



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University



المجلد ٢ | العدد ٢ | أكتوبر ٢٠١٦

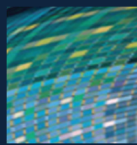
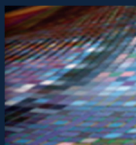
Volume 2 | Issue 2 | October 2016

أهمية استخدام استراتيجيات
تعديل المنهج الدراسي العام
لتلبية الاحتياجات التربوية
للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية
من وجهة نظر المعلمين

إعداد

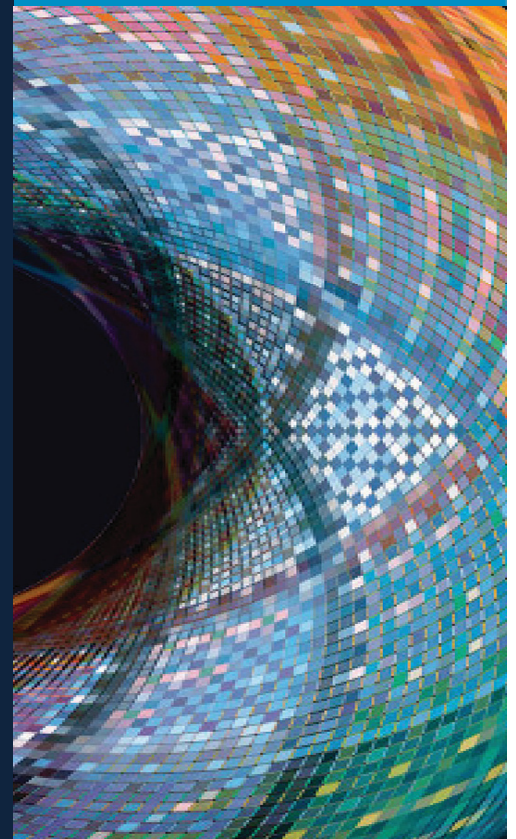
عبد الله محمد الوابلي،

وغادة ناصر الموسى



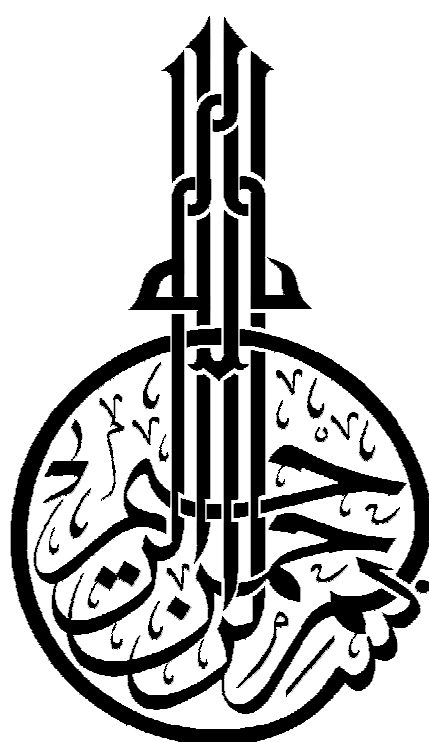
The Saudi Journal of
Special Education
S.J.S.E

A periodical peer-reviewed
journal published by
King Saud University



ISSN 1234-5678 (print)
ISSN 1234-5678 (online)

Available online at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education
S.J.S.E

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

المجلد الثاني - العدد الثاني

محرم (١٤٣٨هـ)

أكتوبر (٢٠١٦م)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

(Editor-in-Chief)

Prof. Bander N. Alotaibi

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور/بندر بن ناصر العتيبي

Associate Editors

Prof. Zaid M. Albattal

Prof. Ahmed A. Altamimi

Prof. Tareq S. Alrayes

Dr. Ibrahim A. Almuaqel

Dr. Taresh M. Alshamari

Dr. Keetam D. F. Alkahtani

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور/ زيد بن محمد البتال

الأستاذ الدكتور/ أحمد بن عبد العزيز التميمي

الأستاذ الدكتور/ طارق بن صالح الرئيس

الدكتور/ إبراهيم بن عبد العزيز المعقل

الدكتور/ طارق بن مسلم الشمري

الدكتورة/ ختام بنت ظافر بن فهد القحطاني

هيئة التحرير الاستشارية

Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli
King Saud University - KSA

Dr. Nasser A. Almousa
The Shura Council - KSA

Dr. Ibrahim S. Abunayyan
King Saud University - KSA

Prof. Abdullah M. Aljgyeman
The Shura Council - KSA

Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar
King Saud University - KSA

Prof. Zaidan Q. Alsartawi
King Saud University - KSA

Prof. Jason L. Powell
Coventry University - UK

Prof. Steve Graham
Arizona State University - USA

Prof. David Gast
University of Georgia - USA

Prof. Harvey Rude
University of Northern Colorado - USA

Prof. Jamil M. Smadi
University of Jordan - Jordan

Prof. Adel A. Mohammed
Zagazig University - Egypt

Prof. Abd elrakib Albheary
Assiout University - Egypt

Prof. Hamad Alajm
University of Kuwait - Kuwait

Dr. Brent Belit
King Salman Center for Disability Research - KSA

Dr. Ali Nasser Aladeeb
King Salman Center for Disability Research - KSA

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي
جامعة الملك سعود - السعودية

الدكتور ناصر بن علي الموسى
مجلس الشورى - السعودية

الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجعيان
مجلس الشورى - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور جيسون باول
جامعة كوفنتري - بريطانيا

الأستاذ الدكتور ستيف غراهام
جامعة ولاية أريزونا - أمريكا

الأستاذ الدكتور ديفيد جاست
جامعة جورجيا - أمريكا

الأستاذ الدكتور هارفي رود
جامعة شمال كولورادو - أمريكا

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي
الجامعة الأردنية - الأردن

الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط - مصر

الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي
جامعة الكويت - الكويت

الدكتور برينت بيتيت
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

الدكتور علي بن ناصر العضيف
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

آلية تحكم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsj.ksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manuscript. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsj.ksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (الياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولي (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت، iThenticate، Plagiarism Detector، Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئياً من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمين يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة إلى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئة نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فإنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

سياسات وإجراءات التقديم Submission Policies and Procedures

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

- ⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.
- ⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.
- ⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.
- ⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.
- ⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.
- ⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.
- ⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.
- ⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsj.ksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
- ⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
- ⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

- ⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.
- ⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
- ⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.
- ⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استغلالها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE). وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر، وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsj.ksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.
- ⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
- ⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو موضح في الملف القالب (Template).
- ⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>).

المحتويات

العنوان

- 15 * افتتاحية العدد (هيئة تحرير المجلة)

البحوث والدراسات

- 19 * تصور معلمي التربية الخاصة لمستوى فعاليتهم الذاتية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة
زيدان أحمد السرطاوي، وصفاء رفيق قراقيش
- * معوقات استخدام منهجيات البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية
الخاصة بالجامعات السعودية: دراسة بحثية مختلطة
إبراهيم بن عبدالله الحنو 45
- * كيفية معالجة كتاب العلوم الموائم للصف الثاني المتوسط الصور المتضمنة للأثنى وذوي البشارة
السمراء وذوي الإعاقة
عبد الرحمن بن علي العريني، وفهد بن سليمان الشايع 81
- * أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي
الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين
عبد الله محمد الوابلي، وغادة ناصر الموسى 97

أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين

عبدالله محمد الوابلي⁽¹⁾، وغادة ناصر الموسى⁽²⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 18/11/1437هـ؛ وقبل للنشر في 20/12/1437هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام بمستوياتها الثلاثة لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك التعرف على مدى الفروق بين استجابات المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من حيث أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لاختلاف: (جنس العينة، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية). واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تكونت من (53) عبارة موزعة على أربعة محاور هي: أهمية تعديل المنهج الدراسي العام، أهمية استخدام استراتيجيات التكيف في المنهج الدراسي العام، أهمية استخدام استراتيجيات الإضافة في المنهج الدراسي العام، أهمية استخدام استراتيجيات تبديل محتوى المنهج الدراسي العام. وشملت الدراسة (298) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أكد معظم معلمي ومعلمات التربية الفكرية على أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام وذلك لتلبية للاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في جميع المحاور تعزى لمتغير الجنس. ولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في محور أهمية إستراتيجية التكيف في المنهج تعود لاختلاف تخصصات أفراد العينة. وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المحاور التالية: أهمية استراتيجيات تعديل المنهج، أهمية استراتيجيات الإضافة في المنهج، أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج تعود لاختلاف تخصصات أفراد العينة، وذلك لصالح التخصصات الأخرى. ولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي حصلوا على دورات تدريبية وبين المعلمين والمعلمات الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية. ولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في جميع المحاور وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تعديل المنهج. الإضافة إلى المنهج، تكيف المنهج، تبديل محتوى المنهج. المنهج الدراسي العام. الإعاقة الفكرية.

The importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students from the perspective of teachers

Abdullah mohammed Alwabli⁽¹⁾, and Ghada Nasser Almousa⁽²⁾

King Saud University

(Received 22/08/2016; accepted 21/09/2016)

Abstract: This Study aimed at recognizing the importance of using modification strategies of public curricula in its three levels to meet the educational needs of mentally retarded students from teachers' point of view. It also aimed at recognizing the extent of differences between teachers' responses at intellectual education programs and institutes in Riyadh, regarding the importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students, according to difference of sample gender, specialty, experience, and training courses. The current researcher used in this study the analytical descriptive method and used the questionnaire as a tool for collecting data. The questionnaire was consisted of (54) items distributed in four axes which include the: (the importance of modification strategies of public curricula, the importance of using adaption strategies in public curricula, the importance of using augmentation strategies in public curricula, and the importance of using content alteration strategies of public curricula). The study included (298) male and female teachers intellectual Education in Riyadh. The study has found the following results, at the top of which: Most male and female teachers of intellectual Education have asserted the importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students. There are no statistically significant differences at level (0.05) and less between teachers' responses to the extent of importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students in all axes due to gender variable. There are no statistically significant differences at level (0.01) and less between teachers' responses to the extent of importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students in the axis of (the importance of using adaption strategies in public curricula) due to difference of participants' specialties. There are statistically significant differences at level (0.05) and less between teachers' responses to the extent of importance of using amendment strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students in the following axes: (the importance of modification strategies of public curricula, the importance of using augmentation strategies in public curricula, and the importance of using content alteration strategies of public curricula) due to difference of participants' specialties in favor of other specialties. There are no statistically significant differences at level (0.01) and less between teachers' responses to the extent of importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students who completed training courses and between those who didn't receive training courses. There are no statistically significant differences at level (0.05) and less between teachers' responses to the extent of importance of using modification strategies of public curricula to meet the educational needs of mentally retarded students in all axes according to variable of teaching experience.

Keywords: The strategies of curriculum modification. curriculum adaptation, curriculum augmentation, and curriculum alteration. general curriculum. Intellectual disability.

(2) Professor, Dept. of Special education, College of education, King Saud University.

Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (86563) , Postal Code: (11632)

e-mail: alwabli52@hotmail.com البريد الإلكتروني:

(1) Chairwoman of special education dept. for educational affair, Ministry of education, Saudi Arabia.

(1) أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (86563)، الرمز البريدي (11632)

(2) رئيسة قسم التربية الخاصة بالشؤون التعليمية - إدارة تعليم محافظتي حوطة بني تميم والحرير، وزارة التعليم

التمهيد

المعدلة.

يعد ميدان التربية الخاصة أحد الميادين الحديثة التي حظيت باهتمام ودعم التربويين والمختصين والمهنيين في كافة المجالات، وقد شهد الميدان تطورات عديدة ومتلاحقة ساهمت فيها العديد من العوامل الإنسانية والأخلاقية والتشريعية التي نادت بأحقية كل طفل بالخدمات التربوية المناسبة.

وتعتبر برامج التربية الخاصة إحدى المكونات الأساسية لهذه الخدمات والتي لا تختلف في أسسها وفلسفتها عن مناهج العاديين، فكلاهما يعنى بمواجهة متطلبات وحاجات النمو للفرد والمجتمع، إلا أن تأثير الإعاقة وما يترتب عليها من احتياجات إضافية تمثل أساساً مهماً في بناء المناهج والبرامج التربوية الخاصة؛ حيث إنه من الأمور المهمة في المناهج والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة بشكل عام، ولذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، تطلعها لمستقبلهم واحتياجاتهم الحالية، لتطوير مهاراتهم التي تمكنهم من العمل والتفاعل في المجتمع أسوة بالأطفال العاديين. وبذلك تنادي السياسات التعليمية العالمية ومن بينها السياسة التعليمية بالملكة العربية السعودية بضرورة إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ بغض النظر عن قدراتهم للاستفادة من محتوى مناهج التعليم العام، واستخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم للوصول إليه، وتقويم أدائهم في هذه المناهج

لقد أثبتت الدراسات خلال ثلاثة عقود من البحث والتجربة أنه كلما كانت توقعاتنا عن ذوي الإعاقة عالية المستوى، وكلما أتحنا لهم فرصة الوصول للمناهج التعليمية في التعليم العام كلما كانوا أكثر نجاحاً وتقدماً Individuals with Disabilities Education Act, (2004)، وهذا ما أيده القواعد التنظيمية في المملكة العربية السعودية (1422هـ) حيث ورد في أسس وثوابت التربية الخاصة في المادة الثالثة الفقرة (27) التحقق من أن المدارس تتيح التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة، كما تضمنت في المادة السادسة من الباب الرابع أن يتم دمج تلاميذ الإعاقة الفكرية مع أقرانهم في التعليم العام إلى أقصى حد تتيحه لهم قدراتهم.

