مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
UNIVERSITY OF HA'IL

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 23
المجلد الأول، سبتمبر 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكين الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيّاً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل

perceptions of female student with intellectual disabilities about the use of collaborative teaching in inclusive education classes Relationship to the Level of Their Teaching of Controversial Scientific Issues

د. هند بنت فالح الشلوي
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0002-2269-9804

Dr. Hind Falah Alshalawi
Assistant Professor in Special Education, Special Education Department, Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/09/07، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي كاستراتيجية داعمة لشمول هؤلاء الطالبات في فصول التعليم الشامل ومعوقات استخدامه والعوامل المساعدة في تطبيق ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام منهجية البحث النوعي (التفسيري). وجمعت البيانات عن طريق إجراء 9 مقابلات شبه منظمة، مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة التوافق التام للمشاركات حول ضعف معرفتهن في فهم نماذج التدريس التشاركي وكيفية استخدامها في الصفوف الدراسية، وعدم تحديد أدوارهن مع معلمات التعليم العام. كما أظهرت النتائج وجود العديد من المعوقات التي تعيق استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، ومنها المعوقات المرتبطة بالكادر التعليمي والمعوقات الإدارية والتنظيمية. كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدد من العوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل، ومن أهمها العوامل المرتبطة بالكادر التعليمي والعوامل الإدارية والتنظيمية. وعلى ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات منها توعية معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام بمفهوم التدريس التشاركي، وأهمية استخدامه في بيئات التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: التصورات، معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، التدريس التشاركي، التعليم الشامل.

Abstract

The current study aimed to explore the perceptions of teachers female students with intellectual disabilities regarding the use of collaborative teaching strategies as a supportive approach to include these students in inclusive classrooms. It also sought to identify the obstacles to implementing these strategies and the factors that facilitate their execution. To achieve these objectives, a qualitative (interpretative) research methodology was employed. Data were collected through nine semi-structured interviews with teachers of female students with intellectual disabilities in inclusive education settings in Riyadh and were analysed using thematic analysis. The findings revealed a strong consensus among the participants regarding their limited understanding of collaborative teaching models and how to apply them in the classroom. Additionally, there was a lack of clarity concerning their roles in relation to general education teachers. The results identified several obstacles hindering the implementation of collaborative teaching in inclusive classrooms, including issues related to the teaching staff as well as administrative and organizational challenges. Moreover, the study uncovered various factors that contribute to the successful implementation of collaborative teaching strategies for educating female students with intellectual disabilities in inclusive settings. The most significant of these factors were related to the teaching staff and administrative and organizational aspects. Based on these findings, the study offered several recommendations, including raising awareness among teachers of female students with intellectual disabilities and general education teachers about the concept of collaborative teaching and its importance in inclusive education environments.

Keywords: Perceptions, teachers of female students with intellectual disabilities, collaborative teaching, inclusive education.

للاستشهاد: الشلوي، هند بنت فالح. (2024). تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (23)، ص195 – ص213 .

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة

إن يمثل دور المعلم القاعدة الأولى في العملية التعليمة، إذ يساهم في نجاحها بشكل أساسي من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة لذلك. ومن الوسائل التي تعين معلمي التربية الخاصة لنجاح العملية التعليمية مدى توفر الممارسات والطرق التدريسية الفاعلة التي تلبي احتياجات وقدرات وأنماط تعلم الطلاب ذوي الإعاقة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلالية الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية في أقل البيئات تقييدا (أخضر،2017). والجدير بالذكر أن التعليم الشامل أحد البيئات التعليمية الأقل تقييدا، حيث ترتكز فلسفة التعليم الشامل على أن جميع الطلاب قادرون على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية والسلوكية والاجتماعية. كما يقوم التعليم الشامل على مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على ممارسات تربوية مناسبة لدعم الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة (Mitchwll, 2014)

وقد بدأت المملكة في استخدام التعليم الشامل في ست مدارس نموذجية، حيث كان الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية من ضمن الفئات الملتحقة بتلك البرامج. ويدعم ذلك السياسات التشريعية المتمثلة في نظام رعاية المعوقين الصادر عام 2001، والدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة عام 2015. بالإضافة إلى رؤية المملكة 2030 التي أكدت على حصول ذوي الإعاقة على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم كعناصر فاعلة في المجتمع (أخضر والزغيبي، 2017).ومن أبرز الممارسات التربوية الحديثة التي تم تطويرها لتحقيق التعليم الشامل التدريس التشاركي، الذي يعتبر النموذج الأكثر انتشارا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث يعرف بأنه: اشتراك معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة؛ في تخطيط وتدريس وتقييم الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة داخل الصف الواحد، لتحقيق أهداف مشتركة في العملية التعليمية في ضوء مبادئ العمل التعاوني مما يسهل تبادل خبراتهم ووجهات نظرهم لإيجاد طرق تدريس فاعلة في بيئات التعليم الشامل (Brown et al., 2013).

ونظرًا لأن مدارس التعليم العام تسعى جاهدة للتغلب على التحديات والمعوقات التربوية المتمثلة في تضمين الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العامة، فقد تم طرح التدريس المشترك كاستجابة لتحسين دمج هؤلاء الطلاب في برامج التعليم الشامل، حيث ينظر كل من (Shin, et al, 2016) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يمكنهم الوصول إلى نفس المنهج الدراسي مثل أقرانهم العاديين مع إجراء بعض التعديلات الضرورية في الفصل العادي لتلبية الاحتياجات الفردية. وعلى الرغم من أن التعاون بين مقدمي الخدمة كان بمثابة علامة مميزة للتعليم الخاص منذ بدايته تقريبًا، إلا أن التدريس المشترك من قبل معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في فصل التعليم العام الذي يشمل الطلاب ذوي الإعاقة هو تطبيق حديث للغاية (Friend, et al, 2010). وعليه فإن هذا يجعل أي مهتم ومختص يفكر في فاعلية الطريقة المستخدمة التي يتم من خلالها ضمان وصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات التربوية والتعليمية في بيئات التعليم العام، والتي تساعدهم على تيسير وتسهيل الوصول لفهم محتوى المناهج العادية، حيث لا تزال مسألة تلبية احتياجات الطلاب تمثل تحديا للعديد من التربويين (الخطيب، 2020).

ويمكن تلبية تلك الاحتياجات عن طريق استخدام التدريس التشاركي القائم على التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، إذ يساهم هذا التشارك في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والاقتراحات حول الرفع من مستوى البيئة التعليمية (المطيري، 2020). ولتحقيق تلك الأهداف والرؤى جاءت هذه الدراسة لمعرفة تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي كاستراتيجية داعمة لشمول هؤلاء الطالبات في فصول التعليم الشامل، ومعوقات استخدامه والعوامل المساعدة في تطبيق ذلك.

مشكلة الدراسة:

يعد نموذج التدريس التشاركي من أكثر النماذج التي أثبتت فاعليتها مع الطلاب ذوي الإعاقة، حيث أشارت الدراسة الوطنية الأمريكية في بيانها أن التدريس التشاركي أصبح نموذجا يحقق تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال داخل فصول التعليم العام جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين بغض النظر عن احتياجاتهم المختلفة (أبا حسين والحسين، 2016). كما أكدت العديد من الدراسات الحديثة في هذا المجال على أهمية استخدام التدريس التشاركي؛ لما له من فوائد عديدة على العاديين وذوي الإعاقة في بيئات التعليم الشامل، كدراسة ليهين وسينيور(leahane & Senior, 2019) حيث أظهرت النتائج أن الدرجات التحصيلية لذوي الإعاقة والعاديين زادت بشكل ملحوظ مقارنة مع نتائجهم في السنة الماضية، مما يثبت أن التعليم التشاركي كان وسيلة فعالة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء. وعلاوة على ذلك، فقد أكدت دراسة كل من هورد وويلباشير (Hurd & Weilbacher, 2017) على الفوائد الناجمة من استخدام التدريس التشاركي في البرامج التعليمية؛ حيث أنه يقوي التفاعل بين العناصر التعليمية لتطوير إعداد المعلمين لممارسة الاستراتيجيات الفاعلة.

وعلى الرغم من تلك الأهمية، نجد في واقعنا المحلي أن الطلاب ذوي الإعاقة حظوا مؤخرا بالاهتمام والرعاية في تقديم الخدمات المناسبة بالبيئة الأقل تقييدا، إلا أن تلك الخدمات ما زالت في مراحلها الأولية؛ ولعل أبرز الأسباب تتمثل في قلة برامج تدريب المعلمين سواء معلمي التربية الخاصة أو معلمي التعليم العام، حيث بحثت دراسة الدباس والحسين (2019) عن مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي واحتياجاتهم التدريبية في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، وأكدت نتائجها عن وجود احتياج تدريبي عالٍ في مجال استخدام التدريس التشاركي. كما

يؤكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على ضرورة إلمام معلم التربية الخاصة بالاستراتيجيات والطرق التدريسية الحديثة، بالإضافة إلى السعي الدائم للتعاون والتشاور مع معلم التعليم العام فيما يتعلق باستخدام تلك الطرق والأطر داخل فصول التعليم العام (الجبر وآخرون، 2019). وعلى الرغم من ذلك، هناك العديد من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول الشاملة، ومن أهمها التحديات الأكاديمية وتطويع المناهج الدراسية، إضافة إلى آلية استخدام التدريس التشاركي بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، وصعوبة تحديد دور كلٍ منهما (Friend et al, 2010).

وبناء على ما سبق، وفي ضوء الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى أهمية استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عموما والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص، وعلى حد خبرة الباحثة الميدانية كمشرفة تدريب ميداني أن عملية تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ليست بالمهمة السهلة خصوصا في بيئة التعليم الشامل؛ إذ تقع مسؤولية تعليم هؤلاء الطالبات من خلال اختيار الأنسب والأحدث من الاستراتيجيات المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، والطالبات العاديات في فصول التعليم الشامل. ومن خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالتدريس التشاركي، وعلى حد علم الباحثة أن هناك قلة في الدراسات العربية والمحلية التي تناولت التدريس التشاركي مع فئات الإعاقة الفكرية، وأنه لا توجد دراسة نوعية استهدفت التدريس التشاركي لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة، لذلك جاءت هذه الدراسة لرصد التصورات والمعوقات والعوامل المقترحة، من خلال الوقوف على مواطن القوة والضعف في استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، والذي يعد بدوره تمهيدا للعمل على تحسين استخدام تلك الاستراتيجية. وبناءً على المعطيات السابقة، تُلاحِظ الباحثة أن هناك حاجة ماسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل والمعوقات التي تواجه استخدامه والعوامل المساعدة في تطبيق ذلك؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل؟
2. ما معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل؟
3. ما العوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. استكشاف تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل.
2. تحديد معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل.
3. توضيح العوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية لهذه الدراسة في مجال الإعاقة الفكرية:

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية بالدراسات النوعية التي تستكشف آراء المعلمات المتعلقة بالتدريس التشاركي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ وذلك نظرًا لندرة الدراسات المتعلقة بهذا المجال، حسب علم الباحثة، كما تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لتناول هذا الموضوع الهام في حياة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمزيد من التقصي والتحري.
- مسايرة التوجهات التربوية الحديثة في العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة؛ إذ يُعد التدريس التشاركي للانتقال من الأطر التي تساهم في تحقيق جودة التعليم الشامل بما يتناسب مع متطلبات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية واحتياجاتهن.
- تزويد التربويين وصناع القرار بالمعلومات ذات الأهمية عن التدريس التشاركي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لتحقيق التعليم الشامل ومعوقات تحقيق ذلك، والعوامل التي تساعد في نجاح استخدامه في بيات التعليم الشامل بكل فاعلية.
- الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مجال الإعاقة الفكرية:
- استقصاء وجهة نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض نحو التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل لتحديد درجة معرفتهن به واستخدامهن له فعليًا، والاستفادة من ذلك في تقديم ما يحتاجون إليه من دورات تدريبية وورش عمل.
- قد توجّه اهتمامَ المسؤولين وصُنَّاع القرار والمهتمين بتدريس فئة الإعاقة الفكرية إلى الاهتمام بتوفير الموارد لدعم استراتيجية التدريس التشاركي، مما يسهم في تطوير عملية التعليم في الصفوف الدراسية الشاملة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية والبشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على جميع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وعددهم 27 معلمة، في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، والتي تتضمن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وعددها ثلاث مدارس.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1446.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل ومعوقات استخدامه والعوامل المساعدة في تطبيق ذلك.

