المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام وتأثيرها على ممارساتها بصفوف الدمج الكلي في الكويت

د. زيد الشمري
الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام وتأثيرها على ممارستها بصفوف الدمج الكلي في الكويت، وما إذا كانت تختلف باختلاف المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة، نوع المدرسة، والمنطقة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة للتدريس التشاركي وممارستها مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) معلمة من معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية، وتمثل ما نسبته (76.1%) من المجتمع الأصلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة قبل واثناء الخدمة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة جاء بمستوى متوسط، كما أن مستوى الممارسة لديهن جاء بمستوى مرتفع، وكذلك لم يظهر تأثير للمتغيرات الديموغرافية على مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة بالتدريس التشاركي، في حين ظهر الأثر الوحيد لبعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي على متغير المؤهل العلمي ولصالح تخصص التربية الخاصة، كما وأظهرت النتائج أن لبعدي المعرفة قبل وأثناء الخدمة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة مستوى تأثير فعال ومهم على ممارسة التدريس التشاركي وكان التأثير الأكبر لبعد المعرفة أثناء الخدمة. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بتوجيه القائمين بوزارة التربية والتعليم في الكويت على ضرورة زيادة الاهتمام بتوفير برامج التطوير المهني الخاصة بزيادة المعرفة قبل وأثناء الخدمة بالتدريس التشاركي لدى معلمات صفوف التربية الخاصة، وإجراء المزيد من الدراسات لتوسع الفهم حول فعالية نماذج التدريس التشاركي وربطها بالمزيد من المتغيرات المختلفة والمتنوعة.

الكلمات المفتاحية: المعرفة قبل وأثناء الخدمة، الممارسة، معلمات التربية الخاصة والتعليم العام، التدريس التشاركي، الدمج الكلي، الكويت.

Special Education Classroom Teachers' Pre- and In-service Knowledge of Co-teaching with General Education Classroom Teachers and Its Impact on Their Practice in Full-inclusion Classrooms in Kuwait

Zaid Al-Shammari, Ph.D.
Associate Professor of CI-SPED
College of Education - Kuwait University

Abstract: The study aimed to reveal the level of special education classroom teachers' pre- and in-service knowledge of co-teaching with general education classroom teachers and its impact on their practice in full-inclusion classrooms in Kuwait, and whether it differs according to demographic variables (Specialization of academic qualifications, number of years in teaching experience in special education classrooms, type of school, and educational district). To achieve the objectives of the study, a measure of special education classroom teachers' the pre- and in-service knowledge of co-teaching and practived with general education classroom teachers in full-inclusion classrooms was used. A sample of 226 special education classroom teachers in general elementary education schools participated, represteing (76.1%) of the original popluation. The study results showed that the level of pre- and in-service special education classroom teachers' knowledge was at an average level, and their level of practice was at a high level, and likewise there was no effect of demographic variables on the level of pre- and in-service knowledge of the co-teaching, while the only effect of the pre- and in-service knowledge dimension of co-teaching appeared on the academic qualification variable in favor of the special education specialization, also the results showed that the two dimensions of pre- and in-service special education classroom teachers' knowledge had an effective and important level of impact on the practice of co-teaching, and the greatest impact was on the in-service knowledge dimension. And in light of the results, the study recommended directing those in charge of the Ministry of Education in Kuwait to the necessity of increasing attention to providing professional development programs related to increasing pre- and in-service knowledge of co-teaching, and conducting more studies to expand understanding about the effectiveness of co-teaching models and linking them to more different and varied variables.

Keywords: Pre-service and in-service knowledge, practice, special and general education teachers, co-teaching, full-inclusion, Kuwait.

المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام وتأثيرها على ممارساتها بصفوف الدمج الكلي في الكويت

د. زيد الشمري
الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الكويت

مقدمة الدراسة:

يعد تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي بمدارس التعليم العام توجها عالميا. وكاستجابة للتوجهات العالمية نحو التعليم الشامل (UNESCO, 1994)، فقد أتت طريقة التدريس التشاركي أحد أنواع التدريس الفعال الذي ينصح بممارستها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Strogilos et al., 2017)، خاصة وأنها من الممارسات التدريسية التي تعزز تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام بدلا من عزلهم في غرف دراسية أخرى (Sims, 2021)؛ إذ يعتبر التدريس التشاركي أحد الطرق الفعالة في تعليمهم مع الطلبة العاديين (الدباس والحسين، 2019)، لما لها من أهمية في كيفية توصيل المادة العلمية المراد تعلمها بطرق تتناسب مع قدرات واحتياجات جميع الطلبة.

كما أن للتدريس التشاركي أهمية بالغة في تعليم جميع الطلبة في مدارس الدمج، وتحديدًا فيما يتعلق بتعزيز جودة التعليم والتعاون بين المعلمين للاستفادة من تجاربهم الفعالة لرفع مستوى المعارف والوعي بأهمية التدريس التشاركي (آل منصور وتركستاني، ٢٠٢٢)؛ بالإضافة إلى مساهمتها بخلق أجواء إيجابية في الفصل الدراسي محفزة للتفاعل والتعاون بين المعلمين والطلبة، وتقديم تغذية راجعة أفضل خلال الدروس، مما يسهل عملية تقييم الأداء وتحسين الطرق التعليمية لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلبة (Kursch & Veteska, 2021)، وخاصة زيادة الإنجاز والنمو الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي والخبرات التعليمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الماجد والباش، ٢٠١٨). بالإضافة إلى أن التدريس التشاركي يعمل على زيادة الخيارات التعليمية لجميع الطلبة، وتحسين كثافة

البرنامج واستمراريته، والحد من الوصمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة الدعم للمعلمين والمتخصصين في الخدمة ذات الصلة (Cook & Friend, 1995).

يتكون التدريس التشاركي من عدة نماذج تتيح للمعلمين حرية ممارسة أساليب متنوعة للتعاون في التدريس المشترك بالصفوف الدراسية في مدارس الدمج، بحيث تكون مسئوليتهم مشتركة في التخطيط والتقييم لمجموعات مختلطة من جميع الطلبة (Weiss & Rodgers, 2020)، وخاصة المعلمين الذين لديهم الخبرة المعرفية والمهنية لخلق بيئة تعليمية تحسن من نواتج تعلم جميع الطلبة (Hentz, 2018)، بحيث يظهر التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بصورة تعاونية في التخطيط وتحقيق الأهداف التعليمية وفقا لإطار التعليم العام (Brown, 2013)، والتشارك في تعليم جميع الطلبة في صف دراسي واحد (Cramer, 2010). ولذلك يعمل المعلمون الشركاء في التدريس التشاركي معا في التخطيط المشترك، ويقودون المهام في مختلف مكونات الدرس، ويشاركون إجراءات التقييم لجميع الطلبة بما فيها النقد والتقويم لممارساتهم التدريسية (Murawski & Lochner, 2011).

كما أشارت العديد من الدراسات، ومنها على سبيل المثال دراسة ستروجيلوس وآخرون (Strogilos et al., 2023)، بأن التدريس المشترك له فوائد تشمل المعرفة المتبادلة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة المشاركين في عملية التدريس، مما يؤدي إلى زيادة استخدام التقنيات الفعالة في عملية التدريس، وبالتالي يؤثر بشكل إيجابي على تعلم جميع الطلبة؛ بالإضافة إلى التعرف على أنواع مختلفة من أساليب التدريس والخبرات التي سيمارسها المعلمين الشركاء في التدريس التشاركي (Solis et al., 2012)، حيث تشكل المعرفة والمهارات المكتسبة قبل وأثناء الخدمة تأثيرا إيجابيا على عمليتي التدريس والتعلم (Harbour et al., 2022)، والذي تؤكده أدبيات البحوث حول أهمية التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لتبادل الخبرات والممارسات التدريسية المشتركة في صفوف الدمج (Hoffert, 2023).

ويعتمد نجاح التدريس التشاركي بدرجة كبيرة على جانبين رئيسيين، وهما طرق واستراتيجيات التدريس المصممة بواسطة المعلمين المشاركين والتكافؤ بالتوزيع المتساوي للمسئوليات بينهم (Cook & Friend, 1995)؛ بالإضافة إلى أن هناك مكونات للتدريس التشاركي الفعال، مثل: المعتقدات التعليمية المشتركة، ووقت التخطيط المشترك الكافي، والتواصل بين الأشخاص، والدعم الإداري (Conderman et al., 2009). كما أشارت دراسة Strogilos et al. (2023) لبعض الاستنتاجات المهمة، ومن أهمها أن تعلم التعاون مع المعلم الشريك له أهمية بالغة في التدريس التشاركي الفعال، حيث يتعلم المعلمين المشاركين من بعضهم البعض كيفية التحضير والتخطيط والعلاقة الجيدة والعمل التطوعي، بالإضافة إلى تنفيذ التدريس التشاركي بما يحقق التقدم في تعلم جميع الطلبة من خلال التعاون في التخطيط للتدريس التشاركي واستخدام نماذجه المتنوعة. كما أوصت الدراسات التربوية ومنها (الرميح وأبا حسين، ٢٠١٩) نحو أهمية توضيح مفهوم التدريس التشاركي وتعريف معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي صعوبات التعلم به وكيفية تطبيقه، لما لذلك من أهمية في تعزيز التعاون بينهم وتغيير طريقة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج؛ بالإضافة إلى أهمية وضع السياسات التربوية الخاصة بتطوير برامج وخطط تنفيذية لتطبيق التدريس التشاركي (الخطيب، ٢٠٢٠).

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية هذه الدراسة لتسلط الضوء على فاعلية التدريس التشاركي لدى المعلمات في تعزيز تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي بالكويت ومدى مساهمة المعرفة وزيادتها في تحسين الممارسة الفعلية لهذا النوع من التدريس ومدى تأثيرها على تحسين فعالية العملية التعليمية للطلبة والدور الايجابي الذي يمكن أن تقوم به في تحسين أداء وإنجاز الطلبة.

مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه، أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج يتطلب توفير ميزانية كبيرة لمنظومة التعليم العام بوزارة التربية في الكويت، خاصة وأن الدولة توفر نوعين من التعليم الحكومي لهؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام ومدارس التربية

الخاصة؛ مما يتطلب مضاعفة عدد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بتلك المدارس في الكويت. ولذلك تمثل عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام مشكلة لدى القائمين على توفير الخدمات التعليمية الرئيسة والمساندة لهم بوزارة التربية في الكويت. ويعود السبب في ذلك إلى انها تتطلب توفير عدد كبير من معلمي التربية الخاصة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التربية الخاصة المعزولة عن الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، ومدارس التربية الخاصة في الكويت. وهنا تكمن المشكلة الحقيقية لدى معلمات صفوف التربية الخاصة فيما لو تم تطبيق الدمج الكلي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، حيث يتم دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين بنفس غرفة الصف الدراسي طوال اليوم الدراسي، والذي يتطلب أن تعمل معلمات صفوف التربية الخاصة مع معلمات التعليم العام في صف دراسي واحد، مما سيتطلب استخدام التدريس التشاركي. وتعود أهمية الكشف عن ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام وعلاقته بالمعرفة به قبل وأثناء الخدمة إلى نجاح أو فشل تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي بمدارس التعليم العام في الكويت.

كما تؤكد العديد من الدراسات التربوية عالمياً، وخاصة تلك التي كشفت نتائجها عن علاقة المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام الشريكات لهن في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي (Turan & Bayar, 2017; Strogilos & Stefanidis, 2015; Abbye-Taylor, 2014; Pancsofar & Petroff, 2013A)، والتي تعتمد على التعاون في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم للتدريس التشاركي (Indelicato, 2014).

أهمية الدراسة:

من الجانب النظري، فإن أهمية هذه الدراسة تظهر في الكشف عن الآتي:

(1) الكشف عن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي في الكويت.

(2) دراسة نتائج وتوصيات البحوث والدراسات العلمية والأدبيات التربوية المتعلقة بالتدريس التشاركي في صفوف الدمج بمدارس التعليم العام، حيث لوحظ أن الدراسات حول التدريس التشاركي هي ذات نطاق عالمي، وتحديدا في كل من أستراليا، وإيرلندا، واليونان، وفنلندا (Strogilos et al., 2023)؛ لما لها من فائدة علمية وتربوية في إثراء الميدان التربوي والبحوث التربوية ذات العلاقة من خلال إلقاء الضوء على أهم العوامل المعنية فهم معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي وممارستها مع معلمات التعليم العام (الماجد والباش، ٢٠١٨)؛ وتأثير علاقة المعرفة قبل وأثناء الخدمة بها على ممارستها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام (الحارثي والقحطاني، ٢٠٢٠).

ومن الجانب التطبيقي، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن بالآتي:

(1) تقديم الدليل المادي والواقعي الذي من شأنه أن يساعد القائمين بوزارة التربية على تطبيق التدريس التشاركي بالتعاون بين معلمات صفوف التربية الخاصة والتعليم العام ولذلك لتنفيذ تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي بنجاح في مدارس التعليم العام بالكويت.

(2) تُعد دليلا إرشاديا مبنيا على أسس علمية للمعلمين المهتمين في معرفة التدريس التشاركي بأنواعه المختلفة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج في الكويت.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(1) الكشف عن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(2) الكشف عن تأثير المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية) على مستوى المعرفة قبل وبعد الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(3) الكشف عن مستوى ممارسة التدريس التشاركي لمعلمات صفوف التربية الخاصة مع معلمات التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(٤) الكشف عن تأثير مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة على ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟

(2) هل توجد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) لتأثير المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية) على متوسطات مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟

(3) ما مستوى ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟

(4) هل يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) لمستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة على ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة الحالية فيما يلي:

(1) أجريت الدراسة الحالية في منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي (2024/2023).

