المجلد (٣). العدد (١١). الجزء الثاني. مارس ٢٠١٦. ص ص ١٦٥ – ٢٠٠

# مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي

إعداد

*د/ وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين*
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

*أ/ رنا بنت محمد فهد الحسين*
معلمة صعوبات تعلم بوزارة التعليم

DOI: 10.12816/0029017

# مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي

إعداد
د/ وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين (*) & أ/ رنا بنت محمد فهد الحسين(**)

*ملخص*

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي, والتعرف إلى مستوى تطبيقهن, وإلى التعرف على معيقات تطبيق التدريس التشاركي في هاتين المرحلتين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت العينة من (٥٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وتم استخدام استبيان من إعداد الباحثة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج مستوى معرفة عاليًا لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمفهوم التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه, كما أشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية كان متوسطًا, وأكدت نتائج الدراسة على وجود الكثير من المعيقات لتطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

## Abstract

***Title***: **Extent of applying co teaching by learning disabilities teachers in the intermediate and secondary levels**

The current study aimed at recognizing the level of knowledge learning difficulties teachers have about the concept of cooperative teaching, level of applying this concept and barriers which hinder the application of cooperative teaching in the intermediate and secondary levels. The study used a descriptive method and sample of the study consisted of (50) teachers who teach students with learning difficulties in the intermediate and secondary levels in public schools in Riyadh. A questionnaire developed by the researcher was used for as an instrument for data collection. Results revealed that teachers in the intermediate and secondary levels have a high level of knowledge about cooperative teaching and basics of its application. Results also revealed that level of applying cooperative teaching in learning difficulties programs in the intermediate and secondary levels was medium. Results confirmed that level of barriers that hider applying cooperative teaching in learning difficulties programs in the intermediate and secondary levels was high.

(*) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة.
(**) معلمة صعوبات تعلم بوزارة التعليم.

*مقـــدمـــة*

تعد صعوبات التعلم أكثر الإعاقات إثارة للجدل بين الأوساط العلمية والتربوية, وهي في نفس الوقت أكثر الإعاقات انتشارًا بين الأطفال سواء في طفولتهم المبكرة أو خلال السنوات التي يقضونها في المدرسة, حيث يشير تقرير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم تزداد مع تقدم العمر, ففي سنة ٢٠١٣ تم تشخيص ٣٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وأربع سنوات، و٨٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات إلى ١١ سنة، و٩٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٧ سنة بأن لديهم صعوبات تعلم ( Child Trends of the National Health Interview Surveys,2014).

والمتأمل لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالقليلة, فنتائج بعض الدراسات المسحية والتجريبية التي أجريت في مصر والسعودية والإمارات والبحرين والأردن وبعيدًا عن إجراءات وأدوات التشخيص في تلك الدراسات,فإنها تشير جميعها إلى ارتفاع نسبة من يحتمل أنهم يعانون من صعوبات التعلم في البيئات العربية,وربما تفوق نسب هؤلاء الأطفال في البيئة العربية النسب العالمية لهم, وقد تراوحت نسبهم ما بين ١٣٪-٤٦٪ (عواد,٢٠٠٩).

والمتابع لواقع خدمات التربية الخاصة في عالمنا العربي يلحظ أن جل الاهتمام موجه إلى مرحلة الطفولة بشكل عام,وخاصة مرحلة الابتدائية,حيث يقل الاهتمام كمًا ونوعًاكلما انتقل الطفل للمراحل التالية.وهذا ما يؤكده سالم(٢٠١٠) بأن الاهتمام بصعوبات التعلم في البيئة العربية مازال إلى حد كبير يركز على قطاع واحد وفئة تلاميذ المرحلة الابتدائية والنزر اليسير من المرحلة المتوسطة والثانوية,بالرغم من أن خطورة صعوبات التعلم لدى المراهقين قد تتعدى في تأثيراتها السلبية الخطورة في المراحل السابقة (2001,Deb et al).

كان المختصون يعتقدون أن الأطفال يتخلصون من صعوبات التعلم مع نموهم ووصولهم مرحلة الرشد,إلا أن هذا الأمر أبعد ما يكون عن الحقيقة, حيث يتسرب من المدرسة عدد غير قليل من هؤلاء الطلاب وبخاصة في مرحلة المراهقة بسبب المشكلات الأكاديمية التي

تلازمهم(محمد,٢٠٠٧).حيث يواجه طالب صعوبات التعلم حين وصوله للدراسة بالمرحلة المتوسطة عقبة مزدوجة؛ فإلى كونه في سن المراهقة,نجد أنه يعاني من إعاقة الصعوبات الأكاديمية له, التي في الغالب أن معظم معلميه لا خبرة لهم للوفاء باحتياجاتها,ما يكون له الأثر السلبي على مسيرة الطالب العلمية(كلنتن,١٤٢٧).

لذلك حرص الباحثون على تصميم إجراءات تدريسية تكون أكثر فاعلية مما تم تقديمه خلال المراحل المبكرة, ومن أهم الاتجاهات الأساسية التي شهدها مجال صعوبات التعلم, مجال الدمج الشامل, حيث يعتبر الصف العادي البيئة الأقل تعقيدًا لمعظم التلاميذ,وبخاصة في حال المشاركة الفعالة والتامة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة(الحسن,٢٠١٤),وهذا ما يمكن الوصول له من خلال التدريس التشاركي, حيث إن تطبيقه يضمن للتلميذ البقاء وقتًا أطول داخل الصف, ويضمن له تلقي المعلومات بالتزامن مع زملائه(محمد,٢٠٠٧).

إن التدريس التشاركي يتيح فرصة كبيرة للاستفادة من المعرفة المتنوعة والفريدة والمتخصصة والمهارات التربوية للمعلمين الآخرين، ويسمح للتلاميذ بتجربة وتقليد مهارات التعاون والاشتراك التي يقدمها المعلمون أثناء تدريسهم التشاركي(Thousand, Villa, 2006,Nevin).كما يفيد أيضًا المعلمين الذين يقومون به ويمكنهم من بناء وتركيب فصولهم الدراسية.

وفي المملكة العربية السعودية تسعى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم إلى نشر وتعميم خدمات دمج الفئات الخاصة بمدارس التعليم العام للمراحل التعليمية كافة وفق خطط مدروسة وعمل منظم (الموسى,١٤١٩) حيث شهدت السنتان الماضيتان تطورًا سريعًا في افتتاح برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية, مع اختلاف آلية العمل فيها عن المرحلة الابتدائية,حيث إنها تركز على تطبيق التدريس التشاركي والتعلم الاستراتيجي بشكل أساس بجانب التدريس الفردي الذي يكون الاعتماد عليه كليًا في المرحلة الابتدائية دون غيره (اليعيش,المشيقح,٢٠١١).

فكان من المهم تقييم الوضع الراهن في تلك البرامج والوقوف على إيجابيات وسلبيات

التجربة, ومن ثم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بمراكز صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية وتطويرها من حيث الإمكانات البشرية والمادية والاستراتيجيات المستخدمة, لنصل لمستوى أداء أفضل للطلاب والمعلمين على حد سواء في تلك البرامج, وبخاصة مع ندرة الدراسات –على حد علم الباحثة– التي هدفت إلى التعرف على واقع إجراءات البرامج في هذه المراحل وبالأخص في المجتمعات العربية, ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية.

*مشكلة الدراسة:*

تشير الإحصائيات إلى أن ما نسبته ٣٥٪من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتركون الدراسة في المرحلة الثانوية, وهذا العدد ضعف الذين يتركون الدراسة من الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات تعلم, ويمكن إرجاع السبب للقصور في الخدمات التربوية المقدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية, حيث إن خصائص الطالب واحتياجاته في هذه المرحلة مختلفة, فلابد من إيجاد بدائل أخرى أكثر ملاءمة, وهذا ما أكدته القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المادة الثالثة, حيث ذكرت العديد من البدائل مثل الفصل العادي مع خدمات المعلم المتجول والفصل العادي بوجود معلمين.

ومن البدائل التربوية التي أثبتت فاعليتها نموذج التدريس التشاركي, والذي يعتبر النموذج الأكثر انتشارًا في الولايات المتحدة الأمريكية, ففي عام (١٩٩٥) نشرت الدراسة الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية تقريرًا أفاد بأن التدريس التشاركي أصبح النموذج الأكثر شيوعًا لمواجهة الاحتياجات المختلفة في فصول التعليم العام.