مصطلحات الدراسة:

الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية Female Students with Intellectual Disability: تُعرف الإعاقةَ الفكرية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية واليومية والعملية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين من عمر الطالبة (Tassé & Grover, 2021)

وتعرّف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائياً بأنهن: جميع الطالبات اللاتي يواجهن قصورًا في مستوى الأداء الوظيفي الفكري والمهارات التكيفية، وشُخّصت إعاقتهن بأنها إعاقة فكرية بسيطة ودرجة ذكائهن بين (50-70) درجة على مقياس وكسلر للذكاء، وتراوحت أعمارهن بين (16-22) سنة، ويتلقين خدمات التربية الخاصة والمساندة في فصول التعليم الشامل في مدينة الرياض.

التدريس التشاركي Co-teaching: هو طريقة تعليم مشتركة يقوم بها اثنان من المعلمين الأول معلم التعليم العام والثاني معلم التربية الخاصة. وتكون الشراكة بينهم في العديد من المسؤوليات منها التخطيط، التنفيذ، التقويم؛ لتقديم التعليم المشترك لمجموعة من الطلاب في فصل واحد وفي نفس الوقت (الخطيب، 2020؛ Ruoff, 2019)

ويعرف التدريس التشاركي إجرائيا بأنه: استراتيجية تربوية تقوم على الشراكة والعمل التعاوني بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تقديم المقررات الدراسية والخطط التعليمية، مما يساهم في زيادة الخبرات التعليمية لجميع الطلاب على حدٍ سواءٍ في فصول التعليم الشامل.

التعليم الشامل Inclusive Education: هو نظام تعليمي يحتوي على جميع الطلاب سواء كانوا عاديين أو ذوي إعاقة في الفصل العادي، بحيث يقدم لهم الدعم بناء على قدراتهم واحتياجاتهم من خلال تهيئة البيئة المكانية المناسبة؛ وذلك من منطلق التعليم حق للجميع (UNICEF, 2017)

ويمكن تعريف التعليم الشامل إجرائياً بأنه: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول الدراسية العادية إلى جانب الطلاب العاديين، تبعاً لبرنامج التعليم الشامل المطبق في المملكة منذ عام 1436-1437.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التدريس التشاركي Co-teaching

يعد مجال التربية الخاصة من المجالات التي اهتمت بالتدريس التشاركي في تعليم ذوي الإعاقة، إذ إن استخدام هذه الاستراتيجية داخل فصول التعليم الشامل يتيح فرص التقدم في العملية التعليمية للتلاميذ من ذوي الإعاقة، وتحقيق النتائج المرجوة. وينظر للتدريس التشاركي على أنه تعليم يقوم على مبدأ التعاون والعمل الجماعي ما بين كلٍ من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة ومعلمي التعليم العام؛ مما يسهم في تحسين وتطوير البيئة التعليمة، وهو أمر تنادي به السياسات التعليمية الحديثة، والتي تدعو إلى التعليم الشامل في فصول التعليم العام (الخطيب، 2020). وقد أكد التقرير الوطني للدمج في أمريكا بأن التدريس التشاركي من أكثر النماذج التدريسية الهادفة إلى تحقيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وبالتالي أصبح التدريس التشاركي يؤكد على نوعية التعليم؛ حيث شددت تشريعات وقوانين التربية والتعليم في أمريكا على حصول الطلاب ذوي الإعاقة على تعليم عالٍ الجودة في البيئات الأقل تقييدا من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تلبي احتياجاتهم التعليمية في مدارس التعليم العام. فقد بدأ ظهوره في الثمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية؛ من أجل التحاق الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام مساواة بأقرانهم العاديين، حيث تم استخدامه بشكل فعلي في التسعينات من القرن الماضي (Friend et al, 2010).

ويعرف التدريس التشاركي على أنه منهج تعليمي يعمل به معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام بطريقة تعاونية ومخطط لها من أجل تعليم مجموعات غير متجانسة من الطلاب لضمان حصولهم على الخدمات التربوية والتعليمية في مدارس التعليم الشامل، والتي تساهم في الوصول بهم إلى منهج التعليم العام بكل يسر وسهوله (الجبر وآخرون،2019). وتعتبر استراتيجية التدريس التشاركي من الطرق التعليمية التي تستخدمها المدارس التي يتم فيها التعاون والتشارك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بحيث يقدمان المحتوى بطريقة تلبي كافة الاحتياجات التعليمية المختلفة لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوي الإعاقة (Fenty et al, 2011)

فوائد التدريس التشاركي:

التدريس التشاركي هو أحد الطرق لتقديم الخدمات للطلاب بشكل عام والطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاص كجزء من منظومة التعليم الشامل، نتيجة لذلك تكمن أهميته في كونه نموذجا صمم ليساعد الطلاب ذوي الإعاقة في دمجهم في فصول التعليم العام، مع وجود معلم ذو كفاءة في التربية الخاصة ومعلم تعليم عام

يعملان بالتشارك فيما بينهما سواء كان في التخطيط، أو التنفيذ، أو التقييم أو المتابعة (الحقباني وتركستاني، 2020).

وللتدريس التشاركي فوائد جمة تعود على كلٍ من المعلمين والطلاب من ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء. فقد تباينت العديد من الدراسات حول انعكاس التدريس التشاركي على مهارات الطلاب ذوي الإعاقة، ومنها دراسة كلٍ من (Mote, 2010؛ Tremblay, 2013) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الإنجاز القرائي للتلاميذ ذوي الإعاقة، في حين أشارت دراسة (Bruffy, 2012) إلى زيادة التفاعل الاجتماعي لديهم، كما ازدادت مستويات المشاركة والتفاعل بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة مما ساهم في تطور خبراتهم التعليمية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Strogilos & Avramidis, 2016). أما فيما يتعلق بالفوائد الناجمة عن استخدام ممارسات التدريس التشاركي للمعلمين فقد أشارت الدراسات إلى ازدياد فرص التواصل والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام مما ساهم في التزام كل من هؤلاء المعلمين بمسؤولياتهم وتحسين جودة التدريس، وبالتالي تلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل، بالإضافة إلى أن رؤية الطلاب للمهارات التعاونية بين المعلمين كونت لديهم قيمة إيجابية حول ممارسة التعاون فيما بينهم (Shin et al, 2016؛ Rytivaara & Kershnr, 2012، Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012)

ثالثاً: نماذج التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل:

أكدت القوانين والتشريعات الدولية والمحلية على ضرورة مواكبة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، ومن أهم تلك الاستراتيجيات التدريس التشاركي، إذ يركز على أهمية التشاور والتعاون بين كل من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام داخل فصول التعليم العام، الأمر الذي يؤدي إلى استحداث وجهات نظر تعليمية وخبرات مهنية مختلفة تساهم في استخدام العديد من الأساليب التدريسية التي تلبي احتياجات هؤلاء الطلاب التعليمية (الحسن وأخرون، 2021)، لذا هناك ستة نماذج للتدريس التشاركي يمكن استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين في صفوف التعليم العام، وتتمثل هذه النماذج على النحو الآتي:

1. **واحد يدرس – واحد يراقب:** في هذا النموذج من نماذج التدريس التشاركي يقوم أحد المعلمين بتدريس عدد كبير من الطلاب، في حين أن المعلم الآخر يقوم بالملاحظة بحيث يجمع المعلومات المتعلقة بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية باستخدام أدوات التقييم المحددة لمجموعة معينة من الطلاب أو جميعهم (الحقباني وتركستاني، 2020).
2. **تدريس المحطة:** وهو عبارة عن تقسيم المحتوى التعليمي إلى قسمين أو أكثر، وكذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، بحيث يقدم المعلمون هذا المحتوى في أقسام مختلفة من الفصل الدراسي. وفي هذا النموذج يقوم المعلم الأول بتدريس المجموعة الأولى، في حين يقوم المعلم الثاني بتدريس المجموعة الثانية، وفي نفس الوقت هناك مجموعة ثالثة تقوم بأداء تدريبات على المهارة بشكل مستقل (الدباس والحسين، 2019).
3. التدريس الموازي: تتمثل صورة التدريس الموازي في تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين ويتطلب من كل معلم تدريس الطلاب نفس المحتوى في نفس الوقت (الخاطرية، 2019).
4. التدريس البديل: يقوم أحد المعلمين في هذا النموذج بتقديم الملاحظات والتوجيهات لمعظم الطلاب، في حين يعمل المعلم الأخر مع مجموعة أصغر من الطلاب، حيث تتطلب هذه المجموعة صعوبات أكاديمية أو سلوكية غير مرغوب فيها (الحارثي، 2022).
5. التدريس كفريق: يتطلب هذا النموذج أن يكون التدريس جماعيا، بحيث يوجد تعاون بين كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة أمام الطلاب في الصف، سواء كان في التخطيط أو التدريس أو التقييم للعملية التعليمية (الحقباني وتركستاني،2020).
6. واحد يدرس/ واحد يساعد: يقوم أحد المعلمين بتقديم التدريس بينما يقوم الآخر بالدعم من خلال إدارة الصف، ومراقبة عمل الطلاب وتقديم التوجيهات لهم أثناء حل الأنشطة التعليمية، وأخيرا العمل على تعديل سلوكياتهم الغير مرغوبة (الخاطرية، 2019).

رابعاً: معوقات استخدام التدريس التشاركي:

على الرغم من فعالية التدريس التشاركي عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون استخدام هذه الاستراتيجية داخل بيئات التعلم، وبالنظر للدراسات العلمية المتعلقة بالتدريس التشاركي يتضح من نتائجها المعوقات التالية:

- عدم التفاهم بين كل من معلم التعليم العام والخاص، وعدم معرفتهم لأدوارهم داخل غرفة الصف؛ مما يؤدي إلى تداخل الأدوار (الماجد والباش، 2018؛ Khairuddin et al, 2016).
- نقص الإعداد المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة حول نماذج التدريس التشاركي (Beachum, 2016).
- عدم وجود مناهج تعليمية تتناسب مع قدرات كافة الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين؛ مما يجعل التدريس التشاركي غير واقعي من وجهة نظر معلميهم، والسبب يرجع إلى اختلاف قدرات ودرجات إعاقة الطلاب ذوي الإعاقة، وقد لا يتمكن البعض منهم التفاعل مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام (Garrett, 2017).

