المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 5 - الإصدار 56
تأريخ النشر: 20 يونيو 2024 م

التصميم الشامل للانتقال، ودوره في تطوير الجوانب الأكاديمية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات بالمملكة العربية السعودية

The Role of Universal Design for Transition in Developing the Academic and Transitional Aspects of Students with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد الباحث/ مرزوق بن علي الزهراني
ماجستير في فلسفة التربية الخاصة، محاضر بقسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
Email: maalzahrani@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى مناقشة عناصر التصميم الشامل للانتقال، إذ إنه إطار علمي حديث يهدف إلى التخطيط والتقديم والتقييم لفعالية التعليم للطلاب الذين لديهم إعاقات، وتهدف أيضًا إلى الكيفية التي ينتهجها التصميم في سبيل تأهيل الطلاب للمراحل اللاحقة من حياتهم بكل كفاءة واقتدار. ومن المعلوم أن التصميم الشامل للانتقال يربط الأهداف الأكاديمية والوظيفية بعمليات الانتقال، ويعمل على تضمين البدائل التعليمية في المناهج الدراسية بدلًا من تطويرها أو إضافتها بعد تعثر الطلاب، ما يتيح لهم فرصًا أوسع للتعلم والنجاح، دون فرض أعباء إضافية على المعلمين في تكييف المناهج. وقد تضَمَّن الإطار المفاهيمي النهائي لهذا التصميم مبادئ الانتقال السبعة التي وردت كما يلي: المشاركة/الانخراط، والتمثيل، والتعبير، والمجالات المتعددة للانتقال، والتقييمات المتعددة للانتقال، وتقرير المصير، وتعدد المصادر والمشاركين. مع تسليط الضوء على مقدار الحاجة إلى التوسع في افتتاح مدارس الدمج الشامل في المملكة العربية السعودية، وتقييم صلتها في إطار مبادئ التصميم الشامل للانتقال، وكيفية تأثيرها في أساليب التدريس، وفي ضوء ما توصل له البحث يوصي الباحث بضرورة التعريف بمفهوم التصميم الشامل للانتقال وبيان مدى أهميته وفوائده ومكوناته وأسسه ومعايير تطبيقه، وتكثيف الجهود الرامية إلى رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام إطار التصميم الشامل للانتقال في التخطيط اليومي للتدريس والفوائد الأكاديمية والانتقالية التي سيجنيها عموم الطلاب، بمن فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات، من تلك الإستراتيجية، والاستفادة من تجارب الدول التي استخدمت إطار التصميم الشامل للانتقال في مجال تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات وتجاوز العقبات التي واجهتهم، وكذلك عقد ورش عمل وندوات لتوضيح ماهية إطار التصميم الشامل للانتقال، وتوفير الدعم المالي الكافي الذي يسهم في دعم استخدام إطار التصميم الشامل للانتقال في تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل للانتقال، الدمج الشامل، الطلاب الذين لديهم إعاقات، المناهج الدراسية، أساليب التدريس، الإطار المفاهيمي.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 5 - الإصدار 56
تأريخ النشر: 20 يونيو 2024 م

The Role of Universal Design for Transition in Developing the Academic and Transitional Aspects of Students with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study presents the Universal Design for Transition as a modern scientific framework that aims to plan, deliver, and evaluate the effectiveness of education for students with disabilities. The study also aims to prepare students for the later stages of their lives with complete efficiency and ability. Universal Design for Transition links academic and career goals to transition processes, and works to incorporate educational alternatives in the curriculum rather than develop or add these after students fail, giving them broader opportunities to learn and succeed, without teachers incurring the additional burden of adapting the curriculum. The final conceptual framework for this design, a guide to implement and promote barrier-free transitions, includes components of the seven principles of transition: participation/engagement, representation, expression, multiple domains of transition, multiple assessments of transition, self-determination, and multiple sources and participants. Additionally, there is a need to expand and integrate Universal Design for Transition into all schools in the Kingdom of Saudi Arabia, and evaluate its relevance to and efficacy in teaching methods. In light of the findings of the research, the researcher recommends the necessity of defining the concept of comprehensive design for transition and explaining its importance, benefits, components, foundations and application criteria, and intensifying efforts aimed at raising the level of awareness among male and female teachers of the importance of using the comprehensive design for transition framework in daily teaching planning and the academic and transitional benefits that all students, including students with disabilities, will reap from this strategy, and benefiting from the experiences of countries that have used the comprehensive design for transition framework in the field of educating students with disabilities and overcoming the obstacles they faced, as well as holding workshops and seminars to clarify the nature of the comprehensive design for transition framework, and providing sufficient financial support that contributes to supporting the use of the comprehensive design for transition framework in educating students with disabilities.

Keywords: Universal Design for Transition, Comprehensive Inclusion, Students with Disabilities, Curriculum, Teaching Methods, Conceptual Framework.

1. المقدمة

في الماضي كان الأطفال الذين لديهم إعاقات يتعرضون لكثير من الممارسات الخاطئة، مثل: العزلة، والحرمان، والإهمال. تلك الممارسات كانت نتيجة للنظرة القاصرة التي كانت تروج لتصور يرى أن الأطفال الذين لديهم إعاقات دون مستوى الأطفال العاديين، حتى وصل الأمر إلى إخفاء بعض الأسر أبناءهم الذين لديهم إعاقات ومنعهم من المشاركة في المجتمع، ما أدى إلى تفاقم الوضع ووجود آثار سلبية كبيرة، ومن ثَم زادت حياتهم سوءًا وصعوبة.

ومع بداية القرن العشرين شهدت تلك النظرة تغيرًا تدريجيًا تجاه الأفراد الذين لديهم إعاقات؛ إذ بدأت النظرة إليهم تأخذ منحًى إيجابيًا، فلم يعودوا فئات مهملة أو أفرادًا غير مؤثرين في المجتمع، بل بدأوا يحظون بمزيد من الاهتمام والمساعدة، وفُتح المجال أمامهم للمشاركة الفعالة في المجتمع وأداء دورهم الاجتماعي بكفاءة؛ وذلك بهدف مساعدتهم وتمكينهم من التغلب على التحديات التي يواجهونها، وبفضل هذه التغيرات، أُتيحت الفرصة للأفراد الذين لديهم إعاقات للإسهام في الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني، ما أسهم في تحسين أوضاعهم وزيادة فرص نجاحهم في المستقبل (بطانية، الرويلي، 2015).

وقد تطورت حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقات تطورًا كبيرًا خلال السنوات الأخيرة؛ إذ بدأوا يأخذون أماكنهم الصحيحة في المجتمعات التي يسكنونها، ومن دون شك تأتي في مقدمة هذه الحقوق حقوقهم التربوية. في هذا السياق أصبحت فكرة الدمج (رفض إستراتيجية العزلة) أحد المفاهيم المهمة في مجال التربية الخاصة، فقد أظهرت الأبحاث أن المدارس العادية هي البيئة المُثلى لتعليم جميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب الذين لديهم إعاقات، إذ أصبح من الواجب تعليمهم جميعًا معًا دون فصلهم عن زملائهم العاديين (مراد، 2019).

وفي دراسة أجراها المركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عام (2013)، كشفت أن ما يقارب 95% من الأطفال الذين لديهم إعاقات يتلقون تعليمهم في فصول المدارس العامة، وقد أدى هذا التطور إلى تقليل عدد المعاهد والبرامج التعليمية الخاصة التي كانت سائدة سابقًا، إذ أضحى ما يقارب 3% من الأطفال الذين لديهم إعاقات وأعمارهم بين 6 سنوات و21 عامًا فقط هم الذين يتلقون تعليمهم في مدارس التربية الخاصة (National Center for Educational Statistics, [NCES],2013).

ويواجه المعلمون صعوبات كبيرة في تلبية احتياجات التعلم المتعلقة بانتقال الطلاب، خاصة الطلاب الذين لديهم إعاقات مثل الصُّمّ وضعاف السمع الذين يحضرون في الغالب في فصول التعليم العام، وسعيًا لتفادي هذه الصعوبات وضمان نجاح انتقال الطلاب، قدم توما وآخرون (Thoma, Bartholomew & Scott, 2009) إطارًا جديدًا يُسمى: "التصميم الشامل للانتقال"، الذي هو في فلسفة تعليمية تهدف إلى تعزيز نتائج الانتقال الناجحة للطلاب الذين لديهم إعاقات، من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، منها: مفهوم التصميم الشامل للتعليم الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين لديهم إعاقات على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية والاجتماعية في أثناء انتقالهم من بيئة المدرسة إلى بيئة الكبار. هذا النهج يستند إلى أبحاث سابقة (Scott & et al,2022; Booth & et al, 2016)، وهو خطوة مهمّة نحو تعزيز التكامل والتواصل بين المجتمع التعليمي والمجتمع العام لتحقيق تجارب تعليمية شاملة ومتميزة لجميع الطلاب.

1.1. مشكلة الدراسة

إن الحاجة إلى تشخيص واقع التعليم وتقييمه، في كثير من المدارس التي تقدم خدماتها كاملة للطلاب، ازدادت في الآونة الأخيرة نظير حالات الفشل التي يتعرض لها الطلاب الذين لديهم إعاقات بعد نهاية المرحلة الثانوية.

أيضًا فإن المعلمين يواجهون مسؤوليات عدة عند محاولة تحقيق الأهداف الأكاديمية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات. فمثلًا، يُعِدُّ المعلمون الطلاب الذين لديهم إعاقات للحياة بعد اجتياز المرحلة الثانوية، ويركزون في الوقت نفسه على الإنجازات الأكاديمية، وعلى ما يبدو هناك مطالب متضاربة من السياسات التعليمية الأكاديمية والمتعلقة بعملية الانتقال. فمثلًا، أُعيد إقرار قانون تحسين تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات (IDEA) في عام 2004، مع تجديد التركيز على الوصول إلى بيئة التعليم العام، والإنجاز الوظيفي، والتخطيط الانتقالي (Bassett & Kochhar-Bryant, 2011).

وقد عُرّف الانتقال سابقًا بأنه: "عملية موجهة نحو النتائج تشجع على التحول من بيئة المدرسة إلى حياة ما بعد المدرسة". ومع ذلك أعاد مسؤولو قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات (IDEA) تعريف هذه العملية؛ إذ ركزوا على توفير الدعم لقادة المدارس لتسهيل انتقال الطلاب الذين لديهم إعاقات نحو تحقيق نتائج إيجابية، وشددوا على تحسين مهارات العمل الوظيفية للطلاب بدلًا من التركيز فقط على تعزيز الانتقال (Bassett & Kochhar-Bryant, 2006). أيضًا فقد أُقر قانون الابتكار والفرص للقوى العاملة (WIOA,2014) لتعزيز توجهات السياسة المتعلقة بالانتقال.

تركز متطلبات الانتقال على التعاون بين المعلمين، ومستشاري إعادة التأهيل المهني، والأسر، والأفراد الذين لديهم إعاقات؛ لتحسين الفرص الوظيفية وتحقيق الاستقلالية في الحياة. ويتولى قانون (WIOA) توزيع مسؤوليات تنظيم الدعم والخدمات والتعليم بين مختلف المنظمات؛ إذ تتخذ كل جهة نهجًا ومهامَ مختلفة، ويؤدي معلمو التربية الخاصة دورًا رئيسًا في تنسيق هذه الجهود.