كما أن التأكيد الذي جاء في قانون (IDEA) عام ١٩٩٧ بأن أفضل البدائل التربوية هي وجود الطلاب في فصول الدمج, حيث يتلقى الطلاب المناهج الدراسية للتعليم العام, مع توفير الخدمات الخاصة التي تنظمها الخطة التربوية الفردية لكل طالب, يدعم أهمية تطبيق التدريس التشاركي, حيث يتوافق مع مبدأ فصول الدمج.

لذا لابد من تطوير آليات العمل داخل برامج صعوبات التعلم في جميع المراحل, وبخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية, ويجب الحرص على توفير البدائل التي تلبي احتياج المراهق من ذوي صعوبات التعلم نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا, وذلك عن طريق مروره بالخبرات المباشرة

وغير المباشرة, والاشتراك الفعلي والاندماج فيما يتم تدريسه له, الأمر الذي يصعب تحقيقه في ظل طرق التدريس التقليدية, أو في ظل الاعتماد على التدريس الفردي في غرفة المصادر.

وإن كان التوجه الحالي في إدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية هو توسيع دائرة برامج صعوبات التعلم لتشمل المرحلة المتوسطة والثانوية, إلا أن العمل لا يزال في بداياته ويحتاج للكثير من تضافر الجهود, وبذل الكثير لوصوله للأهداف المرجوة منه, وإيصال المراهق من ذوي صعوبات التعلم للتوافق الأكاديمي ومساعدته لتخطي العقبات. وفي هذه الدراسة سنسلط الضوء على واقع تطبيق التدريس التشاركي الذي يعتبر من آلية العمل داخل برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والثانوية, مع الوقوف على إيجابيات وسلبيات الأداء فيها, والاستفادة من نتائج الدراسة في الارتقاء بمستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلاب.

*أسئلة الدراسة:*

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١- ما مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية بمفهوم التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه؟

٢- ما مستوى تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والثانوية؟

٣- ما معيقات تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والثانوية؟

*أهداف الدراسة:*

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمفهوم التدريس التشاركي ومستوى تطبيقهن له ,كما هدفت إلى الكشف عن معيقات تطبيق التدريس التشاركي في هاتين المرحلتين.

*مصطلحـــات الـــدراســـة:*

١-معلم صعوبات التعلم:

هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس –مسار صعوبات تعلم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس ذوي صعوبات التعلم (الأمانة العامة للتربية الخاصة,١٤٢٢).

٢-التدريس التشاركي:

هو نموذج للتدريس يخدم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل التعليم العام. بشكل عام يمكن تعريف التدريس التعاوني بأنه طريقة للتدريس يتشارك فيها اثنان أو أكثر من المعلمين أو فريق العمل المؤهل في المسؤولية عن مجموعة من الطلاب في فصل واحد أو بيئة عمل واحدة (Hanover Research,2012).

يعرف إجرائيًا بناء على الأداة المستخدمة في الدراسة بأنه:

إجراء تربوي يقوم على الشراكة والتعاون بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم في تقديم المواد الدراسية والخطط التربوية, بما يعود بالنفع على الطلاب عامة, وذوي صعوبات التعلم خاصة, ويتم تطبيقه بعدة أشكال.

*الإطـــار النظـــري:*

التدريس التشاركي:

منذ أوائل التسعينيات ومع شيوع نموذج الدمج الشامل فقد ازداد استخدام التدريس التشاركي في حقل التربية الخاصة كنموذج من نماذج تقديم الخدمات التربوية في فصول التعليم العام. ويجب التأكيد على أن التدريس التشاركي ليس مترادف مع الدمج الشامل، وإنه مجرد خيار من خيارات الدعم التي يمكن استخدامها لتسهيل عملية اشتراك ودمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مواقع وبيئات التعليم العام (Austin, 2001 أورد في إسماعيل,٢٠١٢).

وقد عُرف التدريس التشاركي بأنه التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في

كل مسئوليات التدريس لكل التلاميذ الموجودين في الفصل (Gately& Gately ,2001).

ويعرفه (الخطيب,الحديدي,١٤٢٤هـ) التعليم التشاركي بأنه التعاون بين معلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة في تحمل جميع المسؤوليات التعليمية لجميع الطلبة الملحقين بغرفة الصف.

كما وصف على أنه عملية تربوية تحتوي على إعادة هيكلة إجراءات التدريس والتي فيها أثنين أو أكثر من المعلمين الذي يمتلكون مجموعة مميزة من المهارات يعملون بطريقة نشطة ومتعاونة ومنسقة ومشتركة من أجل تدريس مجموعات مختلفة دراسياً وسلوكياً من التلاميذ في بيئات تربوية متكاملة (Bauwens&Hourcade, 1995 أورد في محمد,٢٠٠٧).

ويخدم التدريس التشاركي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل التعليم العام, بشكل عام يمكن تعريف التدريس التشاركي بأنه طريقة للتدريس يتشارك فيها اثنين أو أكثر من المعلمين أو فريق العمل المؤهل في المسئولية عن مجموعة من الطلاب في فصل واحد أو بيئة عمل واحدة ,فالتدريس يتم بالمشاركة بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام ,أي أثنين أو أكثر من المتخصصين, يقوموا بتقديم التدريس الحقيقي لمجموعات متباينة من التلاميذ في بيئة واحدة (RESEARCH,2012) .

- ويذكر (Cook, 2004) بعض أسباب استخدام التدريس التشاركي:
- التدريس التشاركي يعتبر إحدى طرق تقديم الخدمات للطلاب ذوي الصعوبات أو الاحتياجات الخاصة كجزء من فلسفة ممارسات الدمج في التعليم, لذلك فإنه يتشارك في العديد من الفوائد مع استراتيجيات الدمج الأخرى.
- في فصل التدريس التشاركي يمكن لجميع الطلاب الحصول على تدريس مُحسّن ويشمل ذلك الطلاب ذوي الصعوبات والموهوبين والمعرضين لخطر الفشل الدراسي والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- في التدريس التشاركي يتم تقليل التشتت التعليمي الذي يكون موجوداً في خيارات تقديم الخدمة الأخرى, فيستفيد الطلاب من عدم ترك الفصل لتلقي الخدمات, في نفس الوقت

فإن مقدم خدمة التربية الخاصة يحصل على فهم أفضل للمنهج المقدم في الفصل والتوقعات الأكاديمية والسلوكية.

- يذكر المعلمون المشاركون في التدريس التشاركي أن أهم مميزات المشاركة في الفصل هي الشعور بالدعم.(Cook, 2004 )

يذكر فرند وكوك (Friend&Cook,1995) مبررات ظهور التعليم التشاركي كالآتي:

- زيادة الخيارات التعليمية لجميع الطلاب.
- تقديم برنامج مكثف ومستمر للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.
- الحد من الوصمة الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الدعم المستمر للمعلمين داخل الفصول الدراسية.

كما ذكر (RESEARCH,2012) إن العناصر المهمة لنجاح التدريس التعاوني هي:

- الشراكة المتساوية.
- التواصل الذي يشمل توضيح الأدوار والمسئوليات والتوقعات.
- فهم النماذج الستة المختلفة للتدريس التعاوني.
- وقت التخطيط المشترك.
- المشاركة في نمط تدريس وفلسفة تدريس متشابهة.

كما أشار (Gately& Gately ,2001) أنه ومن خلال خبرتهما في العمل مع المعلمين المشاركين في التدريس التشاركي على مدار العقد الماضي قد تمكنا من وصف ثمانية مكونات لفصل التدريس التشاركي والتي تساهم في تطوير بيئة التعلم المشتركة، وهي:

- التواصل الشخصي: حيث يعتبر التواصل الفعال بين المعلمين ذوي العلاقة ضروري للعلاقة التعليمية التشاركية الناجحة, ويتطلب التواصل الفعال استخدام المهارات اللفظية والاجتماعية.
- الترتيب المادي: حيث يحتاج المعلمون إلى الاتفاق على تنظيم البيئة الصفية.

