المجلد (٣)، العدد (١١)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٦، ص ص ٣٤٣ – ٣٨٧

آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات

إعداد

أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي
أستاذ التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

أ/ وضحى عيد العتيبي
محاضرة بجامعة شقراء - كلية التربية
قسم التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية

DOI: 10.12816/0023063

آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات

إعداد
أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي(*) & أ/ وضحى عيد العتيبي (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، وعلاقته ببعض المتغيرات. وتم تحديد أربعة أبعاد للتعرف على آرائهم فيها وهي (اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني, العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين, الكفايات الأساسية لدى المعلمين لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني), واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي .ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة من إعداد الباحثين على (٢٩٧) من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، (١٤٧) من الذكور، و(١٥٠) من الإناث، منهم (٦٥) من معلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت الأداة من جزأين، حيث تضمن الجزء الأول (٤) فقرات تتعلق بالمعلومات العامة للمعلمين، بينما تكون الجزء الثاني من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

١- أن معظم أفراد الدراسة يحملون آراء وتوجهات إيجابية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية على جميع أبعاد الإستبانة.

٢- أن معظمهم كانت استجاباتهم مرتفعة على بعد الاتجاهات والعناصر الأساسية لإنجاح العمل التعاوني مقارنة بالبعدين الآخرين.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول أي بعد من أبعاد أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وفقاً لمتغير (البيئة التعليمية، الجنس، سنوات الخبرة).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول بُعد العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين وفقاً لمتغير التخصص (التربية الفكرية-التعليم العام). حيث يتضح أن من معلمي التعليم العام أكثر موافقة على عبارات هذا البعد مقارنة بمعلمي التربية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية, أسلوب العمل التعاوني, البيئة التعليمية.

(*) أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.
(**) محاضر – جامعة شقراء – كلية التربية – قسم التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية.

Perspectives Students with Intellectual Disability Teachers On Collaborative work style at The Learning Environment and Its Relationship with Some Variables

Dr: Ahmad altamimi , wadha alotaibi

Abstract

The present study aims at identifying the perspectives of the teachers of the intellectual disability students on the style of collaborative work in the learning environment , and its relationship with some variables. In order to achieve these objectives the Researcher has administered a questionnaire on (297) of teachers of students with intellectual disability ((147) males and (150). and of them (65)) of the general education teachers who teach intellectual disability students. The questionnaire consists of two parts, the first of which includes (4) items related to the teachers' general knowledge , while the second part consists of (38) items distributed over four dimensions, the study concludes the following results:

1- most teachers hold positive views and trends towards the cooperative work method in the learning environment on all questionnaire dimensions.
2- The study has also concluded that most teachers replies were higher than the questionnaire dimensions , and the basic elements for successful collaborative work as contrasted with the other two dimensions.
3- study results have also shown no differences of statistical significance on the views related to the study samples for any of the dimensions related to the cooperative work method based on the variable of the educational environment (like gender and years of experience).
4- As for the variable related to the teachers' categories , there were differences of statistical significance among teachers – with respect to the dimension of the basic elements essential for the successful and collaborative work among teachers only based on their categories. It has become clear that general education teachers are more liable for consent to the items of this dimension than the teachers of the intellectual education. These results show how important the revival of the collaborative work is among teachers in the light of the basic elements essential for its success.

Key words: Intellectual Disabilities Teachers Perspective toward, Collaborative work style, The Educational Environment, Some Variables

مقدمة

لقد حظي الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية باهتمام واضح تجلى في الاهتمام بتعليمهم وتطوير مجال التعليم الخاص، ولعل أبرز مظاهر الاهتمام بتلك الفئة تحريرهم من مؤسسات الرعاية الداخلية، والتوجه إلى دمجهم في التعليم العام من خلال تقديم البرامج الخاصة لهم في أقل البيئات تقييداً (أبو نيان, ٢٠٠٧). حيث كفلت المملكة نظاماً تعليمياً شاملاً لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة، ونظراً لما يحتاجه التعليم الخاص بالتلاميذ ذوي الإعاقات من مساندة ودعم لتعزيز دوره في تحسين جودة التعليم لدى هؤلاء التلاميذ، ودعم استفادتهم من البرامج والمناهج التربوية التي تقدم لهم، ظهرت العديد من الممارسات التربوية لتؤدي هذا الدور بفاعلية.

إن عملية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة – وتحديداً الإعاقة الفكرية– الذين لا يتمكنون من الاستفادة من مناهج التعليم العام بصورتها الحالية ليست بالعملية السهلة، إذ تتطلب توفير كل ما من شأنه أن يحقق لهم الوصول لتلك المناهج والنجاح فيها، ويؤكد ذلك ما أشار إليه ماديجان وشروت (Madigan & Schroth, 2011) بأن التعاون بين المعلمين في الفصول الدراسية عامل مهم لتعزيز خدمات التربية الخاصة، وتقديمها للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، مما يدعم نجاح العملية التعليمية لهؤلاء التلاميذ قدر الإمكان.

وقد ذكر الوابلي (١٩٩٦) أن الاهتمام بأدوار العاملين في المؤسسات التربوية في إطار فريق عمل تعاوني ما هو إلا نموذج يهدف إلى تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة وتأهيلهم بفاعلية؛ لأننا إذا كنا نسعى إلى تقديم التعليم المناسب لهؤلاء التلاميذ، وتلبية حاجاتهم التربوية في أقل البيئات تقييداً يجب تعزيز التواصل المستمر، والتعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وذلك باتباع أسلوب العمل التعاوني المبني على أساس الشراكة فيما بينهم لتقديم الخدمات التعليمية لهؤلاء التلاميذ.كما أكد السرطاوي والشخص والعبد الجبار (٢٠٠٠) على أن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية لن يؤتي ثماره إلا بتدريب جميع العاملين بالمدرسة على المهارات التعاونية.

وانطلاقاً من هذا الاهتمام بتوفير فريق متعاون تحت إطار أسلوب العمل التعاوني لتقديم الخدمات التربوية الخاصة المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، يسعى الباحثان في هذه الدراسة إلى معرفة آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية لتلبية حاجات هؤلاء التلاميذ.

مشكلـــة الـــدراســـة:

إن تضـمين العمـل التعـاوني فـي العمليـة التعليميـة وكافـة الخـدمات التربويـة المقدمـة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كأسلوب يقوم به العاملون في برامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يعتبر أمراً في غاية الأهمية، حيث أكدت دراسة أبونيان (٢٠٠٧) على أهمية تفعيل العمل التعاوني في تقديم خدمات متكاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة. فهو يمثل أسلوباً فاعلاً في تضافر الجهود لتقديم جميع الخدمات التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تحقيق أهداف مشتركة تصب في صالح هؤلاء التلاميذ.

وقد ساند تلك التوجهات مخرجات العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت على الحاجة لتفعيل أسلوب العمل التعاوني بين المعلمين في برامج التربية الخاصة. ومن الجدير بالذكر ما قامت به ألمانيا من تجارب ناجحة في تقديم خدمات التربية الخاصة والتدخل المبكر بشكل تعاوني، حيث يجتمع أعضاء الفريق المكون من تخصصات مختلفة لحل مشكلات تتعلق بالأطفال وأسرهم (التميمي، ٢٠١٢).مما سيجعل لجميع الأطراف المعنية بخدمة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أدواراً مهمة في تفعيل العمل التعاوني.

في حين طالبت العديد من الدراسات بإعادة النظر في آلية تنفيذ أسلوب العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتحديد أدوار كل منهما من حيث المشاركة في عملية التدريس، وتبادل المعلومات فيما بينهم وبين جميع العاملين في البرنامج من اخصائيين؛ لما لذلك من تأثير على استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة من الناحية التعليمية، كدراسة فريند وكوك وهيرلي(Friend,Cook&Hurley,2010) . ولمطابقة هذه الرؤية للواقع الحالي في المملكة فإن هذه الدراسة تعد بمثابة محاولة علمية للتعرف على آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة والمساهمة في إيضاح مفهوم ذلك الأسلوب للمعلمين بدقة، والتعرف على الأساسيات التي تؤهلهم للعمل كفريق تحت مظلة ذلك الأسلوب , وعليه تتبلور مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناء على متغير البيئة التعليمية (معاهد – برامج دمج) ؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناء على متغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناء على متغير سنوات الخبرة ؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمي التعليم العام نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التعرف على آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات (البيئة التعليمية, الجنس, سنوات الخبرة, التخصص).