(2) أعدت الدراسة الحالية لمعلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس مرحلة التعليم العام الابتدائية بوزارة التربية في الكويت، اقتصرت عينة الدراسة عليهن فقط، وذلك لأن نسبة المعلمات تشكل الغالبية من معلمي مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية في الكويت.

(3) استخدام مقياس "المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة للتدريس التشاركي وممارستها مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي"، وما تحقق له من دلالات صدق وثبات، وتتحدد أيضا بموضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية ما يلي:

(1) التدريس التشاركي:

يقصد بالتدريس التشاركي تلك الممارسة التدريسية التي تعتمد على إثنان أو أكثر من المتخصصين الذين يقدمون التعليم لمجموعة متنوعة أو مختلطة من الطلبة في غرفة الصف الدراسي (Cook & Friend, 1995)، بحيث يوزعون مسئوليات التدريس معا في غرفة الصف وذلك لتحقيق التفاعل الفعال والتعاون المستمر أثناء التدريس (Willard, 2015).

(٢) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هم جميع الطلبة الذين لديهم قدرات معرفية محدودة وكفاءة أقل من المتوسط في الأداء الأكاديمي واللغوي والاجتماعي (Ayers,

2006)، وبحاجة إلى فصول دراسية خاصة، وتقنيات ووسائل تدريس خاصة، ومرافق خاصة (Hilalliyati, 2017).

(٣) الدمج الكلي:

عُرف الدمج الكلي بأنه السياسة الواضحة والبسيطة لنظام التعليم الذي يتلقى به جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دون استثناء، تعليمهم إلى جانب أقرانهم بنفس العمر الزمني في الصفوف الدراسية مع تقديم خدمات التربية الخاصة بمدارس التعليم العام (Kauffman & Hornby, 2020).

الإطار النظري:

ظهرت طريقة التدريس التشاركي في ستينيات القرن الماضي (Friend et al., 1993)؛ وتحديدا، بدأ الاهتمام نحوها حينما ظهرت مشاركة المعلمين لبعضهم البعض في المسئوليات لإعداد الدروس الفردية، والتي تختص بتعليم الطلبة الذين لديهم مشكلات واحتياجات تعلمية بالمدارس العامة (Trump, 1966). وتحديدًا، عندما بدأت المدارس العامة في التوجه نحو التعليم الفعال باستخدام التدريس التشاركي والذي سعى لتعزيز القدرات وتحسين المهارات في التعاون والتواصل بين المعلمين ومع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الخاطرية، ٢٠١٩)، وتحسين نواتج تعلم الطلبة ذوي الإعاقة (Friend, et al., 2009). ويعتبر التدريس التشاركي من الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة، والتي تركز على طريقة التخطيط والتنفيذ للدروس التشاركية، لما لها من تأثير إيجابي كبير (Visible Learning Meta, 2023). وينقسم التدريس التشاركي إلى ستة نماذج تدريسية، وهي كالآتي:

(١) التدريس التشاركي للفريق التعاوني:

يعد التدريس التشاركي للفريق التعاوني بمثابة النهج التعليمي، والذي يعتمد على التعاون بين معلم الصف العام ومعلم التربية الخاصة، وذلك للعمل معا كفريق لتقديم تدريس تشاركي فعال، بحيث يلبي احتياجات جميع الطلبة في فصول الدمج الكلي (Drewes et

al., 2021)، حيث يتعاون الطلبة أثناء تعلمهم بشكل نشط مع بعضهم البعض لتعزيز مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية (Tiernan et al., 2020).

كما يعمل المعلمين في هذا النموذج من التدريس التشاركي كشركاء ضمن فريق تعاوني يتقاسم جميع المهام والمسئوليات، ومنها التخطيط للدروس المشتركة، وتنفيذها باستخدام أساليب التدريس المختلفة والمواد التعليمية التي تلبي احتياجات الطلبة الفردية المتنوعة، وتقييمها وفقا للأهداف التعليمية المراد تحقيقها (Rodriguez, 2021; Connor & Cavendish, 2020)، بالإضافة إلى تقديم الدعم والمساعدة لبعضهم البعض عند الحاجة (Sebald, 2023).

ويمكن تنفيذ نموذج التدريس التشاركي للفريق التعاوني من خلال خطوات متعددة (Shumway et al., 2011)، وهي كالآتي: قيام المعلمان بالتخطيط بشكل مشترك فيما بينهم، ويتقاسمان مسؤوليات التدريس الأساسية والأدوار بشكل متكافئ على أن يتحمل كل منهما مسؤوليته، ويتشارك المعلمان في التدريس ويكونان في الجزء الأمامي من الصف ويتناوبان في ذلك، والبدء بالتدريس لجميع الطلبة بالصف في وقت واحد، وتقديم التعليقات خلال التدريس لتحسين التفاعل والتواصل فيما بينهم، وتشجيعهم للطلبة لتحقيق التعلم الفعال. وكذلك حدد فريند وكوك (Friend & Cook, 2014) خطوات إجرائية أخرى، وهي كالآتي: العمل على تحديد المحتوى والأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتحديد الفريق التعاوني، والتأكد من أن الفريق يوفر احتياجات الطلبة فيما يتناسب مع أهداف المحتوى التعليمي، وتوزيع المهام والمسؤوليات بين المعلمين حسب تخصص كل معلم والمهارات التي يمتلكها ويتقنها بدقة، وتحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وتحضير الموارد والأدوات والوسائل التعليمية لدعم العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، والتنسيق بين الفريق التعاوني حول تبادل الأدوار وفقا لخارطة سير التدريس التشاركي، والعمل المتزامن على مراقبة الطلبة وتقديم الدعم والتشجيع لهم أثناء التفاعل وتبادل الأفكار في الدرس، وتقييم أداء الطلبة أثناء وبعد الدرس، وتقديم التغذية الراجعة، وضمان التحسين في عملية التدريس التشاركي للفريق التعاوني مستقبلا وفقا لنتائج التقييم.

(٢) التدريس التشاركي الموازي:

التدريس التشاركي الموازي هي طريقة التدريس التي تتطلب تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعتين متساويتين وفقا لقدراتهم (Sims, 2021)، بحيث يقوم المعلمان بالتخطيط لتدريس هاتين المجموعتين المتماثلتين (Semon et al., 2020)، حيث يتم التخطيط المسبق للدروس لضمان تقديم محتوى مماثل للمجموعتين (Hedin et al., 2020)، بحيث يتم تعزيز التفاعل بين الطلبة وفاعلية التعلم من خلال تلبية احتياجاتهم بطرق متنوعة (Zhou et al., 2011).

ويمكن تنفيذ نموذج التدريس التشاركي الموازي من خلال خطوات متعددة (Mewald, 2014)، وهي كالآتي: تجزئة الصف إلى مجموعتين متماثلتين من الطلبة، وتنظيم هذه المجموعات بإشراف فردي من قبل كل معلم لكل مجموعة، ويتقاسم المعلمان المسؤولية في التخطيط لمحتوى الدروس المتماثلة، ويكون كل معلم مسئول عن تدريس هذا المحتوى لمجموعته بشكل متزامن مع تدريس المجموعة الأخرى.

(3) معلم يدرس ومعلم يساعد:

يقصد بنموذج معلم يدرس ومعلم يساعد في التدريس التشاركي بطريقة التدريس التي تعتمد على معلم واحد يقوم بالتدريس لجميع الطلبة، بينما المعلم الآخر يساعد الطلبة بشكل فردي فيما يحتاجونه من المعلومات أو الأسئلة التي لديهم أثناء الدرس (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). ويكمن دور المعلم المساعد في تقديم الدعم الإضافي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو المتعثرين دراسيا (Seese, 2023; Gallo-Fox & Stegeman, 2020)، والاهتمام بحل المشاكلات التي يواجهها الطلبة وذلك لتحسين التدريس والتعلم (Guise et al., 2022).

ويمكن تنفيذ نموذج تدريس واحد ومساعد واحد في التدريس التشاركي من خلال خطوات متعددة (Friend & Cook, 2014)، وهي كالآتي: تحديد المعلم الرئيس والمعلم المساعد الذي يقوم بدعم العملية التعليمية، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بينهما، والعمل للتخطيط المسبق للدرس بشكل مشترك وفقا لأهداف ومحتوى الدرس المراد تدريسه، وتقسيم

المحتوى إلى عدة أقسام لكي يقوم المعلم الرئيس بتقديمها ويقوم المعلم المساعد بدعم وتقديم المساعدة للطلبة، ويقوم المعلم الرئيس بالتفاعل مع الطلبة أثناء تقديم الدرس بينما يقوم المعلم المساعد بتلبية احتياجات الطلبة وتقديم المساعدة الفورية لهم، وتبادل الآراء والملاحظات والتقييمات بين المعلمين بهدف تحسين التعليم، وتقديم تغذية راجعة والتي يمكن من خلالها تكييف الخطط الدراسية وفق احتياجات الطلبة ومستواهم الأكاديمي.

(4) معلم يدرس ومعلم يراقب:

معلم يدرس ومعلم يراقب هي نموذج للتدريس التشاركي والتي تعتمد على معلم يقدم الدرس منفردا، بينما يوجد معلم آخر يراقب الطلبة في الصف الدراسي (Guise et al., 2021)، حيث تكون مهمة المراقب جمع البيانات حول أداء بعض الطلبة أكاديميا واجتماعيا (Sigurdardottir & Mork, 2022)، مما يعمل على تعزيز تقييم الأداء الشامل (Willard, 2015)، وذلك لدعم خطط التعليم الفردية وتسهيل المناقشات مع أولياء الأمور حول تقدم الطلبة والخطط لتوجيههم (Weiss & Rodgers, 2020).

ويمكن تنفيذ نموذج تدريس واحد ومراقب واحد في التدريس التشاركي من خلال خطوات متعددة (Mewald, 2014)، وهي كالآتي: يقوم المعلمان بتحديد المعلومات التي يجب جمعها والاتفاق على نظام المراقبة عليها، وجمع المعلومات حول سلوك الطلبة وأدائهم، وتقاسم الأدوار بينهما للتناوب في التدريس والمراقبة بشكل منتظم.

(5) محطة التدريس.

محطة التدريس هي أيضا أحد نماذج التدريس التشاركي، والتي يتم من خلالها تقسيم الدرس إلى ثلاثة أجزاء ويتناوب الطلبة من محطة إلى أخرى، بحيث يدرسهم المعلمين في المحطتين الأولى والثانية، ويمارسون التعلم المستقل ذاتيا أو مع أقارنهم بالمحطة الأخيرة (Dodd, 2020)، بحيث يتحمل كل معلم المسئولية للتخطيط والتدريس للمحطة التي يديرها (Alsarawi, 2020). وعادة تشمل هذه المحطات مجموعات صغيرة متجانسة من الطلبة الذين يتم اختيارهم حسب مستوياتهم والتي حددت بناء على التحليل لمصادر البيانات

المختلفة متضمنة التقييمات التكوينية والختامية والواجبات اليومية المنزلية والملاحظات (Friedman et al., 2022).

ويمكن تنفيذ نموذج المحطة في التدريس التشاركي من خلال خطوات متعددة (Friend & Cook, 2014)، وهي كالآتي: يقوم المعلمان بالتحضير والتخطيط للدرس، وتقسيم المحتوى التعليمي إلى أقسام مناسبة لكل محطة حسب عدد المحطات، ويأخذ كل منهم جزءا من الدرس، وتحديد المسؤولية لكل معلم، وتقسيم مجموعات الطلبة على المحطات، ويمكن أن تكون هناك محطة للعمل الفردي وأخرى للعمل التعاوني ومحطة لتقديم المراجعة أو عمل الواجبات والأنشطة، إعداد جدول زمني للتنقل بين المحطات، والتناوب بين المحطات لتقديم الدعم في كل محطة، وينتقل الطلبة بين المحطات وفقًا للجدول الزمني المُعد، وتقييم أداء وفهم الطلبة في كل محطة، وعمل التعديلات المناسبة بناء على الاحتياجات والتحديات التي تواجههم لتحقيق أقصى استفادة من هذه العملية.

(٦) التدريس التشاركي البديل.

التدريس التشاركي البديل هي طريقة التدريس المشترك، والتي يقدم بها الدرس لمجموعتين من الطلبة بنفس الوقت في الحصة الدراسية (Flores, 2023)، مما يسمح للمعلم البديل بالتدخل السريع لتقديم التقوية أو أي غرض آخر (Friend et al., 2010).

ويمكن تنفيذ نموذج البديل في التدريس التشاركي من خلال خطوات متعددة (Shumway, 2011)، وهي كالآتي: تحديد الاحتياجات التعليمية والتدخلات العلاجية للطلبة في الصف الدراسي، وتوزيع المهام من خلال تقسيم الصف إلى مجموعتين كبيرة وصغيرة، ويقوم مدرس المجموعة الصغيرة بإتباع نفس خطة الدرس التي يتبعها مدرس المجموعة الكبيرة، وقد يعمل على إعادة الدرس أو تعزيز المفاهيم للطلبة، ويقوم المعلم للمجموعة الصغيرة بإجراء تكييفات أو تعديلات على التعليم لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة وخاصة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة:

وبمراجعة أدبيات الدراسات التربوية السابقة العربية والأجنبية، وجد الباحث بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، والتي أثبتت تأثير المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات التربية الخاصة بممارسة التدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام، وهي كما يلي:

ففي سياق نتائج الدراسات السابقة نحو المعرفة قبل الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي، فقد أشارت بدوي وآخرون (٢٠٢٢) والتي هدفت البحث بشكل رئيسي لتنمية مهارات توظيف التعلم التشاركي السحابي لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية من خلال المحفزات الرقمية وببيئة التعلم المصغر في جامعة المنصورة في جمهورية مصر العربية، حيث شملت العينة (١٠٠) طالب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المرتبطة بالجوانب المعرفية لمهارات توظيف التعلم التشاركي السحابي لدى طلاب كلية التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وبين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات توظيف التعلم التشاركي السحابي لدى طلاب التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بتوظيف بيئة التعلم المصغر القائمة على المحفزات الرقمية المصممة في هذا البحث في تنمية مهارات توظيف التعلم التشاركي السحابي لدي طلاب التربية الخاصة.

