مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه

د. راشد بن عبدالرحمن الدباس
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود
raldabas@ksu.edu.sa

د. عبدالكريم بن حسين الحسين
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود
ah28@ksu.edu.sa

*يتقدم الباحثان بجزيل الشكر والتقدير لمركز البحوث بكلية التربية وعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث.

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200313

مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه

د. راشد بن عبدالرحمن الدباس
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. عبدالكريم بن حسين الحسين
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي، واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه في مدارس التعليم الشامل، وعلاقته بعدد من المتغيرات. وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٢١٣) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم استعداد متوسط لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل. كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص، وذلك لصالح معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التدريب المسبق؛ حيث أبدى المشاركون، الذين لديهم تدريب مسبق، مستويات استعداد أعلى لاستخدام التدريس التشاركي مقارنة بالذين لم يسبق لهم التدرب على استخدامه. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي، وذلك لصالح المشاركين الذين سبق لهم استخدام التدريس التشاركي. وأوضحت النتائج أن هناك احتياجًا تدريبيًا عاليًا في مجال استخدام التدريس التشاركي. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، تم الخروج بعدد من التوصيات التي من شأنها زيادة مستوى استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل بشكل أكثر فاعلية.

الكلمات المفتاحية: تعليم ذوي الإعاقة، معلمو التربية الخاصة، الدمج الشامل، التعليم التعاوني، التعاون بين المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٨/٢٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١٢/٢٦م

Teachers' Readiness and Training Needs for Using Co-Teaching in Inclusive Schools

Dr. Rashed A. Aldabas
College of Education
King Saud University

Dr. Abdulkarim Alhossein
College of Education
King Saud University

Abstract

The purpose of this study was to identify the teachers' readiness and training needs for using co-teaching in inclusive schools, with respect to a number of variables. The study employed the descriptive research approach. The sample consisted of 213 teachers (female and male). The findings showed that participants are ready to use co-teaching in inclusive schools. The findings also indicated that there are significant differences between special education and general education teachers for the favour of special education teachers. As well, the findings pointed out there are higher levels of readiness to use co-teaching for participants who had prior training. The findings also showed that there are significantly differences for participants who had prior use of co-teaching compared to those who had not. The findings also indicated that there are high training needs on the use of co-teaching. Based on the findings, recommendations were provided in order to effectively increase the level of use of co-teaching in inclusive schools.

Keywords: teaching individuals with disabilities, special education teachers, inclusive education, collaborative education, collaboration between teachers.

مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه

د. راشد بن عبدالرحمن الدباس
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. عبدالكريم بن حسين الحسين
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة

تحظى تربية التلاميذ ذوي الإعاقة وتعليمهم باهتمام من قبل المختصين في مجال التربية الخاصة؛ ولذلك يلحظ أن هناك تطورات متواصلة في مجال التربية الخاصة تهدف إلى إيجاد أفضل الممارسات التدريسية الفعالة التي تمكن هؤلاء التلاميذ باختلاف إعاقتهم من تحقيق أقصى قدر ممكن من النمو، سواء أكاديميًا أو سلوكيًا أو اجتماعيًا. ومن هذه الممارسات التدريسية الفعالة المناداة بتعليم هؤلاء التلاميذ في البيئات التعليمية الأقل تقييدًا، وهذا ما دعا إليه القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطور، الذي يؤكد على تربية التلاميذ ذوي الإعاقة وتعليمهم في المدارس الحكومية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين المساوين لهم في العمر والمرحلة التعليمية (Individuals with Disabilities Education Improvement, 2004). وهذا ما أشار إليه كذلك قانون تعليم جميع الأطفال (No Child Left Behind, NCLB, 2002).

وتعد بيئة التعليم الشامل أقل البيئات التعليمية تقييدًا، ويدعو عدد من المختصين في مجال التربية الخاصة إلى تبنيها؛ من أجل تحقيق الدمج، والبعد عن العزل في تعليم هؤلاء التلاميذ. ويرتكز التعليم الشامل على وجوب تعليم جميع التلاميذ دون تمييز بغض النظر عن خصائصهم، وتوفير التعليم المناسب للجميع في المدرسة العادية باستخدام أفضل الممارسات التربوية، وأكثرها فعالية، والتي تراعي احتياجات التلاميذ التعليمية (Mitchell, 2014). ولتحقيق التعليم الشامل، هناك عدد من الممارسات والتطبيقات التربوية التي تم تطويرها، وأثبتت عدد من الدراسات العلمية فعاليتها في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.

ومن أهم هذه التطبيقات التدريس التشاركي، الذي يهدف إلى تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام من خلال التشارك بين معلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام

في تدريس هؤلاء التلاميذ. ولا يقتصر هذا التشارك على التدريس فقط، بل يشمل جميع مايتعلق بعملية التدريس من تخطيط، و تنفيذ، و تقييم (Gately & Gately, 2001)؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية المرسومة، بل تتعدى آثاره الفاعلة إلى زيادة فرص اكتساب هؤلاء التلاميذ للمهارات المختلفة، وممارستها في بيئاتها الطبيعية (Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori, & Algozzine, 2012). فالتدريس التشاركي يخلق بيئة تعليمية تنافسية بين التلاميذ تدعم عملية تعلمهم بفعالية مقارنة بالتدريس التقليدي، وذلك من خلال التنوع في أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين المشتركين في التدريس (Friend & Barron, 2016). ويجب أن يكون لدى المعلمين المستخدمين له العديد من المهارات لتحقيق هذه الفاعلية من استخدامه، والتي منها مهارات التواصل الفعال، ومهارات إدارة الصف وضبطه، ومعرفة المنهج الدراسي وأهدافه، ومهارات التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقييمه (Gately & Gately, 2001).

وهناك عدة أشكال للتدريس التشاركي يمكن للمعلمين استخدامها اعتمادًا على خصائص المنهج والتلاميذ، ومنها أن يقوم معلمٌ بالتدريس الفعلي، في حين يقوم المعلم الآ خر بتسجيل الملاحظات حول سلوك التلاميذ، ومدى تقدمهم في اكتساب المهارة. ويتمثل الشكل الثاني في قيام أحد المعلمين بعملية التدريس داخل الصف الدراسي، في حين يقوم الآخر بمساعدة التلاميذ على آداء التدريبات، والمشاركة الصفية، وإدارة سلوكياتهم وضبطها ، وكذلك إزالة العوائق التي من شأنها إعاقة مشاركتهم أثناء عرض المهارة. ويُعنى الشكل الآخر، المسمى بمحطات التدريس، بتقسيم المادة التعليمية إلى عدة أقسام بناء على مستويات الصعوبة، وكذلك تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بناء على الفروق الفردية بينهم، بحيث يقوم المعلم الأول بتدريس الجزء الأعلى من المهارة للمجموعة الأولى، في حين يقوم المعلم الآخر بتدريس الجزء الآخر للمجموعة الأخرى، وفي الوقت نفسه، هناك مجموعة ثالثة تقوم بأداء تدريبات على المهارة بشكل مستقل. أما الشكل الرابع فهو التدريس الموازي، الذي يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين؛ كل معلم يعنى بتدريس مجموعة مع الالتزام باستخدام أساليب، ووسائل تعليمية متشابهة لتقديم مادة تعليمية واحدة لكلتا المجموعتين. وهذا يختلف عن التدريس على شكل فريق، حيث يشترك كلا المعلمين في التدريس، وملاحظة جميع التلاميذ داخل غرفة الصف الدراسي، وليس هناك مهام يلتزم بها معلم عن المعلم الآخر، فكلاهما يستطيع التدريس والإجابة عن تساؤلات التلاميذ. أما الشكل الأخير للتدريس التشاركي فهو التدريس البديل، حيث يقوم أحد المعلمين بتدريس مجموعة كبيرة من التلاميذ، في حين يقوم الآخر بتدريس مجموعة أصغر. وكل معلم لديه أسلوب تدريسي مختلف عن الآخر في تقديم

المهارة التعليمية خلال المواقف التعليمية، ولكن مخرجات عملية التدريس واحدة (Cook & Friend, 1995).