والمناهج الحالية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية كغيرها من المناهج والبرامج التي تعثر بها نواح من النقص أو القصور فهي لا تلائم احتياجات التلاميذ الفردية؛ وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة العمري (2009) والعثمان (1995) اللتان أكدتا على ضعف وضوح أهداف مناهج التربية الخاصة، وعدم مراعاة المحتوى للاحتياجات التربوية الفردية بين التلاميذ، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم لم تجر أي تطوير أو تغيير لمناهج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية، فإذا نظرنا في مناهج التربية الفكرية في المرحلة

الابتدائية نجد أنه مضى عليها أكثر من ربع قرن دون أي تغيير أو تطوير (المنيع، 2002).

التعليم ليس مجرد نقل وتلقين المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هي عملية إحداث أو تغيير سلوكي إيجابي شامل في حياة المتعلم، عن طريق توفير وتهيئة الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ دون النظر إلى خلفياتهم الاجتماعية والثقافية أو قدراتهم، وقد ذكر المعقل (2008) نقلاً عن باتون ودون (patton & dunn, 1998)، أن أساس مناهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن تبنى على تهيئة الفرص الملائمة لمساعدة التلاميذ على النمو الشامل في جميع جوانبه المعرفية والاجتماعية والنفسية والجسمية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يكفل لهم التوازن بين تحقيقهم لذاتهم وخدمتهم للمجتمع. ويعرف منهج التربية الخاصة بأنه «تلك البرامج التربوية والتعليمية والعلاجية التي تصمم بالأصل أو يتم تعديلها من المناهج العامة، وتعديل البيئة التعليمية بهدف توفير منهج خاص للتلاميذ الذين لديهم حاجات تربوية خاصة، من أجل تمكينهم من تطوير مهاراتهم والاستفادة منها في التحصيل والتكيف» (البسطامي، 1995:44).

ومقارنة الوضع الحالي للمناهج الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية بالتعريف السابق لبرامج التربية الخاصة نجد عدداً من السلبيات التي نتجت عن عدم تطبيق

عناصر التعريف في البرامج المقدمة حالياً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تتلخص في: البرامج الملائمة - المنهج المصمم أو المعدل وفقاً لاحتياجاتهم - البيئة التعليمية المعدلة - لكل تلميذ بدون استثناء، حيث أشار الخطيب والحديدي (1994) إلى المنهج الخاص بذوي العوق الفكري بأنه منهج تقليدي وهو في الأساس منهج العاديين تم تطويره دون الأخذ بعين الاعتبار حاجات واهتمامات التلاميذ، فالمنهج التقليدي بصورته الحالية يقدم مواد تعليمية تحتوي على مواد محددة وفقاً لمستويات عمرية، يمكن أن تستخدم جزئياً أو كلياً في بعض الحالات، وهذا ما أكدته المنيع (2002) في دراستها التي قومت محتوى كتاب القراءة للتربية الفكرية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وكان من نتائج الدراسة أن أهداف القراءة لم توضع أساساً للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وإنما كانت خاصة بتلاميذ الصف السادس بنين، كما أنها تماثل أهداف الصف الرابع الابتدائي للبنين في التعليم العام، كما أنه لم يجر عليها تغيير منذ طباعته الأولى عام 1408هـ، وكما ذكر محمد (2007) أن المناهج الدراسية للمعوقين بمصر لا تفي بالغرض منها إذ لا يقبل أن تكون هي نفس مناهج التعليم العام منقوصاً منها عدة أعوام، لأن هذا اعتراف صريح من جانبنا بالدونية لهؤلاء التلاميذ. ولقد تعددت الدراسات التي تناولت مناهج

يتسم بالجفاف والبعد عن الارتباط بحياة المتعلمين، واقتصار التقويم على المجال المعرفي فقط.

والتوجهات الحديثة تنادي بتطبيق مناهج التعليم العام في تربية وتعليم ذوي الإعاقة، وذلك للتغلب على أوجه القصور التي ارتبطت بالمناهج الخاصة بهم، والتي تفتقر إلى المهارات الأكاديمية والمستوى التعليمي، وبالتالي الحاجة إلى تكييف مناهج التعليم العام، وتعديل وتنويع الأنشطة التعليمية بما يتلاءم مع طبيعة واحتياجات ذوي الإعاقة (حنفي، 2008).

وخلال ثلاثين عاماً تم إجراء ما يزيد عن خمسين دراسة تقارن بين التلاميذ المعوقين في المدارس الخاصة مقابل التلاميذ الذين تم ضمهم في برامج التعليم العام، ولم تكن نتائج تلك الدراسات مؤيدة لبقائهم منزولين في برامج التربية الخاصة (محمد، 2007).

فوضع التلاميذ في الوقت الحالي ودمجهم دمجاً مكانياً فقط لا يحقق الطموح ولا يرقى للتوقعات ومناهض لمبدأ العدل والمساواة بين أفراد المجتمع، فهو دمج شكلي لا يتيح المشاركة ولا التفاعل بين تلاميذ المدرسة إلا في أوقات محدودة جداً، مع ذلك فهو قائم ويطبق رغم آثاره السلبية، فوضع التلاميذ في فصول خاصة في مدارس التعليم العام مازال يتضمن مفهوم العزل بشكل أو بآخر ولا يمكن إنكار ذلك.

وبناءً على ذلك هناك حاجة إلى تبني مبادئ

الإعاقة الفكرية من جوانب عدة، منها: (العثمان، 1995) التي أشارت إلى عدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ، كما أن أهداف المنهج غير واضحة.

ومن خلال السليبيات التي ظهرت في الدراسات السابق ذكرها أعلاه حول مناهج الإعاقة الفكرية يظهر جلياً عدم وجود محاولات جادة لتطوير أو تغييرات جوهرية في المناهج المقدمة للمعاقين فكرياً.

وهكذا أصبحت عملية تطوير المنهج هشة مجتزئة كونها تتم من خلال آليتين تقليديتين هما: آلية حذف أجزاء من محتوى المنهج، وآلية إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج، فتطوير المناهج لا يزال يجري دون سند علمي واضح لمعنى التطوير وفلسفته وإجراءاته (فرج، 2007) وما يحدث سواء تحت مظلة مصطلح تغيير المنهج أو مراجعة المنهج ليس إلا تغييراً أو تبديلاً، ولكنه ليس من التطوير في شيء، إذ أن التغيير ليس هو التطوير، فالتغيير قد يكون إلى الأفضل وقد يكون إلى الأسوأ (العطوي، 2009).

ويرى الدخيل (2010) أن ضعف المنهج قد يعزى إلى النظرة القاصرة في فهم طبيعة المتعلم، حيث نظرت إليه نظرة ثنائية (عقل وجسد) وتحيزت للعقل فركزت على الجوانب المعرفية وإغفال أو تقليل دور الجوانب الأخرى، مما انعكس سلباً على نواتج التعليم، ويضيف أن عدم وظيفية المعرفة أو المحتوى الدراسي إذ

وأسس مرنة تتناسب مع احتياجات التلاميذ كافة والمعلم والمدرسة والمجتمع في النظام التعليمي.

من جانب آخر، أجريت العديد من الدراسات التي تناقش الحاجة إلى إجراء تعديلات مناسبة على مناهج التعليم العام، ومستوى هذه التعديلات، وكيفية تحقيق وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام بنجاح وبشكل ملائم لخصائصهم وقدراتهم، وبذلك فقد أجرى ويمير، أجران، لاتين، لاب رينكر (Wehmeyer, Agran, Lattin & Lapp-Rincker,

2003) دراسة هدفت إلى بحث الدرجة التي يصل إليها تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من إعاقة فكرية للمناهج الدراسية العامة وأثر ترتيب الصف الدراسي ومستوى التلميذ في قدرته على الوصول للمنهج العام. ولقد أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في صفوف الدمج الشامل أو التلاميذ الذين لديهم الفرصة للوصول إلى الصفوف الدراسية العامة كان لديهم احتمالية أكبر للعمل من خلال مهام ترتبط بالمعايير (معايير تقييم للمنهج العام على مستوى المقاطعة) أكثر من هؤلاء التلاميذ الذين يعملون من خلال بيئات معزولة، أو لم يكن لديهم القدرة على الوصول إلى الصفوف الدراسية العامة، كما أظهرت النتائج أن التلاميذ المدمجين دمجاً شاملاً يعملون في المهام المتعلقة بالمعيار بنسبة 40٪ أكثر من التلاميذ في البيئات

المعزولة، كما ظهر من خلال النتائج أن التلاميذ ذوي العوق الشديد لن يتم ضمهم في المرحلة المتوسطة نظراً لأن احتياجاتهم التدريبية تقع خارج نطاق المجالات التي يغطيها المنهج الدراسي العام في حال كان محدوداً بالمجالات الأكاديمية.

ويظهر أن هناك فجوة ما بين المناهج التعليمية العامة وما تشكله الاحتياجات التعليمية الفردية للتلاميذ ما لم يتم تعديل المنهج التعليمي العام لدعم وتحقيق وصول التلاميذ إلى المناهج الدراسية العامة.

وفي دراسة أجراها تشيكو وأوكومب (Okumbe & Tsheko, 2006) هدفت إلى تحليل بعض أنواع تعديلات المنهج في مدارس جمهورية بتسوانا وفقاً لما تم اقتراحه من قبل كينج سيرز King-Sears. وقد خلصت نتائج إلى أن تعديل المناهج ضروري لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة حتى في حالة إتباع دمج شامل. كما أن استراتيجيات التعديل، والتكيف، والمناهج الموازية، والمخرجات، والمناهج الشاملة كمقررات دراسية ستطلب من معلمي التعليم العام أن يتدربوا في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأن يلتزموا أكثر في التدريس. كما أكدت نتائج الدراسة أن التعديلات المقترحة في مناهج التعليم تحتاج إلى تنسيق الجهود من جانب الإدارات التعليمية ومن جانب مزودي الخدمة (المعلمين). وفي دراستين مماثلتين إلى حد

يعانون من إعاقة فكرية بسيطة للمنهج العام، وكذلك أهم التطبيقات العملية التي قامت بها كل دراسة. وقد جاءت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وفقاً لما يلي: أنه يمكن هؤلاء التلاميذ الوصول للمناهج الدراسية العامة، كما ظهر من خلال الدراسات التي تم بحثها أن أهداف البرنامج التربوي الفردي IEP لا ترتبط بقدر كبير بالمناهج الدراسية للتعليم العام، ولوحظ أن التكييفات المطبقة من قبل المعلمين في المدارس قليلة جداً، ومن الناحية العملية لا يوجد استراتيجيات تدريسية إضافية مستخدمة في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى أن هناك حاجة ملحة للتغيير.

وفي دراسة قام بها كل ترنر، جورجينسين، سونيمير، وماك شين (Turner, Jorgensen, Sonnenmeier & McSheehan, 2006) والتي هدفت إلى ملاحظة وتقييم تطور الفهم لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال دمجهم في صفوف التعليم العام، ومدى التوقعات في تفاعلهم لفهم منهج التعليم العام، أيضاً يرمي هذا البحث إلى خلق استراتيجيات فعالة لتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق الوصول إلى المنهج التعليمي العام، يأتي كل ذلك في إطار عملية التقييم الشامل لهذه التجربة.

ولقد تم إخضاع عينة الدراسة من التلاميذ لطرق تعليمية متنوعة مثل لغة الإشارة، والإيماءات الطبيعية

كبير للدراسة السابقة، أكدت نتائجها بأهمية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة إلى المنهج العام والاستفادة منه وفق استراتيجيات التعديل المطلوبة لمستوى وحدة الإعاقة (Hudson, Browder, & Wakeman, 2013, and Hudson, & Browder, 2014).

ومن ناحية أخرى أجرى كل من ويمير، باشينسكي، بوفارد، ساوكوب (Wehmeyer, Bashinski, Bovaird & Soukup, 2007) دراسة سعت إلى بحث المستوى الذي يصل إليه التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية والنائية في تحصيل المناهج الدراسية العامة والمستوى الذي يصل إليه هذا التحصيل المرتبط به في ضوء وجودهم في الصف والمتغيرات البيئية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التكيف والتعديلات قد تم التزويد بها اعتماداً على حجم الوقت الذي تم من خلاله تعليم التلاميذ مع نظرائهم من التلاميذ العاديين، لذا كانت مجموعة التلاميذ الذين تم دمجهم مع العاديين استطاعوا بشكل أكبر الوصول لمنهج التعليم العام مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتم دمجهم دمجاً شاملاً.

وفي دراسة قام بها ويمير (Wehmeyer, 2006) التي هدفت إلى مراجعة عدد من الدراسات التي بحثت في التطبيقات التعليمية التي تعزز وصول التلاميذ الذين

التعليم العام، حيث ذكر 45٪ أن ذلك مناسباً تماماً، في حين ذكر 38٪ من المعلمين أن ذلك مناسب إلى حد ما، بينما 16٪ منهم أن ذلك غير مناسب على الإطلاق.

كما أن استراتيجيات الإضافة كأحد الإجراءات المستخدمة لتعديل المنهج الدراسي العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التي تضمنتها هذه الدراسة بلغت نسبتها 26٪ من بين عدة طرق لتعديل المنهج الدراسي العام.

وعلى هذا الأساس، يحق للتلاميذ التربية الفكرية أن تتاح لهم فرصة الوصول والمشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام، باستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على العوائق التي تحول دون ذلك، ومن هذه الاستراتيجيات لتعديل المنهج الدراسي العام ما يسمى إستراتيجية التكيف (Adaptation) وإستراتيجية الإضافة (Augmentation)، علاوة على إستراتيجية تبديل محتوى المنهج (Curriculum Alteration)، والتي تعمل جميعها على تطويع محتوى المنهج الدراسي العام واستراتيجياته التدريسية لتواكب احتياجات وإمكانات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من انتشار برامج التربية الخاصة باختلاف فئاتها في المملكة العربية السعودية، إلا أنه - على حد علم الباحثين - لم تجر دراسة واحدة عن مدى أهمية تهيئة المنهج الدراسي العام ليناسب إمكانات

والوسائل التقنية، والتواصل عبر الصور والمجسمات من خلال ورش تعليمية مختلفة. ووفقاً لنتائج هذه الدراسة، فقد تم ملاحظة العديد من التطور في سلوك التلاميذ التعليمي خلال 6 أشهر، كما تمثلت نتائج الملاحظة في أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قادرون على فهم بعض محتوى منهج التعليم العام من خلال أداءهم للأنشطة والمشاركة في الحوار والأنشطة الأخرى.

و في أحد الدراسات الطولية الهامة في الإعاقة الفكرية هي دراسة يو، نيومان وواجنر (Yu, Newma, Wagner, 2009) وكان الهدف من الدراسة هو استكشاف تجارب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الثانوية، والتي كانت تدور حول التعليم العام الأكاديمي، والتعليم المهني، وفصول التربية الخاصة، وكان من ضمن أسئلة الدراسة أيضاً أن طُلب من المعلمين الإجابة عن مدى التعديلات التي أدخلت على المنهج الدراسي العام وذلك لدمج تلاميذ الإعاقة الفكرية بشكل ملائم، فأجاب 52٪ من المعلمين بأن التلاميذ قد تلقوا بعض التعديلات مع المنهج الدراسي العام، و15٪ من المعلمين أجابوا بأن التلاميذ قد تلقوا تعليم عام مع تعديلات أساسية، و29٪ من المعلمين ذكروا أن التلاميذ قد تلقوا التعليم العام بدون تعديلات، كما طُلب منهم الإفصاح عن وجهة نظرهم بخصوص تواجد تلاميذ الإعاقة الفكرية في فصول

استقطاب هذا التوجه والاستفادة منه في معالجة المشكلة. وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التساؤل التالي:

ما مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟
أهداف الدراسة:

• التعرف على مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام بمستوياتها الثلاثة لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.

• التعرف على مدى الفروق بين استجابات المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من حيث أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لاختلاف: (جنس العينة، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية).
أسئلة الدراسة:

في ضوء سؤال الدراسة العام وأهدافها، نحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

• ما أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليوأكب حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كحق مشروع ضمنته السياسات التعليمية العالمية، ومن بينها السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية. علاوة على ذلك فإن وزارة والتعليم حتى الآن لم تجر أي تطوير أو تغيير لمحتوى المناهج ليلاءم احتياجات التلاميذ وفقاً لهذا التوجه العلمي الجديد، ولكن ما يتم من إدخال تعديلات أو تغييرات لا يتماشى مع هذا التوجه الحديث، بل يتعارض مع مبادئه وأسس العلمية التي يركز عليها، وما ينبثق عنه من استراتيجيات علمية لتعديل المنهج الدراسي العام وتكييفه ليلبي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

هذه الاستراتيجيات التي تتضمن التكيف والتعديل في المنهج الدراسي العام أصبح تشريعاً أقرته الكثير من الدول وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية في قوانينها الخاصة بالتربية الخاصة، ومن هذه القوانين القانون التعليمي للأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) الذي يؤكد على ضرورة تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بمن فيهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أن تبني هذا التوجه الحديث قد يسهم في تقديم الحلول لتلافي ضعف وقصور برامج ومناهج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، ولعل هذه الدراسة تمثل الخطوة الأولى نحو

أهمية هذه الاستراتيجيات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والبالغ مجموع عددهم (641) معلماً ومعلمة، بواقع (336) معلماً موزعين على معهدين للتربية الفكرية و39 برنامجاً ملحقة بالمدارس العادية، و(305) معلمة يعملن في معهدين للتربية الفكرية و(27) برنامجاً ملحقة بالمدارس العادية.

ونظراً لصغر مجتمع الدراسة فقد طبقت أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، واستجاب منهم (310) معلماً ومعلمة، وبعد فحص الاستبيانات تم استبعاد 12 استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي، وبذلك يكون مجموع الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (298) استبانة، شكلوا عينة الدراسة بما يعادل (46.4%) من المجتمع الكلي.

وظهر أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانت للذكور حيث بلغت نسبتهم (65%)، بينما بلغت نسبة الإناث (35%)، كما أن المعلمين والمعلمات الحاصلون على بكالوريوس تربية خاصة يمثلون أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (80%) من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة الحاصلين على بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة

• ما أهمية استخدام إستراتيجيات التكيف في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

• ما أهمية استخدام إستراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

• ما أهمية استخدام استراتيجيات تبديل محتوى المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

• هل هناك فروق بين استجابات المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من حيث أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية، وفقاً لاختلاف: (جنس العينة، التخصص، الخبرة الدورات التدريبية).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

يرى الباحثان أن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، والذي يهدف إلى جمع معلومات وبيانات حول أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لعدد من المتغيرات، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم ومعرفة

- (6٪)، في حين بلغت نسبة الحاصلين على مؤهلات أخرى (14٪) من أفراد العينة.
- والنسبة الأكبر كانت للمعلمين والمعلمات الذين وصلت خبراتهم إلى 10 سنوات أو أكثر حيث كانت نسبتهم (54٪)، تلتها نسبة من تقل خبراتهم عن 10 سنوات وتزيد عن خمس سنوات حيث بلغت نسبتهم (32٪) من أفراد العينة، في حين بلغت نسبة من تقل خبراتهم عن 5 سنوات (14٪).
- كذلك المعلمين والمعلمات العاملون ببرنامج ملحق بمدرسة عادية مثلوا النسبة الأكبر حيث بلغت نسبتهم (78٪) من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة العاملين بمعهد التربية الفكرية (22٪) من أفراد العينة.
- ثالثاً: أداة الدراسة:**
- لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وما يرتبط أيضاً بها من أدوات واستبيانات ذات الصلة بمناهج وبرامج الإعاقة الفكرية، وجاءت هذه الأداة مكونة من جزئين:
- الجزء الأول:** تضمن معلومات وبيانات عامة عن أفراد عينة الدراسة توضح (جنس العينة، المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة، البيئة التعليمية، وحضور أفراد العينة للمؤتمرات والندوات، ومدى
- إطلاعهم في مجال الإعاقة الفكرية).
- الجزء الثاني: تضمن (53) عبارة مقسمة على أربعة محاور، كالتالي:
- المحور الأول:** أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليوأكب حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
- المحور الثاني:** أهمية استخدام استراتيجيات التكيف في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
- المحور الثالث:** أهمية استخدام إستراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
- المحور الرابع:** أهمية استخدام استراتيجيات تبديل محتوى المنهج الدراسي العام لتلبية الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين.
- وتم تحديد طريقة الاستجابة وفق مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي، وهو: (مهمة جداً، مهمة، مهمة إلى حد ما، غير مهمة، غير مهمة أبداً).
- رابعاً: صدق أداة الدراسة:
- تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

1- الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي تضمنت (59 عبارة)، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وذلك للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في تحديد مدى وضوح العبارات، ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، بعد ذلك قامت الباحثان بتعديل الاستبانة وفق ما اقترحه المحكمون، وتم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية التي تضمنت (53 عبارة) بعد حذف خمس عبارات وفقاً لآراء المحكمين موزعة على أربعة محاور.

2- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه وكذلك علاقة العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة، وعلاقة المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (42) معلماً ومعلمة وبناء على بيانات العينة الاستطلاعية تم حساب معامل الارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع معامل الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً مما يؤكد تمتع الاستبانة ومحاورها وعباراتهما بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لوصف أفراد العينة، وتحديد نسبة استجابتهم على عبارات ومحاور أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس مستوى العلاقة بين بنود ومحاور الأداة للتحقق من صدق أداة الدراسة.
- اختبار (ت) (T, Test) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة.
- تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول: ما أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

للعبارات المتعلقة بأهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة

جدول رقم (1). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

م	العبارة	درجة الأهمية						التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً				
1	إدخال التعديلات الضرورية على نظام التعليم بما في ذلك المنهج الدراسي العام يساعد على تلبية الحاجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية	ت	204	68	11	3	1	4.64	0.64	1
		%	71.1	23.7	3.8	1.0	0.3			
7	مراعاة ميول وحاجات وقدرات التلميذ ذو الإعاقة الفكرية في كافة عمليات تعديل المنهج الدراسي العام	ت	185	75	23	4	1	4.52	0.73	2
		%	64.2	26.0	8.0	1.4	0.3			
4	تعديل المنهج الدراسي العام عبر استراتيجياته الثلاث (التكيف، الإضافة، تبديل المنهج) ليساعد على تلبية الحاجات التعليمية الفردية لكل تلميذ ذي إعاقة فكرية	ت	150	97	34	6	1	4.35	0.80	3
		%	52.1	33.7	11.8	2.1	0.3			
5	تعديل المنهج الدراسي العام باستراتيجياته الثلاث (التكيف، الإضافة، تبديل المنهج) يعمل على ارتقاء أداء التلميذ ذي الإعاقة الفكرية	ت	141	109	31	5	1	4.34	0.77	4
		%	49.1	38.0	10.8	1.7	0.3			
8	إن وجود استراتيجيات تعديل المنهج ضمن البرنامج التربوي الفردي تشجع وتساعد التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على التفاعل مع فعاليات المنهج الدراسي العام والاستفادة منه	ت	143	111	26	7	2	4.34	0.80	4
		%	49.5	38.4	9.0	2.4	0.7			
3	يساعد تعديل المنهج الدراسي العام عبر استراتيجياته الثلاث (التكيف، الإضافة، تبديل المنهج) على دمج التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في صفوف التعليم العام	ت	126	100	45	10	6	4.15	0.95	5
		%	43.9	34.8	15.7	3.5	2.1			
6	مشاركة معلمي التعليم العام في تدريس التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يجعلهم يتعاملون مع قدرات متنوعة ومختلفة مما يستدعي استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام	ت	97	67	71	40	12	3.69	1.19	6
		%	33.8	23.3	24.7	13.9	4.2			
2	يشارك التلميذ ذو الإعاقة الفكرية في المنهج الدراسي العام من خلال اختيار استراتيجيات معينة في تعديل المنهج	ت	69	98	78	30	13	3.63	1.09	7
		%	24.0	34.0	27.1	10.4	4.5			
المتوسط العام للمحور *		4.21								

وهي (3، 6، 2) على مستوى من الأهمية يقع ضمن إطار «مهمة» حيث كان أدناها العبارة رقم (2) والتي تنص على (أن يشارك التلميذ ذو الإعاقة الفكرية في المنهج الدراسي العام من خلال اختيار استراتيجيات معينة في تعديل المنهج) وبمتوسط حسابي قيمته (3.63).

