Educational Research & Innovation Journal
Issued by Education Strategy Administration
Ain Shams University

مجلة بحوث التعليم والابتكار
تصدر عن ادارة تطوير التعليم
جامعة عين شمس

اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية

Attitudes of General Education Teachers and Learning Difficulties Teachers Towards Participatory Teaching for Elementary School Pupils in The Eastern Province

سلمى بنت سليم صالح العمري[1]، عزة بنت عبدالرحمن عافية[1]

[1] كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الجبيل، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ومدى اختلاف تلك الاتجاهات تبعاً لمتغير النوع، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي. واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة من إعدادها، وتكونت عينة البحث من (402) من معلمين ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم، في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في اتجاهات الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث، وأكدت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، والجنس، والتخصص العلمي)، وبناء على نتائج البحث قدمت بعض التوصيات منها: أن تطبق وزارة التعليم التدريس التشاركي للمرحلة الابتدائية، والذي بدوره يُسهم في تخفيف العبء عن كاهل معلم التعليم العام، ويُمكن معلم صعوبات التعلم من تقديم الدعم لكافة فئات التلاميذ داخل الفصل، ويتسنَّى للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم تلقي تعليمة مع أقرانه داخل الفصل الدراسي العادي دون معزلاً عنهم في غرفة المصادر، وتم تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية منها: تقديم برامج لتدريب المعلمين على كيفية ممارسة التدريس التشاركي في الفصول العادية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، معلمي التعليم العام، معلمي صعوبات التعلم، التدريس التشاركي، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The objective of this research is to identify the attitudes of general education teachers and learning difficulties teachers towards participatory teaching at the Eastern Province elementary level schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Also, the extent to which these attitudes differ according to gender, the number of experience years, and teacher specialization. The researcher adopted the descriptive approach and designed a questionnaire. The research sample consisted of (402) male and female teachers of general education teachers and learning difficulties teachers at elementary schools in the Eastern Province, which were chosen using the simple random approach. The results showed that there are high positive attitudes among general education teachers and learning difficulties teachers towards participatory teaching. Moreover, the results indicated that there are differences in the attitudes of males and females' teachers in favor of female teachers, and the results confirmed that there are no statistically significant differences to the following variables: years of experience and teacher specialization.The researcher made some recommendations based on the results of the research including encouraging the Ministry of Education to implement participatory teaching for the elementary level to alleviate the burden of the general education teacher. This enables the learning difficulties teacher to provide support to all pupils in the classroom; also, ensures that any pupil with learning difficulties receives education with his peers inside the regular classroom without being isolated

in the resource room. For future studies, the researcher proposed to provide training programs for teachers on how to practice participatory teaching in regular classes.
Keywords: Attitudes, General education teachers, Learning difficulties teachers, Participatory teaching, Elementary level.

المقدمة:

تسعى رؤية المملكة العربية السعودية 2030، للارتقاء في جميع المجالات ومنها التعليم والتعلم، فأي بلد إنما ينهض من خلال مكامن القوة لديه، ويشكل التعليم إحدى ركائز التقدم والتطور في المملكة. فقد تم انطلاق برنامج التحول الوطني 2020 بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، وبناء الأهداف العامة للتعليم، والتي من أهمها تحسين جودة التعليم للجميع، وتكافؤ الفرص التعليمية، وشمول التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الدعم المناسب لكل فئاته (وزارة التعليم، 2019).

لذلك حرصت المملكة على أن تكون في مصاف الدول المتقدمة من حيث التطور التقني والمعرفي، واستثماره في صناعة جميع فئات المجتمع، وفي ظل الاهتمام العالمي للاتجاهات الحديثة في تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد كانت المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في تقديم الخدمات التعليمية، والتربوية، الخاصة بهم (باعثمان والسديري، 2018)، ومن المستجدات الحديثة في مجال التربية الخاصة في المملكة، اتجاهها نحو التعليم الشامل، وتطبيق التدريس التشاركي، والذي يُعد من المواضيع الجديدة في العالم العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص، والذي يهدف إلى تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي لاحتياجات الخاصة في الصف العادي (الرميح وأبا حسين، 2019).

وقد ذهب كلٌ من Cullen, Gregory & Noto (2010,) إلى أن الكثير من معلمي التعليم العام لا يمتلكون الكفايات الأساسية التي تتطلب تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية، ويجهلون التصنيفات وقضايا التربية الخاصة بالإضافة إلى قلة إلمامهم بالمعارف، والمهارات الخاصة بالاستراتيجيات الفاعلة لدعم وتدريس ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية، لذلك فإن نقص المعارف، والمهارات من شأنه خفض الدافعية لدى المعلمين وجعلهم أكثر ترددًا في تدريس الفصول التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، مما قد يتطلب بذل المزيد من الجهد من قِبلهم، ومن هذا المنطلق فإن هذا البحث يسعى للتعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في المدارس بالمرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية.

مشكلة البحث:

من المهم توفير بيئة تعليمية شاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، والبعد عن البيئة المعزولة التي لا تتناسب مع احتياجاتهم، وخصائص هؤلاء التلاميذ إذ يُعتبر التدريس التشاركي أحد هذه الطرق التي تحقق لهم تعليم فعال داخل فصول التعليم مع أقرانهم العاديين (الدباس والحسين، 2019). ويساعد التدريس التشاركي في تلبية احتياجات العديد من التلاميذ والنظر لكل تلميذ كفرد (Chittenden, 2016).

ومن خلال العمل في المجال التعليمي لاحظت التحديات التي يواجهها معلمي صعوبات التعلم كعدم القدرة على تقديم خدمات التربية الخاصة لجميع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المدرسة؛ بسبب كثرة عدد التلاميذ في قوائم الانتظار، وقلت الخبرة ونقص المهارات والمعارف لدى معلمي التعليم العام حيث يجدون صعوبة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم لاختلاف خصائصهم (المعرفية، والحركية، والاجتماعية، والسلوكية) عن التلاميذ العاديين، كما وضّح (Shin, Lee & McKenna, 2016) أن معلمي التربية الخاصة يفتقرون إلى القدرة على تقديم المادة العلمية المتخصصة للتلاميذ. وايضاً الوصمة التي قد تصاحب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بانضمامهم لغرف المصادر قد تكون سبباً في تدني مستوى الذات

لديهم وشعورهم بالعزلة عن أقرأنهم، لذلك إن التعرف على اتجاهات واستعداد معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو التدريس التشاركي في التعليم هو من العوامل المساعدة للمعنيين وأصحاب القرار في معرفة حاجة الميدان من خلال وضع خطط تنظيمية للعقبات التي قد تواجه المعلمين في الميدان، وبناءً على ما تقدم جاء هذا البحث للإجابة على التساؤلات الآتية:

السؤال الرئيسي:

ما هي اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية؟

يتفرع منه الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير النوع؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير الخبرة؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.
2- التعرف على الفروق بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.
3- التعرف على الفروق بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية التي تعزى إلى متغير (النوع، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي).

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

1- في حدود اطلاع الباحثتان تُوجد ندرةٌ في الدراسات التي أجريت لمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي للمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.
2- تبصير معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بأهمية التدريس التشاركي في العملية التعليمية.
3- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالدمج الشامل وضرورة استخدام التدريس التشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي صعوبات التعلم.
4- المساهمة في إثراء الأدبيات النظرية المرتبطة باتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.
5- يعد هذه البحث من الأبحاث المرتبطة بالمجال المهني للمعلمين.

وتكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

1- يقدم هذا البحث استبانة لتقدير اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس

التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.

2- تسهم نتائج البحث في استفادة المتخصصين لوضع برامج وخطط لتنمية اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية، بما يتناسب مع توجهات المملكة العربية السعودية لرؤية 2030.

حدود البحث:

حدود موضوعية: اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **حدود زمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020م.
- **حدود مكانية:** اقتصر البحث على مدارس المرحلة الابتدائية في المدن التالية: (الدمام، الخبر، الظهران، الجبيل) بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
- **حدود بشرية:** اقتصر البحث على معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم الذكور، والإناث العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

الاتجاهات:

عبارة عن استجابة مكتسبة من الفرد نحو الموضوعات ذات

الصبغة الاجتماعية، وذلك من حيث مدى تأييد الفرد أو معارضته لها(Pickens, 2013).

التعريف الإجرائي: التعرف على مدى قبول معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم لتطبيق طريقة التدريس التشاركي مع تلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية باستخدام أداة عبارة عن مقياس لتقدير اتجاهاتهم.

معلمي التعليم العام:

"هو المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس مادة معينة، كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل مواد اللغة العربية، والمواد الدينية" (وزارة التعليم، 1436هـ.ص7).

التعريف الإجرائي: هم المعلمين والمعلمات المسؤولون عن تزويد التلاميذ بالمعرفة، وتيسير المعلومة، وتبسيطها من خلال مناهج متنوعة في المرحلة الابتدائية للمدارس الحكومية.

معلمي صعوبات التعلم:

معلم صعوبات التعلم هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم، أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات التعلم)، لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1436هـ).

التعريف الإجرائي: هم معلمين ومعلمات صعوبات التعلم الذين يعملون في برامج صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية والذين لا تقل أعمارهم عن 25عاماً، ولا تزيد عن 60عاماً.

التدريس التشاركي:

يحدث التدريس التشاركي عندما يُدرِس معلمان أو أكثر، مجموعة متنوعة من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في صف تعليمي عام، ويتم التدريس التشاركي من قِبل المعلمين ذوي العلاقة بحيث يكونون على أتم الاستعداد لتقبل المسؤولية (Johns & Learner, 2014).

التعريف الإجرائي: هو تعاون بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم؛ لتقديم التدريس بشكل مشترك للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.

المرحلة الإبتدائية:

هي القاعدة المرتكز عليها في إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات، والمهارات، والمعارف (وزارة التعليم، 2016).

التعريف الإجرائي: يقصد بها المرحلة التي تتحدد بمستوى تعليمي وفق الأعمار من 6-12 عامًا، وتقسم هذه

المراحل إلى قسمين: صفوف دنيا (أول، ثاني، ثالث) ابتدائي، وصفوف عليا (رابع ابتدائي، خامس ابتدائي، سادس ابتدائي).

الإطار النظري:

المحور الأول: اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم

مفهوم الاتجاهات:

وردت تعريفات عديدة تناولت الاتجاهات النفسية لكن لا يوجد تعريف موحد لها، ورغم عدم الاتفاق الكامل بين الباحثين في علم النفس الاجتماعي على ما يسمى بالاتجاه إلا أن هناك قاسماً مشتركاً بين أغلب التعريفات المعاصرة التي يصب معظمها في أن الاتجاه يتكون من: المشاعر، والأفكار، والادراك نحو موضوع معين والذي بدوره يوجه سلوك الفرد ويحدد موقفه من ذلك الموضوع (النفاخ، 2008).

قد يرى العديد من ذوي الاختصاص أن الاتجاه تنظيم مكتسب يحمل صفة الاستمرارية للمعتقدات التي يعتقدها الفرد اتجاه موقف أو موضوع، ويكون الفرد في نفس وقت الاستجابة مهيئ الأفضل لديه (فهمي، 2001).

وهناك من يعتقد أن الاتجاه نزعة أو استعداد مسبق لدى الفرد لتقويم موضوع ما أو الحكم عليه بطريقة معينه (اجباره، 2020).

ايضاً هو استجابات مكتسبة من الفرد نحو موضوع ما، وقد تكون الاستجابات إما بالقبول، أو الرفض وفقًا للخبرات السابقة للفرد (Pickens, 2013).

لذلك تكمن أهمية الاتجاهات من وجهة النظر الاجتماعية في المحددات المنظمة، والموجهة، والضابطة للسلوك الاجتماعي، فهناك من يرى انها حالة من الاستعداد العقلي والعصبي، يتم تنظيمها من خلال الخبرة، ويكون لها التأثير المباشر في استجابات الافراد نحو المواضيع والمواقف التي يتعرض لها (إبراهيم وآخرون، 2009).

النظرية المفسرة للاتجاهات:

تستطيع الاتجاهات أحياناً أن تتنبأ بالسلوك الظاهري للإنسان بينما لا تستطيع في أحيان أخرى القيام بذلك، وقد ورد في الدراسات الأولية في هذا الصدد بضعف المنبئات في اتجاهات السلوك الإنساني، بينما ورد في الدراسات الحديثة أن تأثير الاتجاهات تكون قوية على سلوك الإنسان (جابر ومحفوظ والخليفة، 1991).

لقد تعددت النظريات التي حاولت الفهم والربط بين الاتجاه وتأثيره في سلوك الإنسان، ومن أبرز النماذج التي فسرت المتغيرات ذات العلاقة بين الاتجاه والسلوك نظرية (السلوك المخطط) الذي قدمها آجزين، وفشبين حيث حازت قبولاً واسعًا بين الباحثين من خلال تطبيقها في دراسة سلوكيات متنوعة ومن بينها السلوكيات البيئية (هويدي والمدني وبوقحوص، 2004).

قد ذكر النفاخ (2008) أن عملية تكوين الاتجاه النفسي للفرد هي عملية مستمرة، أو محصلة لعمليات معقدة تتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية والفيزيقية؛ بحيث يمكن عبر تفاعل قنوات متعددة اكتساب هذا الاتجاه النفسي، إذ يمكن حصر مكونات الاتجاه النفسي في:

1- المكوّن المعرفي: وهو كل ما لدى الفرد من العمليات الإدراكية، والمعتقدات، والأفكار، التي تتعلق بموضوع الاتجاه، وتشمل ما لديه من الحجج التي تقف وراء انصياعه، وتقبله لموضوع الاتجاه.
2- المكوّن السلوكي: يظهر من خلال الاستجابات نحو الاتجاهات بطريقة ما؛ فالاتجاه بمثابة سلوك موجه للفرد يدفعه للعمل على النحو السلبي عندما يمتلك اتجاهاً سلبياً نحو موضوع ما والعكس.
3- المكوّن الانفعالي: يتضح من خلال رغبات، ومشاعر الفرد نحو الموضوع، ومن حبه، أو بغضه له، أو الإقبال عليه، أو النفور منه.

دراسات سابقة:

إن للاتجاهات أهمية بالغة في الممارسة التعليمية لتكوين أفكار ومعتقدات المعلمين نحو تدريس التلاميذ على مختلف احتياجاتهم الضرورية، فكل ما تتضمنه بيئة التعلم من مناهج تعليمية، وبيئة صفية، وزملاء للمهنة، وإدارة مدرسية جميع ذلك يؤثر في قدرة المعلم على التكيف،

والاستجابة مع التغيير من حوله، وتوجد عدة دراسات تناولت الاتجاهات مثل:

1- دراسة اشكناني (2011):

سعت للتعرف على آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومي بدولة الكويت حول دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس العادية ، تبعاً لمتغير (النوع، المؤهل العلمي، الوظيفة الحالية، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)، وتكونت عينة البحث من (150) من معلمي ومدراء المدارس في التعليم العام، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن آراء معلمي ومدراء المدارس في التعليم العام حول دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية جاءت متوسطة، ولم توجد فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير النوع، المؤهل العلمي، الوظيفة الحالية، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة.

2- دراسة البلوي، والكركي (2015):

هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع، وقد تكونت عينة الدراسة من (133) معلماً من معلمي صعوبات التعلم، واستخدم مقياسين هما: مقياس لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم من (إعداد الباحثان)، واختبار هيرمانز لدافعية الإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم جاءت بدرجة (مرتفعة)، ويتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز.

3- دراسة العجمي والودعاني (2017):

سعت إلى معرفة اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برامج صعوبات التعلم بمدارس محافظة السليل، تبعاً لمتغيرات (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (175) معلماً، وتم تطبيق استبانة الاتجاهات للمعلمين من (إعداد الباحثان)، وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن اتجاهات معلمي تلاميذ الصف العادي نحو محتوى برامج صعوبات التعلم جاءت بمستوى (عالي جداً)، وظهرت فروق في متوسط الاستجابات لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح (الخبرة الأعلى)، وظهرت فروق في متوسط الاستجابات لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (المؤهل الأعلى).

4- دراسة السعيدي (2018):

هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات (النوع، والمرحلة التعليمية، والخبرة التدريسية) على عينة من (629) من معلمي التعليم بدولة الكويت، واستخدم أداة عباره عن مقياس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي التعليم العام نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، والمرحلة التعليمية، والخبرة التدريسية.

5- دراسة الشمري والربيعان (2019):

هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس، والتعرف على تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والدورات التدريبية) على اتجاهات المعلمين، وكان مجموع عينة البحث (173) معلمًا من معلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم، والموهوبين، في المراحل الابتدائية في منطقتي حائل والقصيم، واستخدم الباحثان أداة استبانة، وقد أسفرت النتائج عن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص ذوي صعوبات التعلم الموهوبين واتجاهاتهم نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين كانت بدرجة عالية، ولا توجد فروق في معرفة المعلمين بخصائص ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، واتجاهاتهم نحو تدريسهم تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والدورات التدريبية).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تراوحت الفترة الزمنية لها ما بين عامي 2011-2019، يُلاحظ وجود العديد من الدراسات التي تطرقت للتعرف على اتجاهات

المعلمين في عدت موضوعات منها التعرف على اتجاهاتهم (نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعرفة خصائصهم، ومحتوى برامجهم، واتجاهاتهم نحو دمجهم في المدارس العادية).

فقد اتفقت دراسة العجمي، والودعاني (2017) مع البلوى، والكركي (2015) من حيث قياس اتجاهات معلمي التعليم العام في محتوى وبرامج صعوبات التعلم، واختلفوا في عينة الدراسة، واتفقت نتائجهم في أن اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبرامج صعوبات التعلم، جاءت بدرجة عالية.

بينما دراسة السعيدي (2018) واشكناني (2011) قاست اتجاهات معلمي التعليم العام والمدراء حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودمجهم في المدارس، واختلفوا في عينة الدراسة، وجاءت اتجاهاتهم وآراءهم متوسطة، ولا توجد فروق لديهم تعزى لمتغير (النوع، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة).

وأثبتت دراسة الشمري والربيعان (2019) من حيث قياس المستوى المعرفي لمعلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي اختلفت مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة، ومن نتائجها ارتفاع المستوى المعرفي لمعلمي المرحلة الابتدائية نحو معرفة خصائص الموهوبين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف وعينة الدراسة والنتائج، واتضح من عرض الدراسات السابقة انه لا توجد دراسة في حدود علم الباحثتان تناولتا اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو استخدام التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية.

المحور الثاني: التدريس التشاركي

مفهوم التدريس التشاركي:

يذكر (Johns & Learner, 2014) أنه مع تزايد أعداد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم العام، تصبح إجراءات التعاون والمشاركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أكثر أهمية، فنجاح الدمج الشامل للتلاميذ يعتمد على إيجاد استراتيجيات، وطرق تدريس تمكن من تسهيل العملية التعليمية، إذ يعتبر التدريس التشاركي من أهم هذه الاستراتيجيات.

وبذلك يُعرف التدريس التشاركي بأنه التعليم المشترك بين اثنين من المعلمين ضمن فريق عمل معتمد يتشاركون في المسؤولية التعليمية للتلاميذ في الصف العادي (Linda & Edwards, 2016).

النظريات المفسرة للتدريس التشاركي:

ظهرت طرق التدريس التشاركي بظهور النظرية البنائية التي تؤكد على أن العملية التعليمية تكاملية بين المعلمين على مختلف تخصصاتهم، إذ تتيح هذه الطريقة من التعلم إنتاج الأفكار، وتطوير الخبرات، وتقديم تدريس أكثر فاعليه وينعكس بالفائدة على التلاميذ. ويعود الإطار المفاهيمي لطرق التدريس التشاركي لعدة نظريات كنظرية المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) والتي ترى أن الأسلوب التعليمي الذي يعتمد على التلقين لا يسمح باكتساب المستويات العُليا من المعرفة لدى التلاميذ. ونظرية التطور الاجتماعي (Vygotsky) التي ترى أن تفاعل الفرد الاجتماعي يساهم في النمو المعرفي له. وكذلك نظرية الحوار (Conversation Theory) التي أكدت على أهمية أساليب النقاش، والحوار الإيجابية التي تَبني المعرفة الإنسانية بين التلاميذ أنفسهم، والتلاميذ، ومعلميهم (الغول، 2012).

