العـدد (١٦)، ينـايـر ٢٠٢٣، ص ص ٨٧-١٢١

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ خلود بنت صالح بن محسن العمري

ماجستير مناهج وطرق تدريس

معلمة بابتدائية التعليم الشامل (٣٨١)

بإدارة تعليم الرياض

د. / منى بنت عبد الله بن محمد البشر

الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

أ/ خلود بنت صالح بن محسن العمري *
د. / منى بنت عبد الله بن محمد البشر *

ملخص :

هَدَفت الدراسة إلى التعرُّف على درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ اتِّباع المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى، حيث شَمِل مجتمَع الدراسة وعيّنتها كتب مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية، للفصلين الدراسيين الأول والثاني، في المملكة العربية السعودية للعام الدراسيّ ١٤٤٣هـ -٢٠٢١م، البالغَ عددُها (٦) كتب، وتمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى.

ومن أهمِّ ما أسفرت عنه نتائج الدراسة:

١. توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إجمالًا، بنسبة (٥٤,٤٪)، وبدرجة توافر متوسِّطة.
٢. توافر معيار عرض المعلومات في مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المرحلة الابتدائية بنسبة (٢٤,٩٪)، في المرتبة الأولى، بدرجة منخفضة، يليه في المرتبة الثانية معيار المشاركة والتفاعل بنسبة (١٧,٦)، وبدرجة منخفضة جدًّا، وكان معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في المرتبة الأخيرة بنسبة (١١,٩٪)، وبدرجة منخفضة جدًّا.

وفي ضوء النتائج، قدَّمت الباحثة عددًا من التوصيات، منها: الإفادة من نتائج الدراسة الحاليَّة بضرورة تبنِّي مناهجَ تراعي معايير التصميم الشامل للتعلُّم في تصميم المقرَّرات الدراسية، والتركيز على توفير فرص للاستفادة من معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي" وما يتضمَّنه من مشاركة وعرض وأداء، كما اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل للتعلم (UDL) – مقرر لغتي – الصفوف الأولية.

* ماجستير مناهج وطرق تدريس - معلمة بابتدائية التعليم الشامل (٣٨١) - بإدارة تعليم الرياض
* الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Degree of Inclusion of Universal Design for Learning (UDL) Criteria in the Content of My Language Curriculum for Lower Elementray Stages in the Kingdom of Saudi Arabia

Khulud Saleh Mohsen Alamri

Dr. Mona Abdullah Mohamad Albasher

Abstract

The study aimed to identify the degree of inclusion of the Universal Design for Learning (UDL) criteria in the content of My Language curriculum for lower elementary stages of primary stage. To achieve the objectives of the study; the descriptive approach was followed by the method of content analysis. As the study population and its sample included six books of My Language curriculum for the lower elementary stages of the primary stage. The study used the books of the first and second semesters, in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 1443 AH-2022 AD. And the study tool was represented in the content analysis card.

The findings of the study:

1- Availability of comprehensive design criteria for learning in My Language course for the lower elementary stages of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia as a whole, at a rate of 54.4%, with an average degree of availability.
2- For the first rank, the availability of the criterion for displaying information in My Language course for the lower elementary stages at the primary level with a percentage of (24.9%) with a low degree. The second rank was based on the criterion of participation and interaction with a percentage of (17.6) at a very low level. Finally, the learner's performance criterion and the expression of his understanding was in the last rank with a percentage of (11.9%) at a very low degree.

In light of the results, the researcher presents a number of recommendations including; Education experts and curricula developers benefiting from the results of the current study by the necessity of adopting curricula that take into account the criteria of the comprehensive design of learning in the design of the curriculum. Focusing on providing opportunities to benefit from the criteria of the comprehensive design of learning in My Language course and what it includes from participation, presentation, and performance. Also, the researcher suggested conducting a number of future studies.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL) - My Language – Lower Elementary Stage.

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

مقدمة

جاء الإطار الوطنيُّ لمعايير مناهج التعليم العامِّ، واستند على مبادئَ توجيهيةٍ لبناء محتوى المناهج في المملكة العربية السعودية، ومن ضمن تلك المبادئ: المرونةُ، بحيث يقدَّم محتوًى مَرِنٌ يلبِّي احتياجاتِ جميع المتعلِّمين وميولَهم وقدراتِهم، ولديه القدرة على استيعاب الفروق الفردية بينهم، مع ضرورة التدرُّج في مستويات التعلُّم بما يتناسب مع المرحلة العُمرية؛ حيث إن الصفوف الأوَّلية تُعد من المراحل التأسيسية (الإطار الوطنيُّ لمعايير مناهج التعليم العامِّ، ٢٠١٨،ص٣٢-٣٥)، التي يجب أن نُوليَها اهتمامًا بالغًا في تعليمها وتأسيسها.

وعُدت مناهج اللغة العربية من الأولويات التي يجب على الصفوف الأوَّلية من الطلاب العاديين وذَوي الاحتياجات الخاصَّة التمكُّنُ من تعلُّم وإتقان مهاراتها (الحربي، ٢٠٢٠، ٥٢٧)، (آل تميم، ٢٠١٩، ٢) من خلال تعليم شامل وعادل لجميع المتعلِّمين، بمن فيهم ذَوو الاحتياجات الخاصَّة.

وقد جاءت المساعي الحاليَّة لتطوير مناهجَ مَرِنةٍ للجميع؛ تحقيقًا للنداءات العالمية التي بدأت بالاعتراف بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصَّة عام (١٩٧٣م)، والقانون الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصَّة عام (١٩٩٠م)، الذي نصَّ على حظر التمييز ضدَّ الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصَّة في التعليم، وضرورة أن تكون في متناول الجميع (Burgsteller,2012,p1)، ومنها جاء المؤتمر العالميُّ لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصَّة في سالامانكا عام (١٩٩٤م)، وشارك فيه (٩٢) حكومةً، و(٢٥) منظّمةً دولية، فأكَّد على اعتماد إطار لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصَّة يُتيح لهم إمكانية الوصول إلى المدارس العادية ومناهجها (UNESCO,1994).

وقد طُرح في عام (١٩٩٨م) مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم في البرامج التربوية والتعليمية، باعتباره أحدَ الحلول الفعَّالة لوصول ذوي الاحتياجات الخاصَّة إلى مناهج التعليم العامِّ، حيث استخدم مسمَّى "التصميم الشامل للتعلُّم" نتيجةَ الأبحاث التي أُجريت على الدماغ من خلال مركز الكاست (CAST) ليصبح بعد ذلك إطارًا تعليميًّا وتربويًّا لتدريس الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصَّة للوصول إلى التعليم العامِّ (السالم، ٢٠١٦، ص١١٦)

ويُعبَّر عن التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في العملية التعليمية، بأنه إطار لتصميم بيئات تعليمية مرنة؛ لجعل التعلُّم متاحًا لمجموعة متنوّعة من القدرات، يؤكِّد على أن الأفراد ليسوا معطَّلين؛ بل يَتِمُّ تعطيلهم من خلال تقديم خبرات التعلُّم غير المناسبة لهم (الحازمي،٢٠٢٠)، وأن الاستجاباتِ فريدة، مِثْلُها مثلُ بصمات الأصابع، أو الحمض النوويّ؛ مما يستلزم تصميم مناهجَ تناسب الجميع (Marie,2010).

وفي مبادرة هي الأولى على المستوى العربيّ، جاء (المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعلُّم: رؤى علمية للتعليم الشامل) المنعقد بتاريخ ١٤-١٧ نوفمبر ٢٠٢١، حيث جاءت التوصية الثانية على: زيادة الاهتمام بالتصميم الشامل للتعلُّم (UDL) كإطار علميّ لتصميم المناهج الدراسية وبنائها، والتوسُّع في تضمين مبادئه (مركز الدمج ودعم ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ٢٠٢٠م).

المشكلة

جاء في (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١ – ٢٠٢٥) أحد برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لإعداد مواطن منافِس عالميًّا، ثلاث ركائزَ إستراتيجيةٍ، نصَّت الركيزة الأولى على: "تطوير أساس تعليميٍّ مَرِن ومَتِين للجميع". وذكرت بعض التحدِّيات التي تواجهها، ومن ضِمنها: "تحسينُ قابلية المنهج وتكييفه لزيادة فعالية الدمج الكامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة"، وتمَّت الإشارة إلى متطلَّبات مواجهتها من خلال تبنِّي نهج شموليٍّ يَخدُم الجميع، كما جاء نصُّ المبادرة رقم (1.5.2) على رحلة التعليم الشامل في التعليم العامّ للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، من خلال تكييف مناهج التعليم العامّ لتلبية الاحتياجات التعليمية، ولمساعدة جميع الطلاب.