ولأهمية التدريس التشاركي؛ فقد أجريت العديد من الدراسات، التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدامه مع التلاميذ ذوي الإعاقات. ومن تلك الدراسات دراسة (Walther-Thomas, 1997)، التي هدفت إلى قياس فعالية استخدام التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم، من خلال إجراء مقابلات معهم، حيث أشارت نتائجها إلى أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو فعالية استخدامه، مع وجود بعض الصعوبات التي قد تحول دون استخدامه، ومنها أهمية الدعم المقدم لهم من قبل الإدارة المدرسية المتمثل في تنظيم الجداول، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط، والإعداد للتدريس التشاركي، فضلًا عن توفير الدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي.

كذلك قام (Rice & Zigmond, 2000) بإجراء دراسة مقارنة بين اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التدريس التشاركي في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا من خلال استخدام أسلوب المقابلة والملاحظة الصفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين في كلتا الدولتين متشابهة إلى حدٍّ ما؛ حيث أشاروا إلى أهمية استخدام التدريس التشاركي في دعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن هناك بعض العوائق التي تحول دون استخدامه بشكل ناجح، ومن أهمها نقص البرامج التدريبية على استخدامه، وكذلك اتجاهات الإداريين و المعلمين السلبية نحو تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة داخل غرف الصفوف الدراسية العادية.

كما هدفت دراسة (Austin, 2001) إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس التشاركي، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يؤمنون بفاعلية التدريس التشاركي بدرجة عالية مقارنة باتجاهات معلمي التعليم العام، في حين اتفق غالبية المشاركين على أن مسؤولية التدريس تعتمد أكثر على معلم التعليم العام أثناء التدريس التشاركي. كما أشار معلمو التعليم العام إلى أن التدريس التشاركي رفع من مستوى مهاراتهم في مجال إدارة الصف وضبطه، وأساليب تكييف ومواءمة المنهج. في حين أشار معلمو التربية الخاصة إلى أنه رفع من مستوى معرفتهم بمحتوى المادة التعليمية الخاصة بالمنهج.

وفي السياق ذاته قام (Hang & Rabren, 2009) بدراسة اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتعليم العام وتلاميذهم نحو فعالية استخدام التدريس التشاركي، التي أوضحت نتائجها بأن جميع المشاركين-بما فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة- يؤكدون بإيجابية بأن هناك فرقًا بين التدريس باستخدام التدريس التشاركي والتقليدي؛ حيث تطورت مهاراتهم التدريسية

باستخدام التدريس التشاركي، وارتفعت فرص اكتساب تلاميذهم للمهارات، وكذلك انخفضت سلوكيات تلاميذهم غير المرغوبة.

كما هدفت دراسة (Malian & McRae, 2010) إلى قياس وجهات نظر المعلمين نحو استخدام التدريس التشاركي، ومدى فاعلية استخدامه في تدريس تلاميذهم. وأشارت نتائج الاستبانة الموزعة على عينة تكونت من ٢٩٠ معلمًا إلى أنه ليس هناك فروق في الاتجاهات بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو استخدام التدريس التشاركي وفاعليته في تسهيل التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ حيث وجد أن جميع المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدامه متفقين بذلك على أهمية التعاون في التخطيط والإعداد وضبط السلوك، وكذلك تكييف المنهج وأساليب التدريس لتناسب جميع التلاميذ مع أهمية المشاركة الأسرية.

علاوة على ذلك، قام (Pancsofar & Petroff, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي، وعلاقة ذلك باحتياجاتهم التدريبية، باستخدام المنهج الوصفي، وشارك فيها ١٢٩ معلمًا. وأظهرت النتائج أن هناك علاقه بين استعداد المعلمين نحو استخدام التدريس التشاركي وكفايتهم التدريبية لاستخدامه مع تلاميذهم، حيث أشارت النتائج إلى أنه كلما كان المعلم ملمًا بكيفية استخدام التدريس التشاركي، كان استعداده نحو استخدامه إيجابيا.

وفي ذات السياق قام (Indelicato, 2014) بدراسة تهدف إلى معرفة أهم المهارات التي تسهم في نجاح استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين من خلال استخدام المنهج النوعي. وأشارت النتائج إلى أن مهارات التواصل والتعاون تُعدُّ من أهم المهارات الضرورية لاستخدام التدريس التشاركي.

كذلك قام (Hamilton-Jones & Vail, 2014) بدارسة مدى استعداد معلمي التربية الخاصة ماقبل الخدمة للتعاون مع معلمي التعليم العام في التدريس من خلال استخدام المنهج النوعي، فوجد الباحثان أن غالبية المشاركين يحملون استعدادًا منخفضًا بسبب عدم حصولهم على التدريب الكافي الذي يؤهلهم ليتشاركوا مع معلمي التعليم العام في التدريس.

كما هدفت دراسة (King-Sears, Brawand, Jenkins & Preston-Smith, 2014) إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين والتلاميذ ذوي الإعاقة نحو استخدام التدريس التشاركي من خلال استخدام أسلوب الاستبانة والملاحظة. وأظهرت النتائج وجود ردود إيجابية نحو استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة من قبل المشاركين من معلمي العلوم والتربية الخاصة،حيث أشارت النتائج إلى أن لدى غالبية المشاركين اتفاقًا على أن معلم العلوم هو من يقوم بدور إدارة عملية التدريس، في حين يساعده معلم التربية الخاصة في ذلك، كما

أكدوا على أهمية التعاون لتحقيق الفعالية في التدريس التشاركي.

وفي سياق متصل أجرى (Hussin & Hamdan, 2016) دراسة تهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين والإداريين وأولياء أمور التلاميذ، والتي قد تحد من استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من خلال استخدام أسلوب الاستبانة، حيث أشارت النتائج إلى أهمية اكتساب المعلمين مهارات التواصل والتعاون؛ لزيادة استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي.

كما قامت (اباحسين والحسين، ٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى إلمام معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية بمهارات التدريس التشاركي، ومستوى استخدامهن له، وأهم المعوقات التي تعيق استخدامه من وجهة نظرهن، من خلال استخدام أداة الاستبانة، التي وزعت على ٥٠ معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة عالية من المعرفة بالتدريس التشاركي مع استخدامهن له بدرجه متوسطة، كما أظهرت النتائج أن نقص التدريب المسبق على استخدم التدريس التشاركي يُعدُّ من أهم المعوقات لاستخدم المعلمات له.

وعلاوة على ذلك، قام (Pancsofar & Petroff, 2016) بدراسة هدفت إلى قياس مدى استخدام المعلمين لأشكال التدريس التشاركي، وعلاقته بخصائص كل شكل، واتجاهاتهم واحتياجاتهم التدريبية في مدارس التعليم الشامل نحو استخدامه من خلال استخدام المنهج الوصفي. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين استخدام المعلمين للتدريس التشاركي باتجاهات المعلمين والاحتياجات التدريبية والاستخدام المسبق له، حيث أظهرت النتائج أنه كلما كان اتجاه المعلم نحو التدريس التشاركي سلبيًا، كان استخدامه له منخفضًا، وكذلك كان لدى المعلم دورات تدريبية لاستخدام التدريس التشاركي، ولديه استخدام مسبق، كلما كان استخدامه له مرتفعًا.