- معرفة المنهج الدراسي: فيعتبر فهم معلم التربية الخاصة لمحتوى المنهج العادي ضرورياً للمشاركة بالتدريس بفعالية والانتقال لمرحلة التعاون.
- أهداف المنهج الدراسي والتعديلات: يشمل التعامل مع أهداف المنهج تخطيط الأهداف لكل طالب بشكل منفرد.
- التخطيط التربوي: ويتطلب التخطيط الفعال من المعلمين تقدير الحاجة لتعديل المنهج وتحمل مسؤولية تعليم جميع الطلاب في الصف, ويعتبر الوقت المشترك للتخطيط مهماً إذا كان المعلمون سيتعاونون مع بعضهم.
- العرض التربوي: ويتدرج من تقديم المعلمون حصصاً منفصلة, ثم يأخذ أحد المعلمين دور المعلم الرئيسي بينما يأخذ الآخر دور المعلم المساعد, وتتطور العلاقة حيث يقوم المعلمون بالعمل معاً.
- إدارة الفصل الدراسي: وتشمل الإدارة الصفية الفاعلة عنصرين مهمين هما: التنظيم والعلاقات, ففي البيئة المنظمة تكون القواعد واضحة ويعرفها الطلاب وتكون هذه القواعد منفذة عملياً.
- التقييم والقياس:ويشمل التقييم في صفوف التعليم التعاوني تطوير نظم للتقييم الفردي للطلاب وتكييف المعايير والتوقعات من الأداء بهدف مراعاة الحاجات الفردية.

وتتعدد نماذج تقديم التدريس التشاركي ,حيث أشارت (Thousand, et.al. 2006) إلى أن المركز الوطني لإعادة هيكلة التعليم والاحتواء عام ١٩٩٥ وفي مسح وطني شامل على فصول التدريس التشاركي ذكر أن المعلمين المتعاونين أبلغوا عن استخدامهم لأربع نماذج بارزة في التدريس التعاوني وهي: التدريس الداعم، والتدريس الموازي، والتدريس التكميلي، والتدريس الجماعي. وقبل وصف أي نموذج بالتفصيل، فإنه من المهم توضيح أنه لا يوجد أي نموذج من هذه النماذج أفضل من الآخر. وأنها جميعاً تتميز بمرونتها مما تتيح للمعلم فرصة لاختيار النموذج الذي يمكن من خلاله إشباع حاجات تلاميذه ومساعدتهم على أداء المهمة التعليمية

المستهدفة، وكذلك تطوير وتحسين النتائج التربوية لهم ,هذه النماذج هي:

## أولاً: التــدريــس الــداعــم:

التدريس الداعم يتم عندما يتولى أحد المعلمين التدريس ويقوم المعلم الآخر بالتجول بين التلاميذ داخل الفصل لتقديم الدعم. المعلم الذي يتولى الدور المدعم يراقب ويلاحظ أداء التلاميذ مع بعضهم البعض ويتدخل لتقديم المساعدة والدعم الفردي كلما كان ذلك ضرورياً، في حين أن المعلم الآخر يستمر في توجيه الدرس, وهذا النمط هو الأكثر تطبيقا في برامج صعوبات التعلم المستحدثة في المرحلة المتوسطة والثانوية (المشيقح,اليعيش,٢٠١١).

## ثانياً: التــدريــس المــوازي:

التدريس الموازي يتم عندما يقوم المعلمان (معلم الصف ومعلم التربية الخاصة )بالتخطيط معاً لما سيتم تدريسه، ولكنهما يقسمان الفصل إلى مجموعات صغيرة ، ويقومان بتدريس نفس الموضوع لتلك المجموعات التي يتضمنها الفصل الواحد.

**ثالثاً-التدريس البديل أو المكمل:**

التدريس البديل يتم عندما يقوم أحد المعلمين بالعمل مع مجموعة أصغر من التلاميذ وذلك ليعيد تدريس ما تلقته المجموعة الأكبر منهم، أو يعدهم لهذا الدرس، أو يدعم ويعزز ما تم تعليمه لهم. فعلى سبيل المثال، معلم الصف يمكن أن يقدم محاضرة عن المحتوى في حين أن الآخر(معلم التربية الخاصة) يقوم بإعادة صياغة العبارات ويقوم بعمل نماذج لتدوين الملاحظات عن المحتوى على لوحة ورقية أو لوحة شفافة(الحسن,٢٠١٤).

## رابعاً: تدريس الفريق أو التدريس الجماعي :

يتم التدريس الجماعي عندما يقوم أثنين من المعلمين (معلم الصف ومعلم التربية الخاصة) بتنفيذ ما اعتاد أن يقوم به المعلم الصف ويقوما بالتخطيط والتدريس والتقييم ويتوليان مسئولية كل التلاميذ في الفصل الدراسي. أي أن المعلمين يشتركون في القيادة والمسئوليات. فعلى سبيل المثال، معلم يقوم بشرح خطوات في تجربة عملية في حين أن الآخر يقوم بعمل نماذج لتسجيل وتوضيح نتائجها. إن المعلمان اللذان يقوما بالتدريس في فريق (التدريس الجماعي) يقسمان

الدروس في طرق تسمح للتلاميذ بمعرفة خبرة ونقاط قوة كل معلم(المشيقح,اليعيش,٢٠١١).

*الدراسات السابقة:*

سنتناول في هذا الجزء من البحث الدراسات التي تطرق للتدريس التشاركي ,وبحثت المواضيع الأساسية التي تتعلق بتطبيقه وهي :

**١-دراسة (Shaffer & Brown ,2015)**

وهدفت إلى دراسة الأسس العملية في نمط التدريس الذي يدمج بين التدريس التشاركي والتطوير المهني في فصلي دمج, واتبعت المنهج الوصفي وكانت العينة مكونة من فريقان من معلمين للتعليم العام ومعلم تربية خاصة مشترك, حيث تم جمع البيانات من خلال المحادثات غير الرسمية والتقارير الذاتية والمقابلات شبه الثابتة. ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أن العمل الجماعي من الأشياء الأساسية في نموذج التطوير المهني بالتدريس التشاركي وكذلك الاعتراف بالأدوار التي يقوم بها كل معلم في النموذج. حيث أن العمل الجماعي بين المعلمين المتعاونين حاسم في نجاح النموذج. وأكدوا أن نجاح التدريس التشاركي في الدراسات الاجتماعية أو أي مادة يعتمد على تقبُل معلم المادة له.

**٢-دراسة (Sears, Brawand, Jenkins, Smith, 2014)**

وهدفت هذه الدراسة للتحقق من وجهات نظر كلاً من المعلمين المتشاركين وطلابهم ذوي الصعوبات عن التصورات الخاصة بالتدريس التشاركي في تعليم العلوم, واتبعت المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة مكونة من فريق عمل تعاوني في مادة علم الأرض من مدرسة في الولايات المتحدة – معلم تربية خاصة ومعلم علوم– حيث تم جمع البيانات بواسطة تسجيلات الفيديو لملاحظة وتحليل سلوك المعلمين المتشاركين و استبيانين مختلفين لجمع معلومات عن تصورات المعلمين والطلاب. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: أن تفاعل معلم الصف مع المجموعات الكبيرة كان أكبر من معلم التربية الخاصة, أي أن معلم الصف هو المعلم الأساسي للمجموعات الكبيرة ,ومعلم التربية الخاصة يقودها وقت أقل. كلا المعلمين كانا في مقدمة الصف أثناء تطبيق التدريس التشاركي. وكان دور معلم الصف في

معظمه هو تقديم المحتوى الأساسي, أما معلم التربية الخاصة كان يتحرك في الصف ويساعد الطلاب والمجموعات الصغيرة ويوضح الأمثلة ويلخص.

**٣-دراسة (Indelicato,2014)**

حيث هدفت إلى تحديد استراتيجيات التدريس التشاركي الفعالة لتحسين علاقات المعلمين المشاركين في التدريس التشاركي. و اتبعت المنهج الوصفي التحليلي. وكانت العينة معلمي الفصل للصفوف من الأول إلى الرابع والمعلمين المتشاركين معهم، وكذلك معلم التربية الخاصة بالمدرسة. وتم جمع البيانات عن استبيان .ومن أهم نتائج الدراسة أن أغلب المشاركون يشعرون أنهم هم وشركائهم لكن لا يشعرون أن العمل مقسم بالتساوي بينهم. كما أكدوا أن الأدوار والتوقعات لبعضهم البعض لا توضح قبل بداية علاقة العمل, كما أن الشركاء لا يتشاركون في إدارة الصف وإجراءاته معاً قبل بدء العمل ,ويشعر غالبية المتشاركين أنهم يتواصلون بشكل غير فعال مع شركائهم. وبين المشاركين أن نموذج "معلم واحد ومساعد واحد" هو أكثر نموذج مستخدم, وإن واحد يدرس وواحد يراقب والتدريس المتوازي هما نموذج التدريس التشاركي الأقل استخداماً وأن التدريس المتبادل والتدريس بالمحطات هما أكثر نموذجين فعالين في التدريس التشاركي. كما اعترف المشاركين بأنهم لا يمتلكون المعرفة بالنماذج الستة في التدريس التشاركي.

