مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي: دراسة نوعية(*)

د/ امتنان أحمد علي المحسن
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التعليم والتعلم بكلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 28/8/2025 تاريخ قبوله للنشر 9/10/2025
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي: دراسة نوعية

د/ امتنان أحمد علي المحسن
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التعليم والتعلم بكلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي، والكشف عن المعوقات التي تحُول دون تطبيق التدريس التشاركي، وكيفية دعمهن لتمكينهن من تطبيق التدريس التشاركي، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج النوعي؛ من خلال إجراء مقابلات فردية شبه منظَّمة مع (8) معلمات تعليم عام، ومعلمات تربية خاصة يعملن في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الرياض، ووفقًا لتحليل البيانات النوعية؛ أظهرت نتائج الدراسة عددًا من الموضوعات التي تتحدث فيها المعلمات عن تصوُّراتهن حول تطبيق التدريس التشاركي، وهي: قلة الوعي بالنماذج المختلِفة للتدريس التشاركي، وفوائد تطبيق التدريس التشاركي على مستوى التلميذات والمعلمات، وكشفت النتائج عن مجموعة من المعوقات التي قد تحُول دون تطبيق التدريس التشاركي، وتمثلت في المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية، وفريق العمل، وقلة البرامج التدريبية، كما أظهرت الدراسة عددًا من العوامل التي قد تساعد على تطبيق التدريس التشاركي، وهي العوامل الشخصية لفريق العمل، والعوامل التدريبية، والعوامل الإدارية.

الكلمات المفتاحية: تصوُّرات، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، التدريس التشاركي، العمل التعاوني، دراسة نوعية.

Perceptions of teachers of students with ADHD about the implementation of Co-Teaching: A qualitative study

Dr. Imtinan Ahmed Almohsen
Assistant Professor of Special Education
Department of Teaching and Learning
College of Education and Human Development
Princess Nourah bint Abdulrahman University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to explore the perceptions of female teachers of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) regarding the implementation of co-teaching, in addition to identifying the obstacles that hinder its application and examining how to support teachers to enable them to implement co-teaching effectively. To achieve this, the researcher employed a qualitative approach by conducting semi-structured individual interviews with eight teachers, including general education and special education teachers, working in public elementary schools in Riyadh. According to the qualitative data analysis, the study's findings revealed several themes regarding teachers' perceptions of co-teaching implementation. These included limited awareness of the different co-teaching models and the benefits of applying co-teaching for both students and teachers. Additionally, the results identified a set of obstacles that may impede co-teaching, including those related to the educational environment, the teaching team, and the scarcity of training programs. The study also highlighted a number of factors that may facilitate the implementation of co-teaching, namely personal factors of the teaching team, training-related factors, and administrative factors.

Keywords: Perceptions, Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Co-Teaching, Collaborative Teaching, Qualitative Study.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

نصَّت رؤية المملكة العربية السعودية للتعليم (2030) على تطوير طرق التدريس بما يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وضمان شمول التعليم جميع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ مع تقديم الدعم الملائم لمختلَف فئاتهم (رؤية التعليم، 2030)، ويُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إحدى هذه الفئات (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2016)، ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية إلى أن معدل انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يبلغ نحو (5%) من الأطفال في معظم الثقافات (American Psychiatric Association [APA], 2013)، كما يُعد من أكثر الاضطرابات انتشارًا بين التلاميذ في المدارس؛ إذ تتراوح نسبة انتشاره ما بين (3–10%) (Ayano et al., 2023)؛ حيث يوجد الاضطراب لدى تلميذ إلى تلميذين تقريبًا في كل فصل (Sayal et al., 2018).

ويتسم التلاميذ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بارتفاع معدلات النشاط الحركي، وضعف الانتباه؛ مقارنةً بأقرانهم العاديين في المرحلة العمرية ذاتها، كما أنهم أكثر عُرضة لمواجهة مشكلات اجتماعية، وصعوبات أكاديمية؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على أدائهم في كلٍّ من المنزل، والمدرسة (ويبر وبلوتس، 2015/2008)، وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط وثيق بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والضعف الأكاديمي لدى هذه الفئة من التلاميذ؛ إذ تُعد المشكلات الأكاديمية لديهم واضحة، وملموسة؛ حيث أظهرت النتائج أنهم أكثر عُرضة لإعادة السنة الدراسية بمعدل يتراوح بين ثلاث إلى سبع مرات، إضافةً إلى حاجتهم المتزايدة إلى خدمات التربية الخاصة (Rigoni et al., 2020; Ward et al., 2021)، كما يُظهر التلاميذ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أنماطًا متعددة من السلوكيات الصعبة؛ مثل: عدم اتباع التعليمات، وكثرة التحدث، والتململ باليدين، والقدمين، وضعف القدرة على التركيز لفترات طويلة، إلى جانب تدنِّي المستوى الأكاديمي؛ وهو ما يشكِّل تحديًا لمعلم التعليم العام الذي يتعيَّن عليه تلبية احتياجات جميع التلاميذ داخل الصف العادي (Rhinehart et al., 2022).

وبالرغم من ذلك؛ فقد أوصت القوانين والتشريعات العالمية بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييدًا؛ حيث دعا القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) إلى تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من نفس المرحلة العمرية، والتعليمية، كما أكد قانون: "لن يُترَك طفل يتخلف" (No Child Left Behind, 2001) حق التلاميذ ذوي الإعاقة في الوصول إلى المناهج الدراسية، وتلقِّي التعليم على أيدي معلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا؛ بما يضمن تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية إلى أقصى حد ممكن؛ وذلك ضمن بيئة التعليم العام، وبما يتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم (روثستين وجونسون، 2018/2014)، ولتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييدًا؛ هناك بعض الممارَسات التربوية التي أثبتت فاعليتها في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة؛ بمن فيهم ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في فصول التعليم العام.

ومن أبرز هذه الممارَسات التدريس التشاركي الذي ظهر في خمسينات القرن الماضي؛ بهدف تحسين جودة التعليم العام، وانتشر خلال ستيناته في المدارس الأمريكية (الرميح وأباحسين، 2019)، وفي أواخر الثمانينات بدأ استخدامه في التربية الخاصة عن طريق باوين وفريند وهوركيد (Bauwen, Friend, & Hourcade).

ويُعرَّف التدريس التشاركي بأنه: دمج خبرات معلمَيْن أو أكثر – مثل: معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة – بحيث يتعاونون في تبادل المواد التعليمية، وتطوير أهداف تعليمية مشترَكة، والعمل معًا بشكل منسق لتقديم التعليم لمجموعة غير متجانسة من التلاميذ ضمن بيئة تعليمية واحدة، ويقوم هذا النهج على فرضية أن معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يتقاسمان مسؤوليات التخطيط، والتدريس، والتقييم، والإدارة الصفية؛ لضمان توفير تعليم ملائم لمختلَف القدرات، ويضطلع معلم التعليم العام عادة بدور الخبير في المحتوى، بينما يقدم معلم التربية الخاصة خبرته في تكييف المناهج الدراسية، وتطبيق أساليب التدريس المتمايز بما يلبي احتياجات التلاميذ (Mackey et al., 2018; Cook & McDuffie, 2020; Wraight, 2019)، وينبغي أن يكون لدى المعلمين المستخدِمين للتدريس التشاركي مجموعة من المهارات؛ مثل: مهارات إدارة وضبط الصف، ومعرفة المنهج الدراسي، والتواصل الفعال، ومهارات التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقييمه (Gately & Gately, 2001).