ودراسة الباز (٢٠٢٠) إلى تحديد فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في جمهورية مصر العربية، حيث شملت العينة (٢٥) طالب معلم علوم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب معلمي العلوم على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى نمو مستوى مهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين، وارتفاع مستوى أداء الطلاب معلمي العلوم بعديا لمهارات التعلم التشاركي ويرجع إلى

المقرر الالكتروني المقلوب حيث اعتمد على الكثير من المهام التشاركية التي يتم انجازها داخل وخارج قاعة الدراسة مما عزز عملية التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على مهارات التدريس التشاركي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ودراسة باركر وآخرون (Parker et al, 2012) والتي كشفت عن مدى تطور فهم معلمي ما قبل الخدمة للتدريس التشاركي للفريق التعاوني في الولايات المتحدة، حيث شملت العينة (٤٦) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج وجود تحديات واجهها المعلمين في فهم مفاهيم التدريس التشاركي للفريق التعاوني ودورها في صفوف الدمج، وأنهم يمتلكون فهمًا بمستوى مرتفع لمعوقات التدريس التشاركي للفريق التعاوني وفي الدور الذي تحدثه التجربة الميدانية في ربط النظرية بالممارسة العملية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير تجارب ميدانية عالية الجودة لتطوير فهم معلمي التربية الابتدائية والتربية الخاصة للتدريس التشاركي للفريق التعاوني.

وفي سياق نتائج الدراسات السابقة نحو المعرفة أثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي، فقد أشارت دراسة (Paires & Mandal, 2023) والتي هدفت الكشف عن التدريس التشاركي للفريق التعاوني بين معلمين التربية الخاصة والتعليم العام في بيئة تعليمية شاملة أثناء انتقالهم من التعلم المدمج إلى التعلم التعاوني في مدارس مدينة تاليساي بالفلبين، حيث شملت العينة (١٩) معلما، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن أن تعزيز التعاون بين معلمين التربية الخاصة والتعليم العام يساهم في تحسين التدريس وخاصة بالمعرفة والاستعداد لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم جدول المدرسة لتيسير الأنشطة والتدريب التعاوني بين المعلمين وضرورة تقديم الإدارة المدرسية الدعم اللازم وتوفير الإمكانيات والموارد اللازمة.

ودراسة العسيري وأبوالعلا (٢٠٢١) إلى تعرف واقع المعرفة بالتدريس التشاركي والتوجه نحو استخدامه من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتعليم العام والتعرف على العلاقة بين المعرفة والتدريس التشاركي والتوجه نحو استخدامه في المملكة العربية

السعودية، حيث شملت العينة (٤٥) من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات مجموعة معلمي التربية الخاصة ومجموعة معلمي التعليم العام في المعرفة واستخدام التدريس التشاركي في متغيرات التخصص ونوع المؤسسة والمؤهل العلمي والخبرة، وأوصت الدراسة بدراسة واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج الدمج بالمرحلة الإبتدائية.

ودراسة (Jortveit & Kovac, 2021) والتي هدفت الكشف عن الجهود التعاونية بين معلمين التربية الخاصة والتعليم العام في التدريس التشاركي لتعليم الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في النرويج، حيث شملت العينة (8) معلمين، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج أن المعلمين يقضون وقتا في معرفة المبادئ التعليمية والرؤى المشتركة حول القضايا الأساسية في تعليم الطلبة الذين يتلقون خدمات الاحتياجات الخاصة، ووجود تفاعل إيجابي بينهم، وأكدوا على أهمية العلاقات الجيدة بينهم في تحقيق التعاون الناجح لتعليم هؤلاء الطلبة ذوي الاحيتياجات الخاصة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول استكشاف الآليات والطرائق المنهجية التي تحقق التدريس التشاركي بشكل فعال ومتناغم بين المعلمين.

ودراسة (Kayhan & Akcamele, 2019) والتي هدفت الكشف عن فاعلية نموذج التدريس التشاركي معلم واحد ويراقب الآخر، حيث شملت العينة (3) من المعلمين، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج فاعلية النموذج في تحسين معرفتهم بمهارات التدريس الفعالة، وتعزيز التنظيم للتعلم، ودعم وإعداد خطط الدروس باستخدام أساليب وتقنيات متنوعة، وأوصت الدراسة بضرورة تلقي معلمي التربية الخاصة تدريبًا حول نماذج التدريس المشترك لتحسين المهارات والتخطيط لديهم، إضافة إلى إجراء دراسات مماثلة على مستوياتٍ مختلفة.

ودراسة الخاطرية (٢٠١٩) والتي هدفت الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركي لدى معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

سلطة عمان، حيث شملت العينة (٦٠) معلمة من معلمات التربية الخاصة ومعلمات الرياضيات، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج وجود فروق دالة في المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ومقياس الاتجاهات نحو التدريس التشاركي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، وأوصت الدراسة بتوجيه اهتمام القائمين على برامج التربية الخاصة وبرامج تدريب المعلمين إلى أهمية التدريب على تنفيذ التدريس التشاركي وطرح مقررات دراسية وتوعوية حوله.

دراسة أبا حسين (٢٠١٦) والتي هدفت التعرف إلى مستوى معرفة وتطبيق معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي ومعيقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (٥٠) من معلمين صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن أن لدى المعلمين مستوى عال من المعرفة بمفهوم وأساسيات تطبيق التدريس التشاركي، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التدريس التشاركي في المرحلة الابتدائية من خلال تفعيل الدروس النموذجية في برامج صعوبات التعلم لتبادل الخبرات بين المعلمين وتضمينه في مناهج وبرامج إعداد المعلمين بالكليات التربوية. ودراسة (Mavropalias & Anastasiou, 2016) والتي هدفت الكشف عن معرفة معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بأهداف التدريس التشاركي الموازي في اليونان، حيث شملت العينة (٢٣٦) معلما، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن معلمي التربية الخاصة الذين طبقوا التدريس التشاركي الموازي كانوا من فئة الشباب وخبرتهم تتراوح حول السنتين، ويفتقرون إلى التدريب، وأن هذا النموذج يشبه إلى حد كبير نموذج معلم واحد ومساعد واحد، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في هيكل النموذج لتشجيع المزيد من التفاعل والتعاون بين المعلمين، والعمل على توفير دورات تدريبية مكثفة في التعليم التشاركي.

ودراسة (Abbye-Taylor, 2014) والتي هدفت فهم خصائص التدريس التشاركي من خلال تجارب معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في الولايات المتحدة، حيث شملت العينة (١١) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج ، وكشفت

النتائج أن التعاون الفعّال والالتزام بفلسفة الشمول والعلاقات الإيجابية بين المعلمين أساسي لنجاح التدريس التشاركي للفريق التعاوني، وتباينت آراء المعلمين في استخدام التخطيط الزمني وأهمية التطوير المهني، وأشاروا إلى أن المسؤولية عن التخطيط تقع على عاتق الإدارة، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفهوم التدريس التشاركي في برامج تدريب المعلمين وتحسين التخطيط الزمني وتوفير الدعم الإداري، وإجراء المزيد من الدراسات لفهم أثر التدريس التشاركي على المستوى الأكاديمي للطلبة.

وفي سياق نتائج الدراسات السابقة نحو ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة للتدريس التشاركي، أشارت دراسة الحارثي (٢٠٢٢) والتي هدفت التعرف على واقع تطبيق التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة لمدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (٤) مشرفات، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن أن تطبيق التدريس التشاركي يتراوح ما بين المنخفض إلى العالي، حيث تعزى النسب العالية إلى إعداد وتدريب الكادر التعليمي حول كيفية تنفيذه من قبل وزارة التعليم، إلا أن النسب المنخفضة تعزى إلى عدم استعدادهن ومعرفتهن لتنفيذه بسبب تفاوت الخلفية المعرفية لدى المعلمات نتيجة ضعف الاعداد المهني قبل وأثناء الخدمة حول نماذج التدريس التشاركي وتطبيقاتها داخل فصول التعليم الشامل، وأوصت الدراسة عقد ورش عمل تدريبية لأعضاء فريق العمل بمدارس التعليم الشامل ترتكز على التدريس التشاركي وآليات تطبيقه وتنفيذه.

وفي دراسة (Hauser, 2021) والتي هدفت إلى تقييم فعالية نموذج التدريس التشاركي في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتحديات والنجاحات التي يواجهها معلميهم بإحدى مدارس التعليم العام الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (٢١) من معلمين التربية الخاصة والتعليم العام، وتم استخدام المنهج المختلط الكمي والنوعي، وكشفت النتائج أن المعلمين أشادوا بممارسة التدريس التشاركي الناجحة إلا أنها كانت تحديا بالنسبة لهم، وأوصت الدراسة باستمرار التدريب والتطوير المهني للمعلمين لتعزيز معرفتهم بالتدريس التشاركي.

وأيضا دراسة (Sundqvist et al., 2021) والتي هدفت الكشف عن ممارسة التدريس التشاركي لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالمدارس الناطقة باللغة السويدية في فنلندا، حيث شملت العينة (١٢٦) معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن المعلمين يمارسون التدريس التشاركي بمستوى متوسط، إلا أنه أكثر شيوعا في الحصص الدراسية للغة السويدية والرياضيات، وأن التدريس المشترك كان أكثر شيوعا بين المعلمين الذين حصلوا مؤخرا على شهادة التربية الخاصة، إلا أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الخبرة التدريسية أو المرحلة الدراسية، وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز التفاعل بين المعلمين والطلبة لتحقيق تجارب تعلم إيجابية، والتشجيع على ممارسة التدريس التشاركي، وإجراء المزيد من الدراسات بهدف توسيع الفهم حول فعالية نماذج التدريس التشاركي، وتحديد عوامل النجاح والتحسين المستمر.

دراسة القحطاني والخالدي (٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على مستوى استخدام المعلمات للتدريس التشاركي مع ذوات الاعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة جميع معلمات التربية الفكرية في مدارس التعليم الشامل والبالغ عددهن (١٢) معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج عن أن مستوى استخدام المعلمات للتدريس التشاركي جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول الدرجة الكلية لمستوى استخدام المعلمات للتدريس التشاركي حسب كل من متغير سنوات الخبرة ومتغير الدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة إقامة الدورات التدريبية وورش العمل حول التدريس التشاركي لجميع المعلمات وتضمين استراتيجية التدريس التشاركي بمناهج إعداد المعلمين بالكليات التربوية.

ودراسة الحقباني وتركستناني (٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (٧٩) من معلمات التربية الخاصة، وتم

استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج أن درجة ممارسة التدريس التشاركي بشكل عام كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المادة الدراسية ومتغير المرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف عدد الدورات التدريبية التي تناولت موضوع التدريس التشاركي، وأوصت الدراسة بنشر الوعي من خلال الندوات والبرامج التدريبية حول أهمية التعاون والتفاهم بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في فصول الدمج وتضمين التدريب علي استخدام استراتيجية التدريس التشاركي أثناء اعداد المعلمات قبل مزاولة مهنة التدريس.

دراسة الدباس والحسين (٢٠١٩) والتي هدفت التعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه في مدارس التعليم الشامل الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (٢١٣) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج عن أن المعلمين لديهم استعداد متوسط لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، وهناك احتياجات تدريبية عالية حول التدريس التشاركي تعزى لعدم وجود مقررات ببرامج اعداد المعلمين تعنى بتهيئتهم وتدريبهم بشكل كاف قبل استخدامهم للتدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل، وأن هناك ندرة في البرامج التدريبية المتعلقة بالتدريس التشاركي المقدمة أثناء الخدمة الأمر الذي يستلزم ضرورة توفير الدورات التدريبية الكافية للمعلمين قبل وأثناء استخدامهم للتدريس التشاركي، وهناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول استعدادهم لاستخدام التدريس التشاركي تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة ومن سبق له حضور برنامج تدريبي عن التدريس التشاركي، وأوصت الدراسة تأهيل الادارات المدرسية والعاملين بها نحو أهمية التدريس التشاركي ودعم المعلمين لتطبيقه بشكل فعال، وضرورة تقديم برامج تدريبية خاصة بمعلمي التربية الخاصة والتعليم العام قبل وأثناء الخدمة لتعزيز المعرفة والمهارات لممارسة التدريس التشاركي بنجاح.

دراسة باقبض (٢٠١٨) والتي هدفت إلى معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي ومعوقات استخدامها من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (١٣٢) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج أن استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لدى معلمي صعوبات التعلم كان بدرجة تقدير متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التدريس التشاركي تعزى لمتغير جنس المعلم في مجال التدريس البديل لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة احصائية فى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال التدريس الموازي لصالح المؤهل العلمي البكالوريوس، ووجود تباين ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي بسبب اختلافات فئات متغير سنوات الخبرة، وتحديداً بين أكثر من عشر سنوات من جهة وكل من أقل من خمس سنوات وخمس إلى أقل من عشر سنوات من جهة أخرى لصالح كل من أقل من خمس سنوات وخمس إلى أقل من عشر سنوات في مجال التدريس الموازي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين أقل من خمس سنوات من جهة وأكثر من عشر سنوات وخمس إلى أقل من عشر سنوات من جهة أخرى وجاء الفروق لصالح أقل من خمس سنوات في مجال التدريس البديل، وأوصت الدراسة بضرورة عقد الدورات والمحاضرات والندوات العلمية وتبني برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم حول استراتيجية التدريس التشاركي للتوعية بأنواع وأهمية وكيفية استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في عملية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة برندل وآخرون (Brendle et al., 2017) والتي هدفت استكشاف كيفية تنفيذ المعلمين لنماذج التدريس التشاركي وتصوراتهم حولها في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (4) معلمين تعليم عام وتربية خاصة، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج نقص المعرفة والخبرة لدى المعلمين في تنفيذ التخطيط والتدريس والتقييم التشاركي وفي الممارسات اللازمة لتنفيذه بفاعلية، وأوصت الدراسة تقديم الدعم الإداري والتدريب لتحسين كفاءة الممارسات في التدريس التشاركي.