**٤-دراسة (Taylor,2014)**

وهدفت إلى استكشاف الخبرات التي يعيشها المعلمون المتشاركون الناجحون ومديريهم من أجل تحسين التدريس التشاركي وتحسين مستوى تعلم الطلاب. و اتبعت المنهج الوصفي التحليلي, وكانت العينة تتكون من ١١ معلم و٦ مديرين مدارس ٥ إداريين في التربية الخاصة من خمس مناطق تعليمية تم اختيارها بشكل قصدي لأنها تطبق التدريس التشاركي منذ خمس سنوات على الأقل. وتم جمع البيانات عن طريق القيام بمقابلات معمقة شبه ثابتة. ومن أهم النتائج أن المعلمين المتشاركين الناجحين والمديرين كانت لديهم تصورات متشابهة عن التدريس التشاركي الناجح, فجميعهم كانوا يشتركون في فلسفة التعليم المدمج ويعتقدون أن نموذج التدريس التشاركي لها فوائد اجتماعية وتعليمية لجميع الطلاب. كما أكد المشاركون أن العلاقات

تُبنى بسبب الثقة في تدريس بعضهم البعض وفي أخلاقيات العمل. واتفق المعلمون المتشاركون والإداريون أن وقت التخطيط المشترك يعتبر هام وحاسم للمعلمين المتشاركين لكنهم اختلفوا في كيفية استخدام هذا الوقت. وبرأي الإداريون أن التطوير المهني مهم لنجاح التدريس التشاركي بينما قلل المعلمون المتشاركون من أهميته. وبين الإداريون أنهم استطاعوا تقديم دعم كبير للمعلمين المتشاركين بينما قال المعلمون أن أدوار الإداريين محدودة.

**٥-دراسة (Kamens, Susko, Elliott 2013)**

والتي هدفت إلى دراسة المعرفة الإدارية وممارسات المديرين المرتبطة بتقييم المعلمين المتشاركين والإشراف عليهم في فصول الدمج, واتبعت المنهج الوصفي, تكونت العينة من ٦٥ مدير تم اختيارهم بطريقة عشوائية, وتم جمع البيانات عن طريق الاستبيان. ومن أهم النتائج أن معظم المديرين حصلوا على معلومات عن التربية الخاصة من مصدرين أساسيين هما: مقررات الدراسة في الجامعة وورش عمل التطوير المهني, مع ذلك كان واضحاً أنه لا يوجد محتوى ثابت أو عملية ثابتة في إمداد المديرين بالمعرفة والمهارات المرتبطة بتسهيل التربية الخاصة والتدريس التشاركي. كما استطاع الكثير من المشاركين وصف ممارسات التدريس التشاركي الفعالة لكن وصفهم اعترف بأنهم بعيدين عن تحقيقها في مدارسهم حيث وصفت هذه الممارسات بأن تكون هناك مشاركة في المسئولية والتخطيط والتدريس ووضع الدرجات والتواصل مع الآباء. وأكثر تحدي ذكره المديرون هو توزيع المعلمين معاً كفرق تعاونية حيث يوجد قلق من عدم اتفاق المعلمين معاً في العمل.

**٧-دراسة (Austin,2001)**

وهدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على التطبيق الحالي للتدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين المتشاركين, واتبعت المنهج الوصفي وتمثلت العينة من ١٣٩ من المعلمين المتشاركين, وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلة شبة الثابتة. ومن أهم النتائج وجود ارتباط ذو دلالة في عدد سنوات التدريس بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام الذين يعملون معاً, والتأكيد أن معلم التعليم العام هو الذي يقوم بالدور الأكبر في فصل الدمج. وكان هناك إجماع

بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بأنهم يعملون بشكل جيد معاً ويستفيدون من العمل معاً. وكلتا المجموعتين قالت أن التدريس التشاركي يعتبر تجربة جيدة أسهمت في تحسين تدريسهم. وأكد غالبية المعلمين أن هذه التجربة إيجابية و أن التعلم التشاركي واستخدام المجموعات الصغيرة في التدريس يعتبران من أساليب التدريس الأكثر فاعلية.

**٩-دراسة (Raise,1999)**

والتي هدفت لجمع بيانات من المعلمين في بيئات مختلفة عن التدريس التشاركي في المرحلة الثانوية, ودراسة وملاحظة منهجيات التدريس التشاركي للطلاب ذوي الصعوبات في فصول المدارس الثانوية, واتبعت المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت العينة ب١٠ مدارس عامة، ٢ بالولايات المتحدة و٨ بأستراليا, تمت عملية جمع البيانات عن طريق ملاحظة المعلمين في الفصول وعن طريق المقابلة. ومن أهم نتائجها التأكيد على أهمية الرؤية المشتركة في الدمج ليس فقط بين المعلمين المتشاركين في التدريس لكن أيضاً بين المعلمين والإداريين الآخرين في المدرسة. كما أرجعوا نجاح أو فشل التدريس التشاركي إلى التزام المدرسة بالدمج ومدى الدعم الإداري الذي يتلقونه. وأكد المعلمين أن التدريس التشاركي مفيد لجميع الطلاب وليس فقط ذوي الصعوبات. حيث أن وجود اثنين من المعلمين في الفصل مفيد أيضاً عندما يكون من الصعب التحكم في سلوك الطلاب. وأكد العديد من المعلمين في هذه الدراسة أن التوافق الشخصي بين المعلمين الشريكين هو أهم متغير في نجاح التدريس التشاركي وأكدوا على أهمية أن يكون المعلمين متطوعين وليس مجبرين على التطبيق. وبخصوص المساواة في الأدوار بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة فأن معلم التربية الخاصة نادراً ما يأخذ دوراً مساوياً لمعلم التعليم العام في هذه الشراكة. وبالنسبة للعقبات التي يجب التغلب عليها في التدريس التشاركي هي أن الكثير من معلمي المرحلة الثانوية لديهم آراء سلبية عن الدمج ونقص فرص التدريب على مهارات التدريس التشاركي.

*منهج الدراسة:*

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي, حيث إنه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة

والإجابة عن أسئلتها.

ويقصد بالمنهج الوصفي "أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد الهادي,٢٠٠٣,ص١٠٢).

والدراسة هنا تتبع التصميم الكمي الذي يتطلب بيانات رقمية وترتيبية وهذه البيانات يتم الحصول عليها من قراءات الأدوات العلمية المستخدمة في الدراسة.

*مجتمع الدراسة:*

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في مدارس المتوسط والثانوي الحكومية في منطقة الرياض, والبالغ عددهن(٨٩) للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

*عينة الدراسة:*

عينة عشوائية من معلمات صعوبات التعلم في مدارس المتوسط والثانوي الحكومية في منطقة الرياض, وبلغ عددهن(٥٠).

جدول رقم (١)

| المتغير | الإجابات | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ٣٩ | ٧٨٪ |
| | ماجستير | ١١ | ٢٢٪ |
| | **المجموع** | **٥٠** | **١٠٠٪** |
| سنوات الخبرة في التدريس | أقل من ٣ سنوات | ١٥ | ٣٠٪ |
| | ٣ سنوات فأكثر | ٣٥ | ٧٠٪ |
| | **المجموع** | **٥٠** | **١٠٠٪** |
| المرحلة التي تدرسينها | متوسط | ٣٧ | ٧٤٪ |
| | ثانوي | ١٣ | ٢٦٪ |
| | **المجموع** | **٥٠** | **١٠٠٪** |
| عدد الدورات أو ورش العمل التي تلقيتها حول التدريس التشاركي؟ | لم أتلقَّ أي دورة | ٣٥ | ٧٠٪ |
| | دورة واحد | ١٠ | ٢٠٪ |
| | دورتان | ٣ | ٦٪ |

| المتغير | الإجابات | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|---|
| | ثلاث أو أكثر | ٢ | ٤٪ |
| | **المجموع** | **٥٠** | **١٠٠%** |

وصف العينة حسب متغيرات الدراسة

## أداة الـــدراســـــة:

تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة, وهو من إعداد الباحثة, وانقسمت الاستبانة إلى قسمين:

- القسم الأول: معلومات أولية.
- القسم الثاني: خاص بمستوى تطبيق التدريس التشاركي.