- عدم تهيئة بيئات المدارس للتعليم الشامل بطريقة تسهل استخدام التدريس التشاركي من قبل المعلمين، بحيث تشمل هذه التهيئة إعادة تأهيل الإدارة المدرسية وجميع العاملين بالمدرسة بمفهوم التدريس التشاركي، وأشكال الدعم الضرورية التي يجب توفيرها للمعلمين من أجل استخدامه بشكل فاعل (الدباس والحسين، 2019).
- عدم وجود الكفايات لدى معلم التعليم العام والخاص لاستخدام التدريس التشاركي (الرميح وأباحسين، 2019).
- عدم توفر الوقت الكافي حتى يتمكن كل من معلم التعليم العام والخاص من التخطيط المشترك، وكثرة الأعباء التدريسية للمعلمين تعتبر من العوائق التي تعيق استخدام التدريس التشاركي (Mulholland & Oconnor, 2016).
- ضعف الخلفية المعرفية لكيفية استخدام نماذج التدريس التشاركي؛ نظرا لضعف الإعداد المهني للمعلمين قبل وأثناء العمل حول آلية استخدام هذه النماذج داخل فصول التعليم الشامل (الحارثي، 2022).
- العجز الحاد في معلمي ذوي الإعاقة وعدم تدريب المعلمين على التدريس التشاركي، حيث يعتبر قلة تقديم الدورات والورش التجريبية على هذا النوع من التدريس للمعلمين تعتبر من أكبر معوقات استخدامه (أبا حسين والحسين، 2016).

خامساً: العوامل المساهمة في نجاح التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل:

يدرك جميع معلمي الطلاب ذوي الإعاقة ضرورة مواكبة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، والتعاون والمشاركة مع معلم التعليم العام فيما يتعلق بالطرق التدريسية؛ لتعود بنتائج إيجابية لوصول الطلاب ذوي الإعاقة لمناهج التعليم العام (الحسن وآخرون، 2021).

وعطفا على ما سبق، فإن التدريس التشاركي يتطلب وضوح أداور كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة من ناحية التخطيط والتدريس والتقييم (Chilttenden, 2016)، كما أن الإلمام والمعرفة الكافية بنماذج التدريس التشاركي يعتبر من أهم العوامل التي تساهم في فعالية استخدامه، أضف إلى ذلك، ضرورة تهيئة البيئة الصفية لتكون مناسبة؛ من أجل تسهيل إجراءات استخدام نماذج التدريس التشاركي بكل يسر وسهولة، وذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة، حيث يعتبر الاستعداد والجاهزية الفنية من أبرز الأساسيات لنجاح استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (القحطاني والخالدي، 2020)، أيضا، فإننا لا نغفل أهمية دعم الإدارة المدرسية للتوجهات التدريسية الحديثة، حيث ينبغي أن يكون قرار استخدام التدريس التشاركي في المدرسة مؤيدا من قبل مدير المدرسة ودعمه للمعلمين من أجل تعديل وتغيير في السياسات التدريسية الحديثة وتطبيقها على أساس مبدأ العمل الجماعي والثقة فيما بين المعلمين (Solis et al, 2012)، بالإضافة إلى أهمية وضع الأنظمة والقوانين الصفية التي تسهل إدارة الصف بشكل فعال لمعلمي التعليم العام والخاص (Sears et al, 2014 ؛Stein, 2016)

وعلاوة على تلك العوامل، تأتي نتائج دراسة شف (Schaef, 2014) مرتبطة مع ما تم ذكره سابقا، في أن تصورات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو استخدام التدريس التشاركي داخل الصف الدراسي من العوامل التي تساهم في استخدامه، وفي نفس المقام، فإننا لا نغفل عن أهمية التدريب الكافي حول استخدام التدريس التشاركي، حيث أكد المعلمون في دراسة وليامز (Williams, 2014) الحاجة إلى التدريب والتطوير المهني لكيفية استخدام التدريس التشاركي بشكل فاعل.

وفي السياق ذاته، فإن الاحترام المتبادل بين كل من معلم التعليم العام والخاص من أهم العوامل التي تساهم في نجاح التدريس التشاركي، حيث أكدت دراسة بانكس (Banks, 2018) على أن التعاون والاحترام بين المعلمين ضروري في عملية التدريس التشاركي. من جهة أخرى، فإن الثقة المتبادلة بين المعلمين تعد من المرتكزات المهمة، حيث يرى سيفينكو (Tzivinikou, 2015) أنه من الواجب على المعلمين معرفة الخصائص الأساسية للتدريس التشاركي المرتبطة بشخصيتهم، وأخيرا فإننا نسلط الضوء على أهمية التواصل المستمر بين المعلمين ومرونة التعامل فيما بينهم، ولأهمية ذلك ما أكدت عليه المراجعة المنهجية ل (11) دراسة قام بها كل من مكينا وشين (Mckenna & Shin, 2016) والتي أشارت إلى وجود ثلاث عوامل مهمة لفعالية التدريس التشاركي، ومنها التواصل والتعاون المتبادل بين المعلمين.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء عددًا من الدراسات السابقة، والمرتبطة بموضوع الدراسة للتوضيح أكثر حول استراتيجية التدريس التشاركي، ومن هذه الدراسات ما يلي:

هدفت دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al, 2015) إلى معرفة فوائد التدريس التشاركي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بوصولهم إلى مناهج التعليم العام وفقا لآراء المعلمين وأولياء الأمور والباحثين، وتكون مجتمع الدراسة من (16) مدرسة في اليونان، وتكونت العينة من (7) مجموعات أشرفت على استخدام التدريس التشاركي؛ وقد كان المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج النوعي، حيث تم استخدام مقابلات شبة منظمة وملاحظات وصفية. وأظهرت النتائج أن المعلمين وأولياء الأمور أكدوا على الفوائد الاجتماعية والأكاديمية للتدريس التشاركي المعززة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى أن هناك معوقات تعيق من الاستفادة من فوائد هذا النوع من التدريس تمثلت في العجز الواضح قبل المعلمين في تقديم أدوار تعليمية حديثة باستخدام مواد تعليمية متمايزة ومعدلة تخدم استخدام استراتيجية التدريس التشاركي بفاعلية.

كذلك قام تشيتيندن (Chittenden, 2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مواقف العاملين في العملية التعليمية نحو استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة منهج دراسة حالة وصفية. وتكونت العينة من (24) ما بين معلم تعليم عام وتعليم خاص وإداريين. وتم جمع البيانات من خلال الاستبانات والمقابلة والملاحظة. وأسفرت النتائج عن أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كانت بين الإيجابية والسلبية، كما أن افتقار الكادر التعليمي للتدريب المهني يؤثر على اتجاهاتهم نحو استخدام التدريس التشاركي مما يجعلها اتجاهات سلبية.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة كاسرلي وبيدن (Casserly & Padden, 2018) إلى التعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية نحو فاعلية التدريس التشاركي في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية في إيرلندا. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينتها من (22) من معلمي التعليم العام والتعليم الخاص. وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانات والمقابلات شبة المنظمة. ومن نتائج الدراسة انطباعات المعلمين بإمكانية تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة من خلال مناهج التدريس التشاركي. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم ضعفا في فهم نماذج التدريس التشاركي في الصفوف الدراسية وما يترتب عليها.

وفي السياق ذاته قام المطيري والثابت (2020) بدراسة معوقات استخدام التدريس التشاركي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل. وقد تم استخدام المنهج الوصفي من خلال الاستبانات، وتكونت العينة من (114) ما بين معلم تعليم عام ومعلم تربية خاصة وإداريين في برامج الدمج الشامل بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى العديد من المعوقات أولها المعوقات المتعلقة بالمنهج، ويليها المعوقات المادية، ثم المعوقات المتعلقة بالكادر التعليمي، وأخيرا المعوقات المتعلقة بالخصائص التعليمية والانفعالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي دراسة أخرى، هدفت دراسة الحارثي (2023) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام التدريس التشاركي في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارات القراءة والكتابة في برامج التعليم الشامل. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث اشتملت العينة على (22) طالبة من طالبات الصف الثاني والخامس الابتدائي في مدينة الرياض. وقد تم استخدام أداتين هما البرنامج التدريبي والاختبار التحصيلي لمعرفة فاعلية البرنامج. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام نماذج التدريس التشاركي في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارات القراءة والكتابة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تهيئة البيئة الداعمة لاستخدام نماذج التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، بالإضافة إلى وضع أدلة حول آلية استخدامها ضمن الأدلة الإجرائية للتربية الخاصة في نظام التعليم في المملكة.

كما هدفت دراسة العنزي وأخرس (2024) إلى التعرف على اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام التدريس التشاركي مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (163) معلمة، منهن (118) معلمة تعليم عام و(45) معلمة تربية فكرية. تم إعداد مقياس للكشف عن الاتجاهات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لدى معلمات التعليم العام والخاص اتجاهات إيجابية نحو استخدام التدريس التشاركي مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على دعم قدرة معلمات مدارس الدمج على استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في الفصل العادي، والعمل على توفير المعلومات الكافية عن هذه الاستراتيجية بشكل واضح ودقيق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تصوُّرات وتجارب المعلّمين حول استخدام التدريس التشاركي والعوائق التي تَحُدّ من استخدامه، يمكن أن نلخص أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة على النحو الآتي:

- بحثت دراسة (Chittenden, 2016) ودراسة (Casserly & Padden, 2018) ودراسة (العنزي، 2024) عن التصورات أو المواقف أو الاتجاهات نحوَ استخدام التدريس التشاركي مِنْ قِبَل المشارِكِينَ، في حين بحثت العديد من الدراسات عن المعوقات التي تحول دون استخدام التدريس التشاركي مثل دراسة (المطيري والثابت، 2020)، كما بحثت دراسة كل من (Strogilos et al, 2015) عن فوائد التدريس التشاركي ودراسة (الحارثي، 2023) عن مدى فاعلية استخدام التدريس التشاركي.
- غالبية الدراسات ركزت على المنهج المختلط كدراسة (Chittenden, 2016) ودراسة (Casserly & Padden, 2018) والمنهج الوصفي كدراسة (الدباس والحسين، 2019)، ودراسة (المطيري والثابت،2020) ودراسة (العنزي، 2024)، باستثناء دراسة (Strogilos et al.,2015) ركزت على المنهج النوعي ودراسة (الحارثي، 2023) ركَّزَت على المنهج الشبة تجريبي.
- تنوعت غالبية الدراسات في العينة، حيث اشتملت عينة دراسة (العنزي،2024) على مُعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بينما ركزت بعض الدراسات الأخرى على أكثر من فئة من المعلّمين (مُعلّمي التعليم العامّ والخاصّ معًا) كدراسة (Casserly & Padden, 2018) ودراسة (الدباس والحسين، 2019) ، والبعض الآخر اشتمل على مُعلّمي التعليم العامّ والخاصّ، وإداريين كدراسة (Chittenden, 2016) ودراسة (المطيري والثابت،2020)، في حين ركزت عينة دراسة (الحارثي، 2023) على الطالبات ذوات الإعاقة

الفكرية، بينما دراسات أخرى اشتملت عينتها على مشرفين كدراسة (Strogilos et al, 2015).