مصطلحات الدراسة :

١- الآراء:

تعرف الآراء بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة بموجب المقياس الذي صمم لغرض معين (الزبون و دورسوه، ٢٠١٣).

وإجرائياً :هي انطباعات معلمي التربية الفكرية ومعلمي التعليم العام نحو تفعيل أسلوب العمل التعاوني فيما بينهم في معاهد وفصول ذوي الإعاقة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

٢- معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تعرف القواعد التنظيمية معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأشخاص الذين يعملون على تعليم، ورعاية، وتأهيل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢هـ).

وإجرائياً :هم الأشخاص الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ويقومون بتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم.

٣- التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) لعام (٢٠١٠) التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم أفراد يوجد لديهم انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذي يغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، ويظهر ذلك قبل سن ١٨ عاماً (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010)

وإجرائياً : هم الأفراد الذين تم قبولهم بمعاهد التربية الفكرية، وفصول الإعاقة الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة التربية والتعليم حسب الشروط المحددة من وزارة التعليم.

٤- العمل التعاوني:

عرف جريقوري (Gregory, 2009)، العمل التعاوني بأنه: "تعاون فريق العمل لتطبيقإستراتيجية تعليمية فعالة في تعليم ذوي الإعاقة، والتي تتطلب تفاعل أعضاء الفريق فيما بينهم لوضع الأساس لعلاقات عمل ذات هدف مشترك" (p.26).

وإجرائياً: الجهود المبذولة من قبل معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، والتي تهدف إلى التكاتف فيما بينهم لمواجهة حاجات التلاميذ، وحل مشكلاتهم التربوية.

٥- البيئة التعليمية:

تعرف البيئة التعليمية بأنها "مجموعة عوامل تؤثر في التعليم، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يحصل فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتشمل كل

من المرافق والتجهيزات والكتب الدراسية، وأساليب التدريس المختلفة، وإدارة الصف، والتفاعل الاجتماعي في المدرسة" (الدامغ، ٢٠١٢، ص٧٨).

وإجرائياً: هي المكان الذي يحصل فيه تعليم وتدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتقديم الخدمات والبرامج كافة لهم، سواء تلك المتصلة بالجانب التعليمي، أو النفسي، أو الاجتماعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

لقد أسهمت العديد من الأنظمة والقوانين الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التغيير من طبيعة الخدمات المقدمة لهم. ففي عام (1975) تم إقرار القانون العام، وهو قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية Education of All H&icapped(Children Act , 1975)، والذي يطالب بحصول جميع الأشخاص ذوي الإعاقة على تعليم مناسب ومجاني، ثم توالى إصدار قوانين إضافية تتضمن المطالبات المتزايدة بدمج الطلاب ذوي الإعاقات دمجاً شاملاً في بيئة التربية العادية (السرطاوي وآخرون، 2000). في حين أن "قانون تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة لعام (2004) (Individuals with Disabilities Improvement Act , 2004) – وهو أحدث نسخة من تلك القوانين – يطالب الحكومات المحلية في الولايات المتحدة وإدارات التعليم بها لتعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة" (IDEIA, 2004, p. 132).

وبحسب ماأشار إليه ليرنر (Lerner, 1997) إن إقامة العلاقات الإنسانية بين المهنيين في برامج التربية الخاصة يعد أحد أنماط القدرات اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة (في أبو قلة، ٢٠٠٧), فإن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب تقديم خدمات متكاملة وشاملة من أفراد ذوي تخصصات متعددة يقوم على مبدأ التنسيق والتواصل فيما بينهم ضماناً لإنجاح العملية التعليمية التربوية.

ولا يخفى أن أسلوب العمل التعاوني أصبح أحد الخيارات المهمة التي تتيح الفرصة للتفاعل بين المعلمين؛ وذلك لإشباع حاجات جميع التلاميذ في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لذلك يؤكد كل من كروكيت وبيلينجزلي وبوسكاردين (٢٠١٢ – ٢٠١٤) أن التعاون بين

المعلمين سمة أساسية للتدريس والتعليم في هذا العصر؛ لمواجهة التحديات التربوية وتحسين قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

إن مصطلح العمل التعاوني مصطلح عام يشير إلى عدد من المهنيين العاملين كفريق واحد في مجال التدريس، واتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. فقد عرف هيرناندز (Hernandez , 2013,p.4) العمل التعاوني بأنه: عبارة عن "الجهد المشترك من الأفراد ذوي الخبرات المتنوعة لتخطيط، وتنفيذ، وتقييم البرنامج التعليمي للطلاب".

ومن هذا المنظور فإن العمل التعاوني عبارة عن عملية يشترك فيها اثنان أو أكثر من الأفراد المتخصصين من أجل تبادل الخبرات، وإيجاد طرق مبتكرة للتفكير المشترك لحل المشكلات التعليمية التي يشترك في تحديها هؤلاء الأفراد (Overall, 2005).

ويُعد موضوع العمل التعاوني في برامج التربية الخاصة وسيلة فاعلة لدعم تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، حيث ارتبط التعاون بين التربويين ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة، وتحديداً في الفصول الدراسية المدمجة بالتعليم العام(McLaren,Bausch&Ault,2007). ولهذا فإن التأثير المحتمل لأسلوب العمل التعاوني على أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة سيكون كبيراً. مما يؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الأكاديمية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، ورفع أدائهم الدراسي، وبخاصة ذوي الإعاقة الفكرية (Garderen, Stormont & Goel, 2012).

وقد أشارت دراسات عديدة إلى فوائد مختلفة لأسلوب العمل التعاوني يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١- العملية التعاونية بين المعلمين تساعد في تطوير المناهج، وابتكار أساليب تدريس تتوافق مع حاجات التلاميذ ذوي الإعاقات (Winn & Blanton, 2005).

٢- يتيح الفرصة لاكتساب المعرفة التي تمكن المعلمين من تحسين مهاراتهم التدريسية، والسعي نحو التطوير المهني (Smith & Leonard, 2005).

٣- العمل التعاوني بين المعلمين يزيد من إحساسهم بالثقة، والتجديد، والإبداع والعلاقة التشاركية (Damore & Murray, 2009).

٤- يساهم في تمكين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي من تبادل الأفكار، والتخطيط للتدريس بطريقة مشتركة (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣).

٥- إن أسلوب العمل التعاوني يساعد في تلبية الحاجات غير المتجانسة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة (Wiggins & Damore , 2006).

٦- يعزز من مسؤولية معلمي التعليم العام والتربية الخاصة اتجاه تحديد المشكلات الصفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول الدمج، وإيجاد التدخل لحلها بنجاح وفاعلية (Rao, Hawkins & Tan , 2011).

وعلى العكس فإن انعدام التعاون بين المتخصصين في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات أظهر تأثيراً سلبياً على درجة وجودة الخدمات التربوية المقدمة لهؤلاء التلاميذ (Wallace,erson &Bartolomay , 2002)

قد تكون العلاقات بين المعلمين في أولى مراحل العمل التعاوني سطحية؛ مما يشعر البعض منهم بوجود حواجز تحد من تكوين علاقة مهنية مع زملائهم (الحديدي، والخطيب، ٢٠٠٣). وفي هذا الصدد يؤكد نايلس ومارسيلينو (Niles & Marcellino , 2004) أن نجاح العمل التعاوني بين المعلمين يكون مبنياً على العلاقة الشخصية التي يتم تطويرها بين الزملاء وأعضاء الفريق. كما خلصت الدراسات إلى أن أهم العوامل المساعدة في نجاح العمل التعاوني بين المعلمين كانت على النحو التالي: اتجاهات المعلمين، والدعم الإداري، ومهارات الاتصال، وتوفير الوقت، ومهارة إدارة الصف، وتبادل الخبرات والتعلم فيما بينهم، وتقاسم المسؤوليات، والثقة المتبادلة بين الطرفين (Brinkmann & Twiford , 2012 McClure , ;Patton&1995, Karg)، علاوة على ذلك فإن توفير فرص التطور المهني للمعلمين يعد من أهم عناصر إنجاح العمل التعاوني (Wiggins & Damore , 2006).

ويؤكد كل من بلانتون وبَقش (Blanton & Pugach, 2007) أن المطالبات القانونية بتوفير الخدمات التربوية لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة في أقل البيئات تقييداً، أوجدت واقعاً يفرض إعادة النظر في العلاقة بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة، وإعداد كلا الطرفين للعمل التعاوني, ومن هنايرى الباحثان ضرورة إيجاد شراكة تعاونية بين المعلمين.ووفقاً لكل من هولدهايد وريسجلي (Holdheide & Reschly, 2008) تبرز أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة والتعليم العام للعمل التعاوني؛ لتصبح أدوارهم أكثر فاعلية من خلال إكسابهم المهارات التعاونية والتدريب عليها، وذلك بالاستفادة من برامج التدريب وذوي الخبرات الميدانية, وبالرغم من تلك الأهمية لإعداد معلم التعليم العام والتربية الخاصة للعمل معاً وفق الأسلوب التعاوني يؤكد جريفين وجونز وكلجوري (Griffin, Jones & Kilgore, 2007) وجود ندرة في الدراسات التي تطرقت لإعداد هؤلاء المعلمين للتعاون في فصول الدمج الشامل.

ويشير كل من هولدهايد وريسجلي (Holdheide & Reschly , 2008) إلى تسعة عناصر يجب تدريب معلمي التربية الخاصة والتعليم العام عليها، وتُعد تلك العناصر مؤشرات دالة على توافر الكفايات المهنية لدى هؤلاء المعلمين، وهي: التخطيط كفريق تعاوني، والتدرب على المهارات التعاونية، والقدرة على تطوير واستخدام المنهج العام وتكييفه حسب حاجة التلاميذ، وإستراتيجيات التعلم، وإدارة السلوك، والاتصال والتشاور مع الآباء، والمعرفة بأساليب تقييم التلاميذ، والمعرفة بتشريعات وقوانين الدمج الشامل، والاشتراك مع فريق العمل بفاعلية.وقد أكد جونز وفيل (Jones & Vail , 2014) على أهمية هذه الكفايات من خلال دراسة تضمنت سؤال المشاركين فيها من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول ما يحتاجه معلم التربية الخاصة للقيام بعمل تعاوني مع معلم التعليم العام بطريقة فاعلة، وكانت الكفايات التي ذكروها على النحو التالي: معلومات حول فكرة التعاون وما يرتبط بها من أبحاث، والتواصل الفعال للتعامل مع الأسر والاختصاصيين، ومعلومات حول القيم والمعتقدات والممارسات الأخلاقية، ومهارات في تكوين الفريق، وتشمل التواصل من خلال التدريس والتخطيط والتقييم. حيث يرى هيرنانـدز (Hernandez,2013) أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة هم أكثر ميلاً

للانخراط في تكوين علاقات تعاونية إذا ما تم تأهيلهم وإعدادهم من خلال إكسابهم مهارات العمل التعاوني، وتعريفهم بمفاهيمه بما يتماشى مع أدوارهم وممارساتهم التدريسية.

وتأسيساً على ذلك فإن الأدوار المنوطة بمعلم التعليم العام لا تقل أهمية عن دور معلم التربية الخاصة، حيث إن وجود التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية أصبح تحدياً يتطلب من الجميع التكاتف والعمل بطريقة تعاونية لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين لتبادل الأفكار والخبرات والمعارف المتعلقة بتعليم هؤلاء التلاميذ، ومعرفة خصائصهم وأساليب تدريسهم، مما يحتم على المعلمين المناداة بضرورة التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة والتعليم العام؛ لتفعيل العمل التعاوني على نحو يسهم في إيجاد بيئة تربوية ملائمة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وما لمسه الباحثان من بعض الدراسات _ كدراسة ليدوكس وجرافز وبيورت (LeDoux , Graves &Burt , 2012) أن من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في فصول الدمج الشامل عدم إعطاء أسلوب العمل التعاوني القدر الكافي من الاهتمام، ومطالباتهم بمشاركة معلمي التربية الخاصة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ووضع الأهداف العامة المشتركة، واتخاذ القرارات_فإنه يقتضي إيضاح النماذج والأطر العامة لأسلوب العمل التعاوني لضمان حصول هؤلاء التلاميذ على تعليم عالي الجودة، وخدمات تربوية داعمة تناسب حاجات كل تلميذ على حدة.

وفيما يتعلق بنماذج تقديم الخدمات التعاونية يصف كل من شارب وهاوس (Sharpe & Hawes, 2003) خمس خطوات عملية تُعد كإستراتيجيه فعالة لجلب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للعمل معاً لمواجهة حاجات التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية ضمن أسلوب العمل التعاوني، حيث ترتكز هذه الخطوات على:

١- التواصل بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة لتحديد المعايير ومهمات الأداء ومتطلبات المناهج الدراسية التي سيتعرض لها التلاميذ ذوو الإعاقات.

٢- مناقشة الحاجات التعليمية، ومدى توافر الموارد اللازمة لتعليم التلاميذ.

٣- اتخاذ القرارات المتعلقة بإقامة التلاميذ، والسماح لهم بالمشاركة في التعليم بقدر أكبر.

٤- تحديد المسؤول عن مراقبة فعالية إقامة التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

٥- تحديد الأهداف التربوية للتلاميذ، ومناقشة آلية تقييمهم وفقاً للأهداف المحددة باستخدام المعايير الموضوعية.

كما يتضمن أسلوب العمل التعاوني العديد من النماذج التعاونية المتاحة للمعلمين، ومن تلك النماذج نموذج التدريس التعاوني (Co-teaching) والذي يُعد من النماذج المباشرة في تقديم الخدمات، وقد أصبح أحد أهم إستراتيجيات الدعم المستخدمة في فصول التعليم الشامل لتقديم الخدمات (Gerry , 2013). ويُقصد بهذا النموذج تعاون معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بطريقة مباشرة في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من تحمل جميع المسؤوليات التعليمية لجميع التلاميذ في غرفة الصف، بحيث يعملان معاً لتكييف المنهج على نحو يلبي جميع حاجات التلاميذ غير المتجانسة، ويتشاركان في وضع الأهداف للخطة التربوية الفردية، ووضع أهداف مشتركة تساعد على عملية التخطيط والتنفيذ والتعليم وإدارة الصف بهدف تحسين البيئة التعليمية لهؤلاء التلاميذ وتقديم خدمات أكثر شمولية (Gregory , 2009).

في حين يُعد نموذج تدريب الزملاء (Peer Coaching) أحد النماذج غير المباشرة لتقديم الخدمات التعاونية، حيث يعمل المعلمون على إتقان المهارات الجديدة التي يتحقق اكتسابها من بعضهم بعضاً، سواء من خلال الملاحظة، أو الممارسات الفعلية للعمل التعاوني فيما بينهم، ولقد أوضح كل من جوس وشاورز (Joyce & Showers, 1980)أن تدريب الزملاء يتضمن الخطوات التالية:

١- عرض نظري للمفاهيم حول أساليب وإستراتيجيات معينة من التدريس.

٢- النمذجة، بحيث يقوم المدرب (Coach) بممارسة المهارات الجديدة في غرفة الصف؛ ليسهل انتقالها للمعلم المتدرب.

٣- الممارسة الفعلية، وتتضمن قيام المعلم المتدرب بإجراء عدة تطبيقات للمهارات والأساليب التي تمت ملاحظتها، مع توافر الدعم من زميله المدرب.

٤- تغذية راجعة منتظمة يقدمها المدرب لكل تطبيق يقوم به المعلم المتدرب.

٥- تغذية راجعة متبادلة بين كلا المعلمين بعد عملية التطبيق.

كما يُعد نموذج فريق التعليم (Team Teaching) أحد نماذج تقديم الخدمات التعاونية، ويعرف مكلرين وآخرون (McLaren, et al,.2007) فريق التعليم التعاوني بأنه مجموعة من المعلمين تعمل معاً، وتتشارك في الأهداف وفي المهام والمسؤوليات، كما تقوم بالتدريس والتقييم للمجموعة نفسها من التلاميذ بصورة منتظمة. ويؤكد هذا النموذج على اشتراك كل من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بصورة مباشرة في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية داخل الصف، ويتميز نموذج فريق التعليم بتقاسم المسؤوليات بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بالتساوي فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية (Cramer , 2006). وفي هذا النموذج لا تقتصر أدوار كل من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام على تحمل مسؤولية المحتوى الأكاديمي فقط، ولكنها تمتد لتشمل جميع التلاميذ في الصف من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، ويسهم فريق التعليم في توفير الفرص للتلاميذ للوصول بهم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم فضلاً عن أنه يعمل على صقل خبرات المعلمين أنفسهم (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالممارسات التعاونية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة فإن مستوى ممارسة العمل التعاوني بين المعلمين كأسلوب لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة لا يزال ضعيفاً، كونه يتأثر ببعض التحديات التي قد تضعف مستوى تلك الممارسات التعاونية. ويشير رايس (Reyes , 2010) إلى أبرز الصعوبات التي تحد من تفعيل العمل التعاوني بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وهي: عدم توافر الدعم الكافي من إدارة المدرسة للعمل التعاوني بين المعلمين، وقلة الوقت المخصص لتنفيذ وتخطيط العمل التعاوني ومتابعة الأداء الحالي للتلاميذ، وعدم استعداد معلمي التعليم العام لتعديل المناهج الدراسية بما يتناسب مع حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة، وضعف الكفايات المهنية للمعلمين،

وتوجهات المعلمين السلبية نحو العمل التعاوني. وفي هذا الشأن يُعد افتقار المعلمين للدعم الإداري أحد الصعوبات التي تحد من ممارسة أسلوب العمل التعاوني فيما بينهم، حيث إن عدم إدراك بعض الإدارات المدرسية لأدوار معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وعدم إعطائهم الوقت الكافي لممارسة أدوارهم التعاونية بطريقة فعالة يجعل من عمل المعلمين أكثر صعوبة (Worrell , 2008) . ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن ضعف دعم إدارة المدرسة، وعدم إيجاد بيئة داعمة للعمل التعاوني بين المهنيين فيما بينهم يُعد من أبرز التحديات التي تحد من مستوى ممارسة العمل التعاوني فيها (Hines, 2008; Wiggins & Damore , 2006). في حين يؤكد سانتانجيلو (Santangelo , 2009) على أهمية دعم الإدارة المدرسية للمعلمين لتنفيذ نماذج العمل التعاوني فيما بينهم، حيث يُعد الدعم الإداري من أهم العوامل لإيجاد تعاون فعال بين المعلمين في المدرسة.

ومن جهة أخرى تُعد قلة الوقت المخصص للتخطيط عائقاً أكبر لممارسة العمل التعاوني بين المعلمين (Winn & Blanton, 2005 ; Bouk, 2007). حيث يقترح كل من براونل وآخرون (Brownell , et al. , 2006) لتكوين تعاون فعال بين المعلمين ضرورة إيجاد الوقت الكافي للتخطيط المشترك، والعمل معاً لدعم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومتابعة ما يتعلق بأدائهم الدراسي.

كما تُعد العزلة بين المعلمين من الصعوبات الشائعة في المدارس، والتي تعيق عملية التعاون بين بعضهم بعضاً (Cookson , 2005). حيث يشير تانوك (Tannock , 2009) إلى أن القضاء على العزلة بين المعلمين في مدارس الدمج الشامل يتطلب التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في اتخاذ القرارات الداعمة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات في تلك المدارس, ومن تلك الصعوبات أيضاً ضعف الكفايات المهنية للمعلمين، بحيث يرى معلمو التعليم العام أنهم بحاجة إلى التدريب على المعارف والمهارات اللازمة لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (Brownell et al, 2006).

وتأسيساً على ما تم التطرق إليه فإن الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية أكثر تعقيداً منها لدى التلاميذ من غير ذوي الإعاقة، مما يفرض ذلك تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات ضمن فريق تعليمي يتمتع بروح العمل التعاوني، بحيث يؤدي عمله على أساس من التنسيق والتكامل، وتبادل الخبرات والمعلومات، سواء في مراحل تشخيص الحالات، أو وضع الخطط التربوية، ومتابعتها بما يتفق مع حاجات هؤلاء التلاميذ (القريطي، ٢٠١١). ومن الضروري الفهم الواضح للعمل التعاوني، وعناصره الأساسية، ونماذجه المتعددة، حيث يُعد ذلك شرطاً أساسياً للبدء بالجهود التعاونية المشتركة بين المعلمين في تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة، وهذا ما تسعى إليه دراستنا الحالية من خلال الكشف عن أسلوب العمل التعاوني بين المعلمين في البيئة التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي خلال جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، والذي يهتم بدراسة الظاهرة في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٩٧) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية. (١٤٧) من الذكور و (١٥٠) من الإناث من بينهم (٦٥) من معلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان – استبانة آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية – كأداة لجمع البيانات من العينة، حيث تم بناء فقراتها من خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، واشتملت الأداة على متغيرات تتعلق بمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام من حيث (البيئة التعليمية، سنوات الخبرة، الجنس، التخصص)،

كما تكونت الأداة من أربعة أبعاد تتضمن (٣٨) عبارة تعكس الأبعاد الرئيسة للدراسة، موزعة على النحو التالي:

البعد الأول: ويتكون من (٩) عبارات تشمل التعرف على آراءمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني كأحد الأساليب الحديثة في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية.

البعد الثاني: ويتكون من (١٠) عبارات تشمل التعرف على مدى إلمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالعناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني فيما بينهم.

البعد الثالث: ويتكون من (٩) عبارات تشمل الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التي تؤهلهم للعمل التعاوني.

البعد الرابع: ويتكون من (١٠) عبارات تشمل المعوقات التي تحد من تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج الدمج من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

صـــدق الأداة:

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، وأعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث سلامة صياغة عبارات الأداة، ومدى وضوح العبارات، ومناسبتها لأهداف الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات.

وبعد أن كان عدد العبارات في محاور أداة الدراسة بصورتها الأولية (٤٠) عبارة، أصبحت بعد التحكيم (٣٨) عبارة, بحيث تم الأخذ بالملاحظات الواردة على الإستبانة .

ب) الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) **Internal consistently Validity**:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فرداً من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما قام الباحثان بحساب معامل

ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحثان معادلة(ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha وذلك بالتطبيق على العينة الاستطلاعية وتراوحت قيم ثبات الأداة(٠.٨٨، ٠.٩٣)مما يدل على ارتفاع درجة ثبات جميع محاور(الاستبانة) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل, تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات كل من الأبعاد الأربعة لأسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية.

البعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على عبارات هذا البعد ,وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١) على النحو التالي :

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يساهم العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تحديد الأهداف التربوية لنجاح التلاميذ ذوي الإعاقة.	ك	118	134	27	18	3.19	0.84	9
		%	39.73	45.12	9.09	6.06			
٢	العمل التعاوني بين المعلمين يؤدي إلى تنظيم وتخطيط	ك	144	134	19	0	3.42	0.61	3
		%	48.48	45.12	6.4	0			

م	العبـــــــــارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الدروس.								
٣	العمل التعاوني بين المعلمين يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على اكتساب وتطوير إستراتيجيات تعلم فاعلة.	ك	144	137	12	4	3.42	0.64	3
		%	48.48	46.13	4.04	1.35			
٤	العمل التعاوني بين المعلمين يزيد من جودة الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة.	ك	149	135	12	1	3.45	0.59	2
		%	50.17	45.45	4.04	0.34			
٥	يرفع العمل التعاوني بين المعلمين من إنجازهم وتفاعلهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	151	135	11	0	3.47	0.57	1
		%	50.84	45.45	3.7	0			
٦	يتطلب العمل التعاوني بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة إلى توفير الوقت لهما للقيام بذلك.	ك	128	138	22	9	3.3	0.74	7
		%	43.1	46.46	7.41	3.03			
٧	يساعد العمل التعاوني معلم التعليم العام والتربية الخاصة لاكتساب وتطوير إستراتيجيات تدريس فاعلة.	ك	121	144	24	8	3.27	0.72	8
		%	40.74	48.48	8.08	2.69			
٨	العمل التعاوني بين المعلمين يؤدي إلى معرفة الأساليب الحديثة لنماذج تقديم الخدمات التعاونية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	115	169	11	2	3.34	0.58	5
		%	38.72	56.9	3.7	0.67			
٩	ينبغي لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة استخدام أحدث الأساليب التعليمية بطريقة تعاونية.	ك	125	150	17	5	3.33	0.66	6
		%	42.09	50.51	5.72	1.68			
	المتوسط العام للبُعد						3.35	0.66	

يتضح من الجدول (١) آراء أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي

الإعاقة الفكرية حول درجة موافقتهم على عبارات البعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣,٣٥)،مما يعني أن معظم أفراد العينة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يوافقون بدرجة (موافق بشدة) على عبارات هذا البعد بوجه عام.

حيث جاءت عبارة (يرفع العمل التعاوني بين المعلمين من إنجازهم وتفاعلهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣.٤٧). ويستشف من هذه النتائج أن العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يرفع من إنجازهم وتفاعلهم مع هؤلاء التلاميذ، حيث تتصدر هذه العبارة اتجاهات المعلمين نحو العمل التعاوني، وقد تكون هذه النتيجة متوقعة إذا أخذنا في الاعتبار تحديد الأدوار وتقاسمها بين معلمي التعليم العام والتربية الفكرية عند التزامهم بتقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بأسلوب تعاوني، مما سيسهم في تطوير ممارسات هؤلاء المعلمين، ورفع إنجازهم وتفاعلهم مع تلاميذهم بقدر أكبر.وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع دراسة والدرون وماكليسكي (Waldron&2010Mcleskey,)، والتي ذكر فيها الباحثان أن الشراكة التكاملية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة أدت إلى التطور في الممارسات التدريسية لهؤلاء المعلمين وإنجازهم، وارتفاع تفاعلهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وفيما يتعلق بالعبارات التي تذيلت القائمة تأتي عبارة (يساهم العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تحديد الأهداف المشتركة لنجاح التلاميذ ذوي الإعاقة) في المرتبة التاسعة والأخيرة، وبمتوسط حسابي (٣.١٩)، وعلى الرغم من أن هذا المتوسط لا يخرجها من درجة –موافق– إلا أنها محل خلاف بين أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك بعضاً من معلمي التعليم العام والتربية الفكرية لا يؤيدون العمل التعاوني فيما بينهم، بينما يفضلون العمل الفردي المستقل عند تحديد الأهداف التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ولعل ما جاء في دراسة كارتر وآخرون (Carter, et al, 2009)يجعل من تفسير هذه النتيجة في الدراسة الحالية تفسيراً منطقياً، حيث وضع الباحثون نموذجاً تعاونياً للتعرف على كيفية تطبيقه

من قبل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومن ضمن خطواته تحديد الأهداف المشتركة للتلاميذ ذوي الإعاقة بصورة مشتركة بين المعلمين، وعند استعراض آراء المعلمين وتجربتهم في تطبيق ذلك النموذج جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع النتيجة السابقة، بحيث قام بعض المعلمين بتطبيق خطوات النموذج التعاوني بطريقة منفصلة عن زملائهم الآخرين، مما يؤكد على عدم تأييدهم للعمل التعاوني.

البعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين.

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي للتعرف على آراء عينة الدراسة نحو هذا البعد.وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٢) على النحو التالي:

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	من المهم تحديد الأهداف المشتركة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتوجيه الجهود نحوها.	ك	167	116	8	6	3.49	0.65	2
		%	56.23	39.06	2.69	2.02			
٢	هناك قيم ومبادئ متفق عليها ينبغي أن يلتزم بها المعلمون عند القيام بالممارسات التعاونية.	ك	142	139	12	4	3.41	0.64	4
		%	47.81	46.8	4.04	1.35			
٣	تشخيص مشكلات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بأحدث الأساليب ضمن فريق العمل بطريقة تعاونية.	ك	163	112	17	5	3.46	0.68	3
		%	54.88	37.71	5.72	1.68			
٤	تقديم الخدمات التربوية المناسبة لذوي الإعاقة	ك	190	101	5	1	3.62	0.54	1
		%	63.97	34.01	1.68	0.34			

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	الفكرية يتطلب الاحترام المتبادل بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. يحقق العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة اتخاذ قرارات واضحة وموضوعية.	ك	138	140	13	6	3.38	0.67	5
		%	46.46	47.14	4.38	2.02			
٦	من الضروري تقاسم المسؤوليات بين كل من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في المدرسة.	ك	139	133	17	8	3.36	0.71	6
		%	46.8	44.78	5.72	2.69			
٧	يحقق العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة التدريس الجماعي الفعال داخل الفصل الدراسي العادي.	ك	96	149	40	12	3.11	0.78	9
		%	32.32	50.17	1347	4.04			
٨	يسهم اشتراك _ معلمي التعليم العام والتربية الخاصة_ في إعداد أهداف الخطة التربوية الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	93	122	68	14	2.99	0.86	10
		%	31.31	41.08	22.9	4.71			
٩	من المهم الاتفاق بين	ك	108	137	39	13	3.14	0.81	8

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	معلمي التعليم العام والتربية الخاصة على طرق تخطيط مشتركة لإكساب المحتوى المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول الدراسية.	%	36.36	46.13	13.13	4.38			
١٠	التواصل بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول خصائص وحاجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعزز العمل التعاوني.	ك	122	142	26	7	3.28	0.72	7
		%	41.08	47.81	8.75	2.36			
	المتوسط العام للبُعد						3.32	0.71	

يتضح من الجدول (٢) آراء أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة موافقتهم على عبارات البعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣.٣٢), مما يعني أن معظم أفراد العينة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يوافقون بدرجة (موافق بشدة) على بُعد العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين بوجه عام.

وعند إلقاء نظرة على الجدول أعلاه نجد أن العبارة(تقديم الخدمات التربوية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية يتطلب الاحترام المتبادل بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة) احتلت المرتبة الأولى ضمن عبارات المحور الثاني، بمتوسط حسابي (٣.٦٢). وهو متوسط يجعلها

ضمن درجة – موافق بشدة – بالإضافة إلى ذلك فإنه أعلى متوسط حسابي تم الحصول عليه في أداة الدراسة ككل، وبهذا يمكن القول بأنها أكثر العبارات أهمية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تكوين العلاقات المهنية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة قد يكون أمراً صعباً لبعض المعلمين في البداية، وقد يشعرون بعدم الارتياح، وما لم يشعر كلا الطرفين بالاحترام المتبادل بينهما فلن تتحقق استمرارية التعاون فيما بينهما لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ويؤكد هذه النتيجة ما ورد في دراسة جونز وفيل (Jones & Vail , 2014)، وبرينكمان وتويفورد (Brinkmann & Twiford , 2012)، و (رادوفانوفي Radovanovi , 2013)، حيث أكدت نتائج تلك الدراسات على أن مهارة بناء العلاقات الإيجابية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والاحترام المتبادل فيما بينهم ضمن فريق عمل يُعد من الأمور التي يجب على المعلمين الالتزام بها، وذلك لتعزيز العمل التعاوني الفعال وإنجاحه.

وفي آخر القائمة ضمن عبارات البعد الثاني تأتي العبارة (يسهم – اشتراك معلمي التعليم العام والتربية الخاصة– في إعداد أهداف الخطة التربوية الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) في المرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٩٩).ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تحتاج لفريق متكامل يشترك في إعداد أهدافها وتنفيذها بدقة، وكون معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في معاهد وبرامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية يفتقدون مشاركة الفريق متعدد التخصصات في إعداد الخطة التربوية الفردية للتلاميذ جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة. وعلى الرغم من أن هذه العبارة تتذيل قوائم العبارات في المحور الثاني إلا أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة هيونت وآخرون (Hunt, et al, 2003.)،والتي تشير نتائجها إلى أن تنفيذ الخطط التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات بمشاركة كل من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ومقدمي الخدمات المساندة يسهم في نجاح البرنامج

التربوي لهؤلاء التلاميذ، وارتفاع مستوى العمل التعاوني بين المعلمين.

البعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي للتعرف على آراء عينة الدراسة نحو هذا البعد.وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣) على النحو التالي:

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	لدي معرفة بالنماذج والإستراتيجيات الخاصة بالعمل التعاوني بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	68	159	63	7	2.97	0.73	8
		%	22.9	53.54	21.21	2.36			
٢	لدي إدراك بأدوار كل من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ وأسرهم في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي.	ك	60	193	39	5	3.04	0.63	5
		%	20.2	64.98	13.13	1.68			
٣	أمتلك المهارات اللازمة للتواصل الفاعل مع الآخرين لإنجاح العمل التعاوني.	ك	66	197	31	3	3.1	0.60	3
		%	22.22	66.33	10.44	1.01			
٤	لدي معرفة بطرق التدريس المشترك لإكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية محتوى تعليمياً ذا جودة عالية.	ك	62	185	45	5	3.02	0.66	7
		%	20.88	62.29	15.15	1.68			
٥	لدي القدرة على التشاور مع	ك	85	182	23	7	3.16	0.66	1

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المعلمين الآخرين في المدرسة حول الخصائص والحاجات اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	%	28.62	61.28	7.74	2.36			
	لدي القدرة على ملاحظة وتقييم وتقديم التغذية الراجعة	ك	64	184	44	5			
٦	للمعلمين الآخرين عند تقديم الخدمات التعاونية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	%	21.55	61.95	14.81	1.68	3.03	0.66	6
	لدي المعرفة بتفعيل نتائج الأبحاث والنظريات فيما	ك	59	147	78	13			
٧	يخدم الممارسات التعاونية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.	%	19.87	49.49	26.26	4.38	2.85	0.79	9
	لدي المعرفة بتحديد قواعد السلوك الصفي للتلاميذ ذوي	ك	61	195	35	6			
٨	الإعاقة الفكرية بطريقة تعاونية مع المعلمين.	%	20.54	65.66	11.78	2.02	3.05	0.64	4
	لدي القدرة على تطوير واستخدام المنهج العام	ك	76	187	26	8			
٩	وتكييفه حسب حاجة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	%	25.59	62.96	8.75	2.69	3.11	0.66	2
	المتوسط العام للبُعد						3.04	0.67	

يتضح من الجدول (٤ – ٣) آراء أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة موافقتهم على عبارات البعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣.٠٤)، مما يعني أن معظم أفراد العينة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يوافقون بدرجة (موافق) على بعد الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني بوجه عام.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤ – ٣) نجد العبارة (لدي القدرة على التشاور مع المعلمين الآخرين في المدرسة حول الخصائص والحاجات اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣.١٦). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أدوار معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في بيئات الدمج قد توسعت مع بدء الانتباه لمبدأ التفريد في مواجهة حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مما يدعو معلمي التربية الخاصة لتقديم المعلومات والتشاور مع معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وخصائصهم وحاجاتهم وأهدافهم. كما جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (البتال، ٢٠١٤)، حيث خلصت نتائجها إلى أن عملية الاستشارة بين معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم تمت بمستوى متوسط، وأن معلمي الصعوبات يرون بأنهم يمارسون الاستشارة بمستوى أكبر من معلمي التعليم العام، وذلك لما يملكونه من معلومات أكثر في مجال التخصص.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤ – ٣) نجد عبارة (لدي المعرفة بتفعيل نتائج الأبحاث والنظريات فيما يخدم الممارسات التعاونية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة) في المرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٨٥). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى كون معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يفتقرون للتنمية المهنية في مجال العمل التعاوني، إما لعدم تأهيلهم في برامج ما قبل الخدمة لتفعيل الأبحاث المتعلقة بالممارسات التعاونية، وإما لعدم وجود دعم من إدارة المدرسة، وعدم إقامة البرامج التدريبية والورش التي تركز في مخرجات التعاون. وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة جونز وفيل (Jones & Vail, 2014) التي ورد فيها أن تفعيل نظريات التعاون هو أول العبارات التي يعرفها معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة، ويقومون بتنفيذها في ممارساتهم التعاونية مع معلمي التعليم العام. في حين تتفق دراسة براونل وآخرون

(Brownell, et al, 2006) جزئياً مع هذه النتيجة في الدراسة الحالية في أن تفعيل مخرجات الأبحاث الإيجابية المتعلقة بعملية التعاون الفعال سيسهم في تحسين مستوى التعاون المهني بين المعلمين وتطويره، مما يدعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة.

البعد الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

تم استخدام **التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي للتعرف على آراء عينة الدراسة نحو هذا البعد**.وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٤) على النحو التالي:

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم تخصيص الوقت الكافي للتشاور بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول إدارة الصف.	ك	137	130	23	7	3.34	0.72	2
		%	46.13	43.77	7.74	2.36			
٢	تكليف إدارة المدرسة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بنصاب تدريس عال.	ك	121	95	64	17	3.08	0.92	9
		%	40.74	31.99	21.55	5.72			
٣	اعتقاد إدارة المدرسة بأن العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لا يحسن من جودة الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	92	117	80	8	2.99	0.83	10
		%	30.98	39.39	26.94	2.69			
٤	عدم وضوح الأدوار لكل	ك	128	144	23	2	3.34	0.65	2

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	طرف من الأطراف المشاركة في أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية.	%	43.1	48.48	7.74	0.67			
٥	عدم كفاية الوقت المخصص لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة لاتخاذ القرارات المتعلقة بطرق التدريس وتقييم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	116	131	44	6	3.2	0.76	8
		%	39.06	44.11	14.81	2.02			
٦	عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية الضرورية لممارسة العمل التعاوني بنجاح.	ك	150	114	31	2	3.39	0.7	1
		%	50.51	38.38	10.44	0.67			
٧	اتخاذ معلمي التربية الخاصة القرارات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمعزل عن معلمي التعليم العام.	ك	132	118	43	4	3.27	0.76	4
		%	44.44	39.73	14.48	1.35			
٨	ضعف امتلاك معلمي التعليم العام لمهارات التواصل اللازمة لإنجاح العمل التعاوني.	ك	127	131	31	8	3.27	0.75	4
		%	42.76	44.11	10.44	2.69			
٩	ضعف إدراك معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للاختلاف بين أدوارهم ومسؤولياتهم في أثناء ممارسة العمل التعاوني.	ك	115	138	35	9	3.21	0.77	7
		%	38.72	46.46	11.78	3.03			
١٠	الاتجاهات السلبية التي	ك	118	143	34	2	3.27	0.68	4

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	يحملها معلموالتعليم العام نحو العمل التعاوني لعدم إيمانهم بأهميته لإنجاح العملية التعليمية.	%	39.73	48.15	11.45	0.67			
	المتوسط العام للبُعد						3.24	0.75	

يتضح من الجدول (٤) آراء أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة موافقتهم على عبارات المحور الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣.٢٤)، مما يعني أن معظم أفراد العينة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يوافقون بدرجة (موافق) على محور معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة بوجه عام

وبالنظر إلى ترتيب عبارات معوقات تطبيق العمل التعاوني في الجدول السابق يلاحظ أن عبارة (عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية الضرورية لممارسة العمل التعاوني بنجاح) جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣.٣٩). وقد تكون هذه النتيجة متوقعة ومنطقية، فاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم المختصين بالتربية الخاصة في مدارس التعليم العام يتطلب أن تكون تلك المدارس مستعدة مادياً وبشرياً لاستقبالهم، ومن ثم تهيئة الظروف المناسبة للتفاعلات التعاونية بين كل من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة بيلي وآخرون (Bailey, et al ., 1993)، و دامور وموراي (Damore & murray , 2009). حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن عدم توفير الإمكانات المادية والبشرية يحد من فاعلية تطبيق العمل التعاوني بين المعلمين في البيئة التعليمية التي تضم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي آخر قائمة عبارات البعد الرابع جاءت العبارة (اعتقاد إدارة المدرسة بأن العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لا يحسن من جودة الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) في المرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٩٩). ويفسر الباحثان حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة اعتقاد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بأن هناك معوقات أكثر منها أهمية من الأولى معالجتها والحد منها،كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى كون هؤلاء المعلمين يمتلكون رؤى إيجابية وفلسفة مشتركة لمعنى التعاون، مما يجعلهم أشخاصاً مؤثرين في مديريهم في كل ما يتعلق بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. وقد يفسر ذلك أيضاً بعدم الفهم الكافي لدى مديري المدارس بفوائد العمل التعاوني في رفع تحصيل هؤلاء التلاميذ. وقد خالفت هذه النتيجة دراسة ريس (Reyes , 2010) التي يشير فيها إلى أن مديري المدارس يؤيدون العملية التعاونية، ويحملون اتجاهات إيجابية نحوها، بينما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بيلي(Bailey, et al., 1993) التي توصلت إلى أن الاتجاهات السلبية التي يحملها مديرو المدارس حول أسلوب العمل التعاوني بين المعلمين تُعد أحد معوقات تطبيقه.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني ومناقشة نتائجه:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناءً على متغير البيئة التعليمية (معاهد – برامج دمج) ؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار دلالة الفروق بين آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية (معاهد – برامج دمج). ويوضح جدول رقم (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بالإضافة إلى نتائج اختبار ت.