بَيْدَ أن تحقيق تعليم شامل بمناهجَ مكيَّفةٍ ومناسبة للجميع في المملكة العربية السعودية لا يزال يعاني من قصور في الاعتماد على التوجُّهات الحديثة المستخدَمة في الدول المتقدِّمة؛ مثل: الولايات المتَّحدة الأمريكية، هذا التحدِّي يستلزم تصميم منهج "لغتي" بطريقة فعَّالة؛ للحدِّ من الدراسات التي أثبتت ضعفًا في المخرَجات التعليمية، والدراسات التي أثبتت وجود صعوبات في

تحقيق الدمج الشامل، ولمساندة المشروع القائم لتطوير التعليم في المملكة (السالم، ٢٠١٦، ص١١٧).

حيث أشارت نتائج دراسة (العصيمي والحسيني، ٢٠٢٢) إلى تدنِّي مهارات "لغتي" للطلاب في الصفوف الأوَّلية، وعدم مراعاتها للفروق الفردية؛ مما يعرِّضهم إلى خطورة الإحالة إلى برامج التربية الخاصَّة، أو غرف المصادر والتشخيص، إلا أن دراسة الحازمي (Al Hazmi,2018) أكَّدت على أنه يمكِن تعليم الطلاب باختلاف قدراتهم واحتياجاتهم القراءةَ والكتابة، باستخدام التصميم الشامل للتعلُّم.

هذا وقد أكَّدت العديد من الدراسات على صعوبة وصول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة إلى محتوى مناهج التعليم العامّ؛ كدراسة (منيرة المفرح، ٢٠٢٠)، ودراسة Arnaiz &Haro & Maldonado, 2019)) ودراسة (المطيري والربيعان، ٢٠١٩)، ودراسة (Oliva,diana,2016)، وذلك يعود إلى تصميم المحتوى بطريقة لا تتناسب مع الفروقات الفردية والإعاقات، مع العلم أنه بإمكان جميع المتعلِّمين باختلاف قدراتهم وإمكانياتهم الوصول إلى مناهج التعليم العامّ إذا تَمَّ تصميمها بطريقة تُتيح الوصول للجميع، بحيث يخطَّط للدرس بطريقة متسلسلة وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم، فيقدَّم محتوًى تعليميٌّ متنوّع وشامل وَفْقَ إطار يمكِن الوصول إليه من الطلاب ذوي القدرات المتنوّعة؛ حيث إن الوصول إلى المحتوى التعليميّ الذي يدمج بين مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم وإعادة تصميم محتوى المناهج الدراسية وَفْقًا لتلك المبادئ، يُعطي منهجًا شموليًّا أكثرَ فاعليةً (Alquraini & Rao,2018,p3) (Hayes, Turnbull& Moran,2018,p40) (Scepanovic,2016,p123).

في ضوء ما سبق ظهرت العديد من الدراسات في المملكة العربية السعودية تهدف إلى التوسُّع في التصميم الشامل للتعلُّم بإعداد دراسات عن تطوير مناهج التعليم العامّ في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم؛ كدراسة (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)، ودراسة (مودة الجابري، ٢٠٢٠)، ودراسة (الغامدي والطنطاوي، ٢٠٢٠)، ودراسة (سارة العتيبي، ٢٠٢٠) التي أكَّدت على اعتماد التصميم الشامل للتعلُّم في تصميم الوَحَدات الدراسية بديلًا لتصميم المناهج الحاليَّة، واقترحت الدراسة تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم (UDL).

أسئلة الدراسة

١. ما درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١) الكشف عن مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يمكِن إبراز الأهمية بالآتي:

الأهمية النظرية

١)مواكبة التوجُّه العالميّ نحوَ تنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في مناهج التعليم.

٢)استجابة لوثيقة تنمية القدرات البشرية التي نادت بتكافؤ وشمول فرص التعليم.

٣)نُدرة الدراسات العربية في مجال التصميم الشامل للتعلُّم عامَّة، وتحليل المناهج الدراسية في ضوئه بشكل خاصٍّ.

الأهمية التطبيقية

١) يؤمَّل أن تساعد هذه الدراسة معلِّمي التعليم العامّ والخاصّ في تنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في فصولهم، من خلال محتوى المناهج المساعدة لتحقيق ذلك.

٢) يرجى أن تفيد هذه الدراسة شركة تطوير للخِدمات التعليمية في تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية.

٣) قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في بناء المقرَّرات الدراسية بالمملكة العربية السعودية بتضمين التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى المقرَّر خاصَّة، وعناصر المنهج الأخرى عامَّة.

٤) يؤمَّل أن تَدعَم هذه الدراسة برنامج تنمية القدرات البشرية – أحد برامج رؤية (٢٠٣٠) – في تطوير مناهجَ ملائمةٍ للجميع، ودعم مبادرتها المتعلِّقة بالتعليم الشامل.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبِّقت الدراسة على مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى مقرَّر "لغتي" بالصفوف الأوَّلية.

مصطلحات الدراسة

مقرَّر لغتي:

يعرَّف إجرائيًّا بأنه: "المقرَّر الذي أقرَّته وزارة التعليم لطالبات التعليم العامِّ في الصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ".

الصفوف الأوَّلية:

يُقصَد بها في الدراسة الحاليَّة الصفُّ الأول، والثاني، والثالث من المرحلة الابتدائية.

التصميم الشامل للتعلُّم (UDL):

عرَّفه روز وماري وهيتشوك بأنه: "مخطَّط لإنشاء أهدافٍ وأساليبَ وموادَّ وتقييماتٍ مَرِنة تلبِّي احتياجاتِ المتعلِّمين المتنوِّعة" (Rose& Meyer & Hitchcock ,2005,P3).

ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: إطار لتعليم جميع الطلاب، بمن فيهم ذَوو الإعاقة، مع الطلاب العاديين، وفق معايير التصميم الشامل للتعلُّم، المتمثِّلة في خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل، وتمثيل المعلومات بطرق متعدِّدة، ووسائلَ متعدِّدةٍ للتعبير والتعلُّم، دون حذف واختصار في المقرَّر؛ وذلك لإكسابه المرونةَ والوضوح والشمول؛ ليُراعيَ الفروقاتِ الفرديةَ بين الطلاب.

الإطار النظريُّ والدراسات السابقة

نشأة التصميم الشامل للتعلُّم

نشأ التصميم الشامل للتعلُّم في الخمسينيات من القرن الماضي، حيث ظهرت فكرته لأوَّل مرَّة، وكان يَهدُف إلى تصميم هندسيٍّ خالٍ من العوائق، أمام الأشخاص من ذوي الإعاقة أو كبار السنِّ، وقد نما هذا المفهوم في أوربا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وبحلول السبعينيات كانت الفكرة قد اكتسبت قوَّة سياسية، حيث وصف المهندس المعماريُّ الأمريكيُّ مايكل بيدنا

التصميم الشامل بأنه القدرة الوظيفية للجميع التي يمكِن تعزيزها بإزالة الحواجز ، وبحلول الثمانينيات اكتسب هذا المفهوم قوَّة، ففي عام ١٩٨٧م، أصدر مؤتمر التصميم العالميّ قرارًا بأن المصمِّمين يجب أن يأخذوا في الاعتبار الإعاقة والشيخوخة في التصميمات (Rose & Meyer,2007,P521).

ثم تطوَّر مفهوم التصميم الشامل ليدخل المجال التعليمي مع التطوُّرات في التكنولوجيا، ودمج الطلاب في المدارس الأمريكية، حيث تَمَّ تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم من قِبَل منظّمة كاست (CAST)، وتعني (مركز التكنولوجيا الخاصَّة التطبيقية) لاكتشاف إمكانية استخدام التكنولوجيا لدعم الطلاب في التعليم الشامل (David Guardino ,2014)(CEEDAR CENTER,2014).

الأُسس الفلسفية والنظرية للتصميم الشامل للتعلُّم

الفلسفة التقدُّمية:

عرَّفها الخوالدة (٢٠١٣، ص١١٥) بأنها: العمليات التي تؤكِّد ديمقراطية التربية من خلال المناهج، والتكيُّفات التي تتلاءم مع ميول المتعلِّمين، وتصميم الخُطَط التي تُسهم في التعليم الملائم، وربط التعلُّم باهتمامات المتعلِّمين ورغباتهم، بحيث تكون العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم مَبنيَّةً على النُّصح والإرشاد والتوجيه، لا على التلقين والحشو المعلوماتيّ، وإزالة التناقض بين الفردية المجتمَعية وتعزيز قيم الفرد في المجتمَع.

وترتكز مبادئ الفلسفة التقدُّمية على إثارة الاهتمامات عن طريق الخبرات المباشرة، والمعلِّم باحث عن النشاطات والفُرص التعليمية، وتهتمُّ بتحسين البيئة المدرسية، وتُعطي فرصة للمتعلِّمين للنُّموِّ والتطوُّر دون قيود (القاسم والشرقي، ١٤٢٦هـ، ص١٧٣-١٧٤).

من خلال ما سبق يتَّضِح ارتباط التصميم الشامل للتعلُّم بالفلسفة التقدُّمية، حيث يبحث في كلِّ ما يخصُّ المتعلِّم، ويَهدُف إلى توفير الفرص للمتعلِّمين للتطوُّر والتعلُّم وَفْقَ قدراتهم، مراعيةً في ذلك الاختلافاتِ، بتكييف التعليم بما يتناسب مع المتعلِّمين.

