



كلية التربية
المجلة التربوية

د/ تركي عبد الله القريني

نتشرف بإحاطتكم بأن البحث المقدم منكم بعنوان:

" عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية
الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية "

قد تقرر قبوله ونشره في المجلة للعام (٢٠١٥) العدد (٣٩) جزء (٤)

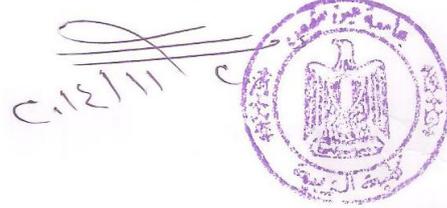
وتفضلوا سيادتكم بقبول وافر التحية والتقدير

وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

سكرتير التحرير

أ.د. سعيد خليل

ع/ نادية



تحريرا في ٢٠/١١/٢٠١٤

عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، في تعليم التلاميذ ذوي

الإعاقة بالمدارس العادية

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الملك سعود

جامعة الملك سعود

كلية التربية

الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص.ب. (٢٤٥٨) ، الرمز البريدي (١١٤٥١)

الإيميل:

talquraini@ksu.edu.sa

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. حيث شملت عينة الدراسة (٥٣٤) معلماً في المدارس العادية الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أبرز عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين - مرتبة تنازلياً حسب تأثيرها - على النحو التالي: قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، وضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، وضعف كفايات العمل الجماعي لدى المعلمين، العزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وتوجهات المعلمين نحو العمل الجماعي. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين تبعاً لما يلي: (١) عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم وذلك لصالح أفراد العينة الذين عدد طلابهم ١٦ طالباً فأكثر. (٢) الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم لصالح أفراد العينة الذين يعملون في فصل عادي. (٣) العبء التدريسي وذلك لصالح أفراد العينة من ذوي العبء التدريسي من ٢٢ حصة دراسية فأكثر. وفي ضوء تلك النتائج؛ قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في التغلب على عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، بما يدعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

الكلمات المفتاحية: كفايات العمل الجماعي، وإدارة المدرسة، وتوجهات المعلمين، ومعلمو التعليم العام، ومعلمو التربية الخاصة.

Obstacles in the Collaboration between the General Education Teachers and Special Education to Support the Learning of the Students with Disabilities in the Public Schools.

Abstract

The current study is aimed to identify obstacles in the collaboration between the general education and special education teachers to support the learning of the students with disabilities . This study included (534) teachers in public schools that provide special education services for students with disabilities in the city of Riyadh. The result of this study found out significant obstacles that negatively affect the collaboration between these teachers in terms of lack of time in planning the collaboration , lack of support of the school administration for the collaboration, the teachers lack of competence for the collaboration, isolation between these teachers , and the teachers' perspective towards the collaboration . Additionally, the results of the study showed significant statistic differences between the responses of the teachers of the obstacles depending on the following factors : (1) the number of students in the classroom, (2) educational placement of teachers ,(3) teaching load . Finally , the study suggests some recommendations that could contribute to overcoming the obstacles that affect the collaboration between general education and special education teachers to support the learning process of these students.

Key Words: competence for the collaboration, the teachers' perspective, school administration, special education teachers, general education teachers.

شهد مجال التربية الخاصة في العقود الثلاثة الماضية العديد من التغيرات الجوهرية التي تهدف إلى تحسين جودة خدمات التربية الخاصة والمساندة التي تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومن أبرز تلك التغيرات إتاحة الفرصة لهؤلاء التلاميذ لتلقي تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين (Heward , 2003). فعلى سبيل المثال : تؤكد الإحصائيات أن حوالي ٩٥% من التلاميذ ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتراوح أعمارهم من ٦ سنوات إلى ٢١ سنة يتلقون تعليمهم في المدارس العادية (U.S. Department of Special Education Program,2014). وعلى الصعيد المحلي، تشير الإحصائيات إلى أن نسبة التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس العادية - سواء في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، أو داخل الصف العادي ويحصلون على دعم في غرفة المصادر- يصل لأكثر من ٩٤ % من مجموع التلاميذ ذوي الإعاقة بالمجتمع المدرسي (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٤).

وعلى الرغم من تزايد نسبة دمج هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية ، إلا أن نجاحهم في ذلك الموضوع مرتبط بالعديد من المتطلبات، وعلى رأسها وجود علاقة وثيقة بين معلمهم (معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة) لضمان فهم احتياجاتهم الفريدة، وتلبيتها بطرق متنوعة تسهل من عملية تعلمهم . إضافة إلى ذلك، فإن تواجد هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية شكّل أحد التحديات التي يواجهها معلمو التعليم العام لتحديد نوع الدعم الملائم لكل تلميذ لديه إعاقة. وفي ضوء تلك المعطيات، ظهرت الحاجة إلى أهمية وجود شراكة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أو ما يعرف بالعمل الجماعي (Collaboration) الذي يمكن أن يسهم في تبادل المعارف والمهارات ذات العلاقة بالعملية التدريسية ، وتحديد الدعم المناسب الذي يمكن أن يتلقاه هؤلاء التلاميذ بما يضمن نجاحهم في المدارس العادية.

ولقد عززت التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة أهمية العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. ومن ذلك، ما أكد عليه قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act,2004) من أهمية ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين ، وتقويم مدى فاعلية هذا العمل ،واعتباره المتطلب الرئيس في برامج إعداد هؤلاء المعلمين . أما القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠١) فقد أوضحت أن من مهام هؤلاء المعلمين التعاون مع بعضهما البعض والعمل على استخدام الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعامل مع جميع التلاميذ على اختلافهم. وفي نطاق آخر ، أكد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (2004) (CEC) في دليل الكفايات التي ينبغي توفرها في معلمي التربية الخاصة؛ هو امتلاكهم المعارف والمهارات ذات

العلاقة بالعمل الجماعي مع معلمي التعليم العام . ومجمل القول إن ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين أصبح جزءاً لا يتجزأ من الروتين اليومي المدرسي وضرورة ملحة لخدمة جميع التلاميذ على اختلاف فئاتهم.

ولقد نوقش مصطلح العمل الجماعي ومفهومه من قبل العديد من الباحثين. فهناك من يفسر مصطلح "Co-labor" أو "Co-labor" بأنه العمل معاً لتحقيق غاية معينة (Welch, 1998; Cook & Fried, 2001) حيث تشير مفردة "العمل معاً" إلى وجود علاقة بين أعضاء فريق يتشاركون في المسؤولية والقيم والاتجاهات لتحقيق أهداف معينة ومخطط لها سابقاً . فيما يفسره آخرون بأنه ممارسة عمل مشترك لتحقيق نتائج معينة مع التلميذ (Eccleston, 2010). ومن الواضح أن مصطلح العمل الجماعي لا يعدو كونه شراكة بين مجموعة من الأشخاص بغرض تحقيق أهداف معينة. أما فيما يتعلق بمفهوم العمل الجماعي Collaboration ، فقد نوقش في الأدبيات بشكل مختلف، فقد عرفه البعض بأنه جهد يبذل لتخطيط ، وتطبيق ، وتقييم البرامج التربوية المقدمة للتلميذ (Correa, Jones, Thomas, 2005) . فيما يرى سنيل وجان (Snell & Jann, 2000) بأنه تبادل للخبرات بين الأفراد الذين يعملون مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف محددة ومتفق عليها سابقاً. فيما يصفه أبونيان (٢٠٠٦) نقلاً عن كوك وفريند (Cook & Fried, 1996) بأنه " أسلوب للتفاعل المباشر بين طرفين على الأقل ، يكونان متكافئين ويشتركان إرادياً في صنع القرار في أثناء عملهما نحو تحقيق هدف مشترك" (ص ٧). وفي ضوء ما سبق، فإنه يمكن تعريف العمل الجماعي بأنه عمل مشترك بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يهدف إلى تخطيط، وتطبيق، وتقييم البرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

وفيما تبرز أهمية العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في إنجاح المهام المشتركة بينهما سواءً على صعيد دعم التلاميذ ذوي الإعاقة لتحقيق أهدافهم التعليمية ، أو اتخاذ القرارات التدريسية على مستوى الصف ذات العلاقة بالوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه، وتطبيق استراتيجيات تكييف المنهج الداعمة لهذا الوصول. وفي هذا الصدد يؤكد كلٌّ من بولسين (Paulsen, 2008) وموراسكي وهوجس (Murawski & Hughes, 2009) أن تشارك معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يساعد في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مع مجموعة متنوعة من التلاميذ والتي تزيد من فرص هؤلاء التلاميذ إلى الوصول للمنهج العام والاستفادة منه. كما يشير بولسين أن هذه الشراكة بين هؤلاء المعلمين من شأنها أن تدعم دورهم في تقييم مدى تقدم هؤلاء التلاميذ في المنهج العام وإدارتهم للصف بشكل فاعل . إضافة إلى ذلك، هناك من يعتبر العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين من الأدوات المفيدة التي تساعد المعلمين والمختصين الآخرين لمواجهة وحل تلك المشكلات سواءً منها السلوكية ، أو الأكاديمية، والتي يظهرها بعض

التلاميذ. بل هناك من عده العنصر الداعم لتحسين جودة خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة (Effie & Birnbaum, 2003).