وفي عام (1995) اقترح كوك وفرند (Cook & Friend) ستة نماذج للتدريس التشاركي يمكن للمعلمين الاختيار منها بحسب خصائص التلاميذ، والمنهج الدراسي، وهي: التدريس كفريق، أو ما يُعرَف بالجماعي، وفيه يشترك كِلَا المعلمَيْن بتخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية لجميع التلاميذ بنفس الوقت، أما النموذج الثاني فهو التدريس الموازي؛ حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين غير متجانستين، ويتعين على كل معلم تدريس نفس المحتوى لكل مجموعة في نفس الوقت؛ مع الالتزام بتطبيق وسائل وأساليب تعليمية متشابهة لكلتا المجموعتين، ويتمثل النموذج الثالث في التدريس البديل؛ حيث يقوم أحد المعلمَيْن بتدريس معظم التلاميذ بالفصل، بينما يقوم المعلم الآخر بتدريس مجموعة صغيرة من التلاميذ، وكل معلم لديه أسلوب تدريسي مختلِف في تقديم المهارة التعليمية خلال الحصة التدريسية، ولكن مخرجات العملية التدريسية واحدة، أما النموذج الرابع فهو محطات التدريس، ويتم تقسيم المادة التعليمية إلى عدة محطات، كما يتم تقسيم التلاميذ إلى عدة مجموعات، ويتناوب التلاميذ على كل محطة، ويوفر كل معلم نشاطًا تعليميًّا معينًا، ويجب أن تكون كل محطة مستقلة عن الأخرى، ويُعنى النموذج الخامس – المسمى بمعلم يدرس، ومعلم يساعد – بقيام أحد المعلمَيْن بعملية التدريس داخل الصف الدراسي، بينما يقوم الآخر بالانتقال بين التلاميذ، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها، وإزالة العوائق التي قد تُعيق مشاركتهم في العملية التعليمية، أما النموذج الأخير للتدريس التشاركي فيتمثل في قيام أحد المعلمَيْن بالتدريس الفعلي؛ في حين يقوم المعلم الآخر بالملاحظة، وتسجيل البيانات حول سلوك التلاميذ (الدباس والحسين، 2019؛ الحقباني وتركستاني، 2020؛ الشيحة، 2022).

ولتطبيق التدريس التشاركي؛ فإن هناك عدة خطوات يجب على المعلمين الالتزام بها، وهي:

أولًا: ضرورة اتفاق المعلمين على مواءمة أهداف المقرر مع مستوى الصف، واحتياجات التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية، والمهارات غير المكتسَبة، وتحديد قواعد واضحة لدعم عملية التعلُّم.

ثانيًا: يختار المعلمان استراتيجيات تدريسية فعَّالة تلائم احتياجات التلاميذ، ويطبِّقانها بدقة؛ مع متابعة النتائج، وتوثيقها.

ثالثًا: اختيار أحد نماذج التدريس التشاركي المتوافقة مع الأهداف التعليمية.

رابعًا: يقوم المعلمان بتحديد الأدوار المتعلقة بتخطيط وتنفيذ وتقييم الدرس.

خامسًا: يقوم المعلمان بتنفيذ التدريس التشاركي من خلال وضع قائمة تشتمل على خطوات الممارَسة التي ستنفذ، والتأكد من تنفيذ كل خطوة بدقة (Cook & McDuffie, 2020).

ومما لا شك فيه أن تطبيق التدريس التشاركي في العملية التعليمية يعود بنتائج إيجابية على التلاميذ، والمعلمين على حد سواء؛ إذ يوفر فرصة لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل العادي دون الحاجة لخروجهم لغرفة المصادر لتلقِّي الدعم؛ وبالتالي عدم شعورهم بالحرج، كما أنه يمكِّن هؤلاء التلاميذ من تلقِّي الدعم الفردي الملائم، ويزيد التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم؛ ما يُساعدهم على تطوير نظرة أفضل عن أنفسهم، كما يستفيد التلاميذ العاديون من تنوُّع أساليب التعليم، والتقييم، والدعم المقدَّم في الصف، وعلى مستوى المعلمين؛ فإنه يوفر فرصة للتطور المهني عبْر تبادل المعرفة، والخبرات، والمهارات فيما بينهم، علاوة على إحساسهم بالقيمة، وزيادة الثقة بالنفس في حل المشكلات التي تواجههم، أيضًا يكتسب معلمو التعليم العام مهارات في التخطيط، والتدريس لجميع التلاميذ؛ بمن فيهم ذوو الإعاقة، بينما يُمكِّن معلمي التربية الخاصة من امتلاك خبرة حول واقع الفصول الدراسية (Perez &Wong, 2012؛ الرميح وأباحسين، 2019؛ الشيحة، 2022).

وبالرغم من ذلك؛ فقد ذكرت بعض الدراسات أن هناك بعض المعوقات التي قد تواجه التدريس التشاركي؛ مثل: قلة أعداد معلمي التربية الخاصة، وعدم تدريب المعلمين الموجودين على التدريس التشاركي، وضعف تأهيل وتدريب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة على تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي، وضعف التفاهم بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ لاختلاف أهدافهم، وفلسفاتهم، وعدم وجود وقت كافٍ للمعلمين للتخطيط المشترَك، وتوزيع المهام، والأدوار، وعدم تناسب المناهج التعليمية مع قدرات كافة التلاميذ العاديين، وذوي الإعاقة، وقيام الإدارة المدرسية بالحد من صلاحيات الفريق؛ ما يعوق من إنجازهم (Friend & ;cook, 2017 الماجد والباش، 2018؛ الرميح وأباحسين، 2019؛ الحقباني وتركستاني، 2020).

وأظهرت مراجعة الدراسات السابقة عددًا من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ حيث أجرى بايفيلد (Byfield, 2025) دراسة نوعية هدفت إلى استكشاف تجارب المعلمين في المرحلة الابتدائية حول استخدام نماذج التدريس التشاركي، وأثرها في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ من خلال استخدام أداة المقابلة، تضمنت العينة (14) مشاركًا من المعلمين، وأظهرت النتائج التأثير الإيجابي للتدريس التشاركي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، بينما تُعدُّ محدودية التدريب للمعلمين أحد معوقات تنفيذ التدريس التشاركي.

وهدفت دراسة الوزان (2024) إلى التعرف على معوقات التدريس التشاركي من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الشامل بالسعودية؛ من خلال استخدام الاستبانة التي وُزِّعت على (85) معلمًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ضعف التطوير المهني، والافتقار لمهارات التواصل يؤثران سلبًا على تنفيذ التدريس التشاركي، كما أن الفصول المتكدسة بالتلاميذ تؤثر على تطبيق الاستراتيجية.

وفي دراسة شبه تجريبية قامت الشيحة (2022) بقياس أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وزميلاتهن العاديَّات، تضمنت الدراسة (74) تلميذةً من الصف الرابع الابتدائي وُزعن على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية التدريس التشاركي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى جميع التلميذات.

وأجرى تشاتزيجورجيادو وباروتا (Chatzigeorgiadou & Barouta, 2022) دراسة حول اتجاهات المعلمين فيما يتعلق بالتدريس التشاركي، وإدماج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، وأشارت نتائج الاستبانة الموزعة على عينة تكونت من (105) معلمين في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن معلمي التربية الخاصة أكثر استعدادًا للتدريس التشاركي؛ إلا أنهم في وضع غير مواتٍ؛ لأن معلمي التعليم العام يتخذون القرارات المتعلقة بتخطيط وتقييم الأنشطة في الفصل، كما بدت المعلمات أكثر انفتاحًا على الممارَسات الشاملة، واتفقت معظمهن على أن الترتيب المناسب للفصول الدراسية يؤثر بنجاح على تطبيق التدريس المشترَك، أيضًا معرفة المعلمين المساعدين بالاحتياجات التعليمية الخاصة، ومهاراتهم في تعديل المنهج الدراسي يبدو أنها تؤثر على التدريس المشترَك.

كما هدفت دراسة الحسن وآخرين (2021) إلى استكشاف تصوُّرات المعلمات في ميدان صعوبات التعلم حول العوامل المساهمة في نجاح التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ من خلال استخدام أسلوب المقابلة مع (7) معلمات، توصلت الدراسة إلى تأثير العوامل الشخصية والمهنية والمعرفية والإدارية على نجاح التدريس التشاركي.

وفي سياق متصل أجرى جورتفايت وكوفاتش (Jortveit & Kovač, 2021) دراسة نوعية هدفت إلى استكشاف وجهات نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول جهودهم التعاونية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ من خلال استخدام أسلوب المقابلة مع (8) معلمين، أشارت النتائج إلى أن التعاون الناجح متأصل في نوع التدريس الذي يدعم المبادئ الأساسية للتعليم الشامل، وتقدير التنوع، كما أن المعلمين الذين يرغبون في التقارب فيما بينهم من حيث ممارَساتهم، وهواياتهم المهنية هم أكثر استعدادًا للنجاح في مواقف التدريس التشاركي.

وقام ماكسويل (Maxwell, 2020) بتحليل أكثر استراتيجيات التدريس التشاركي شيوعًا، وتأثيرها في سلوكيات التلاميذ ذوي الإعاقة داخل الفصول من خلال الملاحظة، واليوميات التأملية، وجداول التتبع اليومية، تكونت العينة من (10) تلاميذ، ومعلمَيْن اثنين يدرِّسان بصورة تشاركية، أظهرت النتائج أن استراتيجيتي معلم يدرس/ معلم يساعد، والتدريس الجماعي كانتا الأكثر استخدامًا؛ في حين كانت استراتيجيتا معلم يدرس/ معلم يلاحظ، والتدريس المتوازي الأقل استخدامًا، أيضًا أشارت النتائج إلى أهمية التخطيط المشترَك بين المعلمين؛ لضمان فاعلية البيئة الصفية الداعمة، واستدامتها.

وفي دراسة أخرى أجرى جوركوسكيا وآخرون (Jurkowskia et al., 2020) دراسة نوعية للتعرف على وجهات نظر المعلمين حول عوامل نجاح التدريس التشاركي، اشتملت العينة على (17) من معلمي التعليم العام،

و(16) من معلمي التربية الخاصة، أشارت النتائج إلى إيمان المعلمين بفوائد التدريس التشاركي؛ لكن هناك حاجة لتوفير الموارد؛ مثل: الوقت، والوسائل، بالإضافة إلى ضرورة توزيع المهام، والتنظيم بين المعلمين.

وقامت الحقباني وتركستاني (2020) بدراسة للتعرف على واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج الدمج لضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؛ باستخدام المنهج الوصفي، وشارك فيها (79) معلمة، أظهرت النتائج أن درجة ممارَسة التدريس التشاركي كانت متوسطة، كما أن هناك موافقة عالية على معوقات التدريس التشاركي، أيضًا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورات تدريبية.

كما أجرى الدباس والحسين (2019) دراسة للتعرف على مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي، إضافة إلى احتياجاتهم التدريبية لتنفيذه في مدارس التعليم الشامل، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (213) معلمًا ومعلمةً، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين لديهم استعداد متوسط لتطبيق التدريس التشاركي، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص؛ لصالح معلمي التربية الخاصة، ولمتغير التدريب المسبق، أيضًا بينت النتائج أن هناك احتياجًا تدريبيًّا عاليًا في مجال تطبيق التدريس التشاركي.

وباستخدام المنهج شبه التجريبي درست الخاطرية (2019) أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة، والاتجاهات نحو التدريس التشاركي لدى (60) معلمة ذوات صعوبات تعلم ورياضيات، وُزعت العينة على مجموعتين: تجريبية، وضابطة بطريقة عشوائية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي؛ لصالح المجموعة التجريبية، والتي تُعزى إلى أثر البرنامج التدريبي في تحسين المعرفة، والاتجاهات حول التدريس التشاركي.

يتضح مما سبق أن الدراسة الحالية اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة في بعض الأهداف؛ مثل: استكشاف تصوُّرات المعلمين حول تطبيق التدريس التشاركي، والمعوقات التي تحُول دون تطبيقه؛ مثل الدراسات التالية: (الوزان، 2024؛ الحسن وآخرون 2020؛ Byfield, 2025)، بينما ركزت الدراسات الأخرى على مواضيع مختلِفة؛ مثل: أثر التدريس التشاركي، وأكثر استراتيجيات التدريس التشاركي شيوعًا، وواقع التدريس التشاركي، ومستوى استعداد المعلمين لتطبيقه، أيضًا اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تطبيق المنهج النوعي؛ مثل: (Byfield, 2025؛ Maxwell, 2020؛ Jortveit & Kovač, 2021؛ الحسن وآخرون، 2020)، واختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المنهج؛ كدراسة (الوزان، 2024؛ Chatzigeorgiadou & Barouta, 2022؛ الحقباني وتركستاني، 2021؛ الدباس والحسين، 2019) التي اعتمدت المنهج الوصفي، ودراسة (الخاطرية، 2019؛ الشيحة، 2022) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي، ومن جانب آخر؛ اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في تركيزها على المعلمين، واختلفت عن بعض الدراسات التي استهدفت التلاميذ؛ مثل: دراسة (الشيحة، 2022؛ Maxwell, 2020)، أما ما يخص الأدوات؛ فقد اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي استخدمت المقابلة الفردية شبه المنظَّمة، وهي: (Byfield, 2025؛ Maxwell, 2020؛ Jortveit & Kovač, 2021؛ الحسن وآخرون، 2020).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة استفادت من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وبناء أداة الدراسة، ومنهجيتها؛ في حين تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في التركيز على تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي باتباع المنهج النوعي؛ للحصول على معلومات عميقة، وشاملة.

مشكلة الدراسة:

وفقًا للدليل التعليمي لبرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ يتلقى التلاميذ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعليمهم مع أقرانهم داخل فصول التعليم العام، بالإضافة إلى الاستعانة بغرفة المصادر، مع مشاركة كل من معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التدريبات السلوكية في تقديم المنهج، وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وخطة تعديل السلوك (وزارة التعليم، 2023)، يتضح مما سبق ضرورة حصول التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على التعليم في بيئات تعليمية دامجة؛ بعيدًا عن البيئات المعزولة التي تعجز عن تلبية متطلباتهم، ويُعد التدريس التشاركي من أبرز الممارَسات التربوية التي تسهم بفاعلية في تعليمهم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في فصول التعليم العام، ومع ذلك؛ أظهرت مراجعة الأدبيات المحلية والعربية – بحسب علم الباحثة – ندرة في الدراسات التي ركزت على التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وبناءً على ملاحظة وخبرة الباحثة الميدانية، وما توصلت إليه بعض الدراسات المحلية التي تناولت برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (أباعود، 2020؛ المطيري، 2020؛ القرني، 2023)؛ يتضح أن هناك ضعفًا في ممارَسة العمل التعاوني والجماعي بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، والذي يحد من استفادة التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من الخدمات التعليمية بالشكل المرجو، وبما أن معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة لهن دور مهم في تعليم التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ فمعرفة تصوُّراتهن حول تطبيق التدريس التشاركي، ومعوقات تطبيقه، وكيفية دعم تطبيقه يُعد أمرًا مُلحًّا، وضروريًّا؛ **لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس:**

– ما تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما معوقات تطبيق التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

2- كيف يمكن دعم معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتمكينهن من تطبيق التدريس التشاركي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية في ضوء مشكلتها إلى التعرف على:

1- تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي.

2- معوقات تطبيق التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3- كيفية دعم معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لتمكينهن من تطبيق التدريس التشاركي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – بحسب علم الباحثة – التي تهتم بدراسة تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي في الأدبيات العربية بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص، وبذلك فقد تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات في مجال التربية الخاصة، كما أنها قد تعد إضافة علمية في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أيضًا قد تفتح نتائج الدراسة وتوصياتها الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى حول جوانب مختلِفة من التدريس التشاركي.

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم الدراسة في مساعدة المسؤولين بوزارة التعليم على معرفة تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي؛ ما يترتب عليه إقامة برامج تدريبية مستقبلية تزودهم باحتياجاتهم لتطبيق التدريس التشاركي، إضافة إلى ذلك تساعد الدراسة الحالية في لفت نظر المعلمات والمسؤولين حول أهم المعوقات التي تحُول دون تطبيق التدريس التشاركي؛ ما يسهم في اقتراح عدد من الحلول، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيله في فصول التعليم العام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي.

الحدود البشرية: المعلمات العاملات بمدارس برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الحكومية بالمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة الحالية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1447هـ).

مصطلحات الدراسة:

التصوُّرات:

هي "مجموعة من الآراء والأفكار والمعتقدات والمعلومات التي ينتجها الفرد، والتي تتأثر بمحيطه الاجتماعي، وتعمل على فهم الواقع، وتسيير سلوكيات الفرد، وتطبع ممارَساته" (عشيشي وآخرون، 2021، 854).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: "آراء وأفكار ووجهات نظر معلمات التعليم العام، ومعلمات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس المطبِّقة لبرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول التدريس التشاركي".

التدريس التشاركي:

يعرَّف التدريس التشاركي بأنه: "أُسلوب تعليمي يعتمد على اشتراك معلمَيْن اثنين (معلم التعليم العام، ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه) في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ بهدف تقديم تعليم موحد وشامل للتلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الفصل الدراسي (Ruoff, 2019, 5).

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: "تعاون معلم التعليم العام ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في تحضير وتنفيذ الدروس معًا، وتقييم جميع التلاميذ في الصف؛ بمن فيهم التلاميذ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه".

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يعرَّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: "اضطراب عصبي نمائي يتسم بنمط مستمر من تشتت الانتباه، و/أو فرط النشاط، والاندفاعية؛ ما يعوق أداء الفرد، ويؤثر على نموه الطبيعي، وتظهر الأعراض في بيئتين، أو أكثر؛ مثل: المنزل، والمدرسة، أو مكان العمل، وتنعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي، أو الاجتماعي، أو المهني. كما يُشترط أن يكون ظهور عدد من هذه الأعراض قبل سن الثانية عشرة (APA, 2013, 59).

وتعرِّف الباحثة التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه إجرائيًّا بأنهن: "التلميذات المشخصات باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من قِبَل المختصين، ويدرسْنَ في الصف العادي إلى جانب حصولهن على خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر في المدارس المطبَّق بها برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج وتصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج النوعي (Qualitative Research)، ويُعرَّف بأنه منهج بحثي منظَّم يسعى إلى استكشاف الظواهر الاجتماعية، وفهمها في سياقها الطبيعي؛ من خلال منظور الأفراد أنفسهم الذين يصفون تجاربهم كما يعيشونها، ويشعرون بها؛ بعيدًا عن الاعتماد على البيانات الإحصائية، والكمية (العبدالكريم، 2020)، ويرتكز هذا النوع من البحوث على تحليل الأفكار والظواهر التي تتطلب فهمًا معمَّقًا؛ دون الاستناد إلى الأساليب الإحصائية، أو الأرقام (كريسويل، 2019/2014).

أما ما يخص التصميم؛ فقد اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم البحث النوعي التفسيري الأساسي (Basic Interpretive Qualitative Research)؛ لكونه الأكثر شيوعًا في المجالات التطبيقية؛ مثل: التربية، والإدارة، والصحة، والخدمة الاجتماعية، والإرشاد، ويرتكز هذا النوع من البحوث على افتراض أن المعرفة يُعاد بناؤها باستمرار من قِبَل الأفراد أثناء انخراطهم في نشاط، أو ظاهرة، أو خبرة معيَّنة (Merriam & Tisdell, 2016)، ويُستخدم هذا المنهج عندما يسعى الباحث إلى فهم الكيفية التي يدرك بها المشاركون تجاربهم المرتبطة بالظاهرة قيد الدراسة، وكيفية تفسيرهم لها من منظورهم الخاص؛ حيث تُجمع البيانات من خلال المقابلات، أو الملاحظات، أو تحليل الوثائق؛ بهدف توليد الفرضيات، أو بناء المفاهيم بطريقة استقرائية (Merriam, 2002)، ويُعد هذا المنهج والتصميم ملائمَيْن لفهم تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي؛ إذ إن دراسة تجارب وخبرات المعلمات فيما يخص تطبيق التدريس التشاركي تُعدُّ طريقة فعَّالة لمعرفة كيفية تطبيقها بشكل مفصل؛ ما يسهم في الوصول إلى معرفة المعوقات، وإيجاد العوامل التي تُعزز من تطبيقها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض لعام (1447هـ)، وعددهن (253) معلمة في (11) مدرسة (وزارة التعليم، 2025م).

عينة الدراسة:

اعتُمدت العينة القَصدية (Purposive Sample) في اختيار المشارِكات في هذه الدراسة؛ لكونها من أكثر أساليب المعاينة شيوعًا في البحوث النوعية، ويستند هذا الأسلوب إلى افتراض سعي الباحث نحو الاستكشاف، والفهم العميق للظاهرة محل الدراسة؛ ما يستلزم اختيار الأفراد الذين يُمكن أن يثروا الدراسة بوجهات نظرهم، وتجاربهم (Merriam & Tisdell, 2016)، وتكونت عينة الدراسة من (8) مشارِكات يتوزعن على النحو التالي: (4) معلمات تعليم عام، و(4) معلمات تربية خاصة، وتم اختيار المشارِكات وفق معايير معينة، وهي:

1- العمل في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التابعة للمدارس الابتدائية الحكومية بالرياض.

2- لدى المعلمات خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في تعليم التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3- لدى المعلمات خبرة في تطبيق التدريس التشاركي.

4- لدى المعلمات رغبة، واستعداد للمشاركة في هذه الدراسة، في الجدول أدناه البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (1)

البيانات الديموغرافية للمشارِكات في الدراسة

المشارِكة	المؤهل العلمي	التخصص	سنوات الخبرة
(ع، 1)	بكالوريوس	لغة عربية	(13) سنة
(ع، 2)	بكالوريوس	رياضيات	(16) سنة
(ع، 3)	بكالوريوس	لغة عربية	(8) سنوات
(ع، 4)	بكالوريوس	لغة عربية	(11) سنة
(ت، 1)	بكالوريوس	اضطرابات سلوكية وانفعالية	(4) سنوات
(ت، 2)	ماجستير	اضطرابات سلوكية وانفعالية	(10) سنوات
(ت، 3)	بكالوريوس	صعوبات تعلم	(11) سنة
(ت، 4)	ماجستير	اضطرابات سلوكية وانفعالية	(7) سنوات

أداة الدراسة:

جُمعت البيانات باستخدام المقابلات، والتي تُعد من أهم أساليب جمع البيانات في البحوث النوعية؛ إذ تُعتبر من أكثر الأدوات فاعلية في الحصول على المعلومات، خاصة في الدراسات التي تهدف إلى استكشاف خبرات المشاركين، وتصوُّراتهم حول الظاهرة قيد الدراسة (العبدالكريم، 2020)، واستخدمت المقابلات الفردية شبه

المنظَّمة (Semi-structured Interview)، وهي حوار شفهي بين الباحث والمشارك يهدف إلى استنباط المعلومات من خلال طرح أسئلة مرنة تسمح بتوسيع النقاش، وتوضيحه عند الحاجة (أبو علام، 2021)، ويُعد هذا النوع من المقابلات من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعًا في البحوث النوعية (كريسويل وبوث، 2019/2018)؛ نظرًا لما يوفره من معلومات دقيقة، ومعمقة تكشف عن تصوُّرات معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تجاه التدريس التشاركي.

وتضمنت أداة الدراسة ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

1- معلومات للمشارِكات حول هدف الدراسة، التعريف بالباحثة، أهمية البيانات التي سيتم جمعها، حقوق المشارِكات في الدراسة، والمحافظة على السرية.

2- البيانات الأولية للمشارِكات؛ مثل: ترميز المشارِكة برمز، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.

3- أسئلة المقابلة، وتكونت من أسئلة ذات نهايات مفتوحة قابلة لطرح أسئلة إضافية، وكانت الأسئلة حول: تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي، والمعوقات التي تحُول دون تطبيق التدريس التشاركي، وكيفية دعمهن لتمكينهن من تطبيق التدريس التشاركي،

4- نهاية المقابلة، وتتضمن سؤال المشارِكة حول ما ترغب في إضافته، وتقديم الشكر حول البيانات التي قدمتها، والوقت الذي أمضته، وجرى عرض أداة الدراسة على المحكِّمين والمراجعين المختصين بالبحث النوعي في التربية الخاصة؛ لضمان صحتها، والتأكد من ارتباطها بأهداف وأسئلة الدراسة، وخلوها من التحيز، واستنادًا إلى التوجيهات المقدمة من قِبَل المراجعين عُدلت الأداة، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية لتنقيح الأسئلة، وترتيبها بطريقة منظَّمة، واعتمادها بشكل نهائي.

إجراءات جمع البيانات:

بعد الحصول على الموافقات الرسمية؛ تم التواصل مع الجهات المعنية للوصول إلى المشارِكات، وبعد ذلك تم تقديم استمارة الموافقة على المشاركة في الدراسة لمعلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ للحصول على موافقتهن الخطية، أُجريت المقابلات بشكل فردي عبْر برنامج زووم (Zoom)، واستغرقت كل مقابلة ما بين (35) إلى (45) دقيقة، وجرى تسجيل المقابلات صوتيًّا بعد الحصول على إذن من المشارِكات.

إجراءات تحليل البيانات:

يستند البحث النوعي إلى المنهج الاستقرائي في عملية تحليل البيانات النوعية؛ إذ يجب أن ينظر الباحث إليها على أنها خطوات تبدأ من الخاص إلى العام (كريسويل، 2019/2014)، تم تحليل البيانات بالاستناد إلى منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) التي طورها براون وكلارك (Braun& Clarke)، والتي تمر بست مراحل مترابطة، ففي **المرحلة الأولى**: جرى التعرف على البيانات من خلال تفريغ المقابلات، ومراجعتها، وقراءتها المتكررة؛ بما يعزز الإلمام بمضامينها، أما **المرحلة الثانية**: فقد تضمنت توليد الرموز الأولية عبْر القراءة الاستقرائية الدقيقة، وتصنيف البيانات وفق دلالاتها، وتبعتها **المرحلة الثالثة**: بالبحث عن الموضوعات،

وجمع الرموز في محاور أولية متسقة مع أسئلة الدراسة، ثم جاءت **المرحلة الرابعة**: لمراجعة الموضوعات، والتأكد من ترابطها الداخلي والخارجي عبْر قراءة معمقة، ورسم خريطة توضح علاقاتها، وفي **المرحلة الخامسة**: جرى تحديد الموضوعات النهائية، وتسميتها بوضوح؛ مع تنظيم الموضوعات الفرعية ضمن أطرها الرئيسة، وأخيرًا: تضمنت **المرحلة السادسة** صياغة التقرير النهائي من خلال استخلاص التفسيرات الجوهرية، وربطها بأسئلة الدراسة، والأدبيات السابقة؛ مع تدعيم النتائج باقتباسات نصية مباشرة من المشارِكات (Braun & Clarke, 2006).

موثوقية الدراسة:

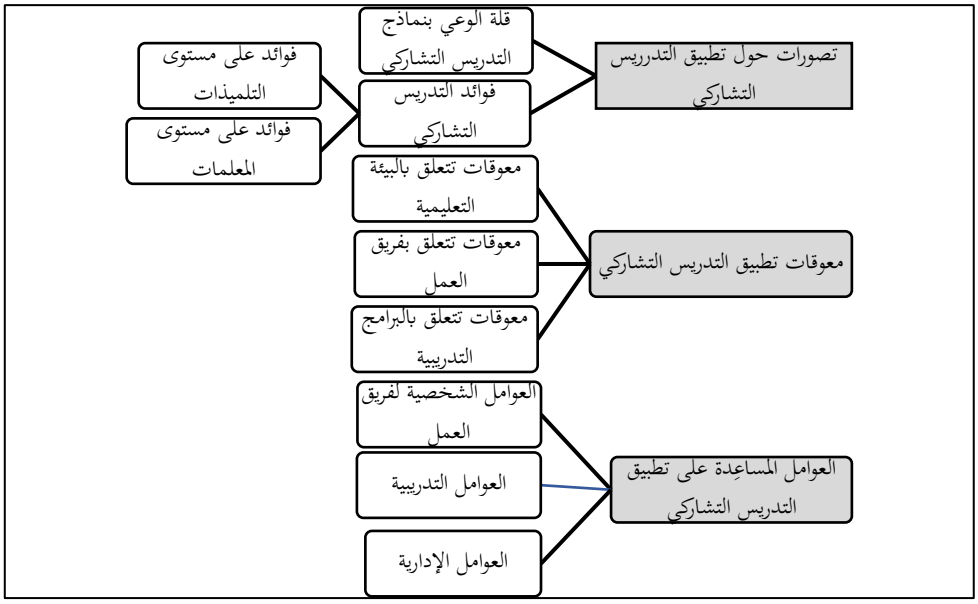
اتبعت هذه الدراسة مجموعة من الإجراءات المنهجية؛ لضمان موثوقية البحث، واستنادًا إلى المعايير التي أوردها العبدالكريم (2020) وكريسويل (2019/2014)، والتي تتضمن: المصداقية، الاعتمادية، التطابقية، والانتقالية، وفيما يلي توضيحها:

- **المصداقية**: يتوافق مع ما يُعرف بـ: الصدق الداخلي في البحوث الكَمِّيَّة، والذي يشير إلى قدرة الاختبار على قياس ما وُضع لقياسه، في المقابل، المصداقية في البحوث النوعية تحمل دلالة مختلِفة؛ إذ يسعى الباحث إلى تحقيق تطابق نتائج الدراسة مع الواقع (العبدالكريم، 2020)، وقد اعتمدت الباحثة عددًا من الاستراتيجيات لضمان تحقيق المصداقية؛ مثل: الحصول على البيانات من مصادر متنوعة (معلمات تعليم عام، ومعلمات تربية خاصة)، والجمع بين التسجيل الصوتي والتدوين اليدوي أثناء إجراء المقابلات، واستخدام الحاسب الآلي لتدوين وحفظ البيانات، وتزويد المشارِكات بنسخة من البيانات لإبداء مرئياتهن.
- **الاعتمادية**: يوافق مصطلح الاعتمادية مفهوم الثبات في البحوث الكَمِّيَّة، ويعني أن إعادة تطبيق الأداة في نفس الظروف ستؤدي إلى نتائج متشابهة، أما في البحث النوعي؛ فالمفهوم يختلف؛ إذ يُنظر إلى الحقائق الاجتماعية على أنها قابلة لإعادة البناء بشكل مستمر، ومتجدد (العبدالكريم، 2020)، وقد استخدمت الباحثة عددًا من الإجراءات لتحقيق الاعتمادية؛ كتقديم وصف مفصل لمنهجية الدراسة، ووصف إجرائي لخطوات تحليل البيانات، ومراجعة البيانات أثناء التحليل، وتوظيف التقنية.
- **التطابقية**: يقابل هذا المصطلح مفهوم الموضوعية في البحث الكمي (العبدالكريم، 2020)، ويُقصد بها نقل تجارب المشاركين في الدراسة دون تحيُّز من الباحث، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة عدة إجراءات؛ مثل: مراجعة الأقران للتفسيرات، وتوظيف الشواهد والاقتباسات من أقوال المشارِكات لبناء تفسير موضوعي للنتائج.
- **الانتقالية**: يقابلها مفهوم الصدق الخارجي في البحث الكمي، وتعني قابلية تعميم نتائج الدراسة على حالة أخرى (العبدالكريم، 2020)، وقد حرصت الباحثة على تقديم وصف دقيق للإجراءات المتبعة في الدراسة؛ ما يتيح للباحثين في المستقبل إجراء دراسات مماثلة كما ذكرت ميريام وتيسديل (Merriam & Tisdell, 2016).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي؛ من خلال إجراء المقابلات الفردية شبه المنظَّمة، وتم استخدام أسلوب (PEEL)

لاستعراض ومراجعة النتائج، وهو أسلوب ناجع من حيث تنظيم الأفكار، وتقديمها بوضوح للقارئ (العدساني، 2019)، ويبين الشكل (1) الموضوعات الرئيسة والفرعية المتعلقة بنتائج أسئلة الدراسة.



الشكل (1) الموضوعات الرئيسة والفرعية لنتائج أسئلة الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نصَّ السؤال الأول على: "ما تصوُّرات معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول تطبيق التدريس التشاركي؟"، أظهر تحليل استجابات المشارِكات للسؤال الأول أن هناك موضوعين هما: قلة الوعي بنماذج التدريس التشاركي، وفوائد التدريس التشاركي؛ وتوضيحهما على النحو الآتي:

أولًا: قلة الوعي بالنماذج المختلِفة للتدريس التشاركي

أظهرت استجابات المشارِكات قلة وعيهن بالنماذج المختلِفة للتدريس التشاركي، ولم يحضرن أي دورات تدريبية متخصصة حول هذه النماذج، وأوضحت جميع المشارِكات من معلمات التعليم العام أن المرة الأولى التي سمعن فيها عن النماذج المختلِفة للتدريس التشاركي كانت في هذه المقابلة، وذكرت المشارِكة (ع.1): "هذي هي المرة الأولى الي أسمع أن فيه كذا نموذج للتدريس التشاركي كنت اعتقد أنه نموذج واحد أنا معلمة التعليم العام أشرح، ومعلمة التربية الخاصة تدور على طالبات التربية الخاصة، وتقدم المساعدة"، وأوضحت المشارِكة (ع.2): "بصراحة ما أعرف النماذج المختلِفة له، وما حضرت دورات تدريبية عنه"، وأشارت استجابات المشارِكات من معلمات التربية الخاصة إلى ضرورة الوعي بنماذج التدريس التشاركي؛ لأن قلة الوعي بتلك النماذج سوف تؤثر على تطبيقه، بينما زيادة المعرفة والوعي ستزيد من إمكانية تطبيق هذه النماذج مع معلمات التعليم العام؛ حيث قالت المشارِكة (ت.1): "نحتاج يكون فيه توعية بالأشكال المختلِفة للتدريس التشاركي عشان نقدر نطبقه مع معلمات التعليم

العام"، وأكدت بعض المشارِكات أن زيادة الوعي بنماذج التدريس التشاركي ستعود بالفائدة على المعلمات، والطالبات على حد سواء، وهذا ما ذكرته المشارِكة (ت.2): "وعي المعلمات بأنواع التدريس التشاركي يسهم في الاستخدام المتكرر لهذه الأنواع، ويكون فيه فائدة للمعلمات، وطالبات الفرط، والطالبات العاديَّات"، وهذا يتوافق مع نتائج بعض الدراسات (الحارثي، 2022؛ Sundqvist et al., 2023; Qualls et al., 2025) التي ذكرت أن هناك نموذجًا واحدًا من نماذج التدريس التشاركي يُستخدم بكثرة، وهو: نموذج واحد يدرّس، وواحد يساعد (One Teach-One Assist)؛ وقد يكون السبب خلف ذلك سهولة تطبيق هذا النموذج؛ إذ لا يتطلب التخطيط المشترَك، أو تقسيم الصف إلى مجموعات.

ثانيًا: فوائد التدريس التشاركي

كانت فوائد التدريس التشاركي من الموضوعات التي تكررت في استجابات المشارِكات؛ إذ أظهرت استجاباتهن منافع تطبيق التدريس التشاركي على أدائهن كمعلمات، وكذلك على تلميذاتهن من ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفيما يلي عرضها:

- **فوائد التدريس التشاركي على مستوى التلميذات:** اتفقت المشارِكات من معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة على استفادة جميع التلميذات من تطبيق التدريس التشاركي في الصف؛ حيث ذكرت المشارِكة (ع.3) دور هذه الاستراتيجية في تقديم الدعم للتلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بقولها: "أنا معلمة تعليم عام أشرح الدرس للجميع، وما يكفي وقت الحصة أني أتأكد من فهم كل طالبة؛ لكن لما طبقنا الاستراتيجية صارت معلمة التربية الخاصة معنا بالفصل، وتقدم المساعدة لطالبات الفرط"، في المقابل أوضحت المشارِكة (ت.4) دور التدريس التشاركي في تحقيق الأهداف المرجوة من الدمج؛ حيث قالت: "لما نطبق التدريس التشاركي في الفصل حنا قاعدين نحقق أهداف الدمج، ونطبق الخطة التربوية الفردية بالفصل، ونقلل من خروج الطالبة لغرفة المصادر"، وأضافت المشارِكة (ت.3) أن فوائد التدريس التشاركي لا تقتصر على التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ بل تمتد إلى قريناتهن من غير ذوات الإعاقة؛ إذ قالت: "أحيانًا حتى الطالبات العاديَّات يستفدن من دعم معلمات التربية الخاصة، لما أشوف طالبة تحتاج مساعدة ما يمنع أني أمر عليها وأشرح لها المعلومة"، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسات (Friend & cook, 2017؛ الحقباني وتركستاني، 2020؛ الشيحة، 2022) التي أكدت على استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة من تطبيق التدريس التشاركي من حيث تحسين التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الأكاديمية، وزيادة التفاعلات الاجتماعية، وزيادة الاندماج في الفصل.
- **فوائد التدريس التشاركي على مستوى المعلمات:** أظهرت استجابات المشارِكات فوائد تطبيق التدريس التشاركي لمعلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة؛ حيث ذكرت المشارِكة (ع.4) دور معلمة التربية الخاصة في التعامل مع بعض السلوكيات بقولها: "وجود معلمة التربية الخاصة في الفصل خلال شرح الدرس يساعد على أنها تتعامل مع المشاكل السلوكية لطالبات الفرط، وتضبطهن"، في حين ذكرت المشارِكة (ت.1)

دور التدريس التشاركي في التطوير المهني بين المعلمات؛ حيث قالت: "أحيانًا ما يكون فيه فرصة لحضور الدورات؛ فتطبيق التدريس التشاركي يخلينا نتبادل الخبرات والمعرفة مع معلمات التعليم العام"، أيضًا ذكرت المشارِكة (ع.1) استفادة معلمات التعليم العام من معلمات التربية الخاصة في تدريس التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ إذ قالت: "أنا ما درست في البكالوريوس عن فرط الحركة، وما عندي معرفة فقط بعض الدورات؛ فإذا كانت معي معلمة التربية الخاصة أستفيد منها في طريقة تكييف الأنشطة لطالبات الفرط، وكيف أقيمهن"، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Brendle et al., 2017) التي أشارت إلى أن وجود معلمين من التعليم العام والتربية الخاصة في نفس الغرفة الصفية يساعد على التخطيط المشترك، والتنويع في الاستراتيجيات، والممارَسات المستخدَمة، وتوفير الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نصَّ السؤال الثاني على: "ما معوقات تطبيق التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟"، أسفرت نتائج تحليل المقابلات للسؤال الثاني عن أن جميع المشارِكات ذكرْنَ بعض المعوقات التي قد تحُول دون تطبيق التدريس التشاركي، وهي: معوقات تتعلق بالبيئة التعليمية، ومعوقات تتعلق بفريق العمل، ومعوقات تتعلق بالبرامج التدريبية؛ وفيما يلي تفصيلها:

أولًا: معوقات تتعلق بالبيئة التعليمية

ذكرت المشارِكات في الدراسة أن من أبرز المعوقات التي قد تعوق تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي هي المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية؛ مثل: صِغَر حجم غرفة الصف، وعدم ملاءمة التجهيزات الصفية، وضيق وقت الحصة الدراسية، وعدم ملاءمة المنهج لخصائص التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأكدت المشارِكات أن هذه المعوقات قد تؤثر سلبًا في تطبيق التدريس التشاركي؛ ما ينعكس على أداء معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة، ذكرت المشارِكة (ع.2) أن: "أبرز التحديات هي الي تتعلق بالفصل؛ يعني فيه تكدُّس بأعداد الطالبات ببعض الفصول، والبيئة غير مهيأة أني أتشارك مع معلمة التربية الخاصة"، كما قالت المشارِكة (ت.1): "أشوف المناهج أحيانًا ما تتناسب مع طالبات الفرط، واحتياجاتهن، وحتى الفصول عندنا تقليدية ممكن ما تساعد على تطبيق التدريس التشاركي"، وأكدت المشارِكة (ع.3) أن: "وقت الحصة الدراسية للمواد العلمية ضيق ما يسمح بتطبيق التدريس التشاركي مع معلمة التربية الخاصة"، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الأدبيات السابقة (الرميح وأبا حسين، 2019؛ الحقباني وتركستاني، 2020؛ الوزان، 2024)؛ حيث بينت وجود معوقات تتعلق بالبيئة الصفية؛ مثل: عدم وجود فصول دراسية ذكية، وتكدُّس التلاميذ داخل الفصول، ومحدودية الوقت، وتُرجع الباحثة هذه المعوقات إلى ضعف جاهزية المدارس لاستقبال التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحقيق أهداف دمجهن بشكل صحيح.

ثانيًا: معوقات تتعلق بفريق العمل

أكدت المشارِكات أن هناك بعض المعوقات المتعلقة بفريق العمل –معلمة التعليم العام، ومعلمة التربية الخاصة؛ حيث قالت (ع.3): "ما عندنا وقت أننا نلتقي مع معلمات التربية الخاصة، ونخطط لتطبيق الاستراتيجية داخل

الفصل، بالغالب نطبقها بشكل عشوائي"، في حين ذكرت المشارِكة (ت.2) أن من أبرز المعوقات هي اختلاف وجهات النظر بين المعلمات؛ إذ قالت: "أحيانًا يكون فيه صعوبة بالاتفاق بيني وبين معلمة التعليم العام أنا يكون رأيي مخالف لرأيها وشغلها"، بينما أكدت المشارِكة (ت.4) ضعف التعاون بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بقولها: "أحيانًا أحس فيه ضعف في التعاون بينا كتعليم عام، وتربية خاصة، وفيه كثير معلمات تبي تأدي عملها بشكل فردي"، وتحدثت المشارِكة (ت.1) عن صعوبة بعض مناهج التعليم العام لمعلمات التربية الخاصة بقولها: "بعض الأحيان تكون بعض المفاهيم العلمية في الصفوف العليا صعبة بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة"، وذكرت المشارِكة (ع.4) ضعف معرفة معلمات التعليم العام بخصائص التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ إذ قالت: "والله أحيانًا بعض المعلمات تكون جاهلة بطبيعة طالبات الفرط فما تعرف احتياجاتهن"، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما ورد في بعض الدراسات؛ مثل: (الحقباني وتركستاني، 2020، الوزان، 2024) التي وجدت عدم إلمام معلمي التربية الخاصة بالمناهج التعليمية، واختلاف وجهات النظر بين المعلمين في طريقة التدريس، وعدم وجود وقت كافٍ للاجتماعات بين المعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غياب الدعم الكافي من إدارة المدرسة، أو نقص البرامج التي تعزز مهارات العمل التعاوني بين أفراد الفريق؛ ما يجعل تطبيق التدريس التشاركي في الميدان تحديًا حقيقيًّا.

ثالثًا: معوقات تتعلق بالبرامج التدريبية:

كشفت المشارِكات أن البرامج التدريبية التي تُعنى بتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي تُعد نادرة، وشواهد ذلك حديث المشارِكة (ع.2): "الدورات الي نأخذها بالغالب تعريفية عن الفرط، نادر أشوف دورة متخصصة باستراتيجيات مثل التدريس التشاركي"، وذكرت المشارِكة (ع.1) أن هناك تكرارًا لبعض الموضوعات؛ إذ قالت: "الدورات الي حضرتها مملة، وفيها تكرار بالمعلومات، ما فيه شيء جديد أتعلمه؛ مثل: الاستراتيجيات"، وأشارت المشارِكة (ت.3) إلى ضعف الدورات المقدَّمة حول تطبيق التدريس التشاركي بقولها: "الدورات عن التدريس التشاركي قليلة جدًّا، وكله يعتمد على اجتهادات شخصية من المعلمات"، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة الدباس والحسين (2019) التي توصلت إلى حاجة المعلمين للتدريب في مجال التدريس التشاركي. وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرامج التدريبية الحالية لا تتماشى مع احتياجات المعلمين في الميدان للعمل مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفي حال وُجدت؛ فإنها قليلة، ولا تغطي عدد المعلمين في المدارس.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نصَّ السؤال الثالث على: "كيف يمكن دعم معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتمكينهن من تطبيق التدريس التشاركي؟"، أظهرت نتائج تحليل المقابلات للسؤال الثالث أن هناك عدة عوامل من شأنها تمكين معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من تطبيق التدريس التشاركي، وتتوزع هذه العوامل على ثلاثة أنواع هي: العوامل الشخصية لفريق العمل، والعوامل التدريبية، والعوامل الإدارية؛ وفيما يلي توضيحها:

أولًا: العوامل الشخصية لفريق العمل

خلُصت استجابات المشارِكات إلى أن العوامل الشخصية لمعلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تُعتبر من أهم العوامل التي تساعد على نجاح تطبيق التدريس التشاركي؛ إذ تحدثت المشارِكة (ت.4) عن أهمية التعاون والاحترام بين المعلمات بقولها: "مهم يكون فيه تعاون، وعلاقة طيبة، واحترام متبادَل بين المعلمات، ولازم معلمة التعليم العام تشعر أنه مهم وجود معلمة التربية الخاصة بالفصل لمساعدتها، ومساعدة طالبة الفرط"، وذكرت المشارِكة (ت.1) أهمية التواصل بين المعلمات؛ حيث قالت: "أشوف سهولة التواصل عامل مهم، ويكون فيه مرونة بالتعامل، بعض المعلمات ما تقدرين تتواصلين معها خارج الدوام، وبعضهن بالعكس جدًّا متعاونة، وتقدرين تتواصلين معها باتصال، أو واتساب"، في المقابل، أكدت المشارِكة (ع.3) أن: "التخطيط للتدريس التشاركي قبل تطبيقه بالفصل مهم، ويساعد أننا نقدم الدرس بشكل سهل للطالبات"، بينما ذكرت المشارِكة (ت.2) أهمية الثقة المشتركة بين المعلمات بحديثها: "العامل المهم من وجهة نظري أن كل معلمة تثق بالثانية، وما تتحسس معلمة التعليم العام من وجود معلمة التربية الخاصة، بعض المعلمات للأسف ما ترتاح بوجود معلمة التربية الخاصة، وتحسها أنها راح تنتقد طريقتها في التدريس، وتتصيد أخطاءها"، ومما لا شك فيه أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي وجدت أن من أبرز العوامل المساهمة في نجاح التدريس التشاركي هي: التخطيط المسبق، والثقة المتبادَلة، والتواصل المستمر، والتقدير المتبادَل (الحسن وآخرون، 2021)، وترى الباحثة أن توفُّر هذه العوامل الشخصية يمكن أن يسهم في توفير مناخ صحي يدعم تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي؛ ما ينعكس إيجابًا على أداء المعلمات والمتعلمات على حد سواء.

ثانيًا: العوامل التدريبية

سلطت المشارِكات الضوء على أهمية العوامل المعرفية والتدريبية لنجاح تطبيق التدريس التشاركي؛ حيث قالت المشارِكة (ع.1): "أنا أحتاج أعرف النماذج، والأنواع للتدريس التشاركي؛ لأني كنت أعتقد أنه نوع واحد"، وفي السياق ذاته ذكرت المشارِكة (ع.3) أهمية البرامج التدريبية حول استراتيجية التدريس التشاركي، وغيرها من الاستراتيجيات بقولها: "مهم الدورات الي موجهة لنا تركز على استراتيجيات التدريس؛ مثل: التدريس التشاركي؛ لأن هذا الي بنستفيد منه داخل الفصل"، بينما نصت المشارِكة (ت.1) على أهمية تركيز الدورات التدريبية على الجانب التطبيقي للاستراتيجية؛ حيث قالت: "مهم الدورات ما تكون جانب نظري بحت، وتعريفي فقط بالاستراتيجية، نحتاج نعرف خطوات تطبيقها"، واقترحت المشارِكة (ت.2) أهمية نقل الخبرات بين المعلمات بقولها: "أحيانًا الدورات ما تكون متاحة للجميع؛ فأقترح أن المعلمات الي يحضرن دورات عن التدريس التشاركي ينقلْنَها للمعلمات في المدرسة عشان نضمن تطبيق الاستراتيجية"، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود مقررات تدريسية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة تُعنى بتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي، علاوة على ضعف البرامج التدريبية المقدَّمة للمعلمين أثناء الخدمة حول التدريس التشاركي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى حاجة المعلمين للتدريب على استراتيجية التدريس التشاركي؛ لضمان تبنّي هذه الاستراتيجية بفاعلية داخل الفصول الدراسية (الدباس والحسين، 2019؛ Al-Khatri et al., 2020؛ الوزان؛ 2024).

ثالثًا: العوامل الإدارية

اتفقت المشارِكات على أهمية العوامل الإدارية، والمتمثلة في دور مديرة المدرسة والوكيلة في نجاح تطبيق التدريس التشاركي؛ إذ أكدت المشارِكة (ت.4) ذلك بحديثها: "أشوف إدارة المدرسة لها دور بإقناع معلمات التعليم العام بأهمية التدريس التشاركي لطالبات الفرط"، وبشكل مماثل قالت المشارِكة (ت.3): "تقدر الإدارة تشجع معلمات التعليم العام على تطبيقه، وتذكرهن بفوائده للطالبات"، بينما ذكرت المشارِكة (ت.1) دور الإدارة المدرسية في توفير المناخ الملائم لتطبيق التدريس التشاركي؛ حيث قالت: "الإدارة ممكن تنظم جداول المعلمات، وتتيح وقت بحيث يقدرن يجتمعن ويخططن لتطبيق الاستراتيجية بالفصل"، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أظهرت أن التطبيق الفعال لاستراتيجية التدريس التشاركي يعتمد على الدعم الإداري المقدَّم من قِبَل الإدارة المدرسية (Al-Khatri et al., 2020؛ الحسن وآخرون، 2020)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية دور الإدارة المدرسية في دعم تطبيق التدريس التشاركي، وأن نجاح هذا النوع من التدريس لا يعتمد فقط على رغبة المعلمين؛ بل يتطلب وجود بيئة مدرسية داعمة تُهيِّئ الظروف المناسبة للتعاون، فالإدارة التي توفر وقتًا للتخطيط المشترَك، وتشجع روح الفريق، وتقدِّر جهود المعلمين؛ تسهم في تعزيز تطبيق التدريس التشاركي بشكل فعَّال.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بعدة توصيات ومقترَحات من شأنها تحسين تطبيق التدريس التشاركي في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وهي كالتالي:

1- على وزارة التربية والتعليم بالمملكة توفير برامج تدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة؛ تركز على كيفية تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي داخل الفصل الدراسي، وتقدَّم من قِبَل متخصصين في تطبيق الاستراتيجية.

2- أن تتولى إدارة المدارس تهيئة البيئة المدرسية، وتوفير المواد الضرورية التي تحتاج إليها معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة؛ لتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي.

3- أن تقوم وزارة التعليم بتطوير دليل إجرائي مختصر خاص بنماذج استراتيجية التدريس التشاركي.

4- على مديرات المدارس عقد لقاءات شهرية بين المعلمات؛ لتبادل الخبرات حول تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في الفصل الدراسي.

مقترَحات الدراسة:

1- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي على الجانبين الأكاديمي والسلوكي للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

2- إجراء دراسة تُعنى بوضع تصوُّر مقترَح لتطبيق التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3- إجراء دراسة نوعية تستكشف تصوُّرات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول التدريس التشاركي باستخدام أداة الملاحظة.

المراجع:

أبو علام، رجاء. (2021). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة للطباعة والنشر: عمان.

أباعود، عبدالرحمن. (2020). واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية*، 32(1)، 141-158. https://doi.org/10.33948/1158-032-001-006

الحقباني، أسماء؛ وتركستاني، مريم. (2020). واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 12، 19-52.

الحارثي، موضي. (2022). واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 35(12)، 145-176.

الحسن، نعيمة؛ الغامدي، آمنة؛ الخلف، صالحة. (2021). تصورات العاملات في ميدان صعوبات التعلم حول العوامل المساهمة في نجاح التدريس التشاركي: دراسة ظاهرتية. *مجلة التربية الخاصة، والتأهيل*، 12(43)، 1-39.

الخاطرية، ثرية. (2019). *أثر برنامج تدريبي في تحسين المعرفة والاتجاهات نحو التدريس التشاركي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.

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

رؤية المملكة العربية السعودية (2030). مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030

روثستين، لورا، وجونسون، سكوت. (2018). *قانون التربية الخاصة*. أحمد التميمي، مترجم، دار جامعة الملك سعود للنشر: العمل الأصلي نُشر عام (2014).

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

الشيحة، مها. (2022). استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديَّات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 46(3)، 13-45.

العبدالكريم، راشد. (202). *البحث النوعي في التربية* ط3، مكتبة الرشد: الرياض.

عشيشي، نوري؛ جلاب، مصباح؛ يراخليه، عبدالغني. (2021). تصورات المعلمين للموهبة والطفل الموهوب في البيئة الجزائرية. *مجلة العلو الإنسانية*، 21(1)، 852-868.

القرني، حنان. (2024). مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 8(29)، 45-74.

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية*. ط4، عبدالمحسن القحطاني، مترجم، دار المسيلة للنشر والتوزيع: العمل الأصلي نُشر عام (2014).

كريسويل، جون؛ وبوث، شارلي. (2019). *تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب*. أحمد الثوابية، مترجم، دار الفكر: العمل الأصلي نُشر عام (2018).

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

المطيري، ماجد. (2020). واقع ممارسة العمل الجماعي والاستشاري في برامج تشتت الانتباه وفرط الحركة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 112(1)، 453-487.

ويير، جو؛ بلوتس، سينشا. (2015). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق*. إبراهيم الحنو، مترجم، دار جامعة الملك سعود للنشر: العمل الأصلي نُشر عام (2008).

الوزان، عبدالعزيز. (2024). معوقات استخدام التدريس التشاركي في التعليم الشامل: دراسة وصفية لتصورات المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم*، 17(3)، 939-966.

وزارة التعليم. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

وزارة التعليم. (2023). *الدليل التعليمي لبرامج ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في وزارة التعليم* (1444هـ/2023م). المملكة العربية السعودية، الرياض.

وزارة التعليم. (2025). *إحصائية معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض*.

Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of affective disorders*, 339, 860-866.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Al-Khatri, T., Al-Zoub, S., & Abu Shindi, Y. (2020). The effect of a training program on the attitudes of teachers of students with learning disabilities towards co-teaching. *International Journal for Research in Education*, 44(3), 12-40.

Byfield, C. (2025). *Co-Teaching: A Qualitative Descriptive Case Study About Improving the Academic Performance of Students with Disabilities* [Doctoral dissertation, National University]. ProQuest Dissertations & Theses.

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

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), 221-229.

Chatzigeorgiadou, S., Barouta, A. (2022). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1407-1416. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International journal of educational research*, 112, 101927. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927

Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professiona*ls. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.

Gately, S. E., & Gately Jr, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40-47.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

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

Maxwell, E. (2020). *The effects of co-teaching strategies on student behavior in an inclusive setting* [Master Theses]. The William Paterson University of New Jersey ProQuest Dissertations & Theses.

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.

Merriam, S. (2002). Introduction to qualitative research. In S. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA Jossey Bass

Perez, D. K & Wong, H. K. (2012). *The Co-Teaching Book of Lists.* San Francisco, California: John Wiley & sons, Inc.

Qualls, L. W., Arastoopour Irgens, G., & Hirsch, S. E. (2025). Co-Teaching as a Dynamic System to Support Students with Disabilities: A Case Study. *Education Sciences*, 15(6), 733.

Ruoff, K. A. (2019). *The effects of the station teaching model of co-teaching on students with learning disabilities* [Master Theses, Rowan University]. https://rdw.rowan.edu/etd/2703

Rhinehart, L., Iyer, S., & Haager, D. (2022). Children who receive special education services for ADHD: Early indicators and evidence of disproportionate representation in the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K: 2011). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1), 3-15. https://doi.org/10.1177/10634266211039757

Rigoni, M., Blevins, L. Z., Rettew, D. C., & Kasehagen, L. (2020). Symptom level associations between attention-deficit hyperactivity disorder and school performance. *Clinical pediatrics*, *59*(9-10), 874-884. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2013-1201

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2023). Co-teaching during teacher training periods: experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648

Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The lancet psychiatry*, 5(2), 175-186.

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 Theses, Rowan University]. ProQuest Dissertations & Theses.

Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and behavioural difficulties*, 26(3), 306-321. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342