تطور ونشأة التدريس التشاركي:

قانون التعليم الأساسي والتعليم الثانوي The Elementary and Secondary Education Act (ESEA) لقد مر قانون التعليم الأساسي والتعليم الثانوي لعام 1965م، بالعديد من التغيرات شملت مسماه، إذ صدر القانون (NCLB) بمسمى عدم ترك أي طفل، المعدل من قانون التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والذي تم إقراره في عام 2001م في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي هدف إلى التأكد من حصول كل طفل على فرصة

عادلة ومتساوية من التعليم ذي النوعية العالية، والوصول بالطفل إلى أدنى حد من الكفاءة في التحصيل الأكاديمي، وأهم ما ورد في القانون هو مطالبة المدارس الحكومية بالوصول بالتلاميذ إلى الكفاءة في الحساب والقراءة والكتابة، كما تضمن القانون المطالبة للتلاميذ بحق الحصول على تعليم فعال بطرق علمية، وتقديم محتوى أكاديمي يتناسب مع قدراتهم، وأن يحصل كل تلميذ على برامج إثرائية تعليمية، وخدمات لزيادة وقت التدريس (Johns & Learner, 2014).

بذلك يعود بِدء التدريس التشاركي في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية إلى الستينات عندما تم تعميمه على التعليم القومي، وتَقدم التدريس التشاركي في السبعينات نتيجة التشريعات والإصلاحات التي جرت على المدارس، فقد ظهرت حاجة إلى تعديل التعليم ليضم مزيداً من فئات التلاميذ المختلفين، وقد أُجري في التسعينات دراسات عن فاعلية الأنشطة القائمة على التعاون المدرسي، وبرز التدريس التشاركي في الأدبيات والبحوث الممارسة، وبعد ظهور نتائج التدريس التشاركي على التلاميذ، وتقييم المعلمين، والآباء، والمنتديات ومجالس التعليم، تم اعتماد التدريس التشاركي في التعليم (الرميح وأبا حسين، 2019).

أهمية التدريس التشاركي:

التدريس التشاركي هو إحدى الطرق لتقديم الخدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين كجزء من فلسفة الدمج الشامل، نتيجة لذلك؛ أظهر التدريس التشاركي مجموعة من الفوائد منها: الحد من وصمة العار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب انضمامهم لبرنامج صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تفهمهم، واحترامهم من قبل التلاميذ العاديين في الصف، وتنمية شعور المساواة للمجتمع المدرسي القائم على عدم التجانس، ومما يميز التدريس التشاركي أنه يُمكّن جميع التلاميذ من الحصول على تعليم ذُي جودة عالية يشمل التلاميذ الموهوبين، والمتفوقين أكاديميًا، والتلاميذ ذوي القدرات المتوسطة، والتلاميذ المعرضين للفشل الدراسي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أن التلميذ في التدريس التشاركي ليس بحاجة إلى مغادرة الصف الدراسي لتلقي خدمات التربية الخاصة، فمن خلال التدريس التشاركي يتم تقديم الخدمات الأكاديمية والبرامج السلوكية داخل الصف العادي(Cook, 2004) .

استراتيجيات التدريس التشاركي:

أشار (Friend etal, 2010) إلى أن التدريس التشاركي يشتمل على وجود معلمين محترفين يخططون لتنفيذ التعليم باستخدام ست من الطرق المختلفة، ويتم اختيارها على أساس مناسبتها لحاجات التلاميذ والأهداف التعليمية:

أولاً: التعليم الموازي

يحدث عندما يقوم معلم الصف العادي، ومعلم صعوبات التعلم، بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ويتم تدريسهم نفس الموضوع، ويتعاون المعلمان في التخطيط سوياً لما يتم تدريسه (الخطيب، 2012).

ثانياً: التعليم البديل

أن يقوم معلم بتدريس موضوع، أو تنفيذ نشاط تعليمي معين، ويقوم المعلم الآخر بإعادة تدريس مجموعة من التلاميذ نفس الموضوع، أو النشاط التعليمي عندما يواجهون صعوبة في تأديته (الخطيب، 2012).

ثالثاً: واحد يعلم والآخر يساعد

يكون عندما يقوم أحد المعلمين بالتدريس، ويقوم الثاني بالتنقل بين التلاميذ داخل الصف لتقديم المساعدة، والدعم الفوري في حين يستمر المعلم الأول في توجيه الدرس، وهذا من أكثر الأنماط تطبيقاً في برامج صعوبات التعلم المستحدثة في المرحلتين المتوسطة، والثانوية (أباحسين و الحسين، 2016).

رابعاً: تكوين فريق

هو تدريس جماعي يقوم المعلمين فيه بالتشارك في المسؤوليات، والقيادة الصفية، والتدريس والتقييم، أي يتولون مهام كل التلاميذ معًا، ويكون عن طريق تقسيم المادة العلمية مثلًا: المعلم الأول يقوم بشرح خطوات تجربة علمية والمعلم الثاني يقوم بتطبيقها عمليًا مع

التلاميذ، ويتم تقسيم الدرس على حسب خبرة، وإمكانيات كل معلم (أباحسين و الحسين، 2016).

خامساً: تعليم المحطات

يتم من خلالها تقسيم المادة العلمية، والتلاميذ إلى وحدات، أو مجموعات بين معلم الصف العادي، ومعلم صعوبات التعلم، ويتم تدريس كل مجموعة على حِده (الخطيب، 2012).

سادساً: معلم رئيس ومعلم مساند:

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون أحد المعلمين أكثر خبرة من المعلم الآخر بموضوع المادة العلمية، والمعلم الثاني يكون بين التلاميذ، ويقدم لهم المساعدة (الخطيب، 2012).

في ضوء ما سبق تتحقق أهداف المعلمين باستخدام هذه الاستراتيجيات في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي الوقت نفسه تسعى إلى مراعاة الفروق الفردية، وتلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ الآخرين في الصف، غير أن ما يميز هذه الطرق هي المرونة في أدوار المعلمين، فلكل معلم مسؤوليات خاصة بحسب كل استراتيجية، بحيث يتم تصميم المهام، والأعمال اليومية للتعليم باستخدام التشارك، والتفاوض بين المعلمين (الرميح وأبا حسين، 2019).

الدراسات السابقة

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثتين اتضح ندرة البحوث العربية في هذا المجال، وهناك عدة دراسات أجنبية تناولت التدريس التشاركي مثل:

دراسة (Sears, Brawand, Jenkins & Smith, 2014):

سعت إلى التعرف على وجهات نظر كلٍ من المعلمين المشاركين وتلاميذهم من ذوي صعوبات التعلم عن التدريس التشاركي، والتصورات الخاصة في تعليم مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من فريق متعاون في مادة علوم الأرض من مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية (معلم علوم، ومعلم تربية خاصة)، وأظهرت النتائج التعاون بين معلم الصف العادي الذي كان المعلم الأساسي، ومعلم التربية الخاصة الذي يستلم القيادة وقتاً أقل.

دراسة (Shaffer & Brown, 2015):

أُجريت لمعرفة الأسس العلمية لنمط التدريس الذي يدمج التدريس التشاركي مع التطوير المهني في فصول الدمج، وتكونت عينة الدراسة من اثنين من معلمي التعليم العام، ومعلم تربية خاصة واحد، وأظهرت النتائج أن العمل الجماعي والتعاون من الأساسيات في نموذج التطوير المهني من خلال التدريس التشاركي، وبينت أهمية تحديد الدور الذي يقوم به كل معلم في النموذج، ومن أسباب نجاح التدريس التشاركي تقبّل المعلم للمادة التي يقوم بتدريسها.

دراسة (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016):

هدفت إلى معرفة الاتجاهات لدى المعلمين نحو التخطيط للأنشطة التعليمية اللازمة في التدريس التشاركي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة (400) معلمًا ممن شارك في التدريس التشاركي باليونان، وأسفرت النتائج عن قلة الوقت لدى المعلمين في تجهيز الأنشطة التعليمية لتطبيق التدريس التشاركي، وقد اختلفت وجهات نظر المعلمين في التخطيط والتقييم للأنشطة التعليمية في التدريس التشاركي والتي اظهرت اتجاهات سلبية لديهم نحو تطبيق التدريس التشاركي.

دراسة باحسين والحسين (2016):

سعت إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية التدريس التشاركي، وتكونت العينة من خمسين معلمة من معلمات صعوبات التعلم، واستخدم أداة استبانة، وأسفرت النتائج عن وجود مستوًى عالٍ من المعرفة لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمفهوم التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه، ووجود مستوى متوسط من تطبيق التدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية التي تحتوي على برامج صعوبات التعلم

دراسة الماجد والباش (2018):

هدفت إلى مراجعة الأدبيات العلمية المتخصصة في التدريس التشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في مدارس الدمج الشامل، وقامت الباحثتان بتحليل ومراجعة مجموعة من الرسائل والأطروحات العلمية المحكمة باللغة الإنجليزية المطروحة بين عامي 2010م –2017م، التي اهتمت بدراسة الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الدراسات التي تم تحليلها أظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين إيجابية في التدريس التشاركي، كما توصلت إلى التأثير الإيجابي للتدريس التشاركي على مستوى العلمي والاجتماعي للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين على حدً سواء، بالإضافة لوجود معيقات تحول دون تنفيذ التدريس التشاركي بالشكل المطلوب.

دراسة باقبص (2018):

سعت إلى التعرف على مدى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (132) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في منطقة جدة، واستخدم الباحث أداة استبانة، وأظهرت النتائج وجود تقدير متوسط لمدى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

دراسة الجبر والجميعي والزهراني والخضير (2019):

هدفت إلى وصف تصورات معلمات الطالبات الصم حول تطبيق التدريس التشاركي، وتكونت عينة الدراسة من (4) معلمات، وتم تطبيق أداة استبانة، وأظهرت أهم النتائج التأثير الإيجابي في تطبيق التدريس التشاركي على التلميذات الصم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تراوحت الفترة الزمنية لها ما بين عامي 2014–2019م، في حدود علم الباحثتين لوحظ وجود قلة في الدراسات السابقة العربية التي تناولت موضوع التدريس التشاركي بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

فقد اختلفت دراسة الجبر وآخرون (2019)، ودراسة الماجد والباش (2018) من حيث الهدف، والعينة، واتفقت في النتائج من حيث: التأثير الإيجابي للتدريس التشاركي على التلاميذ. واتفقت دراسة (باقبص، 2018)، و(أباحسين و الحسين، 2016) من حيث قياس مستوى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي من قبل المعلمين، واختلفوا في عينة الدراسة، وفي المرحلة الدراسية التي تم تطبيق الدراسة عليها، واتفقت نتائجهم على وجود مستوى متوسط لتطبيق واستخدام استراتيجيات التدريس التشاركي.

وتطرقت دراسة ستروقيلوس وآخرون (Strogilos et al, 2016) إلى قياس معرفة اتجاه المعلمين من حيث القدرة على التخطيط للأنشطة التعليمية في التدريس التشاركي المقدم لذوي صعوبات التعلم، واختلفت مع الدراسات السابقة في عدد العينة، واختلفت في النتائج عن باقي الدراسات.

بينما تناولت دراسة شافير وبراون (Shaffer & Brown, 2015) من حيث قياس استخدام التطوير المهني في فصول التدريس التشاركي، واتفقت مع دراسة سيرز وآخرون (Sears et al, 2014) في عدد العينة، واختلفت في النتائج عن باقي الدراسات.

وحيث تناولت دراسة سيرز وآخرون (Sears et al, 2014) قياس وجهات نظر المعلمين وتلاميذهم ذوي صعوبات التعلم عما يتصورونه أثناء تطبيق التدريس التشاركي، وقد اتفقت مع دراسة شافير وبراون (Shaffer & Brown, 2015) في عدد العينة، واختلفت في النتائج عن باقي الدراسات.

وقد تنوعت الأهداف في الدراسات السابقة من حيث: التطور المهني في التدريس التشاركي للمعلمين، واستخدام استراتيجيات التدريس التشاركي، والتعرف على اتجاهات المعلمين نحو التخطيط للأنشطة في التدريس التشاركي، والمستوى التطبيقي لاستراتيجيات التدريس التشاركي، ومعرفة وجهات نظر المعلمين، والتلاميذ في التدريس

التشاركي. ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كونه تخصص في الجمع بين التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية، والتي اختلفت مع الدراسات السابقة في هدف البحث، وعينته؛ بحيث يعتبر البحث الحالي حديث في الميدان في حدود علم الباحثتين، حيث لم يتم إلى الآن تطبيق التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. ونظراً لاتجاهات الدولة لتحقيق فكرة الدمج الكلي مواكبةً مع مبادرة وزارة التعليم لتطبيق نظام التعليم الشامل، فقد تم البحث من خلال الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي للتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية.

منهج البحث وإجراءاته

يقدّم هنا وصفاً لمنهج البحث وإجراءاته من حيث مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، وإجراءات البحث، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، وذلك كما يلي:

أولاً: منهج البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي؛ وهو المنهج المناسب للبحث الحالي إذ يمكن استخدامه في "الوصف، والتفسير، والتحليل في العلوم الإنسانية، ويهتم بالمقارنة بين أشياء مختلفة أو متجانسة" (أبو سليمان، 2012، ص.33).

ثانياً: مجتمع البحث

يشتمل مجتمع البحث على معلمي التعليم العام بعدد (12621)، ومعلمي صعوبات التعلم بعدد (214)، منهم (117) معلماً من معلمي الوزارة، و(15) معلماً من معلمي الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية، و(82) معلمة صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية الموزعين في مدن المنطقة الشرقية الآتية: (الجبيل – الدمام – الخبر – الظهران) في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: عينة البحث:

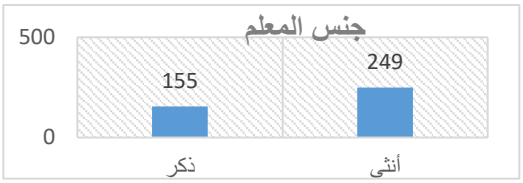
تكونت العينة الأساسية للبحث من (402) من معلمي ومعلمات التعليم العام ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية الموزعين في مدن المنطقة الشرقية الآتية: (الجبيل – الدمام – الخبر – الظهران) ، وتم اختيار تلك المدن الرئيسة لكثرة تواجد المدارس التي تحتوي على غرف مصادر بحسب الاحصائيات، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان عدد العينة الاستطلاعية (40) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأساسية للبحث، وتم تطبيق الاستبانة عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441-1442هـ.

قامت الباحثتان بتناول خصائص عينة البحث من خلال توزيع أفراد العينة كما يلي:

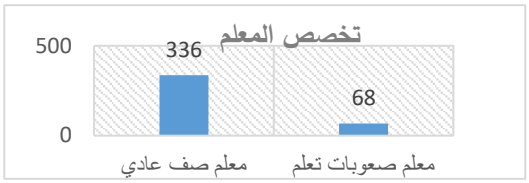
إذ يتضح من الجدول (1) الآتي والأشكال ذات الأرقام (1)، و(2)، و(3) توزيع أفراد البحث وفق متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة. أرفض بشدة)، وكان ترتيب الدرجات على الاختبار (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

جدول 1: توزيع عينة البحث بناءً على متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة

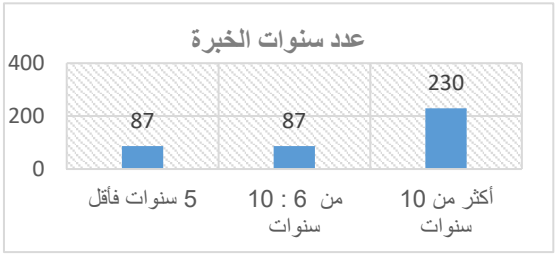
جنس المعلم			تخصص المعلم			عدد سنوات الخبرة		
الجنس	التكرارات	%	التخصص	التكرارات	%	الخبرة	التكرارات	%
ذكور	155	38.56	معلم /ة صف عادي	336	83.85	5 سنوات فأقل	87	21.64
						من 6- 10 سنوات	87	21.64
إناث	249	61.94	معلم / ة صعوبات تعلم	68	16.92	أكثر من 10 سنوات	230	57.21
الإجمالي	**402**	**100.0**	**الإجمالي**	**402**	**100.0**	**الإجمالي**	**404**	**100.0**



شكل 1: توزيع عينة البحث بناءً على متغير جنس المعلم



شكل 2: توزيع عينة البحث بناءً على متغير تخصص المعلم



شكل 3: توزيع عينة البحث بناءً على متغير عدد سنوات الخبرة

رابعاً: أداة البحث

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، في بناء أداة البحث وللإجابة عن السؤال الرئيس:

ما هي اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية؟

تم تصميم استبانة بصورتها الأولية، وكانت عبارة عن محورين رئيسين مكونين من (16) فقرة؛ لقياس اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية، وبعد الأخذ بآراء المحكمين أصبح عدد فقرات الاستبانة (21) فقرة، تكون المحور الأول من (11) فقرة، والمحور الثاني (10) فقرات، وهي بالتفصيل كالتالي:

1- الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية، من حيث الالتزام والتعهد بتأدية الواجبات الموكلة من تخطيط وتنفيذ وتقويم للخطة التدريسية بما يحقق أهداف التدريس التشاركي المرجوة.

2- الاتجاه نحو التدريس التشاركي، من خلال التعرف على اتجاهات معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم نحو التعاون والمشاركة معاً في الصف العادي، بهدف تقديم طرق تدريس تخدم جميع الطلاب في الصف.

وقد أعطيت العبارات أوزاناً متدرجة على مقياس ليكرت الخماسي، وكانت الاختيارات التي على المعلم/ة اختيارها طبقاً لمدى الموافقة كالآتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض،

خامساً: الخصائص السيكومترية

1- الصدق الأداة

- **الصدق الظاهري للأداة:**

للتأكد من صدق الأداء قامت الباحثتان بعرض الاستبانة على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، وجامعة الحدود الشمالية، ومن وزارة التعليم؛ وذلك للتأكد من شمولية أداة البحث من حيث: الصياغة اللغوية، مناسبة العبارات لمحور الدراسة مع تعديل، أو حذف، أو

إضافة ما يرونه مناسباً، وقامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي تم الاتفاق عليها، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من 21 فقرة.

- **ثبات الاتساق الداخلي للأداة:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه.

جدول 2: معامل ارتباط سبيرمان بين كل فقرة من فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور الخاص بها

المحور الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية			المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي		
الفقرة أو السؤال للبعد الأول	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط	الفقرة أو السؤال للبعد الأول	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
Q12 A1	.553**	متوسط معنوي	Q1 B1	.649**	قوي
Q16 A2	.698**	قوي معنوي	Q2 B2	.786**	قوي
Q3 A3	0.407*	متوسط	Q11 B3	.663**	قوي
Q4 A4	0.523**	قوي	Q14 B4	.810**	قوي جداً
Q1 A5	.640**	قوي	Q8 B5	.799**	قوي
Q6 A6	.691**	قوي	Q5 B6	.705**	قوي
Q7 A7	.749**	قوي	Q17 B7	.669**	قوي
Q13 A8	.651**	قوي	Q18 B8	.773**	قوي
Q9 A9	.595**	متوسط	Q19 B9	.709**	قوي
Q10 A10	.591**	متوسط	Q20 B10	.612**	قوي
Q21 A11	.791**	قوي	----	-----	-----

* Correlation is significant at the (0.05) level

** Correlation is significant at the (0.01) level

وضحت النتائج في الجدول رقم (2) أن قيم معامل الارتباط لفقرات المحور الأول تراوحت بين (0.407-0.791) وللمحور الثاني (0.612-0.810)، وجميع هذا القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05، 0.01) وهي قيم مرتفعة

وتشير إلى مدى ارتباط كل فقرة مع المحور الخاص، وذلك يشير إلى اتساق عبارات كل محور من محاور المقياس.