ومع هذه المسؤوليات المعقدة والمتطلبات التي تستلزمها هذه السياسات، فقد أقر المشرعون في عام (2015)، قانونًا يؤكد حق النجاح لكل طالب (ESSA)، ويشدد على التحصيل الأكاديمي العالي القائم على المعايير لجميع الطلاب، بما في ذلك الأفراد الذين لديهم إعاقات، ويُستخدم قانون (ESSA) لتأكيد وصول الطلاب إلى فرص التعلم التي تنطوي على مهارات تفكير عليا، واستخدام تدابير متعددة للتقدم، وتقييم الأداء المدرسي، والمساواة في الموارد، والتدخلات القائمة على الأدلة (Cook-Harvey et al, 2016). وقد خلق تمرير قانون (ESSA) ضغطًا إضافيًا على معلمي التربية الخاصة لتحقيق التوازن بين المعايير الأكاديمية العالية، مع تلبية الاحتياجات الوظيفية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات في الوقت ذاته (Scott et al, 2019).

ولقد واجه العديد من الطلاب الذين لديهم إعاقات العديد من التحديات والصعوبات في أثناء عمليات انتقالاتهم التعليمية المتكررة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، ثم إلى المرحلة الثانوية، يلي ذلك مرحلة ما بعد الثانوية بما فيها التعليم الجامعي، والتعليم المهني، والالتحاق بالمجال الوظيفي، وغير ذلك من مجالات الانتقال التي تلي مرحلة المدرسة (Thoma et al, 2016). وقد أكد الفوزان والراوي (2019) أن هناك ضعفًا واضحًا في مسألة التخطيط لخدمات الانتقال وتقديمها، وأكدت عديد من الدراسات الحاجة الماسة إلى مزيد من الاهتمام بعملية الإعداد والتنفيذ لبرامج انتقال الطلاب الذين لديهم إعاقات لمرحلة ما بعد المدرسة (الفوزان والقحطاني، 2022 ;Almalki, 2021). وكشفت دراسات أخرى أن الطلاب الذين لديهم إعاقات يحققون في الغالب نتائج انتقالية أقل نجاحًا من أقرانهم العاديين (Alzahrani,2018). وفي ظل وجود اعتماد رسمي لنماذج التصميم الشامل للتعلم وكذلك التصميم الشامل للانتقال (UDL وUDT)، لعدة سنوات في الدول المتقدمة كما في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن هذه المصطلحات تعد جديدة تمامًا في بعض الدول الأخرى، مثل المملكة العربية السعودية (Hartmann & Weismer, 2016).

وقد أشارت بعض الأبحاث والدراسات إلى أن هناك نقصًا كبيرًا في تدريب المعلمين على كيفية استخدام هذه النماذج التعليمية الجديدة، مثل دراسة السالم، (2016)، ولوجود قصور في تنفيذ السياسات التربوية التطورية التي تهدف إلى الارتقاء بالممارسات التعليمية. وهناك محدودية في نوعية الدراسات والأبحاث المتخصصة في مناقشة العديد من النماذج التعليمية الحديثة التي يأتي في مقدمتهما نموذج التصميم الشامل للانتقال للطلاب الذين لديهم إعاقات في المملكة العربية السعودية.

لذلك جاءت الفكرة لإجراء هذه الدراسة التي تندرج تحت عنوان: **"التصميم الشامل للانتقال، ودوره في تطوير الجوانب الأكاديمية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات بالمملكة العربية السعودية"**. وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما دور التصميم الشامل للانتقال في تطوير الجوانب الأكاديمية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات بالمملكة العربية السعودية؟، وينبثق من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

ما العلاقة بين التصميم الشامل للتعليم والتصميم الشامل للانتقال؟

ما المبادئ الرئيسة التي يقوم عليها التصميم الشامل للانتقال؟

ما المعوقات التي تحد من استخدام إستراتيجية التصميم الشامل للانتقال في المدارس التي يتلقى فيها الطلاب الذين لديهم إعاقات تعليمهم؟

2.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعزيز فهم معلمي المدارس الشاملة لمبادئ التصميم الشامل للانتقال، الذي يعمل على معالجة تدني المهارات الأكاديمية وكذلك مهارات الانتقال للطلاب الذين لديهم إعاقات في مرحلة ما بعد المدرسة، من حيث: التعرف إلى مبادئه، ومعايير تطبيقه ومتطلباته، وسبل تطويره، وتعميم استخداماته داخل مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية. وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى المناقشة والإيضاح لبعض نقاط القوة التي تضمن حصول الطلاب على تعليم ذي جودة عالية، وكذلك مناقشة الخطط والمناهج والسبل الكفيلة بدعم انتقال الطلاب الذين لديهم إعاقات إلى مرحلة ما بعد المدرسة مناقشة جيدة ومنظمة.

3.1. أهمية الدراسة

تحاول الدراسة الحالية تقديم إسهامات مهمة في تطوير أساليب تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل وتأهيلهم للانتقال بسلاسة من المدرسة الثانوية إلى حياة ما بعد المدرسة، وكذلك تسعى هذه الدراسة إلى استعراض بعض المعوقات التي تحدّ من تنفيذ إستراتيجيات التصميم الشامل للانتقال في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، ويأمل الباحث من هذه الدراسة الإسهام في إثراء أدبيات المجال من خلال تقديم معلومات ذات صلة بالانتقال من مرحلة إلى أخرى في نظام التعليم، وتناول كيفية التأثير الذي يمكن أن تحققه التنمية المهنية للمعلمين على فهمهم للتصميم الشامل للانتقال.

4.1. مصطلحات الدراسة

التصميم الشامل للتعلم (UDL): هو مجموعة من المبادئ والتقنيات المستخدمة في تدريس الطلاب داخل الفصول الدراسية جنبًا إلى جنب مع تصميم المواد التعليمية التي يمكن الوصول إليها. وتدور تلك المبادئ حول مجموعة متنوعة من الأساليب والطرق والإستراتيجيات البديلة للطلاب للمشاركة باستخدام أساليب مختلفة للتمثيل والتعبير والمشاركة (Courey, et al,2013).

التصميم الشامل للانتقال (UDT): إستراتيجية تعمل على تخطيط التعليم وتنفيذه وتقييمه، بغية سد الفجوة بين أهداف التدريس الأكاديمية والوظيفية/الانتقالية؛ ما يؤدي إلى ارتفاع مدخلات الطالب الأكاديمي ومستوى مهاراته الانتقالية، ليسهم كل ذلك في نجاحه وانتقاله إلى مرحلة ما بعد المدرسة بكل يسر وسهولة (Scott, et al, 2011).

تقرير المصير: مجموعة من المهارات، والمعارف، والمعتقدات التي تُمَكِّن الفرد من الانخراط في سلوك مستقل منظم ذاتيًّا وموجه نحو الهدف (Shogren, 2013).

2. منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي في جمع المعلومات من خلال الأبحاث والدراسات السابقة، ويمتاز هذا المنهج بتحديد خصائص الظاهرة مع وصف طبيعتها وأسبابها، وتعتمد على تفسير الموضوع كما هو؛ وذلك بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومن ثَم تصنيفها واستخلاص النتائج منها (حريري، 2021).

3. الخلفية النظرية للدراسة

إن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي قدمها ولي العهد الأمير محمد بن سلمان -حفظه الله تعالى- هي خارطة طريق شاملة للتحول الاقتصادي والاجتماعي في البلاد. وتهدف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في جوهرها إلى تنويع الاقتصاد السعودي وتقليل اعتماده على النفط وتحسين نوعية الحياة لمواطنيه. وتشمل هذه الرؤية الطموحة قطاعات مختلفة، بما في ذلك الرعاية الصحية والتعليم والبنية التحتية والسياحة والبيئة (رؤية 2030، 2016).

ومع شروع المملكة العربية السعودية في هذه المرحلة الانتقالية، أصبح دمج مبادئ التصميم الشامل ذا أهمية متزايدة، إذ إنه من خلال دمج التصميم الشامل للانتقال في نسيج مبادراتها التطورية ذات الصلة بالتربية والتعليم للأفراد الذين لديهم إعاقات، تستطيع المملكة العربية السعودية ضمان ما يمكن الإشارة إليه بشمولية الخدمات لاحتياجات الجميع. لذلك سنستعرض في الصفحات التالية التصميم الشامل للانتقال لنتعرف إلى مفهومه وأهميته ومكوناته ومتطلبات تطبيقه، مع محاولة استكشاف العقبات المحددة التي قد تحد من فرص اعتماده وتقديمه ليكون إستراتيجية تعليمية في المدارس الشاملة بالمملكة العربية السعودية.

1.3. التصميم الشامل

إن التصميم الشامل هو نهج فريد يفترض أن التنوع هو السمة والميزة الثابتة في جميع المواقف الحياتية والتعليمية وبين جميع الأفراد وكذلك الطلاب، ولهذا السبب فإن من الواجب تخطيط التدخلات تخطيطًا مرنًا ودمجها في إطار التصميم الشامل داخل أفنية المؤسسات الحكومية ومبانيها المختلفة، بما في ذلك المدارس والجامعات.

ووفقًا لمركز التصميم الشامل، يمكن تعريفه على أنه: تصميم المنتجات وتهيئة البيئات لتكون قابلة لاستخدام جميع الأفراد لها، إلى أقصى حد ممكن، دون الحاجة إلى التكيف أو التصميم الخاص. وقد ظهر مفهوم التصميم هذا استجابة للتغيرات التشريعية والاجتماعية التي حدثت منذ أكثر من ستة عقود. وقد نُفذت تصميمات "خالية من المعيقات" في الهندسة المعمارية والحياة المجتمعية بعد أن بدأت التشريعات التي تركز على الممارسات غير التمييزية في الظهور في خمسينيات القرن الماضي. واستمر هذا المفهوم في التركيز على الهندسة المعمارية والتخطيط الحضري، مدعومًا بتشريعات وقوانين عدة مثل قانون إعادة التأهيل 1973، وقانون الإسكان العادل 1968 (Scott &Thoma,2024) .

إن مصطلح "التصميم الشامل" يعني أن الأسلوب أو التصميم ليس خاصًا بفرد واحد أو مستوى قدرة واحدة؛ بل أنه يقدم لجميع الأفراد (Wehman, 2006). إذ يركز التصميم الشامل في الهندسة المعمارية على إزالة الحواجز داخل المجتمع لإتاحة الوصول إلى جميع الأفراد، بما في ذلك إزالة الحواجز الهيكلية داخل المباني المجتمعية.

ونشاهد عديدًا من الأمثلة على التصميم الشامل كل يوم في المباني التي نعمل فيها ونتسوق فيها؛ فالأبواب الكهربائية هي أحد الأمثلة على تطبيقات التصميم الشامل، إذ إنها صُممت بشكل يسمح للأفراد الذين يستخدمون الكراسي المتحركة بدخول المباني والخروج منها باستقلالية؛ ومع ذلك، توفر هذه الأبواب أيضًا وصولًا أسهل للأفراد الذين يحملون الطرود البريدية، أو أولئك الذين يدفعون عربات التسوق و/أو عربات الأطفال.

