المجلـد (١٧)، العـدد (٦١)، الجـزء الأول، مـــايـــو ٢٠٢٤، ص ص ١٤٩ – ١٨٧

اتّجـاهـات معلّمـات مـدارس الـدمـج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف

إعـداد

اعتـزاز سعود بشـير الجبـل العنـزي

بـاحثـة ماجستـير فـي الـتربيـة الخـاصـة

(تخصـص الإعـاقـة الفكـريـة)

كليـة الـتربيـة - جـامعـة الجـوف

أ.د/ نـائـل محمـد أخـرس

أستـاذ الـتربيـة الخـاصـة

كليـة الـتربيـة - جـامعـة الجـوف

اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف

اعتزاز العنزي(*) & أ.د/ نائل أخرس(**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، والفروق في اتجاهاتهم وفقًا لمتغيّرات العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت العيّنة من (١٦٣) معلمة، منهن (١١٨) معلمة تعليم عام، و(٤٥) معلمة تربية فكرية في مدارس الدمج. ولهذا الغرض أعدَّ الباحثان مقياسًا للكشف عن الاتجاهات، ووزّعتها إلكترونيًّا على عينة الدراسة بطريقة عشوائية. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية اتجاهاتٍ إيجابيةً نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّري العمل والمرحلة الدراسية، غير أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات مدارس الدمج وفقًا لمتغيّر الدورات التدريبية، لصالح حضور دورات تدريبية عن استراتيجية التدريس التشاركي. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تعزيز قدرة معلّمات مدارس الدمج على تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وطالبات التعليم العام في الفصل العادي، والعمل على توفير المعلومات الكافية عن استراتيجية التدريس التشاركي لمعلمات مدارس الدمج.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي، الإعاقة الفكرية، الدمج.

(*) باحثة ماجستير في التربية الخاصة (تخصص الإعاقة الفكرية)، كلية التربية، جامعة الجوف.

(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف.

Attitudes of integration School female teachers towards the use of co-teaching strategy with female students with intellectual disabilities in Al-Jouf Region

Itizaz Alanazi & Naeal AL-Akhras

Abstract

This study aimed at identifying the attitudes of female teachers towards the use of a co-teaching strategy with female students with intellectual disabilities in the Al-Jouf Region of Kingdom of Saudi Arabia, and the variations in their attitudes in accordance to work, grade level, and training courses variables. The study utilized the descriptive survey method. The sample consisted of (163) female teachers, including (118) general education female teachers, and (45) intellectual education female teachers in the integration schools. For this purpose, the researcher prepared an attitude detection scale and distributed the scale electronically to the Sample of the study in a random manner. The results of the study reached that general education and intellectual education female teachers had positive attitudes towards the use of the co-teaching strategy with female students with intellectual disabilities. There were no statistically significant variations attributable to work and grade level variables, however, there were statistically significant variations in the attitudes of integration school female teachers according to the training courses variant, in favor of attending training courses on the co-teaching strategy. The study recommended that efforts should be to strengthen the capacity of female teachers in integration schools to implement the co-teaching strategy with female students with intellectual disabilities and female students of general education within the regular classes, and to provide adequate information about the co-teaching strategy for female teachers in integration schools.

Keywords: co-teaching, intellectual disabilities, integration.

مقدمة:

تعتبر الإعاقة الفكرية من أقدم فئات الإعاقة التي تعتري البشر، وأكثرها شيوعًا، فعلى مرّ العصور غطّت الاتجاهات نحو هذه الفئة المدى الكامل للانفعالات من الرفض التام حتى تمكينهم في المجتمع. وقد حظيت الإعاقة الفكرية باهتمام المجتمعات والمؤسسات والمنظمات الدولية، فظهرت التشريعات التي تنادي بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في جميع جوانب حياتهم، ومنها الجانب التعليمي خصوصًا.

لكن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واجهوا إهمالًا في سالف الأيام، إلى أن بدؤوا ينالون حظًّا من الاهتمام والتعليم في المراكز الداخلية، ثم أخذوا يتلقّون تعليمهم في المدارس النهارية، وبعد عقود طويلة من ممارسات تعليمهم القائمة على العزل والفصل أخذت التوجهات الحديثة لفئة التربية الخاصة تنادي بتحقيق فرص متكافئة للطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين في مدارس التعليم العام. ولتقرير حقّ الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم في البيئات التربوية الأقل تقييدًا ظهر مفهوم "الدمج"، وأصبح جزءًا أساسيًّا من الأنظمة التعليمية لبعض الدول المتقدمة (القمش والسعايدة، ٢٠١٤). ولذلك اعتُبر دمج الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العادية من أهمّ المؤشرات التي تقيس الدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وعن توفير الحياة الكريمة لهم داخل بيئتهم؛ لكي يحصلوا على برامج وخدمات مشابهة للبرامج والخدمات التي يحصل عليها الطلبة العاديون (الغامدي وبريك، ٢٠١٧).

وفي المملكة العربية السعودية تبنّت وزارة التعليم مشروع تطبيق الدمج الشامل؛ لتفعيل دوره في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الذي وقعت المملكة على مضمونه عام ٢٠٠٨م (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠١٥). ويواجه المعلم، في المدارس التي تجمع بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في فصل عادي، تحدياتٍ مختلفةً عند تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فمعلمو التعليم العام لا يستطيعون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدون مساعدة. وللتغلب على التحديات التربوية الناتجة عن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام لا بد من توفير بدائل تعليمية تساعدهم على تلبية احتياجاتهم التعليمية، ومن هذه البدائل استراتيجية التدريس التشاركي التي تعمل

على تحسين دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية (Casserly & Padden, 2018). ولقد زاد الاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية باستراتيجية التدريس التشاركي بعد صدور قانون "لا طفل متروك" (No Child Left Behind (NCLB)) في عام ٢٠٠٢م، الذي ينصبّ اهتمامه على وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مناهج التعليم العام، وتعليمهم من قبل معلمين ذوي تأهيل عالٍ. وفي عام ٢٠٠٤م صدر قانون "تعليم الأفراد ذوي الإعاقة" (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA))، الذي يؤكد على ضرورة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات الأقلّ تقييدًا، وهذا ما جعل الاهتمام يتزايد باستراتيجية التدريس التشاركي، باعتبارها وسيلة تدريسية تلبي توقّعات القوانين التشريعية (Friend et al., 2010).

كما أن استراتيجية التدريس التشاركي تعتبر نهجًا شاملًا للتعلم التعاوني للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة؛ ولذلك لا بد من تمكين معلمي مدارس الدمج لاستخدام هذه الاستراتيجية كوسيلة تعليمية مصمّمة خصيصًا للطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية (Kinne et al., 2016). فعلى الرغم من أن التعاون بين مقدمي الخدمات سمة تميّز التربية الخاصة منذ بدايتها، إلا أن تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في الفصل العادي الذي يشمل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، هو تطبيق حديث نسبيًّا (Friend et al., 2010). ولنجاح تطبيق هذه الاستراتيجية التي ينعكس أثرها على نجاح عملية الدمج، لا بد من توافر بعض الشروط، ومن أهمها التعرّف إلى اتجاهات معلمي مدارس الدمج ومواقفهم (الخطيب، ٢٠١٢).وقد أظهرت أدبيات الموضوع أن مواقف المعلمين واتجاهاتهم متغيّر مهمّ جدًّا لتنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي تنفيذًا ناجحًا، فالاتجاهات السلبية من الكادر التعليمي تعمل على تثبيط التنفيذ الفعّال للاستراتيجية في فصول التعليم الشامل (Chittenden, 2016).

وتأتي الدراسة الحالية للتعرّف إلى طبيعة اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية حديثة، وهي استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف، ومعرفة ما إذا كانت هناك أيُّ فروق في اتجاهاتهن، وفقًا لمتغيّرات: العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية.