جدول (٥)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية باستخدام اختبار **T. test** لعينتين مستقلتين

البُعد	البيئة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البُعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني.	معاهد	48	29.92	3.75	295	0.53	0.601
	برامج دمج	249	30.24	4.43			
البُعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين.	معاهد	48	32.79	5.17	295	0.69	0.49
	برامج دمج	249	33.32	4.80			
البُعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني.	معاهد	48	27.02	3.92	295	0.57	0.568
	برامج دمج	249	27.39	4.18			
البُعد الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	معاهد	48	32.88	5.05	295	0.81	0.418
	برامج دمج	249	32.25	4.86			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية أفراد الدراسة حول جميع أبعاد أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ترجع لاختلاف متغير البيئة التعليمية (معاهد – برامج دمج)، وذلك عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير البيئة التعليمية في أي محور من محاور أسلوب العمل التعاوني الأربعة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى استيعاب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج استيعاباً جزئياً بحيث يتلقون تعليمهم في صفوف منفصلة بطريقة مشابهة لما يحدث في معاهد التربية الفكرية.

وقد تكون هذه النتيجة متوقعة، فمن يقوم بالتدريس في فصول دراسية معزولة ملحقة ببرامج الدمج كمن يقوم بالتدريس في المعاهد؛ لذلك لن تتأثر استجابات أفراد العينة بمتغير البيئة التعليمية. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة القريني (٢٠١٥)، حيث أكدت دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول تحديد عوائق ممارسة العمل التعاوني بين المعلمين وفقاً لمتغير الموضع التعليمي لصالح الذين يقومون بالتدريس في فصول دمج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

ثالثاً إجابة السؤال الثالث ومناقشة نتائجه:

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناءً على متغير الجنس (ذكور - إناث) ؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار دلالة الفروق بين آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث). ويوضح جدول رقم (٤– ٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى نتائج اختبار ت.

جدول (٦)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير الجنس باستخدام اختبار **T. test** لعينتين مستقلتين

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني.	ذكور	147	30.22	4.03	295	0.16	0.877
	إناث	150	30.15	4.60			
البعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين.	ذكور	147	32.81	4.83	295	1.50	0.134
	إناث	150	33.65	4.85			
البعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني.	ذكور	147	27.39	3.95	295	0.22	0.823
	إناث	150	27.28	4.33			
البعد الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة	ذكور	147	32.26	4.92	295	0.32	0.75
	إناث	150	32.44	4.87			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).**

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية أفراد الدراسة حول جميع محاور أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ترجع لاختلاف متغير الجنس (ذكور، إناث)، وذلك عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على أي محور من محاور أسلوب العمل التعاوني الأربعة.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة باتفاق جميع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على اختلاف جنسهم إلى أهمية أسلوب العمل التعاوني، وضرورة توافر العناصر الأساسية اللازمة لنجاحه، وحاجة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ككل للكفايات المهنية، ورفع مستواهم المهني، ومن ثم مواجهة المعوقات التي تحد من تطبيق العمل التعاوني، مما يعكس حاجتهم الماسة لجميع ما ورد في عبارات الإستبانة بأبعادها الأربعة، بصرف النظر عن جنس المشاركين في الدراسة، وقد تفسر هذه النتيجة بإدراك معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية – على اختلاف جنسهم– أن العمل التعاوني يحظى بأهمية كبرى باعتباره أحد الأساليب الحديثة في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية, والذي بدوره يمكن أن يُحسن من جودة تلك الخدمات .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (طاهر وأشكناني، ٢٠٠٩) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجة كل من معلمي التربية الخاصة للعمل التعاوني في برامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير الجنس. وتختلف مع دراسة ديوك (Duke, 2004) التي وُجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية في عملية التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بناءً على متغير الجنس.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناءً على متغير سنوات الخبرة ؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA). ويوضح جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين أفراد الدراسة في آرائهم نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناءً على متغير سنوات الخبرة.

جدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني.	بين المجموعات	56.1	2	28.06	1.51	0.223
	داخل المجموعات	5474.7	294	18.62		
البعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين.	بين المجموعات	87.8	2	43.89	1.87	0.155
	داخل المجموعات	6883.7	294	23.41		
البعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني.	بين المجموعات	64.8	2	32.41	1.91	0.151
	داخل المجموعات	5001.2	294	17.01		
البعد الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	بين المجموعات	69.7	2	34.83	1.46	0.234
	داخل المجموعات	7005.9	294	23.83		

*** يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١).**

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محاور أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات – من خمس إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة حول أي محور من محاور أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، مما يشير إلى أن أفراد الدراسة يعتبرون أسلوب العمل التعاوني ضرورياً، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، وقد تُفسر هذه النتيجة بعدم تطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام وتحسينها، فهي لم تكن على مستوى عال يمكنهم من ممارسة أسلوب العمل التعاوني، بحيث ظهرت حاجتهم جميعاً لفهم أوسع للعمل التعاوني ونماذجه، وأنه لا يوجد فروق بين المعلمين في حاجتهم المحسوسة، ورغبتهم في العمل التعاوني، بصرف النظر عن سنوات

الخبرة التي مروا بها، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تقارب سنوات الخبرة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض. حيث أن معلمي هؤلاء التلاميذ الذين خبرتهم من (٥-١٠) سنوات يمثلون ما نسبته (٣٥.٦٩٪), والذين خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات يمثلون (٤٠.٠٧٪) بينما من تقل خبرتهم عن خمس سنوات يمثلون ما نسبته (٢٤.٢٤٪) من إجمالي أفراد العينة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في أنه لا يوجد أثر لمتغير سنوات الخبرة حول مستوى ممارسة أسلوب العمل التعاوني بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، حيث يجمع كل من منهما على أهمية الفهم الصحيح للعمل التعاوني، والتغلب على معيقاته، كدراسة (البتال، ٢٠١٤)، ودراسة بيلي (Bailey, et al., 1993).

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية بناءً على متغير التخصص (معلم تربية فكرية – معلم تعليم عام) ؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار دلالة الفروق بين آراء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وفقاً لمتغير التخصص (معلم تربية فكرية – معلم تعليم عام)،ويوضح جدول رقم (٤ – ٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى نتائج اختبار ت.

جدول (٨)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير تصنيف المعلم باستخدام اختبار **T. test** لعينتين مستقلتين

المحور	تصنيف المعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو أسلوب العمل التعاوني.	معلم تربية فكرية	232	30.05	4.49	295	1.01	3.16
	معلم تعليم عام	65	30.66	3.66			
البعد الثاني: العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين.	معلم تربية فكرية	232	32.88	5.04	295	2.74	0.018
	معلم تعليم عام	65	34.49	3.91			
البعد الثالث: الكفايات الأساسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتأهيلهم لممارسة العمل التعاوني.	معلم تربية فكرية	232	27.56	3.93	295	1.83	0.069
	معلم تعليم عام	65	26.51	4.73			
البعد الرابع: معوقات تطبيق أسلوب العمل التعاوني في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	معلم تربية فكرية	232	32.30	4.76	295	0.32	0.748
	معلم تعليم عام	65	32.52	5.34			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).**

تشير النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حول بعد العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين فقط من محاور أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية ترجع لاختلاف تخصص المعلم (معلم تربية فكرية – معلم تعليم عام) لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة من معلمي التعليم العام، أي أن مجموعة أفراد العينة من معلمي التعليم العام أكثر موافقة على محور العناصر الأساسية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني بين المعلمين من مجموعة أفراد العينة من معلمي التربية الفكرية.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معلمي التربية الفكرية بحكم طبيعة تخصصهم لديهم من المعلومات عن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأساليب تقديم الخدمات التربوية الملائمة لهم التي تجعلهم يعملون بمعزل عن معلمي التعليم العام بحجة أنهم لم يتلقوا التأهيل الكافي للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك نجد آراءهم أكثر موافقة لمعرفة العناصر اللازمة لنجاح العمل التعاوني.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بيلي (Bailey ,et al ., 1993)، حيث تثبت نتائجها أن عملية التعاون بين المعلمين تتفاوت نسب وجودها، وتختلف حسب تخصص المشاركين في الدراسة (معلم تعليم عام، تربية خاصة). وخالفت هذه النتيجة دراسة جريقوري (Gregory, 2009) التي تؤكد عدم وجود فروق بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول ممارسة العمل التعاوني لتقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ودراسة دامور ومورراي (Damore & murray, 2009) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة كانت اتجاهاتهم الإيجابية أكبر حول العمل التعاوني والممارسات القائمة عليه، مقارنة باتجاهات معلمي التعليم العام.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولاً: المراجع العربية :

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف سابقًا**، الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة

إدارة التربية والتعليم (١٤٣٥-١٤٣٦هـ). **إحصائية معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم**، الرياض، شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

البتال، زيد (٢٠١٤). مستوى الممارسة لعملية: الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. **مجلة جامعة الملك فيصل**، ٣ (١٦)، ٢٠-٥٨.

بوسكاردين، وبيلينجزلي، وكروكيت (٢٠١٢). **قيادة التربية الخاصة وإدارتها** (ترجمة أحمد التميمي). الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).

التميمي، أحمد عبدالعزيز (٢٠١٢). **أبرز الممارسات العالمية في إعداد وتأهيل العاملين في مجال التدخل المبكر**، بحث مقدم في مؤتمر "التوجهات الحديثة في التربية الخاصة" ١١ / ١٣ نوفمبر، عمان – الأردن.

الدامغ، خالد عبدالعزيز (٢٠١٢). **المناهج وطرق التدريس معجم موسوعي**، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الزبون، محمد سليم ودورسوه، أمل محمد (٢٠١٣). آراء معلمي المدارس الاستكشافية في برنامج "نحو اتجاهات مدرسية جديدة" **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الأردن، ٢(١)٥٣-٧١.

السرطاوي، زيدان والشخص، عبدالعزيز والعبد الجبار، عبدالعزيز (٢٠٠٠). **الدمج الشامل لذوي الإعاقة مفهومه وخلفيته النظرية**. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي

طاهر، حسين واشكناني، أحمد (٢٠٠٩). مدى التفاعل بين المعلم والاختصاصي النفسي في مدارس التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، الكويت،٢٣، (٩٢) ٤٩-٨٩.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن (٢٠٠٧) **البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه**. عمان، دار الفكر.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١١). **سيكولوجية ذوي الإعاقة وتربيتهم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القريني، تركي (٢٠١٥). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة عين شمس ٣٩، (٤).

أبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). **التوجهات المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة**، مصر –القاهرة، زهراء الشرق.

المبرز، إبراهيم (٢٠١٠). **التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية**، (ط٢)، الرياض، مطابع الشريف.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعليم في المرحلة المتوسطة والثانوية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر**، ٥٥ (١)، ٢٤٣ – ٢٨٢.

الوابلي، عبدالله محمد (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، ٢٠ (٢)، الرياض، ١٩١-٢٣٢.

ثانياً المراجع الأجنبية:

American Association On Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved October 24, 2014 http://www.aaidd.org

Brinkmann, J.& Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration & co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 7*(3), 13.

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N.& Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children,* 72 (2)169-185.

Blanton, L. P.& Pugach, M. C. (June, 2007). Collaborative programs in general & special teacher education: An action guide for higher education & state policy makers. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers.*

Bailey,C. R. (1993). *An investigation of resistance to teacher collaboration--knowledge with which to "fix what's broken."* . Retrieved February 26 ،2015 from http://search.proquest.com/docview/62774276?accountid=44936

Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A.& Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure, 54*(1)60-70.

Cookson, P. W. (2005). Challengs of isolation. *Teaching Pre K-8, 35 (2) 14-16.*

Damore, S. J.& Murray,C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices.*Remedial & Special Education,*30(4)234-244

Duke,T. S. (2004). *Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams* Allen Press,810 E. 10th St.,Lawrence, KS 66044. Retrieved from http://search.proquest .com/docview/62119797?accountid=44936.

Friend,M.,Cook, L.,Hurley-Chamberlain,D. ،& Shamberger,C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation* , 20(1)9-27.

Garderen, D., Stormont, M. ،& Goel, N. (2012). Collaboration between general & special educators & student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools, 49(5)483-497*

Gerry, N(2013). Supporting Co-Teaching Teams in High Schools: Twenty Research-Based Practices. *American Secondary Education*, v42 n1 p73-83.

Gregory, S. W.(2009) .Perceptions among special education teachers, general education teachers ،& school administrators relative to collaborative teacher practices & definition of collaboration in high schools in an urban school district. , 142.

Griffin,C. C.,Jones,H. A.,& Kilgore,K. L. (2007). The unintended side effects of including students with learning disabilities for teacher educators. *Journal of Learning Disabilities , 14(3) , 195–204*

Hernandez,S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution,& critical factors necessary for successful implementation Retrieved March27,2015from: http://search.proquest.com/ docview/1413415125?accountid=44936

Hines,J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms.*Intervention In School & Clinic,43(5) , 277-282.*

Holdheide,L. R.,& Reschly,D. J. (2008). Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities: TQ connection issue paper.*National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved* January 27 , 2*015 from:* http://search.proquest.com/ docview/1413416097? accountid=44936

IDEIA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004). (2004). Personnel development to improve services& results for children with disabilities, Sec 662 , 132. Retrieved April 24 , 2015, from http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/z?c108:H.R.1350:

Jones,B.,& Vail,C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs & perspectives. *International Journal of Special Education* , 29(1),76-86.

Karge,B. D.,McClure,M.,& Patton,P. (1995). The success of collaboration resource programs for students with disabilities in grades 6 through 8. Remedial & Special Education , 16(2): 79-89.

Ledoux,Cathy.,Graves,Shanna & Burt,Winona.(2012). Meeting the Needs of Special Education Students in Inclusion Classrooms . *Journal of the American academy of special education professionals.20-33.*

Madigan,J. C.,& Schroth-Cavataio,G. (2011). Building collaborative partnership.*Principal Leadership* , 12(3) , 26-30.

McLaren,E.,Bausch,M.,& Ault,M. (2007). Collaboration Strategies Reported by Teachers Providing Assistive Technology Services. *Journal Of Special Education Technology , 22(4) , 16-29.*

Niles,W. J.,& Marcellino,P. A. (2004). Needs based negotiation: A promising practice in school collaboration. *Teacher Education & Special Education , 27(4),419-432*

Overall,P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers & librarians. *school Library Media Research*,8,36. Retrieved April 24 , 2015 *from*http://search.proquest.com/docview/1023530857?accountid=44936

Radovanovic,B,Radiæ-Šestic,V,Milanovic-Dobrota,Slavkovic,ALangoviæ-Milicvic. (2013).General & special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics,South African Journal of Education; 2013; 33(3) .

Rao,S.,Hawkins,R. O.,& Tan,C. (2011). A Practitioner's guide to consultation & problem solving in inclusive settings. Teaching Exceptional Children,44(1) , 18-26.

Reyes,E. R . (2010) A descriptive study of collaboration in general & special education in two school districts: Perceptions of the principals & teachers toward sustainability.

Santangelo,T. (2009). Collaborative problem solving effectively implemented,but not sustained: A case for aligning the sun,the moon,& the stars. *Exceptional Children,75(2) , 185.*

Sharpe,M. N.,& Hawes,M. E. (2003). *Collaboration between general & special education : Making it work. issue brief* National Center on Secondary Education & Transition

Smith,R.,& Leonard,P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education,38(4) , 269-279.*

Tannock,M. T. (2009). Tangible & intabible elements of collaborative teaching.*Intervention in School & Clinic,44(3) , 173-178.*

aldron,N. L.,& McLeskey,J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational & Psychological Consultation , 20*(1),58-74.

Wallace,T.,&erson,A. R.,& Bartholomay,T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. Journal of Educa-tional & Psychological Consultation , 13,349–38

Worrell,J. L. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly school "sins" of inclusion.*American Seconday Education,36(2),43-56.*

Wiggins,K. C.,& Damore,S. J. (2006). "Survivors" or "friends"? A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children,38(5),49-56.*

Winn,J.,& Blanton,L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children,38(2) , 1-10.*