وكذلك دراسة (Turan & Bayar, 2017) والتي هدفت لاستكشاف آراء المعلمين حول ممارسات تدريس المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج التدريس التشاركي بمدارس الدمج في تركيا، حيث شملت العينة (١٢) معلما، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج إلى تحديات في التناغم بين المعلمين وضرورة التخطيط الجيد وتحديات ناجمة عن التحضير الزائد في التدريس التشاركي، إلا أنه زاد من فاعلية الدروس وسهل إدارة الصفوف ووفر الوقت وقدم اهتمامًا شخصيًا للطلبة وقد يكون حلاً لمشكلة اكتظاظ الصفوف، وأوصت الدراسة بتمديد فترة التدريب للمعلمين وتحديد أدوارهم مسبقًا لتقليل الصراعات المحتملة.

ودراسة (Tzivinikou, 2015) والتي هدفت عرض ومناقشة خمسة عشرة حالة في التدريس التشاركي للفريق التعاوني بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بُغية تطوير مهارات التدريس المشترك في فصول متنوعة في اليونان، حيث شملت العينة (٣٠) معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وكشفت النتائج تحسنًا في التعاون بين المعلمين وخاصة في التخطيط المشترك والمسؤوليات تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقييم الإجراءات التعليمية، وطرائق التدريس المستخدمة، وإلى إمكانية بناء نموذج فعال للتدريس المشترك في الفصول المتنوعة، وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز ثقافة التعاون بين المعلمين وتبني نماذج تعليمية تعاونية.

ودراسة (Shaffer & Thomas-Brown, 2015) والتي هدفت تعزيز كفاءة المعلمين من خلال تبني نموذج التدريس التشاركي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (3) من معلمين التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج أن نموذج التدريس التشاركي يوفر أسلوبًا مناسبًا لدعم المعلمين والطلاب ذوي الإعاقات، ويؤثر إيجابيًا على فاعلية التدريس وتحسين مشاركة الطلبة، وأوصت الدراسة بالتركيز على تعزيز التعاون بين المعلمين وتطوير استراتيجيات مبتكرة تشجع على مشاركة جميع الطلاب في العملية التعليمية.

ودراسة (Padeliadu et al., 2014) والتي هدفت الكشف عن فاعلية أحد نماذج التدريس التشاركي في اليونان، حيث شملت العينة (١٢٥) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت الدراسة عن نتائج إيجابية حول فاعلية نموذج التدريس التشاركي الموازي، واستفاد جميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص التفاعل الاجتماعي وتحسن أدائهم الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة الإعداد والتنظيم والجدولة الفعالة لتحسين تطبيق نموذج التدريس التشاركي الموازي.

ودراسة (Indelicato, 2014) والتي هدفت الكشف عن استراتيجيات التدريس التشاركي الفعالة التي من شأنها أن تعزز العلاقات التعاونية بين معلمي المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (١٠) معلمين من التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج عدم رضى المعلمين عن العلاقات التعاونية في التدريس التشاركي بسبب عدم المساواة في تقييم المهام وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بين المعلمين، وعدم فهم النماذج الستة للتدريس التشاركي، وعدم توفر الوقت الكافي للتخطيط للتدريس التشاركي، واختلاف الفلسفة والأساليب المستخدمة من قبل المعلمين، وأوصت الدراسة بتوفير المعرفة اللازمة وتقديم مفهوم واحد للتدريس التشاركي وتدريب المعلمين على نماذج التدريس التشاركي الفعّالة والعمل على توزيع المهام والأدوار لكل معلم بناءً على اهتمامات كل منهم وقدراته.

ودراسة (Gürgür & Uzuner, 2010) والتي هدفت تحليل الممارسات والأنشطة التي يقوم بها معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في صفوف الدمج الابتدائية باستخدام التدريس التشاركي في تركيا، حيث اشتملت العينة على معلمة تعليم عام ومعلم تربية خاصة، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج أهمية التخطيط للتدريس التشاركي وضرورة وجود علاقات إيجابية بين المعلمين، ووجود غموض حول التخطيط وتوزيع الأدوار والمسؤوليات في التدريس التشاركي، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب

المعلمين على مهارات التعاون وكيفية التعامل مع بيئة التعليم الشامل، وكيفية تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب، وتخصيص جلسات لوضع خطط للتدريس التشاركي.

وفي سياق نتائج الدراسات السابقة نحو تأثير المعرفة قبل وأثناء الخدمة على ممارسة التدريس التشاركي، أشارت دراسة الزويد والنعيم (٢٠٢٢) إلى تحديد الكفايات الذاتية لمعلمي التعليم العام وصعوبات التعلم اللازمة لضمان نجاح نظام التعليم الشامل في مدارس التعليم العام بمحافظة الاحساء في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (١٢٧) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج عن أن استخدام المعلمين للتدريس التشاركي وتقديم الدعم لهم في بيئات التعلم الشامل يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والتي تتعدى آثارها الفاعلة إلى ممارستها في بيئاتها الطبيعية، بينما انخفاض مستوى تلك الكفايات لدى المعلمين يعزى إلى عدم إلمامهم ومعرفتهم بالمهارات والأدوار التي ينبغي القيام بها في تلك البيئات، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة وذلك لاستخدام أشكال من التدخلات الفعالة لتنمية روح التعاون بين المعلمين لمواجهة التحديات الخاصة بالقدرات المتنوعة للطلاب داخل بيئات التعليم الشامل.

دراسة العسيري وأبوالعلا (٢٠٢١) والتي هدفت التعرف على المعرفة بالتدريس التشاركي واستخدامه بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (٤٥) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المعرفة بالتدريس التشاركي واستخدامه، وأوصت الدراسة بالتدريب على التدريس التشاركي لمعرفة أثره في تنمية مهارات الكفاءة الذاتية لمعلمي مدارس التعليم العام والتربية الخاصة.

دراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على الممارسات الفعالة التي تمارسها معلمات الأطفال ذو الاعاقة الفكرية والتحديات التي تواجههم في خدمات التدخل المبكر وكيفية تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات ذوي الاعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، حيث شملت العينة (١٠) معلمات تربية

خاصة، وتم استخدام المنهج النوعي التفسيري، وكشفت النتائج عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهم بكثير من إعدادهم قبل الخدمة، وأوصت الدراسة بتوفير دورات تدريبية متخصصة لمساعدة معلمات التربية الخاصة في تحسين ممارساتهن.

في دراسة بولين وآخرين (Bowlin et al, 2015) التي هدفت الكشف عن أثر المشاركة في دورة تعليمية ومشاهدة فيديو لحصة تعليمية تشاركية في تحسين المعرفة والاتجاهات والإحساس بالكفاءة الذاتية للمعلمين ما قبل الخدمة نحو التدريس التشاركي في الولايات المتحدة، حيث شملت العينة (١٥٣) من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق موجبة دالة احصائيا في معرفة المشاركين واتجاهاتهم وإحساسهم بالكفاءة الذاتية بعد اكتمال الدورة التعليمية، كما أدت مشاهدة الفيديو التعليمي حول التدريس التشاركي إلى وجود فروق دالة إحصائية في الإحساس بالكفاءة الذاتية لديهم وعدم وجود فروق دالة إحصائية في معرفتهم واتجاهاتهم بعد مشاهدتهم فيديو تعليمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تضمين تجارب تعليمية متنوعة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

ودراسة (Burks-Keeley & Brown, 2014) والتي هدفت تحديد الآثار المترتبة على الممارسات التدريسية والتعلمية للمعلمين حول نماذج للتدريس التشاركي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (2) من معلمي التربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج فعالية نموذج التدريس الموازي ومحطة التدريس وتدريس الفريق التعاوني والتدريس البديل، ويشعر المعلمين بالفروق بين النماذج، ولديهم تصورات بأن نماذج التدريس التشاركي أثرت على ممارساتهم وأوصت الدراسة بتقديم الدعم الإداري والتدريب لتحسين تنفيذ الممارسات في التدريس التشاركي.

وأيضا دراسة (Pancsofar & Petroff, 2013B) والتي هدفت الكشف عن العلاقة بين التدريب المهني قبل وأثناء الخدمة وبين توجهات المعلمين وثقتهم في ممارسات التدريس التشاركي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (١٢٩) معلمًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج

وجود علاقة ارتباطية موجبة مرتفعة القوة بين التدريب المهني وتوجهات وثقة المعلمين في ممارسات التدريس التشاركي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول أثر التطوير المهني على علاقات وأدوار التدريس التشاركي للمعلمين ودور توجهات وثقة المعلمين في التدريس التشاركي على أداء الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، يتضح بأنها تناولت التدريس التشاركي وفقا لأربعة أصناف، وهي كالآتي:

أولا، تناول المعرفة قبل الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مثل دراسة الباز (٢٠٢٠)، وبدوي وآخرون (٢٠٢٢)، وباركر وآخرون (Parker et al., 2012) والتي أظهرت فاعلية تنمية مهارات تدريس العلوم ومهارات التعلم التشاركي والتعلم التشاركي السحابي، إضافة إلى تطور فهم معلمي ما قبل الخدمة للتدريس التشاركي للفريق التعاوني، وعلى عينات مختلفة منها طالب ومعلم العلوم وطلاب التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

ثانيا، تناول المعرفة أثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مثل دراسة العسيري وأبوالعلا (٢٠٢١)، والخاطرية (٢٠١٩)، وأبا حسين (٢٠١٦)، والحقباني وتركستناني (٢٠٢٠)، ومافروباليا وأناستاسيو (Mavropalias & Anastasiou, 2016)، وبايريس وماندال (Paires & Mandal, 2023)، ويورتفيت وكوفاتش (Jortveit & Kovac, 2021)، وآبي-تايلور (Abbye-Taylor, 2014) والتي أظهرت تعزز واقع المعرفة بالتدريس التشاركي والتوجه نحو استخدامه، وفعالية التدريس التشاركي الموزاي، وتفعيل الدروس النموذجية في برامج صعوبات التعلم وتفعيل التدريس التشاركي، أهمية تعزيز التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام لتحسين التدريس، وأهمية العلاقات الجيدة في تحقيق التعاون الناجح في تعليم الطلبة، وتحسن المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركي، وعلى عينات مختلفة منها معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ومعلمي صعوبات التعلم.

ثالثا، تناول ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة للتدريس التشاركي مثل دراسة الحارثي (٢٠٢٢)، والقحطاني والخالدي (٢٠٢٠)، والدباس والحسين (٢٠١٩)، وباقبض (٢٠١٨)، وسوندكفيست وآخرون (Sundqvist et al., 2021)، وهاوزر (Hauser, 2021)، وبرندل وآخرون (Brendle et al., 2017)، وتوران وبايار (Turan & Bayar, 2017)، وتزيفينيكو (Tzivinikou, 2015)، وشافير وتوماس-براون (Shaffer & Thomas-Brown, 2015)، وباديليادو وآخرون (Padeliadu et al., 2014)، وإنديليكاتو (Indelicato, 2014)، وغورغور وأوزونر (Gürgür & Uzuner, 2010) والتي أظهرت فاعلية واقع تطبيق التدريس التشاركي وفاعليته في تقديم خدمات التربية الخاصة وتقليل التحديات التي تواجة المعلمين، وأن مستويات تطبيق وممارسة التدريس التشاركي جاءت في أغلب الدراسات بين المستوى المتوسط والمرتفع، وإلى وجود تحديات في التناغم بين المعلمين، وظهور تحسن في التعاون بين المعلمين وخاصة في التخطيط المشترك والمسؤوليات تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن نموذج التدريس التشاركي يوفر أسلوبًا مناسبًا لدعم المعلمين والطلاب ذوي الإعاقات، وعلى عينات مختلفة منها مشرفات التربية الخاصة، معلمي ومعلمات التربية الخاصة، معلمات التربية الفكرية، معلمي ومعلمات التعليم العام.

رابعا، تأثير المعرفة قبل وأثناء الخدمة على ممارسة التدريس التشاركي مثل دراسة الزويد والنعيم (٢٠٢٢)، والعسيري وأبوالعلا (٢٠٢١)، والحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)، وباولين وآخرون (Bowlin et al., 2015)، وبيركس-كيلي (Burks-Keeley & Brown, 2014)، وبانكسوفار وبيتروف (Pancsofar & Petroff, 2013B) والتي أظهرت تحقيق الأهداف الأكاديمية من خلال استخدام المعلمين للتدريس التشاركي وتقديم الدعم لهم في بيئات التعلم، ووجود علاقة إيجابية بين المعرفة بالتدريس التشاركي واستخدامه، وبين التدريب المهني وتوجهات وثقة المعلمين في ممارسات التدريس التشاركي، وكذلك أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهم بكثير من إعدادهم قبل الخدمة، وإلى

فعالية نموذج التدريس الموازي ومحطة التدريس والتدريس التعاوني والتدريس البديل، وعلى عينات مختلفة أيضا من معلمات ومعلمي التربية الخاصة.

وقد استفاد الباحث من الإطلاع على الدراسات السابقة كونها تضيف معلومات مهمة لاجراءات الدراسة الحالية، حيث ساعدت في وضع التصورات العامة لصياغة المتغيرات والمشكلة وبلورتها وتحديد الأهداف وتطوير أداة الدراسة، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت هذه الأصناف الأربع مجتمعة مع بعض، إضافة إلى تناولها العديد من المتغيرات وربطها مع المحاور الأساسية، كما أنها تعد من الدراسات الفريدة والنادرة التي درست هذا الموضوع على البيئة العربية والمحلية في دولة الكويت بجميع متغيراته.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب المسحي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة بهدف الكشف عن مستوى المعرفة وممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات بصفوف الدمج الكلي في الكويت ، من خلال جمع البيانات ووصفها وصفا دقيقا وتحليلها بصورة كمية وصولا للنتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج لمرحلة التعليم العام الابتدائية في الكويت والبالغ عددهن (٢٩٧) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) معلمة من معلمات صفوف التربية الخاصة، والتي تمثل ما نسبته (76.1%) من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة المتيسرة بعد استجابتهن على مقياس الدراسة والذي تم توزيعه عليهن بشكل إلكتروني من خلال موقع جوجل

درايف (Google Drive)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2024/٢٠٢٣)، كما هو مبين بالجدول (١).

جدول (١): خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
تخصص المؤهل العلمي	التربية الخاصة	92	%40.7
	التعليم العام	134	%59.3
عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة	أقل من ٥ سنوات	111	%49.1
	أكثر من ١٠ سنوات	62	%27.4
	من ٥-١٠ سنوات	53	%23.5
نوع المدرسة	ابتدائية بنات	123	%54.4
	ابتدائية بنين	103	%45.6
المنطقة التعليمية	الأحمدي	56	%24.8
	الجهراء	20	%8.8
	العاصمة	17	%7.5
	الفروانية	53	%23.5
	حولي	34	%15.0
	مبارك الكبير	46	%20.4
المجموع الكلي		٢٢٦	%100.0

الأداة المستخدمة:

ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة للكشف عن مستوى معرفة وممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة للتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت، وذلك من خلال الإطلاع على الأدب النظري، والرجوع للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (Blanton, 2023; Al-Khatri et al., 2020; Grunert, 2023)، وفقا للخطوات التالية: (١) تحديد متغيرات الأداة وفقاً للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمعرفة وممارسة التدريس التشاركي، (٢) صياغة الفقرات لكل متغير من المتغيرات، (٣) إعادة صياغة الفقرات والمجالات لأداة الاستبانة التزاما بآراء المحكمين.

وتكونت أداة الدراسة من جزأين، هما: الأول، الخصائص الديموغرافية للعينة والتي تضمنت أربعة متغيرات مستقلة، وهي: (1) متغير تخصص المؤهل العلمي ويتكون من فئتين (التعليم العام، والتربية الخاصة)، (2) متغير عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة ويتكون من ثلاث مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٦ سنة إلى ١٠ سنة، أكثر من ١٠ سنوات)، (3) متغير نوع المدرسة ويتكون من فئتين (مدرسة ابتدائية للبنين، مدرسة ابتدائية للبنات)، (4) متغير المنطقة التعليمية ويتكون من ست فئات (العاصمة، حولي، الفروانية، الجهراء، الأحمدي، ومبارك الكبير). والثاني، فقرات المتغيرين التابعيين، وهما: (1) متغير المعرفة بالتدريس التشاركي، ويتكون من بعدين (المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي، المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي)، (2) متغير ممارسة التدريس التشاركي، والذي تكون من (٢٤) فقرة موزعة على النحو التالي: الفقرات (١ إلى 9) ترتبط بمتغير المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي، والفقرات (10 إلى 17) ترتبط بمتغير المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي، والفقرات (18 إلى 24) ترتبط بمتغير ممارسة التدريس التشاركي.

كما استخدم مقياس ليكرت رباعي التدريج وتشمل الآتي: موافقة بدرجة كبيرة وأعطيت الدرجة (٤)، موافقة بدرجة متوسطة وأعطيت الدرجة (٣)، موافقة بدرجة قليلة وأعطيت الدرجة (٢)، غير موافقة وأعطيت الدرجة (١)، وذلك للإجابة عن الفقرات. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية، فقد تم تقسيم المتوسطات في المقياس على النحو التالي: الدرجات من (١-١,٩٩) وتعبر عن مستوى منخفض، والدرجات من (٢,٠٠-٢,٩٩) وتعبر عن مستوى متوسط، والدرجات من (٣,٠٠-٤,٠٠) وتعبر عن مستوى مرتفع.

صدق المقياس وثباته:

وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس الدراسة الحالية، فقد تم توزيعه على سبعة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس من جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وجامعة اليرموك والبالغ عددهم (7)، ومن ثم تم الأخذ بجميع

ملاحظاتهم من حيث الشكل والمضمون لمحتوى الفقرات وتناسبها مع موضوع الدراسة ومتغيراتها البحثية، وإجراء التعديلات للفقرات في الصورة الاولية والتي أجمع عليها المحكمين، وذلك لكي تصبح بالنسخة النهائية لأداة الدراسة الحالية.

وللتحقق من ثبات اداة الدراسة، تم إستخراج قيم معاملات الإرتباط بين الفقرات والدرجة على البعد المنتمي له، واستخراج معاملات إرتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك للتعرف على مدى الثبات لفقرات أداة الدراسة وإسهامها من الناحية الإحصائية، كما هو مبين بالجدول (٢).

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد المنتميه له وارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة.

المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي			المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي			ممارسة التدريس التشاركي		
الفقرة	الارتباط الفقرة مع		الفقرة	الارتباط الفقرة مع		الفقرة	الارتباط الفقرة مع	
	البعد	الأداة ككل		البعد	الأداة ككل		البعد	الأداة ككل
١	**٠,٦٩٧	**٠,٦٠٢	١٠	**٠,٧٥٧	**٠,٦٣٢	١٨	**٠,٧٧٠	**٠,٦٨٢
٢	**٠,٧١٩	**٠,٦٢١	١١	**٠,٧٣٢	**٠,٦٥٢	١٩	**٠,٧٣٦	**٠,٦٦٤
٣	**٠,٧٣٥	**٠,٦٣٠	١٢	**٠,٧٨٢	**٠,٦٤١	٢٠	**٠,٧٧٧	**٠,٦٦٩
٤	**٠,٧٧٢	**٠,٦٣٣	١٣	**٠,٧١٩	**٠,٦٤٨	٢١	**٠,٧٠٩	**٠,٦٨٢
٥	**٠,٧١٧	**٠,٦٢٢	١٤	**٠,٧٤٦	**٠,٦٣٩	٢٢	**٠,٧١٤	**٠,٦٧٩
٦	**٠,٧٠٦	**٠,٦٥١	١٥	**٠,٧٣٤	**٠,٦٧١	٢٣	**٠,٧٧٩	**٠,٦٩٣
٧	**٠,٧٤٧	**٠,٦٤١	١٦	**٠,٧٤٥	**٠,٦٠٨	٢٤	**٠,٧٥٥	**٠,٦٥٤
٨	**٠,٧٣٧	**٠,٦٥٠	١٧	**٠,٧٨١	**٠,٦٧٩			
٩	**٠,٧٢١	**٠,٦٤٣						

***دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).**

****دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠١).**

ويُبين الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة قد تراوحت ما بين (0.697– 0.782) مع البعد المنتمية له، كما أن معاملات إرتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.602–٠,٦٩٣)، وجاءت جميعها ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠١). وإضافة لما سبق، تم استخراج معاملات إرتباط بيرسون (Pearson) بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، كما هو مبين بالجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد/ المتغيرات والدرجة الكلية للأداة.

المتغيرات	المعرفة قبل الخدمة	المعرفة أثناء الخدمة	المعرفة بالتدريس التشاركي	ممارسة التدريس التشاركي	الدرجة الكلية
المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	١	0.704**	0.928**	0.652**	0.899**
المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي		١	0.918**	0.671**	0.898**
المعرفة بالتدريس التشاركي			١	0.716**	0.973**
ممارسة التدريس التشاركي				١	0.857**

***دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).**
****دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠١).**

ويشير الجدول (3) إلى وجود معاملات إرتباط مرتفعة دالة إحصائياً عند (α≤٠,٠١) بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، إذ تراوحت معاملات الإرتباط ما بين (0.857– 0.973)، مما يشير إلى ثبات الاداة.

ولزيادة التحقق من ثبات أداة الدراسة المستخدمة، فقد تمّ حساب قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، وذلك من خلال تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين بالجدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدّراسة.

المتغيرات		كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
المعرفة بالتدريس التشاركي	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	0.867	٩
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	0.902	٨
	الكلي	0.925	17
ممارسة التدريس التشاركي	ممارسة التدريس التشاركي	0.854	٧
الأداة ككل		0.940	٢٤

ويبين الجدول (4) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات أداة الدراسة، إذ تراوحت مُعاملات الثبات على المتغيرات ما بين (0.854– 0.925)، في حين بلغ مُعامل الثبات على الأداة ككل (0.940)، وتعد هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة، في ضوء ما أشارت له الدراسات السابقة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، من خلال استخدم الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة، والمتضمنة الآتي: التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة (Frequency-Percent)، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha)، المتوسطات الحسابية (Means)، الانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، اختبار تحليل التباين المتعدد الرباعي (4-Way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وللإجابة عن التساؤل الاول والذي ينص على: ما مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟، فقد تم حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومستوى التقييم للمعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (5).

الجدول (5): المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأبعاد معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي

الأبعاد	المُتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	مستوى المعرفة
المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	2.75	0.71	1	متوسط
المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	2.90	0.75	2	متوسط
الدرجة الكلية	٢,٨٢	0.67	متوسط	

ويبين الجدول (5) أن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت ككل قد جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.82)، وانحراف معياري (0.67). كما جاء بالمرتبة الأولى بُعد المعرفة أثناء الخدمة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (0.75). وأتى بالمرتبة الثانية بُعد المعرفة قبل الخدمة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (0.71). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومستوى التقييم لفقرات كل بُعد من الأبعاد، مع مراعاة ترتيبها تنازليا وفقا للأوساط الحسابية على البعد، كما هو مبين بالجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لفقرات كل بُعد من الأبعاد مرتبة تنازليا وفقا للأوساط الحسابية

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مُستوى المعرفة
9	أهلتني دراستي بكلية المعلمين من معرفة طريقة العمل كمعلمة بديلة لمعلمة التعليم العام في تعليم الطلبة بطرق التعليم المتمايز حسب مستوياتهم المختلفة.	2.90	1.04	1	مُتوسط
7	اكتسبت المعرفة أثناء إعدادي بكلية المعلمين للعمل كمعلمة مراقبة أثناء تدريس معلمة التعليم العام وذلك بهدف تقديم المعلومات التي أجمعها وأحللها تجهيزا لإعداد خطة التعليم الفردية ومشاركتها أثناء الاجتماع مع الآخرين (معلمة الصف، ولي أمر الطالب).	2.86	0.99	2	مُتوسط
٨	أثناء دراستي بكلية المعلمين، اكتسبت المهارات للعمل مع معلمة التعليم العام لإنشاء محطات تعلم المجموعات الطلابية الصغيرة الغير المتجانسة وتقاسم تدريسها بطرق التعليم المتمايز حسب قدراتهم واحتياجاتهم الفردية.	2.82	1.02	3	مُتوسط
٢	أمتلك المعرفة والمهارات الكافية قبل الالتحاق بمهنة التدريس للتمييز بين النماذج المختلفة للتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي.	2.79	0.99	4	مُتوسط
٣	أمتلك المعرفة والمهارات الكافية قبل الالتحاق بمهنة التدريس في التخطيط والتنفيذ باستخدام النماذج المختلفة للتدريس التشاركي عند التعاون مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي.	2.74	0.99	5	مُتوسط
4	اكتسبت المعرفة قبل الالتحاق بمهنة التدريس المتعلقة بطريقة التدريس التشاركي التي تعتمد على التعاون مع معلمة الصف العام للعمل كفريق في تعليم جميع الطلبة في صفوف الدمج الكلي.	2.73	1.00	6	مُتوسط
6	اكتسبت المعرفة أثناء دراستي بكلية المعلمين للعمل كمعلمة	2.71	1.13	7	مُتوسط

المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام وتأثيرها على ممارساتها بصفوف الدمج الكلي في الكويت

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مُستوى المعرفة
	مساعدة لمعلمة التعليم العام لتقديم التعليمات والدعم المباشر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة				
١	حظيت بالمعرفة والمهارات اللازمة ضمن مناهج المقررات التي درستها في برامج إعداد المعلمين للتشارك مع معلمات التعليم العام بالتدريس في صفوف الدمج الكلي.	2.63	0.99	8	مُتوسط
5	تعلمت في برامج إعداد المعلمين عملية التخطيط في تعليم مجموعتين منفصلتين لتدريس المجموعة الصغيرة نفس الدرس بالتوازي مع تدريس معلمة الصف العام للمجموعة الكبيرة في صف الدمج الكلي.	2.60	1.01	9	مُتوسط
الدرجة الكلية لبُعد المعرفة قبل الخدمة		2.75	0.71	مُتوسط	
١٢	لدي الإلمام بمسئوليات العمل التعاوني كمعلمة مشاركة لمعلمة التعليم العام على تنفيذ المهام (مثل: التخطيط المشترك للدروس، وتقييماتها، ووسائلها وموادها التعليمية) بالتساوي بيننا في فصول الدمج الكلي.	3.08	0.92	1	مُرتفع
١٤	اكتسبت المعرفة من خلال التطوير المهني أثناء الخدمة للتمكن من تقديم المساعدة لمعلمة التعليم العام في توجيه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مستوياتهم المختلفة.	3.05	0.90	2	مُرتفع
١١	أثناء خدمة التدريس، اكتسبت الكفايات المعرفية حول النماذج المختلفة للتدريس التشاركي مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي.	3.01	0.93	3	مُرتفع
١٥	تعلمت أثناء عملي بالمدرسة كيفية العمل كمعلمة مراقبة لمعلمة التعليم العام في تدريسها لجمع المعلومات وتحليلها للمساعدة في إعداد خطط التعليم الفردية.	2.95	0.94	4	مُتوسط
١٦	استطعت من خلال دورات التطوير المهني معرفة كيفية التعاون مع معلمة التعليم العام للتخطيط وتدريس مجموعات طلابية في محطات تعلم منفصلة بطرق التعليم المتمايز لتلبية احتياجاتهم الفردية.	2.92	0.93	5	مُتوسط
١٣	التحقت بالدورات التدريبية أثناء عملي بالمدرسة مما اكسبني المعرفة والمهارات اللازمة للعمل مع معلمة التعليم العام على التخطيط لنفس الدرس وتدريسه لمجموعتين بشكل متوازي متضمنا تقديم الدعم الإضافي لطلبة المجموعة الصغيرة.	2.89	1.02	6	مُتوسط
١٧	أتيحت لي الفرصة للحصول على التطوير المهني بمدرستي للتدريس كمعلمة بديلة مع معلمة التعليم العام من خلال تقديم دروس مصممة بطريقة التعليم المتمايز لمجموعات طلابية وفقا لمستوياتهم واحتياجاتهم.	2.66	1.06	7	مُتوسط
١٠	قدمت لي مدرستنا الدورات التدريبية اللازمة لتطوير مهارتي لممارسة نماذج التدريس التشاركي بالتعاون مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي .	2.61	1.07	8	مُتوسط
الدرجة الكلية لبُعد المعرفة أثناء الخدمة		2.90	0.75	مُتوسط	

ويبين الجدول (6) أن بُعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.75) وإنحراف معياري (0.71)، فقد جاءت الفقرة (٩) بالمرتبة الأعلى والتي نصت على "أهلتني دراستي بكلية المعلمين من معرفة طريقة العمل كمعلمة بديلة لمعلمة التعليم العام في تعليم الطلبة بطرق التعليم المتمايز حسب مستوياتهم المختلفة" بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.90) وإنحراف معياري (1.04). كما جاءت الفقرة (5) بالمرتبة الأخيرة والتي نصت على: "تعلمت في برامج إعداد المعلمين عملية التخطيط في تعليم مجموعتين منفصلتين لتدريس المجموعة الصغيرة نفس الدرس بالتوازي مع تدريس معلمة الصف العام للمجموعة الكبيرة في صف الدمج الكلي" بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.60) وإنحراف معياري (1.01).

كما أن بُعد المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.90) وإنحراف معياري (0.75)، فقد جاءت الفقرة (١٢) بالمرتبة الأعلى والتي نصت على: "لدي الإلمام بمسئوليات العمل التعاوني كمعلمة مشاركة لمعلمة التعليم العام على تنفيذ المهام مثل (التخطيط المشترك للدروس، وتقييماتها، ووسائلها وموادها التعليمية) بالتساوي بيننا في فصول الدمج الكلي" بمستوى مرتفع، وبمُتوسط حسابي (3.08) وإنحراف معياري (0.92). وجاءت الفقرة (١٠) بالمرتبة الأخيرة والتي نصت على "قدمت لي مدرستنا الدورات التدريبية اللازمة لتطوير مهارتي لممارسة نماذج التدريس التشاركي بالتعاون مع معلمات التعليم العام في صفوف الدمج الكلي" بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.61) وإنحراف معياري (1.07).

وتشير النتائج وفقاً لذلك، بأن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت قد جاء بمستوى متوسط، وتعد هذه النتيجة منطقية حيث أن المعلمات قبل الخدمة خضعن إلى تأهيل علمي متخصص وخاص ببرامج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ أن الدراسة بكلية المعلمين زودت المعلمات بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للتدريس التشاركي في صفوف الدمج من حيث

متطلبات التعليم التشاركي وكيفية التخطيط والتنفيذ له ونماذجه المختلفة؛ كما أهلت المعلمات بالمعرفة بطرق العمل كمعلمة بديلة وكمعلمة مراقبة لمعلمة التعليم العام، كما زودتها بمهارات العمل والتعاون مع معلمة التعليم العام. وهذا كله ساهم في تحسين وتطوير ورفع مستوى المعرفة قبل الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

كما ويعزى ظهور المستوى المتوسط من المعرفة أثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة إلى دور الخبرة في زيادة وتطوير المعرفة بالتدريس التشاركي، حيث أن التطبيق يعزز المفاهيم النظرية ويطورها ويربطها ويبحث عن العلاقات القائمة بين عناصرها، كما أن المعلمات اثناء الخدمة اكتسبن الكفايات المعرفية اللازمة حول النماذج المختلفة من التدريس التشاركي. كما ويعزى للدور الفعال لوزراة التربية في إعداد معلمات صفوف التربية الخاصة وتأهيلهن لهذه الوظيفة من خلال الدورات والندوات وورش العمل الخاصة بالتدريس التشاركي وتزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات المرتبطة به؛ كما أن برامج الوزارة التأهيلية لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي ركزت على عملية التخطيط في تعليم نفس الدروس لمجموعتين كبيرة وصغيرة بالتوازي في صفوف الدمج، بالإضافة إلى أن التطوير المهني والدورات الذي تخضع له معلمات صفوف التربية الخاصة أثناء الخدمة ساهم في تعزيز المعرفة لديهن في كيفية العمل والتعاون مع معلمات التعليم العام للتخطيط وتدريس المجموعات الطلابية، والمساعدة في توجيه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب مستوياتهم المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الباز (٢٠٢٠) والتي اشارت إلى ارتفاع مستوى أداء الطلاب معلمي العلوم بعديا لمهارات التعلم التشاركي والذي يرجع سببه إلى المقرر الالكتروني المقلوب، حيث اعتمد على الكثير من المهام التشاركية التي يتم انجازها داخل وخارج قاعة الدراسة، مما عزز عملية التعلم. كما وتتفق مع دراسة بدوي وآخرون (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى ارتفاع التحصيل المرتبط بالجوانب المعرفية لمهارات توظيف

التعلم التشاركي السحابي لدى طلاب كلية التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة أبا حسين (٢٠١٦) والتي كشفت أن لدى المعلمين مستوى عال من المعرفة بمفهوم وأساسيات التدريس التشاركي، ومع دراسة الحقباني وتركستناني (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن درجة ممارسة التدريس التشاركي بشكل عام كانت متوسطة، وأيضا تتفق مع دراسة بيرس وماندال (Paires & Mandal, 2023) والتي أشارت إلى أن تعزيز التعاون بين معلمين التربية الخاصة والتعليم العام يساهم في تحسين التدريس وخاصة بالمعرفة والاستعداد لديهم، ومع دراسة كايهان أكاميلي (Kayhan & Akcamele, 2019) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية النموذج في تحسين معرفتهم بمهارات التدريس الفعالة، وتعزيز التنظيم للتعلم، ودعم وإعداد خطط الدروس باستخدام أساليب وتقنيات متنوعة، وأخيرا تتفق مع دراسة بولين وآخرين (Bowlin et al, 2015) والتي أكدت على الأثر الإيجابي للمشاركة في دورة تعليمية ومشاهدة فيديو لحصة تعليمية تشاركية في تحسين المعرفة والاتجاهات والإحساس بالكفاءة الذاتية للمعلمين ما قبل الخدمة نحو التدريس التشاركي في الولايات المتحدة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة باركر وآخرون (Parker et al, 2012) والتي كشفت عن وجود تحديات واجهت المعلمين في فهم مفاهيم التدريس التشاركي للفريق التعاوني ودورها في صفوف الدمج، وأنهم يمتلكون فهمًا بمستوى مرتفع لمعوقات التدريس التشاركي للفريق التعاوني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) لتأثير المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية) على متوسطات مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟، فقد تم حساب حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات المعلمات وكما هو مبين بالجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة نحو ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بصفوف الدمج الكلي في الكويت وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات	الإحصائي	المعرفة قبل الخدمة	المعرفة أثناء الخدمة	الدرجة الكلية للأداة
تخصص المؤهل العلمي	التعليم العام	المُتوسط الحسابيَّ	2.66	2.91	2.78
		الانحراف المعياريَّ	0.68	0.71	0.63
	التربية الخاصة	المُتوسط الحسابيَّ	2.89	2.88	2.88
		الانحراف المعياريَّ	0.74	0.80	0.72
عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة	أقل من 5 سنوات	المُتوسط الحسابيَّ	2.74	2.88	2.81
		الانحراف المعياريَّ	0.67	0.70	0.62
	من 5 - ١٠ سنوات	المُتوسط الحسابيَّ	2.82	2.88	2.84
		الانحراف المعياريَّ	0.74	0.84	0.73
	أكثر من ١٠ سنوات	المُتوسط الحسابيَّ	2.72	2.94	2.83
		الانحراف المعياريَّ	0.75	0.76	0.71
نوع المدرسة	ابتدائية بنين	المُتوسط الحسابيَّ	2.77	2.84	2.81
		الانحراف المعياريَّ	0.73	0.80	0.71
	ابتدائية بنات	المُتوسط الحسابيَّ	2.74	2.94	2.83
		الانحراف المعياريَّ	0.69	0.70	0.64
المنطقة التعليمية	العاصمة	المُتوسط الحسابيَّ	2.58	2.88	2.72

المتغيرات	مستويات	الإحصائي	المعرفة قبل الخدمة	المعرفة أثناء الخدمة	الدرجة الكلية للأداة
		الانحراف المعياريَّ	0.73	0.80	0.70
	حولي	المُتوسط الحسابيَّ	2.68	2.84	2.75
		الانحراف المعياريَّ	0.77	0.76	0.70
	الفروانية	المُتوسط الحسابيَّ	2.73	2.90	2.81
		الانحراف المعياريَّ	0.72	0.82	0.72
	الجهراء	المُتوسط الحسابيَّ	3.07	2.94	3.01
		الانحراف المعياريَّ	0.58	0.67	0.58
	الأحمدي	المُتوسط الحسابيَّ	2.74	2.83	2.78
		الانحراف المعياريَّ	0.63	0.67	0.60
	مبارك الكبير	المُتوسط الحسابيَّ	2.77	3.00	2.88
		الانحراف المعياريَّ	0.77	0.78	0.71
المجموع الكلي		المُتوسط الحسابيَّ	2.75	2.90	2.82
		الانحراف المعياريَّ	0.71	0.75	0.67

ويبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على كل من الأبعاد والدرجة الكلية لأداة مستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت وفقا للمتغيرات الديموغرافية. ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، كما هو مبين بالجدول (8).

جدول (8): تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA) لمستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة نحو ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بصفوف الدمج الكلي في الكويت وفقا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين/المتغير	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تخصص المؤهل العلمي Hotelling's=0.٠٤٥ F = ٤,٨٥٤, Sig =0.009	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	2.081	1	2.081	4.166	.042*
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	.013	1	.013	.022	.883
	الدرجة الكلية للأداة	.506	1	.506	1.096	.296
عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة Wilks' Lambda= 0.998 F =0.123, Sig =0.974	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	.021	2	.011	.021	.979
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	.057	2	.028	.049	.952
	الدرجة الكلية للأداة	.001	2	.001	.001	.999
نوع المدرسة Hotelling's=0.013 F =1.435, Sig =0.240	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	.076	1	.076	.152	.697
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	.421	1	.421	.731	.394
	الدرجة الكلية للأداة	.025	1	.025	.055	.815
المنطقة التعليمية Wilks' Lambda= 0.952 F =1.063, Sig =0.389	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	2.339	5	.468	.936	.458
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	.904	5	.181	.314	.904
	الدرجة الكلية للأداة	1.069	5	.214	.464	.803
الخطأ	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	107.888	216	.499		
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	124.353	216	.576		
	الدرجة الكلية للأداة	99.631	216	.461		
المجموع المعدل	المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	113.147	225			
	المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	125.900	225			
	الدرجة الكلية للأداة	101.444	225			

*دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

ويبين الجدول (8) الآتي:

(1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على بُعد المعرفة قبل الخدمة تُعزى لمتغير تخصص المؤهل العلمي،

إذ بلغ القيمة لاختبار (F) على البُعد (٤,١٦٦) وبمستوى الدّلالة (٠,٠٤٢)، وتعد القيمة دالة احصائياً، حيث جاءت الفروق لصالح تخصص المؤهل العلمي(التربية الخاصة) بمتوسط حسابي أعلى من تخصص المؤهل (التعليم العام) على البُعد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على بُعد المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي، إذ بلغت القيمة لاختبار (F) على البُعد (٠,٠٢٢) وبمستوى الدّلالة (٠,٨٨٣)، وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا. كما يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على الدرجة الكلية للأداة تُعزى للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة اختبار (F) على الدرجة الكلية (1.096) وبمُستوى الدّلالة (0.296) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيا.

(2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على أبعاد (المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي، المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي) وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة حيث بلغت قيم (F) لها على التوالي (٠,٠٢١، ٠,٠٤٩، ٠,٠٠١) وبمستويات دلالة حقيقية بلغت على التوالي (٠,٩٧٩، ٠,٩٥٢، ٠,٩٩) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

(3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على أبعاد (المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي، المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي) وعلى الاداة ككل تعزى لمتغير نوع المدرسة حيث بلغت قيم (F) لها على التوالي (٠,١٥٢، ٠,٧٣١، ٠,٠٥٥) وبمستويات دلالة حقيقية بلغت على التوالي (٠,٦٩٧، ٠,٣٩٤، ٠,٨١٥) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

(4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على أبعاد (المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي، المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي) وعلى الاداة ككل تعزى لمتغير المنطقة التعليمية حيث

بلغت قيم (F) لها على التوالي (٠,٩٣٦، ٠,٣١٤، ٠,٤٦٤) وبمستويات دلالة حقيقية بلغت على التوالي (٠,٤٥٨، ٠,٩٠٤، ٠,٨٠٣) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

وتشير النتائج وفقا لذلك، بعدم وجود تأثير للمتغيرات الديموغرافية في استجابات معلمات صفوف التربية الخاصة على كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للأداة لمستوى معرفة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت باستثناء ظهور التأثير لمتغير تخصص المؤهل العلمي وعلى بعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي فقط ولصالح تخصص التربية الخاصة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال المستوى الذي ظهرت به استجابات معلمات صفوف التربية الخاصة، حيث تساوت وبشكل تقريبي المستويات على الأبعاد وعلى الأداة ككل من حيث ظهورها بالمستوى المتوسط والذي ساهم بعدم وجود الفروق الدالة إحصائياً. ويمكن أن نعزي ذلك أيضا إلى الدور الكبير الذي قامت به وزراة التربية وكليات المعلمين من حيث إعداد معلمات صفوف التربية الخاصة وتأهيلهن وتزويدهن بالمعارف والمعلومات والمهارات من خلال التأهيل العلمي والدورات والندوات الخاصة بذلك، حيث كان برامجها موجة لجميع المعلمات على اختلاف تخصصات مؤهلاتهم العلمية وعدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة لديهن ونوع المدرسة والمنطقة التعليمية حيث كان لها الاثر الواضح في تحسين وتطوير المعرفة لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة.

كما يمكن أن يعزى ظهور الفرق الوحيد على بعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي على متغير تخصص المؤهل العلمي ولصالح التربية الخاصة وذلك لأن المعلمات قبل الخدمة خضعن للتأهيل من خلال دارسة تخصص التربية الخاصة والذي بدوره ساهم في تزويدهن بالمعارف والمفاهيم النظرية والمهارت المرتبطة بتخصص المؤهل العلمي بشكل عام اضافة إلى المرتبطة بالتدريس التشاركي وعملية دمج الطلبة في مدارس الدمج وتعد هذه النتيجة نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العسيري وأبوالعلا (٢٠٢١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات مجموعة معلمي التربية الخاصة ومجموعة معلمي التعليم العام في المعرفة واستخدام التدريس التشاركي في متغيرات تخصص المؤهل العلمي ونوع المؤسسة والمؤهل العلمي والخبرة، كما وتتفق مع دراسة الحقباني وتركستناني (٢٠٢٠) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمات صفوف التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف متغير المادة الدراسية ومتغير المرحلة الدراسية، وكذلك مع دراسة الخاطرية (٢٠١٩) والتي كشفت عدم وجود فروق دالة في المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ومقياس الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

وتختلف مع دراسة مافروبالياس وأناستاسيو (Mavropalias & Anastasiou, 2016) والتي كشفت أن معلمي التربية الخاصة الذين طبقوا التدريس التشاركي الموازي كانوا من فئة الشباب وخبرتهم تتراوح حول السنتين، ويفتقرون إلى التدريب. كما وتختلف مع دراسة الحقباني وتركستناني (٢٠٢٠) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمات التربية الخاصة تجاه واقع التدريس التشاركي باختلاف عدد الدورات التدريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

وللاجابة على التساؤل الثالث والذي ينص على: ما مستوى ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومستوى التقييم لفقرات ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت، والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي مرتبة تنازليا وفقا للأوساط الحسابية

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مُستوى المعرفة
٢٢	أرحب بآراء زميلتي معلمة التعليم العام أثناء التخطيط لممارسة التدريس التشاركي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي.	3.25	0.88	١	مُرتفع
٢٤	لازلت مستمر في تطوير قدراتي المهنية لممارسة نماذج التدريس التشاركي بنجاح أثناء العمل مع معلمة التعليم العام في صفوف الدمج الكلي.	3.17	0.95	٢	مُرتفع
٢٠	أشعر بارتياح عند طلب معلمة الصف العادي لمساعدتها والعمل معها في حل المشكلات التعلمية التي يواجهها طلبتها ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي.	3.08	0.95	٣	مُرتفع
٢١	لدي الثقة بقدراتي على ممارسة نماذج التدريس التشاركي بنجاح مع معلمة التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي.	3.07	0.99	٤	مُرتفع
٢٣	أشعر من الأفضل أن يتعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التربية الخاصة التي تضم معلمة واحدة.	3.04	1.06	٥	مُرتفع
١٨	أمارس التعاون لتقديم المساعدة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي.	3.02	1.05	٦	مُرتفع
١٩	أرغب بممارسة التدريس التشاركي في صفوف الدمج الكلي بدلاً من التدريس في صفوف التربية الخاصة التي تضم معلمة واحدة لتدريس المادة الدراسية.	2.70	1.09	٧	مُتوسط
	الدرجة الكلية	3.07	0.99	مُتوسط	

ويبين الجدول (9) أن مستوى ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت ككل قد جاء بمستوى مرتفع، وبمُتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.99). وقد جاءت الفقرة (٢٢) بالمرتبة الأعلى والتي نصت على "أرحب بآراء زميلتي معلمة التعليم العام أثناء التخطيط لممارسة التدريس التشاركي في

تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الكلي" بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.88). كما جاءت الفقرة (١٩) بالمرتبة الأخيرة والتي نصت على "أرغب بممارسة التدريس التشاركي في صفوف الدمج الكلي بدلا من التدريس في صفوف التربية الخاصة التي تضم معلمة واحدة لتدريس المادة الدراسية" بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.70)، وإنحراف معياري (1.09).

وتشير النتائج وفقا لذلك، بأن مستوى ممارسة معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي بالكويت جاء بمستوى مرتفع. ويمكن أن يعزى ذلك إلى مستوى المعرفة قبل الخدمة وأثناء الخدمة، والذي ساهم مساهمة فعالة في تحسين الممارسة وتطويرها، والدور الفعال للمؤسسات التعليمية في تعزيز الممارسة والعوامل المؤثرة بها والمرتبطة بالتخطيط وتطوير القدرات المهنية لممارسة نماذج التدريس التشاركي وتعزيز الثقة والرغبة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة على ممارسة نماذج التدريس التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠٢٢) والتي أكدت بأن تطبيق التدريس التشاركي يتراوح ما بين المنخفض إلى العالي، ومع دراسة هاوزر (Hauser, 2021) والتي أشارت إلى أن المعلمين أشادوا بممارسة التدريس التشاركي الناجحة إلا أنها كانت تحديا بالنسبة لهم، وكذلك مع دراسة شافر وتوماس-براون (Shaffer & Thomas-Brown, 2015) والتي كشفت أن نموذج التدريس التشاركي يوفر أسلوبًا مناسبًا لدعم المعلمين والطلاب ذوي الإعاقات، ويؤثر إيجابيًا على فاعلية التدريس وتحسين مشاركة الطلبة، ودراسة باديليادو (Padeliadu et al., 2014) والتي أظهرت نتائج إيجابية حول فاعلية نموذج التدريس التشاركي الموازي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوندكفيست وآخرون (Sundqvist et al., 2021) والتي أظهرت أن المعلمين يمارسون التدريس التشاركي بمستوى متوسط، ومع دراسة القحطاني والخالدي (٢٠٢٠) والتي كشفت أن مستوى استخدام المعلمات للتدريس التشاركي جاء بدرجة متوسطة، وكذلك مع دراسة الدباس والحسين (٢٠١٩) التي بينت أن

المعلمين لديهم استعداد متوسط لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل، وأيضا مع دراسة الحقباني وتركستناني (٢٠٢٠) والتي وكشفت أن درجة ممارسة التدريس التشاركي بشكل عام كانت متوسطة ومع دراسة باقبض (٢٠١٨) التي كشفت عن أن استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لدي معلمي صعوبات التعلم كان بدرجة تقدير متوسطة، كما وتختلف مع نتائج دراسة برندل وآخرون (Brendle et al., 2017) التي بينت نقص المعرفة والخبرة لدى المعلمين في تنفيذ التخطيط والتدريس والتقييم التشاركي وفي الممارسات اللازمة لتنفيذه بفاعلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

وللإجابة عن التساؤل الرابع والذي ينص على: هل يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) لمستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة على ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت؟، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المُتعدد حيث تمّ استخراج قيم مُعاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومُعاملات الانحدار المِعيارية واللامعيارية، وقيمة الاختبار(t) والدلالة الإحصائية، كما هو مبين بالجدول (10).

جدول (10): تحليل الانحدار المُتعدد تأثير المعرفة قبل وأثناء الخدمة على ممارسة معلمات التربية الخاصة بالتدريس التشاركي

ملخص النتائج (Model Summary)	مُعامل الأرتباط (R)	مُعامل التحديد (R^2)
	0.717	0.514
تحليل التباين (ANOVA)	قيمة الاختبار (F) المحسوبة	مُستوى الدلالة Sig
	118.024	0.000

النموذج	المعاملات المعيارية واللامعيارية		قيمة الاختبار (t)	مُستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta	
الثابت (Constant)	.857	.147		5.844	*.000
المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي	.366	.067	.356	5.425	*.000
المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي	.409	.064	.420	6.395	*.000

ويبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً عند مُستوى (α≤٠,٠٥) بين أبعاد المعرفة قبل وأثناء الخدمة على ممارسة التدريس التشاركي لدى معلمات صفوف التربية الخاصة مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت، حيث بلغ قيمة مُعامل الارتباط المتعدد (R=0.717)، وبلغت قيمة مُعامل التحديد (R^2=0.514). ويؤكد معنوية تأثير الأنموذج القيمة المحسوبة لاختبار (F) والتي بلغت (١١٨,٠٢٤) وبمُستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند (0.05) ومدى مُلاءمة النموذج لاختبار الانحدار.

كما يُبين الجدول (10) أن بُعدي المعرفة قبل وأثناء الخدمة بالتدريس التشاركي لهما نسبة مساهمة فعالة ودالة إحصائياً على الممارسة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت، حيث حصل بُعد المعرفة أثناء الخدمة بالتدريس التشاركي على أعلى نسبة مساهمة والتي بلغت نسبة مساهمته (٤٢٪) وهي نسبة دالة احصائياً حيث بلغت قيمة (ت) المحتسبة لها (٦,٣٩٥) وبمستوى دلالة حقيقي بلغ (٠,٠٠١)، في حين حصل بُعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي على نسبة مساهمة بلغت (٣٥,٦٪) وهي أيضا نسبة دالة احصائياً حيث بلغت قيمة (ت) المحتسبة لها (٥,٤٢٥) ويمستوى دلالة حقيقي بلغ (٠,٠٠١) وتُعد هذه القيم دالة إحصائياً عند مُستوى (α≤٠,٠١).

وتشير النتائج وفقاً لذلك، أن لبُعدي المعرفة قبل وأثناء الخدمة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة مستوى تأثير فعال ومهم على ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي بالكويت، وكان التأثير الأكبر لبعد المعرفة أثناء الخدمة على ممارسة التدريس التشاركي، وثم أتى بعده بُعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشلركي.

وتعد هذه النتيجة منطقية كون المعرفة تعتبر سلاحاً فعال في تحديد جوانب الممارسة وكيفية تنفيذها وتطويرها بما ينسجم مع الاهداف، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

دراسة بانكسوفار وبيتروف (Pancsofar & Petroff, 2013B) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة مرتفعة القوة بين التدريب المهني وتوجهات وثقة المعلمين في ممارسات التدريس التشاركي، ودراسة العسيري وأبوالعلا (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المعرفة بالتدريس التشاركي، وكذلك دراسة بولين وآخرين (Bowlin et al, 2015) التي أظهرت وجود فروق موجبة دالة احصائيا في معرفة المشاركين واتجاهاتهم وإحساسهم بالكفاءة الذاتية بعد اكتمال الدورة التعليمية، كما أدت مشاهدة الفيديو التعليمي حول التدريس التشاركي إلى وجود فروق دالة إحصائية في الإحساس بالكفاءة الذاتية لديهم وعدم وجود فروق دالة إحصائية في معرفتهم واتجاهاتهم بعد مشاهدتهم فيديو تعليمي.

الاستنتاجات:

(1) أن مستوى المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت قد جاء بمستوى متوسط.

(2) عدم وجود تأثير للمتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات خبرة التدريس بصفوف التربية الخاصة، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية) في استجابات معلمات صفوف التربية الخاصة على كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للأداة لمستوى المعرفة بالتدريس التشاركي لمعلمات صفوف التربية الخاصة مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(3) ظهور التأثير الوحيد فقط لمتغير تخصص المؤهل العلمي وعلى بُعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي ولصالح تخصص التربية الخاصة.

(4) أن مستوى ممارسة التدريس التشاركي لمعلمات صفوف التربية الخاصة مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي بالكويت جاء بمستوى مرتفع.

(5) أن لبُعدي المعرفة قبل وأثناء الخدمة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة مستوى تأثير فعال ومهم على ممارسة التدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي بالكويت.

(6) كان التأثير الأكبر لبُعد المعرفة أثناء الخدمة على ممارسة التدريس التشاركي، ومن ثم بعده لبُعد المعرفة قبل الخدمة بالتدريس التشاركي.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، حول المعرفة قبل وأثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام وتأثيرها على ممارستها بصفوف الدمج الكلي في الكويت، يوصي الباحث بالآتي:

(1) توجيه القائمين بوزارة التربية في الكويت على ضرورة زيادة الاهتمام بتوفير برامج التطوير المهني الخاصة بزيادة المعرفة أثناء الخدمة لمعلمات صفوف التربية الخاصة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاختياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل والندوات العلمية والمحاضرات حول التدريس التشاركي من النظرية إلى التطبيق.

(2) توجيه القائمين على برامج إعداد المعلمين بدولة الكويت حول التركيز على جانب المعرفة قبل الخدمة للمعلمات قبل الخدمة بالتدريس التشاركي مع معلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاختياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(3) توجية المختصين لضرورة الاستفادة من المعرفة قبل وأثناء الخدمة بالتدريس التشاركي والاستفادة منها في تطوير ورفع الممارسة لدى معلمات صفوف التربية الخاصة ومعلمات صفوف التعليم العام في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفوف الدمج الكلي في الكويت.

(4) ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع المعرفة قبل وأثناء الخدمة بالتدريس التشاركي لدى المعلمات، وكذلك مستوى الممارسة وربطها بالمزيد من المتغيرات المختلفة والمتنوعة.

(5) إجراء المزيد من الدراسات بهدف توسيع الفهم حول فعالية نماذج التدريس التشاركي، وتحديد عوامل النجاح والتحسين المستمر في مستوى أداء التدريس ونواتج تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاعتراف والشكر:

أشكر الباحثة المساعدة نورة مخلف الشمري، طالبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الكويت، على جهودها في المساهمة بإعداد بعض المتطلبات في هذه الدراسة.

المراجع العربية

آل منصور، فاطمة منصور؛ تركستاني، مريم بنت حافظ عمر. (2022). اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة. المجلة السعودية للعوم التربوية، 10، 125-149.

أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن؛ الحسين، رنا محمد فهد. (٢٠١٦). مستوي تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ١٦٤-٢٠٠.

الباز، مروة محمد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات ومهارات التعلم التشاركي لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، ٣٠ ، ٤٥-١٠٢.

باقبض، حنان علي. (٢٠١٨). مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٧ ، ١٣٧-١٦٧.

بدوي، دعاء حمدي، الغول؛ ريهام محمد أحمد؛ الجارحي، علي حسن عويس. (٢٠٢٢). أثر المحفزات الرقمية ببيئات التعلم المصغر في تنمية مهارات توظيف التعلم التشاركي السحابي لدي طلاب التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة*، ١٢٢ ، ٦٦٢-٦٨٩.

الحارثي، خلود بنت محمد بن سعد؛ القحطاني، فارس بن حسين بن محمد. (٢٠٢٠). ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية: التحديات الحلول. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١٥ ، ١٤١–١٨٤.

الحارثي، موضي بنت نفال. (٢٠٢٢). واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، *38(12.2) 144-* ١٧٦.

الحقباني، أسماء ناصر فهد؛ تركستاني، مريم بنت حافظ عمر. (٢٠٢٠). واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١٢ ، ١٩-٥٢.

الخاطرية، ثرية. (٢٠١٩). *أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الخطيب، نورة بنت عبدالله. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة-جامعة الزقازيق، 30، 1-41.*

الدباس، راشد عبد الرحمن؛ والحسين، عبدالكريم حسين. (2019) مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٠)، 439-٤٦٩.

الرميح، منال بنت رميح؛ أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن. (2019). التدريس التشاركي: دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، 25(8)، 538-559.*

الزويد، فاطمة أحمد؛ النعيم، فهد بن أحمد. (٢٠٢٢). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس-كلية التربية جامعة دمشق، ١٩* (٤)، ٩٥–١٢٨.

العسيري، هوازن أحمد محمد؛ أبوالعلا، نوال أحمد البدوي سيد. (٢٠٢١). واقع التدريس التشاركي والتوجه نحو استخدامه وتطبيقه في الصف الدراسي من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدينة مكة المكرمة. *العلوم التربوية-جامعة القاهرة، ٣٩* (١-3)، ١-٣٨.

القحطاني، محمد بن علي؛ الخالدي، بشائر بنت عبدالله. (٢٠٢٠). استخدام المعلمات للتدريس التشاركي مع ذوات الاعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل. *الثقافة والتنمية، ٢٠* (١٥٧)، ٨٦–١٢٠.

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.

المراجع الأجنبية:

Abbye-Taylor, S. (2014). *Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students* [Dissertation-Northcentral University]. ProQuest LLC, East Eisenhower Parkway.

Alsarawi, A. (2020). *Perceptions regarding the effectiveness of co-teaching practices to support students with learning disabilities in secondary inclusive classrooms: Case study* [Published Doctor of Philosophy dissertation]. University of Northern Colorado.

Bowlin, T., Bell, S., Coleman, M., & Cihak, D. (2015). Co-teaching and collaboration: preservice teachers knowledge. atitudes, and perceived sense of efficacy in teaching students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37-57.

Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A Study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education, 32*(3), 538–550.

Brown, P. (2013). *A survey of professional development for co-teaching* [Unpublished Doctoral dissertation]. Southern Illinois University Carbondale.

Burks-Keeley, R., & Brown, M. (2014). Student and teacher perceptions of the five co-teaching models: A pilot study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals-JAASEP, FALL*, 149–185.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. SAGE Publications.

Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). Sit in my seat: Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 24*(3), 288-309. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1459888

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

Cook, S. C., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School & Clinic, 55*(4), 221–229. https://doi.org/10.1177/1053451219855739

Cramer, E. (2010). Co-teaching. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*, *2*, 560-564.

Dodd, P. O. (2020). *General education and special education teachers'preferences on co-teaching models, trainings, and collaboration strategies* [Doctoral dissertation]. California State University, Dominguez Hills. https://scholarworks.calstate.edu/downloads/zw12zb931

Drewes, A., Soslau, E., & Scantlebury, K. (2021). Striving towards an ideal: Coevaluation of student coteaching experiences. *Journal of Education for Teaching, 47*(1), 60-74. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1845954

Flores, A. S. (2023). The impact of a STEM education program on female and racial minorities' knowledge and attitude [Doctoral Dissertation]. Liberty University. https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5529&context=doctoral

Friedman, T. E., Hallaran, A. E., & Locke, M. A. (2022). Rubberbanding in a liminal space: Teachers contemplate intersections of disability and race in inclusive classrooms. *Race, Ethnicity & Education, 25*(6), 755-775.

Friend, M., & Cook, L. (2014*). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.

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*, 9-27.

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure, 37*(4), 6–10. *https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611*

Gallo-Fox, J., & Stegeman, L. (2020). Coteaching in early childhood clinical field experiences: Across-case study of learning affordances. *Teaching Education, 31*(3), 298-322. https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561661

Grunert, D. M. (2023). *A Qualitative case study examining collaborative teaching in inclusion classrooms post-pandemic* [Doctoral Dissertation]. Liberty University.

Guise, M., Hegg, S., & Robbins, A. (2021). Learning together through coteaching coaching: A model of support for coteaching pairs in clinical practice. T*eaching and Teacher Education*, 100, 103278. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103278

Guise, M., Hegg, S., Hoellwarth, C., & O'Shea, M. (2022). Support for coteaching in clinical practice: The development and use of a coassessing rubric for collaboratively analyzing student learning. *The New Educator*, *18*(1-2), 148-178. https://doi.org/10.1080/1547688X.2022.2038746

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(1), 311-331.

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(1), 311-331.

Harbour, K. E., Livers, S. D., McDaniel, S. C., Gleason, J., & Barth, J. M. (2022). Professional development to support elementary mathematics and co-teaching practices: Collaborations between general and special education. *Mathematics Teacher Education & Development*, *24*(2), 33-56.

Hauser, A. P. (2021). *The impact of selected special education co-teaching models on math and reading student achievement and on student behavior in kindergarten through fifth grade* [Doctoral dissertation]. The College of William & Mary. https://scholarworks.wm.edu/etd/1638386945

Hedin, L. R., Conderman, G., Gerzel-Short, L., & Liberty, L. (2020). Specially designed instruction in middle and high school co-taught classrooms. *The Clearing House*, *93*(6), 298-305. https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1812492

Hentz, S. (2018). Co-teaching essentials (pamphlet). ASCD. www.ASCD.org/Quickreferenceguides

Hilalliyati, N. (2017). *Teaching english as a foreign language for students with intellectual disabilities* [Doctoral thesis, Universitas Islam Negeri]. Institutional Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. Institutional Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta thesis). http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/36249

Hoffert, N. (2023). *The relationship of two co-teaching models in a second grade special education inclusion classrooms: Impact on student*

achievement [MA Dissertation]. Hamline University. https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5585&context=hse_all

Indelicato, J. (2014). *How to build an effective co-teaching relationship between teachers* [Unpublished Master Thesis]. Dominican University of California.

Jones, M. N., Weber, K. P., & McLaughlin, T. F. (2013). No teacher left behind: Educating students with asd and adhd in the inclusion classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship, 2*(2), 1-22.

Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2021). Co-teaching that works: Special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, *33*(3), 286–300. *https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105*

Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, *10*(9), 258. https://doi:10.3390/educsci10090258

Kayhan, N. & Akçamete, G. (2019). The effect of one teach one observe model on effective teaching skills of classroom teachers. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(2), 151-168. https://doi.org/10.33308/26674874.2019332117

Kursch, M., & Veteška, J. (2021). Co-teaching: Advantages and disadvantages. Learning Never Ends... *Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*. https://doi.org/10.31338/uw.9788323552062.pp.93-107

Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, *60*, 224–233. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014

Mewald, C. (2014). Collaborative teaching. In: BIFIE (Hrsg.) Bildungsstandards Englisch 8. *Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien*. BIFIE: Salzburg.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. Intervention in School and Clinic, 46(3), 174–183. https://doi.org/10.1177/1053451210378165

Padeliadu, S., Papanikolaou, G., & Giazitzidou, S. (2014). Implementing inclusive education in greece through co-teaching. *8th International Conference for Special Education and Rehabilitation*. http://ikee.lib.auth.gr/record/318214?ln=el

Paires, M., & Mandal, L. (2023). Collaborative teaching between special education teachers and mainstream teachers in inclusive education. World Journal on educational humanities research, 3(2), 22-36.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013A). Professional development experiences in co-teaching. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36*(2), 83–96. https://doi.org/10.1177/0888406412474996

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013B). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education, 36*(2), 83-96. *https://doi.org/10.1177/0888406412474996*

Panteliadou, S., Papanikolaou, G., & Giazitzidou, S. (2014). Implementing inclusive education in Greece through co-teaching. *8th International Conference for Special Education and Rehabilitation*. http://ikee.lib.auth.gr/record/318214?ln=el

Parker, A., McHatton, P., & Allen, D. (2012). Elementary and special education pre-service teachers'understandings of collaboration and co-teaching. *Journal of Research in Education, 22*(1), 164–195. https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ1098381

Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langović-Milićvić, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education, 33*(3), 1–15. https://doi.org/10.15700/201503070733

Rodriguez, J. (2021). Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 25*(8), 928-943. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1590472

Roy, J. (2013). Elementary teacher perceptions of teaching practices that foster creative thinking in students. *Inquiry: The University of Arkansas Undergraduate Research Journal, 14*(1). Retrieved from https://scholarworks.uark.edu/inquiry/vol14/iss1/9

Sebald, A., Myers, A., Frederiksen, H., & Pike, E. (2023). Collaborative co-teaching during student teaching pilot project: What difference does context make? *Journal of Education, 203*(1), 18-31. https://doi.org/10.1177/00220574211016403

Seese, K. (2023). *Faculty experiences of implementing co-teaching strategies* [Published Doctor of Philosophy dissertation, University of North Dakota]. UND Scholarly Commons. Theses, Dissertations, and Senior Projects.

Semon, S., Lane, D., Jones, P., & Smith, S. M. (2020). Job-embedded professional development: Implementing co-teaching practices in general education classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821448

Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(3), 117–125. https://doi.org/10.11114/jets.v3i3.685

Shumway, L.K., Gallo, G., Dickson, S., Gibbs, J. (2011). Co-teaching handbook:Utah guidelines. Utah State Office of Education. https://resources.finalsite.net/images/v1583541712/davisk12utus/vkbe748ncmi5m 2qlvhby/USBE-Co-TeachingHandbook.pdf

Sigurdardottir, I., & Mork, S. B. (2022). COVID-19 influencing preschool practice in Iceland: We now have the opportunity to stop and observe what is happening. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 28*(4), 385- 397. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062729

Sims, A. (2021). *Teacher perceptions of co-teaching effectiveness in inclusive elementary classrooms* (*Masters Theses.* 4869). https://thekeep.eiu.edu/theses/4869

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*, 498–510.

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 218–229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*, 100504.

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, *32*(8), 1216-1238

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, *12*(2), 111–126. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490

Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(7), 787-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483438

Trump, J. L. (1966). Secondary education tomorrow. *Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals (1926)*, *50*(309), 87–95. https://doi.org/10.1177/019263656605030910

Turan, M., & Bayar, B. (2017). Examining teachers view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(11), 82–97. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2708

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, *64*(1), 108–119. https://doi.org/10.33225/pec/15.64.108

Visible Learning Meta (2023). Global research database. Retrieved 24 February 2024 from: https://www.visiblelearningmetax.com/influences

Weiss, M., & Rodgers, W. (2020). Instruction in secondary couaught classrooms Three elements, two teachers, one unique approach. *physiology in the schools, 57*(6), 959-972.

Willard, C. (2015). *Coteaching in secondary schools* [Published Doctor of Philosophy dissertation]. Syracuse University. https://surface.syr.edu/etd/412

Zhou, G., Kim, J., Kerekes, J. (2011). Collaborative teaching of an integrated methods course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *3*(2), 123-138.