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استراتيجية التدريس التشاركي كاستراتيجية داعمة لشمول هؤلاء الطالبات في فصول التعليم العام، من خلال اشتمالها على أهداف رئيسة تتمحور في التعرُّف على التصورات والمعوِّقات والعوامل المساعدة، وكذلك تميزها باتباع المنهج النوعي باستخدام المقابَلات شبه المنظمة. كما تساعد هذه الدراسة في إحداث تغييرات إيجابية نحو استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل؛ إذ يساهم هذا التشارك في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والاقتراحات حول الرفع من مستوى البيئة التعليمية، إضافة إلى مساعَدة المسؤولين في إعداد وتدريب المعلّمين بشكلٍ فعَّالٍ؛ لتقديم أفضل الخدمات التعليميَّة لتعزيز تعلُّم فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا قد يعطي أهمية جوهرية لهذه الدراسة، من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لضمان وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للخدمات التربوية والتعليمية في بيئات التعليم العام، والتي تساعدهم على تيسير وتسهيل الوصول لفهم محتوى المناهج العادية؛ ممَّا يُساهِم في نجاح التعليم الشامل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ تم استخدام منهجية البحث النوعي (Qualitative approach)، وهي منهجية بحثية عامة في العلوم الاجتماعية، تركز على وصف الظواهر والسعي إلى تحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة (العبد الكريم، 2020). وتم جمع البيانات النوعية عن طريق المقابَلات المفتوحة شبه المنظَّمة من عينة الدراسة، كما وتم تحليل البيانات النوعية عن طريق تنظيمها وفرزها وترميزها؛ ومن ثَمَّ تحويلها إلى بيانات أصغر؛ وذلك من خلال التركيز على تحليل أهم البيانات التي تم جمعها واستخراج المعاني الضمنية والدقيقة منها؛ للوصول إلى استنتاجات أساسية (كريسويل، 2014/2018).

المشاركات في الدراسة:

يتكوَّن مجتمعُ الدراسة الأصلي من جميع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، والبالغ عددهن (27) معلمة في مدارس التعليم الشامل والبالغ عددها ثلاث مدارس في مدينة الرياض. وذلك وَفقًا لإحصائية الإدارة العامَّة للتعليم بمنطقة الرياض (الإدارة العامَّة للتعليم بمنطقة الرياض، 1443). وفي هذا المقام يشير كريسول (2014/ 2018) أنه جرت العادة أن تكون طريقة اختيار العينة في البحوث النوعية قصدية، ولا تتطلب الاختيار العشوائي للعينة أو اختيار عينة كبيرة من المشاركين كما هو الحال مع البحوث الكمية. ووفقاً لين (Yin, 2014) ففي المنهجية النوعية لا يوجد عدد محدد للمشاركين، بل يحدد الباحث ذلك تبعاً لضمان توفر معلومات عميقة للموضوع المراد بحثه، مع تنويع المجالات والبيئات. وتكوَّنت عينة الدراسة الحالية من تسع معلّمات في مدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض. والجدير بالذكر، أنه تم اختيار العينة وَفقًا لمعايير معينة للحصول على معلومات دقيقة وشاملة تتناسب مع أسئلة وأهداف الدراسة؛ أولا، والعمل في برامج التربية الفكرية التابعة لمدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض؛ نظرا لكون مدارس التعليم الشامل تظهر نجاحا في تجاوبها لتباين قدرات واحتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال إعادة تحديد أدوار كل من معلمات التعليم العام ومعلمات التعليم الخاص وتحقيق التعاون بينهن. ثانيا، اختيار المعلمات من كل مدرسة من مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض؛ بغرض تنوع مصادر المعلومات وشموليتها والاستفادة من أكبر قدر ممكن من خبرات المعلمات ووجهات نظرهن حول ما يمكن أن يساعد في التعرف على العوامل التي تُسهم في نجاح استخدام التدريس التشاركي. ثالثا، لدى المعلّمات خبرة في العمل مع فئة الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل. رابعا، أن يكون لدى المعلّمات تطلعات واستعدادَات للمشاركة في هذه الدراسة.

وتم وضع المعايير السابقة الذكر والعمل عليها بغرض الحصول على معلومات دقيقة وشاملة، حيث تم اختيار معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل، وتم الحصول على الموافقات المطلوبة من خلال التواصل معهن لأخذ موافقتهن على المشارَكة؛ ومن ثَمَّ تم تحديد المعلّمات الراغبات في المشارَكة في هذه الدراسة. وفي هذه الدراسة بدأت عملية جمع البيانات بإجراء مقابلة وجهًا لوجه مع بعض معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وبعدها بدأت عملية تحليل البيانات، واستمرت زيادة المشارِكات وإجراء بقية المقابلات بشكل متزامن مع عملية التحليل هاتفيًا، حتى وصلت البيانات للتشبع (Saturation)، حيث أصبحت البيانات أكثر عمقاً واتضح تكرار الأنماط نفسها من الاتجاهات والمعوقات والحلول لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل. ولقد تنوعت بيانات المشاركات من حيث الاسم المستعار والمؤهل التعليمي وعدد سنوات التدريس في مدارس التعليم الشامل وعدد الدورات التدريبية في التدريس التشاركي، وكذلك تنوعت مؤهلاتهن العلمية وخبراتهن، وذلك كما هو موضح في الجدول (1)

جدول 1

بيانات المعلّمات المُشارِكات في هذه الدراسة.

الاسم المستعار	المؤهل التعليمي	سنوات التدريس في مدارس التعليم الشامل	الدورات التدريبية في التدريس التشاركي
م1	بكالوريوس	4 سنوات	لا يوجد
م2	بكالوريوس	6سنوات	لا يوجد
م3	ماجستير	ثلاث سنوات	دورة واحدة
م4	بكالوريوس	سنتان	لا يوجد
م5	بكالوريوس	سنتان	دورة واحدة
م6	بكالوريوس	4 سنوات	لا يوجد
م7	بكالوريوس	ثلاث سنوات	لا يوجد
م8	بكالوريوس	6 سنوات	لا يوجد
م9	بكالوريوس	4 سنوات	لا يوجد

أدوات الدراسة وإعدادها:

لجمع بيانات هذه الدراسة؛ تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض. وتعد المقابلات من الطرق الرئيسة لجمع المعلومات في البحث النوعي إن لم تكن أبرزها على الإطلاق؛ وذلك لأن الباحث يستطيع من خلال المقابلة أن يتعرف على أفكار المشاركين ومشاعرهم ووجهات نظرهم (القريني، 2020). ولقد تم تصميم المقابلة شبه المنظمة بحيث تكون أغلب أسئلتها معدةً مسبقاً، بناءً على مراجعة الدراسات وأسئلة الدراسة الرئيسة، والبعض الآخر من أسئلة المقابلة تم إضافتها في سياق الحديث مع المشاركات. وهذا يتفق مع ما ذكره القريني (2020) حول ضرورة عدم التقيد بأسئلة المقابلة حرفيًا، فالباحث يجب ألّا يدخل الميدان ولديه افتراضات محددة مسبقا ليثبتها أو ينفيها، أو أسئلة إجاباتها محددة مسبقًا. ولتحقيق ذلك؛ تم استخدام دليل المقابلة المعدّ تبعاً للإجراءات الآتية:

1. القراءة المتعمقة في موضوع الدراسة والمتمثل في تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل حول التدريس التشاركي والمعوقات التي تواجه استخدامه والحلول المقترحة، وكتابة الإطار النظري قبل وأثناء تصميم المقابلة.

2. صياغة النسخة الأولية لدليل المقابلة، ويبدأ هذا الدليل بتوضيح عنوان الدراسة وأهدافها ومصطلحاتها، والوقت المتوقع للمقابلة (60-90) دقيقة، وكافة حقوق المشاركات ونص الموافقة عليها. كما يحتوي الدليل على بيانات المقابلة مثل وقتها ومكانها، وبيانات المشاركات الأولية مثل الاسم المستعار، المؤهل التعليمي، سنوات التدريس في مدارس التعليم الشامل، وعدد الدورات في التدريس التشاركي. ثم تم صياغة أسئلة المقابلة في ثلاثة محاور رئيسة مرتبطة بأسئلة الدراسة الثلاثة، وشملت تلك المحاور تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، ويتبعها خمسة أسئلة تم استنتاجها من الدراسات السابقة. والمحور الثاني يشمل معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل، ويتبعها أربعة أسئلة. أما المحور الثالث والأخير فيشمل العوامل التي تساعد على نجاح معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، ويتبعها خمسة أسئلة.

3. تم عرض الدليل على خمسة من الأساتذة المختصين في مجال التربية الخاصة والأبحاث النوعية؛ وذلك من أجل الاستفادة من مقترحاتهم في تطوير الأداة، على إثره تم إجراء العديد من التعديلات والمراجعة، بحيث تمت إعادة صياغة بعض الأسئلة واستبدال بعضها الآخر، مع إجراء بعض التعديلات اللغوية.

4. استمرت عملية التعديل والمراجعة، وخاصة على الأسئلة التتابعية، بعد إجراء المقابلات الأولى. وتعديل وقت المقابلة إلى (40-60) دقيقة. كما طُبقت أغلب المقابلات هاتفياً في شهر محرم من عام 1446. بلغ متوسط وقت المقابلات (30) دقيقة، حيث امتدت أطول مقابلة إلى (45) دقيقة، وأقصرها (25) دقيقة. وتم الاستناد في أثناء عمل المقابلات على التسجيل الصوتي بالاعتماد على مذكرات الصوت (Voice Memos) الموجودة في الهاتف المحمول، بعد أخذ الموافقة من أفراد العينة. وبعد إجراء المقابلة تم تفريغ البيانات وكتابتها في مستند وورد (WORD) كلمة كلمة، مع حذف أي كلمة تشير إلى هوية المشاركات أو الطالبات أو المدرسة التي ينتمين إليها. ثم تم نقل تلك النسخ على جهاز الكمبيوتر الشخصي، واستخدمت أثناء الترميز وتحليل البيانات.

أساليب وإجراءات تحليل البيانات:

عملية التحليل هي أكثر المراحل غموضًا وصعوبة في البحث النوعي؛ فهي مرحلة شاقة، «إذ تتطلب وقتا وجهدا وصبرا لاستخراج المعنى من كلام وقصص ومواقف المشاركين في الدراسة، ليتم بعد ذلك صياغة المفاهيم المستخرجة في لوحة واحدة متكاملة تجيب عن أسئلة الدراسة وتعطي فهمًا أعمق لمشكلة البحث» (القريني، 2020، ص 135).

وبناءً على أهداف هذه الدراسة، تم تحليل البيانات عن طريق استخدام النهج الاستقرائي، حيث يحلل الباحث البيانات بشكل استقرائي من الخاص إلى العام أو من الجزء إلى الكل؛ حتى يصل إلى المعاني التي تحمل رؤى المشاركين (كريسويل، 2014/ 2018). وقد تم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic analysis) كما قُدم من قبل براون وكلارك (Braun & Clark, 2012)، لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من خلال أسئلة المقابلة. ويشمل هذا التحليل ست مراحل تمثلت في الآتي:

1. **التعرف على البيانات حتى تصبح شائعة ومعروفة للباحث:** يغمر الباحث نفسه بالبيانات، حتى تصبح شائعة ومعروفة بالنسبة له، وذلك من خلال نسخها وقراءتها بعناية، مع تدوين الملاحظات والانطباع الأولي عنها. وتهدف هذه المرحلة في تحليل بيانات هذه الدراسة إلى التعرف على البيانات وألفتها، وذلك من خلال نسخ جميع المقابلات الصوتية أو تفريغها، مع مراجعة تلك النصوص المكتوبة بالتزامن مع الاستماع للتسجيلات الصوتية؛ للتأكد من صحة النسخ، إضافة إلى إرسالها للمشاركات للتأكد من الموضوعية وخلوها من أي تحيزات للباحثة، ثم قراءتها عدة مرات؛ لتحقيق التآلف مع البيانات والبدء بالبحث عن الرموز الأولية.

