مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل: دراسة وصفية لتصورات المعلمين

د. عبدالعزيز عبدالرحمن إبراهيم الوزان

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم

البريد الإلكتروني للباحث

aa.alwazzan@qu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٧ /٣/ ٢٠٢٤م

تاريخ قبول النشر: ١١ / ٤ / ٢٠٢٤م

معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل: دراسة وصفية لتصورات المعلمين

د. عبدالعزيزعبدالرحمن إبراهيم الوزان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة - كلية التربية – جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن معوقات استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين في برنامج التعليم الشامل في السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واجريت الدراسة على معلمي المدارس والروضات التي توفر التعليم الشامل وتستخدم التدريس التشاركي. وشارك في هذه الدراسة ٨٥ معلم. وأظهرت الدراسة ان درجة التحقق عالية في المعوقات المتعلقة بالتطوير المهني، وبلغت الفقرة المتعلقة بالافتقار لمهارات التواصل اثناء تنفيذ التدريس التشاركي بالمرتبة الاولى، مما يشير الى ان المشاركين يرون بان افتقار المعلمين لمهارات التواصل يؤثر بشكل سلبي على تطبيق التدريس التشاركي. كما ان المشاركين يرون بان المعوقات المتعلقة بالفصل الدراسي تعتبر من أبرز المعوقات، اذ ان المعلمين يرون بان الفصول الدراسية المتكدسة بالطلاب تؤثر على تنفيذ الاستراتيجية. كذلك، يرى المشاركين بان معلمي التربية الخاصة يواجهون معوقات أكبر متعلقة بالتعاون بين المعلمين من زملائهم معلمي التعليم العام. والمعلمين الذين ليس لديهم تدريب مسبق في تنفيذ التدريس التشاركي يواجهون معوقات أكبر متعلقة بالتطوير المهني من المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي، التعليم الشامل، معلم التربية الخاصة، معلم التعليم العام، معوقات.

Obstacles using Co-teaching in Inclusive Education: A Descriptive Study of Teachers' Perceptions

Dr. Abdulaziz Abdulrahman I Alwazzan
Assistant Professor of Special Education
Department of Special Education, College of Education, Qassim University

Abstract:

The current study aimed to explore obstacles using co-teaching from the point of view of teachers in inclusive education program in Saudi Arabia. The study used the descriptive methodology, and the study was conducted on teachers at schools and kindergartens that provide inclusive education and use co-teaching. 85 teachers participated in this study. The study showed that the degree of verification was high in obstacles related to professional development, and the item related to the lack of communication skills during the implementation of co-teaching ranked first, which indicates that the participants believe that lack of communication skills negatively affects in application of co-teaching. Also, participants believe that special education teachers face greater obstacles related to cooperation between teachers than their fellow general education teachers. As well, Teachers who do not have prior training in implementing co-teaching face greater barriers related to professional development than teachers who have prior training.

Keywords: Inclusive education, Co-teaching, Obstacles, Teachers.

المقدمة

يعتبر التنوع في استخدام الوسائل والأدوات التعليمية في تعليم ذوي الإعاقة من أبرز التغيرات الحديثة في مجال التعليم، حيث انه من خلال التنوع التعليمي وتنوع الاستراتيجيات التعليمية تحسنت العملية التعليمية ومكنت المعلمين من تحقيق أهدافهم التعليمية في تدريس ذوي الإعاقة بشكل مناسب وأسرع من السابق، مما يجعل إمكانية تحسين وتطوير القدرات المعرفية والاجتماعية والانفعالية لدى ذوي الإعاقة ممكنه وفعالة (الرميح، ٢٠١٩). كما اكدت العديد من الدراسات بانه يجب تعليم ذوي الإعاقة مع اقرانهم العاديين في بيئة اقل تقييدا الى حد كبير وتوفير خدمات وبرامج إضافية لهم، وهو ما يتوفر بشكل كبير في الفصل العادي، حيث يمكن للطالب الالتحاق بالفصول العادية مع توفير بعض الخدمات والبرامج الداعمة ليكون أقرب للعاديين مما يساهم في سرعة اندماجه مع اقرانه العاديين وتقليل الفجوة بينهم (Colson & Smothers, 2018). وقد ساهمت التشريعات الجديدة في مجال التربية الخاصة في توفير بدائل تعليمية مناسبة لذوي الاعاقة كقانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة (IDEA) حيث يضمن هذا القانون توفير تعليم مناسب ومجاني لذوي الاعاقة وبالتالي يسمح لذوي الاعاقة من الوصول الى الادوات التعليمية في المدارس العامة (Aron & Loprest, 2012).

نتيجة لهذه الاتجاهات الحديثة في التعليم برز التعليم الشامل ليكون بديلا عن برامج التربية الخاصة الاخرى، حيث انه نظام تعليمي شامل يضم في مضلته جميع الطلاب بمختلف فئاتهم واحتياجاتهم وبمختلف ظروفهم الاجتماعية والجسدية والفكرية واللغوية (Iacono et al., 2023). في التعليم الشامل، من الممكن ان يحصل ذوي الإعاقة فرصتهم التعليمية من خلال مناهج عالية الجودة مع اقرانهم العاديين وتحت اشراف معلمين متمرسين وفق خطط وتعليمات محددة مستمدة من بحوث وممارسات مبنية على الادلة، مما يوفر بيئة تعليمية ملائمة لهم دون قيود او اشتراطات (Loreman, 2014). كما انه يوفر هذا البرنامج مناخ تعليمي تفاعلي للطلاب مع توقعات عالية ومناسبة لكل طالب مما يقلل من التنمر وتجاهل فئات مختلفة من ذوي الإعاقة، حيث ان الطلاب يشعرون بأنهم جزء من هذا البرنامج دون تمييز ويتمكنوا من خلاله اظهار امكانياتهم وقدراتهم وتفاعلهم مع الاخرين دون شعور بالنقص او الدونية مما يحقق تمكين ذوي الإعاقة في سوق العمل وتطوير امكانياتهم وخلق فرص وظيفية لهم تجعلهم يعيشون باستقلالية وامان (Mag et al., 2017).

وقد شهدت برامج التعليم الشامل اهتمام بالغ في عدد من البلدان وتوسعت هذه البرامج لتشمل اغلب فئات الإعاقة، وساهمت بشكل كبير في انضمام اعداد كبيرة من ذوي الإعاقة في المدارس العامة (Harvey et al, 2010). أدت هذه التغيرات الى استخدام استراتيجيات جديدة وأساليب تعليمية متنوعة لتمكن المعلمين من تحقيق أفضل النتائج في تعليم ذوي الإعاقة ودفعت الى تقديم مناهج جديدة لتبي احتياجات هؤلاء الطلاب (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). أحد الأساليب الأساسية في برامج التعليم الشامل والتي

تمكن من تنفيذه بشكل ناجح هو التدريس التشاركي (Murawski, 2008)، اذ يعتبر التدريس التشاركي أحد الأساليب المطبقة في التعليم والتي تندرج تحت نظرية فيجو تسكي والتي تشير الى ان التفاعل الاجتماعي يؤدي الى التطور المعرفي (Cunningham, 2014).

مشكلة الدراسة

يعد التدريس التشاركي جزء لا يتجزأ من برنامج التعليم الشامل، حيث يتطلب التعليم الشامل وجود معلمين اثنين داخل الفصل ويتشاركون تقديم الاحتياجات التعليمية لذوي الاعاقة والطلاب العاديين (Friend, 2008). وبالتالي خلق للمعلمين ادوار مختلفة مقارنة بأدوارهم في الماضي وشكل تحديا هاما لهم في تسيير العملية التعليمية بنجاح، حيث خلق أنماط متنوعة وأساليب مختلفة في التدريس كنموذج محطات التعلم، التدريس المتوازي، التدريس البديل، التدريس كفريق، معلم يدرس ومعلم يساعد، ومعلم يدرس ومعلم يلاحظ (Friend, 2015). وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في أحدث استراتيجياته التعليمية بتطبيق التعليم الشامل والتوسع في خدماته والتي تشمل التدريس التشاركي (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، حيث شهد مجال التربية الخاصة في السعودية تطور ملحوظ في الآونة الأخيرة اذ تم تنفيذ التعليم الشامل على ست مدارس في الرياض بشكل رسمي وعدة مراكز تعليمية غير رسمية في جميع مناطق المملكة العربية السعودية، وقد شمل التعليم الشامل ذوي الإعاقة بجميع فئاتهم والعاديين والموهوبين (Alwazzan, 2019). كما انه سيتم التوسع بالتعليم الشامل ليشمل العديد من المدارس والمراكز التعليمية بشكل رسمي بعد توفير الإمكانيات اللازمة وتدريب المعلمين سواء معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة للعمل بالتعليم الشامل وإزالة العوائق التي قد تقلل من فاعلية التعليم الشامل (باعثمان وآخرون، ٢٠١٨).

