International Journal for Research in Education

Volume 44
Issue 3 *Vol.44, Issue 3 - October 2020*

Article 1

2020

The Effect of a Training Program on the Attitudes of Teachers of Students with Learning Disabilities towards Co-Teaching

Thouraiya Al-Khatri
Ministry of Education, Oman, thry.alkhatri@gmail.com

Suhail Mahmoud Al-Zoubi smalzoubi
Sultan Qaboos University, suhailalzoubi@yahoo.com

Yousef Abu Shindi
Sultan Qaboos University, usefaaa@gmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Al-Khatri, Thouraiya; Al-Zoubi, Suhail Mahmoud smalzoubi; and Abu Shindi, Yousef (2020) "The Effect of a Training Program on the Attitudes of Teachers of Students with Learning Disabilities towards Co-Teaching," *International Journal for Research in Education*: Vol. 44 : Iss. 3 , Article 1.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol44/iss3/1

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (44), issue (3) October 2020 المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

The Effect of a Training Program on the Attitudes of Teachers of Students with Learning Disabilities towards Co-Teaching

أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم نحو التدريس التشاركي

Received تاريخ الاستلام	14/07/2019	Accepted تاريخ القبول	14/01/2020	Published تاريخ النشر	1/10/2020

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.44.3.20-pp12-40

Ms. Thouraiya Al-Khatri
Ministry of Education, Oman,

أ. ثرية سالم الخاطرية
وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

Dr. Suhail Al-Zoubi
Sultan Qaboos University, Oman
suhailalzoubi@yahoo.com

د. سهيل محمود الزعبي
جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

Dr. Yousef Abu Shindi
Sultan Qaboos University, Oman

د. يوسف عبدالقادر أبو شندي
جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN 2519-6146 (Print) ISSN 2519-6154 (Online)

The Effect of a Training Program on the Attitudes of Teachers of Students with Learning Disabilities towards Co-Teaching

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of a training program on the attitudes of teachers who teach students with learning disabilities (LD) toward co-teaching. The sample of the study consisted of 60 female teachers who teach students with LD in general education schools at Al Batinah South Governorate, Oman. The participants were divided into two equal groups (experimental and control); each group was composed of 30 teachers. The researchers developed a training program and attitudes toward co-teaching scale (AS). The AS was administered as pretest and posttest to the teachers in both groups. The experimental group teachers received a training program based on co-teaching. The results showed statistically significant differences between the ratings of the teachers in the control and experimental groups on the post-testing of AS in favour of the experimental group. Results also showed non-significant effect of teachers' major in the post-testing of the AS for the experimental group.

Keywords: attitudes, training program, co-teaching, teachers of students with LD

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم نحو التدريس التشاركي

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي، وتألفت عينة الدراسة من 60 معلمة يُدرّسن طلاب صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، وزعنّ إلى مجموعتين في كل مجموعة 30 معلمة صعوبات تعلم ومعلمة رياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ بناء برنامج تدريبي ومقياس الاتجاهات. طُبّق المقياس على معلمات المجموعتين بطريقة قبلية- بعدية. إلتحقت معلمات المجموعة التجريبية ببرنامج تدريبي قائم على التدريس التشاركي، في حين لم تلتحق معلمات المجموعة الضابطة بنفس البرنامج التدريبي. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح معلمات المجموعة التجريبية والذي يُعزى إلى حجم الأثر الكبير للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهاتهنّ نحو التدريس التشاركي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات تُعزى لمُتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، برنامج تدريبي، التدريس التشاركي، معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم

مُقدمة

يُعدّ برنامج صعوبات التعلم أكثر برامج التربية الخاصة انتشاراً في سلطنة عُمان مقارنة بالبرامج الأخرى نظراً لما يحتويه من أعداد كبيرة من طلاب ومعلمي صعوبات التعلم، ويُمكن أن نرجع أسباب اهتمام وزارة التربية والتعليم في السلطنة بفئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى ارتفاع معدلات انتشارها وطنياً وعربياً وعالمياً؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدر نسبة انتشارها بحوالي 5.36% (Al-Zoubi & Al-Qahtani, 2015; Lerner & Johns, 2012)، بينما تزيد عن 13 % في العالم العربي (Nada, 2009)، في حين تقدر نسبتها بحوالي 10.5% في السلطنة (Kazem et al., 2016).

ويترتب على تدريس طلاب صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بعض التحديات التي تواجه القائمين على تقديم الخدمات التعليمية لهم، فقد ينجم عن نظام الدمج الجزئي المعمول به حالياً في مدارس السلطنة بعض الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية على هؤلاء الطلاب نتيجة التحاقهم ببرنامج صعوبات التعلم خلال يومهم المدرسي. وهذا الأمر يدعونا لإعادة التفكير في النظام التربوي ليتم تعديله ليراعي الحاجات الحاضرة والمستقبلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويحقق لهم الدمج الشامل مع أقرانهم العاديين في صفوف التعليم العام. ولهذا فقد أصبحت الحاجة ملحة لإيجاد طرائق تدريس فعّالة تُسهم في توفير تعليم عالي الجودة لهؤلاء الطلاب، وهذا لا يتأتى إلا من خلال وجود تعاون بين معلم الصف العادي ومعلم صعوبات التعلم من أجل السماح لطلاب صعوبات التعلم في الوصول إلى مناهج التعليم العام بكل يُسر وسُهولة (Simpson et al., 2014).

ويُعدّ التدريس التشاركي Co-Teaching / Collaborative Teaching من الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يقوم على مبدأ التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم في تدريس هؤلاء الطلاب طيلة اليوم الدراسي في الصف العادي، وبالتالي فإنّ الهدف من التدريس التشاركي هو إتاحة الفرصة لطلاب صعوبات التعلم في الوصول إلى مناهج التعليم العام والاستفادة من الاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتعزيز تعلمهم بالصف العادي (Friend,2008)، ولتحقيق ذلك فإنّه يجب على معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة توظيف استراتيجيات وطرائق تدريس معاصرة لتحسين المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب (Bani Abdel Rahman & Al-Zoubi, 2017).

والتدريس التشاركي نوع من التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يعملان معاً بطريقة تعاونية تشاركية لتخطيط وتحقيق الأهداف التعليمية للطلاب العاديين وذوي الحاجات الخاصة في صف دراسي واحد وضمن إطار المنهج المدرسي العام (Brown, 2013)، كما أنه تعاون بين أثنين أو أكثر من المعلمين الذين يتشاركون بخبراتهم الأكاديمية والمهنية لايجاد بيئة

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

تعليمية تُسهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في صفوف التعليم العام (Hentz, 2017; Diana, 2014)، وتأتي فاعلية التدريس التشاركي من خلال الترابط والتكامل بين خبرات المعلمين مما يجعل مشاركة الطلاب أكثر إيجابية، كما يصبح التعاون التشاركي بين المعلمين أنموذجاً للتفاعل بين الطلاب (Al-Elimat, 2018).