مشكلة الدراسة:

تواجه عملية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات تجعل منها عملية غير سهلة؛ بسبب خصائصهم العقلية التي تحدّ من استفادتهم من البرامج التعليمية المقدَّمة لهم، مقارنةً بالطلبة العاديين؛ فهم يحتاجون إلى وقت أطول للتعلّم، ولممارسة ما تعلّموه، وتكرار المعلومة أكثر حتى يحتفظوا بها. فعند دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلبة العاديين في الفصل العادي، تحقيقًا لما نصَّ عليه قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، ينبغي لمعلم التربية الفكرية ومعلم التعليم العام أن يتعاونا ويبحثا عن أفضل الخيارات التعليمية التي تضمن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي. فاستنادًا إلى أن الممارسات الحالية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تؤكّد تضمينهم في المدارس العادية، وتعلّمهم ضمن مناهج التعليم العام (Barbra & Joyline, 2014)، فإن من الضروري استخدام استراتيجيات تعليمية غير تقليدية، تساعد على دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في فصول التعليم العام (المطيري والثابت، ٢٠٢٠). وقد أفاد تقرير الدراسة الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية أن استراتيجية التدريس التشاركي من الخيارات التعليمية التي أثبتت فاعليتها في مواجهة الاحتياجات المختلفة في فصول التعليم العام، بل تعتبر من الاستراتيجيات الأكثر انتشارًا في الولايات المتحدة عام ١٩٩٥م (أبا حسين والحسين، ٢٠١٦).

ولاحظ الباحثان –في حدود معرفتهما– في مجال أدبيات الموضوع السابقة أنها تناولت دراسة استراتيجية التدريس التشاركي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم، ولم تتناولها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم. ولذلك سوف يتناول الباحثان في هذه الدراسة اتجاهات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتأثير ما يحملنه من اتجاهات في عملية التعليم والتعلم، وفي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم التأثير في نجاح عملية الدمج. ولا بد من التعرف إلى اتجاهات المعلمات نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، واستعدادهن للتعاون معًا، إذا ما شرعت وزارة التعليم باعتماد الاستراتيجيةَ رسميًّا، وتطبيقها الدمج الشامل في منطقة الجوف.

وفي ضوء ما سبق تحدّدت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

أسئلة الدراسة:

يتفرّع من التساؤل الرئيس، الاسئلة التالية:

- ما اتجاهات معلمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟
- ما اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى إلى متغيّرات: (العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى اتجاهات معلمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- التعرف إلى اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- التعرف إلى الفروق في اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وفقًا لمتغيرات العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة مسايِرةً للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التربية وعلم النفس، التي تنادي بالاستعانة باستراتيجية التدريس التشاركي في مدارس الدمج. ومن هنا تتعزّز أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسيين، وهما:

١- الأهمية النظرية:

- تتناول هذه الدراسة موضوعًا مهمًّا وحيويًّا لم ينل نصيبه من قبل بدرجة كافية في مجال البحث العلمي في البيئة العربية والسعودية –بحسب اطّلاع الباحثان–؛ لذا فإن هذه الدراسة تضيف جديدًا إلى التراث العربي في مجال الدراسات النفسية والتربوية.
- تلقي هذه الدراسة الضوء على بعض المفاهيم النفسية والتربوية، كمفهوم الاتجاه، واستراتيجية التدريس التشاركي في مدارس الدمج، وتقدّم إطارًا نظريًّا لهذه المفاهيم وعلاقتها بعضها ببعض، ويمكن الاستفادة من نتائجها في الأبحاث المقبلة على المستوى التربوي والاجتماعي والأكاديمي.
- توظيف البحث العلمي لرفع مستوى الوعي باستراتيجية التدريس التشاركي، وتوفير إطارٍ نظريٍّ عنه؛ لإثراء البحث التربوي، وسدّ حاجة الميدان إلى وجود أدلة إرشادية ميسّرة تعين المعلمين على صقل مهاراتهم المتعلقة بتوسيع فرص مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب العاديين.

٢: الأهمية التطبيقية:

- يساعد التعرف إلى اتجاهات معلمات مدارس الدمج في وضع الحلول المناسبة لضمان نجاح العملية التعليمية الخاصة بالتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الفصل العادي.
- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المهتمون بالأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والمهتمون بدراسة استراتيجيات الدمج وطلاب الدراسات العليا.
- ستضع الدراسة مقياسَ اتّجاهاتٍ لمعلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، يمكن الاستفادة منه واستخدامه في القطاعات الأخرى ذات الصلة.

حدود الدراسة:

تأطّرت هذه الدراسة بمجموعة من المحدّدات تتمثّل فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** شملت الدراسة التعرّف إلى الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لدى معلمات التربية الفكرية ومعلمات التعليم العام.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في مدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم في منطقة الجوف، في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على جميع معلمات التربية الفكرية ومعلمات التعليم العام.
- **الحدود الزمنية:** طبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه:

استجابة الفرد، سواء كانت لفظية ظاهرة أم ملاحظة أدائه على مقياس الاتجاه ذات الصلة بموضوع اتجاه الدراسة، والمعدّ لذلك خصوصًا (زيتون، ١٩٨٨).

وإجرائيًّا: استجابة معلمات مدارس الدمج عيّنة الدراسة بالتأييد أو المعارضة نحو عدد من فقرات مقياس "اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية"، الذى اعدة الباحثان، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمات المشاركات في المقياس.

معلمات مدارس الدمج:

ويقصد بهن معلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام في المدارس التي تتعلم فيها الطالبات ذوات الإعاقة البسيطة مع طالبات التعليم العام مؤقتًا أو دائمًا (سيسالم، ٢٠٠٢).

وإجرائيًّا: معلمات التربية الفكرية ومعلمات التعليم العام في مدارس دمج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالتعليم العام.

استراتيجية:

عرّف دعمس (٢٠١١) استراتيجية التدريس بأنها: "خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة، بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال للإمكانات المتاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها"(ص.٤٦). وسوف يعتمد هذا التعريف إجرائيًّا في هذه الدراسة.

التدريس التشاركي:

هو: موقف تعليمي منسّق، يتعاون فيه اثنان أو أكثر من المعلمين في تعليم مجموعة غير متجانسة من الطلاب في فصل التعليم العام (Beninghof, 2012).

وإجرائيًّا: تعاون معلمة التربية الفكرية ومعلمة التعليم العام في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الفصول العادية.

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية:

هنّ التلميذات اللاتي لديهن حالة من توقّف النموّ العقلي أو عدّم اكتماله، ويصاحبه خلل في المهارات الذي يظهر في أثناء النموّ، ويؤثّر في مستوى الذكاء وفي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، وقد يصاحبه إعاقات أخرى (وزارة الصحة، ٢٠٢٠).

وإجرائيًّا يقصد بهن: التلميذات اللواتي يعانين من إعاقة فكرية، والملتحقات في برامج الدمج في المدارس العادية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

تعرف الجمعية الأمريكية الإعاقات الفكرية والنمائية على أنها عجز يوصَفُ بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيّفي، حيث يبدو جليًّا في مهارات التكيُّف: المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، وكذلك يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سنّ ١٨ سنة" (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2010).

وفي يناير ٢٠٢١م استبدلت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية في تعريفها للإعاقة الفكرية الحدَّ الأعلى للعمر من سن ١٨ إلى ٢٢ سنة؛ باعتبار أن الإعاقة الفكرية إحدى إعاقات النموّ التي تحدث خلال فترة النمو، أي قبل سن الـ(٢٢) (AAIDD, 2021). وتتسبّب في الإعاقة الفكرية بعضُ العوامل، مثل العوامل الوراثية، وهي أكثرها شيوعًا (المعيقل، ٢٠٠٦/ ٢٠١٣). أو العوامل البيئية، وهي عوامل ترتبط بمرحلة الحمل، مثل التعرّض للأشعة والأمراض التي تصيب الحامل، أو عوامل ترتبط بالولادة (متولي، ٢٠١٥أ).

تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يختلف عن تعليم أقرانهم من الأسوياء. وقد أشار مسعود (٢٠١٣) إلى عدد من الاعتبارات التي تيسّر تعليمهم، ومن هذه الاعتبارات توفير بيئة تعليمية مناسبة بدون حواجز، وهي ما تسمى بالبيئة الأقل تقييدًا (Least Restrictive Environment)، ولا يقتصر هذا المفهوم على مدارس الدمج، بل يمتدّ ليشمل البرامج التعليمية أو المؤسسات، ولا بد له من تهيئة المناخ الاجتماعي والتعليمي لاستقبال الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية من خلال البدء بتوحيد اتجاهات العاملين والتلاميذ العاديين نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد ظهر مصطلح الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية بظهور قانون (٩٤/ ١٤٢) سنة ١٩٧٥م، ويقصد به: دمج الأشخاص ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية (زكري وجمال الدين، ٢٠٠٣). كما يشير مفهوم الدمج إلى الاشتراك في البيئة التعليمية العامة، عندما يكون الطفل مستعدًّا أكاديميًّا وانفعاليًّا (السرطاوي وآخرون، ١٩٩٦/ ٢٠١١).

ومن الاعتبارات الخاصة بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية جذب انتباه الطفل وإثارة دافعيته للتعلّم، وذلك من خلال تحكّم المعلّم بالعملية التعليمية، واستخدام التدريب الموزع بدلًا من التدريب المكثف، واستخدام مبدأ التكرار والإعادة حتى يتمكّن الطالب من تعميم ما تعلّمه في المواقف المختلفة، وكذلك استخدام التعزيز الإيجابي الفعّال لتعزيز الإجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة الفورية، واستخدام أسلوب تحليل المهمّة مع مراعاة البدء في تعليم المهارات البسيطة إلى المهارات المعقّدة، واستخدام الأدوات الطبيعية أثناء التعليم والتدريب قدر الإمكان. وينبغي استخدام لغة واضحة ودقيقة ومألوفة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتعليمهم المهارات الأكاديمية الأساسية الوظيفية (القراءة والكتابة والحساب)، والتركيز على الأهداف الوظيفية التي تمكّنهم من العيش المستقلّ، وكذلك عندما يكون التدريب أكاديميًّا يُدرَّبون في مجموعات صغيرة، وأما في التدريب غير الأكاديمي فيُدمَجون دمجًا كاملًا (الخطيب، ٢٠١٢).

بدأ الاهتمام بالدمج في المملكة العربية السعودية في سبعينات القرن العشرين؛ للتخلص من الأثر السلبي لما كان يسمى "مدارس المعاقين الخاصة". واتّخذ الدمج شكلين: الدمج الجزئي، ويعني

تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، فيتلقّون دروسهم بالصفّ الخاص من قبل معلم التربية الخاصة، كما يتلقّون بعض الدروس المشتركة في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين، ويسمح هذا الشكل بالانتقال من الصفّ الخاصّ إلى الصف العادي، وهو ما يتيح توفير فرصٍ للتفاعل الاجتماعي والتربوي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وأما الشكل الآخر فهو الدمج الكلي، وهو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين في الفصول العادية، فيلتحق الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين طوال اليوم الدراسي، ويتلقون البرامج التعليمية ذاتها، ويستخدمون أساليبَ تربويةً حديثةً مشتركةً، مثل برامج غرفة المصادر، والمعلّم المتجوّل، والمعلم المستشار (حسان وآخرون، ٢٠٠٥).

وفيما يتعلق باستراتيجية التدريس التشاركي، وتطبيقاتها في مجال تعليم ذوى الاعاقة الفكرية، قدم بوينز وآخرون (Bauwens et al., 1989) أول تعريف للتدريس التشاركي، فقد وصفوه بأنه طريقة تدريسية يقوم بها معلّمان متفاعلان لتدريس مجموعة من التلاميذ المتباينين أكاديميًّا وسلوكيًّا في فصل واحد مدمَج. وتُنفَّذ استراتيجية التدريس التشاركي بأساليب مختلفة، وتقع المسؤولية على المعلمَيْن المشاركَيْن لاختيار الأسلوب المناسب عند التخطيط للدرس. وقد أشار كوك وفرند (Cook & Friend, 1995) إلى أنه لا يمكن تفضيل أسلوب على آخر، بل يُختار الأسلوب اعتمادًا على عدّة عناصر، وأهمّها: خبرة المعلمين واستعدادهم وتفضيلاتهم، والمحتوى التعليمي وطريقة تقديمه، واحتياجات الطالب وعمره وقدراته التعليمية، ومساحة الصف التعليمي، ومدى توافر الأدوات والوسائل التعليمية ذات الصلة بالدرس.

وفيما يتعلق باتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، أشار المطيري والثابت (٢٠٢٠) إلى أن من معوّقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هي المعوّقات التي تتعلق بالكادر التعليمي بالمدرسة، ولذلك تعتبر اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حاسمة وضرورية لبناء التدريس التشاركي (Campbell & Jeter-Iles, 2017). وتؤثّر مواقفهم أيضًا تجاه تضمين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي، مع أقرانهم العاديين على كيفية إدارتهم للفصل، فكل هذه المواقف والاتجاهات تؤثّر بشكل مباشر في الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب العاديين في الفصل الدراسي العادي (Rexroat

(Chamberlin, 2019 &. ولأهمية اتجاهات المعلمين واستراتيجية التدريس التشاركي فقد أجريت عدد من الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن تلك الدراسات دراسة قريقل وآخرين (Greguol et al., 2018) التي أكّدت على أن وجود الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة من جانب المعلمين يعد أمرًا أساسيًّا لتطوير سلوكيات وأساليب تدريسية أكثر ملاءمة تجاه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وتُؤثّر اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في التعامل الإيجابي معهم في المدرسة.

كما كشفت بعض الدراسات عن أن اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة إيجابية تجاه التدريس التشاركي، وأظهرت أن معلمي التربية الخاصة أكثر خبرة بالتدريس التشاركي (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). كما أشارت دراسة ربورسون (Roberson, 2014) إلى أن المعلمين يرون أن التدريس التشاركي نموذجٌ تعليميٌّ فعّال؛ فهو يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب، وزيادة فهمهم نحو الموضوعات المتعلَّمة، ويساعدهم أيضًا في الحصول على درجات عالية في الاختبارات.

بينما توصلت دراسة سوليس وآخرين (Solis et al., 2012) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي متباينة، كما هي اتجاهاتهم نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في الفصول العادية أيضًا. وفي السياق ذاته أكّدت دراسة (Chittenden, 2016) أن اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي كانت مختلفة، وتراوحت بين الإيجابية والسلبية. وتفسّر الماجد والباش (٢٠١٨) أن اختلاف الاتجاهات لدى المعلمين يستند إلى خلفيتهم المعرفية باستراتيجية التدريس التشاركي، فعند معرفة المعلّم باستراتيجية التدريس التشاركي تزيد لديه الاتجاهات الإيجابية نحوها، ومن ثم ممارستها، وهذا يؤكّد ما توصّلت إليه الدراسات (Al-Khatri et al., 2020; Duran et al., 2020; Raybould, 2017)، من أن لبرامج تدريب المعلمين دورًا كبيرًا في تحسين المعرفة باستراتيجية التدريس التشاركي، ومن ثم تشكّل الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحوها.

ويري الباحثان أن لاتجاهات المعلمين دورًا كبيرًا في التأثير في ممارسة استراتيجية التدريس التشاركي، فجاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

قام سبورر وآخرون (Spörer et al., 2021) بدراسة هدفت إلى التحقُّق من تأثير استراتيجية التدريس التشاركي في التفاعل بين الطلاب ومعلميهم وزملائهم، وتأثيره في قبول الذات لدى الطلاب. واتّبعت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ المقارنَ، وبلغت العينة (٢٤٧) طالبًا وطالبة في المدارس الابتدائية بمدينة براندنبورغ في ألمانيا. وجمعت البيانات عن طريق الاستبانة. وأشارت النتائج إلى أن تفاعل الطلاب بعضهم مع بعض أكثر من تفاعلهم مع المعلمين، وأكّدت الدراسة ضرورة تزويد المعلمين بالمعرفة بنماذج التدريس التشاركي، وتوفير البرامج التدريبية لتدريب المعلمين المشاركين على التخطيط للتدريس التشاركي وتبادل الأفكار.

وهدفت دراسة بولر وكنق (Bauler & Kang, 2020) إلى توثيق الاتجاهات في ممارسات التدريس التشاركي للمعلمين في المرحلة الابتدائية خلال ثلاث سنوات، واتّبعت الدراسة المنهج الطولي التحليلي، وكانت العينة في السنة الأولى جميع المعلمين المتعاونين داخل المدارس الأربع، وفي السنتين الثانية والثالثة حدِّد (٤٣) معلمَ محتوى ومعلمًا متخصصًا في المدارس الأربع نفسها. وجمعت البيانات من مصادر متعدّدة، وهي: الدراسات الاستطلاعية، والملاحظات الميدانية، والمقابلات غير الرسمية، واختبارات اللغة الخاصة بالولاية التي أجريت فيها الدراسة. وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وأهمّها: انخفاض عدد الطلاب متدنيي المستوى بالتزامن مع زيادة عدد الطلاب مرتفعي المستوى في اختبار اللغة الإنجليزية، ونجاح التدريس التشاركي يعتمد على العلاقات الشخصية والدوافع الفردية. ومن عوائق التدريس التشاركي عدم كفاية الوقت المشترك للتخطيط، وقيود المنهج الدراسي.

وفي دراسة أخرى هدف دوران وآخرون (Duran et al., 2020) إلى التركيز على التغييرات في مواقف المعلمين الطلاب لاستخدام التدريس التشاركي، من خلال تصوّراتهم، وباتّباع المنهج المختلط، على عيّنة من (٨٢) طالبًا في السنة الثالثة بقسم التعليم الابتدائي في الجامعة، وبجمع البيانات باستخدام الاستبانة، وتقارير، وحلقات نقاش مسجلة. وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وأهمها: أن توفير الفرصة للمعلمين قبل الخدمة لممارسة التدريس التشاركي يؤثّر إيجابيًّا في مواقفهم واستعدادهم للتدريس التشاركي الذي يفيد في تطوير مهارات العمل الجماعي، ومهارات الحوار البنّاء، وخاصة التعلّم من وجهة نظر المعلمين الطلاب.

وفي السياق ذاته قام المطيري والثابت (٢٠٢٠) بدراسة معوّقات استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل. وقد اتّبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنتهما من (١١٤) شخصًا من الذين يعملون في برامج الدمج الشامل بمدينة الرياض. وجمعت البيانات باستخدام استبانة. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من المعوّقات، كان أولها المعوّقات المتعلّقة بالمنهج، ويليها في المرتبة الثانية المعوّقات المادية، وثالثها المعوّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة، وأخيرًا جاءت المعوّقات المتعلقة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية. ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدراسة تُعزى لمتغيّر طبيعة العمل والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولكن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العيّنة تُعزى إلى متغيّر الدورات التدريبية ذات الصلة باستراتيجية التدريس التشاركي.

أما دراسة جونس ووينترز (Jones & Winters, 2020) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التشاركي في الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب العاديين، في المدارس التي تُطبَّق التدريس التشاركي بولاية ماساتشوستس في الولايات المتحدة الأمريكية، وباتباع المنهج الوصفي المسحي، وباستخدام بيانات الطلاب الإدارية من عام ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، للمرحلة الابتدائية والثانوية. كشفت عن اتجاهات الطلبة من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وإجراء اختبارات للمسافات الدراسية للتعرف إلى مدى فاعلية التدريس التشاركي في التحصيل، وتوصلّت الدراسة إلى أن ليس للتدريس التشاركي أي تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب العاديين في اختبار المسافات، وأن للتدريس التشاركي تأثير سلبي في الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة، كما أشارت النتائج إلى أن لدى معلمي المرحلة الابتدائية اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي أكثر من معلمي المرحلة الثانوية.

كما قامت الخاطري وآخرون (Al-Khatri et al., 2020) بإجراء دراسةً هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم نحو التدريس التشاركي. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العيّنة من (٦٠) معلمةً يُدرّسن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان. وكانت أدوات

الدراسة عبارة عن برنامج تدريبيّ ومقياس الاتجاهات. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج التدريبي أثرًا في تحسّن اتجاهات المعلمات في المجموعة التجريبية نحو التدريس التشاركي، وأنه لا توجد فروق في تقديرات الاختبار البَعدي لمعلمات المجموعة التجريبية، تبعًا لمتغيّر التخصص.

وهدفت دراسة ستروقلوس وكنق (Strogilos & King, 2019) إلى وصف وجهات نظر الطلاب والمعلمين وتقييمها حول أدوار المعلمين المشاركين ومسؤولياتهم، وتأثير التدريس التشاركي في تعلّم الطلاب والتقدم الاجتماعي. وقد اتّبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكوّنت العينة من ثلاثة من طلاب المدارس المتوسطة من ذوي الإعاقة، وسبعة طلاب عاديين، وكان فريق التدريس التشاركي معلمين اثنين من التعليم العام، ومعلم تربية خاصة مشترك بين الفريقين الذين درسوا الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. وجمعت البيانات عن طريق الملاحظة المنتظمة. وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وأهمها: أن التدريس التشاركي يدعم جميع الطلاب، وتفيد التفاعلات الإيجابية للمعلمين المشاركين تعلم الطلاب ومشاركتهم الاجتماعية، وأن التدريس التشاركي يكون فعالًا في ظلّ ظروف معيّنة.

بينما تناولت دراسة الدباس والحسين (٢٠١٩) مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي واحتياجاتهم التدريبية، لاستخدامها في مدارس التعليم الشامل، وعلاقته بعدد من المتغيّرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينتها (٢١٣) معلمًا ومعلمةً، وجمعت البيانات باستخدام استبانة. وبينت النتائج أن استعداد المشاركين متوسط في استخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، كما تبيّن أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّر التخصص، لصالح معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لمتغيّر التدريب المسبَق والاستخدام المسبق، لصالح من لديهم تدريب مسبَق، ولمن سبق له استخدام التدريس التشاركي، وهذا ما أكدته دراسة ستوبو وإيفرسون (Stobaugh & Everson, 2019) التي هدفت إلى دراسة خبرات المعلمين الطلاب وتجاربهم لاستخدام نماذج التدريس التشاركي، ومقارنة استخدام الطلاب المعلمين للنماذج بناءً على المرحلة الدراسية التي يدرّسونها، وباستخدام المنهج المختلط على عيّنة من الطلاب المعلمين في إحدى الجامعات بالمنطقة الجنوبية

الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بلغت عيّنة الدراسة المسحية (١٠٣١) طالبًا معلمًا، وفي الدراسة التجريبية (٨٩) طالبًا معلمًا. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى حاجة المعلمين الطلاب إلى تدريب إضافيّ للاستفادة من جميع نماذج استراتيجية التدريس التشاركي.

وبهدف تحديد المزايا والعيوب للتدريس التشاركي، من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة في التدريس التشاركي، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى التطبيق الناجح للتدريس التشاركي أجرت راسل (Russell, 2018) دراسة باتباع المنهج النوعي، والتي طبِّقت على عيّنة مكوّنة من (٦) معلمين. وجمعت البيانات باستخدام المقابلة الشخصية والاستبانة. وبيّنت نتائج الدراسة أن لدى كلّ المعلمين المشاركين شعورًا إيجابيًّا نحو فوائد التدريس التشاركي لكلٍ من التلميذ والمعلم على حدٍّ سواء عند تنفيذه بنجاح.

وفي سياق ذي علاقة أجرت الماجد والباش (٢٠١٨) دراسةً هدفت إلى مراجعة الأدبيات العلمية لتحليل رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية باللغة الإنجليزية في الفترة ما بين ٢٠١٠– ٢٠١٧م. والتي تناولت موضوع التدريس التشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الشامل. وتناولت الاتجاهات، والمتطلبات، والممارسات، والفوائد، والمعوقات. واتّبعت المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت الدراسات باستخدام قواعد المعلومات الإلكترونية (EBSCO, ERIC, Google Scholar, ProQuest). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كانت مزيجًا بين الإيجابية والسلبية، ولكن الاتجاهات الإيجابية كانت تغلبها، كما أظهرت النتائج المتطلّبات اللازمة لتطبيق ممارسات التدريس التشاركي بفعالية، وأهمّها: التطوير المهني للمعلمين. كما كشفت النتائج عن قوة تأثير التدريس التشاركي على التفاعل الاجتماعي والخبرات التعليمية لجميع الطلاب، سواء منهم العاديون أو ذوو الإعاقة، إضافة إلى الفوائد التي يجنيها معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة من التدريس التشاركي. كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من المعوّقات التي تحول دون تنفيذ التدريس التشاركي، وأهمها: عدم امتلاك المعلمين معلوماتٍ كافيةً عن التدريس التشاركي، وعدم اتفاق المعلمين للعمل معًا.