## صـــــدق الأداة:

تم استخدام صدق المحكمين للتعرف إلى مستوى صدق الاستبيان, حيث تم عرضه على مجموعة من الأكاديميين العاملين في مجال التربية الخاصة, ومعلمات صعوبات التعلم اللاتي يمتلكن خبرة في تطبيق التدريس التشاركي, وبناء على ملحوظاتهم تم اعتماد النسخة النهائية للاستبيان.

## ثبـــــات الأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا, ومن خلال بيانات العينة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة, عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٢)

| المحور الأول | | المحور الثاني | | المحور الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل ارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل ارتباط بالمحور |
| ١ | **٠.٦٣٢ | ١ | ٠.٦٣٩٪ | ١ | *٠.٢٤٧ |
| ٢ | **٠.٥٨٣ | ٢ | ٠.٣٧٠٪ | ٢ | **٠.٤٤٤ |
| ٣ | *٠.٢٠١ | ٣ | ٠.٥٧٣٪ | ٣ | **٠.٢٨٩ |
| ٤ | – | ٤ | ٠.٧٧٣٪ | ٤ | **٠.٥٤١ |
| ٥ | *٠.٢١٠ | ٥ | ٠.٧٩٩٪ | ٥ | **٠.٥١١ |
| ٦ | *٠.٣٥٥ | ٦ | ٠.٨٣٤٪ | ٦ | **٠.٦٤٠ |
| ٧ | **٠.٤٩٧ | ٧ | ٠.٨٣٨٪ | ٧ | **٠.٦٣٥ |
| ٨ | *٠.٣٠٦ | ٨ | ٠.٧٩٧٪ | ٨ | **٠.٤٩٦ |
| ٩ | **٠.٣٥٣ | ٩ | ٠.٦٤٨٪ | | |
| ١٠ | **٠.٣٩٦ | ١٠ | ٠.٦٥٤٪ | | |
| ١١ | **٠.٣٤٦ | | | | |
| ١٢ | **٠.٤٦٥ | | | | |
| ١٣ | **٠.٧٢٢ | | | | |
| ١٤ | **٠.٨٢٢ | | | | |
| ١٥ | **٠.٦٣٠ | | | | |
| ١٦ | **٠.٧٩٧ | | | | |
| **معامل الارتباط بالاستبيان** | **٠.٦٤٥** | – | **٠.٦٦١** | – | *٠.٥٣٦ |

معاملات الارتباطين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

ملاحظة:(**) تعني الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

ملاحظة:(*) تعني الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل.

من الجدول (٢) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت ذات دلالة إحصائية، هذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحاور التي تنتمي إليها وكذلك المحور مرتبط بالاستبيان، ولا يمكن حذف أي منها.

## الثبات الإحصائي:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق استخدام طريقة ألفا كرونباخ للمحاور الثلاثة والاستبيان كاملًا.

جدول (٣)

| المحاور | معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الأول | ٠.٧٤١١ |
| الثاني | ٠.٨٨١٢ |
| الثالث | ٠.٧٠٢١ |
| الاستبيان كاملًا | ٠.٧٧٥٨ |

معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ للمحاور الثلاثة والاستبيان كاملًا

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور الثلاثة والاستبيان كاملًا تتراوح بين(٠.٧٠٢١- ٠.٨٨١٢)، ما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبيان) تتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليمًا ومقبولًا.

*المعالجات الإحصائية:*

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences, والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا للمقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة، تم حساب المدى (٢-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢= ٠.٦٧) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في جدول رقم (٤)

| الترميز عند تفريغ البيانات | طول الخلية للتفسير المتوسطات | درجة الموافقة |
|---|---|---|
| ١ | ١.٠٠-١.٦٦ | أبدًا |
| ٢ | ١.٦٧ - ٢.٣٣ | أحيانًا |
| ٣ | ٢.٣٤ - ٣.٠٠ | دائمًا |

طول خلايا للمقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة هي:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص العينة وكذلك كل عبارة من العبارات.

٢- معامل ألفا كرونباخ: لقياس الثبات الإحصائي لأداة الدراسة.

٣- معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٤- الوسط الحسابي: لمعرفة مدى تمركز آراء عينة الدراسة حول كل عبارة من العبارات وكذلك لكل محور من محاور الدراسة بصورة إجمالية.

٥- الانحراف المعياري: لمعرفة مدى تشتت آراء عينة الدراسة حول كل عبارة من العبارات وكذلك لكل محور من محاور الدراسة بصورة إجمالية.

تحليل نتائج البحث ومناقشة الأسئلة:

## السؤال الأول :ما مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم لمفهوم التدريس التشاركي :

وللإجابة عنه استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام كما يلي:

جدول رقم (٥)

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| ٤ | من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات التعليم العام لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه | ٥٠<br>١٠٠٪ | ٠<br>٠٪ | ٠<br>٠٪ | ٣.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ١ | موافق | عالية |
| ٣ | من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات صعوبات التعلم لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه | ٤٩<br>٩٨٪ | ١<br>٢٪ | ٠<br>٠٪ | ٢.٩٨ | ٠.١٤١ | ٢ | موافق | عالية |
| ٥ | من المهم تقديم الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة لتطبيق التدريس التشاركي | ٤٩<br>٩٨٪ | ١<br>٢٪ | ٠<br>٠٪ | ٢.٩٨ | ٠.١٤١ | ٢ | موافق | عالية |
| ٧ | يتطلب نجاح التدريس التشاركي التخطيط له بشكل مشترك بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | ٤٧<br>٩٤٪ | ٣<br>٦٪ | ٠<br>٠٪ | ٢.٩٤ | ٠.٢٤٠ | ٤ | موافق | عالية |
| ٨ | يتطلب نجاح التدريس التشاركي تحديد الأدوار التي تقوم بها كل من معلمة التعليم العام | ٤٦<br>٩٢٪ | ٤<br>٨٪ | ٠<br>٠٪ | ٢.٩٢ | ٠.٢٧٤ | ٥ | موافق | عالية |

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| | ومعلمة صعوبات التعلم داخل الصف | | | | | | | | |
| ١١ | يجب أن تتصف عملية التخطيط للتدريس التشاركي بالمرونة | ٤٦<br>٩٢٪ | ٤<br>٨٪ | ٠<br>٠٪ | ٢.٩٢ | ٠.٢٧٤ | ٥ | موافق | عالية |
| ٦ | يتطلب نجاح التدريس التشاركي وجود توافق شخصي بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | ٣٩<br>٧٨٪ | ١٠<br>٢٠٪ | ١<br>٢٪ | ٢.٧٦ | ٠.٤٧٦ | ٧ | موافق | عالية |
| ٩ | يتطلب نجاح التدريس التشاركي تحديد وقت كافٍ للتخطيط له | ٤٠<br>٨٠٪ | ٨<br>١٦٪ | ٢<br>٤٪ | ٢.٧٦ | ٠.٥١٧ | ٨ | موافق | عالية |
| ١٠ | يتطلب نجاح التدريس التشاركي تقييمه بشكل مستمر | ٣٢<br>٦٤٪ | ١٣<br>٢٦٪ | ٥<br>١٠٪ | ٢.٥٤ | ٠.٦٧٦ | ٩ | موافق | عالية |
| ١٢ | يُطبق التدريس التشاركي بما يتوافق مع خصائص جميع الطالبات في الصف | ٢٩<br>٥٨٪ | ١٣<br>٢٦٪ | ٨<br>١٦٪ | ٢.٤٢ | ٠.٧٥٨ | ١٠ | موافق | عالية |
| ٢ | التدريس التشاركي أحد أشكال الدمج | ٢٤<br>٤٨٪ | ١٣<br>٢٦٪ | ١٣<br>٢٦٪ | ٢.٢٢ | ٠.٨٤٠ | ١١ | محايد | متوسطة |
| ١ | مفهوم التدريس التشاركي واضح بالنسبة لي | ١٨<br>٣٦٪ | ١٦<br>٣٢٪ | ١٦<br>٣٢٪ | ٢.٠٤ | ٠.٨٣٢ | ١٢ | محايد | متوسطة |
| ١٥ | مفهوم تدريس الفريق واضح بالنسبة لي | ١٢<br>٢٤٪ | ١٥<br>٣٠٪ | ٢٣<br>٤٦٪ | ١.٧٨ | ٠.٨١٥ | ١٣ | محايد | متوسطة |
| ١٣ | مفهوم التدريس الموازي واضح بالنسبة لي | ٩<br>١٨٪ | ١٢<br>٢٤٪ | ٢٩<br>٥٨٪ | ١.٦٠ | ٠.٧٨٢ | ١٤ | غير موافق | ضعيفة |

