كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة

إعـــــداد

أ/ موضي بنت نفال الحارثي

وزارة التعليم- معهد التربية الفكرية

باحث دكتوراه في مجال التربية الخاصة

mudhi_al_harthi@hotmail.com

﴿ المجلد الثامن والثلاثون- العدد الثانى عشر- جزء ثانى _ ديسمبر ٢٠٢٢م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مقدمة:

ازداد الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة في الفترة الأخيرة من القرن الماضي، وجاء ذلك من مُنطلَق ما يشهده العالم من حركة تَغيُّر وتَطوُّر سريع في كافة مجالات الحياة؛ مما حتَّم على المنظمات التربوية مواكبة هذا التغير بإيجاد ممارسات وأساليب حديثة تساعدها على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية بكفاءة عالية؛ فلقد سنَّت القوانين والتشريعات التي تكفل لذوي الإعاقة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، حيث أشارت إلى أن من حق الطلاب من ذوي الإعاقة تلقِّي التعليم مثلهم مثل أقرانهم في الفصل العادي، كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004). بالإضافة إلى قانون "عدم ترك أيّ طفل دون تعليم No(NCLB, 2001) " Child Left Behind، وقانون "جميع الأطفال ينجحون Every child successes act" (ECSA, 2015)؛ ما أكَّدَ على توفير مرونة أكبر في تحديد ممارسات ونماذج تقديم الخدمات لتحسين المناخ المدرسي (Guerra, 2015).

وهذا حتَّم على المدارس النظر في كيفية تقديم العملية التعليمية بشكل يتماشى مع هذه الاختلافات؛ مما جعل عملية التدريس من العمليات الصعبة التي تحتاج إلى ممارسات واستراتيجيات تربوية حديثة فعّالة تعمل على التخفيف من حدّة الضغوط التي تقع على عاتق معلم الفصل العادي. ومن الاستراتيجيات الحديثة والبدائل التربوية التي أثبتت فاعليتها في التعليم هي التدريس التشاركي، والتي تُعَدّ من الاستراتيجيات الأكثر انتشارًا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث إنها تُلبِّي الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام .(Randolph, 2017) وهذا ما أكد عليه قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004)في تقديم أفضل البدائل التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تضمينهم في فصول الدمج ليتلقوا مناهج التعليم العام، مع توفير الخدمات الداعمة لنجاحه، وتُعتبر استراتيجية التدريس التشاركي من أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تتوافق مع فصول الدمج (أبا الحسين والحسين، ٢٠١٦)، وفي المقابل فهي تُعتبر من أنواع العمل التعاوني حيث يتشارك فيها أكثر من معلم عند التخطيط والإعداد لعملية التعلم، مراعِين في ذلك الفروق الفردية بين التلاميذ، فهم يتشاركون بخبراتهم لإيجاد بيئة تعليمية تساعد التلاميذ من ذوي الإعاقة على تحسين تحصيلهم الدراسي داخل فصول التعليم العام.(Hentz, 2017)

وفي نفس السياق، يعتبر التعاون بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة هو مبدأ أساسي في التدريس التشاركي حيث تكون الأهداف المشتركة ، والتكافؤ ، والمسؤوليات ، والمساءلة ، والخبرة ، والموارد .(Friend and Cook, 2016) علاوةً على ذلك فهي توفر للمعلمين فرصة الوفاء بمعايير المساءلة المنصوص عليها دون المساس بالتعليم الفردي الجيد .(Gurgur & Uzuner, 2011) وعطفًا على ما سبق، حظي موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام باهتمام متزايد خلال القرن الماضي، كجزء من الجهود المبذولة لدمج التلاميذ من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. وقد يُعزى هذا الاهتمام كذلك إلى ارتفاع نسب الطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس العادية، حيث يؤدي ذلك الارتباط فيما بينهم من خلال عملية الاستشارة والعمل الجماعي إلى تحسين المجال الأكاديمي والاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة .(McLaren, Bausch, Adult, 2008)

وفي ضوء هذه المعطيات، تبرز أهمية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلم التعليم العام والتعليم الخاص وما لها من أثر كبير في زيادة إنتاجية المؤسسة التعليمية، حيث أنها تعد من الأساليب التي تعطي الفرصة للتفاعل والمشاركة من قبل الجميع سواء أكانوا معلمين أو أخصائيين أو أولياء أمور، في اتخاذ القرارات المتعلقة بخدمة هؤلاء التلاميذ في برامج التعليم الشامل. بالإضافة إلى أهمية توفر استراتيجيات تدريسية حديثة تُلبِّي احتياجات جميع التلاميذ داخل فصول التعليم العام، والتي من شأنها أن تراعي التنوع والاختلاف في قدرات التلاميذ، بالإضافة إلى تسهيل عملية تضمين التلاميذ من ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام، وتمكينهم من الوصول إلى منهج التعليم العام، وبالتالي تحقيق التقدم والنجاح في جميع المجالات. ويعتبر التدريس التشاركي من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد المعلمين في تقاسم العملية التعليمية، وبالتالي تلبية الاحتياجات الفريدة للتلاميذ، وهذا ما تتطلبه فصول التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية متمثلةً في التعرف على واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة تفعيل مبدأي الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل لما لهما من أهمية في نجاح برنامج التعليم الشامل، فلقد أشار قانون "عدم ترك أيّ طفل دون تعليمNo Child Left Behind(NCLB, 2001) "، إلى الإصلاح التعليمي الوطني الأكثر شمولية والذي يركز على تضييق فجوة الإنجاز بين التلاميذ، حيث إنه تناول خمس أهداف رئيسة، ولقد أشار الهدفان الرابع والخامس إلى ضرورة تقديم الدعم العاطفي وزيادة فرصة التخرج من المدرسة الثانوية؛ مما يدعم دور المستشار المدرسي في الإصلاح التربوي. ومن ناحية أخرى أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004)على أهمية ودور الاستشارة والعمل الجماعي على جميع المستويات بين المستشار والمعلم، والمستشار وأولياء الأمور، والمستشار والطالب، والمستشار وفريق العمل، والتي تساعد على تلبية الاحتياجات الفردية الخاصة لكل تلميذ؛ وبالتالي تحقيق النجاح وزيادة التحصيل الدراسي (روثستين وجونسون، ٢٠١٨).

وفي المقابل فلقد ظهر التدريس التشاركي، القائم على العمل التعاوني فيما بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة وتقديم التعليمات لكلا من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي الإعاقة داخل الفصل الدراسي الشامل(Friend, 2008)، كاستراتيجية مشتركة بينهم تؤكد على أهمية العمل التعاوني عند تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة ضمن فصول التعليم الشامل. حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تمكين ذوي الإعاقة من الوصول إلى مناهج التعليم العام والتعليم المصمم خصيصًا لهم في برامج التعليم الفردي في آنٍ واحد (Friend et al., 2010; Friend, 2016).وعلاوة على ذلك، يوفر التدريس التشاركي الفرصة لدمج المعرفة والمهارات المتخصصة التي يملكها كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة إلى الفصل الدراسي الشامل، والتي ستساعد جميع التلاميذ من الاستفادة من التعلم في بيئة تعليمية شاملة (Villa et al., 2013).

وبالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، فلقد أشارت دراسة كل من راديك ورادوفانوفي وسلاكوفيك (Radiec, Radovanovie, & Slavkovic 2013)أنه لا يوجد فرق كبير في مفهوم العمل الجماعي بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، بينما تعتمد

كفاءة العمل الجماعي على نظرة المعلم حول أهمية العمل الجماعي والاثار المترتبة على تطبيقه، بالإضافة بأنه لا توجد فروق حول إدراك بيئة العمل ضمن العمل الجماعي بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، في حين أنهم يختلفون في مدى فهمهم لمفهوم ومعنى العمل الجماعي في التعليم الشامل ومدى إسهامه في نجاح برنامج التعليم الشامل. وفي المقابل، فلقد سلطت دراسة كلٌّ من هورد وويلباشير (Hurd & Weilbacher2017) الضوء على الفوائد الممكنة من تنفيذ التدريس التشاركي في البرامج التعليمية للمرحلة المتوسطة، حيث كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التدريس التشاركي يُعزِّز التفاعلات بين العناصر التعليمية لتحسين إعداد المعلمين لممارسة تلك الاستراتيجيات الفعالة، وتحسين مخرجات التعليم للتلاميذ في المرحلة المتوسطة.

وتماشيًا مع رؤية ٢٠٣٠، يعد التعليم الشامل من التوجهات الحديثة في التعليم في المملكة العربية السعودية، والذي يهدف إلى تلبية احتياجات جميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقاتهم ضمن مدارس التعليم العام. والذي يتطلب تفعيل مبدأي الاستشارة والعمل الجماعي للفريق متعدد التخصصات وتقديم التكييفات والتسهيلات للطلاب وفق برنامج تربوي فردي يتم تصميمه وفقًا لاحتياجاتهم. بالإضافة لتفعيل واستخدام استراتيجية التدريس التشاركي الذي سيساعد التلاميذ على تحسين المخرجات التعليمية لذوي الإعاقة. لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع تطبيق التدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض، ولإضافة دراسة علمية جديدة في هذا المجال لقلّة وندرة الدراسات العربية، فلا تزال هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كان التدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي يمثل خيارًا فعالًا لتقديم الخدمة للتلاميذ من ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١. ما واقع تطبيق الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة؟

٢. ما واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة؟

أهداف الدراسة:

ستهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على واقع تطبيق الاستشارة والعمل الجماعي بين أعضاء فريق العمل في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة.

٢. التعرف على واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال إلقائها الضوء على أهمية التدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في ميدان التعليم التربوي، بالإضافة إلى واقع التدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي بين العاملين والمختصين في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة، ولإضافة دراسة علمية جديدة في هذا المجال؛ لقلة الدراسات العربية التي تناولت واقع التدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل (في حدود علم الباحثة).

مصطلحات الدراسة :

الاستشارة :(Consultation) تعرف الاستشارة بأنها: تفاعل بين طرفين، أحدهما يسمى المستشير: وهو الشخص الذي يحتاج إلى خبرة الطرف الآخر، في حين يعرف الطرف الآخر بالمستشار: وهو الذي يمتلك الخبرة الكافية حول مجال معين فيقدمها للمستشير؛ كي يقوم بخدمة طرف ثالث يسمى المستفيد من الخدمة (أبو نيان، ٢٠٠٦).

العمل الجماعي :(Collaboration) يعرف فريند وكوك (Friend & Cook 1996) العمل الجماعي بأنه: بأنه أسلوب تعاوني للتفاعل المباشر بين طرفين أو أكثر، هذين الطرفين يكونان متكافئين ويشتركان إراديًا في اتخاذ القرارات بشأن موضوع معين بغرض تحقيق هدف مشترك بينهم (العايد، ٢٠١٥).

الإشراف التربوي : (Educational Supervisor) يعرف الإشراف التربوي بأنه: "عمل قيادي، والمشرف هو القائد التربوي الذي يسعى إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية؛ فهو الشخص المسؤول عن الفهم العميق للأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها وما يشملها من عمليات تجري داخل المدرسة، والتي تعينه على فهم وإدراك مهمته، وتساعده على القيام بها على أحسن وجه، فهو يعد مفتاح التقدم والتعليم ويتوقف عليه ممارسات المعلمين. (خضر، ٢٠١١).

التدريس التشاركي :(Co – teaching) يُعرَّف التدريس التشاركي بأنه: نموذج للتدريس يتشارك فيه معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة أو غيرهم من المختصِّين المهنيِّين في تخطيط الدروس وتقديم التعليمات داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات التعليمية ومراقبة التقدم لجميع التلاميذ ومن بينهم ذوو الإعاقة Texas education). agency, 2018)

التعليم الشامل :(Inclusive Education) يُعرَّف التعليم الشامل بأنه: نظام تعليمي يشمل التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي الإعاقة في الفصل العادي ويدعمهم مهما كانت قدراتهم واحتياجاتهم، من خلال تهيئة جميع مرافق البيئة المدرسية لهم، بحيث تكون مناسبة وملبية لجميع احتياجاتهم. ولا يتم استبعاد أيّ طالب؛ فلكل تلميذ من ذوي الإعاقة الحق في تلقِّي تعليمه بجانب أقرانه العاديين.(UNICEF, 2017) .

الإطار النظري:

المحور الأول: التدريس التشاركي:

تضمّ الفصول الدراسية اليوم تلاميذَ يتمتعون بمجموعة متنوعة من القدرات والاحتياجات، والتي تُشكِّل تحديات فريدة للتدريس في فصول التعليم الشامل، وتتطلَّب أن يكون هناك تعاون بين اثنين أو أكثر من المهنيين المرخصين الذين يمكنهم استخدام خبراتهم عند إعداد الدروس التعليمية وتخطيطها، مراعين في ذلك الاحتياجات الفريدة لجميع التلاميذ خاصةً ذوي الإعاقة؛ فتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي للتلاميذ سيسهم في توفير فرص أكثر للتعلم في بيئات نموذجية للتعاون.

فوائد التدريس التشاركي:

ذُكر في دليل وزارة التعليم بولاية ماريلاند (The Maryland State2012 Department of Education)أن هناك عدّة فوائد للتدريس التشاركي عائدة على المعلمين، وهي كالتالي: يُسهِّل عملية مراقبة سلوك التلاميذ، ويسهم في بناء العلاقات فيما بين المعلمين، بالإضافة إلى أنه يمنحهم الوقت الكافي لتقديم المزيد من الدعم للتلاميذ في أثناء الأنشطة التعليمية، وتغطية المحتوى بشكل أكثر فاعلية لدعم التعلم المتمايز. وفي المقابل كانت الفوائد العائدة على التلاميذ، كالتالي: تمكينهم من الوصول إلى مناهج التعليم العام، وتقديم المزيد من الدعم التعليمي الإضافي لهم من قِبل المعلمين، بالإضافة إلى إتاحة فرص التعلم لهم من الأقران، وزيادة فرص التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة .

نماذج التدريس التشاركي:

ذكر كلٌّ من فريند وكوك (Friend and Cook, 2010)أن هناك عدّة نماذج للتدريس التشاركي، حيث يختلف استخدامه من فصل دراسي إلى آخر، وذلك يعود إلى مراعاة المعلمين احتياجات وقدرات التلاميذ وربطها بالهدف التعليمي؛ الأمر الذي يحتّم عليهم تحديد أفضل نموذج من نماذج التدريس التشاركي بما يتلاءم مع احتياجات التلاميذ وقدراتهم. لذلك طوَّرَت الدكتورة فريند والدكتورة كوك خمسة نماذج للتدريس التشاركي تُستخدم على نطاق واسع في جميع بلدان العالم، وهي كالتالي: (أ) تدريس ومساعدة / تدريس ومراقبة، (ب) محطات التدريس، (ج) التدريس الموازي، (د) التدريس البديل، (هـ) التدريس الجماعي.

ولقد تمثَّل النموذج الأول في النموذج المساعد (تدريس ومساعدة/ تدريس ومراقبة)، فعندما يكون النموذج متمثلًا في النمط الأول (تدريس ومساعدة) سيكون عمل المعلمَيْن معًا في الفصل الدراسي؛ بأن يقوم أحدهما بتقديم التعليمات والمحتوى الأكاديمي، ويقوم الآخر بمساعدته بشكل منهجي من خلال توفير أدوات داعمة لتعلم التلاميذ أو مراقبتهم في أثناء العمل .(Cook & Friend, 1995) ويُعتبر هذا النموذج من بين النماذج الأكثر شيوعًا في الاستخدام بين المعلمين، إضافةً إلى ذلك لا يتطلَّب هذا النموذج التخطيط والتواصل المكثف بين المعلم الرئيس والمعلم المساعد ،(Mastropieri & McDuffie Scruggs, 2007)؛ الأمر الذي يثير فضول التلاميذ لمعرفة مَن هو المعلم الذي له سلطة داخل الفصل الدراسي للتحكم في

السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية (Friend & Cook, 1995).وفي المقابل عندما يكون النموذج متمثلًا في النمط الثاني (تدريس ومراقبة) سيكون حينئذٍ دور المعلم الداعم هو مراقبة عمل التلاميذ، ومعالجة المشكلات السلوكية، وإدارة المواد داخل الفصل الدراسي، وتقديم المساعدة للتلاميذ عند القيام بحل الأنشطة التعليمية. وبشكل عام، في هذا النموذج لا بد من توخِّي الحذر من قِبل المعلمين عند استخدامه، ومعرفة دور كلٍّ من المعلم الرئيس والمعلم المساعد؛ وذلك لتلافي التأثير السلبي الذي من الممكن أن يحدّ من الفوائد التعاونية التي يوفرها التدريس التشاركي. ونظرًا لأن القرارات التعليمية الخاصة بالتلاميذ يجب أن تستند إلى بيانات، يتيح هذا النموذج للمعلم المساعد جمع البيانات حول المهارات الأكاديمية أو السلوكية أو الاجتماعية للتلاميذ والمشكلات التي تعترضهم؛ للحصول على بيانات حول مستوى التلاميذ وأدائهم بما يفيد في توثيق تَقدُّمهم في العملية التعليمية، حيث تقودنا هذه البيانات القيمة إلى تحديد الأهداف التعليمية مستقبلًا والاستراتيجيات التدريسية الملائمة لذلك(Texas Co-Teaching Guidelines, 2018).

أما بالنسبة للنموذج الثاني فقد تمثَّل في محطات التدريس، حيث يكون كل معلم مسؤولًا عن تدريس محتوى مناهج مختلفة أو متشابهة في أقسام مختلفة من الفصل الدراسي. وفي هذا النموذج ينقسم الفصل إلى جزأين، ويتحمل كل مدرس مساعد مسؤولية تخطيط وتقديم المحتوى المخصَّص للقسم المخصَّص .(Friend & Cook, 2016) بالإضافة إلى أنه في هذا النموذج يتم استخدام مساحات متعددة لتمكين التلاميذ من العمل إما في مجموعات وإما بشكل مستقل في أنشطة التعزيز .(Scruggs et al., 2007) ويختلف هذا النموذج عن النموذج السابق في أنه يتطلَّب وقتًا أطول للتخطيط، ويمكن استخدامه مع نسبة أقل من المعلمين إلى التلاميذ، حيث يؤدي المعلمون أدوارًا تعليمية نشطة لدعم جميع التلاميذ .(Cook & Friend, 1995) أمّا النموذج الثالث، فقد تَمثَّل في التدريس الموازي، حيث يستلزم هذا النموذج أن يقوم كلٌّ من معلم التعليم العام والتربية الخاصة بتقسيم التلاميذ في الفصل إلى مجموعتين، ومن ثم القيام بتقديم التعليمات بشكل متزامن لمجموعات منفصلة من التلاميذ ذوي الإعاقة في نفس الفصل الدراسي (Cook & Friend, 1995; Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005).لذلك، يساعد هذا النموذج التلاميذ على الانخراط في العملية التعليمية، وتحقيق أقصى قَدْر من التعلم والمشاركة والحدّ من المشكلات السلوكية، إلا أنه يتطلَّب تخطيطًا كبيرًا لضمان تغطية كل المعلمين لنفس المواد والتواصل بشكل جيد وفعال مع كل مجموعة (Cook & Friend, 1995; Texas Co-Teaching Guidelines, 2018).

وفي نفس السياق تَمثَّل النموذج الرابع في التدريس البديل، حيث تكون آلية التدريس هنا من خلال قيام أحد المعلمين بمسؤولية تقديم التعليمات لمعظم التلاميذ، بينما يكون المعلم الآخر مسؤولًا عن العمل مع مجموعة صغيرة من التلاميذ من خلال تقديم درس بديل أو نفس الدرس بمواد بديلة أو مناهج بديلة؛ وذلك لاستهداف الاحتياجات الفريدة لمجموعة معينة من التلاميذ. علاوةً على ذلك يوفر هذا النموذج للمعلمين مرونة العمل بشكل منفصل في أثناء تدريس دروس متطابقة (Johnson & Brumback, 2013; Texas Co-Teaching Guidelines, 2018). أخيرًا، يُعَدّ نموذج تدريس الفريق هو النموذج الخامس من نماذج التدريس التشاركي، حيث يتطلَّب هذا النموذج أن يكون التدريس جماعيًّا. أي لا بد أن يكون هناك تعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة عند القيام بتقديم التعليمات والتدريس، بحيث يكون هناك تناوب فيما بينهم في أثناء عملية التدريس، أي إن أدوارهم قد تتغير خلال الدرس. هذا النموذج هو الأكثر تحديًا؛ لأنه يتطلَّب قدرًا كبيرًا من التواصل والتعاون بين المعلمين، ويتطلَّب أيضًا مستويات عالية من الالتزام بتقديم التعليمات، وتخطيط الدرس، وتقييم عمل التلاميذ (Cook & Friend, 1995; Texas Co-Teaching Guidelines, 2018).

المحور الثاني: الاستشارة والعمل الجماعي

يعد موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من أكثر الموضوعات شيوعًا وانتشارًا في حقل التربية الخاصة، حيث يعد أحد خيارات تقديم الخدمة التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام بوصفه أسلوبًا أو منهجًا للتفاعل بين المعلمين في المدرسة.(Cook & Friend, 1996)

خصائص الاستشارة:

يذكر كل من كوك وفريند Friend & Cook (2002, 1996) أن من أهم خصائص الاستشارة ما يلي: أولًا: ثلاثية الأطراف وغير مباشرة لمتلقي الخدمة: فالاستشارة المدرسية على وجه التحديد تحدث في العادة بين أطرف ثلاثة، وتكون العلاقة فيها بين المستشار ومتلقي الخدمة غير مباشرة، فإذا كان معلم التربية الخاصة هو المستشار مثلًا ومعلم الفصل العادي هو المستشير والتلميذ هو متلقي الخدمة، فإن التلميذ لا يتفاعل مع الطرفين مباشرة أثناء عملية الاستشارة. ثانيًا: الإرادة الذاتية: وتتضمن أن الطرفين يختاران الدخول في العملية الاستشارية،

فإذا شعر المستشير أو المستشار بالحاجة إلى الاستشارة تقدم للآخر ويستمر العمل طالما أن العلاقة إرادية. ثالثًا: العلاقة ذات اتجاه نحو خبرة: فالغرض الأساسي من الاستشارة هو إدراك المستشير بوجود مشكلة لا يمكن حلها بدون استشارة خبير، فالمعلمون يفضلون استشارة من له خبرة فيعطي اقتراحات دقيقة محددة واتجاهًا واضحًا كفيلًا بحل المشكلة. رابعًا: وجود خطوات أو مراحل لعملية حل المشكلة: فيدرك المستشار والمستشير أن الاستشارة عملية ذات مراحل وخطوات، وليس هناك ما يدعو إلى التنفيذ بخطوات معينة، إلا أن هناك خطوات يقترحها أهل الخبرة في ميدان الاستشارة تتمثل في مرحلة الدخول أو الاستعداد للعمل بدنيًا ونفسيًا ومرحلة التعرف على المشكلة وتحديدها ووضع هدف للتفاعل، يلي ذلك التخطيط للوصول إلى الهدف ثم التدخل وتنفيذ الخطة وتقييم العمل وتحديد نهاية التدخل ثم الخروج من عملية الاستشارة. خامسًا: تقاسم المسؤولية والمحاسبة على العمل ولكن بالفارق بين الطرفين: فالواضح أن الطرفين مسؤولان ومحاسبان على العمل، ولكن طبيعة المسؤولية تختلف حيث إنه على المستشار التأكد من اتباع إجراءات الاستشارة بالشكل الملائم وأن احتياجات المستشير تلبى كما يجب.

خصائص العمل الجماعي:

يذكر كل من فريند وكوك (Friend & Cook 1996) أن من أهم خصائص العمل الجماعي ما يلي: أولًا: الرغبة في العمل الجماعي: إن من الصعب إجبار الناس على العمل الجماعي، فالكثير من العاملين في أي ميدان وخصوصًا الميدان التربوي يرفضون العمل الجماعي إذا اتسم بصيغة الإجبارية؛ ولذلك يجب أن يتم العمل الجماعي برغبة تامة من الأعضاء المشاركين في الفريق وتوضيح مدى الحاجة لتواجدهم في الاجتماعات. ثانيًا: تقاسم العمل: يقصد بذلك أنه يجب أن تكون هناك مساواة في تقديرات العمل بين الأعضاء بما في ذلك صنع واتخاذ القرار، حيث إنه لابد أن يكون لكل عضو فرصة في طرح فكرة أو حل للمشكلة أو اتخاذ قرار دون تحيز لرأي عضو عن الآخر. ثالثًا: الهدف المشترك: يجب أن يكون هناك هدف واحد مشترك يسعى فريق العمل الجماعي لتحقيقه، ولا يشترط الاتفاق على جميع الأهداف. رابعًا: الثقة المتبادلة بين الطرفين: ضرورة أن تكون هناك ثقة متبادلة بين أعضاء فريق العمل، ولكن هذه الثقة لا تظهر فجأة بل لابد من بنائها تدريجيًا من خلال الاجتماعات الدورية بين الأعضاء. خامسًا: الشعور بالانتماء: وذلك من خلال شعور الجماعة (أعضاء الفريق) بأنهم فرد واحد يتحمل نتائج العمل الجماعي .

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتدريس التشاركي:

أجرى كل من أبا حسين والحسين دراسة (٢٠١٦) هدفت للتعرف على مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي، والتعرف على مستوى تطبيقهن، والتعرف على معيقات تطبيق التدريس التشاركي في مرحلتي المتوسطة والثانوية، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في مدارس الدمج للمرحة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، ولقد تكونت العينة من (٥٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، واستخدم الباحثتان أداة الاستبانة لجمع المعلومات من إعدادها، وكان المنهج المستخدم المنهج الوصفي، ولقد أسفرت النتائج عن أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه كانت عالية، بينما كان مستوى تطبيقه بينهن وبين معلمات التعليم العام كانت متوسطة، ولقد أكدت الباحثة في نهاية الدراسة أن هناك الكثير من العقبات والمعيقات التي تحول بينهن وبين تطبيق نموذج التدريس التشاركي.

وفي نفس الاتجاه أجرى كلٍ من الماجد والباش (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى مراجعة الأدبيات العلمية لتحليل رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والأبحاث العلمية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة والتي تناولت التدريس التشاركي كمشكلة بحثية، حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من الأبحاث والدراسات التي أجريت من عام (٢٠١٠) إلى عام (٢٠١٧) ولقد استخدمت الباحثة المواضيع التالية (الاتجاهات، المتطلبات، الممارسات، الفوائد، العوائق) لجمع المعلومات، وقد أسفرت النتائج عن التالي: أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كانت متنوعة فيما بين الإيجابية والسلبية، إلا أن الاتجاه الإيجابي كان هو الأعلى فيما بينهم. بالإضافة إلى أنه كان من أبرز المتطلبات التي ستساعد على فاعلية تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل هو التطوير المهني والمستمر للمعلمين، ولقد كان أفضل الفوائد العائدة على التلاميذ من تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل هو قوة التأثير على الخبرات التعليمية للتلاميذ وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم، وأخيراً كشفت نتائج الدراسة عن الكثير من المعيقات التي تحول بينهم وبين تطبيقه .

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالاستشارة والعمل الجماعي

ولقد أجرى العمري (٢٠١٨) دراسة هدفت للتعرف على مستوى معرفة المعلمين لمفهومي الاستشارة والعمل الجماعي، بالإضافة إلى التعرف على مستوى ممارسة وواقع الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة (ضعاف السمع) للبنين الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام، حيث تكون مجتمع الدراسة من مدارس الدمج في مدينة الدمام، ولقد اشملت العينة على (٢٢٨) معلمًا يعملون مع التلاميذ من ذوي ضعاف السمع، ولقد استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع المعلومات، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، وقد أسفرت النتائج عن التالي: أن واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج ضعاف السمع منخفض إلى حد كبير بالإضافة لقلة الوعي لأهمية الاستشارة والعمل الجماعي من قبل مديري المدارس، وكذلك أشارت النتائج إلى مخاوف المعلمين من ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بشكل واضح وملحوظ في ظل غياب التشريع الملزم بممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج ضعاف السمع وقلة المخصصات المالية التي تدعم الاستشارة والعمل الجماعي في البرامج.

وفي نفس الاتجاه أجرى الأشجعي (٢٠١٨) دارسة هدفت إلى التعرف على واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظر المعلمات، حيث تكون مجتمع الدراسة من مدرستين ابتدائيتين في ولاية سان فرانسيسكو، وقد شملت العينة (٦٣) معلمة من معلمات التربية الفكرية، و(١٩٤) معلمة من معلمات التعليم العام، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت النتائج عن أن معظم أفراد عينة الدراسة يمارسون الاستشارة والعمل الجماعي في دعم التلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة ضعيفة، حيث تمثلت أساليب العمل الجماعي التي يمارسونها في تبادل المواد والأجهزة التعليمية بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التعليم العام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

أجمعت الدراسات العربية التالية: دراسة الأشجعي(٢٠١٨) والعمري (٢٠١٨) أن واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التعليم الشامل كان ضعيفًا ويكاد أن ينعدم؛ وذلك

لقلة الوعي بأهمية عملية الاستشارة والعمل الجماعي من قبل الكادر التعليمي في المدرسة، وإن كان هناك بعض من الجهود الفردية التي لا تذكر، وكذلك تخوفهم من ممارسته في ظل غياب التشريع الملزم بممارسته؛ الأمر الذي يستدعي لأن تعيد الوزارة النظر في إعداد الكوادر، وذلك نتيجة الحاجة الملحة لمعرفة الكوادر لمدى أهمية الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة، والحاجة إلى معرفة مفهوم الاستشارة والعمل الجماعي، وذلك من خلال إعداد الكوادر المؤهلة لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل سواء أكان في مرحلة الإعداد في مرحلة البكالوريوس (قبل الخدمة) أو أثناء الخدمة. وأما بالنسبة للدراسات التي تناولت التدريس التشاركي فلقد أجمعت دراسة كلٍ من أبا حسين والحسين دراسة (٢٠١٦)، والماجد والباش (٢٠١٨) أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه كانت عالية، بينما كان مستوى تطبيقه بينهن وبين معلمات التعليم العام كانت متوسطة، إضافةً بأن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كانت متنوعة فيما بين الإيجابية والسلبية، إلا أن الاتجاه الإيجابي كان هو الأعلى فيما بينهم. بالإضافة إلى أنه كان من أبرز المتطلبات التي ستساعد على فاعلية تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل هو التطوير المهني والمستمر للمعلمين، وذكرت الدراسات على أنه هناك الكثير من المعيقات التي تحول بينهم وبين تطبيقه .

وفي ضوء الأدبيات التي تم مراجعتها في الدراسات السابقة، يتضح لنا أهمية وفاعلية دور الاستشارة والعمل الجماعي والتدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام (الكادر التعليمي ككل)، حيث تعد من أهم العوامل المساهمة في نجاح برنامج التعليم الشامل. وعطفًا على ما سبق لقد تناولت أغلب الدراسات التعرف على الواقع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولا توجد دراسة هدفت إلى معرفة واقع الاستشارة والعمل الجماعي والتدريس التشاركي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، وتماشيًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتمثلة في تطبيق برنامج التعليم الشامل في جميع المدارس، جاءت هذه الدراسة لمعرفة الواقع في المدارس التي طبق فيها هذا البرنامج من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة من أجل الوقوف على التحديات والعقبات التي تحد من تفعيله.

منهجية وإجراءات الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضًا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي، والذي يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال جمع المعلومات من مصادر متعددة، ثم مقارنة تلك المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها من أجل الوصول إلى تعميمات مناسبة. (عبد الوارث، ٢٠١١).

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مشرفات التربية الخاصة لمدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض لعام ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٤) مشرفات، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع المشرفات، وقد استجبن جميعهن لعملية التوزيع أي بنسبة (١٠٠٪).

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الإدارة التابعة لها، مكتب تعليم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١)

خصائص أفراد الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الإدارة التابعة لها	إدارة التربية الخاصة	١	٢٥.٠
	إدارة التعليم	١	٢٥.٠
	مكتب التعليم	٢	٥٠.٠
مكتب تعليم	إدارة تعليم البنات	١	٢٥.٠
	الروابي	١	٢٥.٠
	شمال الرياض	١	٢٥.٠
	البديعة	١	٢٥.٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣	٧٥.٠
	ماجستير	١	٢٥.٠
سنوات الخبرة	١٥-٢٠ سنه	٤	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن هناك (٢) من المشرفات بنسبة (٥٠.٠%) تابعين لإدارة التعليم، في حين أن هناك (مشرفة واحدة) بنسبة (٢٥.٠%) تابعة لإدارتي (التربية الخاصة– إدارة التعليم)، وبالنسبة لمتغير مكتب التعليم، فإن هناك مشرفة واحدة بنسبة (٢٥.٠%) لكل من (إدارة تعليم البنات، الروابي، شمال الرياض، البديعة)، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، فإن هناك (٣) مشرفات بنسبة (٧٥.٠%) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك مشرفة واحدة بنسبة (٢٥.٠%) مؤهلها العلمي ماجستير، وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فإن جميع المشرفات بنسبة (١٠٠.٠%) خبرتهن ما بين (١٥-٢٠) سنة.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية لأفراد الدراسة، والتي تتمثل في: الإدارة التابعة لها، مكتب التعليم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. أما الجزء الثاني: فيتكون من (١٥) عبارة تناولت: واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل. والجزء الثالث: واقع التدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة، ويتضمن (١١) عبارة. وقد تم الاعتماد على المقياس المتدرج الخماسي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، الخماسي كما في الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٥.٠ – ٤.٢١	٤.٢٠ – ٣.٤١	٣.٤٠ – ٢.٦١	٢.٦٠ – ١.٨١	١.٨٠ – ١

الصدق والثبات:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة: تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين؛ للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإجراءات التعديلات اللازمة حتى أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

الصدق الداخلي لأداة الدراسة: للتحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣) و (٤)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٧٢	٩	**٠.٩٢٩
٢	**٠.٨٤٨	١٠	**٠.٩١٨
٣	**٠.٨٩٣	١١	**٠.٩٤٣
٤	**٠.٩٧٢	١٢	**٠.٧٨٩
٥	**٠.٩١٢	١٣	**٠.٨٨٠
٦	**٠.٩٤٨	١٤	**٠.٨٧٢
٧	**٠.٩١٩	١٥	**٠.٨٣٧
٨	**٠.٩٧٢	–	–

****دال عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع العبارات لكل محور دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٧٢، ٠.٩٧٢)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع التدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل) بالدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٩٣	٧	**٠.٧٤٠
٢	**٠.٦٢٦	٨	**٠.٧٦٨
٣	**٠.٦٩٢	٩	**٠.٧٣٦
٤	**٠.٧٢٦	١٠	**٠.٦٨٦
٥	**٠.٧٨٤	١١	**٠.٦٢٢
٦	**٠.٧٥٠	–	–

****دال عند مستوى (٠.٠١).**

ويتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط لعبارات المحور جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٢٢، ٠.٧٨٤)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ تم استخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٥)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	معامل الثبات
١	واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل	٠.٨٣٩
٢	واقع التدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل	٠.٨٨٧
	الثبات الكلي للأداة	٠.٨٩٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٨٩٦)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحاور بين (٠.٨٣٩ ، ٠.٨٨٧)، وهي معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا القسم عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة؟

وللتعرف على واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، كما في الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦)

واقع الاستشارة والعمل الجماعى في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جدًا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٦	يتبادل أعضاء الفريق الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطلاب.	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٢٥	١.١٧	١
٤	يستطيع أعضاء الفريق ممارسة كل من العمل الجماعي والاستشاري فيما بينهم في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٠٠	١.١٤	٢
٨	يلم الفريق بآلية التقييم والمتابعة لمبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٠٠	١.١٤	٢ مكرر
١٠	يتم تشجيع عمل الفريق من قبل مكاتب الإشراف من خلال إقامة دورات تدريبة حول أهمية مبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٠٠	١.١٤	٢ مكرر
١١	يتم توزيع المسؤوليات بين أعضاء فريق العمل في مدارس التعليم الشامل بشكل عادل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٠٠	١.١٤	٢ مكرر
١٤	يوجد معلمون ذو خبرة متميزة يقومون بدور المعلم المستشار في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣.٠٠	١.١٤	٢ مكرر
٢	يتم تطبيق مبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.١٢	٧
١	يتوفر فريق عمل متعدد التخصصات في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.١٥	٧ مكرر
٣	يلم أعضاء فريق العمل بأهمية العمل الجماعي والاستشاري ودوره في نجاح برنامج التعليم الشامل.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.١٥	٧ مكرر
٥	يتواصل فريق العمل فيما بينهم في المدرسة باستمرار.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.٢٦	١٠
٧	يلم الفريق بآلية التنفيذ لمبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.٢٦	١٠ مكرر
٩	يظهر أعضاء الفريق مبدأ الثقة والاحترام فيما بينهم أثناء العمل الجماعي.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.٢٦	١٠ مكرر
١٢	يتم تطوير مهارات فريق العمل أثناء الخدمة حول مبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.٢٦	١٠ مكرر
١٥	يلتزم فريق العمل الجماعي والاستشاري بعقد اجتماعات دورية لمناقشة سير الخطط التعليمية لإيجاد الحلول الجذرية للتحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء سير العمل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٢.٧٥	١.٢٦	١٠ مكرر
١٣	يقوم معلم التربية الخاصة بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام في مدارس التعليم الشامل.	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	٢.٥٠	١.١٩	١٥
	المتوسط الحسابي العام											٢.٨٥	١.١٣	–

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة الذي تضمن (١٥) عبارة بين (٢.٥٠، ٣.٢٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول هذا المحور تتراوح ما بين (منخفضة – متوسطة).

إلا أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٢.٨٥) بانحراف معياري (١.١٣)، وهذا يدل على أن واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من العبارات التالية: (يتبادل أعضاء الفريق الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطلاب، وكذلك أن أعضاء الفريق يستطيعون ممارسة كل من العمل الجماعي والاستشاري فيما بينهم في مدارس التعليم الشامل، إضافة إلى أن الفريق يلم بآلية التقييم والمتابعة لمبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل، وأنه يتم تشجيع عمل الفريق من قبل مكاتب الإشراف من خلال إقامة دورات تدريبة حول أهمية مبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ببرامج ضعاف السمع منخفض إلى حد كبير، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأشجعي(٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية جاءت بدرجة ضعيفة.

وفي نفس السياق اتضح أن العبارة رقم (٦) وهي: (يتبادل أعضاء الفريق الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطلاب) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (١.٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن أعضاء الفريق يقومون بتبادل الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطلاب، وربما يُعزى ذلك إلى إدراكهم لأهمية الاستشارة والعمل الجماعي لنجاح برنامج التعليم الشامل المطبق في المدارس. في حين جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (يستطيع أعضاء الفريق ممارسة كل من العمل الجماعي والاستشاري فيما بينهم في مدارس

التعليم الشامل) فلقد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٠) وانحراف معياري(١.٤١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن أعضاء الفريق يستطيعون ممارسة كل من العمل الجماعي والاستشاري فيما بينهم في مدارس التعليم الشامل، وربما يُعزى ذلك إلى حاجتهم لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي لإنجاح برنامج التعليم الشامل المطبق في المدارس.