فيما يرى آخرون أن العمل الجماعي يسهم في تحقيق الأهداف المشتركة بين المعلمين على اختلاف فئاتهم وتخصصاتهم، والتحسين من ممارستهم التدريسية وذلك من خلال تبادل الخبرات والتعلم من بعضهم البعض بما ينعكس على تحسين تحصيل تلاميذهم (Keef, Rumble, & Scipio., 2004; Cook & friend, 2003). فعلى سبيل المثال: يرى لونيارد و لونيارد (Leonard & Leonard 2001) أن العمل الجماعي يقود إلى التدريس الفاعل من خلاله إتاحة الفرصة للمزج بين الخبرات التخصصية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والتي يمكن أن تساهم في مواجهة احتياجات جميع التلاميذ. ومما لا شك فيه أن العمل الجماعي بينهما يعد أحد العوامل الداعمة لنجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية العادية (Alquraini & Gut, 2012; Carter, Parter, Jackson, & Marchhant, 2009)

ويتضمن العمل الجماعي بينهما نماذج محددة يمكن أن يوظفها كلاهما حسب طبيعة الموقف التعليمي ، وحاجة التلميذ للدعم المناسب (Hallahan & Reeve, 1994). ومن تلك النماذج الاستشارة الجماعية Collaborative consultation ، حيث يعمل المستشار والمستشير في هذا النموذج بشكل متساوٍ في جميع المراحل سواءً في تحديد المشكلة وتقييمها ، أو اختيار الاستراتيجية المناسبة ، وتطبيقها ، وتقويم مدى التقدم للتلميذ (أو تقدم التلميذ) (Effie & Birnbaum, 2003 ; Cook & Frined , 1996). وتتميز الاستشارة الجماعية بأن العمل بين المستشار والمستشير اختياري، فليس هناك سلطة لأي منهما على الآخر . ومن الأهمية بمكان امتلاك المستشار للعديد من الكفايات اللازمة التي تمكنه من تقديم الاستشارة بشكل فاعل، ومنها: الخبرة الفنية في مجال الاستشارة ، وامتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين ، والتنسيق بين الأطراف ذات العلاقة بالعمل الجماعي (أبونيان، ٢٠٠٦).

كما يعد التدريس التعاوني Cooperative teaching or Co-teaching من أكثر نماذج العمل الجماعي استخداماً بالصفوف الدراسية في الوقت الراهن (Effie & Birnbaum, 2003). حيث يتواجد معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في الصف العادي ويتشاركان في مسؤوليتهما تجاه العملية التدريسية . ويتيح التدريس التعاوني تبادل الخبرات المتخصصة بين المعلمين . كما يمكن تطبيقه بطرق واستراتيجيات تدريسية، أو تقديم أنشطة تعليمية إضافية للتلميذ داخل الصف العادي . وعلى الرغم من ذلك، يظل معلم التعليم العام هو المسؤول بشكل رئيس عن تدريس التلميذ

لموضوع معين، بينما يتولى معلم التربية الخاصة مسؤولية تقديم أنشطة توضيحية إضافية داعمة للتلميذ للاستفادة من محتوى المنهج العام لأقصى درجة ممكنة (Cook & Fried , 1996).

أما النموذج الثالث من أنواع العمل الجماعي فهو الفريق التدريسي team-teaching ، والذي يقوم على الشراكة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تخطيط المحتوى التدريسي وتقييمه لجميع التلاميذ بمن فيهم ذوي الإعاقة. ومما يميز هذا النموذج، أن المشاركة بين هؤلاء المعلمين تقوم على المساواة بينهم في تحمل مسؤولية تلك المهام؛ حيث يتيح هذا النموذج لمعلم التعليم العام عرض محتوى المنهج العام على التلميذ، بينما يتولى معلم التربية الخاصة تقديم أنشطة عامة للتلميذ تدعم وصوله واستفادته من ذلك المحتوى لأقصى درجة ممكنة. وتأسيساً على ما سبق، فإن نماذج العمل الجماعي يمكن أن يوظفها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بطريقة تتوافق مع طبيعة المادة التعليمية ومدى حاجة التلميذ للدعم لتحقيق أهدافه التربوية المحددة مسبقاً (Cook & Fried , 1996).

وعلى الرغم من ذلك، فإن مستوى ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين لدعم تعليم ذوي الإعاقة مازال يشوبه الكثير من القصور (Cookson, 2005; Dettmer, Norma, & Linda, 2005). فقد خلصت الدراسات إلى اعتراف معلمي ومعلمات التربية الخاصة بأن نسبة ممارستهم للعمل الجماعي لا تتجاوز ٥٧% (Damore & Murray, 2009). وعلى المستوى المحلي، خلصت دراسة البتال (٢٠١٤) إلى أن مستوى ممارسة العمل الجماعي بينهم مازال ضعيفاً. والذي يمكن تبريره بوجود العديد من العوائق التي قد تؤثر على مستوى ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين. ومن أبرز تلك العوائق: التوجهات السلبية لهؤلاء المعلمين نحو العمل الجماعي، والعزلة بينهم، وقلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، وضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، وضعف كفاياتهم ذات العلاقة بالعمل الجماعي، وانعزال معلمي التعليم العام عن معلمي التربية الخاصة (Cookson, 2005; Dettmer, et al., 2005). وسوف يناقش الجزء التالي تلك العوائق بشيء من التفصيل.

تعد التوجهات السلبية لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو العمل الجماعي من أبرز تلك العوائق التي تؤثر على مستوى ممارسته في دعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. وفي هذا الشأن تؤكد العديد من الدراسات أن نظرة هؤلاء المعلمين السلبية نحو العمل الجماعي تؤثر على ممارسته بشكل فاعل (Hallahaa & Reeve, 1994). فعلى سبيل المثال، خلص كلٌّ من كارجي، مكلوبر، باتون (Karge, McClure & Patton, 1995) في دراستهم التي هدفت لتحديد أهم العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين لدعم تعلم جميع التلاميذ بمن فيهم ذوي الإعاقة؛ إلى أن التوجهات السلبية لهؤلاء المعلمين نحو العمل الجماعي -باعتباره من وجهة نظرهم مضيعة للوقت ولا يخدم العملية

التعليمية لهؤلاء التلاميذ- كان من أكثر تلك العوائق. وفي دراسة مماثلة وجد والسي ، اندرسون، برثولمي (2002 Wallace, Anderson, & Bartholomay,) أن معلمي التعليم العام و معلمي التربية الخاصة يؤكدون على أن أحد أسباب عدم ممارستهم للعمل الجماعي بشكل فاعل هو اعتقاداتهم السلبية نحو طبيعة العمل الجماعي فيما بينهم والتي من أهمها أنه يحد من تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مع هؤلاء التلاميذ ، ويؤدي إلى تداخل الأدوار المناطة بهم .

وعلى صعيد آخر ، تعد محدودية الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين من بين تلك العوائق التي تؤثر على العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين (Dettmer, et al., 2005; Murray, 2002; Idol,2006) . وفي هذا الصدد وجد ماكلفن (McLaughlin, 2002) ، أن ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة تأثر سلباً بقلة الوقت المخصص لهم للتخطيط وتقديم البرامج المناسبة لتلاميذهم. علاوة على ذلك ، أكدوا أنهم لم يستطيعوا ممارسة العمل الجماعي بسبب عدم توفر وقت كافٍ للتخطيط وعمل البرامج بشكل جماعي. كما أشار ديبتنكورت (De- Bettencourt , 1999) في دراسته التي فحصت وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول ممارسة العمل الجماعي لخدمة تلاميذهم من ذوي الإعاقة إلى أن هؤلاء المعلمين لم يتمكنوا من ممارسة العمل الجماعي بشكل فاعل بسبب قلة الوقت المخصص حيث لم يتجاوز الوقت المخصص لهم ساعة واحدة أسبوعياً.

ومن تلك العوائق - أيضاً - التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين هي العزلة بين هؤلاء المعلمين سواءً في اتخاذ القرارات التي تدعم تعلم تلاميذهم، أو في الأوضاع التربوية التي يعملون بها (Cookson, 2005). حيث تشير الدراسات إلى أن أبرز عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين هو عملهم في مواضع تربوية مختلفة (الصف العادي، غرفة المصادر، الصف الخاص)، فمعلم التعليم العام يزاول أدواره ويتخذ قراراته التدريسية في الصف العادي، بينما يزاول معلم التربية الخاصة تلك الأدوار في الصف الخاص أو غرفة المصادر دون أن يلتفت كل منهم لأهمية دور الآخر لإنتاج ودعم تعلم تلاميذهم بمن فيهم ذوي الإعاقة (Dettmer, et al., 2005).

كما يعد ضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين من عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين ، وذلك من خلال عدم إتاحة الوقت الكافي للمعلمين لممارسة هذا العمل ، وتكليفهم بنصايب تدريسي عالٍ يحول دون وجود وقت كافي للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين . إضافة إلى التوجهات السلبية التي يحملها مدرء المدارس نحو العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين . حيث يعتقد هؤلاء المدرء أن العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين لا يخدم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، باعتبار أن المسؤول عن تعليم هؤلاء التلاميذ هم معلمو التربية الخاصة فقط (Desmione & Parmar, 2006). ولقد توصلت الدراسة التي قام بها أدول (Idol,2005) أن ٣١ % من معلمي

التعليم العام والتربية الخاصة يعتقدون أن من أبرز عوامل انخفاض مستوى الممارسة للعمل الجماعي بين معلمي التعليم و
ومعلمي التربية الخاصة هو ضعف دعم إدارة المدرسة له.

وأخيراً، يعد ضعف كفايات العمل الجماعي لهؤلاء المعلمين من العوامل التي قد تؤثر سلباً على ممارسة العمل
الجماعي بين هؤلاء المعلمين بشكل فاعل . وفي هذا الصدد ، يشير ويست وكانون (West & Cannon, 1988) إلى أن
افتقار للكفايات ذات العلاقة بالعمل الجماعي، كمعرفتهم بنماذج العمل الجماعي واستراتيجياته، وطرق التخطيط والتدريس
المشترك لتعزيز تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة، كان من أبرز العوامل التي أثرت على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء
المعلمين . إضافة إلى ذلك، وجد كل من مستروري و سكروج (Mastropieri & Scruggs, 2002) ما مفاده أنه
وعلى الرغم من أن هؤلاء المعلمين يحملون توجهات إيجابية نحو العمل الجماعي ويرغبون في ممارسته ، إلا أن افتقارهم
لبعض الكفايات ذات العلاقة بالعمل الجماعي، كالقدرة على التواصل الفاعل مع فريق العمل ، ومهارات الحل الجماعي
للمشكلات وتنفيذها وتقويمها، يؤثر بشكل سلبي على ممارسة هذا العمل فيما بينهم. والذي يعود - من وجهة نظرهم- إلى
افتقار برامج إعدادهم في مرحلة ما قبل الخدمة إلى مقررات تدعم اكتسابهم لتلك الكفايات. كما يؤكد أبونيان (٢٠٠٦) إلى
افتقار معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في العالم العربي إلى كفايات العمل الجماعي التي تمكنهم من دعم
تعليم جميع تلاميذهم بمن فيهم ذوي الإعاقة يعود إلى خلو برامج إعدادهم في مرحلة ما قبل الخدمة إلى مقررات دراسية
تساعد في اكتسابهم مهارات ذات علاقة بالعمل الجماعي والاستشارة .

يتضح من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود بعض العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء
المعلمين بما يخدم العملية التعليمية لهؤلاء التلاميذ. وفي ضوء ذلك، تتفق الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسات في
مناقشة تلك العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين ؛ إلا أن هذه الدراسة تختلف عما تم
عرضه من دراسات سابقة، من حيث كونها تسعى لفحص تلك العوائق مجتمعة في دراسة واحدة من وجهة نظر هؤلاء
المعلمين . وذلك لتحديد أكثر تلك العوائق تأثيراً على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، بالإضافة إلى تحديد
مدى علاقتها ببعض المتغيرات، ومنها عدد التلاميذ في الصف الدراسي الذي يعمل فيه هؤلاء المعلمون ، والموضع
التعليمي الذي يعمل به المعلم، والعبء التدريسي. كما أن نتائج تلك الدراسات اختلفت حول طبيعة تلك العوائق حسب
طبيعة المجتمع التي أجريت فيه ، وحسب طبيعة التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في تلك
المجتمعات . لذلك جاءت هذه الدراسة لتحديد تلك العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين من
وجهة نظر هؤلاء المعلمين كأول دراسة -حسب علم الباحث- على المستوى المحلي والعربي.

مشكلة الدراسة:

لقد زاد عدد التلاميذ ذوي الإعاقة المدموجين بمختلف فئاتهم في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية في السنوات العشر الماضية . حيث تؤكد الإحصائيات الخاصة بوزارة التربية والتعليم للعام ١٤٣٣ / ١٤٣٤ هـ، أن أكثر من ٩٤ % من التلاميذ ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم داخل المدارس العادية في جميع مختلف مناطق المملكة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤) . الأمر الذي يجعل من الشراكة والعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لدعم تعلم هؤلاء التلاميذ ونجاح اندماجهم في تلك البيئة العادية ووصولهم للمنهج العام والاستفادة منه ضرورة ملحة . وعلى الرغم من ذلك، فإن الأدبيات التي فحصت واقع ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين في دعم تعليم ذوي الإعاقة وجدته ضعيفاً، ولا يصل لطموح المختصين والعاملين وغيرهم من ذوي الإعاقة في هذا المجال . حيث أكدت نتائج دراسة البتال (٢٠١٤) أن مستوى ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين في مجال صعوبات التعلم ما زال ضعيفاً . كما أوصت الدراسة بأهمية معرفة العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، بما يسهم في دعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وفي ضوء ذلك، جاءت فكرة هذه الدراسة للوقوف على تلك العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وخصوصاً في ظل ندرة الدراسات التي ناقشت هذا الجانب على المستوى المحلي والعربي ، حيث يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟

أهمية الدراسة :

على الرغم من أهمية ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ، واعتبارها أحد متطلبات تعلم هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية ونجاحهم في الوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه. إلا أن ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين مازالت ضعيفة ودون مستوى طموح المختصين . مما يجعل من الأهمية بمكان مناقشة هذا الموضوع وتحديد تلك العوائق التي تؤثر على ممارسة هذا العمل بشكل فاعل . وفي ضوء ما سبق، تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من فحصها لتلك العوامل التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين ، وبالتالي إيجاد السبل للتغلب عليها. مما يحسن من جودة تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة . كما تستمد هذه الدراسة أهميتها البحثية باعتبارها الدراسة الأولى -حسب علم الباحث- على المستوى المحلي والعربي التي تناقش عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام و معلمي التربية الخاصة لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١- معرفة العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين .
- ٢- معرفة مدى وجود اختلافات حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية تبعاً لاختلاف:
 - أ. عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم .
 - ب. الموضوع التعليمي الذي يعمل به المعلم .
 - ج. العبء التدريسي .

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام و معلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟

السؤال الثاني: هل تختلف عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية: (عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم - الموضوع التعليمي الذي يعمل به المعلم - العبء التدريسي)؟

حدود الدراسة:

لقد انحصرت حدود نتائج هذه الدراسة الزمنية بالفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٤هـ) - (١٤٣٥هـ)، والمكانية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، كما اقتصر بشرياً على عينة الدراسة من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة العاملين بالمدارس الحكومية العادية في المراحل التعليمية الأساسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) الملحق بها برامج تربية خاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم .

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

العمل الجماعي (collaboration): هو عمل مشترك بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يهدف إلى تخطيط، وتطبيق، وتقويم البرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

معلمو التعليم العام (general education teachers): هم أولئك المعلمون الذين يقومون بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة مقررات دراسية مختلفة في الفصل العادي بالمدارس العادية الملحق بها برامج تربية خاصة .

معلمو التربية الخاصة (special education teachers): هم أولئك المعلمون الذين يقدمون خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة، والخدمات الاستشارية لزملائهم من معلمي التعليم العام حول أفضل الممارسات التدريسية المناسبة لهؤلاء التلاميذ في المدارس العادية الملحق بها برامج تربية خاصة.

التلاميذ ذوو الإعاقة (students with disabilities): هم أولئك التلاميذ الذين لديهم إعاقة معينة (سمعية، بصرية، فكرية، صعوبات تعلم) ويتلقون تعليمهم في الفصول العادية أو فصول خاصة ملحقة بمدارس عادية.

المدارس العادية: هي تلك المدارس العامة للمراحل الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) الملحق بها برامج التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والسمعية، والبصرية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يسعى إلى دراسة الظاهرة من خلال فهم الأسباب والحقائق التي تسهم في معرفة العلاقة بين المتغيرات، بما يساعد في التوصل إلى تنبؤات دقيقة بخصوص الظاهرة محل الدراسة (العبداكريم ، ٢٠١٢م). حيث ساهم هذا المنهج في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. وعلى وجه التحديد ساعد هذا المنهج في تحديد عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية ومعرفة مدى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة .

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة العاملين في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج تربية خاصة بمدينة الرياض، والبالغ عددها ٣٦١ برنامجاً موزعاً على خمسة مراكز تربوية إشرافية هي: الوسط، والشمال ، والغرب ، والشرق، والجنوب على النحو التالي : الإعاقة الفكرية (٥١ برنامجاً)، وصعوبات التعلم (٢٧٢ برنامجاً) ، والإعاقة البصرية (١٠ برامج)، والصم (١٠ برامج) ، وضعف السمع (١٨ برنامجاً) (إحصائية إدارة التربية الخاصة بمنطقة الرياض، ١٤٣٥) . بينما بلغ عدد معلمي التعليم العام العاملين في تلك المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة (١٠٨٣٠ معلماً)، وعدد معلمي التربية الخاصة (١١٨١ معلماً) (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، ١٤٣٥). كما قام الباحث باستخدام العينة العشوائية في هذه الدراسة ، وذلك من خلال الطلب من إدارة المدرسة الملحق بها برامج خاصة باختيار معلمي تربية خاصة ومعلمي تعليم عام بشكل عشوائي، وتوزيع الاستمارات عليهم، ولقد أجاب (٧٤٣) معلماً للتعليم العام والتربية الخاصة على الأسئلة التي احتوت عليها أداة الدراسة ، وبعد فحص جميع الاستبانات ومراجعتها، أصبحت هناك (٥٣٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي . ويوضح الجدول رقم(١) توزيع أفراد عينة الدراسة :

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق عدد الطلاب في الصف الدراسي، والموضع التعليمي الذي يعملون به ، والعبء

التدريسي

| المتغيرات | التصنيف | العدد | النسبة |
|--------------------------------|---------------------------|-------|--------|
| عدد الطلاب في الصف الدراسي | ١ - ٥ طلاب | ٩٢ | ١٧,٢ |
| | ٦ - ١٠ طلاب | ٨٦ | ١٦,١ |
| | ١١ - ١٥ طالباً | ٨٠ | ١٥,٠ |
| | ١٦ طالباً فأكثر | ٢٦٢ | ٤٩,١ |
| | لم يحدد | ١٤ | ٢,٦ |
| الموضع التعليمي الذي يعملون به | غرفة مصادر | ٨٤ | ١٥,٧ |
| | فصل عادي | ٢٩٨ | ٥٥,٨ |
| | فصل خاص ملحق بمدرسة عادية | ١٣٤ | ٢٥,١ |
| | لم يحدد | ١٨ | ٣,٤ |
| العبء التدريسي | أقل من ١٢ حصة | ٣٩ | ٧,٣ |
| | من ١٢ إلى ١٦ حصة | ١٢٣ | ٢٣,٠ |
| | من ١٧ إلى ٢١ حصة | ٢٠٨ | ٣٩,٠ |
| | من ٢٢ حصة فأكثر | ١١٠ | ٢٠,٦ |
| | لم يحدد | ٥٤ | ١٠,١ |
| المجموع | | ٥٣٤ | ١٠٠,٠ |

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة معتمداً على الأدبيات التي ناقشت عوائق ممارسة العمل الجماعي. وفي ضوء تلك المراجعة تكونت أداة الدراسة من قسمين : القسم الأول تضمن بيانات عامة عن عينة الدراسة والتي تتضمن : ١- عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم (١- ٥ طلاب، ٦-١٠ طلاب، ١١-١٥ طالباً ، ١٦ طالباً فأكثر) ، ٢- الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم (غرفة مصادر، فصل عادي، فصل خاص ملحق بمدرسة عادية)، ٣- العبء التدريسي (مجموع عدد الحصص الدراسية الأسبوعية التي يقوم بتدريسها المعلم). أما القسم الثاني فقد تضمن عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية وذلك من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، مثل: توجهات معلمي التعليم العام ، ومعلمي التربية الخاصة نحو العمل الجماعي ، والعزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، ودعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وكفايات العمل الجماعي لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة.

وقد أُجيب عن جميع الفقرات وعددها (٢٥) فقرة في القسم الثاني من أداة الدراسة ، عبر استخدام مقياس ليكرت الخماسي : موافق بشدة (٥ درجات) وتتراوح على المقياس (٤,٢١ - ٥ مرتفع جداً)، موافق (٤ درجات، مرتفعة) وتتراوح على المقياس من (٣,٤١ - ٤,٢٠) ، غير متأكد (٣ درجات، متوسطة) وتتراوح على المقياس من (٢,٦١ - ٣,٤٠ متوسط) ، غير موافق (درجتان، منخفضة) وتتراوح على المقياس من (١,٨١ - ٢,٦٠ ، ضعيفة) ، غير موافق بشدة (درجة واحدة ، ضعيفة جداً) وتتراوح على المقياس من (١,٨٠ - ١ ضعيفة جداً).

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض صورتها الأولية على عشرة محكمين في مجال التربية الخاصة بأقسام التربية الخاصة ببعض الجامعات السعودية؛ لتحديد مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها ومناسبتها وارتباطها بالمحاور التي تنتمي لها . وقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين مناسبة حيث وصلت إلى ٨٥% ، بينما مثل نسبة ١٥% رغبة بعض المحكمين إلى إجراء تعديلات على بعض الفقرات وتجزئتها إلى عبارات أخرى . إضافة إلى تعديلات لغوية وإملائية . وقد أخذ الباحث بمعظم تلك التعديلات والملاحظات حول الأداة . ثم تلى ذلك، قيام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية (pilot study) تكونت من ٣٦ معلماً في التعليم العام والتربية الخاصة ممن يعملون في مدارس ملحق بها برامج تربية خاصة في مدينة الرياض ، وذلك للتأكد من مدى وضوح العبارات وفهمهم لها.

علاوة على ذلك، فإن هذا الإجراء ساعد في قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الذي يوضح مدى اتساق كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية، حيث تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول (توجهات المعلمين نحو العمل الجماعي)، والدرجة الكلية للمحور المنتمي له ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٩٢ إلى ٠,٨٧ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ . ، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بنود المحور الثاني (العزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة) والدرجة الكلية للمحور المنتمي له، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٨٤ إلى ٠,٧٤ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ . كما تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول (قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي)، والدرجة الكلية للمحور المنتمي له ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٩٥ إلى ٠,٧٨ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ . إضافة إلى ذلك، تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول (ضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي)، والدرجة الكلية للمحور المنتمي له ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٨٨ إلى ٠,٧٠ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ . وأخيراً، تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول (ضعف كفايات العمل الجماعي لدى المعلمين)، والدرجة الكلية للمحور المنتمي له ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٨) إلى (٠,٨٣) وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات الأداة :

تم حساب ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام الفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول توجهات معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة نحو العمل الجماعي (٠,٩٤)، أما معامل الثبات للمحور الثاني العزلة بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة فقد بلغ (٠,٨٢)، فيما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث - الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي- (٠,٩٣)، أما المحور الرابع المتعلق بضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، فقد بلغ معامل ثباته (٠,٨٧). وأخيراً، بلغ معامل الثبات للمحور الخامس ضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة (٠,٩١) . وبلغ معامل الثبات العام للأداة (٠,٩٠) ويشير ذلك إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإجابة عن أسئلتها ، ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بوضع خمسة محاور تتضمن أبرز العوائق التي تؤثر بشكل سلبي على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية وفقاً للأدبيات التي ناقشت تلك العوائق. ولقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية للإجابة عن هذا التساؤل . ويبين الجدول رقم(٢) المحور الأول المتعلق بتوجهات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة نحو العمل الجماعي من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، والمكون من خمس عبارات. حيث جاءت العبارة " العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يؤدي إلى تداخل الأدوار المناطة بهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٨) ، وانحراف معياري (١,٢١) . كما جاءت في المرتبة الثانية العبارة المتضمنة " العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يحد من تطبيق الاستراتيجيات التدريسية بشكل فاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (٢,٧٤) ، وانحراف معياري (١,٢٠). أما العبارة التي تنص على " العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يحد من جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة" فجاءت في المرتبة الثالثة، وبتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (١,٢٥). أما المرتبة الرابعة فقد جاءت عبارة " العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة مضيعة للوقت" وبتوسط حسابي (٢,٥٧) ، وانحراف معياري (١,٢٥). وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة" العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لا يخدم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (٢,٥٠) ، وانحراف معياري (١,٢٧) . أما المتوسط العام لمحور توجهات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو العمل الجماعي فقد بلغ (٢,٦٥).

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول توجهات معلمي التعليم العام

ومعلمي التربية الخاصة نحو العمل الجماعي

| م | المعوقات | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|--|------------|-------|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|
| ٣ | العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يؤدي إلى تداخل الأدوار المناطة بهم. | ٥٣ | ١١٣ | ١٠٣ | ١٨٨ | ٧٣ | ٢,٧٨ | ٥٥,٦ | ١,٢١ | ١ |
| | | ١٠,٠ % | ٢١,٣ | ١٩,٤ | ٣٥,٥ | ١٣,٨ | | | | |
| ٤ | العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يحد من تطبيق الاستراتيجيات التدريسية بشكل فاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة. | ٤٩ | ١٠٨ | ١٠١ | ١٩٨ | ٧٤ | ٢,٧٤ | ٥٤,٨ | ١,٢٠ | ٢ |
| | | ٩,٢ % | ٢٠,٤ | ١٩,١ | ٣٧,٤ | ١٤,٠ | | | | |
| ٥ | العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة يحد من جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة. | ٥٥ | ٩٨ | ٨٢ | ٢٠١ | ٩٤ | ٢,٦٦ | ٥٣,٢ | ١,٢٥ | ٣ |
| | | ١٠,٤ % | ١٨,٥ | ١٥,٥ | ٣٧,٩ | ١٧,٧ | | | | |
| ١ | العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة مضيعة للوقت. | ٥٠ | ٨٨ | ٨٥ | ١٩٨ | ١١٠ | ٢,٥٧ | ٥١,٤ | ١,٢٥ | ٤ |
| | | ٩,٤ % | ١٦,٦ | ١٦,٠ | ٣٧,٣ | ٢٠,٧ | | | | |
| ٢ | العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لا يخدم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة. | ٤٥ | ١٠٢ | ٥١ | ٢٠٨ | ١٢٣ | ٢,٥٠ | ٥٠,٠ | ١,٢٧ | ٥ |
| | | ٨,٥ % | ١٩,٣ | ٩,٦ | ٣٩,٣ | ٢٣,٣ | | | | |
| | المتوسط العام للمحور* | | | | | | ٢,٦٥ | ٥٣,٠ | ١,٠٤ | |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول العزلة بين معلمي التعليم

العام ومعلمي التربية الخاصة

| م | المعوقات | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|------------|-------|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|
| ٤ | تمتع معلمي التربية الخاصة بمزايا مالية أكثر من معلمي التعليم العام. | ١٥٢ | ١٨٢ | ٨٦ | ٨٣ | ٢٩ | ٣,٦٥ | ٧٣,٠ | ١,٢٠ | ١ |
| | | ٢٨,٦ % | ٣٤,٢ | ١٦,٢ | ١٥,٦ | ٥,٥ | | | | |
| ٣ | اختلاف الأوضاع التربوية التي يعمل بها معلمو التعليم العام، ومعلمو التربية الخاصة (الفصل العادي، الفصل الخاص، غرفة المصادر). | ١١١ | ٢٠٧ | ١٠١ | ٩٢ | ٢١ | ٣,٥٥ | ٧١,٠ | ١,١٢ | ٢ |
| | | ٢٠,٩ % | ٣٨,٩ | ١٩,٠ | ١٧,٣ | ٣,٩ | | | | |
| ٥ | عدم إيمان معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بأهمية التعاون فيما بينهم لإنجاح العملية التعليمية. | ٩٩ | ١٦٧ | ٧٩ | ١٤٤ | ٤٥ | ٣,٢٥ | ٦٥,٠ | ١,٢٧ | ٣ |
| | | ١٨,٥ % | ٣١,٣ | ١٤,٨ | ٢٧,٠ | ٨,٤ | | | | |
| ٢ | تفضيل معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة اتخاذ القرارات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة بمعزل عن بعضهم البعض. | ٧٢ | ١٦٣ | ١٢١ | ١٤٠ | ٢٩ | ٣,٢١ | ٦٤,٢ | ١,١٤ | ٤ |
| | | ١٣,٧ % | ٣١,٠ | ٢٣,٠ | ٢٦,٧ | ٥,٥ | | | | |
| ١ | تفضيل معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة اتخاذ القرارات التي تدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة بمعزل عن بعضهم البعض. | ٦٤ | ١٦٤ | ١٣٩ | ١٣١ | ٢٩ | ٣,٢٠ | ٦٤,٠ | ١,١١ | ٥ |
| | | ١٢,١ % | ٣١,١ | ٢٦,٤ | ٢٤,٩ | ٥,٥ | | | | |
| | المتوسط العام للمحور * | | | | | | ٣,٣٦ | ٦٧,٢ | ٠,٨٥ | |

كما يعرض الجدول رقم(٣) المحور الثاني المتعلق بالعزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والذي يتضمن خمس عبارات . حيث جاءت العبارة المتضمنة " تمتع معلمو التربية الخاصة بمزايا مالية أكثر من معلمي التعليم العام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٦٥) ، وبانحراف معياري (١,٢٠) . في حين احتلت العبارة " اختلاف الأوضاع التربوية التي يعمل بها معلمو التعليم العام، ومعلمو التربية الخاصة (الفصل العادي، الفصل الخاص، غرفة المصادر)" المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٣,٥٥) ، وبانحراف معياري (١,١٢) . أما عبارة " عدم إيمان معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بأهمية التعاون فيما بينهم لإنجاح العملية التعليمية" ، فقد احتلت المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٢٥) ، وبانحراف معياري (١,٢٧) . أما المرتبة الرابعة ، فقد احتلتها عبارة " تفضيل معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة اتخاذ القرارات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة بمعزل عن بعضهم البعض" بمتوسط حسابي (٣,٢١) ، وبانحراف معياري (١,١٤) . وأخيراً، جاءت في المرتبة الخامسة عبارة" تفضيل معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة اتخاذ القرارات التي تدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة بمعزل عن بعضهم البعض" وبمتوسط حسابي (٣,٢٠) ، وبانحراف معياري (١,١١) . أما المتوسط العام للمحور الثاني العزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة فقد بلغ (٣,٣٦) .

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي

| م | المعوقات | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق بشدة | الحسابي المتوسط | الأهمية النسبية المعياري | الانحراف | الترتيب |
|---|--|------------|-------|-----------|----------------|-----------------|--------------------------|----------|---------|
| ٢ | قلة تخصيص وقت للتشاور بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لإدارة الصف بشكل مناسب. | ١٣٨ | ٢٣٧ | ٦٣ | ٨٨ | ٣,٧٧ | ٧٥,٤ | ١,٠٦ | ١ |
| | | % ٢٥,٨ | ٤٤,٤ | ١١,٨ | ١٦,٥ | ١,٥ | | | |
| ٤ | قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتحديد استراتيجيات تعديل المنهج العام المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة. | ١٢٨ | ٢٣٢ | ٨٥ | ٨٠ | ٣,٧٣ | ٧٤,٦ | ١,٠٤ | ٢ |
| | | % ٢٤,٠ | ٤٣,٤ | ١٥,٩ | ١٥,٠ | ١,٧ | | | |
| ٣ | قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتقييم مدى تقدم التلاميذ ذوي الإعاقة في المنهج العام. | ١٢٦ | ٢٣٣ | ٧٩ | ٨٣ | ٣,٧٢ | ٧٤,٤ | ١,٠٥ | ٣ |
| | | % ٢٣,٧ | ٤٣,٩ | ١٤,٩ | ١٥,٦ | ١,٩ | | | |
| ٥ | قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتحديد التكييفات اللازمة، والمناسبة للاختبارات التي يخضع لها التلاميذ ذوو الإعاقة. | ١٢٩ | ٢٣٢ | ٨٠ | ٨٠ | ٣,٧٢ | ٧٤,٤ | ١,٠٦ | ٣ |
| | | % ٢٤,٢ | ٤٣,٤ | ١٥,٠ | ١٥,٠ | ٢,٤ | | | |
| ١ | عدم كفاية الوقت المخصص لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لاتخاذ القرارات التدريسية. | ١٢١ | ٢٠٧ | ٧٨ | ١١٥ | ٣,٥٨ | ٧١,٦ | ١,١٣ | ٥ |
| | | % ٢٢,٧ | ٣٨,٨ | ١٤,٦ | ٢١,٥ | ٢,٤ | | | |
| | المتوسط العام للمحور* | | | | | ٣,٧٠ | ٧٤,٠ | ٠,٩٢ | |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح الجدول رقم(٤) المحور الثالث المتعلق قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي . حيث جاءت العبارة التي تنص على " قلة تخصيص وقت للتشاور بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لإدارة الصف بشكل مناسب" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وانحراف معياري (١,٠٦) . أما المرتبة الثانية فقد احتلتها العبارة التي تنص على " قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتحديد استراتيجيات تعديل المنهج العام المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة" و بمتوسط حسابي (٣,٧٣) ، وانحراف معياري (١,٠٤) . كذلك جاءت العبارتان اللتان تنصان على " قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتقييم مدى تقدم التلاميذ ذوي الإعاقة في المنهج العام" ، " قلة تخصيص وقت لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لتحديد التكييفات اللازمة، والمناسبة للاختبارات التي يخضع لها التلاميذ ذوو الإعاقة" في المرتبة الثالثة و بمتوسط حسابي (٣,٧٢) ، وانحراف معياري (١,٠٥)، (١,٠٦) على التوالي. وأخيراً، وقعت في المرتبة الخامسة عبارة " عدم كفاية الوقت المخصص لمعلمي التعليم العام، والتربية الخاصة لاتخاذ القرارات التدريسية" بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، وانحراف معياري (١,١٣) . أما المتوسط العام للمحور الثالث قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي فقد بلغ (٣,٧٠) .

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول ضعف دعم إدارة المدرسة

للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة

| م | المعوقات | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية | الانحراف المعياري | الترتيب | |
|---|--|---------------|-------|--------------|--------------|----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|--|
| ٢ | تكليف إدارة المدرسة لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بنصاب تدريسي عال. | ١٨٧ | ١٩٥ | ٤٦ | ٨٧ | ١٦ | ٣,٨٥ | ٧٧,٠ | ١,١٦ | ١ | |
| | | ٣٥,٢ % | ٣٦,٧ | ٨,٧ | ١٦,٤ | ٣,٠ | | | | | |
| ٣ | قلة تقديم التسهيلات اللازمة لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة للتخطيط للعمل الجماعي (كتوفير المكان المناسب للاجتماعات). | ١٧٢ | ١٩٩ | ٦٦ | ٧٩ | ١٧ | ٣,٨١ | ٧٦,٢ | ١,١٤ | ٢ | |
| | | ٣٢,٣ % | ٣٧,٣ | ١٢,٤ | ١٤,٨ | ٣,٢ | | | | | |
| ٥ | اعتقاد إدارة المدرسة أن معلم التربية الخاصة هو المسؤول فقط عن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. | ١٩٠ | ١٦٥ | ٧٧ | ٨٠ | ٢١ | ٣,٧٩ | ٧٥,٨ | ١,١٩ | ٣ | |
| | | ٣٥,٦ % | ٣١,٠ | ١٤,٤ | ١٥,٠ | ٣,٩ | | | | | |
| ١ | عدم إتاحة إدارة المدرسة الوقت الكافي للمعلمين لممارسة هذا العمل. | ١٢٩ | ١٩٥ | ٨٢ | ١٠٨ | ١٧ | ٣,٥٩ | ٧١,٨ | ١,١٥ | ٤ | |
| | | ٢٤,٣ % | ٣٦,٧ | ١٥,٤ | ٢٠,٣ | ٣,٢ | | | | | |
| ٤ | اعتقاد إدارة المدرسة أن العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لا يحسن من جودة العملية التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة. | ١٠١ | ١٣٥ | ١٢٩ | ١٣٤ | ٣٤ | ٣,٢٥ | ٦٥,٠ | ١,٢١ | ٥ | |
| | | ١٨,٩ % | ٢٥,٣ | ٢٤,٢ | ٢٥,١ | ٦,٤ | | | | | |
| | المتوسط العام للمحور * | | | | | | | ٣,٦٦ | ٧٣,٢ | ٠,٨٨ | |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٥) المحور الرابع المتعلق بدعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة . حيث جاءت العبارة التي تنص على " تكليف إدارة المدرسة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بنصاب تدريسي عال" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٥) ، وانحراف معياري (١,١٦) . أما في المرتبة الثانية فقد جاءت عبارة " قلة تقديم التسهيلات اللازمة لمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة للتخطيط للعمل الجماعي (كتوفير المكان المناسب للاجتماعات)" بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,١٤) .

أما عبارة " اعتقاد إدارة المدرسة أن معلم التربية الخاصة هو المسؤول فقط- عن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة" فقد احتلت المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,١٩) . في حين احتلت المرتبة الرابعة العبارة التي تنص على " عدم إتاحة إدارة المدرسة الوقت الكافي للمعلمين لممارسة هذا العمل" بمتوسط حسابي (٣,٥٩) ، وانحراف معياري (١,١٥) . كما جاء في المرتبة الأخيرة عبارة " اعتقاد إدارة المدرسة أن العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لا يحسن من جودة العملية التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة" وبمتوسط حسابي (٣,٢٥) ، وانحراف معياري (١,٢١) . كما بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣,٦٦) .

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول ضعف كفايات العمل

الجماعي لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة

| م | المعوقات | موافق بشدة | موافق | غير مؤكد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|--|---------------|-------|-------------|--------------|----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|
| ١ | ضعف معرفة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بنماذج العمل الجماعي، واستراتيجياته. | ١٣٩ | ٢٢٧ | ٧٢ | ٨٠ | ١٢ | ٣,٧٦ | ٧٥,٢ | ١,٠٧ | ١ |
| | | % ٢٦,٢ | ٤٢,٨ | ١٣,٦ | ١٥,١ | ٢,٣ | | | | |
| ٢ | ضعف معرفة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بطرق التخطيط، والتدريس المشترك لتعزيز اكتساب التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لمحتوى المنهج العام. | ١١٦ | ٢٢٧ | ٨٠ | ٩٢ | ١٤ | ٣,٦٤ | ٧٢,٨ | ١,٠٩ | ٢ |
| | | % ٢١,٩ | ٤٢,٩ | ١٥,١ | ١٧,٤ | ٢,٦ | | | | |
| ٤ | ضعف امتلاك معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لمهارات الحل الجماعي للمشكلات، وتطوير النشاطات التعاونية، وتنفيذها، وتقويمها. | ٩٨ | ٢٠٦ | ٧٨ | ١٢٩ | ١٩ | ٣,٤٤ | ٦٨,٨ | ١,١٥ | ٣ |
| | | % ١٨,٥ | ٣٨,٩ | ١٤,٧ | ٢٤,٣ | ٣,٦ | | | | |
| ٣ | ضعف امتلاك معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لمهارات التواصل الفعال اللازمة لإنجاح العمل الجماعي. | ٩١ | ٢٠٩ | ٨٢ | ١٢٢ | ٢١ | ٣,٤٣ | ٦٨,٦ | ١,١٤ | ٤ |
| | | % ١٧,٣ | ٣٩,٨ | ١٥,٦ | ٢٣,٢ | ٤,٠ | | | | |
| ٥ | ضعف إدراك معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة للاختلاف بين أدوارهم، ومسؤولياتهم في أثناء أداء العمل الجماعي. | ١٠٣ | ١٩٣ | ٨٤ | ١٢٥ | ٢٥ | ٣,٤٢ | ٦٨,٤ | ١,١٨ | ٥ |
| | | % ١٩,٤ | ٣٦,٤ | ١٥,٨ | ٢٣,٦ | ٤,٧ | | | | |
| | المتوسط العام للمحور * | | | | | | ٣,٥٤ | ٧٠,٨ | ٠,٩٧ | |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتبين من الجدول رقم (٦) المحور الخامس المتعلق بكفايات العمل الجماعي لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. حيث جاءت العبارة التي تنص على " ضعف معرفة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بنماذج العمل الجماعي، واستراتيجياته" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (١,٠٧).

أما المرتبة الثانية فقد احتلتها العبارة التي تنص على " ضعف معرفة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة بطرق التخطيط، والتدريس المشترك لتعزيز اكتساب التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لمحتوى المنهج العام" وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) ، وانحراف معياري (١,٠٩). كذلك جاءت العبارة المتضمنة "ضعف امتلاك معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لمهارات الحل الجماعي للمشكلات، وتطوير النشاطات التعاونية، وتنفيذها، وتقويمها" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٤٤) ، وانحراف معياري (١,١٥). كما احتلت العبارة المتضمنة " ضعف امتلاك معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة لمهارات التواصل الفاعل اللازمة لإنجاح العمل الجماعي" المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٤٣)، وانحراف معياري (١,١٤). أما المرتبة الخامسة فقد احتلتها عبارة " ضعف إدراك معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة الاختلاف بين أدوارهم، ومسؤولياتهم في أثناء أداء العمل الجماعي" وبمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وانحراف معياري (١,١٨). أما المتوسط العام للمحور الخامس فقد بلغ ٣,٥٤.

وبنظرة تأملية للجدول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦) يتضح أن أكثر عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؛ هو قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي وبمتوسط حسابي (٣,٧٠) ، حيث أدرك هؤلاء المعلمون أن قلة الوقت المخصص لهم للتشاور فيما بينهم في العديد من الأدوار المشتركة سواء في تعديل المنهج العام، أو اتخاذ القرارات التدريسية يعد من أبرز العوائق التي تعيق ممارستهم لتلك الأدوار، مما جعلهم يضعونها في مقدمة تلك العوائق. وفي نفس السياق، جاء ضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين كعائق ثانٍ لممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين بما يدعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهم، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٦٦) . وقد يعود ذلك إلى ما يواجه هؤلاء المعلمون من ضعف دعم إدارة المدرسة لهم لممارسة العمل الجماعي فيما بينهم على أرض الواقع، والذي يبرز في تكليفهم بأنصبة تدريسية عالية بما لا يسمح لهم بوقت كافٍ لممارسة العمل الجماعي بينهم. حيث بلغ نسبة المعلمين الذين يبلغ نصابهم التدريسي أكثر من ١٧ حصة دراسية في الأسبوع حوالي ٦٠ % من عينة الدراسة ، كما يوضحه الجدول رقم(١). أما ضعف كفايات العمل الجماعي لدى المعلمين فقد حلت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٥٤) كأحد العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين ، حيث يدرك هؤلاء المعلمين أن افتقارهم للعديد من

المعارف والمهارات ذات العلاقة بالعمل الجماعي، كمعرفة نماذج العمل الجماعي، واستراتيجياته، ومهارات التواصل الفاعل اللازمة لإنجاح العمل الجماعي لن يسمح لهم بممارسة هذا العمل بما يدعم تعلم تلاميذهم . وقد يعود ذلك إلى خلو برامج إعدادهم - سواءً في مرحلة ما قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة- إلى مقررات أو ورش عمل تساعد في اكتسابهم للكفايات الضرورية للعمل الجماعي.

كما جاء العائق المتعلق بالعزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٦) كأحد العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، وقد تعزى تلك العزلة بين هؤلاء المعلمين إلى حصول معلمي التربية الخاصة على مزايا مالية تصل لـ ٣٠% من رواتبهم الشهرية أكثر من زملائهم معلمي التعليم العام؛ مما جعل معلمي التعليم العام لا يفضلون المشاركة معهم في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة. إضافة إلى أن عمل هؤلاء المعلمين في أوضاع تربوية مختلفة سواءً في الفصل العادي، أو الفصل الخاص، أو غرفة المصادر، أوجد نوع من العزلة في اتخاذ قرارات مشتركة يمكن أن تدعم تعلم هؤلاء التلاميذ. وأخيراً، جاءت توجهات المعلمين نحو العمل الجماعي من أقل العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين وذلك بمتوسط حسابي (٢,٦٥)، مما يعني أن هؤلاء المعلمين يحملون توجهات إيجابية نحو العمل الجماعي ويدركون أهميته لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة، ومستعدون لممارسته متى ما أتيح لهم الوقت الكافي للعمل الجماعي فيما بينهم، وحصلوا على الدعم الملائم من إدارات مدارسهم . إضافة إلى تزويدهم بالكفايات الضرورية لممارستهم للعمل الجماعي بشكل فاعل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليها كلٌّ من ديبنتكورت (De- Bettencourt , 1999)، وكوسكون (Cookson, 2005) ، وديسموني وبارمر (Desmione & Parmar, 2006) ، وأدول (Idol,2005)، ومستريوري و سكروج (Mastropieri& Scruggs, 2002) ، والتي أشارت إلى أن أكثر العوائق التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ تتلخص في قلة الوقت المخصص لهؤلاء المعلمين لممارسة العمل الجماعي بينهم، وأشكال العزل بين هؤلاء المعلمين في مدارسهم سواءً في حصول بعضهم على مزايا مالية بشكل أكثر من الآخر، أو في عملهم في مواضع تربوية مختلفة لا تمكنهم من ممارسة دور الشراكة في العديد من القرارات التي تدعم تعلم هؤلاء التلاميذ . علاوة على ضعف دعم إدارات المدارس للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ بسبب اعتقادهم أن المسؤول عن تعليم هؤلاء التلاميذ هم معلمو التربية الخاصة فقط. وأخيراً، ضعف كفايات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في مجال العمل الجماعي مما يؤثر سلباً على ممارستهم للعمل الجماعي فيما بينهم لدعم تعلم هؤلاء التلاميذ.

السؤال الثاني: هل تختلف عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية تبعاً لاختلاف المتغيرات: (عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم - الموضوع التعليمي الذي يعمل به المعلم- العبء التدريسي)؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق في الدرجة الكلية لعوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية باختلاف المتغيرات التالية: (عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم ، والموضوع التعليمي الذي يعمل به المعلم ، والعبء التدريسي) .

جدول رقم (٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة باختلاف عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات | ٥,٢٩ | ٣ | ١,٧٦ | ٤,٤٤ | * ٠,٠٠٤ |
| داخل المجموعات | ٢٠٤,٨٨ | ٥١٦ | ٠,٤٠ | | |

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، تعود لاختلاف عدد التلاميذ في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق ، أظهر هذا الاختبار وجود فروق دالة بين أفراد العينة الذين عدد طلابهم (١-٥ طلاب، ٦-١٠ طلاب)، وبين أفراد العينة الذين عدد طلابهم (١٦ طالباً فأكثر)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين عدد طلابهم (١٦ طالباً فأكثر).

جدول رقم (٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة باختلاف الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات | ٤,٥٦ | ٢ | ٢,٢٨ | ٥,٧١ | * ٠,٠٠٤ |
| داخل المجموعات | ٢٠٤,٩٢ | ٥١٣ | ٠,٤٠ | | |

* دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة تعود لاختلاف الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم. لذلك طبق اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق ، و أظهر اختبار شيفيه أن هناك فروقاً بين أفراد العينة الذين يعملون في (غرفة مصادر)، وبين أفراد العينة الذين يعملون في (فصل عادي)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في (فصل عادي).

جدول رقم (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة باختلاف العبء التدريسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات | ٩,٧٩ | ٣ | ٣,٢٦ | ٨,٢٢ | * ٠,٠٠٠ |
| داخل المجموعات | ١٨٩,١٣ | ٤٧٦ | ٠,٤٠ | | |

* دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية

الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة تعود لاختلاف العبء التدريسي. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق ، تبين أن هناك فروقاً بين أفراد العينة ذوي العبء التدريسي (أقل من ١٢ حصة، من ١٢ إلى ١٦ حصة، من ١٧ إلى ٢١ حصة)، وبين أفراد العينة ذوي العبء التدريسي (من ٢٢ حصة فأكثر)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي العبء التدريسي (من ٢٢ حصة فأكثر).

واستناداً على ما سبق، يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة تُعزى للمتغيرات التالية: عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم ، والموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم ، والعبء التدريسي . حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة تعود لاختلاف عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم ، وذلك لصالح أفراد العينة الذين عدد طلابهم ١٦ طالباً فأكثر؛ وربما يعود ذلك إلى أن زيادة عدد الطلاب في فصول هؤلاء المعلمين جعلهم يشعرون بمدى الحاجة الماسة إلى المساعدة والتي لا يمكن تحقيقها إلا بوجود العمل الجماعي فيما بينهم ، وأن يدركوا وجود تلك العوائق التي تؤثر سلباً على ممارستهم لهذا العمل بما يدعم تعلم تلاميذهم من ذوي الإعاقة على نحو أكثر من أولئك المعلمين الذين يعملون في فصول ينتظم فيها عدد قليل من الطلاب. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تلك العوائق، والتي تعود لاختلاف الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم وذلك لصالح أفراد العينة الذين يعملون في فصل عادي، والذي يمكن تفسيره بأن المعلمين الذين يعملون في الفصول العادية يواجهون صعوبةً في التعامل مع تلك المشكلات التعليمية التي يظهرها بعض الطلاب من ذوي الإعاقة الذين يتواجدون في الصف العادي كذوي صعوبات التعلم ، وضعاف السمع مما يجعلهم يدركون أهمية الدور التشاركي والعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لمواجهة تلك المشكلات ، وتأثير تلك العوائق على ممارسة العمل الجماعي فيما بينهم بشكل أكثر من المعلمين الذين يعملون في مواضع تربوية أخرى كالصف الخاص أو غرفة المصادر . علاوة على ذلك، وجدت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تلك العوائق تعزى لمتغير العبء التدريسي ، وذلك لصالح أفراد العينة الذين لديهم عبء تدريسي من ٢٢ حصة دراسية فأكثر. وقد يعود ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين الذين لديهم عبء تدريسي عالٍ يواجهون في فصولهم طلاباً يحتاجون أن يقدموا لهم دعماً أكثر لنجاحهم في المهام التعليمية، وخصوصاً من ذوي الإعاقة، مما يتطلب وقتاً إضافياً للعمل الجماعي فيما بينهم والذي قد لا يتيح لهم نصابهم التدريسي العالي؛ مما جعل

هؤلاء المعلمين يدركون تلك العوائق بشكل أكثر من زملائهم الذي لديهم أنصبة تدريسية متوسطة أو منخفضة. وأخيراً، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة تعود لاختلاف طبيعة العمل، لصالح معلمي التعليم العام. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية نظراً لما يواجه هؤلاء المعلمون مع تلاميذهم في الفصول العادية من مشكلات تعليمية وسلوكية وعلى وجه الخصوص من ذوي الإعاقة، مما يتطلب منهم اللجوء إلى العمل الجماعي مع معلمي التربية الخاصة للتشاور حول الأساليب التي يمكن أن تدعمهم في تسهيل تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة على نحو أكبر من معلمي التربية الخاصة الذين يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع هؤلاء الطلاب بحكم الخلفية التخصصية.

الخاتمة والتوصيات:

لقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عوائق تؤثر على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في دعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وقد تمثلت هذه العوامل في قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، وضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، وضعف كفايات العمل الجماعي لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والعزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وتوجهات المعلمين نحو العمل الجماعي. كما بينت تلك النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول عوائق ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين وفقاً لاختلاف: عدد الطلاب في الصف الدراسي الذي يعمل به المعلم، والموضع التعليمي الذي يعمل به المعلم، والعبء التدريسي، وطبيعة العمل. وفي ضوء تلك النتائج، يطرح الباحث التوصيات التالية التي قد تسهم في تحسين واقع ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في دعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية:

١. أهمية إعادة النظر في مفهوم العمل الجماعي، ومهام ومسؤوليات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لممارسة العمل الجماعي بما يدعم التلاميذ ذوي الإعاقة في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بطريقة تمكن هؤلاء المعلمين من ممارسة هذا العمل بطريقة منظمة ووفق ضوابط معينة .

٢. من العوائق التي أظهرت الدراسة تأثيراً لها على ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لدعم تعلم هؤلاء التلاميذ هو ضعف كفايات هؤلاء المعلمين في مجال العمل الجماعي . مما يتطلب أن يعيد القياديون الأكاديميون في برامج إعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي النظر في طبيعة الخطط الدراسية الحالية، ومدى توافقها مع التوجهات والممارسات الحديثة التي يمكن أن تدعم نجاح هؤلاء التلاميذ

في المدارس العادية . والعمل على إيجاد مقررات في تلك الخطط تقوم على إكساب الكفايات الضرورية التي تمكن هؤلاء المعلمين من القدرة على ممارسة العمل الجماعي فيما بينهم بشكل فاعل بما يخدم تعلم هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية.

٣. من الواضح أن ضعف إدارة المدرسة من العوامل التي تؤثر على ممارسة العمل الجماعي من وجهة نظر هؤلاء المعلمين مما يتطلب تقديم دورات تعريفية لمدراء تلك المدارس لتوضيح مفهوم العمل الجماعي ، وأهميته، ونماذجه بما يسهم في تغيير وتطوير توجهاتهم نحو العمل الجماعي، وقيامهم بإعطاء الوقت الكافي لهؤلاء المعلمين وعدم تكليفهم بعبء تدريسي عالٍ بما يضمن دعمهم لتلاميذهم من ذوي الإعاقة.

٤. من الواضح جداً قلة الأدبيات العربية والمحلية التي ناقشت واقع ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ، وعوائق ممارسة هذا العمل فيما بينهم مما يجعل الحاجة ماسة إلى إجراء دراسات علمية مماثلة تفحص واقع العمل الجماعي ، وعوائق ممارسته بين هؤلاء المعلمين باستخدام مناهج بحثية أخرى كالمنهج النوعي (المقابلة ، الملاحظة) بما يسهم في فهم أعمق لتلك العوائق.

المراجع:

المراجع العربية :

أبو نيان ، إبراهيم (٢٠٠٦) . الاستشارة والعمل الجماعي : المفاهيم ، والخصائص ، والمعوقات . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي التاسع : القاهرة ، مصر .

البتال، زيد (٢٠١٤) . مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك فيصل، ٣(١٦)، ٢٠-٥٨.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٢). الدراسة النوعية في التربية . الرياض: جامعة الملك سعود.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٥). الدليل الإحصائي للتربية الخاصة للعام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ . الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة .

المراجع الاجنبية:

Al-Quraini, T. A & Gut, D. M. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-58.

Carter, N., Parter, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70.

Cook L., & Friend, M. (2001) *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, (3rd ed.) :New York: Longman.

Cookson, P. W. (2005). The challenge of isolation. Professional development—your first year. *Teaching Pre K-8*, 36(2), 14-16.

- Correa, V.I., Jones, H.A., Thomas, C.C., & Morsink, C.V. (2005). *Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Council for Exceptional Children (2004). Definition of a well-prepared special education teacher. Retrieved from <http://www.cec.sped.org/~media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/wellpreparedteacher.pdf>.
- Damore, S., & Murray, C. (2009). Assessing urban teachers' perceptions of teacher collaboration. *Remedial and Special Education, 30*, 234-244.
- De- Bettencourt, L.U (1999) General Educators Attitudes Toward student with Mild disabilities and the use of instructional strategies. *Remedial and Special Education, 20*, 27-35.
- Eccleston, S.T. (2010). Successful collaboration :four essential traits of effective special educations specialists. *The Journal of International Association of Special Education 11*(1). 123.
- Effie,P.& Birnbaum,B. (2003). General education and special education teachers beliefs regarding collaboration. *Learning disability, 12*(3),93-100.
- Dettmer, P., Norma D., & Linda, T. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Heward, W. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program

evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.

Individuals With Disabilities Education Improvement Act 2004, 120 U.S.C .§1400

Karge, B. D., McClure, M., & Patton, P. (1995). The success of collaboration resource programs for students with disabilities in grades 6 through 8. *Remedial and Special Education*, 16(2), 79–89.

Keefe, F.J., Rumble, M.E., & Scipio, C.D. (2004). Psychological aspects of persistent pain: current state of the science. *American Pain Society*, 5 (4), 195–211

Leonard, P., & Leonard, L. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 4–23.

McLaughlin, M. J.(2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Education and Psychology Consultation*, 13(4), 279–283.

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53, 267–277.

Murray, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools: General educators' perspectives. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 44–51

Parmar, R. S., & DeSimone, J. R. (2006). Facilitating teacher collaboration in middle school mathematics classrooms with special-needs students. In M. Montague and A. K. Jitendra (Eds.), *Teaching Mathematics to Middle School Students With Learning Difficulties*, NY: Guilford.

Paulsen, K. J. (2008). School-based collaboration: An introduction to the collaboration column. *Intervention in School and Clinic*, 43, 313–315.

Reeve, P.T., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about the collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26(7), 1–11.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2002) Teaching Tutorial: Mnemonics instruction. Division for

Learning Disabilities .Retrieved from <http://www.TeachingLD.org>.

Snell, M.E., & Janney, R. (2005). *Collaborative teaming*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

U.S. Department of Special Education Program (2014). *2013–2012 annual report*. Washington, DC: Author

Wallace, T., Anderson, A., & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 349–381.

Welch, M. (1998) Collaboration: staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 26–37.

West, F., & Cannon, G. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities, 21*(1), 56–63