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| ١٤ | مفهوم التدريس البديل واضح بالنسبة لي | ٧<br>٪١٤ | ١٤<br>٪٢٨ | ٢٩<br>٪٥٨ | ١.٥٦ | ٠.٧٣٣ | ١٥ | غير موافق | ضعيفة |
| ١٦ | مفهوم التدريس الداعم واضح بالنسبة لي | ٨<br>٪١٦ | ١١<br>٪٢٢ | ٣١<br>٪٦٢ | ١.٥٤ | ٠.٧٦٢ | ١٦ | غير موافق | ضعيفة |
| | **الوسط الحسابي العام** | | | | ٢.٤٤ | ٠.٢٦٧ | - | **موافق** | **عالية** |

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام.

يمكن تفسير نتائج الجدول رقم (٥) كالآتي: بلغ الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الأول (٢.٤٤) بانحراف معياري (٠.٢٦٧) ، وهذا المتوسط يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقون على هذا المحور، مما تقدم نستنتج أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمفهوم التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه (عالٍ).وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيبًا هي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات التعليم العام لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٠٠)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".
- جاءت العبارة رقم (٣،٥) وهي (من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات صعوبات التعلم لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه، من المهم تقديم الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة لتطبيق التدريس التشاركي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٩٨) وانحراف معياري (٠.١٤١)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يتطلب نجاح التدريس التشاركي التخطيط له بشكل مشترك بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢.٩٤) وانحراف معياري (٠.٢٤٠)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".

**وأقل ثلاث عبارات ترتيبًا هي:**

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (مفهوم التدريس الموازي واضح بالنسبة لي) بالمرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (١.٦٠) وانحراف معياري (٠.٧٨٢)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "عدم الموافقة".
- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (مفهوم التدريس البديل واضح بالنسبة لي) بالمرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (١.٥٦) وانحراف معياري (٠.٧٣٣)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "عدم الموافقة".
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (مفهوم التدريس الداعم واضح بالنسبة لي) بالمرتبة السادسة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٥٤) وانحراف معياري (٠.٧٦٢)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "عدم الموافقة".

وبعد عرض نتائج الجدول رقم (٥) يمكن القول إنه يوجد مستوى عالٍ من المعرفة لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية **بأساسيات تطبيق التدريس** التشاركي, أكثر من المعرفة **بمفهومه وأشكاله**, ويتضح ذلك بمقارنة أعلى وأقل العبارات ترتيبًا بحسب الوسط الحسابي.

حيث جاءت العبارات رقم (٤),(٣),(٥),(٧) وهي (من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات التعليم العام لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه–من المهم تقديم ورش عمل لمعلمات صعوبات التعلم لتوضيح مفهوم وأهمية التدريس التشاركي قبل تطبيقه–من المهم

تقديم الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة لتطبيق التدريس التشاركي-يتطلب نجاح التدريس التشاركي التخطيط له بشكل مشترك بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم) كأعلى ثلاث عبارات بحسب الوسط الحسابي, ويدل ذلك على معرفة غالبية العينة بكون كل هذه العبارات هي من أساسيات تطبيق التدريس التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي بحثت في منهجيات تطبيق التدريس التشاركي ومنها دراسة (أوستن,٢٠٠١) والتي أكد فيها معلمو التربية الخاصة أهمية تدريس وتدريب الطالب في كلية التربية على تطبيق التدريس التشاركي, كما جاءت دراسة (رايس,١٩٩٩) والتي أكد فيها المعلمون المتشاركون أهمية التدريب قبل التطبيق حيث إنهم يترددون في المشاركة من دون تنمية مهاراتهم في التفاوض والتخطيط التشاركي والتنظيم والتواصل الشخصي, وأكدت دراسة (تايلور,٢٠١٣) أن المعلمين المتشاركين الناجحين والمديرين كانت لديهم تصورات متشابهة عن التدريس التشاركي وفلسفة التعليم المدمج, وهذه التصورات الإيجابية لدى إدارة المدرسة كفيلة بتقديم الدعم اللازم لإنجاح التدريس التشاركي, وفي نفس السياق جاءت دراسة (رايس,١٩٩٩) لتؤكد أهمية الدعم الإداري من المدرسة, حيث أرجعوا له نجاح أو فشل التدريس التشاركي, كما ذكرت دراسة موروكوواجلير (٢٠٠٢) أن من أساسيات نجاح التعليم التشاركي هو تعاون هياكل أو نظم المدرسة لإنجاحه. واشتركت دراسة(إندليكاتو,٢٠١٤),(تايلور,٢٠١٣)و(أوستن,٢٠٠١) في التأكيد أن وقت التخطيط المشترك يعتبر مهمًا وحاسمًا لتطبيق التدريس التشاركي بنجاح, فلا بد أن يكون هناك وقت تخطيط مشترك للتدريس التشاركي منفصل عن وقت التخطيط للمنهج.

في المقابل نلاحظ العبارات رقم (١٣),(١٤),(١٦) وهي (مفهوم التدريس الموازي واضح بالنسبة لي- مفهوم التدريس البديل واضح بالنسبة لي- مفهوم التدريس الداعم واضح بالنسبة لي) كأقل ثلاث عبارات بحسب الوسط الحسابي, ويدل ذلك على إجماع غالبية العينة على فقدانهم المعرفة بنماذج التدريس التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إندليكاتو,٢٠١٤) حيث اعترف غالبية المشاركين بأنهم لا يمتلكون المعرفة بالنماذج المختلفة للتدريس التشاركي.

السؤال الثاني : ما واقع تطبيق التدريس التشاركي :

وللإجابة عنه استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بشكل عام كما يلي:

جدول رقم (٧)

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| ٣ | توجد علاقة جيدة بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | ٢٠<br>٤٠٪ | ٢٤<br>٤٨٪ | ٦<br>١٢٪ | ٢.٢٨ | ٠.٦٧١ | ١ | محايد | متوسطة |
| ٩ | تطلع معلمة صعوبات التعلم على محتوى الدرس قبل المشاركة فيه | ٢١<br>٤٢٪ | ١٥<br>٣٠٪ | ١٤<br>٢٨٪ | ٢.١٤ | ٠.٨٣٣ | ٢ | محايد | متوسطة |
| ٥ | تُحدد الأدوار التي تقوم بها كل من معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم داخل الصف | ١٧<br>٣٤٪ | ٢٠<br>٤٠٪ | ١٣<br>٢٦٪ | ٢.٠٨ | ٠.٧٧٨ | ٣ | محايد | متوسطة |
| ٧ | تتصف عملية التخطيط للتدريس التشاركي بالمرونة | ١٣<br>٢٦٪ | ٢٠<br>٤٠٪ | ١٧<br>٣٤٪ | ١.٩٢ | ٠.٧٧٨ | ٤ | محايد | متوسطة |
| ٤ | يتم التخطيط بشكل مشترك لعملية التدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | ١٠<br>٢٠٪ | ٢٣<br>٤٦٪ | ١٧<br>٣٤٪ | ١.٨٦ | ٠.٧٢٩ | ٥ | محايد | متوسطة |
| ٦ | يُحدد وقت خاص لعملية التخطيط للتدريس التشاركي | ١٢<br>٢٤٪ | ١٩<br>٣٨٪ | ١٩<br>٣٨٪ | ١.٨٦ | ٠.٧٨٣ | ٦ | محايد | متوسطة |
| ١٠ | يُطبق التدريس التشاركي بما يتوافق مع خصائص الطالبات في الصف | ١٣<br>٢٦٪ | ١٧<br>٣٤٪ | ٢٠<br>٤٠٪ | ١.٨٦ | ٠.٨٠٨ | ٧ | محايد | متوسطة |
| ١ | تُقدم إدارة المدرسة الدعم والتسهيلات لتطبيق التدريس التشاركي | ١١<br>٢٢٪ | ١٧<br>٣٤٪ | ٢٢<br>٤٤٪ | ١.٧٨ | ٠.٧٩٠ | ٨ | محايد | متوسطة |
| ٨ | يُقيم نجاح التدريس التشاركي بشكل دوري | ٦<br>١٢٪ | ١٧<br>٣٤٪ | ٢٧<br>٥٤٪ | ١.٥٨ | ٠.٧٠٢ | ٩ | غير موافق | ضعيفة |
| ٢ | يتم تقديم حوافز لمعلمات التعليم العام المشاركات للتدريس التشاركي | ٥<br>١٠٪ | ٨<br>١٦٪ | ٣٧<br>٧٤٪ | ١.٣٦ | ٠.٦٦٣ | ١٠ | غير موافق | ضعيفة |
| | الوسط الحسابي العام | | | | ١.٨٧ | ٠.٥٢٥ | – | محايد | متوسطة |

