237
المجلد 25 العدد 2 ديسمبر 2024

وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التصميم الشامل للتعلُّم: دراسة نوعية

د. سارة خالد الفوزان
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
المملكة العربية السعودية
salfozan@kfu.edu.sa

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/250208

وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التصميم الشامل للتعلُّم: دراسة نوعية

د. سارة خالد الفوزان

قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلُّم، إضافة إلى العوامل التي تساعد في استخدامه، وذلك باستخدام المنهج النوعي (التصميم الظاهراتي)، وجمعت البيانات عن طريق إجراء (14) مقابلة فردية شبة منظمة مع المعلمات في المرحلة المتوسطة داخل برامج التربية الفكرية في المملكة العربيّة السعودية، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات، وهي: المعوقات ذات الصلة بمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ومناهج التربية الفكرية، علاوة على ارتفاع عدد الطالبات داخل الصف مع تفاوت مستوياتهن التعليمية. إضافةً إلى العوامل التي تساعد في استخدامه، وهي: توظيف التقنيات الحديثة، والتطوير المهني للمعلمات، وادراجه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. وعلى ضوء هذه النتائج قدّمت الدراسة عددًا من التوصيات، من أبرزها: تركيز برامج التطوير المهني التعليمي للمعلمات على تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، ومواءمة مناهج المرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية بما يواكب متطلبات التصميم الشامل للتعلم من جهة، ويتناسب مع الاحتياجات والتفضيلات المختلفة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، مع إتاحة الفرصة للوصول إلى منهج التعليم العام بدلاً من اعداد منهج خاص.

الكلمات المفتاحية: إمكانية الوصول، الآراء، التدريس، التعليم الشامل، التحديات، التصميم الظاهراتي.

* تاريخ تسلم البحث: 2024/3/7 * تاريخ قبوله للنشر: 2024/6/25

Teachers of Female Students with Intellectual Disabilities-Perspectives on Universal Designfor Learning: A Qualitative Study

Dr. Sarah Khalid Alfozan
Department of Special Education
King Faisal University-College of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to identify the perspectives of female teachers who teach students with intellectual disabilities about the obstacles and facilitators of implementing Universal Design for Learning (UDL). The study employed the qualitative research methodology (phenomenology design), and the data were collected through 14 semi-structured individual interviews with middle school teachers working in intellectual education programs in the Kingdom of Saudi Arabia. Data analysis was performed with the help of thematic analysis. The results of the study showed that there were some obstacles that can be encountered during UDL implementation, such as challenges related to teachers, limitations of intellectual education curricula, and the high number of students in the classroom. In addition, the factors that help in using UDL were also identified, such as providing access to modern technologies, educational professional development opportunities, and integrating UDL into the organizational guidelines for special education. The study made a number of recommendations, the most prominent of which is focusing on educational professional development programs for teachers focusing on planning and implementing lessons in accordance with the principles of UDL, harmonizing middle school curricula with the requirements of universal design for learning UDL to better address the diverse needs and preferences of students and providing the opportunity to access the general education curriculum instead of preparing a special curriculum.

Keywords: accessibility, opinions, teaching, challenges, inclusive education, phenomenological design.

وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التصميم الشامل للتعلُّم: دراسة نوعية

د. سارة خالد الفوزان
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
المملكة العربية السعودية

المقدمة

يعد الحديث عن شمولية التعليم جوهر الممارسات التعليمية الحديثة التي تضمن حق الجميع في العدالة والانصاف، ويعتبر التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning (UDL أحد الأطر التعليمية الداعمة لتوجيه عملية التخطيط للتعليم الشامل. وقد ظهر هذه المفهوم في التسعينات من قبل ديفيد روس David Rose وزملائه (1990) في مركز التقنية التطبيقية الخاصة (Center for Applied Special Technology CAST)، حيث اكتشف طرقًا لتوسيع وتحسين الفرص التعليمية لجميع الطلبة بما فيهم ذوي الاعاقة. كما أن هذا الإطار يحظى بتقدير عالٍ في التشريع والسياسة، حيث أكّد الكونجرس على أهمية التصميم الشامل للتعلم في السياسة الأمريكية من خلال تعريفه لأول مرة في قانون فرص التعليم العالي (Higher Education Opportunity Act (HEOA في (2008) كإطار صالح علميًا، حيث أنه يوفر المرونة في طرق تقديم المعلومات، والطرق التي يستجيب بها الطلبة ليظهروا معرفتهم ومهاراتهم ومشاركتهم، ويقلّل من الحواجز في طرق التدريس، ويوفر التسهيلات المناسبة والدعم اللازم، ويحافظ على توقعات الإنجاز العالية لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة (Houston، 2018).

ويستند التصميم الشامل للتعلم على طرق التدريس المعاصرة، والنظرية المعرفية في فهم وظائف الدماغ أثناء العملية التعليمية، مايثبت أهميته بوصفه إطارًا يدرس كيفية توفير بيئة دراسية تلبي الاحتياجات التعليمية لجميع الطلبة، وليس كنهج بسيط لتعلمهم أو استراتيجية تدريسية بل هو منحى لتصميم التدريس (القريني، 2018 ;Alsalem, 2015 Griful-Freixenet et al., 2017). يُلزم هذا الإطار المعلمين على التفكير بشكل استباقي

في الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، كما يتصدى التصميم الشامل للتعلم للمناهج غير المرنة التي توجد حواجز غير مقصودة أمام التعلم، وذلك عبر تصميم مناهج وطرق تدريس تراعي التنوع بين الطلبة داخل الصف الدراسي، ومن ثمَّ فإنَّ النتيجة المتوقعة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم هي توسيع قدرات الصف الدراسي العام لتعليم مجموعة متنوعة من الطلبة (السالم، 2016؛ الشيخ،2017 ;Rao et al., 2017). وتعرّف الفوزان (2021، ص.19) التصميم الشامل للتعلم بأنه "إطار تعليمي يُلزم المعلمين على التفكير بشكل استباقي في الاحتياجات التعليمية للطلبة لأجل بناء وتصميم منهج يمكن للطلبة ذوي القدرات المتنوعة الوصول إليه بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يقلل من الحواجز في طرق التدريس، ويوفر التسهيلات المناسبة والدعم من خلال التعلُّم عبر طرق متعددة للاندماج والعرض والتعبير".

ومن جهة أخرى، قام مؤتمر الأهداف الوطنية للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية AAIDD) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) 2015 بوضع أهداف البحث والممارسة في مجال الإعاقة الفكرية. على مدى السنوات العشر القادمة، حيث للتصميم الشامل للتعلم دور بارز في الأهداف الموضوعة للتعليم من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية. وقد حُددت العديد من الموضوعات البحثية، بما في ذلك تقييم التطبيقات المحددة لإطار التصميم الشامل للتعلم في بيئات التعلم، متضمنة الشروط اللازمة للتنفيذ والمعوقات المحتملة، وأدوار العاملون في التربية الخاصة والتعليم العام في التنفيذ، علاوة على البحث في فعاليته كتقييم شامل، ومناهج، وإطار تعليمي لضمان تطبيقه الواسع داخل البيئات التعليمية (Thoma et al., 2016).

وعلى المستوى المحلي، تطمح المملكة العربية السعودية عبر رؤيتها (2030) إلى تمكين الفرد ذو الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليته واندماجه في المجتمع، واتباع الممارسات الحديثة المتناسبة مع التنوع الأكاديمي بين الطلبة، التي تضمن تحقيق الجميع للنجاح والتقدم باختلاف القدرات (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2018). كما تحرص ووزارة التعليم على تبني ممارسات تعليمية مبتكرة وذلك تحقيقاً لرؤيتها ورسالتها (Alquraini & Rao, 2020). وفي محاولة لدراسة العوامل التي قد تؤدي إلى التنفيذ الناجح للتصميم الشامل للتعلم في المدارس، واستكشاف العقبات التي قد تواجهه ومعالجتها، ولأهمية دور المعلم في تحقيق ذلك، ولما يواجه من تحدي هائل في توجيه مجموعة متنوعة من الطلبة ليصبحوا متحمسين ومتعلمين ناجحين داخل الصف الدراسي؛ جاءت هذه الدراسة للتعرف

على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للتعلم في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام.

مشكلة الدراسة

ازداد الاهتمام في المملكة العربية السعودية بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تماشيًا مع القوانين والأنظمة العالمية والمحلية، حيث وضعت وزارة التعليم العديد من السياسات لتنظيم البرامج ذات الصلة بهؤلاء الأفراد، كما أشارت استراتيجية التعليم (2016-2020) إلى أهمية ضمان التعليم الجيد المنصف للجميع وفق البيئات الأقل تقييدًا، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع، وذلك من خلال تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 2021). وعلى الرغم من ذلك، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس في الجامعة وعبر خبرتها في التدريب الميداني أن خدمات التربية الخاصة في المملكة لا تزال في مرحلة التطوير، حيث يتم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في أماكن منفصلة وصفوف خاصة من قبل معلمي التربية الخاصة. علاوةً على ذلك، هناك قصور في اعتماد الأطر التعليمية الحديثة كالتصميم الشامل للتعلم، كما لاتزال القليل جدًا من الدراسات ذات العلاقة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قد درست تطبيقه في مدارس المملكة مثل دراسة سفر Saffar (2020) ودراسة القريني وراو Alquraini & Rao (2020) والتي أشارت إلى مواجهة معلمي الطلبة ذوي التربية الفكرية عددًا من التحديات في استخدامه على الرغم من نتائج تنفيذه الإيجابية، وضرورة تلبية احتياجاتهم والتخفيف من مخاوفهم بشأنه.

وبناءًا على ما سبق، تتضح ضرورة التعرف على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام نحو التصميم الشامل للتعلم؛ لأجل التوسع في ممارسته داخل السياق السعودي، والوصول إلى فهم أفضل لاستخدام هؤلاء المعلمات لهذا الإطار، ومعالجة الحواجز المحتملة، ومن ثم مساعدتهن من خلاله في تنفيذ التعليم الشامل للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. علاوةً على ذلك، قد يساعد استخدام المنهج النوعي في هذه الدراسة على توفير المزيد من الآراء ووجهات نظر المعلمين نحو استخدام الممارسات الشاملة، حيث يعتمد الاستخدام الفعّال لإطار التصميم الشامل للتعلم على فهمهم للهدف من الأطر الشاملة. وبالتالي، نجد النقص في وجود الدراسات ذات الصلة بتصورات معلمات الطلبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل خاص نحو استخدام التصميم الشامل للتعلم باستخدام المنهج

النوعي، على الرغم من أهميته للتوسع في ممارسة هذا الإطار داخل الصف الدراسي. وبناءًا على ذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟
2. ما لعوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن.
2. التعرف على العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن.

أهمية الدراسة

تأمل هذه الدراسة أن تعد إضافة علمية لاستخدامها المنهج النوعي الذي يكشف بعمق تفاصيل تنفيذ إطار تعليمي مستند على الأبحاث وهو التصميم الشامل للتعلم، حيث ازداد الاهتمام به عالميًا بينما يقل تناوله محليًا. كما يساعد استخدام هذا المنهج على توفير وجهات نظر متعمقة من المعلمين نحو العوامل المؤثرة في استخدامه والوصول إلى فهمها بشكل أفضل. علاوة على ذلك، تزود الدراسة الحالية المعلمين والاخصائيين وصناع القرار بما خلصت إليه من نتائج وتوصيات بالمعلومات ذات الأهمية حول المعوقات والميسرات لاستخدام إطار التصميم الشامل للتعلم، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تُعد مرجعًا في مجال استخدام مبادئه وتلبيه الاحتياجات المتنوعة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للوصول إلى تطبيق التعليم الشامل عبر الممارسات الشاملة، ومن ثم المساهمة في تحقيق مبادرات رؤية المملكة العربية السعودية. إضافة إلى ذلك، قد تساعد معلومات هذه الدراسة في توجيه القادة والمشرفين إلى التخطيط والتطوير المهني للمعلمات، والمتعلق بالعوامل المؤثرة في استخدام التصميم الشامل للتعلم وتوفير المصادر لدعمها؛ ما يسهم في تطوير العملية التعليمية، وينعكس إيجابًا على المخرجات التعليمية، ومن ثم قد تسهم نتائجها في تحقيق الأهداف التطويرية والرؤى المستقبلية لوزارة التعليم في مجال تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال الأطر والممارسات المبنية

على الأبحاث التي تساعدهن على تحقيق التعليم الشامل والنجاح الأكاديمي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: وجهات نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم، والعوامل التي تساعد في استخدامه.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة خلال عام (2023).

الحدود المكانية: برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام في المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

التصميم الشامل للتعلم (UDL): يعرّف مركز التقنية التطبيقية الخاصة (CAST, 2020, para. 1) التصميم الشامل للتعلم بأنه "إطار لتحسين التدريس والتعلم لجميع الأشخاص استنادًا إلى رؤى علمية حول كيفية تعلم الأفراد. ويتضمن طرق متعددة للاندماج، وطرق متعددة للعرض، وطرق متعددة للعمل والتعبير".

ويعرّف التصميم الشامل للتعلم إجرائيًا بأنه "إطار تعليمي يُلزم المعلمين على التفكير بشكل استباقي في الاحتياجات التعليمية للطلبة، لتصميم منهج يمكن للطلبة ذوي القدرات المتنوعة الوصول إليه بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يقلل من الحواجز في طرق التدريس، ويوفر التسهيلات المناسبة والدعم من خلال التعلم عبر طرق متعددة للاندماج والعرض والتعبير".

الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: يعرّف شالاك وآخرون (Schalock, et al., 2021, p.13) الإعاقة الفكرية بأنها "قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي الذي يتمثل في المهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية، والعملية، وينشأ ذلك قبل عمر (22) سنة".

وتعرّف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اجرائياً بأنهن "جميع الطالبات اللاتي يواجهن قصور واضح وجوهري في مستوى الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي، وتم تشخيص إعاقتهن بأنها إعاقة فكرية بسيطة ودرجة ذكائهن بين (50-70) درجة على مقياس وكسلر للذكاء، وتراوحت أعمارهن بين (13 - 17) سنة، ويتلقين خدمات التربية الخاصة والمساندة في

المرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية".

معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: يشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنهن "المعلم المتخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة" (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، 2015، ص. 7).

وتعرّف معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهن "معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة المتوسطة داخل برامج التربية الفكرية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية".

البحث النوعي: يعرّف العبد الكريم (2020) البحث النوعي بأنّه "كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية في سياقها الطبيعي الممكن، دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية"(ص. 48)، كما تم استخدام التصميم الظاهراتي في هذه الدراسة "الذي عرفته ميريام وتيسدل (Merriam & Tisdell, 2015) بأنه "يعنى بالخبرة المعاشة وكيف يفهم الفرد هذه الخبرات لتكوين رؤية للعالم بناءًا على ذلك" (25 .pp-26). وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريفان.

الإطار النظري

أولا: مفهوم التصميم الشامل للتعلم

انبثق مفهوم التصميم الشامل للتعلم من التصميم الشامل Universal Design (UD) الذي يأخذ بعين الاعتبار تصميم المباني الهندسية بصورة مرنة تعمل على استيعاب جميع الأفراد بغض النظر عن الاختلافات بينهم. ويعتمد إطار التصميم الشامل على سبعة مبادئ أساسية، وتتضمن: الاستخدام العادل؛ والاستخدام المرن؛ والاستخدام البسيط والبديهي؛ وأن تكون المعلومات حسية وواضحة؛ وإضافة إلى التسامح مع الخطأ حيث التقليل من التوابع الخطرة غير المقصودة، وإمكانية الاستخدام بشكل مريح وبجهد بدني قليل، وتوفير مساحة مناسبة بغض النظر عن الحجم البدني أو القدرة الحركية لمستخدميها (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2018؛ القريني، 2018؛ Al-Azawei et al., 2016).

ويعتبر نشوء التصميم الشامل للتعلم تابعًا لحركة الإعاقة، والتي تعترف بأن العديد من الحواجز التي يعاني منها الأفراد ذوي الإعاقة ناتجة عن تفاعلهم مع البيئة، والتي في حال تغييرها سيتم التقليل من أثر تلك الحواجز أو اختفائها، كما أنه وسيلة للانتقال من الأنموذج الفردي للإعاقة إلى الأنموذج الاجتماعي، حيث يؤكد على وجود الحواجز داخل البيئة المادية والاجتماعية (Griful-Freixenet et al., 2017; Foreman, 2009). ويعرّف فرولي

Frolli (2020) التصميم الشامل للتعلم بأنه "نهج للتصميم التعليمي الذي يعزز فكرة إنتاج البيئات المادية والأدوات في النظام المدرسي من أجل تحسين تجربة كل طالب" (p. 80). كما يشير كابل وآخرون (2024) .Kapil. et al إلى أنه يعد "إطارًا تعليمي يساعد المعلمين في تقليل العقبات وتعزيز فرص التعلم لكل طالب، وهو مصمم لتلبية الاحتياجات والقدرات المتنوعة لجميع المتعلمين، والقضاء على التحديات غير الضرورية في رحلة التعلم" (p. 271). وقد وضع الباحثون في مركز التقنية التطبيقية الخاصة مجموعة من ثلاثة مبادئ لتتوافق مع شبكات التعلُّم الثلاث، وتتمثل المفاهيم الرئيسة التي تستند عليها هذه المبادئ في اعتماد طرق متعددة للمشاركة، وتقديم المحتوى والتعبير (Boothe et al., 2020; CAST, 2018). وفيما يلي توضيح لهذه المبادئ:

1. توفير طرق متعددة للاندماج: أي توفير بدائل مرنة واستراتيجيات متعددة تؤثر إيجابًا في مشاركة الطلبة واندماجهم عبر تحفيز دافعيتهم واهتمامهم.
2. توفير طرق عرض متعددة: تقديم طرقًا مختلفة لعرض المحتوى التعليمي تتناسب مع اهتمامات الطلبة وكيفية اكتسابهم للمعرفة.
3. توفير طرق متعددة للتعبير: توفير العديد من الخيارات لتقييم فهم الطلبة ومعرفتهم والتي تتناسب مع تنوعهم واختلافهم.

ويؤكد راو واخرون (2014) .Rao et al ان إطار التصميم الشامل للتعلم يستخدم على نطاق واسع في مجال التربية الخاصة للمتعلمين ذوي القدرات المختلفة، في حين يشير ويستن وآخرون (2019) .Westine et al أنه يعتبر أقل تفعيلاً في التخصصات الأخرى، على الرغم من وجود حاجة إلى توجيه التعلم للجميع نظرًا للفرص والتحديات الجديدة التي قدمتها تقنية المعلومات للمؤسسات التعليمية.

ثانيًا: التصميم الشامل للتعلُّم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمي التربية الخاصة

في الوقت الحالي، يتم دمج الطلبة ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام بمستويات غير مسبوقة، ويتخرجون بمعدلات أعلى من الأجيال السابقة، ويزداد تسجيلهم في خيارات التعليم ما بعد الثانوي. ومع ذلك، فإن هذا لا ينطبق على جميع فئات الإعاقة؛ حيث يستمر الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في أماكن منفصلة طوال سنوات الدراسة، وفي حال تم دمجهم مع طلبة التعليم العام؛ فغالبًا ما يكون ذلك أثناء الخبرات التعلمية غير الأكاديمية، حيث يركز ادماجهم بشكل عام على الوجود بدلاً من تضمينه في الخبرات التعليمية الأكاديمية والاجتماعية والنتائج ذات الصلة بفصول التعليم العام (Rao et. al., 2017; Smith & Lowrey, 2017a).

علاوة على ذلك، يشير المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم إلى تعرّض معلمي التربية الخاصة لضغوط هائلة لتنفيذ ممارسات التعليم الشامل داخل الصفوف الدراسية المصممة لتوفير الوصول إلى المناهج العامة للطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أصبح التصميم الشامل للتعلُّم بشكل تدريجي هو الإطار التعليمي الذي يستخدمه المعلمون لتطبيق استراتيجيات التعليم الشامل في الصف الدراسي لتحقيق المشاركة والاندماج للطلبة ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الاعاقة (Scott, 2018).

وقد تمّت الإشادة بهذا الإطار واعتباره وسيلة فعّالة لتسهيل دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية منذ (2006) عندما قامت الجمعية الوطنية لمتلازمة داون بتسهيل عمل فريق التصميم الشامل للتعلم الوطني (Rao et al., 2017; Lowrey & Smith, 2018)، وعلى الرغم من ذلك، أكدت توما وآخرون (Thoma et al., 2015) النقص في وجود الدراسات ذات الصلة بآراء المعلمات نحو استخدام التصميم الشامل للتعلم، وأهمية تقييم الظروف والحواجز أمام معلمي التربية الخاصة لتنفيذ هذا الإطار.

وقد ظهرت بعض الحواجز والتحديات التي تواجه تطبيق هذا الإطار، ومنها تفضيل بعض المعلمين استخدام الاستراتيجيات التعليمية التقليدية وعدم الرغبة في تغييرها، إضافةً إلى الانطباعات السلبية الموجودة لديهم عن التصميم الشامل للتعلم، ورفضهم تضمينه في تخطيط الدروس، نتيجةً لاعتقادهم أن تنفيذه يتضمن المزيد من العمل والتخطيط، علاوة على القصور في الدعم الإداري المدرسي، ودعم معلمي التعليم العام لدمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل الصف، وتوفير التدريب لجميع العاملين في المدرسة وبشكل خاص الإداريين ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة (Anstead, 2016; Scott, 2018).

ومن أجل التغلب على معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلُّم مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، هناك عدد من الاعتبارات، ومنها: إجراء تغييرات في المناهج الدراسية، مع تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة بشكل فردي ومباشر. علاوة على ذلك، من الضرورة تحديد النماذج والأساليب الفعّالة للتطبيق والعمل على نشرها وتطبيقها. فإذا كان إطار التصميم الشامل للتعلم سيعمل على تقليل الحواجز وإنشاء وصول هادف إلى بيئات شاملة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ فهناك حاجة إلى أن يتعلم المعلمون تلك النماذج والأساليب الفعَّالة، مع تجاوز المستوى السطحي في الفهم إلى ما يتناسب والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفعّالة والمتوافقة مع ذلك الإطار (Griful-Freixenet et al., 2017; Smith & Lowrey, 2017b).

الدراسات السابقة

قام إنستد (Anstead, 2016) بإجراء دراسة هدفت لفهم معرفة المعلمين وتصوراتهم نحو كيفية استخدام إطار التصميم الشامل للتعلم لتعزيز التعليم المنصف والشامل، ومعوقات تنفيذه، والاحتياجات المتصورة لتجاوز تلك المعوقات، وذلك لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات منخفضة الحدوث (ذوي الإعاقات المتوسطة إلى الشديدة) في الصف الثالث وحتى (11) في مدرسة عامة مستقلة في الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام المنهج النوعي ذو تصميم دراسة الحالة، وقد شارك (20) معلمًا في استبانة إلكترونية، وسبعة في مقابلة فردية، وثلاثة في مقابلة جماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين نحو التصميم الشامل للتعلُّم كانت غير ايجابية، وأن هناك القليل من المعرفة الأساسية حول هذا الإطار والاهتمام بطرق استخدامه في تعزيز التعليم المنصف والشامل. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن تنفيذ التصميم الشامل للتعلم من شأنه أن يخلق عملاً إضافيًا وضغطًا هائلاً، إضافةً إلى الحاجة للتطوير المهني ونمذجة التعليم باستخدام التصميم الشامل للتعلم.

كما هدفت دراسة النصبان (2018) إلى التعرف على مستوى معرفة (140) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بمبادئ التصميم الشامل التعلم، والتعرف على مستوى أهمية استخدام تلك المبادئ في تدريس المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة، ومعرفة ما إذا كانت توجد اختلافات بين استجابات هؤلاء المعلمين في مستوى الإلمام بمبادئ التصميم الشامل التعلم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والجنس وعدد سنوات الخبرة والحصول على التدريب، وإذا كانت توجد اختلافات بين استجابتهم حول أهمية استخدامها تعزى إلى هذه المتغيرات، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث الاستبانة كانت أداة جمع البيانات. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى إلمام المعلمين بمبادئ التصميم الشامل التعلُّم نسبيًا في مقابل الارتفاع في مستوى معرفتهم بأهمية استخدام تلك المبادئ في تدريس المهارات الاجتماعية.

وقد هدفت دراسة سكوت وآخرون (Scott et al. (2017 لتحديد كيفية إعداد المعلمين لتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلُّم ومدى دمجه في مقررات ما قبل الخدمة داخل التعليم العالي، وذلك باستخدام استبانة قدمت إلى (41) منسق برامج إعداد موظفي التربية الخاصة في الجامعات المعتمدة داخل الولايات المتحدة الامريكية. وأظهرت النتائج وجود قصور في إعداد المعلمين لتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلم بغرض تحسين التدريس، مما أدى إلى ظهور عدد من التحديات، ومنها: ضياع فرص استخدام إطار التصميم الشامل للتعلم بشكل

مناسب للتخطيط بشكل مسبق للتدريس، وعدم تلقي الطلبة ذوي الإعاقة الدعم التعليمي في البيئة الصفية الشاملة بشكل جيد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى النقص في مساعدة المعلمين على تحديد استراتيجيات تنفيذ التصميم الشامل للتعلم لتحسين نتائج الانتقال، مع إدراك منسقي تلك البرامج أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة لتطبيق إطار التصميم الشامل للتعلم

كما هدفت دراسة سكوت Scott (2018) لفهم مواقف ومعتقدات تسعة من معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بالتحديات في تنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلم لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة أو بدونها في الولايات المتحدة الامريكية، وذلك باستخدام البحث النوعي ذو التصميم الظاهراتي، وتم جمع البيانات من خلال مجموعة التركيز والملاحظة والمقابلات. وأظهرت النتائج أن حواجز تنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلُّم تتضمن: (أ) الحاجة إلى دعم معلمي التعليم العام للدمج، (ب) الحاجة إلى الدعم الإداري، (ج) الحاجة إلى تحسين معرفة معلم التعليم العام حول التصميم الشامل للتعلم، (د) التدريب الميداني الإضافي قبل الخدمة على التصميم الشامل للتعلم، و(هـ) التدريب الإضافي أثناء الخدمة على التصميم الشامل للتعلُّم. وعلى الرغم من أنَّ المعلمين في الدراسة استمروا في الإشارة إلى شغفهم بتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلُّم؛ إلا أنه تم التأكيد على الحاجة إلى معالجة العوائق التي تواجههم.

بالإضافة إلى ذلك، هدفت دراسة القريني وراو Alquraini & Rao (2020) إلى تقييم معرفة (131) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واستعدادهم واحتياجاتهم لتنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في الصفوف الدراسية في المملكة العربية السعودية، وتمَّ جمع البيانات من خلال الاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات ذات الصلة، ومنها: نقص عدد الموظفين ونقص معرفتهم وأولياء الأمور بالتصميم الشامل للتعلُّم، إضافة إلى غياب السياسات والمبادئ التوجيهية المناسبة لتنفيذ الإطار، وافتقار المعلمين إلى الإيمان بقيمته والتعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، مع وجود الحاجة إلى الوصول لأحدث الدراسات في مجال التصميم الشامل للتعلم؛ لتعزيز معرفة المعلمين وثقتهم في قدرتهم على تنفيذه داخل الصف. كما أظهرت النتائج الحاجة إلى التدريب والتطوير المهني، والمعرفة بالاستراتيجيات المختلفة التي يمكن استخدامها، والمصادر ذات الصلة بالتقنية والمواد والوقت والموظفين، وأكدت النتائج أثر تلبية تلك الاحتياجات في التخفيف من مخاوف المعلمين بشأن التحديات ومعوقات تنفيذه في الصفوف الدراسية.

كما هدفت دراسة سفر (2020) Saffar إلى الكشف عن أثر استخدام التصميم الشامل للتعلم لتحسين البرنامج المهني للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتحديات التي تواجهه من وجهة نظر معلماتهن في مدينة الرياض، باستخدام المنهج المختلط، وتمّ جمع البيانات من خلال الاستبانة وقوائم الملاحظات والأسئلة المفتوحة والاختبار القبلي والبعدي، كما تكونت العينة من (24) طالبة و (16) معلمة. وأظهرت النتائج التطور في تعلم التصوير أثناء تنفيذ التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، علاوة على نتائجه الإيجابية في دمجهن مع أقرانهن من غير ذوات الإعاقة في نفس الصف الدراسي. كما أشارت النتائج أيضًا إلى أهم التحديات التي تواجه التصميم الشامل للتعلم وتضمنت صعوبة فهم كيفية تنفيذه، وهو صعوبة تصميم وسائل إيصال المعلومات وطرق التقييم ووسائل المشاركة. تعد مشكلة استخدام التقنية ومحدودية الوصول إلى الإنترنت في المدارس في المملكة العربية السعودية إحدى العقبات الرئيسية أمام تطبيق التصميم الشامل للتعلم.

وهدفت دراسة الغامدي والطنطاوي (2020) إلى التعرف على إمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، من خلال التعرف على كفايات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتطبيق اطار التصميم الشامل للتعلم، والتعرف على الإمكانات البيئية المتوفرة داخل المدارس ومدى ملائمتها لتطبيقه، والتعرف على تصورات الطلاب غير ذوي الإعاقة والطلاب ذوي الإعاقة نحو هذا الإطار، وتكونت عينة البحث من (409) من معلمي المرحلة المتوسطة، منهم (238) معلمًا لطلاب التعليم العام و(171) معلم الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة (172) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة منهم (94) طالباً من الطلاب من غير ذوي الإعاقة، و(78) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة (ذوو الفقدان السمعي، ذوو الإعاقة البصرية، ذوو صعوبات التعلُّم)، واستخدمت الدراسة مقياس كفايات المعلمين لتطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، ومقياس تصورات الطلاب للتصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، ومقياس الإمكانات البيئية لتطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج. وأسفرت نتائج الدراسة عن القصور في كفايات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بقدرتهم على تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم في مدارس الدمج، وعدم توفر الإمكانات المادية وخاصة التقنية اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، وسلبية تصورات الطلبة التعليم العام والطلبة ذوي الإعاقة نحو التصميم الشامل للتعلُّم.

بعد استعراض الدراسات السابقة، نجدها قد أظهرت قلة الدراسات العربية حول التصميم الشامل للتعلم لذوي الإعاقة بشكل عام ولذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، والذي

قد يكون عائدًا لحداثة هذا الإطار في الوطن العربي. علاوة على ذلك، يتضح قيام العديد من الباحثين بالكشف عن أساليب استخدام وتنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم لمساعدة المعلمين على تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية (النصبان، 2018 ;Scott et al., 2017 Alquraini & Rao, 2020; Saffar, 2020 Scott, 2018)، وقد تنوعت المنهجيات داخل الدراسات ومنها المنهج المختلط (Saffar، 2020) والمنهج الوصفي التحليلي (النصبان، 2018؛ Scott et al., 2017 Alquraini & Rao, 2020) لمعالجة تأثير إطار التصميم الشامل للتعلم في البيئات التي تتضمن الطلبة ذوي الاعاقات الفكرية والنمائية. وعلى الرغم من أن الدراسات ذات المنهج الكمي كانت لها نتائج ومضامين تصف التصميم الشامل للتعلُّم بوصفها إطارًا للتعامل مع الطلبة ذوي الاعاقات الفكرية والنمائية لتدريسهم في الصفوف الدراسية الشاملة؛ فإن هذه الدراسات لم تقدم نظرة ثاقبة من المعلمين حول استخدام التصميم الشامل للتعلم لإنشاء بيئات تعليمية شاملة للطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

في مايو 2023، تم إجراء دراسة نوعية عبر مقابلة (14) من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، باستخدام التصميم الظاهراتي كتوجه منهجي، وذلك للانخراط بعمق مع تجربة المشاركين، واستكشاف العوامل المؤثرة في استخدامهن للتصميم الشامل للتعلم مع الطالبات بوصفهن خبيرات في تجربتهن الخاصة، وإثارة النقاش حول هذه الموضوعات في سياق الثقافة في المملكة العربية السعودية. وقد مكننا استخدام ذلك التصميم في الدراسة الحالية من الحصول على بيانات دقيقة وثرية من خلال التعرف على وجهات نظر المشاركات من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول إطار التصميم الشامل للتعلم، وفهمها وتفسيرها من جوانب مختلفة ذات العلاقة للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

المشاركات في الدراسة

تمّ استخدام الطريقة القصدية وكرة الثلج لاختيار المشاركين. قصديه، لأننا كنا نهدف إلى الحصول على تباين في المدارس والمؤهلات العلمية وسنوات الخبرة. عينات كرة الثلج لأن إحدى المعلمات اقترحت مشاركات أخريات. تمَّ التواصل مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عبر الهاتف. وبعد ذلك تم تحديد موعد للمقابلات الافتراضية. وقد اشتملت معايير التضمين

على المعلمات اللاتي (أ) كان لديهم خبرة تزيد عن خمس سنوات في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية؛ (ب) يقومون بتدريس الطالبات في المرحلة المتوسطة داخل برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام؛ (ج) كانوا على استعداد للمشاركة في المقابلات الخاصة بالدراسة. وبناءً على ذلك، قامت الباحثة باختيار المشاركات اللاتي تعتقد بأنهن يستطعن تقديم المعلومات الأكثر صلة. بلغ عدد المشاركات في هذه الدراسة (14) معلمة؛ تنوّعت خبراتهن بالعمل ما بين (5) سنوات إلى أكثر من (15) سنة؛ كما تنوعت مؤهلاتهن ما بين الماجستير والبكالوريوس في التربية الخاصة؛ ولم تحصل إحداهن على تدريب أو مقررات في التصميم الشامل للتعلم. تعيش جميع المعلمات داخل المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. ويبين الجدول (1) خصائص المشاركات.

جدول (1)
خصائص المشاركات في الدراسة

رمز المشارك	المستوى/المؤهل التعليمي	سنوات الخبرة في العمل	الحصول على التدريب او مقررات UDL
م1	بكالوريوس تربية خاصة- الإعاقة الفكرية	أكثر من 15سنة	لا
م2	ماجستير تربية خاصة- إعاقة فكرية	من 10 - 15	لا
م3	بكالوريوس تربية خاصة	من 10 - أقل من 15	لا
م4	بكالوريوس تربية خاصة	من 10 - أقل من 15	لا
م5	بكالوريوس تربية خاصة- الإعاقة الفكرية	أكثر من 15 سنة	لا
م6	ماجستير تربية خاصة- الدمج	من 10 - أقل من 15	لا
م7	بكالوريوس تربية خاصة	من 5 - أقل من 10	لا
م8	ماجستير تربية خاصة	من 10 - أقل من 15	لا
م9	ماجستير توجيه وارشاد	من 10 - أقل من 15	لا
م10	بكالوريوس تربية خاصة	من 5 - أقل من 10	لا
م11	ماجستير تربية خاصة	من 5 - أقل من 10	لا
م12	بكالوريوس تربية خاصة	أكثر من 15	لا
م13	ماجستير تربية خاصة	من 10 - 15	لا
م14	ماجستير تربية خاصة	من 5 - أقل من 10	لا

جمع البيانات وأداة الدراسة

تم الاعتماد على المقابلة كأسلوب لجمع البيانات والحصول على معلومات تزيد من الاستكشاف والفهم. ونظرًا لأن التركيز الرئيس للدراسة الحالية كان لتسليط الضوء على آراء

معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول العوامل المؤثرة في استخدام التصميم الشامل للتعلم، واكتساب فهم عميق للقضايا ذات الصلة؛ فقد كانت المقابلة الفردية شبة المنظمة مناسبة لفلسفتها وهدفها، حيث ساهمت في جمع معلومات متعمقة. قبل إجراء المقابلات الفردية شبة المنظمة، أجرينا مقابلات مع ثلاثة من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لوضع مبادئ توجيهية للمقابلات، وسألناهم عما إذا كانت لديهن اقتراحات وإضافات. علاوة على ذلك، تمّ استخدام دراسة نوعية حول هذا الموضوع (الفوزان والقحطاني، 2022) والتي أدت بجانب مدخلاتهن إلى وضع بروتوكول المقابلة. تمّ اجراء المقابلات افتراضيًا بتنظيم شخصي عبر برنامج زووم Zoom. واستغرقت ما بين 35-77 دقيقة لكل منها. وتم تسجيلها صوتيًا ونسخها حرفيًا.

إجراءات اخلاقيات الدراسة

موثوقية الدراسة

اهتمت الدراسة الحالية بتحقيق معايير الجودة في البحث النوعي من خلال عدة إجراءات، وهي كما يأتي:

أولاً: المصداقية Credibility: حيث تم الالتزام باستخدام طريقة معروفة ومعتبرة وهي المقابلة شبه المنظمة، إضافة لوجود أكثر من مشاركة لجمع البيانات (العبد الكريم، 2020)، حيث حرصت الباحثة منذ البداية على مشاركة (14) من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات، مع تشجيعهن على الصراحة، ومنحهن الفرصة للانسحاب حال عدم رغبتهن بالمشاركة. علاوة على ذلك، تم إجراء ثلاث مقابلات، للتحقق من وضوح أسئلة المقابلة ومناسبة المدة المحددة للتطبيق، واستمر اجراء المقابلات حتى بعد الوصول إلى حد التشبع لأجل التأكد من كفاية البيانات. وقد تخلل المقابلات بعض الاستفسارات بهدف التأكد من دقة المعلومة. إضافة إلى استخدام التسجيلات الصوتية لجمع البيانات في المقابلات، وطول الفترة الزمنية التي قضتها الباحثة لجمع البيانات وتفريغها، مع استخدام التدوينات الإلكترونية واليدوية (الكتابة) في أثناء عمل المقابلات، ما يساهم في التحقّق مما تم نسخة، وإعادة عرض المقابلات كتابياً على المعلمات للحصول على ما يؤكد صدق بيانات المقابلة وحرصًا على الموضوعية والبعد عن التحيز، وذلك لمراجعتها ولإبداء أي ملاحظة عليها أو تفسيرها أو لتقديم بيانات إضافية، حيث أُرسلت للمعلمات عبر تطبيق واتساب WhatsApp، وتم الاطلاع عليها والتأكيد على ما ورد فيها.

ثانيًا: الاعتمادية Dependability: وقد حرصت الدراسة الحالية لتعزيز الاعتمادية عبر تقديم وصف عميق وغني لمنهجية الدراسة وإجراءاتها (Merriam & Tisdell, 2015)، والاهتمام بكتابة تلك الإجراءات التي تم القيام بها لكافة مراحل الدراسة بشكل دقيق وواضح، ما يتيح فرص استخدامها من قبل باحثين آخرين.

ثالثًا: الانتقالية Transferability: حيث حرصت الدراسة الحالية على تقديم وصف دقيق ومفصل للمنهجية البحثية وللإجراءات العملية (العبدالكريم، 2020)، ما يتيح الفرصة للباحثين الآخرين بإجراء دراسات مماثلة، ومن ثم تكون نقطة انطلاق لإجراء دراسات مستقبلية حول كل ما يتعلق بالتصميم الشامل للتعلم للطالبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الاعتبارات الأخلاقية

تمّ الاهتمام بالقضايا الأخلاقية في الدراسة الحالية والتي ناقشها كريسويل وبوث (2019/2018) من أجل الحفاظ على الدقة والامتثال للمعايير الأخلاقية؛ وبناءًا على ذلك تم الحصول على موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي لتطبيق أداة الدراسة (المقابلة) على معلمات الطالبات ذوات الاعاقة الفكرية. تم التواصل مع المعلمات المشاركات والحصول على موافقتهن. وقد تمّ تقديم الشكر للمشاركات مقابل للمشاركة، وإعطاؤهن الصلاحية الكاملة لتحديد الوقت والمنصة المنا سبة للمقابلة الافتراضية، مع توضيح عنوان الدراسة وأهدافها. كما تم إبلاغ المعلمات المشاركات خطياً أن المقابلات سيتم تسجيلها صوتياً لأغراض البحث العلمي فقط، دون إجبارهن على الإجابة عن أي سؤال في حال عدم الرغبة، ودون تحملهن لأي ضرر أو مسؤولية مقابل المشاركة، وبأن لهن حق الانسحاب في أي وقت في أثناء الدراسة دون إبداء الأسباب.

إضافة إلى ذلك، تعتبر البيانات الأولية للمشاركات ملك للباحثة فقط، وهي الوحيدة التي اطلعت عليها، كما أنه لن يتم استخدام أسماء المشاركات الحقيقية في أي جزء داخل الدراسة وتحت أي ظرف من الظروف. ومن زاوية أخرى، فقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات للوصول للعمق مع إحدى المشاركات، حيث كانت الإجابات مختصرة نوعًا ما، وعالجت ذلك بتكثيف أسئلة التتبع. وبعد تفريغ المقابلات كتابيًا، تم ارسالها إلى المشاركات للتأكد من دقة تدوين البيانات، وبعد التأكد من ذلك تم حذف التسجيلات الصوتية والاكتفاء بالتعامل مع التدوينات الكتابية لاستكمال تحليل البيانات. علاوة على ذلك، فقد تمَّ تجنب الانحياز مع المشاركات في تحليل البيانات أو الإفصاح فقط عن النتائج الإيجابية، إضافة إلى التزييف في الأدلة

والبيانات والنتائج والاستنتاجات، أو عرض المعلومات التي قد تؤذي المشاركات، مع الكتابة بلغة سليمة وواضحة. والجدير بالذكر أنه لم يكن هناك تقاطع بين الاعتبارات الأخلاقية ومنهجية الدراسة، ولم يتمّ الوصول للبيانات أو استخدام أدوات لجمعها تتعارض مع أخلاقيات البحث، كما لم تطلب الباحثة أو المشاركات خلال جمع البيانات ما قد يكون مخالفا للأعراف والقوانين، ولم يكن هناك تبادل مصالح أو مقابل للمشاركة في الدراسة الحالية.

التحليل

تمّ استخدام أسلوب التحليل الموضوعي Thematic analysis كما قدم من قبل براون وكلارك (Braun & Clark, 2012)، لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من خلال أسئلة المقابلة، ويشمل هذا التحليل ست مراحل، وهي: التعرف على البيانات؛ يليها كتابة الرموز الأولية؛ والبحث عن الموضوعات؛ ثم مراجعة الموضوعات المحتملة؛ وتحديد الموضوعات وتسميتها وصولًا إلى كتابة التقرير. وبناءًا على ذلك، تم تطبيق المراحل على الدراسة الحالية كما يأتي:

هدفت المرحلة الأولى في تحليل بيانات هذه الدراسة إلى التعرف على البيانات وأُلفتها، وذلك من خلال نسخ جميع المقابلات الصوتية، أو تفريغها، مع مراجعة تلك النصوص المكتوبة بالتزامن مع الاستماع للتسجيلات الصوتية، للتأكد من صحة النسخ، إضافة إلى إرسالها للمشاركات للتأكد من موضوعيتها وخلوها من أيّ تحيّزات للباحثة، ثم قراءتها عدة مرات لتحقيق التآلف مع البيانات والبدء بالبحث عن الرموز الأولية.

أعقب ذلك مرحلة توليد الرموز الأولية للبيانات، وهي المرحلة الثانية، وذلك من خلال قراءة استقرائية للنصوص سطرًا بسطر Line-by-line وتدوين الملاحظات. وتلك الرموز قد تكون كلمة أو جملة يرتبط بها معنى يعبر عنها، مثل: (ارتفاع النصاب التدريسي، الوصول الشامل)، واستخدمت الباحثة الطريقة اليدوية في عملية الترميز المفتوح.

المرحلة الثالثة، تضمنت البحث عن الموضوعات عبر قراءة الرموز التي ظهرت في المرحلة الثانية، وتصنيفها في موضوعات مبدئية ومرتبطة بأسئلة الدراسة، وجمع البيانات ذات العلاقة بتلك الموضوعات. وقد تم استخدام ألوان التظليل High lighter بهدف سهولة الرجوع إلى الأجزاء المطلوبة بقصد الفرز أو التجميع.

المرحلة الرابعة، فتم التحقّق من الموضوعات وارتباطها بالرموز المستخلصة، من خلال قراءة ومراجعة للبيانات التابعة لكل موضوع، ثم انشاء خريطة لتلك الموضوعات.

بينما تضمنت المرحلة الخامسة تحديد وتسمية الموضوعات، حيث الاستمرار في التحليل لتحديد كل موضوع، وتسميه كل موضوع تسمية واضحة، مع إدراج كلّ موضوع فرعي تحت الموضوع الرئيس الملائم له، وتضمنت الموضوعات الرئيسة: (معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم، العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للتعلم)، كما تم اختيار بعض المسميات المألوفة للموضوعات الفرعية، مثل: (المعوقات ذات الصلة بمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، مناهج التربية الفكرية، إدراجه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة).

وبعد الانتهاء من الإجراءات السابقة، بدأت مرحلة التحليل النهائية وهي كتابة التقرير، وتضمنت استخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها، وقد حرصت الدراسة الحالية أن يقدم التقرير وصفًا دقيقًا ومتسقاً، بحيث يتعدى استهداف مجرد الوصف إلى التعمق فيها وتفسيرها، والجدل حولها، وقد تم ربطها بأسئلة الدراسة وأدبياتها، وتفسير النتائج في ضوئها، مدعمة بفهم الباحثة وخبرتها فيما له علاقة بمشكلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟

أسفر تحليل المقابلات عن قائمة من الموضوعات التي أظهرها التحليل الموضوعي وكشفت عنها خبرات وحوارات المشاركات، وهن معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية، وقد تضمن الموضوع الرئيس وهو معوقات استخدام التصميم الشامل للتعلم على ثلاثة موضوعات فرعية، وهي: المعوقات ذات الصلة بمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ومناهج التربية الفكرية، وارتفاع عدد الطالبات وتفاوت مستوياتهن التعليمية.

الموضوع الأول: المعوقات ذات الصلة بمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

اتفقت المعلمات في الدراسة الحالية على وجود عدة تحديات أمام استخدام إطار التصميم الشامل للتعلم، ومن أهمها تعدد المهام التي تقوم بها معلمة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. حيث ذكرت المشاركات بأنهن من يقمن بكافة مهام الفريق متعدد التخصصات (على سبيل المثال، مهام أخصائية النطق، والمرشدة والممرضة). علاوة على ارتفاع نصابهن التدريسي، مع قيام البعض منهن بعدد من المهام الإدارية؛ مما يشكل ضغط عمل هائل على هؤلاء المعلمات. ويبدو أن ذلك ما جعلهن يؤكدن على الحاجة الماسة لوجود المعلم المساعد. بالإضافة إلى ذلك، كشفت المقابلات عن وجود اتجاهات سلبية نحو مثل هذه الأطر التعليمية الشاملة، والرغبة في استمرار استخدام الطرق والاستراتيجيات التقليدية؛ نظرًا لما تتطلبه من المعلمة من تقديم

جهد إضافي أثناء تنفيذها.

ويرجع ذلك على الأرجح إلى تعدد المهام والأعباء على المعلمة، مما يجعلها تقدم أولويات أخرى كإنهاء المنهج بدلاً من القيام بعمل إضافي غير ملزم من قبل الجهات الإدارية التعليمية؛ خاصةً في ظل عدم وجود معلم مساعد. الأدبيات ذات الصلة تؤكد نتائجنا التي توصلنا إليها، حيث أظهرت نتائج دراسة القريني وراو (2020) Alquraini & Rao النقص في عدد الموظفين لتنفيذ التصميم الشامل للتعلم. ومن جهة أخرى، أشارت النتائج الحالية إلى اعتياد بعض المعلمات على الروتين في العمل وعدم الرغبة في تغيير طريقة تدريسهن. وعلى الأرجح أن ذلك نتيجة عدم وجود حوافز لتقديم أي جهد إضافي أو تحمل أعباء إضافية غير ملزمة بشكل رسمي، علاوة على انخفاض توقعات البعض منهن نحو تنفيذ الأطر الشاملة. كما أشارت أيضًا نتائج دراسة إنستد (2016) Anstead أن تصورات المعلمين نحو التصميم الشامل للتعلم كانت سلبية، وبأنهم مرتاحون لاستراتيجياتهم التعليمية الحالية ويفضلون عدم إجراء تغييرات عليها، حيث أن تنفيذه قد يخلق لهم المزيد من الأعباء التدريسية.

الموضوع الثاني: مناهج التربية الفكرية

أظهرت النتائج القصور في تصميم المناهج الدراسية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وعدم مناسبتها لتنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم. حيث أكدت بعض المشاركات أن محتواها غير تفاعلي، وتعتبر بهيئتها الحالية غير مناسبة لتعليم وتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطالبات على الرغم من تطويرها دوريًا؛ إلا أنَّ المشاركات أكدن بأنه تطوير غير جوهري في حقيقته.

وفي ذات السياق، أشارت (6) مشاركات (43%) بأنهن ملزمات بالمنهج الموحد، وتدريس كامل أهدافه لجميع الطالبات، في مقابل اختلاف مستوياتهن واحتياجاتهن. وقد تنوعت آراء المشاركات نحو مستوى تلك المناهج، حيث أشار البعض إلى تدني مستوى معايير الأهداف الأكاديمية المرتبطة بتلك المناهج وعدم تحديها لقدرات بعض الطالبات، وأن ذات الدرس يتمّ تقديمه طيلة ثلاثة أسابيع، مما يجعله أمر منهك ولا يحقق إضافة نوعية للطالبات. وفي المقابل، أشار البعض الآخر إلى وجود دروس تمثّل تحدي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الشديدة بشكل خاص.

واستنادًا إلى الأدبيات، يعتبر التصميم الشامل للتعلم منحى مناسب للتدريس في حال وجود تنوع في القدرات والاحتياجات داخل الصف الدراسي. حيث يتصدى للمناهج غير المرنة التي توجد حواجز غير مقصودة أمام التعلم، وذلك عبر تصميم مناهج وطرق تدريس تراعي التنوع. علاوةً على ذلك، فهو يتميز بقلة التكلفة مقارنةً بإجراء التعديلات المتكررة،

مع كفاءة تتجاوز الحلول الفردية، حيث أنه يحقّق الفائدة لعدد أكبر من الطلبة، ومن ثم فإن النتيجة المتوقعة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم هي توسيع قدرات الصف الدراسي العام لتعليم مجموعة متنوعة من الطلبة (الشيخ، 2018؛ Rao et al., 2017). وبالتالي، يبدو أن للإجراءات التنظيمية دور في نتيجة الدراسة الحالية، فإلزامهن بتقديم منهج موحد لجميع الطالبات والانتهاء منه في كل فصل دراسي؛ قد يكون أولوية للمعلمات من أن يتمّ تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم والمتضمنة التعددية في طرق المشاركة والعرض والتعبير. كما أن استخدامهن لاستراتيجيات حديثة أو مختلفة عن المعتاد في الميدان قد لا يلقى ترحيب من قبل المشرفة، والتي تقوم بتقييم أداء المعلمات، بالتالي ذلك لا يحفزهن على استخدام مثل هذه الأطر.

وقد أكدت العديد من الدراسات (Griful-Freixenet et al., 2017; Rao et al., 2017; Wehmeyer, 2006) أهمية تحديد الكيفية لجعل التعليم شاملًا وإجراء تغييرات في المناهج الدراسية؛ لتصبح متلائمة مع الاحتياجات التعليمية والميول الفردية للطلبة وفقًا للتصميم الشامل للتعلم. والحاجة إلى تجربة العديد من الاستراتيجيات الحالية مع المواد ذات التصميم الشامل والتي تضمن الوصول لذوي الإعاقة الفكرية، فضلاً عن تطوير أساليب واستراتيجيات جديدة تضمن في تصميم التدريس ومناهج التعليم العام منذ البدء استنادًا إلى التصميم الشامل للتعلم لتخصيص حسب حاجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ولتمكينهم من الوصول إلى الفرص والمشاركة.

الموضوع الثالث: ارتفاع عدد الطالبات داخل الصف الدراسي

أشارت (5) مشاركات (35%) إلى الارتفاع في أعداد الطالبات داخل الصف الدراسي مع تفاوت مستوياتهن التعليمية، والذي يشكل تحدي أمام معلمة التعليم العام والخاص في تقديم الخدمات التعليمية اللازمة، وتلبية احتياجات الطالبات استنادًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. حيث أكدت بعض معلمات التربية الخاصة مطالبتهن من قبل وزارة التعليم بالانتهاء من المنهج بالكامل قبل نهاية الفصل الدراسي، وبالتالي، تطبيق تلك المبادئ سيتسبب في التركيز على بعض الطالبات فقط نتيجة التنوع الكبير بين الطالبات داخل الصف (على سبيل المثال، الإعاقات المتعددة، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه)، ويشكل عبئًا على المعلمة في التدريس والإدارة الصفية. علاوة على حاجة البعض منهن إلى تعديل السلوك، مما يستلزم الكثير من الوقت في ذلك. كما أن الاقتصار على تطبيقه داخل صفوف التربية الخاصة يعتبر إخلال لأحد أهم أسس التصميم الشامل للتعلم. وبالمثل، أشارت دراسة القريني وراو

Alquraini & Rao (2020) إلى أن ارتفاع أعداد الطلبة داخل الصف الدراسي يعتبر من أبرز التحديات تواجه تطبيق التصميم الشامل للتعلم.

السؤال الثاني: ما لعوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للتعلم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟

أسفر تحليل المقابلات عن قائمة من الموضوعات التي أظهرها التحليل الموضوعي وكشفت عنها خبرات وحوارات المشاركات، وهن معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية، وقد تضمن الموضوع الرئيس وهو العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للتعلم على ثلاثة موضوعات فرعية، وهي: توظيف التقنيات الحديثة في تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم، والتطوير المهني للمعلمات، وادراجه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.

الموضوع الأول: توظيف التقنيات الحديثة في تطبيق التصميم الشامل للتعلم

أظهرت النتائج ضرورة توفير الوسائل والتقنيات الحديثة (على سبيل المثال، انترنت Internet، حاسب آلي، أي باد IPAD، سبورة ذكية) لتطبيق إطار التصميم الشامل للتعلُّم، حيث تعتبر التقنية من أهم الوسائل التي تخاطب الحواس لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كما أنها تسهل للمعلمة عملية عرض الدرس للمفاهيم المجردة، وتفعيل الاندماج والمشاركة، وصولاً إلى التقييم والتعبير عن فهم الدرس. كما ذكرت بعض المشاركات أن وجود الوسائل والتقنيات تتراوح على حسب المدارس، حيث يتم توفيرها بشكل أكبر في المدارس التابعة للهيئة الملكية ولشركة أرامكو، بعكس المدارس الحكومية الأخرى. علاوة على النقص في توفير الأدوات والوسائل التعليمية داخل صفوف التعليم العام وذلك للمرحلة المتوسطة والثانوية؛ نظراً لأن عدد الطالبات من غير ذوات الإعاقة أقل في هذه المراحل، بعكس عدد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في صفوف التربية الخاصة والتي غالبًا ما يتم فيها توفير الوسائل بشكل أكبر. علاوة على ذلك، هناك نقص واضح في أجهزة الحاسب المحمول، حيث أكدت المشاركات بأن المعلمة في الغالب المسؤولة عن توفيره بالإضافة إلى الإنترنت لتعليم هؤلاء الطالبات داخل الصف الدراسي، ويترتب على ذلك عدد من التحديات، ومنها الحاجة إلى تبديل الحاسبات بين المعلمات في نهاية كل درس، مما يستهلك مزيد من وقت الحصة الدراسية الجديدة.

ومن جهة أخرى، أشارت (6) مشاركات (43%) إلى أهمية توفير الوصول الشامل داخل المدرسة، فعلى سبيل المثال، وجود معامل تدريس المهارات الرقمية في الطابق الأعلى غير مناسب لجميع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، خاصة ممن لديهن مشكلات جسدية، ومن الأهمية توفير المصاعد للمساهمة في تسهيل وصولهم للخدمات والدعم داخل البيئة المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت المشاركات إلى الحاجة لإيجاد بيئات خارج الصف

تدعم تنفيذ الأهداف التدريسية سواء في مادة الرياضة، واللغة العربية والرياضيات، وهذه تزيد من جاذبية الدرس لدى الطلبة. وتتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أكدته دراسة سفر (2020) Saffar ودراسة الغامدي والطنطاوي (2020) حيث النقص في توفير التقنية ومحدودية الوصول إلى الإنترنت اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم. بينما تتعارض نتائجنا مع الأدبيات الأخرى المتعلقة بالتجهيزات والتقنيات الحديثة كعوامل ميسرة لاستخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ حيث لم يقم المشاركون في دراسة إنستد (2016) Anstead بتضمين التقنية أو المعدات أو المواد أو الإمدادات الإضافية كحاجة ذات أولوية لتنفيذ التصميم الشامل للتعلم.

الموضوع الثاني: التطوير المهني للمعلمات

ذكرت (10) مشاركات (71.4%) الحاجة إلى توفير الدورات وورش العمل التي تؤهل معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في التخطيط والتنفيذ لعملية تقديم الدروس استنادًا إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم. مع التأكيد على زيادة عدد المرات التي يسمح فيها للمعلمة بحضور الدورات، حيث يعتبر قليل في الوقت الحالي، علاوةً على أن محتواها تقليدي إلى حد كبير، ويندر أثناءها الحديث عن الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة أو الأبحاث ومنها التصميم الشامل للتعلم. وقد أكدت المشاركات ضرورة استضافة خبراء عالميين وتفعيل المعرفة والخبرات التعليمية ذات الصلة للمعلمات اللاتي تم ابتعاثهن للخارج. وتبدو تلك النتيجة منطقية، فغالب المعلمات المشاركات في الدراسة الحالية يحملن درجة البكالوريوس، ولم يتلقين أي تعليم حول التصميم الشامل للتعلم. كما أظهرت حواراتهن القصور الواضح في التدريب أثناء الخدمة. مما يؤكد الحاجة إلى تأهيلهن لتنفيذ هذا الإطار.

ويعد التطوير المهني لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة جانبًا مهماً لتطبيق التصميم الشامل للتعلم على مستوى المدرسة، وذلك من أجل ضمان دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل هادف، وإشراكهم في التعلم من خلال مجموعة متنوعة من الطرق. الأدبيات ذات الصلة تؤكد نتائجنا التي توصلنا إليها، حيث أشارت العديد من الدراسات (النصبان، 2018؛ Anstead, 2016; Alquraini & Rao, 2020; Scott et al., 2017) إلى انخفاض مستوى إلمام المعلمين بمبادئ التصميم الشامل التعلُّم، ووجود قصور في إعداد المعلمين لتنفيذه بغرض تحسين التدريس، والحاجة إلى التطوير المهني مع نمذجة التعليم باستخدام التصميم الشامل للتعلم، مع توفير الوصول لأحدث الدراسات المتعلقة به؛ لتعزيز معرفة المعلمين وثقتهم في قدرتهم على تنفيذه داخل الصف، والمعرفة بالاستراتيجيات المختلفة التي يمكن استخدامها، والمصادر ذات الصلة بالتقنية والمواد والوقت والموظفين.

وقد ذكر إنستد؛ (Anstead, 2016) ؛ ولاوري وآخرون؛ (Lowrey et al., 2017) ضرورة الاستمرار في إعداد المعلمين لفهم فلسفة الدمج وإطار التصميم الشامل للتعلُّم، والوصول إلى مواد التطوير المهني التي تصف بوضوح طرقًا لزيادة تكامل ممارسات التصميم الشامل للتعلُّم في إعداد الصف الدراسي الشامل وعلى المستوى الفردي لكل طالب، مع تقديم نمذجة التصميم الشامل للتعلُّم للمعلمين وملاحظة خططهم الدراسية.

وبالتالي، من الأهمية استمرار الباحثين في تطوير نماذج لتدريب معلمي التعليم العام والخاص حول كيفية استخدام التصميم الشامل للتعلُّم لدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الدراسي للتعليم العام، مع تجاوز المستوى السطحي في الفهم إلى ما يتناسب والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفعّالة والمتوافقة مع ذلك الإطار (Anstead, 2016; Lowrey et al., 2017; Rao et al., 2017).

الموضوع الثالث: ادراجه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى الأثر الواضح الذي سيترتب عليه دعم الإطار من قبل صناع القرار وادراجه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، والمتضمن التأكيد على إلزامية تطبيقه في المستقبل، مما يشير إلى ضرورة تسليط الضوء عليه وإقراره من قبل وزارة التعليم، لينتقل ذلك الاهتمام تدريجيًا إلى المدارس، وصولاً إلى الفرق متعددة التخصصات. علاوة على أهمية دراسة الواقع قبل إدراجه في الدليل لتمهيد النجاح في تطبيقه. وهذه النتيجة تتوافق مع ما أكدته دراسة القريني وراو Alquraini & Rao (2020) من غياب السياسات والمبادئ التوجيهية المناسبة لتنفيذ الإطار. بينما تتعارض مع نتيجة (Anstead, 2016) التي أشار المشاركون فيها إلى أنهم يرغبون فقط في الحصول على دليل التصميم الشامل للتعلم كخيار وليس تفويض من الإدارة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنَّ الدراسة الحالية توصي بالآتي:

- تركيز برامج التطوير المهني لمشرفات التربية الخاصة على الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم لمواجهة المعوقات المرتبطة بالقصور في الكفايات التي تعزز استخدام هذا الإطار مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- مواءمة مناهج المرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية بما يواكب متطلبات التصميم الشامل للتعلُّم، ويتناسب مع الاحتياجات والتفضيلات الانتقالية المختلفة للطالبات ذوات

الإعاقة الفكرية، وإتاحة الفرصة للوصول إلى منهج التعليم العام بدلاً من اعداد منهج خاص.

- العمل على تهيئة البيئة والمرافق المدرسية بمدارس التعليم العام بما يتناسب مع احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من جهة، ويقلل من المعوقات المدرسية لاستخدام التصميم الشامل للتعلم من جهة أخرى.
- تركيز برامج التطوير المهني التعليمي لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في أثناء الخدمة على تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم استنادًا لما أظهرته النتائج الحالية من القصور في معرفتهن في هذا الإطار.
- ادراج الأطر التعليمية الداعمة للتعليم الشامل والانتقال والممارسات المبنية على الأدلة ضمن السياسات التعليمية والأدلة التنظيمية للتأكيد على إلزامية تطبيقها من قبل المعلمين والتربويين في برامج التربية الفكرية.

المراجع

السالم، ماجد (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصمّ وصعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، *5*(4)، 114-134.

الشيخ، خلود (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم UDL على طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي. العلوم التربوية، *25*(4)، 360 – 397.

العبد الكريم، راشد (2020). البحث النوعي في التربية (الطبعة الثانية). مكتبة الرشد.

الغامدي، عادل، والطنطاوي، محمود (2020). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، *21*(10)، 141-180.

الفوزان، سارة (2021). التصميم الشامل للانتقال الى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الملك سعود.

الفوزان، سارة، والقحطاني، محمد (2022). التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفرية من وجهة نظر معلماتهن. البحث العلمي في التربية، *23*(5)، 62-87.

القريني، تركي (2018). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. دار الزهراء.

كريسويل، جون، وبوث، تشيرلي (2019). تصميم البحث النوعي. دراسة متعمقة في خمسة أساليب. ترجمة: أحمد الثوابية. دار الفكر.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (2018). الإطار المرجعي لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المنهج العام. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

النصبان، لطيفة (2018). مستوى معرفة معلمي التربية الفكرية بمبادئ التصميم الشامل للتعلم وأهميته من وجهة نظرهم في تدريس المهارات الاجتماعية (أطروحة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2015). الدليل التنظيمي والاجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2021). المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة. https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx

Anstead, M. (2016). Teachers perceptions of barriers to universal design for learning. [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. https://pdfs.semanticscholar.org/487b/ee4c2aa16e1d6944ed1caf2e93a9054823ee.pdf

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(3), 39-56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Alquraini, T., & Rao, S. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education, 24*(1), 103-114. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298

Alsalem, M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, University of Kansas]. University of Kansas. https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/19500

Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.

Boothe, K., Lohmann, M., & Owiny, R. (2020). Enhancing student learning in the online instructional environment through the use of universal design for learning. *Networks: An Online Journal for Teacher Research, 22*(1).1-24 . https://doi.org/10.4148/2470-6353.1310

Center for Applied Special Technology. (2018). *UDL and the learning brain*. http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html

Center for Applied Special Technology. (2020). *About Universal Design for Learning*. http://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl

Frolli, A. (2020). Universal design for learning and intellectual disabilities – a review. *Mini Review, 6*(5), 2-11. DOI: 10.19080/GJIDD.2020.06.555696

Foreman, P. (2009). *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice*. Information Age Pub.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society, 32*(10), 1627-1649. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695

Houston, L. (2018). Efficient Strategies for Integrating Universal Design for Learning in the Online Classroom. *Journal of Educators Online, 15*(3), n3. https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

Kapil, Y., Sujathamalini, J., & Halder, T. (2024). Effectiveness of universal design for learning for students with mild intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of for Research and Review, 11*(3), 271-280. https://doi.org/10.52403/ijrr.20240335

Lowrey, K., Hollingshead, A., & Howery, K. (2017). A closer look: Examining teachers' language around UDL, inclusive classrooms, and intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(1), 15-24. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.15

Lowrey, K., & Smith, S. (2018). Including individuals with disabilities in UDL framework implementation: Insights from administrators. *Inclusion, 6*(2), 127-142. https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.2.127

Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Rao, K., Smith, S., & Lowrey, K. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go?. *Intellectual and developmental disabilities, 55(*1), 37-47. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37

Saffar, O. (2020). *The effect of using Universal Design for Learning (UDL) to improve vocational programme with cognitive disability and the challenges facing this method from the point of view teachers* [Unpuplished doctoral dissertation]. University of Strathclyde.

Scott, L. (2018). Barriers With Implementing a Universal design for learning framework. *Inclusion, 6*(4), 274-286. https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.4.274

Scott, L., Thoma, C., Puglia, L., Temple, P., D'Aguilar, A. (2017). Implementing a UDL framework: A study of current personnel preparation practices. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(1), 25–36. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.25

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, Diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Smith, S., & Lowrey, K. (2017a). Making the UDL Framework Universal: Implications for Individuals With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(1), 2-3. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.2

Smith, S., & Lowrey, K. (2017b). Applying the universal design for learning framework for individuals with intellectual disability: The future must be now. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(1), 48-51. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.48

Thoma, C., Cain, I., & Walther-Thomas, C. (2015). National goals for the education of children and youth with intellectual and developmental disabilities: Honoring the past while moving forward. *Inclusion, 3*(4), 219-226. https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.4.219

Thoma, C., Cain, I., Wojcik, A., Best, K., & Scott, L. (2016). Universal design for Transition for students on the autism spectrum. In D., Zager, D. F., Cihak, & A., Stone-MacDonald (Eds.), Autism Spectrum Disorders: *Identification, Education, and Treatment,* (4th ed., pp. 285-312). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315794181

Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), 322–326. http://dx.doi.org/10.1177/ 154079690603100405

Westine, C., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J., & Steele, L. (2019). Familiarity, Current use, and interest in universal

design for learning among Online University Instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(5), 20-41. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258