طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه*

د. تركي عبدالله سليمان القريني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود
talquraini@ksu.edu.sa

* يتقدم الباحث بالشكر لمركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود لدعم هذا البحث.

طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه

د. تركي عبدالله سليمان القريني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى تحديد طبيعة مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة، إضافة إلى تحديد المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ للمنهج العام، والاستفادة منه. وقد شملت الدراسة ستة معلمين (ثلاثة معلمين تعليم عام، وثلاثة معلمين تربية خاصة)، كما استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي (a qualitative research)، حيث تم استخدام أداة المقابلة لجمع المعلومات ذوات العلاقة بتساؤلات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة منظور هؤلاء المعلمين لمفهوم الوصول إلى المنهج العام لا يعدو كونه إلا اكتساباً للمهارات الأكاديمية الرئيسة المتاحة في المنهج العام، إضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن هناك العديد من المتغيرات الصفية التي يمكن أن تؤثر على الوصول إلى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ، وتشمل: عدد التلاميذ داخل الصف، ومدى دعم التلاميذ العاديين لأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى قيام معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بتعديل المنهج العام ليتوافق مع قدرات وإمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. كما أوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات المماثلة، والتي تركز على قضايا الوصول إلى المنهج العام، والمتغيرات الأخرى التي تؤثر على ذلك الوصول.

الكلمات المفتاحية: الوصول إلى المنهج العام، ذوو الإعاقة الفكرية، المتغيرات الصفية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/٢/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٦/٩م

The Nature of the Perspective of General and Special Education Teachers on the Concept of Access to the General Curriculum for Students with Intellectual Disabilities and Classroom Variables Affecting it

Dr. Turki A. Alquraini
College of education
King Saud University

Abstract

The goal of this study was to understand the interpretation of "access" to the general curriculum for students with intellectual disabilities from the perspective of general education teachers, as well as special education teachers. Additionally, this study aimed to identify variables that might affect general curriculum access for these students. The current study included a sample study of six teachers (three general education teachers and three special education teachers). A qualitative research approach and interview tool was used to collect the data and to answer the study questions. The result of this study suggested that teachers interpret access to the general curriculum for students with intellectual disabilities as their ability to acquire the main academic skills in the curriculum. Also, this study found some variables do appear to affect access to general curriculum for these students, including the number of students in the classroom, the support of typical peers, and the ability of teachers to modify the general curriculum in accordance with these students' requirements. Ultimately, this study recommended further research that focuses on issues of access in the general curriculum as well as other barriers that affect access.

Keywords: access to the general curriculum, intellectual disability, classroom variables.

طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه

د. تركي عبدالله سليمان القريني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة:

لقد حدث تحول كبير في فلسفة تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة، خصوصاً في العقود الثلاثة الماضية، ومن تلك التحولات التأكيد على حق هؤلاء التلاميذ في تلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين في البيئة المدرسية العادية، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم للوصول إلى نفس المنهج العام الذي يقدم لأقرانهم العاديين، والاستفادة منه (Ryndak, Moore, Orlando, Delano, 2009)، وبالرغم من هذا التحول في فلسفة تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة، إلا أن هذه الفلسفة لم تشمل مجال الإعاقة الفكرية (Intellectual disability) (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Park, 2003)، وقد يعود ذلك إلى أن الفهم القائم في مجال الإعاقة الفكرية في العقدين الماضيين لم يساهم في ذلك التحول، والذي كان يفسر الإعاقة الفكرية على أنها مشكلة محصورة في الفرد ذي الإعاقة الفكرية، دون الأخذ بعين الاعتبار أثر السياق البيئي، بما فيه تأثير المنهج العام على تحسين نواتج التعلم لهؤلاء التلاميذ، ولكن عام ٢٠٠٢م، أصدرت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) تفسيراً لمفهوم الإعاقة الفكرية يقوم على أن الإعاقة الفكرية ناجمة عن قصور في العلاقة الوظيفية بين الفرد، ومصادر الدعم، والسياقات البيئية المختلفة التي يعيش فيها ذلك الفرد (Turnbull et al., 2003)، مما ساعد في التحول إلى فكرة دمجه في تلك السياقات البيئية المدرسية، والتي في مقدمتها المنهج العام الذي يقدم لأقرانه العاديين، والذي من شأنه أن يحسن من نواتج تعلمه، ويساعد في إكسابه الخبرات الأكاديمية والسلوكية، والاجتماعية التي تمكنه من الاندماج في المجتمع؛ وبذلك عزز هذا التحول فهم الإعاقة الفكرية، من حيث كونها ليست عجزاً متمركزاً حول الفرد، بل عجز في

تفاعل الإطار البيئي والاجتماعي مع هذا الفرد، والذي نجم عنه دخول فلسفة الوصول إلى المنهج العام إلى مجال الإعاقة الفكرية.

وفي ضوء هذه التحولات الفلسفية في تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية، أكد العديد من الدول المتقدمة في هذا الشأن على حق هؤلاء التلاميذ في الوصول إلى المنهج العام، ومن ذلك القانون الأمريكي المعروف بالقانون المطور في تربية الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Improvement Act, 2004) (IDEIA) الذي ينص على ضرورة مساعدة إدارات التعليم لهؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام، كما حدّد هذا القانون لتلك الإدارات ما يفترض أن يتضمنه البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ لديه إعاقة، فيما يتعلق بذلك الوصول، وذلك على النحو الآتي: (أ) وصفه لكيفية تأثير إعاقة التلميذ في مشاركته في المنهج العام، ومدى تقدمه في تطبيق هذا المنهج، (ب) وصفه تلك الأهداف القابلة للقياس التي تمكن التلميذ من المشاركة في المنهج العام والتقدم فيه، (ج) وصف الخدمات والتعديلات اللازمة التي تمكن التلميذ من المشاركة في المنهج العام والتقدم فيه. ويلاحظ أنّ مشرعي هذا القانون حرصوا على حق إشراك هؤلاء التلاميذ في التعليم العام، وخضوعهم لمعاييره، وبضمان مساءلة القائمين على العملية التعليمية عندما يصعب على هؤلاء التلاميذ تحقيق الحد الأدنى من الأداء في المنهج العام، بالإضافة إلى زيادة التوقعات لدى معلميهم نحو قدرة هؤلاء التلاميذ على الوصول إلى المنهج العام، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين (Agran, Alper & Wehmeyer, 2002)، وبالرغم من تأكيد هذه التشريعات على أهمية الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقة، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، إلا أن هناك جدلاً واسعاً في الأدبيات حول مفهومي المنهج العام، والوصول للمنهج العام لذوي الإعاقة، مما يجعل من الأهمية بمكان مناقشته.

وقد طُرح مفهوم المنهج العام من قبل العديد من الباحثين، ومنهم ماستروبير، وسكروجز (Mastropieri, & Scruggs, 2009) اللذين يعرفانه بأنه ذلك المنهج الذي يشمل جميع الخبرات التي تتضمن مشاركة التلميذ في البيئة المدرسية العادية، والنشاطات التي يمكن أن تنمي المهارات الداعمة للاستقلالية، في حين عرفه آخرون بأنه ذلك المنهج الذي يتضمن المهارات الأكاديمية والحياتية التي تساعد التلميذ على الاستقلالية (Turnbull, et al.,2003)، في حين يصفه هتكوك، ومير، وروس وجاكسون (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson 2002) بأنه الخطة العامة للتدريس التي تتبناها المدرسة، وتهدف إلى توجيه النشاطات التعليمية، وما تشتمل عليه من محتوى وأساليب تدريسية حول ما يتوقع من التلاميذ، ويضيف

هتكوك وزملاؤه أن ذلك المنهج يتضمن أربعة عناصر جوهرية، هي: الأهداف التي تقود العملية التعليمية، والمواد التي يستخدمها التلاميذ، وطرق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المعلمون، وطرق التقويم التي تقيس مدى تقدم التلاميذ، أما دول (Doll, 1993) فيعرف المنهج العام بأنه ذلك المحتوى الرسمي وغير الرسمي، والعملية التي تكتسب عبرها المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، وتكون -عادةً- تحت إشراف المدرسة، كما عرّف هاس، وباركي (Hass & Parkay, 1993) المنهج بأنه جميع الخبرات التي تقدم للتلاميذ، لتحقيق الأهداف العامة والخاصة والمخطط لها في ضوء النظريات، والبحوث، والممارسات المهنية السابقة، والحالية.

من خلال العرض السابق، يتضح أنّ هناك تباينًا بين الباحثين في مفهوم المنهج العام، والذي يلخصه ساندس، وكوزليكس، وفرينش (Sands, Kozleski & French, 2000) في الآتي:

١) خطه محدّدة تقدمها المدرسة.

٢) الوسائل التي تستخدم في عرض المادة التعليمية للتلاميذ.

٣) الموضوعات التي تدرس للتلاميذ.

٤) المقررات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ.

٥) الخبرات المخططة التي تقدم للتلاميذ تحت إشراف المدرسة.

وقد يعود اختلاف الباحثين حول مفهوم المنهج العام إلى تباين نظرتهم وتوجهاتهم إزاء طبيعة المنهج العام، من حيث كونه رسمياً يقدم داخل الصف، أو غير رسمي يتضمن جميع النشاطات التي تقدم تحت إشراف المدرسة، ويميز دول (Doll, 1993) بين المنهجين الرسمي، وغير الرسمي، بأن المنهج الرسمي يتضمن ذلك المحتوى الأكاديمي الذي صُنّف إلى موضوعات ومجالات مختلفة، في حين أنّ المنهج غير الرسمي يتضمن تلك الخبرات، أو النشاطات النمطية (الروتينية) الممارسة داخل المدرسة التي يواجهها التلميذ، أو يشارك فيها مشاركة تطوعية.

