International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 3 *Vol.(46), issue(3), May 2022*

Article 1

2022

Using Co-teaching in Developing Reading Skills among Female Students with Learning Disabilities and their Regular Peers

Maha Hamad Alsheeha PhD
King Saud University, alsheaha@ksu.edu.sa

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

Part of the Disability and Equity in Education Commons, Educational Methods Commons, Elementary Education Commons, Language and Literacy Education Commons, and the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Alsheeha, Maha Hamad PhD (2022) "Using Co-teaching in Developing Reading Skills among Female Students with Learning Disabilities and their Regular Peers," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46: Iss. 3, Article 1.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss3/1

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

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

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (46) , issue (3) May 2022 - المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

Manuscript No.: 1734

Using Co-teaching in Developing Reading Skills among Female Students with Learning Disabilities and their Regular Peers

استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات

Received الاستلام	Oct 2020 اكتوبر 2020	Accepted القبول	Jan 2021 يناير 2021	Published النشر	May 2022 مايو 2022

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.3.22-pp12-45

Dr. Maha Hamad Alsheaha
Department of Special Education
College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
alsheaha@ksu.edu.sa

د./ مها بنت حمد بن عبدالله الشيحه
قسم التربية الخاصة، كلية التربية
جامعة الملك سعود-
المملكة العربية السعودية
alsheaha@ksu.edu.sa

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

Using Co-teaching in Developing Reading Skills among Female Students with Learning Disabilities and their Regular Peers

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the effect of using co-teaching on developing reading skills for students with learning disabilities and their regular peers on a sample of fourth grade students at primary school in Riyadh. The subjects for this study were (74) female students distributed into two groups (control and experimental), each group consisting of (30) regular students and (7) students with learning disability. A pre and post-test was applied to both groups to measure their achievement in the reading skills: reading accuracy, speed and comprehension. The two groups were taught (40) lessons, each session lasting (45 minutes). The traditional method was used with the control group, and the Co-teaching was used for the experimental group. The results of this study indicated the effectiveness of co-teaching in developing reading comprehension skills for all students. Especially the experimental group of students with learning disability have advanced over the control group in reading accuracy. On the other hand, the results showed improvement of the three skills for the experimental group and for those with learning disability in the post test. The study recommended encouraging teachers to use the strategy in teaching, and conducting more studies on its use with those with learning disabilities.

Keywords: Co-teaching, learning disability, dyslexia, reading accuracy, reading comprehension

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات

مستخلص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات، باستخدام المنهج شبه التجريبي. وشملت عينة الدراسة (74) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الرياض، حيث وزعن على مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة مكونة من (30) طالبة عادية و(7) طالبات ملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة. وطُبق اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين؛ لقياس تحصيلهن في مهارات القراءة التالية: دقة القراءة، سرعتها، وفهم المقروء. وتم تدريس المجموعتين (40) حصة دراسية، مدة كل حصة (45 دقيقة). استخدمت الطريقة التقليدية مع مجموعة الضابطة، والتدريس التشاركي للمجموعة التجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس التشاركي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى جميع الطالبات، وتقدم المجموعة التجريبية للطالبات ذوات صعوبات التعلم على المجموعة الضابطة في دقة القراءة، كما أظهرت النتائج تحسن المهارات الثلاث لدى المجموعة التجريبية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في الاختبار البعدي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على توظيف الاستراتيجية في التدريس، وإجراء مزيد من الدراسات حول استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي، صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، دقة القراءة، الفهم القرائي

المقدمة

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية للتعليم (2030) على الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية وليس المعلم، وضرورة شمول التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتوفير الدعم المناسب لكل فئاته (رؤية التعليم 2030): العوق السمعي، العوق البصري، العوق العقلي، صعوبات التعلم، تعدد العوق، اضطراب التوحد، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، العوق الجسمي والصحي، اضطرابات اللغة والكلام، فرط الحركة وتشتت الانتباه، والصم المكفوفين (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437). وتُعد صعوبات التعلم أكبر فئات التربية الخاصة، حيث أفادت الجمعية العالمية لعسر القراءة (The International Dyslexia Association, 2020) أن حوالي 13-14٪ من طلبة المدارس على مستوى العالم يعانون من إعاقة تؤهلهم للحصول على خدمات التربية الخاصة، وأن نصف هؤلاء الطلبة 6-7٪ مصنفون على أنهم يعانون من صعوبات التعلم. وحوالي 85٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلتهم الأساسية في القراءة ومعالجة اللغة. إضافة إلى أن هناك طلبة آخرين يعانون من مشاكل وصعوبات في اكتساب اللغة لكنهم غير مؤهلين للالتحاق ببرامج التربية الخاصة (ما بين 15-20٪)، وتظهر لديهم بعض أعراض صعوبات القراءة، بما في ذلك القراءة البطيئة أو غير الدقيقة، أو الهجاء الضعيف، أو الكتابة السيئة، أو خلط الكلمات المتشابهة. ومن المرجح أن يستفيد هؤلاء الطلبة من أساليب التدريس المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن الممارسات التي تسهم في تجويد التدريس لجميع الطلبة باختلاف قدراتهم ممارسة التدريس التشاركي.

وقد ظهر التدريس التشاركي أو التعاوني [الجماعي] في الخمسينيات من القرن الماضي كتحسين لعملية التعليم العام، وانتشر في مدارس الولايات المتحدة في الستينيات (الرميح، 2019). لكن لم يبدأ استخدمه في التربية الخاصة إلا في أواخر الثمانينيات على يد باوين وهوركيد وفرند Friend, Hourcade, &Bauwen,. وازدهر خلال التسعينيات من القرن الماضي حين دعمته نتائج الأبحاث العلميّة وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (the Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 2004) الذي طالب بتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الوصول إلى مناهج التعليم العام. فهو نتاج الحاجة إلى إنشاء علاقة فعالة بين المدرسين لتقديم تعليم ملائم لجميع الطلبة (Walther-Thomas et al., 1996).

وعرّف ماكي وآخرون (Mackey et al., 2018) التدريس التشاركي بأن يمزج معلمان أو أكثر خبراتهم، ويشاركون الموّاد ويطوّرون أهدافًا تعليمية مشتركة ويعملان معًا بشكل تعاوني لتقديم التعليم لمجموعة غير متجانسة من الطلبة في مساحة تعليمية مشتركة. ويستند التدريس التشاركي إلى الفرضية القائلة بأن معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يشتركان في: التخطيط، والتدريس،

والتقييم، والإدارة الصفية بشكل مشترك لتوفير التعليم الملائم للطلبة بمختلف قدراتهم (Cook, & McDuffie-Landrum, 2020). حيث يعمل معلم التعليم العام عادة كخبير في المحتوى ، في حين يوفر معلم التربية الخاصة الخبرة في تكييف المناهج الدراسية والتدريس المتمايز للطلبة (Whyte, 2017 ؛Wraight, 2019).

تماشيا مع توجه المملكة نحو مبدأ التعليم الشامل في مدارسها وحاجتها إلى تقديم خدمات تناسب جميع الطلبة بمختلف قدراتهم، مما يتطلب تطوير ممارسات تعليمية تحسِّن من بيئة التعليم للجميع، يبرز أسلوب التدريس التشاركي بأنه أحد الممارسات التي تلبي احتياجات جميع المتعلمين، كما يعمل على معالجة المشكلات والصعوبات التعليمية داخل الفصول الدراسية. لذا تظهر حاجتنا في البيئة العربية والمحليّة إلى إجراء البحوث التي تفحص ممارسات التدريس التشاركي ومعرفة مدى فعاليته مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ظل مناهجنا، والممارسات، والمناخ المدرسي الحالي. إضافة إلى مواكبة ركب الدول المتقدمة في أبحاثها التي بدأت منذ الستينيات حول الممارسات الفعالة في التعليم، ومنها التدريس التشاركي.

مشكلة الدراسة

يقضي الطلبة ذوو صعوبات القراءة معظم وقتهم في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين، كما يتلقَّون تعليمهم من قبل معلمي التعليم العام المتخصصين في المواد العلمية وغير العلمية، في حين يقضون مع معلم التربية الخاصة ما بين 2-5 حصص في الأسبوع من أصل 35 حصة، وهذا يقلل استفادتهم من البرنامج المدرسي. لأن معلم التربية الخاصة لا يملك الخلفية العلمية لتدريس المقررات العلمية، ومعلمو التعليم العام غير مدربين للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة (بن جلال،2017). من هذه الفجوة ظهرت أهمية التدريس التشاركي بين معلمة التعليم العام ومعلمة التربية الخاصة في تدريس القراءة (لغتي). من جهة أخرى أوصت عدد من الدراسات كدراسة الدباس والحسين (2019)، ودراسة الماجد والباش (2018)، ودراسة ليهان وسينيور (Lehane & Senior, 2019) بضرورة إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر التدريس التشاركي في المستوى الأكاديمي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات؟

انبثق من السؤال الرئيسي أربعة أسئلة فرعية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة اللاتي لا يتلقين خدمات صعوبات تعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي العاديات)، على الاختبار البعدي لمهارات القراءة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة اللاتي يتلقين خدمات صعوبات التعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة)، على الاختبار البعدي لمهارات القراءة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارات القراءة على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة)؟

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات في الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض.

أما أهمية الدراسة فتظهر من الناحية النظرية في تدعيم التوجه الحديث نحو التعليم الشامل لجميع الطلبة بمختلف قدراتهم. كما أنها إثراء للمكتبة العلمية في مجال التربية الخاصة، حيث لاحظت الباحثة ندرة الدراسات والبحوث التجريبية على مستوى الوطن العربي التي تناولت التدريس التشاركي في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتمثل الأهمية التطبيقية في تقديم معلومات للمعلمين والمهتمين بالمجال حول تطبيق التدريس التشاركي في فصول التعليم العام.

مصطلحات الدراسة

التدريس التشاركي وقد عرفته الخطيب (2020) وروف (Ruoff, 2019) بأنه طريقة تعليم محددة يقوم بها اثنان من المعلمين (معلمي التعليم العام و صعوبات التعلم). و يكونان مشتركان في المسئوليات من مهام التخطيط، التنفيذ، التقويم؛ و بتقديم التعليم بشكل مشترك لمجموعة شاملة من الطلبة في نفس الوقت.

القراءة: عملية عقلية لتفسير الرموز التي تراها العين و تظهر في أداء لغوي صوتي يتميز بالسرعة و الدقة و الكفاءة و الفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة (محمد و آخرون ، 2020).

المهارات القرائية: هي المهارات التي اعتمدتها وزارة التعليم في نظام نور لكل صف، ويتطلب إتقانها معايير ونسب محددة؛ كمهارات شرطية لاجتياز مقرر لغتي والانتقال للمرحلة التالية (قرحوش و بديوي، 2020)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

الطالبات ذوات صعوبات التعلم: هن الطالبات اللاتي يعانين من ضعف أكاديمي واضح، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في برامج صعوبات التعلم في المدرسة العادية بعد تشخيصهم والتعرف عليهم من قبل فريق المدرسة (الشيحة، 2020)

أدبيات الدراسة

تبحث الدراسة الحالية نموذج التدريس التشاركي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات في المرحلة الابتدائية. تناول الإطار النظري لهذه الدراسة محورين: المحور الأول تناول التدريس التشاركي، أما المحور الثاني فكان عن صعوبات القراءة.

المحور الأول: التدريس التشاركي

يوصف التدريس التشاركي بأنه ممارسة تتم بين مختصَّين يتعاونان معا في التخطيط والتدريس والتقييم لمجموعة من الطلبة، ويعتبر كلاهما معلما أساسيا في الفصل؛ فهما متساويان في المسؤوليات والأدوار(Kamens et al., 2013) . وبذلك يوفر فصل التدريس التشاركي تدريسًا عاليَ الجودة لجميع الطلبة (ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين، المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي، وذوي الاعاقة).

في عام 1995، اقترح كوك و فرند (Cook & Friend) نماذج التدريس التشاركي الستة لتطوير تعليم الطلبة في فصول الدمج، من خلال التخطيط التعاوني يمكن للمعلمين المشاركين استخدام العديد من نماذج التدريس المشترك (أي التدريس الجماعي، التدريس الموازي، والتدريس البديل، والتدريس في المحطات، والتدريس الفردي، معلم يدرس والآخر يساعد) لتحديد كيفية تقديم التعليمات المناسبة لجميع المتعلمين (Montgomery & Akerson, 2019). في التدريس الجماعي يقدم كلا المعلمَين المحتوى بالتساوي، ويشاركان بنشاط في التدريس الجماعي بأكمله. في التدريس الموازي يقسَّم الفصل إلى مجموعتين غير متجانستين، ويعلم كل معلم نفس المحتوى في نفس الوقت. أما التدريس البديل فيقدم فيه أحد المعلمَين تعليمات لمعظم الفصل، بينما يوفر المعلم الآخر تعليمات لمجموعة صغيرة من الطلبة. في تعليم المحطات تركز كل محطة على موضوع واحد، ويتناوب الطلبة على كل محطة، يقدم كل معلم نشاطا تعلُّميا محددًا، ويجب أن تكون المحطات مستقلة عن بعضها البعض. التدريس الفردي هو تدريس طالب أو مجموعة صغيرة من الطلبة في ركن مستقل من الصف من قبل معلم التربية الخاصة. معلم يدرس والآخر يساعد، يأخذ أحد المعلمَين زمام المبادرة في التدريس ويدعم المعلم الآخر التدريس أو يعززه (بن جلال، 2017).

استخدمت هذه النماذج الستة لاحقا في عدد من الأبحاث والدراسات الأجنبية التي نشطت ما بين عامي 2005 -2020 مكونة قاعدة بحثية ضخمة في هذا المجال. أما على الصعيد العربي فبدأ البحث في استخدامها مع التعليم العام عام 2009، و من ثم طُبقت مع طلبة الدمج وازدهرت الأبحاث منذ عام 2016.

وضَّحت أباحسين والحسين (2016) أن من عوامل نجاح التدريس التشاركي تحديد الأدوار بين الأعضاء، وتوضيح أدوار المعلمين للطلبة، والاجتماع بين المعلمين بشكل دوري للتخطيط ومناقشة مستويات الطلبة. كما يعتمد التدريس التشاركي على عدد من المبادئ منها المساواة والتكافؤ، الاحترام المتبادل، المسؤولية المُشتركة عن النتائج التعليمية والأخلاقية والسلوكية لجميع الطلبة، والموارد والمصادر المُشتركة بمشاركة الأفكار الإبداعية والمواد والوسائل والاستراتيجيات والمناهج بشكل مفتوح (Conderman et al., 2009).

ذكر كوك وماكدوفي لاندروم (Cook & McDuffie-Landrum, 2020) خمس خطوات لتطبيق التدريس التشاركي:

1. تحديد أهداف التعلم واحتياجات الطلبة: تحديد أهداف المقرر المناسبة للصف، ومواءمتها مع احتياجات وقدرات كل طالب، ومراعاة المهارات المفقودة من الصفوف السابقة، مع ضرورة اتفاق المعلمين على أهداف مشتركة ومحددة، ووضع قواعد وتوقعات موحدة لتحقيق احتياجات الطلبة.
2. اختيار ممارسة فعالة للتدخل المستهدف: يختار المعلمان ممارسات تدريسية فعالة (من خلال الأبحاث) تتناسب مع احتياجات الطلبة، وتطبيق خطواتها بدقة مع رصد النتائج.
3. اختيار نموذج التدريس التشاركي: تحديد نموذج التدريس التشاركي الأكثر ملاءمة للأهداف.
4. تحديد الأدوار: بعد اختيار نموذج التدريس التشاركي على المعلمين تُوزع الأدوار بينهم (التخطيط، التنفيذ، التقييم)
5. تنفيذ الممارسة: ينصح بوضع قائمة بخطوات الممارسة التي ستُطبَّق، والتأكد من تنفيذ الخطوات بدقة من قبل كلا المعلمين. على المعلمين الحذر عند التخطيط لتنويع الممارسات المستخدمة وتحديد مدة وعدد مرات تكرار كل ممارسة ومبررات التغيير.

لتطبيق الخطوات السابقة بشكل فعال يحتاج المعلمان إلى وقت للتواصل، ومعرفة أساليب التعلم والتعليم لدى بعضهم البعض، ومناقشة توقعاتهم من بعضهما بالإضافة إلى ما يتوقعانه من طلابهما؛ فالتدريس التشاركي يتطلّب من المعلم القدرة على القيام بالتدريس المتمايز،

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

حيث التعلّم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفيّاتهم، والقدرة على القيام بعمليات تقييم مختلفة. فالتنوّع في عمليات التقييم يؤدي إلى رؤية شمولية واضحة حول تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي (Cramer et al., 2010). إن عدم توفر هذه المتطلّبات أو قصورها يشكل تحديّا في طريق تطبيق ناجح للتدريس التشاركي.

يعتبر التدريس التشاركي من أكثر الممارسات فعاليّة في العملية التعليمية، لنتائجه الإيجابية على الطلبة والمعلمين، فهو يمنح المعلمين زيادة فرص النمو المهني بتبادل المعرفة والخبرات والمهارات، ومناقشة نتائج الطلبة. كما يسمح للمعلم بتنويع الممارسات التدريسية ويفتح مجالا للمرونة والابتكار أثناء الدرس. وأخيرًا يكتسب معلمو التربية الخاصة من خلال التدريس التشاركي خبرة عن واقع الفصول الدراسية العامّة بينما يتعلم معلّمو الفصول دروسًا قيّمة في التخطيط للحالات الخاصّة والقدرة على تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو مشاكل في السلوك (Perez, &Wong, 2012).

وتظهر نتائجه الإيجابية مع الطلبة بتوفيره فرصًا لدمج الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية أو سلوكية مع العاديين في أقل البيئات التربوية تقييدًا مع عدم شعور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالحرج نتيجة خروجهم من الفصل لتلقي الدعم في غرفة خاصة (Beninghof,2012; Perez & Wong, 2012). كما أنّه يضمن لكل طالب تلقي الدعم الفردي المناسب، ويدعم تفاعله مع أقرانه، مما يطور مهاراته الاجتماعية ويحسّن من نظرته لنفسه، وكذلك استفادة طلبة التعليم العام من الدعم المقدم وتنوع أساليب التعليم والتقييم (الرميح، 2019).