على الرغم من وضوح مفهوم التدريس التشاركي الا ان تطبيقه يتطلب تدريبا وتوافق بين المعلمين وكذلك دورا من إدارة المدرسة، حيث ان المعلمين يواجهون العديد من التحديات متمثلة بالتخطيط والتدريب المسبق ومرورا بالاستراتيجيات المتبعة وانتهاءً بالتقييم وتقويم التدريس التشاركي. (McIntyre et al., 2007) كما أشار كاسرلي وبادن (Casserly & Padden, 2018) انه برغم من فاعلية التدريس التشاركي والحاجة الى تنفيذه لجميع الطلاب الا انه العديد من المعلمين يفتقر الى المهارات والاستراتيجيات اللازمة لنجاح البرنامج. وقد اثبتت عدة دراسات ان هناك فجوة بين المعرفة بالتدريس التشاركي وتطبيق وممارسة التدريس التشاركي بشكل فعال في الصف الدراسي. فمثلا، تناولت دراسة الدباس (Aldabas, 2018) معرفة المعلمين بالتدريس التشاركي، واظهرت وجهات نظر ايجابية لدى المعلمين الا انهم لا يطبقون التدريس التشاركي بفاعلية، حيث انهم بحاجة الى تدريب اضافي لخلق بيئة تعليمية مناسبة اثناء التدريس. كذلك اكدت دراسة إنديليكاتو (Indelicato, 2014) ان المعلمين يفتقرون الى المعرفة اللازمة لإنجاح التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بشكل فعال. إضافة الى ذلك، اشارت عدة الدراسات الى ان تطبيق التدريس التشاركي في التعليم الشامل يواجه العديد من المعوقات. مثلا، ذكرت دراسة

تشيتيو (Chitiyo, 2017) بان بعض المعلمين لا ينفذون التدريس التشاركي بشكل مناسب بسبب الصعوبات في تقاسم المسؤوليات واتخاذ القرار. كذلك، ذكر لين وآخرون (Lane et al., 2008) بانه قد تكون هناك عوائق بيئية متمثلة بسياسات او إجراءات مدرسية وعوائق فردية متمثلة بنقص المعرفة والحوافز وغيرها تفشل استخدام هذه الممارسات بشكل المطلوب، وقد اوصى بدراسة هذه العوائق لأنها قد تهدف الى تطوير استراتيجيات تعالجها وتجعل من التدريس التشاركي تجربة فعالة في تعليم ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل. كذلك، اشار جورتفيت وكوفاتش (Jortveit, M., & Kovač, 2022) بان تحديد المعوقات التي تقلل من فاعلية التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة من المجالات البحثية المهمة، فالتطبيق الفعال لتدريس التشاركي يعتمد على ازالة هذه المعوقات.

لذلك يسعى الباحث إلى التعرف على العوائق والتحديات التي تواجه استخدام التدريس التشاركي، حيث إنه –حسب علم الباحث– بأن الدراسات التي ناقشت المعوقات التي قد تعيق تنفيذ التدريس التشاركي بنجاح في السعودية قليلة. كما ان هذه الممارسة تعتبر ناشئة وبحاجة الى المزيد من الدراسات لتأكد من فاعليتها (Chitiyo, 2017).

أسئلة الدراسة

١. ما معوقات استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين في برنامج التعليم الشامل؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل بناء على اختلاف التخصص؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل تعزى بناء على التدريب المسبق؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن

١. معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين.
٢. الاختلاف في وجهات نظر بين المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق والذين ليس لديهم تدريب مسبق لتدريس التشاركي تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم.
٣. الاختلاف في وجهات النظر بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل.

أهمية الدراسة

من الناحية النظرية:

يعتبر التدريس التشاركي من الأساليب الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة في المدارس العادية ونظرا لقلة البحوث التي تناولت معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل – حسب علم الباحث– فقد تكون هذه الدراسة إضافة مهمة في مجال التربية الخاصة يمكن الاستفادة منها. كما ان التعليم الشامل يعتبر برنامج حديث فقد ساهمت الدراسة في تناول أحد جوانبه المهمة وسعت في تحسين جودة التعليم في التعليم الشامل.

من الناحية التطبيقية:

من خلال الكشف عن معوقات استخدام التدريس التشاركي، ستساعد الدراسة في البحث عن حلول وإجراءات تقلل من هذه المعوقات مما يسهم في تنفيذ التدريس التشاركي بشكل صحيح. كما انه نتائج هذه الدراسة قد تساعد المسؤولين في تصميم برامج وورش عمل تعمل على تأهيل معلمي التربية الخاصة والتعليم العام وتكون مرجع يمكن الاستفادة منه لضمان تطبيق التعليم الشامل بطريقة صحيحة. كما ان الفروقات في وجهات النظر بناء على التخصص والتدريب المسبق، سيساعد المسؤولين في التركيز على الفئات التي تحتاج الى تدريب وتوجيه أكثر مما يحسن من العملية التعليمية ويقلل من معوقات استخدام التدريس التشاركي.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على المعوقات التي تمنع استخدام التدريس التشاركي بنجاح في التعليم الشامل فقط.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ذوي الاعاقة في المدارس التي تنفيذ التعليم الشامل في منطقة الرياض.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في المدارس التي تنفذ التعليم الشامل.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الفكرية: تُعرَّف الإعاقة الفكرية وفقًا للجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية بأنها حاله تتميز بقصور في مستوى الأداء الفكري يتراوح ما بين ٧٠ الى ٧٥ في مقياس الذكاء، والسلوك التكيفي التي تشمل المهارات المفاهيمية والاجتماعية، وانشطة الحياة اليومية وتظهر هذه الاعاقة قبل سن ٢٢ (AAIDD, 2021).

التدريس التشاركي: هي استراتيجية تدريسية يتم من خلالها تدريس ذوي الإعاقة والعاديين من قبل معلمان، في الغالب معلم تربية خاصة ومعلم تعليم عام، يتشاركون التخطيط والتنظيم والتقييم والمسؤولية ويتم عادة في الفصل الدراسي ضمن بيئة التعليم العام (Fluijt et al., 2016).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنه: التعاون والتشارك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة داخل الفصل الدراسي في برنامج التعليم الشامل.

المعوقات: عرفها المكانين (٢٠١٧) بانها "جملة ما يحول دون تحقيق شيء ما وتطبيقه في عملية التعليم والتعلم" (ص٦٣).

ويعرفها الباحث اجرائيا بانها كل ما يمنع تنفيذ او استخدام التدريس التشاركي بشكل مناسب في التعليم الشامل او يقلل من فاعليته سواء كانت هذه المعوقات تؤثر سلبا على الطلاب العاديين او ذوي الإعاقة.

التعليم الشامل: هو تضمين ذوي الإعاقة بجميع فئاتهم والموهوبين بالفصول العادية وانشاء بيئة تعليمية توفر الفرص التعليمية للجميع وتمكنهم من الوصول للمنهج والمشاركة مع جميع الطلاب بشكل تفاعلي وايجابي (Butakor at el., 2020).

الإطار النظري

التعليم الشامل:

يقوم التعليم الشامل على أسس عديدة من أهمها مرونة نظام الدراسة في الفصول العادية وإمكانية تقديم برامج مساندة لذوي الإعاقة دون الاخلال بالبرامج المقدمة لجميع الطلاب كما انها تمتاز بتنوع الأساليب التدريسية داخل الفصل الدراسي مما يجعل جودة التعليم عالية داخل الفصل (Cheuk & Hatch, 2007). كما يحصل ذوي الإعاقة على نفس الفرص التي تقدم للعادين في برنامج التعليم الشامل، حيث انه يوفر لهم الدعم الاجتماعي والأكاديمي والنفسي لتقليل أثر الاعاقة ودمجهم في بيئة اقل تقييدا في الفصل المدرسي العام (Mag et al., 2017). أيضا، يشمل التعليم الشامل المجالات الاكاديمية والغير اكاديمية، حيث تقدم لهم الخدمات داخل وخارج الفصل المدرسي مما يجعل دمج ذوي الإعاقة أكثر فاعلية وأكثر انتاجية. من جانب اخر، اكدت العديد من الدراسات فاعلية التعليم الشامل مثلا، اكدت دراسة دي فروي وآخرين (De Vroey et al., 2015) بأن ذوي الإعاقة يميلون لتحقيق نجاحات في حياتهم الاكاديمية والاجتماعية وتحسن ملحوظ في مهاراتهم في البيئة التعليمية العادية وهو ما يتوفر في بيئة التعليم الشامل. كما اكدت دراسة ديسيجارد ولارسن (Dyssegaard & Larsen, 2013) بان برامج التعليم الشامل لم تؤثر سلبيا على نتائج اقرانهم العاديين. وذلك بسبب البيئة التفاعلية ومتطلبات التعليم الشامل التي تدعم التعاون التشاركي بين المعلمين داخل الفصل، حيث يتشارك المعلمين من خلال عدة نماذج لتقديم قدر كبير من الدعم والمساعدة لجميع الطلاب مما يزيد من انتاجية جميع الطلاب ويوفر فرص تعليمية شاملة دون استثناء (Malian & McRae, 2010).

ولمواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية الخاصة، سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير مشروع بمسمى التعليم الشامل وتم تنفيذه بست مدارس بمدينة الرياض، حيث تم دمج ذوي الإعاقة والموهوبين مع لطلاب العاديين داخل الفصل الدراسي مع تقديم بعض الخدمات المساندة بوجود معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام لتوفير أفضل بيئة ممكنه للتعلم لجميع الطلاب (وزارة التعليم، ٢٠١٥). كما تبنت وزارة التعليم مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في مجال التربية الخاصة والذي يهدف الى تأهيل المعلمين لتلبية حاجة سوق العمل وتخريج كوادر مؤهلة لتعامل مع ذوي الإعاقة وقد شمل البرنامج مقرر مبادئ واساسيات التعليم الشامل، اذ يهدف الى اكساب المعلمين طرق التدريس المختلفة وتدريبهم على التعامل مع جميع الطلاب بمختلف اعاقاتهم داخل الفصل الدراسي (جامعة المجمعة، ت.د).

تاريخ التدريس التشاركي:

التدريس التشاركي ظهر نتيجة لتطور عدة تشريعات وقوانين تهتم وتدعم حقوق ذوي الإعاقة مثل قانون عدم ترك أي طفل لعام (NCLB) وقانون تعليم الافراد ذوي الإعاقة (IDEA) وغيرها، حيث بدأت فكرة دمج ذوي الإعاقة مع العاديين والتي برزت بشكل ملحوظ بعد سن قانون تعليم الافراد ذوي الإعاقة (Friend, Reising & Cook, 1993). هذا القانون يهدف الى توفير التعليم المجاني للطلاب (FAPE) في البيئة الاقل تقيدا (LRE)، والذي شهد عدة تعديلات وتحديثات لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب (McCaw, 2019).

في بداية السبعينات، أصدر الكونغرس الامريكي قانون التعليم لجميع الاطفال المعوقين مما ساهم في توفير التعليم المجاني لجميع الاطفال وتوفير الحماية لحقوق ذوي الاعاقة واسرهم، وفي عام ١٩٨٦، تم تعديل القانون ليشمل التدخل المبكر وتقديم الخدمات لأسر ذوي الإعاقة، ثم تم تحديثه وتعديل اسمه الى قانون تعليم الافراد ذوي الإعاقة (IDEA) عام ١٩٩٠ ليشمل فئة التوحد، ثم تم التركيز على وصول ذوي الإعاقة الى المنهج العام في عام ١٩٩٧(U.S. Department of Education, 2007). في عام ٢٠٠٤، تم تحديث القانون ليتم دعم تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال الذين يحتاجون الى دعم أكاديمي وسلوكي اضافي (Smith, 2005).