2. **كتابة رموز التحليل الأولية:** تبدأ المرحلة الثانية بالتحليل المنهجي للبيانات، من خلال تشفيرها كرموز بعد قراءتها بتمعن. والرموز قد تكون كلمةً أو جملة تدل على معنى محدد عند الباحث، مع تجميع البيانات ذات الصلة بكل رمز. وتتم هذه المرحلة من خلال قراءة استقرائية للنصوص سطرًا بسطر (Line-by-line) وتدوين الملاحظات. وتلك الرموز قد تكون كلمة أو جملة يرتبط بها معنى يعبر عنها، مثل (التدريس التشاركي، التصورات، المعوقات)، واستخدمت الباحثة الطريقة اليدوية في عملية الترميز المفتوح.

3. **البحث عن الموضوعات الأساسية والعناوين والفئات:** تتضمن هذه المرحلة قراءة الرموز مرة أخرى، ثم تجميعها في موضوعات مرتبطة بسؤال الدراسة، وجمع البيانات ذات الصلة بكل موضوع. كما تتضمن هذه المرحلة البحث عن الموضوعات عبر قراءة الرموز التي ظهرت في المرحلة الثانية، وتصنيفها في موضوعات مبدئية ومرتبطة بأسئلة الدراسة، وجمع البيانات ذات العلاقة بتلك الموضوعات. وقد تم استخدام ألوان التظليل (High lighter)؛ بهدف سهولة الرجوع إلى الأجزاء المطلوبة بقصد الفرز أو التجميع.

4. **مراجعة الموضوعات المحتملة للتحليل:** تشمل هذه المرحلة قراءة البيانات ومراجعتها؛ من أجل التحقق من الموضوعات والرموز المستخلصة. وتوليد «خريطة» الموضوعات للتحليل، حيث تم التحقق من الموضوعات وارتباطها بالرموز المستخلصة، من خلال قراءة البيانات التابعة لكل موضوع ومراجعتها، ثم إنشاء خريطة لتلك الموضوعات.

5. **تحديد الموضوعات وتسميتها:** تتضمن هذه المرحلة التحليل العميق والمستمر لتحسين تفاصيل كل موضوع، لتحديد «قصته» وتوليد تسمية له، إذ تم تحديد الموضوعات وتسميتها، من حيث الاستمرار في التحليل لتحديد كل موضوع، وتسمية كل موضوع تسمية واضحة، مع إدراج كل موضوع فرعي تحت الموضوع الرئيس الملائم له. وتضمنت الموضوعات الرئيسة (تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي، ومعوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، والعوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي). كما تم اختيار بعض المسميات المألوفة للموضوعات الفرعية، مثل: (الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي، ومعوقات متعلقة بالكادر التعليمي، وعوامل إدارية وتنظيمية).

6. **كتابة التقرير:** في هذه المرحلة يتم إنتاج تقرير يهدف إلى تقديم «قصة» مقنعة حول بياناتك، وذلك بناءً على التحليل النهائي، ويتعلق بشرح الموضوعات وكيفية ربطها ببعض والعلاقات فيما بينها؛ لتقديم حجة تجيب عن سؤال الدراسة الحالية. ففي هذه المرحلة تم استخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها، وقد حرصت الدراسة الحالية على أن يقدم التقرير وصفًا دقيقًا ومتسقاً، بحيث يتعدى استهداف مجرد الوصف إلى التعمق فيها وتفسيرها، والجدل حولها، مدعمًا باقتباسات نصية بلغة المشاركات ومفرداتهن نفسها، وقد تم ربطها بأسئلة الدراسة والدراسات السابقة، وتفسير النتائج في ضوئها، مدعمة بفهم الباحثة وخبرتها فيما له علاقة بمشكلة الدراسة. وقد استغرقت إجراءات الدراسة منذ إجراء المقابلات وحتى الانتهاء من تفسيرها ومناقشتها قرابة شهرين.

معايير الجودة في الدراسة الحالية:

اتبعت هذه الدراسة عدة طُرُق لضمان موثوقية الدراسة الحالية كما أوردها العبد الكريم (2019) والتي تعتمد على عدة معايير؛ ومنها: المصداقية، والاعتمادية، والانتقالية، والتأكدية. وسيتم توضيحها فيما يلي:

1. **المصداقية:** يستخدم مصطلح المصداقية (Credibility) مقابلاً لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي،

والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه (العبد الكريم، 2020). ولتحقيق المصداقية؛ تم الالتزام باستخدام طريقة المقابلة شبه المنظمة، كذلك حرصت الباحثة على جمع البيانات بعدة طرق في حال الحاجة إلى ذلك؛ فقد كان جمع البيانات من خلال المقابلة، ومن ثم من خلال المحادثة الكتابية ببرنامج (WhatsApp)، وكذلك من خلال المحادثات الصوتية من خلال الاتصال بالهاتف الجوال، إذا ما استدعت الحاجة إلى الاستزادة من البيانات، إضافة إلى وجود أكثر من مشاركة لجمع البيانات. فقد حرصت الباحثة منذ البداية على مشاركة جميع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل في مدينة الرياض؛ وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، مع تشجيعهن على الشفافية، ومنحهن الفرصة للانسحاب في حال عدم رغبتهن بالمشاركة أو الاستمرار فيها، والحرية في كتابة اسم المشاركة أو عدم كتابته؛ فلم يكن شرطًا في تعبئة البيانات. وقد تتحقق المصداقية في البحوث النوعية بعدة طرق منها التثليث، حيث حرصت الباحثة إلى فهم افتراضات المشاركات ومعتقداتهن وقيمهن وانحيازهن، والكشف عنها بأنفسهن، والحرص على أمانتهن عن طريق تشجيعهن على أن يكونوا صريحات فيما يقلن، وإعطائهن الفرصة لرفض المشاركة عند عدم رغبتهن، وطرح الأسئلة التي تكشف عما قد يكون لديهن كذب أو تناقض أو عدم ثقة، وأيضًا أن يبدين الصراحة نحو الموقف أو المحتوى. علاوة على ذلك، تم إجراء مقابلتين استطلاعيتين مع مشاركتين؛ للتحقق من وضوح أسئلة المقابلة ومناسبة المدة الزمنية المحددة للتطبيق. واستمر إجراء المقابلات حتى بعد الوصول إلى حد التشبع؛ من أجل التأكد من كفاية المعلومات. إضافة إلى استخدام التسجيلات الصوتية لجمع المعلومات في المقابلات، وطول المدة الزمنية التي قضتها الباحثة لجمع المعلومات وتفريغها، مع استخدام التدوينات الإلكترونية واليدوية (الكتابة) في أثناء عمل المقابلات؛ بهدف التحقق مما تم نسخه، وإعادة عرض المقابلات كتابياً على المعلمات؛ للحصول على ما يؤكد صدق بيانات المقابلة، وحرصًا على الموضوعية والبعد عن التحيز والذاتية، وذلك لمراجعتها ولإبداء أي ملاحظة عليها أو تفسيرها أو لتقديم بيانات إضافية، حيث أُرسلت البيانات للمعلمات عبر تطبيق واتساب، وتم الاطلاع عليها والتأكيد على ما ورد فيها. وأخيرًا، قامت الباحثة بإعادة النظر في البيانات مرة أخرى بعد مرور وقت يقارب الأسبوع على التحليل الأولي، ومن ثم إعادة النظر فيها مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع تقريبا؛ وذلك من أجل التوصل إلى تحليل أكثر دقة، وتم في ضوء ذلك نقل اثنين من المعوقات من فئتيهما إلى فئتين مختلفتين، واستحداث موضوع لم يكن موجودًا، وحذف أحد المعوقات لأنه كان مكررًا في التحليل.

2. **الاعتمادية:** من معايير الجودة الأخرى التي أخذتها الدراسة الحالية بعين الاعتبار ما يسمى بالاعتمادية (Dependability)، وهو «مصطلح يستخدم في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي، فالثبات يعني أنه لو أعيد الاختبار في الظروف نفسها سيحقق نتائج مشابهة. وبما أن هذا المفهوم يعد إشكالية في البحث النوعي» (العبد الكريم، 2020، ص101)؛ فقد حرصت الدراسة الحالية على تعزيز الاعتمادية عبر تقديم وصف عميق ودقيق لمنهجية الدراسة وإجراءاتها، والاهتمام بكتابة تلك الإجراءات التي تم القيام بها لكافة مراحل الدراسة بشكل واضح، ما يتيح فرص استخدامها من قبل باحثين آخرين. بالإضافة إلى تطبيق واحدة من المقابلات مرة أخرى على واحدة من المشاركات في الدراسة بعد مرور مدة زمنية تقارب الشهر من تاريخ التطبيق الأول عليها، وأظهرت النتائج أن الإجابات كانت متقاربة جدًا. كما تم استخدام استراتيجية سجل المراجعة (Audit Trail)، حيث تعمل هذه الاستراتيجية على تتبع المقابلات التي أُجريت، وتُستخدم أيضًا لإثبات قضاء الوقت الكافي في الميدان، وهذا يدعم الوصول إلى نتائج موثوقة وقابلة للتحقق (الحسيني، 2020). وتم استخدام هذه الاستراتيجية عن طريق تحديد الوقت الأدنى للمقابلات، حيث لا تقل مدة المقابلة مع كل معلمة عن نصف ساعة لتحقيق هذه الاستراتيجية. وحرصت الباحثة كذلك على الاستشهاد بقدر كبير من أقوال المعلمات، وتقديم أمثلة لتصوراتهن مقتبسة من ألفاظهن كما وردت في المقابلات، وحرصًا على تحري الدقة قدر الإمكان في ذكر الاقتباسات وعدم إجراء تغييرات كبيرة عند صياغتها؛ لتظهر النتائج وفقًا لمفاهيم المشاركات. وأخيرًا، اعتمدت الباحثة على تسجيل جميع خطوات الدراسة العملية موثقةً بتواريخها، واستخدمت كذلك خاصيّة التسجيل للمقابلات؛ لضمان الحصول على جميع البيانات المفصلة؛ لما لذلك من أهمية في مرحلة تحليل البيانات وترميزها (كريسويل وبوث، 2018/ 2019).

3. **الانتقالية:** حرصت الدراسة الحالية على مراعاة الانتقالية (Transferability)، والتي تشير إلى أن نتائج الدراسة تكون مفيدة في حالات مشابهة (العبد الكريم، 2020). وعلى الرغم من أن نتيجة الدراسة الحالية لا يمكن تعميمها كما هو الحال في البحوث النوعية، فقد قدمت الدراسة وصفا دقيقا ومفصلا للمنهجية البحثية وللإجراءات العملية، مما يتيح الفرصة للباحثين الآخرين بإجراء دراسات مماثلة، ومن ثم تكون نقطة انطلاق لإجراء دراسات مستقبلية حول كل ما يتعلق بالتدريس التشاركي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل، حيث تمكنت هذه الدراسة من تناول موضوع حديث في مجال الإعاقة الفكرية ومشكلة فريدة من نوعها على المستوى المحلي. كما حرصت الباحثة على توثيق معلومات عن السياق البحثي والمشاركات فيه بتفاصيل تعتقد أنها كافية للحكم بإمكانية نقل النتائج إلى سياق آخر، وسعت كذلك إلى تقديم بعض

المقترحات حول أنواع السياقات والموضوعات المشابهة التي يمكن من خلالها الاستفادة من نتائج الدراسة.

4. **التأكيدية:** تتعلق التأكيدية (Confirmability) بمستوى الثقة في أن نتائج الدراسة تستند على البيانات فقط وليس على التحيزات الذاتية المحتملة (Patton, 2015). ولضمان التأكيدية في هذه الدراسة؛ تم اتخاذ عدد من الإجراءات، والتي تتمثل في ربط النتائج بالبيانات عن طريق عدد من الخطوات القابلة للتتبع بعيداً عن التحيز، مع تقديم الأساس المنطقي لكل قرار تم اتخاذه خلال إجراءات البحث، وإبراز دور الباحثة في كل مراحل الدراسة، بالإضافة إلى بيان جوانب القصور ومحددات البحث الحالي.

موقف الباحثة:

لموقف الباحثة من هذه الدراسة أهمية بالغة الأثر خصوصا في البحوث النوعية. حيث أن خبرات الباحثة وتجاربها وقيمها وثقافتها أمر مهم لتوضيح كيف فسّرت النتائج، وجزء أساسي لبناء المعنى من خلال المشاركة بين الباحثة وعينة الدراسة، لذلك من الأساسي في البحث النوعي ذكر خلفية الباحث لفهم العلاقة الرئيسة بين الباحث ودراسته، إضافة إلى الوعي في التعامل مع التحيز الذي يلزم الباحث النوعي بالإفصاح عن ذاته (كريسول، 2014؛ 2018 القريني، 2020).

الباحثة تعمل أستاذ مساعدا في جامعة الملك سعود بالرياض ومتخصصة في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، واستمرت خدمتها أكثر من عشر سنوات ما بين محاضرات وورش عمل في المجال، وإشراف ميداني على الطالبات. كما أن للباحثة رسالة دكتوراه في البحث النوعي غير منشورة. وقد ساعدت هذه الخبرة في تصميم وتطبيق الدراسة النوعية. وكان الهدف من اختيار موضوع التدريس التشاركي هو تطوير جودة تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم الشاملة.

الاعتبارات الأخلاقية:

تم الحصول على الموافقات الرسميَّة؛ ومِن ثَمَّ التواصُل مع الجهات المعنِيَّة للوصول للمعلِّمات، وبعد ذلك تلقت المشاركات قبل إجراء المقابلات إشعاراً يشرح الغرض من الدراسة وأهميتها والإجراءات المتبعة وأي مخاطر محتملة، بالإضافة إلى إبلاغ المشاركات بأن المشاركة غير إجبارية ويمكنهن الانسحاب من الدراسة في أي وقت، وأن المقابلة مسجلة صوتياً. وقد وقّعت جميع المشاركات على الموافقة المستنيرة. مع التوضيح والشرح لمن طلبت ذلك. وكان لهن الحق في اختيار وقت المقابلة وزمانها ومكانها، وفي نهاية المقابلات تم شكرهن على المشاركة، مع الحفاظ على سرية المعلومات من خلال عدم الكشف عن الأسماء الحقيقية واستخدام رموز مستعارة، وكذلك إخفاء الصياغات التي تدل على المشاركات أو طالباتهن أو إداراتهن، وحفظ البيانات في حاسب آلي مغلق برقم سري، مع التخلص منها بعد نشر الدراسة. إضافة إلى أنه لم يكن هناك أي تبادل للمصالح أو المنافع أو أي مقابل مادي للمشاركة.

نتائج الدراسة ومناقَشتها:

في هذا الجزء سيتم عرض نتائج الدراسة الحالية، والتي هدفت إلى استكشاف تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل والمعوقات التي تواجه استخدامه والعوامل المساعدة في تطبيق ذلك. وقد أظهر التحليل الموضوعي للبيانات النوعية موضوعات رئيسة وأخرى فرعية، ويبيّن الجدول رقم (2) الموضوعات الرئيسة والفرعيَّة المتعلِّقة بنتائج أسئلة الدراسة.

جدول 2

الموضوعات الرئيسة والفرعية المتعلقة بنتائج أسئلة الدراسة:

أسئلة الدراسة	الموضوعات الرئيسة	الموضوعات الفرعية
تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل	• مفهوم التدريس التشاركي • الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي	• المفهوم المرتبط بالتعاون مع معلم التعليم العام • الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي بالنسبة لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية
معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل.	• معوقات متعلقة بالكادر التعليمي • معوقات إدارية وتنظيمية	• غموض الأدوار • نقص الوعي والمعرفة • ضعف العمل الجماعي والتعاوني • ضعف التدريب والتطوير المهني
العوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل.	• تحديد الأدوار • توعية وتثقيف المعلمات	• تفعيل العمل الجماعي والتعاوني • التدريب والتطوير المهني

السؤال الأول: ما تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل؟

يشير هذا السؤال إلى تصوُّرات معلِّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، وتم الحصول على استجابات متعددة حولَ تصورات المعلِّمات في هذه الدراسة، وتم تلخيص تلك الاستجابات إلى العناوين الرئيسة والفرعية التالية:

1 . مفهوم التدريس التشاركي:

عند سؤال المشاركات حول مفهوم التدريس التشاركي، أَشرنَ إلى أهمية ضمان وصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات التربوية والتعليمية في بيئات التعليم العام، والتي تساعدهن على تيسير وتسهيل الوصول لفهم محتوى المناهج العادية، وهذا أساس ومبدأ التدريس التشاركي، تقول م (3): « أعتقد أني أحاول جاهدة استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تساعدني في توصيل المعلومات للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتسهل عليهن فهم المنهج». رغم ذلك، فقد قدمت المعلمات تعريفا لمفهوم التدريس التشاركي بناء على تصوراتهم لذلك. ويمكن توضيح ذلك في الموضوع الفرعي التالي:

أ– المفهوم المرتبط بالتعاون مع معلم التعليم العام:

أعربت مجموعة من المشاركات في الدراسة عن أهمية التعاون بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة من منطلق مفهوم التعليم الشامل الذي يشجع مبدأ وجود علاقة مشتركة دائما بين أعضاء الفريق مبنية على التنوع والترحيب به، حيث عرفته (م5) بقولها: « أعتقد أن التدريس التشاركي يحدث عندما تقوم معلمتان بالتخطيط لتقديم المحتوى التعليمي في الصف مع العلم أن الأدوار غير واضحة». وكذلك (م4) عرفته» التدريس التشاركي مشاركة بين اثنتين من المعلمات في توصيل المعلومات للطالبات باختلاف فروقهم الفردية ولكن لا يوجد مما ذكرت واضح على أرض الواقع». وذكرت (م 1) « التدريس التشاركي هو عبارة عن تقاسم المسؤوليات بين معلمتين في التدريس وإدارة الصف وتقييم الطالبات مما يخفف العبء بينهما، لكن في الغالب التعاون فقط في التقييم النهائي للطالبات فقط».

ومن هنا ترى الباحثة أن مفهوم التدريس التشاركي لدى هذه المجموعة من المعلمات عبارة عن تعاون وتشارك بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في تخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية داخل فصول التعليم الشامل للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مع أقرانهن العاديات. وهذا ما أكدته دراسة المطيري والثابت (2020) بأن التدريس التشاركي عبارة عن قيام معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام بالتعاون والتشارك والتنسيق في تخطيط وتدريس المواد التعليمية، وتنفيذ الأهداف التربوية في فصول التعليم الشامل. وبالرغم من أهمية التعاون لاستخدام التدريس التشاركي وفهم المعلمين له، إلا أنه يلاحظ في الواقع ضعف هذه العلاقة؛ وقد يرجع السبب في ذلك عدم تحديد الأدوار بوضوح، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (Weiss et al, 2018) أن تعدد الأدوار عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعود لكثرة الأخصائيين والمهنيين والعاملين المسؤولين عن الطلاب خلال اليوم الدراسي. إضافة إلى غياب نظام المساءلة القانونية الذي يضمن التزام الجميع بتقديم خدمات ذات جودة عالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بتخطيط مسبق وأهداف محددة بأجندة واضحة وآليات علمية.

2 . الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي:

مما لا شك فيه أن للتدريس التشاركي فوائد متعددة سواء على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو معلميهم؛ إذ يسهم في عملية اشتراك هؤلاء الطلاب في فصول التعليم الشامل، وتقديم الخدمات التعليمية المناسبة لاحتياجاتهم، بالإضافة إلى تحقيقه مبدأ المشاركة والتعاون بين معلم التعليم العام والخاص وتقديم الدعم لبعضهم البعض. على الرغم من ذلك، فقد قدمت المعلمات الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي بناء على تصوراتهم لذلك. ويمكن توضيح ذلك في الموضوع الفرعي التالي:

أ– الفوائد المرجوة من استخدام التدريس التشاركي بالنسبة لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية:

إن الفوائد التي تعود من استخدام التدريس التشاركي بالنسبة لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وطالباتهن تتمثل فيما ذكرته المعلمات في استجابتهن، حيث أجمعن على أن هذه المشاركة تساعدهن على تحقيق أهداف الوصول لمناهج التعليم العام. وأشارت (م4) بقولها «من وجهة نظري أن التدريس التشاركي توجه حديث يسهم في تقاسم الأعباء التدريسية بشكل منظم ومحدد بين المعلمين، كما أنه أحد طرق الدعم لنا كمعلمات داخل الفصول التعليمية». كما ذكرت (م6) «أعتقد أن التدريس التشاركي بديل تعليمي جديد يجعلنا قادرين على توصيل منهج التعليم العام للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل واضح، كما أنه يسهل علينا مراقبة السلوكيات الغير مرغوب فيها». ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما ذكرته دراسة الحارثي (2024) أن الركيزة الأساسية للتدريس التشاركي هي التعاون بين اثنين من المعلمين مما يحقق الأهداف المشتركة والتكافؤ والمسؤوليات والخبرة، علاوة على ذلك توفر للمعلمين فرصة التعاون والالتزام والاحترام والتخطيط المشترك. ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية لإدراك المشاركات لدورهن المهم في مواكبة التطور الحاصل في عملية دمج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في التعليم العام في المملكة، حيث أصبح من الضروري استخدام استراتيجيات تدريسية غير تقليدية، تسهم في دمج هؤلاء الطالبات في برامج وفصول التعليم الشامل.