وبالرجوع إلى دراسة (Strogilos, Stfanidis & Tragoulia, 2016)، التي هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة باستخدام أسلوب الاستبانة مع أسلوب المقابلة؛ نجد أن نتائجها أوضحت أن هناك مواقف إيجابية لدى المعلمين نحو استخدامه، مع وجود اتفاق بين المعلمين على عدم توفر الوقت الكافي لتطبيق التدريس التشاركي بشكل فعال، مع وجود حاجة إلى توفير دورات تدريبية حول التدريس التشاركي.

وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة (Chitiyo, 2017)، التي هدفت إلى معرفة أهم المعوقات التي قد تحدُّ المعلمين من استخدامهم للتدريس التشاركي مستخدمًا أسلوب الاستبانة. وكان

من أهم نتائجها أن استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي كان منخفضًا؛ بسبب عدم كفايتهم التدريبية، فضلًا عن قلة المصادر الداعمة لتطبيقه بشكل فعال وناجح. كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو فاعليته مع تلاميذهم ذوي الإعاقة.

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة أهمية معرفة مدى استعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة العاملين في مدارس التعليم الشامل باستخدام التدريس التشاركي، ومعرفة أهم الاحتياجات التدريبية التي يرون أهميتها في مساعدتهم في استخدامه بشكل ناجح. وتؤكد الدراسات الأجنبية السابقة على أهمية دراستها للوصول إلى فوائد استخدام التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وتتفق الدراسة الحالية مع معظم أهداف الدراسات الأجنبية السابقة، ولكنها تختلف معها في قياس مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي، وعلاقته باحتياجاتهم التدريبية، وتعدُّ من أوائل الدراسات العربية -على حسب علم الباحثين- التي تناولت هذا الموضوع في مدارس التعليم الشامل في الوطن العربي.

مشكلة الدراسة

يتضح من مراجعة الأدبيات أهمية توفير التعليم المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة في بيئات تعليمية شاملة، والبعد عن البيئات المعزولة، والتي لا تتناسب مع خصائص واحتياجات هؤلاء التلاميذ، ويعتبر التدريس التشاركي أحد هذه الممارسات التي تحقق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال داخل فصول التعليم العام جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين. فمعرفة مدى استعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لاستخدام التدريس التشاركي له دور هام في ممارسته بشكل فعال في مدارس التعليم الشامل؛ كما أن معرفة الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستخدام التدريس التشاركي لهؤلاء المعلمين من العوامل المساعدة في استخدامه بشكل صحيح؛ لذا فإن دراسة استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وعلاقته باحتياجاتهم التدريبية يُعد أمراً هاماً وملحّاً، ومع ذلك أظهرت مراجعة الأدبيات ندرةً في تلك الدراسات، كما تبيّن من خلال ملاحظة الباحثَان الميدانية، أن هناك عددًا من المدارس المطبقة للتعليم الشامل، ولكن لا يوجد دلائل على مستوى استعداد المعلمين في تلك المدراس لاستخدام التدريس التشاركي، وما احتياجاتهم التدريبية لاستخدامه، مما قد يؤدي إلى عدم نجاح تجربة التعليم الشامل المطبقة في تلك المدارس، وحرمان التلاميذ ذوي الإعاقة من الفوائد المرجوة من جرّاء تعليمهم في بيئات تعليمية شاملة مع أقرانهم العاديين، ويقلل من فُرص دمجهم مع أقرانهم العاديين في البيئات الطبيعية. وعليه فإن هناك حاجة

لدراسة مدى استعداد هؤلاء المعلمين لاستخدامه، وعلاقته باحتياجاتهم التدريبية، والتي قد يترتب عليها معرفة العوائق التي تحول دون استخدامه بالشكل المطلوب؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما مستوى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، وما احتياجاتهم التدريبية لاستخدامه؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمدارس التعليم الشامل حول استخدام التدريس التشاركي؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل بين المشاركين حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، وجود تدريب مسبق حول استخدام التدريس التشاركي، والاستخدام المسبق للتدريس التشاركي)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، واحتياجاتهم التدريبية، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: (التخصص، وجود تدريب مسبق حول استخدام التدريس التشاركي، والاستخدام المسبق للتدريس التشاركي).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- تركيزها على أحد التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة بالعالم العربي.
- تزويد القائمين على مدراس التعليم الشامل بمعلومات مهمة حول مدى استعداد المعلمين لتطبيق التدريس التشاركي، والتعرف على احتياجاتهم التدريبية.
- من أوائل الدراسات العربية -حسب علم الباحثين- التي اهتمت بقياس مدى استعداد المعلمين للتدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، واحتياجاتهم التدريبية؛ لذا فهي

إضافة لأدبيات التربية الخاصة؛ نظرًا لقلّة الدراسات العربية التي تطرقت لهذا الموضوع.

- التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمدارس التعليم الشامل، مما يترتب عليه إقامة برامج تدريبية مستقبلية تزودهم بما يحتاجونه لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل.
- المساهمة في تحسين تجربة التعليم الشامل من خلال التعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام واحدة من أهم الأساليب المستخدمة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات داخل الفصول العادية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

الحدود البشرية: المعلمون العاملون بمدارس التعليم الشامل الحكومية لمرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

لحدود الموضوعية: معرفة مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، واحتياجاتهم التدريبية، فضلًا عن الكشف عن الفروق بين المشاركين وفقًا لمتغير التخصص، وجود تدريب مسبق حول استخدام التدريس التشاركي، والاستخدام المسبق للتدريس التشاركي.

مصطلحات الدراسة

الاستعداد: يعرف الاستعداد بأنه "الميل والرغبة والقدرة على العمل في نشاط معين" (شحاته، النجار، وعمار، ٢٠٠٣، ص٤٤).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه توافر الرغبة والقدرة لدى المعلمين بمدارس التعليم الشامل على استخدام التدريس التشاركي، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المشاركون في الاستبانة المعدة لذلك.

التدريس التشاركي: يعرف التدريس التشاركي بأنه اشتراك معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في التخطيط، والتدريس، والتقييم للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإعاقات داخل

فصل واحد (Brown, Howerter, & Morgan, 2013; Pratt, Imbody, Wolf, & Patterson, 2017).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه قيام معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة بتحضير الدروس معًا، والاشتراك في تدريس جميع التلاميذ داخل الصف العادي وتقييمهم، بما فيهم التلاميذ ذوي الإعاقات.

التعليم الشامل: يعرف التعليم الشامل بأنه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات مع أقرانهم العاديين داخل الفصل العادي (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015).

ويعرفه الباحثان بأنه تعليم جميع التلاميذ ذوي الإعاقات مهما اختلفت شدة إعاقاتهم مع أقرانهم العاديين داخل فصل التعليم العام.

الاحتياجات التدريبية: تعرف بأنها "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية". (الدهشان، ٢٠١٧، ص٣١).

ويعرفها الباحثان بأنها جميع ما يحتاجه المعلمون بمدارس التعليم الشامل من مهارات ومعارف واتجاهات، وذلك من أجل القيام بالتدريس التشاركي بدرجة عالية من الفعالية والإتقان. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المشاركون في الاستبانة المعدة لذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدام الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة الحالية، وأسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الشامل الحكومية بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩، المقدر عددهم بـ (٢٥٠) معلمًا ومعلمة (وزارة التعليم، ١٤٣٨ه).

عيّنة الدراسة

تم توزيع الاستبانة على جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الشامل الحكومية بمدينة الرياض، وقد استجاب (٨٠) معلمًا و(١٣٣) معلمة، باجمالي بلغ (٢١٣) معلما ومعلمة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)
التكرارات والنسب المئوية لجميع المشاركين حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
١	التخصص.	تعليم عام	١٣٢	٦٢
		تربية خاصة	٨١	٣٨
٢	سبق أن حضرت برنامجًا تدريبيًا عن التدريس التشاركي.	نعم	٣٧	١٧
		لا	١٧٦	٨٣
٣	سبق أن استخدمت التدريس التشاركي.	نعم	٩١	٤٣
		لا	١٢٢	٥٧

أداتا الدراسة

الاستبانة الأولى: الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي.

تركز الاستبانة الأولى على جمع معلومات عن مدى استعداد المعلمين بمدارس التعليم الشامل نحو استخدام التدريس التشاركي. وقد مرت عملية بنائها بعدة مراحل قبل أن تصل إلى صورتها النهائية، وهي:

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة من أجل الاستفادة منها في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها.

صياغة فقرات الاستبانة بناء على ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة.

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين؛ بهدف التأكد من وضوح الفقرات، ومناسبتها للبعد الذي تنتمي له.

وقد تكونت هذه الاستبانة من ٢٠ فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: (الاستعداد للعمل التعاوني، والاستعداد المتعلق بالبيئة المدرسية، والاستعداد للتدريس التشاركي)؛ حيث تكون البعد الأول من ست فقرات، واشتمل البعد الثاني أيضًا على ست فقرات، في حين تكون البعد الثالث من ثمان فقرات. وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي، حيث تحسب الدرجة النهائية وفقًا لمجموع الدرجات لكل فقرة من فقراته: عالٍ جدًا (خمس درجات)، عالٍ (أربع درجات)، متوسط (ثلاث درجات)، منخفض (درجتان)، منخفض جدًا (درجة واحدة)، وتم استخدام المعادلة التالية لتصنيف استجابات المشاركين إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٣ = ١,٣٣، للوصول إلى التصنيف الموضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)
توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	عالٍ	متوسط	منخفض
مدى المتوسطات	٥,٠٠-٣,٦٨	٣,٦٧-٢,٣٤	٢,٣٣-١,٠٠

الاستبانة الثانية: الاحتياجات التدريبية لاستخدام التدريس التشاركي.

تهتم الاستبانة الثانية بجمع معلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمدارس التعليم الشامل حول استخدام التدريس التشاركي، وقد مرت عملية بنائها بعدة مراحل قبل أن تصل إلى صورتها النهائية، وهي:

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة من أجل الاستفادة منها في تحديد فقرات الاستبانة.

صياغة فقرات الاستبانة بناء على ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة.

عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين؛ بهدف التأكد من وضوح الفقرات، ومناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله.

وقد اشتملت الاستبانة على ١٤ فقرة؛ بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين لاستخدام التدريس التشاركي. وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي، حيث تحسب الدرجة النهائية وفقًا لمجموع الدرجات لكل فقرة من فقراته: عالٍ جدًا (خمس درجات)، عالٍ (أربع درجات)، متوسط (ثلاث درجات)، منخفض (درجتان)، منخفض جدًا (درجة واحدة)، وتم استخدام المعادلة التالية لتصنيف استجابات المشاركين إلى ثلاث مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٣ = ١,٣٣ ، للوصول إلى التصنيف الموضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)
توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	عالٍ	متوسط	منخفض
مدى المتوسطات	٥,٠٠-٣,٦٨	٣,٦٧-٢,٣٤	٢,٣٣-١,٠٠

إجراءات الدراسة

صدق وثبات أداتي الدراسة

الاستبانة الأولى: الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي.

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وجامعة المجمعة، وقد طُلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث وضوح فقراتها، ودقة الصياغة اللغوية لها، ومدى مناسبتها لهدف الدراسة، وملاءمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي لها، وتم الأخذ برأي أغلبية المحكمين (٨٠٪)، والتي تضمنت تعديل بعض الفقرات وحذفها، واقتراح فقرات أخرى مناسبة، ونقل بعض الفقرات من بُعد إلى بُعد آخر.

الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). ويُظهر الجدول رقم (٤) قِيم معاملات الارتباط لكل فقرة.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية له، والدرجة الكلية للاستبانة

فقرات البعد الأول	معامل الارتباط مع البعد الأول	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	فقرات البعد الثاني	معامل الارتباط مع البعد الثاني	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	فقرات البعد الثالث	معامل الارتباط مع البعد الثالث	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
١	**٠,٨٩٠	**٠,٦٧١	١	**٠,٨٥٩	**٠,٦٤٧	١	**٠,٧٧٩	**٠,٧٠١
٢	**٠,٨٦٨	**٠,٦٤٦	٢	**٠,٩١٠	**٠,٦٥٠	٢	**٠,٨٢٥	**٠,٧١٦
٣	**٠,٨٤٢	**٠,٦٤٩	٣	**٠,٩٣٥	**٠,٦٢١	٣	**٠,٨٦٥	**٠,٧٤٥
٤	**٠,٨٧٤	**٠,٦٨٣	٤	**٠,٩٣٧	**٠,٦٣٣	٤	**٠,٨٨١	**٠,٧٦٧
٥	**٠,٨٧٩	**٠,٧٠٢	٥	**٠,٩٤٣	**٠,٦٣٥	٥	**٠,٨٦٠	**٠,٧٠٨
٦	**٠,٨٤٨	**٠,٦٧١	٦	**٠,٩٢٦	**٠,٦٣٣	٦	**٠,٨٥٧	**٠,٧٢٠
						٧	**٠,٨٤٧	**٠,٧٠١
						٨	**٠,٨٤٦	**٠,٦٨١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية. وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). ويُظهر الجدول رقم (٥) قِيم معاملات الارتباط لكل بُعد.

جدول رقم (٥)
معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

م	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
١	الاستعداد للعمل التعاوني	٠,٧٧٣**
٢	الاستعداد المتعلق بالبيئة المدرسية	٠,٦٩٣**
٣	الاستعداد للتدريس التشاركي	٠,٨٤٨**

الاستبانة الثانية: الاحتياجات التدريبية لاستخدام التدريس التشاركي.

صدق المحكمين

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، تم قياس مدى صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بعدد من أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية (الملك سعود، الأمير سطام بن عبدالعزيز، المجمعة)، وقد طُلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث وضوح فقراتها، ودقة صياغتها اللغويّة، ومدى مناسبتها لهدف الدراسة. وتم الأخذ برأي أغلبية المحكمين (٨٠٪)، والتي تضمنت تعديل بعض الفقرات وحذفها، واقتراح فقرات أخرى مناسبة.

الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للاستبانة. وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). ويُظهر الجدول رقم (٦) قِيم معاملات الارتباط لكل فقرة.

جدول رقم (٦)
معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٦**	٦	٠,٨١٨**	١١	٠,٧٤٦**
٢	٠,٧١٨**	٧	٠,٨٤٤**	١٢	٠,٨١٤**

تابع جدول (٦)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣	٠,٧٢٨**	٨	٠,٨٣٨**	١٣	٠,٨٠٣**
٤	٠,٧١٦**	٩	٠,٨١٧**	١٤	٠,٨٣٥**
٥	٠,٧٢٥**	١٠	٠,٨٣٨**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات أداتي الدراسة

الاستبانة الأولى: الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي.

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) للاستبانة بشكل كامل؛ إذ بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٣٦)، في حين بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠,٩٣٣)، و (٠,٩٦٣) للبعد الثاني، و (٠,٩٤٣) للبعد الثالث، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات.

الاستبانة الثانية: الاحتياجات التدريبية لاستخدام التدريس التشاركي.

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) للاستبانة بشكل كامل؛ إذ بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٥١)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والرُتب، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة، وللأبعاد، وللاستبانة ككل. ويوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة وفق أبعادها الثلاثة.

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي، ولكل بُعد على حدة

البعد	الرقم	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الاستعداد
الأول: الاستعداد للعمل التعاوني	٤	١	أنا مستعد للتعاون المستمر مع المعلم الشريك لضمان تدريس جميع التلاميذ بنجاح داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٧٧	١,٠٧	عالي
	٥	٢	أنا مستعد للتعاون مع المعلم الشريك للتعامل مع الصعوبات السلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقات التي تؤثر على العملية التعليمية أثناء التدريس التشاركي.	٣,٧٤	١,١٤	عالي
	٦	٣	أنا مستعد للاشتراك في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقات في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٦٨	١,١٧	عالي
	١	٤	أنا أخطط لاستخدام التدريس التشاركي عندما تتوفر الظروف المناسبة.	٣,٥٨	١,١٠	متوسط
	٣	٥	أنا أستطيع الحصول على المساعدة من المهنيين عندما أواجه صعوبات أو تحديات عند استخدام التدريس التشاركي.	٣,٥٠	١,١٢	متوسط
	٢	٦	يسهل التعاون بين المعلمين باستخدام التدريس التشاركي.	٣,٤٠	١,١٥	متوسط
			مجموع البعد الأول	٣,٦١	٠,٩٧٩	متوسط
الثاني: الاستعداد المتعلق بالبيئة المدرسية	١	١	توفر إدارة المدرسة وقتًا كافيًا للتخطيط المشترك يدعم نجاح التدريس التشاركي.	٣,٢٣	١,٣٨	متوسط
	٦	٢	إدارة المدرسة لديها الاستعداد في إدراج تطبيق التدريس التشاركي كجزء من الخطط التطويرية للمدرسة.	٣,١٧	١,٤١	متوسط
	٤	٣	إدارة المدرسة مستعدة لتقديم أنشطة توعوية للتعريف بالتدريس التشاركي داخل المدرسة.	٣,١٠	١,٣٨	متوسط
	٢	٤	تُعد إدارة المدرسة جداول مناسبة تدعم نجاح التدريس التشاركي.	٣,١٠	١,٣٢	متوسط
	٥	٥	إدارة المدرسة مستعدة لتطوير خطط من أجل تقييم آلية تطبيق التدريس التشاركي.	٣,٠٩	١,٣٩	متوسط
	٣	٦	توفر إدارة المدرسة برامج تدريبية تدعم نجاح التدريس التشاركي.	٢,٩٩	١,٤٣	متوسط
			مجموع البعد الثاني	٣,١١	١,٢٧	متوسط
الثالث: الاستعداد للتدريس التشاركي	١	١	أنا مستعد للمشاركة مع المعلم الشريك في التحضير والإعداد المسبق لتطبيق التدريس التشاركي في تدريس جميع التلاميذ.	٣,٩٢	١,٠٢	عالي
	٢	٢	أنا مستعد للتشارك في وضع أهداف تعليمية وسلوكية لجميع التلاميذ في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٩١	١,٠٥	عالي

تابع جدول رقم (٧)

البعد	الرقم	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الاستعداد
الثالث: الاستعداد للتدريس التشاركي	٣	٣	أنا مستعد لاستخدام أشكال التدريس التشاركي (مثل: التدريس كفريق) بما يلبي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم.	٣,٨٨	١,٠٣	عالي
	٨	٤	أنا مستعد لاستخدام إستراتيجيات إدارة الصف وضبطه في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٨١	١,١٧	عالي
	٤	٤	أنا مستعد لتوزيع انتباهي بين التلاميذ أثناء التدريس التشاركي.	٣,٨١	١,٠٨	عالي
	٦	٥	أنا مستعد للتقييم المستمر للأداء السلوكي والأكاديمي لجميع التلاميذ داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٧٤	١,١١	عالي
	٥	٦	أنا مستعد للعمل المشترك لتكييف الإستراتيجيات التدريسية والمناهج، وأساليب التقييم (المواءمة والتعديل) أثناء التدريس التشاركي لتلبية احتياجات جميع التلاميذ.	٣,٧٣	١,١٠	عالي
	٧	٧	أنا مستعد لاستخدام أدوات جمع البيانات المناسبة لقياس مستويات أداء التلاميذ وسلوكياتهم داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٣,٦٩	١,١٥	عالي
			مجموع البعد الثالث	٣,٨٠	٠,٩٢٤	عالي
المجموع الكلي للاستبانة				٣,٥٤	٠,٨٠٥	متوسط

يوضح الجدول رقم (٧) أن المشاركين لديهم استعداد متوسط لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، حيث كان المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣,٥٤)، وبانحراف معياري قدره (٠,٨٠٥)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٩٢-٢,٩٩). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التالية (Austin, 2001; Hang & Rabren, 2009; Malian & McRae 2010; King-Sears,et. al, 2014; Rice & Zigmond, 2000; Pancsofar & Petroff, 2013; Walther-Thomas, 1997; Strogilos; Stfanidis & Tragoulia, 2016)، التي أشارت إلى وجود استعداد واتجاه إيجابيين لدى المعلمين نحو استخدام التدريس التشاركي بشكل عام، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج كلٍ من دراسة (Hamilton-Jones & Vail, 2014) ودراسة (Chitiyo, 2017)، التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي لدى المعلمين؛ لعدم امتلاكهم للمهارات الكافية لاستخدامه. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الجهات المشرفة على مدارس التعليم الشامل عملت على تهيئة المعلمين، ورفع مستوى استعدادهم للتدريس التشاركي لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات داخل الفصل العادي؛ لذا كان لديهم استعداد لاستخدامه. ومع ذلك يظل هذا الاستعداد متوسطًا؛ الامر الذي

يترتب عليه أن يتم بذل المزيد من الجهد لتهيئتهم، وزيادة مستوى الاستعداد لديهم لاستخدام التدريس التشاركي.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة، نجد أن البعد الثالث (الاستعداد للتدريس التشاركي) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨٠، وانحراف معياري ٠,٩٢٤، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقراته بين (٣,٩٢-٣,٦٩)، وحصلت الفقرة رقم (١)، التي تنص على "أنا مستعد للمشاركة مع المعلم الشريك في التحضير والإعداد المسبق لتطبيق التدريس التشاركي في تدريس جميع التلاميذ"، على أعلى متوسط حسابي داخل ذلك البعد؛ حيث كان متوسطها الحسابي ٣,٩٢، وانحراف معياري ١,٠٢، في حين حصلت الفقرة رقم (٧) "أنا مستعد لاستخدام أدوات جمع البيانات المناسبة لقياس مستويات أداء التلاميذ وسلوكياتهم داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، على أقل متوسط حسابي داخل ذلك البعد بمتوسط حسابي ٣,٦٩، وانحراف معياري ١,١٥.

