

**تضمنين فاعلية الوصول لمنهج التعليم العام للطلاب
ذوي الإعاقة الفكرية**

إعداد

**أ. دارين بنت محمد الرشيد
محاضر في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
قسم التربية الخاصة**

مقدمة:

في عصر الاندماج والتعاون الذي نعيشه الآن، أصبحت قضية تعليم الطلبة المعاقين "أمراً بهم الجميع"، ويهتم بها المربون على جميع المستويات؛ حيث إن بيئة التعليم الخاص قد تغيرت في الربع الأخير من القرن الماضي، وظهر دور فريق البرنامج التربوي الفردي، وتطور تطوراً ملحوظاً. وفي الوقت الحالي، يعد منهج التعليم العام، هو أساس كل البرامج التربوية لكل الطلاب. إن التوقع الذي تم التعبير عنه في السياسات والتشريعات الفيدرالية - مثل قانون عدم ترك طفل بدون تعليم، وقانون تعليم الأفراد المعاقين في عام ١٩٩٧ - هو أن كل الطلاب سوف يحققون تقدماً حقيقياً وذا معنى في منهج التعليم العام.

والبرنامج التربوي الفردي، لا يعد بديلاً لمنهج التعليم العام، ولكنه أداة لتطبيقه؛ ونتيجة لذلك فإن فريق البرامج التربوية الفردية، لابد أن يتفهم طبيعة منهج التعليم العام، ويوظف خطط صناعة القرار الفعالة في اختيار عمليات التكيف المناسبة، والتعديلات التي سوف تساعد الطلاب ذوي الإعاقات على تحقيق التقدم فيه.

إن قياس تخطيط البرنامج التربوي الفردي، لابد أن يهدف إلى توفير المعلومات عن أشكال الدعم التربوية والمنهجية، والتي تكون مطلوبة للوصول إلى المنهج، كما أن خطط الفصل الدراسي، يمكن أن تساعد فرق البرنامج التربوي الفردي على جمع هذه المعلومات، وتحديد أن الطلاب يحققون التقدم الكافي أم لا.

والمنهج العام هو الذي يعد الأطفال المعاقين لتحمل المسؤولية والاستقلال، والقيام بأدوار منتجة مثل البالغين. كما أن المنهج العام المعمول به من خلال المدارس الممولة من القطاع العام، (وبالتالي من قبل أو من خلال مؤسسات ديمقراطية الطلاب)؛ يتيح فرصة مركزية للجميع لمتابعة الحلم الأميركي المتقدم للطلاب المكفوفين، والصم، والمعاقين فكرياً.

وتكافؤ الفرص لتحقيق هذا الحلم، يعد بعيد المنال، دون أن نتقدم في كيفية إعدادنا واستخدامنا للتدريس، وكيفية تحديد السياسة التي تثير المعايير والتوقعات من دون تمييز، والأهم من هذا، كيفية تقديم المنهج الذي يتسم بالمرونة، ويمكن الوصول من خلاله إلى نطاق واسع لجميع الدارسين.

إن المساواة في الوصول إلى المناهج العامة، يعني أن جميع الطلاب لهم الحق في السعي لتحقيق أهداف التعليم ذاتها، بينما يعني تكافؤ الفرص، الإقامة في المكان لإزالة تأثير الإعاقة على الأداء أو تقليلها. وتكافؤ الفرص يعني أيضاً، أنه يمكن إجراء تعديلات على نقاط الدخول إلى معالم المنهج، بحيث يتم تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من تحقيق تقدم لأقصى حد ممكن، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال التعاون بين أصحاب المصلحة، بما في ذلك المربين، والأسر، (سواء الخاصة والعامة)، والإداريين، وواضعي السياسات.

وسوف نقوم بشرح كيفية الانضمام وإصلاح المناهج الدراسية التي يمكن أن تسفر عن مناهج مرنة وسهلة المنال لجميع الطلاب، بما فيهم المعاقين فكرياً.

وعلى رغم مضي العديد من السنوات من افتتاح الفصول ودمج المعاقين؛ إلا أن الباحثة لم تجد أية دراسة - حسب علم الباحثة أثناء إجراء الدراسة - سعت إلى التعرف على مدى فاعلية الوصول إلى منهج التعليم العام لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة في المملكة العربية السعودية، وهذا ما سوف تحاول الدراسة الحالية القيام به.

مشكلة الدراسة:

لقد أولت (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ) اهتمامها بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وعملت على عدم تفرقتهم عن زملائهم العاديين؛ حيث مكنتهم من أن يدرسوا سوياً في المدرسة نفسها بفصول خاصة بهم، يتلقون فيها الرعاية التربوية والتعليمية اللازمة لهم، مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، فيما يعرف (بالدمج الجزئي)، سعياً منها إلى عدم عزل المعاقين فكرياً عن العاديين من جهة، وزيادة تفاعلهم واندماجهم من جهة أخرى، إضافة للآخذ بالتوجيهات التربوية الحديثة في مجال التربية الخاصة. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ).

إن أهداف مناهج التعليم العام وُضعت لخدمة العاديين وتلبية لخصائصهم، والتي تختلف قليلاً أو كثيراً عن أقرانهم ذوي الإعاقات، وذلك من حيث المحتوى والمعارف والمهارات التي يحويها المنهج المقرر؛ لذا فقد واجه الطلاب ذوو الإعاقات منهجاً دراسياً مليئاً بالعوائق.

وتعود صعوبة منهج التعليم العام في الوقت الحالي إلى أن الكتاب المدرسي يظل أساس هذا المنهج؛ حيث سيطر هذا الوسيط المطبوع - بشكل كبير - على الاتصال والتعليم وتصميم المنهج. وعندما تكون المادة مقصورة على الورق، فلا يمكن تعديلها وضبطها، حيث إن النص حجم واحد، ومتاح فقط للأفراد الذين يمكنهم التعامل مع الكتب المادية، من حيث رؤية النص وتفسيره، واستيعاب المفاهيم الضرورية لتفسيره. ولأن النص المطبوع كان المعيار، كما أنه عدّ الطريقة الوحيدة القابلة للتطبيق لنقل المعلومات؛ فإن التدريس والتعلم تم تشكيله وإعداده ليحتوي على هذا الوسيط. وبالنسبة لمناهج تعليم الطلاب ذوي الإعاقات، فقد تقدمت واستمرت في استخدام النص المطبوع كما هو؛ مما حرم الطلاب غير القادرين على التعلم بكفاءة من النصوص المطبوعة، والوصول والاشتراك والتقدم بشكل صحيح في منهج التعليم العام.

ولهذا لا يمكن ضمان الحماية المتساوية لحقوق الطلاب ذوي الإعاقات، من خلال تسكينهم بشكل مادي في بيئة الفصل مع أقرانهم الذين لا يعانون من إعاقات. ولأن منهج التعليم العام لا يراعي الحاجات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقات في تصميمه الأساسي؛ فإن عمليات التعديل والضبط والتكنولوجيا المساعدة تزداد لمساعدة هؤلاء المتعلمين على التقدم. وبرغم الفكرة العامة بأن المنهج الدراسي نفسه ربما يحتاج إلى التعديل، فإن تعديل منهج دراسي غير مناسب بشكل كامل لينااسب المتعلمين المتنوعين؛ مازال ينقل الرسالة بأن هناك "طريقة صحيحة ومناسبة بشكل كبير"، للتقليل من الخيارات الأخرى التي تكون مطلوبة لمتعلمين محددين. إن المنهج الدراسي المصمم ليكون متاحاً ومدعماً من البداية، سوف يُحسن من فرص التعلم، ويقلل من الإحالة للتعليم الخاص، وعلاوة على ذلك، فإنه يجب أن يقلل من الحاجة إلى التعليم الخاص. (Hitchcock, Meyer, Rose, Jackson, 2002).

لذلك لابد من اللجوء للوصول لمنهج التعليم العام، وستتطرق الباحثة في هذه الورقة إلى فاعلية الوصول لمنهج تعليم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وكانت ندرة الدراسات التي تناولت الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في العالم العربي بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص - حسب علم الباحثة - هي الدافع الأول لأن تتناول الباحثة فاعلية الوصول للمنهج للعام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

وبعبارة أخرى، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: (ما مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟)

تساؤلات الدراسة:

- ما مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ما الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام؟
- كيف يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب، بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟
- كيف يشترك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة، ويحققون التقدم في منهج التعليم العام؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى فاعلية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج للعام.
- التعرف على الأدوات الحديثة، والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.
- الوصول للمنهج العام حيث يكون في متناول جميع الطلاب، بما فيهم طلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- تحقيق الاشتراك والتقدم بكفاءة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منهج التعليم العام.

مصطلحات الدراسة:

١- مناهج التعليم العام :

فيما يتعلق بالمناهج، فهناك تعاريف كثيرة، منها ما أشار إليه إبراهيم (١٩٨٤)، حيث بين أن المناهج هي: "جميع أنواع النشاط التي تقوم بها التلميذات، أو جميع الخبرات التي يمررن فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها، سواء أكان ذلك في داخل أبنية المدرسة أو خارجها. وبعبارة أخرى أصبح المنهج المدرسي بمعناه الواسع، هو حياة التلميذات التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها، سواء في داخل أبنية المدرسة أو في خارجها".

أما فيما يتعلق بالتعريف الإجرائي للباحثة لمصطلح مناهج التعليم العام،

فتعرفه بأنه: المواد (المقررات الدراسية) التي يدرسها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية في الصف، سواء في فصول ملحقة، أو فصول عادية بالمدارس.

٢- الوصول:

الوصول طبقاً لقانون تعليم الأفراد المعاقين لعام ١٩٩٧ م :

إن معنى الوصول في قانون تعليم الأفراد المعاقين لعام ١٩٩٧، يتخطى التعريف المبكر للتعليم، والمفاهيم الخاصة بالانتظام في المدرسة العامة والاحتواء. وفي ظل قانون تعليم الأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities Education ACT (IDEA لعام ١٩٩٧، فإن الطلاب ذوي الإعاقات لديهم الحق باشتراكهم في التقدم لمنهج التعليم العام. وهذا القانون قد زاد من توقعات الأداء للطلاب ذوي الإعاقات. إن تزويد الطلاب ذوي الإعاقات بالوصول إلى

منهج التعليم العام - على أي حال - هو الخطوة الأولى. والاشتراك والتقدم في منهج التعليم العام؛ يمكن أن يُعد مثل يمكن أن يُعد مثل تقديم التفاصيل الدقيقة عن كيفية تحقيق الوصول إلى منهج التعليم العام. (Karger, Hitchcock, 2003)

أما ما يتعلق بالتعريف الإجرائي للباحثة لمصطلح الوصول : فهو وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، بدون عوائق أو حواجز، وبصورة مرنة.

الإطار النظري:

في العقد الماضي، تحسّنت ممارسة خدمات التربية الخاصة للطلاب المعاقين في المملكة العربية السعودية وتطورت؛ لمساعدتهم في الحصول على خدمات التعليم عالي الجودة في البيئة الأقل تقييداً. ورغم هذا الجهد لتطوير الخدمات، إلا أن هناك حاجة أكثر لمزيد من تطوير هذه الخدمات بشكل أفضل، ووفقاً لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٨)، يتلقى ٩٦٪ من الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة تعليمهم في معاهد مستقلة في عام ٢٠٠٧-٢٠٠٨. وهؤلاء الطلاب غالباً ما يتلقون تعليمهم في بيئات منفصلة، لا تسمح لهم بالتفاعل مع زملائهم العاديين (ذوي النمو الطبيعي، والذين لا يعانون من إعاقات). وتوجد هناك قضية أخرى أساسية، وهي أن الطلاب المعاقين في هذه المعاهد يحصلون على البرامج التربوية الفردية، التي تكون معدلة من المناهج التعليمية الخاصة، ومصممة من قبل وزارة التربية والتعليم لهؤلاء الطلاب. والبرامج التربوية الفردية عادة لا تلبي احتياجاتهم الفردية والفردية، وبدلاً من ذلك ينبغي أن يتلقى هؤلاء الطلاب البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم بناءً على منهج التعليم العام. (القريني، ٢٠١١)

وصول الطلاب ذوي الإعاقات إلى منهج التعليم العام :

إن التشريعات التي تقوم بتطبيق قانون تعليم الأفراد المعاقين لعام ١٩٩٧، تصف منهج التعليم العام على أنه المنهج نفسه المتاح للطلاب الذين لا يعانون من إعاقات. والمنهج العام يمكن اعتباره "الخطوة العامة للتعليم، والتي تتبناها المدرسة أو نظام المدرسة. إن هدفه هو توجيه الأنشطة التربوية، وإتاحة تناسق التوقعات، والمحتوى، والطرق، والنتائج» (Hitchcock, Meyer, Rose, Jackson, 2002). وفي الأعوام الحالية تأثر منهج التعليم العام مراراً وتكراراً من خلال تبني الولايات ومناطق المدرسة المحلية للعديد من المعايير (Karger, Hitchcock, 2003).

إن التطور التاريخي للوصول إلى منهج التعليم العام، يوضح لنا أنه على مدى العقود القليلة الماضية، تطورت فلسفة المناهج الدراسية نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة المعرفية إلى حد كبير. Browder et al (2004) have described the various curricular trends as: the Developmental Model, the Functional Curriculum philosophy, the Social Inclusion Movement, the Self-Determination Model, and General Curriculum Access. وقد وصفت براودر وآخرون (٢٠٠٤) مختلف الاتجاهات في المناهج الدراسية على النحو التالي: النموذج التنموي، وفلسفة المناهج الوظيفية، وحركة الاندماج الاجتماعي، ونموذج وتقرير المصير، والوصول إلى المناهج العامة.

During the mid 1980s and 1990s, the Social Inclusion Movement emerged. وفي الفترة بين عامي ١٩٨٠ و ١٩٩٠م، ظهرت حركة الاندماج الاجتماعي. This movement emphasized the importance of students with significant cognitive disabilities becoming full members of their school by developing opportunities to form friendships with non-disabled peers (Browder et al, 2004). وشددت هذه الحركة على أهمية أن يصبح الطلاب ذوو الإعاقة المعرفية أعضاء حقيقيين في مدرستهم، وذلك من خلال تطوير الفرص لتشكيل صداقات مع أقرانهم من غير المعاقين. This movement tended to focus on those social skills, such as communication and turn-taking, that provided opportunities for interactions with non-disabled peers, rather than learning academic skills. اتجهت هذه الحركة إلى التركيز على هذه المهارات الاجتماعية، مثل الاتصالات وتبادل الأدوار، والتي وفرت فرصاً للتفاعل مع أقرانهم غير المعاقين، بدلاً من تعلم المهارات الأكاديمية. The Self-Determination Model emerged during the 1990s and centered on the principle that students with significant cognitive disabilities have the right to make choices about their daily lives. وظهر نموذج تقرير المصير خلال ١٩٩٠م، وركز على مبدأ أن الطلاب ذوي الإعاقة المعرفية لهم الحق في اتخاذ القرارات بشأن حياتهم اليومية. This model advocated for classroom instruction in choice making and goal setting (Browder et al, 2004). ولقد دافع هذا النموذج عن التدريس في الفصول الدراسية، على أساس الاختيار وتحديد الهدف (براودر وآخرون، ٢٠٠٤). During the late 1990s, the emphasis on General Curriculum Access emerged based on the principle that all students, including those with significant cognitive disabilities, should have the opportunity to learn the general curriculum in the areas of reading, math, science, and social studies (Browder et al, 2004). وخلال أواخر ١٩٩٠م، برز تركيز الوصول إلى المناهج العامة على مبدأ أن جميع الطلاب - ولا سيما المعاقين- ينبغي أن تتاح لهم الفرصة لتعلم المنهج العام في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم والدراسات الاجتماعية (براودر وآخرون، ٢٠٠٤). This philosophy stresses the use of different academic performance levels and the importance of linking functional curriculum to academic skills, regardless of placement. وتؤكد هذه الفلسفة على استخدام مختلف مستويات الأداء الأكاديمي، وأهمية ربط المناهج الوظيفية بالمهارات الأكاديمية، بغض النظر عن المسكن؛ Therefore, all students with significant cognitive disabilities must be taught grade level academic content that is based upon alternate achievement standards and must be assessed on their progress via state alternate assessments. لذا يجب أن يدرس جميع الطلاب ذوي الإعاقة المعرفية المحتوى الأكاديمي (الولايات المتحدة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) (Hauser, 2006).

وبرغم هذه التغيرات الإيجابية، إلا أن الطلاب ذوي الإعاقات مازالوا يواجهون العديد من الصعوبات. فعلى سبيل المثال، نجد أن الطلاب ذوي الإعاقات عادة ما يفشلون في التحصيل الدراسي، وعدد كبير منهم يتسرب من المدرسة بمعدل أعلى من الطلاب الذين لا يعانون من إعاقات (وزارة التربية والتعليم الأمريكية ١٩٩٥).

الجدول رقم ١

تعليم الأطفال ذوي الإعاقات قبل عام ١٩٧٥، وفي عام ١٩٩٣-١٩٩٤:

قبل عام ١٩٧٥	١٩٩٣-١٩٩٤
١٠,٠٠٠,٠٠٠ طفل ذو إعاقات تم استثنائهم من المدارس العامة.	١٢٪ من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية الذين كانوا ينتظمون في المدارس العامة. حصلوا على خدمات التعليم الخاص (قسم التربية والتعليم الأمريكي، ١٩٩٦).
تضطر الأسر عادة لإيجاد تعليم لأطفالها في بيئات ليست جزءاً من المدارس العامة، وتكون بعيداً عن منازلهم، وعلى حسابهم الخاص.	أكثر من ٩٥٪ من الأطفال ذوي الإعاقات كانوا يتعلمون في مباني المدرسة العامة. كما هو متعارف مع المباني المنفصلة (قسم التربية والتعليم الأمريكي، ١٩٩٦).
أكثر من ٥٠٪ من الأطفال ذوي الإعاقات لم يحصلوا على الخدمات التربوية المناسبة.	٤٣,٣٪ من الطلاب ذوي الإعاقات (٦-١٢ عام) تم تعليمهم في فصل التعليم العام (قسم التربية والتعليم الأمريكي، ١٩٩٦).
العديد من الأطفال الذين انتظموا في المدارس العامة، كانت لديهم إعاقات لم يتم اكتشافها. وأعاققت تقدمهم التربوي.	١١٪ من الطلاب ذوي الإعاقات قد أكملوا أربع سنوات في الكلية أو أكثر (قسم التربية والتعليم الأمريكي، ١٩٩٦، الجدول ١-٣، Louis, Harris, و Associates، ١٩٩٤).

(Karger ,Hitchcock,2003)

الإطار الفلسفي للوصول للمنهج العام:

تصميم المنهج والتوجهات النظرية:

إذا أردنا أن يكون المنهج العام في متناول الجميع؛ فعلينا الاستفادة من المضامين التطبيقية لعدد من التوجهات النظرية، التي تساعد في توجيه مصممي المناهج نحو التخطيط المناسب له. ذكر لنا ويمير (Wehmeyer,2004) التوجهات النظرية التالية التي قد تساهم بطريقة أو بأخرى في بناء المنهج الملائم للجميع:

١- نظرية تخويل السلطة لمصممي المنهج الدراسي:

- أ. توجه هذه النظرية، هو تخويل مخططي المنهج ممن يتصفون بالأهلية والجدارة والجرأة، (كالمعلمين، والإداريين، والآباء، وغيرهم) السلطة في اتخاذ القرار، وعلى وجه الخصوص معلم الصف الدراسي.
- ب. تقر هذه النظرية بذلك التباين بين التلاميذ؛ مما يستوجب إيجاد مناهج خاصة، وهذا أيضاً يعزز مبدأ الفردية.

٢- نظرية توازن التربية والتعليم (Ed. In-Balance):

- أ. توجه هذه النظرية، هو التأكيد على المنهج المتوازن لجميع المتعلمين، وعلى نحو فردي. ويعني هذا أن نأخذ في الحسبان الظروف والخصائص المختلفة والمتنوعة لجميع الطلاب (الخلفية الاجتماعية، والاقتصادية، والجنس، والقدرة المعرفية... إلخ).

ب. هذه النظرية مثل النظرية السابقة، تعطي أولوية أساسية للحاجة الفردية، أو للشخص محور التركيز، أو لتصميم المنهج، وكذلك للقرارات المتخذة ذات العلاقة والمشتقة بناء على القدرة الفردية، ويتمشى هذا مع النموذج الوظيفي لتعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية ١٩٩٢.

٣- نظرية التحوّل أو التحويل (Transformation Theory):

أ. إن نجاح المدرسة في عملها، وكذلك فاعلية المنهج؛ تتطلب تحولاً في تركيبة المدرسة أو نظامها، مثل: (البيئة المدرسية، اليوم المدرسي، مكان التدريس).
ب. يجعل هذا التحول - من حين إلى آخر - محتوى المنهج أو المناهج الدراسية يماثل بيئات التعلم المثالية والظروف الملزمة أو يسايرها.

٤- نظرية التصميم الشامل:

أ. ينظر الأساس الفلسفي لهذه النظرية إلى أن جميع المباني والبيئات المختلفة الأخرى، وكذلك الأدوات التقنية والمنتجات؛ ينبغي أن تكون في متناول جميع الأفراد بدون تخصيص.
ب. لقد وُضع مبدأ التصميم الشامل موضع التطبيق لأول مرة، وذلك لكي يضمن لأفراد ضمن جماعات معينة - كالأفراد المعاقين - الوصول إلى البيئة أو المنتج؛ مما قد يحسن من نوعية حياتهم، مثل تصميم المباني بمنحدرات، وأبواب واسعة، ومصاعد، وحمامات يكون من السهل الوصول إليها واستخدامها، كذلك يتم تصميم المنتجات بطرق بسيطة، يمكن التحكم فيها واستخدامها بالطريقة التي تناسب إمكانياتهم.
ج. دفع المبدأ الأساسي لنظرية التصميم الشامل الكثيرين من القائمين على العملية التعليمية لتطبيقه على مستوى تصميم المنهج. ولقد أشارت CAST أن الافتراض الأساسي لنظرية التصميم الشامل بالنسبة لعملية التعلم، يستند على أنه ينبغي أن يحتوى المنهج على بدائل تجعل الوصول إليه ممكناً، ويكون كذلك قابلاً للتطبيق ضمن بيئات تعلم مختلفة وواسعة، وذلك من قبل طلاب، ومعلمين، وآباء ينتمون لثقافات مختلفة. وقد يكون لديهم أنماط تعلم مختلفة، أو قدرات متباينة، أو حتى إعاقات مختلفة.
د. إن الشمولية ضمن التصميم الشامل، لا تتضمن حلاً واحداً لكل شخص، بل الحل هو التأكيد على الحاجة إلى المرونة المصاحبة، وكذلك القابلية لتعديل المحتوى، أو المهمة، أو النشاط.
هـ. إن تطبيق قيم التصميم الأساسية لنظرية التصميم الشامل في تخطيط المنهج ومبادئه، وصنع القرارات الخاصة به؛ توحى بأنه يجب أن يتم التخطيط والتصميم بطريقة تجعل الوصول إليه ممكناً من قبل جميع الطلاب، بما في ذلك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
و. يجب تطبيق مبادئ التصميم الشامل بشكل أساسي في عملية تطوير المناهج وتخطيطها، ولا بد كذلك للتسهيلات والتعديلات والإضافات أن تأخذ في حسابها حاجات الوصول إلى العملية المعرفية، وليس فقط الاكتفاء بالحاجات البدنية والحسية، وإمكانية الوصول إليها.

تصميم المنهج وفلسفة التعليم الشامل (Inclusion & Curr. Design):

إن فلسفة التعليم الشامل، أو الدمج الشامل لجميع فئات الإعاقة بمستوياتها المختلفة ضمن البيئة التربوية العادية، التي تعد أقل البيئات تقييداً؛ تمثل إحدى الدعوات لإصلاح العملية التعليمية، بما في ذلك المنهج الذي ينبغي أن يكون في متناول جميع الطلاب

العاديين وغير العاديين، ومنهم المعاقون، وعلى وجه الخصوص الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية. وبعبارة أخرى، فإن المنهج المدرسي يجب أن يتصف بخصائص لا يتمتع بها المنهج الدراسي التقليدي، أو أنه يتعامل مع خصائص الطلاب التي ليست بالضرورة منتشرة بشكل واسع ضمن النظام التعليمي (لم تؤخذ في الحسبان). لذلك، فهناك من يرى أن خصائص المنهج المدرسي التي تستجيب لاحتياجات الأقلية من الطلاب وتدعمها، بما فيهم المعاقين، وتماشى أيضاً مع فلسفة التعليم الشامل، هي:

١. أن يكون تركيز المنهج على المحتوى، وتغطيته العميقة لأبعاد وسياقات هادفة، مثل (أنواع البيئات المختلفة).
٢. أن ينصب اهتمام المنهج على قدرات الطلاب، وذلك من حيث القدرة على التفكير الناقد، والقدرة على إدارة عمليات تعلمهم الخاصة والتعامل معها، وأيضاً القدرة على العمل الجماعي، إضافة إلى القدرة على تعزيز علاقات الأقران ودعمها، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات.
٣. أن يكون المنهج مركزاً على اهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم، وما لديهم من خبرات؛ بهدف توجيه عملية تصميم المنهج وتنفيذه.
٤. السماح بوجود فروق بطريقة تجعل التلاميذ يتفاعلون مع بعضهم بعضاً، حيث يتعلمون من المنهج، ويظهرون ما لديهم من تعلم. (Hitchcock, Meyer, Rose, Jackson, 2002).

الوصول للمنهج العام من الناحية التطبيقية:

ماذا يعني أن طلاب التربية الخاصة يتاح لهم الوصول إلى منهج التعليم العام، وما مصير هؤلاء الطلاب الذين كان تعلمهم مقصوراً على منهج التعليم الخاص؟ كيف يشترك الطلاب بكفاءة، ويحققون التقدم في منهج التعليم العام؟ ما الأدوات الحديثة والطرق والمناهج المطلوبة التي يتم تطبيقها؟

من وجهة نظر الباحثة، فإن الإجابات على هذه الأسئلة تعتمد على التغيرات التي لابد أن نقوم بعملها في منهج التعليم العام؛ لتقديم وإتاحة مثل هذا الوصول والاشتراك. إننا بناء على ذلك، سوف نقوم بعمل منهج دراسي يكون أفضل، ليس فقط للطلاب ذوي الإعاقات، ولكن لكل الطلاب.

في عام ١٩٩٧، قام الكونجرس بإدخال عدد من التغيرات المهمة على قانون تعليم الأفراد المعاقين. واحدة من أشكال التغيير هذه والأكثر أهمية، تمثلت في مطلب أن يصل الطلاب ذوو الإعاقات إلى منهج التعليم العام. وفي ظل القانون الحديث، الطلاب ذوو الإعاقات:

- ١- لابد أن يصلوا إلى منهج التعليم العام.
- ٢- أن يشتركوا في منهج التعليم العام.
- ٣- يتقدموا في التعليم العام. (Karger, Hitchcock, 2003)

كذلك وضع وبماير (Wehmeyer, 2002) عملية تطبيق المنهج، حيث قال: إن عملية تصميم المنهج وتطبيقه تتوقف على قوة مستوى العمل التعاوني من المختصين في المدرسة، والتلاميذ، وأعضاء أفراد الأسرة، وكذلك أفراد المجتمع المحلي. وعلى هذا الأساس، فإن العمل التعاوني من معلمي التربية الخاصة ومعلم التعليم العام؛ يعد عنصراً مهماً وحيوياً، وذلك للاعتبارات التالية:

طإن معلم التعليم العام يقدم المعلومة الغنية المتعمقة في المجالات الأكاديمية المختلفة، في حين أن معلم التربية الخاصة مهياً مهارياً لفهم طبيعة التباين لدى المتعلمين والاستجابة إليه؛ مما يدفعه إلى خلق التسهيلات المناسبة لمواجهة الاحتياجات والاهتمامات لديهم أو إيجادها. وهذا العمل التعاوني واكتماله يبرز بشكل إيجابي في نتائج التعلم لدى المتعلم، وخصوصاً التلميذ ذا التخلف العقلي، الذي هو في أمس الحاجة لهذا النوع من التعاون والتكامل في تقديم الخدمة المطلوبة.

تصميم المنهج والتقنية المساعدة:

إن توفر أدوات التقنية المساعدة وخدماتها المختلفة (الحاسب الآلي وبرامجه، وكذلك مواقع الإنترنت) واستخدامها في تصميم مواد المنهج؛ يجعل من السهولة بمكان تكييف محتويات المنهج لتماثل بذلك طبيعة الاحتياجات الضرورية لدى جميع التلاميذ، بما فيهم المعاقين فكرياً. بل إن البعض ذهب إلى أبعد من ذلك، عندما أكدوا على أن توفر أدوات التقنية المساعدة؛ قد يلغي في بعض الأحيان الحاجة إلى التعديلات المطلوب إدخالها على مستويات المنهج العام (Hickson , et al , 2008).

اتخاذ القرار حول المنهج:

عوضاً عن ابتكار منهج لأجل منطقة معينة، أو مدرسة، أو معلمين، أو آخرين من المهمين في عمليات صناعة قرار المنهج: "الطلاب، والوالدين، وأعضاء العائلة، وآخرين من المختصين التربويين"؛ يجب أن تصمم برامج تربوية فردية لكل طالب، بالأخذ في الحسبان كلاً من احتياجات الطالب والمنهج العام، للمشاركة في صناعة قرار المنهج. ولعل ذلك يصوغ القرارات التي تؤخذ حول محتوى البرنامج التربوي للطالب، كما أشرنا في المناقشة لنظرية المنهج. وهذه العمليات التفويضية تعطي من خلالها الحق لأي مدرسين، أو طلاب، أو أولياء أمور، أو أعضاء العائلة، أو آخرين أن يكونوا مسؤولين لفحص احتياجات الوظائف الأدائية للطالب، ويحددون العوائق في البيئة، والتي تشتمل على: "المنهج"، وصناعة القرارات حول الاستراتيجيات التدريسية، والطريقة، والمواد.

وتطبيق الفريق الخطة التربوية الفردية للنماذج الممكن استخدامها لتصميم البرامج التربوية "وصناعة اتخاذ قرارات المنهج"؛ تؤكد معاً الوصول للمنهج العام، والاعتبارات للاحتياجات الفردية، بالإضافة إلى الاعتبارات التالية:

١- إن عملية اتخاذ القرار حول طبيعة المنهج المطلوب، يجب أن تأخذ في اعتبارها ثلاثة مستويات من تعديلات المنهج هي: (تكييف المنهج، الإضافات الملحق بالمنهج، وتغيير المنهج)، والتي بدورها تشكل أساساً في الوصول إلى المنهج العام (Wehmeyer, 2002).

عملية التكيف: يستخدم المفهوم "تكييف" ليعني إجراء التعديل على تقديم التعليم أو طريقة أداء الطالب، ولا يغير المحتوى أو الصعوبة الإدراكية (أو صعوبة المفاهيم) للمنهج الدراسي. وكل من المعلمين والطلاب يمكنهم القيام بدور في عمليات التغيير للطرق التربوية، وذلك من أجل تحقيق نفس النتائج التربوية المقصودة والمقترحة في منهج التعليم العام.

والأمثلة على عملية التكيف عديدة، يحتوي بعض منها على أنواع مختلفة من أجهزة التعليم والأساليب، مثل استخدام الصيغ المسموعة أو الأخرى كبديل للطباعة والتكنولوجيا،

ومنظمات الصور، وتقديم الصور، وتغيير محتوى المدخل، والإطار الزمني للتعليم، ومستويات الدعم لحاجات الطالب الفردية. ونقطة أخرى مهمة يجب إضافتها، هي أن الأهداف المقصودة للمنهج الدراسي الذي تم تكييفه، ربما تختلف عن الأهداف الخاصة بمنح التعليم العام المعتمد على البيئات التربوية؛ لذلك يتيح التكيف مرونة تعديل الأهداف التربوية وضبطها بناء على البيئة. (Koga, 2004)

٢- عمليات التعديل في فصول التعليم العام المتكاملة، عادة ما تحدث عندما يقوم المعلمون بتميز التعلم. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين إعداد دروس كتابية، والتي تشبع حاجات الطالب الفردية الفريدة، وذلك من خلال جعل الطلاب يعملون في مهام وواجبات معدلة. وحيث إن بعض الطلاب يكونون مشتركين في كتابة المهام والواجبات بشكل فردي، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ربما يعملون في مهامهم في مجموعة صغيرة مع دعم المعلم. والمعلمون ربما يقومون أيضاً بتعديل محتوى نشاط الكتابة بالاعتماد على حاجات الطالب. وحيث إن المعلمين يطلبون من بعض الطلاب كتابة موضوع تعبير باستخدام القليل من الحصيلة اللغوية من الدرس، فإن الطلاب ذوي صعوبة التعلم، ربما يختارون ثلاث من خمس كلمات حديثة من الدرس، ويقومون بتحقيق الاستخدام المناسب لهم في بيئة عملهم. (Wehmeyer, 2002)

عمليات التعديل: هي تعديل وتحويل لعملية تقديم الطرق التربوية والأهداف المقصودة لأداء الطالب، والتي لا تغير من المحتوى، ولكن تغير بشكل بسيط من صعوبة المفاهيم (الصعوبة الإدراكية) في المنهج الدراسي. وهي عملية قائمة على الهدف، ومن أجل اتخاذ القرار بخصوص عملية تعديل المنهج الدراسي. والمعلمون في البداية في حاجة إلى تحديد الأهداف المقصودة للطلاب الفرديين. (Koga, 2004)

٣- إن الفريق المشترك في عملية اتخاذ القرار بخصوص المنهج، لا يعني أنه يسعى إلى بناء منهج على مستوى المدرسة أو المنطقة، بل يعمل على تصميم البرنامج التربوي الفردي لكل طالب على حدة، أخذاً في الحسبان احتياجات الطالب، ومتطلبات المنهج العام. إن عملية اتخاذ القرار بخصوص المنهج والمنهج الفردي، تستند على نظرية تحويل السلطة لمخططي أو مصممي المنهج من معلمين، وأباء، وتلاميذ، وغيرهم من المسؤولين عن دراسة الاحتياجات الوظيفية للطلاب وفحصها، والتعرف على العوقات في البيئة، بما في ذلك المنهج. وتشمل عملية اتخاذ القرار أيضاً الاستراتيجيات، وطرق التدريس، والمواد التعليمية المطلوبة، وموازنة ذلك بالمطالب المتعددة اللازمة للعملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٥- إن عمليتي تصميم المنهج واتخاذ القرارات المناسبة بخصوصه، ينبغي أن تأخذاً بعين الاعتبار:

- أ. تصميم المساندات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يُفضل أن تكون طبيعية في نوعها، وتطبق ضمن إطار البيئة الطبيعية.
- ب. تصميم المساندات المرتبطة بالمنهج الشخصي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .

القرارات التعليمية والمنهج:

إن عملية اتخاذ القرارات المعنية بعملية التدريس، وعلاقة ذلك بالمنهج؛ ينبغي أن ننظر إليها من زاويتين:

١. **الزاوية الأولى:** القرارات المتخذة تجاه عملية التدريس والمنهج على مستوى المدرسة، وتتم وفق التالي:

- أ. إن هناك سبعة عناصر - حسب أحد الكتاب - يمكن الاستفادة منها كمنطلق لاتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعليم والمنهج على مستوى المدرسة، وهي: النظرة المشتركة، والأهداف، والنتائج، والمعايير، والمنهج وأطر التقييم المختلفة، ومعايير الممارسة المهنية، والبنى التنظيمية.
- ب. تلك العناصر مجتمعة، ينبغي التعامل معها من منظور أنها عناصر تكاملية تدعم بعضها بعضاً عند اتخاذ القرار حول عملية التعليم.
- ج. إن الرؤى والأهداف والنتائج قد تتباين من مدرسة إلى أخرى، نتيجة الاختلاف في التوجهات الفلسفية المبنية في الأصل على مبادئ وأسس نظرية.
- د. من أهم المساهمات التي يقوم بها صانعو القرار على مستوى المدرسة في التعامل مع أطر التقييم والمنهج؛ تحديد المدى أو الدرجة التي تظل عليه معايير تلك الأطر، هل ستظل محددة (مغلقة)، أو مفتوحة (غير محددة)؟
- هـ. إن المعايير، والوصفات، والأهداف العامة، والأهداف الإجرائية عندما ترتبط بأطر (تقييم + مناهج) مفتوحة، فإن عملية اتخاذ القرار تصبح أكثر عملية وفاعلية للتعامل مع تلك الفروق أو التباين في احتياجات التلاميذ.
- و. إن وجود البنى التنظيمية للمدرسة (نظام التشغيل، وتحديد الأدوار والمهام وتعريفها، ونظم التواصل والاتصال، وعمليات اتخاذ القرار، وتطوير القوى البشرية)؛ قد تساعد على ظهور نتائج مرغوبة لدى جميع التلاميذ.
- ز. إن مثل هذه التنظيمات المنظمة، تجعل من العمل التعاوني والجماعي أمراً ميسراً.

٢. **الزاوية الثانية:** القرارات المتخذة تجاه عملية التعليم والمنهج على مستوى الصف الدراسي.

- أ. إن عملية اتخاذ القرار تجاه العملية التعليمية على مستوى الصف الدراسي، تبدأ عملياً من خلال الاطلاع على قرارات المنهج المتخذة على مستوى كل من المدرسة والبرنامج التربوي.
- ب. من الأطر المهمة التي يمكن أن تدعم المعلم في بداية تنفيذه لأهداف المنهج وخطته على مستوى حجرة الدراسة؛ إطار التصميم الشامل لعملية التعلم، وإطار التدريس أو التعليم المتمايز (المعدل).
- ج. إن الأساس الذي يركز عليه كل من التصميم الشامل للتعليم المتمايز، هو أن التصميم المرتبطة بالتعليم والمنهج؛ يجب بلوغها من قبل شريحة واسعة من التلاميذ قدر الإمكان، بما فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- د. هناك العديد من الافتراضات الأساسية حول عملية التعليم، والتي تعمل كأساس لكل من التصميم الشامل والتعليم المتمايز. وهذه الافتراضات هي: قبول جميع الطلاب، ومباشرة المعلمين عملية تصميم المنهج، واستخدام المصادر الرقمية والإنترنت.

- هـ. إن التوجه الذي يركز عليه التصميم الشامل والتعليم التمايزي، يفترض أن الطلاب جزء مكمل للعملية التعليمية، وبالتالي ينبغي أن يشاركوا المعلمين بشكل تعاوني في تصميم المنهج والتدريس، وكذلك في تطبيقه وتقويمه.
- و. إن عملية اتخاذ القرار بخصوص تصميم المنهج وعملية التعليم على مستوى حجرة الدراسة، يقتضي عادة ثلاثة مستويات من التخطيط.
- ز. تقييم التلاميذ من أجل التعرف عليهم عبر معرفة مستوى تحصيلهم وأهليتهم لخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وكذلك متابعة تقدمهم ومراقبته، بالإضافة إلى صنع القرارات التعليمية.
- ح. تصميم الوحدات الدراسية، التي هي عبارة عن خرائط يستعين بها المعلمون في تنظيم المتطلبات وتحديدتها على مستوى التلميذ أو المدرسة؛ لذلك فإن عملية تصميم تكامل الوحدة يتوقف على ثلاث خطوات:
 ١. تحديد النتائج المرجوة التي ينبغي أن يظهرها التلاميذ.
 ٢. تحديد المعيار أو المؤشر المقبول على اكتساب أو إنجاز التلميذ لتلك النتائج المرجوة (عبر أساليب التقويم، مثل التقويم النهائي).
 ٣. التخطيط لخبرات التعلم والتعليم. (Hickson , et al , 2008)

أشار كوكا إلى (Koga,2004) أنه وجد اثنين من الدراسات التجريبية التي تقارن تأثير المنهج الدراسي المعدل بمنهج التعليم العام في أداء تعلم الطالب العام، والتي تحتوي على الاشتراك، والتحفيز، والتحصيل، كما تحتوي أيضاً على أشكال تصور المعلم وإدراكه بخصوص استخدام المنهج الدراسي المعدل (Tieso, 2001).

إن عدد الدراسات التي تركز على كفاءة تعديل المنهج الدراسي لطلاب التعليم العام بمفردهم يعد محدوداً، حيث إن غالبية الدراسات في هذا المجال تستهدف عينات الطلاب الذين هم في حاجة إلى تعديل منهج التعليم العام الحالي. والدراسة النوعية التي أجراها تيسو (Tieso) في عام ٢٠٠١، احتوت على ١٢ معلم رياضيات من مدارس مختلفة (٢ من المعلمين استخدموا منهج الكتاب المدرسي العام، و١٠ معلمين استخدموا المنهج المعدل). ومن بين هذه الفصول، ٦ طلاب في المرحلة الخامسة حتى الثامنة، تم اختيارهم لعمل المقابلات الشخصية. وأثناء عملية جمع المعلومات التي استغرقت ثلاثة أسابيع، قام تيسو (Tieso) بفحص أشكال إدراك وتصور الطالب والمعلم بخصوص ضرورة وكفاءة وحدات الرياضيات المعدلة، وأشكال التحصيل الدراسي للطلاب بعد الحصول على الوحدات المعدلة.

والمنهج الدراسي قد تم تصميمه مرة ثانية، وبالتالي الوحدات المعدلة يمكنها تقديم أهداف التعلم المعززة، والموارد، والمصادر الحقيقية، وأساليب القياس، واشتراك مقدمات الدرس، واحتواء التأكيد على المبادئ الأساسية والمفاهيم الأساسية للنظام. والوحدات الحالية في الدراسة كانت مرتبة مع أنشطة التعلم والتعليم البناء، وحصل المعلمون على أشكال التدريب في عملية تعديل المنهج الدراسي. وقد تم جمع المعلومات من خلال المقابلات الشخصية الفردية، ومجموعات التركيز والملاحظات، وعمليات فحص الأشياء التي صنعها الطلاب.

لقد أبلغ المؤلفون أن المعلمين أدركوا الوحدة المعدلة على أنها أكثر فعالية في تحفيز الطلاب واشتراكهم. ويبدو أن الوحدة المعدلة تشجع حاجات كل الطلاب من خلال تحدي الطلاب، وطرح توقعات عالية. وبناء على هذه النتائج، أوضح المؤلفون أن الطلاب اعتقدوا أن الوحدات المعدلة

كانت أكثر مرحاً، وتعقيداً، واشتراكاً، وتحدياً بخلاف وحدة الكتاب المدرسي العادي. وعلاوة على ذلك، أظهر الطلاب الفخر في استكمال مشاريعهم النهائية. وباختصار، ذكر المؤلف أن المعلمين والطلاب فضلوا الوحدات المعدلة، والتي احتوت على الأنشطة اليدوية، وغرس الكتابة في منهج الرياضيات، وفرصة التعاون بين الطلاب، والطبيعة الشاملة والحقيقية لمشروعهم النهائي.

دراسة أخرى عن تعديل المنهج الدراسي، قام بها كل من كالاهن ومون (Moon, Callahan) في عام ٢٠٠١، حيث فحصت كفاءة تعديل المنهج الدراسي على تحسين تعلم الطالب في التعليم العام. وفي هذه الدراسة الطولية التي استمرت عامين، فإن طريقة مختلطة، وهي تعديل المنهج الدراسي كانت واحدة من أشكال التدخل المصممة للمشروع الذي يسمى "الدعم لتأكيد الموهبة الناشئة" (Support to affirm rising talent (START)). وقد شملت العينات ٢٧٣ طالباً في المرحلة الابتدائية، مع خلفيات متنوعة في ضوء العرقية، والجنس، والحالة الاقتصادية والاجتماعية.

وكان الطلاب في المرحلة الأولى والثانية من ١٦ مدرسة في مدرسة حضرية، وأكثر من نصف عددهم كانوا من بيئات ذات وضع اقتصادي واجتماعي منخفض. وقد اتبع تعديل المنهج الدراسي في هذه الدراسة المنهج البناء، واحتوى تعديل المنهج الدراسي على مكونات تعلم هائلة في أنشطة الفصل الدراسي اليومي. واحتوى بعض من ممارسات التعديل على تنظيم الدروس ذات الصلة بحياة الطلاب، ودراسة نمط من تفاعل الفصل الدراسي باستخدام المواد الشائعة التي يعرفها الطلاب من بيئات ثقافية مختلفة. وأثناء تطبيق عملية التعديل على المنهج الدراسي، فإن تحسين الطلاب الدراسي تم قياسه باستخدام مقياس معياري في المهارات الأساسية (الحصيلة اللغوية، والقراءة، وفنون اللغة والرياضيات).

إن المؤلفين قاموا بتلخيص نتائجهم كالتالي: إنه بالاشتراك مع أشكال التدخل الأخرى الموجودة في مشروع START، مثل برنامج توعية الأسرة والتدريس، فإن تعديل المنهج الدراسي أثر بشكل إيجابي على تطور التحصيل الدراسي للطلاب، وخاصة الطلاب الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من خطورة الفشل الدراسي.

والطلاب الذين كانوا يعانون من مخاطرة، كانوا في مستوى المرحلة بحلول نهاية المشروع. ولقد كانت كفاءة التدخل واضحة بعد أن تم استكمال المشروع بعام واحد؛ لذلك فإن هاتين الدراستين التجريبيتين أوضحتا بعضاً من النتائج الإيجابية لتعديل المنهج الدراسي لاتجاهات الطلاب تجاه التعلم وتحصيلهم الدراسي. وحيث إن الدراسات التجريبية التي تؤكد على الكفاءة المحتملة لتعديل المنهج الدراسي في كل الطلاب تكون نادرة، فإن أهمية دراساتهم تكمن في تركيزهم على الطلاب ذوي الخصائص المتنوعة في فصول التعليم العام. وبالرغم من أن دراسة تيسو (Tieso) لم تناقش التنوع بين العينات، إلا أن العينات في الدراسة التي أجراها كل من كالاهن ومون في (Moon, Callahan) عام ٢٠٠١، احتوت على طلاب مختلفين ذوي أعراق مختلفة، وخلفيات ثقافية واقتصادية واجتماعية مختلفة. وتقترح نتائجهم أنه عندما يركز التصميم على الطالب والممارسة الفردية، فإن تعديل المنهج الدراسي يكون فعالاً لكل الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم. وعلى أي حال، لا تكون العينة الصغيرة حاسمة، ونوصي ببحث إضافي يتم إجراؤه، مع التركيز على مجموعات الطلاب الذين يحتاجون إلى وحدات منهجية معدلة للوصول إلى منهج التعليم العام.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الوصول إلى المنهج العام للطلاب المعاقين فكرياً:

قام كل من نايت وديلزل (Delzell, Knigh, 2009) بدراسة الممارسات القائمة على البحث، وذلك لتحقيق الوصول إلى منهج التعليم العام في الرياضيات للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية. وهدفت هذه الدراسة إلى زيادة فهم المعلم؛ لتحقيق الوصول إلى منهج التعليم العام في الرياضيات للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية.

وقد استعرضت هذه الدراسة كل مكون من مكونات الرياضيات الخمس، والتي صنفها مجلس المعلمين في الرياضيات (NCTM, 2000)؛ حيث ناقشت كل مكون منها ودعمته، وذلك من خلال البحث الحالي للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية، ومن بينهم الطلاب الذين يعانون من إعاقات بدنية وحسية إضافية. وبناءً على وصف النتائج التي تتكون من الممارسات التربوية والدليل المدعم، سوف تقدم الدراسة خططاً تربوية دقيقة لتعليم الرياضيات للطلاب ذوي الإعاقات والصعوبات المعرفية للمعلمين.

كما قام سو كوب وآخرون (Soukup, et al, 2007) بدراسة تناولت مدى قدرة الطلاب الذين يعانون من حالات إعاقة ذهنية وحالات إعاقة في النمو على الوصول لمنهج التعليم العام، ودرجة ارتباط هذا الوصول بوضع الفصل الدراسي، والمتغيرات البيئية، ومدى إمكانية التنبؤ به، بناءً على هذه المتغيرات.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٩ طالباً، قام الباحث بملاحظتهم خلال تدريس الدراسات العلمية أو الاجتماعية. وقام بتجميع بيانات بواسطة "أكسيس سيسار" CISSAR. وهو عبارة عن نظام ملاحظة قائم على الكمبيوتر، يُستخدم لمراقبة عينات الوقت. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعاقين فكرياً وتنموياً (المعرفية والنمو) تم تزويدهم بعمليات التكيف والتعديل في المنهج الدراسي بالاعتماد على قدر الوقت الذي يتعلموا فيه مع زملائهم الغير معاقين. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تقسيم عينة الدراسة فرداً فرداً، أو التقسيم التعليمي المستقل كانت مؤشرات أفضل على الوصول إلى منهج التعليم العام وأفضل من تعليم المجموعة بالكامل، كما هو الحال بالنسبة للمقارنة بين الترتيبات المادية المقسمة فردية أو الجماعية بالكامل.

وتعد هذه الدراسة تتبعية لدراسة هيلين وسوكوب (Soukup, Helen, 2004)، التي سعت إلى قياس أي درجة يمكن عندها للطلاب ذوي الإعاقات من الوصول إلى منهج التعليم العام، والدرجة التي يتأثر فيها هذا الوصول بالعوامل البيئية، مثل مستوى احتواء الطالب في فصل التعليم العام، وعمليات التكيف، وتعديلات المنهج الدراسي، ومتغيرات الفصل الدراسي البيئية.

إن الخبرات التربوية لـ ١٩ طالباً ذوي الإعاقات المعرفية والإعاقات في التطور والنمو، تمت ملاحظتها في خمس بيئات تربوية مختلفة في مجالات المحتوى الأساسي، مثل (العلوم والدراسات الاجتماعية)، وتم تحليل المعلومات لفحص وصول الطالب إلى منهج التعليم العام. وكل المعلومات تم جمعها باستخدام نظام الملاحظة القائم على الحاسب الآلي (ACCESS CISSAR)، وهو نسخٌ معدلة من "النسخة الأساسية MainStream لقانون التركيب التربوي واستجابة الطالب الدراسية" (MS-CISSAR)، والذي استخدم طريقة الملاحظة في عينة الوقت، حيث تسمح بدورها للملاحظين بتسجيل مؤشرات وصول

الطالب إلى منهج التعليم العام، مثل (معايير المنهج الدراسي المناسبة لمستوى المرحلة، ومعايير المنهج الدراسي غير المناسبة لمستوى المرحلة)، والمتغيرات البيئية في الفصل الدراسي.

لقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية وإعاقات النمو والتطور، تم تزويدهم بعمليات التكيف والتعديل في المنهج الدراسي، بالاعتماد على قدر الوقت الذي يتم تعليمهم فيه مع زملائهم غير المعاقين. إضافة إلى ذلك، فقد أوضحت الدراسة أن المتغيرات البيئية، مثل مجموعات التعليم وجهًا لوجه، والمجموعات التربوية المستقلة؛ كانت مؤشرات أفضل للوصول إلى منهج التعليم العام، بخلاف تعليم المجموعة بالكامل. وبالمثل فإن الترتيبات المادية الكاملة أو المقسمة، وبيئات فصل التعليم العام؛ كانت أيضًا مؤشرات على الوصول إلى منهج التعليم العام بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية، وإعاقات النمو والتطور.

وأيضا سعت دراسة مايكل وآخرون (MICHAEL L, et al,2003) إلى فحص أي درجة قد أتاحت لطلاب المدرسة المتوسطة ذوي التخلف العقلي للوصول إلى منهج التعليم العام، وتأثير بيئة الفصل الدراسي ومستوى قدرة الطالب في نسبة هذا الوصول.

وقد اشتملت الدراسة على ٣٣ من طلاب المدارس المتوسطة، والمتحقين بمدرستين من المدارس العامة، (إحدهما في المناطق الحضرية، والأخرى في الضواحي) في فئة التخلف العقلي نفسها، والسن، ومستوى درجة الذكاء، ونوع الجنس؛ أي أن العينة متجانسة.

وتم تسجيل الطلاب في الصفوف، كما تم تحديد العينة من الصفوف ٦ إلى ٩. واستخدمت الدراسة أسلوب الملاحظة في الوقت. أما فيما يتعلق بالعينة، فإنها لوحظت في سياق طلاب الصف ملاحظة طبيعية، فيما لا يقل عن ثماني دورات، واستغرق زمن الملاحظة مدة ١٥ دقيقة. وقد لوحظ أن بعض الطلاب استغرق ما يصل إلى ١٦ جلسة، وتراوح إجمالي الوقت لملاحظة كل طالب بين ١٢٠-٢٤٠ دقيقة.

وقد أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي التخلف العقلي، من المحتمل أن يشتركوا بشكل كبير في منهج التعليم العام داخل فصل التعليم العام، ولكن كان لديهم احتمال بسيط بأن يشتركوا في الأنشطة، حيث كان ذلك مرتبطا بمدى معاناتهم للمزيد من الإعاقات الحادة. وقد كان العديد من الطلاب مشتركين في منهج التعليم العام، وكان هناك مجال للتطور في تقديم تعديلات للمنهج الدراسي، وذلك لتحقيق التطوير في الوصول إلى منهج التعليم العام.

ثانياً: دراسات تناولت الوصول إلى المنهج العام لطلاب الإعاقات الأخرى:

قام مورس العبدول (Moore-Abdool,2011) بدراسة في هذا المجال، وأشارت هذه الدراسة إلى إن معظم الدراسات التي أجريت عن الوصول إلى التعليم العام وتعديلات المنهج وعمليات التكيف التربوية؛ كانت عن الطلاب الذين لديهم إعاقات فكرية (مثال: Soukup, Wehmeyer, Bashinski, Boviard, 2007, Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, Agran, 2003), et al, Wehmeyer (2003), Soukup, et al (2007)

إن الطلاب المضمنين الذين لديهم إعاقات ذهنية، يكون لديهم المزيد من فرص الدخول إلى التعليم العام، مقارنة مع الطلاب الذين لديهم قدر أكبر من الاحتواء الذاتي. ويعني هذا أن الطلاب المضمنين كانوا أقرب للعمل على المنهج العام، بالمقارنة مع أولئك الذين هم فقط في فصول الاحتواء الذاتي.

إن تبني هذه الدراسة يمثل توسعا وامتدادا لبحث ويمايروآخرون، (Wehmeyer et al, 2003)، بالإضافة إلى توسيعها لعمل سوكوب وآخرون (Soukup, et al, 2007)، وذلك عن طريق فحص كيفية منح طلاب التوحد فرصة الدخول إلى المنهج العام، وذلك من خلال إجراء تعديلات على المنهج، والتجهيزات التعليمية المستخدمة بواسطة المعلمين في ثلاث مدارس. وقد ركز هذا البحث على تسعة فصول دراسية مزودة بكل الخدمات للطلاب الذين يعانون من التوحد، وذلك من خلال استخدام تصميم أساليب متوازية.

وتم القيام بإجراء ملاحظات لحجرة الدراسة، وذلك باستخدام قائمة مراجعة متعلقة بخطة التعليم الفردي (IEP)، والملاحظات الميدانية، والمقابلات مع المعلمين، ومراجعة نسخة وثيقة الأرشيف الخاصة بخطة التعليم الفردي للطلاب المختارين الذين يعانون من التوحد.

وقد نظمت نتائج هذه الدراسة عن طريق أسئلة المقابلة وفئات الرمز اللاحقة، في حين تم تنظيم البيانات الكمية على سلم ومعياري اسمي. وأكد المشاركون أن طلاب المدارس الوسطى الذين يعانون من التوحد، قد عملوا بشكل جيد في فصولهم؛ حيث إنهم يظهرون أحياناً اختلافات سلوكية. وأن معظم التجهيزات التعليمية الخاصة بخطة التعليم الفردي، قد تم تنفيذها عن طريق مشاركين، وهؤلاء المشاركون يتم تزويدهم في الغالب بتجهيزات تعليمية، وتعديلات إضافية غير منصوص عليها بواسطة برنامج التعليم الفردي. وقام غالبية المشاركون بإضافة ورش عمل للمنطقة، ويرجع ذلك لمعرفتهم بالتجهيزات التعليمية والتعديلات التربوية.

كما أجرى لي وآخرون (LEE, et al, 2006) دراسة هدفت إلى مراجعة ما إذا كانت تعديلات المنهج الدراسي، قد أثرت على سلوكيات الطلاب والمعلمين، فيما يتعلق بمنهج التعليم العام أم لا، وحول ما إذا كانت هناك اختلافات في المتغيرات البيئية الطبيعية بالنسبة للطلاب والمعلم، بناءً على وجود مثل هذه التعديلات على المنهج الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ طالباً من ذوي الإعاقات، قاموا الباحثون بمراقبتهم خلال تلقي الدراسة في مجالات المحتوى الأساسي. وأشارت النتائج إلى أنه كانت هناك اختلافات هائلة وواضحة في متغيرات الطالب والمعلم، بناءً على وجود التعديلات في المنهج الدراسي. وعندما تم تقديم التعديلات في المنهج الدراسي؛ كان الطلاب يشاركون في استجابات وردود متعلقة ذات صلة أكبر بالنواحي الأكاديمية، بينما كانت الاستجابات أقل للسلوكيات غير السوية.

وكان المعلمون يشاركون في القليل من أنشطة إدارة الفصل الدراسي. وقد تم تقديم تطبيقات ودلائل وتوصيات من هذه النتائج، فيما يتعلق بأهمية تطبيق التعديلات وتنفيذها في المنهج الدراسي بالنسبة للطلاب المعاقين في أوضاع التعليم العام وبيئاته.

وفي السياق نفسه، أجرى شيك وآخرون (SCHICK, et al, 2006) دراسة استندت على نتائج دراسة اشتملت على ما يقارب من ٢١٠٠ مترجم تربوي من كافة أنحاء الولايات المتحدة. وقد تم تقييم جميع المترجمين باستخدام قياس أداء المترجمين التربويين (EIPA). وأظهرت النتائج أن ما يقارب من ٦٠٪ من المترجمين الذين تم تقييمهم؛ ليس لديهم المهارات الكافية لتحقيق عملية الوصول كاملة. وقد حصل المترجمون التربويون الذين أكملوا برنامج تدريب المترجمين على معدل ٥ درجات بحسب مقياس EIPA.

وتم مناقشة المعلومات الديموغرافية وعلاقتها بتقديرات قياس المترجمين EIPA. وبشكل عام، فإن الدراسة تفيد بتلقي العديد من الطلاب الصم، والطلاب الذين يعانون من ضعف السمع لخدمات الترجمة، التي تؤدي إلى تأخر عملية الوصول للمنهج الدراسي والتواصل الاجتماعي بشكل كبير. وبالنسبة للعديد من الطلاب الصم، والطلاب الذين يعانون من صعوبات في السمع؛ فيتم توفير عملية الوصول إلى المنهج التعليمي العام بشكل منفصل، وذلك عن طريق توظيف خدمات المترجمين التعليمية. ولكن حتى مع وجود مترجم تربوي ذي مؤهل عال؛ فإن عملية الوصول الكامل إلى محتوى المنهج التعليمي والحياة الاجتماعية في فصول ضعاف السمع، قد تشكل تحدياً كبيراً، كما أنه يوجد العديد من عوامل البيئة التعليمية التي يمكن أن تؤثر على نجاح هذه العملية، ومن أهمها مهارات المترجم التربوي ومعرفته.

وكذلك قام كارتير (Carter, 2005) بدراسة آثار أشكال التدخل الخاصة، وذلك بدعم الزميل (الزملاء) للوصول الطلاب إلى منهج التعليم العام والتفاعلات الاجتماعية؛ حيث إن أشكال التدخل الخاصة بدعم الزملاء، تظهر كنموذج مهني تقليدي بديل لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة للوصول إلى منهج التعليم العام.

ومن أجل الإسهام في تنقيح أشكال التدخل الخاصة بدعم الزميل؛ فقد قام كارتير بتقييم تأثير تبديل عدد الزملاء المشتركين وتغييرهم على النتائج الدراسية والاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب الذين لا يعانون من إعاقات. وأوضحت النتائج أن أشكال التغيير في تركيب ترتيبات دعم الزميل، قد أثرت بشكل مختلف على نتائج الطالب.

وعلى وجه التحديد، نجد أن مستويات التفاعل الاجتماعي العالية والاتصال مع منهج التعليم العام، كانت ملحوظة عندما عمل الطلاب ذوو الإعاقات مع اثنين من الزملاء على صلة بزميل واحد. فالفوائد الإضافية للزميل الثاني قدمت التوجيه للمعلمين بخصوص تطبيق أشكال التدخل الخاصة بدعم الزميل في الفصول الدراسية الاحتوائية.

وأيضاً أجرى أودري وآخرون (Audrey, et al, 2004) دراسة وطنية قامت باستعراض سياسات الولاية، والسياسات الوطنية، والإرشادات العامة، مثل: المسوحات، ومجموعات التركيز للإداريين والمعلمين على تطبيق السياسات للطلاب ضعاف البصر لتحقيق الوصول البصري إلى منهج التعليم العام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن عدداً قليلاً من الولايات يقدم الخدمات الضرورية لمساعدة الطلاب على تحقيق الوصول، وأن الأفراد، والفلسفة، والأنظمة تمثل العوائق الأساسية في إيجاد الحلول للتغيير.

وقام ويمير وآخرون (Wehmeyer, et al, 2002) بدراسة ذكر فيها، أنه في عام ١٩٩٧ أشارت التعديلات على (IDEA) إلى أن برامج التعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقات، تشتمل على معلومات حول مشاركة الطلاب وتقدمهم في المنهج العام.

وعلى الرغم من أن هناك اتفاقاً عاماً حول مقصد الدخول إلى أنظمة المنهج العام؛ للتأكد من أن الطلاب ذوي الإعاقة يحققون توقعات عالية، ويفهمون منهجاً فيه قدر من التحدي، وأنهم قد تم تضمينهم في آليات المحاسبة التي تم ابتكارها بالنسبة للطلاب؛ إلا أن هناك بعض القلق فيما يتعلق بالآثار السلبية المتوقعة من التبعات غير المقصودة، والناجمة عن مكونات جهود الإصلاح المدرسية التي ترتبط بها الأنظمة. وأحد هذه المتغيرات الذي يظل مجهولاً، والذي يمكن أن يؤثر على نجاح الأنظمة؛ هو رأي الطلاب في المسائل ذات العلاقة بالوصول للمنهج العام.

وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية المستجيبين، يعتقدون أن الوصول للمنهج العام لا يعد صحيحاً للطلاب الذين يعانون من إعاقات شديدة، وأن هؤلاء الطلاب يجب عدم التعامل معهم بالمقاييس نفسها التي يتم تطبيقها على أقرانهم العاديين.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد كشفت الدراسة عن أن هناك عدداً من الطلاب لم يكن يشارك بصورة نشطة في التخطيط المتعلق بالوصول، وأن حوالي نصف مقاطعاتهم لم تحصل على سياسة واضحة حول هذا الموضوع. وقد تم تقديم دلالات هذه النتائج لترقية مشاركة الطلاب في المنهج العام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق عرضه من الدراسات، يتضح لنا في المحور الأول أن طلاب الإعاقة الفكرية أظهروا تغيراً ملحوظاً عندما قام كل من سوكونب وآخرون (Soukup, et al,2007) بملاحظتهم أثناء إشرافهم في فصول التعليم العام، وأعطوا مؤشرات أفضل للوصول للمنهج العام. كما يتضح أن بيئة الفصل، وقدرة الطالب لها تأثير كبير على وصول طلاب التخلف العقلي للمنهج العام وهي دراسة تتبعية لدراسة هيلين وسوكونب (Soukup, Helen, 2004) وظهرت نفس النتائج، وذلك يوضح لنا فاعلية الوصول لمنهج التعليم العام، كما أشارت نتائج مايكل وآخرون (MICHAEL L, et al, 2003) إلى أنه من المحتمل اشتراك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل كبير في فصل التعليم العام لتحقيق الوصول للمنهج العام إذا ما أثرت اعاقاتهم المصاحبه للعوق الفكري فيمكن إشراكهم في الانشطة.

أما المحور الثاني الذي يتعلق بذوي الإعاقات الأخرى، فقد وجد كل من لي وآخرون (LEE, et al, 2006) أن تعديلات المنهج المرتبطة بسلوكيات الطالب والمعلم وتخص منهج التعليم العام؛ تساهم في ظهور استجابات واضحة على الطلاب ذوي الإعاقات؛ مما يسهل الوصول للمنهج العام. هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه مورش العبدول (Moore's-Abdool, 2011) في دراسته لطلاب التوحد، حيث قاموا بتعديلات وتكييف خطط البرامج التربوية الفردية؛ مما سهل على الطلاب الوصول للمنهج العام.

أيضاً أكد أودري وآخرون (Audrey, et al, 2004) على أهمية تطبيق السياسات الوطنية والإرشادات العامة للولاية، ولا سيما سياسة ذوي الإعاقات البصرية وضعاف البصر؛ لتحقيق الوصول البصري لمنهج التعليم العام. هذا بالإضافة إلى ما أوضحه شيك وآخرون (SCHICK, et al, 2006) من أن حوالي ٦٠٪ من المترجمين الذين تم تقييمهم، كان لديهم مهارات غير كافية لتقديم الوصول الكامل. وعلاوة على ذلك وبشكل عام، فقد أبرزت الدراسة أن العديد من الطلاب الصم وذوي صعوبة السمع، والذين يتلقون خدمات ترجمة وتفسير؛ فإنها سوف تعوق - وبشكل خطير - الوصول المعقول لمنهج الفصل الدراسي والتفاعل الاجتماعي.

وبالنسبة للعديد من الطلاب الصم وذوي صعوبة السمع، فيتم تقديم الوصول إلى منهج التعليم العام بشكل جزئي، وذلك من خلال استخدام خدمات المترجمين التربويين (المفسرين). كما أثبت كارتير (Carter, 2005) أن مستويات التفاعل الاجتماعي العالية، والاتصال مع منهج التعليم العام؛ كانت ملحوظة عندما عمل الطلاب ذوو الإعاقات مع اثنين من الزملاء على صلة بزميل واحد؛ مما يوضح لنا أن دعم الزملاء أو الأقران يعد ذا أهمية كبيرة في الوصول لمنهج التعليم العام.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

يتناول هذا الجزء أيضاً منهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)؛ نظراً لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عدس، وآخرون، ٢٠٠٣م، ص ١٩١).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٦٦٣) معلمة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (٢٤٤) معلمة، تم تحديدها بناءً على موقع الرابطة الأمريكية لتحديد حجم العينة (<https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html>)

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الوصول للمنهج العام، نوع المكان التعليمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
بكالوريوس فأقل	٢٢٠	٩٠,٢
دبلوم عالي في التربية الخاصة	١	٠,٤
دراسات عليا	١٨	٧,٤
الإجمالي	٢٤٤	١٠٠,٠
سنوات الخبرة		
أقل من ٣ سنوات	٢١	٨,٦
٣ - ٥ سنوات	٣٨	١٥,٦
أكثر من ٥ سنوات	١٨٥	٧٥,٨
الإجمالي	٢٤٤	١٠٠,٠
الدورات التدريبية في مجال الوصول للمنهج العام		
لا يوجد	٩٠	٣٦,٩
دوره	٣٨	١٥,٦
دورتين فأكثر	١١٦	٤٧,٥
نوع المكان التعليمي		
معهد تربية فكرية	٨١	٣٣,٢
برنامج دمج	١٦٣	٦٦,٨
الإجمالي	١٩١	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل بتكرار (٢٢٠) معلمة وبنسبة (٩٠,٢٪)، في حين أن هناك (٦) معلمات بنسبة (٢,٥٪) مؤهلهم العلمي دبلوم عالي في التربية الخاصة، وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، فإن النسبة الأكبر من المعلمات خبرتهن أكثر من (٥) سنوات بتكرار (١٨٥) معلمة وبنسبة (٨٥,٨٪)، في حين أن هناك (٢١) معلمة بنسبة (٨,٦٪) خبرتهن أقل من (٣) سنوات، وبالنسبة لتغيير الدورات التدريبية فإن ما يقارب من نصف أفراد الدراسة حصلن على دورتين فأكثر في مجال الوصول للمنهج العام بتكرار (١١٦) معلمة وبنسبة (٤٧,٥٪)، مقابل (٩٠) معلمة بنسبة (٣٦,٩٪) لم يحصلن على دورات تدريبية في ذلك المجال، وفيما يتعلق بنوع المكان التعليمي، فإن هناك (١٦٣) معلمة بنسبة (٦٦,٨٪) يعملن ببرامج دمج، في حين أن هناك (٨١) معلمة بنسبة (٣٣,٢٪) يعملن بمعهد تربية فكرية.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، حيث يتناول القسم الأول: البيانات الأولية والتي تتمثل في: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الوصول للمنهج العام، نوع المكان التعليمي، أما القسم الثاني: فيتكون من (٣٠) عبارة مقسمة على أربعة محاور: حيث تناول المحور الأول مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ويتكون من (٦) عبارات، أما المحور الثاني: فيتكون (١٠) عبارات تتناول الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام، ويتناول المحور الثالث: كيف يمكن أن يكن المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويتكون من (٧) عبارات، أما المحور الرابع: فيتناول كيف يشترك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام.

وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت (الثلاثي)، وهو يتكون من ثلاث استجابات تعكس درجة الموافقة، وهي تتمثل في (موافق، محايد، غير موافق)، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣-١)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢ = ١,٦٦)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

موافق	محايد	غير موافق
٣,٠ - ٢,٣٤	٢,٣٣ - ١,٦٧	١,٦٦ - ١,٠

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدمت الباحثة (الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي)، وذلك على النحو التالي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول «مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية»، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم. (ملحق رقم ١)، وقد طلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة (ملحق رقم ٢) الاستبانة في صورتها الأولية)، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداه المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية ملحق رقم (٣).

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) معلمة، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور الحس الأمني لدى ضباط الأمن بالدرجة الكلية لكل محور (ن = ٣٥)

فاعلية الوصول للمنهج العام		الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة				كيف يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب		كيف يشترك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام	
		الأدوات		الطرق					
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٣٦**	١	٠.٨٢٠**	١	٠.١٦٤**	١	٠.٨١٤**	١	٠.٨٣٢**
٢	٠.٨٦٠**	٢	٠.٨١٤**	٢	٠.٨٩٦**	٢	٠.٨٢٤**	٢	٠.٨٤٩**
٣	٠.٨٢٥**	٣	٠.٧٩٥**	٣	٠.٨٦٦**	٣	٠.٨٤٨**	٣	٠.٧٦٦**
٤	٠.٨٩٤**	٤	٠.٨٠٤**	٤	٠.٨٨٤**	٤	٠.٩٣٠**	٤	٠.٧٦٨**
٥	٠.٨٧٨**	—	—	٥	٠.٨٢٤**	٥	٠.٨٧٥**	٥	٠.٦٥٨**
٦	٠.٦٩٢**	—	—	٦	٠.٨١٣**	٦	٠.٨٧٤**	٦	٠.٧٦٢**
—	—	—	—	—	—	٧	٠.٧٩١**	٧	٠.٧٤٩**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مقبولة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ١٤١٥هـ: ص ٤٣٠)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (ن = ٢٥)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٦	٠,٨١٨
٢	الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.	١٠	٠,٨٢١
٣	كيف يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٧	٠,٨٣٩
٤	كيف يشترك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام.	٧	٠,٨٦٥
	الثبات الكلي	٣٠	٠,٩١٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩١٦) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨١٨ ، ٠,٨٦٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحساب.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول : ما مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

للتعرف على مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط التوسيط	الانحراف المعياري	الترتيب	
		موافق		محايد		غير موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	دعم تعليم طلاب الإعاقة الفكرية في فصول الدمج.	١٤٧	٦٠,٢	٤٢	١٧,٢	٥٥	٢٢,٥	٢,٣٨	٠,٨٣	٤	
٢	كفالة حق التعليم والتميز للجميع.	١٤٥	٥٩,٤	٤٨	١٩,٧	٥١	٢٠,٩	٢,٣٩	٠,٨١	٣	
٣	اكتساب المعارف والمعلومات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام.	١٤٥	٥٩,٤	٣٦	١٤,٨	٦٣	٢٥,٨	٢,٣٤	٠,٨٦	٥	
٤	وسيلة لاستيعاب جميع المتعلمين في نظام تعليمي جامع	١٢٥	٥١,٢	٦١	٢٥,٠	٥٨	٢٣,٨	٢,٢٧	٠,٨٢	٦	
٥	إيجاد بيئة تعليمية أكثر سهولة لدعم جميع الطلاب.	١٥٢	٦٢,٣	٤٥	١٨,٤	٤٧	١٩,٣	٢,٤٣	٠,٨٠	٢	
٦	إكساب الطلاب الخبرة الحياتية المناسبة والسوية.	١٨١	٧٤,٢	٤٠	١٦,٤	٢٣	٩,٤	٢,٦٥	٠,٦٥	١	
المتوسط الحسابي العام للمحور									٢,٤١	٠,٦٣	—

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن محور مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٢٧، ٢,٦٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح ما بين (محايد - موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٨٦، ٠,٦٥)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٤١) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة على أن وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام للطلاب يساهم في (إكساب الطلاب الخبرة الحياتية المناسبة والسوية، وكذلك إيجاد بيئة تعليمية أكثر سهولة لدعم جميع الطلاب، وكفالة حق التعليم والتميز للجميع)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سو كوب وآخرون (Soukup, Helen, 2004)، ودراسة لي وآخرون (Lee, et al, 2006) والتي توصلت إلى أن الوصول للمنهج العام يُعزز النواحي الأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقات، ويقلل من السلوكيات غير السوية لديهم، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شيك وآخرون (Schick, et al, 2006) والتي توصلت إلى الوصول

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور مدى فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث جاءت العبارات (٦، ٥) بالترتيب من الأول إلى الثاني، والعبارات (٣، ٤) بالترتيب من الخامس إلى السادس، وهي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (إكساب الطلاب الخبرة الحياتية المناسبة والسوية) بالمرتبة الأولى بين بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن وصول المنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يساهم في إكساب الطلاب الخبرة الحياتية المناسبة والسوية.
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (إيجاد بيئة تعليمية أكثر سهولة لدعم جميع الطلاب) بالمرتبة الثانية بين بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن وصول المنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يساهم في إيجاد بيئة تعليمية أكثر سهولة لدعم جميع الطلاب.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (اكتساب المعارف والمعلومات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام) بالمرتبة الثالثة بين بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن وصول المنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يساهم في اكتساب الطلاب للمعارف والمعلومات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام، وقد اتفقت نتيجة دراسة ويمير وآخرون (Wehmeyer, et al,2002) حيث ذكر فيها، أنه في عام ١٩٩٧ أشارت التعديلات على (IDEA) إلى أن برامج التعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقات، تشتمل على معلومات حول مشاركة الطلاب وتقديمهم في المنهج العام.
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (وسيلة لاستيعاب جميع المتعلمين في نظام تعليمي جامع) بالمرتبة الرابعة بين بمتوسط حسابي (٢,٢٧) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على أن وصول المنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعزز من استيعاب جميع المتعلمين في نظام تعليمي جامع، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوكوب وآخرون (Soukup, Helen, 2004) والتي توصلت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية وإعاقات النمو والتطور، تم تزويدهم بعمليات التكيف والتعديل في المنهج الدراسي، بالاعتماد على قدر الوقت الذي يتم تعليمهم فيه مع زملائهم غير المعاقين.

السؤال الثاني: ما الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام؟

للتعرف على الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف التربيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
الأدوات										
١	استخدام الكتب الإلكترونية.	١٢٠	٤٩,٢	٣١	١٢,٧	٩٣	٣٨,١	٢,١١	٠,٩٣	٤
٢	توظيف النماذج ثلاثية الأبعاد.	١٣٢	٥٤,١	١٣	٥,٣	٩٩	٤٠,٦	٢,١٤	٠,٩٧	٣
٣	الأفلام التعليمية	١٦٧	٦٨,٤	١٣	٥,٣	٦٤	٢٦,٢	٢,٤٢	٠,٨٨	٢
٤	استخدام الحاسوب التعليمي.	١٧٣	٧٠,٩	٣١	١٢,٧	٤٠	١٦,٤	٢,٥٥	٠,٧٦	١
المتوسط الحسابي العام للأدوات										
—								٢,٣٠	٠,٧١	
الطرق										
١	طريقة المشروع.	١١٩	٤٨,٨	٣٧	١٥,٢	٨٨	٣٦,١	٢,١٣	٠,٩١	٦
٢	النمذجة.	١٦١	٦٦,٠	٢٥	١٠,٢	٥٨	٢٣,٨	٢,٤٢	٠,٨٥	٢
٣	الاستقصاء.	١٥٧	٦٤,٣	٢٥	١٠,٢	٦٢	٢٥,٤	٢,٣٩	٠,٨٧	٣
٤	القصة الموسيقية الحركية.	١٤٣	٥٨,٦	٣١	١٢,٧	٧٠	٢٨,٧	٢,٣٠	٠,٨٩	٥
٥	طريقة العقود في التعليم.	١٤٤	٥٩,٠	٣١	١٢,٧	٦٩	٢٨,٣	٢,٣١	٠,٨٨	٤
٦	أسلوب التدريس بالأقران.	١٦١	٦٦,٠	٣١	١٢,٧	٥٢	٢١,٣	٢,٤٥	٠,٨٢	١
المتوسط الحسابي العام للطرق										
—								٢,٣٣	٠,٧٢	

يوضح الجدول رقم (٦) الأدوات الحديثة والطرق المطلوبة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأدوات

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن محور الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام يتضمن (٤) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,١١ ، ٢,٥٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام تراوح ما بين (محايد - موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٧٦ ، ٠,٩٧)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٠) بانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الأدوات (استخدام الحاسب الآلي، وكذلك الأفلام التعليمية، إضافة إلى توظيف النماذج ثلاثية الأبعاد).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (استخدام الحاسوب التعليمي) بالمرتبة الأولى بين بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن استخدام الحاسوب التعليمي من الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (الأفلام التعليمية) بالمرتبة الثانية بين بمتوسط حسابي (٢,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الأفلام التعليمية من الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (توظيف النماذج ثلاثية الأبعاد) بالمرتبة الثالثة بين بمتوسط حسابي (٢,١٤) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على أن توظيف النماذج ثلاثية الأبعاد من الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (استخدام الكتب الإلكترونية) بالمرتبة الرابعة بين بمتوسط حسابي (٢,١١) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على أن الكتب الإلكترونية من الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام.

ثانياً: الطرق المطلوبة

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن محور الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,١٣ ، ٢,٤٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام تتراوح ما بين (محايد - موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٨٢ ، ٠,٩١)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٣) بانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الطرق (أسلوب التدريس بالأقران، وكذلك النمذجة، إضافة إلى الاستقصاء، وطريقة العقود في التعليم).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، حيث جاءت العبارتين رقم (٢، ٦) بالترتيب من الأول إلى الثاني، والعبارتين (٤ ، ١) بالترتيب من الخامس إلى السادس، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (أسلوب التدريس بالأقران) بالمرتبة الأولى بين بمتوسط حسابي (٢,٤٥) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن أسلوب التدريس بالأقران من الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام، وقد اتفقت

نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوكوب وآخرون (Soukup, Helen, 2004) والتي توصلت إلى أن مجموعات التعليم وجهًا لوجه، والمجموعات التربوية المستقلة؛ كانت مؤشرات أفضل للوصول إلى منهج التعليم العام، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كارتير (Carter, 2005)، والتي توصلت إلى أن مستويات التفاعل الاجتماعي العالية والاتصال مع منهج التعليم العام، كانت ملحوظة عندما عمل الطلاب ذوو الإعاقات مع اثنين من الزملاء على صلة بزميل واحد. فالفوائد الإضافية للزميل الثاني قدمت التوجيه للمعلمين بخصوص تطبيق أشكال التدخل الخاصة بدعم الزميل في الفصول الدراسية الاحتوائية.

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (النمذجة) بالمرتبة الثانية بين بمتوسط حسابي (٢,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن النمذجة من الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي (القصة الموسيقية الحركية) بالمرتبة الخامسة بين بمتوسط حسابي (٢,٣٠) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على أن القصة الموسيقية الحركية من الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (طريقة المشروع) بالمرتبة السادسة بين بمتوسط حسابي (٢,١٣) وانحراف معياري (٠,٩١)، وهذا يدل على أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على أن طريقة المشروع من الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام.

السؤال الثالث : كيف يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

للتعرف على كيفية أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول كيفية أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

م	العبارة	درجة الموافقة						الانحراف الترتيب
		موافق			غير موافق			المتوسط الحسابي
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحويل المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة.	٢٠٢	٨٢,٨	١٤	٥,٧	٢٨	١١,٥	٢,٧١
٢	تناسب الأهداف السلوكية وصياغتها مع قدرات المتعلم.	١٨٤	٧٥,٤	١٩	٧,٨	٤١	١٦,٨	٢,٥٩
٣	مراعاة المنهج للفروق في القدرات لدى ذوي الإعاقة الفكرية.	١٧٥	٧١,٧	١٣	٥,٣	٥٦	٢٣,٠	٢,٤٩
٤	التناسب بين عدد الأهداف التعليمية والمهارات المتوقعة تعلمها من المنهج.	١٧٨	٧٣,٠	٢٦	١٠,٧	٤٠	١٦,٤	٢,٥٧
٥	اعتماد المنهج على التجارب والخبرات الأخرى لجعل الدرس أقل عرضة للنسيان.	١٧٢	٧٠,٥	١٣	٥,٣	٥٩	٢٤,٢	٢,٤٦
٦	تنظيم المحتوى التعليمي بطرق تتوافق مع عملية تخزين المعلومات وتنظيمها داخل الذاكرة.	١٥٤	٦٣,١	٣٨	١٥,٦	٥٢	٢١,٣	٢,٤٢
٧	تقليل عدد المصطلحات التي يجب أن يتعلمها المتعلم في المرة الواحدة.	١٦٠	٦٥,٦	٣٢	١٣,١	٥٢	٢١,٣	٢,٤٤
-	المتوسط الحسابي العام للمحور							٢,٥٣
								٠,٦٨

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن محور كيفية أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتضمن (٧) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٢، ٢,٧١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول المحور جاءت بدرجة (موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٦٦، ٠,٨٦)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور كيفية أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٣) بانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الأساليب التي من خلالها يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ومن أبرز تلك الأساليب (تحويل المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة، وكذلك أن تتناسب الأهداف السلوكية وصياغتها مع قدرات المتعلم، إضافة إلى التناسب بين عدد الأهداف التعليمية والمهارات المتوقع تعلمها من المنهج، ومراعاة المنهج للفروق في القدرات لدى ذوي الإعاقة الفكرية).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور كيفية أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث جاءت العبارات (٢,١) بالترتيب من الأول إلى الثاني، والعبارات (٦,٧) بالترتيب من السادس إلى السابع، وهي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي (تحويل المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة) بالمرتبة الأولى بين بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تحويل المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة سوف يُعزز من وصول المنهج العام إلى جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي (تناسب الأهداف السلوكية وصياغتها مع قدرات المتعلم) بالمرتبة الثانية بين بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تناسب الأهداف السلوكية وصياغتها مع قدرات المتعلم سوف يُعزز من وصول المنهج العام إلى جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي (تقليل عدد المصطلحات التي يجب أن يتعلمها المتعلم في المرة الواحدة) بالمرتبة السادسة بين بمتوسط حسابي (٢,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تقليل عدد المصطلحات التي يجب أن يتعلمها المتعلم في المرة الواحدة سوف يُعزز من وصول المنهج العام إلى جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تنظيم المحتوى التعليمي بطرق تتوافق مع عملية تخزين المعلومات وتنظيمها داخل الذاكرة) بالمرتبة السابعة بين بمتوسط حسابي (٢,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تنظيم المحتوى التعليمي بطرق تتوافق مع عملية تخزين المعلومات وتنظيمها داخل الذاكرة سوف يُعزز من وصول المنهج العام إلى جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الرابع: كيف يشترك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام؟