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل؟

يشير هذا السؤال إلى معوقات استخدام التدريس التشاركي التي تواجه معلّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل، وتم الحصول على استجابات متعددة حولَ معوقات استخدام التدريس التشاركي في هذه الدراسة، وتم تلخيص تلك الاستجابات إلى العناوين الرئيسة والفرعية التالية:

1. معوقات متعلقة بالكادر التعليمي:

تعلق الموضوع الرئيس الثاني –الناتج من مقابلات المشاركات– بالمعوقات المرتبطة بالكادر التعليمي، وقد تم تقسيم هذا الموضوع إلى موضوعين فرعيين وهما كالآتي:

أ– غموض الأدوار:

بالرغم من أهمية التعاون لاستخدام التدريس التشاركي وإدراك المعلمات له، إلا أنهن يلاحظن في الواقع غموضا للأدوار لكل من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لاستخدام التدريس التشاركي في الفصل الشامل، حيث ذكرت (م7) «الأدوار غير واضحة، أنا كمعلمة تربية خاصة لا أعرف الأدوار الواجبة التي يفترض أن تقدمها معلمة التعليم العام». كما أشارت (م4) إلى أن: «الدور الملاحظ من كل المعلمين يتعلق في تغيير السلوكيات الغير مرغوبة للتلميذات فقط». وقالت (م2) «بصراحة لا يوجد دور واضح بيني وبين معلمة التعليم العام، بمعنى ما فيه تعاون سواء في التخطيط، أو التنفيذ، أو التقييم أو المتابعة». وترى الباحثة أن غموض الأدوار في مجال تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في الفصول الشاملة في الواقع يرجع إلى عدم استخدام القوانين والأدلة التي تحدد وتشرح تلك الأدوار. ويؤكد ذلك ويس وآخرون (Weiss et al, 2018) أن تعدد الأدوار عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعود لكثرة العاملين في المجال والمهتمين عن الطلاب خلال اليوم الدراسي. ولقد أشارت دراسة (Strogilos et al. , 2015) أيضاً إلى أن غموض الأدوار والمسؤوليات يعيق التعاون الفعّال بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لاستخدام التدريس التشاركي.

ب– نقص الوعي والمعرفة:

من أهم معوقات استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمات هو نقص الوعي والمعرفة، حيث أكدت كلا من (م9، م3، م6) أن «المعلمات لديهن الرغبة والاستعداد لاستخدام أحدث الاستراتيجيات الحديثة، ولكن لا يوجد استخدام أو إرشاد لها. كما ذكرت (م 7) «أعتقد أن أهم معوق لمشاركتي مع معلمة التعليم العام، أننا نجهل النماذج التي من خلالها يتم استخدام التدريس التشاركي، بمعنى أننا لم نحض على دورات تؤهلنا لاستخدام ذلك». وأشارت (م2) بقولها: «بصراحة معلمة التعليم العام لا تمتلك معرفة جيدة في كيفية المشاركة في منظومة تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بمعنى أنها تفتقد للوعي والخبرة في تلبية النماذج المختلفة لهؤلاء الطالبات «. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف برامج التواصل والتعاون بين كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، بالإضافة إلى قلة البرامج التوعوية وورش العمل التي تهتم باستخدام نماذج التدريس التشاركي. إضافة إلى ضعف مصادر الوعي بمبادئ التدريس التشاركي في المدارس بإشراف الوزارة من خلال التوعية والإرشاد، وعدم توفر أدلة توضيحية لكيفية استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات المهمة في فصول التعليم الشامل. وقد جاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع نتائج دراسة كاسرلي وبيدن (Casserly & Padden, 2018) التي أشارت إلى أن المعلمين لديهم ضعف في فهم نماذج التدريس التشاركي في الصفوف الدراسية وما يترتب عليها. كذلك اتفقت مع دراسة الحارثي (2023) التي أشارت إلى ضرورة وجود أدلة حول آلية استخدام التدريس التشاركي ضمن الأدلة الإجرائية للتربية الخاصة في نظام التعليم في المملكة.

2. معوقات إدارية وتنظيمية:

اتفقت استجابات المعلّمات على وجود عدد من المعوّقات الإداريَّة والتنظيميَّة، والتي تَحُدّ من استخدام التدريس التشاركي. وأشارت معظم الاستجابات إلى عدد من العوائق تمثلت في موضوعين فرعيين هما:

أ– ضعف العمل الجماعي والتعاوني:

إن من أبرز العناصر المؤثرة في نجاح التدريس التشاركي هو وجود علاقات تشاركية فعالة بين كل من معلم التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة، سواء كان في التخطيط، أو التدريس، أو التقييم، أو إدارة الفصل والسلوكيات (Tzivinikou,2015). وحول هذا ذكرت (م6) «لا توجد علاقة بيني وبين معلمة التعليم العام، حيث يبدأ العام الدراسي بدون اتفاق لا على الأهداف ولا على المهارات الأساسية التي سوف يتم تعليمها للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية». واتفقت معها (م7) بقولها: «لا نجد استعداد ورغبة من قبل معلمات التعليم العام للعمل الجماعي والتعاوني في إعداد البرنامج التربوي الفردي للطالبات في الفصول التي نطبق فيها التدريس التشاركي». وقد تعزو هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب التي تحول دون استخدام التدريس التشاركي منها كثرة الأعباء والمسؤوليات على معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، مما يؤدي إلى عدم توفر الوقت الكافي لاستخدام ذلك. إضافة إلى اعتقاد بعض المعلمات بعدم جدوى استراتيجية التدريس التشاركي مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. وأخيرا، ربما يعود السبب لضعف المعرفة بطبيعة التدريس التشاركي والتي تتعلق بالمنهج الدراسي، أو أدوار المعلمين، أو العمل الجماعي والتعاوني، وتقبل وجهات النظر المختلفة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة حول التخطيط للبرامج الدراسية والمهارات التعليمية المراد تحقيقها. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاء في دراسة المطيري والثابت (2020) والتي أشارت إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التدريس التشاركي عدم الاتفاق بين المعلمين للعمل معا، وعدم امتلاكهم المعلومات الكافية عن التدريس التشاركي.

ب– ضعف التدريب والتطوير المهني:

جميع المشاركات أكدن على أن من أكثر الأمور التي تؤثر على إمكانية استخدام التدريس التشاركي في الفصول الشاملة هو ضعف تطويرهن المهني فيما يتعلق بالاستراتيجيات الحديثة، حيث ذكرت المشاركة (م9، م3، م8) «الدورات التدريبية وورش العمل المتعلقة بمجال التدريس التشاركي تفيدنا في كيفية الاستخدام، إذ نفتقد لكيفية تفعيل نماذج هذا النوع من الاستراتيجيات». وأيدتهن (م1، م6) بقولها: «يجب على جميع المعلمات في المدرسة أن يلتحقن بدورات تدريبية مرتبطة بالتدريس التشاركي؛ لأننا بحاجة إلى أن نصل بالطالبات للمنهج العام». وتعزو هذه النتيجة إلى ضعف الإعداد المهني للمعلمات قبل وأثناء الخدمة حول آلية استخدام نماذج التدريس التشاركي، بالإضافة إلى أن ذلك يعزى إلى محدودية تطبيق برنامج التعليم الشامل في مدينة الرياض على ست مدارس فقط. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة تشيتيندن (Chittenden, 2016) والتي أكدت على ضرورة التطوير المهني المستمر للمعلمين.

السؤال الثالث: ما العوامل التي تساعد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في فصول التعليم الشامل؟

كان الهدف الثالث لهذه الدراسة هو توضيح العوامل التي تساعد معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، ومن خلال الإجابة على أسئلة المقابلة وضعن المعلمات العديد من العوامل التي تساهم في مواجهة المعوقات سابقة الذكر، وتم تلخيص تلك الاستجابات إلى العناوين الرئيسة والفرعية التالية:

1. عوامل متعلقة بالكادر التعليمي:

تشير استجابات المعلّمات إلى وجود عوامل تتعلق بالكادر التعليمي، والتي تُساعد في استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل بفعالية، وقد تم تقسيم هذا الموضوع إلى موضوعين فرعيين وهما كالآتي:

أ– تحديد الأدوار:

أجمعت المشاركات من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على أن من أهم أسباب نجاح استخدام التدريس التشاركي هو تحديد الأدوار، حيث ذكرت (م9، م8، م4) «اعتقد لو كان فيه دليل تنظيمي ودليل إجرائي يوضح مفهوم التدريس التشاركي ونماذجه والعوامل التي تساعد على نجاحه، إضافة إلى أدوار كل من معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الفكرية». كما أيدتها (م1) بقولها: «يجب توضيح الأدوار بيني وبين معلمة التعليم العام من خلال وجود آلية محددة مسبقا لتنظيم العمل بشكل واضح». كما أشارت (م6) إلى أن «بصراحة أتمنى أن يكون هناك فريق عمل يلم بآلية التقييم والمتابعة لدور كل من معلمات التعليم العام أو التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل».

ب– توعية وتثقيف المعلمات:

اتفقت جميع المشاركات (م4، م5، م9، م6) على ضرورة أن تتم توعية وتثقيف معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل خاص حول ماهية التدريس التشاركي ونماذجه، مع أهمية حثّهن على المشاركة والتعاون بصورة توضح فعليًا. وقالت (م3) حول ذلك: «هناك حاجة إلى توعية المعلمات بأهمية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، لأننا كمعلمات تراودنا مخاوف حول وصول طالباتنا لمناهج التعليم العام بشكل واضح ويسير». وأيدتها (م8) بقولها: «يجب أن يكون لدى كل معلمة وعي وثقافة بخصوص التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل».

ويتضح من استعراض الآراء السابقة للمشاركات وجودُ مطالب بالتوعية والتثقيف نحو استخدام التدريس التشاركي، كأحد العوامل الأساسية لتحسين مشاركتهن بشكل ناجح وسلس. ويمكن أن نعزو تلك النتيجة إلى أن هناك مستويات عالية من نقص المعرفة عند معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية بكيفية استخدام هذه الاستراتيجية؛ ويرجع السبب في ذلك إلى قصور التوعية وتدني مستوى الثقافة للاطلاع على أحدث الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في مجال استخدام لتعليم الشامل، بالإضافة إلى عدم توفر الاجتماعات الدورية لمعلمات التعليم العام ومعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

2. عوامل إدارية وتنظيمية:

من ضمن العوامل التي تطرَّقت لها المعلِّمات في هذه الدراسة العوامل الإدارية والتنظيمية؛ حيث اتفقت معظم استجابات المعلِّمات على أنها تُساعد في استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل بفعالية، وقد تم تقسيم هذا الموضوع إلى موضوعين فرعيين وهما كالآتي:

أ– تفعيل العمل الجماعي والتعاوني:

أكدت أغلب الاستجابات على ضرورة التعاون بين معلمة التعليم العامّ ومعلمة التربية الفكرية بشكلٍ مستمرٍ، إذ يعتبر أحد العوامل الأساسية لاستخدام التدريس التشاركي، حيث أشارت بعض الاستجابات إلى الحاجة لتحقيق التعاون بين المعلمات للوصول بالطالبات إلى المنهج العام بكل يسر وسهولة. تقول (م4، م7) «لكي ينجح التدريس التشاركي لا بد من وجود عمل جماعي وتعاوني بيني وبين معلمة التعليم العام». كما أكدن على ذلك (م9، م3، م1) بقولهن: «نعتقد أننا كمعلمات تربية فكرية لدينا نقاط قوة في التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وكذلك معلمات التعليم العام يمتلكن الكثير من الخبرة بالمحتوى التعليمي للمنهج، لذلك عند تفعيل العمل الجماعي والتعاوني بيننا فإننا نساهم بدورنا في تحقيق الهدف المشترك الذي نسعى لتحقيقه وهو الوصول إلى منهج التعليم العام من خلال استخدام التدريس التشاركي».

