المعلم وتطبيق منهج التعليم العام لماريا تيمبرليك

Teacher and General Education Curriculum Application by Maria Timberlake

إعداد

نادر حسين البقمي

Nader Hussein Al-Baqmi

Doi: 10.33850/ajahs.2021.182271

الاستلام: ٧/ ٤/ ٢٠٢١ القبول : ٢٠/ ٤/ ٢٠٢١

البقمي ، نادر حسين **(٢٠٢١).** المعلم وتطبيق منهج التعليم العام لماريا تيمبرليك. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مج ٥، ع ١٩، ص ص ١ – ٣٤.

المعلم وتطبيق منهج التعليم العام لماريا تيمبرليك

المستخلص :

ينص قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEA) على أن يحصل جميع الطلاب على حق الوصول إلى مناهج التعليم العام ولكن لا يحدد الوصول المناسب. حيث تم استخدام نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع للتحقيق في تفسير المعلمين الخاصين لدورهم ومسؤوليتهم في توفير الوصول الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة. كما أجريت مقابلات هاتفية متعمقة مع معلمي المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية (ن = ٣٣) عبر ولاية واحدة. وكشفت النتائج أن الوصول كان في نهاية المطاف عبارة عن سلسلة متسقة من القرارات. وكذلك اعتمد المشاركون على معتقداتهم الأخلاقية حول الإعاقة والتعليم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتكلفة والفائدة والتنبؤ وتعيين القيمة للمنافع طويلة الأجل للأنشطة الأكاديمية. ويجب على الباحثين وواضعي السياسات المعنيين بالوصول الأكاديمي أن يدركوا أن تنفيذ اختصاصيين التوعية للتدخلات الجديدة من المرجح أن تتم تصفيته من خلال عملية الوصول الموصوفة. كما يجب أن توضح المبادرات والاستراتيجيات الجديدة بوضوح كيفية زيادة الفوائد وخفض تكاليف التجارب الأكاديمية الشاملة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة.

الكلمات الدلالية: الإعاقات الشديدة، التحول، مناهج التعليم العام .

Abstract:

The Persons with Disabilities Education Act (IDEA) provides that all students have access to general education curricula but does not specify appropriate access. Street-level bureaucracy theory was used to investigate the interpretation of special educators of their role and responsibility in providing academic access to students with severe cognitive disabilities. In-depth telephone interviews were also conducted with primary, middle, and secondary teachers (n = 33) across one state.The results revealed that access was ultimately a consistent series of decisions. The participants also relied on their moral beliefs about disability and education to make decisions about the cost and benefit and to predict and value the long-term benefits of academic activities. Researchers and policy-makers involved in academic access must be aware that educators' implementation

of new interventions is likely to be filtered through the prescribed access process. New initiatives and strategies must also make clear how to increase the benefits and reduce the costs of inclusive academic experiences for students with severe disabilities.

Keywords: severe disabilities, transformation, general education curricula.

المقدمة:

ينص قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEA) على حصول جميع الطلاب على مناهج التعليم العام ولكنهم لا ينصون على تعريف الوصول ولا يضعون معايير لما ينبغي أن ينطوي عليه الوصول المجدي. تلا ذلك الكثير من الأعمال النظرية والتجريبية بعد إعادة تفويض الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٤ بقانون التعليم وإضافة كلمة "التعليم" إلى توفير الوصول إلى مناهج التعليم العام. ففي الآونة الأخيرة فإن الدراسات التجريبية والمناقشات النظرية لمعنى الوصول نادرة؛ ومع ذلك لم يتم حل تعريف الوصول وبالتالي فإن تنفيذ الوصول غير مكتمل.

تظهر المصطلحات مثل الارتباك والمعقد والغموض على نطاق واسع في أدب الإعاقة الشديدة عندما يتم وصف معنى الوصول إلى مناهج التعليم العام (برودر وواكيمان وفلاورز ٢٠٠٦ وبرودر وواكيمان وآخرون ٢٠٠٧؛ دايموند وريتزاغليا وجيبسون وسلاجور ٢٠٠٧؛ ورينداك وموور وأورلاندو وديلانو ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ سوكب ووايمير وباشنسكي وبواير ٢٠٠٧). ويعتبر تفسير معلمي التربية الخاصة لدورهم ومسؤوليتهم في توفير الوصول الأكاديمي أهمية خاصة لأنه قد يؤثر على المعرفة والمهارات التي يتعرض لها الطلاب وما إذا كانوا يشاركون في التجارب الأكاديمية والاجتماعية مع نظرائهم غير المعاقين (أجران وألبير ووايمير ٢٠٠٢؛ دايموند وآخرون ٢٠٠٧؛ موريس-أبدوول ٢٠١٠).

تتضمن مؤلفات بحوث التعليم الخاصة ثلاثة فروع من المعلومات حول الوصول الخاص بالطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة ١: (أ) المفاهيم النظرية (هالي ودايموند ٢٠٠٨؛ رينداك وآخرون ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ وايمير ٢٠٠٦) و(ب) استراتيجيات "كيف" (برودر وتريلا وجيمينيز ٢٠٠٧؛ كارتر وكينيدي ٢٠٠٦؛ داونينج ٢٠٠٦؛ سميث وسبونر وجيمينيز وبرودر ٢٠١٣) و(ج) القياس التجريبي للوصول إلى الفصول الدراسية وتصورات المعلمين (آجران وآخرون ٢٠٠٢؛ دايموند وآخرون ٢٠٠٧؛ سوكوب وآخرون ٢٠٠٧؛ وايمير ولاتين ولاب-رينكير وآجران ٢٠٠٣). وقد عقدت مناظرات حول نطاق مشاركة التعليم العام فيما يتعلق

بالوصول (جاكسون وريندك ووايمير ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ ريندك وآخرون ٢٠٠٨-٢٠٠٩) واستراتيجيات لزيادة التوقعات الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة (برودر وتريلا وجيمينيز٢٠٠٧؛ سميث وآخرون ٢٠١٣؛ سبوونر برودر ٢٠٠٦) وهي بمثابة مساهمات مهمة لزيادة التحصيل الدراسي. ومع ذلك لا يزال هناك نطاق من التفسير بشأن تعريف ونطاق الوصول على سبيل المثال ما إذا كان الوصول يتم تحقيقه عن طريق مواءمة أهداف التعلم مع المعايير الأكاديمية أو ما إذا كان الوصول يتطلب المزيد من الروابط الاجتماعية والأكاديمية للتعليم العام (برودر وسبونر وواكمان وتريلا وبيك ر٢٠٠٦؛ ديموند وآخرون ٢٠٠٧؛ ايسكهيدت ٢٠١٢؛ ريندك وآخرون ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ وايمير ٢٠٠٦). فقد لا يكون عدم وضوح تعريف الوصول مصدر قلق كبير إذا استمر الباحثون وواضعو السياسات والمعلمون في تطوير استراتيجيات جديدة والدعوة إلى تعليم عالي الجودة وزيادة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في البيئات الأكاديمية. ومع ذلك كما اقترح سبوونر ودايموند وسميث وكينيدي (٢٠٠٦) فإن عدم وجود توافق في الآراء بشأن الوصول يمكن أن يؤدي إلى اختلاف أنواع وكميات تعليم التعليم الخاص بالإضافة إلى تفاوت الفرص الشاملة. ويعد فهم كيفية تنقل المعلمين للتوجيهات الغامضة ثم إنشاء تجارب أكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة أمرًا ضروريًا لتحسين وضوح السياسة وإعداد المعلم الشامل والتطوير المهني. وقد جمع هذا البحث بين مجالين خاصين بالتعليم والسياسة العامة لاكتشاف كيف شكل تفسير سياسة معلمي التربية الخاصة كيفية بناء المناهج الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة.

السياسة في الفصل الدراسي:

قد تظهر أحكام السياسة مبهم أو غامضة وبالتالي تكون صعبة التنفيذ. ويعتبر ذلك صحيحاً وخاصة إذا كانت السياسة عامة عن قصد لأنه كان من الصعب تحديد التفاصيل (برودكين ١٩٩٠؛ هيك ٢٠٠٤؛ ستون ٢٠٠٢). ولم يتم تعريف القيم المتأصلة في المصطلحات التابعة لقانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة مثل "الفرصة" و"التوقعات العالية" و "الوصول" على سبيل المثال من قبل واضعي السياسة وبالتالي يمكن أن يكون من الصعب تحديدها والاتفاق عليها أثناء التنفيذ. وتقترح نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع أن يقوم المحترفون في الخطوط الأمامية لتقديم الخدمات الاجتماعية بوضع السياسات بشكل أساسي من خلال تصرفاتهم وقراراتهم اليومية (ليبسكاي ٢٠١٠). ففي غياب معايير تفصيلية عندما تتطلب القرارات سلطة تقديرية مهنية يتم الكشف عن تفسير العمال للسياسة. ويعد اكتشاف ما يعتقده المعلمون وقيمته وفهمه في منهج التعليم العام أمرًا ضروريًا لفهم

كيفية تنفيذ بند "الوصول إلى مناهج التعليم العام" وما يحصل عليه الطلاب ذوو الإعاقات الإدراكية الشديدة باسم الوصول.

غموض الوصول:

تم تقديم الوصول إلى المناهج الدراسية لأول مرة في إعادة تفويض قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٧ بعد أن أظهرت مناقشات الكونغرس حول التقدم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة عدم الرضا عن النتائج التعليمية التي يتم تحقيقها (كارجر ٢٠٠٥). واصل الكونغرس الإعراب عن مخاوفه بشأن التوقعات الأكاديمية والتقدم الدراسي خلال إعادة تفويض قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠٠٤ وبالتالي تمت إضافة كلمة "التعليم" إلى مادة المناهج العامة. ويعتبر الوصول إلى نفس مناهج التعليم التي يستخدمها كل طالب آخر آلية لزيادة التوقعات وتحسين فعالية التعليم الخاص (مالو-ايروف وبنهار ومارتن ٢٠٠٨؛ ييل وكاتسيانيس وهازيلكوم ٢٠٠٧).

غير أن الباحثين والمربين والدعاة عارضوا المعنى الحرفي ونطاق الوصول إلى مناهج التعليم العام. لقد أثقلت هذه المناقشات ما إذا كان الالتحاق في الفصل الدراسي للتعليم العام يمثل مقدمة ضرورية للوصول أو ما إذا كان يمكن تقديم المناهج العامة في بيئة تعليمية خاصة منفصلة (هالي ودايموند ٢٠٠٨؛ جاكسون وآخرون ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ سبوونر وبرودر ٢٠٠٦؛ وايمير وأجران ٢٠٠٦).

وقد لخص ديموند وآخرون (٢٠٠٧) التعريفات المختلفة للوصول في الأدب واقترح أن التعريف "الواضح" للنفاذ ضروري لربط الطلاب بالمحتوى الأكاديمي. وعلى النقيض الآخر فقد اقترح رينداك وآخرون (٢٠٠٨-٢٠٠٩) أن التعريف الجديد للوصول "ليس ضروريًا ولا مفيداً" كما أوصى بأن يركز الباحثون والممارسون على تنفيذ الدعم الشامل على مستوى المدرسة (الصفحة ٢٠٩). وأيضًا تمت انتقادات الوصول لأنه مجرد إشارة غامضة لبعض التعرّض الأكاديمي دون معالجة القضايا المهمة المتعلقة بالتعليم الأكاديمي وتقدم الطلاب (ايسكهيدت ٢٠١٢؛ وايمير ٢٠٠٦). بدلاً من ذلك تم تفسير الوصول على أنه يعني التعرض للمحتوى الأكاديمي ومشاركة الطلاب في تعليم التعليم العام والبيئات والروتين والتفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم ومعلمي التعليم العام (رينداك وآخرون ٢٠٠٨-٢٠٠٩).

تعريفات المعلمين للوصول:

واكتشفت دراستان سابقتان معنى الوصول إلى موظفي المدرسة. وقد وجد أجران وآخرون. (٢٠٠٢) أن ما يقرب من نصف مدرسي التعليم الخاص في ولاية واحدة لم يبلغوا عن تخطيط المناهج الدراسية للوصول إلى المناهج العامة لطلابهم ذوي الإعاقات الشديدة بينما أبلغ ثلث المعلمين الخاصين فقط عن مشاركتهم النشطة في تخطيط المناهج (أجران وآخرون ٢٠٠٢). وبالمثل، ففي مقابلات مع معلمي

التعليم العام والخاص في مدرسة ثانوية واحدة، وجد دايموند وآخرون (٢٠٠٧) أن جميع المعلمين الخاصين حددوا الوصول للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة تقريبًا على أنهم محتوى "مُكيف" وأن القليل منهم أبلغوا عن اعتقادهم بأنه ينبغي تعليم هؤلاء الطلاب نفس المنهج الذي يتم تدريسه للطلاب غير المعاقين. أوضح ما يزيد قليلاً عن نصف المعلمين الخاصين أن المنهج يجب أن يعتمد على الاحتياجات والاهتمامات الفردية للطالب والعديد من الكلمات المستخدمة مثل "ذات معنى" و "ذات الصلة" لوصف المناهج الدراسية المثالية. ومع ذلك على عكس الشخص الذي يجري معه التحقيق في آجران وآخرون. (٢٠٠٢) فإن غالبية معلمي التعليم الخاص في دايموند وآخرون (٢٠٠٧) قالت الدراسة إنه يجب استخدام معايير الولاية كدليل لتطوير المناهج لطلابهم. ويسبق بحث أجران وآخرون (٢٠٠٢) إعادة تفويض قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة عام ٢٠٠٤ ولكنه واحد من الدراسات القليلة التي تناولت تصورات معلمي التعليم الخاص بالمناهج الدراسية للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وتوثق كلتا الدراستين مخاوف المعلمين حول فرض توقعات ومطالب غير واقعية على طلابهم وأهمية المحتوى الوارد في مناهج التعليم العام والتدريس (آجران وآخرون ٢٠٠٢؛ دايموند وآخرون ٢٠٠٧).

وتشير نتائج الدراسة الأخرى إلى أن الموقع يعد عاملاً هامًا إذا تم تعريف الوصول إلى المناهج العامة على أنه الوصول إلى المعايير الأكاديمية. فقد وجد وايمير وآخرون (٢٠٠٣) أن الطلاب الذين قضوا وقتًا أطول في فصول التعليم العام كانوا يعملون في أنشطة مرتبطة بالمعايير الأكاديمية خلال فترات ملحوظة أكثر من تلك الموجودة في الفصول الدراسية القائمة بذاتها. وقد تم دعم هذه الدراسة من خلال العمل اللاحق حيث كان الطلاب الذين أدرجوا في فصول التعليم العام يتمتعون بفرص أكبر في الوصول إلى المناهج الدراسية أكثر من أولئك الذين لديهم إمكانية وصول أقل إلى مواقع التعليم العام (سوكوب وآخرون ٢٠٠٧). ومع ذلك هناك حاجة إلى مزيد من التبصر حول دور معلمي التعليم الخاص في تطوير أنشطة التعليم العام واستيعابها و / أو تعديلها. وتعتبر الأسباب التي تجعل المعلمين يقررون استخدام التعليم القائم على المعايير بالتزامن مع زملائهم في التعليم العام أو منفصلين عنهم مهمة لاستكشافها. وقد كشف ديموند وآخرون. (٢٠٠٧) أن غالبية المعلمين المتخصصين يرون أن أخصائيو التدريب قادرون على توفير إمكانية الوصول مما يوحي بأن المعلمين قد يرون أن الوصول إلى المناهج هو نشاط منفصل عن الموقع وتعليم المعلم.

قام كل من لي ووايمير وسوكوب وبالمر (٢٠١٠) بتكرار دراسة الوصول مرة ثالثة ووجدوا أن استخدام تعديلات الفصول الدراسية كان مرتبطًا بمشاركة الطلاب

بما في ذلك المزيد من القراءة والكتابة وتحدث أقل والنظر حولهم. وقام الباحثون بتحليل السلوك التعليمي للمعلمين وليس تفسير المعلم للسياسة أو القرارات المتعلقة بالموقع؛ ومع ذلك فإن النتائج تشير إلى أن تعريف الوصول يجب أن يشمل المشاركة النشطة مع المحتوى الأكاديمي. بينما يواصل الباحثون إظهار إمكانات مشاركة الطلاب النشطة في التدريس الأكاديمي وتظل كيفية رؤية المدرسين لدورهم ومسؤوليتهم في توفير الوصول إلى أكاديميي مجال المحتوى حاجة ماسة. وعلى الرغم من أن قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة يضمن الوصول إلى مناهج التعليم العام للطلاب الذين حُرموا تاريخياً من التدريس الأكاديمي إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث في التنفيذ لفهم مدى كفاية توفير السياسة.

البيروقراطية على مستوى الشارع تؤكد نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع أنه في سياق الغموض السياسي فإن العمال في الخطوط الأمامية لنتائج السياسة الاجتماعية أو البشرية لتقديم الخدمات أثناء تنظيمهم لعملهم (ليبسكاي ٢٠١٠). وقد يشمل البيروقراطيون على مستوى الشارع ضباط الشرطة وأخصائيو المساعدة العامة وموظفي المحاكم والمدرسين وغيرهم ممن يتفاعلون مع المواطنين ويتخذون قرارات بشأن التخصيصات أو المزايا (ليبسكاي ٢٠١٠؛ ماينارد -مودي وموشينو ٢٠٠٣؛ فينزانت وكويرز ١٩٩٨). حيث إن مصطلح "البيروقراطية" له دلالة سلبية في الولايات المتحدة اليوم ولكن تم استخدامه من قبل واضعي نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع لتعيين الوكالات والمنظمات مع انتشار القواعد ومستويات التسلسل الهرمي وخدمة الجمهور كممثلين للحكومة ويعملون كمتحكمين لتوفير الخدمات الاجتماعية الفيدرالية (برودكين ٢٠٠٣؛ ليبسكاي ٢٠١٠). وتحتوي المدارس العامة على عناصر البيروقراطية مع القواعد والسياسات والإجراءات التي تنشئ وتحافظ على الاستقرار وإمكانية التنبؤ معينة في كيفية إنجاز العمل (سكوت وديفيز ٢٠٠٧). ويعمل معلمي التعليم الخاص كبيروقراطيين على مستوى الشارع من شأنهم تطبيق مجموعة متنوعة من سياسات التعليم الفيدرالية وحكومات الولايات والمحليات ولديهم وضع وشهادة مهنية ويواجهون مطالب يومية متعددة في وقتهم ويقدمون مجموعة متنوعة من نقاط القوة والاحتياجات الطلابية مع موارد أقل باستمرار من الموارد اللازمة.

كانت نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع مفيدة بشكل خاص في الكشف عن آثار السياسة على أولئك المكلفين بتنفيذها وتقديم صورة أكثر ثراءً عن كيفية تجربة السياسة (برودكين ٢٠٠٣؛ ريكوكتشي ٢٠١٠). على سبيل المثال فقد اعتمد العاملون في المهن الأخرى على زملائهم والخبرات السابقة والقيم الشخصية والافتراضات حول ما هو متوقع من شخص ما في مناصبهم أثناء قيامهم بتنفيذ أحكام السياسة الغامضة، مما أدى إلى نتائج متوقعة وغير متوقعة (ليبسكاي ٢٠١٠؛ ماينارد

وموودي وموشينو ٢٠٠٣؛ ريكوكتشي ٢٠٠٥؛ ساندفورد ٢٠٠٠؛ سكوت ١٩٩٧؛ ويسسرت ١٩٩٤). ولقد وجدت دراسات سابقة أن الوقت في الوظيفة ومستوى التقدير والاستقلالية والمعتقدات الموصوفة ذاتيا والأيديولوجيات المهنية كانت تنبئًا هامًا باختيارات العمال بشأن تلبية احتياجات العملاء (ماينارد-مودي وموشينو ٢٠٠٣؛ ريكوتشي ٢٠٠٥؛ فينزانت وكراذرز ١٩٩٨).

كشفت الأبحاث السابقة أيضًا عن اختلافات في طرق تفسير معلمي التعليم العام للتوجيهات الغامضة للسياسة. وكان المعلمون الذين يطبقون تصميمات إصلاح مدرسي محددة للغاية أكثر عرضة للإبلاغ عن الفهم المشترك لما تستتبعه الإصلاحات مقارنة بالمعلمين الذين يقومون بتنفيذ إصلاحات أقل تنظيماً وأكثر غموضًا (شميت وداتناو ٢٠٠٥). وذكرت كيلي (١٩٩٤) أن هناك مجموعة من المعلمين وجدوا أن الغموض مرضٍ لأنهم تمكنوا من استخدام تصوراتهم المهنية والشخصية حول العدالة والإنصاف عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية. كشف تحليل للعديد من الدراسات الطولية لجهود الإصلاح المدرسي الكبيرة التي أجرتها داتنو وهبارد وميهان (٢٠٠٢) أنه على الرغم من اعتناق بعض المعلمين لبعضهم ومقاومتهم للتغيير فإن غالبية المعلمين "صاغوا الإصلاحات بطرق تجعلها ذات معنى بمعرفتهم المهنية" (ص ٥٦). وتدعم هذه النتائج الفرضية القائلة بأن معلمي التعليم الخاص سيكون لديهم تفسيرات متباينة للوصول إلى مناهج التعليم العام ومن المرجح أن يتأثر تنفيذها للوصول إلى هذه التفسيرات. حيث إن فهم الطريقة التي يعمل بها معلمو التعليم الخاص كبيروقراطيين على مستوى الشارع سوف يوفرون رؤى جديدة في تفسير المعلم وتطبيق الوصول.

يمثل العمل اليومي للمعلمين في الفصول الدراسية حيث يتم سن السياسة وحيث يتم تعريف الوصول إلى مناهج التعليم العام في الممارسة العملية. كان السؤال البحثي الموجه لهذه الدراسة كما يلي:

سؤال البحث ١: كيف يقوم معلمو التعليم الخاص المسؤولون عن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة بتعريف وتفسير إتاحة توفير السياسة في مناهج التعليم العام من حيث صلتها بدورهم المهني ومسؤولياتهم للأكاديميين؟

المنهج:

وأجريت مقابلات هاتفية نوعية متعمقة مع المعلمين الابتدائية والمتوسطة والثانوية (ن = ٣٣) في ولاية واحدة شمال شرق البلاد. وقد تناولت المقابلات تصورات الوصول والقرارات المتعلقة بالأولويات التعليمية وخيارات المحتوى الأكاديمي والعوامل التي تؤثر على ما إذا كان الطلاب قد تلقوا التعليم الأكاديمي في فصول التعليم العام.

المشاركين:

تم نشر وصف للدراسة والدعوة للمشاركة إلكترونيًا عبر أربعة أماكن: (أ) قوائم التقييم البديل في وزارة التعليم التابعة للولاية و(ب) التنظيم الحكومي لمسؤولي التعليم الخاص مع طلب توجيه المسؤولين إلى مدرسيهم من الطلاب المصابون بإعاقات شديدة (ج) رابطة مديري الدولة و (د) إعلان في النشرة الإخبارية لمنظمة تنمية مهنية شعبية.

الجدول ١. معلمي التعليم الخاص المشاركون.

	سنوات الخبرة				تكوين عدد الحالات			الجنس	
المشاركون	١٠>	١١-٢٠	٢١-٣٠	٣٠+	الاعاقات الشديدة	حالات مختلطة	التوحد فقط	أنثى	ذكر
معلمي المدارس الابتدائية = ١٤	٤	٢	٥	٣	٧	٥	٢	١٣	١
معلمي المدارس الإعدادية = ٧	٠	٦	١	٠	٤	٣	٠	٦	١
معلمي المدارس الثانوية ى = ١٢	٤	٢	٤	٢	٥	٦	١	٨	٤

ملحوظة. عدد الحالات المختلطة يعني أن المشاركين كانوا مسؤولين عن الطلاب الذين لديهم مجموعة متنوعة من احتياجات الدعم بالإضافة إلى أولئك الذين يعانون من إعاقات معرفية شديدة. عدد الحالات: SVH = إعاقات شديدة فقط؛ MX = حالات مختلط؛ A = التوحد فقط.

وتم تعيين سبعة وعشرين مشاركاً من خلال قائمة التقييم البديل. ومن بين الباقيين أبلغ ٣ مشاركين آخرين في الدراسة بأنهم تلقوا خطاب التوظيف عن طريق مديرهم الرئيسي وثلاثة منهم.

حيث كانت هناك حاجة لخمسة معايير لإدراجها في الدراسة. فقد كان على المشاركين (أ) أن يكونوا التدريس خلال العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢؛ (ب) العمل في مدرسة عامة في فصول التعليم العام؛ (ج) تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة والمعروفة بأنها مسؤولة عما لا يقل عن طالبين مشاركين في التقييم البديل

للدولة؛ (د) خبرة سنتين على الأقل في تدريس الطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة؛ و (هـ) الحصول على الشهادة المناسبة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وقد استجاب خمسة وأربعون فردًا للدعوة؛ شملت العينة النهائية ٣٣ مشاركًا استوفوا جميع المعايير.

تمت مقابلة ١٤ مدرسًا ابتدائيًا و٧ معلمين من المرحلة الاعدادية و١٢ مدرسًا عبر الهاتف من يناير إلى مارس ٢٠١٢. وتم تفريق الأشخاص الذين يجري معهم التحقيق جغرافياً عبر ولاية واحدة شمال شرق البلاد. والخصائص الديموغرافية للعينة مبينة في الجدول ١.

وتم تقديم مجموعة من الخبرة؛ ومع ذلك فإن العينة الواردة تتكون من أكثر المخضرمين من المعلمين المبتدئين. كان لدى بعض المشاركين مجموعة من الحالات تتكون من طلاب مع مجموعة متنوعة من التسميات بما في ذلك صعوبات التعلم وضعف السلوك بالإضافة إلى الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وكان لدى الآخرين مجموعة من الحالات التي تتكون فقط من طلاب ذوي إعاقات شديدة (قضايا فكرية وجسدية وتواصلية وصحية كبيرة) بينما دعمت المجموعة الثالثة بشكل خاص الطلاب المصابين بالتوحد. وقد جاء المشاركون من المرحلة الإعدادية من كل من المدارس الإعدادية والثانوية ولكن بسبب عدم وجود فروق واضحة في الاستجابات يتم استخدام "مستوى المرحلة الإعدادية" لتمثيل هؤلاء المشاركين. نظرًا لأن ستة فقط من الأشخاص الذين يجري معهم التحقيق كانوا من الذكور ولم يبد أن الجنس مهمًا في تحليل ردود المشاركين ويتم استخدام الضمير "هي" في النتائج للحفاظ على عدم الكشف عن هويته.

المواد:

تم تطوير دليل مقابلة شبه منظم مع أسئلة مفتوحة تغطي أربعة مجالات مفاهيمية بعد مراجعة مستفيضة لأبحاث التعليم الخاص وأدبيات تنفيذ السياسات. وهناك بعض الاستفسارات التي شملت المعلمين (أ) تعاريف الوصول و(ب) القرارات المتعلقة بالمحتوى الأكاديمي وكيفية إجرائهم و(ج) مستويات التحكم والسلطة التقديرية على خيارات المناهج الدراسية و(د) العوامل التي تؤثر على ما إذا كان الطلاب قد حضروا التعليم العام أم الفصول الدراسية الواردة للتعليم الأكاديمي. تم حذف استخدام مصطلح "الشمول" عن عمد من دليل المقابلة لتجنب وصف تجربة التعليم العام وإيصال أي افتراضات حول ممارسة المعلم.

من أجل التركيز بدقة على الوصول إلى المناهج الدراسية ركزت أسئلة المقابلة على ما تم تدريسه. على الرغم من أنه قد يُنظر إلى المناهج والتدريس والتقييم كنظام متكامل ويصعب من الناحية العملية فصل ما يتم تدريسه عن كيفية تدريسه فقد سُئل

المشاركون عما تم تدريسه ولماذا أعطوا الأولوية للمهارات والمحتوى الذي أبلغوا عنه. فقد تجنب الباحث أيضًا استخدام مصطلح "تصميم عالمي" أو خيارات أخرى لإنشاء المناهج الدراسية واستخدم دائمًا مصطلح "الوصول".

جدول ٢. الأسئلة المحددة للمقابلة مع المشاركين.

كيف تحدد المحتوى الأكاديمي الأكثر أهمية لطلابك؟
ما الذي يؤثر على قراراتك؟
هل يمكنك أن تعطيني مثالاً على محتوى القراءة والرياضيات أو العلوم، الذي تعتقد أنه مفيد حقًا لطلابك لتعلمه؟
هل يمكنك أن تعطيني مثالاً على المهارات الأكاديمية أو المحتوى غير المهم لطلابك؟
ماذا تعني عبارة "الوصول إلى مناهج التعليم العام" بالنسبة لك؟
كيف يمكنك تعريف أو شرح معنى الوصول إلى مناهج التعليم العام لمعلم جديد أو أحد الوالدين؟
هل يمكنك أن تعطيني مثالاً عما سأراه إذا لاحظت أن طلابك لديهم إمكانية الوصول إلى منهج التعليم العام؟
هل لدى مدرستك أو منطقتك سياسة مكتوبة بشأن الوصول إلى مناهج التعليم العام؟
ما هو الدور الذي تلعبه معايير الدولة في تطوير المناهج الدراسية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة؟
ما الدور الذي يلعبه تقييم الدولة؟
من الذي يقوم باتخاذ القرار (أي، هل لديك سلطة اتخاذ قرار) ما إذا كان طلابك يذهبون إلى صفوف التعليم العام؟
ما هي العوامل التي تدخل في هذه القرارات؟
ملحوظة. دليل مقابلة كامل متاح عند الطلب.

تم استخدام نفس دليل المقابلة للمعلمين في جميع مستويات الصفوف، واستمرت المقابلات حوالي ساعة واحدة. وكان السؤال الأول لجميع المشاركين هو طلب عام لوصف حالة عملهم الراهنة، على سبيل المثال، الطلاب ومستويات الصفوف وعدد الحالات، ثم سُئِل المشاركون عن التخطيط وتحديد الأولويات.

يتم عرض أسئلة المقابلات المحددة في الجدول ٢، ويتوفر دليل المقابلة بالكامل عند الطلب.

الإجراء:

تم إرسال وصف الدراسة التي تم الموافقة عليه ونماذج الموافقة المستنيرة من قبل مجلس المراجعة المؤسسي إلى جميع المشاركين. وتم إجراء جميع المقابلات عبر الهاتف في أوقات مناسبة للمشاركين، وتم الحصول على موافقة مستنيرة شفهياً في بداية كل مكالمة ووافق جميع المشاركين على تسجيل المقابلة. وأوضح الباحث أنه مهتم بكيفية اتخاذ المعلمين قرارات بشأن الأكاديميين وأنه بسبب عدم وجود توافق في الآراء بشأن تعريف الوصول، لم تكن هناك إجابات صحيحة أو خاطئة. وبدأت كل مقابلة بطلب لمحة عامة عن الوضع الحالي للمدرسين وتقدمت إلى أسئلة أكثر تعقيدًا حول تصورات الحكم الذاتي واتخاذ القرار. وفي نهاية كل مقابلة، سُئل المشاركون عما إذا كانوا على استعداد للاتصال بهم لطرح أسئلة أخرى، وتم الاتصال بعد ذلك بأربعة مدرسين للحصول على توضيح. بالإضافة إلى ذلك، تمت دعوة المشاركين للاتصال أو البريد الإلكتروني إذا كانوا يرغبون في إضافة إلى إجاباتهم بعد التفكير في المقابلة، وأرسل اثنين من المعلمين عبر البريد الإلكتروني تفاصيل إضافية حول التدريس بعد المقابلة.

تحليل البيانات:

تم تسجيل المقابلات رقميا وتم تدوينها بالحرف الواحد وتم التحقق من دقتها. وتم تنظيم المستندات المنقولة وتحليلها باستخدام برنامج أطلس. تي آي، وهي حزمة من البرامج النوعية. وقدمت خطوات تحليل البيانات النوعية لبحوث السياسات التطبيقية التي تم تحديدها من قبل ريتشي وسبنسر (٢٠٠٢) الإطار العام، في حين تم دمج عناصر النظرية المجذرة (شارمز، ٢٠٠٦) وترميز الأنماط المنهجية وعروض البيانات (مايلز وهوبرمان، ١٩٩٤) في هذه العملية. وتضمنت الخطوة الأولى ترميز النصوص ثم تنظيم أوجه التشابه والاختلاف بين المشاركين الأفراد وبين المجموعات حسب مدى درجةِ وسنوات الخبرة. وتم استخدام كل من التحليل الاستقرائي، حيث تم إنشاء النظرية من خلال تصنيف الرموز في مركبات عقدة بشكل متزايد، والتحليل الاستنتاجي لإضفاء معنى على الموضوعات الناشئة المستندة إلى خبرة الباحث والأدب التربوي الخاص. وتم تعيين جمل رمزية وصفية قصيرة، وغالبًا ما يتم استخدام الرموز الحية لكلمات المعلمين لتجنب فرض التفسير غير الناضج للباحث (شارمز، ٢٠٠٦).

من الأمثلة على الرموز الحية "الحقيقة المؤسفة"، وصف أحد المعلمين للتخفيضات الحالية في الميزانية، و "توزيع الأرباح،" وتفسير المعلمين لاختيارهم أنشطة معينة، و "كل ما يحتاجون إليه"، استجابة لاستعلام الباحث عن الأولويات الأكاديمية. وأشارت الرموز الأخرى إلى دليل مجال المحتوى الأكاديمي، والإشارات

إلى مواقع التعليم العام، ووصف عملية اتخاذ القرار. وقد تم تطوير كتاب الرموز مع تعريفات للمساعدة في جعل الترميز متناسقًا وتوثيق عملية التحليل. وتم تجميع الرموز أيضًا حسب المحتوى الناشئ وغير المتوقع ووجهات النظر المتكررة. وامتثل الترميز المبدئي وترميز الأنماط، حيث بدأت السمات المبكرة في الظهور، عملية منهجية لتوثيق أوجه التشابه والكلمات والآراء الشائعة والاختلافات والتناقضات من قبل المشارك. وتم تطوير المصفوفات لعرض أوجه التشابه والاختلاف بين المشاركين في الفئات المحددة للوصول، مثل "الوصول كمعايير" و "الوصول كتعميم" (مايلز وهوبرمان، ١٩٩٤). وتم تجميع الرموز في النهاية في فئات، وتم دمج الفئات فيما بعد في مواضيع أكبر.

المصداقية:

تم اتخاذ العديد من الخطوات لضمان مصداقية وموثوقية الدراسة. وتمت مقارنة استجابات المشاركين باستمرار أثناء عملية تحليل البيانات، ولوحظ وجود أوجه تشابه واختلاف حول تصورات الوصول بين المشاركين الأفراد وفي نطاق مدي الدرجات، وقد جرى التماس تفسيرات للخلافات. وتم استخدام استراتيجيات إضافية لزيادة الدقة التفسيرية للنتائج (باتون، ٢٠٠٢). أولاً، تم تلخيص النتائج الأولية وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى جميع المشاركين مع دعوة للقراءة والرد. وتمت دعوة جميع المعلمين أيضًا للمشاركة في مجموعة دراسة عبر مكالمة جماعية لمراجعة التحليلات الأولية وتقديم ملاحظات حول الأهمية النظرية للنتائج. وأجاب ١٧ مشاركًا وكان ٧ معلمين متاحين خلال الأسبوع نفسه، في نهاية يونيو ٢٠١٢. ونظرًا لتعقيد الجداول الزمنية، كان تنسيق التعليقات التقييمية للمشاركين هو المؤتمرات الهاتفية بين الباحث وثلاثة أزواج من المعلمين، ومكالمة فردية واحدة. وناقش ثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية واثنين من معلمي المدارس الثانوية النتائج، وقدموا ملاحظات على تحليل الباحثين وأكدوا دقة النموذج المقترح للوصول إلى مناهج التعليم العام وقدموا المزيد من التفاصيل حول المكونات المحددة للوصول إلى التعليم.

النتائج:

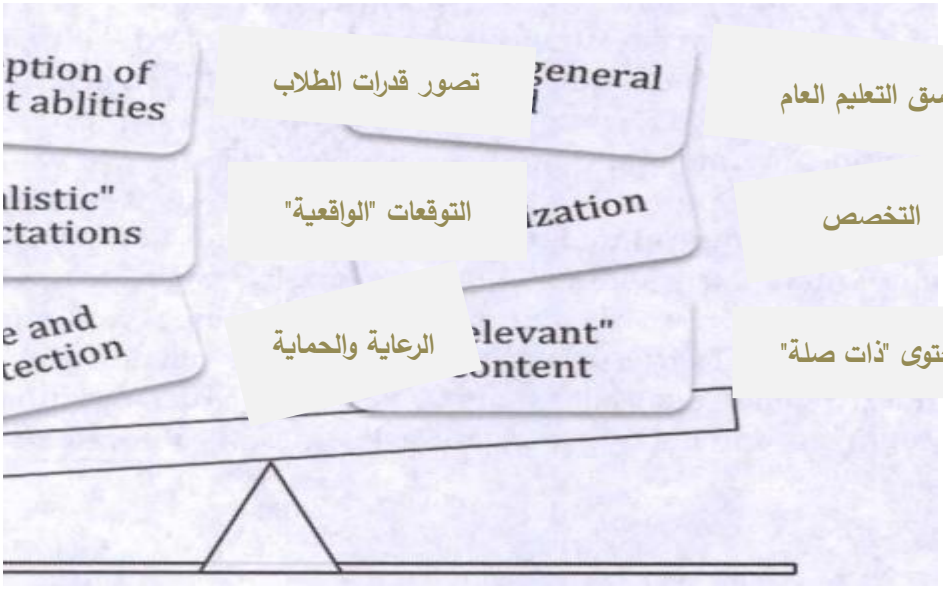
ولقد أدرك هؤلاء المعلمون بشكل خاص دورهم ومسؤوليتهم في خلق القدرة على الوصول إلى المناهج التعليمية العامة باعتبارها عملية مستمرة من قرارات "التكلفة -المنفعة". وقد تصرف المعلمون وفقاً لمعتقداتهم الأخلاقية حول الإعاقة والتعليم، مع تقييم المطالب والمكافآت الاجتماعية والإدراكية المتوفرة في البيئة المدرسية.

ظهرت ثلاثة مواضيع بارزة فيما يتعلق بتصورات المشاركين حول إمكانية الوصول إلى المناهج الدراسية والصراع من أجل تشريع حكم الوصول إلى المناهج

الدراسية: (أ) مهارات الطلاب وقدراتهم و (ب) المعتقدات والقيم المهنية و (ج) معضلة التعليم العام. تمثل الموضوعات المشاركين بشكل عام، على الرغم من أن التفاصيل تختلف حسب المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية) وسنوات الخبرة في التدريس. وتشكل الموضوعات المدمجة مكونات قرارات "التكلفة -المنفعة"، كما هو موضح في الشكل ١.

كان اتخاذ القرارات بشأن معنى الوصول إلى مناهج التعليم العام جزءًا رئيسيًا من العمل اليومي للمعلمين، وكثيراً ما أشار المشاركون إلى ضرورة تقييم الفوائد المتوقعة من مهارة أو نشاط أو تجربة مقابل التكلفة المتصورة وقد تم وصف عملية الوزن بأنها بديهية وليست عملية محددة بوضوح مع معايير قياسية.

وصف المعلمون تقييم ما قد يكتسبه الطلاب ويخسرونه من خلال مشاركتهم في نشاط أكاديمي معين. وكانت أعلى "تكلفة" تُعرَّف بأنها "إهدار الوقت"، أو استخدام وقت تعليمي محدود بطرق غير مهمة. فيما يتعلق "بالمنافع"، استخدم المشاركون - وخاصة معلمي المدارس المتوسطة والثانوية -كلمات مثل "المكافأة" و "المقايضة" و "توزيع الأرباح" التي يمكن اكتسابها. خلال جلسات إبداء الملاحظات، تم سؤال المعلمين عن كيفية تحديد الاستفادة، وكيف قاموا بتقييم مقدار الفائدة في أي نشاط. كان من الصعب على المشاركين التعبير عن ذلك، مما يشير إلى أن هذه المعرفة كانت ضمنية وتم اعتبارها أمراً مفروغًا منه. وقال أحد المعلمين إن الفائدة كانت في الأساس التقييم البديهي بأن أي نشاط له قيمة عملية طويلة الأجل "بعد خمسة سنوات من الآن".



الشكل ١. وزن التكاليف والمنافع المتصورة.

ملحوظة. كانت قرارات الوصول الأكاديمي للمعلمين الخاصين عبارة عن مزيج من الاعتبارات القائمة على القيم والبراغماتية التي أدت إلى طبيعة ونوع وصول الطلاب الأكاديمي إلى مناهج التعليم العام.

مهارات وقدرة الطالب:

كان الموضوع الأول الذي ظهر يرتبط بخصائص الطلاب وتصورات المعلمين حول قدرات الطلاب وإعاقاتهم. وقد أسفرت الاستفسارات حول الوصول إلى مناهج التعليم العام عن مسائل تتعلق أكثر بكثير من مجرد مناهج دراسية. وقام المشاركون بتعريف الوصول الأكاديمي على أنه تعليمات قائمة على المعايير واستخدام المحتوى والمواد المتوازية، وتعزى تعاريف الوصول في المقام الأول إلى خصائص الطلاب. وعلى الرغم من أن المشاركين قد أبلغوا عن موازنة مجموعة من العوامل المتنافسة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية، فقد كان هناك اتفاق واسع النطاق على أن العامل الأكثر أهمية في هذه القرارات هو قدرات الطلاب المعرفية والتواصلية.

أولاً، تم اعتبار المهارات الأساسية ضرورية للوصول إلى مناهج التعليم العام، وغالباً ما وصف الوصول إلى هذه المناهج بأنه يتوقف على مدى قدرة الطلاب إدراكياً على "الحصول على شيء" من المحتوى مع الحد الأدنى من التعديلات أو المساعدة. وقال أحد المعلمين الذين دعموا الطلاب من مرحلة الروضة -للصف

الرابع: "إذا كان هناك شيء ما يمكنهم القيام به بشكل عام، فمن الواجب عليهم بالطبع أن يذهبوا ويفعلوا هذا". ووافق معلم بالمرحلة الابتدائية آخر "إذا خرجوا من الاتجاه السائد، فهذا يعني أن لديهم مهارات كافية حتى يتمكنوا من النجاح مع تعديلات قليلة جدًا." ويعتقد أكثر من نصف المعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة أن الوصول إلى مناهج التعليم العام يمكن أن يعني التعليم الأكاديمي في فصول التعليم العام إذا كان الطلاب "يستطيعون فهم المحتوى" أو "المتابعة" أو "لديهم المهارات اللازمة لمواكبة ذلك". وذكر معلمو المدارس الثانوية أن فصول التعليم العام في مجال المحتوى باعتبارها ملائمة للأكاديميين بدرجة أقل بكثير، بغض النظر عن مستويات مهارة الطلاب.

ثانياً، تساءل عدد قليل من المشاركين في المدارس الثانوية والمتوسطة عما إذا كان من الممكن استبعاد أو تجنب حكم الوصول إلى المناهج الدراسية استناداً إلى اختيار الطلاب. وتحدث مشاركان عن "تجربة" الطلاب في صفوف التعليم العام لمعرفة ما إذا كانوا يرون أن التجربة مثيرة للاهتمام وممتعة، في حين قال اثنان آخران من المشاركين في الاستطلاع إن الطلاب لابد أن يبدؤوا في "أن يكون لهم صوت في شكل يومهم".

أوضح مدرس في مدرسة ثانوية أنني أميل إلى التفكير فيما يحفز الطالب أكثر.

لذا، إذا كانوا مهتمين باللغة الإنجليزية والعلوم، والذين يعملون من أجلهم، وهذا الأمر مثير للاهتمام بالنسبة لهم، فإن هذا الأمر رائع، ولكن إذا كانوا من الطلاب الذين لا يهتمون بهذا الأمر والذين يهتمون بدرجة أكبر بالفن والصفوف الحرفية، ما دام بوسعهم التفاعل مع الآخرين والعمل على مهارات التواصل الاجتماعي، فإن هذا لا بأس به.

ثالثاً، عند التفكير في القدرات الإدراكية للطلاب، وصف المشاركون صراعاً من أجل تحديد ومعالجة العجز في نفس الوقت مع إدراك نقاط القوة. وكثيراً ما كانوا يتحدثون عن توقعات عالية، مع كونهم "واقعيين" أيضًا. أثناء شرحهم للمحتوى الأكاديمي للطلاب، قال معلم بالمرحلة متوسطة "... لا أقصد فصل الأطفال عن حياتهم أو التنبؤ بالأشياء بطريقة سلبية. وأنا أعتقد فقط أحاول أن أكون واقعياً. " ولقد شارك المشاركون في العديد من القصص التي أوضحت هذا الصراع المتمثل في الطموحات والتطلعات مع الواقع الدقيق. وقالت معلمة بالمرحلة الابتدائية إنها مندهشة عندما كشف طالب مصاب بالتوحد أنه يعرف بالفعل كيفية القراءة. عملية الإقبال والإدبار، والتي تتمثل في توقع المزيد ثم كبح جماح هذه التوقعات، واضحة في وصفها لتفاعلاتها مع هذا الطالب، كانت فلسفتي في ذلك الوقت "سنتعلم الصوتيات!" وقد مررت بالكثير من القليل من الدروس وما إلى ذلك، وكان يكرهها. لقد سئم من ذلك،

وكان يلفظ ويقول: "لم أعد أقوم بهذا بعد الآن. "وذات يوم، دخلت في بطاقات كلمة، مجرد كلمات على بطاقات، ووضعت أربع أو خمس بطاقات وقمت بتركيب جملة. وقد قال كل كلمة واحدة في الجملة، وقلت، "أنت تعرف كيف تقرأ!" وقال "أنا أعرف". وهو يعطيني الآن كل العلل للتفكير في هذا الأمر. الآن كان سيذهب بعيدا جدا معها؟ ربما لا. لا يستطيع قراءة كل كلمة في القاموس. لكنه يمكن أن يسعده من قراءة الكتب الصغيرة لأنه يمكن أن يقرأ هذه الكلمات عن طريق البصر. وذهبت للتو، "أوه، يا إلهي". لا تقيد الأطفال. لا تعرف حقاً كيف يفكرون عندما يستمعون إليك".

فقد وصف أحد معلمي المدارس الثانوية القدرة على الوصول باعتبارها آلية لمنع تجاهل المواهب المستترة لدى الطلاب، إن لم تكن هذه الآلية موجودة [حكم الوصول إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة] فهذا يعني أنه بسبب وجود إعاقة لدى الطالب، لا يستطيع أن يحاول تعلم اللغة الفرنسية. . .. ماذا لو كان يحبها؟

ماذا لو وجد أنه يتمتع بقدرات كبيرة في اللغة الفرنسية؟ ليس من المرجح ولكن من ناحية أخرى... أنت فقط لا تعرف...أنت لا تعرف القدرات السرية التي يخفونها. ولكنها لم تعتبر رغم ذلك أن هذا الحكم يلزم كل الطلاب بالمشاركة في فصول التعليم العام، كما أعربت بوضوح عن رأي العديد من المشاركين الآخرين بأن دور المعلم يتلخص في تنفيذ الحكم بشكل انتقائي باستخدام حكمها المهني. وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه المفاهيم حول الإدراك وإعاقة الطلاب، ذكر جميع المشاركين تقريباً أنهم قاموا بالتدريس الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من إعاقات إدراكية كبيرة، على الرغم من وجود اختلافات في كيفية وصفهم لطبيعة التدريس.

المعتقدات والقيم المهنية:

أصبحت القيم المهنية هي الموضوع الثاني البارز لأن البيانات تضمنت تعبيرات قوية عن الأخلاقيات المهنية والنزاهة. وعندما سئلوا المشاركون عن كيفية اختيار الأولويات الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة، أكد المشاركون في مختلف مراحل الدراسة أن من مسؤوليتهم معرفة الأطفال بشكل جيد، والحفاظ على أمانهم وحمايتهم من المواقف التي لم تكن ذات صلة بالموضوع أو صعبة للغاية. وتضمنت المواقف التي اعتُبرت مهمة لتجنب المشاركة في التقييمات غير المنتجة والتوقعات غير الواقعية من الآخرين والصفوف سريعة الخطى التي تتطلب الكثير من الجهد.

بالنسبة لمعظم المشاركين، كانت الحماية عنصرًا أساسيًا في النزاهة المهنية، والتي عبرت عنها معلمة بالمرحلة الابتدائية وأشارت إلى السلامة في وصف منهجها في التعليم العام، وقالت أحب أن أكون حذرة بدلاً من الوقوع في الخطأ وأجعل

الأطفال آمنين في منزلي للغاية ثم أخرجهم للمجتمع. وسأكون أول من يساعدهم بالخروج للمجتمع عندما يكونون مؤهلين وآمنين.
قال معلم بالمرحلة الابتدائية آخر أن "تواجدهم في الفصل الدراسي العام أمر مرهق بالنسبة لهم. لا يمكنهم التحكم في عواطفهم هناك، لذا فإن هذا [الفصل الدراسي المستقل] يعد بيئة أكثر أمانًا لهم ". ولم تقتصر الاهتمامات المتعلقة بالسلامة على معلمي الأطفال الصغار. وقال ثلاثة مدرسين بالمدرسة الثانوية أيضًا إن مهمتهم تتلخص في خلق يوم دراسي "يشعر فيه الطلاب بالأمان والراحة". وكما شعر المعلمون بالمسؤولية عن حماية الطلاب من "إهدار الوقت"، وسيتم مناقشته بمزيد من التفاصيل أدناه.

وصف المعلمون أيضًا الشعور بالمسؤولية الأخلاقية عن توفير تجارب متنوعة للطلاب، مستخدمين كلمات مثل "الفرصة" و "التعرض" لنقل النهج العام لتوفير أنشطة خارج الفصل الدراسي. وأوضحت إحدى معلمات المدارس الثانوية أن زيادة مهارات التواصل بين الطلاب تشكل الأولوية القصوى لأن "هذا من شأنه أن يتيح لهم "الوصول إلى مهارات الحياة بشكل عام". وقالت: "أنا أقل قلقًا بشأن ما إذا كان الطالب يتمتع بإمكانية الوصول إلى العلوم والرياضيات في مقابل الفن والموسيقى. وأجد أنه من المهم أن يكونوا مع طلاب آخرين في أي بيئة. و"قال مدرس ثانوي آخر:" أعتقد أنه ينبغي أن يكون لدى الطلاب مجموعة واسعة إلى حد ما من التجارب مثل فهم ما هو جزء من المجتمع وفهم الأشخاص من حولهم." ومن المثير للاهتمام، أشار كلاهما إلى أن وجهات نظرهما بشأن الإدماج قد ابتعدت عن الالتزام القوي للأكاديميين نحو التوجه الاجتماعي والمجتمعي. وتم تطوير القيم المهنية للمعلمين بلا أدنى شك في سياق من الظروف الاقتصادية والدعم الإداري وبرامج إعداد المعلمين بين العديد من البرامج الأخرى. ومع ذلك، تشير هذه البيانات إلى أن القيم المهنية للمعلمين والالتزامات الأخلاقية (كما قاموا بتعريفها) هي التي عملت على تشكيل القدرة على الوصول إلى الحياة الأكاديمية.

معضلة التعليم العام:

يعكس موضوع معضلة التعليم العام أن المعلمين قد أبلغوا عن رغبتهم في تعريض الطلاب للروتينيات والأنشطة في يوم مدرسي نموذجي، لكنهم أبلغوا عن مهمة متعارضة في تقديم تعليم متخصص منفصل. واستخدم جميع المشاركين تقريبًا عبارة "الدمج الشامل" و "فصول التعليم العام" عند الاستفسار عن إمكانية الوصول إلى مناهج التعليم العام. ومع ذلك، بأن أغلب المعلمين أقروا بأن عبارة "التعليم العام" تشير إلى تفضيل السياسات لفصول التعليم النظامي، فإنهم اعتبروا أيضاً من مسؤوليتهم تقييم مدى أهمية هذا الحكم بالنسبة لطلابهم. وتنقسم الأسباب التي تثير

قلقهم بشأن فصول التعليم العام للتعليم الأكاديمي إلى ثلاث فئات: (أ) الشكوك حول أهمية التفسير الحرفي لعبارة "التعليم العام" للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة و(ب) أثر تخفيضات الميزانية و (ج) التزامهم بالتعليم المتخصص. وتفيد التقارير بأن هذه الأسباب الثلاثة لعبت دوراً قوياً في تشكيل آراء المعلمين بشأن التعليم العام، وتسببت في صراع داخلي حول ما هو أفضل بالنسبة للطلاب.

وبحسب ما ورد، لم يتعامل المعلمون مع مسؤولية تفسير وإنشاء إمكانية الوصول بسهولة، ولم تكن القرارات سهلة. واستخدم ثمانية مشاركين كلمة "صراع" لشرح كيف فكروا في دورهم فيما يتعلق بالتعليم العام. وعلى سبيل المثال، قال معلم بالمرحلة الابتدائية: "لقد ظلت هذه المناقشات بلا حل، فكم من الوقت ننفقه على [الأكاديميين في التعليم العام] الذي نشعر أنه ليس مفيداً إلى حد رهيب؟ وقال أحد المعلمين من المرحلة المتوسطة: "إنه صراع حقيقي،" وأنا استمر في الصراع "حسناً، أنا أساعدهم في الوصول إلى المناهج العامة" لكن هل يمكنني مساعدتهم في الوصول إلى أبعد الحدود؟ انا لا اعرف." وقد أعرب ثلاثة من معلمي المدارس الثانوية عن بعض الاختلافات في هذه المعضلة ذاتها، فضلاً عن حقيقة أن الصراع من أجل تحديد علاقة طلابهم بالتعليم العام كان جاريا. وكما قال أحدهم، "سوف أصف [القرارات المتعلقة بالتعليم العام] على أنها صراع من حيث النظر إلى السنة أو الربع أو اليوم بعد يوم". وتناول أكثر من ثلثي المشاركين معضلة التعليم العام باستخدام نفس المواد وتعليم المناهج الدراسية الموازية لمنهج التعليم العام، في بيئة منفصلة. ورداً على الاستفسارات حول الوصول إلى الأكاديمية، ذكر سبعة معلمين بالمرحلة الابتدائية وثلاثة معلمين بالمرحلة المتوسطة واثنين من معلمين المرحلة الثانوية على وجه التحديد تدريس منهج التعليم العام من خلال برامج محددة للقراءة والرياضيات تم تطويرها من قبل الشركات وتم شرائها من قبل زملائهم في التعليم العام. وباستخدام نفس المواد المستخدمة في التعليم العام ولكن في المستويات الدنيا من التعليم يوفر إمكانية الوصول إلى المناهج التعليمية العامة. واستخدم أربعة معلمين في المرحلة الابتدائية زملاءهم في التعليم العام للحصول على معلومات المناهج الدراسية الهامة لإعداد عروض تقديمية موازية. على سبيل المثال، أوضح أحدهم أنني أعمل بشكل وثيق مع معلمي الفصول الدراسية. يعلمون أنني بحاجة إلى جميع المواد التي يقدمونها. . . عادةً ما أقوم باختيار العناصر الرئيسية لما أعتقد أن طلابي سيكونون قادرين على تعلمها، بحيث يحصلون على بعض الموضوعات التي يتناولونها في الفصل الدراسي.

قام معلم آخر بتكرار هذه الممارسة: أخذت منهج العلوم للصف الخامس وبحثت عن الأهداف الشاملة ... ذهبت إلى معلمي الصف الخامس كمستشار للتأكد من أنني كنت أقوم بتغطية وتناول القواعد الصحيحة. ارتبط هذا الأدراك بالوصول إلى الخبرة،

وكان من المرجح أن يبحث المعلمون في المرحلة الابتدائية الذين لديهم أقل سنوات في الفصل الدراسي عن مدرسي التعليم العام ليقوموا بتوجيه المناهج الدراسية. ولكن استمد هؤلاء المعلمين المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقة المناهج الدراسية من المناهج الأكاديمية، حيث لم يقوم معلمين التعليم العام بتوفير التعليمات أو التعديلات. في الواقع قال معظم المشاركين إن مهمتهم هي تحديد المحتوى وتعديله.

كانت المشكلات المالية هي السبب الثاني الذي يشير إلى أن توجيهات التعليم الأكاديمي في فصول التعليم العام غير ممكنة. أكدت معلمة ابتدائية أنها "ليست من الجهة الفلسفية ولكنها من الجهة العملية" كما أوضحت أنها على الرغم من أنها دعمت فكرة مشاركة طلابها في التعليم العام للأكاديميين، إلا أنها لم يكن لديها عدد كاف من الموظفين للذهاب مع الأطفال. رأى المشاركون الآخرون أن توفير الوصول إلى تحقيق ذلك غير واقعي وغير ممول، وكما أوضح أحد المعلمين من مرحلة التعليم المتوسط ". . . هناك شخص واحد فقط مني، لذلك يجب دعم تلك الفكرة ودفع تكاليفها." أعرب ثلاثة معلمين ابتدائيين عن أسفهم للإقصاءات التي أسفرت عن فقدان مدرسي الموسيقى والفن لديهم وقصص مشتركة عن فرص التعليم العام التي اختفت بسبب إلغاء الاختيارية على وجه الخصوص. على الرغم من أن التأثير المحدد للميزانية قد يختلف، إلا أن هذه النتائج تشير إلى أن الوصول يرتبط بشكل كبير بالموارد المالية.

كان التزام المشاركين بالتعليم المتخصص هو السبب الثالث لعدم تنفيذ الوصول بشكل كبير في فصول التعليم العام. عبر المشاركون عن هوياتهم المهنية بطرق مختلفة، مثل "أنا أكبر موزع للدعم" أو "أنا مدرس مهارات حياتية"، لكن جميعهم وصفوا دورهم على أنه له أعلي أهمية في عملية تعلم الطلاب. بالنسبة لهم، هذا الالتزام يعني في كثير من الأحيان تعليم فردي ومنفصل. قالت معلمة ابتدائية "كمدرس متخصص، وظيفتي هي جعل الأطفال يتعلمون ويكونوا مستقلين"، كما تستخدم معلمة من مرحلة التعليم المتوسط مصطلح "متخصص" في الإشارة إلى دورها، "نعم، من الجيد أن يكونوا حول أقرانهم وأشياءهم لكن هدفي هو توفير تعليم متخصص. "حدد معظم المعلمين المتخصصين دورهم الأساسي على أنه توفير تعليم" ذي صلة "وكثيراً ما وصفوا الوصول الأكاديمي والتعليم المتعلق بذلك بأنه غير متوافق.

في حين أن العناصر الثلاثة المحددة لمعضلة التعليم العام -تتمثل في قابلية (جدوى) التدريس في الفصول الدراسية العادية وتخفيضات الميزانية والتعليم المتخصص -كانت شائعة بين المشاركين، حيث كانت هناك بعض الاختلافات حسب فترة الدراسة. كان المعلمون الابتدائيون أكثر من يستطيع وصف التغييرات في المناخ

في مبانيهم من المعلمين في المدارس المتوسطة والثانوية. استخدم أربعة معلمين شكلاً من أشكال التعبير وهو "يتأرجح البندول" لوصف كيف عانوا من التعليم العام على أنهم لم يعدوا قادرين على الترحيب بالطلاب ذو الاعاقة. ثلاثة من الأربعة قد درسوا لأكثر من ٢٠ عامًا. أوضح أحد المدرسين "أنه بدلاً من سعينا لجعل الأمر مناسباً للأطفال، فإذا لم يكون مناسباً لهم إذن يجب أن البحث عن شيء آخر يكون مناسباً لهم ... لم اعتاد أن يكون الأمر بهذه الطريقة في نموذج التضمين القديم الذي اعتدنا عليه، لقد كان بالفعل تحولاً".

تحدثت هذه المجموعة عن زوال التعليم الشامل والتعلم التعاوني وتحدثت عن ذكريات تلك الأوقات التي كانت فيها الصداقات والروابط الاجتماعية ذات قيمة عالية لدي الأطفال. قال أحد المعلمين: "لدينا الكثير من الأطفال الذين يستطيعون القراءة لكنهم لا يعرفون كيف يلعبون معًا." هؤلاء المشاركون لم يلوموا المدرسين الآخرين. وأعربوا جميعهم عن قلقهم لزملائهم في التعليم العام وتوقعوا زيادة الضغوط التي يواجهها معلمين التعليم العام نظراً لارتفاع درجات الاختبار القياسية. كان من المرجح أن يلاحظ المعلمون الابتدائيون الغموض الذي ينطوي عليه مصطلح "الوصول"، وأن الوصول إلى محتوى المناهج الدراسية قد يكون مختلفًا من الناحية النظرية عن الوصول إلى التعليم. على سبيل المثال، قالت معلمة ابتدائية في السنة الثانية لتدريسها، إذا قمت بتحديد المناهج الدراسية من خلال خطة الدرس والمواد المقدمة لطالب التعليم العام، بالتأكيد سيكون مختلفاً عن إذا قمت بتحديد المناهج الدراسية بناءً على التجربة التي يتمتع بها الطلاب في بيئة التعليم العام (وبالتالي فلن يتمكن هؤلاء الطلاب من الوصول إلى المناهج العامة في وضع التعليم الخاص).

كان لدى معلم ابتدائي آخر رد مماثل، يمكنك [الحصول على المناهج الدراسية في إعداد منفصل، ولكن] هل سيكون لديك وصول معادل؟ لا ربما لن يكون لديك نفس مستوي الوصول. عبرت معلمة ابتدائية ثالثة عن نفس الفرق فيما يتعلق بالطلاب في فصلها المستقل، فهم ما زالوا يحصلون على مواد ومناهج تعليمية عامة. . . إنها ليست غنية لأنهم ليس لديهم أقرانهم للعمل معهم وتطبيق تلك المناهج معهم، ولكن يتعلمون بقدر ما يقول "منهج التعليم العام"، فهم يحصلون عليه جيدًا على الورق، على الأقل يبدو أنهم يتعلمون منه.

وصف المعلمون الابتدائيون أيضًا الحلول الوسط التي تم إجراؤها نظرًا لعدم تمكن طلاب التعليم العام من الوصول إلى التعليم العام بسبب سرعته والطبيعة النصية للتعليمات. في حين أن العديد من المعلمين أبلغوا عن إعدادات منفصلة باعتبارها ضرورية لتحسين التدريس الفردي، وصف عدد قليل من المعلمين في المدارس الابتدائية بأن تعليم المنهج الأكاديمي في التعليم الخاص بأنه أقل من المستوى الأمثل. وكان من الصعب تمييز سبب تعبير بعض المدرسين عن رغبتهم في مزيد من الدمج

لكن أحد الاحتمالات هو سبب تعليمهم العالي. أوضح ثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية في هذه المجموعة أن دورات الدراسات العليا التي درسوها (الإدارة والتقييم ومحو الأمية) تجعلهم يشككون في عدم وجود ممارسة شاملة في مدارسهم وتحرض رغبتهم في التغيير.

أبلغ معلمون المدارس المتوسطة والثانوية عن أولويات مختلفة عن معلمين المدارس الابتدائية وكانوا أكثر عرضة لنسب معضلة التعليم العام إلى أهمية المحتوى. تم استخدام الكلمتين " الاستفادة" و "الكسب" مرارًا وتكرارًا عبر الفترة من الصف ٦ إلى ١٢. كما أوضح مدرس ثانوي، معظم طلابي لن يستفيدوا، لا أشعر، من التعرض لفصل مادة التاريخ الذي يتحدث عن الإغريق القدماء، فإن معظم الطلاب في الفصل العادي سيهتمون بما يقوله المعلم أو ما يتم عرضه على برنامج البور بوينت أو أي شيء آخر، لذلك لن يكون حتى الوقت مناسبًا من الناحية الاجتماعية [للطلاب ذوي الإعاقة] حيث لم يتمكنوا من التواصل مع أحد والاستفادة. . . الوصول بالنسبة إلي يعني أنهم سيكسبون شيئًا ما.

ترددت هذه العبارة بطرق مختلفة من قبل مشاركين آخرين، وسلط الضوء على افتراض أن مناهج التعليم العام كانت صعبة للغاية بحيث لا يمكن تعديلها بشكل كاف وأن طرق التدريس كانت غير ملائمة للوصول إلى الطلاب. وكان توافر مدرسي التعليم العام الداعمين عاملاً وضعه المعلمين المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقة في الاعتبار عند تقييم تكاليف وأتعاب التحاق الطلاب ذوي الاعاقة بفصول التعليم العام. ومع ذلك، فإن الأنشطة الهادفة ذات الصلة المحددة بـ "العالم الحقيقي" تحمل أكبر وزن في معادلة التكلفة-الأتعاب. على سبيل المثال، قال أربعة من المعلمين السبعة في مرحلة التعليم المتوسط إن بإمكانهم الذهاب إلى زملائهم في التعليم العام للحصول على معلومات المناهج الدراسية ولكنهم سألوا سؤالاً واضحاً بعنوان "لماذا؟" وشرحوا مدى عدم القدرة على تدريس مادة الرياضيات لمستوي الصف للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في مرحلة التعليم المتوسط. أوضح أحد المعلمين أن "تركيزي الرئيسي يكون على ما هو مهم بالنسبة لحياتهم" و "ماذا يمكن أن يفعلوا ليكونوا أكثر استقلالية وأمانًا وملاءمة للمجتمع؟" أفاد المعلمون أنه تم تصفية الوصول إلى المناهج الدراسية من خلال كيف يمكن أن يساعد في تحقيق هذا الهدف (الاستقلال) ولاحظوا أنهم رفضوا الوصول إذا لم يسهم في هذه الأولوية أو إذا كانت تكلفة قضاء الوقت التعليمي في الموضوع "مرتفعة جداً".

المناقشة:

استخدمت هذه الدراسة نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع لدراسة كيف يفسر معلمي الطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الهامة خطة توفير الوصول إلى مناهج

التعليم العام، وخاصة للأكاديميين. يقترح هذا البحث نظرية استكشافية للوصول كعملية صنع قرار تتطلب من المعلمين أن يتخذوا باستمرار قرارات معقدة مثقلة بالقيمة بشأن الأطفال والشباب. تشير هذه النتائج إلى أن الوصول يعني أكثر من مجرد استراتيجيات لدمج المعايير الأكاديمية أو تعديل المناهج لأنه على الرغم من أن المعلمين قاموا بالتعديلات والتعليمات الحرفية، فإن شكل ومضمون هذه الإجراءات تم تشكيله من خلال تفسيرهم لخطة توفير الوصول. كان جوهر الوصول هو النضال -لسن القيم المهنية للمرء واتخاذ الخيارات والقرارات التي تتسق مع الهوية المهنية وموازنة الفرص والتكاليف باستمرار. كما هو مبين في الشكل ١، يمكن تفسير وصول المعلم الخاص إلى مناهج التعليم العام كعملية صنع قرار وموازنة مستمرة وتعيين قيمة لخيارات المناهج الدراسية ووقتها ومواردها.

تتوافق هذه النتائج مع نتيجتين من بحث سابق: (أ) اعتبر المعلمون الأداء الوظيفي وما يتعلق به كعناصر أساسية في المقررات الدراسية و (ب) اعتقد المعلمون أن استخدام المناهج الدراسية الموازية المستندة إلى المعايير في بيئة تعليمية خاصة يفي بمتطلبات الوصول (أغران وآخرون، ٢٠٠٢؛ ديموند وآخرون، ٢٠٠٧). تتوافق هذه النتائج أيضًا مع بحث إصلاح التعليم العام الذي لم يغير معظم المعلمين أسلوبهم بشكل فعلي استجابةً للإصلاح، ولكنهم دمجوا متطلبات المبادرة الجديدة في إجراءاتهم وممارساتهم الموجودة مسبقًا (داتنو وآخرون، ٢٠٠٢). على الرغم من أن هذه النتائج دعمت الأبحاث السابقة التي تفيد بأن مواءمة التدريس مع معايير المحتوى الأكاديمي جزء مهم من إنشاء الوصول، إلا أن هناك القليل من الأدلة على أن التعديلات أو التجهيزات لعبت دورًا مهمًا في المعلم من حيث تفسير وتطبيق الوصول (لي وآخرون، ٢٠١٠؛ سوكوب وآخرون، ٢٠٠٧؛ ويمير وآخرون، ٢٠٠٣).

أثناء مراجعة النتائج أعلن أحد المشاركين الأساسيين أن "أيام عدم تدريس الأكاديميين قد انتهت!" هذا البيان الاستثنائي، بالنظر إلى تاريخ تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، كان مدعومًا بهذه البيانات حيث تشير النتائج إلى أن يقبل المشاركون معايير التدريس القائمة على المحتوي الأكاديمي، رغم أن الانفصال عن التعليم العام لا يزال يمثل مشكلة. كانت عملية الحساب التكلفة والأتعاب التي أبلغ المعلمون عن إجرائها تذكرنا بمعيار افتراض الأقل خطورة. حث هذا العمل الجوهري الذي قامت به آن دونيلان (١٩٨٤) المهنيين على النظر في عواقب تفسيراتهم وخياراتهم في غياب أدلة ملحوظة حول ما هو "الأفضل" للطالب. كان الخيار الأقل خطورة هو الخيار الذي من شأنه أن يتسبب في أقل ضرر إذا كانت الافتراضات المتعلقة بالفرد غير صحيحة. تم تطبيق المعيار على الدعوة للتعليم الشامل والتعليم الأكاديمي وطلب "افتراض الكفاءة" وغيرها من أشكال إظهار التوقعات العالية (يورجنسن، ٢٠٠٥). ومع ذلك، تشير هذه النتائج إلى أن معيار

الافتراض الأقل خطورة قد تغير. وبالنسبة لهؤلاء المشاركين كان الخيار المسؤول هو توفير تعليم مهارة مباشرة في مجموعات صغيرة على المحتوى مع تطبيق عملي يمكن إثباته. أصبح قرار قضاء الوقت في المواقف الشاملة هو الخيار الأكثر خطورة وبدلاً من انخفاض التوقعات، كان "الوقت الضائع" هو النتيجة التي يجب تجنبها. تشير هذه النتائج أيضًا إلى أن قلة فصول التعليم العام التي تقوم بتدريس محتوي المواد الأكاديمية لم تكن مجرد مقاومة للمعلمين أو عدم وجود اتفاق فلسفي مع مبادئ شاملة، بل كان قرارًا عمليًا يستند إلى تقدير المعلم بأن اليوم الدراسي له أولويات محدودة وهامة مثل الاستقلال واكتساب المهارات وذلك ما يجب معالجته.

وأخيراً، تتوافق النتائج أيضًا مع الأبحاث السابقة التي أشار إليها المهنيون الذين يعملون كبيروقراطيين وفقاً لنظرية البيروقراطية على مستوى الشارع والذين يشيرون إلى هوياتهم المهنية بأنها دليل لاتخاذ القرارات الصعبة (ايفانز، ٢٠١١؛ ليبسكي، ٢٠١٠؛ ماينارد مودي وموشينو، ٢٠٠٣). تشير نظرية البيروقراطية على مستوى الشارع إلى أن تغيير تفسير المعلم للوصول الأكاديمي سيتطلب تحديًا وتغيير القواعد أو الأخلاقيات المهنية للتعليم الخاص. وعلى وجه التحديد، فإن أخلاقيات التخصص والحماية وإدراك المواد الأكاديمية تعتبر غير ضرورية إلى حد كبير لحياة الأطفال، ستؤدي حاليًا إلى العمل ضد الوصول الأكاديمي الشامل.

أكدت هذه الدراسة أن الخصائص النظرية السابقة للوصول غامضة وغير دقيقة (ديموند وآخرون، ٢٠٠٧)؛ ومع ذلك، كشفت النتائج عن عناصر لقرارات أهمية القيمة المهنية والصراعات المستمرة التي تبدأ في توضيح ما الذي يجعل الوصول إلى تعريفه صعباً للغاية. كان الكفاح من أجل تحدي الطلاب وحمايتهم في وقت واحد والرغبة في رؤية نقاط القوة والمواهب في نفس الوقت مع تحديد واستهداف أوجه العجز التي تؤثر بشكل خاص في تعريف أهمية القيمة فيما يخص الأكاديميين.

القيود:

يجب النظر في قيود الدراسة لتفسير النتائج إلى حد ما. شملت العينة معلمين خاصين في ولاية واحدة. وعلى الرغم من دعم المشاركين للطلاب من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، إلا أنه لا يمكن تعميم النتائج على غيرهم من المعلمين. التجاوب النظري، ومع ذلك، قد يروق للآخرين لأن هذه القضايا لها أهمية وطنية. وعلى الرغم من أن لكل ولاية بعض الخصائص الفريدة والمعايير والتقييمات الخاصة بها، فإن مشكلات التنفيذ التي تم فحصها في هذه الدراسة قد تصل إلى الباحثين وواضعي السياسات والإداريين والمعلمين في ولاية أخرى. نظرًا لأنه تم الاتصال بالمعلمين بشكل غير مباشر من خلال خدمة النقاش على الإنترنت ومديرين المناطق، بدلاً من الاتصال المباشر، فقد يكون هناك تحيز في الاختيار. ومع ذلك، تم

توزيع دعوة التوظيف من خلال أماكن متعددة وتم الحصول على عدد كبير من المتطوعين. من الممكن أن يختلف المدرسون الذين تطوعوا عن أولئك الذين لم يروا الدعوة أو اختاروا عدم الاستجابة. ونظرًا لأن المعلمين كانوا يقومون بالإبلاغ عن معتقداتهم وسلوكياتهم الخاصة، فقد يكونون قد أبلغوا عما يعتقدون أنه "يجب عليهم" قوله، وعلى الرغم من أن الباحثة تجنبت الكشف عن مواقفها الفلسفية، فمن الممكن أيضًا ألا تبدو جميع الأسئلة محايدة للمستمع.

تعتمد النتائج على الدقة الإجرائية والتفسيرية لباحث واحد، ومع ذلك، فإن تجربة الباحثين كمدرس تعليم خاص ومرشد جامعي توفر فهمًا نظرياً وشخصيًا للطلاب ذوي الإعاقات الكبيرة ودور ومسؤوليات معلميهم. تمت معالجة التحقق من الفاعلية أيضًا من خلال التعامل مع كل مقابلة من المقابلات الـ ٣٣ على أنها "حالة" وتتبع التفاصيل بشكل منهجي والبحث عن تفسيرات بديلة والبحث عن أدلة سلبية عبر الحالات (مايلز وهوبرمان، ١٩٩٤). وأخيرا، فإن النموذج النظري للوصول الموصوف استكشافي ولم يتم التحقق من صحته من قبل الباحثين الآخرين.

الآثار المترتبة:

هناك ثلاثة آثار مترتبة رئيسية لهذه النتائج على البحوث المستقبلية ومراجعة السياسة والتطوير المهني. الأول هو أن التعريف الأكثر تحديداً للوصول إلى مناهج التعليم العام على مستوى السياسة أمر ضروري. والثاني هو أنه يجب تحدي قواعد التخصص والفردية المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة. ثالثًا يمكن توضيح دور معلمين التعليم العام في الوصول للطلبة ذوي الإعاقة وزيادة هذا الدور.

أولاً، تلغي هذه النتائج الافتراضات بأن الالسياسة الحالية تضمن وصول كافي للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة (جاكسون وآخرون، ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ رينداك وآخرون، ٢٠٠٨-٢٠٠٩). كان تصور المشاركين للوصول ككفاح في كل مكان، وإضافة أسلوب لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الذي يحدد صراحة أن الوصول يجب أن يشمل روابط لفئات التعليم العام والأقران، من شأنه أن يغير طبيعة هذا الكفاح المبلغ عنها. من المرجح أن يستمر الكفاح من أجل تحديد الفوائد المحتملة لفئات مختلفة وتوقع الكثير ولكن ليس أكثر من اللازم واختيار المهارة الأكثر أهمية للتدريس في فترة زمنية محدودة. ولكن يمكن أن يتغير الكفاح إلى الاختيار من مجموعة من المحتوى الأكاديمي المصمم عالميًا في بيئات تعليمية شاملة. اتفق المشاركون الذين قدموا ملاحظات حول هذه النتائج مع مفهوم الكفاح، وكان كل منهم يعتقد أنها كانت الوحيدة التي تواجه صعوبة. هذا الكفاح المفاهيمي لم يكن يعني أن المعلمين كانوا غير سعداء؛ معظم المشاركين صوروا أعمالهم كمصدر لرضا كبير وهو شيء استمتعوا به وكرسوا ساعات طويلة له. ساهم العمل الاحترافي المتمثل في تقييم الخيارات واتخاذ القرارات في وصف المعلمين لعملهم بأنه مثمر ومجزي من

الناحية الفكرية والإبداعية. ومع ذلك، ينبغي أن تركز البحوث والسياسات على تحسين طبيعة الكفاح. على الرغم من أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة يشير إلى "الوصول إلى مناهج التعليم العام في الفصل الدراسي العادي" إلا أن هذه الكلمات تتبعها مباشرة "إلى أقصى حد ممكن". لقد كان هناك التباس حول مواقع التعليم العام في أسلوب السياسة وكان أكثر لدي المعلمين المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقات الذين يقوموا بالكفاح وقد ساهم ذلك في تفسير المعلمين للوصول من ناحية المناهج الدراسية كموضوع ومعايير ليس كصفوف التعليم العام والمدرسين والأطفال.

التأثير الثاني لهذه النتائج هو الحاجة إلى معالجة القواعد المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية بشكل صريح. حيث دفع العمل النظري التأسيسي مثل معيار أقل الافتراضات خطورة و "افترض الكفاءة" المهنيين في مجال التعليم إلى النظر في قدرة الطلاب بطريقة جديدة (بيكلين وبورك، ٢٠٠٦؛ دونيلان، ١٩٨٤؛ جورجينسون، ٢٠٠٥). تم تحديد الأساس المنطقي للوصول إلى مناهج التعليم العام باعتباره المشاركة النشطة في الفصول الأكاديمية للتعليم العام بشكل واضح وشامل (أرغان، ويمير، كالفين وبالمر، ٢٠١٠؛ جاكسون وآخرون، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩؛ ريندك وآخرون، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩). ومع ذلك، تشير هذه النتائج إلى وجود فجوة بين المعايير المرتبطة بالوصول الأكاديمي في الكتب والمعايير "على أرض الواقع". وكانت المعايير التوجيهية السائدة في ردود هؤلاء المشاركين هي سلامة الطلاب وحمايتهم وحصولهم على فوائد وظيفية طويلة الأجل. ظهرت هذه المعايير في البيانات على أنها رعاية واهتمام للطلاب والالتزامات باستخدام وقتهم بشكل مثمر، ولكن قيمة تعريض الطلاب للتجارب الأكاديمية دون دليل مسبق على فهمهم وتحقيقهم كانت مفقودة. سيستفيد الباحثون وواضعو السياسات المعنيون بالوصول الأكاديمي من خلال إدراك أنه بينما ينفذ المعلمين المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقة بذوي الاعاقات مبادرات أو تدخلات جديدة من المحتمل أن تتم تصفيتهم من خلال عملية الوصول الموضحة في الشكل ١. يجب أن توضح صراحةً الإجراءات التعليمية الجديدة أو التقييمات الأكاديمية مثلاً، كيف يمكنهم زيادة الفوائد وتقليل تكاليف الخبرات الأكاديمية الشاملة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة.

يُعد انتشار التعليم المستقل ذاتيًا الذي وصفه المشاركون مصدر قلق بعد عقود من الدعوة إلى تأمين التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. والجدير بالذكر أن المعلمين لم يعزوا الوصول الأكاديمي في بيئات منفصلة إلى افتقارهم إلى المهارات والاستراتيجيات بل إلى قيود الميزانية والالتزامات المهنية القوية لتعليم المهارات المتخصصة والوظيفية. يجب أن يراعي إدخال التقنيات أو الإصلاحات التي تهدف إلى زيادة وصول المناهج الدراسية للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة بما في

ذلك تأثير مهنة المعلم ودمج التزام المعلمين لحماية الطلاب بالأساس المنطقي للوصول الأكاديمي. يجب أن تختبر الأبحاث المستقبلية أيضًا ما إذا كان هذا النموذج الأولي للوصول من ناحية قرارات التكلفة-الفائدة ينطبق على المعلمين الخاصين في مجموعة واسعة من المدارس وعبر الولايات والمناطق.

ثالثًا وأخيراً، كان هناك غياب عام لمعلمين التعليم العام في قصص معلمين التعليم الخاص بذوي الاعاقات. لم يتم إجراء مقابلة مع معلمي التعليم العام، ولكن عندما ناقشهم اختصاصيو التوعية كان الأمر كزملاء وليس كمدرسين مشاركين أو متعاونين فيما يتعلق بمحتوي المجال الأكاديمي. من غير المرجح حل معضلة التعليم العام التي وصفها هؤلاء المعلمون المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقة دون مشاركة منهجية من قبل أقرانهم ومسؤولي التعليم العام.

الخاتمة:

توضح هذه النتائج كيف يُصوِّر المعلمون المتخصصين في تعليم ذوي الاعاقة، الوصول إلى المدارس ويكافحون من أجل تفعيل الوصول الأكاديمي. وعلى الرغم من أنه هناك تاريخ من التوقعات المنخفضة والتعليم الأكاديمي المحدود للطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية الكبيرة، ويمثل قبول هؤلاء المعلمين للتعليم الأكاديمي في مجال المحتوى الخاص بهؤلاء الطلاب تقدمًا ملحوظًا. تتمثل الخطوة التالية للباحثين وواضعي السياسات في المساعدة في تقليل التكلفة المتوقعة للتعليم الأكاديمي الشامل والمساعدة في حل معضلة التعليم العام.

إعلان تضارب المصالح:

لا يعلن المؤلف (المؤلفون) أي تضارب محتمل في المصالح فيما يتعلق بالبحث والتأليف ونشر هذه المقالة.

التمويل:

تم تقديم الدعم الجزئي لهذا البحث من قبل معهد لوري لسياسة الإعاقة في جامعة براونديز.

ملاحظة:

يشار إلى الطلاب على أنهم "يعانون من إعاقات إدراكية كبيرة" خلال هذه المقالة لأن المصطلح يستخدم لتعيين أهلية المشاركة في "التقييم البديل"، وكانت مشاركة الطلاب في "البديل" أحد المعايير المستخدمة لتجنيد هؤلاء المشاركين. يستخدم المصطلح "إعاقات كبيرة" أيضًا إذا كان المصطلح مستخدمًا في المصدر الأصلي للاستشهاد.

المراجع:

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 122-133.

Agran, M., Wehmeyer, M., Calvin, M., & Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(2), 163-174.

Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming competence. Equity & Excellence in Education, 39, 166-175.

Brodkin, E. Z. (1990). Implementation as policy politics. In D. J. Palumbo & D. Calista (Eds.), Implementation and the policy process (pp. 109-118). Westport, CT: Greenwood Press.

Brodkin, E. Z. (2003). Street level research: Policy at the front lines. In T. Corbett & M. Lennon (Eds.), Policy into action: Implementation research and welfare reform (pp. 145-163). Washington, DC: The Urban Institute Press.

Browder, D. M., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K., & Baker, J. N. (2006). Aligning instruction with academic content standards: Finding the link. Research and Practice fo r Persons With Severe Disabilities, 31, 309-321.

Browder, D. M., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22, 206-219.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., & Flowers, C. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. Theory Into Practice, 45, 249-259.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickelman, R., Pugalee, D., & Karvonen, M. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept. The Journal of Special Education, 41, 2-16.

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. Research and Practice fo r Persons With Severe Disabilities, 31, 284-292.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oakes, CA: SAGE.

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). Extending school reform from one school to many. New York, NY: RoutledgeFaimer.

Donnellan, A. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. Behavioral Disorders, 9, 141-150.

Downing, J. (2006). On peer support, universal design, and access to the core curriculum for students with severe disabilities: A personnel preparation perspective. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 31, 327-330.

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

Etscheidt, S. (2012). Complacency with access and the aggregate? Affirming an individual determination of educational benefit under the Individuals with Disabilities Education Act. Journal of Disability Policy Studies, 22, 195-207. doi: 10.1177/1044207311410423 Evans, T. (2011). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level

bureaucracy. British Journal of Social Work, 41, 368-386. doi:10.1093/bjsw/bcq074

Halle, J. W., & Dymond, S. K. (2008). Inclusive education: A necessary prerequisite to accessing the general curriculum? Research and Practice fo r Persons With Severe Disabilities, 33/34, 196-198.

Heck, R. (2004). Studying educational and social policy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Individuals With Disabilities Act. (2004). Public Law 108-446. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Jackson, L. B., Ryndak, D. L., & Wehmeyer, M. L. (2008-2009). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 33/34, 175-195.

Jorgensen, C. (2005). The least dangerous assumption: A challenge to create a new paradigm. Disability Solutions, 6(3). Available from http://www.downsyndromenutrition.com/

Karger, J. (2005). Access to the general education curriculum for students with disabilities: A discussion o f the interrelationship between IDEA and NCLB (A policy paper for educators and families). Washington, DC: U.S. Office of Special Education Programs.

Kelly, M. (1994). Theories of justice and street-level discretion. Journal of Public Administration Research and Theory, 4, 119-140.

Lee, S. H., Wehmeyer, M., Soukup, J., & Palmer, S. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. Exceptional Children, 76(2), 213-233.

Lipsky, M. (2010). Street level bureaucracy, dilemmas of the individual in public services (30th anniversary expanded ed.). New York, NY: Russell Sage.

Malow-Iroff, M., Benhar, M., & Martin, S. (2008). Educational reform and the child with disabilities. In H. L. Johnson & A. Salz (Eds.), What is authentic educational reform? Pushing against the compassionate conservative agenda (pp. 71-88). New York, NY: Taylor & Francis.

Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2003). Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines ofpublic service. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oakes, CA: SAGE.

Moores-Abdool, W. (2010). Included students with autism and access to general curriculum: What is being provided? Issues in Teacher Education, 19(2), 153-169.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oakes CA: SAGE.

Riccucci, N. M. (2005). How management matters street level bureaucrats and welfare reform. Washington, DC: Georgetown University Press.

Riccucci, N. M. (2010). Public administration: Traditions o f inquiry and philosophies of knowledge. Washington, DC: Georgetown University Press.

Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), The qualitative researchers companion (pp. 305-329). Thousand Oakes, CA: SAGE.

Ryndak, D., Moore, M., Orlando, A., & Delano, M. (2008-2009). Access to the general curriculum: The mandate and role of context in research-based practice for students with

extensive support needs. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 33, 199-213.

Sandfort, J. R. (2000). Moving beyond discretion and outcomes: Examining public management from the front lines of the welfare system. Journal of Public Administration Research and Theory, 10, 729-756.

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. Teaching and Teacher Education, 21, 949-965.

Scott, P. (1997). Assessing determinants of bureaucratic discretion: An experiment in street level decision making. Journal of Public Administration Research and Theory, 7, 35-57.

Scott, W. R., & Davis, G. (2007). Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Smith, B. R., Spooner, F., Jimenez, B., & Browder, D. (2013). Using an early science curriculum to teach science vocabulary and concepts to students with severe developmental Disabilities. Education & Treatment of Children, 36(1), 1-31.

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, 101-120.

Spooner, F., & Browder, D. M. (2006). Why teach the general curriculum? In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), Teaching language arts, math, & science to students with significant cognitive disabilities (pp. 1-14). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Spooner, F., Dymond, S. K., Smith, A., & Kennedy, C. FI. (2006). What we know and need to know and need to know about accessing the general curriculum for students with

significant cognitive disabilities. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 31, 277-283.

Stone, D. (2002). Policy paradox: The art o f political decision making (Rev. ed.). New York, NY: W.W. Norton. Vinzant, J. C., & Crothers, L. (1998). Street level leadership, discretion and legitimacy in front line public service. Washington, DC: Georgetown University Press.

Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. Research and Practice fo r Persons With Severe Disabilities, 31, 322-326.

Wehmeyer, M. L., & Agran, M. (2006). Promoting access to the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. In D. Browder & F. Spooner (Eds.), Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities (pp. 15-37). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

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

Weissert, C. (1994). Beyond the organization: The influence of community and personal values on street-level bureaucrats' responsiveness. Journal of Public Administration Research and Theory, 4, 225-254.

Yell, M., Katsiyannis, M., & Hazelkom, M. (2007). Reflections on the 25th anniversary of the US supreme court's decision in Board of Education v. Rowley. Focus on Exceptional Children, 39(9), 1-12.