لتتعرف على كيفية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول كيفية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	تدريس المنهج في مجموعات صغيرة.	١٨٤	٧٥,٤	٢٦	١٠,٧	٣٤	١٣,٩	٢,٦١	٠,٧٢	٢
٢	توظيف التقنية لإيجاد طرق إبداعية للطلاب للوصول للمنهج	١٩١	٧٨,٣	٧	٢,٩	٤٦	١٨,٩	٢,٥٩	٠,٧٩	٥
٣	اعتماد وسائل تقويم مناسبة لقدرات الطلاب.	١٦٦	٦٨,٠	٣٢	١٣,١	٤٦	١٨,٩	٢,٤٩	٠,٧٩	٧
٤	توفير بيئة تعليمية تتيح تبادل المعلومات والخبرات.	١٨٤	٧٥,٤	٢٦	١٠,٧	٣٤	١٣,٩	٢,٦١	٠,٧٢	٢ مكرر
٥	استخدام الوسائل المساعدة (البصرية والسمعية) في إيصال المعلومة.	١٧٨	٧٣,٠	٣٢	١٣,١	٣٤	١٣,٩	٢,٥٩	٠,٧٢	٦
٦	إشراك كل طالب في العملية التعليمية حسب قدرته وفهمه للمحتوى.	١٩٧	٨٠,٧	١٣	٥,٣	٣٤	١٣,٩	٢,٦٧	٠,٧١	١
٧	السماح بالاستجابة اللفظية أكثر من المكتوبة.	١٩٠	٧٧,٩	١٣	٥,٣	٤١	١٦,٨	٢,٦١	٠,٧٦	٤
—	المتوسط الحسابي العام للمحور						٢,٦٠	٠,٦٨		

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن محور كيفية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام يتضمن (٧) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٩، ٢,٦٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول المحور جاءت بدرجة (موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٧١، ٠,٧٩)، وهي قيم صغيرة تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور كيفية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الأساليب التي من خلالها يمكن أن يُشارك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الأساليب (مشاركة كل طالب في العملية التعليمية حسب قدرته وفهمه للمحتوى، وكذلك تدريس المنهج في مجموعات صغيرة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية تتيح تبادل المعلومات والخبرات، والسماح بالاستجابة اللفظية أكثر من المكتوبة).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور كيفية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام، حيث جاءت العبارات (٦، ١) بالترتيب من الأول إلى الثاني، والعبارات (٥، ٣) بالترتيب من السادس إلى السابع، وهي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي (إشراك كل طالب في العملية التعليمية حسب قدرته وفهمه للمحتوى) بالمرتبة الأولى بين بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن مشاركة كل طالب في العملية التعليمية حسب قدرته وفهمه للمحتوى سوف يُعزز من مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة وتحقيق التقدم في منهج التعليم العام، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوكوب وآخرون (Soukup, et al, 2007) والتي توصلت إلى أن وصول الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لمنهج التعليم العام يُعطي مساحه أكبر للطلاب للتعلم على حسب احتياجاتهم وفهمهم.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي (تدريس المنهج في مجموعات صغيرة) بالمرتبة الثانية بين بمتوسط حسابي (٢,٦١) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تدريس المنهج في مجموعات صغيرة سوف يُعزز من مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة وتحقيق التقدم في منهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي (استخدام الوسائل المساعدة (البصرية والحسية والسمعية) في إيصال المعلومة) بالمرتبة السادسة بين بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن استخدام الوسائل المساعدة (البصرية والحسية والسمعية) في إيصال المعلومة سوف يُعزز من مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة وتحقيق التقدم في منهج التعليم العام.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي (اعتماد وسائل تقويم مناسبة لقدرات الطلاب) بالمرتبة السابعة بين بمتوسط حسابي (٢,٤٩) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن اعتماد وسائل تقويم مناسبة لقدرات الطلاب سوف يُعزز من مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة وتحقيق التقدم في منهج التعليم العام، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كارتير (Carter, 2005) والتي توصلت إلى أن مجموعات العمل تُعزز من عملية التعلم للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

يشمل هذا الجزء على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها:

- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على فاعلية الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة على أن وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام للطلاب يُساهم في (إكساب الطلاب الخبرة الحياتية المناسبة والسوية، وكذلك إيجاد بيئة تعليمية أكثر سهولة لدعم جميع الطلاب، وكفالة حق التعليم والتميز للجميع).

- أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على الأدوات الحديثة التي يتم تطبيقها للوصول لمنهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الأدوات (استخدام الحاسب الآلي، وكذلك الأفلام التعليمية، إضافة إلى توظيف النماذج ثلاثية الأبعاد).
- أن هناك حيادية بين الموافقة والرفض بين أفراد الدراسة على الطرق المطلوبة للوصول لمنهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الطرق (أسلوب التدريس بالأقران، وكذلك النمذجة، إضافة إلى الاستقصاء، وطريقة العقود في التعليم).
- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الأساليب التي من خلالها يمكن أن يكون المنهج العام في متناول جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ومن أبرز تلك الأساليب (تحويل المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة، وكذلك أن تتناسب الأهداف السلوكية وصياغتها مع قدرات المتعلم، إضافة إلى التناسب بين عدد الأهداف التعليمية والمهارات المتوقع تعلمها من المنهج، ومراعاة المنهج للفروق في القدرات لدى ذوي الإعاقة الفكرية).
- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الأساليب التي من خلالها يمكن أن يُشارك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بكفاءة ويحققوا التقدم في منهج التعليم العام، ومن أبرز تلك الأساليب (مشاركة كل طالب في العملية التعليمية حسب قدرته وفهمه للمحتوى، وكذلك تدريس المنهج في مجموعات صغيرة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية تتيح تبادل المعلومات والخبرات، والسماح بالاستجابة اللفظية أكثر من المكتوبة).

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- المنهج العام حق للجميع؛ لذا يجب أن تتوفر فيه خصائص (المدرسة الشاملة)، بحيث يكون منهجاً موحداً شاملاً ومرناً، يخدم احتياجات جميع فئات المجتمع المدرسي على اختلافها.
- يجب أن يرتبط البرنامج التربوي الفردي لذوي التخلف العقلي بمتطلبات المنهج العام؛ لأن التعليم الفردي يعد من الأسس التي تركز عليها برامج التربية الخاصة لذوي التخلف العقلي. والتدريس الجماعي كما يُطبق الآن في مدارسنا لا يعد الحل الأمثل.
- من المهم أن تدعم جميع برامج التربية الخاصة لذوي التخلف العقلي بالخدمات المساندة، والتي قد يستفيد منها أيضاً الطلاب العاديين. وعلى الرغم من أهمية مرافقتها لجميع البرامج التربوية، إلا أن معظمها غير متوفر لدينا في المملكة العربية السعودية، حيث إننا مازلنا متمسكين حتى الآن بالتعليم التقليدي.
- يجب مناقشة الممارسات التي من شأنها تحسين فعالية التدريس، وكذلك الوصول إلى المناهج العامة الأساسية، ودعم الأقران للطلاب ذوي الإعاقة، والتكنولوجيا المساعدة، والدعم الإداري، وتطوير التدريب المهني للمعلمين، والمشاركة الفعالة والدعم من الوالدين والأسر في تحقيق الضبط الشامل. Moreover, teachers and service providers should work as a team to assist students with disabilities to access and progress in the general curriculum education through strategies of accommodation and modification. وعلاوة على ذلك، فينبغي للمعلمين ومقدمي خدمة العمل أن يعملوا كفريق واحد؛ وذلك لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة في الوصول والتقدم في التعليم العام من خلال المناهج، وتفعيل استراتيجيات التكيف والتعديل.

- هناك حاجة ماسة إلى إجراء المزيد من الأبحاث لدراسة مواقف المعلمين وغيرهم من المهتمين بشأن التعليم العام، وكذلك دراسة العوامل التي تؤثر على هذه المواقف، ويجب أن تقوم جهات عامة، مثل (المدارس، والكليات، ووسائل الإعلام... إلخ) بتوعية المجتمع والأسر، بما في ذلك الأطفال المعاقين في المدارس العادية، وذلك من خلال وسائل الإعلام، وورش العمل، والمؤتمرات. وقد يساهم هذا في تغيير مواقف المعلمين، والأسر، وغيرهم من أعضاء المجتمع؛ ومن البديهي. أنه لا يمكن أن تتحقق هذه الاقتراحات من دون أن تبذل جميع الأطراف جهداً مشتركاً.

المراجع

إبراهيم، عبدا لطيف فؤاد. (١٩٨٤). *المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها*. (ط٦). القاهرة : مكتبة مصر .

الشريفي، شوقي السيد؛ واحمد، احمد محمد. (٢٠٠٤). *المناهج التعليمية*. الرياض: مكتبة الراشد.
وزارة التربية والتعليم (١٤٢٤) *هالإدارة العامة للتربية والتعليم بنات إدارة التعليم الموازي قسم التربية الخاصة الرياض المملكة العربية السعودية*.

Abdool , Whitney Moores .(2010) Include Students with Autism and Access to General Curriculum: What Is Being Provided?. Issues in Teacher Education, v19 n2 p153-169 Fall 2010.

Abdool, Whitney Moores.(2011) .The Use of Curriculum Modifications and Instructional Accommodations to Provide Access for Middle School Students with Autism to the General Curriculum. Florida International University.

Agran, Martin; Alper, Sandra; Wehmeyer, Michael(2002). Access to the General Curriculum for Students with Significant Disabilities: What It Means to Teachers. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, v37 n2 p123-33 Jun 2002.

Alquraini , Turki .(2011). Special Education in Saudi Arabia: Challenges , Perspectives, Future Possibilities. Ohio University.

Audrey J ,Smith,. ; Geruschat, Duane ; Huebner, Kathleen M..(2004).Policy to Practice: Teachers' and Administrators' Views on Curricular Access by Students with Low Vision. Journal of Visual Impairment and Blindness, v98 n10 p612-628 Oct 2004.

Brenda ,Schick , ; Williams, Kevin ; Kupermintz, Haggai (2006).Look Who's Being Left Behind: Educational Interpreters and Access to Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v11 n1 p3-20 Win 2006.

Erik W ,Carter.; Cushing, Lisa S.; Clark, Nitasha M.; Kennedy, Craig H. .(2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), v30 n1 p15-25 Spr 2005.

Hauser , Jane. (2006) . Access to the General Education Curriculum for Students with Significant Cognitive Disabilities. Been obtained to work in the history of December.17.2011from on the linke

http://www.k8accesscenter.org/training_resources/generaleducationcurriculum.asp

Hickson, Linda& Blackman ,Leonard S. , & Reis ,Elizabeth M.(2008). *Mental retardation:foundationsofeducationalprogramming*.AllynandBacon,1995.

- Jane H ,Soukup. ; Wehmeyer, Michael L. ; Bashinki, Susan M. ; Bovaird , James A .(2007). *Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students with Disabilities*. Exceptional Children, v74 n1 p101-120 Fall 2007. 20 pp.
- Karger, J., & Hitchcock, C. (2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved December.17.2011from http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/brief_parents_...
- Knight, Victoria F. M. Ed.Bree A. Jimenez, ABD.Barbara A. AgnelloLynn Ahlgrim-Delzell.(2009).*Research-Based Practices for Creating Access to the General Curriculum in Mathematics for Students with Significant Intellectual Disabilities*. State Collaborative on Assessment and Student Standards (ASES-SCASS) Section of the Chief Council of State School Officers.
- Koga, N., & Hall, T. (2004). Curriculum modification. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved December.17.2011from http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/curriculum_mod...
- Michael L, Wehmeyer,. ; Lattin, Dana L. ; Lapp-Rincker, Gina ; Agran, Martin. (2003).*Access to the General Curriculum of Middle School Students with Mental Retardation: An Observational Study*. Remedial and Special Education, v24 n5 p262-72 Sep-Oct 2003.
- Wehmeyer. M. L.(2002) .*Teaching Students with Mental Retardation* . Baltimore : Brookes.