بينما هدفت دراسة كاسرلي وبيدن (Casserly & Padden, 2018) إلى التعرف إلى آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول فاعلية التدريس التشاركي في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية متعدّدة الصفوف في المدارس الابتدائية الإيرلندية. واتّبعت الدراسة المنهج المختلَط. وتكوّنت عينتها من (٢٢) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. وجمعت البيانات باستخدام استبانة ومقابلة شبه منظمة. ومن أهمّ النتائج: اعتقاد المعلمين بإمكانية تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة من خلال مناهج التدريس التشاركي، وتفضيل المعلمين الجمع بين الانسحاب والدعم في الصف بدلًا من استخدام طريقة واحدة عن الأخرى، وأن النموذج الأكثر استخدامًا هو تدريس المحطة. وأشارت البيانات إلى أن المعلمين يفتقرون إلى فهم واضح للنماذج المتاحة في الصف، وما يترتب عليها.

وأجرى كامر وآخرون (Krammer et al., 2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى توقّعات المعلمين لفاعلية التدريس التشاركي، والبحث عن عوامل قد تؤثّر في الكفاءة الذاتية لفرق المعلمين المشاركين، مثل: الخبرة، والجنس، وتكوين الفصل، والمتعة مع التدريس المشترك ومعاييره، والمعرفة حول مهارات التدريس المشترك، وكيفية اختيار الشريك في عملية التدريس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عيّنتها من (٢٦٤) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. وجمعت البيانات عن طريق توزيع استبانة إلكترونية. وأكّدت أهمّ النتائج أن لخصائص الفريق أثرًا فعّالًا في تقدير الكفاءة الذاتية أكثر من الخصائص الفردية أو الاجتماعية التي عملت بها فرق التدريس التشاركي.

وفي السياق ذاته أجرى تشيتيو وبراندا (Chitiyo & Brinda, 2018) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى استعداد المعلمين لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي. حيث اتّبعت المنهج الوصفي. وتكوّنت عيّنتها من (٧٧) من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وجمعت البيانات باستخدام استبانة. وذكرت النتائج أن غالبية المعلمين غير مستعدين لاستخدام التدريس التشاركي. وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجية التدريس التشاركي والاستراتيجيات الأخرى التي تدعم الدمج الشامل.

وسَعت دراسة كامبل وجتر (Campbell Jr. & Jeter-Iles, 2017) إلى دراسة تصوّرات المعلمين عن التدريس التشاركي. إذ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عيّنتها من (٦٣) معلمًا في المرحلة الثانوية. وجمعت البيانات باستخدام استبانة. وذكرت النتائج أن معظم اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التدريس التشاركي، وتوصّلت إلى ضرورة تطوير المعلمين مهنيًّا نحو استراتيجية التدريس التشاركي، وتخصيص وقت كافٍ للتخطيط للمعلمين المشاركين، ولا بد من توفير الدعم.

وفي الاتجاه ذاته هدفت دراسة ريبولد (Raybould, 2017) إلى الكشف عن تصوّرات المعلمين عن ممارسات التدريس التشاركي. وقد اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية. وتكوّنت عيّنتها من (٩) معلمين. وجمعت البيانات باستخدام المقابلة. وكشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية وسلبية لدى المعلمين المشاركين نحو التدريس التشاركي، كما كشفت عن حاجة المعلمين المشاركين إلى البرامج التدريبية؛ للتحسين من التعاون بينهم، وتحسين ممارسات التدريس التشاركي.

كذلك قام تشيتيندن (Chittenden, 2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مواقف الكادر التعليمي نحو استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. واتّبعت الدراسة منهجَ دراسة حالة وصفية. وتكوّنت عيّنتها من (٢٤) شخصًا من الكادر التعليمي، وهم من معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، والإداريين. وجمعت البيانات باستخدام الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تراوحت بين الإيجابية والسلبية، وأكدت كذلك أن للمعلمين الذين يستخدمون نموذج معلم يُدرِّس ومعلم يُساعِد مواقفَ سلبيةً تجاه التدريس التشاركي، وأن افتقار الكادر التعليمي للتطوير المهني يؤدي إلى تعزيز المواقف السلبية نحو استخدام التدريس التشاركي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الشامل.

بينما هدفت دراسة بانكسوفار وبيتروف (Pancsofar & Petroff, 2016) إلى قياس جوانب متعدّدة من ممارسات التدريس التشاركي بين المعلمين المتعاونين الممارسين. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عيّنتها من (٨١) معلم تعليم عام ومعلم تربية خاصة في المنطقة الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية. وجمعت البيانات من خلال الاستبانة، والمقابلة. وتوصّلت الدراسة إلى أن أكثر نموذج يعتمده المعلمون من نماذج التدريس التشاركي هو

النموذج الأقل تعاونًا، وهو نموذج "معلم يُدرِّس ومعلم يُساعِد"، وهذا ما فُسِّر بوجود اتجاهات سلبية نحو استراتيجية التدريس التشاركي والتعاون، وأن اختيار المعلمين لنماذج التدريس التشاركي الأكثر تعاونًا مرتبطٌ بفرص التطوير المهني.

وعلى الرغم من الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث الموضوع، إلا أنها اختلفت في الأهداف؛ إذ تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. واختلفت أيضًا من حيث العينة؛ إذ تكوّنت عيّنتها من معلمات تعليم عام ومعلمات تربية فكرية. واختلفت في مجتمع الدراسة؛ إذ طبقت الدراسة الحالية في منطقة الجوف، وهي منطقة لم يسبق أن طُبِّقت على مدارسها دراسةٌ حول اتجاهات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية نحو استراتيجية التدريس التشاركي مع تلميذات الإعاقة الفكرية. وهذا هو ما يميز هذه الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وجد الباحثان أن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي المسحي، الذي يصف واقع ظاهرة أو مجموعة من الأفراد أو مؤسسة كبيرة من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها (عباس وآخرون، ٢٠١٢). فهو لذلك يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية في مدارس الدمج بمنطقة الجوف، خلال فترة إجراء البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ، ويبلغ عددهن (٥٢٠) معلمةً، وفق إحصاءات إدارة التعليم بمنطقة الجوف لعام ٢٠٢٠م.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكوّنت من (١٦٣) معلمة، بواقع (١١٨) معلمة تعليم عام، و(٤٥) معلمة تربية فكرية في مدارس الدمج بمنطقة الجوف.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

حُدِّدت عدد من المتغيّرات الرئيسة لوصف أفراد عيّنة الدراسة، وتشمل: (العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافة إلى أنها تعكِس الخلفية العلمية لأفراد عيّنة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
العمل	معلمة تعليم عام	١١٨	٧٢,٤
	معلمة تربية فكرية	٤٥	٢٧,٦
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٩٤	٥٧,٧
	متوسط	٣٠	١٨,٤
	ثانوي	٣٩	٢٣,٩
الدورات التدريبية	لا	١١٤	٦٩,٩
	نعم	٤٩	٣٠,١
المجموع		١٦٣	١٠٠٪

أداة الدراسة:

قام الباحثان لإعداد وبناء مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية"، افي ضوء الخطوات التالية : تحديد الهدف من الأداة، والاطّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستطلاع آراء ذوي الاختصاص، وتوصل الباحثان الي الصورة الاولية للمقياس، والتي تتضمن جزأين، وهما: **الجزء الأول:** تضمّن المعلومات العامة الخاصة بأفراد عيّنة الدراسة، والمتمثّلة في: (العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية).**الجزء الثاني:** تضمن عبارات الأداة بصورتها الأولية، والتي بلغت (٣١) عبارة موزّعة على ثلاثة أبعاد، وضمّ كل محور عددًا من العبارات.

الجدول (٢)
محاور الأداة وعباراتها

الأداة	المحور	عدد العبارات	المجموع
مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	المحور الأول: المكوّن المعرفي.	١١	٣١
	المحور الثاني: المكوّن الوجداني.	١٠	
	البعد الثالث: المكوّن السلوكي.	١٠	
الأداة			٣١ عبارة

صدق أداة الدراسة:

تعد أداة الدراسة صادقة إذا قاست الظاهرة التي أعدت لقياسها فعلًا وليس شيئًا آخرًا (العساف، ٢٠١٦). وعليه فقد اعتمد الباحثان للتحقق من صدق المقياس على الطريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وصياغة فقراتة، عُرِض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في مجال التربية الخاصة والعلوم التربوية، وعددهم (١٢) محكمًا ،وطُلِب منهم الاطّلاع على المقياس وإبداء آرائهم فيها من حيث: انتماء كل فقرة إلى المحور الذي تمثّله، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد أبدى المحكمون آراءهم وتعديلاتهم في بعض العبارات، وأجري الباحثان بعض التعديلات التي اتّفق عليها أكثر من (٨٠%) من المحكّمين، حيث أجريت بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذفت فقرة اتّفق معظم المحكمين على حذفها، فأصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكوّنةً من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، ومن ثم خرجت بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكّد من الصدق الظاهري للمقياس، وأنه أصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على العينة الاستطلاعية؛ قام الباحثان بحساب صدق الاتّساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث طبّقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة تعليم عام ومعلمة تربية فكرية من المجتمع الأصلي للدراسة؛ للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد عيّنة الدراسة. ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات المحور:

الجـــــدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المحـــــاور	معامل الارتباط بالاستبانة
المحور الأول: المكوّن المعرفي.	٠,٧٨٣**
المحور الثاني: المكوّن الوجداني.	٠,٧٢٠**
البعد الثالث: المكوّن السلوكي.	٠,٨٦٩**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، أي أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت جميع معاملات الارتباط للمجالات دالة إحصائيًّا؛ مما يثبت صدق المقياس ومجالاته.

وأيضًا حُسب صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة من عبارات المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ويوضّحها الجدول (٤) الآتي:

الجـــــدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور.

(مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)				
المحـــور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: المكوّن المعرفي.	١	٠,٨١٣**	٦	٠,٨٠٢**
	٢	٠,٧٨١**	٧	٠,٨٠١**
	٣	٠,٧٧٩**	٨	٠,٧٨٧**
	٤	٠,٥٦٤**	٩	٠,٦٦٥**
	٥	٠,٧٦٥**	١٠	٠,٧٣٥**
المحـــور الثـــاني: المكـــوّن الوجداني.	١١	٠,٦١٨**	١٦	٠,٧٥٣**
	١٢	٠,٤٤٩*	١٧	٠,٦٤٩**
	١٣	٠,٦٩٠**	١٨	٠,٧٤١**
	١٤	٠,٧٦٩**	١٩	٠,٦٠٧**
	١٥	٠,٦٩٠**	٢٠	٠,٤٢٨*
البعد الثالث: المكوّن السلوكي.	٢١	٠,٨٢٨**	٢٦	٠,٨٦٩**
	٢٢	٠,٨٢٣**	٢٧	٠,٥١٧**
	٢٣	٠,٧٦٦**	٢٨	٠,٨٢٧**
	٢٤	٠,٧٥٠**	٢٩	٠,٦١٦**
	٢٥	٠,٨٨٨**	٣٠	٠,٧٤٠**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل أو (٠,٠٥) فأقل، أي أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية؛ وهو ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة، ومناسبتها لقياس ما أُعدَّت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الأداة أن تعطي الأداة النتائج نفسها أو نتائج متقاربة عند تطبيقها عدّة مرات على الأشخاص ذاتهم في ظروف متماثلة (عباس وآخرون، ٢٠١٢). وقد حسب الباحثان ثبات الأداة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α)) للعينة الاستطلاعية، وعددها (٣٠) معلمة من المجتمع الأصلي للدراسة، واستخرجت معاملات الثبات للمحاور الثلاثة وللمقياس كله، وذلك كما هو موضّح في الجدول (٥).

الجدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الأداة	المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	المحور الأول: المكوّن المعرفي.	١٠	٠,٨٣٦
	المحور الثاني: المكوّن الوجداني.	١٠	٠,٦٣١
	البعد الثالث: المكوّن السلوكي.	١٠	٠,٨٤٧
الثبات العام		٣٠	٠,٨٧٤

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام للمقياس عالٍ، فقد بلغ (٠,٨٧٤)، وكذلك لمحاور المقياس؛ فقد بلغت للمكوّن المعرفي (٠,٨٣٦)، وللمكوّن الوجداني (٠,٦٣١)، وللمكوّن السلوكي (٠,٨٤٧). وهذا يدلّ على أن الأداة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عيّنة الدراسة وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وعُبِّر عن هذا المقياس كمّيًّا بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجتان، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول الذي ينص على الآتي: "ما اتّجاهات معلّمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟"

لتحديد اتّجاهات معلّمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه المحاور، للوصول إلى تحديد اتّجاهاتهنَّ نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

الجـــدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام على مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

م	المحـــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	المكوّن السلوكي.	٤,٠١	٠,٤١٢	١
١	المكوّن المعرفي.	٣,٥٦	٠,٥٥٠	٢
٢	المكوّن الوجداني.	٣,٤٢	٠,٤٢٥	٣
اتّجاهات معلّمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.		٣,٦٦	٠,٣٦٨	-

يتضح من الجدول (٦) أن اتّجاهات معلمات التعليم العام نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس كله (٣,٦٦ من ٥). كما يتضح أن محور المكوّن السلوكي كان في المرتبة الأولى بين المحور بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠١ من ٥)، يليه محور المكوّن المعرفي في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، بمتوسط (٣,٥٦ من ٥)، وأخيرًا محور المكوّن الوجداني في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٢ من ٥). وقد يعود السبب في ذلك إلى منظومة السلوك المهني الذي تمتلكه معلمات التعليم العام، واستخدامها في التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد يكون لعامل الخبرة أثر إيجابيّ في تطوّر قدرة المعلمات في التعليم العام، بإكسابهن خبرات تمكّنهنَّ من تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي بكفاءة أكبر.

واتفقت هذه النتائج مع دراسات جونس ووينترز (Jones & Winters, 2020)، ستروقلوس وكنق (Strogilos & King, 2019)، راسل (Russell, 2018)، كامبل وجتر (Campbell Jr & Jeter-Iles, 2017)، إذ توصّلت نتائجها إلى أن لدى معلمي مدارس الدمج، ومنهم معلمو التعليم العام، اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية التدريس التشاركي مع الأشخاص ذوي الإعاقة. واختلفت هذه النتائج عن دراستي ريبولد (Raybould, 2017) وبانكسوفار وبيتروف (Pancsofar & Petroff, 2016) اللتين توصلت نتائجهما إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استراتيجية التدريس التشاركي سلبية. بينما أشارت دراسة (Chittenden, 2016) إلى أن الاتجاهات نحو استراتيجية التدريس التشاركي حيادية.

إجابة السؤال الثاني الذي ينص على الآتي: "ما اتّجاهات معلّمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟"

لتحديد اتّجاهات معلّمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد للوصول إلى تحديد اتّجاهاتهنَّ نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

الجـــــدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الفكرية على مقياس اتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

م	المحـــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	المكوّن السلوكي.	٤,١٤	٠,٤٢٢	١
١	المكوّن المعرفي.	٣,٦٤	٠,٤٧٨	٢
٢	المكوّن الوجداني.	٣,٥١	٠,٤٨٩	٣
	اتّجاهات معلّمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	٣,٧٦	٠,٣٥٤	-

يتضح من خلال الجدول (٧) أن اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية كانت مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس كله (٣,٧٦ من ٥)، كما يتّضح أن محور المكوّن السلوكي جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٤ من ٥)، يليه محور المكوّن المعرفي في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، بمتوسط (٣,٦٤ من ٥)، وأخيرًا محور المكوّن الوجداني في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥١ من ٥). ويعود السبب في ارتفاع مستوى الاتجاهات لمعلمات التربية الفكرية في التدريس التشاركي إلى نوع التخصص الذي زوّدهن بمعرفة مناسبة بخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وأساليب التعامل معهم. كما يرجع تسجيل المكوّن السلوكي لدى معلمات التربية الفكرية المرتبة الأولى للخبرة في مجال تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، لتعاملهن بمهنية عالية مقارنة بالمكوّن المعرفي والمكوّن الوجداني.

واتفقت هذه النتائج مع دراسات جونس ووينترز (Jones & Winters, 2020)، ستروقلوس وكنق (Strogilos & King, 2019)، راسل (Russell, 2018)، كامبل وجتر (Campbell Jr & Jeter-Iles, 2017)، التي توصّلت نتائجها إلى أن لدى معلمي مدارس الدمج، ومنهم معلمو التربية الخاصة، اتجاهاتٍ إيجابية نحو استراتيجية التدريس التشاركي مع الأشخاص ذوي الإعاقة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراستي ريبولد (Raybould, 2017) وبانكسوفار وبيتروف (Pancsofar & Petroff, 2016) اللتين توصلتا إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استراتيجية التدريس التشاركي سلبية. بينما أشارت دراسة (Chittenden, 2016) إلى أن الاتجاهات نحو استراتيجية التدريس التشاركي محايدة.