وجاء البعد الأول (الاستعداد للعمل التعاوني) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ ٣,٦١، وانحراف معياري ٠,٩٧٩. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقراته بين (٣,٤٠-٣,٧٧)، وحصلت الفقرة رقم (٤)، التي تنص على "أنا مستعد للتعاون المستمر مع المعلم الشريك لضمان تدريس جميع التلاميذ بنجاح داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، على أعلى متوسط حسابي داخل ذلك البعد، حيث كان متوسطها الحسابي ٣,٧٧، وانحراف معياري ١,٠٧، في حين حصلت الفقرة رقم (٢) "يسهل التعاون بين المعلمين باستخدام التدريس التشاركي"، على أقل متوسط حسابي داخل ذلك البعد بمتوسط حسابي ٣,٤٠، وانحراف معياري ١,١٥. وهذه النتيجة موافقة لما جاء في عدد من الدراسات (McRae & Malian, 2010; Pancsofar & Petroff, 2013; King-Sears,et. al, 2014; Indelicato, 2014; Hussin & Hamdan, 2016 Strogilos; Stfanidis & Tragoulia, 2016;). وقد يعود هذا إلى أنه تم إعداد المعلمين للتعاون فيما بينهم لاستخدام التدريس التشاركي؛ مما جعلهم مستعدين للتعاون، إلا أنهم يدركون أن ذلك التعاون يحتاج إلى جهد، وأنه ليس بالمهمة السهلة الميسرة التي يمكنهم القيام بها، حيث حصلت الفقرة المتعلقة بسهولة التعاون على أقل تقييم في هذا البعد.

وجاء البعد الثاني (الاستعداد المتعلق بالبيئة المدرسية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ ٣,١١، وانحراف معياري ١,٢٧، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقراته بين (٣,٢٣-٢,٩٩)، وحصلت الفقرة رقم (١)، التي تنص على "توفر إدارة المدرسة وقتًا كافيًا للتخطيط المشترك يدعم نجاح التدريس التشاركي"، على أعلى متوسط حسابي داخل ذلك البعد؛ حيث

كان متوسطها الحسابي ٣,٢٣، وانحراف معياري ١,٣٨. في حين حصلت الفقرة رقم (٣) "توفر إدارة المدرسة برامج تدريبية تدعم نجاح التدريس التشاركي"، على أقل متوسط حسابي داخل ذلك البعد بمتوسط حسابي ٢,٩٩، وانحراف معياري ١,٤٣. وهذه النتيجة قد تشير إلى انخفاض مستوى الاستعداد من قبل إدارة المدارس لدعم نجاح التدريس التشاركي؛ وقد يعود هذا الانخفاض إلى قلة معرفة الإدارة المدرسية بأهمية التدريس التشاركي، وانخفاض مستوى استعداد البيئات المدرسية المساعدة في نجاح استخدام التدريس التشاركي؛ مما يستلزم بذل المزيد من الجهد من قبل الجهات المشرفة على تلك المدارس لرفع مستوى الاستعداد المتعلق بإدارة المدرسة؛ لاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة، وتدريسهم داخل الفصول الدراسية بجوار أقرانهم العاديين من خلال الاستفادة من التدريس التشاركي، حيث أكدت دراسة (Walther-Thomas, 1997) ودراسة (Strogilos; Stfanidis & Tragoulia, 2016) على أهمية الدعم المقدم للمعلمين من قبل إدارة المدرسة من خلال توفير أوقات مناسبة للتخطيط والإعداد للتدريس التشاركي، كما تتفق أيضًا معها نتائج دراسة (Chitiyo, 2017)، التي تشير إلى أن عدم توفير المصادر الداعمة بشكل كافٍ قد يؤثر في تطبيقه بشكل مناسب.

نتائج السؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمدارس التعليم الشامل حول استخدام التدريس التشاركي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة، وللاستبانة ككل. ويوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.

جدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	درجة الاحتياج
١٤	أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أسلوب حل المشكلات أثناء استخدام التدريس التشاركي.	٤,٤٤	٠,٩٥٨	١	عالي
١٣	أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أدوات جمع البيانات لقياس مستويات أداء التلاميذ وسلوكياتهم داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٤,٣٧	٠,٩٥٥	٢	عالي
١٠	أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أشكال التدريس التشاركي لمجموعة صغيرة من التلاميذ داخل الفصل (التدريس البديل، التدريس الموازي، محطات تدريسية)، بما يلبي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم.	٤,٣٢	٠,٩٥٨	٣	عالي
٣	أحتاج إلى معرفة آلية تقييم تطبيق التدريس التشاركي.	٤,٣١	٠,٩٥٦	٤	عالي

تابع جدول (٨)

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	درجة الاحتياج
١٢	أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقات في الفصل الذي يطبق فيه التدريس. التشاركي.	٤,٣٠	١,٠٤	٥	عالي
١	أحتاج إلى معلومات ومعارف حول كيفية استخدام التدريس التشاركي.	٤,٢٧	٠,٩٨٦	٦	عالي
٢	أحتاج إلى مهارات التواصل مع المهنيين للحصول على المساعدة عندما أواجه صعوبات عند استخدام التدريس التشاركي.	٤,٢٦	١,٠٠	٧	عالي
٩	أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أشكال التدريس التشاركي للفصل بأكمله (التدريس كفريق، معلم يدرس والمعلم الشريك يلاحظ، معلم يدرس والمعلم الشريك يساعد)، بما يلبي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم.	٤,٢٦	٠,٩٧٨	٨	عالي
١١	أحتاج إلى معرفة إستراتيجيات إدارة الصف وضبطه في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٤,٢٥	١,٠١	٩	عالي
٨	أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في التقييم المستمر للأداء السلوكي والأكاديمي لجميع التلاميذ داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٤,٢٣	٩٩٩.	١٠	عالي
٧	أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في وضع أهداف تعليمية وسلوكية لجميع التلاميذ في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي.	٤,١٧	١,٠٥	١١	عالي
٤	أحتاج إلى معرفة أساليب التعامل مع الصعوبات السلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقات التي تؤثر على العملية التعليمية أثناء التدريس التشاركي.	٤,١٥	١,١٥	١٢	عالي
٦	أحتاج إلى معرفة كيفية العمل المشترك لتكييف الإستراتيجيات التدريسية والمناهج، وأساليب التقييم (المواءمة والتعديل) أثناء التدريس التشاركي لتلبية احتياجات جميع التلاميذ.	٤,١٥	١,٠٠	١٣	عالي
٥	أحتاج إلى معرفة كيفية التعاون مع المعلم الشريك في التحضير، والإعداد المسبق لتطبيق التدريس التشاركي.	٤,٠٨	١,١٣	١٤	عالي
المجموع		٤,٢٥	٠,٧٩٤	--	عالي

يوضح الجدول رقم (٨) أن احتياجات المشاركين التدريبية حول التدريس التشاركي عالية؛ حيث كان المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٤,٢٥)، وبانحراف معياري قدره ٠,٧٩٤، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٤,٤٤-٤,٠٨). كما يتضح من الجدول السابق، أنه تم ترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات المشاركين؛ حيث تمثل العبارة الأولى في الترتيب الاحتياج الأعلى، في حين تشير العبارة التي تحتل الترتيب الأخير إلى الاحتياج الأقل. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه نتائج الدراسات السابقة (Austin, 2001; Hussin & Hamdan, 2016; King-Sears,et. al, 2014; Indelicato, 2014; Pancsofar &