رغم اتفاق معظم الدراسات حول فاعلية التدريس التشاركي إلا أن هناك بعض العوائق أو الصعوبات التي قد تواجه الفريق (الماجد والباش، 2018) منها:

1. عدم تفهم إدارة المدرسة لطبيعة عمل الفريق، والحد من صلاحياتهم مما يعيق انجاز خطتهم.
2. عدم توافق المعلمين لاختلاف الفلسفات والأهداف.
3. ضعف تأهيل وتدريب المعلمين (تعليم عام وتربية خاصة) في مجال التدريس التشاركي والممارسات الفاعلة.
4. ضعف التخطيط وتداخل المسؤوليات بين المعلمين.
5. النظرة السلبية نحو ذوي صعوبات التعلم من قبل بعض أفراد المجتمع المدرسي (معلمين، وطلبة، وإدارة، وأهالي الطلبة) مما يصعب سير العملية التدريسية التشاركية بسلاسة .

المحور الثاني: صعوبات القراءة

تعد القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي يجب أن يتقنها الطالب ليستطيع النجاح في المدرسة والحياة. ولا يقتصر الأمر على الإدراك البصري للرموز المكتوبة لتتم القراءة، بل لابد من

فك هذه الرموز من خلال التعرف على الحروف والكلمات والجمل والنطق الصحيح لها، وفهم معانيها، ومن ثم الفهم العام للفقرة والنص كاملا. وبعض المعلمين يعتقد أنه عند تعلم الطالب الحروف فإنه بشكل تلقائي قادر على القراءة والفهم، مغفلا أن القراءة تتضمن عمليتين: الأولى ميكانيكية وهي رؤية الطالب للأحرف والكلمات والنطق بها، والأخرى إدراكية يتم فيها تفسير المعنى (المغراوي، 2017). فالقراءة عملية عقلية معقدة تتطلب من القارئ عددًا من المهارات منها: الإدراك والتمييز السمعي والبصري، الانتباه، الفهم، والذاكرة. كما كشفت الدراسات العربية والأجنبية أن تعلم القراءة يمر بخمس مراحل أساسية: الوعي الفونيمي أو الوعي الصوتي Phonological Awareness)، الصوتيات أو صوت الحرف وشكله (Phonics)، الطلاقة (Fluency)، المفردات (Vocabulary)، وأخيرا الفهم القرائي (Comprehension) (طيبة، 2016). لذا على معلمي الصفوف الأولية توفير التدريب اللازم لكل طالب لإتقان كل مرحلة من مراحل اكتساب مهارة القراءة؛ حتى لا يكون الطالب عرضة للفشل مستقبلا، إلا أن بعض الطلبة حتى مع توفير التدريب لا يتمكن من القراءة لأسباب مختلفة، مما يدفع معلم الصف إلى الاستعانة بمعلم التربية الخاصة. وهؤلاء الطلبة غالبا يعانون من صعوبات قرائية أو عسرٍ قرائي.

عرَّفت الجمعية البريطانية للديسلكسيا(2019) عسر القراءة على أنه صعوبة تعلم خاصة تؤثر في تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما، يولد الطالب بها وتستمر معه طيلة حياته، ومن خصائصها صعوبات في: المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، والتطور التلقائي للمهارات الذي لا يتماشى مع القدرات الذهنية الأخرى للطالب. يُبرز هذا التعريف أن خصائص الطالب ذي صعوبات التعلم تؤثر في مراحل تعلمه القراءة، وهو ما يؤدي إلى وجود فجوة بين قدراته العقلية ومستواه القرائي.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة

تظهر صعوبات القراءة في عدة أشكال (أبونيان، 2020) فبعض الطلبة يجدون صعوبة في:

1. الوعي الصوتي الذي يظهر في ضعف الربط بين شكل الحرف وصوته، أو تكوين كلمة من مجموعة حروف.
2. التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، وتختلف باختلاف موضع النقطة التي قد لا يميزونها.
3. التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ أو مخرج الحرف.
4. التمييز بين الحروف عند كتابتها متصلةً (عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت في وسط الكلمة).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

5. التعرف السريع على الكلمات، وفي تحليل أو تهجي الكلمات الجديدة ونطقها.
6. معرفة وتذكر علامات التشكيل وتأثيرها في نطق الحروف الهجائية.
7. الطلاقة في القراءة، وقد تستمر معهم مدى الحياة.
8. فهم ما يقرأونه ولو كانت قراءتهم الظاهرية سليمة.

من أسباب صعوبات القراءة في المهارات الأساسية ضعف الثروة اللغوية المتمثلة في معاني المفردات، وضعف استخدام استراتيجيات الفهم .والمعروف أن هذه الصعوبات تعيق تقدم الطلبة في جميع مراحل التعليم على كافة مستويات القراءة. بينت نتائج الدراسات (أبو نيان، 2020؛ صياح، 2019) والاختبارات أن أكثر الخصائص السلوكية ارتباطا بصعوبات القراءة التي تتكرر عند ذوي صعوبات القراءة تنحصر في التعرف على الكلمات أو الفهم القرائي أو الاثنين معا. وذكر صياح (2019) عددا من الخصائص التي قد تظهر على قراءة بعض الطلبة منها:

1. حذف بعض الحروف من الكلمات عند قراءتها.
2. إضافة البعض الآخر ولو لم يكن له وجود.
3. إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها.
4. تكرار كلمات أو جمل عند مصادفة كلمة غير معروفة.
5. عكس حروف الكلمة (بط – طب).
6. القراءة السريعة غير الصحيحة.
7. القراءة البطيئة.
8. ضعف التمثيل الصوتي أثناء القراءة وعدم توظيف علامات الترقيم.
9. خلط ترتيب الكلمات في الجملة.
10. صعوبة تتبع العين للسطر المقروء.

الخصائص السابقة قد تظهر جميعها أو بعض منها لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، فكل طالب فريد بقدراته. لكن الدراسة الحالية ركزت على مهارتَي الطلاقة والفهم القرائي لتناسبهما مع مستوى الصف الرابع الابتدائي خاصة للطلبة العاديين، ولأن المهارات الثلاث الأولى يتوقع اكتسابها في المراحل الأولية، فالطلاقة هي قدرة الطالب على قراءة النص بسرعة ودقة مع التعبير السليم، كما أنها تقود للفهم القرائي. تتطور الطلاقة بالتدريب والممارسة المتكررة لقراءة الكلمات، وينتج عنه حفظ الكلمات في الذاكرة بعيدة المدى، ويصبح استدعاؤها تلقائيا، والسرعة في استرجاع الكلمات من الذاكرة يسهل القراءة. كما أن القراءة بطلاقة يوفر سعة في الذاكرة العاملة تؤهل القارئ

لعملية فهم المقروء (طيبة، 2016). أما الفهم القرائي فهو تفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ، وهو نتاج عملية عقلية معرفية للربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى المناسب للكلمة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي، لاستخلاص المعنى العام للموضوع (النشوان،2017).

وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة لوحظ على الدراسات الأجنبية كثرتها وتنوع أدواتها وتعمقها في موضوع التدريس التشاركي، لذا تم الاستشهاد بالدراسات ذات العلاقة بالتدريس التشاركي لذوي صعوبات التعلم. أما الدراسات العربية فلوحظ قلتها واستخدامها غالبا المنهج المسحي الوصفي المبني على الدراسات الأجنبية، وهذا لا يعطي معلومات واقعية وكافية عن الموضوع، وتركيزها على معرفة التوجهات ومستوى المعرفة بالتدريس التشاركي، وهذا يُظهر أننا في مرحلة التعريف به. كما لوحظ قلة الدراسات العربية في مجال التدريس التشاركي لذوي صعوبات القراءة، وندرة الدراسات شبة التجريبية. وفقا لهذه النتائج ستُعرض الدراسات السابقة في محورين: المحور الأول التدريس التشاركي في التعليم العام، والثاني التدريس التشاركي مع ذوي صعوبات التعلم.

المحور الأول: التدريس التشاركي في التعليم العام

من أحدث الدراسات العربية التي بحثت فاعلية استخدام التدريس التشاركي في التعليم العام دراسة (الزرعة، 2020) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس التشاركي في مقرر "استراتيجيات التدريس" على التحصيل الأكاديمي لعيّنة (55 تجريبية و69 ضابطة) من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء. استخدمت الباحثة اختبارا تحصيليا من إعدادها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

بحثت دراسة الغفيص والتميمي (2017) أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية. استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي مع 45 طالبة بإحدى المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وطبقن اختبارا تحصيليا للكفايات اللغوية على الطالبات، كما قدمن للمعلمة دليلا لشرح دروس الوحدة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

دراسة السرحان (2015)، اهتمت بالكشف عن أثر استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تحسين بعض مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى طالبات الصف العاشر في البادية الشمالية الغربية في الأردن. وظفت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وشارك في الدراسة 45 طالبة من طالبات الصف العاشر اختيروا بطريقة قصدية من مدرستين. طبقت الباحثة اختبارا

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

لمهارات الاستماع الناقد واختبارا لمهارات الخطاب الجدلي على الطالبات، وقدمت للمعلمات المادة التعليمية وفق استراتيجية التدريس التشاركي. وجدت الباحثة فروقا دالة إحصائياً تعزى لأثر استراتيجية التدريس التشاركي في جميع المهارات الفرعية لاختبار الاستماع الناقد ولاختبار الخطاب الجدلي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مرجان، وإبراهيم (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية. استخدم الباحثان المنهج المختلط حيث طبقا الملاحظة واختبارا تحصيليا في رياضيات الصف الثاني الإعدادي، على 43 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي بمحافظة دمياط بمصر. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

أما دراسة العليمات (2013) فبحثت أثر استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق بالأردن. اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وشارك في الدراسة 124 من طلبة الصف التاسع الذين اختيروا بطريقة قصدية من أربع مدارس حكومية. طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة على جميع مستويات الاستيعاب القرائي تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: التدريس التشاركي مع ذوي صعوبات التعلم.

من أحدث الدراسات الأجنبية دراسة كوك وماكدفي (Cook & McDuffie-Landrum, 2020) التي هدفت من خلال منهجها شبه التجريبي إلى فهم الممارسات والاستراتيجيات الفعالة في التدريس التشاركي لتحسين النتائج التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. طُبق البرنامج على فصل في المرحلة المتوسطة مكون من 25 طالبًا من بينهم 5 طلبة من ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج أن هناك خمس خطوات تمكن المدرسين المشاركين من أن يخططوا ويقدموا تعليمًا يساعد في الوصول بالطلبة إلى المناهج العامة، وأكدت على أهمية أن تدمج الممارسات الفعالة التي تستهدف احتياجات التعلم الفردية للطلبة في التدريس التشاركي.

لمعرفة أثر استخدام التدريس التشاركي بنموذج المحطات في تحسين الانتباه والمشاركة والأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم استخدمت دراسة روف (Ruoff, 2019) تصميم الحالة الواحدة ABAB على ثمانية طلبة من المرحلة الابتدائية. خمسة منهم من الصف الثاني وثلاثة من طلبة الصف الرابع. ثلاثة ذكور وخمس إناث، جميع الطلبة كانوا مؤهلين للحصول على خدمات برامج صعوبات التعلم. خلال مرحلة الخط القاعدي دُرِّب الطلبة باستخدام ورشة عمل

بمجموعة واحدة. أما أثناء التدخل فقُدِّمت تعليمات كتابية في مجموعات صغيرة باستخدام محطات بين اثنين من المعلمين في الفصول الدراسية. قُيِّم الأداء الأكاديمي والانتباه والمشاركة للطلبة في جميع مراحل التدخل. أشارت النتائج إلى أن انتباه الطلبة وتفاعلهم وأداءهم الأكاديمي ارتفع بالتدخل.

سعت دراسة مورفي (Murphy, 2019) إلى الكشف عن فرص النجاح في التدريس التشاركي في الفصول الدراسية والعوامل الحاسمة في إقامة شراكات ناجحة بين المدرسين المشاركين. استخدمت منهج دراسة الحالة السردية مع أربعة مدرسين ذوي خبرة. قدمت هذه الدراسة اقتراحات للحصول على النجاح الأكاديمي للطلبة من خلال التدريس المشترك تفيد مباشرةً المتعلمين المتنوعين وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

كشفت دراسة كينغ سيرز وآخرين (King-Sears et al., 2019) عن العوائق التي تحول دون تنفيذ تعليم القراءة في الفصول التي يتم فيها التدريس التشاركي. أجاب (107) من المدرسين من معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في جميع أنحاء الولايات المتحدة على استبيان حول تجاربهم في التدريس التشاركي وتقديم تعليم القراءة المتخصص. أشارت النتائج إلى الدور الفعال للتدريس التشاركي لمعلمي صعوبات التعلم، وأن هناك علاقة عكسية بين التخطيط المشترك والعوائق التي تحول دون تطبيق التدريس التشاركي، كما أن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التدريس المشترك تعزز تنفيذه ونجاحه، وأخيرا ضرورة تدريب المعلمين المشاركين قبل وأثناء الخدمة.

بحثت دراسة ستروجيلوس وكنج سيرز (Strogilos & King-Sears, 2019) مرئيات الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم حول تجربتهم في فصل التدريس التشاركي. قام الباحثان بمقابلة ثلاثة طلبة من ذوي صعوبات التعلم وسبعة عاديين من المدارس الإعدادية، كما جُمِعَت البيانات من معلميهم الذين قاموا بتدريس الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. أفاد كل من الطلبة والمعلمين أن التدريس التشاركي يوفر مساعدة إضافية لجميع الطلبة، وأن التفاعلات الإيجابية للمعلمين المشاركين في الفصل تفيد التعلم والمشاركة الاجتماعية للجميع.

اهتمت دراسة باركر (Parker, 2017) بمعرفة أثر التدريس التشاركي في تحصيل الطلبة وسلوكهم في المدرسة الإعدادية. طبق الباحث مقياس كاليفورنيا لأداء الطلبة وتقدمهم (The California Assessment of Student Performance and Progress (CAASPP)) وقائمة ملاحظة السلوك على 32 طالبًا في المرحلة الإعدادية على مدار عامين (16 طالبًا في التعليم العام و16 طالبًا من ذوي صعوبات التعلم). أظهرت البيانات الإحصائية التي جُمِعت أن التدريس التشاركي له تأثير إيجابي في التحصيل لكلا المجموعتين، لكنه ليس كبيرًا. في حين كان له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية في السلوك لكل من طلبة التعليم العام وذوي صعوبات التعلم.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

تبحث دراسة ستروجيلوس وستيفانيديس (Strogilos, & Stefanidis, 2015) عن تأثير التدريس التشاركي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث التحصيل الأكاديمي والمشاركة الاجتماعية وتحسن السلوك. أجاب على استطلاع الدراسة 400 من معلمي التعليم العام المشاركين في التدريس التشاركي على مستوى مدارس اليونان. أكد المعلمون أنه بعد إجراء تعديلات للمناهج الدراسية ومشاركة هؤلاء الطلبة في المجموعات والتعلم النشط في الصف، تحسن سلوكهم وارتفع مستواهم التعليمي.

أما الدراسات العربية فأحدثها دراسة الخطيب (2020) التي اهتمت بالتعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم، والاختلافات في اتجاهاتهم تبعًا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث شارك 252 معلما ومعلمة (81 معلم صعوبات تعلم و171 معلم تعليم عام) في الإجابة على استبانة وُزِّعت بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج تصورات إيجابية حول التدريس التشاركي، كما أظهرت فروقًا إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى.

وعملت دراسة باقيض (2018) على معرفة مدى استخدام التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بجدة، والفروق في استخدامها وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وُزِّعت استبانة على 132 معلم ومعلمة صعوبات تعلم. جاء المتوسط الحسابي لمدى استخدام التدريس التشاركي متوسطًا، كما ظهر تأثير الجنس لصالح الإناث، أما تأثير الدرجة العلمية فكان لصالح البكالوريس، وسنوات الخبرة لصالح (أقل من خمس سنوات)، والنموذج الأكثر استخداما كان التدريس الموازي.

أما دراسة أبا حسين، والحسين (2016) فسعت إلى التعرف على مستوى معرفة 50 معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض بالتدريس التشاركي، ومدى تطبيقهن له ومعوقات تطبيقه، من خلال الإجابة على الاستبانة. وظهر أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالتدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه عالٍ، ومستوى تطبيقهن له كان متوسطا، وأكدت النتائج على وجود الكثير من المعيقات التي تواجه تطبيقه.

باستخدام المنهج شبه التجريبي درست العطوي (2014) أثر برنامج علاجي قائم على التدريس التشاركي في تنمية تحصيل الرياضيات واتجاهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. شارك في البرنامج 82 طالبًا من مدرسة واحدة في دمياط. استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في الرياضيات ومقياس اتجاه نحو الرياضيات. خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح

المجموعة التجريبية. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الدارسات السابقة ما يلي:

يلاحظ على دراسات المحور الأول اتفاقها في الهدف، وهو معرفة أثر استخدام التدريس التشاركي في التحصيل الأكاديمي لطلبة ما بعد المرحلة الابتدائية (الجامعية، الثانوية والاعدادية) في مقررات مختلفة، والعينة في جميع الدراسات هم الطلبة. جميع الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي (الزرعة، 2020؛ السرحان، 2015؛ العليمات،2013؛ الغفيص والتميمي،2017) ماعدا (مرجان، وإبراهيم، 2015) استخدمت المنهج المختلط. أثبتت جميع دراسات هذا المحور فاعلية التدريس التشاركي باستثناء دراسة (الغفيص والتميمي 2017).

أما في دراسات المحور الثاني فقد تنوعت الأهداف ما بين أثر التدريس التشاركي في تحسين السلوك والتحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم (Cook & McDuffie-Landrum, 2020؛ Ruoff,2019؛Parker,2017؛ Strogilos & Stefanidis, 2015) وفرص نجاح التدريس التشاركي (Murphy, 2019)، عوائق التدريس التشاركي (King-Sears et al., 2019)، ومرئيات الطلبة حول التدريس التشاركي (Strogilos & King-Sears, 2019). كما تنوعت الأساليب البحثية ما بين المنهج شبه التجريبي (Cook & McDuffie-Landrum, 2020)، تصميم الحالة الواحد (Ruoff,2019)، المختلط (Parker,2017)، دراسة حالة (Murphy, 2019)، الوصفي (أبا حسين والحسين،2016؛ باقيض،2018؛ الخطيب،2020؛ Strogilos & Stefanidis, 2015) وتنوعت العينة ما بين طلبة عاديين وذوي صعوبات تعلم ومعلميهم. أجمعت نتائج الدراسات في هذا المحور على وجود تأثير إيجابي للتدريس التشاركي في سلوك وتحصيل الطلبة بشكل عام، رغم وجود بعض العقبات.

الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في هدفها معرفة أثر التدريس التشاركي في طلبة المرحلة الابتدائية (العطوي،2014) وباستخدامها المنهج شبه التجريبي (Cook & McDuffie-Landrum, 2020 الزرعة، 2020؛ السرحان، 2015؛ العليمات،2013؛ الغفيص والتميمي،2017). لكنها تختلف عن الدراسات السابقة بتطبيقها على طالبات الصف الرابع في مقرر لغتي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدارسة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة و أهدافها في معرفة أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات فالمنهج شبه التجريبي يدرس العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع، دون أن يتحكم الباحث فيهما (كريسويل، 2018) . ومن التصاميم شبه التجريبية اختارت

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

الباحثة للدراسة الحالية تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع اختبار قبلي و بعدي. وهو من مناهج البحث التي يمكن أن تستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب ونتيجة. كما أنه يمثل أحد الأساليب التي تهدف إلى حل المشكلات التربوية، سواء أكانت نظرية أم عملية، وفي الدراسات التجريبية فإن الباحث يتحكم عادةً في واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ويعمل على ضبط تأثير المتغيرات الأخرى ذات الصلة، ليرى تأثير كل ذلك على المتغير التابع (عدس، 1999).

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة المستهدف من جميع المدارس الابتدائية التي تتضمن برامج صعوبات تعلم بنات بمدينة الرياض. وفقا لإحصائية وحدة جمع وتحليل البيانات بشعبة نظم المعلومات والدعم الفني في إدارة التخطيط بوزارة التعليم فإن عددها كان 181 مدرسة. تم ترشيح المدرسة الابتدائية من قبل مكتب التوجيه بالوزارة لانطباق مواصفات البحث عليها حيث يتوفر بها: برنامج لذوات صعوبات التعلم، عدد الطالبات العاديات وذوات صعوبات التعلم يمثل المتوسط الدارج لمدارس مدينة الرياض، مرونة الإدارة، وتعاون معلمة اللغة العربية.

بلغ حجم عينة الدراسة (74) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي موزعين في مجموعتين (ضابطة وتجريبية). وُزِّعت الطالبات على المجموعتين بناء على درجاتهن في مقرر لغتي الفصل السابق. ليحوي كل فصل على (37) طالبة منهن (7) طالبات ملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم (قراءة) بالمدرسة.

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من اختبار القياس القبلي والبعدي، وبرنامج تدريس مهارات القراءة التشاركي مع معلمة التعليم العام.

اختبار لقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثة)

قبل البدء بتطبيق الدراسة وضعت الباحثة قائمة بمهارات القراءة وفق تسلسلها النمائي، وذلك بعد الرجوع إلى مناهج وزارة التعليم للغة العربية والإطار العام للمناهج وأدلة المعلمين للمرحلة الابتدائية والأدب التربوي والبحثي ذي الصلة بتقييم مهارات القراءة، ودرجة امتلاك الطلبة العاديين لهذه المهارات (الغامدي، 2019؛ القحطاني، 2019؛ النشوان، 2017). كما استعانت الباحثة بمعلمات اللغة العربية في المدرسة؛ لتحديد المهارات الأكثر أهمية لطالبات الصف الرابع مع الأخذ بالاعتبار مهارات الحد الأدنى التي حددت من قبل الوزارة.

كما تم مراجعة الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة في اللغة العربية والإنجليزية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاطلاع على المقاييس التي تناولت

تقييم القراءة في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (إمام و الشحية، 2019 ؛ صياح، 2019؛ طيبة، 2016؛ العشماوي، 2020؛ عبدالله، 2005؛ النور، 2019 ؛ Fuchs & Fuchs, 2011; Poch et al., 2019; Van den Bosch et al., 2019) والتي أظهرت أن مهارات القراءة الأساسية هي: التعرف على الحروف الهجائية، قراءة الكلمات، قراءة مقطع بطلاقة، والفهم القرائي.

إعداد الاختبار في صورته الأولية

بناء على المعلومات السابقة اختارت الباحثة نص مقطع الاختبار مع مراعاة توفر الأساسيات السابقة. وكانت المهارات القرائية المتوقعة من طالبات الصف الرابع هي: قراءة نص مشكول من 100-150 كلمة، على ألا يقل عن 10 جمل. احتوى النص المختار على المواصفات التالية: جميع الحروف الهجائية، كلمات تحوي اللام الشمسية والقمرية، الحركات بجميع أنواعها، التاء المربوطة والمفتوحة والهاء في آخر الكلمة، التنوين بأنواعه، التضعيف، المدود، علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة، الاستفهام)، الهمزات، حروف العطف، كلمات مكونة من حرفين إلى سبعة أحرف.

تم اختيار النص القرائي بتصرف من كتاب لغتي الصف الرابع طبعة عام (2010)، مكون من (100) كلمة وملحق بعشرة أسئلة مفتوحة (الفكرة الرئيسة للقطعة، متى، لماذا، ما هي، ومعنى كلمتين). كان هدف الاختبار تحديد مستوى مهارات القراءة (دقة القراءة ممثلة في التعرف على الحروف وقراءة الكلمات، وسرعة القراءة، وفهم المقطع المقروء) في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال تحديد عدد الأخطاء، الوقت المستغرق لقراءة النص، وعدد الأسئلة التي تمت إجابتها بشكل صحيح.

الصدق والثبات لأدوات الدراسة

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين (عضو هيئة تدريس علم النفس المعرفي اللغوي، عضو هيئة تدريس قياس وتقويم، ثلاثة أعضاء هيئة تدريس صعوبات تعلم، اثنين من مشرفي وزارة التعليم، خمس معلمات لغة عربية ذوات خبرة، خمس معلمات صعوبات تعلم). بناء على مقترحات المحكمين تم تعديل الاختبار ليكون النص مكون من (60) كلمة و 5 أسئلة.

بعد إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من 20 طالبة؛ لمعرفة مدى وضوح التعليمات والمفردات.

تم تصحيح الاختبار وفقا للمهارات الثلاث حيث منحت درجة كاملة لكل كلمة تقرأ بشكل صحيح في مهارة دقة القراءة، ونصف درجة عند الخطأ في الحركات. وكانت أقل درجة 46 وأعلى

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

درجة 60 والوسيط 56. تبع قراءة المقطع طرح 5 أسئلة على كل طالبة، مُنحت درجة كاملة على كل سؤال إذا أجابت الطالبة بشكل صحيح، كانت أقل إجابة درجتين وأعلى إجابة خمس من خمس، ومتوسط الدرجات ثلاث من خمس. أما متوسط الوقت المستغرق لقراءة المقطع المكون من 60 كلمة فكان دقيقة و15 ثانية.

أظهرت نتيجة التطبيق وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بحيث لم تثر أي طالبة خلال فترة الاختبار سؤالاً يعبر عن غموض فيها، وكذلك من إجابات الطالبات تأكدت الباحثة من وضوح مفردات الاختبار وخلوها من التعقيد، فلم تجد الطالبات صعوبة في استيعاب المفردات. كما قامت الباحثة بتحليل مفردات الاختبار لحساب درجة كفاءة كل مفردة. استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (half–Split) للتأكد من ثبات الاختبار، واتضح أن معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.8471)، وفي التجزئة النصفية (0.8147) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. لكون الدراسة تستخدم المنهج شبه التجريبي؛ فإنَّ الباحثة اعتمدت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (independent Samples -Test)
- مان-وتني (Mann-Whitney)، لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين
- ولكوكسون (Wilcoxon)، لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's) للتأكد من الثبات للأدوات
- معادلة التجزئة النصفية (half–Split) للتأكد من ثبات الأدوات.

خطوات تطبيق الاختبار كالتالي:

1. خلق جو من الألفة مع الطالبات قبل الاختبار.
2. تذكير الطالبة بأنها ستجيب على أسئلة مرتبطة بما قرأته و إذا لم تكن تعرف الإجابة يمكنها قول لا أعرف .
3. التوضيح أن درجات الاختبار ليس لها تأثير في الدرجات المدرسية.
4. التأكيد على أن الإجابات سرية و لن يطلع عليها إلا الباحثة .
5. كان الوقت مفتوحًا إلى أن تنهي الطالبة قراءة النص، ومن ثم تُطرح الأسئلة على الطالبة.

البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة مع معلمة لغتي بإعداد البرنامج في بداية الفصل الدراسي. تم تحكيمه من

قبل: أربع معلمات لغة عربية سبق لهن تدريس الصف الرابع الابتدائي، ومعلمتي صعوبات تعلم في المدرسة، وأربعة أساتذة جامعيين مختصين بالتربية الخاصة. تكوَّن البرنامج من (13) أسبوعا موزعة كالتالي:

جدول 1

برنامج التدريس التشاركي

الوحدة	المدة الزمنية	النموذج	الاستراتيجيات
الحشرات والطيور (14 حصة)	حصتان	معلم يدرس والآخر يلاحظ	التدريس المباشر
	3 حصص	التدريس الجماعي	التعليم التعاوني، الألعاب التربوية
	3 حصص	التدريس الموازي	حل المشكلات، K.W.L
	حصتان	معلم يدرس والآخر يساعد	تدريس الأقران
	4 حصص	تعليم المحطات	6 محطات، كل محطة بها 6 طالبات يقدمن معلومات عن نوع معين من الحشرات أو الطيور بإشراف المعلمة
الرياضة والألعاب (13 حصة)	4 حصص	تعليم المحطات	6 محطات، كل محطة بها 6 طالبات يقدمن معلومات عن نوع معين من الرياضات بإشراف المعلمة
	3 حصص	التدريس الجماعي	التعليم التعاوني، الألعاب التربوية
	3 حصص	التدريس الموازي	حل المشكلات، K.W.L
	حصة	معلم يدرس و الآخر يساعد	تدريس الأقران
	حصتان	التدريس البديل	الأنشطة المتدرجة
المهن والحرف (13 حصة)	حصتان	التدريس الموازي	حل المشكلات، K.W.L
	3 حصص	التدريس الجماعي	التعليم التعاوني، الألعاب التربوية
	6 حصص	تعليم المحطات	6 محطات، كل محطة بها 6 طالبات يقدمن معلومات عن نوع معين من المهن بإشراف المعلمة
	حصتان	التدريس الفردي	تدريس متخصص، الحوار و المناقشة

خطوات تنفيذ الدراسة

خلال الأسبوع الأول والثاني نسَّقت الباحثة مع إدارة المدرسة لتوزيع العينة على فصلين شبه متكافئين، كما أجرت التعديلات على البرنامج ليتناسب مع معلمة لغتي ومتطلبات الوزارة. وحدَّدت حصتين أسبوعيا للاجتماع مع معلمة التعليم العام والتخطيط للدروس. بداية الأسبوع الثالث طُبِّق الاختبار القبلي لتحديد مستوى القراءة للطالبات في الفصلين. في نهاية الأسبوع الثالث حضرت الباحثة حصتين مع معلمة التعليم العام في فصل المجموعة التجريبية لملاحظة الطالبات والتعرف على خصائصهن وتفضيلاتهن لتحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة. طبق البرنامج على مدى عشرة أسابيع (40 حصة)، وأسبوع إغلاق (اختبار بعدي وحفل ختامي). مدة تنفيذ الدراسة كانت ثلاثة أشهر -تقريبا- بواقع (4-5) حصص أسبوعيا، ومدة الحصة (45 دقيقة). دُرِّست المجموعة التجريبية في غرفة المصادر (لأنها مصممة لتناسب خصائص الطالبات ذوات

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

صعوبات التعلم) بالمدرسة في حصص اللغة العربية. ودُرِّست موضوعات البرنامج الموجود في كتاب الطالب باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. وقُسِّم البرنامج إلى ثلاث مراحل تدريبية وفقا لمواضيع مقرر لغتي: الحشرات والطيور، الرياضة والألعاب، المهن والحرف. وقد استغرقت الوحدة الأولى 14 حصة دراسية، ودُرّست الوحدة الثانية والثالثة في 13 حصة لكل واحدة.

خلال الجلسات تقوم الباحثة مع معلمة اللغة العربية بما يلي:

1. تكوين علاقة ألفة بين الطالبات
2. تنظيم البيئة التعليمية لتطبيق الدرس
3. تنشيط المعلومات السابقة
4. التمهيد لاستخدام الاستراتيجية من خلال توضيح الهدف منها وشرحها
5. مساعدة الطالبات في ترتيب أفكارهن لتطبيق الاستراتيجية
6. التطبيق الفعلي للاستراتيجية و أنشطتها مع تصويب الأخطاء وتعزيز الصواب
7. تشجيع الطالبة على أداء الأنشطة والمشاركة فيها
8. التقييم، ويتم من خلال طرح الأسئلة ومراقبة الأداء أثناء الجلسة
9. استخدام التعزيز المناسب

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات القراءة (دقة القراءة - سرعة القراءة - فهم المقطع المقروء). وجدول 2 يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 2

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمهارات القراءة

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
عدد الكلمات الصحيحة لقطعة مكونة من 60 كلمة	التجريبية	37	52.41	7.17	1.88	0.064	غير دالة
	الضابطة	37	55.03	4.53			
زمن قراءة القطعة (ثواني)	التجريبية	37	90.08	48.12	1.15	0.253	غير دالة
	الضابطة	37	78.05	41.35			
درجة الاختبار من 5 درجات	التجريبية	37	2.41	1.11	1.41	0.164	غير دالة
	الضابطة	37	2.05	1.04			

يتضح من جدول (2) أن قيم (ت) غير دالة في مهارات القراءة (دقة القراءة، سرعة القراءة، فهم المقطع المقروء)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لتلك المهارات، وبذلك تكون الباحثة قد تحققت من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتنفيذ تجربة استخدام التدريس التشاركي في تدريس المجموعة التجريبية.

ثانياً: التحقق من فروض الدراسة

تلخصت مشكلة الدراسة الحالية في سؤالها عن أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات، و انبثق من هذا السؤال أربعة أسئلة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القراءة (دقة القراءة - سرعة القراءة - فهم المقطع المقروء). وجدول (3) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول 3

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القراءة

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
عدد الكلمات الصحيحة لقطعة مكونة من 60 كلمة	التجريبية	37	56.24	3.12	0.78	0.438	غير دالة
	الضابطة	37	55.57	4.24			
زمن قراءة القطعة (ثواني)	التجريبية	37	65.11	38.06	0.63	0.533	غير دالة
	الضابطة	37	71.43	48.11			
درجة الاختبار من 5 درجات	التجريبية	37	3.93	0.78	8.25	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	37	2.30	0.92			

يتضح من جدول (3) أن قيم (ت) غير دالة في مهارة طلاقة القراءة (دقة القراءة، سرعة القراءة)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارات من مهارات القراءة. كما يتضح من جدول (3) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01 في مهارة القراءة (فهم المقطع المقروء)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارات من مهارات القراءة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة اللاتي لا يتلقين خدمات صعوبات تعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي العاديات)، على الاختبار البعدي لمهارات القراءة؟

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للطالبات اللاتي لا يتلقين خدمات صعوبات تعلم في التطبيق البعدي لمهارات القراءة (دقة القراءة - سرعة القراءة - فهم المقطع المقروء). وجدول (4) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

يتضح من جدول (4) أن قيم (ت) غير دالة في مهارة طلاقة القراءة (دقة القراءة، سرعة القراءة)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارات. كما يتضح من جدول رقم (4) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01 في مهارة القراءة (فهم المقطع المقروء)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارات من مهارات القراءة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول 4

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للعاديين في التطبيق البعدي لمهارات القراءة

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
عدد الكلمات الصحيحة لقطعة مكونة من 60 كلمة	التجريبية	30	57.30	2.41	0.16	0.876	غير دالة
	الضابطة	30	57.20	2.52			
زمن قراءة القطعة (ثواني)	التجريبية	30	51.37	17.13	0.75	0.455	غير دالة
	الضابطة	30	56.20	30.66			
درجة الاختبار من 5 درجات	التجريبية	30	4.00	0.77	7.32	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30	2.43	0.89			

نتائج السؤال الأول والثاني تتوافق مع التقرير الذي أصدرته وكالة الوزارة للتعليم، باستعمال بيانات المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية للقراءة (بيرلز) فقد وجد أن 34% من طلبة الصف الرابع الابتدائي يفتقدون لأبسط المهارات القرائية، فبينما يتوقع من الطالب أن يقرأ ليتعلم نجد أنه يتعلم كيف يقرأ (السحيمي، 2018). الطلاقة في القراءة ممثلة بسرعة ودقة القراءة تحتاج إلى إثراء المفردات اللغوية لدى الطلبة ليتمكنوا من التعرف على الكلمات بتلقائية وسرعة. و هذا لا يتوفر لدى طلبة الصف الرابع لقلة التعرض للخبرات القرائية داخل وخارج المدرسة. لذا فالطلبة يحتاجون إلى وقت أطول لاكتساب مفردات لغوية كافية لهذه المهارة.

هذه النتيجة اتفقت مع بعض الدراسات السابقة حول محدودية تأثير استخدام التدريس التشاركي لطلبة التعليم العام كدراسة الغفيص والتميمي (2017) التي أظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لأثر التدريس التشاركي في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية. ووجدت دراسة باركر (Parker, 2017) ودراسة ستروجيلوس وستيفانيديس (Strogilos & Stefanidis, 2015) أن التدريس التشاركي له تأثير إيجابي، ولكنه ليس كبيرًا على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.

بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة فهم المقطع المقروء، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وقد يكون هذا مرتبطا بالممارسات التعليمية المستخدمة في التدريس التشاركي التي وفرت مجموعة واسعة من البدائل التعليمية وتعزيز أساليب التعلم المتنوعة لتتناسب مع قدرات كل طالب. هذه النتيجة تتوافق مع عدد من الدراسات التي أكدت استفادة الطلبة العاديين من التدريس التشاركي بشكل كبير في مختلف الموضوعات والمراحل الدراسية (الزرعة، 2020؛ السرحان، 2015؛ العليمات، 2013؛ مرجان وإبراهيم ،2015). و يتفق مع إفادة المعلمين أن التدريس التشاركي يدعم العملية التعلمية لجميع الطلبة (Strogilos, & King-Sears, 2019.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة اللاتي يتلقين خدمات صعوبات التعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة)، على الاختبار البعدي لمهارات القراءة؟

نظراً لصغر حجم عينة الطالبات ذوات الصعوبات التعلم فقد استخدمت الباحثة اختبار مان-وتني (Mann-Whitney)، بديلا لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للطالبات اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم في التطبيق البعدي لمهارات القراءة (دقة القراءة - سرعة القراءة - فهم المقطع المقروء). وجدول (5) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول 5

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لذوات صعوبات التعلم في التطبيق البعدي لمهارات القراءة

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
عدد الكلمات الصحيحة لقطعة مكونة من 60 كلمة	التجريبية	7	10.14	71.00	2.43	0.017	دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	7	4.86	34.00			

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
زمن قراءة القطعة (ثواني)	التجريبية	7	7.29	51.00	0.19	0.902	غير دالة
	الضابطة	7	7.71	54.00			
درجة الاختبار من 5 درجات	التجريبية	7	10.57	74.00	2.78	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	7	4.43	31.00			

يتضح من جدول (5) أن قيمة (يو) دالة عند مستوى 0.05 في مهارة القراءة (دقة القراءة)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارة من مهارات القراءة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية (أي أن أخطاء المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة). في حين ظهرت قيمة (يو) الدالة عند مستوى 0.01 في مهارة القراءة (فهم المقطع المقروء)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارة من مهارات القراءة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. لكن يتضح أن قيمة (يو) غير دالة في مهارة القراءة (سرعة القراءة)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لتلك المهارة من مهارات القراءة.

تحسن مهارات دقة القراءة والفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية يشير إلى فاعلية التدريس التشاركي ومناسبة الممارسات المختارة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. ويمكن تفسير عدم ظهور دلالة إحصائية لتحسن مهارة سرعة القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنهم يعانون من صعوبات في التسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، إضافة إلى التعرف السريع على الكلمات، أو تهجي الكلمات الجديدة ونطقها. كما يمكن أن يكون ناتجا عن الخطوات التي اتبعتها الباحثة أثناء تطبيق الاستراتيجية؛ حيث تم التركيز بشكل أكبر على الفهم القرائي ودقة القراءة، ولم تسنح الفرصة لتدريب الطالبات على سرعة القراءة بشكل كاف. لذا فإن عملية تدريب الطالبات على مهارات القراءة ينبغي أن تركز على جميع المهارات وفق تسلسلها بالدرجة نفسها، ولا تتجاهل أياً منها، لأن ذلك سيؤثر سلباً في نمو قدرتهن على القراءة بشكل عام.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارات القراءة على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة)؟

لإجابة هذا السؤال، ونظراً لصغر حجم عينة الطالبات ذوات الصعوبات التعلم فقد استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، بديلا عن اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي

لمهارات القراءة على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم (طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم العينة التجريبية). وجدول (6) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ز) دالة عند مستوى 0.01 في مهارة القراءة (دقة القراءة، سرعة القراءة، فهم المقطع المقروء)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لتلك المهارات من مهارات القراءة على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم من طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

يعزى هذا التحسن في تحصيل الطالبات إلى اعتماد البرنامج على التنوع في الأنشطة، كما استخدمت الباحثة العديد من الاستراتيجيات والفنيات مثل استراتيجية النمذجة وطرح الأسئلة، العصف الذهني، العمل الجماعي. دعمت الباحثة الأنشطة المستخدمة بالتعزيز الإيجابي لأن جميع الطلبة يحتاجون إلى الشعور بالإنجاز والنجاح وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

جدول 6

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة

أدوات قياس مهارات القراءة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
عدد الكلمات الصحيحة لقطعة مكونة من 60 كلمة	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.38	0.018	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	7	4.00	28.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
زمن قراءة القطعة (ثواني)	البعدي أقل من القبلي	7	4.00	28.00	2.37	0.018	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	0	0.00	0.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
درجة الاختبار من 5 درجات	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.39	0.017	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	7	4.00	28.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية من أن التدريس التشاركي يساعد في تنمية تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم(Cook & McDuffie-Landrum, 2020; Parker, 2017Sears, 2019 ; Ruoff, 2019; Strogilos & King-) و يسهم في تحسين مخرجاتهم، إضافة إلى ازدياد اهتمامهم وتفاعلهم المدرسي.

أوضحت نتائج هذه الدراسة ضعف مهارات القراءة لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم، وحاجتهن للدعم والتدريب لتحسين هذه المهارات بشكل عام. تعاون معلمة

التعليم العام مع معلمة التربية الخاصة في تقديم الخدمة التربوية لكافة الطالبات في الصف أسهمت في سد معظم احتياجات الطالبات بشكل عام وذوات صعوبات التعلم بشكل خاص. فالتدريس التشاركي يتطلب اجتماع معلمين ذوي خلفيات واهتمامات متنوعة من أجل مشاركة المعرفة والمهارات لتوليد طرق جديدة للتعليم وتحفيز الطلبة. إن استخدام الاستراتيجيات التربوية الملائمة كالتعليم التعاوني، الألعاب التربوية، تدريس الأقران، التدريس المباشر، حل المشكلات، التدريس المتخصص، الحوار والمناقشة، وتقديم تغذية راجعة فورية للنصوص المقروءة، تعمل على تحبيب وتعويد الطالبات على القراءة بشكل دائم من أجل المتعة والثقافة.

التوصيات والبحوث المقترحة

أوضحت نتائج هذه الدراسة ضعف مهارات القراءة لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم، وحاجتهن للدعم والتدريب لتحسين هذه المهارات بشكل عام. تعاون معلمة التعليم العام مع معلمة التربية الخاصة في تقديم الخدمة التربوية لكافة الطالبات في الصف تسهم في سد معظم احتياجات الطالبات بشكل عام وذوات صعوبات التعلم بشكل خاص. فالتدريس التشاركي يتطلب اجتماع معلمين ذوي خلفيات واهتمامات متنوعة من أجل مشاركة المعرفة والمهارات لتوليد طرق جديدة للتعليم وتحفيز الطلبة. إن استخدام الاستراتيجيات التربوية الملائمة كالتعليم التعاوني، الألعاب التربوية، تدريس الأقران، التدريس المباشر، حل المشكلات، التدريس المتخصص، الحوار والمناقشة، وتقديم تغذية راجعة فورية للنصوص المقروءة، تعمل على تحبيب وتعويد الطالبات على القراءة بشكل دائم من أجل المتعة والثقافة.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدم الباحثة بعض التوصيات التي تأمل أن تُسهم في تعزيز عملية استخدام التدريس التشاركي في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات:

1. تهيئة البيئة التي تدعم فاعلية تطبيق التدريس التشاركي .
2. إجراء تقييم مستمر لواقع فاعلية تطبيق التدريس التشاركي.
3. عقد ورش عمل لتدريب معلمات اللغة العربية على التدريس التشاركي.
4. الحاجة إلى تنويع الأساليب البحثية في دراسة التدريس التشاركي والتعمق في واقع التطبيق الميداني.

برز عدد من التساؤلات الجديدة التي تحتاج إلى دراسة وبحث من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي وما اكتشفته الباحثة أثناء كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة، وفيما يلي مقترحات لدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسات مماثلة وخاصة لدى المراحل العليا (المتوسط والثانوي والجامعي).
2. إجراء دراسات تتبعية لقياس الأثر لهذه الاستراتيجية.
3. إجراء دراسات طولية لقياس الأثر لهذه الاستراتيجية.
4. دراسات للكشف عن الأخطاء اللغوية في القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل.
5. إجراء دراسات حول تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات القراءة وتناول مهارات جديدة لم تُتناول في الدراسات الحالية.

تضارب المصالح

أفادت الباحثة بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث".

المراجع

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

أبونيان، إبراهيم.(2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

إمام، محمود، الشيحة، صفية. (2019). مؤشرات فرز صعوبات القراءة والرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(4)، 363-392.

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

بن جلال، ريم. (2017). *مستوى فاعلية التدريس التشاركي في المرحة الثانوية وعلاقته بمستوى التطبيق من وجهة نظر الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلماتهن*. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية].

الخطيب، نورة. (2020). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة*، 30، 1-41.

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

الرميح، منال وأبا حسين، وداد. (2019). التدريس التشاركي دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية*، 8 (35)، 539-559.

رؤية التعليم 2030. مسترجعة من: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

الزرعة، ليلى. (2020). فاعلية استخدام طريقة التدريس بالفريق في تنمية التحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 21(2)، 37-45.

السحيمي فهد.(2018). *الكتابة طريقة فاعلة في تعليم القراءة*. وكالة التعليم بنين المكتب التنسيقي لتقويم الأداء والاختبارات الدولية

السرحان، سماهر. (2015). *أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الغربية في الأردن*. [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن، كلية التربية].

الشيحة، مها. (2020). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في تدريس التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 35 (10)، 1-32.

صياح، منصور. (2019). أثر استراتيجية دلالات المعنى في تنمية مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. *دراسات - العلوم التربوية* ،46، 237-251.

طيبة، نادية. (2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4(14)، 38-80.

عبدالله، محمد. (2005). علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال : دراسة وصفية تحليلية. *مجلة التربية*، 34 (155)، 224-246.

عدس، عبد الرحمن. (1999). *أساسيات البحث التربوي*. دار الفرقان للنشر: عمان.

العشماوي، إيمان. (2020). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية*، 9 (2)، 109-122.

العطوي، رشا. (2014). برنامج علاجي قائم على التدريس التشاركي لتنمية تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية*، 6 (4)، 7-47.

العليمات، ميسون. (2013). *أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها*. [رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن].

الغامدي، عائشة. (2019). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، 35 (6)، 536-584.

الغفيص، ماجدة والتميمي، غادة. (2017). أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي في مقررات الكفايات اللغوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،90، 299-350.

القحطاني، فاطمة (2019). بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها : دراسة نظرية. *المركز القومي للبحوث غزة*، 3(5)، 81-99.

قرحوش، أمنة وبديوي، عبدالرحمن. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على طريقة منتسوري في تحسين مهارات القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(2)، 397-439.

كريسويل، جون.(2018). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية*. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. العمل الأصلي نشر في عام 2014 .

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

محمد، أسماء وحسن، حسن وسيد، عبدالوهاب. (2020). استخدام إستراتيجية تحليل النص لتنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئ التعلم. *مجلة كلية التربية*،36 (8)، 65-78.

مرجان، سمر وإبراهيم، مجدي.(2015). فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 18 (1)، 219-226.

المغراوي، عمر.(2017). صعوبات القراءة و الكتابة و علاقتهما بالتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية*، جامعة بابل، 35، 18-27.

النشوان، أحمد. (2017). فاعلية استخدام التعلم المقلوب Learning Flipped في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 28، 171-194.

النور، لبنى. (2019). صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء وعلاقتها بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(3)، 169-209.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

Aba Hussein, W. and Hussein, R. (2016). The level of application of learning disabilities teachers in the intermediate and secondary stages of participatory teaching (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(11), 165-200.

Abdulla, M. (2005). Treatment of reading difficulties in children: a descriptive and analytical study (in Arabic). *Journal of Education*, 34 (155), 224-246.

Abunayyan, I. (2020). *Learning disabilities and the role of general education teachers in providing services* (in Arabic). King Salman Center for Disability Research, Riyadh.

Adass, A. (1999). *Fundamentals of educational research* (in Arabic). Al-Furqan Publishing House: Amman.

Al-Dabbas, R. and Hussein, A. (2019). Teachers' willingness to use participatory teaching in inclusive education schools and their training needs for its use (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 3 (20), 439-469.

Al-Ghafis, M. and Al-Tamimi, G. (2017). The effect of team teaching on the achievement of second year secondary school students in language competency courses (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 90, 299-350.

Al-Ghamdi, A. (2019). The effectiveness of the mental visualization strategy in developing reading comprehension skills and the tendency towards reading among sixth graders of primary school (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 35 (6), 536-584.

Alimamat, M. (2013). *The effect of the participatory education strategy in improving the reading comprehension of the ninth grade students in Mafraq Governorate and their attitudes towards it* (in Arabic). [PhD Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan].

Al-Majed, F. and Al-Bash, N. (2018). Participatory teaching among teachers of special education and general education in inclusive schools: a literature review (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6 (24), 1-30.

Al-Nashwan, A. (2017). The effectiveness of using Flipped Learning in teaching Arabic on developing reading comprehension skills and sustaining the learning impact of sixth graders (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 28, 171-194.

Alnour, L. (2019). Difficulties of learning oral reading among fourth and fifth graders in the primary stage in Al-Ahsa Governorate and its relationship to the socio-economic status of the family (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(3), 169-209.

Al-Qahtani, F. (2019). Some aspects of reading difficulties in kindergarten in Arabic and foreign studies and ways to treat them: A theoretical study (in Arabic). *Gaza National Research Center*, 3(5), 81-99.

Al-Rumaih, M., and Aba Hussein, W. (2019). Participatory teaching a guide for teachers of learning disabilities and teachers of general education (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 8 (35), 539-559.

Alsheaha, M. (2020). The effect of using the (K.W.L) strategy in teaching written expression for fourth grade female students with learning disabilities (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 35 (10), 1-32.

Al-Suhaimi F. (2018). *Writing is an effective way to teach reading* (in Arabic). Education Agency Coordinating Office for Performance Evaluation and International Examinations

Alzarah, L. (2020). The effectiveness of using the team teaching method in developing academic achievement among a sample of female students of the College of Education at King Faisal University (in Arabic). *The Scientific Journal of King Faisal University*, 21(2), 37-45.

Atawi, R. (2014). A remedial program based on participatory teaching to develop the achievement of students with learning disabilities in mathematics at the primary stage (in Arabic). *Journal of Educational and Human Studies,* 6 (4), 7-47.

Bagbas, H. (2018). The extent to which the participatory teaching strategy is used from the point of view of teachers of learning disabilities in the primary stage in the Jeddah region and the obstacles to its use (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education*, 7, 137-167.

Ben Jalal, R. (2017). *The level of effectiveness of participatory teaching in the secondary stage and its relationship to the level of application from the point of view of students with learning disabilities and their teachers* (in Arabic). [Master Thesis, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia].

Beninghof, A. (2012*). Co-teaching that works. San Francisco*, CA: Jossey-Bass.

British Dyslexia Association (BDA). Retrieved from: https://www.bdadyslexia.org.uk/news/definition-of-dyslexia

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). Taking the plunge: what is co-teaching all about? In *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies* (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cook, S. C., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: Increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic,* 55(4), 25-46.

Cramer, E., Liston, A. Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary US 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.

Criswell, J. (2018). *Research design: quantitative-qualitative-mixture* (in Arabic). Translated by Abdul Mohsin Al-Qahtani). Jordan: Dar Al Masira for Publishing and Distribution. The original work was published in 2014.

Education Vision for Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

El-Ashmawy, I. (2020). A proposed program to improve the reading and writing skills of students with learning disabilities (in Arabic). *International Educational Journal*, 9 (2), 109-122.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2011). *Using CBM for Progress Monitoring in Reading*. National Center on Student Progress Monitoring.

Good, N. (2016). The effectiveness of an early intervention program based on response to intervention theory that supports reading skills and associated sub-skills (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 4(14), 38-80.

Imam, M., Shehiyah, S. (2019). Indicators for screening reading and mathematics disabilities in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(4), 363-392.

Kamens, Michele; Susko, Joann; & Elliott, Janice. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey. *National Association of Secondary School Principals*. NASSP Bulletin, 97(2), 166-190.

Khatib, N. (2020). Attitudes of general education teachers and teachers of learning disabilities towards participatory teaching in the Qassim region (in Arabic). *Journal of Special Education*, 30, 1-41.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: an exploratory study. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 25*(4), 434-452.

Lehane, P., & Senior, J. (2019). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018). Leading Change to Co-Teaching in Primary Schools: A "Down Under" *Experience. Educational Review,* 70(4), 465–485.

Maghrawi, O. (2017). Difficulties in reading and writing and their relationship to academic achievement (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, University of Babylon, 35, 18-27.

Marjan, S. and Ibrahim, M. (2015). The effectiveness of a program based on participatory teaching in teaching mathematics to develop some habits of mind among middle school students (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 18 (1), 219-226.

Ministry of education at Kingdom of Saudi Arabia. (1437). *The organizational guide for special education* (in Arabic). King Abdullah bin Abdulaziz project for the development of public education.

Montgomery, M. S., & Akerson, A. (2019). Facilitating Collaboration through a Co-Teaching Field Experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research,* 21(1), 2-15.

Muhammad, A. Hassan, H. and Sayed, A. (2020). Using the text analysis strategy to develop reading skills in the Arabic language for slow learners of the second year of middle school (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 36 (8), 65-78.

Murphy, M. (2019). *Reaching all learners: A narrative case study on special education inclusion co-teaching* (Doctor Thesis) Northeastern University, Boston, Massachusetts.

Parker, A. (2017). *The Impact of Co-Teaching on Student Achievement and Behavior at a Title I Middle School* (Master thesis) , California State University, San Marcos.

Perez, k., &Wong, H. (2012) *The Co-Teaching book of lists*. San Francisco, California: John Wiley &Sons, Inc.

Poch, A. L., Allen, A. A., & Lembke, E. S. (2019). Scoring measures of word dictation curriculum-based measurement in writing: Effects of incremental administration. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 702-723.

Qarhoush, A. and Badawi, A. (2020). The effectiveness of a training program based on the Montessori method in improving the reading skills of students with learning disabilities in early childhood (in Arabic). *Palestine University Journal of Research and Studies*, 10(2), 397-439.

Ruoff, K. A. (2019). *The effects of the station teaching model of co-teaching on students with learning disabilities (*Master thesis) Rowan University, New Jersey

Sarhan, S. (2015). *The effect of the participatory education strategy on improving critical listening skills and argumentative discourse among tenth grade students in the northwestern Badia in Jordan* (in Arabic). [PhD Thesis, Yarmouk University, Jordan, College of Education].

Sayah, M. (2019). The effect of semantics strategy in developing word recognition skills for people with reading difficulties at the primary stage in the Kingdom of Bahrain (in Arabic). *Studies - Educational Sciences*, 46, 237-251.

Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (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.

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

The International Dyslexia Association (IDA). (2020). https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019).

Van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving Teachers' Comprehension of Curriculum-Based Measurement Progress-Monitoring Graphs. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(5), 413-427.

Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key tosuccessful inclusion. *Remedial and Special Education*, *17*(4), 255–265.

Whyte, B. (2017). Collaborative teaching in flexible learning spaces: Capabilities of beginning teachers. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice*, *32*(1), 84–96.

Wraight, J. M. (2019). *The effects of station teaching on academic achievement, attention and focus of students with learning disabilities in an inclusive classroom (*Master thesis), Rowan University.