كانت الجهود والبرامج في مجال التربية الخاصة تركز على الدمج الجزئي لذوي الإعاقة في فصول منفصلة داخل المدرسة الا ان هذه البرامج قوبلت بالعديد من الانتقادات، حيث انها لم تقدم الهدف المرجو لدمج ذوي الإعاقة اذ لا يزال ذوي الإعاقة يعانون من صعوبات في التفاعل الاجتماعي والتعليمي. لذلك، سعت المؤسسات التعليمية الى الانتقال الى مرحلة جديدة وأصبح الدمج الشامل هو الحل الامثل لتقديم أفضل الوسائل التعليمية للجميع بدون استثناء ومع تطور اشكال الدمج ظهر التدريس التشاركي كأحد العناصر الفعالة في نجاح التعليم الشامل وتنفيذه دون عوائق او اثار سلبيه ناجمة من هذه البيئة التعليمية المتنوعة داخل الفصل (Villa et al.,

2013). في التسعينات من القرن الماضي بدأت تظهر الدراسات والبرامج المتعلقة بالتدريس التشاركي اذ أصبح أكثر وضوحا وموثوقية في تدريس ذوي الإعاقة والموهوبين في الفصول العادية (Peery, 2017).

نماذج التدريس التشاركي:

ناقشت العديد من الدراسات عدة اساليب ونماذج لتنفيذ التدريس التشاركي بشكل صحيح. حيث، يمكن تنفيذ التدريس التشاركي لتعليم ذوي الاعاقة او الطلاب الموهوبين. كما يتيح التنوع بأساليب التدريس التشاركي فرص أكبر في تلبية احتياجات الطلاب داخل الفصول الدراسية المتنوعة. اذ يتخذ التدريس التشاركي عدة اشكال ونماذج يتم استخدامها بناء على عدة عوامل مثل عدد الطلاب، حجم الفصل، نوع المادة العلمية المقدمة، واحتياجات الطلاب (Chanmugam & Gerlach, 2013). نتيجة لذلك، قدمت فريند وآخرون (Friend et al., 2010) نماذج من الممكن تنفيذها بالتعاون مع المعلم الاخر، حيث كل نموذج له مميزات وادوار مختلفة:

معلم يدرس ومعلم يلاحظ

يقوم هذا النموذج على انه يعمل أحد المدرسين كمعلم اساسي والمعلم الاخر يقوم بجمع البيانات والملاحظات لتحديد الطلاب الذين يحتاجون الى دعم اضافي وتزويد المعلم بها لمعالجتها. يتميز هذا النموذج بانه يساعد على جمع المعلومات ومعالجتها بشكل منتظم الا انها قد ترهق المعلم الاساسي والذي يقوم دوره على تعليم جميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة (Sileo & van Garderen, 2010).

معلم يدرس ومعلم يساعد

يتم تنفيذ هذا النموذج من خلال قيام أحد المعلمين بتقديم التعليمات لجميع الطلاب والمعلم الاخر يعمل على التنقل داخل الفصل لمساعدة الطلاب حسب الحاجة وهذا النموذج مناسب للطلاب الذين يحتاجون الى دعم فردي الا انه قد يبدو المعلم الرئيسي هو الذي يدير الفصل وينظمه بينما يشعر الاخر بانه مجرد داعم او مساعد للأخر (Friend et al., 2010).

التعليم الموازي

يعمل هذا النموذج على طريقة التدريس المشترك، حيث يتم تقسيم الفصل الى مجموعتين وتقديم التعليمات في نفس الوقت. قد تساهم هذه الطريقة في قدرة كل معلم تنظيم وادارة مجموعة واحدة. كذلك كل معلم لديه نفس السلطة والدور التعليمي الا انه قد يكون الفصل صاخبا ويقل التركيز بسبب تقديم نفس المعلومات في نفس الوقت (Sileo, 2011).

محطة التدريس

يقوم هذا النموذج على تقسيم الطلاب الى ثلاث مجموعات. تكون المجموعة الاولى مع المعلم الاساسي والمجموعة الثانية مع المعلم الاخر والمجموعة الثالثة تتعلم ذاتيا بطرق مختلفة. ثم تقوم هذه المجموعات بالتناوب بين المحطات حيث يعمل كل معلم دورا اساسيا في هذا النموذج الا انه قد يستغرق الخطيط لهذا النموذج وقتا طويلا ونظرا لوجود ثلاث محطات داخل الفصل فقد يكون الفصل صاخبا (Friend et al., 2010).

التدريس البديل

هذا النموذج يقوم على انه يأخذ أحد المعلمين مجموعة صغيرة من الطلاب بينما يعمل المعلم الاخر بتوجيه بقية الطلاب (Friend et al., 2010). قد يكون هذا النموذج مفيد عندما تحتاج أحد المجموعات الى مراجعة بعض المهارات او التعليمات مما يعطي للطلاب الذين بحاجة الى المزيد من الدعم الفرصة لتكرار التعليمات لهم دون ان يؤثر ذلك على بقية الطلاب. مع ذلك، قد يواجه المعلمين صعوبة في تحديد المجموعة التي بحاجة الى العدم الاضافي. (Johnson & Edge, 2012).

التدريس الجماعي

يسمح هذا الاسلوب لكلا من المعلمين بالتناوب في تدريس الفصل بأكمله، حيث يقدم كل معلم اسلوبه وخبرته في تقديم الدرس مما يعطي الطلاب فرصة للتعلم بأكثر من طريقة (Friend et al., 2010). يتميز هذا النموذج بانه يقدم طرق متنوعة لعرض المحتوى كم خلال علاقة تعاونية واضحة بين المعلمين الا انها بحاجة الى ان يكون كل من المعلمين على دراية كاملة بمحتوى الدرس ويتطلب تنسيق مكثف بين المعلمين ليكونوا قادرين على تطبيق النموذج بشكل فعال (Friend & Bursuck, 2012).

معوقات التدريس التشاركي:

ذكرت العديد من الدراسات اهم التحديات والعوائق التي تحول دون استخدام التدريس التشاركي بشكل فعال. ، ابرز هذه التحديات: هي ما اشار اليه سكانتلبيري (Scantlebury et al., 2008)، اذ اكد على ان المعلمين يواجهون صعوبة في الحصول على معلومات كافية في طريقة تنفيذ التدريس التشاركي، حيث ان مجال التعليم يعاني من شح في ورش العمل والدورات المناسبة، كما ان المعلمين قد يواجهون اختلافات في الاساليب التعليمية مما يجعل العملية التعليمية تسير ببطء ولا يتم تنفيذ التدريس التشاركي بشكل صحيح، كذلك تعتبر العلاقة السلبية بين المعلمين تعتبر من المعضلات التي تقلل من جودة التدريس. وقد أشار جايز وآخرون (Guise et al., 2016) أن الوقت المخصص لتخطيط والاعداد للدرس غير كافي، حيث ان التدريس التشاركي يحتاج الى تنظيم وتخطيط مسبق الا ان المعلمين قد يكون لديهم جداول مختلفة مما يصعب عليهم التنسيق وعقد الاجتماعات قبل تنفيذ الدرس. كما ذكر نايت (Knight, 2018) ان أحد أبرز العقبات هي امتلاك المعلمين اساليب متباينة مما

يجعلهم في تصادم مستمر، حيث ان أحد المعلمين قد يفضل استخدام نموذج محطات التدريس بينما الاخر يرغب باستخدام نموذج معلم يدرس ومعلم يساعد. كما انه قد يعمل التدريس التشاركي دون مشكلات الا انه بعد الانتهاء من الدرس يواجه بعض المعلمين صعوبات في التغذية الراجعة ومتابعة الطلاب بعد انتهاء الدرس. ايضا، تعد الاتجاهات السلبية نحو التدريس التشاركي معضلة اخرى قد تجعل من تنفيذ الدرس التشاركي يمر بصعوبات تقلل من نجاحه.

من جهة اخرى ذكر الرميح (٢٠١٩) ان من أكثر المعوقات التي تقلل من فاعلية التدريس التشاركي هو عدم الاعداد الجيد لمعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يجعل من عملية التعليم صعبة وتواجه بعض العقبات. كذلك، عدم وضوع مفهوم التدريس التشاركي لدى المعلمين يجعل المعلمين يجتهدون في تقديم نماذج خاطئة قد تؤثر بشكل سلبي على الطلاب. وذكر بيكم (Beachum, 2016) ان عدم الاهتمام لدى إدارات المدارس او عدم معرفتهم بأهمية التدريس التشاركي قد يقلل من الدعم الإداري لهذه البرامج ويضعف من إنتاجية المعلمين بسبب وجود عوائق مثل عدم توفر فصول دراسية مناسبة او دعم مادي او تسهيل لمهمة المعلمين. كما ان التدريس التشاركي قد لا يكون مناسب لدى بعض فئات الإعاقة داخل الفصل. كما ان ضعف التطوير المهني للمعلمين قد يشكل فجوة كبيرة في تنفيذ التدريس التشاركي بنجاح.

وفي دراسة اخرى، اشار دورين وآخرون (Duran et al., 2021) ان أحد أبرز المعوقات هو ان تقاسم المسؤوليات يعد معضلة كبيرة، حيث يعتقد بعض معلمي التعليم العام بان معلم التربية الخاصة مجرد معلم مساعد. وذكر ريتشي وآخرون (Ricci et al., 2019) ان عدم تفاعل المعلم الاخر او عدم اهتمامه يفشل التدريس التشاركي، مما يزيد من مشاعر الغربة وعدم الانتماء وقلل من تركيز المعلم داخل الفصل الدراسي (McHatton & Daniel, 2008). ايضا، اشار فريند (Friend, 2008) ان عدم التوافق بين المعلمين يعد من أبرز المعوقات التي تمنع تنفيذ التدريس التشاركي بشكل صحيح، كما ان الدعم الاداري يعد أحد تحديات التدريس التشاركي التي قد تؤثر على فاعليته. كما ان الفصول الدراسية الغير مهيئة لتنفيذ التدريس التشاركي قد تعيق تنفيذ البرنامج (Alwazzan, 2019).

الدراسات السابقة

تناولت دراسة ساكلاريدس (Saclarides, 2023) أبرز التحديات التي تقلل من جودة التدريس التشاركي، حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم اجراء ١٤ مقابلة شبة منظمة في منطقة مدرسية واحدة في امريكا، واشارت النتائج الى وجود ٦ تحديات اثناء تطبيق التدريس التشاركي: الادارة والخدمات اللوجستية كالصعوبات في التنسيق المسبق بين المعلمين، اختلاف الخلفيات التعليمية بين المعلمين، لدى المعلمين طرق تدريس

مختلفة، تحديد الخطوات التربوية التالية للطلاب، اتجاهات سلبية نحو التدريس التشاركي، وضعف الإعداد المسبق لدى أحد المعملين. كما انه هناك نقص في التوجيه القائم على الابحاث للمعلمين، فتسليط الضوء على هذه التحديات قد يزيد من فاعلية التدريس التشاركي.

كما درس حسين وحمدان (Hussin & Hamdan, 2016) تحديات التدريس التشاركي في التعليم الشامل في ماليزيا، حيث ان تنفيذ التدريس التشاركي في ماليزيا في مراحله الأولى. تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقامت بالتسليط على التحديات الي يواجها الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور، اذ كان هناك ٢٤٠ مشارك في الدراسة الكمية، وكان المشاركين من الإداريين (٣٠) والمعلمين (١٥٠) وأولياء الأمور (٦٠). واظهرت النتائج الى ان تنفيذ التدريس التشاركي يحتاج الى التعاون من هذه الجهات وتكون الثقة بينهم متبادلة، كما أظهرت النتائج الحاجة الى توفير التدريب المهني، تشجيع التعاون، تحديد جداول زمنية للمعلمين تتناسب مع طريقة تعاونهم في التدريس التشاركي، والتقويم المستمر ضمان استمرارية التدريس التشاركي بنجاح. كذلك، المعلمين بحاجة الى التعاون في إعداد الخطة التربوية الفردية للطلاب، وفهم احتياجات الطلاب المتنوعة.

وتناولت دراسة تشيتيو (Chitiyo, 2017) تصورات المعلمين حول العوائق التي قد تمنع استخدام التدريس التشاركي. تم استخدام دراسة كمية، حيث قامت الدراسة بإجراء استطلاع على ٧٧ معلم يعملون في التعليم الشامل في شمال شرق الولايات المتحدة الامريكية. وتوصلت الدراسة الى ان المعلمين يفتقرون الى المهارات اللازمة لتنفيذ التدريس التشاركي، وان التدريس التشاركي يحتاج الى الكثير من الموارد لتنفيذه. كما ان المعلمين بحاجة الى تدريب بشكل كاف على استخدام التدريس التشاركي، حيث ان برامج وآلية تدريب المعلمين تحتاج الى تطوير وبحاجة الى تقديم دورات إلزامية للمعلمين المتوقع تنفيذهم لهذا الاسلوب التعليمي. كذلك دعا الباحث الى المزيد من البحوث لتأكد من فاعلية التدريس التشاركي.

وهدفت دراسة حسين (Hussin, 2016) تحديد التحديات والاستعداد والادوار التي يلعبها معلمي التربية الخاصة في تنفيذ التدريس التشاركي في الفصول الشاملة. تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتم تحديد عينة مكونه من ٢٧٠ مشارك من معلمي التربية الخاصة في ماليزيا. واظهرت النتائج ان هناك علاقة بين الدور الفعال الذي يقوم به المعلم ونجاح تنفيذ البرنامج. احتاج المعلمين الى المزيد من الوقت لتصميم نموذج يحتوي على تقنيات التدريس المناسبة في التدريس التشاركي في كل حصة دراسية. كما استبعدت الدراسة عامل الخبرة كأحد العناصر التي قد تعيق تنفيذ التدريس بشكل ناجح. كما اكدت الدراسة ان المعلمين بحاجة الى مهارات تواصل جيدة مع الطلاب. كما ان جاهزية المعلم يعتبر أحد العوامل التي تساهم في إعداده للقيام بمسؤوليته بشكل فعال.

هدفت دراسة الماجد والباش (٢٠١٧) مراجعة وتحليل عدد من الدراسات التي تناولت التدريس التشاركي في الفترة ٢٠١٠ الى ٢٠١٧م، اظهرت النتائج ان الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كان ايجابي بالأغلب، كما

حددت الدراسة عدة معوقات تحول دون استخدام التدريس التشاركي بشكل مناسب في فصول التعليم الشامل أبرزها: يواجه المعلمين ضعف في فهم التدريس التشاركي، عدم تخصيص وقت للتخطيط، قلة المحتوى المتعلق بالتدريس التشاركي، عدم اتفاق المعلمين على طريقة عمل واحدة، حاجة المعلمين للتدريب. واوصت الدراسة الى اجراء العديد من الدراسات المتعلقة بالتدريس التشاركي، كما نوهت الى الحاجة الى التطوير المهني للمعلمين بشكل جيد.

بحثت دراسة الناصر (Alnasser, 2021) استكشاف وجهات نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول المعوقات التي قد تمنع تنفيذ التدريس التشاركي بفاعلية في مدرسة ابتدائية في ولاية كولورادو بالولايات المتحدة الامريكية. تم استخدام الملاحظة والمقابلات شبة المنظمة مع ٨ معلمين. اظهرت النتائج الافتقار الى وقت التخطيط للتدريس التشاركي، عدم وجود رؤية مشتركة.

من جهة اخرى، تناولت دراسة روز (Rose, 2018) المعوقات التي يواجها الاداريين عند تنفيذ التدريس التشاركي. تم استخدام استبانات مفتوحة للإداريين في مدرستين تنفذ التدريس التشاركي. كانت ردود الإداريين تميل الى نقص التدريب، الحاجة الى نموذج تقييم رسمي خاص بالتدريس التشاركي. اوصت الدراسة الى توفير التدريب المناسب لجميع المعلمين والاداريين، وتطوير نموذج تقييم خاص بالتدريس التشاركي. كما اكدت الدراسة انه من خلال معالجة هذه العوائق، يمكن للإداريين تحسين وجهات نظرهم وتمكنهم من الحصول على معلومات كافية عن التدريس التشاركي مما يزيد من فرص الاستفادة منه.

كذلك، تناولت دراسة ماكنتوش (McIntosh, 2021) العوائق التي قد تجعل من التدريس التشاركي لا قيمة له. تم استخدام المنهج النوعي، حيث تمت مقابلة ١٣ مشارك في هذه الدراسة مكونه من ٥ معلمين و٥ معلمين مساعدين و٣ اداريين في مدرسة صغيرة في كاليفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية، وحدد المشاركين عدة معوقات منها الوقت والميزانية والتواصل والتخطيط والعلاقة بين المعلمين. كذلك اشار المشاركين على التدريب الاضافي وتحديد الادوار لكل معلم من الممكن ان تساهم في تنفيذ التدريس التشاركي بشكل جيد.

تناولت دراسة راتكليف (Ratcliff, 2016) فحص كيفية تقييم المعلمين لفاعلية التدريس التشاركي والعوائق التي تحول دون نجاحه. تم استخدام المنهج كمي وصفي باستخدام استبانة مكون من ٢٠ بند. تم اكتمال ١٣ استبانة من خلال ١١ معلم من التعليم العام و١٢ معلم من التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية. واظهرت النتائج ان ٢٦٪ من المشاركين أكدوا ان نقص الدعم الاداري أحد أكبر العوائق بينما ٣٩٪ من المشاركين ذهبوا الى ان ضيق وقت التخطيط كان أبرز العوائق بينما ١٣٪ من المشاركين أكدوا ان نقص التدريب والتطوير المهني هو أحد أكثر العوائق التي تحول دون نجاح التدريس التشاركي.

كما بحث كينج-سيرز وآخرون (King-Sears et al., 2019) عن مدى التعاون بين المعلمين في تدريس القراءة للطلاب ذوي الإعاقة والعوائق التي تحول دون تنفيذ تدريس القراءة في الفصول الشاملة التي تستخدم التدريس التشاركي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث استجاب ١٠٧ معلم في التعليم الثانوي من مختلف الولايات المتحدة الامريكية لاستبيان حول تجاربهم في التدريس التشاركي. اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التخطيط المشترك والعوائق التي تحول دون تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم، حيث كثيرا ما يركز التخطيط المشترك للمعلمين على محتوى الموضوع مثل تحديد طرق التدريس لتدريس المنهج بدلا من التركيز على محتوى برنامج التعليم الفردي. كذلك وجد الباحث ان التصورات الايجابية نحو التدريس التشاركي من الممكن ان يقلل العوائق التي تحول دوت تنفيذ تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