(Petroff, 2013; Rice & Zigmond, 2000; Walther-Thomas, 1997)، التي تشير إلى وجود احتياجات تدريبية عالية للمعلمين تتعلق باستخدام التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. وهذه النتيجه قد تعود إلى عدم وجود مقررات ببرامج إعداد المعلمين تعنى بتهيئتهم، وتدريبهم بشكل كاف قبل استخدامهم للتدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل، كما أن هناك ندرة في البرامج التدريبية المتعلقة بالتدريس التشاركي المقدمة أثناء الخدمة؛ الأمر الذي يستلزم ضرورة توفير الدورات التدريبية الكافية للمعلمين قبل وأثناء استخدامهم للتدريس التشاركي.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للفقرات، نجد أن الفقرات الخمس الأكثر احتياجًا هي الفقرات رقم (١٢-٣-١٠-١٣-١٤)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (١٤)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أسلوب حل المشكلات أثناء استخدام التدريس التشاركي"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي ٤,٤٤، وانحراف معياري .٩٥٨. وجاءت العبارة رقم (١٣)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أدوات جمع البيانات لقياس مستويات أداء التلاميذ وسلوكياتهم داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي ٤,٣٧، وانحراف معياري ٠,٩٥٥، تلتها الفقرة رقم (١٠)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية استخدام أشكال التدريس التشاركي لمجموعة صغيرة من التلاميذ داخل الفصل (التدريس البديل، التدريس الموازي، محطات تدريسية)، بما يلبي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم"، في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي ٤,٣٢، وانحراف معياري، ثم جاءت الفقرة رقم (٣)، وهي"أحتاج إلى معرفة آلية تقييم تطبيق التدريس التشاركي"، في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي ٤,٣١.، وانحراف معياري ٠,٩٥٦، وآخر تلك الفقرات الخمس كانت الفقرة رقم (٢)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقات في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، بمتوسط حسابي ٤,٣٠، وانحراف معياري ١,٠٤. وهذه النتائج متفقة مع ماتوصلت إليه الدراسات السابقة (Austin, 2001; Walther-Thomas, 1997; Hussin & Hamdan, 2016; Indelicato, 2014; Walther-Thomas, 1997;). وقد تشير إلى أن المعلمين لم يتم تدريبهم على مهارات ضرورية لنجاح استخدامه داخل فصولهم الدراسية، وللتغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجههم أثناء تطبيقة؛ لذا فإن هذه النتيجة تؤكد أهمية توفير برامج تدريبية تركز على هذه المهارات، التي تُعدُّ من الركائز الأساسية لنجاح استخدام التدريس التشاركي (Cook & Friend, 1995).

ولقد جاءت الفقرات رقم (١١-٨-٧-٤-٦-٥) كأقل خمس احتياجات تدريبية للمشاركين لاستخدام التدريس التشاركي؛ حيث كانت الفقرة رقم (٥)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية التعاون مع المعلم الشريك في التحضير، والإعداد المسبق لتطبيق التدريس التشاركي"، كأقل الاحتياجات التدريبية بمتوسط حسابي ٤,٠٨، وانحراف معياري ١,٠١، تلتها الفقرتان رقم (٦)، وهي "أحتاج إلى معرفة كيفية العمل المشترك لتكييف الإستراتيجيات التدريسية والمناهج، وأساليب التقييم (المواءمة والتعديل) أثناء التدريس التشاركي لتلبية احتياجات جميع التلاميذ"، و الفقرة رقم (٤)، وهي "أحتاج إلى معرفة أساليب التعامل مع الصعوبات السلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقات التي تؤثر على العملية التعليمية أثناء التدريس التشاركي"، بمتوسط حسابي ٤,١٥، وانحراف معياري ١,٠٠، ثم الفقرة رقم (٧)، وهي" أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في وضع أهداف تعليمية وسلوكية لجميع التلاميذ في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، بمتوسط حسابي ٤,١٧، وانحراف معياري ١,٠٥، بعدها جاءت الفقرة رقم (٨)، وهي"أحتاج إلى معرفة كيفية الاشتراك في التقييم المستمر للأداء السلوكي والأكاديمي لجميع التلاميذ داخل الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، بمتوسط حسابي ٤,٣٢، وانحراف معياري ٠,٩٩٩، وأخيرًا الفقرة رقم (١١)، وهي "أحتاج إلى معرفة إستراتيجيات إدارة الصف وضبطه في الفصل الذي يطبق فيه التدريس التشاركي"، بمتوسط حسابي ٤,٢٥، وانحراف معياري ١,٠١، وهذه النتيجة تختلف مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة (Pancsofar & Petroff, 2013)، التي أوضحت بأن المعلمين يشعرون بكفايتهم في هذه الجوانب. وقد تفسر رؤيتهم لقلة احتياجهم لهذه المهارات مقارنة بالمهارات الأخرى، بأنهم يشعرون بقلة أهمية مهارات التعاون في الإعداد والتحضير للدروس، وأساليب القياس، وإدارة الصف وضبطه في نجاح استخدام التدريس التشاركي مقارنة بغيرها من المهارات؛ مما يستدعي العمل على توفير برامج تدريبية من شأنها التأكيد على أهمية جميع المهارات المتعلقة باستخدام التدريس التشاركي لرفع مستوى كفاءة المعلمين في استخدامه.

نتائج السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥أو أقل بين المشاركين، حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، وجود تدريب مسبق حول استخدام التدريس التشاركي، والاستخدام المسبق للتدريس التشاركي)؟

نتائج متغير التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ من أجل التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل حسب متغير التخصص، كما تم استخدام معادلة حجم الأثر d لكوهن للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت):

$$d = ت \sqrt{\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}}$$

حيث إن (ت) تشير للقيمة التائية المحسوبة، في حين تشير (ن١) إلى حجم المجموعة الأولى، وتشير (ن٢) إلى حجم المجموعة الثانية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠)
اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة حسب متغير التخصص

المتغير	مجموعتا المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي حسب متغير التخصص.	تعليم عام	١٣٢	٣,٤٢	٠,٧٧٠	٢,٩٤٢-	٠,٠٠٤×	٠,٤١٣
	تربية خاصة	٨١	٣,٧٥	٠,٨٢٥			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل بين استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي، تُعزى لمتغير التخصص، لصالح التربية الخاصة؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر d وفق معادلة كوهن ٠,٤١٣، وهي قيمة تدل على حجم أثر متوسط لمتغير التخصص.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلٍ من (Austin, 2001; King-Sears,et. al, 2014)، التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم استعداد عالٍ مقارنة بمعلمي التعليم العام. ويمكن أن يُفسر ذلك بأن معلمي التعليم العام يتحملون مسؤولية التدريس بشكل أكبر من معلمي التربية الخاصة؛ لذا فهم يظهرون استعدادًا أقل للتدريس التشاركي (Austin,

2001). كما أن نقص كفايات معلمي التعليم العام التدريبية الخاصة بكيفية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة مقارنة بمعلمي التربية الخاصة قد تكون هي السبب الرئيس لوجود هذا الفارق في الاستعداد؛ مما يؤكد أهمية توفير الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي التعليم العام سواء أثناء الخدمة أو قبلها، بحيث تركز هذه الدورات التدريبية على خصائص هؤلاء التلاميذ مرورًا بكيفية تدريسهم واستخدام التدريس التشاركي لتعليمهم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة (Hang & Rabren, 2009; Malian & McRae, 2010)، التي أوضحت عدم وجود فروق بين معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام التدريس التشاركي. وقد يعود الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، وهذه الدراسات إلى أنه لم يتم تدريب معلمي التعليم العام المشاركين في الدراسة الحالية على عدد من المهارات المرتبطة بالتدريس التشاركي من خلال برامج تدريبية سواء قبل أو أثناء الخدمة؛ لذا كان استعدادهم أقل بدرجة واضحة من معلمي التربية الخاصة. وهذا يؤكد على أهمية توفير برامج تدريبية حول التدريس التشاركي لمعلمي التعليم العام، مما يقلص الفروق بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام؛ الأمر الذي يترتب عليه زيادة كفاءة جميع المعلمين في استخدام التدريس التشاركي.

نتائج متغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ من أجل التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل حسب متغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي. كما تم استخدام معادلة حجم الأثر d لكوهن؛ للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت):

$$d = \text{ت} \Big/ \sqrt{\frac{١}{\text{ن}_١} + \frac{١}{\text{ن}_٢}}$$

حيث إن (ت) تشير للقيمة التائية المحسوبة، في حين تشير (ن١) إلى حجم المجموعة الأولى، وتشير (ن٢) إلى حجم المجموعة الثانية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)
اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة حسب متغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي

المتغير	مجموعتا المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي حسب متغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي.	نعم	٣٧	٣,٨١	٠,٨١١	٢,٢٤٨	٠,٠٢٦	٠,٤١٠
	لا	١٧٦	٣,٤٨	٠,٧٩٥			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٥ أو أقل بين استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي، تُعزى لمتغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي، لصالح من سبق له حضور برنامج تدريبي عن التدريس التشاركي؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر d وفق معادلة كوهن ٠,٤١٠، وهي قيمة تدل على حجم أثر متوسط لمتغير التدريب المسبق على التدريس التشاركي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة (Austin, 2001; Chitiyo, 2017; Hussin & Hamdan, 2016; Hamilton-Jones & Vail, 2014; Indelicato, 2014; Rice & Zigmond, 2000; Pancsofar & Petroff, 2013; Pancsofar & Petroff, 2016; Walther-Thomas, 1997)، التي تشير إلى أن هناك فروقًا في مستوى الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي تُعزى لوجود تدريب مسبق لاستخدامه. وهذه النتيجة تؤكد أهمية وجود تدريب مسبق للمعلمين على كيفية استخدام التدريس التشاركي، وأن عدم الكفاءة أو الشعور بنقص المهارات اللازمة لاستخدامه قد تودي إلى استعداد منخفض لاستخدام التدريس التشاركي من قبل المعلمين بمدارس التعليم الشامل. وهذا يستلزم اهتمام المختصّين بتوفير التدريب الكافي في مجال التدريس التشاركي للمعلمين قبيل تطبيقه، كما أشارت إليه نتائج دراسة كلٍ من (Strogilos, Stfanidis & Tragoulia, 2016)، و (أباحسين و الحسين، ٢٠١٦).

نتائج متغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل حسب متغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي، كما تم استخدام معادلة حجم الأثر d لكوهن للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت):

$$d = ت \sqrt{\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}}$$

حيث إن (ت) تشير للقيمة التائية المحسوبة، في حين تشير (ن١) إلى حجم المجموعة الأولى، وتشير (ن٢) إلى حجم المجموعة الثانية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)
اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة حسب متغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي

المتغير	مجموعتا المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي حسب متغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي.	نعم	٩١	٣,٨٦	٠,٦٩٣	٥,٢٠٨	٠,٠٠٠	٠,٧٣١
	لا	١٢٢	٣,٣١	٠,٨٠٦			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل بين استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي، تُعزى لمتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي، لصالح من سبق له استخدام التدريس التشاركي؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر d وفق معادلة كوهن ٠,٧٣١، وهي قيمة تدل على حجم أثر كبير لمتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة (Pancsofar & Petroff, 2013; Pancsofar & Petroff, 2016; Rice & Zigmond, 2000)، التي تشير إلى أن هناك استعدادًا مرتفعًا لدى المعلمين ذوي الخبره السابقة باستخدام التدريس التشاركي مقارنة بمن لم يسبق لهم ممارسته. وهذا يمكن تفسيره بأن فقدان المعلمين للممارسة الفعلية للتدريس التشاركي قد يتسبب في انخفاض مستوى استعدادهم لاستخدامه؛ لأن هناك اختلافًا بين المعرفة به والممارسه الفعلية له. وهذا يدعو إلى أهمية توفير فرص لممارسة التدريس التشاركي أثناء الدورات التدريبية التي توفر للمعلمين في مدارس التعليم الشامل، وعدم اعتمادها على الجانب النظري فقط.

الخاتمة والتوصيات

لقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية بأن لدى المشاركين استعدادًا متوسطًا لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل. كما بينت النتائج أن معلمي التربية الخاصة لديهم استعداد أعلى من معلمي التعليم العام، في حين كان مستوى الاستعداد منخفضًا لدى المعلمين الذين ليس لديهم خبرة وتدريب مسبق حول التدريس التشاركي، مقارنة بالمعلمين الذين سبق لهم استخدامه والتدرب عليه.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بعدة توصيات يمكن أن ترفع من مستوى الاستعداد لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل:

١- أهمية إعادة النظر في كيفية تهيئة بيئات المدارس المطبقة للتعليم الشامل بطريقة تسهل استخدام التدريس التشاركي من قبل المعلمين. وتشتمل هذه التهيئة على إعادة تأهيل الإدارة المدرسية، وجميع العاملين بالمدرسة بمفهوم التدريس التشاركي، وأشكال الدعم الضرورية التي يجب توفيرها للمعلمين من أجل تطبيقه بشكل فعال.

٢- ضرورة تقديم برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام قبل وأثناء الخدمة، تركز على المعارف والمهارات الضرورية لاستخدام التدريس التشاركي، ويقدمها مختصون وذوو كفاءة في التدريس التشاركي.

٣- الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تتوفر فيها فرص للمشاركين لممارسة ماتعلموه، ولا تركز على الجانب النظري فقط.

٤- ضرورة تحديث المقررات الجامعية المقدمة ببرامج إعداد المعلمين، سواء برامج إعداد معلمي التعليم العام أو التربية الخاصة، بحيث تشتمل على مقررات تُعنى بالتدريس التشاركي، مع إتاحة الفرصة للطلبة بممارسته قبل الانخراط في التدريس؛ مما يؤدي إلى ضمان نجاح استخدام التدريس التشاركي، ويساعد في زيادة أعداد مدارس التعليم الشامل.

٥- هناك حاجة لدراسات تسعى للتعرف على العوامل المسهمة في نجاح استخدام التدريس التشاركي، وكذلك أهم العوائق التي قد تحول دون استخدامه.

٦- إجراء دراسات تجريبية لدراسة أثر التدريس التشاركي على المستوى الأكاديمي والسلوكي للتلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الإعاقات.

المراجع

أباحسين، وداد؛ الحسين، رنا (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة و التأهيل. ١١(٣)، ١٦٥-٢٠٠.

شحاتة، حسن، النجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

الدهشان، جمال. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية، مفهومها، أهميتها، أساليب تحديدها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية. عدد خاص، ٢٧ - ٣٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/829330

وزارة التعليم. (١٤٣٨). الدليل الإحصائي للتربية الخاصة للعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ. الرياض: الإدارة االعامة للتعليم بمنطقة الرياض.

Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255.

Brown, N. B., Howerter, C. S., & Morgan, J. J. (2013). Tools and strategies for making co-teaching work. *Intervention in School and Clinic, 49*(2), 84-91.

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of coteaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling,13*(3), 55-66.

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

Friend, M., & Barron, T. (2016). Co-teaching as a special education service: Is classroom collaboration a sustainable practice? *Educational Practice & Reform, 2*.

Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children, 33*(5), 40-47.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Hamilton-Jones, B., & Vail, C. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Preservice teachers` belies and perspectives. *International Journal of Special Education, 29*(1), 76-84.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.

Hussin, M., & Hamdan, A. (2016). Challenges of co-teaching in Malaysian inclusive classroom: administrators', teachers' and parents' overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217,* 477-486.

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

King-Sears, M., Brawand, A., Jenkins, M., & Preston-Smith, S, (2014). Co-teaching perspectives from secondary science: Co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education, 25,* 651-680.

Malian, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(6).

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusiveeducation: Using evidence based teaching strategies*. Abingdon, U. K.: Routledge.

Obiakor, F., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children, 35*(3), 477-490.

Pancsofar, N., & Petroff, J. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education, 20*(10), 1-14.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1043-1053.

Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 243-249.

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.

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 344-359.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 395-407.