واقع استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في منطقة الرياض

إعداد

أ/ خلف بن قيرأن الشملأني العنزي
باحث دكتوراه، تخصص المناهج وطرق التدريس
جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

إشراف

د/ عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية
جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

2024م/ 1446هـ

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على واقع استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في منطقة الرياض ومعرفة اهم المعوقات التي تواجه معلمي الكيمياء في تطبيقها والتغلب على تلك المعوقات واستخدم الباحث منهج البحث النوعي، ودراسة الحالة حيث استخدم الباحث أداة المقابلة بشقيها الجماعي والفردي واداة الوثائق. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (3) معلمين من معلمي مقرر الكيمياء متنوعي الخبرة في المرحلة الثانوية في مدارس الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن تطبيق هذه الاستراتيجية في مقرر الكيمياء بنسبة ضئيلة كما أن شريحة من المعلمين غير ملمين بها، كما توصلت الدراسة الى أن هنالك تقصير من قبل الوزارة والمدرسة بتبني مثل هذه الاستراتيجيات وأن اغلب من يطبق هذه الاستراتيجية من المعلمين ليس الا اجتهاداً فردياً من قبله. كما أكد المعلمون أن البنية التحتية للمدارس لا تتناسب مع استراتيجية التدريس التشاركي وأن عدد المعلمين غير كافي بالإضافة الى أن هنالك قصور من جأنب المعلمين أنفسهم من ناحية الخلط بينها وبين استراتيجات أخرى تتشابه في المسمى مع استراتيجية التدريس التشاركي.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي ، طلاب ذوي صعوبات التعلم، استراتيجيات

Abstract

The current study aimed to explore the reality of using the co-teaching strategy in the secondary chemistry curriculum in Riyadh and identify the main obstacles faced by chemistry teachers in implementing it, along with ways to overcome these obstacles. The researcher employed a qualitative research methodology and a case study approach, utilizing both group and individual interviews, as well as document analysis. The study was conducted on a sample of three chemistry teachers with varying levels of experience from secondary schools in Riyadh.

The study results indicated that the application of the co-teaching strategy in the chemistry curriculum is limited. A portion of the teachers lacked sufficient knowledge about the strategy. The study also revealed a lack of support from the Ministry of Education and schools in adopting such strategies, with most teachers applying it through individual effort. Additionally, teachers confirmed that the school's infrastructure is not suitable for the co-teaching strategy and that there is an insufficient number of teachers. Furthermore, some teachers face challenges in differentiating between co-teaching and other similar teaching strategies due to overlapping terminology.

Keywords:

Co-Teaching, Students with Learning Difficulties, Teaching Strategies

المقدمة:

يشهد التعليم في العصر الحديث تحولًا جذريًا نحو أساليب تدريسية تركز على الطالب وتدفعه ليكون محور العملية التعليمية. من بين هذه الأساليب، يبرز التعليم التشاركي كأحد المناهج التي تهدف إلى إشراك الطلاب في عملية التعلم بفعالية، مما يسهم في تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والعمل الجماعي، ويعزز من قدراتهم على حل المشكلات والتواصل الفعّال. وسعت المؤسسات التعليمية لتقديم تجربة تعليمية متميزة وشاملة، تبرز أهمية تطبيق استراتيجيات التعليم التشاركي في مقررات العلوم، مثل الكيمياء، التي تتطلب تفاعلًا ونقاشًا مستمرًا بين الطلاب لتحقيق الفهم العميق للمفاهيم العلمية. وفي المرحلة الثانوية، التي تشكل أساسًا هامًا لتطوير المهارات العلمية والمعرفية، يظهر دور التعليم التشاركي كأداة تعليمية فعّالة تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة وتتيح لهم الفرصة للمشاركة النشطة في العملية التعليمية.

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية متمثلة بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم على نشر وتعميم خدمات دمج الفئات الخاصة بمدارس التعليم العام لكافة المراحل التعليمية، وفق خطط مدروسة، وعمل منظم، ومن نتائج هذا الاهتمام هيئت برامج صعوبات التعلم تطوراً سريعاً، تم افتتاح برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، مع اختلاف آلية العمل فيها عن المرحلة الابتدائية، حيث أنها تركز على تطبيق التدريس التشاركي، والتعليم الاستراتيجي، ومع حدوث هذه التطورات بالمملكة العربية السعودية ظهر مفهوم التدريس التشاركي، وبدأت معه التساؤلات في المجال التعليمي العام، والخاص، عن مفهوم التدريس التشاركي، وكيفية تطبيقه، وهل تطبيق التدريس التشاركي سيخدم التربية الخاصة في جميع المراحل الدراسية، وما دوره في توجه المملكة العربية السعودية نحو التعليم الشامل (الرميح، 2019، ص 539).

ويشير كل من (Friend, 2008; Friend et al., 2010; Villa et al., 2013) إلى أنه في المقابل فقد ظهر التدريس التشاركي، القائم على العمل التعاوني فيما بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة وتقديم التعليمات لكلا من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي الإعاقة داخل الفصل الدراسي الشامل، كاستراتيجية مشتركة بينهم تؤكد على أهمية العمل التعاوني عند تعليم التلاميذ من ذوي

الإعاقة ضمن فصول التعليم الشامل. حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تمكين ذوي الإعاقة من الوصول إلى مناهج التعليم العام والتعليم المصمم خصيصاً لهم في برامج التعليم الفردي في أن واحد، علاوة على ذلك، يوفر التدريس التشاركي الفرصة لدمج المعرفة والمهارات المتخصصة التي يملكها كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، والتي ستساعد جميع التلاميذ من الاستفادة من التعلم.

كما حاول الكثير من التربويين نقل هذه التجربة الى بلدانهم وذلك بسبب دمج طلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام ولو أن بعض تلك البلدان كان الدمج جزئياً بها الا أنها اثبتت أنها استراتيجية مميزة بسبب تنوعها وتعدد أنماطها. ويُعد التدريس التشاركي من الاستراتيجيات التي تسعى الى تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يقوم على مبدأ التعاون بين التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم في تدريس هؤلاء الطلاب طيلة اليوم الدراسي في الصف العادي وبالتالي فأن الهدف من التدريس التشاركي هو اتاحة الفرصة لطلاب صعوبات التعلم في الوصول الى مناهج التعليم العام والاستفادة من استراتيجيات تدريسية لازمة لتعزيز تعلمهم بالصف (Friend, 2008, p 57).

وظهرت استراتيجية التدريس التشاركي بظهور النظرية البنائية Constructivism Paradigm والتي نادت بتكامل الممارسات التعلمية – التعليمية في غرفة الصف بين اكثر من معلم وهذا يعطي تلاقح في الأفكار واستعراض خبرات التدريس ولكن في بدايته كان تقتصر على نمط أو نمطين ولكن مع مرور السنوات ورواج تلك الاستراتيجية في الولايات المتحدة الامريكية تم زيادة تلك الأنماط والى يومنا والأنماط في ازدياد حيث أن هنالك كل فترة تحديث لها بالإضافة إلى دراسات مستفيضة تؤكد أهميتها والطرق المناسبة لاستخدامها*(King-Sears et al., 2014, p. 223)*

والتدريس التشاركي، يهدف إلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام من خلال التشارك بين معلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، ولا يقتصر هذا التشارك على التدريس فقط، بل يشمل جميع جوانب عملية التدريس من تخطيط وتنفيذ. وتقييم، مما يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة،

بل قد تساعد الأهداف الفعالة إلى زيادة فرصة اكتساب هؤلاء الطلاب للمهارات المختلفة، مما يخلق بيئة تعليمية تناسبية بين الطلاب في عملية تعليمية تهتم بتلبية متطلبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على رفع كفاءتهم العلمية مقارنة بالطلاب العاديين، وهذا لا يمنع من اتباع أنشطة جماعية قائمة على المهارات التعليمية المختلفة لزيادة الوعي بين الطلاب لأهمية التعليم الشامل، وتعليمهم الاعتماد على أنفسهم والتخطيط الاستراتيجي لتحقيق النجاح (الدباس، والحسين، 2019، ص 243) .

وللتدريس المشترك أو التعاوني دورًا فعَّالا في تحسين جودة بيئة التعلم learning environment داخل المؤسسة التعليمية، ووجد الباحثون أن علاقات الشراكة بين العاملين في التدريس واتفاق الآراء والسمات الشخصية والأداء المهني من الأمور التي تعمل على تحسين جودة بيئة التعلم. وهناك دراسة أخرى تؤكد أثر هذه الشراكة على أداء الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض جوانب المنهج الدراسي، فتوصلت إلى حدوث ارتفاع في مستوى تحصيل الطلاب أكاديميًّا في مقرر القراءة والهجاء. (عمرو عبدالعظيم،2018)

وعلى الرغم من أن استراتيجية التدريس التشاركي وجدت اصلاً من أجل الطلاب ذوي صعوبات التعلم الا أنها باتت تستخدم مع كل الطلاب وبمختلف تصنيفاتهم وذلك لما لها من فوائد عديدة منها طرد الممل وتغيير للطريقة التقليدية وتناول الدروس بشكل مختلف قد يضفي حماساً وتفاعلاً ايجابياً من شأنه يُرسخ المعلومة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية وتحديداً في التخصصات العلمية قد يعاني بعض المعلمين من الفروقات الفردية لدى الطلاب وهذا قد يخلق فجوة كبيرة بين مستويات الطلاب حيث يقوم بعض المعلمين بالتفكير باستخدام استراتيجية لردم تلك الهوة ومن بينها استراتيجية التدريس التشاركي. وكما هو الحال في التخصصات العلمية نجد أن هنالك في تخصص الكيمياء تفاوت في المستويات بشكل ملحوظ ومن الأجدر استخدام هذه الاستراتيجية فيها والتي أثبتت حسب الدراسات الامريكية فاعليتها في المجال العلمي، وبغض النظر عن مدى رواجها في الولايات المتحدة الأمريكي، يحاول

الباحث من خلال هذه الدراسة النوعية تسليط الضوء على واقع استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، ومدى معرفة المعلمين لهذه الاستراتيجية، ومدى تطبيقها، وماهي نظرتهم لها وهل بالإمكان تطبيقها في ضوء البيئة المدرسية الحالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لاحظ الباحث أن هنالك الكثير من المعلمين يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس ومع ازدياد نسبة الطلاب من فئة صعوبات التعلم قد يحدث خلل في سير العملية التعلمية بالإضافة الى افتقار المعلمين لمثل هذه الاستراتيجيات الفعالة. كما لاحظ الباحث أن كثير من المعلمين يخلطون بين استراتيجيات التدريس التشاركي واستراتيجيات أخرى بمسميات متقاربة ومنها استراتيجية التعليم التشاركي. ومن خلال معايشة الباحث للطلاب في الجامعة وسؤالهم عن مدى استخدام معلميهم لاستراتيجية التدريس التشاركي لاحظ الباحث أن اغلب الطلاب لا يعرفون تلك الاستراتيجية ولم تطبق عليهم في المرحلة الثانوية، كما لاحظ الباحث أيضًا ومن خلال مزاملته لبعض معلمي الكيمياء تحديداً وبحكم تخصص الباحث في الكيمياء، أن نسبة كبيرة منهم يستخدم الطريقة التقليدية في تدريس مادة الكيمياء في شقيها النظري والعملي. وبناءً على ذلك، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع استخدام استراتيجيات التعليم التشاركي في تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية، بهدف فهم مدى تطبيق هذه الاستراتيجيات وتقييم أثرها على التحصيل الدراسي للطلاب، وكذلك استكشاف التحديات التي قد تواجه المعلمين في تفعيلها بشكل فعّال. لهذا حدد الباحث السؤال الرئيس للدراسة كالتالي:

- **ما واقع استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي في تدريس مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في منطقة الرياض؟**

وينبثق من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي:

1. ما مفهوم التدريس التشاركي وكيف يُعرف في سياق تعليم الكيمياء؟
2. ما الفوائد التعليمية لاستخدام التدريس التشاركي في تدريس مادة الكيمياء؟

3. هل يساعد التدريس التشاركي في مراعاة الفروق الفردية بين طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء؟
4. ما أبرز التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي؟
5. ما الطرق المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء عند استخدام التدريس التشاركي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مفهوم التدريس التشاركي وفهم آلياته في سياق تعليم الكيمياء للمرحلة الثانوية.
2. تقييم مدى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي في تدريس مادة الكيمياء في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض.
3. تحليل الفوائد التعليمية للتدريس التشاركي وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الكيمياء.
4. دراسة مدى مراعاة التدريس التشاركي للفروق الفردية بين الطلاب في تدريس الكيمياء، لضمان تحقيق أهداف التعلم لكافة مستويات الطلاب.
5. استكشاف أبرز التحديات والصعوبات التي يواجهها معلمو الكيمياء عند استخدام استراتيجيات التدريس.
6. اقتراح حلول وطرق فعّالة للتغلب على التحديات التي قد تعيق استخدام التدريس التشاركي في تدريس الكيمياء، بهدف تحسين تجربة التعليم التشاركي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الجوانب التالية:

1. تسليط الضوء على أهمية التدريس التشاركي في تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات الطلاب في مادة الكيمياء، مما يسهم في تعزيز تفاعلهم وفهمهم للمادة.

2. المساهمة في رفع مستوى الوعي بأهمية استراتيجيات التدريس التشاركيلدى معلمي الكيمياء، وتشجيعهم على استخدام أساليب تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجات الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم.
3. تحقيق فهم أعمق للتحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي، مما يساعد في وضع حلول فعّالة تسهم في تحسين العملية التعليمية.
4. تقديم رؤية شاملة حول فعالية التدريس التشاركي في دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الكيمياء، من خلال تهيئة بيئة تعليمية تشمل جميع الطلاب وتتيح لهم فرصاً متساوية للتعلم.
5. إفادة صناع القرار التعليمي والمشرفين التربويين من خلال توفير بيانات موثوقة حول استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي في المدارس، مما يساعد في اتخاذ قرارات تطويرية لتحسين أساليب التعليم والتعلم.
6. إثراء الأدبيات التربوية حول التدريس التشاركي من خلال تقديم دراسة حديثة تركز على مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية، مما يمكن الباحثين من الاعتماد عليها في أبحاثهم المستقبلية وتطوير المجال التعليمي بشكل عام.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية :تركز الدراسة على استراتيجيات التدريس التشاركي وتطبيقاتها في مادة الكيمياء، وتأثيرها على التحصيل الدراسي وتفاعل الطلاب.

الحدود الزمنية :تغطي الدراسة العام الدراسي 1445ه.

الحدود البشرية :تقتصر الدراسة على معلمي وطلاب المرحلة الثانوية في المدارس التي تُدرّس مادة الكيمياء بمنطقة الرياض.

الحدود المنهجية :تعتمد الدراسة على المنهج النوعي (دراسة الحالة) Case Study وأدوات جمع البيانات المستخدمة (مثل الاستبيانات أو المقابلات).

مفاهيم الدراسة:

التدريس التشاركي: يُعرف التدريس التشاركي بأنه:

- استخدام برامج الدمج الشامل التي تتضمن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية (Friend and Cook, 2010).
- قيام اثنين من المحترفين بتقديم التعليم لمجموعات متنوعة من الطلاب في مكان واحد. يقوم المعلمون المشاركون الفعالون بدمج خبرة معلمي التعليم العام في المحتوى مع خبرة معلمي التربية الخاصة في التعليم لتقديم تعليم غني لجميع الطلاب (Cook and Friend, 1995; Davis, Dieker, Pearl and Kirkpatrick, 2012).
- **إجرائيًا:** قياس مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم (أفراد عينة الدراسة) لاستراتيجية التدريس التشاركي عند تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياءضوع من خلال أدوات محددة، مثل الاستبيانات أو المقابلات، بحيث يتم التعرف على تكرار ونوعية استخدام هذه الاستراتيجية، وكيفية تنفيذها، ومدى توافقها مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

استراتيجية التدريس التشاركي:

يشير دعمس (2008) إليها، بأنها: أسلوب تفاعل يتم بين معلمين يعملان معاً لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، ولهذا فإن التدريس التشاركي يُعَدّ شكلاً من أشكال التعاون المصمم لتلبية احتياجات الطلبة، وفرقائهم، ويقوم على وجود معلمين يعملان في ضوء مبادئ التخطيط التعاوني والتدريس التشاركي والتقييم الفعال للطلبة العاديين وغير العاديين داخل صفوف التعليم العام (باقبص، 2018، ص 140- 141) .

صعوبات التعلم:

- تخلف أو اضطراب في أخذ أو تطوير واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية، كما يحتمل وجود اضطرابات انفعالية أو سلوكية أو اضطرابات وظيفية أو دماغية ينتج نتيجتها التخلف العقلي أو الفقد الحسي أو العوامل التعليمية أو الثقافية (Kavale & Forness, 2000).

- مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، وتظهر في صورة صعوبات دالة عند اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التفكير أو القدر أو الرياضيات، ويكون ذلك ناتجاً عن قصور أو خلل في الجهاز العصبي المركزي. وقد تحدث مصاحبة لظروف أخرى كالحالات التي تتأخر عقلياً أو الاضطراب السلوكي الاجتماعي أو الاقتصادي أو مؤثرات بيئية، أو تعليم غير كاف أو غير ملائم، أو أسباب نفسية عضوية، إلا أنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه المؤثرات (السعداوي،2024م، ص324).

- **إجرائيًا**: مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الطلاب في المرحلة الثانوية على اكتساب أو تطوير مهارات محددة مثل الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، أو فهم واستيعاب مادة الكيمياء .ويكون ذلك نتيجة قصور أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولا يكون ناتجًا مباشرة عن ظروف بيئية أو تعليمية غير كافية. في سياق الدراسة، سيتم قياس مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس التشاركي لمواجهة هذه الصعوبات وتقديم الدعم الأكاديمي اللازم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الكيمياء.

وتُعرف المقابلة (جماعية-فردية) إجرائيًا بأنها: لحوار الذي يقوم به الباحث مع المعلمين المشاركين في الدراسة بشكل جماعي او فردي للتعرف على الصعوبات التي قد تواجههم في تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي و أخذ ارائهم وتفسيراتهم والتعمق في مفهومهم لمدى أهمية التدريس التشاركي وواقع تطبيقه في مدارس مدينة الرياض في مقرر الكيمياء.

الإطار النظري:

تؤكد دراسة "نادر شيمي" على أن التدريس التشاركي هو بيئة تعلم يشترك فيها اثنان أو أكثر من المعلمين يتبادلون الخبرات التخصصية ويتقاسمون مسؤولية التدريس والتخطيط، وتقديم التعليم، ورصد التقدم في مستوى التحصيل لجميع الطلاب، ويعملون كفريق ويشارك هؤلاء المعلمون نفس مساحة الصف ويتخذون القرارات التعليمية بشكل تعاوني" (عمرو عبد العظيم،2018). وهنا يقوم المعلم باستخدام هذه الاستراتيجية في مادة الكيمياء وذلك من خلال الاتفاق مع زميل اخر حيث يقرران استخدام احد الأنماط الستة

المعروفة لاستراتيجية التدريس المشترك ثم يحددان ادوارهما ويبدأ التخطيط الفعلي للدرس قبل البدء فيه، ثم يقومان بالبدء بالدرس المنشود ويتقاسمان الأدوار فيما بينهما حسب المتفق عليه وبعد الانتهاء من الدرس يستعرضان التقارير فيما بينهما.

استراتيجية التدريس التشاركي:

أشارت دراسة كل من: أباحسين والحسين (2016) والسراحان (2015)، والخاطرية وآخرون(2020) إلى وجود عدد من أنواع استراتيجيات التدريس التشاركي، والتي يمكن استخدامها في تدريس الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، ، وهي كالتالي:

معلم يدرس ومعلم يراقب: يقوم أحد المعلمين بالتدريس بينما يراقب الآخر سير تعلم الطلبة وتحليل السلوك الأكاديمي والاجتماعي، بهدف استخدام نتائج الملاحظة في تعديل استراتيجيات التدريس.

معلم يدرس ومعلم يساعد: يتولى معلم الصف العادي التدريس للجميع، بينما يقدم معلم التربية الخاصة الدعم الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويجيب على استفساراتهم وفق مستوياتهم.

التدريس التشاركي المتوازي: يُقسم الصف إلى مجموعتين متساويتين، ويقوم كلا المعلمين بتدريس نفس المحتوى لكل مجموعة باستخدام أساليب تعليمية متنوعة، ما يسمح بالتعليم الفردي لكل طالب.

تدريس المحطة: يُقسم الصف إلى محطات تعليمية، يتولى كل معلم تدريس جزء معين من المحتوى، ويتنقل الطلبة بين المحطات لتلقي المعلومات المطلوبة.

التدريس البديل: يقوم معلم الصف بتدريس مجموعة كبيرة، بينما يخصص معلم التربية الخاصة التدريس لمجموعة صغيرة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو الموهوبين، ويعودون لاحقًا للانضمام لباقي الصف.

تدريس الفريق: يتعاون معلم الصف ومعلم التربية الخاصة في تقديم الأنشطة التعليمية وإدارة الصف بشكل متكامل، مع مراعاة تخصص وخبرة كل منهما.

ولأهمية التدريس التشاركي، فقد أجريت العديد من الدراسات، التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي

الإعاقة. ومن تلك الدراسات دراسة **والثر توماس** (Walther-Thomas, 1997) التي هدفت إلى قياس فعالية استخدام التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم، من خلال إجراء مقابلات معهم، حيث أشارت نتائجها إلى أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو فعالية استخدامه، مع وجود بعض الصعوبات التي تحول دون استخدامه. ومنها أهمية الدعم المقدم لهم من قبل الإدارة المدرسية المتمثل في تنظيم الجداول، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط، والإعداد للتدريس التشاركي، فضلًا عن توفير الدورات التدريبية في مجال التدريس التشاركي.

كذلك قام **رايس وزيجموند** (Rice & Zigmond, 2020) بإجراء دراسة مقارنة بين اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التدريس التشاركي في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا من خلال استخدام أسلوب المقابلة والملاحظة الصفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين في كلا الدولتين متشابهة إلى حد ما؛ حيث أشاروا إلى أهمية استخدام التدريس التشاركي في صف تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن هناك بعض العوائق التي تحول دون استخدامه بشكل ناجح، ومن أهمها نقص البرامج التدريبية على استخدامه، وكذلك اتجاهات الإداريين السلبية تجاه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة داخل غرف الصفوف الدراسية العادية.

أسباب استخدام استراتيجية التدريس التشاركي:

ترى **باقبص** 2018م أن إستراتيجية التدريس التشاركي تحقق عدة فوائد للطلبة والمعلمين؛ إذ تعمل على زيادة الخبرة التعليمية لجميع الطلبة، وتخفف من شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالعزلة والعار، وأن التدريس التشاركي يسهل على معلمي التعليم العام والتعليم الخاص تبادل خبراتهم ومعارفهم لنظر إيجاد طرق تدريس لا يمكن أن تحدث في التدريس الفردي، وتعليمهم من أساليب التدريس القائم على التفاعل. الميلاد إلى أسلوب تفاعل فعّال و تشاركي مع الطلبة، من شأنه تطوير قدراتهم، وتعديل أفكارهم وتعديل إتجاهاتهم نحو التعليم (باقبص، 2018م، ص 141).

وهنالك بعض النقاط التي تساعد في إنجاز استراتيجية التدريس التشاركي على أكمل وجه:

– تطابق التوقعات إزاء سلوك المتعلّمين.

– تبنّي أسلوب المدرس الشريك في إصدار التعليمة واستثماره في إفادة التلاميذ.

– التصريح بأهداف التعلم الخاصّة بكلّ درس لمساعدة التلاميذ على المواكبة.

– تركيز إشارات خفية للتواصل بين المدرسين الشريكين تُستثمر عند حاجتهما لمحاورة قصيرة أو للتقدم في الدرس أو للتريّث.

– تنويع أدوار التعلّم، فلا يختصّ المتعلّمون بمهامّ معيّنة أو يختصّ فريق من المتعلّمين بمدرّس معيّن، أي أن المدرّس المختص في التميّز يمكنه أن يعمل مع فريق مصغّر من المتعلّمين المتميّزين (التعليمة المتدرّجة)، ويمكنه أيضا أن يعمل مع القسم بكامله بمقاربة تدريس فريقيه، أو يعمل مع فريق غير متجانس يضم المتعلّمين من غير المتميّزين، أو أي فريق آخر، في حين يعمل مدرّس القسم مع فريق المتميّزين (التعليمة المتزامنة أو المتدرّجة).

– تجنّب الإفراط في مقاربة تدريس مشترك محددة إذ يحتاج التلاميذ إلى تجريب المقاربات المتنوعة.

-اختيار المقاربة الأنسب لخصوصية المحتوى والمهارة والمسار في الدّرس اختيارا دقيقا.

– تحديد المقاربة التي تيسّر فارقيّة الدّرس أو المهمّة.

– التثبّت من أن التلاميذ يعتبرون الأعمال المطلوبة منهم على نفس القدر من الأهميّة والضرورة.

– تجميع التلاميذ وإعادة تجميعهم لأهداف متنوعة وبطرق مختلفة.

– التعبير الواضح عن معنى التكافؤ، إذ لابد أن يتعامل التلاميذ مع المدرسين على قدم المساواة.

– التدريس المشترك مقاربة تشاركيّة للفارقي. (ريتشارد كاش و ديانا هيكوكس،2014)

وأكد عمرو عبدالعظيم (2018) أن " بعض الدراسات اشارت إلى أن هناك دورا فعَّالا للتدريس المشترك أو التعاوني في تحسين جودة بيئة التعلم

learning environmentداخل المؤسسة التعليمية، ووجد الباحثون أن علاقات الشراكة بين العاملين في التدريس واتفاق الآراء والسمات الشخصية والأداء المهني من الأمور التي تعمل على تحسين جودة بيئة التعلم. وهناك دراسة أخرى تؤكد أثر هذه الشراكة على أداء الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض جوانب المنهج الدراسي، فتوصلت إلى حدوث ارتفاع في مستوى تحصيل الطلاب أكاديميًّا في مقرر القراءة والهجاء."

وعلى الرغم من وجود العديد من المميزات لاستراتيجية التدريس التشاركي الا أن لها صعوبات قد تكون سبب رئيسي لعزوف الكثير من المعلمين عن تطبيقها، فقد تكون البيئة المدرسية غير مناسبة لتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات وكذلك فجوة الأداء الاكاديمي بين طلاب صعوبات التعلم واقرأنهم من الطلاب العاديين. كما أن وقت الحصص له اثر كبير في عزوف كثير من المعلمين من تطبيقها فلا يجدون وقت لتخطيط او تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي. (ابيدين،2012)

الدراسات السابقة:

هدفت هذه الدراسات إلى تقديم رؤى شاملة حول فعالية التدريس التشاركي من عدة جوانب، بدءًا من التأثير على تحصيل الطلاب، مرورًا بتأثيره على التفاعل الاجتماعي داخل الصف، وصولًا إلى المعوقات التي تواجه المعلمين والإدارات التعليمية في تطبيق هذا النموذج. وتبرز الدراسات أهمية التدريب المهني المستمر والدعم المؤسسي لإنجاح تطبيق التدريس التشاركي في المدارس، خاصة في الفصول الشاملة التي تضم طلابًا ذوي احتياجات تعليمية خاصة. بناءً على ذلك، سيتم استعراض أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بترتيب زمني من الأحدث إلى الأقدم، مع التركيز على الأهداف والعينات والمناهج والنتائج لكل دراسة، لرسم صورة متكاملة عن تأثير التدريس التشاركي وتحدياته وفرص تحسينه، وهي كالتالي.

الدراسات العربية:

دراسة الخاطرية واخرون (2020) بعنوان " أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم نحو التدريس التشاركي" وهدفت

الدراسة الى التحقق من أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحو التدريس التشاركي، وتألفت عينة الدراسة من 60 معلمة يُدرسن طلاب صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمأن، وأشارت النتائج الى وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح معلمات المجموعة التجريبية والذي يُعزى الى حجم الأثر الكبير للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين متوسط تقديرات معلمات المجموعة التجريبية البعدي لمقياس الاتجاهات تُعزى لمتغير التخصص.

دراسة الدباس والحسين (2019) بعنوان" مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي، واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه في مدارس التعليم الشامل، وعلاقته بعدد من المتغيرات، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٢١٣) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم استعداد متوسط لاستخدام التدريس التشاركي بمدارس التعليم الشامل. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص، وذلك لصالح معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التدريب المسبق؛ حيث أبدى المشاركون، الذين لديهم تدريب مسبق، مستويات استعداد أعلى لاستخدام التدريس التشاركي مقارنة بالذين لم يسبق لهم التدرب على استخدامه. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الاستخدام المسبق للتدريس التشاركي، وذلك لصالح المشاركين الذين سبق لهم استخدام التدريس التشاركي. وأوضحت النتائج أن هناك احتياجاً تدريبياً عالياً في مجال استخدام التدريس التشاركي. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، تم الخروج بعدد من التوصيات التي من شأنها زيادة مستوى استخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل بشكل أكثر فاعلية.

دراسة الماجد، وآخر (2018) بعنوان " التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل : مراجعة أدبيات" و هدفت الدراسة الحالية إلى مراجعة الأدبيات العلمية لتحليل رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة باللغة الأنجليزية في الفترة من 2010م -2017م، وذلك في موضوع التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة، والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل فيما يتعلق بـ (الاتجاهات، المتطلبات، الممارسات، الفوائد، العوائق). وقد تم استخدام قواعد الثاني الإلكترونية التالية في البحث عن الأدبيات ذات الصلة: ERIC PROQUEST EBSCO) (Google Scholarتم مراجعة الأدبيات وتحليلها.
وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تنوعت بين الإيجابية والسلبية، ولكن كان يغلب عليها الاتجاهات الإيجابية، كما كشفت النتائج أن هناك مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق ممارسات التدريس التشاركي بالشكل الفعال كان من أهمها التطوير المهني للمعلمين، فضلا عن وجود بعض النماذج الشائعة لممارسات التدريس التشاركي أكثر من غيرها في الفصول الشاملة، كما كشفت نتائج الدراسة قوة تأثير التدريس التشاركي على الخبرات التعليمية والتفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء. فضلا عن الفوائد العائدة على معلمي التعليم العام والخاص، وأخيرا كشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدريس التشاركي بالشكل المطلوب. ويمكن استنتاج بأنه ما زال هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات خصوصا التجريبية منها في هذا الموضوع لمواصلة بحث كيفية تنفيذ التدريس التشاركي بشكل فعال في مدارس الدمج الشامل.
دراسة حنان باقبص (2018) بعنوان " مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها" هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها، والكشف عن الفروق في استخدامها وفقًا للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2018/2017 م،

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية في منطقة جدة والبالغ عددهم (317) معلمًا ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (132) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم توزيعهم على متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأما أداة القياس فكانت استبيان من إعداد الباحثة تكون في صورته النهائية من (18) فقرة موزعة على (6) مجالات، وهي: معلم يدرس ومعلم يراقب، معلم يدرس ومعلم يساعد، التدريس التشاركي الموازي، تدريس المحطة، التدريس البديل، وتدريس الفريق. يضاف لها سؤال مفتوح الإجابة يتضمن معوقات الاستخدام للتدريس التشاركي.وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي تعزى لمتغير الجنس في التدريس البديل والدرجة الكلية لصالح الأناث، وللمؤهل العلمي في التدريس التشاركي الموازي والدرجة الكلية لصالح بكالوريوس، ولأثر سنوات الخبرة في التدريس التشاركي الموازي لصالح أقل من خمس سنوات، وبين خمس وعشر سنوات، وفي التدريس البديل لصالح أقل من خمس سنوات، وكشفت النتائج عن وجود ثمان معوقات لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة العديد من التوصيات والمقترحات، ومنها:

- تبني وزارة التعليم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وضع معايير تسهم في التغلب على معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي.
- إجراء دراسة مماثلة على مجتمعات أكبر وعينات أكثر ومتغيرات ديمغرافية أخرى.

دراسة مرجان و إبراهيم (2018) بعنوان" فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب

المرحلة الإعدادية" هدف البحث إلى قياس أثر " فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدي طلاب المرحلة الإعدادية". واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة البحث من (43) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الاعدادي بمحافظة دمياط للفصل الدراسي الثاني لعام 2014/2013. وتمثلت أدوات البحث في عمل برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدي طلاب المرحلة الإعدادية، وعمل بطاقة ملاحظة، وإختبار تحصيلي في (وحدة المساحة) بمقرر رياضيات الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الثاني. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوي دلالة(ا.،) بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي لمجموعة البحث في عادات العقل لصالح التطبيق البعدي. كما أكدت على فاعلية البرنامج القائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدي طلاب المرحلة الإعدادية. وأوصي البحث بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات. وتشجيع معلمي لرياضيات على استخدام استراتيجية التدريس التشاركي؛ لأنها تعمل على تلبية احتياجات جميع التلاميذ مما يزيد من فعالية العملية التعليمية.

دراسة وداد أباحسين و رنا الحسين (2016) بعنوان " مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي" وهدفت الدراسة الى التعرف على مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي والتعرف الى مستوى تطبيقهن والى التعرف على معيقات تطبيق التدريس التشاركي ف هاتين المرحلتين واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكون العينة من (50) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض وتم استخدام استبيان من إعداد الباحثة كأداة للدراسة وأظهرت النتائج مستوى معرفة عالياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمفهوم التدريس

التشاركي وأساسيات تطبيقة كما أشارت النتائج الى أن مستوى تطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية كان متوسطاً وأكدت نتائج الدراسة على وجود الكثير من المعيقات لتطبيق التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة رايس وزيجموند Rice, D., & Zigmond, N. (2020) ، بعنوان: تطورات التعليم الشامل في الفصول الدراسية الأسترالية والأمريكية، تم التحقيق في أساليب التعليم المشترك لدعم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الثانوية الشاملة من خلال مقابلات وملاحظات صفية شملت 17 معلمًا. جمعت الثاني في كوينزلاند (أستراليا) وبنسلفانيا (الولايات المتحدة الأمريكية) في المدارس الحكومية مما سمح بإجراء مقارنات بين أدوار ومسؤوليات المعلمين في نظامي التعليم المختلفين. كانت شراكات التعليم المشترك في كلا البلدين تهيمن عليها المعلمون المتخصصون في المواد، بينما تم تكليف معلمي التربية الخاصة بمهام "المراقبة" أو "المساعدة" داخل الفصل. شدد المعلمون على أهمية الالتزام على مستوى المدرسة بالمبادئ الشاملة لنجاح التعليم المشترك. كما رأى معظم المشاركين أن التوافق المهني والشخصي بين شركاء التعليم المشترك يعتبران أمرًا حيويًا لتحقيق النجاح. وتم الإبلاغ عن وجود حواجز أمام إدخال التعليم المشترك في المدارس الثانوية، تمثلت في المواقف الرافضة للتضمين وعدم استعداد الإداريين لتخصيص الوقت والموارد اللازمة. واعتقد المعلمون أن تنفيذ التعليم المشترك بشكل جيد يؤدي إلى مكاسب أكاديمية واجتماعية لجميع الطلاب ويجب اعتباره خيار دعم فعال للفصول الثانوية الشاملة.

دراسة **ستراجيلوس وكينغ** (Strogilos & King, 2019)، والتي اعتمدت على المقابلات، تم إجراء مقابلات مع ثلاثة طلاب في المرحلة المتوسطة من ذوي الإعاقة (SWD) وسبعة طلاب بدون إعاقة (SWOD) حول تجاربهم في الفصول التي تُدرس بالتدريس التشاركي. كما تم جمع بيانات من معلميهم المشاركين في تدريس الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. أفاد كل من الطلاب والمعلمين أن التدريس التشاركي يوفر مساعدة إضافية لجميع الطلاب وأن

التفاعل الإيجابي بين المعلمين في الفصل يعود بالفائدة على تعلم الطلاب ومشاركتهم الاجتماعية. على الرغم من أن بعض النتائج كانت متوافقة مع نتائج باحثين آخرين حول أن المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة يكونون غالبًا أقل قيادةً للفصل، أظهرت نتائجنا أن التدريس التشاركي الداعم يمكن أن يكون فعالًا في ظل ظروف معينة. ندعو إلى فحص أعمق لنموذج التدريس التشاركي الداعم لأنه يمكن أن يكون فعالًا عندما يتم توفير دعم نشط لجميع الطلاب. وكما أشار هؤلاء المعلمون وطلابهم، فقد ظهرت جوانب من التساوي في العلاقات بين المعلمين المشاركين والطلاب، حتى عندما كان المعلم العام هو الذي يقود معظم عملية التدريس.

دراسة **ريتيفا وكيرشنر**(Rytivaara & Kershner, 2012) بعنوان " التدريس التشاركي كمحتوى لمعلمي التعلم المحترفين وبناء المعرفة المشتركة" وهدفت الدراسة الى استكشاف اراء المعلمين في الكشف عن التعليم المهني واستخدم الباحثأن المنهج الوصفي النوعي وتكونت عينة الدراسة من معلمين اثنين من معلمي الصفوف الأولية وتوصلت الدراسة الى أن بناء المعرفة المشتركة وتنفيذ الأفكار الجديدة الناتجة في الممارسة العملية كانت عاملاً حاسماً في التدريس

دراسة **كرامر وآخرون** (Cramer et al., 2010) بعنوان " التدريس التشاركي في المدارس الثانوية في أحياء الضاحية وتقابلها مع احتياجات المعلمين والطلبة" وهدفت الدراسة الى معرفة المهارات والتخصصات المهنية التي يحتاجونها المعلمون لامكانية تطبيق استراتيجية التعليم التشاركي واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي النوعي وتوصل الدراسة الى أن هنالك حاجة الى وصف ممارسات التدريس التشاركي الناجحة ومناقشة الاحتياجات المقدرة للمعلمين الحالية للتخطيط المستقبلي لسياسات وممارسات اعداد التدريس التشاركي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

1. تشترك الدراسة الحالية مع دراسات أخرى مثل دراسة الخاطرية (2020) ودراسة الدباس والحسين (2019) في هدف استكشاف فاعلية التدريس التشاركي وتقييم آراء المعلمين.
2. تتفق الدراسة الحالية مع دراسات باقبص (2018) ودراسة أباحسين والحسين (2016) في تحديد معوقات تطبيق التدريس التشاركي، مثل نقص الوعي وصعوبة البنية التحتية وقلة تدريب المعلمين.
3. تركزت جميع الدراسات، بما فيها الحالية، على معلمي التعليم العام وذوي صعوبات التعلم، مما يعزز فهم التحديات التي يواجهونها.
4. الدراسة الحالية تركز على المرحلة الثانوية، بخلاف دراسات أخرى كدراسة باقبص (2018) التي اهتمت بالمرحلة الابتدائية.
5. الدراسة الحالية تتناول التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء بشكل خاص، بينما ركزت دراسات سابقة على التعليم العام.
6. اعتمدت الدراسة الحالية منهج البحث النوعي ودراسة الحالة، على عكس دراسات أخرى كدراسة الماجد، والباش (2018) التي اكتفت بمراجعة الأدبيات.
7. اعتمدت الدراسة على أدوات مثل المقابلات التي أثبتت فعاليتها في الدراسات السابقة لتقييم فعالية التدريس التشاركي.
8. ساعدت الدراسات السابقة في توضيح معوقات تطبيق التدريس التشاركي، مما مكن الدراسة من تقديم توصيات لتحسين الوضع في المدارس السعودية.
9. قدمت الدراسات السابقة مفاهيم ونظريات دعمت الإطار النظري للدراسة الحالية وساعدت في فهم أعمق للتدريس التشاركي.
10. استفادت الدراسة الحالية من توصيات الدراسات السابقة حول التدريب وتحسين البنية التحتية وطبقتها على واقع التدريس في الكيمياء بالسعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يستعرض الباحث الاطار الفلسفي لهذه الدراسة والمنهج الذي تم استخدامه فيها ومجتمع الدراسة والعينة التي شاركت فيها بالإضافة الى أدوات الدراسة وطرق

التحقق من صدقها وثباتها ووصف الإجراءات لهذه الدراسة والطرق لجمع الثاني وتحليلها واستخلاص النتائج.

الإطار الفلسفي للدراسة:

البحث النوعي يهتم بكيفية تفسير الناس لخبراتهم وكيف يشكلون عالمهم وكذلك المعنى الذي يضيفونه للخبرات التي يمارسونها، ومن هنا فأن الأهداف العامة للبحوث النوعية تتمثل في فهم كيفية فهم الناس لحياتهم وتحديد عمليات تشكيل المعنى (بدلاً من الاهتمام بالنتيجة او المنتج) ووصف طريقة تفسير الناس لخبراتهم، حيث أن البحث النوعي يهتم بفهم المواقف والتي ينظر اليها على أنها جزء من السياق وعملية التفاعل(Creswell, 2007).

ومن هذا المنطلق وحسب ما ذكر الفقيه (2017) على الباحث التربوي أن ينطلق من رؤية محددة وواضحة فيما يتصل بالنموذج البحثي Research Paradigm. لأنه يزوده بالفلسفات والنظريات والمناهج والأدوات الأساسية والتي تدعم نموذج بحثه وتسهم في نجاح عملية البحث وتحقيق أهدافه المرجوه مايرز (Myers, 2000) ، وبوريل، مورغين (Burrell & Morgan, 1985).

وكما يوضح **نيومان** (Neuman, 2007) أن النموذج البحثي يقوم على دمج مجموعة من الافتراضات والمعتقدات والنماذج والإجراءات لإجراء البحث الجيد ويتضمن أيضا طرائق جمع وتحليل وتفسير الثاني.

وكما هو معلوم أن البحث النوعي منبثق من النموذج التفسيري، والذي يفترض أن هنالك أكثر من وجود (عالم) وأن الحقيقة ليست واحدة بل متعددة ومتغيرة والتي تظهر تبعا لفهم مجموعة من الناس او الأفراد، وهذا يعني أنه لايمكن للباحث تحديد وفهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الخارجيه فقط ولكن تحديد السلوك الإنساني وفهمه يتشكل من خلال المعاني والمفاهيم التي يملكها الناس حول الوجود الذي يعيشون فيه. (Henn et al., 2006)

ومن هذا المبدأ وحسب ما أشار كل من **كروسويل** (Creswell, 2007) **ولينكولن** (Guba, 1994) فإن نماذج البحث تتكون من أربعة مكونات سوف يتم مناقشتها وربطها في هذه الدراسة:

1. علم الوجود Ontology:

طبيعة الوجود وهو الذي يرى أن الحقيقة داخلية وليست حقيقة واحدة بل متعددة ومتغيرة وتتشكل وتُبنى تبعاً لفهم مجموعة من الناس. وهي مجموعة مسلمات حول ما هو العالم (وهو احد مباحث العصور والذي ينظر الى العالم الاجتماعي على أنه واقع موضوعي بموجوداته بغض النظر عن كيفية تفسير هذا العالم). وهو نقطة البداية والأنطلاق لهذه الدراسة، وكما بين **جلوبي وبارتو**(Golby & Parrott, 1999) أن الباحث النوعي يفترض تعدد الوجود وعليه فأن العلاقة بينه وبين الوجود الذي سوف يقوم بدراسته تكون غير منفصله. ومن هنا سوف يقوم الباحث بدراسة واقع تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وسوف يتفاعل مباشرة مع هذه الدراسة ومع عينة الدراسة من معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالإضافة الى فهم المضامين المختلفة لها وأن يكون الباحث جزء لا يتجزأ منها.

2. طبيعة المعرفة Epistemology**:**

علم المعرفة وتعنى بكيفية وصولنا للمعرفة وعلاقتنا بالظواهر وأن العقل هو الحقيقة الوحيدة ويدرك كل شيء من خلاله وأن الحقائق تدرك من خلال الحواس الإنسانية، وهي فرع من فروع الفلسفة يبحث في أصل المعرفة من حيث بنيتها ومنهاجها ومصداقيتها ويقصد به كيف يمكننا الحصول على المعرفة من الوجود الذي نعيش فيه. (Grix،2004)

ويقول **كروتي** (Crotty, 1998) أن نظرية المعرفة هي طريقة الفهم و شرح كيف نعلم وماذا نعلم. وطبقاً للمسلمات التي تنطلق منها البنائية الاجتماعية تتمحور المعرفة في هذه الدراسة، كما أشار **كروسويل** (Creswell, 2012) حول التالي:

- رؤية الإنسان من حوله عبارة عن معالم تشكلت لديه من خلال تفسيرة لهذا العالم. لذا قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة حتى يتمكن معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية والمشاركين في هذه الدراسة من التعبير عن تلك الرؤى بحرية أكبر.

- شكل التفاعل بين الإنسان والعالم من حوله ينبع من خلفية اجتماعية تشكلت عبر الزمن من خلال وجوده في ثقافة معينة امدته بمعأن عن ذلك العالم. لذا قام الباحث في دراسته باختيار منهج دراسة الحالة النوعية لفهم السياق الذي يوجد فيه معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية والمشاركين في الدراسة واختار الباحث أن يجمع الثاني بنفسه عن ذلك السياق ليكون فعال ومشارك في محاولة منه لفهم خلفيات ذلك السياق
- تتشكل المعاني لدى الفرد حول العالم من خلال تفاعله الاجتماعي مع الاخرين وتلك عملية مستمرة ولأن البحث النوعي في معظمة استقرائي قام الباحث في هذه الدراسة باستخلاص تلك المعاني من الميدان

وكما يوضح **كروتي** (Crotty, 1998) أن موقف الباحث من الحصول على المعرفة من المنظور الفلسفي اما أن يكون موضوعيا او ذاتيا، والباحث النوعي بناء على موقفه من الوجود يجب أن يكون ذاتياً في الحصول على المعرفة من الوجود المتعدد والذي سوف يقوم بدراسة مضامينه وذلك باستخدام أدوات جمع الثاني النوعية. وطبقاً للمسلمات التي تنطلق منها البنائية الاجتماعية ومن هذا المنطلق سوف يقوم الباحث بدراسة واقع استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ورؤية المعالم التي تشكلت حولها من خلال تفسير الوضع الحالي وذلك من خلال أسئلة ذات نهايات مفتوح والتي من شأنها أن تعطي حرية كامله لعينة الدراسة في ابداء آرائهم وتبريرها وتفسيرها وجمع المعلومات منهم وتفسيرها أيضًا من قبل الباحث. كذلك سوف يقوم الباحث ومن خلال تفاعله مع عينة الدراسة بتفسير وتحليل جميع الثاني ذاتياً وذلك للوصول إلى نتائج سوف تسهم إن شاء الله في تطور البحث والوصول الى نتيجة مرضية إن شاء الله.

1- النظرية الاجتماعية الثقافية:

يركز الباحث هنا على النظرية الثقافية والاجتماعية وما أسباب أنها مناسبة لهذه الدراسة وكيف بإمكانها أن توضح واقع تطبيق استراتيجية التدريس

التشاركي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. أن فيكوتسكي كان من أوائل الباحثين الذين اكدوا على أن التفاعل مع الاخرين يلعب دور هام في تشكيل البنية العقلية وتحديد طريقة عملها فهو يرى أن الوظائف العقلية العليا تتشكل تدريجياً عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية. فشروط النمو العقلي والياته توجد خارج حدود الفرد أي في محيطه الاجتماعي والثقافي ونموه يتحقق من خلال مشاركته في مختلف النشاطات الاجتماعية والثقافية. فمن الجانب المنهجي تشكّل هذه النشاطات الوحدة الأساسية في التحليل. وهذا من شأنه أن يساعد في فهم العمل العقلي في الوضع المؤسسي والتاريخي والثقافي بالإضافة الى معرفة مدى الاسهام الكبير لعمل الوساطة في هذا البحث.

والنظرية الاجتماعية توفر فهم عميق لطبيعة العملية التعلمية وهذا من شأنه أن يعكس نظام اجتماعي أكبر، ووفقاً لهذا المنظور، العملية البنائية تأخذ مكان في التكوين الاجتماعي المعقد المتغير باستمرار، والذي يقود الى تغيير المحتوى والفرصة في التعلم. ومن هذا المطلق يرى الباحث أن النظرية الثقافية والاجتماعية مهمة في فهم ثقافة المشاركين في هذه الدراسة والتعمق اكثر في طبيعة تفاعلهم مع منطلقات هذه الدراسة للاستفادة منها في عملية الفهم والتفسير والتحليل والربط والتي من شأنها أن تمهد الطريق لفهم فلسفة المعلمين لمثل تلك الاستراتيجيات وواقع تطبيقها ومحاولة فهمها في سياقاه الطبيعي وهذا ما يتبناه البحث النوعي. كما أنها تشمل عناصر جوهرية ومفيدة في هذه الدراسة مثل التفاعل الاجتماعي والوساطة(النصيان، وآخر، 2020م، ص 145).

الوساطه تلعب دور محوري في تشكل الآراء حول استراتيجية التدريس التشاركي والتي تظهر من خلال التفاعل بين الأفراد والمجتمع، وتعتبر الوساطة السيميائية Mediation semiotique أساسية لما يسميه فيكوتسكي بالمنطقة المجاورة للنمو، لأن أغلب العمليات التربوية تحدث في وضعيات اجتماعية تشكّل فيها اللغة بمختلف مظاهرها الوظيفة الوسيطة الأساسية، ومن ثم فأن للغة وظيفة تنظيمية، فمن جهة تمكننا من إعطاء مدلول ما على وضعية تعليمية معينة ومن جهة أخرى تسمح للمتعلم باستخدام تفكيره في سبيل بلوغ

أهدافه، بمعنى اخر، يلعب التبادل التواصلي المستند على اللغة دور فعال في أنجاز التعلمات المتوقعة وهذا الاسلوب يلعب دور كبير في أن نفهم كيف ولماذا يحدث. وأن الوسيط يعمل كطرف ثالث لمساعدة المشاركين على الوصول الى قرارهم لأن البحث النوعي يعمل بدوره كبحث تفسيري ويكون الوسيط فيه مشارك و قائد وموجه للوصول الى الأسباب والعوامل والبحث عن البدائل التي لا يجدها المبحوثين. وهذا يسمح بطرح واجابة أسئلة اكثر وضوحاً وذات مغزى تتجاوز مجرد تحديد ما اذا كانت النتيجة ستحدث أم لا Marshall & (Hurworth, 2009).

وهذا يسمح للباحث بالحضور والاجتماع مع معلمي مقرر الكيمياء واستخدام أدوات البحث لجمع المعلومات وخلق أندماج عقلي ثقافي اجتماعي وأنشاء علاقة معهم بحيث يكونوا في قارب واحد لفهم وتفسير وتحليل واقع تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء.

2- المنهج Methodology**:**

عبارة عن المبادئ والإجراءات والممارسات التي تضبط البحث، وتوجهه التوجيه الصحيح لتحقيق أهدافه والاجابة عن اسئلته **ماركزيك وآخرون** (Marczyk, et al, 2005)، وحسب الأهداف التي تنوي الدراسة تحقيقها واستناداً الى ادواته وبما أن دراسة الحالة النوعية لها بعض الخصائص المميزة بالإضافة الى ما تتشاركه مع الاشكال الأخرى في البحث عن المعنى والفهم والباحث بوصفه أداة أساسية لجمع الثاني وتحليلها والاستراتيجية الاستقرائية في البحث والغزارة الوصفية للمنتج النهائي وتزيد بأنها وصف متعمق وتحليل لنظام محدد.

كما يشير **بين** Yin (2011) الى أن دراسة الحالة من حيث عملية البحث قائمة على التجربة والمعاينة، لبحث ظاهرة معاصرة في سياق واقعها الحقيقي وخصوصا عندما تكون الحدود بين الظاهرة والسياق غير واضحة بشكل جلي ودراسة الحالة النوعية تهدف الى التعرف على خصائص الشخص أو الجماعة أو المنظمة أو الأحدث التي يُجرى عليها البحث حول المشكلة المدروسة، ولهذا قام الباحث باختيار منهج دراسة الحالة النوعية وذلك للتعرف على واقع تطبيق

استراتيجيات التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة يتكون من معلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض، المملكة العربية السعودية

عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من ثلاث معلمين كعينة رئيسية بالإضافة الى معلم واحد كعينة استطلاعية من معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة في ضوء ادبيات الدراسة والهدف منها جمع المعلومات التي تدعم اهداف هذه الدراسة من أفراد العينة حيث اعتمدت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية من خلال استخدام المقابلة لجمع المعلومات وبما أن عدد أفراد العينة صغيرة ويحاول الباحث الغوص في أعماق المبحوثين واستجداء تفسيراتهم ونظرتهم وفهمهم لموضوع الدراسة وكما هو الحال في البحث النوعي فمن المناسب لها أن تكون المقابلة هي الأداة المناسبة. كما سيكتفي الباحث في هذه الدراسة على أداة المقابلة وأداة الوثائق (وهي عبارة عن مدونات كتبها المعلمين تسرد واقع تجربتهم مع التدريس التشاركي) وذلك بسبب الوضع العالمي ومدى تأثير فايروس كوفيد19 فيه والمجتمع السعودي جزء من هذا العالم ومتأثر بهذه الجائحة حيث أن الاحترازات فرضت أن يكون التعليم عن بعد وهذا اثر في امكانية استخدام أداة الملاحظة كأداة مساندة لجمع المعلومات

المقابلة: جل الثاني في معظم أشكال البحث النوعي، وأحياناً جميع الثاني، تُجمع من خلال إجراء المقابلات، وتَعرف المقابلة من أجل البحث بأنها " عملية يشترك فيها الباحث والمشارك في الحوار يركز على أسئلة مرتبطة بدراسة بحثية.، والهدف الرئيسي للمقابلة هو الحصول على نوع معين من المعلومات ويريد الباحث معرفة ما الذي يدور في عقل شخص آخر وما الذي يفكر فيه(Patton, M,2015) .

إجراءات تصميم المقابلة:

1- حدد الباحث نوع المقابلة عن بعد وذلك بسبب الاحترازات العالمية المعمول بها لتفادي الإصابة بفايروس كورونا وسوف تكون المقابلة عن طريق برنامج زووم وذلك لمناسبته مع عينة الدراسة ومرونته حيث يمكن أن تتم المقابله في أي مكان وزمأن وتتغلب على عقبة تباعد أفراد العينة بالإضافة الى خاصية الكاميرا والتي قد تكون مناسبة كأداة ملاحظة ولو بشكل جزئي رغم استبعادها كأداة رئيسية حيث أنه من خلال الكاميرا من الممكن أن تنقل لنا المشاعر والايماءات التي قد تكون مؤثرة في إجابات أسئلة المقابلة.

2- سوف يستخدم الباحث المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية: **مقابلة فردية** وفيها تتم مقابلة احد أفراد العينة لوحده وميزتها هو أن يشعر المبحوث بالحرية في التعبير في جأنب معين من الأسئلة. اما بالنسبة **للمقابلة الجماعية** سوف تتم بعد المقابلة الفردية وسوف تكون أشمل في اسئلته وسوف يشارك فيها الباحث نفسه كجزء من هذه العينة وسوف يكون فيها التفاعل اكبر وذلك لفهم وتفسير وتحليل اعمق لموضوع الدراسة.

3- سوف يستخدم الباحث المقابلة شبه المقننة: حيث تكون المقابلات مفتوحه نوعاً ما حيث تفترض الاشكال الأقل تقنيناً أن الأفراد المستجيبين يُعرفون العالم من حولهم بطرق فريدة ولذا لابد أن تكون الأسئلة ذات نهايات مفتوحه بدرجة كبيرة وهذا يتماشى مع البحث النوعي بحيث يتاح للباحث التجاوب مع الوضع الموجود ومع وجهة النظر الشاملة الناشئة لدى المستجيب ومع الأفكار الجديدة حول موضوع التدريس التشاركي وهذا يوفر للباحث تفسيرات وعمق اكثر في فهم أراء المشاركين والتفاعل معهم.

تصميم أسئلة المقابلة: تم تصميم أسئلة المقابلة في شقيها الفردي والجماعي (نفس الأسئلة) والتي توفر الإجابات على أسئلة الدراسة وقد اشتملت تلك الأسئلة على عدة محاور رئيسية تم تحديده بناء على بعض الكتب والادبيات الدراسات السابقة والمتعلقة في موضوع التدريس التشاركي

تحكيم المقابلة: سوف يتم عرض الأسئلة على مجموعة من الاكاديميين والزملاء في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة القصيم وذلك من أجل تحكيمها وايجازها.

الاعتبارات الأخلاقية للمقابلة: حسب لوائح البحث العلمي في عمادة البحث العلمي، جامعة القصيم، فأن المسؤولية الأخلاقية تقع في المقام الأول على عاتق الباحث والذي يولي الجوانب الأخلاقية أهمية خاصة في جميع خطوات البحث وبما فيها جزئية المقابلة والتي يجب أن تلزم الباحث بقواعد الجامعة وسياساتها حيث أن هذه الدراسة تحت رعاية الجامعة بالتالي يجب على الباحث مراعاة مايلي:

- يعد الباحث مسؤلاً عن الحصول على الموافقه المسبقة من كل من يشمله البحث ولا سيما أفراد العينة من معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض) ويجب على الباحث أن يوضح للمشاركين الهدف من البحث وطبيعته ومصدر التمويل وحقهم في الأنسحاب او رفض المشاركة فيه
- سوف يقوم الباحث بتوعية أفراد العينة على أهمية خصوصية البحث وعدم نشر أي بيانات عن النتائج او الإفصاح عن المعلومات والنتائج او استخدامها لحين اكتمال نشره
- يجب أن يعرف الشخص المشارك في البحث الغرض من موضوع البحث كاملاً وأهدافه ومخرجاته وأن يشارك بطوعه واختياره واطلاعه على النتائج وأن دعت الحاجة لذلك
- أن يكون موضوع البحث مقبولا ضمن الاخلاقيات والأعراف العامة للمجتمع السعودي

تصميم دليل المقابلة:

قام الباحث بتقديم بطاقة المقابلة والتي تشمل الثاني الأولية لكل معلم مشارك في هذه الدراسة كما في جدول(1):

اسم المعلم	
تاريخ / وقت المقابلة	
اسم المدرسة	
المؤهل الدراسي*	
الخبرة التدريسية*	
المرات التي طبق فيها التدريس التشاركي*	

(جدول1) بطاقة المقابلة

- قام الباحث بتصميم وصياغة أسئلة المقابلة صياغة أولية بحيث اشتملت على ثلاث محاور حيث تم بناء تصميم موجه للأسئلة مبني على الأطر النظرية المتعلقة بالدراسة وقبل بدء المقابلات مع عينة الدراسة استطلع الباحث اراء الاكاديميين (مشرف البحث وعدد من الأساتذة الجامعيين والزملاء في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم) وذلك لتحكيم تلك الأسئلة والأخذ بما تم اقراره وتعديل ذلك لتكون بصورتها النهائية كما في الجدول (2)، وذلك لضمأن ربط تلك الأسئلة بأهداف الدراسة والابتعاد عن التحيز.

(جدول 2) نموذج مقابلة التدريس التشاركي

المحور	السؤال	مناسب	غير مناسب	التعديل في حال غير المناسب
الأول	هل سبق وأن استخدمت استراتيجية التدريس التشاركي			
	كم عدد المرات التي تستخدم فيها التدريس التشاركي في الفصل الدراسي الواحد			
	ماهية التدريس التشاركي؟			
	ماهي افضل النماذج التي تستخدمها في التدريس التشاركي؟			
	هل ترى أن التدريس التشاركي مفيد للطلاب؟			
	هل تفضل التدريس التشاركي بشكل مستمر؟			
الثاني	هل ترى أن التدريس التشاركي مناسب لكل مواضيع المقرر؟ ولماذا؟			
	هل ترى أن التدريس التشاركي مفيد في حال وجود الفروقات الفردية بين الطلاب؟ ولماذا؟			
	هل ترى أن المدرسة توفر البيئة المناسبة للتدريس التشاركي؟ ولماذا؟			
	ماهي المعوقات التي توجه المعلم في حال أراد أن يستخدم استراتيجية التدريس التشاركي؟			
	هل ترى أن المعلم بحاجة الى اخذ دورات عن كيفية استخدام استراتيجية التدريس التشاركي			
الثالث	ماهي مميزات التدريس التشاركي؟			
	ماهي عيوب التدريس التشاركي			
	هل هنالك إضافة او كلمة اخيره او معلومة تود أن تشارك الباحث والعينة بها			

تحديد العينة الاستطلاعية:

هي نوع من أنواع العينات التي يستخدمها أي باحث يقوم بدراسة ميدانية، وخاصة الباحث الجديد يلجأ إليها عندما تكون معرفته عن الموضوع بسيطة جداً، مما تزيد من معرفته حتى يتسنى له التعمق في دراسته والتوسع في جميع جوانبها، وتمثل العينة الاستطلاعية نقطة أنطلاق في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي وتمثل الخطوة الأولى للدراسة الميدانية، وتكون بمثابة طمأنة للباحث وبمثابة تعزيز للاستمرار في دراسته. يلجأ الباحث إلى العينة الاستطلاعية عندما يكون الموضوع الذي يدرسه موضوعًا نادراً، ولا يكون لديه معلومات وبيانات تساعده على القيام بإجراء دراسة وصفية له، ولهذا فأن الدراسة الاستطلاعية تفيد في زيادة معرفته لموضوع بحثه العلمي، وذلك حتى يتسنى له الدراسة بشكل أعمق. (كوجك،2008م، ص 57)

ويرى البعض أن العينة الاستطلاعية قد لا تدخل في عينة البحث الرئيسية ولكن لا ينكرون أن لها أهميتها من حيث الدافعية لإكمال البحث بالإضافة الى كونها تكتشف بعض مكامن الخلل التي قد يتفاداها الباحث في مقابلاته مع العينة الرئيسية للدراسة. وهنا قام الباحث بالتواصل مع أحد معلمي مقرر الكيمياء في الصف الأول الثانوي وقام بإجراء تجريبي للمقابلة. وتم تسجيل المقابلة وتفريغ الثاني ووجد أن أسئلة المقابلة مناسبة للدراسة.

الصدق والثبات في الدراسة:

يقصد بالصدق هو مدى اتفاق الباحثين والمشاركين في وصف الاحداث ومكوناتها ومعانيها. ويتعلق الثبات النوعي بمدى تمثيل الاستنتاجات للواقع تمثيلاً حقيقياً، ويتحقق ذلك بالتعايش مع الفاعلين أي المبحوثين وتمديد فترة جمع الثاني لفترات طويلة لإتاحة الفرصة لإجراء تحليلات ومقارنات مستمرة لهذه الثاني. وينبغي على الباحث أن يخضع نفسه للرصد الذاتي بمعنى الرقابة الذاتية من خلال عملية التشكيك وإعادة التقييم المستمرين. ويمكن أن نحصل على تقديرات الثبات بإستخدام وسائل أخرى ومصادر أخرى سواء كانوا اشخاصاً او أدوات او وثائق او مزيج منها كلها(كرينجر، ويوجين، 2007م، ص 98).

قام الباحث بتطبيق أنواع الصدق الخمسة حسب ماكسويل (1992) وهي كالتالي:

النوع	التعريف	التطبيق
الصدق الوصفي	(الدقة الحقائقية) أي دقة الوقائع المرصودة كما هي موثقة (موصوفة) من قبل الباحث. ويرتبط بمرحلة جمع الثاني ويتحدد أنطلاقاً من قدرة الباحث على إعطاء المعنى الحقيقي والدقة المطلوبه للعبارات لوصف ما يلاحظه الباحث او يتفحصه أي اختياره اللغة للتعبير عن المعلومات (إيمان،2017)	تم تحيكم أداة الدراسة للتأكد من مناسبة العبارات ووضوحها وأنتمائها لمجالات البحث. وسوف يقوم الباحث في تفريغ المقابلة مع المحافظة على دقتها وتضمين اقتباسات من كلام المعلمين حيث أن الباحث قام بإجراء أداة الدراسة بنفسه بشكل مباشر
الصدق التفسيري	(الاهتمام بمنظور المشاركين) يتحقق بتفسير الموقف من خلال تفاعل الباحث بذلك الموقف والتفسير الصحيح هو الذي يأخذ في الاعتبار معأني الأشياء كما يدركها المشاركون. والتفسير الصادق يلقى التأييد من قبل المشاركين.(إيمان،2017) (الاهتمام بمنظور المشاركين)	وهنا قام الباحث بتفسير مشاركات المعلمين، وحاول الباحث بتفسير مشاركاتهم بشكل حيادي دون أي تحيزات حيث تضمنت العبارات أسئلة ذات نهايات مفتوحه وقام الباحث بتفريغ إجابات المعلمين وارسل الى المعلم رقم1 والمعلم رقم 2 ما تم تفريغه من مشاركات لهم وأبدوا تأييد كامل لما تم كتابته ولم يضيفوا أو يطلبوا أي تعديل عليها
الصدق النظري	أي درجة يمكن أن تكون فيها دلالات الثاني المجمعة متسقة مع التفسير النظري	قام الباحث بتطبيق استراتيجية التثليث حيث استخدم الباحث مقابلة فردية مع معلم(1) ومعلم(3) وأعاد مقابلة معلم(1) مرة أخرى في المقابلة الجماعية مع معلم (2) وكما قام الباحث في قراءة مدونات كل من معلم (1) ومعلم(3) واستخدامها كوثائق اعأنته في تحقيق استراتيجية التثليث
الصدق التقويمي	ما اذا كان الباحث قادراً على عرض الثاني دون أن يكون مقوّماً او محكماً	سوف يقوم الباحث بوصف وفهم الظاهرة موضع الدراسة دون تقويمها وفي حال ما وجد غموض او عدم أنسجام في الثاني سوف يقوم الباحث بمراجعة المبحوث والتأكد من سلامة فهمة لتلك الثاني حيث سوف يقوم الباحث يتحييد تحيزه بشكل كامل

		بالإضافة الى مراجعة ذوي الخبرة ممن صادفوا نفس هذا الموقف وذلك لفهمه وإعطاء حجة مقنعة عنه
امكانية التعميم	امكانية التعميم الداخلي: في المجتمع المحلي موضع الدراسة امكانية التعميم الخارجي: على المواقف او مواقع لم يقم الباحث بدراستها	تهدف الدراسة الى فهم واقع التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في منطقة الرياض والكشف عن معوقات تنفيذها وامكانية تعميمها على المدارس

بيان تحليل الثاني:

قام الباحث اثناء جمع الثاني بالأخذ بعين الاعتبار ما طرح **هيكوك وكاش** (Heacox & Cash, 2006) من مقترحات حيث قام الباحث بتطوير أسئلة تحليله اثناء جمع الثاني حيث أن تلك الأسئلة نشأت اثناء إجراء المقابلات ومن خلال إجابات المبحوثين طرأت تلك الأسئلة وكان الهدف منها التعمق والتفسير والتحليل اكثر لفهم مايدور بذهن المبحوث بالإضافة الى قيام الباحث بإعادة صياغة احد الأسئلة وجعله سؤال ذا نهاية مفتوحه ليكون اشمل ويعطي الباحث فرصة اكبر للدخول الى عمق اكبر وجمع بيانات اكثر. كما قام الباحث بملاحظة أن احد المبحوثين عند مقابلته بشكل منفرد أن اجاباته كانت مختصرة ولاحظ الباحث أنه لا يبدي تفاعل كبير وقام بإعادة مقابلته في نفس التوقيت مع مبحوث اخر نشط مع تعديل أسلوب الباحث في المقابلة مما أدى الى تفاعله بشكل ملحوظ وفتح الباحث النقاش بينهما وشارك معهما.

توصل الباحث الى مرحلة الاشباع بحيث أنه لاحظ أن مع المقابلات المتكررة أن الثاني الجديدة تتكرر وأن الرؤى والآراء متشابهة الى حد كبير. حيث اتفق الجميع تقريباً على المعوقات والمميزات والعيوب بالإضافة الى التأكيد على ما يحتاجونه في التدريس التشاركي. وكما حرص الباحث على أن تكون أسئلة المقابلة تشمل اهداف الدراسة والمتمثلة أيضًا في أسئلة البحث سواء السؤال الرئيسي منها او الأسئلة الفرعية وذلك لأن الهدف العملي من تحليل الثاني هو الخروج بإجابات عن أسئلة الدراسة.

كما قام الباحث عند جمع الثاني بترميز بيانات الأشخاص وقام بوضع ارقام للمعلمين ووضع سنوات الخبرة (اقل من 10 سنوات – من 10 الى 15

سنة – اكثر من 15 سنة) بالإضافة الى العمر وقام بتفريغ كل مقابلة على حده مع بعض المداخلات التشاركية سواء من الباحث او المبحوث الاخر ووضع لها الوأن مخصصه ليسهل الوصول اليها في حال تم طلبها. كما قام الباحث بوضع مسودات الكترونية وذلك للحفاظ عليها من الفقدأن او التلف.

قام الباحث بتحديد أجزاء الثاني (الوحدات) المتعلقة بأسئلة البحث وذلك وفق معياري **لينكولن وجوبا** (Lincoln & Guba, 1985) حيث قال يجب أن تكون الوحدة مساعدة على كشف المعلومات بمعني أنه يجب أن تبوح بمعلومات مناسبة للدراسة وتحفز القارئ للتفكير فيما هو أبعد من قصاصة المعلومات، وهذا فعلاً ما تم في جزئيات كثيرة من المقابله سواء كان في كشف المعوقات التي تواجه استراتيجية التدريس التشاركي او ماهي افضل نماذجه او الية استخدامه او مميزاته وغيرها. وقام بتصنيفها ووضع كل وحده في محور خاص بها (محور معرفي – محور مهاري- محور تقويمي)

عملية التحليل خطوة بخطوة:

قام الباحث باستعراض النتائج الأولية ومراجعتها وإعادة صياغتها واعتمد في ذلك على العينة الاستطلاعية في البداية وبعدها قام بإعادة صياغة بعض الأسئلة ومن خلال المقابلة الجماعية قام بإضافة بعض الأسئلة وقام بتدوين بعض الرموز باللون الأزرق وذلك لترميز المداخلات التي تمت من قبل الباحث او من خلال مداخلة احد المشاركين باللون الأخضر كما قام بإضافة ترميزات هامشية في برنامج وورد متبعاً طابع **الترميز المفتوح** open coding (والمقصود به تحديد المفاهيم الرئيسية التي تحملها المقابلات والملاحظات كل على حده. ثم تحديد الفئات التي تجمع هذه المفاهيم مجتمعه بشكل منظم) وذلك من خلال تحديد ما تم الاتفاق عليه بين المشاركين او ما رأى الباحث أنه إجابة مباشرة لسؤال البحث سواء كان رئيسياً او فرعياً او حتى ما تم ترميزه على أنه قد يفيد في نتائج البحث وماتم كتابته كملاحظة من قبل الباحث. وقام الباحث بتصنيف السؤال من 1 الى3 بالمحور المعرفي و تصنيف السؤال من 4 إلى 7 بالمحور المهاري ومن 8 الى 12 بالمحور التقويمي.

قام الباحث باستخدام **الترميز المحوري axial coding (ويقصد به اشتقاق العلاقات ما بين الفئات استقرائياً لتحقق فهم اعمق لواقع استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض)** وذلك بمزج الرموز من الترميز المفتوح أعلاه في فئات قليلة ولكنها شمولية وذلك من ناحية هل أثرت على وجهة نظر الباحث او نظرته تجاه تلك الظاهرة، ويوضح الجدول التالي عملية الترميز التي قام بها الباحث:

المرحلة الأولى: الترميز المفتوح Open Coding						المرحلة الثانية: الترميز المحوري Axial Coding	الترميز الأنتقائي: Selective Coding	الأسئلة الناتجة والمرتبطة
الأفكار الرئيسية للموضوعات المتضمنة في تحليل بيانات المقابلات شبه المقننة والوثائق والمتعلقة بواقع استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض		**أدوات جمع الثاني**				**تجميع الأفكار المتشابهة معاً في موضوعات رئيسية**	**دمج الفئات الرئيسية والتي تشكل معاً موضوع عام**	**الأسئلة والنتائج المرتبطة بها**
		و1	**و3**	**ق ج(1،2)**	**ق ف(3)**			
1	استخدام اكثر من نمط	●	●	●	●	الخبرات الشخصية لدى المعلمين ومدى المامهم باستراتيجية التدريس التشاركي	الجانب المعرفي لدى المعلمين	السؤال الفرعي: ماهية التدريس التشاركي
2	نمط الاستراتيجية يعتمد على موضوع الدرس	●		●				
3	معلمين اثنين في الصف	●	●	●	●			
4	عدم وجود مصطلح متفق عليه	●						
5	لا يتناسب مع جميع مواضيع الدرس			●				
6	يتناسب مع جميع مواضيع الكتاب			●	●			
7	استخدام نمط التدريس التبادلي	●		●				
8	استخدام نمط تدريس الفريق			●				
9	عدد المعلمين غير كافي			●		تأثر خارج إرادة المدرسة	الجانب المهاري ومدى احساسهم تجاه الاستراتيجية	السؤال الفرعي: ماهي مزايا التدريس التشاركي؟ ماهي العقبات التي تواجه التدريس التشاركي؟
10	عدم تبني الوزارة للاستراتيجية			●	●			
11	عدم توفير الوزارة البيئة المدرسية المناسبة	●	●	●	●			
12	اشغال المعلمين			●				
13	تفرغ الزميل	●	●	●	●			
14	تعارض المحاضرات			●				

15	كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد	●		●				واقع التدريس التشاركي
16	عدم مناسبة الفصول في بعض المباني الحكوميه			●	●			
17	عدم رغبة بعض المعلمين بالمشاركة				●	معرفة جوانب القصور لدى المعلم		
18	عدم معرفة المعلمين بالاستراتيجية	●	●	●	●			
19	عدم المام المعلمين بالاستراتيجية			●				
20	تعارض جداول المعلمين				●			
21	سهولة إيصال المعلومة	●		●	●	المميزات الخاصة بالتدريس التشاركي		
22	تساعد في عملية الدمج		●					
23	له تأثير قوي على طلاب صعوبات التعلم	●	●	●	●			
24	تلفت أنتباه الطلاب				●			
25	معرفة جوانب القصور من المعلم		●	●				
26	تبادل الخبرات بين الزملاء				●			
27	تخفيف العبء عن المعلمين				●			
28	استثمار طاقات الطلاب			●				
29	تعدد أنماطها	●	●	●	●			
30	مناسب لكل مواضيع الكتاب			●	●			
31	اكتشاف قدراتهم			●				
32	مراعات الفروق الفردية	●	●	●	●			
33	طرد الملل من الطلاب				●			
34	تعدد الأنماط		●	●				
35	دورات تعليمية للمعلمين	●	●	●	●	معالجة المشكلة	الجانب التقويمي وما يراه المعلمين تجاه الاستراتيجية	التغلب على الصعوبات
36	تبني الوزارة			●	●			
37	توزيع جداول المعلمين بشكل مناسب			●	●			
38	التعاون مع معلمين متقاعدين				●			
39	اقتراح بعض الأنماط السهلة للمعلمين الجدد		●					
40	توزيع الطلاب بشكل يتناسب مع حجم الفصل الدراسي			●				
41	توزيع ذوي صعوبات التعلم بالتساوي			●				

	بين الفصول							
42	تجهيز البنية التحتية للمدرسة	●	●	●				
43	إعطاء الباحثين فرصة			●				

قام الباحث بتحليل داخل الحالة within-case وتحليل بين الحالات cross-case حيث قام بدراسة كل حاله على حدة وقام أيضًا بالتحليل بين الحالات وبناء مجردات بينها وقام بأنشاء تفسير عام يناسب الحالات الفردية كافة. في هذه الدراسة سوف نقوم بإعطاء رموز لكل معلم تمت معه المقابلة حسب (جدول1)كذلك سوف نقوم بإعطاء اللون الأحمر لأسئلة المقابلة والرمز(س) لكل سؤال وإعطاء اللون الأزرق للأسئلة الإضافية التي تم بنائها اثناء إجراء المقابلة وإعطاء اللون الاسود لإجابات العينة بالإضافة الى اللون الأخضر في حال المداخلات بين أفراد العينة عند المقابلات الجماعية

ويوضح الجدول (1) خصائص العينة، كالتالي:

العدد	رمز المعلم	الشهادة	الخبرة	نوع المقابلة
1	م1	بكالوريوس	12 سنة	جماعية/فردية
2	م2	بكالوريوس	15 سنة	جماعية
3	م3	بكالوريوس	13	فردية
4	عينة استطلاعية	بكالوريوس	7 سنوات	فردية

إجراءات تنفيذ المقابلة:

أولاً تم شكر كل فرد من أفراد العينة على تعاونه وتم شرح الية المقابلة له بالإضافة إلى التعريف بعنوان الدراسة والهدف منها كما بين الباحث للعينة أن الثاني الخاصة بهم سرية كما اطلع الباحث العينة على أسئلة المقابلة وارسالها لهم قبل البدء بها. اعتذر أحد أفراد العينة وذلك بسبب خلطه بين استراتيجية التدريس التشاركي واستراتيجية التعلم التشاركي. كذلك تم اخذ عينة استطلاعية ومن خلالها تم تنقيح بعض أسئلة المقابلة، وجعلها ذات نهايات مفتوحه وارسال الأسئلة الى الزملاء وتحكيمها لتكون بشكلها النهائي. تم إعطاء فرصة كافية لأفراد العينة للأجابه والمناقشه وابداء الرأي بكل اريحية كما أن احد أفراد العينة (م3) لم يناسبه التوقيت في المقابلة الجماعية وتم عمل مقابلة فردية معه بتوقيت مناسب له. تم اخذ مقابلة فردية مع (م1) وعندما رأى الباحث أن المعلم

لم يعطي تفاعل كافي طلب منه عمل مقابلة جماعية مع (م2) وتمت الموافقة وعند عمل المقابلة حدث تفاعل جيد وتمت مشاركت الآراء وتبادلها.

بعد تنفيذ المقابلة:

تم تفريغ مقابلة كل معلم على حده وتم الترميز حسب الجدول السابق بالإضافة الى الترميز بالألوأن حسب ما تم ذكره أنفاً وذلك لتحليلها تحليلاً نوعياً وتم التأكد من أن تحليل محتوى استجابات المقابلة مرتبطاً بأهداف الدراسة بشكل كامل بالإضافة الى ارتباطها بسؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الفرعية المنبثقة منه.

نتائج الموضوعات الرئيسية:

حيث يتضمن هذا الجزء تحليلاً للنتائج المرتبطة بالمواضيع الرئيسية والمأخوذة من المقابلات الفردية والجماعية والوثائق التي تم قرأتها وبما يتماشى مع أسئلة الدراسة سواء كان السؤال الرئيسي او الأسئلة المتفرعة منه.

حيث كان السؤال الرئيس **ماهو واقع التدريس التشاركي في مقرر الكيمياء ؟** وينبثق من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي:

1. ما مفهوم التدريس التشاركي وكيف يُعرف في سياق تعليم الكيمياء؟
2. ما الفوائد التعليمية لاستخدام التدريس التشاركي في تدريس مادة الكيمياء؟
3. هل يساعد التدريس التشاركي في مراعاة الفروق الفردية بين طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء؟
4. ما أبرز التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي؟
5. ما الطرق المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء عند استخدام التدريس التشاركي؟

هذا وتم تنظيم الإجابات وفق ثلاث محاور رئيسية وهي: المحور المعرفي والمحور المهاري والمحور التقويمي. حيث ارتبط السؤال الرئيسي بهذه الثلاث محاور وارتبط السؤال الفرعي الاول (ما هية التدريس التشاركي؟) بالمحور المعرفي بينما ارتبط كل من السؤال الثاني (ما فائدة التدريس التشاركي؟) والسؤال الثالث (هل يراعي التدريس التشاركي الفروق الفردية بين الطلاب؟)

والسؤال الرابع (ما أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي مادة الكيمياء عند استخدام التدريس التشاركي؟) بالمحور الثاني وهو المحور المهاري، كما ارتبط السؤال الأخير (كيف نتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس التشاركي؟) بالمحور التقويمي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مفهوم التدريس التشاركي وكيف يُعرف في سياق تعليم الكيمياء ؟**

تم التركيز هنا على الجانب المعرفي لدى المعلمين حول استراتيجية التدريس التشاركي. حيث تم التعرف على المستوى المعرفي لدى المعلمين حيث اتضح للباحث أن جميع المعلمين ملمين بهذه الاستراتيجية واظهر الجميع تفاعلهم وتبين أن جميع المعلمين "معلم (1) ومعلم (2) ومعلم (3)" اتفقوا على أن هذه الاستراتيجية يجب تدريسها من خلال معلمين اثنين كم اتفق جميع المعلمين (1،2،3) أنها تدرس بأكثر من نمط حيث تبين أن لك واحد منهم يستخدم نمطين على الأقل. واظهر المعلم رقم (1) أنه لا يوجد مصطلح متفق عليه لهذه الاستراتيجية بين التربويين حيث قال في المقابلة التي تمت معه بتمام الساعة السابعة والنصف مساءً من تاريخ (1445/3/29) " ولك أن تتخيل أن نسبة كثيرة من الزملاء يخلط بينها وبين استراتيجيات أخرى والسبب أنه لا يوجد مصطلح مخصص لهذه الاستراتيجية وأنا اقصد هنا مصطلح عربي وهذا من شأنه أن يجعل المعلمين بعيدين عن مثل هذه الاستراتيجيات". تبين للباحث أن هنالك امكانية كبيرة لاستخدام استراتيجية التعلم في جميع مواضيع المقرر وذلك بسبب تعدد أنماطه حيث أوضح معلم (2) في المقابلة الجماعية والمعلم (3) في المقابلة الفردية أن هنالك امكانية في استخدامها لجميع مواضيع المقرر. كما اتضح للباحث أن أكثر الأنماط استخداماً وذلك لسهولتها هو نمط التدريس التبادلي حيث أوضح المعلم (1) والمعلم (2) والمعلم (3) أنهم يكثرون من استخدامه بالإضافة الى أنماط أخرى حيث يستخدم معلم(1) ومعلم(2) نمط تدريس الفريق بالدرجة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع:
ما الفوائد التعليمية لاستخدام التدريس التشاركي في تدريس مادة الكيمياء؟

تم التركيز في هذا الجانب على المحور المهارى ومدى إحساس المعلمين تجاه الاستراتيجية وذلك لاستخلاص الفوائد من التدريس التشاركي حيث تبين للباحث وباتفاق جميع المعلمين أن هذه الاستراتيجية كفيلة بإيصال المعلومة بسهولة الى عقول المتلقين باختلاف مستوياتهم كما أوضح المعلم رقم (2) أنها تسهم بشكل إيجابي في مساعدة المسؤولين على أنجاح نظام الدمج بين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الاخرين في التعليم العام حيث قال معلم (3) في مدونته الخاصة " أتمنى من أن يكون هنالك استشعار لأهمية هذه الاستراتيجية من قبل المسؤولين والمعلمين فهي تساعد الوزارة في تسهيل عملية الدمج". كما اتضح للباحث مدى تأثير استراتيجية التدريس التشاركي الإيجابي حيث اتفق جميع المعلمين على أن لهذه الاستراتيجية تأثير قوي وايجابي على طلاب صعوبات التعلم، حيث أكد معلم (3) انها تلفت أنتباه الطلاب وذلك عند استعراضه لمزايا التدريس التشاركي في الفقرة رقم 5 في المقابلة الفردية التي أجريت عند تمام الساعة الرابعه مساءً بتاريخ (1445/4/1) " تلفت أنتباه الطلاب بشكل واضح حيث أنني الاحظ ذلك من خلال حماسهم ومشاركتهم بشكل جماعي ودون أن تفرق بين من هو مميز أو من هو أقل تميز". ومن خلال متابعة الباحث للعينة تبين أن استراتيجية التدريس التشاركي أنه تعطي المعلمين تقييم عن مستواهم ومدى القصور لديهم في جوانب معينة في التدريس وهذا ما يؤكده كل من المعلم (1) والمعلم (2) في المقابلة الجماعية والمعلم(3) من خلال مدونته أن مثل هذه الاستراتيجيات تعطيك فكرة عن جوانب القصور لديك بحيث باستطاعتك أن تقوم بالعمل عليها وتطويرها. ويؤكد المعلم (3) أن استراتيجية التدريس التشاركي تسمح بتبادل الخبرات بين الزملاء وتخفيف العبء على المعلمين بشكل واضح. تستثمر هذه الاستراتيجية طاقات الطلاب وتفجرها بشكل ملحوظ وهذا ما أكد عليه معلم (2) في المقابلة الجماعية عند الساعة السابعة والنصف مساءً بتاريخ (1445/3/29) حيث قال" كما تقوم هذه الاستراتيجية بتفجير طاقات الطلبة حيث تقوم بتحفيزهم على التفكير واخذ المواضيع بكل اريحية وبدون توتر وبشكل سلس مما يؤدي الى ابداعهم".

هل يساعد التدريس التشاركي في مراعاة الفروق الفردية بين طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء؟

ومن حيث مراعات الفروق الفردية فقد اوجدت استراتيجية التدريس التشاركي اساساً لمعالجة مشكلة الفروقات الفردية وهذا ما اتفق عليه جميع أفراد العينة من معلمي مقرر الكيمياء في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض حيث أنهم يستخدمونها على هذا الأساس بالإضافة الى طرد الملل كما تفضل به المعلم (3).

ما أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي مادة الكيمياء عند استخدام التدريس التشاركي؟

وهذا ما تم تقسيمه إلى جابين في الترميز المفتوح حيث أن هنالك جانباً يعد خارجاً عن إرادة المدرسة واجنب يتعلق في المعلم نفسه. بالنسبة للجأنب الذي يعد خارجاً عن ادارة المدرسة فنحد أن عدد المعلمين غير كافي وهذا يؤدي الى عدم تفرغ الزميل أن وجد وهذا ما اتفق عليه كل من المعلم (1) والمعلم (2) حيث أكد المعلم (1) في المقابلة الجماعية والتي تمت في الساعة السابعة والنصف مساءًا بتاريخ (1445/3/29) حيث قال" عدم توفر الزميل أو أحيأناً عدم رغبته في أداء هذا النوع من التدريس، أيضًا قد يستغرق وقتاً وجهداً مضاعفاً ولكن هذا قد نتغلب عليه بتحديد المواضيع التي تتناسب مع طبيعة التدريس التشاركي". كذلك اتفق جميع المعلمين على أن الوزارة لا تتبنى مثل هذه الاستراتيجية المهمة وتولي اهتماما أكثر باعطاء دورات غير مهمة مقارنة باستراتيجية التدريس التشاركي وهذا ما أكدة معلم (2) في المقابلة الجماعية في تمام الساعة السابعة والنصف من تاريخ (1445/3/29) حيث قال" أتمنى أن تكون هنالك دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بهذه الاستراتيجية فيجب أن يتعرف المعلمين على مثل هذه الاستراتيجيات والابتعاد عن إعطاء دورات اقل أهمية منها". بالنسبة لكثرت عدد الطلاب فيرى كل من معلم (1) في مدونته و معلم (2) في المقابلة الجماعية أن عدد الطلاب كثير مقارنة بحجم غرفة الصف وهذا يشكل عائق كبير امام استخدام مثل هذه الاستراتيجيات حيث أن بعض أنماطه تحتاج الى مساحة اكبر وعدد طلاب أقل. وبالنسبة للجأنب المتعلق بالمعلم نفسه فقد أكد معلم (3) أن بعض المعلمين لا يرغب بالمشاركة وذلك في

مستهل حديثه عن هل ترى أن المدرسة توفر البيئة المناسبة للتدريس التشاركي؟ولماذا؟ حيث قال في المقابلة التي أجريت في تمام الساعة الرابعة مساءً بتاريخ (1445/4/1) " أول شيء تحتاج موافقة إدارة المدرسة والمعلم وزميله ووجود بديل للزميل في صفه وأنا بالنسبة لي لا أحب أن اجبر أو اطلب من الزميل شيء وهو غير راغب فيه". كما أكد كل من المعلم (2) والمعلم (3) على عدم المام المعلمين باستراتيجية التدريس التشاركي بل أن الجميع اتفق على أن شريحة من المعلمين لا يعرف هذه الاستراتيجية نهائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والأخير:

- **ما أبرز التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي؟**
- **ما الطرق المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء عند استخدام التدريس التشاركي؟**

تم التركيز في هذا الجانب على المحور التقويمي حيث ركز على معالجة المشكلة وما يراه المعلمين من تقويم تجاه استراتيجية التدريس التشاركي. حيث أكدت جميع المعلمين على أهمية أن تتبنى الوزارة تلك الاستراتيجية وأن تقيم دورات تدريبية للمعلمين وذلك لتعريفهم بها. واقترح المعلم (3) في المقابلة الفردية والتي تمت في تمام الساعة الرابعة مساءً من تاريخ (1445/4/1ه) أنه يجب التعاون مع معلمين متقاعدين وهذا قد يتم بمقابل رمزي او من خلال تطوعهم. كما أن نفس المعلم (3) في مدونته اقترح أن يتم اعطاء دورات مبسطة عن بعض الأنماط السهلة لاستراتيجية التدريس التشاركي للمعلمين الجدد. واقترح كل من معلم(2) ومعلم (1) في المقابلة الجماعية والتي تمت في تمام الساعة السابعة والنصف من تاريخ (1445/3/29) أن يتم توزيع الطلاب وفق مستوياتهم بشكل يتناسب مع حجم الفصل الدراسي، أي أن لا يجتمع نسبة كثيرة من طلاب ذوي صعوبات التعلم في مكان واحد بل يتم توزيعهم بالتساوي على الفصول الدراسي وذلك لتسهيل التعامل معهم واستخدام الاستراتيجية. واتفق جميع المعلمين على ضرورة تجهيز البنية التحتي للمدرسة لتكون مؤهل

لتطبيق مثل استراتيجية التدريس التشاركي. كذلك أكد كل من معلم (1) ومعلم (2) على أهمية إعطاء الباحثين فرصة لاثبات مدى أهمية وفاعلية استراتيجية التدريس التشاركي خصوصاً في حالة دمج طلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتعريف المعلمين باستراتيجية التدريس التشاركي وتوضيح كيفية تطبيقها في المناهج الدراسية، وخاصة في مادة الكيمياء، لتمكينهم من تنفيذها بشكل فعال.
2. إعادة توزيع الطلاب داخل الفصول بناءً على مستوياتهم الأكاديمية واحتياجاتهم التعليمية، بحيث يتم تجنب تجمع نسبة كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصل واحد، ما يتيح توفير بيئة تعليمية ملائمة تدعم استخدام استراتيجية التدريس التشاركي.
3. تجهيز الفصول الدراسية والبيئة المدرسية لتكون مناسبة لتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي، وذلك من خلال توفير المساحات والأدوات اللازمة لتمكين المعلمين من تفعيل أساليب التدريس المختلفة.
4. تشجيع التعاون بين المعلمين عبر تخصيص أوقات لمشاركة الخبرات وتنظيم ورش عمل تتيح لهم تبادل الأفكار والتجارب حول التدريس التشاركي، كما يُقترح التعاون مع معلمين متقاعدين لتقديم الدعم والإرشاد عند الحاجة.
5. العمل على تطوير استراتيجيات ملائمة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق التدريس التشاركي، مثل قلة عدد المعلمين وزيادة أعداد الطلاب، وذلك عبر تحديد المواضيع التي تناسب هذه الاستراتيجية وتخصيصها لفرق عمل مناسبة.
6. توعية الإدارات المدرسية بأهمية التدريس التشاركي ودوره في تطوير مهارات الطلاب، وتحفيزهم لدعمه وتوفير البيئة المناسبة، بما يشمل تفهم الحاجة لتخصيص وقت كافٍ للمعلمين للتخطيط وتنفيذ هذا الأسلوب.

7. بإجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية استراتيجية التدريس التشاركي وأثرها على تحسين مستوى الطلاب، خاصة في سياق دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما سيساعد في توثيق فعاليتها ونشرها كاستراتيجية تعليمية فعالة.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية يقترح الباحث عدداً من الدراسات المستقبلية وهي كالتالي:

1. تأثير التدريس التشاركي على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء.
2. دور التدريس التشاركي في تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. التدريس التشاركي كأداة لتعزيز دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام.
4. أثر التدريس التشاركي على تنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي بين طلاب المرحلة الثانوية.
5. التحديات التي تواجه معلمي الكيمياء في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي وسبل التغلب عليها.
6. فعالية التدريس التشاركي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في مادة الكيمياء.
7. أثر التدريس التشاركي على دافعية الطلاب نحو تعلم مادة الكيمياء.
8. التدريس التشاركي واستخدام التكنولوجيا الحديثة: دراسة تجريبية في تعليم الكيمياء.
9. تقييم استراتيجيات التدريس التشاركي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
10. التدريس التشاركي وتأثيره على فهم الطلاب لمفاهيم الكيمياء الأساسية: دراسة تحليلية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ الحسين، رنا. (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. (3).(11).165-200

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

الخاطرية، ثرية. (2019). أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركى لدي معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطأن قابوس: مسقط

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

الرميح، منال بنت رميح.(2019). التدريس التشاركي: دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام .مجلة كلية التربية، المجلد 35، العدد الثامن، ص 539.

السعداوي، رانيا عبد الفتاح محمد. (2024). أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على نظرية المرونة المعرفية الرسمية لتنمية الدافعية لدى طلاب المدارس الثانوية وتنمية اللغة الإنجليزية والكيمياء: تعلم صعوبات علاج .CFT مجلة البحث العلمي في التربية، 25(3)، 311-402.

الفقيه، أحمد.(2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. مجلة الدراسات النفسية التربوية العالمية. (2).(3).354-368

كرينجر، رالف، ونومان، يوجين .(2007) .أسس البحث الاجتماعي .ترجمة: عاطف غيث. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

كوجك، مصطفى.(2008) أساسيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية . القاهرة: دار الفكر العربي.

الماجد، فاطمة; الباش، نورة. (2018). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل : مراجعة أدبيات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. (6).(24).1-30.

مرجان، سمر; إبراهيم، مجدي. (2018). فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. (18).(1). 219-226.

النصيان، عبد الرحمن بن محمد، والحربي، آمنة بنت سعد النحيت. (2020). ممارسات التدريس لمعلمات الرياضيات الداعمة لتنمية الرغبة المنتجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية .مجلة تربويات الرياضيات، العدد الثاني، المجلد الثالث والعشرون، صفحات 127-161.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Alnesyan، A.(2012).Thinking and Learning Thinking Skills in the Kingdom of Saudi Arabia: Case studies from seven primary schools. Phd. Education department، University of Exeter: Exeter city

Burrell، G. & Morgan، G. (1985). Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann.

Cramer،E.، Liston،A.، Nevin، A. &، Jacqueline، J (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. International journal of whole schooling، 6 (2)، 59-76.

Creswell، J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.): SAGE Publications.

Creswell، J. W. (2012). Educational research: Planning، conducting، and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson

Crotty، M. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. London: SAGE Publications.

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. Journal of Curriculum and Instruction, 2(2), 9–19.

Friend, M., & Bursuck, W. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (4th ed.). Allyn & Bacon.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9- 27.

Friend، M. (2008). Co-teach! A manual for Creating and Sustaining Classroom Partnerships in Inclusive Schools. (second Edition). Marilyn Friend، Incorporated.

G.Guba ، E. & Lincoln، Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.)، Handbook of qualitative research (pp. 105-117). California: SAGE Publications.

Golby، M. & Parrott، A. (1999). Educational research and educational practice. Exeter: Fair Way Publication Exeter.

Grix، J. (2004). The foundations of research. Houndmills: Palgrave Macmillan

Heacox & R.-M. Cash (eds.) Differentiation for gifted learners: going beyond the basics. Minneapolis: Free Spirit Publishing. 104-113.

Henn ، M. Weinstein ، M. & Foard، N. (2006). A short introduction to social research. London: SAGE Publications

Kavale, K., & Forness, S. (2000). What definition of learning disability say and don't say: Critical analysis. Journal of Learning Disabilities, 33(3), 239-256.

King-Sears, M. E., et al. (2014). Co-teaching perspectives and practices: A survey of general and special educators. Journal of Research in Special Educational Needs, 14(4), 221-232.

Lincoln، Y.، & Guba، E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newbury Park، CA: Sage.

Marczyk ، G. & DeMatteo، D. & Festinger، D. (2005). Essentials of research design and methodology. Hoboken، N.J: John Wiley & Sons

Marshall، Patricia & Hurworth، Rosalind. (2009). Mediation And Qualitative Research Interviewing: Commonality and Difference. Adr Bulletin: Vol. 11: No. Seven

Mercer، C.، Hughes، C. (1985) : Learning Disabilities definitions used by state education departments. Learning Disabilities quarterly. N° 8

Myers، M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with proteus. The Qualitative Report، 4 (3). Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4- 3/myers.html

Neuman، W. L. (2007). Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches (2nd ed.). Pearson، Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Rice, D., & Zigmond, N. (2020). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. Learning Disabilities Research & Practice, 15(4), 190-197.

Rytivaara، A. &Kershner، R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education، 28 (7)، 999-1008

Strogilos, V., & King, S. M. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(2), 92–102. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1471-3802.12427

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

Yin، R. K. (2011). Qualitative research from start to finish. New York: Guilford Publications.

ثالثا: المواقع الالكترونية:

الحياري، إيمان. (2017). طرق جمع الثاني وعرضها. موقع موضوع. تم استرجاعه بتاريخ (1445/3/15) على الرابط: https://mawdoo3.com
عبدالعظيم، عمرو. (2018). التدريس التشاركي (co-teaching). موقع الرؤية. تم استرجاعه بتاريخ (2020/10/25). على الرابط: https://alroya.om
عطية، ندى. (2017). الفروق الفردية. موقع موضوع. تم استرجاعه بتاريخ (1445/3/12). على الرابط: https://mawdoo3.com/