ويُعدّ التدريس التشاركي من أكثر استراتيجيات التدريس انتشاراً في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية لأنه يُلبي الاحتياجات التعليمية والاجتماعية والنفسية للطلاب ذوي الحاجات الخاصة في صفوف التعليم العام (Abahusain & AlHussein, 2016; Randolph, 2017) حيث يُسهم في تكوين الشخصية المتوازنة للمعلم ومعرفته بنقاط القوة والضعف لدى الطلاب (Murawski & Spencer, 2011)، وإذا ما تمّ استخدامه بطريقة صحيحة، فقد يكون أكثر فاعلية من طرائق التدريس التقليدية المُتبعة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لأنه يّحسّن من تحصيلهم الدراسي، ويزيد دافعيتهم للتعلم وينمي لديهم حب الاستطلاع ومهارات التفكير؛ كما يُعزز التدريس التشاركي التعلم النشط ومستويات معرفية خاصة بمعالجة المعلومات لدى هؤلاء الطلاب (Le et al., 2018)، كما أنّه يتضمن أنشطة جماعية مبنية على التفاعل الإيجابي المتبادل وروح التعاون بين الطلاب الذي يُساعدهم في التوصل إلى إجابات مناسبة عن الأسئلة التي تُطرح من قبل المعلمين (Wang & Hwang, 2012)، ومن جهة أخرى فإنّه يُدعم التعاون الإيجابي بين المعلمين من خلال تقاسم السلطة والمسؤولية بينهما في إدارة الفصول الدراسية (DelliCarpini, 2009)، وبعبارة أخرى يُعدّ التدريس التشاركي من أساليب تقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام بهدف تحقيق فلسفة الدمج الشامل لهم، كما أنّ استخدامه يقلل من التشتت التعليمي نتيجة تنقل هؤلاء الطلاب يومياً بين غرفة المصادر والصف العادي.

وظهر التدريس التشاركي بظهور النظرية البنائية Constructivism Paradigm التي نادت بتكامل الممارسات التعلميّة - التعليميّة في غرفة الصف بين مختلف المعلمين، إذ يُسهل التدريس التشاركي تلاقح الأفكار والخبرات التدريسية ويُطوّر طرائق تدريس أكثر فاعلية وأكثر عُمقاً تعود بالفائدة على الطلاب (Al-Elimat, 2013)، وهناك من يرى بأنّ التدريس التشاركي جاء كامتداد لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية التي تُشير إلى أنّ مشاركة أكثر من معلم في تجهيز البيئة الصفية يمنح الطلاب فرصاً متعددة للتواصل الشفوي والكتابي، كما يُسهم التفاعل الاجتماعي بين المعلمين في النمو المعرفي للطلاب (Hurst et al., 2013)، كما يستند الإطار المفاهيمي للتدريس التشاركي إلى نظرية المرونة المعرفية Cognitive Flexibility التي تعتقد بأنّ الأساليب التعليمية التي تعتمد على التلقين لا تسمح باكتساب مستويات عليا من المعرفة لدى الطلاب، ونظرية الحوارConversation Theory التي تؤكد على أهمية أسلوب الحوار في بناء المعرفة الإنسانية بين الطلاب (Pangaro, 2017)، ومن خلال استعراض هذه النظريات نجد بأنّ التدريس

التشاركي قد يُصبح ركيزة أساسية في تدريس طلاب صعوبات التعلم في بيئات الدمج الشامل لما له من ارتباطات وثيقة الصلة بعناصر العملية التعليمية ومساهمته الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية الرامية إلى دمجهم في صفوف ومدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.

وعلى الرغم من وجود العديد من المميزات للتدريس التشاركي، إلا أنه توجد بعض الصعوبات التي قد تقلل من تطبيقه كمقاومة المعلمين لهذا النوع من التدريس ورفضهم لفكرة مشاركة معلم آخر لهم داخل الصف الدراسي، وفجوة الأداء الأكاديمي بين طلاب صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وضعف الدعم الفني والإداري المُقدم من مدير المدرسة، وقلة الوقت اللازم لتخطيط البرامج الدراسية والمهارات التعليمية المطلوب تحقيقها (Abidin et al., 2012) بالإضافة إلى ضعف امتلاك المعلمين معلومات كافية حول آليات تطبيق التدريس التشاركي وقلة فرص التطوير المهني لديهم أثناء الخدمة (Mulhollanda & O'Connor, 2016).

ويتضمن التدريس التشاركي ثلاثة عناصر رئيسة متعلقة بالتخطيط التشاركي Co-Planning الذي يقترح فيه المعلمان أساليب التدريس والمواد وأساليب التقويم، والتدريس التشاركي Co-Teaching الذي يُطبق فيه المعلمان أحد أنواع التدريس التشاركي التي تمّ الاتفاق عليها أثناء مرحلة التخطيط التشاركي، والتقويم التشاركي Co-Assessing الذي يتم فيه تقويم أداء طلاب صعوبات التعلم والعاديين من قبل المعلّمين، كما يقوم المعلمان بجمع معلومات من مصادر متنوعة حول فاعلية أسلوب التدريس التشاركي المُستخدم مع هؤلاء الطلاب (Sileo, 2011). ويشتمل التدريس التشاركي على ستة نماذج يُمكن استخدامها مع طلاب صعوبات التعلم والعاديين في صفوف التعليم العام (Murawski & Lochner, 2017; Stein, 2016; Hentz, 2017) وهذه النماذج على النحو الآتي:

1. معلم يُدرس ومعلم يُلاحظ: يقوم أحد المعلمين بالتدريس بينما يقوم المعلم الآخر بمراقبة أداء المعلم ورصد الجوانب الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية للطلاب.
2. معلم يُدرس ومعلم يُساعد: يتولى أحد المعلمين تدريس المحتوى الدراسي للطلاب بينما يقوم المعلم الآخر بالتجول بين الطلاب لتقديم الدعم لهم بشكل فردي أو الإجابة عن استفساراتهم.
3. تدريس الفريق: يعمل المعلمان معاً في الصف لتقديم الدرس والإرشادات للطلاب.
4. التدريس البديل: يقوم أحد المعلمين بتدريس مجموعة كبيرة من الطلاب، بينما يقوم المعلم الآخر بتدريس مجموعة صغيرة من الطلاب داخل نفس الصف الدارسي حيث تتطلب هذه المجموعة تعليم علاجي أو أنشطة إثرائية لفترة قصيرة من زمن الحصة الدراسية ثمّ يعود هؤلاء الطلاب للاندماج مع أقرانهم.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

5. تدريس المحطة: مجموعة من المحطات التعليمية التي يتنقل الطلاب من محطة إلى أخرى داخل الصف الدراسي، وفي العادة يتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات صغيرة ويكون دور المعلمين تدريس الطلاب في كل محطة.
6. التدريس الموازي: يتم تقسيم الصف الدراسي إلى مجموعتين متساويتين من الطلاب ويقوم كلا المعلمين بتقديم نفس المحتوى لكلا المجموعتين.

وتعتمد فاعلية التدريس التشاركي على ما يقوم به معلم صعوبات التعلم من دور في نشر الوعي بالتدريس التشاركي والتفاعل مع الكادر الإداري والتعليمي في بيئات الدمج، ويتطلب هذا الدور من معلم صعوبات التعلم المعرفة الكاملة بفنيات التدريس التشاركي، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال بناء برنامج تدريبي قائم على التدريس التشاركي؛ لأنّ معرفة معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام بمفهوم التدريس التشاركي وعناصره وأنواعه ومتطلباته وفوائده، قد يُسهم في تحسين اتجاهاتهم نحو تدريس ودمج طلاب صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين في بيئات الدمج الشامل، بالإضافة إلى نشر ثقافة التدريس التشاركي لدى القائمين على تخطيط برامج التربية الخاصة والمشرفين التربويين في سلطنة عُمان. حيث تُنادي التوجهات المعاصرة بأنّ يكون معلم التربية الخاصة مستشاراً لمعلمي التعليم العام، و من ثم فإنّ أكثر معلمي التربية الخاصة كفاءة هم الذين يُظهرون ميلاً لبناء علاقات تعاونية مع إدارة المدرسة ومعلميها وطلاب صعوبات التعلم وأولياء أمورهم (Alghazo et al., 2004).

ومما لا شك فيه أن برامج التدريب التي تنفذها وزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة في سلطنة عُمان تُسهم في تطوير الكفايات المعرفية والأدائية والشخصية لمعلمي التعليم العام وصعوبات التعلم، وهذا بدوره يُساعد في تلبية الحاجات التعليمية لطلاب صعوبات التعلم وتفهم خصائصهم وتحسين توقعات المعلمين نحوهم، وحتى تُسهم هذه البرامج في تحقيق فلسفة الدمج الشامل، فلا بد لها من تسليط الضوء على قضية التعاون بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وتكييف مناهج التعليم العام، ويتطلب هذا الأمر منهما توفير تخطيط وتدريس وتقويم تشاركي لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بيئات الدمج الشامل.

وفي مجال الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة (Al-Zoubi & Al-Khatri, 2019) إلى وجود ضعف بالمعرفة بعناصر التدريس التشاركي وأنواعه ومتطلباته لدى معلمات صعوبات التعلم في سلطنة عُمان، بينما كشفت دراسة باقبص (Bagabas, 2018) بأنّ معرفة معلمي صعوبات التعلم باستراتيجيات التدريس التشاركي كانت متوسطة مع وجود عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيقه، وأوصت بضرورة إلحاق المعلمين ببرامج تدريبية قائمة على التدريس التشاركي، في حين

خلصت الدراسة التحليلية التي قامت بها الماجد والباش (Almajed & Albash, 2018) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام نحو التدريس التشاركي؛ لأنه يُسهم في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلاب العاديين وذوي الإعاقة، لكنّ الدراسة كشفت عن وجود معوقات تواجه تطبيق التدريس التشاركي.

وأشارت دراسة (Smith, 2017) إلى فاعلية برامج التطوير المهني أثناء الخدمة في تحسين معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالتدريس التشاركي وفي كيفية استخدام نماذجه، في حين أكّدت دراسة (Raybould, 2017) أنّ الممارسات التعليمية التي يتبعها المعلمون غير كافية لتحقيق التدريس التشاركي الفعّال، وأنهم بحاجة الى برامج تدريبية لتحسين كفاياتهم الذاتية لتطبيقه، بينما أشارت دراسة أبا حسين والحسين (Abahusain & AlHussein, 2016) إلى وجود مستوى عالٍ من المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو التدريس التشاركي لدى معلمات صعوبات التعلم، وشددت دراسة (Strogilos et al., 2016) على أهمية تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئات الدمج الشامل من خلال التدريس التشاركي بدلاً من تدريسهم بشكل فردي خارج الصف الدراسي العادي، بينما كشفت دراسة (Shaffer & Brown, 2015) عن وجود اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وأنّ تدريسهم التشاركي أسهم في تطويرهم المهني، وكشفت دراسة (Indelicato, 2014) إلى أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يفضلون استخدام نموذج معلم يدرس ومعلم يساعد؛ لأنهم لا يمتلكون المعرفة الكافية بأنواع التدريس التشاركي الأخرى، وأظهرت دراسة (Fazel, 2011) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي.

مشكلة الدراسة

تأتي مشكلة الدراسة الحاليّة، استجابةً للقوانين والتوجهات العالمية المعاصرة الساعيّة إلى تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام، حيث أشار قانون عدم ترك أي طفل جانباً No Child Left Behind Act (NCLB) إلى أهمية حصول الطلاب ذوي الحاجات الخاصة على تعليم عالي الجودة عبر توظيف استراتيجيات تدريس معاصرة تلبي احتياجاتهم التعليمية في بيئات الدمج الشامل (Guerra, 2015)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذي أكّد على أهمية تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة بالبيئات التعليمية الأقل تقييداً (Friend et al., 2010).

كما تبلورت مشكلة الدراسة من خلال ما أشارت إليه عدد من الدراسات؛ فقد أشارت دراسة (Pancsofar & Pettrof, 2013) بأنّ المعلمين الذين تلقوا برامج تدريبية حول التدريس التشاركي كانوا أكثر ثقة وإيجابية في ممارساتهم للتدريس التشاركي من المعلمين الذين لم يتلقوا هذا

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

النوع من التدريب، ودراسة (Brown, 2013) التي أكّدت على أهمية تدريب المعلمين في مجال المحتوى والتخطيط للتدريس التشاركي وإلحاقهم بورش وبرامج تدريبية تسمح لهم بلعب أدوار تعليمية نشطة واستراتيجيات لبناء عمليات التوعية حول التدريس التشاركي وتوفير فرص المشاركة والتغذية الراجعة أثناء التدريب وبعده، كما خلصت دراسة (Abahusain & AlHussein, 2016) ودراسة (Simon, 2017) إلى قلة برامج التدريب والتطوير المهني لدى معلمي التربية الخاصة وحاجتهم إلى المزيد من برامج التدريب أثناء الخدمة حول التدريس التشاركي، كما أوصت دراسة باقبص (Bagabas, 2018) ودراسة (Al-Zoubi & Al-Khatri, 2019) على أهمية تنظيم برامج وورش تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول التدريس التشاركي، وبعبارة أخرى فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي وذلك من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي تُعزى لأثر البرنامج التدريبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي تُعزى لمُتغير التخصص.

أهمية الدراسة

أولاً الأهمية النظرية

1. تقديم صورة واقعية عن اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان نحو التدريس التشاركي.
2. ندرة الدراسات والبحوث على المستوى الوطني والعربي التي تناولت برامج تدريبية قائمة على التدريس التشاركي لمعلمي التعليم العام أو معلمي صعوبات التعلم، وذلك بعد اطلاع الباحثين على قواعد البيانات العلمية التي تشترك بها مكتبة جامعة السلطان قابوس.
3. قد يُسهم الإطار النظري والدراسات السابقة في إثراء المعرفة بالتدريس التشاركي وطنياً وعربياً.
4. إظهار الوجه الحضاري للسلطنة من خلال تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
5. قد تُشجع هذه الدراسة الباحثين لإجراء دراسات وبحوث حول التدريس التشاركي واستراتيجيات تطبيقه.

ثانياً الأهمية التطبيقية

1. بناء مقياس للكشف عن اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي.
2. إعداد برنامج تدريبي قائم على التدريس التشاركي والذي قد يُسهم في تهيئة معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو تحقيق الدمج الشامل لطلاب صعوبات التعلم.
3. يُمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي في تقديم ورش تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في مختلف محافظات وولايات السلطنة.
4. توجيه أنظار القائمين على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات العُمانية والعربية إلى أهمية طرح مقررات دراسية حول التدريس التشاركي.
5. توجيه أنظار القائمين على برامج التربية الخاصة وبرامج تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم العُمانية إلى أهمية تدريب المعلمين على التدريس التشاركي والذي يأتي مُنسجماً مع التوجهات المعاصرة بالتربية الخاصة المطالبة بتحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية اقتصرت عينة الدراسة على (60) معلمة وزعنّ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بحيث تضمنت كل مجموعة (30) معلمة صعوبات تعلم ومعلمة رياضيات.

الحدود الزمانية طُبّقت الدراسة خلال العام الدراسي 2019/2018م.

الحدود المكانية طُبّقت الدراسة على معلمات صعوبات التعلم والرياضيات اللاتي يدرّسن طلاب صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان.

وتتمثل محددات الدراسة بما يأتي:

1. الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي.
2. دلالات صدق البرنامج التدريبي القائم على التدريس التشاركي.
3. مدى التزام معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الرياضيات في المجموعة التجريبية بحضور جلسات البرنامج التدريبي.
4. مدى شفافية معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجابة على فقرات مقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي.
5. صعوبة تعميم نتائج الدراسة على كافة محافظات السلطنة.
6. اقتصار أفراد عينة الدراسة على المعلمات الإناث ؛ لأنّ مدارس الحلقة الأولى مُخصصة للمعلمات فقط.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

7. اقتصار عينة الدراسة على معلمات الرياضيات ومعلمات صعوبات التعلم اللاتي يدرسن مقرر الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام وبرنامج صعوبات التعلم.
8. عدم تضمين معلمي ومعلمات الحلقة الثانية للصفوف(5-6) الابتدائي في الدراسة الحاليّة.

المفاهيم الإجرائية

الاتجاه مواقف معلمات الطلاب ذوي صعوبات نحو التدريس التشاركي ويقاس من خلال متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي.

التدريس التشاركي مجموعة من الأساليب التعليمية المتعلقة بمفهوم التدريس التشاركي وأنواعه وعناصره وفوائده ومتطلباته والتي تضمنها مقياس الاتجاهات والبرنامج التدريبي القائم على التدريس التشاركي.

البرنامج التدريبي مجموعة من الجلسات التدريبية البالغ عددها (11) جلسة تدريبية تمّ تطبيقها لمعرفة أثرها في تحسين اتجاهات معلمات المجموعة التجريبية نحو التدريس التشاركي.

معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم هنّ معلمات صعوبات التعلم اللاتي يدرّسن مقرر الرياضيات لطلاب صعوبات التعلم ببرنامج صعوبات التعلم ومعلمات الرياضيات اللاتي يدرّسن طلاب صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في مدارس الحلقة الأولى التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2019/2018م.

الطريقة والإجراءات

منهج وتصميم الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design وتحديداً تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة Non Equivalent Control-Group Design الذي يُعد من أكثر التصاميم شبه التجريبية استخداماً في البحوث التربوية والاجتماعية والإنسانية (Abbas et al., 2019) إذ يتطلب هذا التصميم تطبيق قبلي وبعدي لأداة الدراسة على معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثمّ يتم تقديم المعالجة (البرنامج التدريبي) لمعلمات المجموعة التجريبية، بينما لا تخضع معلمات المجموعة الضابطة إلى نفس المعالجة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم البالغ عددهنّ (41) معلمة يُدرسنّ مادة الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في برنامج صعوبات التعلم، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات البالغ عددهنّ (549) معلمة رياضيات يُدرّسن طلاب

صعوبات التعلم بصفوف التعليم العام في مدارس الحلقة الأولى التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان للعام الدراسي 2019/2018م.

عينة الدراسة

تألفت العينة مما يأتي:

1. العينة الاستطلاعية: تكونت من 30 معلمة، (11 معلمة صعوبات التعلم و19 معلمة رياضيات) من مدارس ولاية وادي المعاول ونخل والعوابي التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، تمّ اختيارهنّ بشكل قصدي بسبب بعدهنّ عن مركز التدريب الذي سيتم تطبيق البرنامج التدريبي فيه. وتمّ استخدام هذه العينة لأجل التحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو التدريس التشاركي قبل تطبيقه على معلمات العينة الأصلية، بالإضافة إلى الكشف عن المشكلات التي قد تواجه تطبيق المقياس على معلمات العينة الأصلية.
2. عينة الدراسة الأصلية: تكونت من 60 معلمة (30 معلمة صعوبات تعلم و 30 معلمة رياضيات). وتمّ اختيار معلمات صعوبات التعلم بأسلوب العينة القصدية من ولايات الرستاق والمصنعة وبركاء بسبب قربهنّ من مركز التدريب، وفي ضوء ذلك فقد تكونت العينة من 30 معلمة صعوبات تعلم، وهذا هو العدد المتبقي بعد سحب (11) معلمة كعينة استطلاعية. وبالنسبة لمعلمات الرياضيات، فقد تمّ اختيارهنّ بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من نفس المدارس التي تعمل بها معلمات صعوبات التعلم، وبالتالي فقد تكونت عينة معلمات الرياضيات من (30) معلمة. ولاعتبارات فنية خاصة بالبرنامج التدريبي وتعليمات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة وتحقيقاً لمنهج وتصميم الدراسة الحالية الذي يفتقر إلى التخصيص والتوزيع العشوائي للمعلمات على المجموعتين؛ فقد قام الباحثون بتوزيع المعلمات إلى مجموعتين بحيث اشتملت كل مجموعة على (30) معلمة صعوبات تعلم ومعلمة رياضيات، وتمّ اختيار إحدى المجموعتين لتكون ضابطة والأخرى تجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة. ويوضح جدول (1) توزيع معلمات عينة الدراسة وفق متغيري المجموعة والتخصص.

جدول 1

توزيع معلمات عينة الدراسة وفق متغيري المجموعة والتخصص

المجموعة	التخصص	العدد
الضابطة	صعوبات تعلم	13
	رياضيات	17
التجريبية	صعوبات تعلم	17
	رياضيات	13

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

أدوات الدراسة

أولاً مقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي.

لتطوير المقياس تمّ القيام بالخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات العربية (Al-Zoubi & Al- Abahusain & AlHussein, 2016; Al-Elimat, 2013 ; Bagabas, 2018; Khatri, 2019).
2. الاطلاع على بعض الدراسات الأجنبية

(Brown, 2013; Hamdan et al., 2016; King, 2014; Marcellus, 2016; Rodrigues, 2013; Raybould, 2017; Roberson, 2014; Shin et al., 2016; Smith, 2017; Wilson & Michaels, 2007).

3. تطوير مقياس تكوّن بصورته الأولية من (32) فقرة وزعت على أربعة محاور مُتعلقة بعناصر التدريس التشاركي وأنواعه ومتطلباته وفوائده، وتمّ استخدام مقياس ليكرت الثلاثي (موافق تماماً – موافق – غير موافق) ووفق الدرجات الآتية (1, 2, 3).

صدق المقياس.

الصدق الظاهري. تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على (15) مُحكّماً من داخل السلطنة وخارجها، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومشرفي ومعلمي التربية الخاصة، وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المُحكّمين تمّ إعادة صياغة بعض فقراته، كما تمّ اعتماد الفقرات التي نالت نسبة اتفاق (85%) فأكثر من آراء ومقترحات المُحكمين، وبهذا فقد تألف المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة موزعة على أربعة محاور، وعلى النحو الآتي:

1. عناصر التدريس التشاركي وتقيسه الفقرات (1-4).
2. أنواع التدريس التشاركي وتقيسه الفقرات (5-10).
3. متطلبات التدريس التشاركي وتقيسه الفقرات (11-23).
4. فوائد التدريس التشاركي وتقيسه الفقرات(24-32) .

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس تمّ التحقق من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحور الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجات محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس. واتضح أنّ جميع معاملات الارتباط لفقرات المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس، كما أنّ جميع فقرات المحاور الأربعة ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس، وأنّ معاملات الارتباط لمحاور المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو عند مستوى دلالة (0.05).

ثبات المقياس.

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار. طُبق المقياس في صورته النهائية على معلمات العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (30)، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقه مرة ثانية عليهنّ، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، إذ بلغ معامل ثبات المقياس الكلي (0.87).

الاتساق الداخلي. تمّ حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا في التطبيق القبلي للمقياس على معلمات العينة الاستطلاعية، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.95).

ثانياً البرنامج التدريبي القائم على التدريس التشاركي

بهدف بناء البرنامج التدريبي تمّ القيام بالخطوات الآتية:

مراحل تطوير البرنامج التدريبي.

1. مراجعة الأدب النظري والأدلة الخاصة بالتدريس التشاركي (Brown, 2013; Fazel, 2011; Hentz, 2017; Kamens, 2009; Murawski & Lochner, 2017; National Institute for Urban School Improvement, 2005; Scott, 2016; Scruggs et al., 2017; Simon, 2017)

2. تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبي من حيث أهدافه العامة والخاصة وموضوعات الجلسات التدريبية ومدى مناسبة محتوى وموضوعات البرنامج للمعارف والمهارات والاتجاهات المراد تحسينها لدى المعلمات ، كما تمّ تحديد أساليب التدريس التي ستستخدم في البرنامج التدريبي والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، بالإضافة إلى تحديد الوقت اللازم لكل جلسة تدريبية ومكان وتاريخ البدء بالتدريب الميداني.

3. التحقت الباحثة الأولى بالدراسة الحاليّة بورش وبرامج تدريبية في مركز التدريب التخصصي لتأهيل المعلمين في سلطنة عُمان بهدف الاستفادة من خبرات المدربين ومعرفة الاستراتيجيات المُستخدمة في تدريب المعلمين.

أهداف البرنامج التدريبي.

تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي، بينما تمثلت الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي بما يأتي:

1. أن تتعرّف المعلمات على القوانين والتشريعات الخاصة ببرامج الدمج في التربية الخاصة.
2. أن تتعرّف المعلمات على البدائل والأماكن التربوية المُستخدمة في التربية الخاصة.
3. أن تكتسب المعلمات كفايات معرفية بمفهوم التدريس التشاركي.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

4. أن تكتسب المعلمات كفايات معرفية بعناصر التدريس التشاركي.
5. أن تكتسب المعلمات كفايات معرفية بأنواع التدريس التشاركي.
6. أن تكتسب المعلمات كفايات معرفية بفوائد التدريس التشاركي.
7. أن تكتسب المعلمات كفايات معرفية بمتطلبات التدريس التشاركي.
8. أن تكتسب المعلمات كفايات أدائية بخطوات التدريس التشاركي.
9. أن تكتسب المعلمات كفايات أدائية حول آلية تطبيق أنواع التدريس التشاركي.
10. أن تكتسب المعلمات كفايات شخصية واتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي.

محتوى البرنامج التدريبي.

1. تمّ تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في (11) جلسة تدريبية بواقع جلستين تدريبيتين أسبوعياً مدة كل جلسة ساعتين، وفيما يأتي توضيح لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: الإفتتاحية وبناء الألفة والتعريف بالبرنامج التدريبي.

الجلسة الثانية: الإطار العام للتدريس التشاركي.

الجلسة الثالثة: عناصر التدريس التشاركي.

الجلسة الرابعة: التقويم التشاركي.

الجلسة الخامس: أنواع التدريس التشاركي(نموذج معلم يدرس ومعلم يُلاحظ).

الجلسة السادسة: أنواع التدريس التشاركي(نموذج معلم يدرس ومعلم يُساعد).

الجلسة السابعة: أنواع التدريس التشاركي(نموذج التدريس البديل).

الجلسة الثامنة: أنواع التدريس التشاركي(نموذج التدريس الموازي).

الجلسة التاسعة: أنواع التدريس التشاركي(نموذج تدريس المحطة).

الجلسة العاشرة: أنواع التدريس التشاركي(نموذج تدريس الفريق).

الجلسة الحادية عشر: الجلسة الختاميّة.

2. تمّ استخدام طرائق التدريس الآتية المحاضرة، الحوار والمناقشة، المجموعات المتعاونة، العصف الذهني، وحل المشكلات.

3. تمّ استخدام الوسائل التعليمية الآتية: العروض التقديمية، السبورة الورقية والذكية، أفلام فيديو تمّ ترجمتها للغة العربية، استخدام تقنيات وبرامج حديثة في التقييم، استخدام تقنيات وبرامج حديثة في عرض المحتوى، استخدام تطبيقات الهواتف الذكية.

4. تمّ استخدام الأنشطة التعليمية الآتية:

أ. إعداد مجموعة من أوراق العمل لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي يتم من خلالها تدوين الأفكار وخطط العمل التي تقترحها المعلمات بالإضافة إلى أوراق العمل الخاصة بكل جلسة تدريبية وبالأنشطة المنزلية.

ب. أنشطة فردية على شكل تدريبات وتمارين عملية.

ت. أنشطة جماعية تكون على شكل تطبيقات عملية لأنواع التدريس التشاركي وعناصره وأدوار ومهام كل معلم بالتدريس التشاركي.

5. تمّ استخدام أساليب التقويم الآتية:

أ. التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو التدريس التشاركي.

ب. أساليب التقويم القبلي والتكويني والختامي التي استخدمت بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

6. تمّ وضع تصور زمني مبدئي لكل جلسة تدريبية وكيفية توزيع الزمن وما يتخللها من جلسات للاستراحة في ضوء محتوى كل جلسة والأنشطة المُدرجة بها.

7. تمّ إعداد استمارة لتقييم المعلمات المتدربات لكل جلسة تدريبية.

تحكيم البرنامج التدريبي.

تمّ عرض البرنامج التدريبي على (11) مُحكّماً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومشرفي ومعلمي التربية الخاصة من داخل السلطنة وخارجها ، بهدف إبداء مقترحاتهم حول البرنامج التدريبي. وقد تمّ الأخذ بملاحظات ومقترحات المحكمين ؛ حيث تمّ اعتماد نسبة (85%) فأكثر من آراء المحكمين في مدى مناسبة محتويات البرنامج التدريبي، وذلك بعد تحليل استجابة المُحكمين على الاستمارة التي أرفقت مع البرنامج التدريبي. وبناءً على ذلك، تألف البرنامج التدريبي بصورته النهائية من (11) جلسة تدريبية بواقع جلستين تدريبيتين أسبوعياً مدة كل جلسة ساعتين تدريبيتين.

إجراءات الدراسة

1. التواصل مع المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة للحصول على الإحصاءات الخاصة بمعلمات صعوبات التعلم ومعلمات الرياضيات .
2. تطوير مقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي والتأكد من دلالات صدقه وثباته.
3. تطوير برنامج تدريبي قائم على التدريس التشاركي تكون من (11) جلسة متعلقة بعناصر التدريس التشاركي وأنواعه ومتطلباته وفوائده كما تمّ التأكد من صدقه.
4. أخذ الموافقات الرسمية للسير في إجراءات تطبيق الدراسة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

5. الالتقاء مع القائمين على قسم التربية الخاصة بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي 2018/2019م لأجل توضيح فكرة الدراسة وتحديد مكان ووقت تنفيذ البرنامج التدريبي وآليات تطبيق أداة الدراسة.
6. اختيار أفراد عينة الدراسة وتقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
7. اختيار مدرسة الرجاء كمركز لتدريب أفراد عينة الدراسة.
8. التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي على معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية.
9. رصد استجابة معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.
10. تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات المجموعة التجريبية خلال الفترة الممتدة بين 8 أبريل إلى 3مايو 2019.
11. تحليل النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.
12. التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي، ويوضح الجدول(2) ذلك.

جدول 2

نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي

محاور المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	درجات الحرية	الاحتمالية
الأول	ضابطة	1.98	.359	.608	58	.546
	تجريبية	1.93	.384			
الثاني	ضابطة	2.08	.398	.167	58	.868
	تجريبية	2.10	.375			
الثالث	ضابطة	1.98	.293	.489	58	.627
	تجريبية	2.02	.316			
الرابع	ضابطة	1.97	.350	1.974	58	.053
	تجريبية	2.14	.333			
المقياس ككل	ضابطة	2.00	.277	.816	58	.418
	تجريبية	2.06	.297			

يُظهر جدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية على جميع محاور المقياس ودرجته الكلية، وتُشير هذه النتيجة إلى التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي.

النتائج

النتائج المُتعلقة بالفرضية الأولى، والتي نصت على أنّه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تُعزى لأثر البرنامج التدريبي". ولاختبار هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقدير أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي، ويوضح الجدول (3)ذلك.

جدول 3

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي للمقياس

محاور المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	درجات الحرية	الاحتمالية	مربع إيتا
الأول	ضابطة	2.13	.458	2.56	58	0.01	0.10
	تجريبية	2.43	.473				
الثاني	ضابطة	2.13	.383	2.09	58	0.04	0.07
	تجريبية	2.33	.354				
الثالث	ضابطة	1.96	.354	7.008	58	0.001	0.45
	تجريبية	2.56	.314				
الرابع	ضابطة	2.13	.392	6.61	58	0.001	0.42
	تجريبية	2.74	.330				
المقياس ككل	ضابطة	2.05	.302	6.64	58	0.001	0.43
	تجريبية	2.55	.281				

يُظهر جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية على كل محور من محاور المقياس وعلى درجتة الكلية في التطبيق البعدي وكانت هذه الفروق لصالح معلمات المجموعة التجريبية؛ إذ بلغت الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية للمقياس (0.001) وبلغت قيمة ت (6.64). كما بلغت قيمة مربع إيتا على الدرجة الكلية للمقياس (0.43) وهذه القيمة تشير إلى حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي في تحسين مستوى اتجاهات المعلمات نحو التدريس التشاركي. ونتيجة لذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية والاستعاضة عنها بالفرضية البديلة؛ إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات يُعزى لأثر البرنامج التدريبي القائم على التدريس التشاركي.

النتائج المُتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصت على أنّه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

التدريس التشاركي تُعزى لمُتغير التخصص ". ولاختبار هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي وفق متغير التخصص، ويوضح الجدول (4) ذلك.

جدول 4

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات معلمات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وفق متغير التخصص

مقياس الاتجاهات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	درجات الحرية	مستوى الاحتمالية
الدرجة الكلية	صعوبات تعلم	17	2.54	.260	.382	28	.705
	رياضيات	13	2.58	.316			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات تُعزى لمُتغير التخصص، حيث كانت قيمة ت (.382) بمستوى دلالة (.705) على الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن البرنامج أسهم في تحسين مستوى الاتجاهات نحو التدريس التشاركي بغض النظر عن متغير التخصص ومن ثم قبول الفرضية الصفرية واعتبارها صحيحة.

المُناقشة

أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات معلمات المجموعة التجريبية نحو التدريس التشاركي، ويُمكن تبرير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية نحو التدريس التشاركي كان بمستوى متوسط في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات كما هو موضح بجدول (2)، بينما نلاحظ من خلال جدول (3) بأنّ الاتجاهات نحو التدريس التشاركي أصبحت بمستوى كبير في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لدى معلمات المجموعة التجريبية، بينما بقيت بمستوى متوسط لدى معلمات المجموعة الضابطة. ومن ثم فإنّ التحسن الذي طرأ على الدرجة الكلية لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البعدي يمكن إرجاعه إلى فاعلية البرنامج التدريبي. وفي هذا الصدد أكّد (Chitiyo, 2017) على أهمية برامج الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة والتعليم العام أثناء الخدمة الذي يمنحهم الخبرة العملية في التدريس التشاركي وخاصة أنهم يفتقرون إلى المهارات والمعارف اللازمة لتطبيق التدريس التشاركي كما يتفق (Scruggs et al., 2007) مع (Chitiyo) على أهمية برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة التي تُسهم في تحسين اتجاهاتهم وممارساتهم

للتدريس التشاركي. ولهذا يجب على برامج تدريب معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في سلطنة عُمان أن تواكب التطورات المعاصرة الخاصة ببرامج دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام من خلال اشتمالها على أنشطة ميدانية تُعزز من ممارسة هؤلاء المعلمين للتدريس التشاركي. وفي هذا الصدد أشار (Pancsofar & Petroff, 2013) إلى أنّ المعلمين الذين التحقوا ببرامج وورش تدريبية أثناء الخدمة كانوا أكثر قدرة في ممارسة التدريس التشاركي وثقة بالنفس وأصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي. وحتى تكون ممارسة التدريس التشاركي فعّالة لدى المعلمين فلا بد لبرامج تدريبهم أثناء الخدمة أن تكسبهم مهارات أساسية قد لا تكون متوافرة في برامج إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة (Friend, 2008).

وبعبارة أخرى فقد جاء هذا البرنامج التدريبي ليُسهم في تحسين مستوى الكفايات المعرفية والأدائية والشخصية لدى المعلمات بالتدريس التشاركي الذي يُعدّ من الركائز الأساسية لتحقيق فلسفة دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف ومدارس التعليم العام، وخلصت دراسة (Al-Zoubi & Nefaie, 2019) إلى وجود تحديات تواجه برنامج صعوبات التعلم متعلقة بضعف الإعداد المهني لدى معلمي صعوبات التعلم قبل الخدمة وقلة الورش والدورات التدريبية أثناء الخدمة، ولهذا أوصى (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2016) بضرورة إلحاق معلمي صعوبات التعلم ببرامج وورش تدريبية أثناء الخدمة من أجل تحسين معارفهم ومهاراتهم والذي يسهم في التخفيف من بعض العقبات التي تواجههم بالتدريس في برنامج صعوبات التعلم.

وبينت عدد من الدراسات التي أجريت حول برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة إلى تأثيرها الإيجابي في سلوك المعلم وفي إكسابهم جملة من الكفايات المعرفية والأدائية والشخصية (Al-Zoubi & Bani Abdel Rahman, 2011; Al-Zoubi et al., 2010; Ismail et al ., 2009)، ونتيجة لذلك نستطيع القول أن البرنامج التدريبي القائم على التدريس التشاركي قد أسهم في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالتدريس التشاركي، كما أشارت (Bakhsh, 2009) إلى أنّ برامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة تُعاني من بعض جوانب القصور وخاصة في التنسيق بين مؤسسات التربية الخاصة، حيث إن ما يشهده العصر الحالي من تطورات في كافة المجالات تجعل من الضروري مواجهة هذه التطورات من خلال التفاعل معها بطريقة إيجابية، فالمؤهلات العلمية والإعداد قبل الخدمة قد لا تكون غير كافية، ولهذا فلا بد للمعلم أن يزيد من معارفه ومهاراته من خلال إلتحاقه ببرامج التطوير المهني أثناء الخدمة والتي قد تؤثر بشكل إيجابي في اتجاهاته وأفكاره وسلوكه، وينعكس ذلك بشكل إيجابي على أدائه التدريسي من خلال تحديث المناهج الدراسية والوسائل وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم (Al Khateeb, 2014)، وأشار (Cooper et al., 2008) بأنّ امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات التعليمية يُسهم في تلبية الحاجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج الجزئي والشامل.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (3) أكتوبر 2020

وقد يعود التطور الذي طرأ في اتجاهات معلمات المجموعة التجريبية إلى اعتماد البرنامج على أساليب تعليمية متنوعة كأسلوب المحاضرة والعصف الذهني وحل المشكلات مما جعل دور المعلمة المتدربة دوراً نشطاً وليست مُتلقية للمعلومة، حيث أشار عبيدات (Obaidat, 2014) بأنّ البرامج التدريبية التي تتضمن تنوّعاً في استخدام الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية تُشكل عامل جذب للمتدربين وتكسبهم المعارف والمعلومات بالإضافة إلى إسهامها في تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التدريب. ويعزو الباحثون هذه النتيجة أيضاً إلى استخدام العروض التقديمية ومقاطع الفيديو التي تمّ ترجمتها إلى اللغة العربية لتسهيل فهم المحتوى وإيصال المعلومة بشكل سليم وواضح، كما أسهم استخدام الأنشطة الفردية والجماعية، وبرامج تكنولوجية مُساعدة كبرنامج الماسح الضوئي Barcode Scanner والقلم السحري Magic Ben وتطبيق Zipgrad وتطبيق Plickers وتطبيق Edmodo في إشعال روح الحماس والمنافسة بين المجموعات التدريبية وإدخال نوع من التآلف والمتعة في تقديم الجلسات التدريبية وكان ذلك دافعاً للمعلمات المتدربات في حضور الجلسات التدريبية، وهذا ما ركزت عليه نظرية فيجوتسكي Vygotosky ، التي أشارت بأنّ بناء المعارف والمفاهيم واكتساب المهارات والقيم يتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلمين كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه أفكارهم وتكوين المعنى، فطبيعة التفاعل الاجتماعي تتم من خلال النشاط الجماعي(Al-Serhan 2005; Najdi et al., 2015) ، فتعاون معلمة الرياضيات مع معلمة صعوبات التعلم في التخطيط والتدريس والتقويم والابتعاد عن الذاتية والانتقال من المشاركة الهامشية إلى المشاركة الفاعلة داخل المجموعات التدريبية وتبادل الخبرات والمهارات بينهنّ عزز من قدرتهن على فهم محتوى وجوهر فكرة التدريس التشاركي وهذا بدوره أسهم في تحسين اتجاهاتن نحو التدريس التشاركي (Najdi et al., 2005).

وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي لدى المعلمات في المجموعة التجريبية، ويُعدّ هذا مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين اتجاهاتهنّ، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات رئيسة هي المعرفية والسلوكية والوجدانية، ويتشكل الاتجاه عندما تترابط هذه المكونات معاً، فعندما يظهر في أفق الفرد موضوع جديد يبدأ في استدعاء المعاني المناسبة من خلال خبراته السابقة (Smadi, 2008) ويتمثل المُكوّن المعرفي في مدى امتلاك المعلمات من معارف ومعلومات حول التدريس التشاركي، حيث إنّ البرنامج التدريبي أكسب معلمات المجموعة التجريبية جملة من المعارف والمهارات المتعلقة بمفهوم التدريس التشاركي وفوائده وعناصره وأنواعه ومتطلبات تطبيقه، كما أن وجود معلمة الرياضيات مع معلمة صعوبات التعلم معاً في البرنامج التدريبي أسهم في تعزيز المكون الوجداني للاتجاه والذي يعبر عن المشاعر والعواطف التي تمتلكها المعلمات ورغبتهن بالعمل معاً

بُغية تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم والسعي كذلك إلى تحسين الجوانب الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية للطلاب. كما أسهمت مشاركة المعلمات معاً في التخطيط والتدريس والتقييم التشاركي أثناء جلسات البرنامج التدريبي في دعم المكون السلوكي للاتجاه حيث إنّ البرنامج قدم أنشطة حول كيفية توظيف التدريس التشاركي في الفصول الدراسية وآلية كتابة الخطة التدريسية التشاركية وأمثلة عملية لكيفية تنفيذ بعض دروس الرياضيات والتعديلات التي يُمكن إدخالها للتتناسب مع جميع الطلاب بالإضافة إلى توزيع الأدوار والمسؤوليات بين معلمة الرياضيات ومعلمة صعوبات التعلم.

ووفقاً لنظرية القيادة المُوزعة Distributed Leadership فإنّ معلم الرياضيات ومعلم الصعوبات يتشاركان المسؤولية في تعليم جميع الطلاب في البيئات الأقل تقييداً وهذا يتطلب منهما قيادة الصف والانتقال من أسلوب التعليم الفردي إلى أسلوب التدريس التشاركي وتحمل مسؤولية تقديم المنهج لجميع الطلاب (Sheehy, 2007; Klein, 2014)، بينما يرى سكوت (Scott, 2016) وشافير وبراون (Shaffer & Brown, 2015) بأنّ وجود علاقة عمل تشاركية جيدة بين المعلمين تُعدّ من أهم الكفايات الاجتماعية لإنجاح فكرة التدريس التشاركي والذي يُسهم في التطوير المهني للمعلمين خاصة عند تقبل معلمة الرياضيات لمعلمة صعوبات التعلم والسماح لها في تنفيذ الحصص الدراسية وفق استراتيجيات التدريس التشاركي، ومن ثم فإن توزيع القيادة بين المعلمات وفهم أدوارهنّ في نماذج التدريس التشاركي المختلفة وشعورهنّ بالمسؤولية نحو تحقيق أهداف المنهج لجميع الطلاب في البيئة الصفية حسّن من اتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي، وفي ضوء هذه النتيجة يُمكن القول بإن اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو التدريس التشاركي من العوامل الحاسمة لتحقيق الدمج الشامل و التخطيط المستقبلي لتطبيقه (Solis et al., 2012).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التدريس التشاركي (Hamdan & et al., 2016; King, 2014; Rodrigues, 2013; Roberson, 2014; Shaffer & Brown, 2015). كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت بشكل عام إلى أهمية برامج تدريب المعلمين في تحسين المعرفة بالتدريس التشاركي (Brown, 2013; Fazel, 2011; Kamens, 2009; Simon, 2017; Shin et al., 2016; Smith, 2017)

التوصيات والمقترحات

1. توجيه اهتمام القائمين على برامج التربية الخاصة وبرامج تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على أهمية تدريب المعلمين على التدريس التشاركي.
2. توجيه اهتمام القائمين على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات العُمانية على أهمية طرح مقررات دراسية حول التدريس التشاركي.
3. إجراء دراسة حول فاعلية التدريس التشاركي في تحسين الجوانب الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم .
4. إجراء دراسة حول آلية تطبيق التدريس التشاركي في البيئة الصفية ومدى قدرة المعلمين على تطبيقه.

التمويل

هذا البحث غير حاصل على تمويل.

تضارب المصالح

يؤكد الباحثون بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والمُلكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

Abahusain, W., & AlHussein, R. (2016). Extent of applying co teaching by learning disabilities teachers in the intermediate and secondary levels (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3*(12), 165-200. https://doi.org/10.12816/0029017

Abbas, M., Nofal, M., Absi, M., & Abu Awad, F. (2019). *Introduction to research methods in education and psychology* (In Arabic). Massira.

Abidin, M., Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, *8* (2), 119–134. https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119

Al Khateeb, A. (2014). *Quality and accreditation in special education* (In Arabic). Modern Book's World.

Al-Elimat, M. (2013). *The effect of the co-teaching strategy in improving comprehension reading among 9th grade students in Mafraq Governorate* (In Arabic) [Doctoral dissertation, Yarmouk University].

Al-Elimat, M. (2018). *The effect of the co-teaching strategy in improving comprehension reading among 9th grade students in Mafraq Governorate* (In Arabic). *Journal of Faculty of Education, 34(*4), 146-179.

Alghazo, E., Al Qaryouti, I., Sartawi, A. (2004, 21 July). *Teaching skills of special education teachers in the United Arab Emirates* [Paper presentation]. (In Arabic) The 16th Scientific Conference, Cairo, Egypt.

Almajed, F., & Albash, N. (2018). Co-teaching between general and special education teachers in full inclusive schools: A review of the literature (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6*(24), 1-30. https://doi.org/10.12816/0051252

Al-Serhan, S. (2015). *The effect of the co-teaching strategy in improving critical listening and argumentation skills among the 10th grade females' students in the Northwestern Badia in Jordan* (In Arabic) [Doctoral dissertation, Yarmouk University]**.**

Al-Zoubi, S., & Al-Khatri, T. (2019, 28-30 March). *Knowledge level of co-teaching among Omani teachers of learning disabilities*. [Paper presentation]. The sixth Research Conference, Antalya, Turkey.

Al-Zoubi, S., & Al-Qahtani, M. (2015). The effects of token reinforcement on reducing symptoms of attention deficit hyperactivities disorders among students with learning disabilities (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Science*s, *11*(3), 373-386.

Al-Zoubi, S., & Bani Abdel Rahman, M. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. *Educational Research*, *2*(10), 1021-1030.

Al-Zoubi, S., & Bani Abdel Rahman, M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles facing learning disabilities resource room. *Journal of Studies in Education, 6*(1), 37-55. https://doi.org/10.5296/jse.v6i1.8800

Al-Zoubi, S., & Nefaie, R. (2019). Challenges facing learning disabilities program at Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, *46*(1), 619-633.

Al-Zoubi, S., Bani Abdel Rahman, M., & Ismail, H. (2010). The effect of in-service training program in improving performance competencies for learning disabilities resource room teachers in Jordan. *Educators Digest*. *10*(4), 4-11.

Bagabas, H. (2018). The extent of co-teaching strategy: A view of point of teachers of learning disabilities in the primary stage in Jeddah. *Saudi Journal of Special Education,* 7, 137- 167.

Bakhsh, A. (2009). The reality of special education in-service teachers training programs in Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Journal, 23*(90), 125-178.

Bani Abdel Rahman, M., & Al-Zoubi, S. (2017). Effects of classwide peer tutoring on word attack skills among students with learning disabilities. *European Journal of Special Education Research, 2*(5), 88-100. http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.931

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

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

Cooper, J., Kurtts, S., Vallecorsa, A., & Baber, C. (2008). A model for examining teacher preparation curricula for inclusion. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 155-176.

DelliCarpini, M. (2009). Dialogues across disciplines: Preparing English - as - a second- language teacher for interdisciplinary collaboration. *Current Issues in Education*, *11*(2), 1-17.

Diana, T. (2014). Co-Teaching: Enhancing the student teaching experience. *Kappa Delta Pi Record*, *50* (2), 76-80.

Fazel, Z. (2011). The development of a training program for secondary level *educators on co-teaching* [Doctoral dissertation, Alliant International University]**.**

Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for Creating and Sustaining Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, A. (2010) Co-*teaching*: An illustration of the complexity of collaboration in special

education. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 20* (1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

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

Hamdan, A., Anuar, M., & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. Asia Pacific Education Review, *17*(2), 289–298. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9419-8

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

Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons*, *52* (4), 375-398.

Indelicato, J. (2014). *How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers* [Master's thesis, Dominican University of California].

Ismail, H., Al-Zoubi, S., Bani Abdel Rahman M., & Al-Shabatat, A. (2009). Competency based teacher education (CBTE): A training module for improving knowledge competencies for resource room teachers in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, *10*(2), 166-178.

Kamens, M. (2009). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, *30*(3), 155–166.

Kazem, A., Al Shourbj, S., & Al Mamari, T. (2016). The prevalence of developmental disabilities among Omani children. *Arab Universities Journal for Education and Psychology, 14*(4), 39-48.

King, K. (2014). *Teacher's perceptions of co-teaching in a southern rural school district* [Doctoral dissertation, Walden University]**.**

Klein, E. (2014). *The Effects of Teacher Collaboration on Distributed Leadership Practice* [Doctoral dissertation, Kent State University]**.**

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration, *Cambridge Journal of Education*, *48*(1), 103-122. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389

Lerner, J., & Johns, B. (2012). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies and New Directions* (12th ed.). Houghton Mifflin.

Marcellus, D. (2016). *Teacher perceptions of co–teaching in the secondary setting* [Doctoral dissertation, Northcentral University].

Mulhollanda, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice *for* inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1070-1083. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266

Murawski, W., & Lochner, W. (2017). *Beyond co-teaching basics: A data-driven, no-fail model for continuous improvement*. ASCD.

Murawski, W., & Spencer, S. (2011). *Collaborate, communicate, and differentiate! How to increase student learning in today's diverse schools*. Corwin.

Nada, A. (2009*). Learning Disabilities*. Alwaraq-pub.

Najdi, A., Abdulhadi, M., & Rashid, A. (2005). *Modern trends in science education according to international standards*. Dar Alfikr Elarabi.

National Institute for Urban School Improvement. (2005). *Co-teaching academy 1 v.1: Working together: General and special educators*. Retrieved from: http://www.niusileadscape.org.

Obaidat, Y. (2014). The effectiveness of a training program to improve the level of public education teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder in Jeddah city. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 2(*24), 334-359.

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

Pangaro, P. (2017). Questions for conversation theory or conversation theory in one hour. *Kybernetes*, *46*(9), 1578-1587. https://doi.org/10.1108/K-10-2016-0304

Randolph, C. (2017). *The academic achievement rate of students with disabilities in a co-teaching setting on end-of-course algebra exams* [Doctoral dissertation, Regent University].

Raybould, V. (2017). *Teacher perceptions of the successful implementation of co-teaching services* [Doctoral dissertation, Walden University].

Roberson, G. (2014). *Do teachers perceive co–teaching as an effective instructional model*? [Doctoral dissertation, Northern Kentucky University].

Rodrigues, A. (2013). *Perceptions of co-teaching by content area and special education teachers with and without experience* [Doctoral dissertation, Northeastern University].

Scott, C. (2016). *A study of teachers' perceptions of co–teaching relationships* [Doctoral dissertation, Grand Canyon University].

Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Shaffer, L., & Brown, T. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies, 3*(3)117-125. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i3.685

Sheehy, L. (2007). Leadership for co-teaching: A distributed perspective [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University].

Shin, M., Lee, H & McKenna, J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(1), 91-107. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732

Sileo, J. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38. https://doi.org/10.1177/004005991104300503

Simon, D. (2017). *Successful collaboration between general education and special education teachers: A case study* [Doctoral dissertation, North Central University].

Simpson, J., Thurston, R., & James, L. (2014). Exploring personality differences of teachers for co-teaching. *Journal of Instructional Psychology*, *41*(1-4), 100-105.

Smadi, A. (2008). Students' attitudes towards statistics. *Damascus University Journal for Educational Sciences, 24*(2), 145-164.

Smith, J. (2017). *A qualitative inquiry of elementary co-teacher's perceptions of professional development for co-teaching* [Doctoral dissertation, Capella University].

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

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 344-359. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512

Solis, M., Vaughn, S, Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, *49*(5), 498-510. https://doi.org/10.1002/pits.21606

Wang, S., & Hwang, G. (2012).The role of collective efficacy, cognitive quality, and task cohesion in computer-supported collaborative learning (CSCL). *Computers & Education*, *58*(2), 679-687. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.003

Wilson, G., & Michaels, C. (2007). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*(3), 205-225. https://doi.org/10.1080/10573560500455695