بالإضافة إلى أنه جاءت العبارة رقم (٨) وهي: (يلم الفريق بآلية التقييم والمتابعة لمبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل) بالمرتبة الثانية مكرر بمتوسط حسابي (٣.٠) وانحراف معياري (١.٤١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن الفريق ملمٌ بآلية التقييم والمتابعة لمبدأ العمل الجماعي والاستشاري في مدارس التعليم الشامل، والعبارة رقم (١٥) وهي: (يلتزم فريق العمل الجماعي والاستشاري بعقد اجتماعات دورية لمناقشة سير الخطط التعليمية لإيجاد الحلول الجذرية للتحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء سير العمل) بالمرتبة العاشرة مكرر بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وانحراف معياري (١.٢٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن فريق العمل الجماعي والاستشاري يلتزم بعقد اجتماعات دورية لمناقشة سير الخطط التعليمية لإيجاد الحلول الجذرية للتحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء سير العمل، وربما يعزى ذلك إلى اهتمام إدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية بعمل ورش تعريفية للدليل الإجرائي والتنظيمي لبرامج التربية الخاصة، والذي يجعل فريق العمل مدرك تماماً لأهمية مبدأي الاستشارة والعمل الجماعي ودورهما الإيجابي في إنجاح برنامج التعليم الشامل.

أما بالنسبة لعبارة رقم (١٣) وهي: (يقوم معلم التربية الخاصة بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام في مدارس التعليم الشامل) بالمرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي (٢.٥٠) وانحراف معياري (١.١٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة منخفضة بين أفراد الدراسة على أن معلم التربية الخاصة يقوم بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام في مدارس التعليم الشامل، وربما يعزى ذلك لعدم إدراكهم لأهمية العمل الاستشاري لنجاح برنامج التعليم الشامل، ويؤيد ذلك دراسة الأشجعي (٢٠١٨) والتي أوضحت أن ممارسة الاستشارة بينهم كان بدرجة منخفضة والذي يرجع لعدم وعيهم بأهمية في إنجاح برنامج التعليم الشامل.

ونستطيع تفسير نتيجة السؤال السابقة التي أشارت إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول واقع الاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة تتراوح ما بين (منخفضة – متوسطة)، وتُعزى النسب المتوسطة إلى إعداد بعض من الكوادر التعليمية على كيفية تنفيذه والذين تم تدريبهم على كيفية تنفيذه من قبل مجموعة مختصة من وزارة التعليم، بالإضافة إلى إدراكهم لأهمية الاستشارة والعمل الجماعي لنجاح برنامج التعليم الشامل المطبق في المدارس. إلا أن النسب المنخفضة تُعزى إلى عدم استعداد الكادر الإداري والتعليمي في المدارس لتنفيذ برنامجا الاستشارة والعمل الجماعي، وبالإضافة إلى أن هناك تفاوت بين المعلمات في الخلفية المعرفية لكيفية تنفيذه والاكتفاء بالعمل منفرداً بعيدًا عن الفريق، حيث أن هناك عدد من المعلمات ليس لديهن الخلفية المعرفية الكافية لكيفية تنفيذها بالشكل الصحيح. ونظرًا لضعف الإعداد المهني لهن قبل وأثناء العمل حول آلية تطبيقهما ومدى أهميتهما في نجاح برامج التربية الخاصة في المدارس، وعدم حرص الإدارات المدرسية على إلزام فريق العمل لتفعيل على مبدأ العمل الجماعي والاستشاري الذي يسعى لهدف واحد ألا وهو تطوير قدرات الطلاب في جميع مجالات الحياة .

السؤال الثاني: ما واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة؟

وللتعرف على واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، كما في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)
واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جدًا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٧	يظهر معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة مبدأ الثقة والاحترام فيما بينهم أثناء العمل الجماعي.	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣.٥٠	٠.٥٨	١
٥	يتبادل معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطالبات.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	٣	٧٥.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣.٢٥	٠.٥٠	٢
٢	يلم معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بأهمية تطبيق نماذج التدريس التشاركي ودوره في نجاح برنامج التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	٢.٧٥	٠.٩٦	٣
٤	يتقاسم معلمات التعليم العام والتربية الخاصة المسؤولية بالتساوي داخل الفصل الدراسي.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	٢.٧٥	٠.٩٦	٢ مكرر
٦	يلم معلمات التعليم العام والتربية الخاصة بآلية التقييم والمتابعة للتدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	٢.٧٥	٠.٩٦	٢ مكرر
١١	يلتزم كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بعقد اجتماعات دورية لمناقشة سير الخطط التعليمية لإيجاد الحلول الجذرية للتحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء سير العمل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢	٥٠.٠	٠	٠.٠	٢.٧٥	٠.٩٦	٢ مكرر
١	يتم تطبيق نماذج التدريس التشاركي بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٥٠	١.٠٩	٧
٣	يلم معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بآلية تطبيق وتنفيذ كل نموذج من نماذج التدريس التشاركي الستة داخل فصول التعليم العام.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٥٠	١.٠٩	١ مكرر
٨	يتم تشجيع معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة من قبل مكاتب الإشراف من خلال إقامة دورات تدريبة حول أهمية التدريس التشاركي ودوره في نجاح برامج التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٥٠	١.٠٩	١ مكرر
٩	يتم تطوير مهارات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة حول نماذج التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل.	٠	٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٥٠	١.٠٩	١ مكرر
١٠	يقوم معلم التربية الخاصة بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام عند التخطيط للدروس.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٢	٥٠.٠	١	٢٥.٠	١	٢٥.٠	٢.٢٥	٠.٩٦	١١
	المتوسط الحسابي العام											٢.٧٣	٠.٨٥	–

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة الذي تضمن (١١) عبارة بين (٢.٢٥ – ٣.٥٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة تتراوح ما بين (منخفضة – عالية).

وفي نفس الاتجاه لقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٧٣) بانحراف معياري (٠.٨٥)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من العبارات التالية: (أن معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يتبادلن الآراء والخبرات فيما بينهن عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطالبات، وكذلك إلمام معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بأهمية تطبيق نماذج التدريس التشاركي ودوره في نجاح برنامج التعليم الشامل، إضافة إلى أن معلمات التعليم العام والتربية الخاصة يتقاسمن المسؤولية بالتساوي داخل الفصل الدراسي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبا حسين والحسين (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم والتعليم العام للتدريس التشاركي جاء بدرجة متوسطة.