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بشكل عام

يمكن تفسير نتائج الجدول رقم (٧) كالآتي: بلغ الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الأول (١.٨٧) بانحراف معياري (٠.٥٢٥) ، وهذا المتوسط يعني أن أفراد عينة الدراسة محايد على هذا المحور، مما تقدم نستنتج أن مستوى تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية(متوسط).وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيبًا هي:

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (توجد علاقة جيدة بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٢٨) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".
- جاءت العبارة رقم (٩) وهي (تطلع معلمة صعوبات التعلم على محتوى الدرس قبل المشاركة فيه) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٣٣)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (تُحدد الأدوار التي تقوم بها كل من معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم داخل الصف) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٠٨) وانحراف معياري (٠.٧٧٨)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".

**وأقل ثلاث عبارات ترتيبًا هي:**

- جاءت العبارة رقم (١) وهي (تُقدم إدارة المدرسة الدعم والتسهيلات لتطبيق التدريس التشاركي) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (١.٧٨) وانحراف معياري (٠.٧٩٠)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يُقيم نجاح التدريس التشاركي بشكل دوري) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (١.٥٨) وانحراف معياري (٠.٧٠٢)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "عدم الموافقة".

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يتم تقديم حوافز لمعلمات التعليم العام المشاركات للتدريس التشاركي) بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٣٦) وانحراف معياري (٠.٦٦٣)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "عدم الموافقة".

والملاحظ هنا أنه ومع وجود مستوى معرفة عالٍ بأساسيات تطبيق التدريس التشاركي إلا أن مستوى تطبيقها متوسط, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كامينز، ساسكو، إليوت,٢٠١٣),حيث استطاع الكثير من المشاركين وصف ممارسات التدريس التشاركي الفعالة لكن مع وصفهم اعترفوا بأنهم بعيدون عن تحقيقها في مدارسهم.

كما تتفق مع دراسة (إندليكاتو,٢٠١٤) حيث وصفت مستويات متوسطة لتطبيق التدريس التشاركي, فقد أكد غالبية الشركاء أنهم لا يحددون الأدوار والتوقعات لبعضهم البعض قبل بداية علاقة العمل، ولا يتشاركون في إدارة الصف, كما لم يشعر غالبية المشاركين أنهم يتواصلون بشكل فعال مع شركائهم.

وبرأي الباحثة أن ذلك يعود لوجود معيقات تحد من تطبيق التدريس التشاركي بشكل فعال, فامتلاك المعلمات لمستوى عالٍ من المعرفة لا يكفي لوجود ممارسات فاعلة وناجحة داخل الصف, وقد تتمثل هذه المعيقات في قلة التوافق المهني والشخصي بين المعلمين المتشاركين, وهذا ما أشارت إليه دراسة (رايس,١٩٩٩).وقد يتمثل المعيق في الدور السلبي لمعلم صعوبات التعلم وقلة المشاركة الفاعلة له في الصف, حيث يكتفي بعض المعلمين بالملاحظة أو تقديم الدعم للطلاب ذوي صعوبات التعلم, وصفت دراسة (إندليكاتو,٢٠١٤) مستوى منخفضً المعلم صعوبات التعلم في الصف، تشعر معلم الصف أنه المعلم القائد وأنه يقوم بعمل أكثر من المعلم المتعاون. وهذا الدور ينافي ما أشارت إليه الدراسات لدور معلم صعوبات التعلم في الصف ومنها دراسة (سيرز، براواند، جينكنز، سميث ,٢٠١٤) التي أكدت أن معلم الصف هو المسؤول الأساس عن تقديم المحتوى, وكان معلم التربية الخاصة يتحرك في الفصل ويساعد الطلاب والمجموعات الصغيرة ويوضح الأمثلة ويلخص, ودراسة (شافر، براون، ٢٠١٥) التي أكدت أن التدريس التشاركي يصبح أكثر فاعلية إذا استطاع كلا المعلمين المتشاركين القيام

بأدوارهما في الصف, ودراسة (فليمنج,٢٠٠٢),حيث أكد المشاركون أهمية تحديد الأدوار لكل منهما داخل الصف.

ولا يمكن إغفال الدور الأساس لإدارة المدرسة في إيجاد مستويات تطبيق عالية وفعالة للتدريس التشاركي, وهذا أكدته عدد من الدراسات مثل دراسة (رايس,١٩٩٩)و(موروكو ,اجلير ,٢٠٠٢) ,حيث أكدت أهمية الدعم الإداري من هياكل أو نُظم المدرسة, ووجود قوانين تساوي المنزلة للمدرسين, وقيام فلسفات مشتركة مع الإدارة المدرسية حول الدمج في إنجاح تطبيق التدريس التشاركي.

## السؤال الثالث: ماهي معيقات تطبيق التدريس التشاركي:

وللإجابة عنه استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بشكل عام كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بشكل عام

جدول رقم (٨)

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| ١ | قلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق التدريس التشاركي | ٤٥<br>٩٠٪ | ٣<br>٦٪ | ٢<br>٤٪ | ٢.٨٦ | ٠.٤٥٢ | ١ | موافق | عالية |
| ٣ | صعوبة محتوى المناهج في المرحلة المتوسطة والثانوية | ٤٢<br>٨٤٪ | ٤<br>٨٪ | ٤<br>٨٪ | ٢.٧٦ | ٠.٥٩١ | ٢ | موافق | عالية |

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| | بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم | | | | | | | | |
| ٥ | صعوبة توفر الوقت لمعلمة التعلم العام ومعلمة صعوبات التعلم للتخطيط للتدريس التشاركي | ٤١<br>٨٢٪ | ٥<br>١٠٪ | ٤<br>٨٪ | ٢.٧٤ | ٠.٦٠٠ | ٣ | موافق | عالية |
| ٤ | غياب الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة | ٢٩<br>٥٨٪ | ١٤<br>٢٨٪ | ٧<br>١٤٪ | ٢.٤٤ | ٠.٧٣٣ | ٤ | موافق | عالية |
| ٧ | إهمال التخطيط المسبق للتدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | ٢٨<br>٥٦٪ | ١٢<br>٢٤٪ | ١٠<br>٢٠٪ | ٢.٣٦ | ٠.٨٠٢ | ٥ | موافق | عالية |
| ٢ | رفض معلمات صعوبات التعلم للعمل في المرحلتين المتوسطة والثانوية | ٢٤<br>٤٨٪ | ١٥<br>٣٠٪ | ١١<br>٢٢٪ | ٢.٢٦ | ٠.٨٠٣ | ٦ | محايد | متوسطة |
| ٨ | ضعف العلاقة بين | ٢١<br>٤٢٪ | ٢٠<br>٤٠٪ | ٩<br>١٨٪ | ٢.٢٤ | ٠.٧٤٤ | ٧ | محايد | متوسطة |

| م | العبارة | التكرار والنسبة % | | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | تفسير الوسط الحسابي | تفسير درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | محايد | غير موافق | | | | | |
| | معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم | | | | | | | | |
| ٦ | جهل معلمات صعوبات التعلم بخصائص الطالبات في المرحلة المتوسطة والثانوية | ١٩<br>٣٨٪ | ١٠<br>٢٠٪ | ٢١<br>٤٢٪ | ١.٩٦ | ٠.٩٠٣ | ٨ | محايد | متوسطة |
| | الوسط الحسابي العام | | | | ٢.٤٥ | ٠.٣٥٠ | – | موافق | عالية |

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بشكل عام

يمكن تفسير نتائج الجدول رقم (٩) كالآتي: بلغ الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الأول (٢.٤٥) بانحراف معياري (٠.٣٥٠)، وهذا المتوسط يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقون على هذا المحور، مما تقدم نستنتج أن درجة معيقات تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية(عالية).وتم ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي وأعلى ثلاث عبارات ترتيبًا هي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي (قلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق التدريس التشاركي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وانحراف معياري (٠.٤٥٢)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (صعوبة محتوى المناهج في المرحلة المتوسطة والثانوية بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٧٨) وانحراف معياري (٠.٥٩١)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (صعوبة توفر الوقت لمعلمة التعلم العام ومعلمة صعوبات التعلم للتخطيط للتدريس التشاركي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٧٤) وانحراف معياري (٠.٦٠٠)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "الموافقة".