جدول 3: معامل ارتباط سبيرمان لكل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
المحور الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية	**11**	0.925**
المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي	**10**	0.926**

وتحقق ثبات الاتساق الداخلي لمحوري الأداة، ويتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معامل الارتباط للمحور الأول (0.925) وللمحور الثاني (0.926) وهي قيم ارتباط قوية جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05، 0.01)، وعليه فإن محاور الأداة ثابته لما وُضعت له.

- **اعتماد ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكارت**

اعتمد المقياس على مقياس ليكارت الخماسي وتم اعتماد ميزان تقديري لكل فئة لأغراض تحليل وتفسير النتائج كما هو موضح بالجدول (4)

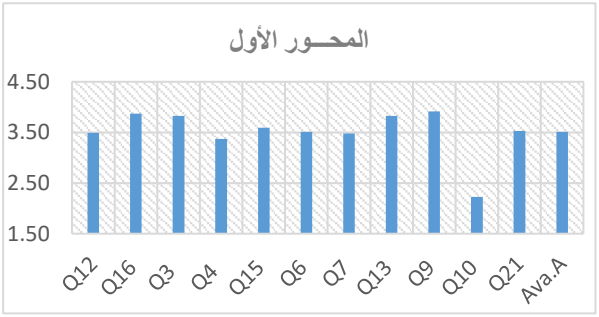
جدول 4: ميزان تقديري لاستجابات المدروسين وفقا لمقياس ليكارت الخماسي

الاستجابات	المتوسط المرجح بالأوزان	الاتجاه العام (وصف الاستجابات)
1: أوافق بشدة	1 - 1.80	عدم الموافقة بشدة
2: أوافق	1.81 - 2.60	عدم الموافقة
3: محايد	2.61- 3.40	محايد
4: أرفض	3.41- 4.20	الموافقة
5: أرفض بشدة	4.21 – 5.00	الموافقة بشدة

- **الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث**

جدول 5: متوسط الاستجابات لكل فقرة والانحراف المعياري والخطأ المعياري والتباين لكل فقرة من فقرات المحور الأول

الفقرة للمحور الأول	عدد N	المتوسط Mean	الخطأ المعياري Std. Error	الانحراف المعياري Std. Deviation	التباين Variance	الاتجاه العام
A1 Q12	402	3.49	0.06	1.26	1.58	الموافقة
A2 Q16	402	3.87	0.06	1.29	1.67	الموافقة
A3 Q3	402	3.83	0.06	1.25	1.55	الموافقة
A4 Q4	402	3.37	0.07	1.32	1.76	محايد
A5 Q15	402	3.59	0.07	1.39	1.93	الموافقة
A6 Q6	402	3.51	0.07	1.30	1.70	الموافقة
A7 Q7	402	3.48	0.07	1.41	2.00	الموافقة
A8 Q13	402	3.83	0.06	1.29	1.67	الموافقة
A9 Q9	402	3.92	0.06	1.26	1.58	الموافقة
A10 Q10	402	2.23	0.07	1.34	1.79	محايد
A11 Q21	402	3.53	0.06	1.21	1.47	الموافقة
الاتجاه العام للمحور الأول	**402**	**3.51**	**0.04**	**0.88**	**0.78**	**الموافقة**

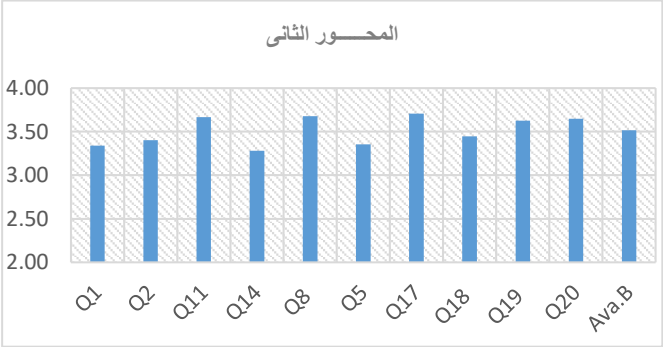


شكل 4: متوسط الاستجابات لفقرات المحور الأول

ويتضح من الجدول (5) والشكل (4) والذي يوضحا متوسط الاستجابات والانحراف المعياري والخطأ المعياري والتباين لكل فقرة من فقرات المحور الاول (الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية) حيث بلغ المتوسط (3.51)، والانحراف المعياري بلغ (0.88) ، في حين بلغ الخطأ المعياري (0.04) والتباين (0.78) ، واتضح من الجدول ان الاتجاه العام لا فراد العينة هو (موافق)

جدول 6: متوسط الاستجابات لكل فقرة والانحراف المعياري والخطأ المعياري والتباين لكل فقرة من فقرات المحور الثاني

الفقرة للمحور الثاني	عدد N	المتوسط Mean	الخطأ المعياري Std. Error	الانحراف المعياري Std. Deviation	التباين Variance	الاتجاه العام
B1 Q1	402	3.34	0.07	1.35	1.82	محايد
Q2 B2	402	3.40	0.07	1.30	1.70	محايد
B3 Q11	402	3.67	0.06	1.25	1.56	موافق
B4 Q14	402	3.28	0.07	1.32	1.74	محايد
B5 Q8	402	3.68	0.06	1.29	1.65	موافق
B6 Q5	402	3.35	0.07	1.34	1.80	محايد
B7 Q17	402	3.71	0.06	1.23	1.52	موافق
B8 Q18	402	3.45	0.07	1.33	1.77	موافق
B9 Q19	402	3.63	0.06	1.26	1.59	موافق
B10 Q20	402	3.65	0.06	1.20	1.44	موافق
الاتجاه العام للمحور الثاني	**402**	**3.51**	**0.05**	**1.07**	**1.15**	**موافق**



شكل 5: متوسط الاستجابات لفقرات المحور الثاني

ويتضح من الجدول (6) والشكل (5) والذي يوضحا متوسط الاستجابات والانحراف المعياري والخطأ المعياري والتباين لكل فقرة من فقرات المحور الثاني (الاتجاه نحو التدريس التشاركي) حيث بلغ المتوسط (3.51)، والانحراف المعياري لفرات المحور بلغ (1.07) ، في حين بلغ الخطأ المعياري (0.05) والتباين (1.15) ، واتضح من الجدول ان الاتجاه العام لا فراد العينة هو (موافق)

2- ثبات الأداة

- **الثبات العام**

تم تقدير الثبات العام للاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية (40) من المعلمين والمعلمات وعن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 7: معامل الثبات (ألفا) لتقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية

ثبات عينة الاستبانة	عدد العبارات	ألفا	دلالة معامل ألفا كرونباخ
جميع فقرات الاستبانة	21	0.936	مرتفع جداً

وضحت النتائج من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام للأداة (0.936) وهو معامل ثبات مرتفع جداً عن الحد الأدنى للقبول وهو (0.60)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق العملي للبحث.

- **توزيع فقرات الاستبانة حسب المحاور**

لإتمام هذه البحث قامت الباحثتان باستخدام التحليل الإحصائي للبيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لإتمام المعالجات التالية: لتحديد ثبات الاستبانة استخدمت التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين و(T-Test).

جدول 8 : يبين توزيع فقرات أو أسئلة الاستبانة حسب المحاور التي تقيسها

الرقم	المحـــور أو البعـــد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات أو الأسئلة
1	المحور الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية	11	Q3, Q4, Q6, Q7, Q9, Q10, Q12, Q13, Q15, Q16, Q21
2	المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي	10	Q1, Q2, Q5, Q8, Q11, Q14, Q17, Q18, Q19, Q20
	إجمالي الفقرات	**21**	

يتكون المقياس من (21) قُسمت إلى محورين الأول منها يحتوي على (11) فقرة والثاني يحتوي على (10) فقرات كما هو موضح في الجدول رقم (8).

- **ثبات فقرات الاستبانة على المحورين**

تم تقدير ثبات الاستبانة لكل فقرة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول 9: معامل الثبات (ألفا) لجميع فقرات الاستبانة

الفقرة أو السؤال	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة الفا	الفقرة أو السؤال	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة الفا
Q1	0.929	مرتفع جداً	Q12	0.930	مرتفع جداً
Q2	0.928	مرتفع جداً	Q13	0.929	مرتفع جداً
Q3	0.954	مرتفع جداً	Q14	0.931	مرتفع جداً
Q4	0.936	مرتفع جداً	Q15	0.930	مرتفع جداً
Q5	0.930	مرتفع جداً	Q16	0.933	مرتفع جداً
Q6	0.927	مرتفع جداً	Q17	0.931	مرتفع جداً
Q7	0.929	مرتفع جداً	Q18	0.930	مرتفع جداً
Q8	0.932	مرتفع جداً	Q19	0.929	مرتفع جداً
Q9	0.930	مرتفع جداً	Q20	0.932	مرتفع جداً
Q10	0.949	مرتفع جداً	Q21	0.932	مرتفع جداً
Q11	0.931		--	----	----

كما تم حساب معامل الثبات لكل فقرة من فقرات المقياس، وقياس مدى ثباتها بالنسبة للأداة ككل، وكانت النتائج كما هي معروضة في الجدول رقم (9).

وضحت النتائج أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (0.927 – 0.954) لجميع فقرات الأداة وهو ثبات مرتفع جداً ومقبول.

جدول 10: معامل الثبات (ألفا) بين كل فقرة من فقرات كل محور والدرجة الكلية لمحورها

المحور الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية			المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي		
الفقرة أو السؤال للمحور الأول	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا	الفقرة أو السؤال للمحور الثاني	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا
A1 Q12	0.752	مرتفع	B1 Q1	0.933	مرتفع جداً
A2 Q16	0.763	مرتفع	B2 Q2	0.920	مرتفع جداً
A3 Q3	0.858	مرتفع جداً	B3 Q11	0.928	مرتفع جداً
A4 Q4	0.773	مرتفع	B4 Q14	0.927	مرتفع جداً
A5 Q1	0.747	مرتفع	B5 Q8	0.927	مرتفع جداً
A6 Q6	0.731	مرتفع	B6 Q5	0.925	مرتفع جداً
A7 Q7	0.744	مرتفع	B7 Q17	0.926	مرتفع جداً
A8 Q13	0.750	مرتفع	B8 Q18	0.924	مرتفع جداً
A9 Q9	0.758	مرتفع	B9 Q19	0.923	مرتفع جداً
A10 Q10	0.846	مرتفع جداً	B10 Q20	0.932	مرتفع جداً
A11 Q21	0.742	مرتفع	----	-----	-----
الاتساق العام للمحور	**0.787**		**الاتساق العام للمحور**	**0.932**	

تم حساب معامل الثبات لكل فقرة من فقرات المقياس وقياس مدى ثباتها بالنسبة إلى محورها، واتضح من الجدول رقم (10) أن قيم معامل الثبات تراوحت في فقرات المحور الأول (0.731– 0.858) وللمحور الثاني (0.920–0.933) وهي جميعاً ذات قيم ثبات مرتفع جداً ومقبول.

جدول 11: معامل الثبات (ألفا كرونباخ) بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد العامة الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور(الفاكرونباخ) Cronbach's Alpha if Item Deleted
المحور الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية	11	0.982
المحور الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي	10	0.978
معامل الثبات الكلي أو العام لجميع أبعاد الاستبانة	**21**	**0.973**

أيضاً تم حساب معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة وللأبعاد ككل، واتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الثبات للمحور الأول (0.982) وللمحور الثاني (0.978) وهو معامل ثبات عالٍ جداً ومرتفع عن الحد الأدنى للقبول.

سادساً: إجراءات البحث

لجمع البيانات وتحديد عينة البحث؛ تم اتخاذ عدد من الإجراءات تمثلت فيما يأتي:

- تصميم أداة (استبانة) وعرضها على المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم.
- نشر الاستبانة على عينة استطلاعية.
- التأكد من صدق وثبات الأداة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية.
- رفع خطاب تسهيل مهمة باحثة لعمادة البحث العلمي في جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل.
- الحصول على الموافقة الرسمية للتطبيق الميداني للبحث من خلال التواصل مع أ. فايزة الغامدي (بريد الإلكتروني، 14-7-1441هـ)، من إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.
- الحصول على مجتمع البحث (معلمين ومعلمات التعليم العام) من خلال التواصل مع أ. سلوى

الشايع (بريد الإلكتروني، 23-8-1441هـ)، من إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.

- الحصول على مجتمع البحث (معلمات صعوبات التعلم) من خلال التواصل مع أ. لطيفة السيف (بريد الإلكتروني، 26-8-1441هـ)، من قسم التربية الخاصة في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.
- الحصول على مجتمع البحث (معلمين صعوبات التعلم) من خلال التواصل مع أ. فهد العتيبي (بريد الإلكتروني، 26-8-1441هـ)، مشرف صعوبات التعلم بإدارة التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم في المنطقة الشرقية.
- الحصول على مجتمع البحث (معلمين صعوبات التعلم) من خلال التواصل مع أ. علي الشهري (بريد الإلكتروني، 27-8-1441هـ)، من إدارة تعليم الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية.
- تحديد عينة البحث ونشر الأداة من خلال إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، وإدارة تعليم الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

للوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار رقم (24) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي Descriptive statistics والتكرارات Frequency لمتغيرات ونتائج الدراسة.
- تم تحليل أو حساب الارتباط Bivariate Correlation باستخدام معامل ارتباط سبيرمان Spearman's correlation coefficient؛ لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.
- تم حساب الثبات للاستبانة Reliability Statistics باستخدام معامل الفاكرونباخ Cronbach's Alpha.
- تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لإيجاد قيمة الفرق (ز Z) عند مستوى دلالة إحصائية (α <0.05) بين استجابات المجموعتين المستقلتين (جنس المعلمين – التخصص العلمي).
- تم استخدام تحليل التباين باختبار كروسكال ويلز Kruskal-Wallis Test وحساب قيمة (كاى2 Chi2) ودلالتها الإحصائية عند مستوى (α <0.05) لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: نتائج البحث

السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية)؟

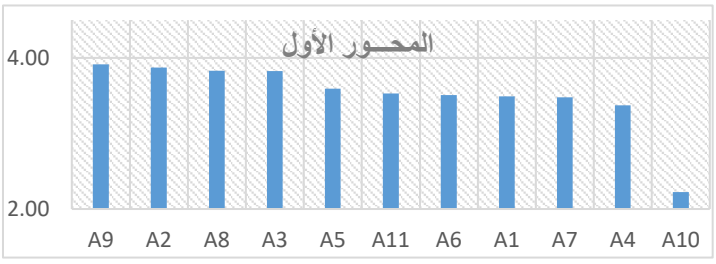
تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين لقياس استجابات أفراد العينة لكل فقرات محور الاستبانة المتعلقة بقياس اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية؛ بهدف التحقق من كل

فقرة من فقرات الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

البعد الأول: الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية

جدول 12: يحتوي على المتوسط، والانحراف المعياري، والتباين لاستجابات العينة البحثية حول محور (الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية)

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	التحقق	الترتيب
1	التدريس التشاركي يُسهل من تنفيذ المناهج التعليمية في الوقت المخصص لها.	3.49	1.26	1.58	موافق	8
2	يؤدي التدريس التشاركي إلى استفادة معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم من خبرات بعضهم البعض.	3.87	1.29	1.67	موافق	2
3	تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر أفضل من الصف العادي، حتى لو تم استخدام التدريس التشاركي.	3.83	1.25	1.55	موافق	4
4	وجود الوقت الكافي بين معلم الصف ومعلم صعوبات التعلم للتواصل والتعاون في تطبيق التدريس التشاركي.	3.37	1.32	1.76	محايد	10
5	تَسهُل إدارة الصف بوجود معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم جنبًا إلى جنب داخل الصف.	3.59	1.39	1.93	موافق	5
6	من الأفضل المشاركة في فصل يطبق التدريس التشاركي لرفع مستوى جميع فئات التلاميذ داخله.	3.51	1.30	1.70	موافق	7
7	وجود معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم داخل الصف الواحد يُسهل من أداء العملية التعليمية.	3.48	1.41	2.00	موافق	9
8	يؤدي التدريس التشاركي بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم في حل المشكلات الصفية.	3.83	1.29	1.67	موافق	3
9	التعاون بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم يُساعد في حل المشكلات السلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الصف العادي.	3.92	1.26	1.58	موافق	1
10	أرى أن معلم الصف العادي مؤهل لتعليم ذوي صعوبات التعلم، ولا يحتاج لتواجد معلم صعوبات التعلم بجانبه في الصف.	2.23	1.34	1.97	محايد	11
11	يَسهل تخطيط وتقديم البرامج التربوية الفردية التي تناسب احتياجات ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي أثناء تطبيق التدريس التشاركي.	3.53	1.21	1.47	موافق	6



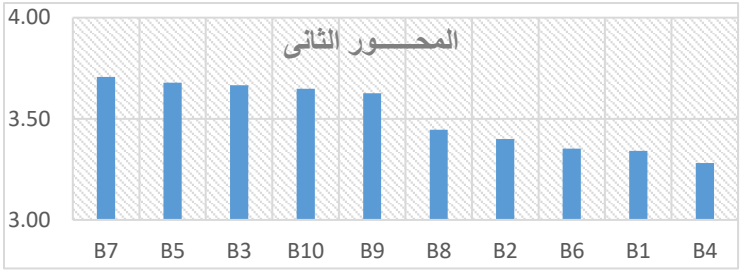
شكل 6: متوسط الاستجابات لفقرات المحور الأول (الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية)

وضحت النتائج من الجدول رقم (12) والشكل رقم (6) أن استجابات العينة حول اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية، فيما يتعلق بمحور الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية، قد جاءت وفق الترتيب التالي: (9) فقرات متحققة بدرجة (موافق) وهي: (التعاون بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم يساعد في حل المشكلات السلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الصف العادي)، ثم (يؤدي التدريس التشاركي إلى استفادة معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم من خبرات بعضهم البعض)، ثم يليها (يؤدي التدريس التشاركي بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم في حل المشكلات الصفية)، ثم بعد ذلك (تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر أفضل من الصف العادي حتى لو تم استخدام التدريس التشاركي)، وبعدها (تَسهُل إدارة الصف بوجود معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم جنبًا إلى جنب داخل الصف)، يليها (يَسهل تخطيط وتقديم البرامج التربوية الفردية التي تناسب احتياجات ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي أثناء تطبيق التدريس التشاركي)، يليها (من الأفضل المشاركة في فصل يطبق التدريس التشاركي لرفع مستوى جميع فئات التلاميذ داخله)، وبعدها (التدريس التشاركي يُسهل من تنفيذ المناهج التعليمية في الوقت المخصص لها)، ثم بعد ذلك (وجود معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم داخل الصف الواحد يُسهل من أداء العملية التعليمية). فيما جاءت (2) من الفقرات متحققة بدرجة (محايد) وهي على الترتيب التالي: (وجود الوقت الكافي بين معلم الصف ومعلم صعوبات التعلم للتواصل والتعاون في تطبيق التدريس التشاركي)، يليها (أرى أن معلم الصف العادي مؤهل لتعليم ذوي صعوبات التعلم، ولا يحتاج لتواجد معلم صعوبات التعلم بجانبه في الصف).

البعد الثاني: الاتجاه نحو التدريس التشاركي.

جدول 13: المتوسط، والانحراف المعياري، والتباين لاستجابات العينة البحثية حول محور (الاتجاه نحو التدريس التشاركي)

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	التحقق	الترتيب
1	يضمن التدريس التشاركي تلقى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعليماً مناسباً بطريقة شاملة في الفصل العادي.	3.34	1.35	1.82	محايد	9
2	تتحسن النتائج الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتطبيق التدريس التشاركي.	3.40	1.30	1.70	محايد	7
3	يؤدي التدريس التشاركي إلى تخفيف العبء على معلم الصف العادي ممن لديهم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.	3.67	1.25	1.56	موافق	3
4	التدريس التشاركي فعال في المواد الأساسية مثل (لغتي – الرياضيات) فقط.	3.28	1.32	1.74	محايد	10
5	يؤدي التدريس التشاركي إلى زيادة تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.68	1.29	1.65	موافق	2
6	تطبيق التدريس التشاركي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	3.35	1.34	1.80	محايد	8
7	يُبسط التدريس التشاركي المادة العلمية ويجعلها أكثر وضوحاً.	3.71	1.23	1.52	موافق	1
8	أرى أن وزارة التعليم تسهم في تحسين التعليم في المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق التدريس التشاركي.	3.45	1.33	1.77	موافق	6
9	يحفز التدريس التشاركي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين للأداء الأفضل في الصف العادي.	3.63	1.26	1.59	موافق	5
10	يحسن التدريس التشاركي من اتجاهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم.	3.65	1.20	1.44	موافق	4



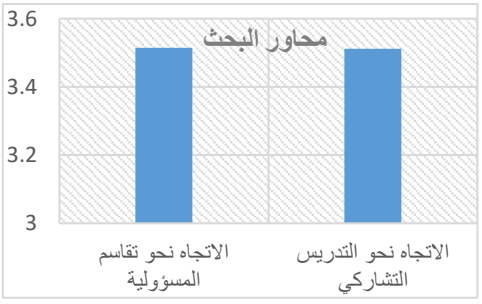
شكل 7: متوسط الاستجابات لفقرات المحور الثاني (الاتجاه نحو التدريس التشاركي)

وضحت النتائج في الجدول رقم (13) و الشكل رقم (7) أن استجابات العينة حول اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية فيما يتعلق بـ (الاتجاه نحو التدريس التشاركي) قد جاءت وفق الترتيب التالي: (6) فقرات متحققة بدرجة (موافق) وهي: (يُبسط التدريس التشاركي المادة العلمية ويجعلها أكثر وضوحاً)، ثم (يؤدي التدريس التشاركي إلى زيادة تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، ويليها (يؤدي التدريس التشاركي إلى تخفيف العبء على معلم الصف العادي ممن لديهم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم)، ثم بعد ذلك (يحسّن التدريس التشاركي من اتجاهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم)، يليها (يحفز التدريس التشاركي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين للأداء الأفضل في الصف العادي)، ويليها (أرى أن وزارة التعليم تسهم في تحسين التعليم في المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق التدريس التشاركي). فيما جاءت (4) من الفقرات متحققة بدرجة (محايد) وهي على الترتيب التالي: (تتحسن النتائج الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتطبيق التدريس التشاركي)، يليها (تطبيق التدريس التشاركي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية)، ثم (يضمن التدريس التشاركي تلقي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعليماً مناسباً بطريقة شاملة في الفصل العادي)، ثم بعد ذلك (التدريس التشاركي فعال في المواد الأساسية مثل (لغتي - الرياضيات).

بالمجمل فإن ما توصل إليه البحث من نتائج في الإجابة عن السؤال الأول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية)؟ يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول رقم 14: قيمة (ز Z) لفقرات المحور الأول (الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية) وفقرات المحور الثاني (الاتجاه نحو التدريس التشاركي)

محاور الدراسة	مجوع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة (ز) Z	مستوى الدلالة Asymp. Sig.	الاستنتاج
الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية	1413	3.515	1.074	394.6	-0.963	0.335	لا يوجد فروق احصائية
الاتجاه نحو التدريس التشاركي	1412	3.512	0.884	410.4			



شكل 8: متوسط استجابات المعلمين على محاور الدراسة

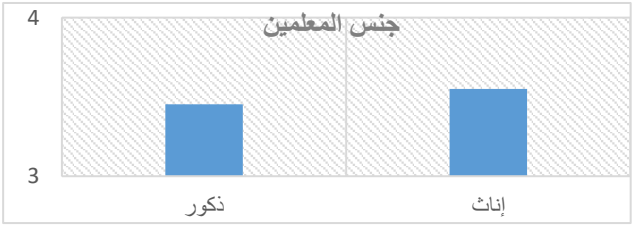
وضح الجدول رقم (14) والشكل رقم (8) السابقين أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين لفقرات المحور الأول (الاتجاه نحو تقاسم المسؤولية) يساوي (3.515) والمتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين لفقرات المحور الثاني (الاتجاه نحو التدريس التشاركي) يساوي (3.512)، وعند اختبار دلالة الفرق بين المجموعتين وجد أن قيمة ز تساوي (0.963-) عند مستوى دلالة (0.335) وهي أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على فقرات محوري البحث.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير النوع؟

جدول 15: قيمة (ز Z) للاتجاهات التي تعزى لمتغير الجنس.

جنس المعلمين	العينة N	المتوسط الحسابي Mean	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الرتب Mean Rank	قيمة (ز) Z	مستوى الدلالة Asymp. Sig.	الاستنتاج
ذكور	3234	3.453	0.024	4131	2.752	0.006	يوجد فرق معنوي أقل من 0.05
إناث	5208	3.551	0.018	4277			



شكل 9: متوسط استجابات المعلمين تبعاً لمتغير النوع

اتضح من النتائج المعروضة بالجدول رقم (15) والشكل (9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمات الإناث كان (3.551) ومتوسط الرتب لهن (4277)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.453) بمتوسط رتب (4131)، وباستخدام اختبار مان وينتي (Mann-Whitney Test) لإيجاد الفرق بين المتوسطين وحساب قيمة (Z) ومستوى دلالتها إحصائياً وجد أن متوسط استجابات الإناث أعلى إحصائيا عن المتوسط للذكور.

وبلغت قيمة Z (2.752) والتي جاءت عند مستوى دلالة (0.006) وهي أقل من (0.05)، أي انه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية.

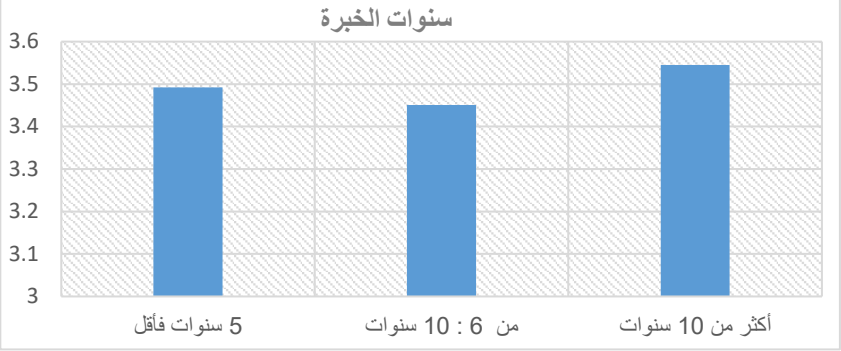
هنا يمكن القول بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث في التعليم العام وذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

جدول 16: قيمة (كا2 Chi2) للاتجاهات التي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

التخصص العلمي	العينة N	المتوسط الحسابي Mean	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الرتب Mean Rank	قيمة (ز) Z	مستوى الدلالة Asymp. Sig.	الاستنتاج
5 سنوات فأقل	1806	3.492	0.032	41880.1	3.818-	0.148	لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية
من 6 – 10 سنوات	1806	3.451	0.033	4143.9			
أكثر من 10 سنوات	4830	3.545	0.019	4263.0			



شكل 10: متوسط استجابات المعلمين تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

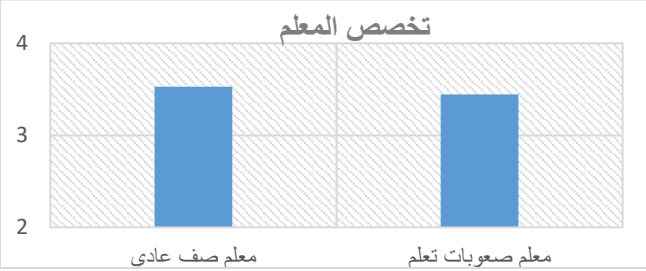
من خلال النتائج في الجدول رقم (16)، والشكل (10) اتضحت اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس المنطقة الشرقية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. إذ اتضح أن متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات كانت (3.54) بمتوسط رتب (4263)، تلاه متوسط استجابات المعلمين والمعلمات ذوي خبرة 5 سنوات فأقل بمتوسط حسابي (3.49) ومتوسط رتب (4188)، ثم استجابات المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة المتوسطة من 6 –10 سنوات بمتوسط حسابي (3.45) ومتوسط رتب (4143). وعند اختبار الفرق بين المتوسطات وُجد أن قيمة كاى تربيع (كا² = 3.818) جاءت عند مستوى دلالة (0.148)، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات للمعلمين والمعلمات لأنها أكبر من (0.05)، وبالتالي: يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

جدول 17: قيمة (زZ) للاتجاهات التي تعزى لمتغير التخصص العلمي

التخصص العلمي	العينة N	المتوسط الحسابي Mean	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الرتب Mean Rank	قيمة (ز) Z	مستوى الدلالة Asymp. Sig.	الاستنتاج
معلم/ة صف عادى	7014	3.527	0.016	4235.8	1.239-	0.239	لا يوجد فروق إحصائية
معلم/ة صعوبات تعلم	1428	3.445	0.038	4151.1			



شكل 11: متوسط استجابات المعلمين تبعاً لتخصص المعلم

وضحت النتائج بالجدول رقم (17)، والشكل (11) اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلمين. منها يتضح أن المتوسط الحسابي لاستجابات معلمي الصفوف العادية بلغ (3.52) ومتوسط الرتب (4235)، بينما كان متوسط استجابات معلمي صعوبات التعلم (3.44) بمتوسط رتب (4151). وباستخدام اختبار الفرق بين المتوسطين وجد أن قيمة Z تساوي (1.23) والتي جاءت عند مستوى الدلالة (0.215)، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية. وبالتالي: يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

ثانياً: مناقشة تساؤلات البحث:

السؤال الأول:

يتضح من خلال الجدول رقم (14) والشكل (8) فيما يخص الاتجاه نحو التدريس التشاركي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم على فقرات محوري البحث، وكانت الاتجاهات إيجابية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة باحسين والحسين (2016) التي أشارت إلى وجود مستوًى عالٍ من المعرفة لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمفهوم التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه، في حين ذكرت دراسة الماجد والباش (2018) وجود تأثير إيجابي من التدريس التشاركي على الخبرات الاجتماعية والتعليمية لجميع فئات التلاميذ على حد سواء، وأشارت دراسة الجبر وآخرون (2019) إلى ظهور نتائج إيجابية عند تطبيق التدريس التشاركي ونجاح العلاقة التعاونية التي حدثت بين معلمة التربية الخاصة ومعلمة صعوبات التعلم، وهذا مؤشر إلى حاجة الواقع الميداني إلى تطبيق التدريس التشاركي.