النظرية المعرفية:

ترتكز النظرية المعرفية على مبادئَ، أهمُّها: أن البِنيَة المعرفية هي وَحْدة التعلُّم، كما أن دراسة طرق التفكير وعملياته وتطوُّره، والبِنى المعرفية، تزوِّد المتعلِّم بركائزِ فَهْم أساسية لفَهْم عملية التعلُّم، وأداة المعرفة هي العقل الذي يهيَّأ لمعالجة العمليات الذهنية، وهي: (الانتباه، والإدراك، والتفكير، والاستبصار، والتخزين، والتذكُّر، والاسترجاع)، ولكلِّ متعلِّم أسلوبُه وسرعته في إعادة بناء أَبنيَته المعرفية وتنظيمها، ويركِّز التعلُّم على تطوير التفكير ومخطَّطاته، وتتطوَّر البنى المعرفية وتزداد بالمواقف، كما أن معرفة البنى المعرفية لدى المتعلِّم تحدِّد نقاط البَدْء في التدريس (قطامي، ٢٠٠٥م، ص٣٩).

ومما سبق، ترى الباحثة أن التصميم الشامل للتعلُّم يُعْنى بالربط بين المعارف السابقة والجديدة؛ لتكون ذات معنى، كما أنه يهتمُّ بالمرونة والتبسيط والتدرُّج المنطقيّ في طريقة عرض المعلومات، ويكيِّف عرض ومشاركة تلك المعلومات في قوالبَ متنوِّعةٍ بما يراعي الفروقاتِ الفرديةَ بين المتعلِّمين وإعاقاتهم التي تَدعَم ذلك التنوُّع.

نظرية الذكاءات المتعدِّدة

عرَّف جارندر (Howard Gardner) نظرية الذكاءات المتعدِّدة بأنها: "قدرة فكرية معيَّنة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حلِّ المشكلات؛ مما يمكِّن الفرد من حلِّ المشكلات أو الصعوبات التي تقف في طريقه، وتمكِّنه من إنتاج فعَّال، واكتساب معرفة جديدة، حيث يمتلك كلُّ فرد ذكاءاتٍ متنوِّعةً قابلة للنموِّ والتنمية والتغيير، وتختلف في درجتها من فردٍ لآخَرَ" (جاردنر، ٢٠١٢).

وتَكمُن أهمية نظرية الذكاءات المتعدِّدة في مساعدة المعلِّمين على توسيع دائرة إستراتيجياتهم التدريسية للوصول لأكبر عدد من المتعلِّمين، كما أنها تقدِّم نموذجًا للتعلُّم ليس له قواعدُ محدَّدةٌ، وتُتيح الفرصة لجميع التلاميذ للتعلُّم والتعبير، وتقلِّل من نقل التلاميذ منخفضي التحصيل، والتلاميذ ذوي الإعاقة، إلى فصول التربية الخاصَّة، وتساعد المعلِّم على تعليم تلاميذه بما يتَّفِق مع قدرات كلٍّ منهم (بهاء الدين، ٢٠١٧، ص ص٩٠-٩١).

ومما سبق، ترى الباحثة أن أنماط الذكاءات المتعدِّدة، وتصميم المناهج والبيئة التعليمية بما يستثير ويراعي وينمِّي تلك الذكاءاتِ، يُعتبَر أحدَ اهتمامات التصميم الشامل للتعلُّم، حيث يعمل

على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين من خلال معرفة دوافعهم وإمكانياتهم، وبناء الدروس الملائمة لهم.

ويَجدُر هنا أن ننوّه بأن التصميم الشامل للتعلُّم لا يتعارض مع إستراتيجيات التدريس والممارسات والأساليب الأخرى، حيث يعمل على دمج ودعم العديد من الأساليب والإستراتيجيات التدريسية الحاليَّة في التدريس والتعلُّم؛ مثل: التعلُّم التعاونيّ، والتدريس المتمايز، والتقييم القائم على الأداء، والتعلُّم القائم على المشاريع، والإستراتيجيات التعليمية القائمة على الذكاءات المتعدِّدة، والإستراتيجيات المعتمِدة على مبادئ التعلُّم المتمَحْوِرة حول الطالب (سارة العتيبي، ٢٠٢٠، ص ٥٠٨).

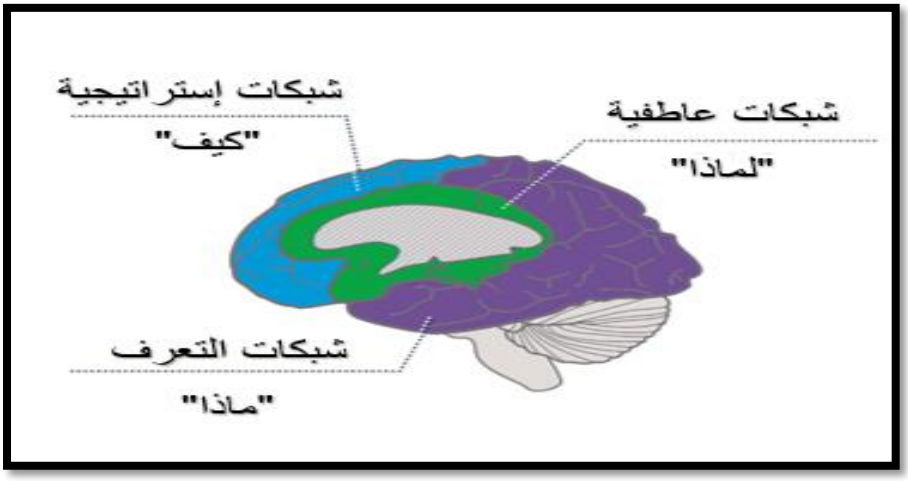
أبحاث الدماغ

اعتُبِر التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) أنه إطار تعليميٌّ مستنِد على علم الأعصاب، وملاحظة أداء الدماغ أثناء التعلُّم، بتوفير بيئة دراسية متكاملة تتناسب مع احتياجات المتعلِّمين المختلفة (السالم، ٢٠١٦، ص١١٥).

وقد أثبتت الدراسات في مركز كاست (CAST) أن ثَمَّةَ ثلاثَ شبكات في الدماغ تعمل أثناء عملية التعلُّم، وهي: شبكات الاعتراف، والإستراتيجية، والعاطفية، ومنها اشتُقَّت مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم: (الاعتراف بالتمثيل، إستراتيجية العمل والتعبير، الفاعلية للمشاركة) (CAST,2011,P11)، وقد وضَّحت (CAST ,2018) النموذج السابق بما يلي:

١. شبكة خاصَّة بالاهتمام وترتيب الأولويات (لماذا نتعلَّم؟): حيث تعالج الشبكات العاطفية أسباب التعلُّم، والمحافظة على الجهد والمثابرة والتنظيم الذاتيّ.
٢. شبكة خاصَّة بالتعرُّف (ماذا أتعلَّم؟): وتعالج شبكات التعرُّف طريقة إدراك التعلُّم، والاهتمام باللغة والرموز والفَهم.
٣. شبكة خاصَّة بالإستراتيجيات والمهارات (كيف أتعلَّم؟): وتعالج الشبكات الإستراتيجية طريقة التعلُّم، والأداء البدنيَّ والتعبير والتواصل.

شكل (١) شبكات دماغ التعلُّم



المصدر: CAST (2018)، ترجمة أ. ندى القحطاني، ٢٠٢٢

مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم (UDL)

تعرِّف منظّمة كاست (CAST) التصميم الشامل للتعلُّم بأنه: "إطار لتحسين التعليم والتعلُّم لجميع المتعلِّمين، استنادًا إلى رؤًى علميةٍ حول كيفية تعلُّم البشر، يُستخدَم من قِبَل المعلِّمين ومطوِّري المناهج والباحثين وأولياء الأمور، وأيِّ شخصٍ آخَرَ يرغب في تنفيذ إطار UDL في بيئة تعليمية" (CAST,2018).

مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم

يساعد التصميم الشامل للتعلُّم على مراعاة الفروق الفردية، من خلال ثلاثة مبادئَ رئيسةٍ، هي – كما ذكرها Rose& Meyer & Hitchcock (,2005,P3) و(Rose & Meyer,2001,p17) –:

١. تعدُّد الوسائل للمشاركة والتفاعل؛ لعرض التحدِّيات والاهتمامات والخبرات.
٢. تمثيل وعرض المعلومات بطرق ووسائلَ متعدِّدةٍ؛ لإعطاء المتعلِّمين طرقًا مختلفة لاكتساب المعلومات والمعرفة.
٣. إتاحة وسائلَ للتعبير والتواصل بطرق متعدِّدة؛ لتقديم بدائلَ للمتعلِّمين؛ لتوضيح ما يعرفونه.