شكلت الدراسات السابقة البناء الاولي لهذه الدراسة، حيث وضحت اهمية التدريس التشاركي وفاعليته وتطرقت للمعوقات بجميع جوانبه. كما مكنت الدراسات السابقة من بناء وتطوير الاداة المستخدمة، حيث تمكن الباحث من الحصول على أبرز المعوقات التي واجهت المعلمين من خلال الدراسات التي تناولت معوقات التدريس التشاركي مثلا، فيما يتعلق بالعوائق المتعلقة بالمنهجية فقد تم الاستفادة من هذه الدراسات (Alnasser, 2021; Scantlebury et al., 2008)، اما فيما يتعلق بالعوائق المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين فتم الحصول عليها من خلال هذه الدراسات (Knight, 2018; Duran et al., 2021; Ricci et al., 2019)، بالنسبة للعوائق المتعلقة بإدارة المدرسة فتم تحديدها من خلال هذه الدراسات (Beachum, 2016; McIntosh, 2021; Saclarides, 2023)، اما بالنسبة للعوائق المتعلقة بالتطوير المهني فقد تم اكتشافها من خلال هذه الدراسات (Beachum, 2016; Rose, 2018; Hussin & Hamdan, 2016)، واخيرا، تم تحديد المعوقات المتعلقة بالفصل الدراسي من هذه الدراسات (Alwazzan, 2019; Luke & Soraya, 2016). كذلك، تم الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في المقارنة بينها وبين الدراسة الحالية اثناء تفسير نتائجها. تشابهت الدراسة الحالية مع عدة دراسات تناولت المعوقات واستخدمت المنهج الكمي (Chitiyo, 2017; Hussin, 2016; King-Sears et al., 2019). بينما اختلفت الدراسة بالمنهجية مع عدة دراسات مثل دراسة ساكلاريدس (Saclarides, 2023) استخدمت المنهج النوعي. ; كما اختلفت الدراسة في الحدود المكانية، حيث ان اغلب الدراسات تم تنفيذها في الولايات المتحدة الامريكية. كذلك تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانها تناولت أبرز معوقات التدريس التشاركي في التعليم الشامل في السعودية بينما تطرقت القليل من الدراسات العربية جوانب عامة حول التدريس التشاركي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لكونه المناسب لتحقيق أهداف الدراسة. انه يعتبر اسلوب كمي يركز على وصف الخصائص بدلا من التساؤل عن حدوثها (Omari, 2008). كما انه الاكثر استخداما لدراسة الاتجاهات والتصورات (Lavrakas, 2008). لذلك تم اختيار هذا المنهج لمعرفة وجهات نظر المعلمين حول أبرز المعوقات الي قد تمنع تنفيذ التدريس التشاركي في التعليم الشامل. وقد رأى الباحث ان هذه المنهجية مناسبة في ظل وجود دراسات اخرى تناولت عدة جوانب من المعوقات والتحديات التي تعيق تنفيذ التدريس التشاركي بشكل فعال مما مكنه من تصميم استبانة بناء على هذه الدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس التي تطبق التعليم الشامل. ووفقا لدراسة الوزان (٢٠١٩) يوجد أربع مدارس ابتدائية وروضة أطفال ومركز للتدخل المبكر تطبق التعليم الشامل وتستخدم التدريس التشاركي في السعودية، ويعمل بها ٢٥٢ معلم. يشكل المعلمين تقريبا ٤٠ ٪ والمعلمات ٦٠ ٪. تم توزيع الاستبانة على جميع افراد المجتمع البالغ عدده ٢٥٢ من خلال مديري المدارس باستخدام اسلوب الحصر الشامل للمجتمع. تم استرداد ٩٦ استبانة، ومن ثم تم استبعاد ١١ مشارك لأنهم لم يكملوا الاستبانة. كانت نسبة الاستجابة ٣٣٪، ويوضح الجدول (١) خصائص عينة الدراسة.

جدول ١: وصف عينة الدراسة (ن=٨٥)

العينة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٩	٪٤٥.٩
	انثى	٤٦	٪٥٤.١
	المجموع	٨٥	٪١٠٠
التخصص	تعليم عام	٤٧	٪٥٥.٣
	تربية خاصة	٣٨	٪٤٤.٧
	المجموع	٨٥	٪١٠٠
التدريب المسبق	نعم	٤٨	٪٥٦.٥
	لا	٣٧	٪٤٣.٥
	المجموع	٨٥	٪١٠٠

أدوات الدراسة

تم بناء اداة جديدة عبارة عن استبانة للكشف عن المعوقات التي تعيق تنفيذ التدريس التشاركي بشكل فعال في التعليم الشامل. تم الاستناد على الإطار النظري والدراسات السابقة والموضوعات المتعلقة بالتدريس التشاركي، وبناء الاستبانة بصورتها الاولية. تم تقسيم الاستبانة الي قسمين، يتألف القسم الاول على متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، التدريب المسبق)، والقسم الثاني يشير الى أبرز المعوقات التي تم حصرها من الدراسات السابقة. يتناول القسم الثاني خمس محاور تغطي عدة جوانب: المحور الاول يغطي عوائق متعلقة بالمنهجية (Alnasser, 2021; Scantlebury et al., 2008)، المحور الثاني يغطي عوائق متعلقة بالعلاقة بين المعلمين (Knight, 2018; Duran et al., 2021; Ricci et al., 2019)، المحور الثالث يغطي عوائق متعلقة بإدارة المدرسة والاعمال اللوجستية (Beachum, 2016; McIntosh, 2021; Saclarides, 2023)، المحور الرابع يعطي عوائق متعلقة بالتطوير المهني (Beachum, 2016; Rose, 2018; Hussin & Hamdan, 2016)، والمحور الخامس يغطي عوائق متعلقة بالفصل المدرسي (Alwazzan, 2019; Luke & Soraya, 2016)، تم قياس استجابات المشاركين على مقياس ليكرت المتدرج والمكون من خمس مستويات (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، وقد تم تصنيف درجة الموافقة على عبارات المقياس وفق الجدول (٢).

جدول ٢: تصنيف درجة الموافقة على عبارات المقياس

الرمز	المتوسط الحسابي	درجة التحقق
٥	من ٤,٢١ إلى ٥	مرتفعة جدا
٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	مرتفعة
٣	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسطة
٢	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	منخفضة
١	من ١ إلى ١,٨٠	منخفضة جدا

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

لمعرفة صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لأجله، تم مراجعتها من قبل عدد من الخبراء (خمسة محكمين) في مجال التربية الخاصة. اوصى الخبراء بتعديل بعض البنود، وتم اعادة صياغة بعض المفردات لغويا للتناسب مع هدف الدراسة، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين تقريبا ٨٥٪. كانت بنود الاستبانة مقسمة الى ثلاث محاور وهي: المعوقات المتعلقة بالممارسات التعليمية داخل الفصل، التطوير المهني، الإجراءات اللوجستية، الا ان المحكمين رأوا ان يتم تقسيمها الى خمس محاور ليتم تغطية المعوقات من جميع الجوانب ليتم تقسم بنود الممارسات التعليمية الى ثلاث وهي: عوائق متعلقة بالمنهجية، بالفصل الدراسي، وبالعلاقة بين المعلمين.؛ كذلك، رأى المحكمين تغير اسم محور

المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية الى المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية. تم اجراء هذه التعديلات لتظهر الاستبانة بصورة جيدة. ولغرض اختبار وتقييم مدى سهولة الاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، وشارك فيها ٢٥ مشارك، وقد طلب من المشاركين الاجابة على الاستبانة واكمالها مع التعليقات ان وجدت. تم استكمال الاستبانة دون ملاحظات، ولم يتم اضافة هذه الاستجابات مع استجابات المشاركين في الدراسة الرئيسية.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال العينة الاستطلاعية باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson Correlation). تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي اليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة وفق جدول (٣) وجدول (٤).

جدول ٣: معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي اليه

	المعوقات المتعلقة بالمنهجية		المعوقات المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين		المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية		المعوقات المتعلقة بالتطوير المهني		المعوقات المتعلقة بالفصل المدرسي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
١	٠,٦٨٣**	٥	٠,٧٤٣**	٩	٠,٨٨٠**	١٣	٠,٨٩٢**	١٧	٠,٨٧٥**	
٢	٠,٦٠٧**	٦	٠,٨١٦**	١٠	٠,٨٨٦**	١٤	٠,٨٨٦**	١٨	٠,٨٨٤**	
٣	٠,٩٣٨**	٧	٠,٩٤٩**	١١	٠,٧٩٢**	١٥	٠,٩٢٩**	١٩	٠,٩٥٨**	
٤	٠,٩١٦**	٨	٠,٩٤٥**	١٢	٠,٥٨٠**	١٦	٠,٨٤٦**	٢٠	٠,٨٨٧**	

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول ٤: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة

	الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التدريس التشاركي									
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
١	٠,٥٤٩**	٥	٠,٤٦٩*	٩	٠,٧٤٢**	١٣	٠,٦١٨**	١٧	٠,٧١٨**	
٢	٠,٦٥٤**	٦	٠,٦٩٠**	١٠	٠,٧٥٠**	١٤	٠,٥٥٣**	١٨	٠,٦٣٥**	
٣	٠,٦٩٢**	٧	٠,٧٠٨**	١١	٠,٨١٨**	١٥	٠,٦٠٧**	١٩	٠,٧٣٤**	
٤	٠,٧٤٦**	٨	٠,٦٩٨**	١٢	٠,٥٠٥**	١٦	٠,٦٠٧**	٢٠	٠,٧١٦**	

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ ** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

توضح النتائج في الجداول رقم (٣) و (٤) ان معاملات الارتباط بين درجات كل محور والمحور المنتمي له وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير الى اتساق اداة الدراسة وتجانس عبارات كل محور.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاداة، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) على العينة الاستطلاعية. اشارت النتائج وفقا للجدول (٥) الى ان معاملات الثبات لهذه الاداة مرتفعة ومقبولة، اذ ان موثوقية العناصر مقبولة إذا كان الفا كرونباخ يتراوح بين ٠,٧٠ الى ٠,٩٩ (Fraenkel & Wallen, 2011).

جدول ٥: معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة

محاور الاداة	عدد الفقرات	قيم ألفا-كرونباخ
العوائق المتعلقة بالمنهجية	٤	٠,٩٠
العوائق المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين	٤	٠,٨٩
العوائق المتعلقة بإدارة المدرسة	٤	٠,٨٦
العوائق المتعلقة بالتطوير المهني	٤	٠,٩٣
العوائق المتعلقة بالفصل المدرسي	٤	٠,٩١
الثبات العام للأداة	٢٠	**٠,٨٦**

الأساليب الإحصائية

من خلال برنامج SPSS، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا لقياس ثبات الأداة؛ وتم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول. فيما يتعلق بالسؤال الثاني والثالث، تم استخدام اختبار The Mann-Whitney U Test نظرا لان كل من العينتين في السؤال الثاني والثالث لا تتبع التوزيع الطبيعي ولم تستوف شرط الطبيعية، كذلك تم استخدام متوسط الرتب.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول " ما معوقات استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين في برنامج التعليم الشامل؟".