وتشمل الأمثلة الأخرى على التصميم الشامل في الهندسة المعمارية وتصميم الممرات الخاصة للمشاة على جانبي الأرصفة، والترجمة النصية للبرامج التلفزيونية، والمصاعد الكهربائية في المباني. وتتيح ممرات المشاة الخاصة وكذلك المصاعد لعدد كبير من الأفراد التنقل في الشوارع والأرصفة والمباني باستقلالية، بما في ذلك الأفراد الذين يستخدمون الكراسي المتحركة والمشاة، والأطفال على الدراجات، والأشخاص الذين يدفعون عربات الأطفال، أو المحترفون الذين يحملون حقائب قابلة للجر. ولا تفيد الترجمة النصية على أجهزة التلفاز الأفراد الذين يعانون إعاقات سمعية فحسب، بل إنها مفيدة أيضًا لمرتادي الصالات الرياضية والأزواج الذين يشاهدون التلفاز ليلًا في أثناء نوم الآخرين. وتمتد هذه التصميمات المعمارية والمنتجات إلى ما هو أبعد من استخدامها الأساسي، فهي تدعم الوصول للجميع (Scott &Thoma,2024).

2.3. التصميم الشامل في الفصل الدراسي

طُبق مفهوم التصميم الشامل الخالي من العوائق في البيئة المادية للفصل الدراسي وأيضًا في الأساليب والمواد التعليمية التي تستخدم لتدريس الطلاب. يصف مصطلحا التصميم الشامل للتعليم (UDI) والتصميم الشامل للتعلم (UDL) الجهود المبذولة لإتاحة الوصول الشامل للتعليم إلى جميع الطلاب، بما في ذلك أولئك الذين لديهم إعاقات معرفية، وجسدية، وانفعالية، ويعتمد كلا النهجين على مفهوم التصميم الشامل (UD)، ويركزان على التغلب على الحواجز المادية والمعرفية في الفصل الدراسي، ومن ثَم توفير تصميم تعليمي يزيل الحواجز أمام التعلم (Council for Exceptional Children, 2005). في حين أن (UDI) يركز في المقام الأول على الطريقة التي يكون بها توفير التعليم للطلاب، ويركز (UDL) على العملية التعليمية برُمَّتِها، بما في ذلك كيفية تدريس المعلومات، ونوعية المواد المستخدمة، وكيفية انخراط/مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم، وكيفية تقييم تقدمهم من خلال هذه الأنشطة. وهي تتميز بالمرونة، وتستند إلى فرضية أنه لا يوجد نهج واحد للتعليم يناسب جميع الطلاب، وأنه يجب على المعلمين تقديم التعليم بطرقٍ متعددة والسماح للطلاب بالتعبير عن الإتقان بأساليب شتى. وبناءً عليه، فقد طُور التصميم الشامل للانتقال (UDT) ورُسِّخ في إطار عمل (UDL). ومما تجدر الإشارة إليه أن فهم التصميم الشامل للانتقال ودمجه (UDT) يتطلب فهمًا جيدًا لـلتصميم الشامل للتعلم (UDL) (Thoma et al, 2009).

3.3. التصميم الشامل للتعلم

يهدف التصميم الشامل للتعلم إلى جعل التعلم متاحًا لجميع الطلاب، ودعم فكرة دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات، وضمان تلبية جميع احتياجاتهم الأكاديمية. وهو يحتوي على ثلاثة مبادئ رئيسة: وسائل مشاركة متعددة، ووسائل تمثيل متعددة، ووسائل عمل وتعبير متعددة (Center for Applied Special Technologies [CAST], 2018)، إذ يعتمد مبدأ تعدد وسائل المشاركة على فكرة ربط تعليم الطلاب بالمشاركة، فإذا لم يشارك الطلاب فإنهم لن يتعلموا، هذه المشاركة تتباين من طالب إلى

آخر، بل إنها قد تتباين لدى الطالب نفسه؛ لذلك يجب أن تكون الأساليب التي يستخدمها المعلمون لإشراك طلابهم متنوعة، ويمكن للمعلمين تحقيق هذا التنوع في الأساليب عن طريق اختيارات الطلاب قدر الإمكان، وتنويع الأنشطة، وإعطاء التعقيبات [التغذية الراجعة]، وتعليم الطلاب كيفية التنظيم الذاتي (CAST, 2018).

إن الأساس المنطقي لوسائل التمثيل المتعددة هو في الاعتراف بأن جميع الطلاب لا يتعلمون التعليم الأفضل من خلال الأسلوب التعليمي نفسه، لذلك يجب على المعلمين توفير أنواع مختلفة من الأساليب التعليمية لتلبية قَدْر معين من احتياجات التعلم (CAST, 2018). ويمكن للمعلمين تحقيق التعلم العادل من خلال أنواع من الاستجابات المختلفة (مثلًا: القلم والورقة، الطباعة، الرسم)؛ ما يسمح للطلاب بالاستجابة بطرق أكثر فعالية لهم، وتعليمهم مهارات تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية مباشرة (CAST, 2018).

من المهم ملاحظة أن التصميم الشامل للتعلم ليست طريقة محددة للتعليم، ولكنها إطار للتصميم التعليمي مبنيّ على مبدأ أن جميع الطلاب يمكنهم التعلم؛ فينبغي أن تكون هذه الوسائل المتعددة لتقديم المحتوى وتقييم الطلاب جزءًا من الدروس اليومية والتخطيط لتعزيز عملية التعلم (Scott &Thoma,2024).

4.3. التصميم الشامل للانتقال

تتولى سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مبادرة تطبيق الممارسات والنظريات من البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية (السالم، 2016)، وهناك جهود جماعية من كليات التربية والباحثين والمُشرّعين الوطنيين لتطوير أُطُر ونماذج تعليمية تهدف إلى توضيح الطرق التي يمكن من خلالها إتاحة الفرصة لتعليم جميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب الذين لديهم إعاقات. ويتميز التصميم الشامل للتعلم بتوسعه في البُنى التحتية للتعليم والمواد التعليمية ومصادر الدعم ومرافق التعلم؛ بحيث تستوعب الجانب الأكبر من الطيف الطلابي. ويشمل مفهوم التصميم الشامل للتعلم السعي لإيجاد حلول متخصصة ضرورية لتنوع الطلاب دون تصنيفهم لفئة معينة.

ومع زيادة أعداد الطلاب الذين لديهم إعاقات المنظمين لبرامج التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية كأجندة وطنية، ثوما وآخرون (Thoma et al,2009) إطار التصميم الشامل للانتقال للطلاب الذين لديهم إعاقات، ويستند هذا الإطار إلى فلسفة التصميم الشامل للتعلم، ويهدف إلى توفير هياكل مرنة وبديهية لزيادة فرص الوصول والنجاح في بيئات مختلفة. ويقدم هذا الإطار عملَ سياقٍ تعليمي يغطي تخطيط المناهج وتوصيلها، وتقييم التعليم الأكاديمي، وتحقيق أهداف الانتقال. وأكد سكوت وآخرون (Scott, et al,2011) أن إطار التصميم الشامل للانتقال يستند إلى ثلاثة مبادئ للتصميم الشامل للتعلم، هي: (وسائل متعددة للتمثيل، وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل، وسائل متعددة للأداء والتعبير)، وأربعة مبادئ أخرى؛ وذلك لتلبية احتياجات جميع الطلاب من خلال إستراتيجيات متنوعة للمشاركة والتمثيل والتعبير.

إن تنفيذ إطار عمل التصميم الشامل للانتقال يضمن أن التعليم يساعد أيضًا في إعداد الطلاب للحياة بعد المدرسة (Scott & Bruno, 2018). وينشأ التمييز بينها من خلال دمج العناصر الانتقالية/الوظيفية التي تضاف إلى مبادئ التصميم الشامل للتعليم.

وعندما يركز المعلمون على مجالات الحياة المتعددة لطلابهم، فإنهم يسعون إلى تطويرهم في جميع مجالات الانتقال بدلًا من التركيز فقط على الحياة المهنية أو التعليم (Thoma et al,2009). ويتضمن التركيز على جميع مجالات الانتقال: إعداد الطلاب للتعليم، والمسار المهني، والاستقلال المعيشي، والأنشطة الترفيهية، وأي مجالات أخرى قد يحتاج الطلاب إلى المساعدة فيها لتأهيلهم لممارسة حياتهم الطبيعية بعد المدرسة (Scott & Bruno, 2018).

ويشير مصطلح وسائل التقييم المتعددة إلى استخدام المعلمين لأنواع مختلفة من التقييمات التي يمكن الحصول عليها لتقييم احتياجات الطلاب وإنشاء صورة خاطفة عن مهارات الطلاب واحتياجاتهم ورغباتهم في حياة البالغين (Scott & Bruno, 2018).

والتقييمات غير الرسمية ذات أهمية خاصة، إذ تُتيح للمعلمين تخصيص التقييم لكل طالب على حدة، وتقييم مهاراته في بيئة العالم الحقيقي (Thoma, et al, 2016). وتقرير المصير الذاتي للفرد هو المكون الثالث الفريد للتصميم الشامل، وهو المبدأ الأساسي الحقيقي لأي تخطيط انتقالي (Thoma et al, 2016).

وعندما يدمج المعلمون تقرير المصير الذاتي للأفراد في مناهجهم، فإنهم يركزون على رغبات الطلاب واحتياجاتهم عند تحديد أهداف الحياة، ويجب عليهم وجوبًا صريحًا تعليم الطلاب المهارات اللازمة لذلك لدعم أنفسهم في المدرسة وفيما بعدها (Scott & Bruno, 2018).

وعندما يستخدم المعلمون مواردَ ووجهات نظر متعددة، فهذا يعني أنهم يُشركون أفرادًا من طلاب المدارس وأسرهم ومجتمعاتهم عند اتخاذ القرار. إذ يسمح استخدام ذلك المبدأ بوجهات نظر مختلفة عن الأشخاص المشاركين من مجالات مختلفة في حياة الطلاب، ويضمن ارتباطهم بموارد المجتمع التي ستساعدهم بعد انتهاء مرحلتهم الدراسية (Scott & Bruno, 2018).

مكونات التصميم الشامل للانتقال

يرى مايرز (Mayers,2008) أن تقديم النماذج النفسية الأحادية البعد للتعلم غالبًا ما يكون غير واضح وغير محدد في فعاليتها بما يكفي. استجابةً لهذا؛ اقترح المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم- National Center on Universal Design for Learning لعام (2020) تصميمًا شاملًا للتعلم يعتمد على مبادئ مرنة لعرض المعلومات واستجابة الطلاب للمعرفة المقدمة ومستويات مشاركة الطلاب في التعلم. ويُعرِّف النهدي (2014) التصميم الشامل للتعلم بأنه: إطار يهدف إلى تلبية الحاجة لنُظُم تعليم عامة تعمل على دعم عموم الطلاب بمن فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات، وهو أيضًا يسهم في حل إشكالية الدمج الشامل في مدارس التعليم العام. وتصف روز وآخرون (Rose, et al, 2006) التصميم الشامل للتعلم بأنه مكون من الإستراتيجية التعليمية الكلية التي تستند إلى نتائج البحث في علم الأعصاب الإدراكي لأنه أساس أو نهج للتدريس القابل للوصول. وفي السياق نفسه يصف (لودلو وفورشاي Ludlow&) (Forshay,2007) التصميم الشامل للتعلم بأنه مخطط لبرامج مرنة ذات تطبيقات تعليمية شاملة. وقد نظر إيفانز وآخرون (Evans, et al,2010) إلى إطار التصميم الشامل للتعلم بأنه نظام دعم للنجاح الأكاديمي للطلاب، وهو الأساس الرئيس لتدريب المعلمين في البرامج التعليمية في مختلف مستويات الصفوف والمستويات التعليمية. ومن مبادئ التصميم الشامل:

- الاستخدام العادل للمرافق.
- مرونة المرافق.
- بديهية المرافق المستخدمة ووضوحها.
- وضوح المعلومات.
- التسامح مع الأخطاء.
- تقليل المجهود البدني.

- توفير المساحة والحدود اللازمة للوصول والاستخدام (Aslaksen, et al ,1997).

أما المرونة فتقيس إلى أي مدى يمكن تلبية احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم، وأما التصميم الذي يتميز بالبساطة والحدسية، فإنه يُمكن للمستخدمين ذوي اللغات والمهارات والخبرات المتنوعة أن يفهموه ويتفاعلوا معه بسهولة (Scott et al,2012)، ويعني وضوح المعلومات في النموذج قدرة التصميم على نقل المعلومات الضرورية بطريقة تتجاوز الظروف والقدرات الحسية. أما التسامح في الخطأ فيسهم في تقليل النتائج السلبية أو الخاطئة إلى أدنى حد ممكن، ويتطلب النموذج الذي يتميز بجهد بدني منخفض القيام بالمهام بكفاءة أكبر باستخدام أقل جهد ممكن. وأخيرًا، تهدف إلى توفير المساحة اللازمة للوصول الأمثل إلى المستخدم(Lee & Morningstar,2019) .

من ناحية أخرى، يسعى التصميم الشامل للانتقال إلى وضع تعريفات واضحة للمشاركة والتعبير والتمثيل والتقييم والمجالات المتعددة ومصادر الانتقال المتعددة وتقرير المصير (Thoma et al, 2009). وتعتمد مكونات التصميم الشامل للتعلم للتعبير عن الوسائط المتعددة والمشاركة والتمثيل على مبادئ علم الأعصاب؛ لنشاط التعلم في الدماغ البشري الذي يتضمن المهارات الإدراكية للأنماط والأشياء وأنماط العمل المستجيبة، وإمكانات الأنماط التوليدية للذاكرة وحل المشكلات وتعلم اللغة (Rose et al ,2006). أما كينيدي وآخرون (Kennedy, et al,2014) فيرَوْن أن التصميم الشامل للانتقال يجب أن يكون جزءًا من سياسة التعليم العام؛ لأنه يمتلك آثارًا إيجابية كبيرة في جميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب الذين لديهم إعاقات.

وأهداف التصميم الشامل للتعلم هي: تمكين التعلم لجميع الطلاب، ودعم الشمولية، والتحقق من تلبية احتياجاتهم الأكاديمية. ويتضمن التصميم الشامل للتعلم ثلاثة مبادئ رئيسة: طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للتمثيل، وطرق متعددة للعمل والتعبير (CAST,2018).

الوسائل المتعددة للمشاركة في سياق التصميم الشامل للتعلم

يَعتمد مبدأ وسائل المشاركة المتعددة على فكرة ربط تعليم الطلاب بالمشاركة، أي أنه إذا لم يشارك الطلاب فإنهم لن يتعلموا. هذه المشاركة تتباين من طالب إلى آخر، بل إنها قد تتباين لدى الطالب نفسه (CAST, 2018). لذلك من المهم أن تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون لجذب اهتمام الطلاب. يمكن للمعلمين تحقيق هذا التنوع في الأساليب باستخدام اختيار الطالب، ما أمكن ذلك، وتنويع الأنشطة، وتقديم الملاحظات، وتعليم الطلاب كيفية التنظيم الذاتي (CAST, 2018).

لاحظ سكوت وآخرون (Scott, et al,) أن الطلاب الذين لديهم إعاقات كانوا أكثر اهتمامًا بالموضوع، وكانوا أكثر تفاعلًا عندما يكونون في وجود الطلاب غير المعاقين. ولذلك يمكن القول إن الغرض الأساسي لمبدأ المشاركة المتنوعة هو أفضل طريقة للمتعلمين لتبادل المعرفة من خلال الاعتراف بالفروق الفردية الموجودة بين الطلاب، وكذلك الاختلافات الموجودة داخل الأفراد أنفسهم (National Center on Universal Design for Learning ,2013)، وترى روز ومايرز (Rose& Mayers,2002) أن أنماط المشاركة المتعددة تجيب عن سؤال "لماذا" في التعليم. ويرى المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن الأساس المنطقي لتطوير إستراتيجيات تحفيز الطلاب ومشاركتهم في سياق مجموعة متنوعة من الطلاب هو محاولة لمراعاة المعرفة الثقافية والعصبية والمسبقة والمعرفة الشخصية والهوية ودمجها لدى الطلاب، بجانب العناصر الذاتية المتعلقة بهم.

وأوضحت شايرا (Shaira, 2013) أن تطور اللغة مشكلة محتملة تمنع الطلاب الصُّمّ من المشاركة والاستفادة من أنماط السلوك الإيجابي. وعليه يحتاج التطور اللغوي للطلاب الصُّمّ إلى اتباع مقاربات وأساليب مختلفة مع السعي لجذب اهتمام الطلاب

ومشاركتهم. وفي هذا الصدد يرى المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن أساليب المشاركة المتعددة تركز على الاستفادة من الاهتمام والتنظيم الذاتي والمثابرة والجهد المستمر.

الوسائل المتعددة للفعل والتعبير في سياق التصميم الشامل للتعلم

يواجه الطلاب ذوو الإعاقة، كالطلاب الصُّمّ أو ضعاف السمع، تحديات فريدة في الوصول إلى بيئة التعلم والتقدم فيها، وصعوبة العثور على طرق فعالة للتعبير عما تعلموه (Rose et al ,2006). ويحظى التفاضل بين الطلاب، بناءً على الحركة والتعبير الذاتي، بأهمية كبيرة عند دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات (National Center on Universal Design for Learning,2013b) وفي هذا السياق يرى المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن وسائل التعبير المتعددة تستهدف الحركة الجسدية، وتعزيز المهارات من خلال التعبير الشخصي، وتطوير الطلاقة اللغوية، وتعزيز الوظائف التنفيذية.

ويوضح المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن المسوغ لإستراتيجيات تحسين الفعل والتعبير في سياق قدرة الطلاب هو استكشاف بيئة التعلم، والتعبيرعما تعلموه، ووصف خبرات اكتساب المعرفة. وفي هذا السياق أجرى شايرا (Shaira, 2013) دراسة على (41) معلمًا سعوديًّا و(113) من أولياء الأمور، وتوصل إلى أن القدرات التعبيرية للطلاب الصُّمّ وضعاف السمع الذين يشاركون في برامج الدمج يمكن قياسها بأشكال مختلفة من وجهات النظر المتنوعة. ويشير كينيدي وآخرون (Kennedy, et al, 2014) إلى أن مقاييس فعالية الإستراتيجيات الشاملة للتعلم في سياق التربية الخاصة يجب اختيارها وفقًا لأهداف التربية الخاصة، ومدى مناسبتها للتصميم الشامل للتعليم، وإلى أي مدى ينبغي تنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلم مباشرة لتحقيق أقصى فائدة.

الوسائل المتعددة للتمثيل في سياق التصميم الشامل للتعلم

إنّ الهدف من تنوع الوسائل المتعددة للتمثيل المشترك بين الطلاب هو الكشف عن كيفية استيعابهم واستجابتهم، ومن ثَم التعبير عن المعرفة التي اكتسبوها، التي كان يُنظَر إليها في المقام الأول على أنها شكل من أشكال التعبير عن الذات. وفي هذا الصدد ترى روز وماير (Rose& Mayers,2002) أن أنماط التمثيل المتعددة هي إجابة لسؤال "ماذا" في التعليم: أي: ما الذي يُتعلم. وتؤكد أيضًا أن تعدد أساليب التعبير يوفر التنوع في طريقة اكتساب الطلاب للمعرفة والمعلومات من خلال توفير المواد التعليمية. ويرى المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن الأساس المنطقي لإستراتيجيات التمثيل في سياق التنوع هو استيعاب الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم والصراعات الثقافية للمعلومات وإدراكها، التي تكون أكثر حدة للطلاب ذوي الإعاقات الحسية، مثل الطلاب المكفوفين والطلاب الصُّمّ.

النظرة التجميعية لأطر الوسائل المتعددة للتصميم الشامل للتعلم

إن الإطار التعليمي الذي يدعم دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في المجتمع المدرسي يعتمد على التدوين أو التدريس المعياري، الذي ينص على أن وسائل التعليم وأغراضه للطلاب الذين لديهم إعاقات يجب أن تسير وفق معايير محددة Mapolisa (&Tshabalala, 2013). أيضًا يوفر إطار التصميم الشامل للانتقال منظورًا شاملًا عن الانتقال للطلاب الذين لديهم إعاقات، وبما يتضمن تصميم المناهج التعليمية والدراسية، والتخطيط الأكاديمي والانتقالي، وتقييم الطلاب (Thoma, et al, 2009). وقد وسَّع سكوت وآخرون (Scot, et al, 2011) منظور فعالية التصميم الشامل للتعليم وإطار التصميم الشامل للانتقال ليشمل إسهام التكنولوجيا المساعدة في دورات ذوي الإعاقات وبيئات التعلم.

وقد قُيّمت إطارات التصميم الشامل للانتقال في سياق كفايات ومعايير الأهلية للدمج للانتقالات المقترحة للطلاب الذين يعانون إعاقات، بما في ذلك الطلاب الصُّمّ وضعاف السمع. وقد أظهرت التكنولوجيا المعنية نجاحها في تحسين التصاميم التعليمية، التي كانت سابقًا إستراتيجية منفردة غير كافية لجعل تصميم التعليم يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Kennedy et al, 2014). وأيضًا طُورت وحدات الوسائط المتعددة ذات النشرة الصوتية لاكتساب المحتوى، وفقًا لتعاليم التصميم الشامل للتعلم المتعلقة بالوسائل المتعددة للمشاركة والتمثيل، والمعتمدة أيضًا على النظرية الإدراكية للتعلم عبر الوسائط المتعددة (Mayers, 2008). وأكد المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم أن الوسائل المتعددة للتمثيل تركز أساسًا على التصور واللغة والتعبيرات والرموز الرياضية والاستيعاب (National Center on Universal Design for Learning, 2010).

يعتمد إعداد الطلاب الذين لديهم إعاقات لبرامج التعليم الجامعي ولحياة الكبار على المكونات الإضافية الداعمة لاستكمال إطار التصميم الشامل للتعلم. ويتضمن التصميم الشامل للانتقال اعتبارات إضافية لأفضل ممارسات الانتقال، التي تتضمن المجالات المتعددة للحياة والانتقال، والوسائل المتعددة للتقييم، والمصادر، والمنظورات المتعددة، وتقرير المصير (Thoma, et al, 2013).

المجالات المتعددة للانتقال

إن مجال الانتقال المتعدد لا يقتصر فقط على استعداد الذين لديهم إعاقات، بل يشمل تكامل المهارات الأكاديمية والحياتية لدعم قدرتهم على التكيف وهم أشخاص كبار في مختلف سياقات حياتهم وتطويرهم كالطلاب (Scott et al ,2011). وفي هذا السياق أظهرت الأبحاث التي أجراها أنكيني وآخرون (2009) أن أُسر الطلاب الذين لديهم إعاقات تولي اهتمامًا كبيرًا لتحضير أبنائهم لمرحلة الانتقال إلى حياة الكبار، ولا ينظرون إليها فقط على أنها مجرد مهام وإجراءات تعليمية من المعلمين. وأظهرت دراسة كانون وآخرون (Cannon, et al, 2016) أن تعلم اللغة ومحو الأمية والسلوكيات الاجتماعية كانت من بين القضايا الرئيسة التي ركزت عليها البحوث المتعلقة بالطلاب الصُّمّ وضعاف السمع، وكانت التدخلات الرئيسة لدعم انتقال الطلاب تشمل استخدام لغة الإشارة، والصوتيات البصرية، والبرمجيات البصرية/المرئية.

وأظهرت دراسة شايرا (Shaira,2013) أن المعلمين يولون قيمة أعلى لمخرجات دمج الطالب أكثر من الآباء أنفسهم فيما يتعلق بكيفية تأثير تنمية اللغة في الطلاب الصُّمّ وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. ودرس كاوثون وآخرون (Cawthon,2014) منظورات (56) والدًا فيما يتعلق بعملية انتقال أطفالهم من الذين لديهم إعاقات، وكذلك عملية وضع برنامج تعليم فردي للطفل، وعملية الانتقال، والخيارات المحتملة للمهن التي قد يلتحقون بها بعد تخرجهم في المدرسة الثانوية. وتبين من الدراسة أن الخلفية الديموغرافية لأولياء الأمور وتوقعات الأداء كان لها أثر كبير في منظورات الآباء. وأكد الباحثون أن تقييم غالبية الآباء كان إيجابيًّا تجاه برنامج التعليم الفردي وخبرات الانتقال.

ويشير مايرز (Mayers,2008) إلى أن الطلاب الصُّمّ وضعاف السمع يتعلمون من خلال استخدام العمليات الإدراكية/المعرفية لاختيار المعلومات المستقبلة وتنظيمها ودمجها مع المعرفة في الذاكرة الطويلة. ويقدم التصميم الشامل للانتقال مزيدًا من الخدمات لهؤلاء الطلاب، وتعتمد إستراتيجيات الانتقال على المكونات الثلاثة الجوهرية للتصميم الشامل للتعلم التي تتضمن معرفة كيفية تنشيط العقل البشري لمعالجة المعلومات، وتستخدم هذه الإستراتيجيات الشبكات العصبية والوجدانية والتقريرية في استقبال المعلومات ومعالجتها (Evans et al,2010).

تقييمات الانتقال المتعددة

تهدف خدمات الانتقال إلى المشاركة في تخطيط شامل يأخذ بعين الاعتبار قدرات الشباب واهتماماتهم لضمان نجاحهم في مرحلة ما بعد المدرسة؛ لأن الطلاب يحتاجون إلى مزيد من الفرص لتطوير مهارات التخطيط وصنع القرارات وتطبيقها في حياتهم اليومية والمهنية وفي أثناء الانتقال إلى المراحل اللاحقة (Brown & Scott, 2021) .

وقد جاءت التوصية بتصميم تقييمات شاملة للانتقال من مجلس الأطفال الاستثنائيين (2010) ومن فريق العمل الوطني للتصميم الشامل للتعلم (2010). وتشمل التقييمات الشاملة:

- مجموعة اختبارات متكاملة.
- بنيات تعليمية محددة بدقة، عناصر يمكن الوصول إليها وغير متحيزة.
- اختبارات قابلة للتكييف.
- تعليمات وإجراءات سهلة وواضحة وبديهية.
- سهولة في القراءة والفهم إلى أقصى حد ممكن.

ويوفر التصميم الشامل للانتقال إطارًا للمعلمين لدمج التعليمات في كل من التعليم الأكاديمي والتعليم الانتقالي من خلال طرح العديد من الأسئلة، مثل:

- ما الأهداف العامة للدرس؟
- كيف يمكن معالجة مجالات التحولات المتعددة في هذا الدرس؟
- كيف يمكن تناول تقرير المصير في هذا الدرس؟
- كيف يمكن تزويد الطلاب بوسائل متعددة للتمثيل، والمشاركة، والتعبير؟

(National Secondary Transition Technical Assistance Center ,2011).

إن تجربة انتقال الطالب تتضمن مجموعات منسقة للأنشطة مصممة خاصةً للطلاب الذين لديهم إعاقات؛ لأنها تركز على جوانب قوتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم، وتهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي، وتقديم التعليمات والخدمات التي تدعم تطوير المهارات المهنية والحياتية اليومية (Luft ,2015). وشددت روز وآخرون (Rose, et al,2006) على أهمية إطار التصميم الشامل للتعلم دليلًا لتطوير تقييمات الطلاب؛ إذ يوضح مدى قدرة الطلاب الذين لديهم إعاقات على تقديم المعرفة التي اكتسبوها. وفي هذا السياق درس لوفت ولوفت (Luft & Luft, 2011) حزمة التقييم للكفاءات الانتقالية لـ(53) طالبًا من الصُّمّ وضعاف السمع في المراحل المتوسطة والعليا في مدارس عامة، وخلصت الدراسة إلى وجود مستويات دالة على نقص الكفاءة التي تعيق فرص التوظيف والحياة المعيشية للطلاب الصُّمّ وضعاف السمع عند سن البلوغ. أيضًا تهدف تقييمات الانتقال المتعددة إلى اكتساب المعرفة ومشاركتها لتعزيز الأهداف والغايات المصاحبة للانتقال (Scott et al ,2011). وتشمل هذه التقييمات غير الرسمية قائمة أنماط التعلم CITE واستبيان الطرق الحسية (البصرية - والسمعية، والقراءة/الكتابة، والحركية) والدليل التعليمي، (اختيار المخرجات والترتيبات للأطفال وقائمة بريجانس - Brigance لمهارات الانتقال كمرجعية للمحك). وأكد توما وآخرون (Thoma, et al ,2013) أن جميع التقييمات الرسمية وغير الرسمية هي مصادر لمعلومات نافعة وإثرائية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي للطالب.

وأجرى إيفانز وآخرون (Evans, et al ,2010) دراسة عن تكامل وسائل التصميم الشامل لتعزيز التعلم المتعدد الشامل من خلال المشاركة والتعبير والتمثيل في تدريب تخطيط التعليم ومشاركة الصف وإستراتيجيات تقييم الطلاب. وخلص الباحثون إلى أن النهج المعتمد في هذه الدراسة يشجع نجاح الطلاب الذين لديهم إعاقات، خاصة في المناطق الريفية. وأوصت دراسة أنكيني وآخرون (Ankeny, et al, 2009) بضرورة قيام الوالدين بدور حيوي في تعليم أطفالهم الذين لديهم إعاقات؛ وهذا الأمر يجعل الآباء في حاجة إلى دعم إضافي من المعلمين في برامج الانتقال على صورة تبادل للمعلومات والموارد ومشاركتها معهم. إلى جانب ذلك يُمكن القول إن توفير برامج انتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات في سياق المدارس الشاملة بهدف تحقيق نجاحهم في حياتهم حين البلوغ ليس كافيًا، وهناك حاجة إلى مزيدٍ من البحث في هذا المجال (Luft & Luft, 2011).

تقرير المصير وتخطيط الانتقال

يمر سلوك تقرير المصير بالتطور على امتداد حياة الفرد طفلًا وشابًا وراشدًا، مع توفر الفرص لتعلم المهارات المصاحبة لهذا السلوك وممارستها، وبمرور الوقت قد تتغير طريقة تعليم تلك المهارات والفرص المتاحة لتعليمها. لا يجب أن يبدأ تعزيز تقرير المصير للطالب في المرحلة الثانوية فقط، بل من الضروري التأسيس له في مختلف المراحل الدراسية السابقة. وتزداد أهمية ذلك في سياق تخطيط الانتقال على نحو خاص، إذ يكون الشباب وأسرهم نَشِطين في التخطيط للانتقال إلى حياة ما بعد المدرسة. وفي هذا الصدد يؤكد قانون الأيديا (IDEA,2004) الخاص بـ" تحسين تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات" أهميةَ تقرير المصير في التخطيط لانتقال الطالب، ويُعَرِّف خدمات الانتقال على أنها مجموعة منسقة من الأنشطة الخاصة بالطفل المعاق، التي تتسم بما يلي:

أ- **التصميم الموجه بالنتائج:** تركز خدمات الانتقال على تحسين التحصيل الدراسي والأداء الوظيفي للطفل المعاق من أجل تيسير انتقاله من الأنشطة المدرسية إلى الأنشطة بعد المدرسية. وتشمل هذه الأنشطة: التعليم بعد الثانوي، والتعليم المهني، والتوظيف التكاملي (متضمنًا التوظيف المدعوم)، والتعليم المستمر، وتعليم الكبار، وخدمات الكبار، والاستقلال المعيشي، والمشاركة المجتمعية.

ب- **التركيز على الاحتياجات الفردية:** تُصمم خدمات الانتقال لتلبية احتياجات كل طالب على حدة، مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط قوته، وتفضيلاته، ومصالحه، واهتماماته.

ت- **أهمية تقييم نقاط القوة والاهتمامات:** وأهمية هذا التقييم في تضمين تطوير التعليم، والخدمات ذات الصلة به، والتجارب المجتمعية، وتطوير أهداف التوظيف، وغيرها من الأهداف لحياة البالغين بعد الدراسة، وأيضًا عندما يكون الوقت مناسبًا لاكتساب المهارات الحياتية اليومية وتقييم الحياة المهنية. ويسلط الجزء الثاني من تعريف القانون المذكور الضوء على أهمية التركيز على نقاط قوة الطالب وتفضيلاته واهتماماته واحتياجاته عند تقديم الخدمات الانتقالية، ويجب أن تكون النقاط السابقة هي العامل الرئيس في تحديد أنشطة ما بعد التخرج، وكذلك في اختيار التعليم والخدمات المتعلقة به وما إلى ذلك، لأن تقييم نقاط قوة الطالب وتفضيلاته واهتماماته وتأكيد تلبية احتياجاته هي عناصر أساسية في الخدمات الانتقالية، ومن ثَم فإن تعزيز تقرير المصير عاملٌ جوهري في خدمات الانتقال الفعالة (Shogren,2013).

أما الفروق والاختلافات بين الطلاب الذين لديهم إعاقات أساسًا ففي تباين دوافعهم للتعلم. فبناء مهارات تحديد المصير والتقييم الذاتي وتنميتها فيهم يمكن أن يسهم في تحقيق توازن في فرص التعلم. وفي هذا السياق يشير المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم إلى أن الطالب يتطور ليصبح شابًا يافعًا قادرًا على تحديد مصيره بناءً على خصائصه البيولوجية واكتسابه للمعرفة

والمهارات (National Center on Universal Design for Learning,2013a). أيضًا فإن دمج أفضل الممارسات في تحديد المصير مع المبادرات التعليمية القائمة على المعايير الصحيحة ودعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة يمكن أن يكون الدافع والحافز بين المعلمين لتعزيز المهارات الأساسية اللازمة للمستقبل في بيئة الفصل الدراسي.

وقد اقترح فيلد وهوفمان (Field & Hoffman,2007) نموذجًا لتقرير المصير يركز على الاحتياجات المعرفية والعاطفية الداخلية مع عدم إهمال متطلبات المهارات الخارجية اللازمة لبدء تقرير المصير في التفكير والسلوك الفعليين. ووصف لوكنر وسيبالد (Sebald & Luckner, 2013) تقرير المصير لدى الطلاب الصُّمّ بأنه دافع متكامل يتضمن المعرفة والمهارات والمواقف الشخصية التي تدفع السلوك المنظم ذاتيًا والموجه نحو الهدف، إذ يتلقى الطلاب أولًا المساعدة في عملية فهم طبيعة الصُّمّ وضعاف السمع. وتشتمل أبعاد السلوكيات مقررة المصير -بخلاف المعرفة الذاتية والوعي الذاتي- على نماذج صنع القرار، ومهارات حل المشكلات، والدفاع عن الذات.

وقد وضع مازوتي وآخرون (Mazzotti, et al, 2012) برنامجًا تعليميًا مبتكرًا بتقنيات الحاسوب لتدريب الطلاب الذين لديهم إعاقات على خيارات ما بعد المدرسة، وتعزيز مهارات التخطيط لديهم، واستخدم برامج المعلومات المتعلقة بالتعليم المستمر والتوظيف والحياة المستقلة، مع تخصيص الخيارات والبدائل وفق احتياجات كل طالب. وقد كشفت النتائج ذات الصلة بذلك البرنامج إسهامه في تعزيز التمكين الذاتي للطلاب، وأيضًا أسهم في تطوير مهارات تخطيط المستقبل للطلاب تطويرًا شاملًا، وبناء بيئة داعمة تشجع الطلاب على تحمل المخاطر، مع التركيز على أهمية وجود الدعم اللازم لأنه أمر أساسي في هذا السياق. ولقد اكتسب الطلاب المعرفة والمهارات في هذه المجالات الثلاثة بعد المشاركة في البرنامج التعليمي، وأظهروا قدرة متزايدة على التعبير عن تفضيلاتهم.

ومن هنا يمكن أن نستنتج أن تعليم الطلاب هذه الاختيارات والبدائل في مرحلة مبكرة ومنحهم فرصًا متكررة للتعلم والممارسة من شأنه أن يعزز التمكين النفسي وتقرير المصير، ويكون ذلك القاعدة الأساسية للتنمية المستمرة لتقرير المصير بعد المرحلة الثانوية. ويجب مراعاة تهيئة الظروف التي تمكن الطلاب من تحمل المخاطر، وتحدي أنفسهم بتوقعات عالية، وتوفير فرص النجاح والفشل -مع الدعم اللازم- في التخطيط للمستقبل (Raley, et al,2022).

وقد استقصى جانسون وآخرون (Jansen, et al, 20J22) آراء ما يقرب من (600) متدرب في نحو (100) مدرسة ابتدائية وثانوية لتقييم مدى تحسين هؤلاء المتدربين مهارات تقرير المصير للطلاب الصُّمّ. وركز هذا الاستطلاع على تصورات المشاركين عن مدى فعالية خيارات الاستثمار، والدفاع عن الذات، وإدارة الذات، والوعي الذاتي، وتحديد الأهداف ومهارات الإنجاز، وحل المشكلات، وتنمية مهارات القيادة واتخاذ القرار. وتوصل الباحثون من خلالها إلى أن مهارات تقرير المصير هي عنصر حاسم في النموذج التعليمي للطلاب الصُّمّ، وأن هذه المهارات تؤدي دورًا حيويًّا في حياة الطلاب بعد المدرسة.

المنظورات والمصادر المتعددة

ينبغي لمعلمي التصميم الشامل أن يستخدموا مجموعة متنوعة من الموارد لضمان التخطيط التعليمي الفعال (Scott et al, 2011). وترى روز وآخرون (Rose, et al, 2006) أن الكتب المدرسية هي وسيلة محددة للعرض التعليمي، فهي لم تعُد مصدرًا للمعلومات بسبب عدم المرونة المتأصلة في محتواها وطرق عرضها؛ ما يشكل تحديات جديدة لإستراتيجية حلول تصميم انتقال شامل. وفي هذا الصدد يصف توما وآخرون (Thoma,, et al, 2013) عددًا من الموارد والأدوات اللازمة للتخطيط وتقييم التصاميم العالمية الانتقالية لنقل الطلاب الذين لديهم إعاقات إلى حياة الكبار والتخطيط الأسري بأن لديها أثرًا إيجابيًا في

تحسين عمليات الانتقال. ومثالًا على ذلك، حاول سكوت وآخرون (Scott, et al, 2011) التحقق فيما إذا كانت خطة التعليم الفردية (IEP) والأهداف الانتقالية المضمنة في التصميم الشامل للانتقال لها تأثير إيجابي في تعلم الطلاب الذين لديهم إعاقات ومشاركتهم واهتمامهم بالتعلم، ووجدوا أنه كلما زادت الموارد أسهمت في تحسين طرق التصميم الشامل للانتقال.

1.4.3. التصميم الشامل للانتقال والتنمية المهنية للمعلم

يزيد النظر إلى تدريب المعلمين من منظور التعلم مدى الحياة. في حين يوفر التعليم الجامعي الركيزة الأساسية للممارسة المهنية، فإن التطوير المستمر للموظفين وسيلةٌ مهمّة لتحسين نوعية القوى العاملة، والاحتفاظ بالموظفين الفعالين مع مرور الوقت. ويمكن أن يساعد ذلك في تسهيل انتقال المعلمين الجُدد إلى وظائفهم والتعويض عن أوجه القصور في الإعداد الأوليّ للمعلمين. أيضًا فإن نهج التعلم مدى الحياة لتطوير المعلمين أمر ضروري؛ لأن التدريس يتطلب جهدًا كبيرًا، ولأن توقعات الموظفين قد تتطور مع مرور الوقت (Brown & Scott, 2021).

ويعمل المعلمون البارعون -في العادة- على تحسين تحصيل تلاميذهم، والمساعدة في سد الفجوات بين التلاميذ العاديين وأقرانهم من الأطفال الذين لديهم إعاقات؛ لذلك اتجه العديد من أولئك المعلمين إلى استثمار قدرٍ كبيرٍ من الجهد والمال في محاولة تعزيز مهاراتهم وأساليب الطرح والمناقشة للمعرفة وتقديمها للتلاميذ في مجال التدريس تقديمًا سهلًا وسلسًا. وقد استثمرت الحكومات في جميع دول العالم مليارات الدولارات في الأبحاث التي تهدف إلى اكتشاف أفضل السبل التي من خلالها تطوير الأداء المهني للمعلمين. وفي المدارس -مثلًا- تنوعٌ متزايد للمتعلمين، وزيادة في التكامل بين الأطفال العاديين وكذلك الأطفال الذين لديهم إعاقات (Sims, 2023).

وقد أجرى سكوت وآخرون (Scott, et al, 2011) دراسة سياقية واسعة النطاق في مجال إعداد المعلمين، والتخطيط الانتقالي، والتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، وتوصل في دراسته إلى أن هناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث القائمة على الأدلة. فيما يرى مايرز (Mayers,2008) أن الممارسات التعليمية يجب أن تعتمد على نماذج التعلم ذات الأدلة الإبريقية/التجريبية التي لها أساس نظري؛ حتى تتمكن من استخلاص علاقات سببية فيما يتعلق بفعالية الأساليب التعليمية. وفي السياق ذاته فإن إطار التصميم الشامل للانتقال فعّال ومكتمل وقائم على الأدلة للتدريس التقليدي والمشاركة، وتفعيل إستراتيجيات التصميم في تعليم الذين لديهم إعاقات. ولكي ينجح هذا البرنامج يجب على المعلمين أن يفهموا فهمًا كاملًا مبادئ تصميم النقل الشامل.

2.4.3. التصميم الشامل للانتقال واختلاف الثقافات

ينبغي دمج التصميم الشامل للانتقال مع التدريس المستدام ثقافيًا؛ وذلك لتوفير تعليم عادل لجميع الطلاب، وقد تحدد الإطار المفاهيمي المبكر للتعليم المستجيب ثقافيًا والملائم من خلال خمسة مبادئ أساسية، وهي كما يلي:

- **المبدأ الأول**: الهوية والإنجاز: ويتضمّن تفكير المعلمين في هوياتهم الخاصة وهويات طلابهم، بما في ذلك الطلاب الذين لديهم إعاقات؛ لفهم كيفية تأثير الهويات في التفاعلات، ومعالجة عمى الألوان، والاعتراف بعدم المساواة النظامية، وتأكيد الاختلافات، والتحقق من صحة الثقافات الأخرى ووجهات نظرهم المختلفة.

- **المبدأ الثاني**: المساواة: يضع المعلمون توقعات عالية لجميع الطلاب، مع الاعتراف أيضًا بأن الطلاب الذين لديهم إعاقات لديهم احتياجات تعليمية مختلفة، ويدمجون محتوًى غنيًا متعدد الثقافات في المنهج الدراسي لجعله في متناول الجميع، وليعرف الطلاب قيمة الثقافات الأخرى.

- **المبدأ الثالث**: الملاءمة التنموية: وتستلزم أن يكون المعلمون على دراية بالفهم الأكاديمي للطلاب يتماشى مع فهمهم للقضايا الاجتماعية. ومن ثَمّ البناء على تلك المعرفة؛ للاستفادة من نقاط القوة لدى الطلاب وحضورهم والعمل على دعم نقاط الضعف لديهم.

- **المبدأ الرابع**: هو تعليم الطفل بالكامل: بما يتضمن فهم ثقافات الطلاب وتمكينهم من الإيمان بقيمة تلك الثقافات، مع الاعتراف أيضًا بأنهم أفراد متميزون، ولديهم أفكارهم الخاصة.

- **المبدأ الخامس والأخير**: هو العلاقة بين المعلم والطالب: التي تتضمن خلق بيئة صفية دافئة ومفتوحة، إذ يمكن تقييم الطلاب أفرادًا أو جزءًا من مجموعة ثقافية (Brown-Jeffy & Cooper, 2011).

هذا، ويمكن دمج العديد من هذه المبادئ الأساسية بسهولة في إطار تصميم انتقالي شامل. فمثلًا، تتضمن التمثيلات المتعددة تقديم المعلومات بطرق مختلفة، ويمكن أن تتضمن أيضًا تقديم المعلومات من وجهات نظر مختلفة، وعند تقييم معرفة الطالب باستخدام مجموعة متنوعة من الإجراءات والتعبيرات يمكن للمعلمين مراعاة ثقافة الطلاب بما في ذلك الطلاب الذين لديهم إعاقات في الفصل الدراسي عند تعيين مهام مختلفة، وكذلك في أثناء التركيز على موارد ووجهات نظر متعددة، ويمكن للمعلمين أيضًا إشراك أسر الطلاب للحصول على فهم أكثر اكتمالًا لاهتمامات الطلاب وأهدافهم؛ وأيضًا من خلال دمج تصميم الانتقال الشامل مع أُطُر التدريس المستجيبة ثقافيًا بهذه الطرق، ويتمكن المعلمون من توفير الوصول الأكاديمي العادل والتخطيط الانتقالي للطلاب الذين لديهم إعاقات (Curriculum Associates ,2021) .

3.4.3. التصميم الشامل للانتقال وارتباطه بالمدرسة الشاملة

يهدف التعليم الشامل إلى محاولة الوصول إلى مرحلة متقدمة من المراحل التي فيها ضمان وصول جميع الطلاب إلى مرحلة متقدمة من تلقي العلوم المتميزة في بيئة تعليمية تستجيب لجميع احتياجاتهم التربوية والنفسية والوظيفية والانتقالية. إن التعليم الشامل هو سياسة تعليمية تتضمن وضع جميع المتعلمين بمن فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصول دراسية واحدة وفي أماكن تعليمية يمكن الالتحاق بها دون قيد أو شرط، مع توفير كل سبل الدعم اللازمة والمطلوبة، ومن ذلك توفير جميع وسائل الدعم المطلوبة التي تأتي في مقدمتها الخدمات المساندة. وفي المدارس التي تعتمد على نظام التعليم الشامل ينتظم جميع الطلاب في الجدول ذاته ويشتركون في كل الأنشطة الإثرائية وكذلك الرحلات العلمية ذاتها متى سمحت قدرات الطلاب وإمكاناتهم بالمشاركة (Kieran & Anderson, 2019).

ومن مبادئ التعليم الشامل أن يتلقى جميع الطلاب تعليمهم فيما يسمى بمدرسة الحي، وهي المدرسة الأقرب إلى مقر سكنهم لا فرق في ذلك بين طالب لديه إعاقة وطالب عادي لا يشكو من أي صعوبة أو مشكلة أو إعاقة، وأن يسمح لعموم الطلاب بتلقي التعليم في قاعات دراسية واحدة مهما اختلفت وتمايزت القدرات والإمكانات والاحتياجات بين الطلاب، وأن تتاح للطلاب الذين لديهم إعاقات المشاركة في كامل الأنشطة الصفية وغير الصفية متى سمحت قدراتهم بذلك، مع ضرورة توفير جميع الخدمات المساندة التي يحتاج إليها الطلاب الذين لديهم إعاقات داخل المدرسة وخارجها (القحطاني & السليم، 2022).

وعلى الجانب الآخر نجد أن التصميم الشامل للانتقال يهدف إلى محاولة الارتقاء بمتطلبات الطلاب واحتياجاتهم الأكاديمية وكذلك الانتقالية، ما يجعل من اعتماد المعلمين عليه في تدريس الطلاب داخل فصول التعليم الشامل أمرًا إيجابيًا وسيكون له بالغ الأثر في معالجة جوانب القصور الأكاديمية وتطوير المهارات المتنوعة التي ستسهم في إعداد الطلاب للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة بكل سهولة ويسر (Scott &Thoma,2024).

5. معوقات تنفيذ التصميم الشامل للانتقال في المدارس الشاملة

مع حداثة إطار التصميم الشامل للانتقال، فإنه تعرض لانتقادات من جوانب متضاربة ومتناقضة مختلفة في سياقات التنوع الجغرافي والمهني والاجتماعي (Shaira, et al, 2014). كما يرى أنتيا وآخرون (Antia, et al, 2011) أن المتطلبات التشريعية والمساءلة تفترض أن الإستراتيجيات التعليمية التي يعتمد عليها مديرو المدارس والمعلمون تؤدي دورًا حاسمًا في تحسين نتائج الطلاب الصُمّ من خلال دمج/تكامل البحوث القائمة على الأدلة وعمليات صناعة القرار. في حين ترى روز وآخرون (Rose, et al, 2006) أن المنظور التربوي لأفضل الممارسات لتعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات وفهمهم هو الذي يستفيد اقتصاديًا ومعرفيًا من حلول التصميم الشامل للانتقال.

وتشمل المخاوف الاجتماعية -التي تؤثر في تعلم الطلاب- العزلة المحتملة للطلاب الذين لديهم إعاقات، وانخفاض فرصهم في التفاعل وبناء علاقات إيجابية. وفي هذا الصدد يرى لودلو وفوشا (Ludlow & Forsha, 2007) أن التصميم الشامل للانتقال يواجه التحدي المتمثل في إنشاء بيئات تعليمية شاملة في فصول التعليم الشامل التي تدعم التنوع على أساس الأفراد والإعاقات وأساليب التعلم. وأكد سكوت وآخرون (Scott, et al, 2015) أيضًا أن تأثير البرامج الشاملة للطلاب الذين لديهم إعاقات لا يقتصر على الفوائد التعليمية، ولكنه يمتد إلى ما هو أبعد ليشمل تأثيرات اجتماعية أوسع. أيضًا فإن التصميم الشامل للانتقال في التربية الخاصة ينطوي على شكل من أشكال التعارض؛ لأن الهدف الأساس المتمثل في الحد من عواقب الإعاقة هو هدف عام، ويتعارض مع الحاجة إلى خطط تعليمية فردية (Kennedy et al,2014).

وقد حقق مابوليسا وتشابالا (Mapolisa & Tshabalala, 2006) في تأثير الدمج/التكامل في الطلاب الذين لديهم إعاقات في (زيمبابوي)، تبين من خلال التحقيق أنه مع التقدم العام نحو الالتزام الكامل بمجتمع متعدد الثقافات، فإن الاستبعاد والتمييز لا يزالان يشكلان تحديًا حقيقيًا داخل مجتمع (زيمبابوي). ووجد الباحثون أن من بين المشاركين هناك (20) معلمًا لم يتلقوا تدريبًا كافيًا يؤهلهم للعمل مع الطلاب الذين لديهم إعاقات. ويمكن أيضًا استخدام الأهداف التعليمية للوالدين والتوقعات المهنية المستقبلية لأطفالهم ضعاف السمع لتكون مقياسًا لتصورات الوالدين للجوانب التدريبية لعملية الانتقال بعد المرحلة الثانوية (Cawthon, et al,2014).

6. الخاتمة

شهدت برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تطورًا سريعًا في السنوات الأخيرة بهدف التعزيز والتحسين للتحصيل الأكاديمي للطلاب الذين لديهم إعاقات. ويوفر إطار التصميم الشامل منظورًا عامًا وشاملًا عن انتقالات الطلاب الذين لديهم إعاقات بما في ذلك التصميم التعليمي والمناهج الدراسية والتخطيط الأكاديمي والانتقالي وتقييمات الطلاب (Thoma, Bartholomew & Scott , 2009). لذلك يرى مابوليسا وتشابالا (Mapolisa & Tshabalala,2013) أنه يجب سد الفجوات الموجودة في مناهج المدارس العامة؛ حتى يتمكن الخبراء من دعم الطلاب الذين لديهم إعاقات لتحقيق تحولات ناجحة في البرامج التعليمية القائمة على الدمج داخل مدارس التعليم الشامل.

وشدد لودلو وفوشا (Ludlow & Forsha, 2007) على ضرورة دمج التكنولوجيا الرقمية في الخطط والسياسات لتعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات لضمان نجاح برامج الدمج، ويؤكد الباحثان أن برامج دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات لن تثبت نجاعتها وفعاليتها ما لم تكن هناك بنية تحتية للتكنولوجيا الرقمية/ مع تأكيد أن التكنولوجيا الرقمية ضرورية لتيسير تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات وبناء بيئات تعلم مواتية ومحفزة لطاقاتهم ومناسبة لقدراتهم.

ومما لا شك فيه أن هناك كثيرًا مما يفترض على المعلمين فهمه عن الكيفية الصحيحة التي بموجبها المزج بين الجوانب الأكاديمية والانتقالية بغية تلبية الاحتياجات الكاملة للطلاب الذين لديهم إعاقات. ولقد سعت الدراسة الحالية إلى توفير معلومات مهمة قد تسهم في تطوير إطار مفاهيمي حديث التطبيق بمدارس التعليم لدينا بالمملكة العربية السعودية.

ويرى الباحث أن ذلك الإطار سيكون له مردودٌ إيجابيٌ لدعم العملية التعليمية للطلاب، وكذلك للمعلمين في مهمة تعليم طلابهم الذين لديهم إعاقات وتأهيلهم لمرحلة ما بعد المدرسة. ويرتكز نموذج التصميم الشامل للانتقال على إطار التصميم الشامل للتعلم، ويحتوي على كثير من الممارسات الانتقالية التي تساعد الطلاب الذين لديهم إعاقات وتزيد من فرص تحقيقهم لنتائج إيجابية في مرحلة ما بعد المدرسة. ويتضمن كل مبدأ من مبادئ التصميم الشامل للانتقال مهمة من مهام التخطيط والتعليم المدروس من المعلمين. وتأسيسًا على ما سبق، فإن ما يجب العمل على تنفيذه في هذا الخصوص هو المبادرة بالاهتمام بالمعلمين، والعمل على تلقيهم التدريبات اللازمة تلقيًا صحيحًا ومستمرًا على نموذج التصميم الشامل للانتقال.

1.6. ملخص نتائج الدراسة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- يقدم التصميم الشامل للانتقال دورا هاما ومركزيا في تطوير الجوانب الأكاديمية والانتقالية للطلاب الذين لديهم إعاقات بالمملكة العربية السعودية.
- يرتكز نموذج التصميم الشامل للانتقال على إطار التصميم الشامل للتعلم، الذي يتضمن هياكلَ مرنةً وبديهية لزيادة احتمال الوصول إلى بيئات مختلفة والنجاح فيها. ويحتوي على كثير من الممارسات الانتقالية التي تساعد الطلاب الذين لديهم إعاقات وتزيد من فرص تحقيقهم لنتائج إيجابية في مرحلة ما بعد المدرسة، ومن هنا تتضح العلاقة بين التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال.
- تضَمَّن الإطار المفاهيمي للتصميم الشامل للانتقال مكونات متعددة استخدمت المبادئ الأكاديمية للتصميم الشامل للتعلم: (أ) وسائل التمثيل المتعددة (ب) وسائل التعبير المتعددة (ج) وسائل المشاركة المتعددة.
- دُمجت مبادئ التصميم الشامل للتعلم مع المبادئ القائمة على الانتقال، وهي: (أ) مجالات الحياة المتعددة (ب) وسائل التقييم المتعددة (ج) تقرير المصير (د) الموارد ووجهات النظر المتعددة؛ لتشكل جميع هذه المبادئ إطار التصميم الشامل للانتقال.
- يعمل التصميم الشامل للانتقال على سد الفجوة بين تعليم الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية/الوظيفية؛ ما يعود بالفائدة على عمليات إعداد الطلاب الأكاديمية والانتقالية، إذ يتيح التصميم الشامل للانتقال للطلاب الذين لديهم إعاقات مجموعة واسعة من فرص التعلم والنجاح دون عبء زائد على المعلمين في التكييف أو الإنشاء لمواد جديدة لطلابهم في كل فصل دراسي، ويعمل على إعداد الطلاب وتأهيلهم لمرحلة ما بعد المدرسة لممارسة أدوارهم الوظيفية والاجتماعية لاحقًا بكل كفاءة واقتدار.
- التصميم الشامل للانتقال يواجه تحديات، وهي بناء بيئات تعلم تعتمد على الدمج في فصول المدارس الشاملة تتسم بدعمها للتنوع القائم على الأفراد، والإعاقات، وأنماط التعلم.
- ومن التحديات -أيضًا- انخفاض مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام إطار التصميم الشامل للانتقال والفوائد الأكاديمية والانتقالية التي ستنعكس على مستويات الإعداد الأكاديمي والانتقالي للطلاب، بمن فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات.

2.6. التوصيات والمقترحات

وقد خلص الباحث من دراسته إلى بعض التوصيات والمقترحات، ومنها:

- ضرورة التعريف بمفهوم التصميم الشامل للانتقال وبيان مدى أهميته وفوائده ومكوناته وأسسه ومعايير تطبيقه.
- تكثيف الجهود الرامية إلى رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام إطار التصميم الشامل للانتقال في التخطيط اليومي للتدريس والفوائد الأكاديمية والانتقالية التي سيجنيها عموم الطلاب، بمن فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات، من تلك الإستراتيجية.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تتناول إطار التصميم الشامل للانتقال بغية التعرف إلى المزيد من متطلباته والكشف عن العقبات التي تحد من إمكانية تطبيقه وتفعيل استخدامه داخل المدارس التي يتلقى فيها الطلاب الذين لديهم إعاقات.
- الاستفادة من تجارب الدول التي استخدمت إطار التصميم الشامل للانتقال في مجال تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات وتجاوز العقبات التي واجهتهم.
- تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد المعلمين في تطبيق إطار التصميم الشامل للانتقال داخل فصول التعليم.
- عقد ورش عمل وندوات لتوضيح ماهية إطار التصميم الشامل للانتقال.
- توفير الدعم المالي الكافي الذي يسهم في دعم استخدام إطار التصميم الشامل للانتقال في تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات.

7. المراجع

1.7. المراجع العربية:

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

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

الفوزان، سارة، والراوي، جميلة. (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8(6)، 43 - 51.

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

القحطاني، ندى والسليم، غالية. (2022). مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 85(1)،291-326.

بطاينة، أسامة والرويلي، مد الله. (2015). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(2)،145- 168.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016).

https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

مراد، حسام. (2019). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية" رؤية مقترحة". مجلة كلية التربية بجامعة دمياط،1(73)، 10-32.

حريري، هند. (2021). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا في ضوء الاستفادة من تجربة الصين، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 366- 427.

7.2. References

Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology, 18-23.

Ankeny, E. Wilkins, J. & Spain, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. Teaching Exceptional Children, 41(6), 28-36.

Antia, S., Jones, J., Luckner, J., Kreimeyer, K., & Reed, S. (2011). Social Outcomes of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms. Exceptional Children 77(4),487-502.

Aslaksen, F. Bergh, S. Bringa, O. & Heggem, E. (1997). Universal Design: Planning and Design for All. The Norwegian State Council on Disability.

Bassett, D. & Kochhar-Bryant, C. (2011). Secondary Education Reform: Implications for Transition to Postsecondary Education and Employment. In Michael L. Wehmeyer and Kristine W. Webb (Eds), Handbook of Transition for Youth with Disabilities. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis. 249-266.

Bassett, D. & Kochhar-Bryant, C. (2006). Strategies for aligning standards-based education and transition. Focus on Exceptional Children,39(2), 1-20.

Brown Ruiz, A., & Scott, L. A. (2021). Guiding questions for a culturally responsive framework during preemployment transition services. Teaching Exceptional Children, 53(5), 369– 375.

Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. Teacher Education Quarterly, 38(1), 65–84.

Bohannan, H. Castillo, J. & Afton, M. (2015). Embedding self- determination and futures planning within a school-wide framework. Educational and Psychological Studies Faculty Publications, 50(4),203- 209

Booth, J., Butler, M., Richardson, T., Washington, A., & Henfield, M. (2016). School–family–community collaboration for African American males with disabilities. Journal of African American Males in Education (JAAME), 7(1), 87–97.

Cannon, J. Guardino, C. Antia, S. & Luckner, J. (2016). Single0case design research: Building the evidence base in the field of education of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 160*(5), 440-452.

Cawthon, S, & Caemmerer, J. (2014). Parents' perspectives on the transition and postsecondary outcomes for their children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 159*(1), 7-21.

Center for Applied Special Technologies. (2018). Universal design for learning guidelines versiom.2.2.http://udlguidelines.cast.org

Council for Exceptional Children. (2005). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. Paul/Merrill Prentice Hall.

Cook-Harvey, C.; Darling-Hammond, L.; Lam, L.; Mercer, C. & Roc, M. (2016). *Equity and ESSA: Leveraging educational opportunity through Every Student Succeeds Act*. Learning Policy Institute.

Albert, H. (2023). Brigance Transition Skills Inventory-2. Curriculum Associates.

Courey, S., Tappe, P., Siker, J., LePage, P. (2013). Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. Teacher Education and Special Education, 36(1), 7–21.

Evans, C. Williams, J. King, L. & Metcalf, D. (2010). Modeling Guided Instruction and Application of UDL in a Rural Special Education Teacher Preparation. *Rural Special Education Quarterly, 29*(4), 41-48.

Field, S. & Hoffman, A. (2007). Self-Determination in Secondary Transition Assessment. Assessment for Effective Intervention. Assessment for Effective Intervention, 32(3), 181-190.

Hartmann, E.& Weismer, P. (2016). Technology Implementation and Curriculum Engagement for Children and Youth Who are Deafblind. *American Annals of the Deaf, 161*(4), 462-473.

Jansen, T., Meyer, J., Wingfield, A., & Moller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? *A systematic review of meta- analyses. Psychological Bulletin, 148*(12), 1–26.

Kennedy, M. Thomas, C. Meyer, P. Alves, K. & Lloyd, J. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: *A UDL Approach. Learning Disability Quarterly, 37*(2), 71-86.

Kieran, L. & Anderson, C. (2019). Connecting universal design for learning with culturally responsive teaching. *Education and Urban Society, 51*(9), 1202–1216.

Knott, L., & Asselin, S. (1999). Transition competencies: Perception of secondary special education teachers. Teacher Education and Special Education, 22(1), 55-.65.

Luckner, J. Sebald, A. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American Journal Annal of the Deaf, 158*(3), 377.

Ludlow, B. Fosha, J. (2007). Critical Technology Issues for School Leaders/The Universally Designed Classroom Accessible curriculum and digital technologies. *Journal of Special Education Technology, 22,* (.)60-62.

Luft, P. (2015). Transition services for DHH adolescents and young adults with disabilities: Challenges and theoretical frameworks. *American Annals of the Deaf, 160(*4), 395-414.

Luft, P. Luft, K. (2011). How prepared are transition-age deaf and hard of hearing students for adult living? Results of the transition competence battery. *American Annals of the Deaf, 155*(5), 569-579.

Lee, H., & Morningstar, M. (2019). Exploring predictors of community participation among young adults with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 44*(3), 186–199.

Mapolisa, T. & Tshabalala, T. (2013). The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools: A case study of Dakamela Primary School in Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science, 3*(7), 1500-1510.

Mayers, R. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist, 63*, 760-769.

National Center on Universal Design for Learning. (2010). *Elementary and Secondary Education (ESEA) Reauthorization and Universal Design for Learning.* http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL.ESEA_.Recs_.Dec2010.pdf

National Center on Universal Design for Learning. (2013a). *UDL Guidelines - Version 2.0: Principle III. Provide Multiple Means of Engagement.* http:// www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle3

National Center on Universal Design for Learning. (2013b). *UDL Guidelines - Version 2.0: Principle III. Provide Multiple Means of Action and Expression*. http:// www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle2

National Center on Universal Design for Learning. (2014). *UDL Guidelines - Version 2.0: Principle I. Provide Multiple Means of Representation.* http:// www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle1

National Secondary Transition Technical Assistance Center.(2011). *Tool for Universal Design for Learning and Secondary Transition Planning for Students with Disabilities: 101*. Test and Audrey Bartholomew.

National Center for Educational Statistics (2013). *The Condition of Education 2013 (NCES 2013-037).* Institutional Retention and Graduation Rates for Undergraduate Students. US Department of Education.

Rose, D. Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Raley, S. K., Hagiwara, M., Shogren, K. A., & Matusevich, H. (2022). Empowering transition-age students to use self- determination assessment to lead IEP goal development. Teaching Exceptional Children,55(3)36-49.

Rose, D. Harbour, W. Johnston, C. Daley, S., & Abarbanel, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Post-secondary Education and Disability, 19*(2), 17.

Scott, L. Saddler, S. Thoma, C. Bartholomew, C. Virginia, N. & Tamura, R. (2011). Universal Design for Transition: A Single Subject Research Study on the Impact of UDT on Student Achievement, Engagement and Interest. I-managers. *Journal on Educational Psychology, 4*(4), 21-32.

Scott, L., & Bruno, L. (2018). Universal design for transition: A conceptual framework for blending academics and transition instruction. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(3).1-16.

Scott, L., Bruno, L., Gokita, T., & Thoma, C. A. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education, 26*(4), 333–347.

Scott, L., & Thoma, C. (2024). *Universal design for transition: the educators' guide for equity-focused transition planning.* (Second edition). Paul H. Brookes Publishing Co.

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van, J., & Anders, J. (2023). *Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test*. Review of Educational Research,

Shaira, M. (2013). Effects of inclusion on language development in hearing-impaired students in Jeddah Schools: Perspectives of teachers and parents. *Life Science Journal, 10*(2), 2374-2183.

Shogren, K. (2013). Self -Determination and Transition Planning. Paul H. Brookes Publishing.

Thoma, C., Bartholomew, C. & Scott, L. (2009). *Universal design for transition: roadmap for planning and instruction.* Paul H. Brooks Publishing Co.

Thoma, C., Agran, M., & Scott, L. (2016). Transition for black youth with disabilities: What do we know and what do we need to know? *Journal of Vocational Rehabilitation, 45*(2), 149–158.

Walter, M. Johnson, A. & Schomberg, S. (2009). *Self-Determination Guide: Results and strategies from a survey of Wisconsin Paraprofessionals.* Natural Supports.

Wehmeyer, M. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation, In Exceptionality. *Research Gate, 14*(4),225-235.

Wehman, P. (2006*). Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Paul H.

Workforce Innovation and Opportunity Act of 2014, Pub. L. No. 113-128, State. 129 (2014).

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v5.56.16