المبدأ الأول: توفير خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل وإثارة الدافعية:

بحيث يُدرك المتعلِّم إجابة السؤال: (لماذا نتعلَّم؟)، فيختلف المتعلِّمون في طُرقهم للمشاركة وللتحفيز، لذا؛ ثَمَّةَ طرقٌ متعدِّدة تعالج الفروقاتِ الفرديةَ بين المتعلِّمين، وتتأثَّر بعلم الأعصاب والثقافة والمعرفة، بحيث ينخرط بعض المتعلِّمين بشكل كبير، ويعملون بشكل جماعيٍّ، بينما ينعزل البعض الآخر؛ بل ويخافون، ويفضِّلون الروتين والعمل الفرديَّ (CAST,2011,P5).

ويتحقَّق ذلك من خلال: (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)، (CAST,2011,P14-21)، (CAST,2018)،(EVMENOVA,2018,p147)، (Brand&Dalton,2012,P5)

جدول (١) معيار توفير خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل وإثارة الدافعية

يتحقَّق من خلال:

أولًا: توفير خيارات تجذب المتعلِّم لتوظيف ما تعلَّمه	١. مساعدة المتعلِّم على الاستقلالية في التعليم، من خلال تحسين الاختيار الفرديّ، بالمشاركة في تحديد الأهداف، وجمع المعلومات، والرسوم والتلوين، والمخطَّطات، وتسلسل بعض المهامّ. ٢. ربط التعليم بالواقع لتحسين المشاركة بتضمين أنشطة (شخصية، مناسبة للعمر، ذات صلة ثقافيًّا أو اجتماعيًّا، مناسبة لجميع الأعراق والثقافات)، وتسمح بالمشاركة النشِطة والاستكشاف والتجريب، وتعزِّز الخيال، وحلَّ المشكلات، وفَهم الأفكار المعقَّدة بطرق مبتكَرة. ٣. تقليل المخاوف والمشتِّتات بخلق فرص داعمة للتعلُّم؛ كتوفير جداولَ ومخطَّطاتٍ للاستعداد للأنشطة، والتنبُّؤ بالأحداث الجديدة، وتوفير الاستثارة الحِسّية من خلال: التحفيز البصريّ، فترات الراحة، تسلسل الأنشطة وتوفير أنشطة تحفِّز المتعلِّمين على النقاش والحوار.
ثانيًا: توفير خيارات لمواصلة الجهد والحفاظ على المثابرة	١. بالتعرُّف على الأهداف الطويلة وطريقة صياغتها بشكل صحيح، وتقسيمها إلى أهداف قصيرة، وعرضها بطرق متعدِّدة؛ كالجداول، والرسوم، وتوفير نتائجَ مرجوَّةٍ لتحقيق الأهداف، وموضوعات تُثير النقاشاتِ، وتتَّصِل بالاهتمامات والخلفيات الثقافية. ٢. تضمين تحدِّيات محفِّزة ومراعية لتنوُّع قدرات المتعلِّمين كبدائلَ للتحكُّم في درجة الصعوبة المناسبة لإنجاز الأنشطة ومحكَّات تقييم مرنة للأداء المقبول. ٣. توفير فُرص لتحقيق المشاركة المستدامة من خلال أنشطة التعلُّم التعاونيّ ذي الأهداف والقواعد والأدوار الواضحة، وخيارات لتعزيز السلوك الإيجابيّ، وفُرص للمتعلِّمين لتعليمهم كيف ومتى يطلبون المساعدة. ٤. توفير تغذية راجعة للتحسين، والبُعد عن التنافس، والمقارنة، وللأخطاء بإيجابية للنجاح المستقبليّ.
ثالثًا: التنظيم الذاتيّ	١. تحفيز المتعلِّم نحو التعلُّم بتقديم مذكِّرات وأدلَّة وأنشطة تعزِّز التفكير الذاتيّ، وتركِّز على الأهداف الشخصية. ٢. تذليل الصعوبات بتوفير مذكِّرات لمواجهة التحدِّيات والعقبات، وتحويلها إلى أسئلة؛ مثل: كيف أرفع مستوى تحصيلي؟ ٣. مساعدة المتعلِّم على تطوير التقييم الذاتيّ؛ كمخطَّطات جمع البيانات لمراقبة التطوُّرات، وتوفير أنشطة لعمل الرسوم البيانية والقوالب والعروض لمعرفة ومقارنة التقدُّم.

المبدأ الثاني: وسائل وطرق متعدِّدة لتمثيل وعرض المعلومات:

يختلف المتعلِّمون في طرق إدراكهم وفَهْمهم للمعلومات التي يَتِمُّ تقديمها؛ كمثال على ذلك: الطلاب المصابون بإعاقات حسية (كفِّ بَصَر، صَمَم)، والطلاب من ذوي صعوبات التعلُّم. لذا؛ تتطلَّب مثل تلك الاختلافات طرقًا مختلفة للتعامل مع المحتوى، بحيث إنه قد يستوعب البعض المعلوماتِ من خلال وسائلَ بصريةٍ أو سمعية، بدلًا من النصِّ المطبوع (CAST,2011,P5).

وهي كما ذكرها (EVMENOVA,2018,p147) (CAST,2011,P14-21)

(Brand&Dalton,2012,P4). (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)

جدول (٢) معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة

	معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة
أولًا: توفير خيارات سمعية وبصرية وحسية	١. إتاحة طرق متعدِّدة لعرض المعلومات المناسبة لاحتياجات المتعلِّمين؛ كجَودة الخطِّ وحَجْمِه والألوان، حيث يمكِن التحكُّم بذلك من المتعلِّم في الموادِّ الرقمية، أو بمراعاتها في الموادِّ المطبوعة. ٢. تقديم بدائلَ للمعلومات السمعية؛ كلغة الإشارة، والوصف العاطفيّ، والرسومات. ٣. تقديم بدائلَ للمعلومات البصرية؛ كتوفير نصٍّ مسموع للصور والرسومات، توفير رسومات لمسية لشرح المفاهيم، إمكانية استخدام برامجَ لتحويل النصِّ إلى كلام مسموع.

معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة	
ثانيًا: توفير خيارات متعدِّدة للغة والرموز	١. بتوضيح المفردات وعرضها بأكثرَ من طريقة؛ كرسومات ونصوص بديلة للمفردات الغامضة، دعم الموضوعات غير المألوفة بمزيد من الصور والرموز. ٢. توضيح الجُمل وطريقة بنائها؛ كبناء جمل جديدة من كلمات معروفة، ربط المعاني الجديدة بهياكلَ سابقةٍ. ٣. توفير دعم لفَهم النصوص؛ كرموز برايل، والرموز البصرية، والدعم الصوتيّ، والرسوم التوضيحية. ٤. إتاحة فرص لتعزيز التعلُّم بلغات أخرى؛ كتوفير أدوات الترجمة. ٥. تقديم وسائل توضيح متعدِّدة؛ لضعف تعلُّم النصوص؛ كربط المعلومات النصية بالتمثيلات والرسوم والصور أو الجداول.
ثالثًا: توفير خيارات للفهم	١. تنشيط المعرفة الأساسية السابقة؛ لتعلُّم أفضلَ للمعارف الجديدة؛ كربط بموضوعات سابقة من خلال التنظيمات والخرائط، أو التكامل مع بقية المقرَّرات الأخرى. ٢. التركيز على المعلومات المهمَّة عن غيرها؛ كتمييز العناصر الرئيسة في النصّ، أو الرسوم والمخطَّطات واستخدام روتين منظّم للوَحَدات والمفاهيم والرسومات والأفكار، واستخدام أمثلة ورموز للإشارة إلى المعلومات المهمَّة، واستخدام ما تَمَّ تعلُّمه سابقًا لحلِّ مشكلات غير مألوفة. ٣. التمكين من فَهم ومعالجة المعلومات، وربطها، والاستفادة منها، من خلال عمليات متسلسلة، وتوفير خيارات وجداول، وتوفير أنشطة تفاعلية لاكتشاف المفاهيم الجديدة، وتوفير تهيئة للدخول للمحتوى الجديد؛ مثل: الإعلام والسينما، والتسلسل في عرض المعلومات، وإزالة ما لا يفيد الهدف التعليميَّ. ٤. إتاحة فرص لتعميم التعلُّم ونقله؛ للاستفادة منه، وربطه بما هو جديد، بتوفير قوائمَ ومنظّمات تذكيرية، واستخدام إستراتيجيات الذاكرة؛ كالصور الْمَرئيَّة، وتوفير قوالب لتدوين الملاحظات، ونماذج لدمج المهارات السابقة بالجديدة؛ كخرائط مفاهيم ناقصة، أو شبكات كلمات وتوفير فرص لتعميم التعلُّم في المواقف الجديدة؛ كمشكلة ممكِنٍ حلُّها بدروس سابقة، وربط الأفكار السابقة بالجديدة.

المبدأ الثالث: توفير وسائلَ متعدِّدةٍ لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه:

يختلف المتعلِّمون في طريقة تعبيرهم عما يعرفونه؛ على سبيل المثال: الطلاب الذين يعانون من إعاقات حركية كبيرة؛ (مثل الشلل الدماغي)، أو الطلاب الذين لديهم اضطرابات في اللغة والتواصل، يتعاملون مع مهامِّ التعلُّم بشكل مختلف عن أقرانهم، فالبعض يستطيع التعبير بنصٍّ مكتوب بدل الكلام، والعكس صحيح، ومن ثَمَّ لا توجد طريقة واحدة يستطيع الجميع استخدامها للتعبير (CAST,2011,P5).

وهي كما ذكرها (EVMENOVA,2018,p147)((Brand&Dalton,2012,P6)) (CAST,2011,P14-21) (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)

جدول (٣) معيار توفير وسائلَ متعدِّدةٍ لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه

	معيار توفير وسائل متعدِّدة لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه
أولًا: توفير خيارات للعمل البدني	١. أساليبُ متعدِّدةٌ للاستجابة والتنقُّل والتفاعل مع العملية التعليمية؛ كإعطاء مساحة للتفاعل مع الموادِّ التعليمية والتكنولوجية، وتوفير بدائلَ للاستجابات الجسدية؛ كالكتابة واللمس. ٢. تحسين الوصول للأدوات والتِّقْنيَات المساعدة، بتوفيرها أو بتقديم الدعم حول طريقة استخدامها.
ثانيًا: توفير خيارات للتعبير والاتصال	١. إتاحة طرق متعدِّدة للاتصال والتعبير ؛ كتأليف قصص، أو رسم، أو تصميم، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي: منتديات، ودردشات، ورسوم متحرِّكة، وحل المشكلات باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات. ٢. توفير أدوات متعدِّدة للبناء والتعلُّم دون الطرق التقليدية؛ كبرامج تحويل النصِّ إلى كلام، وتسجيل الصوت، واستخدام تطبيقات الويب؛ مثل: الويكي، والعروض، والرسوم المتحرِّكة. ٣. التدرُّج في تقديم المعلومات لتحسين التعبير ، والتواصل من خلال كتابات، ورسومات، وغيرها.

	معيار توفير وسائل متعدِّدة لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه
ثالثاً: توفير خيارات للوظائف التنفيذية	١. توجيه المتعلِّمين لتحديد أهداف مناسبة لهم؛ كتقديم نماذجَ عمليةٍ، وتوفير أدلَّة مساعدة على تحديد الأهداف، ونشر الأهداف للمتعلِّمين في الصفِّ. ٢. التحفيز على التخطيط والتطوير لتحقيق الأهداف من خلال: أدلَّة تشرح تحويل الأهداف الطويلة إلى قصيرة، وإشارات؛ كتوقَّفْ وفكِّرْ. ٣. تسهيل إدارة المعلومات وتنظيمها؛ كتوفير المنظّمات؛ كالرسوم البيانية، وقوالب التصنيف والمقارنة، وأدلَّة تدوين ملاحظات. ٤. تعزيز التقدُّم المحرز؛ كاستخدام قوائم تقييم مرجعية، وتسجيل نقاط، واستخدام قوالب تعزِّز التأمُّل الذاتيَّ.

التصميم الشامل للتعلُّم والمنهج

ذكر (Hayes, Turnbull& Moran,2018,p41) ثلاثة أنواع من المناهج التي تقدَّم لذوي الإعاقة وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم، وهي: المنهج المكيَّف، والمنهج الموسَّع، والمنهج المعدَّل، والجدول التالي يفصِّل محتوى تلك المناهج:

جدول (٤) مناهج ذوي الاحتياجات الخاصَّة

نوع المنهج	التحديد	المثال
المنهج المكيف	يتيح المحتوى إمكانية تحقيق النتائج التعليمية نفسِها التي يسعى إليها المنهج الوطنيُّ، بحيث يقدِّم تيسيرًا يساعد ذوي الإعاقة على المشاركة، مساواةً مع بقية الطلاب.	يحصل الطلاب المكفوفون على المحتوى نفسه المدرَج في المنهج الوطنيّ، إلا أنه يقدّم المعلومات في المحتوى باستخدام طريقة برايل.
المنهج الموسع	يقدم المحتوى نفسه؛ لكنه يتيح معلوماتٍ إضافيةً، ودروسًا تساعد على دعم قدرات الطلاب لتأدية الأعمال بشكل مستقلٍّ.	يحصل الطلاب الصُّمُّ على تعليم بلغة الإشارة، وتعليم يخصُّ ثقافة الصمّ، بينما يحصل الطلاب المكفوفون على فرص لتعلُّم مهارات التوجيه والتنقُّل.

نوع المنهج	التحديد	المثال
المنهج المعدل	يقدَّم محتوى معدَّلٌ وَفْقًا للحاجة، ويقدَّم المحتوى وَفْقَ المعايير المنصوص عليها في المنهج الوطني، ومن ثَمَّ يحقِّق الطلاب ذوو الإعاقة تعلُّمًا مختلفًا عن الطلاب العاديين، وهو تعديل فرديٌّ غير معياريٍّ يطبَّق على الطلاب وَفْقَ تشخيص محدَّد.	يحصل الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية على تعليم مهارات القراءة والكتابة وَفْقَ عدد أقلَّ من المفردات اللُّغوية الجديدة، فإذا كان الطلاب العاديون يتعلَّمون (٢٠) كلمةً في موضوع محدَّد مثل الزراعة، فإن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية يتعلَّمون من (٤-٥) كلمات في نفس الموضوع.

والتصميم الشامل للتعلُّم يقدِّم إطارًا علميًّا لتطوير المناهج التي تؤمن بتنوُّع المتعلِّم (EVMENOVA,2018,p147)، فهو نموذج قويٌّ، وإطار عمل للتصميم التعليميّ الذي يمكِّن جميع الطلاب – بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة – من الوصول إلى المناهج التعليمية، فينظر UDL في كيفية تمثيل وعرض المعلومات، وكيفية مشاركة الطلاب، وكيفية تعبيرهم عن معرفتهم للآخرين، والأدوات – على سبيل المثال –: التكنولوجيا، أو الموادُّ التي تعزِّز تفاعلاتِهم مع المحتوى وتوصُّلهم للمعرفة (ALSAEM,2015,P4).

ويكون بتضمين الصورة والصوت والفيديو، وغيرها من الوسائل التي تساعد في نقل التعلُّم إلى ذوي الإعاقة، حيث تقوم بتقليل الحواجز التي تعترض المنهج دون المساس بمعايير الإنجاز (Al Hazmi,2018,P67).

مكوِّنات المناهج الدراسية وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم

وهي كما ذكرها (Nelson & Basham 2014,p93) (التصميم الشامل للتعلُّم، ٢٠١١، ص١١):

١. الأهداف التعليمية: وتمثِّل جميع المهارات والمعارف التي يجب أن يُتقِنها الطلاب، ومن خلال التصميم الشامل للتعلُّم يتعامل مع الأهداف بطريقة تستوعب الفروق الفردية، كما

يجب أن يفهم الطلاب هدف الدرس؛ حتى يتمكَّنوا من تحديد النتائج التي يجب أن يصلوا إليها في نهاية هذا الدرس.

٢. الطرق التعليمية: وهي القرارات والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلِّمون لزيادة التعلُّم وتعزيزه، ويسهِّل التصميم الشامل للتعلُّم التمييز بين الطرق المناسبة للفروق الفردية، كما يمكِن التعديل بصورة مَرِنة ومتنوِّعة من خلال مراقبة تقدُّم المتعلِّم.

٣. الموادُّ التعليمية: إظهار المحتوى بطريقة مرنة ومتنوِّعة هو أساس التصميم الشامل للتعلُّم، ولتوصيل المعرفة النظرية؛ تقدَّم الوسائط المتعدِّدة بطرق مختلفة، وللتعبير عن المعرفة وفَهْمها؛ تُطرَح الأفكار، وتحلَّل وترتَّب بعدَّة طرق، وللمشاركة الفعَّالة في التعلُّم؛ تقدَّم طرق بديلة، تَهدُف للنجاح، وتشتمل على اختيار محتوى مناسب، وتنوُّع في الدعم والتحدِّي، وإثارة الدافعية وتعزيزها.

٤. رصد التقدُّم في الوقت المناسب: بتوفير خيارات وفرص متعدِّدة لإظهار المعرفة بشكل متكرِّر وواضح، من خلال التقييمات التكوينية؛ حتى يظلَّ التعليم مستمرًّا، ويعالج الأخطاء.

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة المتعلِّقة بالتصميم الشامل للتعلُّم:

سعت دراسة السالم (Alsalem,2015) إلى زيادة الكفاية التدريسية لدى معلِّمي الصُّمِّ وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ تقسيم الدراسة لمرحلتين، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفيَّ لمعرفة التصوُّرات الأوَّلية لمعلِّمي ومعلِّمات الصُّمِّ وضعاف السمع، وكذلك العوائق التي تقف أمام تنفيذ وتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في الممارسات التعليمية بالمرحلة الأولى، والمنهج التجريبي لتنفيذ دورة تدريبية تتناسب مع احتياج معلِّمي ومعلِّمات الصُّمِّ وضعاف السمع بالمرحلة الثانية، وتمَّ استخدام استبانة ومقياس SoCQ أداتينِ لجمع بيانات الدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة بالمرحلة الأولى من (٢٦٩) معلِّمًا ومعلِّمة للصُّمِّ وضعاف السمع، ومن (٦٧) معلِّمًا ومعلِّمة للصُّمِّ وضعاف السمع بالمرحلة الثانية، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمُّها: مستوى منخفض من الوعي بمبدأ المشاركة، ووعيٌ عالٍ بمبدأ العمل والتعبير بالمقارنة بالمبادئ الأخرى، وأن العائق الأكثر شيوعًا هو عدم فَهم المعلِّمين

للتصميم الشامل للتعلُّم ومبادئه، وتوصَّلت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلِّمين والمعلِّمات قبل وبعد تنفيذ الدورة التدريبية التي أسهمت في تحسين ممارساتهم التعليمية.

كما جاءت دراسة وينتر (Winter,2016) للكشف عن فاعلية تدريب المعلِّمين على التصميم الشامل للتعلُّم لتطوير خُطَط الدروس، واتَّبَعت الدراسة المنهج التجريبيَّ، وتمَّ استخدام نموذج تقييم خُطَّة دروس من دراسة سابقة أداةً لجمع البيانات، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٧) معلِّمًا بالمرحلة الابتدائية في ولاية ميسسيبي، وتمَّ جمع البيانات قبل التدريب وبعد التدريب بشهرين؛ لفحص التغييرات في التخطيط للتدريس، وأظهرت النتائج وجود تحسُّن كبير في تصميم المعلِّمين لخُطَط الدروس في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم، والتغيُّر شَمِل المبادئ الثلاثة: (المشاركة، والتمثيل، والأداء والتعبير).

وهَدَفت دراسة خلود آل الشيخ (٢٠١٧م) للتعرُّف على فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترح لإعداد موادَّ تعليميةٍ لدروس العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم على طالبات العلوم الملتحِقات ببرنامج الدبلوم التربويّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتَّبَعت الدراسة المنهج التجريبيَّ لمعرفة أثره على تنمية الجانب المعرفيّ والمهاريّ، وتمَّ استخدام اختبارينِ وقائمة تقديرٍ أدواتٍ لجمع بيانات الدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٢٤) طالبةَ علوم بجامعة جدَّة من الطالبات المعلِّمات الملتحقات بالدبلوم التربويّ، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق بين المتوسِّطات لصالح التطبيق البَعديّ في كل أبعاد محاور البرنامج التدريبيّ، وأوصت بإجراء دراسات مقارنة بين التعليم التقليديّ والتعليم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم.

أما دراسة بوث وآخرين (Both.,et al,2018) فقد سعت للتعرُّف على أثر تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم على الطلاب الجامعيين لتلبية جميع الاحتياجات المختلفة، واستخدمت لذلك المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وكانت العيِّنة (١٢٦) عضوًا من هيئة التدريس في الجامعة، واستخدمت الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات، وخلصت النتائج إلى اتِّجاهات إيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلُّم؛ كَوْنَه يراعي حاجاتِ الطلاب ذوي الإعاقة وخصائصهم، بحيث يراعي في ذلك البيئة الصفية والمناهج لتكون مَرِنة وداعمة للجميع، كما اقترحت عددًا من الطرق والإستراتيجيات المساعدة لتطبيق التصميم الشامل للتعلُّم مع الطلبة.

كما هَدَفت دراسة فينريش وآخرين (Fenrich.,et al,2018) إلى التعرُّف على فاعلية الوسائل التعليمية المصمَّمة وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم مقارنة بالوسائل التقليدية؛ لتعليم الطلاب الأنابيب، وكيفية لحام الأنابيب النحاسية ونحاسها. واستخدم الباحثون المنهج المختلط، وكانت أداةَ الدراسة المقابلةُ، وبلغت العيِّنة (٤٦) طالبًا وطالبة من طلبة الدبلوم العالي، تَمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين الوسائل التعليمية وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم والتقليديّ، لصالح التصميم الشامل للتعلُّم.

وبحثت دراسة تشافاريا وآخرين (Espada Chavarría.,et al,2019) عن طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة من معلِّمي التعليم العامّ، ومدى مطابقتها للتصميم الشامل للتعلُّم، واتَّبَعت المنهج المختلط، وتكوَّنت العيِّنة من (٢٦) معلِّمًا من التعليم العامّ للمرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج محدودية معرفة المعلِّمين بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم وتطبيقاتها، حيث إن (٢٩٪) من المعلِّمين فقط لديهم معرفة وخبرة للتعامل وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم مع الطلبة ذوي الإعاقة.

كما قامت هدى المؤمن (Huda A. Almumen,2020) بالتعرُّف على تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم في الفصول الدراسية التي يتعلَّم فيها ذوو الإعاقة مع التعليم العامّ بالكويت، وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفيّ النوعيّ، وكانت الأداةُ بطاقةَ ملاحظة، حيث تَمَّ مقابلة (٥) معلِّمين، وملاحظة أدائهم، وأشارت النتائج إلى فاعلية إشراك جميع المتعلِّمين، إلا أن ثَمَّةَ حاجةً لمزيد من تدريب المعلِّمين؛ لتلبية جميع احتياجات الطلاب، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصَّة.

كما جاءت دراسة مودة الجابري (٢٠٢٠) للتعرُّف على مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم من قِبَل معلِّمات الإعاقة الفكرية بجدَّة، وعلى مدى توافر المتطلَّبات اللازمة للمبادئ، واستخدمت المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وقامت الباحثة بإعداد استبانة بثلاثة محاورَ فيما يخصُّ المعلِّماتِ والبيئةَ والمناهج وطرق التدريس، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٠٠) معلِّمة في مدارس الدمج والتربية الفكرية بجدَّة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلِّمات الحاصلات على البكالوريوس، والمعلِّمات الحاصلات على درجة الدراسات العليا، لصالح درجة الدراسات العليا، كما توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين تطبيق المبادئ في المدارس الخاصَّة أكثر من مدارس الدمج.

بينما هدفت دراسة سارة العتيبي (٢٠٢٠) إلى تصميم وَحْدة مقترحة في العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم للمرحلة المتوسِّطة، والتعرُّف على فاعلية الوَحْدة المقترحة في تنمية الخيال العلميّ لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، والمنهج شِبْهَ التجريبيّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٣٩) من طالبات الصف الأول المتوسِّط، وقامت الباحثة بتصميم مقياس للخيال العلميّ أداةً للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البَعديّ لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتبنِّي تصميم وَحَدات العلوم وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم.

كما جاءت دراسة محمد والقريشي والشامي (Mohammed& Al-Qurashi& Al-Shami,2022) للتعرُّف على الدرجة التي يستخدم بها معلِّمو التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في تعليم وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، بإشراف الجنس والخبرة والمؤهِّل، وتمَّ اتِّباع المنهج الوصفيّ، وجمعت هذه الدراسة بياناتِ الاستبيان من المعلِّمين والمعلِّمات من المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية بين عامَيْ (٢٠١٩ و٢٠٢١)، وقد جاءت النتائج مشيرة إلى أن "توفير أدوات متعدِّدة لتقديم المعلومات من قِبَل المعلِّم" جاءت في المرتبة الأولى من حيث التوافرُ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكِن أن تُعزى إلى المؤهِّلات؛ إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين حَمَلة البكالوريوس والشهادات الحاصلة على الدبلومات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند <٠.٠٥ يمكِن أن تُعزى لمتغيِّر المؤهِّلات.

كما بَنَت دراسة ندى القحطاني (٢٠٢٢) تصوُّرًا مقترحًا لتطوير الأداء التدريسيّ لمعلِّمات مدارس التعليم الشامل في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ بأسلوب الملاحظة، وتكوَّنت الأداة من بطاقة ملاحظة مزوَّدة بسُلَّم تقدير لفظيّ، وطبّقت الأداة على (٣٠) معلِّمةً من معلِّمات التعليم الشامل بالمرحلة الابتدائية بالرياض، وجاءت نتائج الدراسة بعدم توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم ككل بالأداء التدريسيّ للمعلِّمات، ولا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّط أداء المعلِّمات يُعزى إلى: (الخبرة – نصاب الحصص – التخصُّص– عدد الطالبات)، وفي ضوء النتائج تَمَّ وضع تصوُّر مقترح لتطوير الأداء التدريسيّ لمعلِّمات التعليم الشامل.

التعليق على الدراسات السابقة :

أكدت الدراسات السابقة رغم اختلاف أهدافها على أهمية التصميم الشامل للتعلم ، وقد تنوعت في منهجياتها بين التجريبي والمختلط والمنهج المسحي والوصفي النوعي ، ويؤمل من هذه الدراسة ان تضيف مدى توافر تلك المبادئ في محتوى المنهج المدرسي للصفوف الأولية.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى، الذي عرَّفه بيرلسون (١٩٥٢م) بأنه: "عبارة عن طريقة بحث يَتِمُّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كَمِّيٍّ هادف ومنظّم لمحتوى أسلوب الاتِّصال" (العساف، ١٩٩٥م، ص٢٣٥).

مجتمَع الدراسة:

يتكوَّن مجتمَع الدراسة الحاليَّة – المتمثِّل في عيِّنتها – من كتب مقرَّر "لغتي" للصف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسيّ ١٤٤٣هـ-٢٠٢١م، وعددُها (٦) كتب، تتمثَّل في كتاب الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني لكلِّ صفٍّ دراسيٍّ

أداة الدراسة:

تمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، ويُقصد بها "الاستمارة التي يصمِّمها الباحث لجمع البيانات، ورصد معدَّلات تَكْرار الظواهر في الموادِّ التي يحلِّل محتواها" (طعيمة، ٢٠٠٤م، ص١٨٧)، وقد تَمَّ بناؤها في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL).

الأساليب الإحصائية:

نظرًا لطبيعة الدراسة، ومنهجها؛ فقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- التَّكْرار، واستخدامه وَحْدةً لتَعْداد ظهور مؤشِّرات معايير التصميم الشامل للتعلُّم.
- النسب المئوية.
- المتوسِّط الحسابيُّ.
- معادلة كوبر لحساب ثبات التحليل.
- تحديد معيار الحكم على درجة توافر المعايير الرئيسة، والمؤشِّرات الفرعية

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال "ما درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية؟".

قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم التي تَمَّ إعدادها لهذا الغرض، ثم تَمَّ تحليل الكتب، وحساب التَّكْرارات، والنِّسَب المئوية لكلِّ مؤشِّر من المؤشِّرات، ويمكِن عرض ملخص نتائج التحليل كالآتي:

جدول (٥) ملخَّص نتائج تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم

م	المعايير	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الأول	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الثاني	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الثالث	متوسِّط مجموع النسب لمعايير التصميم الشامل للتعلُّم في كتب لغتي للصفوف الأوَّلية بالابتدائية	درجة التوافر
١	المشاركة والتفاعل	٪١١,٣	٪١٧,٤	٪٢٤,١	٪١٧,٦	منخفضة جدًّا
٢	عرض المعلومات	٪٢٣,٥	٪٢٥	٪٢٦,٢	٪٢٤,٩	منخفضة
٣	أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه	٪١١,٥	٪١١,٣	٪١٣,١	٪١١,٩	منخفضة جدًّا
	مجموع توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر لغتي	٪٦٣,٤	٪٥٣,٧	٪٤٦,٣	٪٥٤,٤	
	درجة التوافر	متوفر بدرجة مرتفعة	متوفر بدرجة متوسِّطة	متوفر بدرجة متوسِّطة	متوفر بدرجة متوسِّطة	

يتَّضِح من الجدول أعلاه اتِّساق نتائج تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية بصورة عامَّة، من حيث تقاربُ النسب المئوية لتوافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم،

حيث بلغ متوسِّط النسبة المئوية لتوافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية (٥٤,٤٪) وتوفر بدرجة متوسِّطة، وتوزّع بنسب متفاوتة على ثلاثة معاييرَ رئيسةٍ، جاءت مرتَّبةً تنازليًّا وَفْقَ نسبة توافرها في محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية كما يلي: (عرض المعلومات، المشاركة والتفاعل، أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه).

ويمكِن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

جاءت مؤشِّرات معيار عرض المعلومات في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٢٤,٩٪)، وتوفَّرت بدرجة منخفضة، حيث تنوَّعت طرق ووسائل عرض المعلومات التي تُعطي بدائلَ للمتعلِّم وتنوُّعًا في طريقة العرض للمعلومات، حيث ركَّزت على ربط المعلومات بالمنظّمات المتقدِّمة، وتوفير المساحات والجداول، وتمييز الأفكار المهمَّة عن غيرها، وعرض ذلك بتسلسل منطقيٍّ، ويرجع ذلك إلى دور (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٨) في تحقيق الهدف الثاني الذي نصَّ على: "إجراء تعديلات وتكيُّفات على مناهج التعليم العامِّ لتصبح متاحةً وميسَّرة للجميع"، هذا وقد اتَّفَقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد والقريشي والشامي (Mohammed& Al-Qurashi&Al-shami,2022) التي أشارت إلى ارتفاع معيار عرض المعلومات عند معلِّمي التعليم العامِّ، يأتي ذلك متوافقًا مع دراسة الحازمي (Al Hazmi,2018) التي أكَّدت على إمكانية تعليم جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وإمكانياتهم باستخدام التصميم الشامل للتعلُّم.

وجاءت مؤشِّرات معيار المشاركة والتفاعل في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (١٧,٦٪) وتوفَّرت بدرجة منخفضة جدًّا، حيث ظهرت طرائقُ متعدِّدةٌ للاستعداد للتعلُّم، خصوصًا في الصف الأول الابتدائيّ بدايةَ كلِّ وَحْدة دراسية، وبداية كلِّ درس بشكل خاصٍّ، كما ظهر الحثُّ على التعلُّم التعاونيّ بشكل أوضحَ في الصف الثالث الابتدائيّ بعد أن انعدم توافره بالصف الأول الابتدائيّ، ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العُمرية والدراسية، كما انعدم توافر حرية اتِّخاذ القرارات التعليمية في (الواجبات – المشاريع) في جميع الصفوف الأوَّلية، على الرغم من التوجُّه الحاليّ لوزارة التعليم نحو رفع ثقة المتعلِّم بنفسه وقدرته على اتِّخاذ القرارات الخاصَّة به؛ إلا أن محتوى المناهج التعليمية للصفوف الأوَّلية افتقد إلى تعزيز ذلك لدى المتعلِّم؛ مما قد يوجد حاجزًا في التعليم يَحُول بين مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّم، كما أشار إلى ذلك دراسة (العصيمي والحسين، ٢٠٢٢) بتدنِّي مهارات طلاب الصفوف الأوَّلية، وعدم مراعاتها للفروق الفردية، والدراسات التي

أشارت إلى صعوبة وصول بعض الطلاب إلى مناهج التعليم العامّ؛ كدراسة كلٍّ من: (منيرة المفرح، ٢٠٢٠)، و(المطيري والربيعان، ٢٠١٩) و(Arnaiz,Haro,Maldonado,2019) و(Oliva,Diana,2016)، ويرجع ذلك إلى عدم توافر خيارات متعدِّدة للمتعلِّم تمكِّنه من المشاركة والتفاعل.

كما جاءت مؤشِّرات معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (١١,٩٪) وتوفَّرت بدرجة منخفضة جدًّا، حيث ظهر معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في تحفيزه للمتعلِّم لتحديد الهدف المناسب لإتمام المهامّ الأدائية، وفي التخطيط لها، كما تنوَّعت طُرق التواصل بين الرسم والكتابة والاختيار، وقد انخفض نسبة الدعم نحو التِّقْنيَة، والاستفادة من مِنصَّات التعليم، والحثِّ على تأليف المحتوى التعليميّ؛ مثل: (المطويات – القصص) في الصفَّين: الأول والثاني الابتدائيّ، إلا أنه ظهر في الصف الثالث الابتدائيّ، ويرجع ذلك إلى تمكُّن المتعلِّمين في الصف الثالث الابتدائيّ من الاستقلال بشكل أكبرَ في التعليم، واعتمادهم على الذات؛ للاستفادة مما سبق.

كما انعدم توافر الإشارات التنبيهية؛ مثل: (توقَّفْ، فكِّر...)، في محتوى جميع المراحل التعليمية، بالرغم من فائدة توافر مثل تلك الإشارات في زيادة تركيز المتعلِّم وتأمُّله في المعلومة، ويؤمَّل من مطوّري المناهج التعليمية زيادة الاهتمام بمعيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه؛ كَوْنَه المعيارَ الذي يحقِّق أهداف (وثيقة تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢٢) التي ركَّزت على المهارات الأساسية للمتعلِّم، منها: المهارات الرقمية، وبناء جيل منافس عالميًّا من خلال نهج شموليّ يَخدُم جميع الطلاب، كما ذكرت ضعف الجانب العمليّ التطبيقيّ باعتباره أحدَ التحدّيات في المناهج الدراسية، وقد اقترحت دراسة خلود آل شيخ (٢٠١٧) إجراء دراسات؛ للمقارنة بين التعليم التقليديّ والتعليم وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم؛ للاستفادة من نتائج الدراسات في تطوير الواقع التعليميّ.

توصيات الدراسة:

١. استفادة خبراء التربية ومطوّري المناهج من نتائج الدراسة الحاليَّة بتبنِّي مناهجَ تُراعي معايير التصميم الشامل للتعلُّم، في تصميم المقرَّرات الدراسية.

٢. التركيز على توفير فرص للاستفادة من معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي"، وما يتضمَّنه من مشاركة وعرض وأداء.

٣. توفر في المقرَّر عدد من المؤشِّرات، ويبقى على معلِّمِ "لغتي" التركيز عليها، والاستفادة منها في معالجة الفاقد التعليميّ لدى المتعلِّمين.

٤. التوسَّع في تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم، وخاصَّةً معيارَ (أداء المتعلِّمِ والتعبير عن فَهْمه) في مقرَّر "لغتي" للصف الثاني والثالث الابتدائيّ.

المـراجـــــع

المراجع العربية:

أحمد، حسام الدين عبد الرحمن. (٢٠١٦). حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصَّة في الأنظمة والتشريعات الخليجية. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

أخضر، أروى علي عبد الله. (٢٠١٦). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وَفْقَ منظومة التعليم الشامل. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أساليب التعليم. (٢٠٢١). التصميم الشامل للتعلُّم. مايو ٢٠٢٢ مسترجع من: التصميم الشامل للتعلُّم – أساليب التعليم(asaleebedu.com)

آل الشيخ، خلود سليمان. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) على طالبات العلوم المعلِّمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي. مجلة العلوم التربوية، ٢(٤)، ص ص٣٦٠-٣٩٧.

آل تميم، عبد الله بن محمد. (٢٠١٩). تقويم مناهج لغتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية, ١١ (١) , ١-٤٢.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١٥). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب، ملحق، ٦١٥ – ٦٤٠.

بهاء الدين، ياسر. (٢٠١٧). الذكاءات المتعدِّدة واكتشاف العباقرة. القاهرة: دار عالم الثقافة.

الجابري، مودة محمد. (٢٠٢٠م). مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلِّماتهن في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، جدة – المملكة العربية السعودية.

جاردنر، هوارد. (٢٠١٢). أطر العقل نظرية الذكاءات المتعدِّدة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (٢٠١٥). المناهج: أسسها وتنظيمها. دار وائل للنشر والتوزيع.

الحسي، عبد الناصر الأشعل؛ والعصيمي، فهد محمد. (٢٠٢٢). آراء معلِّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأوَّلية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية, ٤٦ (١) , ١٢-٤٦.

خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣م). عمليات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١٣). فلسفات التربية. عمان: دار المسيرة.

الدوسري، مشاعل بنت صالح بن سعد. (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء الشغف المعرفي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مركز البحوث التربوية، ٨(١)، ١٩١ -٢٢٦.

السالم، ماجد عبد الرحمن. (٢٠١٦). زيادة الكفايات التدريسية لدى معلِّمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٤)، ١١٤-١٣٤.

الشامي، أحمد يوسف؛ وأبو شعبان، سمر سلمان؛ ونصار، علي محمد. (٢٠٢١). تقويم كتاب لغتنا الجميلة المطور للصف الثالث الأساسي بفلسطين في ضوء مدخل التواصل اللغوي ومقترحات إثرائية، ٢٩ (٦)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩ (٦)، ١٠٥-١٣٧.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٦). الدليل الفني التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الصويكري، محمد علي حسن. (٢٠٢٠). تحليل محتوى مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية.. المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعدِّدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٣)،٢١-٤٠.

الضويحي، الهنوف بنت عبدالرحمن. (٢٠٢١). دراسة تحليلية لمستوى تضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرَّر لغتي الجميلة للصف الرابع لمتطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) . مجلة كلية التربية، ٤ (٥)،ص ٤٢٥-٤٦٦.

العرنوسي، ضياء عبيد؛ والمرشدي، رضا جاسم. (٢٠١٨). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسِّط في ضوء نظرية الذكاءات المتعدِّدة. مجلة بابل مركز الدراسات الإنسانية، ٨(٣).ص ص٥٥-٩٠.

العساف، صالح بن حمد. (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

القاسم، وجيه؛ والشرقي، محمد بن راشد. (١٤٢٦). المنهج المدرسي: المفاهيم والمكوِّنات والفلسفات، الرياض: مكتبة الملك فهد.

القحطاني، ندى ناصر. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلِّمات مدارس التعليم الشامل في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٥م). نظريات التعلُّم والتعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مركز الدمج ودعم ذوي الاحتياجات الخاصَّة. (٢٠٢١م). المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعلُّم، اليوم الرابع. مسترجع من: https://youtu.be/vBbTp7cMR4o

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٠م). الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للملكة العربية السعودية. مسترجع من:
http://v2.kscdr.org.sa/media/5019/uap-be-ar.pdf

النحاس، نجلاء مجد محمود. (٢٠٢١). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصَّة بين المواءمة والتعديل: نموذج مقترح لصنع القرار. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٢)، ٦١-١٠٧.

النصيان، لطيفة محمد. (٢٠١٨م). مستوى معرفة معلِّمي التربية الفكرية بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم(UDL) وأهميته من وجهة نظرهم في تدريس المهارات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

وثيقة الأمم المتحدة. (٢٠٠٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. مسترجع من: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/CONVRightsPersonsWithDisabilities.html

وزارة التعليم. (٢٠٢١). المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة. مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Pe#opleWithSpecialNeeds.aspx

العمري، خلود .(٢٠٢٢).درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم في مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية . بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشور ،جامعة الامام محمد بن سعود.الرياض.

المراجع الأجنبية:

Arnaiz s, P., Haro R., R., Maldonado., R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1),18-24.

Brand, Susan Trostle & Dalton, Elizabeth M.(2012*). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy*. Forum on Public Policy.

Burgsteller, S. (2012*). Global web page design in classroom projects [booklet]*. Seattle: DO-IT, University of Washington.

Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Bulgarian Comparative Education Society,16th, Golden Sands, Varna, Bulgaria.

Boothe, A Lohmann, J Donnell, A Hall, D (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom. The Journal of Special Education Apprenticeship, Vol. 7(3).

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Cast (2018). *Global Design Learning Guidelines Version 2.2. Recovered* from: http://udlguidelines.cast.org

CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience

David H. Rose, Anne Meyer.(2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Education Tech Research Dev*. 55, 521–525.

David Guardino.(2014). *UDL Global Design for Classroom Learning. CEEDAR CENTER*.. Retrieved from: https://ceedar.education.ufl.edu/mtssudldi-professional-development-module/udl-chapter/#Principles%20of%20UDL

Dalton, E. M., & Brand, S. T. (2012). The Assessment of Young Children through the Lens of Universal Design for Learning (UDL). *In Forum on Public Policy Online (Vol. 2012, No. 1). Oxford Round Table*. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

Disability Innovation Institute UNSW. (2019). *Universal Design for Learning Framework.* DIIU UNSW.

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 14(2), 207-218.

Fenrich, P., Carson, T., & Overgaard, M. (2018, June). *Comparing Traditional Learning Materials with Those Created with Instructional Design and Universal Design for Learning Attributes: The Students' Perspective.* Paper presented at the Annual International Conference of the

Hayes, A., Turnbull, A., and Moran, N. (2018). *Global Learning Design to Help All Children Read: Promoting Literacy for Learners with Disabilities.* USAID.

Al Hazmi , Adnan Nasser.(2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*. 8 (2). PP66-72.

Israel, M., & Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal design for learning: Recommendations for teacher preparation and*

professional development (Document No. IC-7). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Leichliter, Marie.E.(2010).*A case study of Universal Design for Learning applied in the college classroom*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 4625:

https://researchrepository.wvu.edu/etd/4625

Mohammed, A.T., Al-Qurashi, and Al-Shami, S. (2022), "Comprehensive Design of Learning Principles and Students with Learning Disabilities: Application with Public Education Teachers in Saudi Arabia", *Multicultural Education Magazine.*

Almumen, Huda.(2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. Retrievedfrom: https://www.researchgate.net/publication/346497876_Universal_Design_for_Learning_UDL_Across_Cultures_The_Application_of_UDL_in_Kuwaiti_Inclusive_Classrooms

Nelson, L. L., & Basham, J. D. (2014). *A Blueprint for UDL: Considering the Design of Implementation*. Lawrence, KS: UDL-IRN. Retrieved from http://udl-irn.org.

Oliva, diana. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*.27(3)

Alquraini, Turki & Rao, Shaila. (2018). 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

Rose ,D.H.(2001). Universal Design for Learning. *Article in Journal of Special Education Technology*

Rose ,D.H., Meyer ,A.,& Hitchcock ,C. (2005). *The universally Design classroom: Accessibly curriculum and digital technologies.Cambridge* , MA: Harvard Education press.

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. Published Ph.D. Dissertation, California State University.

Spooner, F, Baker , J. N, Harris, A.A, Ahlgrim-Delzell,& L. Browder, D.M.(2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education* , 28 (2) , 108-116.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education*. Author.

Winter, Georgeann (2016). Examining *Teachers' Lesson Plans Following Universal Design for Learning Training*. Published Ph.D. Dissertation, Walden University.