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج التكرارات، النسب المئوية، المتوسط، الانحراف المعياري، ودرجة التحقق من جميع بنود الاستبانة. كذلك، تم استخراج المتوسط العام والانحراف المعياري لكل محور، المتوسط العام لجميع البنود لنتمكن من الكشف عن أبرز المعوقات التي تعيق تنفيذ التدريس التشاركي، كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول ٦: الاحصائيات الوصفية لاستجابات المعلمين حول معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل

م	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية	درجة الاستجابة ١	٢	٣	٤	٥	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	عوائق متعلقة بالمنهجية (المرتبة الرابعة)							**٣,١٠**	**٠,٨٩**	**متوسطة**	
١	اواجه صعوبة في اختيار وتحديد النموذج المناسب للتدريس	ك	٣	٨	١٦	٣٧	٢١	٣,٧٦	١,٠٤	عالية	١
		٪	٣,٥	٩,٤	١٨,٨	٤٣,٥	٢٤,٧				

م	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية	درجة الاستجابة ١	٢	٣	٤	٥	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	التدريس التشاركي غير ملائم لاحتياجات الطلاب	ك	٣	٣٣	٢٧	١٢	١٠	٢,٩٢	١,٠٧	متوسطة	٢
		٪	٣,٥	٣٨,٨	٣١,٨	١٤,١	١١,٨				
٣	اواجه صعوبة في تقييم الطلاب بعد تنفيذ التدريس التشاركي	ك	٣	٣٨	٢٠	١٦	٨	٢,٨٦	١,٠٧	متوسطة	٤
		٪	٣,٥	٤٤,٧	٢٣,٥	١٨,٨	٩,٤				
٤	النماذج المستخدمة في التدريس التشاركي غير فعالة	ك	٤	٣٤	٢٤	١٦	٧	٢,٨٦	١,٠٤	متوسطة	٣
		٪	٤,٧	٤٠	٢٨,٢	١٨,٨	٨,٢				
	عوائق متعلقة بالعلاقة بين المعلمين (المرتبة الثالثة)							**٣,٣١**	**٠,٨٢**	**متوسطة**	
٥	اواجه مع المعلم الأخر صعوبة في توفير وقت محدد للتخطيط للدرس	ك	٢	٤	٢٦	٤٠	١٣	٣,٦٨	٠,٨٧	عالية	١
		٪	٢,٤	٤,٧	٣٠,٦	٤٧,١	١٥,٣				
٦	اواجه صعوبة في تقاسم المسؤوليات مع المعلم الاخر	ك	٣	١٣	٣٣	٢٠	١٦	٣,٣٩	١,٠٧	متوسطة	٢
		٪	٣,٥	١٥,٣	٣٨,٨	٢٣,٥	١٨,٨				
٧	هناك صدام بين المعلمين بسبب اختلاف ثقافاتهم التعليمية	ك	٢	٢٠	٤٢	١٠	١١	٣,٠٩	٠,٩٨	متوسطة	٣
		٪	٢,٤	٢٣,٥	٤٩,٤	١١,٨	١٢,٩				
٨	المعلم الاخر لا يتفاعل اثناء الدرس	ك	٢	٢٢	٣٩	١١	١١	٣,٠٨	١,٠٠	متوسطة	٤
		٪	٢,٤	٢٥,٩	٤٥,٩	١٢,٩	١٢,٩				
	عوائق متعلقة بإدارة المدرسة (المرتبة الخامسة)							**٢,٧٧**	**٠,٩٩**	**متوسطة**	
٩	لدى ادارة المدرسة اتجاهات سلبية نحو التدريس التشاركي	ك	٩	٤١	١٤	٨	١٣	٢,٧١	١,٢٤	متوسطة	٢
		٪	١٠,٦	٤٨,٢	١٦,٥	٩,٤	١٥,٣				
١٠	ادارة المدرسة تقلل من اهمية التدريس التشاركي	ك	١٣	٣٩	١٢	٨	١٣	٢,٦٤	١,٢٩	متوسطة	٣
		٪	١٥,٣	٤٥,٩	١٤,١	٩,٤	١٥,٣				
١١	اواجه صعوبة في الحصول على الدعم من ادارة المدرسة	ك	١١	٣٥	٢٧	٦	٦	٢,٥٤	١,٠٤	منخفضة	٤
		٪	١٢,٩	٤١,٢	٣١,٨	٧,١	٧,١				
١٢	انعدام الحوافز للمعلمين الذين يطبقون التدريس التشاركي	ك	٩	١٥	٢٦	٢٠	١٥	٣,٢٠	١,٢٣	متوسطة	١
		٪	١٠,٦	١٧,٦	٣٠,٦	٢٣,٥	١٧,٦				
	عوائق متعلقة بالتطوير المهني (المرتبة الأولى)							**٣,٧٩**	**٠,٩٥**	**عالية**	
١٣	ليس لدي الامكانيات اللازمة لاستخدام التدريس التشاركي	ك	٣	٦	٢٨	٢٨	٢٠	٣,٦٦	١,٠٣	عالية	٤
		٪	٣,٥	٧,١	٣٢,٩	٣٢,٩	٢٣,٥				
١٤	افتقر الى مهارات التواصل اثناء تنفيذ التدريس التشاركي	ك	٢	٧	١٧	٢٧	٣٢	٣,٩٤	١,٠٦	عالية	١
		٪	٢,٤	٨,٢	٢٠	٣١,٨	٣٧,٦				
١٥	اواجه صعوبة في الحصول على فرص للتطوير المهني	ك	٢	٦	٢٥	٢٥	٢٧	٣,٨١	١,٠٤	عالية	٢
		٪	٢,٤	٧,١	٢٩,٤	٢٩,٤	٣١,٨				
١٦	اواجه تحديات في تطبيق استراتيجية مبنية على بحوث سابقة	ك	٢	٦	٢٣	٣٢	٢٢	٣,٧٨	٠,٩٩	عالية	٣
		٪	٢,٤	٧,١	٢٧,١	٣٧,٦	٢٥,٩				
	معوقات متعلقة بالفصل المدرسي (المرتبة الثانية)							**٣,٤٤**	**١,٠١**	**عالية**	
١٧	الفصل المدرسي غير ملائم لتنفيذ التدريس التشاركي	ك	٩	١٥	٢٣	٢٥	١٣	٣,٢١	١,٢١	متوسطة	٤
		٪	١٠,٦	١٧,٦	٢٧,١	٢٩,٤	١٥,٣				
١٨	عدم وجود فصول دراسية ذكية	ك	٥	١١	١٨	٣٨	١٣	٣,٥١	١,٠٨	عالية	٢
		٪	٥,٩	١٢,٩	٢١,٢	٤٤,٧	١٥,٣				
١٩	حجم الفصول الدراسية صغير لا يتناسب مع التدريس التشاركي	ك	٥	١٥	٢٤	٢٨	١٣	٣,٣٤	١,٠٨	متوسطة	٣
		٪	٥,٩	١٧,٦	٢٨,٢	٣٢,٩	١٥,٣				

م	الفقرات	التكرارات والنسب المئوية	درجة الاستجابة ١	٢	٣	٤	٥	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٠	تكدس الطلاب داخل الفصل	ك	٥	٠	٢٣	٤٤	١٣	٣,٧١	٠,٩٣	عالية	١
		٪	٥,٩	٠	٢٧,١	٥١,٨	١٥,٣				
	المتوسط العام							**٣,٢٨**	**٠,٥٦**	**متوسطة**	

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (٦)، اظهرت المعوقات المتعلقة بالتطوير المهني درجة تحقق عالية، حيث شهدت جميع البنود المتعلقة بهذا المحور درجات تحقق عالية. يعزو الباحث هذه النتيجة الى حداثة البرنامج وقلة الخبرة واختلاف الثقافة التعليمية بين المعلمين. لذلك يواجه تطبيق التدريس التشاركي العديد من العقبات من جميع النواحي مما يشير الى ان التدريس التشاركي في السعودية لا زال بحاجة الى تطوير ودعم من وزارة التعليم لتقليل هذه العقبات. هذه النتيجة تتفق مع دراسة بيكم (Beachum, 2016) والتي اكدت على ان ضعف التطوير المهني للمعلمين قد يعوق تنفيذ التدريس التشاركي بفاعلية. كذلك هذه النتيجة اتفقت مع دراسة سكانتلبيري (Scantlebury et al., 2008)، اذ اشارت الى ان مجال التعليم يعاني من شح في ورش العمل والدورات المناسبة. فيما يتعلق بفقرات المحور، جاءت الفقرة المتعلقة بالافتقار لمهارات التواصل اثناء تنفيذ التدريس التشاركي بالمرتبة الاولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٤) مما يشير الى ان المشاركين يعتقدون بأن افتقار المعلمين لمهارات التواصل يؤثر بشكل سلبي على تطبيق التدريس التشاركي. وقد أشار حسين (Hussin, 2016) الى ان المعلمين بحاجة الى مهارات تواصل جيدة، اذ ان الافتقار الى مهارات التواصل قد يؤدي الى ارتباك ويكون المعلمين غير متأكدين من ادوارهم ومسؤولياتهم مما يقلل من فاعلية العملية التعليمية وتزيد من الصدام وعدم التفاهم بينهم. كما جاءت الفقرة المتعلقة بصعوبة الحصول على فرص للتطوير المهني بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، مما يشير على ان أحد أبرز المعوقات في تنفيذ التدريس التشاركي هو قلة الفرص التدريبية. يرى الباحث انه قد تعود صعوبة الحصول على فرص تأهيلية الى قلة الدورات التدريبية والورش المتعلقة بالتعليم الشامل، حيث توفير الفرص التدريبية للمعلمين الذين على رأس العمل يزيد من تطوير مهاراتهم واعدادهم بشكل أفضل. لذلك، اوصى دراسة ماكنتوش (McIntosh, 2021) الى ان التدريب الاضافي للمعلمين على رأس العمل قد يسهم في تنفيذ التدريس التشاركي بشكل أفضل. بينما الفقرة المتعلقة بصعوبة تطبيق استراتيجية مبنية من بحوث سابقة جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨). يرى الباحث ان هناك فجوة بين المعلم والبحث العلمي، حيث ان المعلمين يواجهون صعوبة في تطبيق الاستراتيجيات المتوفرة بالبحوث العلمية في الفصول المدرسية. لذلك، يرى كوك وكوك (Cook & Cook, 2013) ان التطوير المهني أصبح امر ضروري وليس اختياري وان المعلمين بحاجة الى دمج الممارسات القائمة على الابحاث وتنفيذها داخل فصولهم الدراسية لتقليل الفجوة بين المعلم والبحث العلمي.

كذلك، اشارت النتائج في شكل (٤) الى ان درجة التحقق للمعوقات المتعلقة ببيئة الفصل الدراسي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، مما يشير الى اهمية الفصل الدراسي وتأثيره في نجاح او فشل التدريس

التشاركي. وفيما يتعلق ببنود هذا المحور، اشار المشاركين الى عدم وجود فصول دراسية ذكية أحد معوقات التدريس التشاركي في التعليم الشامل، اذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,٥١) مما يشير الى درجة تحقق عالية. أشار بارون وآخرون (Barron et al., 2022) الى انه يمكن للفصول الدراسية الذكية ان تزيد من نجاح وتسهيل التعاون بين المعلمين داخل الفصل لأنها تتيح المزيد من الخيارات وتحقق الاتساق التعليمي من خلال التواصل الواضح. كذلك أكد المشاركين الى تكدس الطلاب داخل الفصول يؤثر بشك سلبي في تنفيذ الاستراتيجيات المناسبة، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمشاركين في هذه العبارة الى ٣,٧١ مما يشير الى درجة تحقق عالية. كذلك الفقرات المتعلقة بعدم ملائمة الفصول الدراسية لتنفيذ البرنامج اشارت الى درجة تحقق متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الوزان (Alwazzan, 2019)، حيث اشارت الى ان المعلمين يعتقدون بان الفصول الدراسية غير مهيئة لتنفيذ التدريس التشاركي. نتيجة لذلك، يرى الباحث ان الفصول الدراسية التقليدية قد تقلل من فاعلية التدريس وسهولة الانتقال من نموذج الى اخر.

فيما يتعلق المعوقات المتعلقة بالتعاون والعلاقة بين المعلمين، فقد اظهرت النتائج درجة تحقق متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣١). الا ان الفقرة التي اشارت الى ان المعلم يواجه صعوبة في توفير وقت محدد للتخطيط للدرس مع المعلم الاخر اظهرت درجة تحقق عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١). هذه النتائج تتفق مع جايز وآخرون (Guise et al., 2016) حيث أكد على ان الوقت المخصص للتخطيط والاعداد للدرس غير كافي. ويرى الباحث ان من أبرز المعوقات الي تقلل من فاعلية التدريس التشاركي هو صعوبة التنسيق وعقد الاجتماعات وتوفير وقت كافي للتخطيط. كذلك، اظهرت دراسة حسين وحمدان (Hussin & Hamdan, 2016) نتائج مشابهه، اذ اكدت الى الحاجة لتحديد جداول زمنية للمعلمين تتناسب مع طريقة تعاونهم في التدريس التشاركي. وفي دراسة الماجد والباش (٢٠١٧) اشار الى ان من أبرز المعوقات هو عدم تخصيص وقت للتخطيط. يعتقد الباحث ان السبب يعود الى ان الادارة المدرسية قد لا تعد وقت الوقت كافي للمعلمين لعقد اجتماعات والتخطيط للدرس قبل الحصة الدراسية. وبالنظر الى المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، نجد ان لدى الادارة المدرسية اتجاهات سلبية نحو التدريس التشاركي وبدرجة تحقق متوسطة. هذه النتيجة تتفق مع دراسة نايت (Knight, 2018)، حيث اكدت ان الاتجاهات السلبية لدى إدارة المدرسة نحو التدريس التشاركي قد يجعل من تنفيذ التدريس التشاركي امرا صحب تحقيقه. كذلك، يرى المعلمين بان انعدام الحوافز للمعلمين الذين يطبقون التدريس التشاركي يسهم بشكل كبير في جلب مشاعر الاحباط وضعف الانتاجية، اذ اكدت النتائج ان المتوسط الحسابي لاستجابة المشاركين لهذه الفقرة بلغ ٣,٢٠، وبدرجة تحقق متوسطة. الا ان المشاركين يرون بان من اقل العقبات التي تواجه التدريس التشاركي هي الدعم الإداري، حيث ان استجابتهم تشير الى درجة تحقق منخفضة. هذه النتيجة قد تشير الى ان

المعلمين لديهم قصور واضح حول أهمية الدعم الإداري في العملية التعليمية وان التدريس التشاركي ليس مجرد تعاون بين المعلمين داخل الفصل الدراسي.

بالنسبة لمحور العوائق المتعلقة بالمنهجية فقد جاءت بالمرتبة الرابعة وبلغ المتوسط الحسابي لها (٣,١٠) بدرجة تحقق متوسطة. الا ان الفقرة المتعلقة بمواجهة المعلمين صعوبات في اختيار وتحديد النموذج المناسب للتدريس جاءت بدرجة تحقق عالية ومتوسط حسابي يبلغ (٣,٧٦). يرى الباحث ان تحديد المنهجية المناسبة والنموذج المناسب يعد معضلة حقيقية اذ ان نماذج التدريس التشاركي عديدة ومختلفة وتم التوسع بها في الدراسات السابقة، وتتفق مع ما اشار اليه الرميح (٢٠١٩) الذي أكد على ان أحد المعوقات التي تقلل من فاعلية التدريس التشاركي هو عدم وضوح مفهوم التدريس التشاركي وتقديمهم لنماذج خاطئة. ويرى الباحث بانه قد تكون هناك علاقة ايجابية بين ما اشار اليه المشاركين عن صعوبة تحديد النموذج المناسب وبين عدم امتلاكهم للإمكانيات اللازمة لاستخدام التدريس التشاركي. اخيرا، اظهرت النتائج ان المتوسط العام لجميع المعوقات بلغ ٣,٢٨ وبدرجة تحقق متوسطة، مما يشير الى ان المعوقات التي تم تحديدها من خلال الدراسات السابقة مشابهه لما يواجه المعلمين من معوقات وتحديات في برامج التعليم الشامل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل بناء على اختلاف التخصص؟".

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney- U Test لان البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ولم تستوف شرط الطبيعية.

جدول ٧: اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات العينة وفقا لمتغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
العوائق المتعلقة بالمنهجية	تعليم عام	٤٧	٤٥,٢١	٢١٢٥	٧٨٩	٠,٣٥
	تربية خاصة	٣٨	٤٠,٢٦	١٥٣٠		
العوائق المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين	تعليم عام	٤٧	٣٦,٢٠	١٧٠١	٥٧٣,٥	٠,٠٤
	تربية خاصة	٣٨	٥١,٤١	١٩٥٣		
العوائق المتعلقة بإدارة المدرسة	تعليم عام	٤٧	٤٢,٢١	١٩٨٤	٨٥٦	٠,٧٤
	تربية خاصة	٣٨	٤٣,٩٧	١٦٧١		
العوائق المتعلقة بالتطوير المهني	تعليم عام	٤٧	٤٤,٩٣	٢١١١	٨٠٢,٥	٠,٤١
	تربية خاصة	٣٨	٤٠,٦٢	١٥٤٣		
العوائق المتعلقة بالفصل المدرسي	تعليم عام	٤٧	٤٤,٤٥	٢٠٨٩	٨٢٥	٠,٥٤
	تربية خاصة	٣٨	٤١,٢١	١٥٦٦		
جميع العوائق	تعليم عام	٤٧	٤٣,٧٢	٢٠٥٥	٨٥٩	٠,٧٦
	تربية خاصة	٣٨	٤٢,١١	١٦٠٠		

يتضح من جدول (٧)، بانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل ومحاوره الفرعية التالية: المعوقات المتعلقة بالمنهجية، المعوقات المتعلقة بإدارة المدرسة، المعوقات المتعلقة بالتطوير المهني، والمعوقات المتعلقة بالفصل الدراسي بناء على اختلاف التخصص. الا انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المعلمين تجاه المعوقات المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين لصالح معلمي التربية الخاصة بمتوسط رتب (٥١,٤١) مقابل (٣٦,٢٠) لمعلمي التعليم العام، وتشير النتيجة الى ان معلمي التربية الخاصة يواجهون معوقات أكبر متعلقة بالعلاقة والتعاون مع المعلمين من زملائهم معلمي التعليم العام. يرى الباحث ان معلمي التربية الخاصة قد يواجهون تجاهل وتحجيم لمسؤولياتهم اثناء تنفيذ التدريس التشاركي لان بعض معلمي التعليم العام يرون انهم مجرد مساعدين لهم داخل الفصل ومسؤولين فقط على الطلاب ذوي الإعاقة مما يؤثر بشكل سلبي على طبيعة العلاقة بين المعلمين داخل الفصل ويؤدي الي فشل تطبيق التدريس التشاركي. ويتفق مع هذه النتيجة دورين وآخرون (Duran et al., 2021) حيث أشار الى ان أحد أبرز المعوقات هو عدم معرفة بعض المعلمين بمسؤولياتهم، اذ يعتقد بعض معلمي التعليم العام بان معلم التربية الخاصة مجرد معلم مساعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل بناء على التدريب المسبق؟".

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney- U Test لان البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ولم تستوف شرط الطبيعية.

جدول ٨: اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات العينة وفقا لمتغير التدريب المسبق

المحور	التدريب المسبق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
العوائق المتعلقة بالمنهجية	نعم	٤٨	٤٣,٩٦	٢١١٠	٨٤٢	٠,٦٨
	لا	٣٧	٤١,٧٦	١٥٤٥		
العوائق المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين	نعم	٤٨	٤٦,٠٩	٢٢١٢,٥	٧٣٩	٠,١٨
	لا	٣٧	٣٨,٩٩	١٤٤٢,٥		
العوائق المتعلقة بإدارة المدرسة	نعم	٤٨	٤٦,١٩	٢٢١٧	٧٣٥	٠,١٧
	لا	٣٧	٣٨,٨٦	١٤٣٨		
العوائق المتعلقة بالتطوير المهني	نعم	٤٨	٣٥,٤٩	١٧٠٣	٥٢٧,٥	**٠,٠١**
	لا	٣٧	٥٢,٧٤	١٩٥١		
العوائق المتعلقة بالفصل المدرسي	نعم	٤٨	٤٢,٩١	٢٠٥٩	٨٨٣,٥	٠,٩٦
	لا	٣٧	٤٣,١٢	١٥٩٥		
جميع العوائق	نعم	٤٨	٤١,٧٩	٢٠٠٦	٨٣٠	٠,٦٠
	لا	٣٧	٤٤,٥٧	١٦٤٩		

يتضح من الجدول السابق (٨) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تجاه معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل ومحاوره الفرعية التالية: المعوقات المتعلقة بالمنهجية، المعوقات المتعلقة بالعلاقة بين المعلمين، المعوقات المتعلقة بإدارة المدرسة، والمعوقات المتعلقة بالفصل الدراسي بناء على التدريب المسبق. الا انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المعلمين تجاه المعوقات المتعلقة بالتطوير المهني لصالح المعلمين الذين لم يسبق لهم الحصول على تدريب مسبق للتدريس التشاركي بمتوسط رتب (٥٢,٧٤) مقابل (٣٥,٤٩) للمعلمين الذين لديهم تدريب مسبق. وتشير النتيجة الى ان المعلمين الذين ليس لديهم تدريب مسبق في تنفيذ التدريس التشاركي يواجهون معوقات أكبر متعلقة بالتطوير المهني من المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق. يرى الباحث بان هذه النتيجة طبيعية بسبب عدم امتلاكهم الإمكانيات اللازمة لهذه الاستراتيجية مما يوقعهم بمزيد من الأعباء التعليمية ويواجهون مشاكل أكبر اثناء تنفيذ التدريس التشاركي. يوصي تشيتيو (Chitiyo, 2017) بتوفير تدريب مسبق وتقديم دورات الزامية للمعلمين المتوقع تنفيذهم التدريس التشاركي. كما تشير هذه النتيجة الى ان عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين يعد أحد أكثر المعوقات التي تجعل التدريس التشاركي بلا قيمة وقد يؤثر سلبيا على الطلاب سواء الطلاب العاديين او الطلاب ذوي الإعاقة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. تقديم برامج تدريبية وورش عمل للمعلمين ما قبل الخدمة واثناء الخدمة وتطوير برامج اعداد المعلم للتقليل من هذه المعوقات وتطبيق التدريس التشاركي بنجاح.
٢. العمل على توعية مدراء المدارس حول فاعلية التدريس التشاركي والتأكيد على ان نجاح البرنامج بتعاون الجميع.
٣. توفير بيئة تعليمية ملائمة مثل الفصول الدراسية الذكية ليتمكن المعلم من تنفيذ اساليبه ونماذجه المختلفة دون عوائق مما يسمح للطلاب الاستفادة القصوى من المادة التعليمية ويزيل بعض العوائق التي تمنع نجاحه.
٤. تقديم الحوافز ومكافآت للمعلمين مما يسهم في بث روح الحماس والمنافسة ودعم البنية التحتية وتوفير كافة الاحتياجات اللازمة لتنفيذ البرنامج.
٥. يقترح الباحث عدة بحوث مستقبلية مثل، دراسة نوعية تبحث عن معوقات التدريس التشاركي والتعرف على اهم المعوقات بشكل أعمق، كذلك دراسة تجريبية بأحد المدارس النموذجية للكشف عن فاعلية البرنامج.

المراجع

المراجع العربية:

باعثمان، شروق؛ السديري، نوف. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤ الجزء الثاني)، ١٣٥-١٦٥.

جامعة المجمعة. (د.ت.). خطة برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل للتربية خاصة. https://m.mu.edu.sa/ar/colleges/college-of-education/196621

الرميح، رميح. (٢٠١٩). التدريس التشاركي دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٥ (٨)، ٥٣٨-٥٥٩.

الماجد، فاطمة؛ الباش، نورة. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤ الجزء الثاني)، ١-٣٠.

المكانين، همام. (٢٠١٧). معيقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣١

وزارة التعليم. (٢٠١٥). مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام. https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/talimtarbiakhasa.aspx

المراجع الإنجليزية:

AAIDD American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, (2021). 12th Edition,https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Aldabas, R. A. (2018). Co-teaching in classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge. *Journal of Education and Practice*, *9*(9), 156-161 .

Alnasser, Y. A. (2021). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. Education 3-13, 49(6), 716-729.

Alwazzan, A. A. (2019). *The Use of Co-Teaching for Students with Intellectual Disability: A Descriptive Study of Teachers' Perceptions* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).

Aron, L., & Loprest, P. (2012). *Disability and the education system.* The future of Children, 97-122.

Barron, T., Friend, M., Dieker, L., & Kohnke, S. (2022). Co-teaching in uncertain times: Using technology to improve student learning and manage today's

complex educational landscape. *Journal of Special Education Technology*, *37*(3), 439-446.

Beachum, L. M. (2016). *Co-teaching as an effective instructional delivery model in secondary schools* (Doctoral dissertation, Wingate University.

Butakor, p. k., ampadu, e., & suleiman, s. j. (2020). analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *international journal of inclusive education*, *24*(11), 1237-1252.

Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. European *Journal of Special Needs Education*, *33*(4), 555-571.

Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. International *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *25*(1), 110-117.

Cheuk, J., & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, *177*(4), 417-432 .

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

Colson, T. L., & Smothers, M. J. (2018). FAPE, LRE, and related laws: Implications for inclusion and co-teaching.*The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, *5*(1), 1.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82.

Cunningham, D. (2014). *Co-teaching as a solution to challenges faced by general and special education teachers* (Doctoral dissertation, Capella University .)

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education, 20*(2), 109-135.

Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European journal of psychology of education*, *36*(2), 495-510.

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, *31*(2), 187-201.

Friend, M. & Bursuck, W. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed,). Columbus, OH: Merrill .

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, *2*(2), 9-19.

Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, *73*(4), 16-22.

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

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). *Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future*. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 37(4), 6-10 .

Guise, M., & Thiessen, K. (2016). From Pre-Service to Employed Teacher: Examining One Year Later the Benefits and Challenges of a Co-Teaching Clinical Experience. *Educational Renaissance*, *5*(1), 37-51.

Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education, 31*(1), 24-33.

https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html

Hussin, M. K. A. (2016). An Overview of Challenges, Readiness, and Roles of Special Education Teachers on Co-Teaching Component in Inclusive Classrooms. *Journal of Asian Vocational Education and Training*, *9*, 85-97.

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

Hussin, M. K. A. B., & Hamdan, A. R. B. (2016). Effect of Knowledge, Readiness and Teaching Technique in Inclusive Practices Among Mainstream Teachers in Malaysia. *International Journal of early childhood special education*.

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education, 27*(13), 1454-1468.

Indelicato, J. (2014). How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. Online Submission .

Johnson, C., & Edge, C. (2012). *How does the co-teaching model influence teaching and learning in the secondary classroom*. Published The Degree of Master Thesis of Arts in Education, At Northern Michigan University .

Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching education, 33*(3), 286-300.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: an exploratory study. *Teachers and Teaching*, *25*(4), 434-452.

Knight, J. (2018). A Coaching Model for Classroom Management. Educational Leadership, 76(1), 50-51.

Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, *17*, 43-62.

Lavrakas, P. J. (2008). Encyclopedia of survey research methods. Sage publications.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(5), 459-483.

Luke, J. Y., & Soraya, K. (2016). Collaborative Teaching and Attention-Getting: Challenges and Best Practices for Teaching Immense Size-Classes. *Advanced Science Letters*, *22*(12), 4234-4236.

Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *In MATEC web of conferences* (Vol. 121, p. 12011). EDP Sciences.

Malian Ph D, 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), 2.

McCaw, J. S. (2019). *Co-teaching: A collective case study of co-teacher perceptions/practices and administrator expectations*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (Access No. 13806260)

McHatton, P. A., & Daniel, P. L. (2008). Co-teaching at the pre-service level: Special education majors collaborate with English education majors. *Teacher Education and Special Education*, *31*(2), 118-131.

McIntosh, M. R. (2021). *Obstacles to Co-Teaching in the Field of Special Education: A Phenomenological Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University) .

McIntyre, L. L., Gresham, F. M., DiGennaro, F. D., & Reed, D. D. (2007). Treatment integrity of school-based interventions with children. *Journal of applied behavior analysis*, *40*(4), 659-672.

Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, *40*(4), 40-48.

Omair, A. (2015). Selecting the appropriate study design for your research: Descriptive study designs. *Journal of health specialties*, *3*(3), 153.

Peery, A. (2017). A brief history of co-teaching. Retrieved from https://x78251kcpll2l2t9e46kf96a-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/Brief-History-of-Co-Teaching.pdf

Ratcliff, C. (2016). Co-Teaching: How do Teachers Rate Barriers to Effective Co-Teaching.?

Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(3), 173-183.

Ricci, L. A., Persiani, K., & Williams, A. D. (2019). From'Training Wheels for Teaching'to'Cooking in Your Mother-in-Law's Kitchen': Highlights and Challenges of Co-Teaching among Math, Science, and Special Education Teacher Candidates and Mentors in an Urban Teacher Residency Program. I*nternational Journal of Whole Schooling*, *15*(2), 24-52.

Rose, J. (2018). The Barriers Administrators Face When Implementing Co-Teaching Model.

Saclarides, E. (2023). Coaches and teachers co-teaching: exploring the challenges and support of co-teaching as a coaching activity. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and teacher education*, *24*(4), 967-981.

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38 .

Sileo, J. M., & van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children, 42*(3), 14-21 .

Smith, T. E. C. (2005). IDEA 2004: Another round in the reauthorization process. *Remedial and Special Education, 26*(6), 314-319 .

U.S. Department of Education (2007). 25 Year History of the IDEA. Retrieved from

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin .