المجلد (٦)، العدد (٢٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠١٨، ص ص ١٦٩ – ٢٢١

مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين

إعداد

أسماء بنت محمد بن ناصر الطيار
معلمة تربية خاصة
إدارة تعليم الرياض

د/ خالد محمد محمود النجار
أستاذ مساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
أستاذ مساعد جامعة الملك سعود سابقًا

DOI: 10.12816/0052798

مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين

إعداد
أسماء بنت محمد بن ناصر الطيار(*) & د/ خالد محمد محمود النجار (**)

ملخص

استهدفت الدراسة التعرف على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مناهج التعليم العام، والتعرف على التعديلات اللازمة في المناهج وتأثير المتغيرات البيئية في تحقيق الوصول، وأبرز التحديات التي تشكل عقبة أمام تحقيق الوصول، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة الحالية استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة.

أسفرت نتائج الدراسة بأن البرامج التربوية المصممة لذوي الإعاقة الفكرية لابد أن تكون مصممة وفقاً لمبادئ التصميم الشامل، و أن تهدف للوصول للمنهج العام مع مراعاة الاحتياجات الفريدة لأفراد هذه الفئة، و أثبتت النتائج إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام وتحقيق التقدم فيه إذا كان يلبي احتياجاتهم، حتى ذوي الإعاقة الحادة, و أشارت الدراسات إلى أهمية إجراء التعديلات في المنهج لتحقيق الوصول، و أثبتت الدراسات فاعلية الاستراتيجيات التدريسية في تحقيق الوصول مثل إجراء تقرير المصير واستراتيجية تدريس الأقران، وأن العوامل البيئية والمتغيرات الصفية متغيرات فعالة ومؤثرة لتحقيق الوصول.

الكلمات المفتاحية: الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منهج التعليم العام، التعديلات.

(*) معلمة تربية خاصة - إدارة تعليم الرياض
(**)أستاذ مساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - أستاذ مساعد جامعة الملك سعود سابقًا

Title: The extent to which students with intellectual disabilities have access to the general education curriculum and the challenges and adjustments necessary to achieve this from the point of view of teachers

Asma Mohamed Altayyar(*) & Dr.khaled Mohamed Elnaggar(**)

Abstract

The study aimed to identify the accessibility of students with intellectual disabilities to general education curricula, and to identify the necessary adjustments in the curricula and the impact of environmental variables in achieving access, and highlighted the challenges that constitute an obstacle to achieving access. In order to achieve the objective of the present study, the researchers the analytical descriptive approach to suit the purpose of the study.

The results of the study showed that educational programs designed for people with intellectual disabilities must be designed according to the principles of comprehensive, holistic and holistic design of their needs, even those with severe disabilities. The studies pointed to the importance of conducting an investigation in order to achieve access, and proved in the effectiveness of teaching strategies in achieving achievement such as self-determination Strategy.

(*) Teacher Special education Department of Education Riyadh

(**) Assistant Professor at the Islamic University in Medina, Former Assistant Professor, King Saud University

مقدمة

إن الاهتمام بالتربية الخاصة والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من المعايير التي يقاس بها مدى تقدم الأمم والشعوب، ونصت العديد من التشريعات القانونية أن الأفراد ذوي الإعاقات لهم الحق في الحصول على حياة طبيعية وذلك ضمن حدود احتياجاتهم وقدراتهم, ومن الاتجاهات التي تسعى إلى توفير حياة طبيعية لذوي الإعاقة الفكرية تلك المبادئ التي تسعى لدعمهم والارتقاء بمستويات الأداء لديهم, ومن هذه المبادئ مبدأ الدمج الذي يهدف إلى تحقيق الوصول للمنهج العام, وما يترتب عليه من تضمين مناهج التعليم العام في مناهج ذوي الإعاقة الفكرية .

ويهتم مجال التربية الخاصة بتهيئة المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوائم مع احتياجاتهم وقدراتهم (الرقاص والفوزان، ٢٠٠٩ م)، وذلك نظراً لاختلافهم عن العاديين في النمو العقلي، الحسي، الانفعالي، الحركي، واللغوي و يتم ذلك بعد إجراء التعديلات في المناهج بحيث تكون مناسبة وملائمة لهم: التكييف، الإضافة، التبديل.

إن مساعدة الطلاب على الوصول إلى منهج التعليم العام وتحقيق التقدم فيه قد أصبح مطلب أساسي للقانون الفيدرالي الذي يحكم خدمات التعليم للطلاب ذوي الإعاقات، وفي هذا الصدد أشار (بندر العتيبي, ٢٠٠٣) إلى إمكانية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مختلف المهارات الأكاديمية من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم، وهذا مما يدعم ويعزز البحوث التي تسعى للوصول للمنهج العام.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في عدم إلمام بعض معلمي ومعلمات التربية الفكرية بإمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، أيضاً عدم إلمامهم وتطبيقهم للتعديلات التي تُستخدم لتحقيق هذا الوصول ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة الرئيسية في:

"ما مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلمين؟"

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الاتية:

١- ما مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما أبرز التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام من وجهة نظر المعلمين؟

٣- ما التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام من وجهة نظر المعلمين؟

هـــدف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-التعرف على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية إلى المنهج العام من وجهة نظر المعلمين.

٢-التعرف على الإجراءات التي تحقق وصول الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية إلى المنهج العام من وجهة نظر المعلمين.

٣-التعرف على أثر التعديلات في المنهج لتحقيق الوصول للمنهج العام من وجهة نظر المعلمين.

حـــدود الـــدراســـة:

الحدود الموضوعية:

تناولت الدراسة الحالية المتغيرات التالية: الوصول للمنهج العام، التعديلات في المنهج، التحديات التي تعيق الوصول، والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية).

الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٨هـ /١٤٣٩هـ).

أهميـــة الـــدراســـة:

استمدت الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

١- تسهم في وضع خلفية نظرية عن إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، وإلمام المعلمين وتطبيقهم للتعديلات التي تُستخدم لتحقيق هذا الوصول، الأمر الذي يقدم للمهتمين والقائمين على إعداد وتعليم، وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية

٢- وضع إطارًا نظريًا قد يساعدهم في تطوير برامج أخرى لذوي الإعاقة الفكرية .

٣- ندرة الدراسات والأبحاث العربية في مجال وصول ذوي الإعاقات بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص إلى المنهج العام، حسب حدود علم الباحثان.

٤- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم نموذج إجرائي للوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال التعديلات اللازمة لتحقيق الوصول .

مصطلحات الدراسة:

الوصول للمنهج العام:

وفقاً لقانون (IDEA) فإن مصطلح المنهج العام يشير إلى نفس المنهج الذي يدرسه الأطفال العاديين (غير المعاقين) ويتضمن هذا التعريف المناهج الرسمية وغير الرسمية، وهذا القانون يتضمن تصميم برنامج تربوي فردي يستمد من المنهج العام لأقصى قدر ملائم وممكن. (Wehmeyer, 1996) .

التعديلات في المنهج:(التكييف، الإضافة، التبديل):

بشكل عام تعديلات المنهج الدراسي تشير إلى التعديلات والتغييرات في الطريقة التي من خلالها يتم تقديم المحتوى أو تقديمه للطلاب لتعزيز اشتراك الطالب إما من خلال المعنى التربوي أو من خلال استخدام التكنولوجيا.

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

يعتمد الباحثان في هذه الدراسة هو التعريف الصادر عام (٢٠٠٧م) للجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والذي ينص على أن الإعاقة الفكرية: تتصف بقصور ذي دلالة في كل من الوظائف الفكرية: (الاستدلال، التعلم، وحل المشكلات اليومية)، مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي ممثلاً في المهارات الاجتماعية والعملية، ويظهر ذلك القصور قبل سن الثامنة عشر.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة :

عندما نتناول الإطار النظري في هذه الدراسة لابد أن نتناول محاور هذه الدراسة وذلك من أجل إعطاء صورة واضحة وكاملة عن ارتباط هذه الدراسة بهذه المحاور والتي تتكون منها الدراسة وهي:

أولاً: الوصول للمنهج العام:

أثبتت الدراسات والأبحاث أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتعلمون المهارات الأكاديمية في عمر أكبر مقارنة بالأطفال العاديين، حيث أن الطفل المعاق فكرياً يمر بنفس المراحل التعليمية التي يمر بها الطفل العادي ولكن بمعدل أبطأ (الناصر،٢٠١٠م) ، وهذه النتيجة تعزز إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام. والسبب الرئيسي لتضمين الطلاب ذوي الإعاقات في الفصول العامة يكمن في استفادتهم من الخبرات والمناهج الرسمية و غير الرسمية.

إن التعديلات التي أجريت عام (١٩٩٧م) على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات احتوت على متطلبات بأن الطلاب ذوي الإعاقات يتاح لهم الوصول إلى منهج التعليم العام مع إحراز التقدم فيه. و لقد اقترح كل من بيلنغسيلي ورينداك (Billingsley, and Ryndak ,2004) أن منهج الطلاب ذوي الإعاقات يجب أن يشتمل على كل الخبرات المتاحة في مناهج التعليم العام. وعرف الباحثان الخبرات على أنها الاشتراك في بيئات التعليم العام والأنشطة وتطوير المهارات التي تعزز من الأداء المستقل. وبشكل مختصر، فإن بعض من طرق الوصول إلى منهج التعليم العام التي تم تعريفها تتضمن:

١- الوصول إلى المعلومات والمواد والفصل الدراسي الذي يتم تقديم التعليم فيه.
٢- الوصول إلى التعلم.
٣- الوصول إلى المنهج الدراسي الذي يتفق مع معايير التعلم في الولاية أو المنطقة.
٤- الوصول إلى كل الخبرات المتاحة في التعليم العام.
٥- الوصول إلى المنهج الذي يتخطى المواد الدراسية ويحتوي على مهارات الحياة.

وعند اتخاذ القرار حول المنهج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لابد أن نرجع إلى احتياجات الطالب الفردية، و المنهج التعليمي العام، أيضاً لابد أن تكون توقعاتنا عالية و إيجابية

بخصوص مستويات الأداء لدى الأفراد ذوي الإعاقات. و كما أوضح نولتون **(nolton,1998)** و حسب منظور الإدارة الأمريكية الموكلة بتوسيع فرص الوصول للمنهج التعليمي العام أنه لم يعد مقبول لقطاع التربية الخاصة أن يعمل بصورة مستقلة عن نطاق المنهج التعليمي العام. أيضاً لابد أن نضع بعين الاعتبار عند تخطيط مناهج ذوي الإعاقة الفكرية مبدأ التصميم الشامل، و الذي يؤكد على أن الأفراد ذوي الإعاقات لهم الحق في الوصول لمناهج العاديين، مع إتاحة الفرصة لهم لمواجهة نفس التحديات التي يواجهها الطلاب الآخرين.

لقد قدم كل من و ماير ولاتن وأقران **(Wehmeyer, Lattin, and Agran, 2001)** نموذج اتخاذ القرار لمساعدة فرق برنامج التعليم الفردي في اتخاذ القرارات بخصوص البرنامج التربوي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع وضع منهج التعليم العام و حاجات التعلم الفريدة الخاصة بالطالب في عين الاعتبار، في مقالة تضع عملية صنع القرار في سياق و بيئة و إجراءات أخرى لتعزيز وصول للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع تقديم نموذج للمنهج العام.

النمـــوذج متعــدد المستــويــات:

لقد ذكر كل من وماير وآخرون (Wehmeyer , Sands , Knowlton , and Kozleski , 2002) خمس خطوات عمل لتأكيد أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتقدمون في منهج التعليم العام و هي:

الخطوة الأولى: تخطيط المنهج الدراسي والتصميم:

إن حركة الإصلاحات المعيارية تؤكد على بناء وتأسيس معايير عالية وتؤكد على اتفاق المنهج الدراسي مع هذه المعايير، لذلك تأكيد الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لابد أن يبدأ بتخطيط المنهج وعملية التصميم وتطوير المعايير الخاصة بالولاية والمعايير المحلية.