ويمكن تعريف المنهج العام -استنادًا إلى ما سبق- بأنه ذلك المنهج الذي يتضمن النشاطات التعليمية المخطط لها، والتي تقدم للتلاميذ في العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة، بالإضافة إلى الخبرات التي يمر بها التلاميذ مروراً عفوياً، وغير مقصود في يومهم المدرسي.

أمّا فيما يتعلق بمفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة (Access to the general curriculum) فقد طرح في ضوء القوانين الأمريكية، كقانون (IDEIA, 2004) الذي أشار إلى أهمية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام،

والتقدم فيه، وتحقيق أهدافه، ولكنه لم يوضح ماهية هذا الوصول وآليته، وقد أدى ذلك إلى اختلاف الباحثين في تعريف مفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقات، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، حيث وصف أحد التعريفات الوصول إلى المنهج العام بأنه اكتساب المعارف والنشاطات المقدمة في المنهج العام (Hitchcock et al., 2002)، حيث يفترض هذا التعريف أن جميع التلاميذ ذوي الإعاقة يستطيعون اكتساب تلك المعارف والنشاطات عندما تتاح لهم الفرصة لدراسة المنهج العام مع أقرانهم العاديين، وتطبق معهم طرق التدريس، والموضوعات، والنشاطات نفسها (Dymond, Renzaglia, Gilson, & Slagor, 2007)، وهناك من يختلف مع هذا التعريف، حيث يرى مير وروس (Meyer & Rose, 2001) أن مفهوم الوصول للمنهج العام يركز على الوصول إلى المعلومات والمعارف المتاحة في المنهج العام، ويغفل عن كون الوصول إلى المنهج العام يتضمن تحديد مدى تلقي التلميذ الدعم الذي يتلاءم مع المهارة المراد إكسابها له، مّما يؤكد الحاجة إلى أهمية اختيار المواد التعليمية، والتقويم، وطرق التدريس، وأساليب التقويم التي يجب أن تتصف –جمعيها– بالمرونة التي يمكن من خلالها تعديل ما يمكن تعديله، بما يسمح للتلميذ بالوصول إلى المنهج، والاستفادة منه، فيما يرى آخرون أن الوصول إلى المنهج العام يشير إلى اكتساب المواد التعليمية في المنهج العام، مع الأخذ في الحسبان الدعم الذي يمكن أن يقدم للتلميذ لتسهيل اكتسابه تلك المواد (Fisher & Fery, 2001; Kluth, Strual, & Biklen, 2003)، ويلخص ديموند، ورينجزالا، وجليسون، سلاقور (Dymond et al. , 2007) تفسير بعض الباحثين لمفهوم الوصول إلى المنهج العام بأنه اكتساب المعلومات، والمواد التعليمية المتاحة في المنهج، فيما يفسره آخرون بأنه الوصول إلى عملية تعلم كيفية الممارسة مع الآخرين، وأيضاً اكتساب تلك الخبرات التعليمية والمهارات الحياتية المتاحة في المنهج العام.

مما سبق يتضح تباين الآراء والتعريفات حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، حيث عرفه بعض الباحثين بأنه اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقات المعارف، والمواد التعليمية، والنشاطات التي تقدم لأقرانهم العاديين في الصف العادي، في حين عرفه آخرون بأنه الوصول إلى التعلم، مع تقديم الدعم الملائم لكل تلميذ ذي إعاقة فكرية، بما يضمن تعلمه، وأمّا آخرون فعرفوه بأنه اكتساب التلاميذ المحتوى الأكاديمي المتاح في المنهج العام، بما فيه من مهارات حياتية.

ومن ناحية أخرى حاول بعض الباحثين معرفة تفسير بعض المعلمين لمفهوم الوصول إلى المنهج العام، حيث قام أجرن، وزملاؤه (Agran et al., 2002) بإجراء دراسة للتعرف على

وجهة نظر ٨٤ معلمًا من معلمي التربية الخاصة، ممن يحملون مؤهلاً في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في مدارس التعليم العام من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية حول تفسيرهم لمفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة في ولاية أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية، مستخدمين المنهج الكمي (Quantitative Study)، وقد ركزت هذه الدراسة على فحص وجهة نظر هؤلاء المعلمين حول أربعة أبعاد رئيسة: (١) مفهوم الوصول للمنهج العام، (٢) المهارات اللازمة لذوي الإعاقة الواضحة للوصول لذلك المنهج، (٣) اتجاهات هؤلاء المعلمين حول وصول ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة للمنهج العام، (٤) عوائق الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة، وأوضحت هذه الدراسة إلى أن رؤية هؤلاء المعلمين حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام لا يعدو كونه اكتساب هؤلاء التلاميذ لمحتوى المنهج الذي يتلقاه أقرانهم العاديون، كما أشار المعلمون -أيضًا- بأنه اكتساب المهارات الأكاديمية المتوافرة في المنهج العام، مما يخضع هؤلاء التلاميذ للمعايير نفسها التي يتم بها تقويم أقرانهم العاديون، كما خلصت تلك الدراسة إلى أن أبرز المهارات التي يجب إكسابها للتلاميذ، والتي تدعم الوصول للمنهج العام، المهارات التواصلية، والسلوكات المناسبة، ومهارات الحياة اليومية، كما بينت الدراسة أن اتجاهات هؤلاء المعلمين سلبية نحو مدى قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة للوصول للمنهج العام، وأخيراً، بينت الدراسة أن من أبرز العوائق التي تؤثر على الوصول إلى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ هي تلك السلوكات غير الملائمة التي قد يظهرها هؤلاء التلاميذ، وطبيعة محتوى المنهج العام، وضعف دعم إدارة المدرسة، وضعف التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

وفي دراسة أخرى مماثلة قام بها ديموند، وزملاؤه (Dymond et al., 2007) لتفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة من وجهة نظر ٣٥ معلمًا يعملون في مجال التربية الخاصة، والتعليم العام للمرحلة الثانوية باستخدام المنهج النوعي (Qualitative Study)، حيث وضح معظم معلمي التعليم العام في هذه الدراسة مفهوم الوصول إلى المنهج العام بأنه اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة المعارف والمهارات التي تقدم في المنهج العام لأقرانهم العاديين في الصف العادي، مع تقديم معلمي التربية الخاصة، ومساعديهم دعمًا إضافيًا إلى هؤلاء التلاميذ، في حين يفسر معلمو التربية الخاصة ذلك الوصول بأنه لا ينحصر في تلك المعارف والمهارات التي تقدم في المنهج العام لأقرانهم العاديين، بل يتضمن اكتسابهم للمعارف والمهارات التي يمكن تعديلها وتكييفها عبر محتوى المنهج العام، والتي تتلاءم مع احتياجاتهم، وتطلعاتهم الحياتية، وخصائصهم الفريدة، كما أبدى المعلمون في هذه الدراسة

تبايناً في آرائهم بين وصول التلاميذ العاديين، وذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام، حيث لا يصل هؤلاء التلاميذ إلى معلومات مفيدة في هذا المنهج، بل يتركز وصولهم على تلك المعلومات المتاحة في المنهج العام بشكل أقل عمقاً من أقرانهم العاديين، ومن تلك الاختلافات حاجة هؤلاء التلاميذ إلى تعديل وتكييف المنهج العام بعكس أقرانهم العاديين؛ نظراً لطبيعة خصائص هؤلاء التلاميذ، وطبيعة المنهج العام الذي يقدم لهم، كما أن طريقة تقويم مدى اكتساب هؤلاء التلاميذ للمهارات المتاحة في المنهج تختلف عن أقرانهم العاديين، والذي يعود إلى طبيعة تفاعلهم مع المنهج العام، كما بينت هذه الدراسة وجهة نظر المعلمين حول الموضع التربوي الداعم لذوي الإعاقة للوصول إلى المنهج العام، وخلصت هذه الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن الصف العادي هو الموضع التربوي الداعم لوصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام.

والدراستان السابقتان فسرتا مفهوم الوصول للمنهج العام بطريقة مختلفة عن الأخرى في المنهجية الدراسية؛ فالأولى قامت على المنهج الكمي، والأخرى قامت على المنهج الكيفي، كما أن هاتين الدراستين لم تفحصا وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بمفهوم الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية؛ إنما ركزتا على فهم وجهة نظر المعلمين حول الوصول للتلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة، وذوي الإعاقة بشكل عام.

وهناك العديد من المتغيرات الصفية التي يمكن أن تؤثر على تفسير مفهوم الوصول لهؤلاء التلاميذ، وتعزيز وصولهم للمنهج العام، ومنها الموضع التربوي للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية (كالصف العادي، والصف الخاص، والمؤسسات والمعاهد الخاصة بهؤلاء التلاميذ)، وفي ضوء ذلك، تؤكد الأدبيات أن إتاحة الفرصة لهؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام في الصف العادي عزز وصولهم إلى ذلك المنهج، والاستفادة منه أكثر من المواضع التربوية الأخرى، كالصفوف الخاصة، أو المعاهد الخاصة، وقد قام لوجن، وكيفي (Logan & Keefe, 1997; Polloway & Patton, 1997) بإجراء دراسة مقارنة بين أثر تواجد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالصف العادي والصف الخاص على استفادتهم من المنهج العام، وخلصت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين تلقوا تعليمهم داخل الصف العادي استطاعوا الاستفادة من المحتوى الأكاديمي المتاح في المنهج العام، بينما التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم في الصف الخاص تمحورت مهاراتهم المكتسبة في المهارات الأكاديمية الوظيفية، وفي نفس السياق قام ويمر، ولاتن، ولاب-رانكر، وجران (Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rinker &Agran, 2003) بدراسة أثر الموضع الصفي العادي على الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ يميلون إلى المشاركة في أنشطة المنهج

العام، وتحقيق الأهداف المحددة لهم، وبما يتوافق مع المستوى الصفي عندما يكونون في الصف العادي، بينما يميل التلاميذ المتواجدون في الصف الخاص إلى تحقيق الأهداف المحددة لهم في البرنامج التربوي الفردي، وليست تلك الأهداف المرتبطة بالمنهج العام.

ومن المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على مفهوم الوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه طبيعة أساليب التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ لدعم وصولهم إلى المنهج العام، سواءٌ التدريس الجماعي، أو التدريس في مجموعات تعليمية صغيرة، أو بشكل فردي (Soukup, Wehmeyer, & Bovaird, 2007). وفي هذا الشأن بين العديد من الدراسات أثر المتغيرات الصفية المتعلقة بطبيعة أساليب التعلم المستخدمة في دعم الوصول إلى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ والاستفادة منه، حيث خلصت تلك الدراسات إلى أن التعلم في مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي يساهم في وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام بشكل أكثر من التدريس الجماعي (Bulgren & Carta, 1993; Greenwood, Carta, Kamps, & Arreaga-Mayer, 1990).

ومن تلك المتغيرات الصفية الأخرى التوظيف المناسب لاستراتيجيات تعديل المنهج العام مع هؤلاء التلاميذ من قبل معلميهم، والذي يعتبره الباحثون حجر الأساس في الوصول إلى المنهج العام من خلال توظيف استراتيجيات تعديل المنهج العام، والمتمثلة في تكييف المنهج العام (Adaption the Curriculum)، والذي يمكن وصفه بأنه ذلك الجهد الذي يبذل لتعديل طريقة توضيح محتوى المنهج العام (representation)، أو عرض محتوى المنهج (Presentation)، أو طريقة مشاركة التلميذ وتفاعله مع المنهج الذي قد يتضمن تطبيق مبادئ التعليم الشامل (Rose& Meyer, 2002)، أما المستوى الثاني من استراتيجيات تعديل المنهج العام يتمثل في الإضافة إلى المنهج العام (Augmentation the Curriculum)، حيث يتم تعليم التلاميذ الاستراتيجيات التعليمية التي تمكنهم من التركيز المعرفي والسلوكي على المهمات التعليمية التي يمكن أن تؤثر في تحسين قدرة هؤلاء التلاميذ على النجاح في المنهج العام(Wehmeyer et al., 2001).

وفي هذا الصدد قام لي، وزملاؤه (Lee et al., 2006) بإجراء دراسة لمعرفة تأثير استخدام استراتيجيات تعديل المنهج العام (التكييف، والإضافة) على مفهوم الوصول إلى المنهج العام لمجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة، وخلصت تلك الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ الذين تم استخدام تلك الاستراتيجيات معهم استطاعوا الوصول إلى محتوى المنهج العام والاستفادة من تلك المعارف والمهارات المتاحة في ذلك، وفي نفس السياق قام ويمير، وزملاؤه

(Wehmeyer et al., 2006) بملاحظة مدى فاعلية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج العام في تمكين مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة إلى الوصول للمنهج العام والاستفادة منه، وتوصلت الدراسة إلى أن ٨٧٪ من التلاميذ الذين استخدمت معهم تلك الاستراتيجيات استطاعوا تحقيق المهارات المستهدفة في المنهج العام التي حققها أقرانهم العاديون في نفس المستوى الصفي.

وتتميز الدراسة الحالية عما تم مراجعته سابقاً من دراسات بكونها أول دراسة تحاول فهم تفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، حيث ركزت الدراسات السابقة على فهم تفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام، أو ذوي الإعاقة الشديدة بشكل خاص، علاوة على ذلك، تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها فحصت تفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والمتغيرات الصفية التي تؤثر على هذا الوصول في آن واحد، بينما قامت الدراسات السابقة بفحصها في دراسات منفصلة على الرغم من ترابطها وتأثر بعضها ببعض، كما أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بأنها حاولت تحديد مدى وجود اختلاف بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول تفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى تحديد مدى وجود علاقة بين الموضع التربوي (الصف الخاص، والفصل العادي، والمعهد الخاص،... إلخ)، والوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما لم تأخذه الدراسات السابقة بعين الاعتبار.

مشكلة البحث:

في ضوء التغير الفلسفي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والذي يستند على إتاحة الفرصة لهؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه، وتأكيد التشريعات ذوات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة على حق هؤلاء التلاميذ إلى الوصول للمنهج العام والاستفادة منه، ومع تلك التحولات الفلسفية والتشريعية، إلا أن مفهوم الوصول إلى المنهج العام ظل محصوراً في وجهة نظر الباحثين، وتفسيرهم له، دون محاولة لفهم مفهوم الوصول من وجهة نظر أطراف العملية التعليمية، كمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، إضافةً إلى ما لمسه الباحث من واقع تجربته الميدانية من تركيز المعاهد والمدارس على تقديم مناهج خاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لا تتوافق مع خصائصهم الفريدة، ولا مع الممارسات العالمية

الحالية التي تتيح الفرصة لهؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام، وكذلك ندرة الدراسات التي حاولت فهم تفسير الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة. لذلك تبرز مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى إجراء دراسة تفحص منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو الوصول إلى المنهج العام لذوي الاعاقة الفكرية. واستناداً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه؟.

أسئلة البحث:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟. ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

(أ) ما طبيعة مفهوم الوصول للمنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

(ب) هل يوجد اختلاف بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين إلى المنهج العام من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

(ج) في أي موضع تربوي يمكن أن يحقق التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية الوصول إلى المنهج العام والاستفادة من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

(د) من المسؤول عن دعم ومساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

السؤال الثاني: ما المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منه من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

أهمية البحث:

لقد حظي الوصول الى المنهج العام للتلاميذ ذوي الاعاقة بمافيهم ذوي الاعاقة الفكرية في الأدبيات الأجنبية باهتمام كبير لضمان حقهم للاستفادة من نفس المنهج العام الذي يتلقاه أقرانهم العاديون، بما يضمن اكتسابهم لنفس المهارات الأكاديمية التي يتلقونها، واستقلاليتهم، وحصولهم على وظائف مناسبة إضافة إلى إشراك هؤلاء التلاميذ في معايير

التعليم العام، بما يضمن خضوعهم لتلك المعايير، ويضمن مساءلة القائمين على العملية التعليمية عندما يصعب على هؤلاء التلاميذ تحقيق الحد الأدنى من الأداء في المنهج العام، وأخيراً، زيادة توقعات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة نحو قدرة هؤلاء التلاميذ على الوصول إلى المنهج العام، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين. أما على المستوى المحلي والعربي مازال بحث هذا الموضوع محدودا. ولاشك أن دراسة موضوع الوصول الى المنهج العام لذوي الاعاقة الفكرية يعتبراً أمراً جوهرياً يُسهم في التعريف بطبيعة الوصول الى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ ودوره الإيجابي في ضمان اكتساب هؤلاء التلاميذ للعديد من المهارات مثلهم مثّل أقرانهم العاديين. وعطفاً على ماسبق تستمد هذه الدراسة أهميتها من مايلي:

١) توجيه صناع القرار، والقائمين على خدمة هؤلاء التلاميذ الى أن المنهج العام هو المنهج الذي ينبغي أن يقدم لهم بدلاً من المنهج الخاص الذي لايلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ الفريدة.

٢) فهم طبيعة تفسير معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول الوصول الى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية ممايسهم في إدراك ذلك الفهم، ومعرفة كيفية تأثيره في دعم هؤلاء المعلمين لوصول هؤلاء التلاميذ الى المنهج العام .

٣) تعتبر هذه الدراسة الأولى-حسب علم الباحث- في العالم العربي بمجال التربية الخاصة التي تناقش تفسير معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لمفهوم الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية، والمتغيرات الصفية التي تؤثر على ذلك الوصول، والأولى في استخدام المنهج البحثي النوعي (Qualitative Study) في مجال التربية الخاصة على المستوى العربي مما يؤسس لبنية بحثية تهتم بموضوع الوصول الى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ ، وتزيد من اهتمامات الباحثين في توظيف المنهج النوعي لدراسة قضايا التربية الخاصة مما يعطي عمقاً أوسع لفهم تلك القضايا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على طبيعة مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

٢- تحديد المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منه من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

قام الباحث باستخدام دراسة الحالة كأحد أساليب المنهج النوعي (Qualitative Study)، والذي يقوم على وصف الظاهرة وفهمها بشكل أعمق، من خلال استقراء التفسيرات من تلك المعلومات التي يتم جمعها حول الظاهرة، ويختلف هذا المنهج عن المنهج الكمي باهتمامه بالمعنى أكثر من اهتمامه بالسبب والنتيجة، كما استخدم الباحث أداة المقابلة كأسلوب لجمع المعلومات في هذا الدراسة، نظراً لما تتيحه هذه الأداة من قدرة على تزويد الباحث بالكثير من المعلومات حول الظاهرة المراد فحصها، والتعرف على وجهات نظر أفراد العينة، والذي قد لا يتاح عند استخدام أدوات الدراسة النوعية الأخرى، كالملاحظة (العبد الكريم، ٢٠١٢).

حدود البحث:

قام الباحث بإجراء البحث في ثلاث مدارس حكومية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في مدينة الرياض، يلتحق بها تلاميذ ذوو إعاقة فكرية، وتم اختيار تلك المدارس بناءً على أن نسبة ذوي الإعاقة الفكرية يشكلون نسبة ١٠-١٥٪ في تلك المدارس، كما أن تلك المدارس تقدم خدمات التربية الخاصة لهؤلاء التلاميذ بإحدى البدائل التربوية الأقل تقييداً، وهو الفصل الخاص الملحق بمدرسة عادية، وتتيح المشاركة لهؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة اللاصفية.

عينة البحث:

تتضمن عينة البحث ستة معلمين (ثلاثة معلمين تربية خاصة، وثلاثة معلمين تعليم عام)، حيث تم اختيار معلم تعليم عام، ومعلم تربية خاصة من كل مدرسة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، كما تم اختيار العينة بطريقة العينة المرتبطة بمعيار، وفق المعايير الآتية: (١) المعلمون الحاصلون على درجة الماجستير في التربية، سواءً في مجال التربية الخاصة، أو غيرها من المجالات التربوية الأخرى، (٢) لديهم خبرة خمس سنوات في العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أو العاديين، (٣) يعملون في تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، والكتابة، «مادة لغتي»، والرياضيات، والعلوم)، (٤) لديهم رغبة في المشاركة في هذه الدراسة، وتنطبق عليهم الشروط السابقة، وذلك من خلال استطلاع أولي قام به الباحث.

أداة البحث:

يقوم هذا البحث على استخدام المنهج النوعي (Qualitative Study) من خلال أداة المقابلة، حيث قام الباحث بتطوير ما يعرف ببناء استمارة مقابلة، بناء على الأدبيات التي ناقشت مفهوم الوصول للمنهج العام من وجهة نظر المعلمين، خصوصاً دراستي ديموند، وزملائه (Dymond et al., 2007)، وأجران، وزملائه (Agran et al., 2002)، ولقد تضمنت هذه البطاقة جزأين: الجزء الأول: المقدمة، ويحتوي على بعض التعليمات التي قدمت للمشاركين، بالإضافة إلى الغرض من الدراسة، وأهميتها، وتوضيح سرية المعلومات التي سوف يقدمها المشاركون، وأنها سوف تستخدم –فقط– لغرض البحث العلمي، أما الجزء الثاني من البطاقة فقد تضمن خمسة أسئلة لطرحها على المشاركين أثناء المقابلة، وهي كالآتي:

١- ما الإعاقة الفكرية؟، وما خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟.

٢- ماذا يقصد بمفهوم المنهج العام «ماذا ستدرس»، وليس كيف ستدرس؟ كيف تفسر مفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرك؟.

٣- ما وجه الاختلاف بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام، ووصول التلاميذ العاديين للمنهج العام؟.

٤- من وجهة نظرك، من المسؤول عن وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام؟، هل تعتقد أن معلم التربية الخاصة هو المسؤول، أم معلم التعليم العام؟، أم هي مسؤولية مشتركة بينهما؟

٥- من وجهة نظرك، ما المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على الوصول للمنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منه؟.

وتم تصميم السؤال الأول، والثاني للتأكد من أن هؤلاء المعلمين يدركون جيداً مفهوم الإعاقة الفكرية، وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مما يساهم في إجاباتهم عن أسئلة المقابلة بشكل واضح، أما السؤال الثالث، والرابع فسوف يساعد الباحث في فهم تفسير معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لمفهوم الوصول للمنهج العام لهؤلاء التلاميذ، أما السؤال الخامس فسوف يسهم في تحديد المتغيرات الصفية التي قد تؤثر على الوصول للمنهج العام لهؤلاء التلاميذ، ثم قام الباحث بإجراء استطلاع أولي (Pilot Study) لأسئلة المقابلة في صورتها الأولى، والتي تضمنت ستة أسئلة لمعلم تعليم عام، ومعلم تربية خاصة في مدرسة أخرى، حيث طلب من هذين المعلمين أن يحددا الأسئلة التي تشكل لهما صعوبة، والاقتراحات التي يمكن أن تحسن من صياغة هذه الأسئلة ووضوحها، وفي ضوء تلك الاقتراحات قام الباحث بتعديل صياغة بعض الأسئلة لتظهر بصورتها النهائية.

إجراءات المقابلة:

لقد تم إجراء المقابلات في نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، بناءً على طلب المعلمين، مما يساعدهم في تحديد وقت مناسب للمقابلة، كما طلب منهم تحديد المكان المناسب والهادئ للمقابلة (المدرسة، مقهى ، إحدى قاعات كلية التربية بجامعة الملك سعود)، وبعد تحديد الوقت والمكان المناسب للمقابلة قام الباحث بمقابلة هؤلاء المعلمين بشكل فردي، ولمدة تراوحت ما بين ٣٠ دقيقة إلى ٥٠ دقيقة، حيث قام الباحث في البداية بطرح سؤال ذي علاقة بمفهوم الإعاقة الفكرية (ما الإعاقة الفكرية؟، وما خصائص ذوي الإعاقة الفكرية؟)، للتأكد من أن هؤلاء المعلمين يدركون –جيداً- فئة الإعاقة الفكرية، وخصائصها، مما يساهم في إجاباتهم عن أسئلة المقابلة بشكل واضح، ولقد قدم الباحث تغذية راجعة حول المفهوم، والخصائص أثناء إجابة المشاركين عن السؤالين السابقين، خصوصاً لمعلمي التعليم العام.

بعد ذلك قام الباحث بطرح الأسئلة المحددة في الجزء الثاني من البطاقة مع اتباع كل سؤال بما يعرف بالأسئلة التتبعية (Follow up Questions)، مما يساعد في فهم إجابة المشارك بشكل أعمق، وأثناء المقابلة حاول الباحث ألا يقدم تغذية راجعة تؤثر على استجابة المشارك، وقد تم تسجيل المقابلة بطريقتين: الطريقة الأولى باستخدام جهاز تسجيل إلكتروني باستخدام برنامج مذكرات الصوت على جهاز أيفون٥، والطريقة الثانية من خلال كتابة ما يطرح في المقابلة باستخدام الورقة والقلم، وفي نهاية المقابلة مباشرة قدم الباحث لكل مشارك هدية تعبر عن تقدير، وامتنان الباحث لوقت المشارك الثمين، وجهده في إجراء المقابلة.

تحليل البيانات:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي القائم على المقابلة، كمصدر لجمع المعلومات والإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث قام الباحث بنسخ كامل (Transcribed) لجميع التسجيلات التي تمت مع المشاركين، كما قام الباحث بالطلب من مساعد باحث مُدرب بمراجعة جميع ما نسخه من تسجيلات خاصة بالمشاركين للتأكد من دقة النسخ، وكانت جميع التسجيلات واضحة، حيث استخدم الباحث في عملية التسجيل برنامج مذكرات الصوت المتاح على جهاز الأيفون أثناء عملية المقابلة، كما قام الباحث –أيضاً- بمقارنة ما سجله من معلومات أثناء المقابلة مع ما قام بنسخه من التسجيل الإلكتروني أثناء المقابلة، وكذلك قام بنفس الدور مساعد الباحث، كما قام الباحث باستخدام أسئلة مقابلة مقيدة، ومحددة مسبقاً (Structured or Predetermined Questions)، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) لتحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها من خلال أسئلة

المقابلة، حيث قام الباحث بقراءة ما تم نسخه من إجابات كل مشارك أكثر من مرة وبشكل جيد يساعد في تحديد المواضيع الرئيسة (Themes) للإجابة عن كل تساؤل من تساؤلات الدراسة، كما قام الباحث بالتأكد من خلو نسخة كل مشارك من الأخطاء الإملائية واللغوية، مما يسهم في فهم تلك النسخ، والتأكد من أن العناصر الفرعية تتلاءم مع كل موضوع رئيس، بما يساعد في تحديد الإجابة ذات العلاقة بكل تساؤل.

الموثوقية (Trustworthiness):

فيما يتعلق بالموثوقية للمعلومات التي تم جمعها من المشاركين، فقد تم الحصول عليها بطرق متعددة تتمثل في حث المشاركين وتشجيعهم على توضيح وتلخيص إجاباتهم على كل سؤال، والتحليل النصي لاستجابات المشاركين في المقابلة، والتأكد من أن ما تم تسجيله لكل مشارك تم نسخه بشكل دقيق، وذلك من خلال مراجعة مساعد الباحث لكل نسخة، وأخيراً، استخدام المدونات الإلكترونية (التسجيل باستخدام برنامج مذكرات الصوت)، والمدونات اليدوية (الكتابة) أثناء المقابلة، مما يساهم في التحقق مما تم نسخه.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

التساؤل الأول: ما منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟، ويتفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات الآتية:

(أ) ما طبيعة مفهوم الوصول للمنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بتصنيف البيانات (Coding)، وفقاً لإجابات المشاركين، والتي فسرت وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام بأنه اكتساب لتلك المعارف والمعلومات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام، خصوصاً تلك المهارات الرئيسة التي يتضمنها ذلك المنهج، بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، ويرجعون السبب وراء ذلك إلى ما يواجه هؤلاء التلاميذ من محدودية في قدراتهم وإمكانياتهم، والتي تتمثل بالقصور في عملية الانتباه، والتذكر، والتصور، والإدراك المجرد، مما ينعكس على اكتساب هؤلاء التلاميذ لجميع المهارات المتاحة في المنهج العام، وتبين النصوص التالية أمثلة على تفسير هؤلاء المعلمين لمفهوم وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام.

«.... التلميذ ذو الإعاقة الفكرية سوف يكون قادراً على قراءة الحروف الهجائية وبعض الجمل والعبارات المتاحة في منهج مادة القراءة للصف الثالث الابتدائي مثلاً، ولكن سوف

يواجه صعوبة في فهم النصوص القرائية، والتعبير عن التفاصيل الدقيقة في ذلك المحتوى ....» (معلم تربية خاصة).

«فعلى سبيل المثال في منهج مادة الأحياء في موضوع تركيب الخلايا، سوف يكون التلميذ ذو الإعاقة الفكرية قادراً على معرفة أجزاء الخلايا الرئيسة، ولكن قد يواجه صعوبة في معرفة تفاصيل وظائف الخلايا» (معلم تعليم عام).

«أعتقد أن الوصول إلى المنهج العام للطالب ذي الإعاقة الفكرية يعني أن يستفيد التلميذ من المهارات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام، بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته، فمثلاً: في منهج مادة الرياضيات بالصف الثالث متوسط لن يستطيع التلميذ حل المعادلات من الدرجة الأولى والثانية، ولكن أعتقد أنه سوف يدرك العمليات الحسابية الأخرى، كالضرب، والقسمة، والتي تخدمه في حياته اليومية» (معلم تعليم عام).

«من وجهة نظري؛ الوصول إلى المنهج العام للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية لا يعني أنه سوف يعرف ويفهم كل ما هو موجود في المنهج العام، فقد يستطيع أن يعرف المهارات الرئيسة في ذلك المنهج، خصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، أما المتوسطة والشديدة فلن يستطيعوا الوصول إلى المنهج العام، مثلاً: في مادة الرياضيات للصف الرابع قد يستطيع التلميذ ذو الإعاقة الفكرية البسيطة معرفة القسمة بدون باق، ولكن سوف يواجه صعوبة في معرفة القسمة بباق» (معلم تربية خاصة).

يتضح من العرض السابق أن هؤلاء المعلمين فسروا الوصول إلى المنهج العام لهؤلاء التلاميذ بأنه معرفة واكتساب لتلك المهارات الأكاديمية الرئيسة المتاحة في المنهج العام؛ بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم، كما يرون أن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم القدرة على الوصول لذلك المنهج، بعكس ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، فلا يمكنهم أن يصلوا إلى ذلك المنهج من وجهة نظرهم، ويعود ذلك إلى شدة مستوى الإعاقة الفكرية، مما يؤثر على تلك القدرات العقلية بشكل أكبر وبالتالي يحد من قدرتهم في التفاعل والاستفادة من ذلك المنهج، كما يمكن القول أنه ليس هناك اختلاف واضح بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تفسيرهم لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام، حيث أكدوا على أن هؤلاء التلاميذ سوف يصلوا إلى المهارات الأكاديمية الرئيسة في المنهج العام، بينما يصعب عليهم معرفة وإدراك تلك المهارات الفرعية المتاحة في المنهج العام، ويمكن القول أن اقتصار هؤلاء المعلمين على تفسير وصول المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية على تلك المهارات الرئيسة في المحتوى، وإغفالهم تلك المهارات الأخرى التي يمكن أن يصلوا إليها في المنهج العام، خصوصاً

ذوات العلاقة بالحياة اليومية، قد يعود إلى قلة مرور هؤلاء المعلمين بخبرات أكاديمية أثناء إعدادهم كمعلمين، أو أثناء عملهم في الخدمة كمعلمين، ذوات علاقة بالوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة، وكيفية تعديل وتكييف المنهج العام، بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم، كما يمكن تفسير تأكيد بعض المعلمين في هذه الدراسة على أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قادرون على الوصول والاستفادة من المهارات الرئيسة في المنهج العام بعكس أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، إلا أن طبيعة المنهج العام لم تصمم بطريقة تتوافق مع جميع احتياجات التلاميذ بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة.

ويمكن القول أن تفسير مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، يقوم على استفادتهم من المهارات الأكاديمية الرئيسة المتاحة في ذلك المنهج حسب قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، كما أظهر هؤلاء المعلمون اتجاهاً سلبياً حول مدى قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة على الوصول إلى المنهج العام، ويتفق هذا مع ما توصل إليه أجرن، وزملاؤه (Agran et al., 2002)، حيث فسر المعلمون في دراستهم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام بأنه اكتساب لتلك المهارات الأكاديمية الرئيسة في المنهج العام، والمتاحة لأقرانهم العاديين، بينما يواجهون صعوبة في معرفة تلك المهارات والمعلومات الفرعية في ذلك المنهج، كما أظهر المعلمون في دراسة ديموند وزملائه اتجاهات سلبية نحو مدى قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة للوصول للمنهج العام، وفي مقابل ذلك اختلف تفسير هؤلاء المعلمين في هذه الدراسة عن زملائهم في دراسة قام بها ديموند وزملاؤه (Dymond, et al., 2007)، حيث يرى المعلمون في الدراسة الأخيرة أن الوصول إلى المنهج العام لا يعدو كونه اكتساب هؤلاء التلاميذ لتلك المهارات المتاحة في المنهج العام، مع تقديم الدعم والمساعدة لهم من قبل معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وقد يعود هذا الاختلاف إلى تباين طبيعة برامج إعداد المعلمين، ونوعية المقررات التي تعرضوا لها، والذي أثر بشكل، أو بآخر، على اختلاف تلك التفسيرات بين هؤلاء المعلمين.

(ب) هل يوجد اختلاف بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين إلى المنهج العام من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

يرى المعلمون في هذا الدراسة أن هناك اختلافات واضحة بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين تتلخص في أن هؤلاء التلاميذ يكتسبون مقداراً بسيطاً من المهارات الأكاديمية المتاحة في المنهج العام، بينما يمكن لأقرانهم العاديين اكتساب معظم المهارات المتاحة في المنهج العام، علاوة على ذلك يستغرق هؤلاء التلاميذ وقتاً أطول من أقرانهم

العاديين للاستفادة من المنهج العام، وتبين النصوص الآتية أمثلة على تحديد الاختلافات بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأقرانهم العاديين إلى المنهج العام:

«أعتقد أن هناك اختلافاً بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام، مقارنة بزملائهم العاديين، في أنهم يصلون لمهارات أقل من المنهج العام، خصوصاً تلك المهارات التي تحتاج إلى فهم وإدراك، أيضاً التلميذ العادي سوف يصل في وقت أقصر من التلميذ ذي الإعاقة الفكرية» (معلم التعليم العام).

«التلميذ العادي لديه القدرة على التفاعل والوصول إلى المنهج العام بشكل أسرع مقارنة بالتلميذ ذي الإعاقة الفكرية، لما يفرضه المنهج العام من قيود تؤثر على الوصول إلى المنهج العام» (معلم تربية خاصة).

كما يرى بعض المعلمين أن اختلاف الوصول إلى المنهج العام بين التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة الفكرية يتمثل في أن التلميذ ذي الإعاقة الفكرية لن يستطيع الوصول إلى المنهج العام ما لم يتم تعديله وتكييفه بطريقه تتوافق مع قدرات وإمكانيات هذا التلميذ، بعكس التلميذ العادي الذي لا يحتاج إلى تعديل وتكييف.

«التلميذ ذو الإعاقة الفكرية يحتاج إلى تعديل وتكييف المنهج العام بما يدعم وصوله لذلك المنهج، بعكس التلميذ العادي» (معلم تربية خاصة).

«وصول التلميذ ذي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام يحتاج إلى تعديل وتكييف للمنهج أو طريقة التدريس المستخدمة معه، وعرض تلك المعلومات في المنهج بطريقة مختلفة، بينما التلميذ العادي لا يحتاج إلى ذلك التكييف أو التعديل» (معلم تعليم العام) .

ومن خلال العرض السابق، يمكن القول أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تختلف طريقة وصولهم للمنهج العام عن أقرانهم العاديين، حيث تتلخص تلك الفروق في مقدار تلك المعلومات التي يصل إليها هؤلاء التلاميذ مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث يكون مقدار تلك المعلومات أقل من أقرانهم العاديين، ومن تلك الاختلافات التي يراها المعلمون –أيضاً- أن هؤلاء التلاميذ يستغرقون وقتاً أطول من أقرانهم العاديين لاكتساب تلك المهارات المتاحة في المنهج العادي، علاوة على أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تعديل وتكييف المنهج، بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم ليتمكنوا من الوصول والاستفادة من ذلك المنهج، بينما لن يحتاج أقرانهم العاديون لذلك التعديل أو التكييف.

يتضح مما سبق، أن هناك شبه إجماع بين هؤلاء المعلمين على أن هناك اختلافاً بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وبين أقرانهم العاديين في الوصول إلى المنهج العام، وقد يعود

ذلك إلى إدراك هؤلاء المعلمين، خصوصاً معلمي التربية الخاصة إلى طبيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ، والتي قد تحد من مقدار وصولهم لهذا المنهج العام، كما يمكن تفسير اعتقاد هؤلاء المعلمين إلى حاجة هؤلاء التلاميذ إلى تكييف وتعديل المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات هؤلاء التلاميذ، إلا أن طبيعة المنهج العادي لم تصمم بطريقة شاملة تتوافق مع جميع قدرات التلاميذ، بما فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، كما يمكن ملاحظة أنه ليس هناك اختلافات بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول تحديد الاختلافات بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأقرانهم العاديين إلى المنهج العام، وقد يعود ذلك إلى إدراكهم لأمرين هامين: أولهما: طبيعة خصائص هؤلاء التلاميذ المتمثلة في قصور قدراتهم العقلية، واللغوية، والحركية، والتي قد تعوق اكتساب أكبر مقدار من المعلومات والمهارات المتاحة في المنهج العام، كما أن إدراك تلك الخصائص لدى معلمي التربية الخاصة نابع من مرورهم بمقررات دراسية في مجال تخصصهم تناقش طبيعة تلك الخصائص لدى هؤلاء التلاميذ، أما إدراك تلك الخصائص من قبل معلمي التعليم العام، فهو ناجم عن عمل هؤلاء المعلمين في مدارس يلتحق بها تلاميذ ذوو إعاقة فكرية يمثلون نسبة من ١٠-١٥٪ من المجتمع الطلابي في تلك المدارس، مما سمح لهؤلاء المعلمين بالتفاعل مع هؤلاء التلاميذ في بعض الأنشطة؛ وبالتالي إدراك خصائص هؤلاء التلاميذ، أما الأمر الثاني: هو إدراك المعلمين في هذه الدراسة لطبيعة المنهج العام الحالي، والذي تم تصميمه ليتناسب مع قدرات التلاميذ العاديين دون الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تلاميذ آخرين يحتاجون إلى أن يصلوا إلى هذا المنهج العام، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ديموند، وزملاؤه (Dymond et al., 2007) بأن المعلمين يرون أن هناك اختلافات بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، والذي يتمركز في مقدار وعمق المعلومات والمهارات التي يصلون إليها في ذلك المنهج، وأيضاً حاجة هؤلاء التلاميذ إلى تكييف وتعديل المنهج حتى يستطيعوا الوصول إليه، والاستفادة منه.

(ج) في أي موضع تربوي يمكن أن يحقق التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية الوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

يرى بعض المعلمين في هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد يصلون إلى المنهج العام في الموضع التربوي العادي (الصف العادي)، نظراً لما يتيحه هذا الموضع من فرصة لتفاعلهم مع أقرانهم ودعمهم في الوصول إلى المنهج العام، وتحسن مفهوم الذات لديهم الناجم عن ذلك التفاعل، وتبين النصوص الآتية وجهة نظر هؤلاء المعلمين حول الموضع التربوي الذي يمكن أن يدعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام:

«أعتقد أن الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية قد يكون في الفصل العادي، حيث سوف يساعده زملاؤه العاديون في الوصول إلى ذلك المنهج، من خلال العمل كمجموعات تعاونية، ودعم معلم التعليم العام بحكم خبرته في المنهج العام، وأيضاً اكتساب المهارات السلوكية المناسبة « (معلم تعليم عام).

«أعتقد أن التلميذ ذا الإعاقة الفكرية قادر على الوصول إلى المنهج العام في الصف العادي، ولكن في ظروف معينة تتمثل في قدرة معلم التعليم العام على فهم خصائص هذا التلميذ، وتكييف وتعديل المنهج العام، وأيضاً وجود زملاء عاديون يساهمون في تسهيل تعلم هذا التلميذ واستفادته من المنهج العام» (معلم تربية خاصة).

«المنهج العام يمكن أن يقدم إلى التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في الصف العادي، حيث سيساعد تواجده في هذا الصف إلى دعم وصوله إلى المنهج العام، من خلال تفاعله مع زملائه العاديين، والذي سوف يدعمه للاستفادة من المنهج العام، أما تواجده في الصف الخاص سوف يقلل من استفادته من المنهج العام، حيث لن يتاح له الدعم من قبل زملائه العاديين لأنهم غير موجودين في هذا الصف» (معلم تعليم عام).

فيما يرى معلمون آخرون أن هؤلاء التلاميذ يستطيعون الوصول إلى المنهج العام في الصف العادي، خصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، إذا أخذت بعين الاعتبار العديد من التوصيات التي تدعم نجاحهم للوصول إلى هذا المنهج في الصف العادي، علاوة على إمكانية وصول التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية المتوسطة، والشديدة في مواضع تربوية أخرى كالصف الخاص الملحق بمدرسة عادية، أو المعهد الخاص، وغيرها من المواضع أو البدائل التربوية الأُخرى، ومن تلك الأَمثلة على وجهة نظر المعلمين النصوص الآتية:

«من وجهة نظري أن التلميذ ذا الإعاقة الفكرية البسيطة قادر على الوصول إلى المنهج العام في الصف العادي مع زملائه العاديين إذا تم التركيز على بعض الأمور الهامة، ومنها قدرة معلم التعليم العام على دعم نجاح هذا التلميذ، واستفادته من المنهج العام في الصف العادي، ومساعدة زملائه العاديين، أما التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة يمكن أن يصلوا إلى المنهج العام، لكن ليس في الصف العادي، ولكن قد يكون في الصف الخاص، المعهد» (معلم تربية خاصة).

« التلميذ ذو الإعاقة الفكرية البسيطة قادر على الوصول إلى المنهج العام في الصف العادي إذا أُتيحت بيئة صف داعمة لهذا الوصول، وكان هناك تعاون بين معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، وتفهم من قبل زملائهم العاديين، ودعم لهم من خلال مجموعات تعليمية تعاونية» (معلم تربية خاصة).

يتضح من إجابات المشاركين في هذا الدراسة أن الصف العادي -كموضع تربوي- هو من أهم البدائل التربوية التي يمكن أن تدعم وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام والاستفادة منه، نظراً لما يتوافر في الصف العادي من عوامل داعمة تمكن هؤلاء التلاميذ من الوصول إلى ذلك المنهج، والذي يتمثل في دعم زملائهم العاديين لهم من خلال تفاعلهم في العديد من الأنشطة الأكاديمية، والتعلم التعاوني، علاوةً على إمكانية التعاون بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة لدعم استفادة هؤلاء التلاميذ من المنهج العام، والذي قد لا يتحقق في المواضع التربوية الأخرى، وفي مقابل ذلك أبدى المشاركون تأكيدهم على أن الصف العادي سوف يكون داعماً لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلى المنهج العام أكثر من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة الذي قد يكون وصولهم إلى المنهج العام، واستفادتهم في مواضع تربوية أخرى، كالصف الخاص الملحق بمدرسة عادية، أو المعهد الخاص.

وبشكل مختصر، يمكن القول أن وجهة نظر المعلمين في هذه الدراسة حول الموضع التربوي الذي يمكن أن يدعم وصول ذوي الإعاقة الفكرية هو الصف العادي، هي وجهة نظر منطقية تتفق مع الممارسات الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية؛ نظراً لما يمثله هذا الموضع من بيئة داعمة لعملية وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام بل يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه كل من ديموند، وزملاؤه (Dymond, et al., 2007)، وويمير، ولاتينا، وأجران (Wehmeyer, Lattin & Agran, 2003) من أن التلاميذ ذوي الإعاقة في الصف العادي استطاعوا الوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه أكثر من زملائهم ممن تعرضوا لخبرات المنهج العام في فصول خاصة ملحقة بمدارس عادية.

(د) من المسؤول عن دعم ومساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

يعتقد بعض المشاركين في هذا الدراسة أن مسؤولية مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الوصول إلى المنهج العام هي مسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة من خلال التعاون في العديد من الأنشطة الداعمة لذلك الوصول، من تعديل وتكييف للمنهج وتقديم دعم فردي لهؤلاء التلاميذ، ومن ذلك ما أشار إليه معلم تعليم عام، حيث يعتقد «أن معلم التعليم العام هو المسؤول عن الوصول إلى المنهج، ولكن بدعم من معلم التربية الخاصة، من خلال ملاحظة معلم التعليم العام للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية، وللمهارات التي لم يتقنها

هذا التلميذ، ثم الطلب من معلم التربية الخاصة دعم هذا التلميذ في تعلم تلك المهارات من خلال تدريس فردي».

فيما يرى معلم تربية خاصة أن «هناك مسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لدعم هؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام، وليست محصورة على معلم التعليم العام، أو التربية الخاصة، حيث تتضمن تلك المشاركة أن يدرك معلم التعليم العام أساليب تدريسية مناسبة لهؤلاء التلاميذ، كما يمكن أن يقوم بدور المستشار لمعلم التربية الخاصة للتغلب على المشكلات التي يواجها التلميذ للوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه».

كما يرى معلم تربية خاصة آخر: «أعتقد أن دعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام هو مسؤولية مشتركة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة نظراً لما يحتاجه هذا الوصول من تبادل للخبرات بين هذين المعلمين».

بينما يرى مشاركون آخرون أن تحديد المسؤول عن دعم ذلك الوصول لهؤلاء لتلاميذ يرتبط بنوعية الموضع التربوي الذي يتلقى التلميذ فيه المنهج العام، فقد يكون معلم التعليم العام هو المسؤول عن ذلك الدعم إذا كان التلميذ يتلقى المنهج العام في الصف العادي، أما إذا كان يتلقى المنهج العام في الصف الخاص، فالمسؤول هو معلم التربية الخاصة، وتبين النصوص الآتية ذلك:

«إذا كان التلميذ ذو الإعاقة الفكرية يتلقى المنهج العام في الصف العادي، فالمسؤولية مشتركة بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة، أما إذا كان التلميذ ذو الإعاقة الفكرية في الصف الخاص، ويتلقى المنهج العام فهي مسؤولية خاصة بمعلم التربية الخاصة، ولكن قد يستفيد معلم التربية الخاصة من معلم التعلم العام كمستشار له» (معلم تعليم عام).

«معلم التربية الخاصة هو المسؤول عن وصول التلميذ ذي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام إذا كان التلميذ موجوداً في الصف الخاص، أما إذا كان التلميذ ذو الإعاقة الفكرية يتلقى المنهج العام في الصف العادي يصبح مسؤولية مشتركة بينهما، حيث يقوم معلم التعليم العام بتقديم المنهج العام للتلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، مع تقديم الدعم، والاستشارة له من قبل معلم التربية الخاصة» (معلم تربية خاصة).

بناءً على ما سبق، نستطيع القول أن بعض هؤلاء المعلمين يعتقدون أن دعم ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام في الصف العادي هي مسؤولية مشتركة بين معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، وذلك من خلال الشراكة في تعديل وتكييف محتوى المنهج العام، وتبادل الخبرات التدريسية التي يمكن أن تدعم هؤلاء التلاميذ في الوصول إلى المنهج

العام، والاستفادة منه، علاوة على أنه يمكن أن يلعب كل من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام الدور الاستشاري التبادلي وفقاً لتلك المواقف التي يواجهونها أثناء تقديم المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية، وفي مقابل ذلك هناك من المعلمين من يعتقد أن تحديد المسؤول عن دعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام يرتبط بشكل مباشر بالموضع التربوي الذي يتلقى التلميذ المنهج العام فيه؛ فعلى سبيل المثال سوف تنحصر المسؤولية في معلم التربية الخاصة لدعم هؤلاء التلاميذ إلى الوصول إلى المنهج العام إذا كان يقدم هذا المنهج في الصف الخاص، أما إذا كان هذا المنهج يقدم في الصف العادي، فسوف تصبح تلك المسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، ومن خلال العرض السابق يمكن القول أن إدراك هؤلاء المعلمين لأهمية الشراكة بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة في دعم وصول هؤلاء التلاميذ ناجم عن مرور هؤلاء المعلمين ببعض المقررات الدراسية في مرحلة الماجستير، خصوصاً معلمي التربية الخاصة، والتي تركز –أيضاً- على أهمية العمل التعاوني بين الفريق المدرسي، بمن فيهم معلمو التعليم العام والتربية الخاصة، علاوة على أن جميع المعلمين في هذه الدراسة يعملون في مدارس يلتحق بها تلاميذ ذوو إعاقة فكرية، مما يوحي بوجود شراكة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في بعض المواقف التعليمية التي تستدعي تلك الشراكة، وفي ضوء تلك الاعتبارات أصبح لدى هؤلاء المعلمين اعتقاد أن دعم وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام لن يكون إلا من خلال تلك الشراكة التعاونية، والتي قد تأخذ في بعض المواقف الصبغة الاستشارية، أما تأكيد بعض المعلمين على ارتباط تلك المسؤولية بالموضع التربوي، حيث إنه في حالة وجود التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في الصف الخاص فإن المسؤول عن دعمه لذلك الوصول هو معلم التربية الخاصة، وهذا لا يقلل من حاجته إلى معلم التعليم العام، كمستشار لتذليل العقبات والمشكلات التي يواجها هؤلاء التلاميذ للوصول إلى المنهج العام. وتتفق هذه النتيجة مع ما وجده ديموند، وزملاؤه (Dymond, et al., 2007) من أن نسبة عالية من المعلمين أعطوا معلم التعليم العام مسؤولية دعم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة بالتعاون مع معلم التربية الخاصة، خصوصاً عندما يكون ذلك المنهج يقدم في الصف العادي، أما عندما يقدم هذا المنهج في الصف الخاص فان المسؤول عن دعم هؤلاء التلاميذ للوصول إليه هو معلم التربية الخاصة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما المتغيرات الصفية التي تؤثر على الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منه من وجهة نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؟.

يرى المعلمون في هذه الدراسة أن هناك العديد من المتغيرات الصفية التي يمكن أن تؤثر على الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية، والاستفادة منه، والتي تتمثل في عدد التلاميذ في تلك الفصول العادية، حيث كلما زاد عدد التلاميذ في الصف العادي كلما أثر ذلك –سلباً– على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام في ذلك الموضع، وأيضاً مدى تقبل التلاميذ العاديين لزملائهم ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تبين النصوص الآتية وجهة النظر تلك:

«من وجهة نظري كمعلم تعليم عام أعتقد أن عدد التلاميذ في الصف قد تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، كما أن دعم الأقران العاديين للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية قد تؤثر على الوصول إلى المنهج العام من خلال مشاركتهم مع زملائهم في الأنشطة التعليمية القائمة على المجموعات التعاونية» (معلم تعليم العام).

«أعتقد أنه كلما قل عدد التلاميذ في الصف العادي كلما كان ذلك داعماً إلى الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية» (معلم تعليم عام).

«زيادة عدد التلاميذ في الصف قد تؤثر –سلباً– على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، وأيضاً مدى تقبل التلاميذ العاديين» (معلم تربية خاصة).

كما يرى معلمون آخرون أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، والاستفادة منه، والتي تتمثل في مدى تعديل وتكييف المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، وطبيعة التدريس، إما في جماعات صغيرة، أو فرادى، تعتبر من المتغيرات التي يمكن أن تلعب دوراً جوهرياً في دعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، وتبين النصوص الآتية وجهة نظر المعلمين:

«أعتقد أنه من المتغيرات الهامة في دعم وصول هؤلاء التلاميذ للمنهج العام هو تكييف المنهج، من خلال تحويل تلك المعلومات الموجودة في المنهج إلى مهارات محسوسة ومشاهدة، مثلاً: استخدام بعض الرسومات لتوضيح المنهج، كما أن طبيعة التدريس قد تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، حيث إن المجموعات الصغيرة قد تكون أكثر الطرق فاعلية في دعم وصول التلميذ ذي الإعاقة الفكرية من التدريس الجماعي» (معلم تعليم عام).

«يعتبر إدخال إضافات إلى المنهج، بما يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، أمراً ضرورياً لأن لديهم مشكلات في التذكر والانتباه، مثل استخدام المعلم الكمبيوتر، وتوظيفه في تكبير الخط، واستخدام الألوان، مما يساعد في استفادة التلميذ من المنهج، وطبيعة التدريس –أيضاً– تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، حيث يمكن أن يساهم

التدريس الفردي في دعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام» (معلم تربية خاصة).

«أرى أن تكييف المنهج العام وتبسيطه للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية مهم جداً حتى يستفيد من المنهج العام، واستخدام طرق توضيحية تتناسب مع قدرات هذا التلميذ، كما أن طبيعة التدريس تؤثر على ذلك الوصول، خصوصاً في شكل مجموعات صغيرة، والتي هي، من وجهة نظري، أفضل الطرق لدعم هذا التلميذ للوصول إلى المنهج، حيث يشاركه ويساعده زملاؤه في تعلم أية مهارة» (معلم تربية خاصة).

«كلما استخدم المعلم طرقاً توضيحية لعرض المنهج العام على التلميذ كلما دعمت وصول التلميذ ذي الإعاقة الفكرية إلى الوصول إلى المنهج العام، وأيضا كلما كان التلميذ في مجموعات صغيرة كلما كان داعماً للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام، وتعتبر أكثر فاعلية من استخدام التدريس الفردي، أو الجماعي» (معلم تعليم عام).

«المنهج الحالي لا يتوافق مع قدرات وإمكانيات التلميذ ذي الإعاقة الفكرية، لذلك لابد من تعديل المنهج العام ليتناسب مع تلك الإمكانيات، وأيضاً أعتقد أن التدريس الفردي من أفضل الطرق التدريسية التي يمكن استخدامها مع ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام» (معلم تربية خاصة).

يتبين مما ذُكر أعلاه أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن هناك العديد من المتغيرات الصفية التي يمكن أن تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، وفي مقدمة تلك المتغيرات زيادة عدد التلاميذ في الصف العادي، والتي قد تؤثر بشكل سلبي على استفادة هؤلاء التلاميذ من المنهج العام، ويمكن تفسير اعتبار هؤلاء المعلمين عدد التلاميذ عاملاً مؤثراً في ذلك الوصول، نظراً لما يعانونه -بشكل يومي- مع تلاميذهم في الصفوف الدراسية، والتي -عادةً- ما يزيد عدد تلاميذها عن ٤٠ تلميذاً، خصوصاً في المرحلة المتوسطة والثانوية، مما جعل هؤلاء المعلمين يؤكدون على أن هذا الوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه من قبل هؤلاء التلاميذ سوف يتأثر -سلباً- بتلك الأعداد الكبيرة من التلاميذ، حيث لن تتاح للمعلم الفرصة للتفاعل مع كل تلميذ وفق قدراته وإمكانياته، وتقديم التغذية الراجعة بشكل ملائم لهؤلاء التلاميذ، علاوةً على ذلك، أكد هؤلاء المعلمون أن تقبل التلاميذ العاديين لأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتفاعلهم معهم سوف يمكّن هؤلاء التلاميذ من الوصول إلى المنهج العام، وذلك من خلال دعمهم في الأنشطة التعليمية والعمل كمجموعات صغيرة تعاونية، ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين من خلال عملهم مع التلاميذ بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية يدركون أن دعم الأقران العاديين لهؤلاء التلاميذ أمر جوهري، وسوف يساعدهم في أداء مهمتهم، وتسهيل وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام والاستفادة منه.

كما أكد المعلمون في هذه الدراسة على أهمية تكييف المنهج العام بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، سواءٌ من خلال الرسومات التوضيحية وتكبير النصوص وتحديدها، أو تلخيص الأفكار الرئيسة، واستخدام الإنترنت لعرض محتوى المنهج العام، وقد يعود ذلك إلى إدراك هؤلاء المعلمين إلى أن طبيعة المنهج الحالي لم تصمم بطريقة تتوافق مع جميع الاحتياجات والقدرات والإمكانيات، كما أن محدودية قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في بعض الجوانب، كالتذكر، والانتباه، وغيرها من العمليات العقلية، يجعل من الصعب استفادة هؤلاء التلاميذ من المنهج الحالي، بما يتطلب استخدام تكييف المنهج من قبل هؤلاء التلاميذ. وتتماشى نتائج هذا الدراسة مع ما توصل إليه لي، وزملاؤه (Lee et al., 2006) من أثر تطبيق مستويات تعديل المنهج العام مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في دعم وصولهم إلى المنهج العام والاستفادة منه، كما توصل ويمر، وزملاؤه (Wehmeyer et al., 2006) أن ٨٧٪ من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة استطاعوا الوصول إلى المنهج العام عندما تم استخدام تكييف المنهج العام معهم.

وأخيراً، أكد المعلمون على متغير جوهري، وهو طبيعة التدريس التي يمكن من خلالها أن يقدم المنهج العام لهؤلاء التلاميذ، حيث استبعد هؤلاء المعلمون أن تكون طريقة التدريس الجماعي فاعلة يمكن من خلالها دعم وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، وركزوا على أن التدريس في مجموعات صغيرة، أو التدريس الفردي من أكثر الطرق فاعلية لدعم هؤلاء التلاميذ إلى الوصول إلى المنهج العام، وتتوافق وجهة النظر هذه مع طبيعة قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، والذين يحتاجون أن يتلقوا الدعم بشكل فردي، سواءٌ مع مجموعات صغيرة مع أقرانهم العاديين، أو بشكل فردي ومباشر من قبل معلميهم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما وجدته دراسة جرين وود وزملائه (Greenwood et al., 1995)، وبولجير، وزملائه (Bulgrer et al., 1993) من أن التدريس من خلال مجموعات صغيرة أو بشكل فردي يساهم في وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام بشكل أكثر من التدريس الجماعي.

الخاتمة والتوصيات:

يتبين من نتائج هذا الدراسة أن هؤلاء المعلمين فسروا مفهوم وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام بأنه قائم على اكتسابهم لتلك المهارات الأكاديمية الرئيسة المتاحة في ذلك المنهج، خصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما يلخص المعلمون في هذه الدراسة الاختلافات بين وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام، وأقرانهم العاديين بأن

هؤلاء التلاميذ يستطيعون الاستفادة من ذلك المنهج بمقدار أقل من أقرانهم العاديين، كما يستغرقون وقتاً أطول لاكتساب تلك المهارات المتاحة في المنهج العام، بعكس أقرانهم العاديين الذين يصلون لذلك المنهج في وقت زمني مناسب، إضافةً إلى أن وصول هؤلاء التلاميذ للمنهج العام يتطلب تعديله وتكييفه، بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم بعكس أقرانهم العاديين، كما يرى هؤلاء المعلمون أن تلقي هؤلاء التلاميذ للمنهج العام في الصف العادي سوف يدعمهم للاستفادة من المنهج، نظراً لما يتيحه ذلك الموضع من فرصة لدعم أقرانهم العاديين لهم، وأيضاً فرصة مناسبة للتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تعديل وتكييف هذا المنهج، وتوظيف طرق التدريس العامة والخاصة مع هؤلاء التلاميذ، كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك مسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في دعم وصول واستفادة هؤلاء التلاميذ من المنهج العام عندما يتلقون المنهج في الصف العادي، وأخيراً، توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك العديد من المتغيرات الصفية التي تؤثر على وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام، والتي تتمثل في عدد التلاميذ داخل الصف، ودعم الأقران العاديين، وقدرة المعلمين على تعديل وتكييف المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات هؤلاء التلاميذ، والتدريس في مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي. وبناءً على ذلك يطرح الباحث العديد من التوصيات الآتية:

(١) العمل على إعادة صياغة السياسات والتشريعات ذوات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة لتتضمن التأكيد على أهمية إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية للوصول للمنهج العام، والاستفادة منه، وخضوعهم لنفس معايير تقويم أقرانهم العاديين مع تقديم التعديل والتكييف المناسب لهم.

(٢) ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة لتشمل مقررات تساهم في اكتساب هؤلاء المعلمين للكفايات اللازمة التي يمكن أن تساعدهم في دعم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام، وأيضاً الكفايات ذوات العلاقة بدعم التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لإنجاح ذلك الوصول.

(٣) إقامة العديد من ورش العمل التدريبية لمن هم على رأس العمل لإكسابهم الكفايات اللازمة لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المنهج العام، وكيفية تعديل وتكييف المنهج العام.

(٤) نظراً لمحدودية الدراسات العلمية التي ناقشت الوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه، وطرق تعديله وتكييفه، بما يتوافق مع قدرات وإمكانيات هؤلاء التلاميذ، والمتغيرات التي قد

تؤثر على الوصول إلى المنهج العام، سواءٌ على المستوى المحلي، أو العربي، حيث تعد هذه الدراسة الأولى-حسب علم الباحث- التي ناقشت مفهوم الوصول إلى المنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية، والمتغيرات الصفية التي قد تؤثر على وصولهم إليه، وبناءً عليه تظهر الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة، والتي تركز على قضايا أخرى ذوات علاقة بالوصول إلى المنهج العام باستخدام منهجية بحث مختلفة، كاستخدام المنهج الكمي (Quantitative Research).

(٥) تعتبر هذه الدراسة الأولى -حسب علم الباحث - التي تستخدم المنهج النوعي (Qualitative Research) القائمة على المقابلة، كطريقة لجمع المعلومات في مجال التربية الخاصة، والذي يعتبر من المناهج الدراسة المستخدمة في الأدبيات العلمية، بما يسهم في الحصول على معلومات أكثر عمقاً، وفهم الظاهرة بشكل واضح، نظراً لما يتيحه من فرصة للباحث للتعمق وفحص آراء المشاركين بشكل مباشر، وبناءً على ذلك، فإنه من المؤكد حاجة المجال التربوي بشكل عام، ومجال التربية الخاصة بشكل خاص، لاستخدام المنهج النوعي، وليس المنهج الكمي فحسب، والذي قد يحرم الباحثين من استكشاف أعمق، وفهم أدق للظواهر التربوية.

(٦) إيجاد إطار مرجعي يساهم في مساعدة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تطبيق المنهج العام مع جميع التلاميذ ذوي الإعاقات، بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، ويوضح الاستراتيجيات العامة في تعديل وتكييف المنهج العام، بما يضمن وصول هؤلاء التلاميذ إلى المنهج العام والاستفادة منه.

المراجع:

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

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (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, 37,* 123-133.

Bulgren , J. A., & Carta J. J.(1993). Examining the instructional context of students with learning disabilities. *Exceptional Children, 59,* 182-191.

Doll, W. (1993). *A post-Modern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.

Dymond, S K. , & Renzaglia, A. , Rosenstein , A., Chun , E..J., Banks, R, A., Niswander, V. (2006). Using a participatory actions research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*, 327-330.

Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L., & Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32,* 1-15.

Fisher ,D. & Frey, N.(2001). Access to the general curriculum: Critical ingredients for students success . *Remedial and Special Education , 22*,(3), 148-157

Greenwood, C. R., Carta, J., J., Kampes, D., & Arreaga-Mayer, C. (1990). *Ecobehaviroal analysis of classrooms instruction*. *In S. Schorode*r (Ed.), E.Ecobehaviroal analysis and developmental disabilities(pp.33-63) Baltimore :Paul H. Brookes

Hass, G. & Parkay, F. W. (1993). *Curriculum planning: A new approach,* 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Hitchcock, C. G., Meyer, A., Rose, D. & Jackson, R. (2002). *Access, participation, and progress in the general curriculum: A universal design for learning*. Retrieved April, 12, 2002, from the NCAC Web site: http://www.cast.org/ncac/techbrief Individuals With Disabilities Education Improvement Act 2004, 120 U.S.C .§1400

Kluth, P., Straut, D. M., & Biklen, D. P. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahwah, NJ: Lkence Erlbaum Associates.

Lee, S. H. , Amose, B, A. , Gragouadous , S., Lee., Y. Shogren , K. A., Theoharis, (2006) Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and training in Developmental disabilities,41,1*99-212.

Logan, K. R., Bakeman, R., & Keefe, E. B. (1997). Effects of instructional and teacher variables on the engaged behavior of students with disabilities in general education elementary classrooms. *Exceptional Children, 63,* 481-497.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Ha.

Polloway., E. E. A., & Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th ed.). Columbus, OH: Prentice-Hall/Merrill Education.

Rapp, W. H. (2005). Inquiry based environment for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education, 26,* 297-310..

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervise and Curriculum Development.

Ryndak, D. L., Moore, M. A., Orlando, A., & Delano, M. E. (2009). Access to the general curriculum: The mandate and the role of context in research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(4), 199-213.

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). Inclusive education for the twenty-first century. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning

Soukup, J., H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S., M., &Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Journal of Council for Exceptional Children, 74*(1), 101-120.

Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M., & Park, J. (2003). Taking stock and being serious about IDEA outcomes: A quality of life framework for special education. *Remedial and Special Education, 24*(2), 67-74.

Wehmeyer, M.L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(4), 327-342.