السؤال الثاني:

يتضح من خلال الجدول رقم (15) والشكل (9) فيما يخص متغير النوع تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي

صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير النوع.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة باقبص (2018) التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمات أكثر من المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي. ومن جهة أخرى تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة السعيدي (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير النوع. ويرجع تفسير ذلك أن المعلمات ربما أكثر تقبلاً لبعضهن البعض في المشاركة بالعملية التعليمية، أو قد يعكسن روح التعاون لديهن أكثر من جانب الذكور، إذ قد لا يفضل المعلم أن يظهر في منزلة أقل أمام التلاميذ من المعلم الآخر في الصف الواحد.

السؤال الثالث:

يتضح من خلال الجدول رقم (16) والشكل (10) فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

بشكل عام كانت اتجاهات المعلمين والمعلمات إيجابية نحو التدريس التشاركي ولم يكن للخبرة أثر في تغيير اتجاهاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السعيدي (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، ولعل هذا يعزى إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم تقبل للتدريس التشاركي على الرغم من تفاوت سنوات خبراتهم، ومن جهة أخرى اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة العجمي والودعاني (2017) التي أظهرت فروقاً في متوسط الاستجابات لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح (الخبرة الأعلى).

السؤال الرابع:

يتضح من خلال الجدول رقم (17) والشكل (11) فيما يخص متغير التخصص العلمي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام واتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري والربيعان (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وعليه فإنه بالرغم من اختلاف تخصص المعلمين والمعلمات بين التعليم العام وصعوبات التعلم، إلا أنه لم يكن له دور في تغيير اتجاهاتهم، وقد يُعزى ذلك إلى أن واقع الميدان وحاجتهم لمثل هذه النماذج من التدريس للمساعدة في رفع مستوى التعليم ليشمل جميع فئات التلاميذ في الصف، ومن جهة أخرى تتعارض نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة البلوي (2015) التي أكدت أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم (مرتفعة) ويتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز.

وهذه النتائج الفرعية تجيب في مجموعها عن السؤال الرئيس الذي نصه (ما هي اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية)؟ حيث بينت أن اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي جاءت بدرجة (مرتفعة) وهو مؤشر على أن اتجاهاتهم إيجابية.

إذ يتضح مما سبق عرضه من نتائج الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي أن التدريس التشاركي يُعتبر من أهم الطرق التي تدعم العملية التعليمية، بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم من خلال تبادل الخبرات، وطرق التدريس التي قد لا تحدث في التدريس الفردي، وتخدم العديد من فئات التلاميذ في الصف العادي من ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين، وبطء التعلم، والمعرّضين لخطر الفشل الدراسي.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي الذي هدف إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات

التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية، توصي الباحثتان بالآتي:

1- أن تطبق وزارة التعليم التدريس التشاركي للمرحلة الابتدائية والذي بدوره يُسهم في تخفيف العبء عن كاهل معلم التعليم العام، ويُمكن معلم صعوبات التعلم، من تقديم الدعم لكافة فئات التلاميذ داخل الفصل، ويتسنَّى للتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، تلقي تعليمة مع أقرانه داخل الفصل الدراسي العادي دون أن يكون بمعزل عنهم في غرفة المصادر.

2- إقامة ورش عمل دورية للقائمين على العملية التعليمية من مدراء، ومعلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم؛ بهدف زيادة الوعي بأهمية وفوائد التدريس التشاركي.

3- فتح المجال التطوعي لمعلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم الراغبين في تطبيق التدريس التشاركي في المدارس.

4- تقديم دبلوم في طرق وأساسيات التدريس التشاركي، بالإضافة إلى فن التعامل مع زملاء العمل، بشكل ملزم للمعلمين الراغبين في الانضمام للتدريس التشاركي.

5- تقديم برامج لتدريب المعلمين على كيفية ممارسة التدريس التشاركي في الفصول العادية.

6- عمل منظومة إلكترونية خاصة بالمعلمين المشاركين في التدريس التشاركي تَظهر من خلالها أعمالهم وإنجازاتهم الصفية، والإحصاءات الخاصة بتقدم التلاميذ؛ لجعلها مرجعاً للاستفادة والتشجيع والثناء للمعلمين من قبل وزارة التعلم وكافة أفراد المجتمع.

7- عمل برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجيات التدريس التشاركي والتعرف على الاحتياجات والمعوقات التي مروا بها.

8- تقديم حوافز مادية ومعنوية ومميزات للمعلمين الراغبين في تطبيق التدريس التشاركي.

ثالثاً: مقترحات بحثية

1- إجراء دراسات ميدانية على المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، للمقارنة بين التلاميذ المتواجدين في صف يدعم التدريس التشاركي، وصف لا يطبق التدريس التشاركي؛ لقياس مدى استفادة التلاميذ.

2- إجراء دراسة ميدانية على معلمين انضموا لبرنامج التدريس التشاركي برغبتهم، ومعلمين تم اختيارهم للقيام بالمشاركة في صف يدعم التدريس التشاركي.

المراجع

المراجع العربية:

1- أبا حسين، وداد عبد الرحمن، والحسين، رنا محمد. (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 3(11)، 165-200.

2- أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. (2012). **كتابة البحث العلمي (10)**. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

3- إبراهيم، هاشم، الجزائري، خلود. (2009). اعتقادات معلمي الصف حول تكامل الرياضيات والعلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جنوب سوريا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. م(12)، ع(3).

4- الأمانة العامة للتربية الخاصة. (1436هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم**. تم الاسترداد من. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة: https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/fttffpo_ftodgnoni_topf8o_f_afon_ftoani_ftafi.pdf

5- اشكناني، أحمد غلوم. (2011). آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومي بدولة الكويت حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين. **مجلة الطفولة والتربية**، 3(6)، 197-259.

6- اجباره، محمد عدنان محمد. (2020). اتجاهات معلمي العلوم والرياضيات والحاسوب نحو استخدام المنحى الجذعي في منحى تدريس موضوعات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في التدريس في منطقة الرياض التعليمية. **الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي**، 1(47)، 324-341.

7- باقبص، حنان علي. (2018). مدى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، 7، 137-167.

8- باعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف عبد الله. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية2030. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 6(24)، 135-165.

9- البلوي، فهد إسماعيل. (2015). **اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن. \ http://search.mandumah.com/Recond/784613

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

11- جابر، عبد الحميد جابر، ومحفوظ، سهير أنور، والخليفة، سبيكة. (1991). **علم النفس البيئي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

12- الخطيب، جمال. (2012). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

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

14- الرميح، منال رميح، وأبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2019). التدريس التشاركي دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. **مجلة كلية التربية**، 35(8)، 559-539.

15- السعيدي، أحمد محسن. (2018). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 4(3)، 325-335.

16- الشمري، سالم حمدان، والربيعان، عبد الله عليم. (2019). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. **مجلة كلية التربية**، 35(3)، 334-282.

17- العجمي، ناصر سعد، والودعاني، عائض فهد. (2017) اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برامج صعوبات التعلم بمدارس محافظة السليل دراسة تحليلية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل** 5(17)، 39-1

18- الغول، ريهام. (2012). **أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الالكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة، مصر.

19- فهمي، أمين. (2001). الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول حول "الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم"2001، **مركز تطوير تدريس العلوم**، جامعة عين شمس.

20- الماجد، فاطمة عبد الله؛ والباش، نورة إبراهيم. (2018). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام

في مدارس الدمج الشامل. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 6(24)، 30-1.

21- النفاخ، نزار حسن جعفر. (2008). اتجاهات طالبات الأقسام الأخرى من غير الاختصاص نحو التربية الرياضية. **مجلة علوم التربية الرياضية**، 1(7)، 134-122.

22- هويدي، محمد عبد الرزاق؛ والمدني، إسماعيل محمد؛ وبوقحوص، خالد أحمد. (2004). الفروق في السلوكيات البيئية المسؤولة بين المعلمين والطلاب في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 32(3)، 631-259.

23- وزارة التعليم. (2019). **ارتباط التعليم بالمجتمع**. تم الاسترداد من. التعليم ورؤية السعودية2030: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

24- وزارة التعليم. (2016). **المرحلة الابتدائية**. تم الاسترداد من. التعليم العام : https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/ResidentsAndVisitors/Pages/TooAndAimsOfEducation.aspx

25- وزارة التعليم. (1436هـ). **الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة**. المملكة العربية السعودية: الرياض.

المراجع الأجنبية:

1- Chittenden, J. (2016). **Elementary school administrators and educators' attitudes towards the use of inclusion co-teaching for the education of students with disabilities**. (Order No. 10148425). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1830478058). Retrieved from https://search-proquest-com

2- Cook, L. (2004). **Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics**. California: Mexico Public Eduation.

3- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). **The Teacher Attiudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report**. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509930.pdf

4- 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), pp. 9-27.

5- Johns, B., & Learner, J. W. (2014). **صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة بخصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة** (ترجمة سهى الحسن). عمان: دار الفكر.

6- Linda, J. Edwards. (2016). **Fostering the development of high school co-teaching teams**. New Jersey: Graduate School of Education.

7- Pickens, J. (2013). Attitudes and perceptions. **Journal of Personality and Social Psychology**, pp. 230-255.

8- Sears, E., Brawand, E. A., Jenkins, C. M., & Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. **Journal of Science Teacher Education**, 25(6), pp. 651-680.

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

10- 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), 91-107.

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