ب- التدريب والتطوير المهني:

خلصت المشاركات إلى أن الدورات التدريبية وورش العمل المتعلقة بالتدريس التشاركي تعتبر من أهم العوامل التي تساعد في استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل، وهذا ما أكدت عليه إحدى المشاركات (م 3) بقولها: «يمكننا استخدام استراتيجية التدريس التشاركي إذا تم إشراكنا بدورات تثقيفية وورش عمل تطبيقية». وتقول (م5): «نحتاج كمعلمات لورش عمل للتوعية بمفهوم التدريس التشاركي ونماذجه، إضافة إلى تطويرنا مهنيا من خلال طرح دورات تدريبية والتسجيل فيها بهدف تعزيز من مهاراتنا لاستخدام التدريس التشاركي». كما أشارت معظم استجابات المعلّمات إلى أن هذه الدورات التدريبيَّة سوف تساهم في مساعدتهن على تحسين خبراتهن داخل الفصل الدراسي الشامل، كما يؤدي التطوير المهني إلى زيادة الكفاءة الذاتية للمعلم. حول ذلك تقول (م8، م1): «بصراحة لا يمكننا كمعلمات التعامل مع اختلاف الطالبات في الفصل الشامل بدون تدريب، لذلك نحن بحاجة ماسَّة لتوفير التدريب المناسب والمكثَّف حول التدريس التشاركي». وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة تشيتيندن (Chittenden, 2016) التي أوصت بضرورة تدريب وتأهيل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة مما يؤثر على اتجاهاتهم نحو استخدام التدريس التشاركي ويجعلها إيجابية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن طرح عدد من التوصيات، والتي سوف تساعد في استخدام التدريس التشاركي في فصول التعليم الشامل بنجاح كما يلي:

- توعية معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام بنماذج التدريس التشاركي وكيفية استخدامها في بيئات التعليم الشامل.
- تأهيل وتطوير معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة عن طريق إلحاقهن بدورات تدريبية مختلفة حسب احتياجاتهن الفردية؛ مما يضمن إكسابهن مهارات استخدام التدريس التشاركي، بالإضافة إلى زيادة وعيهن حول أهمية العمل الجماعي فيما بينهن؛ مما يساعد في انعكاسه عند استخدام التدريس التشاركي.
- استحداث أدلة حول آلية استخدام التدريس التشاركي في الأدلة الإجرائية للتربية الخاصة.
- التحفيز المعنوي والمادي لأعضاء فريق العمل بمدارس التعليم الشامل حول ممارسة العمل الجماعي والتعاوني.

المراجع:

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن والحسين، رنا محمد فهد. (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(11)، 164-200.

أخضر، أروى، والزغيبي، محمد. (2018). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل. الناشر الدولي.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1446). إحصائية لعدد معلمات التربية الفكرية في مدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض للعام الدراسي1446هـ. الرياض: وزارة التعليم.

الجبر، إيمان والزهراني، هناء والجميعي، وعد والخضير، أسماء. (2019). تصورات معلمات الطالبات الصم حول تطبيق التدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(30)، 169-198.

الحارثي، ضحى. (2023). فاعلية تطبيق التدريس التشاركي في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مهارات القراءة والكتابة في برامج التعليم الشامل. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الحارثي، نفال. (2022). واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*. 38(12) ، 144-176.

الحسن، نعيمة والغامدي، أمنة والخلف، صالحة. (2021). تصورات العاملات في ميدان صعوبات التعلم حول العوامل المساهمة في نجاح التدريس التشاركي: دراسة ظاهراتية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،12(43)، 1-39.

الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحقباني، أسماء وتركستاني، مريم. (2020). واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 12، 19-52.

الخاطرية، ثريه. (2019). أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

الخطيب، نورة. (2020). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي

صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة*، (30)، 1-41.

الدباس، راشد والحسين، عبد الكريم. (2019). مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(3)،439-469.

الرميح، منال. (2019). التدريس التشاركي دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية*، 8(35)، 538-559.

العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية. (ط.1). مكتبة الرشد.

العبد الكريم، راشد. (2020). البحث النوعي في التربية. (ط.2). مكتبة الرشد.

العنزي، اعتزاز وأخرس، نائل. (2024). اتجاهات معلمات مدارس الدمج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 17(61)، 148-187.

القحطاني، محمد، والخالدي، بشائر. (2020). استخدام المعلمات للتدريس التشاركي مع ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20 (157)، 86-120.

القريني، سعد. (2020). البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات. دار جامعة الملك سعود.

كريسويل، جون. (2018). تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية. (عبد المحسن القحطاني، ترجمة، ط.2)، دار المسيلة للنشر والتوزيع. (2014).

كريسويل، جون؛ وبوث، تشيرلي. (2019). تصميم البحث النوعي، دراسة متعمقة في خمسة أساليب. (أحمد الثوابية، مترجم)، دار الفكر. (2018).

الماجد، فاطمة، والباش، نورة. (2018). التدريس التشاركي بيم معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،6(24)، 1-30.

المطيري، فهد. (2020). معوقات استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

Aba Hussein, Widad and Hussein, Rana. (2016). Extent of applying co teaching by learning disabilities teachers in the intermediate and secondary levels. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(11), 165200-.

Aba Hussein, Widad, and Al-Hussein, Rana. (2016). The Application Level of Co-Teaching by Learning Disabilities Teachers in Intermediate and Secondary Stages. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(11), 165200-.

Al-Anzi, Itizaz, and Akhras, Nael. (2024). Attitudes of Integration School Female Teachers Towards the Use of Co-Teaching Strategy with Female Students with Intellectual Disabilities in Al-Jouf Region. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17(61), 148187-.

Al-Dabbas, Rashid, and Al-Hussein, Abdul Karim. (2019). The Extent of Teachers› Readiness to Use Co-Teaching in Inclusive Education Schools and Their Training Needs to Implement It. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(3), 439469-.

Al-Haqbani, Asmaa, and Turkistani, Maryam. (2020). The Reality of Co-Teaching and its Obstacles in the Programs of Integrating Hearing Impaired Students in the Primary Stage from the Perspective of Special Education Teachers. (in Arabic). *Saudi Journal of Special Education*, 12, 1952-.

Al-Harthi, Wadha. (2023). The Effectiveness of Co-Teaching in Teaching Literacy Skills to Female Students with Intellectual Disabilities in Inclusive Education Programs. (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis), King Saud University, College of Education, Department of Special Education.

Al-Harthi. The Reality of Special Education Female Teachers› Application of Co-Teaching, Counseling, and Group Work in Inclusive Education Schools from the Perspective of Special Education Supervisors. (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 38(12), 144176-.

Al-Hassan, Naima, Al-Ghamdi, Amna, and Al-Khalaf, Saliha. (2021). Perceptions of

Disabilities and General Education Teachers. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* 8(35), 538559-.

Banks, C. M. (2018). A qualitative study on teachers› perceptions of co- teaching in inclusion classrooms .(Doctoral dissertation). Seton Hall University. United States of America.

Beachum, L. M. (2016). Co-teaching as an effective instructional delivery model in secondary schools.[Doctoral dissertation], Wingate University. North Carolina - United States.

Brown, N., Howerter,C. & Morgan,J (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. Intervention in School and Clinic, 49(2), 84–91.

Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education,* 33(4), 555571-.

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

Cooper, H. E., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. E., & Sher, K. J. (2012). APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. x-701). American Psychological Association.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fenty, N. S., & Mcduffie-Landrum, K (2011). Collaborations through co-teaching. Kentucky English Bulletin, 2126-.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberge, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultaion,* 20 (1), 927-.

Female Workers in the Field of Learning Disabilities About the Contributing Factors to the Success of Co-Teaching: A Phenomenological Study. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 12(43), 139-.

Al-Husseini, Abdul Nasser. (2020). Indicators of the Quality of Research Methods in Special Education. (in Arabic). King Salman Center for Disability Research.

Al-Jabr, Iman, Al-Zahrani, Hanaa, Al-Jumai, Waad, and Al-Khudair, Asmaa. (2019). The Perceptions of Female Teachers of Deaf Students about the Application of Co-Teaching. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 9(30), 169198-.

Al-Khatariyah, Thuraya. (2019). The Impact of a Training Program on Improving Knowledge and Attitudes Toward Co-Teaching Among Learning Disabilities Teachers. (in Arabic). (Published Master›s Thesis). Sultan Qaboos University.

Al-Khatib, Noura. (2020). The Attitudes of Learning Disabilities Teachers and General Education Teachers Towards Co-Teaching in Qassim Region. (in Arabic). *Journal of Special Education,* (30), 141-.

Al-Majid, Fatimah, and Al-Bash, Noora. (2018). Co-Teaching Between Special Education Teachers and General Education Teachers in Full Inclusive Schools: A Literature Review. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 6(24), 130-.

Al-Mutairi, Fahd. (2020). Barriers to Using Co-Teaching with Pupils with Intellectual Disabilities in Inclusive Education Programs. (in Arabic). (Unpublished master's thesis). King Saud University.

Al-Qahtani, Muhammad and Al-Khalidi, Bashair. (2020). use of female teachers for co teaching with female intellectual disabled in inclusive education schools. (in Arabic). Culture for Development Association, 20 (157), 86120-.

Al-Rumaih, Manal. (2019). Co-Teaching: A Guide for Teachers of Students with Learning

Shin,M., Lee, H & McKenna, J (2016) Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education,* 20(1), 91107-.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the schools, 49(5), 498510-.

Stein, E. (2016). Elevating co–teaching through UDL. Massachusetts.

Strogilos, V., &King, S. M. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teacher. *Journal of Research in Special Education Needs,* 19 (2), 92-102.

Tassé, M. J., & Grover, M. (2021). American association on intellectual and developmental disabilities (aaidd). In Encyclopedia of autism spectrum disorders (pp. 165168-). Cham: Springer International Publishing.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. Problems of Education in the 21st Century, 64, 108-119.

United Nations International Children›s [UNICEF]. (2017). Inclusive Education Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done.

Weiss, M. P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse. *Journal of Learning Disabilities,* 37(3), 218223.

Williams, L. (2014). Co-teaching in inclusive classrooms: A case study of the effect on teaching and learning in a large urban school system (Order No. 3622741). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.

Yin, R. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage publications.

Garrett, F. R. (2017). Teachers› perceptions of professional development benefits for teaching in inclusive classrooms. [Doctoral dissertation]. Walden University. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1234

Hurd, E., & Weilbacher, G. (2017). "You Want Me To Do What?" The Benefits of Co-teaching in the Middle Level. Middle

Khairuddin, K., Dally, K., & Foggett, J. (2016). collaboration between general and special education teachers in malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 16(1), 909913.

Lehane, P. & Senior, J. (2019). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education,* 3 (35), 303317-.

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge.

Mulholland, M. & O›Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education,*20 (10),10701083-.

Ruoff, K. (2019). The effects of the station teaching model of co- teaching on students with learning disabilities. [Unpublished Master thesis], Rowan University. New Jersey - United States.

Sears, M., Brawand, A., Jenkins, M.& Smith, S. (2014). Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. Journal of Science Teacher Education, 25 (6), 651680-.

Shin, M., Lee, H & McKenna, J (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education,* 20(1), 91107-.

جامعة حائل
UNIVERSITY OF HA'IL

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 23
Volume 1, September 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658