إجابة السؤال الثالث الذي ينص على الآتي: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى إلى متغيّرات: (العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية)؟"

الفروق باختلاف متغيّر العمل:

للتعرّف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر العمل؛ فقد استُخدم اختبار "ت" "Independent Sample T-test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار "ت" "Independent Sample T-test"

للفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، طبقًا لاختلاف متغيّر العمل.

المحور	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المكوّن المعرفي	معلمة تعليم عام	١١٨	٣،٥٦	٠،٥٥٠	-٠،٨٥٢	٠،٣٩٦	غير دالة
	معلمة تربية فكرية	٤٥	٣،٦٤	٠،٤٧٨			
المكوّن الوجداني	معلمة تعليم عام	١١٨	٣،٤٢	٠،٤٢٥	-١،١٣٩	٠،٢٥٦	غير دالة
	معلمة تربية فكرية	٤٥	٣،٥١	٠،٤٨٩			
المكوّن السلوكي	معلمة تعليم عام	١١٨	٤،٠١	٠،٤١٢	-١،٧٧٧	٠،٠٧٨	غير دالة
	معلمة تربية فكرية	٤٥	٤،١٤	٠،٤٢٢			
الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج	معلمة تعليم عام	١١٨	٣،٦٦	٠،٣٦٨	-١،٥٥٠	٠،١٢٣	غير دالة
	معلمة تربية فكرية	٤٥	٣،٧٦	٠،٣٥٤			

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة، حول الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج، وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي)، نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف متغيّر العمل.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات بولر وكنغ (Bauler & Kang, 2020)، رسل (Russell, 2018)، والماجد والباش (٢٠١٨) التي أكّدت عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، ووجود اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية التدريس التشاركي. ويعزو

الباحثان تلك الاتجاهات الإيجابية إلى إدراك المعلمين أهمية استراتيجية التدريس التشاركي، ونتيجة لأثره الإيجابي في تحصيل الطلاب. وهذا ما أكّدته دراسة روبرسون (Roberson, 2014) من أن المعلّمين اتّفقوا على فاعلية استراتيجية التدريس التشاركي؛ لأنه يساعد في تحسين مستوى تحصيل الطلاب وحصولهم على درجات عالية. كما أكّدت دراسة رسل (Russell, 2018) أن للمعلمين شعورًا إيجابيًّا نحو فوائد استراتيجية التدريس التشاركي، كما أن لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ولبرامج التطوير المهني الموجهة للمعلمين في السنوات الأخيرة، دورًا كبيرًا في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو الاستراتيجيات الحديثة التي تدعم عملية التعلم، وتجعلها فعّالةً أكثرَ. وهذا ما أكّدته دراسة دوران وآخرين (Duran et al., 2020) من أن تدريب المعلمين قبل الخدمة يشجّع على ممارسة استراتيجية التدريس التشاركي، ويؤثّر إيجابيًّا في اتجاهاتهم نحوها. وكذلك دراسة الخاطري وآخرين (Al-Khatri et al., 2020) التي أكّدت أن لتدريب المعلمين على ممارسة استراتيجية التدريس التشاركي دورًا كبيرًا في تحسين الاتجاهات نحوها. وأكّدته أيضًا دراسات تشيتو وبراندا (Chitiyo & Brinda, 2018)، كامبل وجتر (Campbell Jr & Jeter-Iles, 2017)، وريبولد (Raybould, 2017) التي توصّلت إلى أن تطوير المعلمين مهنيًّا نحو استراتيجية التدريس التشاركي يعزّز الاتجاهات الإيجابية نحو ممارستها.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسات الدباس والحسين (٢٠١٩)، وتاكالا وآخرين (Takala et al., 2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، لصالح معلمات التربية الخاصة.

الفروق باختلاف متغيّر المرحلة الدراسية:

للتعرّف إلى ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر المرحلة الدراسية التي يدرّسها؛ قد استُخدِم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عيّنة الدراسة، طبقًا لاختلاف متغيّر المرحلة الدراسية التي يدرّسها. وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجـــــدول (٩)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، للفروق في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر المرحلة الدراسية التي يدرّسها.

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المكوّن المعرفي	بين المجموعات	٠,٩٦٣	٢	٠,٤٨١	١,٧٢٣	٠,١٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤,٦٩٤	١٦٠	٠,٢٧٩			
	المجموع	٤٥,٦٥٧	١٦٢	-			
المكوّن الوجداني	بين المجموعات	٠,٠٠١	٢	٠,٠٠	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١,٩٤٢	١٦٠	٠,٢٠٠			
	المجموع	٣١,٩٤٣	١٦٢	-			
المكوّن السلوكي	بين المجموعات	٠,٢٠٤	٢	٠,١٠٢	٠,٥٨٢	٠,٥٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧,٩٨٢	١٦٠	٠,١٧٥			
	المجموع	٢٨,١٨٦	١٦٢	-			
الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج	بين المجموعات	٠,١٧٨	٢	٠,٠٨٩	٠,٦٦٠	٠,٥١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١,٥٢٦	١٦٠	٠,١٣٥			
	المجموع	٢١,٧٠٣	١٦٢	-			

يتّضح من النتائج الموضّحة في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة نحو الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج وأبعادها الفرعية المتمثّلة في (المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي)، نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف متغيّر المرحلة الدراسية التي يدرّسها. وربما يعود السبب في ذلك إلى الالتزام بالقيم السلوكية لجميع المعلمات تجاه مشاركة الطلبات ذوات الإعاقة في استراتيجية التدريس التشاركي، ويعود ذلك أيضًا إلى القيم الاجتماعية والدينية لدى معلمات المملكة العربية السعودية، واستشعارهن أهمية التدريس التشاركي ومزاياه التي تعود على طالبة التعليم العام عامة، وطالبة الإعاقة الفكرية خاصة. ويعود السبب في ذلك أيضًا إلى أن اتجاه المعلم يتكوّن من الخبرات التي مرّ بها بعيدًا عن المرحلة التي يدرسها. وهذا ما أكّدته دراسة دوران وآخرين (Duran et al., 2020).

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة جونس ووينترز (Jones & Winters, 2020) التي أشارت نتائجها إلى أن لدى معلمي المرحلة الابتدائية اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي، أكثر من معلمي المرحلة الثانوية.

الفروق باختلاف متغيّر الدورات التدريبية:

للتعرّف إلى ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر حضور دورة تدريبية عن استراتيجية التدريس التشاركي؛ استخدم اختبار "ت": (Independent Sample T-test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجـــدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" (Independent Sample T-test) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغيّر حضور دورة تدريبية حول استراتيجية التدريس التشاركي

المحور	الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المكوّن المعرفي	لا	١١٤	٣,٤٥	٠,٤٩٧	-٥,١٤٤	**٠,٠٠٠	دالة
	نعم	٤٩	٣,٨٨	٠,٤٨٤			
المكوّن الوجداني	لا	١١٤	٣,٤١	٠,٤٤٧	-١,٦٢٦	٠,١٠٦	غير دالة
	نعم	٤٩	٣,٥٣	٠,٤٢٩			
المكوّن السلوكي	لا	١١٤	٣,٩٩	٠,٤١٩	-٢,٥٩٠	**٠,٠١٠	دالة
	نعم	٤٩	٤,١٧	٠,٣٨٨			
الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج	لا	١١٤	٣,٦٢	٠,٣٥٠	-٤,١٢٣	**٠,٠٠٠	دالة
	نعم	٤٩	٣,٨٦	٠,٣٤٧			

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتّضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة عن (المكوّن الوجداني) لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف متغيّر حضور دورة تدريبية عن استراتيجية التدريس التشاركي.

ويتّضح من النتائج الموضّحة في الجدول (١١) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة حول الدرجة الكلية لاتّجاهات معلّمات مدارس الدمج وأبعادها الفرعية، والمتمثّلة في: (المكوّن المعرفي، والمكوّن السلوكي) نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف متغيّر حضور دورة تدريبية، وذلك لصالح حضور الدورات التدريبية عن استراتيجية التدريس التشاركي. واتّفقت هذه النتيجة مع دراستي الدباس والحسين (٢٠١٩) والخاطري وآخرين (Al-Khatri et al., 2020) اللتين أكّدتا وجود فروق في الاتجاهات نحو استراتيجية التدريس التشاركي، لصالح الدورات التدريبية.

كما تتفق وما أوصت به دراسات دوران وآخرين (Duran et al., 2020)، ستوبو وإيفرسون (Stobaugh & Everson, 2019)، تشيتو وبراندا (Chitiyo & Brinda, 2018)، كامبل وجتر (Campbell Jr & Jeter-Iles, 2017)، وريبولد (Raybould, 2017) بضرورة التطوير المهني للمعلمين، وتوفير البرامج والدورات التدريبية؛ لتحسين ممارسة استراتيجية التدريس التشاركي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحثان، توصي الدراسة بما يأتي:

- تعزيز قدرة معلّمات مدارس الدمج على التخطيط للدرس مع معلمة أخرى.
- تدريب معلّمات مدارس الدمج على تطبيق استراتيجياتٍ حديثةً تساعد في تحسين عملية التعلّم لجميع الطالبات في فصل الدمج الشامل.
- تعزيز قدرة معلّمات مدارس الدمج على التخطيط والإعداد المسبق لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- تعزيز قدرة معلّمات مدارس الدمج على استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتدريس المواد العلمية.
- توفير المعلومات الكافية حول استراتيجية التدريس التشاركي لمعلّمات مدارس الدمج.
- تعزيز قدرة معلّمات مدارس الدمج على تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وطالبات التعليم العام في الفصل العادي.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية عن أثر برنامج تعليمي في اتجاهات معلّمات مدارس الدمج نحو استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسات مستقبلية عن واقع تطبيق معلّمات مدارس الدمج لاستراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسات مستقبلية عن معوّقات تطبيق معلّمات مدارس الدمج لاستراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسات مستقبلية عن سبل الحدّ من معوّقات تطبيق معلّمات مدارس الدمج لاستراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ والحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ٢٠٠-١٦٥.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/760453.

الخطيب، جمال. (٢٠١٢). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الدباس، راشد عبدالرحمن؛ والحسين، عبدالكريم حسين. (٢٠١٩). مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ٢٠(٣)، ٤٣٩ – ٤٦٩.

.http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1035172.

الغامدي، آسية صالح عواش؛ وبريك، فاطمة محمد أحمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لمعلمات ذوات الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة.

القمش، مصطفى نوري؛ والسعايدة، ناجي منور. (٢٠١٤). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. عمان: دارة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الماجد، فاطمة صالح عبدالله؛ والباش، نورة إبراهيم. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٤)، ١ – ٣٠.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/930387

المطيري، فهد دخيل الله؛ والثابت، إبراهيم ناصر. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

برادلي، ديان؛ وسيزر، مارغرت؛ وسوتلك، ديان. (٢٠١١). الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية (المجلد ١). (زيدان السرطاوي، وعبدالعزيز السيد الشخص، وعبدالعزيز العبدالجبار، ترجمة؛ ط.١). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي. (١٩٩٦).

جبريل، فاروق السعيد؛ وجبريل، مصطفى السعيد. (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. مصر: عامر للطباعة والنشر.

حسان، حسن محمد؛ ومجاهد، محمد عطوة؛ والعجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٥). فلسفة التربية لذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: أسك زاد –N/A.

دعمس، مصطفى نمر. (٢٠١١). استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
https://drive.google.com/file/d/1jVsf8lzX9Tyi5_1On7-Xp2R86dOVC5q9/view

زكري، لورنس بسطا؛ وجمال الدين، نادية. (٢٠٠٣). آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – أسك زاد.

زيتون، عايش. (١٩٨٨). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم . دار عمار للنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال سالم. (٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. العين: دار الكتاب الجامعي.

عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٢). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). الإعاقة العقلية. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

مسعود، وائل محمد. (٢٠١٣). التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة لمسار الإعاقة العقلية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

وزارة الصحة. (٢٠٢٠).
https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Pages/Disability.aspx

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠١٥). تطبيق التعليم الشامل في ٦ مدارس نموذجية مع بداية العام الدراسي المقبل. http://www.spa.gov.sa/1344608.

المراجع الأجنبية:

Al-Khatri, T., Al-Zoubi, S., & Shindi, Y. (2020). The Effect of a Training Program on the Attitudes of Teachers of Students with Learning Disabilities towards Co-Teaching. International Journal of Educational Research (22196064), 44(3), 12–40. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36771/ijre.44.3.20-pp12-40.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).(2010).https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Barbra, M., & Joyline, N. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities:A Teacher's Perspective. International Journal of Humanities Social Sciences and Aducation (IJHSSE), 1(2), 65-75..

Bauler, C. V., & Kang , E. J. (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. International Multilingual Research Journal, 14(4), 338–354.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/19313152.2020.1747163.

Bauwens, J., Hourcade, J., & Friend, M. (1989). cooperative teaching: a model for general and special education integration. remedial and special education, 10(2), 17-22.

Beninghof, A. M. (2012). Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning. Printed: Wiely Imprint.

Campbell Jr, D. B., & Jeter-Iles, P. (2017). Educator Perceptions on Co-Teaching More Than a Decade Later. Journal of Behavioral & Social Sciences, 4(3), 156–163.

Casserly , A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' Views of Co-Teaching Approaches in Addressing Pupils with Special Educational Needs (SEN) in Multi-Grade Classrooms. European Journal of Special Needs Education, 33(4), 555–571.

Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. Support for Learning, 33(1), 38–51. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1467-9604.12190.

Chittenden, J. (2016). Elementary school administrators' and educators' attitudes towards the use of inclusion co-teaching for the education of students with disabilities. Northcentral University.

Cook , L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children, 28.https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf.

Cowdery, J. (2018). Pushing In: A Guide to Enhancing Co-Teaching in the Inclusion Classroom With ESL Students. http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true &db=edsgvr&AN=edsgcl.8032300015&site=eds-live.

Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2020). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. European Journal of Psychology of Education.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10212-020-00479-0.

Fadilah, R. (2020).Efektivitas Penerapan Teori Belajar Behavioristik Ivan Petrovich Pavlov dengan Teknik Drill dan Praktek Untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis Peserta Didik Kelas VII Madrasah Tsanawiyah Putri Nurul Masyithoh Lumajang. Doctoral dissertation, UIN Sunan Ampel Surabaya.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberge, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of educational and psychological consultation, 20(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380.

Gately, S. E., & Gately Jr, F. J. (2001). Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children, 33(4), 40. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/004005990103300406.

Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. Revista Brasileira de Educacao Especial, 24(1), 33-44.

Jones, N., & Winters, M. A. (2020). Are Two Teachers Better than One? The Effect of Co-Teaching on Students with and without Disabilities. [Working Paper].Boston, MA: Wheelock Educational Policy Center.

Kinne, L. J., Ryan, C., & Faulkne, S. A. (2016). Perceptions of Co-Teaching in the Clinical Experience: How Well Is It Working? New Educator, 12(4), 343–360.

Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. European Journal of Teacher Education 41:4, pages 463-478.https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' Experiences with Co-Teaching as a Model for Inclusive Education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1043–1053.

Raybould, V. (2017). Teacher Perceptions of the Successful Implementation of Co-teaching Services.

Rexroat, F. N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(3), 173–183. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1471-3802.12439.

Richard, A. V., Jacqueline, S. T., & Ann, I. N. (2013). A Guide to Co-Teaching, New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

Roberson, G. L. (2014). Do Teachers Perceive Co-Teaching as an Effective Instructional Model?. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Russell, D. (2018). Investigating a Framework for Successful Co-teaching to Support Inclusion in an Elementary School Setting. Carolina Digital Repository.https://doi.org/10.17615/ktfx-yg09.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the Schools, 49(5), 498–510.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/pits.21606.

Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. Learning and Instruction, 71. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393.

Stobaugh, R., & Everson, K. (2019). Student Teacher Engagement in Co-Teaching Strategies. Educational Renaissance, 8, 30–47.http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1245810&site=eds-live.

Strogilos, V., & King, S. M. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(2), 92–102.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1471-3802.12427.

Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. European Journal of Special Needs Education, 27(3), 373–390.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/08856257.2012.691233.