**وأقل ثلاث عبارات ترتيبًا هي:**

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (رفض معلمات صعوبات التعلم للعمل في المرحلتين المتوسطة والثانوية) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢.٢٦) وانحراف معياري (٠.٨٠٣)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي (ضعف العلاقة بين معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢.٢٤) وانحراف معياري (٠.٧٤٤)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (جهل معلمات صعوبات التعلم بخصائص الطالبات في المرحلة المتوسطة والثانوية) بالمرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٩٦)

وانحراف معياري (٠.٩٠٣)، وهذا يعني أن رأي أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة "المحايدة".

ومما سبق يتضح لنا وجود مستوى مرتفع من المعيقات لتطبيق التدريس التشاركي. وبترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي, فقد جاءت العبارة رقم (١),(٣),(٥) وهي (قلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق التدريس التشاركي– صعوبة محتوى المناهج في المرحلة المتوسطة والثانوية بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم–صعوبة توفر الوقت لمعلمة التعلم العام ومعلمة صعوبات التعلم للتخطيط للتدريس التشاركي) كأعلى ثلاث عبارات ترتيبًا, ما يدل على أنها تمثل المعيقات الأكبر لتطبيق التدريس التشاركي.

وقد اتفقت عدد من الدراسات مع هذه النتيجة مثل دراسة(رايس,١٩٩٩) التي أكد المشاركون فيها أن من أكثر المعيقات لهم هو نقص فرص التدريب على مهارات التدريس التشاركي. في حين وصفت دراسة (إندليكاتو,٢٠١٤) المعيقات بنقص الوقت للتخطيط للتدريس التشاركي, كما أكدت دراسة كل من (سيرز، براواند، جينكنز، سميث,٢٠١٤) التي أكدت الاعتماد على معلم الصف, في تقديم المحتوى أثناء التدريس التشاركي, كمشكلة رئيسة تواجه عملية التطبيق وقد يكون ذلك بسبب جهل معلم صعوبات التعلم بالمنهاج.

وترجع الباحثة السبب في تلك النتيجة لحداثة تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية, فمن الطبيعي أن يقابل أي عمل في مراحله الأولى الكثير من العوائق, والتي قد يكون منها قلة الوعي العام في المدارس بأهمية التنوع في أساليب التعليم التي تلائم جميع الاحتياجات, فالبعض يعتقد أن الاعتماد على تقديم التدريس الفردي داخل غرفة المصادر هو الخيار التربوي الأنسب لذوي صعوبات التعلم.

كما لا يمكن إغفال العوامل المادية من حيث قلة تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة التي يتطلبها تطبيق التدريس التشاركي, وضيق المساحة داخل الصف مع أعداد الطلاب الكبيرة فيه, وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمي التعلم العام, ما يجعلهم ينظرون إلى التدريس التشاركي كحمل إضافي.

*التـــــوصيـــــات:*

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

- نشر الوعي بين مديرات المدارس والتعليم العام وصعوبات التعلم حول إستراتيجية التدريس التشاركي, وغيرها من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية مثل التعلم الاستراتيجي.
- تضمين إستراتيجية التدريس التشاركي في مناهج إعداد معلمات صعوبات التعلم أثناء الدراسة الجامعية.
- تطبيق التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية ,فكثير من الدراسات أثبت فعاليته مع طلاب صعوبات التعلم.
- تقييم برامج صعوبات التعلم بشكل مستمر بما تتضمن من أساليب تدريس ومنها التدريس التشاركي, من قبل مختصين بذلك, بهدف تطويرها.
- تفعيل الدروس النموذجية بين برامج صعوبات التعلم بهدف تبادل الخبرات بين معلمات صعوبات التعلم بما يخص تطبيق التدريس التشاركي .

## المراجع

*المراجع العربية:*

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

بريانت, داني, سميث, ديبرا, بريانت, بران,(٢٠١٢)*تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج*, ترجمة محمد إسماعيل, الأردن, عمان, دار الفكر, الطبعة الأولى.

خصاونة، محمد. (٢٠١٣). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحات والدراسات، ٣١(١)، الصفحات ٥١-٧٦.

الخطيب, جمال, والحديدي, منى, (١٤٢٤هـ*), قضايا معاصرة في التربية الخاصة*, المملكة العربية السعودية, الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سالم، محمود عوض الله. (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (الصفحات ١-٢٤). بنها: كلية التربية- جامعة بنها.

عبد الهادي، محمد. (٢٠٠٣). البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات (الإصدار ٩). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عواد، أحمد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

كلنتن، عبدالرحيم. (١٤٢٧). اكتشاف وتنمية اهتمامات وقدرات طلاب صعوبات التعليم بالمرحلة المتوسطة. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض.

لينر، جانيت، وجوهنز، بيفيرلي. (٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة- خصائص واستراتيجيات تدريس وجهات حديثة. (سهى الحسن، المترجمون) عمان، الأردن: دار الفكر.

المشيقح، نجلاء، واليعيش، سامية. (٢٠١١). دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وحدة صعوبات التعلم.

هالان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز، واليزابيث. (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين في التربية الخاصة (الطبعة الأولى). (عادل محمد، المترجمون) عمان، الأردن: دار النشر.

*المـراجـع الأجنبيـة:*

Abbye-Taylor, S. (2014). Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students. NORTHCENTRAL UNIVERSITY.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. Remedial and special education, 22(4), 245-255.

Bond, R. J., & Hurst, J. (2010). How adults with learning disabilities view living independently. British Journal of Learning Disabilities, 38(4), 286-292.

Child Trends .(2004) .(learning disabilities. Retrieved date: 2016 http://www.childtrends.org/wpontent/uploads/2012/09/65_Learning_Disabilities.pdf

Deb, S., Thomas, M., & Bright, C. (2001). Mental disorder in adults with intellectual disability. 1: Prevalence of functional psychiatric illness among a community-based population aged between 16 and 64 years. Journal of Intellectual Disability Research, 45(6), 495-505.

Gately,susane; &Gately,frank .(2001). *Understanding coteaching components*. Teaching Exceptional Children,vol:33,Issue:4,pp 40-47

Research, Hanover *(2012),The Effectiveness of the Co-Teaching Model*, USA.

Knackendoffel, E. Ann. (2005). *Collaborative Teaming in the Secondary School.* Focus on exceptional children,Vol 37,Issue 5.pp1-16.

Cook, Lynne, (2004), Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics, California State University, USA.

Friend,M;&Cook,L (1995).*Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*. Focus on exceptional children,Vol 28,Issue 3 ,pp 1-16.

Friend, Marilyn,(2014), *Co-Teaching: Classroom Partnerships for Student Success*, Wyoming Department of Education, Seventh Annual Leadership Symposium.

Hanover Research Institute. (2012). The effectiveness of the co-teaching model. Retrieved from: http://www.hanoverresearch.com/wp-content/uploads/2012/05/Effecti veness-of Co-Teaching-Membership.pdf

Indelicato, Julietta. (2014). How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. Online Submission, M. S. Ed Thesis, Dominican University of California.

Kamens, M. W., Susko, J. P., & Elliott, J. S. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching A Study of Administrator Practices in New Jersey.NASSP Bulletin, 97(2), 166-190.

King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. Journal of Science Teacher Education, 25(6), 651-680.

Rice, D., &Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. Learning Disabilities Research & Practice, 15(4), 190-197.

Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. Journal of Education and Training Studies, 3(3), 117-125.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. Theory into practice, 45(3), 239-248.