الخطوة الثانية: التخطيط التربوي الفردي:

إن تعليم الطلاب ذوي الإعاقات قد أكد على أهمية التخطيط الفردي وهي مهمة جداً عند التركيز على منهج التعليم العام، ومن المحتمل على أي حال أن غالبية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أو الإعاقات النمائية يحتاجون إلى بعض من وسائل المساعدة والتكييف أو التعديلات، ومن

أجل تحقيق ذلك، فإن فريق البرنامج التربوي الفردي يتم تشجيعه في البداية للتفكير في كيفية توظيف التكنولوجيا المساعدة لتحقيق التكيف، ومساعدة الطلاب على التقدم بدون تعديلات في المنهج الدراسي، المستوى الأول هو تعديل وضبط المنهج والمستوى الثاني هو الإضافة أو الزيادة على المنهج الدراسي.

الخطوة الثالثة: المواد والتعليم على مستوى المدرسة:

إن التعديلات عام(١٩٩٧م) على قانون تعليم الأفراد المعاقين أكدت على عمليات التدخل لتقديم الوصول الناجح لكل الطلاب، وخاصةً الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين يحققوا الوصول إلى منهج التعليم العام، وهناك ثلاث أشكال من التدخل التي تتم على مستوى المدرسة والتي يجب مناقشتها.

أ) تطبيق الخطط التربوية ذات الجودة العالية على مستوى المدرسة:

إن تطبيق الخطط التربوية السليمة ذات الجودة العالية في المدرسة هي مظهر مهم لتقديم الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ب) أشكال دعم السلوك الإيجابي:

إن التأكيد الثاني على مستوى المدرسة هو تطبيق أشكال دعم السلوك الإيجابي. لقد قام كل من كار، هورنر، ترنبل، ماركيس، ماكلغلين، ماكاتي، سميث، رايان، رف، ودول اب.

(Carr, Horner, Turnbull, Marquis , McLaughlin, McAtee , Smith, Ryan, Ruef, & Doolabh , 2000)

باستعراض البحث الذي يخص أشكال التدخل الخاصة بالسلوك الإيجابي وأشكال الدعم. هؤلاء الباحثين، ومن خلال ملاحظة أن السلوكيات الغير مرغوبة مثل العدوان ونوبات الغضب كانت عوائق للتكامل الناجح واحتواء بعض من الأفراد ذوي الإعاقات المعرفية وإعاقات النمو وذكروا أن هدف دعم السلوك الإيجابي هو تطبيق المبادئ السلوكية في المجتمع من أجل خفض السلوكيات غير المرغوبة وبناء سلوكيات مرغوبة ينتج عنها تغير هائل ونمط حياة سليم.

ج) التصميم العام:

التركيز الثالث على مستوى المدرسة هو تأكيد أن المواد التربوية المستخدمة في المدرسة تحتوي على مبادئ التصميم العام. وحيث أن ذلك أصبح نقطة انتباه أساسية في مجال الوصول إلى منهج التعليم العام، فإن هذا الموضوع جدير بالفحص بشكل مفصل.

لقد عرف كل من ماكلان واوركويس (McLane and orkwis , 1998) التصميم العام للتعلم على أنه تصميم المواد والأنشطة التربوية التي تسمح بتحقيق أهداف التعلم بواسطة الأفراد ذوي الاختلافات الشاسعة في قدراتهم الخاصة بالرؤية والسماع والحديث والانتقال والقراءة والكتابة والفهم للغة الإنجليزية والانتباه والتنظيم والاشتراك والتذكر.

والباحثين في مركز التكنولوجيا الخاصة التطبيقية اقترحوا ثلاث خصائص ضرورية للتصميم العام للتعلم وهي:

١-التصميم الذي يقدم عروض و تمثيلات عديدة للمحتوى.

٢-يقدم خيارات عديدة للتعبير والتحكم .

٣-يقدم خيارات عديدة للاشتراك والتحفيز.

مبادئ التصميم العام:

١- **الاستخدام المتساوي:** يقترح هذا المبدأ أن التصميم يكون مفيد ويمكن استخدامه للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة.

٢- **المرونة في الاستخدام:** مبدأ مرونة الاستخدام يقترح أن التصميم يجب أن يجذب نطاق واسع من احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم. وفي المجال التربوي، هذا المبدأ يشير إلى الحاجة إلى تكييف وضبط نطاق واسع من احتياجات وقدرات التعلم الفردي.

٣- **الاستخدام البسيط والحدسي:** هذا المبدأ يشير إلى الحاجة إلى تصميم المباني أو التكنولوجيا من أجل استخدامها بسهولة و بشكل مستقل.

٤- **المعلومات التي يمكن إدراكها:** هذا المبدأ يشير إلى أن المعلومات المطلوبة للاستخدام تكون متاحة ويمكن إدراكها وتكون مستقلة عن الظروف البيئية .

٥- **تحمل الخطأ:** تركيز التصميم الشامل والعام هو خفض النتائج السلبية التي تنتج من الأخطاء وهذا يعني أن التصميم يتحمل الأخطاء أو سوء الاستخدام.

٦- **المجهود البدني المنخفض:** هذا المبدأ يشير إلى أن التصاميم يمكن أن تستخدم بشكل ذو كفاءة وبأقل مجهود.

٧- **الحجم والمساحة المتاحة للمنهج والاستخدام:** المبدأ الأخير في التصميم العام والشامل يؤكد أن المساحات يمكن الوصول إليها وبالتالي الطلاب يمكنهم الوصول بشكل بدني إلى المواد وأنشطة التعلم.

الخطوة الرابعة: التعليم الجزئي في المدرسة أو من خلال المجموعة:

وحتى عندما تتاح الجهود على مستوى المدرسة، فسوف يكون هناك طلاب لا يتقدمون بدون تقديم أشكال الدعم الإضافي لهم، ويتم نقلهم إلى المستوى الثاني من التدخل.

الخطوة الخامسة: أشكال التدخل المفردة:

وبالنسبة لمجموعة صغيرة من الطلاب، والتي تحتوي على العديد من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، سوف يكون هناك حاجة إلى تصميم أشكال التدخل المفردة والمكثفة بشكل كبير لمساعدتهم على النجاح، و هذه أيضاً هي المجموعة التي من المحتمل أن تحتاج إلى خيارات مناهج دراسية بديلة، وعلى أي حال، هؤلاء الطلاب يجب أن يشتركون في أشكال التدخل التي تتم على مستوى المدرسة ويشتركون في أنشطة التعلم التي يقدمها منهج التعليم العام.

إن قدر ونوع الوصول الذي يتلقاه كل طالب يعتمد على حاجات الطالب ولا يجب أن يكون قائم على نوع الإعاقة أو تسكين خاص في التعليم الخاص و الطلاب يحب أن يتاح لهم الوصول إلى منهج جيد ينتج عنه التعلم بغض النظر عن أدائهم المعرفي(Nolet, McLaughlin, 2005)((Orkwis, 1999), Rose,Meyer, 2001) ، (Orkwis & McLane, 1998).

إن العديد من الأفراد يمكنهم إتاحة الوصول إلى التعليم العام في حالة حصولهم على تدريب جيد، حيث أن معلمي التعليم العام والخاص بحاجة إلى العمل معاً كفريق، لتحديد أدوارهم في تحقيق الوصول إلى الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة. و كما ذكر سنيل وبراون (Snell ,and Brown, 2006) أنه لا بد أن نضع بعين الاعتبار أدوار كل من المتخصصين

والموظفين والزملاء حيث أن كل فرد مسئول عن تقديم التعليم يجب أن يعرف ويفهم كيف أن الوصول إلى منهج التعليم العام يمكن تجسيده في طرق روتينية تحدث مع المعلم
وكلما تم تقديم فرص تعلم أكثر، كلما كانت سرعة اكتساب المهارة أسرع، وبالتالي تحقيق للوصول بشكل أفضل.

ثانياً: تعديلات المنهج:

تقدم المدارس والمؤسسات القائمة على تربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية برامج تربوية مختلفة، حيث توجد خمسة مستويات رئيسية من البرامج التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية وهي:

"برامج ما قبل المدرسة، برامج المرحلة الابتدائية، برامج المرحلة المتوسطة، برامج المرحلة الثانوية، برامج ما بعد المدرسة" (مصطفى القمش,٢٠١١م) .

إن الوصول إلى المنهج يبدأ عندما يستطيع الطالب التفاعل معه حتى يتعلم، والطلبة الذين يعانون من إعاقات يعانون من عدم القدرة على التفاعل مع المنهج بسبب عوائق إدراكية، بدنية، أو حسية، ولكي تتطور المهارات المعرفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية لابد من توفير بيئة معدلة غنية و مثيرة، مع تهيئة الفرص المناسبة لهم لإنجاز المهارات و اكتسابها و استخدام التعديلات الملائمة مما يحقق الوصول للمنهج العام والنجاح و الاندماج فيه.

أكدت العديد من الدراسات على أهمية تعديلات المنهج الدراسي على سلوكيات المعلم والطالب واقترحت ممارسات لدعم وتعزيز تطبيق تعديلات المنهج الدراسي لتطوير الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقات.

واحتوت تعديلات عام (١٩٩٧م) على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، وعلى لغة تتطلب من البرنامج التربوي الفردي (IEP) لأي طالب يتلقى خدمات التعليم الخاص وصف كيف أن الطالب يمكن احتواءه في منهج التعليم العام و تحقيق التقدم فيه. و تطورات عام (٢٠٠٤) في قانون تعليم الأفراد المعاقين قد نصت على تطوير عمليات التفويض للوصول إلى المنهج العام، وعملية التفويض مستمدة من النظرية التفويضية لبناء المناهج و التي تتضمن إعطاء الصلاحيات للمخططين والإداريين و أولياء الأمور وجميع أعضاء الفريق ممن يمتلكون القدرة على اتخاذ

القرارات للمعلمين في الفصل. و بشكل عام، فإن قانون تعليم الأفراد المعاقين يتطلب أن تحدد برامج التعليم الفردي لكل الطلاب الذي يتلقون خدمات التعليم الخاص ومن بينهم الطلاب ذوي الإعاقات الحادة وتطبيق عمليات التكييف والموائمة و تعديلات المنهج الدراسي لتأكيد اشتراك الطالب ذوي الإعاقة وتقدمه في منهج التعليم العام.

لقد أقترح كل من ترنبل، وماير (Wehmeyer , and Turnbill, 2007) إطار لإدراك وتفسير أنواع الدعم المقصودة كوسائل مساعدة إضافية أو خدمات أو تعديلات في المنهج الدراسي والتي تحتوي على تعديلات في المنهج الدراسي و زيادة في المنهج الدراسي أو التعديلات على الهيكل المادي للفصل الدراسي أو تعديلات على العوامل و المتغيرات البيئية في الفصل الدراسي والوصول إلى التكنولوجيا التربوية المساعدة وإتاحة معلمين أو أشكال الدعم من الأقران والزملاء.

تأثير بيئة الفصل الدراسي على الوصول إلى منهج التعليم العام:

يعتبر الترتيب والتنظيم المادي للفصل الدراسي متغير بيئي مؤثر على الوصول إلى المنهج العام. لقد عرف كل من قرين وود، كارتا، كامبس، يلقدري، تيري، وفيني Greenwood,et all,1997) الترتيب المادي للفصل الدراسي على أنه "يتم تحديده من خلال الموقع الفعلي للطلاب في الفصل الدراسي في علاقتهم ببعضهم البعض. لقد حددوا أيضاً ثلاث ترتيبات مادية ممكنة وهي: المجموعة بالكامل، المجموعة المقسمة والمجموعة الفردية. وكما لوحظ من قبل وماير،لاتين، واقراند (Wehmeyer, Lattin , & Agrand,2003) بأن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في بيئة التعليم العام يتاح لهم الوصول الأفضل لمنهج التعليم العام. أتضح من تحليل بيئة الفصل الدراسي أن بيئة المكتبة والتعليم العام والتعليم الخاص زادت من الوصول إلى منهج التعليم العام أكثر من البيئات الأخرى. وأن الطلاب ذوي الإعاقات الذين تم تكسينهم في نفس الترتيب المادي للفصل مع بعض من زملائهم قد حققوا وصول عظيم لمنهج التعليم العام.

إن القياس والتقييم السلوكي البيئي مصمم لكشف العلاقات المتزامنة بين المثيرات البيئية واستجابة الطفل. ويستخدم لقياس وتقييم سلوكيات المعلم وأدائه في بيئات الفصل الدراسي. العوامل البيئة وبيئة الفصل الدراسي اتضح أنها متغيرات مهمة لوصول الطالب وتقدمه في منهج التعليم العام.
(suk-hyang Lee, michael l.wehmeyer, Jane h. soukup and susan B. palmer,2010)

وأيضاً كل من (**Logan ,1997 وKeefe**) وجدوا أن الطلاب ذوي الإعاقات الحادة الذين يتم تعليمهم في فصول التعليم العام حصلوا على تعليم أكاديمي بشكل مركز عكس الطلاب ذوي الإعاقات الحادة الذين يتم تعليمهم في فصول خاصة. و كلا الدراستين تقترح أن الطلاب ذوي الإعاقات الحادة و الذين يتم تعليمهم في فصول التعليم العام ربما يتاح لهم الوصول الهائل لمنهج التعليم العام بخلاف الطلاب الذين يتم تعليمهم في فصول خاصة غير معدلة.

أن مهارات التعليم و التدريس في العديد من البيئات تساعد على التأكيد على أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة يمكنهم تعميم ما تعلموه في بيئة و احدة على بيئات أخرى.

((Horner, McDonnell, & Bellamy, 1986) و Halle, Chadsey , & Renzaglia, 2004)

لقد قام كل من هوسكي وسونسون (**Hosky and Swanson,2001**) بتحليل الممارسات التربوية لتحديد أي من هذه الممارسات التي تؤثر بفعالية على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم. لقد وجدوا أن عمليات تعديل و ضبط المناهج التي توجه تركيز الطالب على المعلومات التي تكون كامنة أو مهمة في القراءة كانت ناجحة.

ويتركز تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الحادة على المهارات الوظيفية التي تتم عادةً خارج محتوى منهج التعليم العام، وإن دراسة كل من وماير ،لاتين ، واقراند (**Wehmeyer, Lattin & Agrand,2003**) تقترح أن بيئة الفصل الدراسي و المتغيرات البيئية تكون مهمة في فهم كيفية تطوير الوصول إلى منهج التعليم العام. وبالإضافة إلى بيئة الفصل الدراسي، فإن المتغيرات البيئية في الفصل الدراسي مثل خطط التجميع التربوية والترتيبات المادية في الفصل الدراسي تكون متغيرات ذات علاقة بالوصول للمنهج العام ويجب فحصها. إن عملية التجميع التربوية تشير إلى عمليات تشكيل وتكوين مجموعات الطلاب والتي يقدم فيها المعلمون المنهج الدراسي . المعلمين ربما يجعلون الطلاب يعملون مع المحتوى كفصل كامل في مجموعات صغيرة بشكل مستقل أو بشكل فردي مع شخص بالغ.

التحديات التي تعيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام:

يتمثل أول تحدي لوصول ذوي الإعاقات إلى المنهج الدراسي العام وخلال بيئة التعليم العام في تطبيق الإرشادات العامة لتأكيد الأهلية والاستحقاق لبرامج التربية الخاصة ومن ذلك

الحصول على منهج مستمد من المنهج العام إلى أقصى حد يستفيد منه الأفراد ذوي الإعاقات. إن معايير اختبارات التحصيل المنظمة أو عمليات القياس البديلة القائمة على معايير التحصيل الدراسي المعدلة وخطط القياس تفرض ضغط هائل على الولايات للتعرف وتحديد طرق لتسهيل وتقييم عملية الوصول إلى المنهج الدراسي وإيجاد الفرص لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات. وحيث أن التوجيه والإحالة الغير منظمة تشكل عقبة من عقبات الوصول، فإن الولايات يجب أن تؤكد أن الطلاب يتاح لهم الوصول إلى محتوى منهج المرحلة قبل أن يتم تقييمهم وأن يحصلوا على التعليم في مستوى منهج المرحلة بعد أن يتم تقييمهم، (قسم التربية والتعليم الأمريكي، ٢٠٠٧).

إن تأكيد وصول الطلاب إلى منهج التعليم العام يمثل تحدي للمعلمين و صناع السياسة و الباحثين المهتمين بدعم تطبيق الوصول و العديد من مظاهر و مكونات النظام التربوي يتم تقييمها لتأكيد الوصول المنهجي.

ومن الأمور التي تشكل عقبة في طريق الوصول إذا لم يتم وضعها بعين الاعتبار:

١ ترتيب وتخطيط المنهج الدراسي والمواد التربوية وعمليات القياس مع معايير المناهج العامة.

٢ قدرة المعلمين.

٣ الوصول إلى المواد التربوية واستخدام التقنيات الحديثة.

وبالإضافة إلى ذلك، لابد من تطوير أنظمة اشتراك الطالب و الوقت الدراسي الذي يشترك فيه الطالب. و العديد من الباحثين قد اقترحوا استخدام هذه المعايير كمؤشر على (فرصة التعلم) **(Ysseldyke, Thurlow, & Shin,1995)** وأخيراً، لتجاوز هذه العقبات لابد أن نعمل على تحقيق خطة مكونة من محورين هما:

١- تضمين الطلاب ذوي الإعاقات في بيئة التعليم العام .

٢- أن تستمد الخطة التعليمية الفردية **(IEP)** للطالب ذوي الإعاقة من المنهج العام.

تأكيد أن المنهج الدراسي مهم من خلال ثلاثة تحديات:

وفي مقالة لكل من مارلين، بوقش، و سينتيا (**marleen, pugach ,and cinthia,2001**)، هدفت إلى اكتشاف ثلاثة تحديات مهمة ومعقدة لتطوير الخدمات ونتائج

الطلاب ذوي الإعاقات لتحقيق الوصول للمنهج العام. هذه التحديات الثلاث ترتكز على المبدأ القائل إننا يمكن أن نكون صادقين في إزالة العائق الذي يواجهه الطلاب ذوي الإعاقات وزيادة التوقع الخاص بما يمكن لهؤلاء الطلاب إنجازه نتيجة تعلمهم فقط في حالة تطبيق التعديلات والإصلاح في المنهج الدراسي الذي يشتركوا فيه.

التحدي الثاني الهائل هو سواء أن مواد المنهج الدراسي من البداية تساعد المعلمين على توسيع وتطوير النطاق الذي يمكن أن يصل له الطلاب ويمكن تطويره. وبشكل تقليدي، المدارس قد استجابت من خلال المناهج المتاحة إلى النطاق المتوسط للقدرة و احتواء الطلاب ذوي الإعاقات في فصول خاصة أو المجموعات الخاصة حيث أن هناك مواد مصممة خصيصاً والتي تكون ملائمة بشكل نادر لمنهج التعليم العام. وفي الوقت الحالي وخاصة بعد تعديلات قانون تعليم الأطفال المعاقين لعام (١٩٩٧) عيوب المنهج الدراسي تشكل عقبة في تحقيق الوصول و تتم محاولة تجاوزها من خلال تبني منهج لتعديل المواد الحالية وتسكين المعلمين في وضع يكونوا غير بارعين فيه مع المنهج المحدود في نفس الوقت الذي يكونوا مشغولين فيه بالتعليم والتدريس وبشكل معتاد لا يقوموا بتقديم التعديلات حتى يبدأ الطفل بالفشل.

وجعل مواد المنهج الدراسي مرنة بشكل كافي من البداية لإشباع الحاجات المختلفة للطلاب وبالتالي تساعد المتخصصين على العمل على الحاجات المعقدة جداً. يصف كل من (**Pisha , and Coyne**) أشكال من التقدم الدقيقة في التصميم العام والشامل لتعلم الطلاب ذوي الإعاقات. إن أعمالهم تقدم اتجاه خاص لدور أدوات التعلم ذات الوسائط المتعددة المصممة بشكل عام والمواد التي تعالج بعض من العوائق الهائلة التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقات والطلاب الذين لا يعانون من إعاقات مع الأشياء التي يتم صناعتها في المنهج العام والكتاب المدرسي.

الموضوع الثالث الهائل يحتوي على ما يعتبر على أنه المنهج الدراسي في مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقات. إن عمل كل من فورد وزملائه (**Alison Ford, Linda Davern, Roberta Schnon**) يوضح طريقة للتفكير في المنهج الدراسي والتي تكون قائمة على أن المنهج الدراسي يمكن تطبيقه وبناءه على أساس النتائج وعلى أساس العدالة الاجتماعية ومازال يقدم ما هو مطلوب لكل الطلاب للنمو والتعلم من خلال إمكانياتهم. وكشف(**Ford,2001**)

وزملائه عن أشكال من الخلل في ما نقوم بتعليمه لكل الطلاب من خلال سؤال لماذا يجب أن يكون المنهج الدراسي شيء لابد أن يتذكره كل فرد ويتعلمه. هؤلاء المؤلفين يناقشون مكونات المنهج الدراسي المتصل بالطلاب ذوي الإعاقات الواضحة عندما توجه المعايير لكيفية إدراك وتصور المنهج الدراسي وعندما توجه النتائج لكيفية قياس التقدم في المنهج الدراسي. إن المقالة الخاصة بهم تقدم تحليل متطور للتحديات من خلال تحديد التعليم للطلاب ذوي الإعاقات الواضحة وتحديد مجموعة من المبادئ المهمة بخصوص كيفية تفكير معلمين التعليم العام والخاص في عملهم مع هذه الفئة وأخيراً، الهدف من مناقشة التحديات في هذه المقالة يتمثل في اتجاهين وهما:

١- الإيمان بأن التعليم الخاص لابد أن يضع قضايا وموضوعات المنهج الدراسي في مقدمة أولوياته ليس لأنه أمر إلزامي من ناحية قانونية و تشريعية فقط، ولكن لأن معلمي التربية الخاصة قد عملوا لسنوات عديدة في مع الطلاب ذوي الإعاقات بتوقعات بسيطة ومتدنية حول الإنجازات التي يستطيع الطلاب ذوي الإعاقات تحقيقها، وهذا أنعكس سلبياً على تحقيق الوصول.

٢- الإيمان بأن المتخصصين في المجال في النهاية يقومون بمناقشة موضوع المنهج الدراسي لتقديم أشكال كثيرة من الدعم لذوي الإعاقات.

إن المعلمين بحاجة إلى إرشادات عامة للاتصال والارتباط بمحتوى مستوى المرحلة والتي تكون شاملة للطلاب في مستويات مختلفة من الطلاقة في الاتصال. لقد وصف كل من **(Browder و Ahlgrim-Delzell)** وآخرون في عام (٢٠٠٦) ثلاث مستويات من استخدام الرمز للتفكير في تخطيط الوصول إلى المنهج العام وهي: المستوى الرمزي المتطور والموسع ، المستوى الرمزي المبكر، والمستوى ما قبل الرمزي. وبالتالي فإن كل من (Browder, Wakerman, Flowers,2006) قاموا بتقييم نظام التصنيف بشكل تجريبي بناء على استخدام مستوى الاتصال الرمزي مع الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة. (٩٥) من معلمي الطلاب ذوي الإعاقات الواضحة قاموا بتقييم مستويات أداء الطلاب في ١٠ مهام دراسية. تحليل النتائج اقترح حلول تتكون من مجموعتين إلى أربع مجموعات. أما الدعم كان ثلاث مجموعات وهم: الوعي الرمزي (المجرد) والوعي الرمزي المبكر (المادي) والوعي في مرحلة ما قبل الوعي الرمزي.

وعلى العكس، الطلاب في المستوى الرمزي المادي يكتسبون أنظمة الاتصال التي تتكون من القليل من الرموز. فمثلاً(1991,Kozleski) استخدم إجراء التأخير الزمني (time delay) لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات المعرفية والبدنية توصيل المجسمات بالصور على لوحة اتصال وبعد ذلك استخدام هذه الصور للطلب والتعبير عن الرغبات , ولأن كل الطلاب لا يمكنهم تعلم استخدام الصور والرموز الأخرى، فإن كل من (1988,Guess Siegel-Causey) طوروا منهج تدخل للطلاب الذين يتصلون بشكل غير رمزي ولديهم نية وهدف محدد.

وقد عرف بريزنت وويذربي (Prizant ,and Wetherby1989) النية والهدف على أنه "السعي المقصود وراء هدف". فعلى سبيل المثال، الطالب الذي يقوم بضرب ملعقته بغضب عندما يكون جائع يظهر الكثير من العزم بخلاف الطالب الذي يصرخ ببساطة. النية أو القصد يتم قياسها بشكل نموذجي من خلال عمليات الملاحظة السلوكية (Bates، ١٩٧٩). الطلاب الذين لم يستخدموا بالفعل الرموز للاتصال سوف يكونوا بحاجة إلى توقع مختلف للتحصيل. وأحياناً يكون من الضروري قياس فهم الطالب من خلال استخدام عناصر مقترنة برموز أو صور معروفة.

تحديات الانتظام **Alignment**:

هناك اثنين من التحديات التي تظهر في عملية انتظام محتوى المعايير وعمليات القياس البديلة هي:

١- تحديد سعة وعمق بشكل كافي للمحتوى بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة.

٢- تحديد المدى الذي فيه المهارة المختارة للقياس أو التعليم تكون دقيقة ومتفقة مع المحتوى الأصلي. (Wehmeyer, 1996).

نماذج الانتظام ذات المقاييس الدقيقة والمحددة التي توضح الانتظام الجيد مثل النماذج التي اقترحها ويب (Webb,1997) ربما تكون في حاجة إلى التعديل في عمليات القياس البديلة لأنها كانت مصممة لتمثيل النطاق الكامل من المعايير بخلاف عمليات التطوير المبسطة وذات الأولوية للمعايير.

وعلى العكس، قبل استخدام عمليات التطوير البسيطة وذات الأولوية للمعايير لتطوير التعليم أو عمليات القياس البديلة، فإن الاهتمام يجب أن يكون موجه إلى كيف أن هذه التطورات تنتظم بشكل جيد مع معايير الولاية من ثلاث نواحي وهي:

١- عمليات التطوير يجب أن تعكس المجالات الأساسية للمحتوى والموجودة في معايير المنهج الدراسي في الولاية أو المعايير الوطنية. فعلى سبيل المثال، عمليات التطور يجب أن تناقش الاتجاهات الأساسية لمحتوى الرياضيات والتي تحتوي على العد والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات.

٢- عمليات التطوير هذه يجب أن تعكس الأولوية المحددة لمستوى المرحلة أو المجموعة. (Marshall, 2006, Schmidt, Hsing, McKnight, 2005). فعلى سبيل المثال، مفاهيم العدد والقياس يتم التأكيد عليها بشكل كبير في المنهج الدراسي في المرحلة الابتدائية في حين أن الجبر يكون أكثر انتشاراً في منهج المدرسة المتوسطة والثانوية.

٣- أي أولوية إضافية في المنهج الدراسي والتي تركز على عمليات القياس البديلة يجب أن يتم تحديدها للمعلمين. (Westling, Fox, 2004)، وفي نموذج الانتظام الخاص بويب (Webb,1997). "فإن عمق المعرفة" يحتوي على أربع مستويات وهي:

- الاسترجاع.
- المهارة /المفهوم.
- التفكير الاستراتيجي
- التفكير المتطور والقوي.

وبالرغم من أن المعلمين يفترضوا أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة يمكنهم التحصيل فقط في أقصى مستوى معرفي أساسي (مثال: الاسترجاع)، فإن البحث عن الانتظام أوضح أن عمليات القياس البديلة احتوت على بنود في كل أعماق ومستويات المعرفة (Flowers وآخرون، ٢٠٠٦، Roach وآخرون، ٢٠٠٥). ومعيارين آخرين مستخدمين في عملية انتظام القياس والتقييم والمعايير تكون التركيز على المحتوى والأداء (Rothman, Slattery, Vranek, 2002).

لقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية استخدام الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الوصول مثل دراسة إيريك وكيندي (Erik,and kennedy,2006) التي هدفت إلى تعزيز وصول الطلاب ذوي الإعاقات باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران، وقد أوضح الباحثان أن وجود الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة مع أقرانهم العاديين وذوي الإعاقات البسيطة قد يشكل عائق لتحقيق الوصول للأفراد ذوي الإعاقات، إذا لم تراعى الفروق والاحتياجات الفردية لدى ذوي الإعاقات، أيضاً أكدت هذه الدراسة على فاعلية إجراء تدريس الأقران لبعض بعد تدريبهم على ذلك وأن استخدامه حقق أفضل النتائج لتعزيز معنى التعلم والوصول واكتساب المهارات والعلاقات الاجتماعية الناجحة.

وبما أن استخدام الاستراتيجيات التدريسية يعتبر طريقة من طرق تعديل المنهج وتحديداً الإضافة للمنهج فان المعوقات التي تحول دون استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي التربية الفكرية تشكل عائقاً لوصول ذوي الإعاقة الفكرية للمناهج العامة ومن معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية كما أشارت نتائج دراسة (معجبة القحطاني،٢٠٠٩) بأن المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية للاستراتيجيات التدريسية تمثلت في : كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، غياب تعاون أولياء الأمور، وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الفصل الدراسي، وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين، قلة التدريب للمعلمين خلال الخدمة عن استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، عدم وجود معلم مساعد في الصف، قلة الوسائل والتقنيات التعليمية، كثرة أعباء المعلم التدريسية والإدارية، وطبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عرضه.

وذكرت (سحر الخشرمي,٢٠٠٠) أن الإعاقة أحياناً قد تحد من قدرة التلميذ على التعلم العادي وبالتالي تعيق الوصول، مما يستدعي توفير برامج خاصة لذوي الإعاقات، وهذه البرامج لابد أن تكون مستمدة من المنهج العام.

أيضاً استخدام التقنيات الحديثة يعتبر من طرق التعديل في المنهج وتحديداً تكييف المنهج وبناءً على ذلك فإن المعيقات التي تعيق معلمي التربية الفكرية من استخدام التقنيات الحديثة تشكل

عائقاً من عوائق الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كما ذكر الباحث (علي الهوساوي) في دراسة أجريت عام(٢٠٠٧م) بهدف التعرف على معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقلياً كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض، على عينة مكونة من (١٢٨) معلم من معلمي التربية الفكرية ، واستخدم الباحث استبانة لتحقيق هدف الدراسة، أشارت النتائج أن معوقات استخدام التقنيات الحديثة تمثلت في عدم توفر التقنيات الحديثة, ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلمين, عدم وجود الوقت الكافي لاستخدامها, عدم استخدام المعلمين لها في حالة توافرها. عدم توفر دورات تدريبية عن استخدام التقنيات للمعلمين أثناء الخدمة، عدم التأهيل الكافي للمعلمين في سنوات الدراسة لاستخدام التقنية، اعتقاد المعلمين بأن استخدام التقنية يحتاج لمجهود أكبر، ضعف إلمام المعلمين بقواعد استخدام التقنيات، عدم معرفة المعلمين باستخدامات الحاسب الآلي في التدريب، اعتقاد المعلمين بان التقنيات التعليمية لا تساعد في تنفيذ برنامج التعلم الفردي واعتقاد المعلمين أن استخدام التقنية يؤخر عملية إنهاء المنهج في وقته المحدد و عدم قناعة المعلمين بأهمية التقنية التعليمية في التدريس.

وهناك معوقات خاصة بالإدارة المدرسية منها: عدم وجود فني تشغيل وصيانة للأجهزة في المدرسة أو المعهد.

عدم توافر أجهزة وأدوات تقنية كافية في المعهد. خلو الكتب الدراسية من التوجيهات التي تؤكد على ضرورة استخدام التقنيات. وهناك معوقات خاصة بالتلاميذ منها: سوء استخدام التلاميذ للأجهزة لوحدهم أي أنه لابد من وجود معلميهم معهم، عدم رغبة التلاميذ في استخدام التقنيات، الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في استخدام التقنيات بسبب القصور العقلي لديهم.

ومن أهم العقبات التي تحول دون وصول ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام التوقعات المتدنية من قبل المعلمين حول أداء الطلاب ذوي الإعاقات، الفروق الفردية بين الطلاب، كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد يشكل عائق من عوائق الوصول، و الحاجات الفريدة لكل حالة على حدة خصوصاً أن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة غير متجانسة في خصائصها واحتياجاتها، وعدم التجانس يظهر بين الفئة الواحدة مما يستدعي المزيد من الإجراءات الدقيقة والمقننة علمياً (الوابلي، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية التي تناولت الوصول للمنهج العام:

يعتبر ميدان البحوث في مجال تحقيق الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقة الفكرية ميدان حديث في الدول النامية وتحديداً الدول العربية حيث أسفرت نتائج البحث وحسب حدود علم الباحثان عن ندرة الدراسات العربية في مجال تحقيق الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية ومن هذه الدراسات:

دراسة **موسى والوابلي (٢٠١٦)** حول أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام بمستوياته الثلاث لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك التعرف على مدى الفروق بين استجابات المعلمين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض من حيث أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفقا لاختلاف (جنس العينة، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة (٢٩٨) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أكد معظم معملي ومعلمات التربية الفكرية على أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج ادراسي العام وذلك لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ولا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في جميع المحاور تعزي لمتغير الجنس. ولا توجد فروق دالة احصائياً بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في محور أهمية إستراتيجية التكييف في المنهج تعود لاختلاف تخصصات أفراد العينة، توجد فروق دالة احصائياً بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية

الفكرية في المحاور التالية: أهمية استراتيجيات تعديل المنهج، أهمية استراتيجيات الإضافة في المنهج، أهمية استراتيجية تبديل محتوى المنهج تعود لاختلاف تخصصات افراد العينة، وذلك لصالح التخصصات الأخرى، لا توجد فروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية الذين حصلوا على دورات تدريبية وبين المعلمات الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية، لا توجد فروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في جميع المحاور وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

دراسة **القريني (٢٠١٥)** والتي هدفت 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 (٣ عام، ٣ تربية خاصة)، كما استخدمت الدراسة المنهج النوعي، واظهرت النتائج أن طبيعة منظور هؤلاء المعلمين لمفهوم الوصول للمنهج العام لا يعدو كونه إلا اكتساباً للمهارات الاكاديمية 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 العليم العام والتربية الخاصة بتعديل المنهج العام ليتوافق مع قدرات وإمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديينCEC من خلال التعرف على مدى التزامها بها، والتعرف على الاختلاف بين معايير معاد وبرامج التربية الفكرية ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي. وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (١٧) برنامجًا تربوياً فردياً معداً في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، وخلصت النتائج إلى التزام البرامج التربوية الفردية المعدة في

معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل سليم، والتزامها بأربعة معايير أخرى ولكن بشكل خاطئ بالإضافة إلى افتقارها إلى اثنى عشر معياراً.

ثانياً: الدراسات الأجنبية التي تناولت الوصول للمنهج العام:

دراسة **Hudson, & Browder (2014)** والتي هدفت إلى تحسين استجابات استيعاب السمع لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المعتدلة اثناء حصة القراءة والكتابة بمشاركة طلاب غير معاقين

أكدت النتائج على أهمية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة إلى المنهج العام والاستفادة منه تدخلات الاقران بدون اعاقة في تعليم الأطفال ذوي الاعاقة

دراسة **Hudson, Browder, & Wakeman, (2013)** والتي هدفت إلى مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة على القراءة والمشاركة على مستوي الصف وتوضيح الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمين للتكيف وتعليم فهم النصوص لهؤلاء الطلاب.

أكدت النتائج على أهمية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة إلى المنهج العام والاستفادة منه وفق استراتيجيات التعديل المطلوبة لمستوى وحدة الإعاقة.

وفي دراسة تجريبية أجراها سك هنقلي وآخرون (jane Palmer,2010, Suk- hyang lee, Michael L. Wehmeyer H.SOUKUP,SUSAN B) , بهدف معرفة تأثير تعديلات المنهج الدراسي على الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقات، على عينة مكونة من(٤٥) طالب من ذوي الإعاقات من طلاب المدرسة الثانوية، وتم جمع المعلومات التي تخص وصول الطالب إلى منهج التعليم العام عن طريق أداة لجمع المعلومات تستخدم نظام الملاحظة المباشرة المسمى بـ CISSAR.

وأسفرت نتائج الدراسة بأن عوامل متعددة مثل بيئة الفصل الدراسي والترتيبات المادية تؤثر على الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقات بشكل جماعي حتى لو لم يتم تطبيقها بشكل فردي، وأيضاً هناك احتمال بأن غالبية هذه العوامل مثل تصميم تقديم المحتوى والخطط التربوية وتعديلات

المنهج الدراسي والعوامل البيئية وبيئة الفصل الدراسي وعوامل الطالب والمعلم تتفاعل بشكل يؤثر على الوصول والتقدم في منهج التعليم العام.

وفي دراسة **لستاكي وآخرون** (Stacy K. Dymond, Adelle Renzaglia, Christie L. Gilson, and Michael T. Slagor University of Illinois at Urbana-Champaign, IL,2007) بهدف تحديد تعريفات معلمي التعليم العام والخاص للوصول إلى منهج التعليم العام في مدرسة ثانوية، وتم استخدام المقابلة الشخصية كأداة لجمع المعلومات عن الوصول وتكونت العينة من ٣٥ معلم. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن معلمي التعليم العام عرفوا الوصول بأنه تلقي نفس المنهج الدراسي والمواد مثل الطلاب العاديين في بيئة الفصل الدراسي في التعليم العام من خلال الدعم الذي يقدمه معلم التعليم الخاص والمتخصصين. أما غالبية معلمي التعليم الخاص عرفوا الوصول بأنه الوصول إلى منهج دراسي معدل يكون ذو صلة بحياة الطالب ذوي الاحتياج الخاص ويشبع حاجات الطالب الفردية.

وفي دراسة تجريبية لكل من **جان سكوب وآخرون** (Jane h soukup, michael l. whemeyer, susan m. bashinski and Jamesa. Bovaird , 2007) بهدف التعرف على مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية و النمائية لمنهج التعليم العام و الدرجة التي يتم فيها التنبؤ بهذا الوصول من خلال بيئة الفصل و المتغيرات البيئية ، و أيضاً هدفت هذه الدراسة إلى تطوير النتائج التي تم الحصول عليها من دراسة كل من(وماير) وآخرون(wehmeyer , 2003) من خلال قياس المتغيرات ذات الصلة بالوصول إلى منهج التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من(١٩) طالب في المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم جمع المعلومات عن عمليات التعديل في المنهج الدراسي و أشكال الدعم من الكبار و الأقران والمتغيرات البيئية في الفصل الدراسي بواسطة برنامج Access CISSAR ، وهو برنامج لجمع المعلومات عن طريق الملاحظة ويتم من خلال الحاسب الآلي، و أوضحت النتائج أن وسائل المساعدة وعمليات التعديل والمجموعات التربوية المستقلة والتي تتم وجهاً لوجه والمجموعات الصغيرة كانت مؤشرات على الوصول لمنهج التعليم العام وأن الطلاب الذين يعملون بشكل فردي مع المعلم أو القرين قد حققوا وصول هائل لمنهج التعليم العام، وأيضاً أكدت الدراسة على التأثير الواضح للبيئة الصفية في الوصول للمنهج العام.

وفي دراسة مسحية قام بها **وماير(whmeyr,2002)** لاستطلاع آراء(٨٤) معلم من معلمي التعليم الخاص المختصين بالإعاقات الشديدة عن آرائهم في الوصول للمنهج العام، عن طريق استبيان تم توزيعه على معلمي الإعاقة الفكرية في المراحل الدراسية الابتدائية و المتوسطة و الثانوية، وأشارت النتائج أن(٧٥٪) من المعلمين أقروا أن تحقيق الوصول يمكن أن يزيد من التوقعات التربوية للطلاب ذوي الإعاقات الحادة، و(٨٨٪) من المعلمين لم يوافقوا على أن تكون معايير الأهداف المحددة لذوي الإعاقات نفس معايير العاديين، و أشار(٤٧٪) فقط من هؤلاء المعلمين أن مدارسهم يوجد بها خطة واضحة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والحادة لتحقيق الوصول للمنهج العام.

وفي دراسة أجرتها **سوزان بالمر وآخرون** (Susan B Palmer, Michael L. Wehmeyer, Krista Gipson, Martin Agran , 2004) بهدف تطوير الوصول إلى منهج التعليم العام من خلال تدريس مهارات تقرير المصير على عينة مكونة من (٢٢) طالب في المدرسة المتوسطة و الثانوية من ذوي الإعاقات المعرفية، واستخدم الباحثين سلسلة الوقت المتقطع كأداة لتطبيق هذه الدراسة.و أوضحت نتائج هذه الدراسة أن طلاب المدرسة المتوسطة ذوي الإعاقات المعرفية تعلموا مهارات حل المشكلة و تخطيط الدراسة، و الطلاب في المجموعات التي تم تقديم التدخل لها حققت أكبر قدر من المهارات المستهدفة مقارنةً بالمجموعة التي لم يقدم لها التدخل. و أشارت الدراسة إن تعزيز تقرير المصير يزود الطلاب ذوي الإعاقات بخطط إضافية للوصول إلى منهج التعليم العام، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين تلقوا التدخل في مهارات لتطوير تعزيز المصير(حل المشكلة وتخطيط الدراسة) طوروا من معرفتهم ومهاراتهم في هذه المجالات بشكل واضح.

وكشفت دراسة أجراها **ميشيل وآخرون** (Michael, l , wehmeyer, dana , ll. lattin.gina lapp-rencker , and martin agran , 2003) على عينة مكونة من(٣٣) طالب من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة, بهدف التعرف على إمكانية وصول طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام وتأثير بيئة الفصل الدراسي على الوصول، وتم استخدام أداتين لجمع المعلومات في هذه الدراسة: طريقة الملاحظة time-sample

observation و سجلات المدرسة. و أوضحت النتائج أن هناك إمكانية كبيرة لإشراك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنهج التعليم العام في فصل التعليم العام، و كان هناك إمكانية بسيطة بأن يشتركوا في الأنشطة المحددة بمعيار محدد في حالة كونهم من ذوي الإعاقات الحادة، والعديد من الطلاب كانوا مشتركين في أنشطة منهج التعليم العام ولكن مع تقديم التعديلات المنهجية لتطوير الوصول إلى منهج التعليم العام، أيضاً أوضحت الدراسة أن هناك حاجة إلى التعرف على الطرق الأكثر فاعلية لقياس متغيرات الفصل الدراسي والطالب والمعلم والمتغيرات البيئية التي تؤثر على وصول الطالب، وعموماً الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين كانوا في بيئات منظمة أو الذين كانوا أكثر تعرض للوصول إلى فصل التعليم العام كانوا يعملوا في مهام محددة بمعايير محددة بخلاف الطلاب الذين ليسوا في بيئات معدلة أو الطلاب الذين لم يتاح لهم الوصول إلى فصل التعليم العام، وبالتالي النتائج تقترح أن منهج التعليم العام في حاجة إلى أن يتم تخطيطه مع مبادئ التصميم العام الشامل التي يجب وضعها في الاعتبار للسماح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأن يحققوا أهدافهم داخل نطاق منهج التعليم العام ومن المهم تزويد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالوصول إلى فصل التعليم العام وبالتالي الوصول إلى منهج التعليم العام ، وأوضحت النتائج أن الطلاب ذوي حاجات الدعم المكثفة كانوا أقل قدرة على المشاركة في الأنشطة المرتبطة بمنهج التعليم العام بخلاف زملائهم ذوي حاجات الدعم المحدودة.

الطريقـــــة والإجـــــراءات

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام، وما هي التعديلات اللازمة لتسهيل تحقيق الوصول للمنهج العام، بالإضافة إلى التحديات التي تمنع الوصول.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١) معلم من معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

ثالثاً: أداة الدراسة:

قائمة تقديرات المعلم لمدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك. إعداد الباحثان

وهي تقيس إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك من وجهة نظر المعلم، وتتضمن: إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم، وتتكون من (٣٥) عبارة بواقع (١٢) عبارة لمحور إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، (١٣) عبارة لمحور التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، (١٠) عبارة لمحور التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم. وأمام كل عبارة خمس استجابات (موافق تماماً، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماماً) تأخذ درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

الكفاءة السيكومترية للقائمة

قام الباحثان بتقنين قائمة تقديرات المعلم لمدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك على عينة التقنين وقوامها (٣٥) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ويوضح الباحثان نتائج تقنين المقياس فيما يلي:

١- حساب صدق المقياس:

أ) صدق المحكمين:

وقد تحقق هذا أثناء بناء المقياس عندما تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس، التربية الخاصة وما قرره الأساتذة من صلاحية عبارات القائمة لقياس إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك.

ب) الصدق العاملي:

لمعرفة العوامل التي يتكون منها الاستبيان تم إجراء التحليل العاملي على عينة بلغ قوامها (٣٥) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد أسفر تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Hottelling والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax لكايزر Kaiser باستخدام الجذر الكامن لقائمة إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك عن استخلاص ثلاث عوامل رئيسية يتشبع بكل منها عدد من البنود، ويتضمن الجدول التالي مصفوفة تحليل التباين (بعد التدوير) لإمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك ويتضمن هذا الجدول بيانات التحليل العاملي الذي أسفر عن ثلاث عوامل.

جدول (١)

مصفوفة التحليل العاملي (بعد التدوير) لقائمة إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام		التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية		التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم	
رقم	تشبع	رقم	تشبع	رقم	تشبع
١	٠.٥٨١	١	٠.٥٣٤	١	٠.٨٠٦
٢	٠.٦٣٧	٢	٠.٤٥٢	٢	٠.٥٧١
٣	٠.٦٢١	٣	٠.٧٧٦	٣	٠.٧٠٥
٤	٠.٤١٤	٤	٠.٣٠٥	٤	٠.٧٠٩
٥	٠.٥٣٧	٥	٠.٤٢١	٥	٠.٥٣٦
٦	٠.٦٨٩	٦	٠.٥٧٣	٦	٠.٧٦٤
٧	٠.٤٥٥	٧	٠.٤٨٢	٧	٠.٤١٨
٨	٠.٥٨٧	٨	٠.٤٣٢	٨	٠.٤٤
٩	٠.٤٤٦	٩	٠.٦٠٨	٩	٠.٤٨
١٠	٠.٧٢١	١٠	٠.٥٨٦	١٠	٠.٥٢٩
١١	٠.٥٠١	١١	٠.٤٧٨		
١٢	٠.٢٦٦	١٢	٠.٦٩		
		١٣	٠.٥٦٩		

مستوي الدلالة عند ٠.٠١ = ٠.٢٥٧، ٠.٠٥ = ٠.١٩٧

وقد دلت نتائج التحليل العاملي على وجود ثلاث أبعاد تتكون منها قائمة إمكانية وصول

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك يمكن تفسيرها كالآتي:

المحور الأول: إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام

يتكون هذا العامل من (١٢) عباره تراوحت تشبعاتها بين ٠.٢٦٦، ٠.٧٢١.

المحور الثاني: التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

يتكون هذا العامل من (١٣) عبارة تراوحت تشبعاتها بين ٠.٣٠٥، ٠.٧٧٦ .

المحور الثالث: التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم

يتكون هذا العامل من (١٠) عبارة تراوحت تشبعاتها بين ٠.٤٤، ٠.٨٠٦ .

ج) الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):Internal consistently Validity

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٢)
يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول:
إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠.٢٢٥	**٠.٠٠٠	٧	٠.٢٥٤	**٠.٠٠٠
٢	٠.٢١٣	**٠.٠٠٠	٨	٠.٦٥٣	**٠.٠٠٠
٣	٠.٢٥٥	**٠.٠٠٠	٩	٠.٥٠٧	**٠.٠٠٠
٤	٠.٢٩٥	**٠.٠٠٠	١٠	٠.٢٩٨	**٠.٠٠٠
٥	٠.٣٧	**٠.٠٠٠	١١	٠.٥٥٩	**٠.٠٠٠
٦	٠.٣٦١	**٠.٠٠٠	١٢	٠.٦٠٩	**٠.٠٠٠

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

جدول (٣)
يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني:
التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠.٢٨٩	**٠.٠٠٠	٨	٠.٥١٧	**٠.٠٠٠
٢	٠.٣١٣	**٠.٠٠٠	٩	٠.٤٩٢	**٠.٠٠٠
٣	٠.٣٢٥	**٠.٠٠٠	١٠	٠.٥٢٧	**٠.٠٠٠
٤	٠.٣٧٤	**٠.٠٠٠	١١	٠.٠٨٨	٠.٠٠٠٠
٥	٠.٠٦٨	٠.٢٢١	١٢	٠.٤٤٤	**٠.٠٠٠
٦	٠.٢٧٣	**٠.٠٠٠	١٣	٠.٤٤٠	**٠.٠٠٠
٧	٠.٤٠٢	**٠.٠٠٠			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

جدول (٤)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث:

التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠.٣٤٨	**٠.٠٠٠	٦	٠.٥٣٦	**٠.٠٠٠
٢	٠.١٥٢	**٠.٠٠٠	٧	٠.٥٠٥	**٠.٠٠٠
٣	٠.٥٨٣	**٠.٠٠٠	٨	٠.٥٣	**٠.٠٠٠
٤	٠.٥٥٤	**٠.٠٠٠	٩	٠.٦٠٣	**٠.٠٠٠
٥	٠.٤٩٨	**٠.٠٠٠	١٠	٠.٥٤١	**٠.٠٠٠

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

جدول (٥)
يبين معاملات ارتباط بيرسون للدرجة الكلية لكل محور من محاور القائمة وبين الدرجة الكلية للقائمة

المحـــــــور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام	٠.٧٤٧	٠.٠٠٠**
المحور الثاني: التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٠.٦١٨	٠.٠٠٠**
المحور الثالث: التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم	٠.٧٧١	٠.٠٠٠**

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجداول الأربعة السابقة يتبين ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، وتبين أيضاً ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور القائمة بالدرجة الكلية للقائمة وكانت جميع هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ومما سبق يؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات القائمة وعلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبـــــات الاستبـــــانـــــة Reliability:

قام الباحث بحساب ثبات القائمة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق وبطريقة التجزئة النصفية وبطريقة ألفا كرونباخ وذلك على النحو التالي:

١) ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق: Test - retest

قام الباحث بتطبيق القائمة على عينة التقنين، ثم قام بإعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني ١٥ يوماً معامل الارتباط بين التطبيقين ٠.٨٦ وهو ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ وهي معاملات ثبات جيدة.

٢) طريقة التجزئة النصفية: Split-half

وذلك بحساب ثبات التصنيف بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية. وقد بلغ معامل الارتباط لهذين النصفين ٠.٩٩٣، وباستخدام معادلة سيبرمان براون وصل الارتباط إلى

٠.٩٩٨ وهو معامل مرتفع ويدل على أن القائمة يتمتع بقدر عالي من الثبات.

٣) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach

وقد تم حساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

المحـــــــــــــور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام	١٢	٠.٥٩
المحور الثاني: التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	١٣	٠.٤٨١
المحور الثالث: التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم	١٠	٠.٦٨
إجمالـــــي القائمـــــة	**٣٥**	**٠.٧١٨**

يتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات عبارات كل من ابعاد المقياس حيث بلغا (٠.٤٨١، ٠.٦٨)، كما بلغ معامل ثبات جميع عبارات الاستبانة (٠.٧١٨) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على قبول ثبات الاستبانة.

جدول (٧)

يوضح أبعاد تقدير المعلم لمدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك

م	البُعـــــــــــد	البنود	العدد
١	إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام	١-١٢	١٢
٢	التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	١٣-٢٥	١٣
٣	التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم	٢٦-٣٥	١٠
	الدرجة الكلية	**١-٣٥**	**٣٥**

نتائج الدراسة، تفسيرها ومناقشتها:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة ومناقشتها فيما يلي:

إجابة السؤال الأول: ما مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام من وجهة نظر أفراد العينة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول والتي تمثل مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٨)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الأول: مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الطالب ذوي الإعاقة الفكرية يمكن احتواءه في منهج التعليم العام و تحقيق التقدم فيه.	ت	٥	١٨	٢	٥	١	٣,٦٧	١,٠٤	٥
		%	١٦,١	٥٨,١	٦,٥	١٦,١	٣,٢			
٢	الوصول إلى المنهج العام يبدأ عندما يستطيع الطالب التفاعل معه حتى يتعلم.	ت	٣	١٦	٨	٤	٠	٣,٥٨	٠,٨٤	٨
		%	٩,٧	٥١,٦	٢٥,٨	١٢,٩	٠			
٣	يمكن للطالب ذوي الإعاقات الاستفادة من الخبرات المتاحة للطلاب العاديين.	ت	٧	١٣	٣	٦	٢	٣,٥٤	١,٢٣	٩
		%	٢٢,٦	٤١,٩	٩,٧	١٩,٤	٦,٥			
٤	يستطيع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الاشتراك في بيئات التعليم العام.	ت	٢	١٧	٦	٥	١	٣,٤٥	٠,٩٦	١٢
		%	٦,٥	٥٤,٨	١٩,٤	١٦,١	٣,٢			
٥	يستطيع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الاشتراك في الأنشطة.	ت	٢	٢٢	٥	٠	٢	٣,٧	٠,٨٦	٤
		%	٦,٥	٧١,٠	١٦,١	٠	٦,٥			
٦	يستطيع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الاستفادة من المناهج الدراسية العامة.	ت	٥	١٤	٨	٣	١	٣,٦١	٠,٩٨	٧
		%	١٦,١	٤٥,٢	٢٥,٨	٩,٧	٣,٢			
٧	يستطيع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الوصول إلى كل الخبرات المتاحة في التعليم العام.	ت	٣	٢٢	٤	٠	٢	٣,٧٧	٠,٨٨	٣
		%	٩,٧	٧١,٠	١٢,٩	٠	٦,٥			
٨	يستطيع الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الوصول إلى المنهج	ت	٠	٢٣	٦	١	١	٣,٦٤	٠,٧	٦
		%	٠	٧٤,٢	١٩,٤	٣,٢	٣,٢			

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الذي يتخطى المواد الدراسية ويحتوي على مهارات الحياة.									
٩	الطالب ذوي الإعاقة الفكرية يمكنه الوصول إلى التعليم العام في حالة حصوله على تدريب جيد.	ت	٧	١٨	٠	٦	٠	٣,٨٣	١,٠٠٣	٢
		%	٢٢,٦	٥٨,١	٠	١٩,٤	٠			
١٠	الطالب ذوي الإعاقة الفكرية له الحق في الوصول لمناهج العاديين.	ت	٤	٢٢	٤	١	٠	٣,٩٣	٠,٦١	١
		%	١٢,٩	٧١,٠	١٢,٩	٣,٢	٠			
١١	الترتيب والتنظيم المادي للفصل الدراسي يؤثر على الوصول إلى المنهج العام.	ت	٢	٢٢	٥	٠	٢	٣,٧	٠,٨٦	٤
		%	٦,٥	٧١,٠	١٦,١	٠	٦,٥			
١٢	يحصل الطالب ذوي الإعاقة الذين يتم تعليمه في فصول التعليم العام على تعليم أكاديمي أفضل من الذي يتم تعليمه في فصول خاصة	ت	٥	١٦	١	٧	٢	٣,٤٨	١,٢	١١
		%	١٦,١	٥١,٦	٣,٢	٢٢,٦	٦,٥			
	المتوسط العام							٣,٤٩	٠,٩٤	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة الموافقة على عبارات محور إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٤٩ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقون بدرجة (موافق) على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام بشكل عام.

ويكن القول بإمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام مع إحراز التقدم فيه، والاستفادة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة المتاحة في المنهج العام، حتى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الحادة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة القريني (٢٠١٥)، هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، (Hudson, & Browder, 2014) ، الناصر (٢٠١٠)، (Hudson, Browder, & Wakeman, 2013)، (hyang lee, et. Al., 2010) ، (soukup, et, al., 2007) ، (whmeyr,2002) والتي أكدت على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام.

كما أكدت دراسة (Michael, et, al., 2003)، (whmeyr,2002) على أن هناك إمكانية كبيرة لإشراك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنهج التعليم العام في فصل التعليم العام، وكان هناك إمكانية بسيطة بأن يشتركوا في الأنشطة المحددة بمعيار محدد في حالة كونهم من ذوي الإعاقات الحادة.

ويمكن ارجاع ذلك إلى أن توسيع فرص الوصول للمنهج التعليمي العام لم يعد مقبول لقطاع التربية الخاصة أن يعمل بصورة مستقلة عن نطاق المنهج التعليمي العام، وأن الأفراد ذوي الإعاقات لهم الحق في الوصول لمناهج العاديين، مع إتاحة الفرصة لهم لمواجهة نفس التحديات التي يواجهها الطلاب الآخرين. ويتفق ذلك مع دراسة كل من دراسة Hudson, & Browder (2014) ، دراسة Hudson, Browder, & Wakeman, (2013) والتي أكدت على أهمية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة إلى المنهج العام والاستفادة منه والذي سوف يكون له تأثير إيجابي على كلمن سلوكيات المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة، وفق استراتيجيات التعديل المطلوبة لمستوى وحدة الإعاقة والاستفادة ايضاً من تدخلات الاقران بدون اعاقة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

أن الطلاب ذوي الإعاقات الذين يحققون الوصول إلى منهج التعليم العام والتقدم فيه لأكبر دليل على أهمية متغيرات تعديلات المنهج الدراسي والمتغيرات الخاصة بالمعلم والطالب والفصل الدراسي(hyang lee, et. al., 2010) وهناك العديد من المؤشرات التي تدل على وصول الطلاب ذوي الإعاقة إلى المنهج العام منها:

- وسائل المساعدة وعمليات التعديل والمجموعات التربوية المستقلة والتي تتم وجهاً لوجه والمجموعات الصغيرة تُعد من مؤشرات على الوصول لمنهج التعليم العام.
- كما أن الطلاب الذين يعملون بشكل فردي مع المعلم أو القرين يحققون وصول هائل لمنهج التعليم العام.
- وأيضاً البيئة الصفية فلها تأثير كبير في وصول هؤلاء الطلاب للمنهج العام.

إجابة السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام من وجهة نظر أفراد العينة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام كما هو موضح فيمايلي:

جدول (٩)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحد نوعية الإعاقة من قدرة الطالب على التعلم العادي.	ت	٨	١٤	٧	٠	٢	٣,٨٣	١,٠٣	٣
		%	٢٥,٨	٤٥,٢	٢٢,٦	٠	٦,٥			
٢	يُحد القصور المرافق للإعاقة مثل القصور في الذاكرة قصيرة المدى وعدم استخدام الاتصال من قدرة الطالب ذوي الإعاقة للوصول إلى المنهج العام.	ت	٥	١٤	٩	٣	٠	٣,٦٧	٠,٨٧	٧
		%	١٦,١	٤٥,٢	٢٩,٠	٩,٧	٠			
٣	السلوكيات البدنية للطلاب (مثل الصراخ) قد تكون معرقلة للوصول للمنهج العام.	ت	١٠	٧	٦	٧	١	٣,٥٨	١,٢٥	٩
		%	٣٢,٣	٢٢,٦	١٩,٤	٢٢,٦	٣,٢			
٤	كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد قد تكون معرقلة للوصول للمنهج العام.	ت	٩	١٤	٣	٢	٣	٣,٧٧	١,٢٣	٤
		%	٢٩,٠	٤٥,٢	٩,٧	٦,٥	٩,٧			
٥	تخطيط المنهج الدراسي و عمليات القياس مع معايير المناهج العامة قد يكون معرقلة للوصول للمنهج العام	ت	٨	١٠	٧	٥	١	٣,٦١	١,١٤	٨
		%	٢٥,٨	٣٢,٣	٢٢,٦	١٦,١	٣,٢			
٦	عدم مرونة المناهج وخلوها من التعديلات اللازمة في المنهج وهي: (التكييف، الإضافة، التبديل)	ت	٦	١٠	١٠	٢	٣	٣,٤٥	١,١٧	١١
		%	١٩,٤	٣٢,٣	٣٢,٢	٦,٥	٩,٧			
٧	وجود الطلاب في بيئة غير معدلة وضمن المجموعات التربوية الكبيرة يشكل	ت	١١	١٠	٦	٣	١	٣,٨٧	١,١١	٢
		%	٣٥,٥	٣٢,٣	١٩,٤	٩,٧	٣,٢			

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عائق بيئي مادي لتحقيق الوصول للمنهج العام									
٨	قدرة المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	ت	٤	١١	١٢	١	٣	٣,٣٨	١,٠٨	١٢
		%	١٢,٩	٣٥,٥	٣٨,٧	٣,٢	٩,٧			
٩	ضعف إلمام المعلمين بقواعد استخدام التقنيات الحديثة.	ت	٩	١٠	٩	٠	٣	٣,٧	١,١٨	٦
		%	٢٩,٠	٣٢,٣	٢٩,٠	٠	٩,٧			
١٠	ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلمين.	ت	١٤	١٠	٥	٢	٠	٤,١٦	٠,٩٣	١
		%	٤٥,٢	٣٢,٣	١٦,١	٦,٥	٠			
١١	اعتقاد المعلمين بان التقنيات التعليمية لا تساعد في تنفيذ برنامج التعلم الفردي.	ت	٤	٩	١٣	٤	١	٣,٣٥	٠,٩٨	١٣
		%	١٢,٩	٢٩,٠	٤١,٩	١٢,٩	٣,٢			
١٢	اعتقاد المعلمين أن استخدام التقنية يؤخر عملية إنهاء المنهج في وقته المحدد.	ت	٨	١٢	٨	١	٢	٣,٧٤	١,٠٩	٥
		%	٢٥,٨	٣٨,٧	٢٥,٨	٣,٢	٦,٥			
١٣	التوقعات المتدنية من قبل المعلمين حول أداء الطلاب ذوي الإعاقات	ت	١٠	٧	٦	٤	٤	٣,٤٨	١,١٤	١٠
		%	٣٢,٣	٢٢,٦	١٩,٤	١٢,٩	١٢,٩			
المتوسط العام								٣,٧٥	٠,٩٥	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة الموافقة على عبارات محور التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٧٥ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقون بدرجة (موافق) على هذه التحديات بشكل عام.

والمتأمل لنتائج الدراسة يجد أن أبرز التحديات التي تشكل عقبة لوصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام هي:

١- **تحديات متعلقة بالطالب ذوي الإعاقة:** أن الإعاقة أحياناً قد تحد من قدرة التلميذ على التعلم العادي وبالتالي تعيق الوصول الى المنهج العام، في تأكيد الأهلية والاستحقاق لبرامج التربية الخاصة ومن ذلك الحصول على منهج مستمد من المنهج العام إلى أقصى

حد يستفيد منه الأفراد ذوي الإعاقات, وتحديات متعلقة بالقصور المرافق للإعاقة مثل القصور في الذاكرة قصيرة المدى وعدم استخدام الاتصال ومن ذلك الاتصال اللغوي، أيضاً بعض التحديات تتمثل في أن السلوكيات البدنية للطلاب قد تكون معرقلة للوصول (مثال: الصرخة التي يتم تفسيرها على أنها عدم راحة) فربما تكون حركة غير إرادية أو نشاط ناتج من نوبة مرضية.

٢- **تحديات متعلقة بالمعلمين:** من أهم العقبات التي تحول دون وصول ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام التوقعات المتدنية من قبل المعلمين حول أداء الطلاب ذوي الإعاقات، الفروق الفردية بين الطلاب، كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد يشكل عائق من عوائق الوصول، وايضاً عدم العمل كفريق وعدم تطبيق التعديلات في المناهج و البيئة الصفية، و التوقعات المتدنية حول أداء التلاميذ ذوي الإعاقات من قبل المعلمين، وعدم استخدام التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التدريسية التي تحقق الوصول، و عدم التدريب الجيد للمعلمين على تطبيق الإجراءات التي تحقق الوصول للطلاب ذوي الإعاقات.

٣- **تحديات متعلقة بالمناهج:** من الأمور التي تشكل عقبة في طريق الوصول إذا لم يتم وضعها بعين الاعتبار ترتيب وتخطيط المنهج الدراسي والمواد التربوية وعمليات القياس مع معايير المناهج العامة فغالبية مناهج ذوي الإعاقة الفكرية الموجودة حالياً مناهج بديلة غير مصممة على مبادئ التصميم الشامل مما يشكل عائق في تحقيق الوصول Wehmeyer, (1996). أيضاً المناهج غير مرنة ولا يوجد بها التعديلات اللازمة في المنهج وهي: (التكييف، الإضافة، التبديل).

٤- **تحديات متعلقة ببيئة الفصل والترتيب المادي:** ومنها ما أثبتته الدراسات بأن وجود التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة غنية بالمثيرات معدلة ومنظمة داخل فصل التعليم العام وضمن مجموعات تربوية صغيرة مرتبة حقق الوصول بصورة أفضل، وبناءً على ذلك فإن وجود الطلاب في بيئة غير معدلة وضمن المجموعات التربوية الكبيرة يشكل عائق بيئي مادي لتحقيق الوصول.

٥- **التحديات المعرفية وتحديات الاتصال:** هناك مجالين يمثلون التحدي الأكبر للتعليم الدراسي وهم المجال المعرفي والاتصال. مناهج التعليم العام عادة تتطلب المهارات المعرفية

ومهارات الاتصال التي يفتقدها ذوي الإعاقة الفكرية. وإن عمليات تطبيق نظرية التطور والنمو لا تكون مفيدة في المعتاد لهذه الفئة لأنهم يتطلبون استخدام مراحل الطفولة والطفولة المبكرة كإطار مرجعي. هذه الفئة ربما يكون لديها تحديات معرفية مميزة مثل القصور في الذاكرة قصيرة المدى **(Kleinert, Browder, Towles-Reeves, 2005)** أيضاً الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة يكون لديهم قدرات اتصال متنوعة، فالعديد منهم يستخدم نوع من نظام الاتصال الإضافي أو التكميلي (مثلاً رموز الصورة، الإشارة اليدوية) وربما يكونوا غير ناطقين أو ناطقين بشكل جزئي، والبعض الآخر قد يعتمد على الاتصال الغير رمزي (مثلاً النظر إلى الأشياء المرغوبة).

إجابة السؤال الثالث: ما التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام من وجهة نظر أفراد العينة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٠)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات المحور الثالث: التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يبدأ بتخطيط المنهج	ت	٩	١٧	٢	٣	٠	٣,٩٧	١,٠٠٣	١
		%	٢٩,٠٣	٥٤,٨٣	٦,٤٥	٩,٦٧	٠			
٢	للوصول إلى منهج التعليم العام يجب توظيف التكنولوجيا المساعدة لتحقيق التكيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	ت	٢	٢٤	٣	٠	٢	٣,٧٧	٠,٨٨	٣
		%	٦,٤٥	٧٧,٤١	٩,٦٧	٠	٦,٤٥			
٣	تطبيق الخطط التربوية ذات الجودة العالية على مستوى المدرسة مهم لتقديم الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة	ت	٣	٨	١٣	٥	٢	٣,١٦	١,٠٣	٨
		%	٩,٧	٢٥,٨	٤١,٩	١٦,١	٦,٥			

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تمامًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الفكرية									
٤	تطبيق اشكال دعم السلوك الإيجابي مهم لتقديم الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	ت	٣	٩	١٣	٤	٢	٣,٢٢	١,٠٢	٩
		%	٩,٧	٢٩,٠	٤١,٩	١٢,٩	٦,٥			
٥	يجب ان يتضمن المنهج العام عروض و تمثيلات عديدة للمحتوى	ت	٥	٩	١٤	١	٢	٣,٤٥	١,٠٢	٤
		%	١٦,١	٢٩,٠	٤٥,٢	٣,٢	٦,٥			
٦	للوصول إلى منهج التعليم العام يجب توفير بيئة معدلة غنية ومثيرة.	ت	٧	١٩	٣	٢	٠	٣,٨٩	٠,٥٨	٢
		%	٢٢,٥٨	٦١,٢٩	٩,٦٧	٦,٤٥	٠			
٧	العوامل البيئة وبيئة الفصل الدراسي متغيرات مهمة لوصول الطالب وتقدمه في منهج التعليم العام.	ت	٤	٩	١٣	٤	١	٣,٣٥	٠,٩٨	٦
		%	١٢,٩	٢٩,٠	٤١,٩	١٢,٩	٣,٢			
٨	يجب ان تستمد الخطة التعليمية الفردية (IEP) للطالب ذوي الإعاقة من المنهج العام.	ت	٠	١٦	٤	١١	٠	٣,١٦	٠,٩٣	١٠
		%	٠	٥١,٦	١٢,٩	٣٥,٥	٠			
٩	المعلمين بحاجة إلى إرشادات عامة للاتصال والارتباط بمحتوى مستوى المرحلة	ت	٤	١١	١٢	١	٣	٣,٣٨	١,٠٨	٥
		%	١٢,٩	٣٥,٥	٣٨,٧	٣,٢	٩,٧			
١٠	تعزز إستراتيجية تدريس الأقران وصول الطالب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام.	ت	٠	١٤	١٣	٣	١	٣,٢٩	٠,٧٨	٧
		%	٠,٠٠	٥٤,٢	٤١,٩	٩,٧	٣,٢			
	المتوسط العام							٣,٥٤	٠,٦٧	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية حول درجة الموافقة على عبارات محور التعديلات اللازمة لتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٥٤ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة يوافقون بدرجة (موافق) على هذه المقترحات بشكل عام.

ولتحقيق وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام فإنه يجب اجراء بعض التعديلات بعضها متعلقة بالمنهج وأخرى متعلقة بالبيئة الصفية والمتغيرات المادية وأخرى متعلقة بالمعلمين والمهنيين الذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة الفكرية

- التعديلات المتعلقة بالمنهج والتي تتمثل في :(التكييف، الإضافة، التبديل)، ويجب أن تستمد الخطة التعليمية الفردية (IEP) للطالب ذوي الإعاقة من المنهج العام.

- تعديلات في البيئة الصفية والمتغيرات المادية، مثل التعلم في بيئة الفصل العام وضمن المجموعات الصغيرة، وإجراء تعديلات على الهيكل المادي للصف، المتغيرات البيئية في الفصل الدراسي مثل خطط التجميع التربوية والترتيبات المادية في الفصل الدراسي تكون متغيرات ذات علاقة بالوصول للمنهج العام، ويجب تضمين الطلاب ذوي الإعاقات في بيئة التعليم العام.
- وأخيراً التعديلات المتعلقة بالمعلمين وغيرهم من المهنيين الذين يعملون مع ذوي الإعاقة الفكرية ومن ذلك العمل بروح الفريق مع تزويدهم بالاستراتيجيات والتعديلات والممارسات الداعمة لتحقيق الوصول.

ويتفق الباحثان مع ما أشار اليه كل من بيلنغسيلي و رينداك (Ryndak ,2004) Billingsley,and من أن منهج الطلاب ذوي الإعاقات يجب أن يشتمل على كل الخبرات المتاحة –الاشتراك في بيئات التعليم العام والأنشطة وتطوير المهارات التي تعزز من الأداء المستقل– في مناهج التعليم العام.

ويتضمن الوصول إلى منهج التعليم العام ما يلي:

١– الوصول إلى المعلومات والمواد والفصل الدراسي الذي يتم تقديم التعليم فيه.

٢– الوصول إلى التعلم.

٣– الوصول إلى المنهج الدراسي الذي يتفق مع معايير التعلم في الولاية أو المنطقة.

٤– الوصول إلى كل الخبرات المتاحة في التعليم العام.

٥– الوصول إلى المنهج الذي يتخطى المواد الدراسية ويحتوي على مهارات الحياة.

ويجب أن نسلم بأن الوصول إلى المنهج يبدأ عندما يستطيع الطالب التفاعل معه حتى يتعلم، والطلبة الذين يعانون من إعاقات يعانون من عدم القدرة على التفاعل مع المنهج بسبب عوائق إدراكية، بدنية، أو حسية، ولكي تتطور المهارات المعرفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية لابد من توفير بيئة معدلة غنية ومثيرة، مع تهيئة الفرص المناسبة لهم لإنجاز المهارات واكتسابها واستخدام التعديلات الملائمة مما يحقق الوصول للمنهج العام والنجاح والاندماج فيه. وكما أشار (Nolet, Orkwis &) ,(Orkwis, 1999), (Rose,Meyer, 2001), (McLaughlin, 2005 McLane, 1998) فقدر ونوع الوصول الذي يتلقاه كل طالب يعتمد على حاجات الطالب ولا

يجب أن يكون قائم على نوع الإعاقة أو تسكين خاص في التعليم الخاص و الطلاب يحب أن يتاح لهم الوصول إلى منهج جيد ينتج عنه التعلم بغض النظر عن أدائهم المعرفي وعند اتخاذ القرار حول المنهج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لابد أن نرجع إلى احتياجات الطالب الفردية، والمنهج التعليمي العام، أيضاً لابد أن تكون توقعاتنا عالية وإيجابية بخصوص مستويات الأداء لدى الأفراد ذوي الإعاقات.

وهناك العديد من العوامل كما أشار هنقلي وآخرون (hyang lee,2010) والتى تؤثر على الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقات بشكل جماعي حتى لو لم يتم تطبيقها بشكل فردي مثل بيئة الفصل الدراسي والترتيبات المادية، وأيضاً هناك احتمال بأن غالبية هذه العوامل مثل تصميم تقديم المحتوى والخطط التربوية وتعديلات المنهج الدراسي والعوامل البيئية وبيئة الفصل الدراسي وعوامل الطالب والمعلم تتفاعل بشكل يؤثر على الوصول والتقدم في منهج التعليم العام.

واخيراً فإن العديد من الطلاب ذوي الاعاقة يمكنهم إتاحة الوصول إلى التعليم العام في حالة حصولهم على تدريب جيد، حيث أن معلمي التعليم العام والخاص بحاجة إلى العمل معاً كفريق، لتحديد أدوارهم في تحقيق الوصول إلى الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الواضحة. وكما ذكر سنيل وبراون (Snell ,and Brown, 2006) أنه لا بد أن نضع بعين الاعتبار أدوار كل من المتخصصين والموظفين والزملاء حيث أن كل فرد مسئول عن تقديم التعليم يجب أن يعرف ويفهم كيف أن الوصول إلى منهج التعليم العام يمكن تجسيده في طرق روتينية تحدث مع المعلم وكلما تم تقديم فرص تعلم أكثر، كلما كانت سرعة اكتساب المهارة أسرع، وبالتالي تحقيق للوصول بشكل أفضل.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصل اليه الدراسة من نتائج يوصي بها الباحثان بما يلي:

١- عمل دورات وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لاطلاعهم على أهم الدراسات والبحوث العلمية الحديثة في مجال التربية الخاصة، وتدريبهم على التعديلات والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الوصول و التي قد تسهم في تطوير المناهج لذوي الإعاقة الفكرية و تحقيق الوصول للمنهج العام.

٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث والتي تسعى لتطوير المناهج مع تحقيق الوصول للمنهج العام لذوي الإعاقات وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة على المنهج بحسب

احتياجاتهم وقدراتهم.

٣- ضرورة التركيز على البحوث التجريبية، والتصاميم الفردية في البحوث المستقبلية للتعرف على مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لمناهج التعليم العام.

٤- توعية معلمي التربية الخاصة بالاستراتيجيات التي تساهم في تحقيق الوصول مثل تدريس الأقران ومهارات تقرير المصير، والتدريب الجيد للمعلمين على هذه الاستراتيجيات والتأكد من إتقانهم لها.

٥- سن قوانين إلزامية لتنفيذ الممارسات التي تدعم وتعزز تطبيق تعديلات المنهج الدراسي لتطوير الوصول إلى منهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقات.

٦- أن معلمي التعليم العام والخاص في حاجة إلى العمل مع بعض كفريق مع تحديد دور كل عضو لتحقيق الوصول للطلاب ذوي الإعاقات.

مقترحـــــات الدراســـــة:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول منهج التعليم وكيفية تطبيقه لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- دراسة مسحية لوصول طلاب الإعاقة الفكرية لمنهج التعليم العام في برامج التربية الفكرية.

٣- الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي التربية الخاصة للوصول بالطلاب إلى منهج التعليم العام.

٤- معوقات وصول طلاب الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام.

المـــــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

البسطامي، غانم (١٩٩٥). المناهج والأساليب في التربية الخاصة، الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحارثي، منى (٢٠٠٧). فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة، رسالة ماجستير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٠).المدرسة للجميع: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، الرياض:مكتبة الصفحات الذهبية.

الروسان، فاروق (١٩٩٨).سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، عمان:

دار الفكر للنشر، ط٣.

الفوزان، محمد أحمد والرقاص، خالد ناهس (٢٠٠٩). أسس التربية الخاصة الفئات _ التشخيص_ البرامج التربوية، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

العتيبي، بندر (٢٠٠٣). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

القحطاني، معجبة (٢٠٠٩). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، الرياض. جامعة الملك سعود.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الناصر، يزيد بن عبد العزيز (٢٠١٠). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، الرياض: مطابع الحميضي.

الوابلي ، عبد الله (٢٠٠٣). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الوابلي ، عبد الله (٢٠٠٣). منحى القياس ذو الأبعاد المتعددة في مجال تشخيص وتصنيف ودعم ذوي التخلف العقلي " دراسة وصفية تحليلية"، الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الموسى، غادة ناصر؛ الوابلي عبد الله (٢٠١٦). أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، المجلة السعودية لتربية الخاصة، مج٢، ع٢، ص ٩٧ – ١٣٦.

شواهين، خير سليمان، غريفات، سحر محمد، شنبور، أمل عبد (٢٠١٠). المنهاج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، بطرس حافظ (٢٠١٠). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية الخاصة، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٠). برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، عبد الله محمد (٢٠١٠). أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في (ABA5)، الرياض: دا الزهراء للنشر والتوزيع.

منسي، حسن (٢٠٠٤). التربية الخاصة، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

هوساوي، علي محمد بكر (٢٠٠٧). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض، الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

وادي، أحمد (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية: أسباب، تشخيص، تأهيل، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Bates, E. (1979). **The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy**. San Diego, CA: Academic Press.

Brown, E, Snell, M. E., & Lehr, D. (2006). Meaningful assessment. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), **Instruction of students with severe disabilities** (6th ed., pp. 67-110). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2005). How states define alternate assessments for students with disabilities and

recommendations for national policy. **Journal of Disability Policy Studies**, 15, 209–220.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. **Exceptional Children**, 72, 392–408

Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., McLaughlin, D. M., McAtee, M. L., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. B., & Doolabh, A. (2000). **Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Carter, E. W, & kennedy, c. h. (2006). Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, Vol. 31, No. 4, 284-292.

C.Marleen .pugach.L.Cynthia. and warger.(2001).**Curriculum Matters Raising Expectaions for students with disabilities**. Remedial and special Education.

Dymond, Stacy K. Renzaglia, Adelle, Gilson, Christie L. and Slagor Michael T.(2007). **Defining Access to the General Curriculum for High School Students With Significant Cognitive Disabilities**. University of Illinois at Urbana-Champaign, IL. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.

Flowers, C., Browder, D. M., & Ahlgrim-Delzell, L. (2006). An analysis of three states' alignment between language arts and

mathematics standards and alternate assessments. **Exceptional Children**, 72, 201–215.

Ford, A., Davern, L., & Schnorr, R. (2001). Learners with significant dis abilities: Curricular relevance in an era of standards-based reform. **Remedial and Special Education**, 22, 214–222.

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Kamps, D.. Delquadri. J., Terry, B., Finney, R., et al. (1997). **Ecobehavioral assessment systems sofiware: (EBASS). Practitioner's Manual (Version 3.0)**. Kansas City. KS: juniper Gardens Children's Project, University of Kansas.

Guess, D., Mulligan Ault, M., Roberts, S., Struth, J., Siegel-Causey, E., Thompson, B., et al. (1988). Implications of biobehavioral states for the education and treatment of students with the most profoundly handicapping conditions. **The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,** 13, 163–174.

Halle, J. W., Chadsey, J., Lee, S., & Renzaglia, A. (2004). Systematic instruction. In C. H. Kennedy & E. Horn (Eds.), **Including students with severe disabilities** (pp. 54-77). Boston: Pearson Education.

Hudson, M., Browder, D.,& Etal, (2013).Helping Students With Moderate & Severe Intellectual Disability Access Grade level Text.Teaching Exceptional Children.45.(3).pp14-23.

Hudson, M.& Browder,D.(2014) Improving Listening Comprehension Responses for Students With Moderate Intellectual Disability during Literacy class. Research &Practice for Persons with Severe Disabilities.39(1).pp 11-25.

Horner, R., McDonnell, J. J., & Bellamy, G (1986). Teaching generalized skills: 4General case instruction in simulation and community settings. In R. H. Horner, L. H. Meyer, & H. D. Fredericks (Eds.), **Education of learners with severe handicaps: Exemplary service strategies** (pp. 289-294). Baltimore: Paul H. Brookes

Hvang l.ee-suk, wehmeyermichael l. Soukupjane h, palmersusan B.(2010). **Impact of Curriculum Modifications on Access to the General Education Curriculum for StudentsWith Disabilities**. CounrilfoT Excfptieittl Children.

Kleinert, H., Browder, D., & Towles-Reeves, E. (2005). **The assessment triangle and students with significant cognitive disabilities: Models of student cognition. Lexington, KY: University of Kentucky, Human Development Institute, National Alternate Assessment Center. Lexington**.Retrieved July 17, 2006, from http://www.naacpartners.org/Products/ products.htm

Kozleski, E. (1991). Visual symbol acquisition by students with autism. **Exceptionality**, 2, 173–194.

Lee. S. H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Sbogren, K. A., Thcoharis, R., et al. (2006). Curriculum augmentation and access to the general curriculum for students with adaptation strategies to promote intellectual and developmental disabilities. **Education and Training in Developmental Disabilities**. 41, 199-212.

Logan. K., & Keefe, E. (1997). A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained

elementary cla.ssrooms. **Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities**. 22, 16-27.

Marshall, J. (2006). **Math wars 2: It's the teaching, stupid**, Phi Delta Kappan, 87(5), 356–363.

M.Diane Shawnee Y. Browder, Wakeman, Flowers, Claudia J. Robert. lmanRicke, and Pugalee Dave, Karvonen Meagan. (2007). **the journal of special education** VOL. 41/NO. 1/2007/PP. 2–16

Nolet, V, & McLaughlin, M. J. (2005). **Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standardsbased reform (2nd ed.).** Thousand Oaks, CA: Corwin.

Orkwis, R., & McLane, K. (1998). **A curriculum every student can use: Design principles for student access. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall, 1998.** Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Orkwis, R. (1999). **Curriculum access and universal design for learning. Reston,** VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC/OSEP Digest No. E586).

Palmer susan B. Wehmeyer Michael L. Gipson Krista. Agran Martin. (2004). **Promoting Access to the General Curriculum by Teahing Self-Determinaation Skills.** Council for exceptional children.

Roach, A. T., Elliott, S. N., & Webb, N. L. (2005). Alignment of an alternate assessment with state academic standards: Evidence for the content validity of the Wisconsin

alternate assessment. **The Journal of Special Education**, 38, 218–231.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2001). **Universal design for learning. Journal of Special Education Technology,** 15(1), 67-70

Rothman, R., Slattery, J. B., & Vranek, J. C. (2002). **Benchmarking and alignment of standards and testing (CSE Tech. Rep. No. 566).** Los Angeles, CA: University of California–Los Angeles, Center for the Study of Evaluation. Retrieved December 16, 2005, from http://cresst96.cse.ucla.edu/ reports/TR566.pdf

Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2004). Access to the general education curriculum. In C. H. Kennedy & E. M. Horn (Eds.), **Including students with severe disabilities** (pp. 33-53). Boston: Pearson.

Soukup jane h. Wehmeyer michael l., bashinski, susan m.bovaird, james a.(2007). **Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students With Disabilities.** Uriii'crstty of Kansas University of Nebraska-LincolnCouncil far Exceptioml Children.

SwaJison, H., & Hoskyn, M. (2001). **Instructing adolescents with learning disabilities: A component and composite analysis**. Learning Disabilities Research and Practice. 16. 109-119.

T Andrew. E, Roach. . Chilungu Namisi, P. Tamika. LaSalle, Talapatra Devadrita, and J Matthew. Vignieri. Kurz Alexander.

(2009). Opportunities and Options for Facilitating and Evaluating Access to the General Curriculum for Students with Disabilities. **Peabody Journal Of Education,** 84: 511–528, 2009 Copyright C _ Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 0161-956X print /1532-7930 online DOI: 10.1080/01619560903240954.

Turnbull. R. Turnbull, A. & Wehmeyer, M. L. (2007). **Exceptional lives: Special education in today's schools (5th ed.).** Columbus, OH: Merrill/Prentice hall.

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, 327-342.

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Knowlton, H. E., & Kozleski, E. B. (2002). **Teaching students with mental retardation: Accessing the general curriculum**. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Knowlton, H. E., & Kozleski, E. B. (2002). **Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum**. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Lattin, D., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. **Remedial and Special Education**, 24(5), 262-272.

Wehmeyer. Michael L. Lance, G. Denise, and Bashinski, Susan. (2002). Promoting Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabiilities**, 2002, 37(3), 223-234

Wehmeyer. Michael L.Lattin,Dana L.LAPP-RINCKER,Gina ,and Agran marten.(2003) .**Access to the General curriculum of middle school students with mental retardation.Remedial and special Education**.

Wetherby, A. M., & Prizant, B. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. **The Journal of Speech and Hearing Disorders**, 54, 148–158.

Webb, N. L. (1997). **Criteria for alignment of expectation and assessments in mathematics and science education (NISE Research Monograph No. 6). Madison, WI:** University of Wisconsin–Madison, National Institute for Science Education. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). T**eaching students with severe disabilities (3rd ed.).** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ysseldyke, J., Thurlow, M., & Shin H. (1995). **Opportunity-to-learn standards (Policy Directions No. 4).** Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational

Outcomes. Retrieved December 1, 2008 from http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy4.htl