ويظهر من خلال نتائج التساؤل الأول التي تم عرضها سابقاً أن تعديل المنهج الدراسي العام كان مهماً جداً من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية والذي يتضمن استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تعمل على تطوير المنهج ليلاءم قدرات وإمكانات التلاميذ الفردية والمتباينة من خلال تعديل طرق التدريس أو طريقة أداء التلاميذ، مثل إستراتيجية التكيف (Adaptation)، وإستراتيجية الإضافة (Augmentation) وإستراتيجية تبديل محتوى المنهج (Curriculum Alteration)، ويتصدر ذلك في الأهمية إدخال التعديلات الضرورية على نظام التعليم بما في ذلك المنهج الدراسي العام ونسبة 95٪ من المعلمين والمعلمات، تراوح تقديرهم لأهميته ما بين مهم ومهم جداً، وهذا المستوى من الأهمية يعكس عدم ملائمة المناهج الحالية وحاجتها للتعديل حتى تفي بحاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك يتفق مع ما ذكره العمري (2009) نقلاً عن (Buell hallam, et al) على أنه ينبغي تعديل وتكييف المناهج العامة

يتضح من الجدول رقم (1) النتائج المتعلقة بأهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لآراء المعلمين والمعلمات ما بين (3.63 – 4.64) وهي تمثل درجات أهمية ما بين مهمة ومهمة جداً، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.21) ضمن إطار «مهمة جداً»، وهذا يدل على أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وبالنظر إلى تفاصيل عبارات المحور الأول كما هو مبين في الجدول السابق نجد أن العبارة رقم (1) والتي تنص على (إدخال التعديلات الضرورية على نظام التعليم بما في ذلك المنهج الدراسي العام يساعد على تلبية الحاجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.64) وانحراف معياري (0.64) ويقع ضمن إطار «مهم جداً» وتلتها العبارة رقم (7) بمتوسط بلغ (4.52) وانحراف معياري (0.73)، بينما جاءت العبارة رقم (4) في الترتيب الثالث وبمتوسط بلغ (4.35)، يلي ذلك في الترتيب العبارتين رقم (5، 8) في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (4.34) لكل منهما، وجميع ما سبق من عبارات تقع ضمن إطار «مهم جداً»، بينما حصلت باقي العبارات

- لتلّاءم احتياجات التلاميذ المعوقين، وبمعايير خاصة لا يترتب عليها الإخلال بالمحتوى الأكاديمي بين التلاميذ العاديين والمعوقين.
- كما يتفق مع ما ذكره المعقل (2008) الذي يرى أن تعديل المناهج التعليمية هو اتجاه عالمي لتصحيح المسار الذي سارت عليه المناهج السابقة؛ فالمرجات التعليمية للمناهج الخاصة لم تحقق طموحات المختصين والمسؤولين وحتى الآباء، ولم تعدهم بشكل كاف لمواجهة الحياة بعد المدرسة.
- لذلك ذكر المهدي (2010) أن النظام التربوي العام لابد أن يتخذ بعض التغييرات الأساسية في منظومة التعليم حتى يكون قادراً على الإيفاء باحتياجات متنوعة وملائمة لجميع التلاميذ.
- كما أن «مراعاة حاجات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في كافة عمليات تعديل المنهج الدراسي العام» وهي العبارة -السابعة- حظيت بإجماع 90٪ من المعلمين والمعلمات بتقدير يتراوح ما بين مهم ومهم جداً، وهذه الأهمية تنبع من أن «تعديل المنهج الدراسي العام باستراتيجياته الثلاث (التكيف، الإضافة، تبديل المنهج) يساعد على تلبية الحاجات التعليمية الفردية» -العبارة الرابعة- وعلى «الارتقاء بأداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية» -العبارة الخامسة- كما يساعد على التفاعل مع فعاليات المنهج الدراسي العام والاستفادة منه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وهذا ما أكدته كوجا وهال (Koga & Hall, 2004) وكينج سيرز (King-Sears, 2001).
- في حين نجد أن العبارة الثالثة التي تنص على «أن تعديل المنهج الدراسي العام عبر استراتيجياته الثلاث (التكيف والإضافة وتبديل المنهج) يساعد على دمج التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في صفوف التعليم العام» وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.15)، وإن كانت أقل من سابقتها إلا أنها تظل من الاستراتيجيات المهمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والتي تؤيدها دراسة أفرايميدز ونورويش (Aframidis, Norwich, 2010) التي أكدت على أن التعديل والتكيف يلعب دوراً هاماً في اتجاهات وتصورات المعلمين حول دمج ذوي الإعاقات دمجاً شاملاً.
- ومع أن العبارتين السادسة والثامنة قد حظيتا كليهما على أقل متوسط يتراوح ما بين (3.63 - 3.69) إلا أنها يقعان ضمن الاستراتيجيات المهمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فالعبارة السادسة أكدت دراسة أبيلت وآخرون (Abelet al, 2008) حيث على معلمي التعليم العام أن يضعوا في الاعتبار أساليب جديدة لعرض المنهج الدراسي العام والوصول به إلى كافة التلاميذ بما في ذلك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك دراسة جيتندرا وآخرون (Jitendra, et al, 2002) حيث أظهرت نتائج دراستهم أن أحد العوامل الفعالة والمؤثرة هي تعاون

معلم التربية العامة والخاصة وفق منهج تعاوني مخطط، حيث مشاركتها الخبرة في تخطيط أهداف المنهج الدراسي العام، وفي استراتيجيات التعلم والمهارات الأكاديمية، وأساليب التقويم، كذلك أكد عليها كل من السراطوي وآخرون (2006) على أن ينظر إلى التلاميذ كمسؤولية مشتركة لجميع المعلمين، ويتم تدارك الاختلاف في القدرات بتعديل وتكييف نظام التعليم العام لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع التلاميذ، والعبارة الثامنة والتي تؤيد مشاركة معلمي التعليم العام والأخرى التي تتضمن مشاركة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في اختيار استراتيجيات معينة في تعديل المنهج الدراسي العام.

ومجمل القول حول الإجابة عن التساؤل الأول ومن خلال المتوسط الحسابي العام للمحور والذي بلغ (4.21) وضمن إطار مهم جداً، يمكن القول باتفاق معظم المعلمين والمعلمات على أهمية تعديل المنهج الدراسي العام ليلاءم حاجات ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ويدل ذلك على وعي وإدراك المعلمين

والمعلمات بضرورة إحداث تغييرات جذرية حول البرامج التعليمية للتربية الفكرية بما فيها «المنهج الدراسي» لتوفير وتهيئة فرصاً متكافئة للتعلم حسب ما تسمح به خصائصهم وقدراتهم، وللرفع من مستوى المخرجات التعليمية، وللإيفاء بأهداف برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني: ما أهمية استخدام استراتيجيات التكيف في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للعبارة المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات التكيف في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (2) كالتالي:

م	العبارة	درجة الأهمية					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
11	استخدام النماذج المحسوسة في شرح المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يساعده على الفهم أكثر	199	73	15	2		0.62	4.62	1
		68.9	25.3	5.2	0.7				

تابع جدول رقم (2).

م	العبارة	درجة الأهمية					التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
6	استخدام أساليب تدريسية بصرية متنوعة لتقديم المادة العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام مثل (الرسوم، الأشكال التوضيحية) يرسخ فكرة المادة العلمية لدى التلميذ	ت	182	82	22	3	4.53	0.68	2
		%	63.0	28.4	7.6	1.0			
7	عرض مثيرات سابقة للمادة العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام بأسلوب لفظي للربط بين الخبرة السابقة والخبرة اللاحقة يعزز في ترسيخ المعلومة لدى التلميذ	ت	168	98	20	2	4.49	0.69	3
		%	58.1	33.9	6.9	0.7			
8	استخدام مقاطع فيديو لزيارات ميدانية لتمثيل الخبرات المعرفية ذات العلاقة بمحتوى المنهج الدراسي العام يساهم في تعزيز الخبرة لدى التلميذ وتعميمها في مواقف مختلفة	ت	175	83	25	4	4.47	0.77	4
		%	60.6	28.7	8.7	1.4			
4	تحديد الأفكار الرئيسة للمادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام التي تلائم إمكانيات وحاجات تلميذ ذي الإعاقة الفكرية يساعد التلميذ على اكتسابها	ت	161	98	24	5	4.44	0.72	5
		%	55.9	34.0	8.3	1.7			
13	استخدام الأفلام المرئية مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في عرض مفردات المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام يرتقي بأدائه في التمييز البصري	ت	159	100	23	5	4.44	0.72	5
		%	55.4	34.8	8.0	1.7			
2	تكييف طريقة عرض المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام بالأسلوب الذي يلائم المادة وخصائص التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يشجع التلميذ على فهم المادة العلمية المعروضة عليه	ت	162	94	28	5	4.43	0.74	6
		%	56.1	32.5	9.7	1.7			
9	عرض مثيرات سابقة للمادة العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام بأسلوب بصري للربط بين الخبرة السابقة والخبرة اللاحقة يساعد التلميذ على التعميم	ت	153	105	24	7	4.40	0.74	7
		%	52.9	36.3	8.3	2.4			
17	استخدام أساليب اللعب والرسم لقياس مدى فهم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية لمحتوى المنهج الدراسي العام	ت	150	105	32	1	4.39	0.72	8
		%	51.9	36.3	11.1	0.3			
5	استخدام أساليب تدريسية لفظية متنوعة لتقديم المادة العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام مثل (التأثيل والترادف، الأمثلة، المقارنات، التشبيه، القصص) يعزز الفهم لدى التلميذ	ت	158	94	27	9	4.38	0.81	9
		%	54.7	32.5	9.3	3.1			
14	تعليم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية وتدريبه في مجموعات صغيرة يجعله يستفيد من الخبرات التعليمية الجيدة والمتنوعة لدى أقرانه العاديين	ت	151	103	23	11	4.36	0.81	10
		%	52.2	35.6	8.0	3.8			

تابع جدول رقم (2).

م	العبارة	درجة الأهمية					التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً				
1	تلخيص فكرة المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام في سياق لفظي موجز يتناسب وإمكانات التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يسهم في إتقان التلميذ للمادة العلمية	ت	153	90	35	10	1	4.33	0.85	11
		%	52.9	31.1	12.1	3.5	0.3			
3	تغيير نوعية وألوان الخطوط حتى تبدو واضحة أكثر لكافة الأنشطة التعليمية المستمدة من المنهج الدراسي العام للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية مما يساعده على اكتسابها	ت	138	105	37	8	1	4.28	0.82	12
		%	47.8	36.3	12.8	2.8	0.3			
12	استخدام الأشرطة الصوتية مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في عرض مفردات المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام يرتقي بأدائه في الفهم السمعي	ت	127	118	36	7	1	4.26	0.79	13
		%	43.9	40.8	12.5	2.4	0.3			
15	توظيف برامج الحاسب الآلي لدعم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية لتسهيل وصولهم للمنهج الدراسي العام يسهل من فهمه للمادة التعليمية التي يحتويها	ت	123	119	40	7		4.24	0.78	14
		%	42.6	41.2	13.8	2.4				
18	تقديم اختبارات قصيرة (تقويم مستمر) ذات بنود قليلة بين فترة وأخرى لتقويم أداء التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في المادة التعليمية للمنهج الدراسي العام يساعد في الكشف عن مدى استفادته وتقدمه في المنهج	ت	138	96	43	11	1	4.24	0.87	14
		%	47.8	33.2	14.9	3.8	0.3			
10	استخدام الإنترنت في اختيار أساليب متنوعة لعرض المادة التعليمية ذات العلاقة بمحتوى المنهج الدراسي العام يتيح الفرصة أمام التلميذ للتعلم بفاعلية	ت	129	101	50	5	2	4.22	0.84	15
		%	44.9	35.2	17.4	1.7	0.7			
16	استخدام الدراما المسرحية ذات الصلة بمحتوى المنهج الدراسي العام لشرح العديد من المفاهيم المجردة للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية	ت	107	115	57	7	3	4.09	0.87	16
		%	37.0	39.8	19.7	2.4	1.0			
المتوسط العام للمحور*							4.37			

الحسابية لآراء المعلمين والمعلمات ما بين (4.09 - 4.62) وهي بدرجات أهمية ما بين مهمة ومهمة جداً (انظر الجدول رقم 2)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.37) ويقع ضمن إطار التعديلات المهمة جداً.

يتضح من الجدول رقم (2) النتائج المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات التكييف في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت قيم المتوسطات

كما بينت النتائج أن جميع العبارات عدا عبارة واحدة (16) حصلت جميعها على درجات ضمن إطار التعديلات المهمة جداً، كان أعلاها العبارة رقم (11) (استخدام النماذج المحسوسة في شرح المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يساعده على الفهم أكثر حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.62) وانحراف معياري (0.62)، بينما حصلت العبارة رقم (16) (استخدام الدراما المسرحية ذات الصلة بمحتوى المنهج الدراسي العام لشرح العديد من المفاهيم المجردة للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية) على أدنى متوسط حسابي وقيمته (4.09) وانحراف معياري قدره (0.87) وهي العبارة الوحيدة التي تقع ضمن إطار «مهمة»، كما تماثلت العبارتان رقم (4) و(13) في مقدار المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.44) وانحراف معياري (0.72)، وكذلك العبارتان رقم (15) و(18) وبلغ متوسط حسابهما (4.24) وانحراف معياري بلغ (0.87).

وبالنظر بالتفصيل في نتائج التساؤل الثاني يتضح من خلال إجابات المعلمين والمعلمات تأييدهم لأهمية هذا التعديل المتمثل في إستراتيجية التكييف (Adaptation) وهو المستوى الأول من مستويات تعديل المنهج الدراسي العام، والذي يتمثل في تعديل أساليب العرض، أو طريقة أداء التلميذ والذي لا يغير من

مضمون المنهج الدراسي العام، بل يعمل على تطويره وتكييفه للتلميذ، أو تكييف طريقة تقييم التلميذ، وبالنظر إلى تفاصيل إجابات المعلمين والمعلمات نجد أن استخدام النماذج المحسوسة في شرح المادة التعليمية كإجراء لتكييف المنهج الدراسي العام قد حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.62) يلي ذلك الأساليب التدريسية البصرية المتنوعة، عرض مثيرات سابقة للمادة العلمية بأسلوب لفظي، مقاطع فيديو لزيارات ميدانية لتمثيل الخبرات المعرفية، كل تلك الاستراتيجيات على التوالي جاءت في المراتب الأولى من حيث الأهمية كإجراء لتكييف المنهج الدراسي العام، ويلاحظ أن تكييف المنهج وتطويره مرتبط بشكل مباشر بالمعلم، وما يتخذه من أساليب وطرق متعددة، تتسم بالمرونة والوضوح، وهذه الاستراتيجيات في مجملها تتصف بسهولة الاستخدام من قبل المعلم، وسهولة التعلم والاستيعاب من قبل التلميذ، كما أنها تتميز ببساطة العرض ومعالجة المعلومات في أكثر من هيئة وصورة، فالأساليب البصرية (كالرسوم، والأشكال التوضيحية) تتناسب مع أغلب المواضيع الدراسية، يساند ذلك استخدام الأسلوب اللفظي في عرض المثيرات السابقة للربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، والتي تتيح الوصف والمقارنة والمناقشة والحوار وغير ذلك، كما أنه يمكن لعروض الفيديو الخاصة بالزيارات الميدانية أن تسهم في التقليل

من اللفظية وتجريد المعلومات.

كما جاءت الاستراتيجيات الخاصة بالتكييف والتي تتعلق بتحديد الأفكار الرئيسة للمادة العلمية، واستخدام الأفلام المرئية، وتكييف المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام بما يلاءم المادة وخصائص التلميذ، في مراتب متتالية من حيث الأهمية التي لا تقل عن ما سبق من استراتيجيات التكييف، يلي ذلك مجموعة من الاستراتيجيات تمثلت في استخدام اللعب والرسم لقياس مدى فهم التلميذ، واستخدام أساليب تدريسية لفظية متنوعة، وتدرّس التلميذ في مجموعات صغيرة واستفادته من خبرات أقرانه العاديين، تلخيص فكرة المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام، وجميع هذه الاستراتيجيات جاءت في مراتب متتالية ومتقاربة من حيث الأهمية، تراوح مدى المتوسط الحسابي ما بين (4.33 - 4.39)، كما أن استراتيجيات تغيير نوعية وألوان الخطوط، واستخدام الاختبارات القصيرة، والإنترنت حصلت على مدى متوسط حسابي متقارب تراوح بين (4.22 - 4.28)، وهذه الاستراتيجيات لا تقل عن أهميتها عما سبق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فكلها تقع ضمن إطار «مهمة جداً»، وجميعها سبق أن تم التأكيد عليها من قبل مجموعة من الباحثين حيث أكد على أهمية استخدام النماذج المحسوسة كل من ويمير وآخرون (Wehmeyer, et al, 2002) كما أكدوا على أهمية الصور

والأشكال البصرية والرسوم البيانية لاستخدامها في عرض محتوى المنهج الدراسي العام بأسلوب تكييفي يلاءم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أكد سترونغمان وهال (Strongman & Hall, 2003) على أهمية الفيديو والصور المتحركة في تكييف المنهج الدراسي العام للوصول إل مضمون المحتوى وفهمه، كذلك الضفيري والعيّدان (2010) أكدوا على أن أفضل الأساليب المستخدمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو استخدام اللعب، وفي حين أكد محمد (2007) على أهمية المجموعات الصغيرة للتعلم، واستخدام اختبارات قصيرة وواضحة وبسيطة كأحد صور التكييف، وكينغ سيرز (King-Sears, 2001) التي أكدت على استخدام برامج الحاسب الآلي لتكييف وتعديل المنهج الدراسي العام، أكد تريفلتي وآخرون (Trifiletti, et al) وجونس وآخرون (Jones et al) في (Strangman & Hall, 2003) أنه باستطاعة التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة استخدام البرمجيات وبرامج الحاسب الآلي استخدام فعال يفيدهم كما يمكن استخدام الحاسب الآلي كبديل للكتاب المدرسي حيث تقدم من خلاله المادة التعليمية بصورة مبرمجة.

في حين جاءت العبارة (استخدام الدراما المسرحية ذات الصلة بمحتوى المنهج الدراسي العام لشرح العديد من المفاهيم المجردة) أقل إستراتيجية من حيث الأهمية من

لتعديل المنهج الدراسي العام ضروري على أية حال، سواء كان في صفوف التعليم العام أو في صفوف خاصة (Westwood, 2005) فالمطلوب في التكيف هو المرونة التي تعمل على تطوير المحتوى والبيئة التعليمية وطرق التدريس، وبما يلاءم احتياجات التلاميذ وما لديهم من إمكانيات.

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث: ما أهمية استخدام استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للعبارة المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكانت النتائج في جدول رقم (3) كما يلي:

وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبمتوسط حسابي بلغ (4.09) على الرغم من أهميتها حيث تقع ضمن إطار الاستراتيجيات المهمة، وقد يرجع ذلك لعدم الوعي بأهمية المسرح ومساهمته في اكتشاف ذات المتعلم وتنمية خياله ومواهبه ليعبر عن استجاباته وبصور متعددة، بالإضافة إلى وجود عدد من المعوقات لعدم توفر مساحات داخل الصفوف أو مساح خاصة، كذلك قد تكون كثرة الحصص التي شكلت عائقاً في تمكن المعلم من استخدام طرق التدريس الحديثة، والتي تعمل في أغلبها على تكيف أنشطة التعلم بما يضمن ملاءمتها للتلاميذ التربية الفكرية.

وأخيراً، وبالنظر لمجمل نتائج هذا المحور بمتوسط حسابي بلغ (4.37) وبهذا المستوى المرتفع من الأهمية يؤكد رغبة معظم معلمي ومعلمات التربية الفكرية على استخدام مثل تلك الاستراتيجيات التي تكيف المنهج الدراسي العام، فالتكيف كإستراتيجية

جدول رقم (3). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى أهمية استخدام استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

م	العبارة	درجة الأهمية					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
12	تقديم المعلم/ة عدة خيارات لتقويم أداء التلميذ ذو الإعاقة الفكرية (كالأسلوب الشفهي، الأسلوب التحريري، والأسلوب العملي) في المهارات الأكاديمية ذات الأهمية بالنسبة له مما يكشف عن فاعلية البرنامج	133	107	43	4	2	0.81	4.26	1
		46.0	37.0	14.9	1.4	0.7			

عبدالله محمد الوابلي ، وغادة ناصر الموسى: أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام...

تابع جدول رقم (3).

م	العبارة	درجة الأهمية					الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
10	استخدام المعلم/ة استراتيجيات تعليمية ملائمة تساعد التلميذ على المشاركة والتقدم في المنهج الدراسي العام داخل الصف العادي	143	92	43	6	5	0.91	4.25	2
		49.5	31.8	14.9	2.1	1.7			
11	تقديم المعلم/ة عدة خيارات للتعبير والمشاركة من قبل التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في الصف العادي في جميع المهارات الأكاديمية والاجتماعية والاستقلالية ذات الأهمية في حياته يعزز لديه الثقة بالنفس واحترامه لذاته	132	107	41	8	1	0.83	4.25	2
		45.7	37.0	14.2	2.8	0.3			
17	دمج أساليب واستراتيجيات تدريسية مع التقنيات التعليمية (وسائط متعددة) يوفر فرص أفضل لتعلم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام	127	108	41	10	3	0.88	4.20	4
		43.9	37.4	14.2	3.5	1.0			
15	توثيق نقاط القوة والضعف ذاتياً كاستراتيجيات للتعليم لدعم تعليم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية في المادة التعليمية للمنهج الدراسي العام تتيح الفرصة أمامه لاختيار بدائل التعلم المناسبة لإمكانياته	124	102	47	11	4	0.92	4.15	5
		43.1	35.4	16.3	3.8	1.4			
16	تفعيل التقنية التعليمية في التعلم الذاتي لتذليل الصعوبات التي تواجه التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في المنهج الدراسي العام يعزز دافعية التعلم الذاتي لديه	120	109	46	12	2	0.88	4.15	5
		41.5	37.7	15.9	4.2	0.7			
2	تكييف طرق استقبال المعلم/ة لاستجابات التلميذ ذي الإعاقة الفكرية طالما كانت ضمن المعايير المقبولة بضمن الحد الأدنى من تعزيز عملية التعلم لديه	105	117	58	6	1	0.82	4.11	7
		36.6	40.8	20.2	2.1	0.3			
3	تعليم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية مهارات معالجة المشكلات لتلبية حاجاته الفردية يمكنه من التقدم في المنهج الدراسي العام	110	108	54	12	3	0.91	4.08	8
		38.3	37.6	18.8	4.2	1.0			
13	تعليم التلميذ أنماط وعمليات التفكير التي تعينه على مواجهة مشكلات التعلم اليومية في المنهج الدراسي العام قد تعزز لديه مبدأ التعلم الذاتي السليم	106	111	55	9	6	0.94	4.05	9
		36.9	38.7	19.2	3.1	2.1			
7	استخدام معينات الذاكرة باستراتيجياتها المتعددة تساعد التلميذ على تنظيم معلومات المحتوى المعرفي للمنهج الدراسي العام وبالتالي سهولة استرجاعها	99	112	60	16	2	0.91	4.00	10
		34.3	38.8	20.8	5.5	0.7			
14	تدريب التلميذ على التحكم الذاتي في عملية التعلم (مثلاً أن يختار من عدة خيارات مطروحة ويتحمل المسؤولية في نجاحه وإخفاقه) تمكنه من مشاركته لأقرانه العاديين في فعاليات المنهج الدراسي العام	104	106	57	17	4	0.96	4.00	10
		36.1	36.8	19.8	5.9	1.4			

تابع جدول رقم (3).

م	العبارة	درجة الأهمية					التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً				
1	تعليم التلميذ استراتيجيات التعلم الذاتية يجعله قادرا على التفاعل مع المنهج الدراسي العام والتقدم فيه	ت	96	113	57	18	5	3.96	0.97	12
		%	33.2	39.1	19.7	6.2	1.7			
9	تطبيق مبدأ الإدارة الذاتية للوقت بفاعلية لضمان مشاركة ناجحة للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية في أنشطة التعلم المتعلقة بالمنهج الدراسي العام يعزز دافعية التعلم لديه	ت	95	109	62	16	7	3.93	0.99	13
		%	32.9	37.7	21.5	5.5	2.4			
8	تمكين التلميذ ذو الإعاقة الفكرية من تحديد أهداف خاصة به ومشاركته الفعالة في اختيارها من خلال المنهج الدراسي العام يعزز عملية التعلم لديه	ت	98	96	71	18	6	3.91	1.01	14
		%	33.9	33.2	24.6	6.2	2.1			
5	تعليم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية مهارات مراقبة الذات يمكنه من التحكم ذاتيًا في تعلم محتوى المنهج الدراسي العام	ت	85	118	56	26	3	3.89	0.97	15
		%	29.5	41.0	19.4	9.0	1.0			
6	استخدام خرائط المفاهيم (كاستراتيجية تعلم) تساعد التلميذ ذو الإعاقة الفكرية على فهم العلاقات بين المفاهيم العلمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام	ت	77	111	72	23	6	3.80	0.99	16
		%	26.6	38.4	24.9	8.0	2.1			
4	تعليم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية مهارات وضع الأهداف لتلبية حاجاته الفردية يمكنه من التقدم في المنهج الدراسي العام	ت	89	92	68	30	8	3.78	1.08	17
		%	31.0	32.1	23.7	10.5	2.8			
المتوسط العام للمحور*							4.05			

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول رقم (3) النتائج المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لآراء المعلمين والمعلمات ما بين (3.78 - 4.26) وهي بدرجات أهمية تمثل ما بين مهمة ومهمة جداً، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.05) وبدرجة أهمية تقع ضمن نطاق (مهمة).

وبالنظر إلى تفاصيل عبارات المحور نجد أن العبارة رقم (12) (تقديم المعلم/ة عدة خيارات لتقويم أداء التلميذ ذي الإعاقة الفكرية كالأسلوب الشفهي، الأسلوب التحريري، والأسلوب العملي في المهارات الأكاديمية ذات الأهمية بالنسبة له مما يكشف عن فاعلية البرنامج) حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمتها (4.26) وبانحراف معياري بلغ (0.81) ضمن إطار (مهمة جداً)، تلتها العبارتان (10، 11) في المرتبة الثانية

المعلمين والمعلمات، وفي إطار الاستراتيجيات «المهمة جداً»، وقد يرجع سبب أهميتها تلك أنها أساليب قد تكون مألوفة ومستخدمة حالياً في المعاهد والبرامج المدججة، بالإضافة إلى أنها لا تتطلب وقتاً وجهداً من المعلم على النقيض من الاستراتيجيات التالية التي أتت في إطار الاستراتيجيات «المهمة»، وهي التي تتمثل في عبارة رقم (17) دمج أساليب تدريسية مع التقنيات التعليمية (وسائط متعددة) يوفر فرصاً أفضل لتعلم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية المادة التعليمية التي يحتويها المنهج الدراسي العام، وعبارة رقم (15) توثيق نقاط القوة والضعف ذاتياً كاستراتيجيات للتعليم لدعم تعليم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في المادة التعليمية للمنهج الدراسي العام يتيح الفرصة أمامه لاختيار بدائل التعلم المناسبة لمكاناته، وعبارة رقم (16) تفعيل التقنية التعليمية في التعلم الذاتي لتذليل الصعوبات التي تواجه التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في المنهج الدراسي العام يعزز دافعية التعلم الذاتي لديه، حيث جاءت تلك العبارات السابقة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (4.20-4.15)، وهي استراتيجيات تعتمد على التقنية التعليمية أو استراتيجيات التعلم التي يمكن المتعلم من التحكم والسيطرة الذاتية التي تزيد من دافعية التعلم، حيث الهدف الأساسي من استراتيجية التعلم هو تحسين دافعية المتعلمين، وقدرتهم على التعلم، ومن ثم الاعتماد على

حيث حصلنا على متوسط حسابي (4.25) لكل منهما وضمن إطار (مهمة جداً)، بينما حصلت باقي العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 13، 14، 15، 16، 17) على متوسط يمتد ما بين (4.20) إلى (3.78) كان أدناها العبارة رقم (4) (تعليم التلميذ ذي الإعاقة الفكرية مهارات وضع الأهداف لتلبية حاجاته الفردية يمكنه من التقدم في المنهج الدراسي العام) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمتها (3.78) وانحراف معياري (1.08).

ويقاس هذا المحور أهمية استخدام إستراتيجية الإضافة (Augmentation)، التي تقع في المستوى الثاني من مستويات تعديل المنهج الدراسي العام، والذي لا يغير من مضمون المنهج الدراسي العام، ويتم العمل به عندما لا يكون المستوى الأول كافياً للإيفاء بمتطلبات واحتياجات التلميذ التربوية، ويقوم على أساس تعليم التلميذ استراتيجيات ومهارات ذاتية تجعله قادراً على التفاعل مع المنهج الدراسي العام والتقدم فيه، مثل إستراتيجية الأداء الذاتي أو إستراتيجية التعلم الذاتي.

ولقد جاءت العبارات التالية (12) تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بخيارات متعددة من ضمنها «الأسلوب الشفهي، التحريري، والأسلوب العملي»، كذلك استخدام استراتيجيات تعليمية ملائمة (10)، وتقديم عدة خيارات للتعبير والمشاركة (11) كأكثر استراتيجيات الإضافة أهمية من وجهة نظر

(Boyle, 1993) ودراسة الشعبي (1994) التي وردت في (حليّة، 2008) على فعالية استخدام المنظمات التمهيدية المتمثلة في خرائط المفاهيم مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تنمية الفهم القرائي، أما معينات الذاكرة فقد تم التأكيد على فاعليتها بكافة أساليبها في عدد من الدراسات التجريبية، فقد قام العديد من المعلمين بتطبيق هذه الإستراتيجيات داخل الصفوف التعليمية، بمختلف الأعمار والمحتويات، وبالعديد من المجالات التعليمية، وبالرغم من أن بعض المعلمين قد ذكروا بعض الصعوبات التي تواجه تطوير إستراتيجيات مساعدة الذاكرة للمعوقين، إلا أن جميع المعلمين في كافة المجالات قد أقرّوا بفاعلية وكفاءة هذه الإستراتيجيات، في جميع المراحل الدراسية، بالإضافة إلى كونها ممتعة للتلاميذ وهذا ما جاء التأكيد عليه في عدد من الدراسات (Mastropieri, Scruggs, Levin Gaffney, McLoone, 1985), (Mastropieri, Scruggs, 1988), (King-Sears, et al, 1992).

ونظرا لكونها استراتيجيات تعليمية تتحول فيها مسؤولية التعلم تدريجيًا إلى المتعلمين كما ذكره الرويثي (2009) الذي أشار إلى أن استراتيجيات التعلم تتحول مسؤولية التعلم فيها تدريجيًا إلى المتعلمين، فتعلم المواد الدراسية الجديدة يرتبط بالمعرفة السابقة لدى المتعلم، لذا فقد حازت على أهمية أقل قد يرجع ذلك لسبب ضعف التوقعات الإيجابية نحو تلاميذ التربية الفكرية، فنظرة

أنفسهم، وهو ما أكدّه عبد الحميد (1999). ومن خلال نتائج التساؤل الثالث أكد المعلمون والمعلمات على أهمية تعديل طرق استقبال المعلمين لاستجابات تلاميذهم، فلا يوجد معيار دقيق لتقييم الاستجابة، طالما كانت ضمن المعايير المقبولة، وتضمن الحد الأدنى من الأداء، ويتمثل ما سبق في العبارة رقم (2) وهذا ما عبر عنه ويمير وآخرون (Wehmeyer, et al, 2002) بمستوى المعايير الخاصة بالأداء من خلال المنهج الدراسي العام تكون ذا نهاية مفتوحة غير مقيدة (Open-Ended Standards) ويتم التعبير عنها بوسائل متعددة دون تقييدها بعمر أو مستوى معين من القدرة. وبالنظر في بقية الاستراتيجيات من حيث أهميتها نجد أنها في مجملها استراتيجيات تعليمية يشترك فيها كل من المعلم والتلميذ، كاستراتيجيات (حل ومعالجة المشكلات، تعلم أنماط وعمليات التفكير، معينات الذاكرة، التحكم الذاتي في التعلم، الإدارة الذاتية للوقت، وضع التلميذ أهداف خاصة له، مراقبة الذات، خرائط المفاهيم...) حيث أكد على فعاليتها العديد من الدراسات منها دراسة (Lee, et al, 2006) ودراسة أوزمين (Ozmen, 2011) أثبت من خلال دراساتهم فعالية الرسومات المنظمة Graphic Organizers في مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على استعادة واسترجاع المعلومات بشكل أفضل، كما أكدت دراسة

المعلم وتوقعه الإيجابي له أثر عظيم في نجاح تعديل المنهج الدراسي العام، وهذا تم تأكيده في أغلب الدراسات التي تناولت تعديل المنهج الدراسي العام للتلاميذ المعوقين على سبيل المثال دراسة (Golder, et al, 2005) حيث أكدت على التوجهات الإيجابية لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، مع تزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة، وأيضا دراسة هارون (1995) حيث ذكر أن المعلم قد تشكل لديه توقعات نحو عدم قدرة التلميذ على مسايرة أقرانه في صفوف التعليم العام، مما يجعله يحجم عن القيام بتعليمه في الصف العادي على الرغم من أن التلميذ قد يحمل خصائص إيجابية وخاصة في النواحي السلوكية، كما ذكر ذلك كل من نورويشو أفرايميدز (Aframidis & Norwich, 2010) أن موقف واتجاه المعلم له تأثير كبير في نجاح دمج التلاميذ في صفوف التعليم العام، كما تم تأكيد ذلك في دراسة كل (Wehmeyer, 2003)

(Karvonen, et al., 2011 and Korkmaz, 2011) ونظراً لكون استراتيجيات الإضافة في مجملها تتطلب المزيد من الجهد والوقت فلا يتوقف الأمر على تغيير أساليب التدريس وطرقه كما هو الحال في التكييف فقد حصل على متوسط حسابي عام أقل من استراتيجيات التكييف. رابعاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع: ما أهمية استخدام استراتيجيات التبديل في تعديل المنهج الدراسي العام المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات التبديل في المنهج الدراسي العام المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى أهمية استخدام استراتيجيات التبديل في المنهج الدراسي العام المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

م	العبارة	درجة الأهمية					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
10	احتواء البرنامج التربوي الفردي على البدائل المناسبة والضرورية لمشاركة التلميذ في المنهج الدراسي العام قد يدعم مشاركته في فعاليات الأنشطة المدرسية	155	96	34	3	1	0.76	4.39	1
		53.6	33.2	11.8	1.0	0.3			

تابع جدول رقم (4).

م	العبارة	درجة الأهمية					التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة	غير مهمة أبداً			
7	تصميم برنامج تعليمي فردي يستند إلى المنهج الدراسي العام يساعد كثيرًا التلميذ في تعزيز حاجاته ورغباته وميوله وفي نفس الوقت يدعم علاقاته الشخصية والاجتماعية بالآخرين	148	110	26	2	3	0.76	4.38	2
		51.2	38.1	9.0	0.7	1.0			
8	إدخال التبديلات المطلوبة على محتوى المنهج الدراسي العام مع الحفاظ على المشاركة الأكاديمية والاجتماعية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية مع أقرانه العاديين يساهم في توثيق تبادل العلاقات الشخصية بالآخرين	150	103	28	7	1	0.78	4.36	3
		51.9	35.6	9.7	2.4	0.3			
5	إحداث تبديلات جوهرية في محتوى المنهج الدراسي العام متنوعة في الكم والكيف وملامح لحاجات التلميذ ذي الإعاقة الفكرية قد يساهم في الارتقاء بأدائه العام	147	95	36	8	3	0.87	4.30	4
		50.9	32.9	12.5	2.8	1.0			
6	إعداد منهج وظيفي للتلميذ وبشكل فردي قائم على حاجاته الخاصة، مثل منهج المهارات الحياتية عندما يكون المنهج الدراسي العام بعد التكيف والإضافة غير كاف لحاجات التلميذ الفردية.	141	103	37	5	3	0.83	4.29	5
		48.8	35.6	12.8	1.7	1.0			
1	وضع منهج وظيفي قائم على عناصر المنهج الدراسي العام يساعد التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على المشاركة في أنشطة تعليمية مشتركة مع أقرانه العاديين	138	107	31	11	2	0.85	4.27	6
		47.8	37.0	10.7	3.8	0.7			
4	وضع منهج وظيفي قائم على عناصر المنهج الدراسي العام مشتملاً على أنشطة تعليمية مبنية على خبرات حياتية واقعية، وفق قدرات وإمكانات كل تلميذ بشكل فردي يساهم في انتقاله بسهولة للحياة الاجتماعية والمهنية معًا	138	99	41	9	2	0.86	4.25	7
		47.8	34.3	14.2	3.1	0.7			
9	يوفر المنهج البديل أنشطة ومهارات متنوعة لمساعدة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على المشاركة في أنشطة المنهج الدراسي العام ومع أقرانه العاديين	126	119	36	6	2	0.80	4.25	7
		43.6	41.2	12.5	2.1	0.7			
2	وضع منهج وظيفي قائم على عناصر المنهج الدراسي العام يساعد على انتقال التلميذ ذو الإعاقة الفكرية من المدرسة إلى الحياة باستقلالية	122	118	40	8	1	0.81	4.22	9
		42.2	40.8	13.8	2.8	0.3			
3	وضع منهج وظيفي قائم على عناصر المنهج الدراسي العام يساعد على إعداد التلميذ ذي الإعاقة الفكرية للحياة المهنية	122	113	41	12	1	0.85	4.19	10
		42.2	39.1	14.2	4.2	0.3			
المتوسط العام للمحور*									
4.29									

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

وبتتبع قيم الانحرافات المعيارية والتي كانت جميعها أقل من (1) نجد أن معظم الإجابات لم تنحرف عن متوسطاتها الحسابية مما يدل على اتساق الإجابات حول هذا المحور واتفاق معظم أفراد العينة على أهمية هذا المحور بكافة عباراته.

وبالنظر في نتائج هذا التساؤل والذي يتعلق بأهمية استخدام إستراتيجية تعديل محتوى المنهج الدراسي (Curriculum Alteration)، والذي يمثل المستوى الأخير من مستويات تعديل المنهج، وذلك عندما يكون المنهج الدراسي العام بعد التكيف والإضافة غير ملائم لاحتياجات التلميذ الفردية، لذا يتم إعداد منهج وظيفي للتلميذ وبشكل فردي قائم على احتياجاته الخاصة، مثل منهج المهارات الحياتية. ويظهر من خلال النتائج السابقة اتفاق معظم معلمي ومعلمات التربية الفكرية -أفراد العينة- على أهمية استراتيجيات تعديل محتوى المنهج الدراسي العام، حيث جاءت في الترتيب الثاني بعد استراتيجية التكيف وبمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وهو إجراء يتم الأخذ به بعد أن يكون التكيف والإضافة غير ملائمين لاحتياجات التلميذ الفردية، لذا يتم إعداد منهج وظيفي بديل وبشكل فردي قائم على احتياجاته التربوية الخاصة.

وتصدرت العبارة رقم (10) احتواء البرنامج التربوي الفردي على البدائل المناسبة والضرورية لمشاركة

يتضح من الجدول رقم (4) النتائج المتعلقة بأهمية استخدام استراتيجيات التبديل في المنهج الدراسي العام المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لآراء المعلمين والمعلمات ما بين (4.19 - 4.39) وهي بدرجات أهمية تقع ما بين (مهمة ومهمة جداً)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام لتلك الآراء (4.29) بدرجة تقع ضمن إطار (مهمة جداً)، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجيات تعديل محتوى المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له أهمية كبيرة جداً من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

كما بينت النتائج أن جميع العبارات - عدا عبارة واحدة رقم (3) - قد حصلت على درجات أهمية ضمن إطار (مهمة جداً)، كان أعلاها العبارة رقم (10) (احتواء البرنامج التربوي الفردي على البدائل المناسبة والضرورية لمشاركة التلميذ في المنهج الدراسي العام قد يدعم مشاركته في فعاليات الأنشطة المدرسية) حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمتته (4.39)، بينما حصلت العبارة رقم (3) (وضع منهج وظيفي قائم على عناصر المنهج الدراسي العام يساعد على إعداد التلميذ ذي الإعاقة الفكرية للحياة المهنية) على أدنى متوسط حسابي وقيمتته (4.19) ودرجة أهمية تقع ضمن إطار (مهمة).

ويؤكد ذلك أيضا المركز الوطني للوصول للمنهج العام (NCAC) أن البرنامج التربوي الفردي يتضمن الكيفية التي يتم بها دمج الطفل في التعليم العام بشكل كامل، حيث يتم تحديد أهداف سنوية توضح كيف سيتم إشراك التلميذ في المنهج الدراسي العام، ومستوى تقدمه، والخدمات المساندة والدعم المقدم لتمكين التلميذ من المشاركة والتقدم في المنهج الدراسي العام (Karger & Hitchcock, 2003).

يلي ذلك في الأهمية إدخال التبديلات المطلوبة على محتوى المنهج الدراسي العام مع الحفاظ على المشاركة الأكاديمية والاجتماعية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية مع أقرانه العاديين - العبارة رقم (8) -، وأيضا إدخال تبديلات جوهرية في محتوى المنهج الدراسي العام متنوعة في الكم والكيف - العبارة رقم (5)، ويتم اللجوء لهذا الإجراء في حال كان التكيف والإضافة غير كافيين للتلبية احتياجات التلميذ، وهذا ما أيده باشنسكي وآخرون (Bashinski, et al, 2002) حيث يتم النظر في تكيف وإضافات المنهج الدراسي قبل النظر إلى منهج دراسي بديل، كما تؤيد ذلك كينغ سيرز (King-Sears, 2001) في أن تكون التعديلات متنوعة في الكم والكيف.

ويؤكد المعلمون والمعلمات أيضا أهمية إعداد منهج وظيفي بديل كمنهج المهارات الحياتية عندما يكون

التلميذ في المنهج الدراسي العام، ويدعم مشاركته في فعاليات الأنشطة المدرسية الاستراتيجيات الأكثر أهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بالمثل أتت العبارة رقم (7) تصميم برنامج تعليمي فردي يستند إلى المنهج الدراسي العام في مستوى من الأهمية العالية، وقد يرجع أهمية هاتين الإستراتيجيتين إلى أن المعلمين والمعلمات يرون أن البرنامج التربوي الفردي هو جوهر البرامج التعليمية التربوية المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وعليه فإنه يتضمن أي تعديل أو تبديل فيما يقدم للتلميذ، كما لا يمكن الاعتماد عليه فقط، بل يلزم وجود منهج عام لجميع التلاميذ، يتوفر من خلاله جميع ما يحتاج إليه كل تلميذ لتحقيق كفايته في جميع المهارات التي تؤمن له استقلاله في الحياة، أضف إلى ذلك تأكيد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام 1997، أن يشمل البرنامج التربوي الفردي IEP لجميع تلاميذ التربية الخاصة معلومات حول (أ) كيفية تأثير إعاقة التلميذ على المشاركة والتقدم في المنهج الدراسي العام، (ب) التعديلات ودعم البرنامج من موظفي المدارس، والتي يتم توفيرها للتلميذ من أجل المشاركة والتقدم في المنهج الدراسي العام، (ج) التربية الخاصة والخدمات المساندة والأدوات المساعدة التكميلية التي يتم توفيرها لضمان مشاركة التلميذ وتقدمه في المنهج الدراسي العام ورد في (Wehmeyer, et al, 2001).

الدراسي العام، وقد يعود ذلك (كما يرى الباحثان) إلى أن المنهج الدراسي العام قد لا يكون مصممًا لإعداد كوادرات قادرة على مواجهة الحياة بشكل كاف للعاديين، وكذلك لا يتناسب مع حاجات وإمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية، فقد أكد على ذلك الدخيل (2010) في دراسته عندما أوضح أن ضعف المنهج في عدم وظيفية المعرفة في المحتوى الدراسي في المناهج، إذ تتسم بالجفاف والبعد عن الارتباط بحياة المتعلمين حيث تقدم المعرفة في قالب واحد وبصورة نمطية، واقتصار القياس والتقويم على المجال المعرفي فقط.

ومجمل النتيجة حول هذا التساؤل، وبصورة أوضح فإن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات قد أكدوا على أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج الدراسي العام بكافة إجراءاته، وأخيراً فإن مسألة أين يتلقى تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليم؟ مسألة تم حسمها، فالمهم في الوقت الحالي هو كيف يتم دعم التلاميذ في صفوف التعليم العام، وأثناء تلقي المنهج الدراسي العام، فالباحث قائم على ما هو أفضل للوصول بهم إلى تحسين عملية تعليمهم من خلال المنهج الدراسي العام (Wehmeyer, 2006).

خامساً: عرض ومناقشة نتائج التساؤل الخامس:
هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

المنهج الدراسي العام بعد التكيف والإضافة غير كاف للوفاء بحاجات التلميذ الفردية- العبارة رقم (5)- وهذا ما تضمنته دراسة ويمير وآخرون (Wehmeyer et al, 2002) بأن لا يقتصر المنهج الدراسي العام على المهارات الأكاديمية بل يشمل المهارات الحياتية الوظيفية للانتقال من المدرسة إلى الحياة باستقلالية.

وهذا يتطلب أن يحتوي المنهج على خبرات حياتية واقعية ومشاركة مع أنشطة تعليمية مع الأقران العاديين، من خلال ما يوفره المنهج الوظيفي البديل من مهارات متنوعة تمكن التلميذ من المشاركة مع أقرانه العاديين، وظهر ذلك من خلال تأييد المعلمين والمعلمات في إجاباتهم حول أهمية هذه الاستراتيجيات المتمثلة في العبارات (1، 4، 9)، وهذا يتفق مع تأكيد دراسة زيلمان وهايوز الواردة في (Wehmeyer, et al, 2002) على أن التعلم يجب أن يكون حقيقي وذو معنى، ومرتبطة بحياة التلاميذ، ويضم أنشطة متعلقة بالخبرات الواقعية، وينمي العلاقات الإيجابية بين كافة التلاميذ.

وعلى الرغم من أهمية المنهج الوظيفي البديل القائم على عناصر المنهج الدراسي العام الذي يساعد على انتقال التلميذ من المدرسة إلى الحياة باستقلال وبعده أيضاً للحياة المهنية -العبارة رقم (2) و(3)- إلا أنها كانت أقل أهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مقارنة بباقي الإجراءات المتبعة كاستراتيجيات لتبديل المنهج

المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من حيث أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لاختلاف المتغيرات: (جنس العينة - التخصص - سنوات الخبرة)؟

1- الفروق باختلاف جنس العينة:

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخراج جدول رقم (5) وفقاً لما يلي:

جدول رقم (5). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف جنس العينة.

المحور	جنس العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية استراتيجيات تعديل المنهج	ذكر	189	4.17	0.61	1.32	0.187	غير دالة
	أنثى	100	4.27	0.56			
أهمية إستراتيجية التكييف في تعديل المنهج الدراسي العام	ذكر	189	4.33	0.48	1.94	0.053	غير دالة
	أنثى	100	4.44	0.46			
أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج	ذكر	189	4.06	0.68	0.36	0.721	غير دالة
	أنثى	100	4.03	0.66			
أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج	ذكر	189	4.27	0.62	0.69	0.489	غير دالة
	أنثى	100	4.33	0.69			
الدرجة الكلية للأهمية	ذكر	189	4.21	0.52	0.87	0.384	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية للأهمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تلك المحاور تعود لاختلاف جنس العينة، مما يدل على تشابه وجهات نظر المعلمين والمعلمات واستشعارهم بالحاجة إلى استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية

عبدالله محمد الوابلي ، وغادة ناصر الموسى : أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام...

الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية،
عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات
تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية
للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير التخصص
2- الفروق باختلاف التخصص:

وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار
وكانت النتائج في الجدول رقم (6) وفقاً لما يلي:
تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق استجابات

جدول رقم (6). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف التخصص.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية استراتيجيات تعديل المنهج	بين المجموعات	3.30	2	1.65	4.84	0.009	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	97.54	286	0.34			
أهمية إستراتيجية التكيف في تعديل المنهج الدراسي العام	بين المجموعات	0.65	2	0.32	1.44	0.239	غير دالة
	داخل المجموعات	64.28	286	0.23			
أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج	بين المجموعات	4.66	2	2.33	5.38	0.005	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	123.98	286	0.43			
أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج	بين المجموعات	3.49	2	1.75	4.32	0.014	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	115.45	286	0.40			
الدرجة الكلية للأهمية	بين المجموعات	2.46	2	1.23	4.99	0.007	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	70.45	286	0.25			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (ف) غير
دالة في محور أهمية استراتيجية التكيف في تعديل المنهج
الدراسي العام مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة
إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية
استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام
لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة
الفكرية في هذا المحور تعود لاختلاف تخصصات أفراد
العينة، ويرى الباحثان أن السبب المحتمل وراء عدم
وجود دلالة لهذه الاستراتيجيات وما يتبعها من
استراتيجيات فرعية قد يعود إلى أنها من الاستراتيجيات
الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل هيئة التدريس في
معاهد وبرامج التربية الفكرية بصرف النظر عن وعيهم

بأهميتها في تكييف المنهج الدراسي العام. استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تلك المحاور تعود لاختلاف تخصصات أفراد العينة، وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه جدول رقم (7):

كما يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (ف) دالة عند مستوى أقل من (0.01) في المحاور التالية: (أهمية استراتيجيات تعديل المنهج، أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج، أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج)، وفي الدرجة الكلية للأهمية.

كما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جدول رقم (7). اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف التخصص.

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	بكالوريوس تربية خاصة	بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة	أخرى	الفرق لصالح
أهمية استراتيجيات تعديل المنهج	بكالوريوس تربية خاصة	4.172				
	بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة	4.070				
	أخرى	4.465	*		أخرى**	
أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج	بكالوريوس تربية خاصة	3.994				
	بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة	3.985				
	أخرى	4.358	*		أخرى	
أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج	بكالوريوس تربية خاصة	4.239				
	بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة	4.363				
	أخرى	4.551	*		أخرى	
الدرجة الكلية للأهمية	بكالوريوس تربية خاصة	4.188				
	بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة	4.179				
	أخرى	4.452	*		أخرى	

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

** تخصصات أخرى تشمل (معلم المواد الدينية - معلم التربية الفنية - معلم الحاسب الآلي - معلمة الاقتصاد المنزلي، وبمؤهلات بكالوريوس ومؤهلات عليا).

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة 1- توجد فروق دالة في محور أهمية استراتيجيات تعديل المنهج بين أفراد العينة الحاصلين على عند مستوى أقل من (0.05) على النحو التالي:

ويمكن القول إن جميع الفئات الثلاثة من تخصصات المعلمين والمعلمات (بكالوريوس تربية خاصة - بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة - تخصصات أخرى) كانت درجة تأييدهم لتعديل المنهج كبيرة، ولكن التخصصات الأخرى (معلم المواد الدينية - معلم التربية الفنية - معلم الحاسب الآلي - معلمة الاقتصاد المنزلي، وبمؤهلات بكالوريوس ومؤهلات عليا) كان أكبر، وقد يكون بحكم معرفتهم بالمنهج الدراسي العام وطرق تدريسه وأنه من الصعب تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية منه دون أن يتم تعديله ليصل لمستوى قدراتهم ويلبي احتياجاتهم، حيث إن معلمي المواد في الجامعات يتلقون مادة طرق تدريس عامة وطرق تدريس المادة ذات التخصص في مرحلة البكالوريوس، بالإضافة لمؤهلاتهم العليا فقد بلغ عدد الحاصلين على مؤهلات عليا 12 معلماً من العدد الكلي البالغ (41 معلماً) للتخصصات الأخرى، كما أن المعلمين الحاصلين على دبلوم متخصص في التربية الخاصة بعد حصولهم على بكالوريوس في التعليم العام ساهم في رفع إدراكهم للمنهج مقترناً بخبرة التدريس في المجالين (التربية الخاصة والتربية العامة) لذا هم أكثر خبرة من معلمي التخصص (التربية الخاصة)، من جهة أخرى إدراك معلمي التربية الخاصة بأن دمج التلاميذ وتطبيق المنهج الدراسي العام، قد يحتاج منهم مجهود إضافي

(بكالوريوس تربية خاصة)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى).

2- توجد فروق دالة في محور أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس تربية خاصة)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى).

3- توجد فروق دالة في محور أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس تربية خاصة)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى).

4- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للأهمية بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس تربية خاصة)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (مؤهلات أخرى).

وهذا يظهر أن المعلمين والمعلمات الحاصلون على مؤهلات أخرى كانت لديهم أهمية أكبر حول استخدام استراتيجيات تعديل المنهج واستراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج وإستراتيجية تبديل المنهج والدرجة الكلية للأهمية من الحاصلين على مؤهلات تربوية.

علاوة على ما يقوم به داخل الصف من خلال المناهج الخاصة للتربية الفكرية، ومن ثم قد تكون تلك الأسباب قد شكلت حاجزا نفسياً لدى البعض منهم مما أثر على المتوسط الكلي لإجابات المعلمين والمعلمات المختصين.

3- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار

جدول رقم (8). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية استراتيجيات تعديل المنهج	بين المجموعات	1.11	2	0.56	1.60	0.204	غير دالة
	داخل المجموعات	99.73	286	0.35			
أهمية إستراتيجية التكييف في تعديل المنهج الدراسي العام	بين المجموعات	0.54	2	0.27	1.19	0.305	غير دالة
	داخل المجموعات	64.39	286	0.23			
أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج	بين المجموعات	1.37	2	0.68	1.54	0.217	غير دالة
	داخل المجموعات	127.27	286	0.45			
أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج	بين المجموعات	1.58	2	0.79	1.92	0.148	غير دالة
	داخل المجموعات	117.36	286	0.41			
الدرجة الكلية للأهمية	بين المجموعات	0.97	2	0.48	1.93	0.148	غير دالة
	داخل المجموعات	71.94	286	0.25			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (أهمية استراتيجيات تعديل المنهج، أهمية إستراتيجية التكييف في تعديل المنهج، أهمية استراتيجيات الإضافة في تعديل المنهج، أهمية إستراتيجية تبديل محتوى المنهج)، وفي الدرجة الكلية للأهمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تلك المحاور تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة، وقد يفسر ذلك بمدى شعور المعلمين عامةً بالحاجة إلى مثل هذه التعديلات (بصرف النظر عن

1 - الحاجة إلى تعديل المنهج الدراسي العام في ظل الدمج الشامل، فتعديل المنهج ضرورياً لإنجاح أهداف إتباع الدمج الشامل، حتى يفي بجميع احتياجات وقدرات جميع المتعلمين ومراعياً للفروق الفردية بينهم، بغض النظر عن قدراتهم (سواء كانوا متفوقين وموهوبين، أو عاديين، أو معوقين).

2 - تدارك اختلاف وتفاوت حاجات المتعلمين في المنهج الدراسي العام من خلال استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام المتمثلة في استراتيجية التكيف استراتيجية الإضافة استراتيجية تبديل المنهج

3 - إعادة النظر في مستوى التقييد للمؤسسات التربوية المترتب على النظام التربوي المركزي المتبع في المملكة العربية السعودية، وما يشكل ذلك من فجوة بين ما يقرره المختصون والإداريون وبين حاجات وقدرات واهتمامات التلاميذ كافة.

4 - الحاجة إلى رفع مستوى الوعي الجماعي التربوي الذي يجعل من أسس المناهج خطوط عامة يهتدي بها وتنبت منها المعايير وآليات العمل، ويترك للتربويين المزيد من الصلاحيات وحرية ترجمة الأهداف التعليمية والتربوية دون الحاجة إلى تفصيلات تحد من الإبداع والابتكار.

5 - مشاركة التلميذ وكل من ولي الأمر والمعلم

نوع الإستراتيجية المطلوب استخدامها) التي تحسن من جودة ونوعية التعليم المقدم للتلاميذ في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وهذا يظهر تشابه وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهما كانت خبراتهم.

وبناء على ما تقدم من تشابه في تقدير الأهمية لكل من المعلمين والمعلمات بعموم خصائصهم حول أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية لتلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية، يظهر الحاجة إل التعديل والتطوير في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستجابة لما نادى به الباحثون لتطوير العملية التربوية للتربية الفكرية، شكلاً ومضموناً، وأهدافاً ووسائل، وعلاقات إنسانية لتهيئة بيئة صالحة لاكتساب الخبرات والمهارات، والرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة الواردة في الدراسات التالية: (المنيع، 2002، والعثمان، 1995، والمعقل، 2008) للوصول بالمناهج إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بالدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان: بما يلي:

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (1994). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. الأردن: المعارف.

الدخيل، فهد بن عبدالعزيز (2010) *معايير تنظيم المنهج ومدى توافرها في منهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع161، مصر، 112-144.

الرويثي، إيمان محمد (2009). *رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي)*. الأردن: دار الفكر.

السرطاوي، زيدان أحمد؛ الشخص، عبدالعزيز؛ العبدالجبار، عبدالعزيز (2006). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية*، العين: دار الكتاب الجامعي.

الضفيري، فهد؛ العبدان، عايده (2010). *أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت*، العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج11، ع1، 41-13.

عبدالحاميد، جابر (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. مصر: دار الفكر العربي.

العثمان، إبراهيم (1995). *مشكلات منهج التهيئة بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.

العطوي، أحمد عيد (2009). *الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وتطويرها*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، مج3، 1162-1184.

العمرى، غيثان (2009) *مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين*. رسالة ماجستير غير

ومدير المدرسة والمشرفين والمختصين والقادة التربويين في تخطيط وتنظيم المنهج الدراسي وإدخال عليه التعديلات المطلوبة عند الحاجة إلى ذلك.

6 - إقرار مبدأ المساءلة التربوية فيما يتعلق بمخرجات التلاميذ ومدى تقدمهم وإنجازهم.

7 - عدم اقتصار محتوى المنهج التعليمي العام على الجوانب التعليمية الأكاديمية بل يشمل المهارات الحياتية التي تساعد على انتقال جميع المتعلمين من المدرسة إلى الحياة باستقلال.

8 - إجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول جدوى تطبيق استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام (إستراتيجية التكيف - إستراتيجية الإضافة - إستراتيجية تبديل المنهج) على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البسطامي، غانم جاسر (1995). *المناهج والأساليب في التربية الخاصة*. الكويت: دار الفلاح.

حلبية، مسعد محمد (2008). *برنامج حاسوبي لتنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية الفكرية*. المؤتمر العلمي العشرون: مناهج التعليم والهوية الثقافية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج3، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Access Center. (2003). Using mnemonic instruction to facilitate access to the general education curriculum. Access brief: Mnemonics. From http://www.k8accesscenter.org/training_resources/Mnemonics.asp
- Aframidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/ integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 1-19.
- Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-99.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved August 22, 2011 from: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstructudl.html.
- 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.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) of 1997, 20 U.S.C. §401(26) Retrieved March, 2012, from: <http://www2.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/regs.html>.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. (IDEIA) (2004). H.R.1350.U.S. Department of Education's Office of Special Education Programs Retrieved March, 2012, from: www.ncset.org/publications/related/ideatransition.pdf.
- Jitendra, A. K., Edwards, L., Choutka, C. M., & Treadway, P. (2002). A collaborative approach to planning in the content areas for students with learning disabilities: Access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 252-267.
- Karger, J., & Hitchcock, C. (2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: A brief legal interpretation. National Center on Access to the General Education Curriculum. Retrieved online at: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accessle

منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

فرج، حسين عبداللطيف (2007). *صناعة المناهج وتطويرها في*

ضوء النماذج. الأردن: دار الثقافة والنشر

محمد، عادل عبدالله (2007). *متطلبات الدمج الشامل للأطفال*

غير العاديين في مدارس التعليم: رؤية مستقبلية، المؤتمر

العلمي الحادي عشر، التربية وحقوق الإنسان، مصر، مج

1، 560-587.

المعقل، إبراهيم بن عبدالعزيز (2008). *منهج المهارات الحياتية*

لذوي الإعاقة الفكرية وتطبيقاته بالمرحلتين المتوسطة

والثانوية في برامج التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية

(دراسة وصفية). المؤتمر الدولي السادس (تأهيل ذوي

الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف

المستقبل). معهد الدراسات التربوية، مصر، مج 2.

المنيع، نورة (2002). *تقويم محتوى كتاب القراءة للصف السادس*

الابتدائي بمعاهد التربية الفكرية للبنات، رسالة ماجستير

غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

المهدي، ياسر فتحي (2010). *قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي*

الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات

المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مستقبل

التربية العربية، مصر، مج 17، ع 63، 133-224.

هارون، صالح عبدالله (1995). *توقعات معلمي الفصول العادية*

نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً بالمدارس

العادية بمدينة الرياض، التربية المعاصرة، مصر، س 12،

ع 35، 287-308.

وزارة التربية والتعليم (1422هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد*

وبرامج التربية الخاصة، الأمانة العامة للتربية الخاصة:

الرياض.

- >digital age: Universal design for learning. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., Berkeley, S., & Marshak, L. (2010). Mnemonic strategies: Evidence based practice and practice based evidence. *Intervention in School and Clinic*, 46, 79-86.
- 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, *Exceptional Children*, 74..
- Wehmeyer, M. L.(2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 38(3), 271–282.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum, and students with mild mental retardation. <<<<< *Exceptionality* 14(4), 225–235.
- 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.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A decisionmaking model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 329-344.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multilevel model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.
- 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.
- 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: Brookes.
- Westwood, P. (2005) Adapting Curriculum and Instruction: an achievable goal? *International Journal of Disability. Development and Education*, Vol. 52, No. 4, pp. 367–371.
- Yu, J., Newman, L., & Wagner, M. (July 2009). Facts from NLTS2: Secondary school experiences and Academic Performance of Students With Mental
- gal.html.
- Karvonen, M., Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Rogers, M. A. S., & Flowers, C. (2011). Academic curriculum for students with significant cognitive disabilities: Special education teacher perspectives a decade after IDEA 1997. Retrieved from ERICdatabase.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67-76.
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42, 137-147.
- King-Sears, M. E., Mercer, C. D., & Sindelar, P. T. (1992). Toward independence with keyword mnemonics: A strategy for science vocabulary instruction. *Remedial and Special Education*, 13, 22-33.
- Koga, N., & Hall, T. (2004). Curriculum modification. Wakefield, MA: National Centre on Accessing the General Curriculum.
- Korkmaz, Isa. "Elementary Teachers' Perceptions About Implementation of Inclusive Education." *US-China Education Review* 8.2 (2011): 177-183.
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharis, R., et al. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 41.(3).
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1988). Increasing the content area learning of learning disabled students: Research implementation. *Learning Disabilities Research*, 4, 17-25.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Levin, J. R., Gaffney, J., & McLoone, B. B. (1985). Mnemonic vocabulary instruction for learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 8, 57-63.
- McSheehan, M., Sonnenmeier, R. M., Jorgensen, C. M., & Turner, K. (2006). Beyond communication access: Promoting learning of the general education curriculum by students with significant disabilities. *Topics in Language Disorders*.
- Okumbe, M. A. & Tsheko, G.N (2006). The Need for Curriculum Modifications for Special Needs Learners in Botswana.
- Ozmen, G. (2011). Comparison of two different presentations of graphic organizers in recalling information in expository texts with intellectually disabled students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 785-793.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the

عبدالله محمد الوابلي ، وغادة ناصر الموسى: أهمية استخدام استراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام...

Retardation. Menlo Park, CA: SRI International.

Available at:

www.nlts2.org/fact_sheets/nlts2_fact_sheet_2009_07.pdf

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٠١٦ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.

The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2016 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي <http://www.sjse.sa/reprints>

For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at <http://www.sjse.sa/reprints>