وفي نفس السياق اتضح أن العبارة رقم (٧) وهي: (يظهر معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة مبدأ الثقة والاحترام فيما بينهم أثناء العمل الجماعي) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٨٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يظهرن مبدأ الثقة والاحترام فيما بينهم أثناء العمل الجماعي، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الثقة والاحترام المتبادل يُعزز من تبادل الخبرات فيما بينهن مما ينعكس إيجابياً على معدلات الأداء. في حين جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يتبادل معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطالبات) فلقد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (٠.٥٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يتبادلن الآراء والخبرات فيما بينهم عند اتخاذ قرار تربوي بشأن الطالبات.

بينما جاءت العبارة رقم (٢) وهي: (يلم معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بأهمية تطبيق نماذج التدريس التشاركي ودوره في نجاح برنامج التعليم الشامل) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وانحراف معياري (٠.٩٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على إلمام معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بأهمية تطبيق نماذج التدريس التشاركي ودوره في نجاح برنامج التعليم الشامل. أما العبارة رقم (١٠) وهي: (يقوم معلم التربية الخاصة بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام عند التخطيط للدروس) بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (٢.٢٥) وانحراف معياري (٠.٩٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة منخفضة بين أفراد الدراسة على أن معلم التربية الخاصة يقوم بدور المعلم الاستشاري لمعلم التعليم العام عند التخطيط للدروس.

ونستطيع تفسير نتيجة السؤال السابقة التي أشارت إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة تتراوح ما بين (منخفضة – عالية)، تُعزى النسب العالية إلى إعداد الكادر التعليمي على كيفية تنفيذه والذين تم تدريبهم على كيفية تنفيذه من قبل مجموعة مختصة من وزارة التعليم. إلا أن النسب المنخفضة تُعزى إلى عدم استعداد الكادر الإداري والتعليمي في المدارس لتنفيذ برنامج التعليم الشامل ونماذج التدريس التشاركي، وبالإضافة إلى أن هناك تفاوت بين المعلمات في الخلفية المعرفية لكيفية تنفيذ نماذج التدريس التشاركي، حيث أن هناك عدد من المعلمات ليس لديهن الخلفية المعرفية الكافية لكيفية تنفيذ النماذج بالشكل الصحيح، نظرًا لضعف الإعداد المهني لهن قبل وأثناء العمل حول آلية تطبيق نماذج التدريس التشاركي داخل فصول التعليم الشامل. بالإضافة إلى أن ذلك يُعزى إلى محدودية تنفيذ برنامج التعليم الشامل في مدينة الرياض على ست مدارس فقط. ولقد أوصت العديد من الدراسات على مجموعة من المتطلبات لنجاح التدريس التشاركي في برامج التعليم الشامل والتي كان من أهمها ما توصلتا له الماجد والباش (٢٠١٨) في مراجعتهما المنهجية وهو الحرص اللازم على التطوير المهني المستمر للمعلمين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

١. عقد ورش عمل تدريبية لأعضاء فريق العمل بمدارس التعليم الشامل حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والتدريس التشاركي وآليات تطبيقه وتنفيذه.

٢. التحفيز المادي والمعنوي لأعضاء فريق العمل بمدارس التعليم الشامل لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي ونماذج التدريس التشاركي، ودورها في إنجاح برامج التعليم الشامل.

المراجع:

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد والحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٣) ١١، ١٦٥ – ٢٠٠ .

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠٠٦). الاستشارة والعمل الجماعي. [ورقة عمل]. المؤتمر العربي التاسع لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الاشجعي، أحلام محمد. (٢٠١٨). واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٦) ٢٢، ٢٠٧ – ٢٤١ .

العمري، طالع. (٢٠١٨)، واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج ضعاف السمع بمدينة الدمام. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٢) ١٩، ٣٤١–٣٥٨.

الماجد، فاطمة والباش، نورة. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٦) ٢٤، ١ – ٣٠ .

خضر، رائد. (٢٠١١). الإشراف التربوي الحديث أساسيات ومفاهيم (ط٢). الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

روشتين، لورا وجونسون، سكوت. (٢٠١٩). قانون التربية الخاصة. (أحمد عبد العزيز التميمي، مترجم). جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي، ٢٠١٨)

عبد الوارث، سمية. (٢٠١١). البحث التربوي والنفسي "دليل تصميم البحوث". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علام، ماجدة (١٩٩٠). طريقة العمل مع الجماعات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المراجع الإنجليزية:

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

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., 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., & Cook, L. (2016). Interactions: Collaboration skills for school professionals (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Friend, M., & Lynne, C. (1996). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals, (2nd edition). Longman Publishers, White Plains: NY.

Friend, M., & Lynne, C. (2002). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals, (4nd edition). Longman Publishers, White Plains: NY.

Guerra, L. (2015). The effects of cross-age tutoring on reading fluency (Master's thesis, California State University).

Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. International Journal of Inclusive Education, 15(6): 589-610.

Hentz, S. (2017). Co-Teaching Essentials. ASCD Store.

Hurd, E., & Weilbacher, G. (2017). "You Want Me To Do What?" The Benefits of Co-teaching in the Middle Level. Middle Grades Review, 3(1), 1-14.

Johnson, H., & Brumback, L. (2013). Co-teaching in the science classroom: The one teach/one assist model. [Guest editorial]. Science Scope, 36(6), 6-9.

McLaren, E. M., Bausch, M. E., and Adult, M. J.(2008). Collaboration strategies reported by teachers providing assistive technology services. Journal of Special Education Technology, 22(4) 16 -27.

Radic-Sestic, M., Radovanovic, V., Milanovic-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langovic-Milicvic, A. (2013).General and special education teachers' relation within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristic. Suth African Journal of Education, 33 (3), 1-15.

Randolph, C. (2017). (2021, March 15). The academic achievement rate of students with disabilities in a co-teaching setting on end-of-course algebra exams [Doctoral dissertation, Regent University]. Scribbr. https://search.proquest.com/openview/d0def117790ffe070c4570f603fe01ef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Scruggs, E., Mastropieri, A., & McDuffie, A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392-416.

Texas Education Agency. (2018). (2021, March 15). Co-Teaching A How – To Guidelines for Co- Teaching in Texas. Springer Nature.https://projects.esc20.net/upload/shared/20984_CoTeaching_Updated_508.pdf

Villa, A., Thousand, S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. American Secondary Education, 33(2), 33.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning (3rd ed).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

UNICEF. (2017).(2021, March 15). Inclusive Education Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done. Springer Nature. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf