جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 5 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن

د. سارة خالد الفوزان* د. محمد علي القحطاني**

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية داخل برامج التربية الفكرية ومعوقاته، إضافة الى العوامل التي تساعد في استخدامه من وجهة نظرهن، وذلك باستخدام منهجية البحث النوعي (التفسيري)، وجمعت البيانات عن طريق إجراء سبع مقابلات شبة منظمة مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية بإحدى محافظات المنطقة الشرقية، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة تأييد المشاركات استخدام التصميم الشامل للانتقال لتوافقه مع المرحلة الحالية التي تعيشها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية واستناده إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم والممارسات الانتقالية المستندة على الأدلة. كما أظهرت النتائج وجود عدد من المعوقات التي يمكن مواجهتها عند استخدام التصميم الشامل للانتقال، وتضمنت المعوقات المدرسية والمعوقات الإدارية والمعوقات الاجتماعية. إضافةً إلى عدد من العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للانتقال ومن أهمها العوامل المدرسية والعوامل الإدارية والعوامل الاجتماعية. وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات، من أبرزها تركيز برامج التطوير المهني التعليمي لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للانتقال، مع عقد شراكات تعاونية بين الجهات والقطاعات ذات الصلة بمجالات الانتقال لما بعد المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الأهداف الأكاديمية، الأهداف الانتقالية، الخدمات الانتقالية، التصميم الشامل للتعلم، الممارسات الانتقالية المستندة على الأدلة.

مقدمة:

شهد القرن العشرون ثورة علمية ومعرفية هائلة في المجالات المختلفة ومن أهمها مجال التعليم الذي أصبح مطالباً بالبحث عن أطر ونماذج تعليمية حديثة ومستندة على الأبحاث والأدلة العلمية؛ لمواجهة العديد من التحديات في تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص.

* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
** قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
* البريد الإلكتروني: salfozan@kfu.edu.sa mohalkahtani@ksu.edu.sa

تاريخ إستلام البحث : ١٨/ ٥/ ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث :٥ / ٦/ ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٥ / ٢٠٢٢

وفي القرن الحالي، أدى ظهور القانون الأمريكي عدم ترك طفل في الخلف No Child Left Behind Act (NCLBA) الذي صدر في عام (٢٠٠١) والقانون الأمريكي المطور في تربية الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) الذي صدر في عام (٢٠٠٤) إلى تحول في تركيز الدعم والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، حيث أصبحت تؤكد على توفير الوصول إلى مناهج التعليم العام (Scott et al., 2017)، مع التخطيط في الوقت ذاته لانتقالهم من المدرسة وتحسين نتائجهم الانتقالية نحو عالم البالغين (IDEIA, 2004)، ما يتطلب وجود استراتيجيات وتطبيقات جديدة للمناهج من شأنها تلبية الاحتياجات المختلفة لهؤلاء الطلبة ومواجهة التحديات التعليمية وإعدادهم لعالم البالغين (Wehmeyer, 2006).

وفي عام (٢٠١٥)، أشارت توصيات مؤتمر الأهداف الوطنية للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities(AAIDD) للعشر سنوات القادمة، والمستندة على أفضل ما في مجال البحث والمعرفة الحالي، إلى العديد من الموضوعات ذات الصلة بصياغة الأهداف، ومواجهة التحديات التي تعترض الطلبة ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) داخل البيئة المدرسية، من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، ومن أهمها الحاجة إلى تقويم تطبيقات محددة للتصميم الشامل للتعلم Universal design for learning (UDL) (Thoma et al., 2015)، والذي أقر مشرعون قانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015) تطبيقه في التخطيط والتدريس والتقييم لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك ذوي الإعاقة الفكرية والتي عرّفها شالاك وآخرون (Schalock et al., 2021, 1) بأنها "قصور واضح وجوهري في كل من الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي الذي يتمثل في المهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية، والعملية، وينشأ ذلك قبل عمر (٢٢) سنة"، ويقدر انتشارها عادة بنسبة (١٪) و (٣٪) من إجمالي سكان العالم، (Piotrowski & Houp, 2019)، ونظرًا لتغير تعريف الإعاقة الفكرية فقد يكون معدل الانتشار الفعلي أقل من ذلك (McKenzie et al., 2017). ويعتبر التصميم الشامل للتعلم إطار يرتكز على النظرية المعرفية في فهم وظائف الدماغ في أثناء العملية التعليمية، ويلزم المعلمين على التفكير بشكل استباقي في كيفية توفير بيئة دراسية تلبي الاحتياجات التعليمية لجميع الطلبة، ويتضمن ثلاثة مبادئ، تتمثل في: اعتماد طرق متعددة للاندماج في التعلم، وطرق متعددة لعرض المحتوى وطرق متعددة للتعبير (CAST, 2018).

كما يحظى التصميم الشامل للتعلم بتقدير عالٍ في التشريع والسياسة، حيث أكد الكونجرس على أهميته في السياسة الأمريكية من خلال تعريفه لأول مرة في قانون فرص التعليم العالي Higher Education Opportunity Act (HEOA) في عام (٢٠٠٨) كإطار صالح علميًا، حيث أنه: (١) يوفر المرونة في طرق تقديم المعلومات، وفي الطرق التي يستجيب بها الطلبة ليظهروا معرفتهم ومهاراتهم ومشاركتهم، و(٢) يقلل من الحواجز في طرق التدريس، ويوفر التسهيلات المناسبة والدعم اللازم، ويحافظ على توقعات الإنجاز العالية لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام (Houston, 2018) والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص. كما يشجع قانون كل طالب ينجح (ESSA) جميع الولايات والمقاطعات على استخدام التمويل الفيدرالي لمساعدة المعلمين على توسيع استخدام التصميم الشامل للتعلم (السالم، ٢٠١٦)، وقد أضاف إقرار هذا القانون عددًا من المتطلبات التي دعت إلى استخدام التصميم الشامل للتعلم في كل من التقييم والتعليم (Scott et al., 2017).

علاوة على ذلك، فقد أكدت -أيضًا- توصيات المؤتمر الحاجة إلى تقويم الاستراتيجيات والأطر التي يمكن استخدامها لتزويد هؤلاء الطلبة بالوصول الأكاديمي إلى المنهج العام في أثناء تلبية احتياجاتهم الانتقالية (Thoma et al., 2015). وفي هذا الصدد، اقترحت توما وآخرون (Thoma et al., 2009) مفهومًا لمواجهة تلك التحديات التي تعترض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities (ID) وهو التصميم الشامل للانتقال Universal Design for Transition(UDT)، الذي يعتبر فلسفة حديثة نسبيًا تحتضن أفضل الممارسات في جميع البيئات لمجموعة متنوعة من الطلبة (Thoma et al., 2016)، ويستخدم لإنشاء الروابط بين المحتوى الأكاديمي والتخطيط للانتقال من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم السابق ذكرها، مع إضافة أربعة مبادئ تستند إلى الممارسات الانتقالية القائمة على الأدلة، وهي: مجالات الحياة المتعددة، وطرق متعددة للتقييم، وتقرير المصير، والمصادر والرؤى المتعددة للانتقال (القريني، ٢٠١٨ ;Thoma et al., 2009).

ويدعم التصميم الشامل للانتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تحقيق الأهداف الأكاديمية والانتقالية (Scott et al., 2011; Thoma et al., 2009)؛ حيث يعتبر الربط بين تلك الأهداف مفهوم ذو صلة في المقام الأول بالسياسة المستخدمة لتعزيز الجانب الأكاديمي والاستعداد المهني، مثل قانون فرص المدرسة إلى العمل School to Work Opportunities Act الصادر في عام (١٩٩٤) (Crowson et al., 2000)، والذي تم تطويره لتعزيز دمج المحتوى الأكاديمي بالمهارات في مكان العمل، لجذب اهتمام هؤلاء الطلبة وزيادة التحصيل الدراسي على مستوى المرحلة الثانوية، إضافةً إلى زيادة الالتحاق في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية وفرص الوصول إلى العمل التنافسي (Scott & Bruno, 2018).

وعليه، يتضح أن الربط بين الأهداف الأكاديمية والانتقالية يتوافق مع مبادئ أنظمة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ويدعم أغراضها. فالهدف من التعليم في المرحلة الثانوية تزويد هؤلاء الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة للنجاح في بيئات ما بعد المرحلة الثانوية، وذلك من خلال مقاربة المحتوى الانتقالي وتدريسه في سياق المواد الأكاديمية، حيث يلبي المعلمون أغراض التعليم عبر تزويد طلبتهم بالمعرفة التي يحتاجونها (من خلال التركيز على الجانب الأكاديمي)، مع ضمان ارتباط هذا المحتوى بنتائج واقعية وقابلة للتنفيذ بعد المدرسة (التركيز على الانتقال)، ومن ثم فإن الربط بين الأهداف الأكاديمية والانتقالية يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية أكاديمية ووظيفية/ انتقالية للطلبة ذوي الإعاقة (Scott et al., 2011;Test & Shanley, 2017).

بالإضافة إلى ذلك، يزود إطار التصميم الشامل للانتقال معلمي التربية الخاصة والأخصائيين في الانتقال والإداريين الذين يرغبون في إجراء تغييرات في تصميم التعليم وتقديمه بإطار يتم من خلاله استيفاء المتطلبات القانونية واعداد هؤلاء الطلبة بشكل أفضل للانتقال الناجح إلى حياة البالغين، حيث يضمن استخدامه تناول التعليم للممارسات الانتقالية المستندة على الأدلة لدعم التحصيل الأكاديمي والانتقال إلى حياة البالغين، مع تقوية مبدأ الطرق المتعددة لإطار التصميم الشامل للتعلم لكونها تُبنى على الاحتياجات والتفضيلات التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على تعلم المحتوى الأكاديمي بشكل أفضل، وتحديد كيفية ارتباطه بأهداف حياتهم كبالغين (Scott et al., 2017)، كما أكد القريني (٢٠١٨) دور التصميم الشامل للانتقال في إنشاء الفرص التي من الممكن وصول الطلبة إليها، ذات العلاقة بالخدمات التربوية المرتبطة بانتقال الطلبة إلى ما بعد المرحلة الثانوية.

ومن جانب آخر، أشار جريجال وآخرون (Grigal et al., 2011) إلى قلة إيجابية نتائج انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى ما بعد المرحلة الثانوية عند مقارنتها بالطلبة ذوي الإعاقات الأخرى، فحوالي (٣٠٪) فقط من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قد التحقوا بالتعليم ما بعد الثانوي في مقابل (٥٦٪) من الطلبة ذوي الإعاقات الأخرى. كما ذكرت العديد من الدراسات (Ellenkamp et al., 2016; Lysaght, et al., 2017) مواجهة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للكثير من التحديات في مجال التوظيف، مع انخفاض معدلات توظيفهم في جميع أنحاء العالم، حيث تصل في الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة ما بين (٩٪) و (٢٨٪)؛ ما يؤكد تأثير المرحلة الثانوية الواضح على إعداد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لما بعد هذه المرحلة، ودور تقديم الخدمات الانتقالية في اكتشاف وتخطيط مجموعة متعددة من المجالات التي تساعد هؤلاء الطلبة على ربط المرحلة الثانوية بما يليها من مراحل، والمساهمة بتحقيق عملية انتقال ناجحة، علاوةً على الدور الرئيس الذي يقوم به معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تحقيق ذلك.

وفي المقابل، أشارت توما وآخرون (Thoma et al., 2009)، وبست وآخرون Best et al., (2015) إلى أن السياسات الأكاديمية والسياسات الانتقالية ترى أن معلمي التربية الخاصة يواجهون تحديًا في دمج الممارسات التعليمية الانتقالية التي تضمن تلبية الاحتياجات الانتقالية الفردية لتحسين نتائج ما بعد المرحلة الثانوية للطلبة ذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية، كما ذكر سكوت وبرونو (Scott & Bruno, 2018) حاجة هؤلاء المعلمين إلى تدريس الأهداف الأكاديمية والانتقالية بشكل أكثر منطقية، والتخطيط لطرق تربطهما معًا لأجل تلبية الاحتياجات الانتقالية لهؤلاء الطلبة، مع تأكيد توما وآخرون (Thoma et al., 2015)، وسكوت وآخرون (Scott et al., 2019) على دور إطار التصميم الشامل للانتقال في مواجهة تلك التحديات.

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية، فقد أشارت رؤية (٢٠٣٠) إلى ضرورة الاهتمام بتطبيق نتائج الأبحاث العلمية المتطورة والاستراتيجيات والأطر التعليمية الحديثة التي من شأنها أن تساعد على تحقيق المخرجات المنشودة من العملية التعليمية، وتمكين الفرد ذو الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليته واندماجه في المجتمع، وذلك عبر امداده بكل الأدوات التي تساهم في تحقيق النجاح (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، واتباع الممارسات الحديثة المتناسبة مع التنوع الأكاديمي بين الطلبة، التي تضمن تحقيق الجميع للنجاح والتقدم باختلاف القدرات (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠١٨)، والوصول لحياة منصفة كبالغين مشاركين في مجتمعاتهم بعد دمج احتياجاتهم واهتماماتهم الفردية في التعليم.

وعلى الرغم من ذلك، والاهتمام الكبير بمجال التربية الخاصة، يظهر القصور الواضح في ميدان الإعاقة الفكرية، وتحديدًا في تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات والطرق التدريسية على أساس الاحتياجات والتفضيلات المتنوعة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث التركيز على استخدام الاستراتيجيات والطرق التقليدية للتدريس الجماعي، والغير متناسبة مع تنوع الاحتياجات والتفضيلات بين هؤلاء الطالبات. علاوة على ذلك، فقد أكدت الفوزان والراوي (٢٠١٩) على القصور في تخطيط الخدمات الانتقالية وتقديمها، كما أشار القريني (٢٠١٨) بأنه لا يزال ضعيفًا ولا يخدم ما بعد المرحلة الثانوية على الرغم من تأكيد التشريع السعودي على تلك الخدمات، وتأكيد العديد من الدراسات الحاجة لمزيد من الاهتمام بعملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من المرحلة الثانوية إلى مرحلة حياة البالغين (الدوسري، ٢٠١٦؛ الفوزان والراوي، ٢٠١٩؛ المالكي،٢٠٢٠ ;Almalki, 2021) وذلك لتحسين

النتائج الانتقالية. حيث أشارت الهيئة العامة للإحصاء في عام (٢٠١٧) إلى الإحصاءات المتعلقة بواقع التربية الخاصة ممن تتجاوز أعمارهم (١٥) سنة ومن المفترض تلقيهم الخدمات الانتقالية أن (٧١٪) من مجتمع التربية الخاصة في سن العمل يعانون من البطالة، وبلغت نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتلقون خدمات انتقالية (٢٤,٤٦٪) (العطوي،٢٠٢٠). إضافةً إلى قلة الدراسات التي تناولت التصميم الشامل للانتقال من وجهة نظر معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

وبناءً على ما سبق، تتضح ضرورة التعرف على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام واتجاهاتهن نحو التصميم الشامل للانتقال؛ لأجل الوصول إلى فهم أفضل لاستخدام هؤلاء المعلمات لهذا الإطار والمعوقات التي قد تواجهه، إضافة الى العوامل التي تساعد في استخدامه؛ وذلك لتحقيق النجاح في استخدام التصميم الشامل للانتقال وممارسته داخل السياق السعودي، ومساعدتهن من خلاله في تخطيط الخدمات الانتقالية وتقديمها بشكل أفضل لتلبية الاحتياجات الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وإعدادهن للانتقال الناجح إلى حياة البالغات وتحسين نتائجهن الانتقالية

الدراسات السابقة:

قام سكوت وآخرون (Scott et al., 2011) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام التصميم الشامل للانتقال على التحصيل الأكاديمي والمشاركة والاهتمام في مادة الدراسات الاجتماعية، وذلك لستة طلبة من ذوي الإعاقة - من ضمنهم أربعة من ذوي الإعاقة الفكرية - داخل صف خاص في مدرسة ثانوية تقع جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام تصميم العلاجات المتعددة ABAC Multiple-Treatment Design، وتم جمع البيانات الكمية من خلال الملاحظة والاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة أظهروا مزيد من المتعة/الاهتمام والمشاركة، مع الارتفاع في تحصيلهم الأكاديمي عند استخدام التصميم الشامل للانتقال مقارنةً بأسلوب التعليم التقليدي والتصميم الشامل للتعلم.

وهدفت دراسة بيست وآخرون (Best et al., 2015) إلى الكشف عن مدى استخدام مبادئ التصميم الشامل للانتقال في التخطيط الانتقالي للطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عبر استبانة قدمت إلى (٤٩) من معلمي التربية الخاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية ربط الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية بالنسبة لهؤلاء المعلمين، وتأييدهم استخدامه مع الطلبة ذوي الإعاقة لتوفير الوصول للمحتوى الأكاديمي ودعم نتائج ما بعد المدرسة، علاوة على دور إطار التصميم الشامل للانتقال في معالجة العديد من مخاوفهم نحو التخطيط التعليمي والتدريس وحاجتهم إلى التوجيهات اللازمة حول كيفية استخدامه، كما أشارت النتائج إلى عدد من المعوقات ذات الصلة بتنفيذ الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية، ومنها الافتقار إلى دعم المديرين، والزملاء والمصادر اللازمة لربط تلك الأهداف.

كما هدفت دراسة سكوت وآخرون (Scott et al., 2017) لتحديد كيفية إعداد المعلمين لتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلم ومدى دمجه في دورات ما قبل الخدمة داخل التعليم العالي، والكشف عن مدى تركيزها على التصميم الشامل للانتقال للبالغين ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية استخدامه لتحسين نتائجهم في مرحلة ما بعد المدرسة، وذلك باستخدام استبانة قدمت إلى (٤١) منسق لبرامج إعداد موظفي التربية

الخاصة في الجامعات المعتمدة في الولايات المتحدة الامريكية. وأظهرت النتائج وجود قصور في إعداد المعلمين لتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال بغرض تحسين التدريس، مما أدى إلى ظهور عدد من التحديات، ومنها: ضياع فرص استخدام إطار التصميم الشامل للتعلم بشكل مناسب للتخطيط بشكل مسبق للتدريس، وعدم تلقي الطلبة ذوي الإعاقة الدعم التعليمي الكافي في البيئة الصفية الشاملة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى القصور في مساعدة المعلمين على تحديد استراتيجيات تنفيذ التصميم الشامل للتعلم لتحسين نتائج الانتقال، مع إدراك منسقي تلك البرامج أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة لتطبيق إطار التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال.

وفي دراسة أخرى قام بها الزهراني (Alzahrani, 2018) هدفت للكشف عن معرفة خمسة معلمين للطلاب الصم وضعاف السمع بمفاهيم التصميم الشامل للانتقال وإدماجها بنجاح في الأنشطة، وتحديد معوقات تنفيذه داخل مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وذلك باستخدام المنهج النوعي حيث المقابلة هي الأداة الرئيسة لجمع البيانات الأولية، بينما تم الحصول على البيانات الثانوية من تحليل الوثائق. وأظهرت نتائج الدراسة عدم امتلاك المعلمين المعرفة الكافية بمبادئ التصميم الشامل للانتقال، مع وجود عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيقه في المدارس السعودية، ومنها: القصور في المتطلبات المادية والتقنية والبشرية، وفي تقديم الخدمات الانتقالية، وعدم القدرة على نقل الخبرات من قبل أعضاء هيئة التدريس، علاوةً على القصور في تأهيل الإدارة المدرسية، وتوفير المصادر والمعارف ذات الصلة بالتصميم الشامل للانتقال، والحاجة إلى العمل الجماعي، وإعداد الندوات والبرامج لتدريب المعلمين الذين هم على رأس العمل.

كما هدفت دراسة سكوت وبوليا (Scott & Puglia, 2018) لفهم تصورات تسعة من معلمي التربية الخاصة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية حول التصميم الشامل للانتقال، وتحديد التحديات التي تواجه استخدامه كممارسة شاملة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة، وذلك باستخدام المنهج النوعي، وتضمنت الأدوات مجموعات التركيز والملاحظة والمقابلة. وقد أظهرت النتائج معرفة أغلب هؤلاء المعلمين بإطار التصميم الشامل للانتقال، ورغبتهم في استخدام الاستراتيجيات التي تربط الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية لدعم البيئات الشاملة والنتائج الأكاديمية والشخصية للطلبة ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج ضرورة معالجة التحديات التي تواجه استخدامه، وذلك عبر تقديم المزيد من التدريب لمن هم على رأس العمل من معلمين ومديرين المدارس حول تأثير الدمج والممارسات التعليمية الشاملة، مع تدريب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة معاً على استراتيجيات الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية التي يمكن دمجها في الصفوف الدراسية الشاملة، بالإضافة إلى إزالة الحواجز المدرسية والميدانية، وتقديم المزيد من المرونة في تطبيق أساليب ربط الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية من قبل مديري المدارس ومعلمي التعليم العام.

وفي دراسة قام بها سكوت وآخرون (Scott et al., 2019) هدفت للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال لتطوير خطط الدروس التي تلبي احتياجات الطلبة الأكاديمية والانتقالية، والذي تم تقديمه إلى (٥٢) من معلمي التربية الخاصة (قبل وفي أثناء الخدمة) داخل إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت النتائج تحسّن كبير في دمج المعلمين لمكونات التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال داخل خطط الدروس، كما أشاروا إلى دورهما في إتاحة الفرص لتطوير خطط الدروس التي تشمل جميع الطلبة ومن بينهم الطلبة

ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ودور إطار التصميم الشامل للانتقال في زيادة جاذبية فرص التعلم وملائمتها لطلبة التعليم العام والتربية الخاصة، وزيادة الاندماج والمشاركة في الأنشطة.

وبناءً على ما سبق، فقد ركزت أغلب الدراسات على معرفة آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام نحو التصميم الشامل للانتقال، والكشف عن أثر استخدامه مع الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل عام في المرحلة الثانوية، وذلك في السياق الغربي وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية، وعبر استخدام المنهج الكمي والتجريبي والمختلط. بينما يظهر القصور في الاهتمام بآراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو استخدام التصميم الشامل للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية لهؤلاء الطالبات بشكل خاص، ومعرفة معوقاته والعوامل المساعدة في استخدامه من وجهة نظرهن، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية، بما يتوافق مع السياق السعودي المختلف بالتأكيد في ظروفه ومتغيراته عن السياق الغربي الذي تمت فيه جميع الدراسات السابقة، باستخدام المنهج النوعي وعبر التحليل الموضوعي للمقابلات المتعمقة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للانتقال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية؟
- ما معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟
- ما لعوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للانتقال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلماتهن؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة -حسب علم الباحثان- الأولى على المستوى المحلي والإقليمي التي تتناول بعمق إطار التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومن وجهة نظر معلماتهن، ومن ثم فإنها تعتبر إضافة للمكتبة العربية. كما أنها تزود التربويين وصناع القرار بما خلصت إليه من نتائج وتوصيات بالمعلومات ذات الأهمية حول هذا الإطار، ومن ثم فهي تُعد مرجعًا في مجال استخدام مبادئه وتلبيه الاحتياجات المتنوعة لهؤلاء الطالبات. إضافة إلى ذلك، قد تساعد معلومات هذه الدراسة في توجيه القادة والمشرفين إلى التخطيط والتطوير المهني للمعلمات، وقد تسهم نتائجها في تحقيق الأهداف التطويرية والرؤى المستقبلية لوزارة التعليم في مجال تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال الأطر والممارسات الحديثة المبنية على الأدلة والتي تساعدهن على تحقيق النجاح في الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية ومعوقاته، إضافةً إلى العوامل التي تساعد في استخدامه.
- **الحدود الزمانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة خلال عام (٢٠٢١).

- **الحدود المكانية:** برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام في المرحلة الثانوية بإحدى محافظات المنطقة الشرقية.
- **الحدود البشرية:** معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الثانوية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

توظف هذه الدراسة المنهج النوعي التفسيري للإجابة على أسئلتها، والذي يُعد الأكثر شيوعًا في البحث النوعي، وهو يفترض بأن الحقيقة تبنى على أساس التفاعل الاجتماعي، ومن ثم فإن الحقائق والتفسيرات متعددة للموقف أو الحدث الواحد (Merriam & Tisdell, 2016). وقد بدأت البحوث النوعية تأخذ موقعها حديثًا في مجال التربية الخاصة من حيث طبيعتها وأهدافها وأدواتها ونتائجها (الروسان، ٢٠١٤)، كما أكد الحنو (٢٠١٦) على أهمية استخدامها في التربية الخاصة لدراسة القضايا والمواضيع ذات العلاقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وقد مكننا استخدامه في الدراسة الحالية من الحصول على بيانات دقيقة وثرية من خلال التعرف على آراء المشاركات من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول التصميم الشامل للانتقال، وفهمها وتفسيرها من جوانب مختلفة ذات العلاقة للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

المشاركات في الدراسة:

تم جمع البيانات في هذه الدراسة من عينة قصدية تضمنت معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية داخل برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام، والبالغ عددهن سبع معلمات (وزارة التعليم،٢٠٢١)، واللاتي تنوعت خبراتهن بالعمل ما بين (٦ – أكثر من ١٥) سنة، بينما جميعهن يحملن مؤهل بكالوريوس في التربية الخاصة، ولم تحصل إحداهن على تدريب أو مقررات في التصميم الشامل للانتقال.

جمع البيانات وأداة الدراسة:

تم استخدام المقابلة في هذه الدراسة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وهي تعتبر أحد أهم أدوات البحث النوعي على الإطلاق التي تستخدم للحصول على معلومات تزيد من استكشاف وفهم قضية ما من قبل المعنيين بها (القريني، ٢٠٢٠). ونظرًا لأن التركيز الرئيس للدراسة الحالية كان لتسليط الضوء على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للانتقال ومعوقاته، إضافةً إلى العوامل التي تساعد في استخدامه؛ فقد كانت المقابلة الفردية شبة المنظمة مناسبة لفلسفتها وهدفها، حيث ساهمت في جمع معلومات متعمقة ذات العلاقة.

وقد تم تطبيق أداة الدراسة على المعلمات المشاركات خلال عام (٢٠٢١)، وجدولة المقابلات زمنياً بشكل مرن، بحيث لا تتعارض مع عمل المعلمات تحت أي ظرف من الظروف، وجميع المقابلات تمت افتراضيًا عبر منصة زووم ZOOM وبعد الدوام الرسمي، وبلغ مجموعها سبع مقابلات، وتم الاستناد في أثناء عملها على التسجيل الصوتي معتمدة على مذكرات الصوت Voice Memos الموجودة في الهاتف المحمول آيفون إليفن بروماكس iPhone 11 Pro Max.

إجراءات اخلاقيات الدراسة:

تم الاهتمام بالقضايا الأخلاقية في الدراسة الحالية والتي ناقشها كريسويل وبوث (٢٠١٨/٢٠١٩) من أجل الحفاظ على الدقة والامتثال للمعايير الأخلاقية؛ وبناءً على ذلك تم الحصول على خطاب إفادة من مكتبة الملك فهد الوطنية ممثلًا في إدارة الإيداع النظامي بأن موضوع الدراسة لم يسبق بحثه، كما تم استكمال إجراءات أخذ الموافقات اللازمة من جامعة الملك سعود، ووزارة التعليم ممثلة بإدارة التخطيط والمعلومات بالإدارة العامة لتعليم المنطقة الشرقية، كما تم زيارة المدرسة التي تنتمي لها المشاركات والالتقاء بمديرة المدرسة، وتوضيح الهدف من الزيارة وهو تطبيق الدراسة، وفي المقابل رحبت بذلك، وقامت بتزويدنا بأرقام المعلمات المشاركات والحصول على موافقتهن.

وقد تم تقديم الشكر للمشاركات مقابل المشاركة، وإعطاؤهن الصلاحية الكاملة لتحديد الوقت والمنصة المناسبة للمقابلة الافتراضية، مع توضيح عنوان الدراسة وأهدافها وإعطاء المزيد من التوضيح لمن طلبت ذلك، وقد طلبته إحدى المشاركات، ووافقت على المشاركة بناءً عليه. كما تم إبلاغ المعلمات المشاركات خطياً أن المقابلات سيتم تسجيلها صوتياً لأغراض البحث العلمي فقط، دون إجبارهن على الإجابة عن أي سؤال في حال عدم الرغبة، ودون تحملهن لأي ضرر أو مسؤولية مقابل المشاركة، وبأن لهن حق الانسحاب في أي وقت في أثناء الدراسة دون إبداء الأسباب، كما أنه لن يتم استخدام أسماء المشاركات الحقيقية في أي جزء داخل الدراسة وتحت أي ظرف من الظروف. ومن زاوية أخرى، تم مواجهة بعض الصعوبات للوصول للعمق مع إحدى المشاركات، حيث كانت الإجابات مختصرة نوعًا ما، وتم معالجة ذلك بتكثيف أسئلة التتبع.

علاوةً على ذلك، فقد تم تجنب الانحياز مع المشاركات في تحليل البيانات أو الإفصاح فقط عن النتائج الإيجابية، والتزييف في الأدلة والبيانات والنتائج والاستنتاجات، أو عرض المعلومات التي قد تؤذي المشاركات، مع الكتابة بلغة سليمة وواضحة. ومن زاوية أخرى، تم حفظ البيانات بتنسيق نصي وتخزينها للتحليل في ملفات إلكترونية مغلقة بكلمات مرور على جهاز الكمبيوتر لمدة كافية بعد الانتهاء من الدراسة.

موثوقية الدراسة:

يؤكد العبد الكريم (٢٠٢٠) أن البحث النوعي يواجه تحديًا في اثبات الموثوقية، وأن ما يقوم به يعتبر إضافة للمعرفة الإنسانية ولا يقتصر على كونه وجهات نظر. وقد اهتمت الدراسة الحالية بتحقيق معايير الجودة في البحث النوعي من خلال عدة إجراءات، وهي كالآتي:

المصداقية: تم الالتزام باستخدام طريقة معروفة ومعتبرة وهي المقابلة شبه المنظمة، إضافة لوجود أكثر من مشاركة لجمع البيانات، وقد حرصت الدراسة الحالية منذ البداية على مشاركة جميع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام في المرحلة الثانوية، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات، مع تشجيعهن على الصراحة، ومنحهن الفرصة للانسحاب حال عدم رغبتهن بالمشاركة. علاوة على ذلك، تم إجراء مقابلتين استطلاعيتين مع مشاركتين، للتحقق من وضوح أسئلة المقابلة ومناسبة المدة المحددة للتطبيق، واستمر اجراء المقابلات حتى بعد الوصول إلى حد التشبع؛ لأجل التأكد من كفاية البيانات.

وقد تخلل المقابلات بعض الاستفسارات بهدف التأكد من دقة المعلومة. إضافة إلى استخدام التسجيلات الصوتية لجمع البيانات في المقابلات، وطول الفترة الزمنية لجمع البيانات وتفريغها، مع

استخدام التدوينات الإلكترونية واليدوية (الكتابة) في أثناء عمل المقابلات، ما يساهم في التحقق مما تم نسخة، وإعادة عرض المقابلات كتابياً على المعلمات للحصول على ما يؤكد صدق بيانات المقابلة وحرصًا على الموضوعية والبعد عن التحيز والذاتية.

الاعتمادية: حرصت الدراسة الحالية لتعزيز الاعتمادية عبر تقديم وصف عميق وغني لمنهجية الدراسة وإجراءاتها، والاهتمام بكتابة تلك الإجراءات التي تم القيام بها لكافة مراحل الدراسة بشكل دقيق وواضح، ما يتيح فرص استخدامها من قبل باحثين آخرين.

الانتقالية: حرصت الدراسة الحالية على تقديم وصف دقيق ومفصل للمنهجية البحثية وللإجراءات العملية، ما يتيح الفرصة للباحثين الآخرين بإجراء دراسات مماثلة، ومن ثم تكون نقطة انطلاق لإجراء دراسات مستقبلية حول كل ما يتعلق بالتصميم الشامل للانتقال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث تمكنت هذه الدراسة من تناول موضوع حديث في مجال الإعاقة الفكرية ومشكلة فريدة من نوعها على المستوى المحلي.

تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام النهج الاستقرائي، حيث يحلل الباحث البيانات استقرائياً من الجزء إلى الكل وصولاً للمعاني التي تمثل رؤية الأفراد (كريسويل وكلارك، ٢٠١٩/٢٠١١؛ كريسويل، ٢٠١٨/٢٠١٤؛ Brantlinger et al., 2005) لا أن يبدأ بالنظرية بشكل إحصائي يؤكد من خلاله بأنها الوجه الوحيد للحقيقة (القريني، ٢٠٢٠). وقد تم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis كما قدم من قبل (Braun & Clark, 2012)، لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من خلال أسئلة المقابلة، وبناءً على ذلك، هدفت المرحلة الأولى في تحليل بيانات هذه الدراسة إلى التعرف على البيانات وأُلفتها، وذلك من خلال نسخ جميع المقابلات الصوتية، أو تفريغها، مع مراجعة تلك النصوص المكتوبة بالتزامن مع الاستماع للتسجيلات الصوتية، للتأكد من صحة النسخ، إضافة إلى إرسالها للمشاركات للتأكد من موضوعيتها وخلوها من أي تحيزات، ثم قراءتها عدة مرات لتحقيق التآلف مع البيانات والبدء بالبحث عن الرموز الأولية. أعقب ذلك مرحلة توليد الرموز الأولية للبيانات، وهي المرحلة الثانية، وذلك من خلال قراءة استقرائية للنصوص سطرًا بسطر Line-by-line وتدوين الملاحظات. وتلك الرموز قد تكون كلمة أو جملة يرتبط بها معنى يعبر عنها، واستخدام الطريقة اليدوية في عملية الترميز المفتوح.

أما المرحلة الثالثة، فتضمنت البحث عن الموضوعات عبر قراءة الرموز التي ظهرت في المرحلة الثانية، وتصنيفها في موضوعات مبدئية ومرتبطة بأسئلة الدراسة، وجمع البيانات ذات العلاقة بتلك الموضوعات. وقد تم استخدام ألوان التظليل High lighter بهدف سهولة الرجوع إلى الأجزاء المطلوبة بقصد الفرز أو التجميع. أما في المرحلة الرابعة، فتم التحقق من الموضوعات وارتباطها بالرموز المستخلصة، من خلال قراءة ومراجعة للبيانات التابعة لكل موضوع، ثم انشاء خريطة لتلك الموضوعات. بينما تضمنت المرحلة الخامسة تحديد وتسمية الموضوعات، حيث الاستمرار في التحليل لتحديد كل موضوع، وتسميه كل موضوع تسمية واضحة، مع إدراج كل موضوع فرعي تحت الموضوع

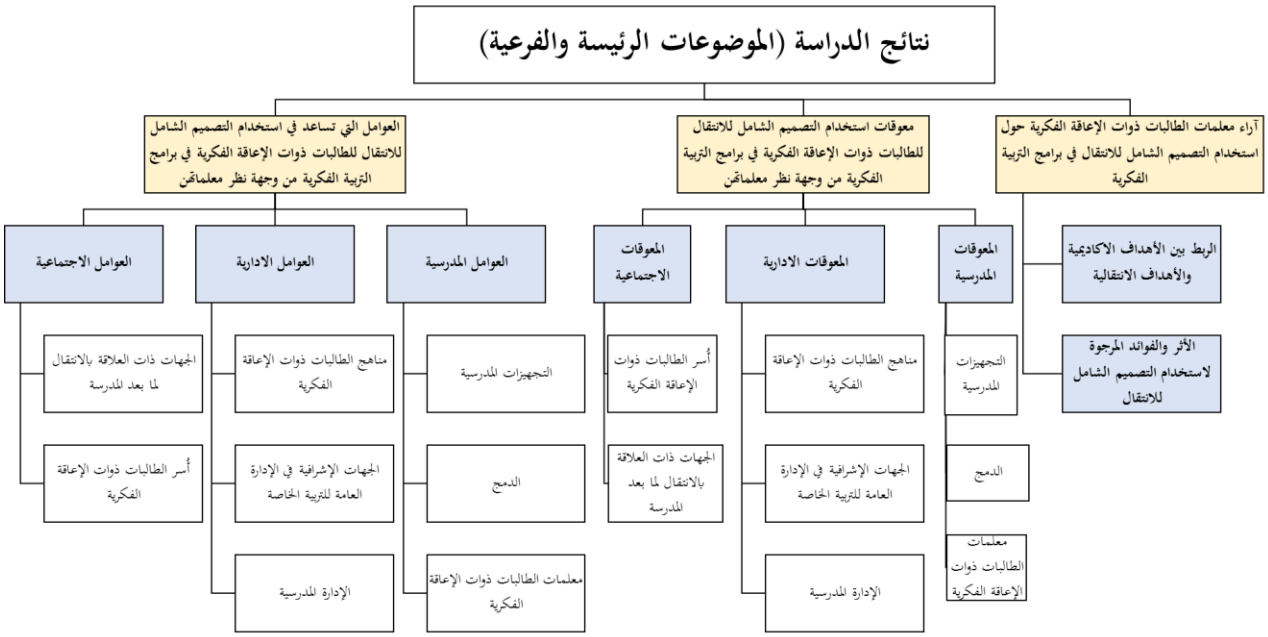
الرئيس الملائم له. وبعد الانتهاء من الإجراءات السابقة، بدأت مرحلة التحليل النهائية وهي كتابة التقرير، وتضمنت استخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهر التحليل الموضوعي للبيانات النوعية موضوعات رئيسة وأخرى فرعية، حيث كشفت خبرات وحوارات المشاركات أن آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول استخدام التصميم الشامل للانتقال تمثلت في موضوعين رئيسين، وهما: (١) الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية، و(٢) الفوائد المرجوة من استخدام التصميم الشامل للانتقال. كما تمثلت معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال التي تواجه هؤلاء المعلمات في ثلاثة موضوعات رئيسة، وهي: (١) المعوقات المدرسية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) التجهيزات المدرسية، و(ب) الدمج، و(ج) معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. (٢) المعوقات الإدارية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) مناهج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، و(ب) الجهات الإشرافية في الإدارة العامة للتربية الخاصة، و(ج) الإدارة المدرسية. (٣) المعوقات الاجتماعية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، و(ب) الجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المدرسة. أما العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للانتقال في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن فتمثلت في ثلاثة موضوعات رئيسة، وهي: (١) العوامل المدرسية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) التجهيزات المدرسية، و(ب) الدمج، و(ج) معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. (٢) العوامل الإدارية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) مناهج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، و(ب) الجهات الإشرافية في الإدارة العامة للتربية الخاصة، و(ج) الإدارة المدرسية. (٣) العوامل الاجتماعية، ويتفرع منها إلى موضوعات فرعية: (أ) الجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المدرسة، و(ب) أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. والشكل (١) يوضح ذلك، وسيتم فيما يلي تناول كل موضوع منها بالتحليل والربط والمناقشة.

شكل (١)

نظرة شاملة للموضوعات الرئيسة والفرعية التي أظهرها التحليل الموضوعي من استجابات المشاركات



نتائج السؤال الأول ومناقشتها

<u>الموضوع الأول: الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية</u>

أيدت جميع المعلمات المشاركات استخدام الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية؛ لتوافقه مع المرحلة الحالية التي تعيشها هؤلاء الطالبات وما تتضمنه من إعداد إلى الانتقال لما بعد المدرسة، حيث أشارت مجموعة من المشاركات إلى دوره في تحقيق الطموحات المستقبلية التي عبرت عنها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتحديدًا في مجال العمل أو العيش المستقل أو المجتمعي. وضمن هذا الجانب، أشارت المعلمة (م٢) إلى رأيها قائلة: "*أجد من الرائع الربط بين الأهداف الأكاديمية والانتقالية، فهي ستثري الطالبة بشكل كبير وتصب في مصلحتها، ونتائج إنشاء الروابط بين الأهداف الأكاديمية والانتقالية أفضل، وأحيانًا أحاول القيام بذلك، عبر طرح أسئلة على الطالبات حول فائدة بعض الأشياء، مثلاً: عملية الجمع وش تفيدني فيه؟ النسبة المئوية؟ تخفيضات المولات، حساب الضريبة وغيرها*". ولعل هذه النتيجة تُعزى إلى وعي معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية باحتياجات هؤلاء الطالبات في المرحلة الثانوية، وأهمية انعكاس المحتوى الأكاديمي على حياتهن ونموهن الشخصي عبر جعله ذي صلة بالعالم الواقعي وما تطمح له الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مستقبلًا، ومن ثم تيسير عملية الانتقال إلى الحياة بعد التخرج. وجاءت النتيجة متوافقة مع نتيجة سكوت وبولينا (Scott & Puglia, 2018) التي أشار معلمي التربية الخاصة من خلالها إلى أهمية الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية، ودوره في دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المناهج العامة وتحقيق النتائج الأكاديمية والانتقالية لجميع الطلبة. علاوة على ذلك، أظهرت نتيجة دراسة بيست وآخرون (Best et al., 2015) تأكيد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أهمية ذلك الربط لتوفير وصولهم للمحتوى الأكاديمي ودعم نتائج الانتقال لما بعد المدرسة.

الموضوع الثاني: الفوائد المرجوة لاستخدام التصميم الشامل للانتقال

أظهرت النتائج بشكل عام تأييد جميع المشاركات استخدام التصميم الشامل للانتقال في المرحلة الثانوية، وتأكيدهن تجاوز الفوائد من استخدامه محيط الطالبة وأسرتها لتشمل المجتمع، وذلك من خلال ما يتضمنه الإطار من مبادئ التصميم الشامل للتعلم. وتكشف هذه النتيجة عن وعي معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأهمية التعدد في الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة داخل الحصة الدراسية، وتقبلهن للتنوع داخل الصف، مع الاعتراف بأن الطالبات لا يتعلمن في مسار خطي. وقد جاءت تلك النتيجة متوافقة مع نتيجة دراسة سكوت وآخرون (Scott et al., 2011) التي أشارت إلى التأثير الإيجابي لإطار التصميم الشامل للانتقال في تدريس المحتوى الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتحسين مشاركتهم واهتمامهم وتحصيلهم الأكاديمي. كما تتفق مع دراسة سكوت وآخرون (Scott et al., 2019) التي أكدت -أيضًا- على التأثير الإيجابي لإطار التصميم الشامل للانتقال على طلبة التعليم العام والتربية الخاصة، حيث أتاح دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم والتصميم الشامل للانتقال الفرصة لتحقيق الاندماج والمشاركة لجميع الطلبة داخل الأنشطة، إضافة لجعل فرص التعلم أكثر جاذبية وملاءمة. كما اعتبرت نتيجة بيست وآخرون (Best et al., 2015) التصميم الشامل للانتقال من الأطر ذات الأهمية للنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج إجماع المشاركات على ما قد تساهم به المبادئ ذات العلاقة بالممارسات الانتقالية المستندة على الأدلة من نجاح لعملية الانتقال فيما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لدورها في تدريب هؤلاء الطالبات على الحياة فيما بعد المدرسة. وقد يعزى ذلك نتيجة لإدراك المشاركات المستوى الحالي للطالبات، وحاجتهن لمواجهة النتائج الانتقالية غير الإيجابية التي تعاني منها الخريجات ذوات الإعاقة الفكرية. كما أظهرت النتائج دور تلك الممارسات في تحقيق العدالة والانصاف لجميع الطالبات من خلال مبدأ الطرق المتعددة في التقييم، إضافة إلى تفعيل مشاركة الأسرة وتحسين توقعاتها نحو مستقبل بناتهن الطالبات من خلال مبدأ المصادر والرؤى المتعددة. وحول ذلك، قالت المعلمة (م١): "*أعتقد سيكون أثره كبير على الأسرة، ويحسن من توقعاتهم نحو الأبناء، كما يخفف من مخاوفهم على مستقبل الطالبة*"، وأضافت: "*أعتقد إنه يزيد الاستقلالية ولا يجعلهن عبء على الأهل، ويدربهن على الحياة بعد المرحلة الثانوية، وتحديدًا في التوظيف، ويحفظ حقوقهن، ويقربهن من البيئة ويساهم في دمجهن داخل المجتمع. وكذلك أثره إيجابي على الطالبات أنفسهن، بيكون ما في عنصرية ولا تمييز ضدهن*". وقد يفسر ذلك نتيجة لإدراكهن دور مشاركة الأسرة أثناء التخطيط إلى الانتقال لما بعد المدرسة في تغيير اتجاهاتها السلبية نحو الإعاقة الفكرية بشكل عام، وقدرة الطالبة على التقدم بشكل خاص، والتي تساعد على ربط مرحلة المدرسة بما يليها والمساهمة بتحقيق انتقال ناجح.

علاوة على ذلك، فقد أيدت بعض المشاركات تضمين مجالات الحياة المتعددة داخل التصميم الشامل للانتقال، مع ضرورة تدريب هؤلاء الطالبات على الانتقال لعدة مجالات، وذلك التأييد قد يعود إلى إدراك المشاركات عدم كفاية التعليم الانتقالي الحالي، ووعيهن بأهمية إعداد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لمجموعة متنوعة من نتائج الانتقال لتحقيق المخرجات الإيجابية لمرحلة ما بعد المدرسة. وجاءت هذه النتيجة موافقة لنتيجة بيست وآخرون (Best et al., 2015) التي اعتبرت التصميم الشامل للانتقال من الأطر ذات الأهمية للنجاح الانتقالي للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية، وأكدت أهمية استخدامه في إعدادهم للحياة بعد المدرسة، نظرًا لتضمينه أفضل الممارسات الانتقالية الداعمة لنتائج مرحلة ما بعد المدرسة في مجال الانتقال إلى العمل والتعليم ما بعد الثانوي والمشاركة المجتمعية والحياة المستقلة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

الموضوع الأول: المعوقات المدرسية

التجهيزات المدرسية: أشارت جميع المشاركات إلى عدم موائمة تصميم المدرسة الهندسي مع خصائص الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث القصور في توفير التصميم الشامل علاوة على العديد من المرافق والأدوات والوسائل التقنية التي تدعم العملية التعليمية وانتقال هؤلاء الطالبات إلى ما بعد المرحلة الثانوية. وحول ذلك قالت المعلمة (م٥): "*المدرسة غير ملائمة حالياً، فالطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي ينتقلن من مدارس أرامكو إلى المدارس الثانوية الحكومية يواجهن صدمة في بداية الفصل الدراسي، هناك رفض تام من قبلهن لهذا الانتقال بسبب تصميم المدرسة الجديدة، فلا يوجد حديقة، وبعضهن حتى دورات المياه والصفوف الدراسية لا تتناسب معهن*". وقد أشارت جميع المشاركات إلى وجود عدد من المعوقات ذات الصلة بصفوف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وتتضمن انخفاض عددها في مقابل الزيادة في عدد الطالبات داخل كل صف والذي قد يزيد عن (١٥) طالبة، ما ترتب على ذلك وجود تنوع في قدرات الطالبات داخل الصف الدراسي بشكل يفوق الإمكانيات التخطيطية والتدريسية والتقييمية لمعلمة الصف، ويؤثر سلبًا على استخدام مبادئ التصميم الشامل للانتقال، التي تستلزم مراعاة الفروق الفردية وتوفير عدة خيارات تبعاً لاحتياجات وميول الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. وتتماشى تلك النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزهراني (Alzahrani, 2018) من عدم ملاءمة المدارس بهيئتها الحالية لتنفيذ التصميم الشامل للانتقال في المستقبل، والحاجة إلى عدد من التعديلات المكانية لتنفيذه.

الدمج : اعتبرت جميع المشاركات القصور في تطبيق التعليم الشامل من أبرز معوقات التصميم الشامل للانتقال، حيث أكدن بأن تطبيق الدمج حاليًا ينحصر في أثناء أوقات الفسح، علاوةً على وجود اتجاهات سلبية لدى معلمات التعليم العام نحو دمج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية داخل الصفوف الدراسية بشكل شامل، وقد يكون ذلك نتيجة الصورة النمطية السلبية نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى رغبة بعض هؤلاء المعلمات استمرارية الوضع الحالي وعدم التغيير في روتين العمل المعتاد، ويمكن إيعاز تلك النتيجة إلى عدم وجود ما يلزمهن على تطبيق التعليم الشامل في نظام التعليم السعودي وبذل المزيد من الجهود، ما يحول دون استخدام التصميم الشامل للانتقال نظرًا لغياب التعاون بين معلمات التربية الخاصة والتعليم العام في العملية التعليمية. وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة الزهراني (Alzahrani, 2018) التي أكدت الافتقار إلى التعاون بين المعلمين في برنامج الدمج.

معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: أكدت بعض المشاركات أن قصور مستوى إعدادهن الجامعي وتطويرهن المهني التعليمي في التصميم الشامل للانتقال والتصميم الشامل للتعلم، مع محدودية الدورات ذات الصلة بالخدمات الانتقالية واستخدام التقنية؛ يعتبر من أهم معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال. وتأتي تلك النتيجة مؤيدة لنتيجة الزهراني (Alzahrani, 2018) التي أسندت إحدى مخاوف المعلمين نحو تنفيذ التصميم الشامل للانتقال إلى قصور خبرة ومعرفة معلمين الطلبة الصم وضعاف السمع نحو استخدام التقنية، وذلك نتيجة القصور في برامج التدريب والتطوير من جانب وزارة التعليم. علاوة على ذلك، فقد أشارت المشاركات في الدراسة الحالية إلى زيادة الأعباء التدريسية التي يتم تكليفهن بتأديتها، في مقابل انخفاض عدد المعلمات داخل المدرسة وكثرة انتدابهن إلى مدارس أخرى، وتبدو هذه النتيجة منطقية، نظرًا لما يتطلبه استخدام التصميم الشامل للانتقال متضمنًا الربط بين الأهداف الأكاديمية

والانتقالية من تضافر لجهود عدة جهات سواء داخل المدرسة وخارجها، والتي تساهم في نجاح العملية التعليمية وتحقيق النواتج المرجوة من الإطار.

الموضوع الثاني: المعوقات الإدارية

مناهج الطالبات ذوات الاعاقة الفكرية: أظهرت النتائج أن أبرز معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال قد تمثلت في مناهج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث ذكرت المشاركات وجود قصور جوهري في تخطيطها وتنفيذها، وعدم توافقها مع احتياجات هؤلاء الطالبات سواء في المجال الأكاديمي أو الانتقالي. وحول ذلك ذكرت المعلمة (م١): "*استنادًا إلى المناهج الحالية؛ لا أعتقد بإمكانية دمج التصميم الشامل للانتقال في المناهج السعودية في الوقت الحالي؛ فالدرس الواحد يستمر أسبوعين! وهناك ثمانية دروس لفصل دراسي كامل وهذا غير منطقي؛ فقدرات طالباتنا تمكنهن بأعلى من ذلك. المناهج الحالية غير مناسبة، في السابق لم يكن هناك منهج محدد مسبقًا، وهذا كان أفضل، على الأقل أصمم المنهج بعد تقييم احتياجات/ المستوى الحالي للطالبات وتحديد اهتماماتهن وميولهن*". وتعزو هذه الدراسة ظهور النتائج السابقة كمعوقات لاستخدام الإطار إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للمعلمات من قبل وزارة التعليم، فمعرفة معلمة الصف بما ينبغي عمله ليست كافية للقيام بتغيير جوهري في المناهج والممارسات التدريسية ذات الصلة، والتي ارتبطت بعدم وجود خطة انتقالية فردية ومناهج وأهداف داعمة لهذا الإطار، مع القصور في تفعيل التدريب الميداني الذي يعزز مبادئ التصميم الشامل للانتقال ذات الصلة بالممارسات الانتقالية المستندة على الأدلة.

الجهات الإشرافية في الإدارة العامة للتربية الخاصة: أظهرت النتائج القصور في الكفايات المهنية للمشرفات ذات العلاقة بتقييم جودة البرنامج التربوي الفردي والممارسات التدريسية لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث قالت المعلمة (م٤): "*تمنى نطبق التصميم الشامل للانتقال، لكن لا زلنا ندور في ذات الحلقة القديمة والتي لا تفيد الطالبة في المرحلة الحالية؛ مثل: هل تحدثتي بالفصحى مع الطالبات؟ هل وضعتي لهن ورقة عمل؟ للأسف قليل التركيز على النواحي الأخرى وتحديدًا الانتقالية مثل الخروج في رحلة ميدانية، ولا أعتقد بأن يتم تطبيقه بشكل رسمي في المرحلة الحالية*". وتعتبر تلك النتيجة منطقية؛ فالمشرفة صانعة قرار، وإلزامها للمعلمات بتطبيق ممارسات غير مرتبطة بالإطار يعيق استخدامه داخل المدرسة. إضافة إلى ما أكدته المشاركات من اختلاف التوجهات العلمية والإشرافية وافتقار الأساس العلمي الموحد فيما بين المشرفات في توجيههن، مع القصور في إلمام هؤلاء المشرفات بواقع الميدان وما يعانيه من تحديات ذات الصلة باحتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من جهة، وإعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، من جهة أخرى. وتعزو الدراسة الحالية تلك النتيجة إلى القصور في الإعداد العلمي في مجال التربية الخاصة والتطوير المهني ذا الجودة العالية لمشرفات التربية الخاصة؛ لدور ذلك في مواكبتهن للممارسات التعليمية الحديثة المستندة على الأدلة والمناسبة لذوي الإعاقة الفكرية كالتصميم الشامل للانتقال، وتذليل معوقات استخدامه المادية والبشرية وغيرها.

الإدارة المدرسية: أظهرت استجابات خمس مشاركات (م٢، م٦، م٣، م٤، م٥) عددًا من المعوقات ذات الصلة بطبيعة ممارسات الإدارة المدرسية، وتضمنت اهتمام إدارة المدرسة الموجه بشكل أكبر نحو التعليم العام، مع التغيير المستمر في توجهات المديرات المتعاقبات على المدرسة، علاوة على التوجهات السلبية لبعض هؤلاء المديرات نحو قيام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالزيارات الميدانية إلى الجهات ذات الصلة بالانتقال لما بعد المدرسة، والتي تساهم في تحقيق بعض الممارسات الانتقالية المستندة

على الأدلة مثل الانتقال إلى مجالات الحياة المتعددة. ويمكن إيعاز تلك النتيجة إلى افتقار الإدارة المدرسية للمرونة في قبول الممارسات الحديثة الناجحة والقائمة على الأدلة، والتخوف من انعكاس نتائجها سلبًا على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، والناتج عن القصور في التأهيل العلمي والتطوير المهني التعليمي لمنسوبات الإدارة المدرسية في القيادة الشاملة بشكل عام والخدمات الانتقالية بشكل خاص. وتأتي النتيجة الحالية مؤيدة لنتيجة الزهراني (Alzahrani, 2018) التي أكدت بأن القصور في تأهيل الإدارة المدرسية يعتبر من معوقات استخدام الإطار، كما تتفق مع نتيجة بيست وآخرون (Best et al, 2015) التي أكدت نتائجها القصور في تقديم الدعم لمعلمي التربية الخاصة من قبل الإدارة المدرسية.

الموضوع الثالث: المعوقات الاجتماعية

أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: أرجأت أربع مشاركات (م٧، م١، م٣، م٥) معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال في المرحلة الثانوية إلى غياب تعاون أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وصعوبة التواصل معهم، إضافة إلى اتجاهاتهم السلبية وانخفاض توقعاتهم بشكل عام نحو الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وحول ذلك القصور في الاهتمام والتواصل من قبل الأسرة أفادت إحدى المشاركات (م٣): "*الأسر بعضهم متعاونين، والبعض غير متعاون، وبصعوبة تآخذين منهم المعلومات الرئيسة، ومع ظروف التعليم عن بعد ما نقدر نطبق الدرس عملي، ولو كلفنا الأسر بذلك فغالبًا لن يكون هناك تطبيق.*

كما أن التطبيق صعب أثناء التعليم عن بعد، وقد ترسل بعض الأسر الواجبات المنزلية للمعلمة، بينما هناك إهمال من الأسر الأخرى". وبناء على هذه النتائج، نستدل بأن تلك الاتجاهات السلبية والتوقعات المنخفضة قد أثرت سلباً على هؤلاء الأسر، خاصة في ظل محدودية وعيهم وثقافتهم في مجال الإعاقة الفكرية، وقصور المدرسة في السعي نحو مشاركة أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتقديم التوعية والتوجيه حول أهمية الخدمات الانتقالية، ما ساهم بفقدان ثقتهم بإمكانيات بناتهن الطالبات، وترسيخ فكرة عدم قدرتهن على الانتقال لما بعد المدرسة بمجالاته المختلفة، لينعكس ذلك سلبًا على الاهتمام بتعليم بناتهن والتعاون مع المدرسة، كعدم الاقتناع بأثر الرحلات الميدانية المدرسية التي تعتبر أحد الأنشطة الداعمة للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية.

الجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المدرسة: أرجأت ثلاث مشاركات (م١، م٦، م٧) معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال في المرحلة الثانوية إلى الاتجاهات السلبية لبعض المؤسسات والجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المدرسة نحو الإعاقة الفكرية، من خلال عدم الترحيب بزيارات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية أو قبول فكرة توظيفهن داخل بيئة العمل مع عدم توفير التصميم الشامل داخل تلك الجهات. ومن ثم فإن هذه النتيجة تعتبر عائقًا لاستخدام التصميم الشامل للانتقال؛ لاستناده على تضمين وجهات نظر متعددة تتجاوز منسوبي المدرسة، مع مشاركة الأشخاص الذين يعرفون الطالب وأهدافه لحياة البلوغ بشكل أكبر، والتواصل مع المؤسسات المجتمعية لإدراج الفرص والمصادر المناسبة من أجل تحقيق نواتج الإطار، وذلك على عكس ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية. وأخيرًا، تعتبر هذه المعوقات هي الأقل في القوة والتأثير، وتعزو الدراسة الحالية ذلك إلى قلة خبرة وتجارب المشاركات ذات العلاقة بالجهات المرتبطة بالانتقال نتيجة القصور في عقد المدرسة للشراكات مع الجهات المجتمعية الانتقالية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

الموضوع الأول: العوامل المدرسية

التجهيزات المدرسية: اتفقت استجابات المشاركات على أن توفير بيئة مدرسية مهيئة بالمرافق ذات المساحات الواسعة والمدعمة بالوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة يعد من أهم العوامل التي تساعد في استخدام التصميم الشامل للانتقال. علاوة على ذلك، تظهر الحاجة إلى توفير بيئة شبيهه ببيئة العمل الواقعية وملائمة للتطبيق العملي داخل المدرسة، نظرًا لعدم توافر التدريب في وكالات المجتمع ذات العلاقة بالانتقال، كما أجمعت هؤلاء المشاركات على ضرورة تضمين التقنية داخل المدرسة وتوفير أدوات مادية وتطبيقات برمجية لتوظيفها في العملية التعليمة بما يحقق أهداف الإطار، حيث يمكن من خلالها تقديم عدة خيارات لعرض محتوى الدرس ومنح فرص التعبير والاندماج لجميع الطالبات داخل الصف الدراسي، إضافة إلى دورها في تعزيز الانتقال في مجالاته المختلفة لما بعد المرحلة الثانوية. ويمكن إيعاز ذلك لإدراك المشاركات دور التقنية في تحقيق مبادئ الإطار ذات الصلة بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، لتتناسب مع تنوع احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتفضيلاتهن. إضافة إلى دورها في تعزيز الانتقال إلى مجالاته المختلفة لما بعد المرحلة الثانوية. ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة الزهراني (Alzahrani, 2018) نحو حاجة المدارس إلى العديد من التعديلات المكانية لتنفيذ التصميم الشامل للانتقال، وضرورة تجهيز مدارسهم بالتقنية قبل تنفيذه.

الدمج: أظهرت النتائج بشكل عام إرجاء جميع المشاركات أحد العوامل التي تساعد في استخدام الإطار إلى تطبيق التعليم الشامل في أثناء الأنشطة الصفية ومعالجة التحديات التي تواجهه، حيث أفادت المعلمة (م٢) بقولها: "*لابد من تطبيق الدمج على الأقل بالأنشطة الغير أكاديمية في فصول التعليم العام حتى لو فقط ساعة في أثناء حصة النشاط*"، وتعتبر وجهة النظر السابقة منطقية، وتتفق مع الممارسات التعليمية الحديثة التي تؤكد دور التعليم الشامل في إعداد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لتحقيق النجاح في الانتقال لما بعد المدرسة في مجالاته المختلفة، نتيجة ما يحققه من دمج فعلي بين جميع الطالبات بمختلف الميول والاحتياجات، بخلاف ما يحدث في الوقت الحالي من تطبيق الدمج في أثناء الفسح فقط. ومن ناحية أخرى، أكدت المشاركات أهمية تقديم التطوير المهني التعليمي لمعلمات التعليم العام في ممارسات التعليم الشامل، والسعي إلى تعديل اتجاهاتهن السلبية نحو الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتأكيد على تعاونهن مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في تدريس بعض المقررات. وتبدو هذه النتيجة -أيضاً- منطقية نظرًا لأهمية ذلك التعاون لنجاح التعليم الشامل وما يحققه من نتائج إيجابية فيما بعد المرحلة الثانوية ذات الصلة بمخرجات التصميم الشامل للانتقال. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الزهراني Alzahrani, (2018) التي أكدت الحاجة إلى المزيد من التفاعل والعمل الجماعي داخل المدارس لنجاح الدمج، مع تقديم التطوير المهني التعليمي للمعلمين. ودراسة سكوت وبولينا (Scott & Puglia, 2018) التي أكدت حاجة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة إلى مزيد من الإعداد والتدريب على طرق الربط بين الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية بشمولية في الصف الدراسي العام.

معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: أكدت النتائج أن تدريب معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على تخطيط وتنفيذ الدروس استنادًا إلى مبادئ التصميم الشامل للانتقال يعتبر من أهم العوامل التي تساعد في استخدامه، وقد عبرت المعلمة (م١) عن رأيها قائلة: "*لابد من تدريب المعلمات في أثناء الخدمة عبر مدربين أمريكيين متمرسين في التصميم الشامل للانتقال*"، كما انضمت المعلمة (م٣) إلى

تأييد هذا الرأي قائلة: "*المعلمات في أثناء الخدمة بحاجة للتدريب في مجالات مهنية، ذات العلاقة بالجانب الفني والحاسب الآلي*"، وتبدو تلك النتيجة منطقية، فجميع المشاركات في الدراسة الحالية يحملن فقط درجة البكالوريوس، ولم يتلقوا أي تعليم حول التصميم الشامل للانتقال، كما أظهرت حواراتهن افتقار تدريبيهن على تقديم الخدمات الانتقالية والتي تعتبر جزءًا أساسيًا من الإطار. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الزهراني (Alzahrani, 2018) التي أكدت حاجة معلمين الطلاب الصم وضعاف السمع إلى الدورات التدريبية والندوات وورش العمل، والتي تقدم عبر المختصين في الإطار. كما تتفق مع نتيجة دراسة سكوت وبولينا (Scott & Puglia, 2018) التي أشارت إلى إدراك معلمي التربية الخاصة حاجتهم إلى التدريب لمواجهة معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال. ونتيجة دراسة سكوت وآخرون (Scott et al., 2017)التي أشارت إلى أهمية إعداد معلمي التربية الخاصة لتطبيق الإطار وانعكاس، جودة ذلك الإعداد على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتحقيق أهداف مرحلة ما بعد المدرسة.

الموضوع الثاني: العوامل الإدارية

مناهج الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: أكدت النتائج أهمية تطوير ما تتضمنه تلك المناهج من أهداف أكاديمية وانتقالية بما يتناسب مع المستوى الحالي للطالبة واحتياجاتها من جهة، ومبادئ التصميم الشامل للانتقال، من جهة أخرى، مع إنشاء المزيد من الروابط بين المجال الأكاديمي والمجالات الانتقالية. إضافة إلى التركيز بشكل أكبر على الأهداف الانتقالية، وتطوير ورش عمل ذات الصلة بالانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية لتدريب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتوعيتهن بمجالاته المتنوعة. حيث ذكرت المعلمة (م٥): "*هناك حاجة إلى تطوير الأهداف، مثلاً في مادة التدبير المنزلي أحد الأهداف يتضمن عمل سندويتش! هذا بسيط جداً وبديهي ويمكن للطالبة القيام به بسهوله*". ويمكن تفسير تأكيد المعلمات على ذلك نتيجة لما يواجهنه بشكل مستمر من القصور في تلك المناهج في أثناء تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وعدم توافقها مع متطلبات الإطار، وإدراكهن بأن طبيعة المناهج الحالية لم تصمم بطريقة تتوافق مع قدرات واحتياجات هؤلاء الطالبات في المرحلة التأهيلية.

الجهات الإشرافية في الإدارة العامة للتربية الخاصة: أشارت استجابات خمس مشاركات (م٦، م٥، م٧، م١، م٣) إلى عدد من العوامل ذات العلاقة بالجهات الاشرافية في الإدارة العامة للتربية الخاصة، والتي تضمنت العمل على زيادة التواصل بين مشرفات برامج التربية الفكرية ومعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، مع تواجد المشرفات بشكل أكبر داخل المدرسة لمتابعة الممارسات التعليمية عن قرب، وتقديم المزيد من الدعم لهؤلاء المعلمات ومشاركتهن في تطوير وإصلاح العملية التعليمية، مع الابتعاد عن الصرامة في أثناء تطبيق اجراءات لا تتوافق مع أحدث الممارسات ذات الصلة بالعملية الإشرافية في التربية الخاصة. وتعزو الدراسة الحالية تلك النتيجة إلى وعي المشاركات وإدراكهن أهمية وجود العلاقة الجيدة بين المشرفات والمعلمات، وانعكاس أثرها إيجابًا على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. إضافة إلى ذلك، يعتبر الإشراف التربوي أحد الأركان الأساسية التي لا يتوقع من دونها استخدام التصميم الشامل للانتقال، فالمدرسة تخضع لإجراءات وأنظمة محددة من الإدارة العامة للتربية الخاصة، وتعتبر المشرفات صانعات قرار ويمكن من خلالهن الوصول إلى تأهيل وتمكين المعلمات في العملية التعليمية، وتوفير الدعم المناسب للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

الإدارة المدرسية: اعتبرت مجموعة من المشاركات أن تقديم التطوير المهني للكادر الإداري وتوعيته في مجال التربية الخاصة بشكل عام والتعليم الشامل بشكل خاص؛ يعد من أهم العوامل التي

تساعد في استخدام التصميم الشامل للانتقال. فقد أظهرت النتائج أن أغلب منسوبات الإدارة المدرسية غير متخصصات في التربية الخاصة، ما يظهر الحاجة إلى تقديم البرامج التدريبية ذات الصلة، والتوعية بأثر الممارسات التعليمية الشاملة على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد الانتقال من المدرسة. ويمكن تفسير تأكيد المشاركات على ذلك لإدراكهن دور الإدارة المدرسية الجوهري والناتج عن الخبرة في دعم تنفيذ تلك الممارسات داخل المدرسة ومنها التصميم الشامل للانتقال. وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة سكوت وبولينا (Scott & Puglia, 2018) التي كشفت عن ضرورة معالجة معوقات استخدام التصميم الشامل للانتقال عبر توفير التوجيه لمديري المدارس نحو التأثير الإيجابي للممارسات التعليمية الشاملة، وإزالة الحواجز المدرسية والميدانية للمعلمين؛ للسماح لهم بمزيد من المرونة في تطبيق أساليب ربط الأهداف الأكاديمية والانتقالية.

الموضوع الثالث: العوامل الاجتماعية

الجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المدرسة: بناءً على ما انطوت عليه حوارات غالبية المشاركات (م٢، م٦، م١، م٥، م٤، م٣) تتضح أهمية التدريب الميداني للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في البيئة الانتقالية الواقعية، ومراعاة استخدام الطرق والاستراتيجيات التدريبية الملائمة والمقدمة من قبل متخصصون في تدريب أفراد هذه الفئة لضمان نجاح عملية التدريب للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية، مع التأكيد على ضرورة زيارة الموظفون في القطاعات والمؤسسات ذات الصلة بالانتقال إلى ما بعد المدرسة؛ للتعرّف على قدراتهن واحتياجاتهن وموائمتها وظروف تلك الجهات. لدور هذا التعاون في مساعدة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لإيجاد فرصة التدريب في البيئات الانتقالية الواقعية خلال المرحلة الثانوية. علاوة على ذلك، فقد أكدت النتائج ضرورة تقديم التدريب والتوعية للجهات ذات العلاقة بالانتقال لما بعد المرحلة الثانوية من منسوبي مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي وموظفي القطاعات الأخرى ذات العلاقة على كيفية التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. وتعتبر تلك النتيجة منطقية، حيث يساهم ذلك في نجاح انتقال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتحقيق مخرجات التصميم الشامل للانتقال.

أسر الطالبات ذوات الاعاقة الفكرية: اتفقت استجابات أربع مشاركات (م٤، م٣، م١، م٧) على عدد من العوامل الاجتماعية التي تساعد في استخدام الإطار وتتضمن توعية المجتمع بشكل عام، وأسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل خاص حول الإعاقة الفكرية؛ لجهل بعض الأسر بماهيتها الحقيقية ودور التعليم في نجاح انتقال هؤلاء الطالبات بعد المرحلة الثانوية، مع ضرورة حث هؤلاء الأسر على تقديم المزيد من التواصل والتعاون مع المدرسة. ويمكن تفسير تأكيد المعلمات في هذه الدراسة على ذلك؛ لإدراكهن بأن الأسرة هي الراعي الأول للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وأحد أهم المؤثرين في حياتهن. كما أن تقديم التوعية والتوجيه قد ينعكس إيجاباً على قدرات هؤلاء الطالبات، لدور ذلك في إزالة شعور الوصمة الذي قد تعاني منه بعض الأسر؛ نتيجةً للاتجاهات المتوارثة أو لمحدودية معرفتها ووعيها بالإعاقة الفكرية، كما تحفز التوعية هؤلاء الاسر على زيادة التواصل مع المدرسة، وتجعل منهم عضوًا فاعلًا في فريق العمل، ما يساهم في تحقيق أهداف التصميم الشامل للانتقال.

توصيات الدراسة:

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

- العمل على تهيئة البيئة والمرافق المدرسية بمدارس التعليم العام بما يتناسب مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من جهة، ويقلل من المعوقات المدرسية لاستخدام التصميم الشامل للانتقال، من جهة أخرى، وذلك وفق الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعودية.

- تركيز برامج التطوير المهني التعليمي لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في أثناء الخدمة على تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للانتقال، مع قياس أثرها على هؤلاء الطالبات.

- تركيز برامج التطوير المهني لمشرفات التربية الخاصة على الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقًا لإطار التصميم الشامل للانتقال لمواجهة المعوقات المرتبطة بالقصور في الكفايات التي تعزز استخدامه مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

- مواءمة مناهج المرحلة الثانوية في برامج التربية الفكرية بما يواكب متطلبات الانتقال الحالية من جهة، ويتناسب مع الاحتياجات والتفضيلات الانتقالية المختلفة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وإتاحة الفرصة للوصول إلى منهج التعليم العام بدلاً من اعداد منهج خاص، مع الاستفادة من الإطار المرجعي لوصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى منهج التعليم العام الصادر عن مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

- استحداث أنظمة وسياسات داعمة لعقد شراكات تعاونية بين برامج التربية الفكرية والجهات والمؤسسات ذات الصلة بالانتقال لما بعد المدرسة، وخلق الفرص المناسبة لدعم زيادة الوصول الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إلى مجالات الانتقال المتنوعة.

- تكثيف الجهود نحو رفع مستوى الوعي لدى أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال عقد المدرسة للبرامج الإرشادية والتدريبية، مع وضع آليات تسهم في تفعيل طرق التواصل والتعاون مع برامج التربية الفكرية لأجل تحقيق مخرجات ناجحة للتصميم الشامل للانتقال.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

الحنو، ابراهيم. (٢٠١٦). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليله لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من ٢٠٠٥م إلى ٢٠١٤م. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١٠)، ١٧٩-٢١٣.

الدوسري، مبارك. (٢٠١٦). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة الى العمل. مجلة العلوم التربوية، ١(٣)،٢١٢-٢٤٢.

رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠. (٢٠١٦). مسترجع بتاريخ الأربعاء/ سبتمبر/ ٢٠٢٠ من الرابط:https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

الروسان، فاروق. (٢٠١٤). تصميم البحث في التربية الخاصة. دار الفكر.

السالم، ماجد. (٢٠١٦). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وصعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٤)، ١١٤-١٣٤.

العبد الكريم، راشد. (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربية (الطبعة الثانية). مكتبة الرشد.

العطوي، رويدا. (٢٠٢٠). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقييم (أولياء الأمور- المعلمين). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٦)، ٤٩-٧٩.

الفوزان، سارة، والراوي، جميلة. (٢٠١٩). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٦)، ٤٣-٥١.

القريني، تركي. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. دار الزهراء.

القريني، سعد. (٢٠٢٠). البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات. دار جامعة الملك سعود

كريسويل، جون. (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).

كريسويل، جون، وبوث، تشيرلي. (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي، دراسة متعمقة في خمسة أساليب. (ترجمة أحمد الثوابية). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٨).

كريسويل، جون، وكلارك، فيكي. (٢٠١٩). تصميم واجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيج. (ترجمة أيمن باجنيد وثامر با عظيم). مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١١).

المالكي، حسين. (٢٠٢٠). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. العدد١٣. المجلة السعودية للتربية الخاصة،١١٥-١٤٠.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٨). الإطار المرجعي لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المنهج العام. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). قسم الإحصاء.

المراجع العربية المترجمة:

AlabedalKarim, R. (2020). Qualitative Research in Education (2nd ed.). AlRushd Library.

Alatwi, R. (2020). Assessment of transitional services in the inclusion programs for intellectual education in the city of Tabuk according to the rater (parents - teachers). Journal of Special Education and Rehabilitation, 10(36), 49-79.

Aldosary, M. (2016). Factors for the successful transition of individuals with mild intellectual disabilities from school to work. Journal of Education Science, 1(3), 212-242.

Alfozan, S, and Alrawi, J. (2019). Transitional programs offered to female students with intellectual disabilities from the point of view of female teachers in the central region: a qualitative study. Specialized International Educational Journal, 8(6), 43-51.

Alhano, I. (2016). Using qualitative research methodology in special education: An Analysis of Ten Arabic Peer-reviewed Journals, 2005 – 2014. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(10), 179-214.

Almalky, H. (2020). Elements of transitional services in the individual educational program for students with intellectual disabilities. Issue 13. The Saudi Journal of Special Education, 115-140.

Alqurani, T. (2018). Transitional programs and services for students with disabilities in the light of international practices. Dar Alzahra.

Alqurani, S. (2020). Qualitative research strategies and data analysis. King Saud University House.

Alrousan, F. (2014). Research design in special education. Dar Alfkr.

Alsalem, M. (2016). Increasing teaching competency for teachers of students who are deaf and hard of hearing through the principles of universal design for learning. International specialized educational Journal, 5(4), 114-134.

Criswell, J. (2018). Quantitative, qualitative, and mixed research design. (Translated by Abdul Mohsen Al-Qahtani). Dar Al-Masila for Publishing and Distribution. (Original work published in 2014).

Creswell, J, and Booth, S. (2019). Qualitative research design, in-depth study in five methods. (Translated by Ahmed Al-Thawabiya). House of thought. (Original work published in 2018).

Creswell, J, and Clark, V. (2019). Design and conduct scientific research using the blended approach. (Translated by Ayman Bagnaid and Thamer Ba Azim). Scientific Publishing Center at King Abdulaziz University. (original work published in 2011).

King Salman Center for Disability Research. (2018). Reference frame for the access of students with disabilities to the general curriculum. Arab Education Office for the Gulf States.

Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2021). Statistics Department.

Vision of Kingdom of Saudi Arabia, 2030. (2016). Retrieved on Wednesday / September / 2020 from the link: https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

المراجع الإنجليزية:

Act, E. S. S. (2015). Every student succeeds act. Pub. L, 114-95. Retrieved from PUBL095.PS (congress.gov)

Almalki, S. (2021). Transition services for high school students with intellectual disability in Saudi Arabia: issues and recommendations. International Journal of Developmental Disabilities, 1-9. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1911564

Alzahrani, M. (2018). The Importance of Teachers' Universal Design for Transition Principles Knowledge in Preparing Students Who Are Deaf and Hard of Hearing for the Life after School in Saudi Arabia. Creative Education, 9(03), 513. https://doi.org/10.4236/ce.2018.93036

Best, K., Scott, L. A., & Thoma, C. A. (2015). Starting with the end in mind: Inclusive education designed to prepare students for adult life. In E. Brown, R. G. Craven, & G. McLean (Eds.). International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice: 9, 45-72, Inclusive education for students with intellectual disabilities. Information Age Press.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional children, 71(2), 195-207. https://doi.org/10.1177/001440290507100205

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

CAST. (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html

Crowson, R., Wong, K., & Aypay, A. (2000). The quiet reform in American education: Policy issues and conceptual challenges in the school-to-work transition. Educational Policy, 14(2), 241-258. https://doi.org/10.1177/0895904800014002003

Ellenkamp, J., Brouwers, E., Embregts, P., Joosen, M. and van Weeghel, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. Journal of occupational rehabilitation, 26(1), 56-69. https://doi.org/10.1007/s10926-015-9586-1

Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 34(1), 4-17. https://doi.org/10.1177/0885728811399091

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

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). 20 U.S.C. Pub. L No.108–446.

Lysaght, R., Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., & Cobigo, V. (2017). Inclusion through work and productivity for persons with intellectual and developmental disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30(5), 922-935. https://doi.org/10.1111/jar.12284

McKenzie, M., Ouellette-Kuntz, H., Blinkhorn, A., and Demor, A. (2017).Out of School and Into Distress: Families of Young Adults with Intellectual and Developmental Disabilities in Transition. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30, 774–781. https://doi.org/10.1111/jar.12264

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

Piotrowski, N., Houp, K., (2019). Intellectual disability. Salem Press Encyclopedia of Health.

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

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.

Scott, L., Bruno, L., Gokita, T., & Thoma, C. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. International Journal of Inclusive Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910

Scott, L., & Puglia, L. (2018). Special education teachers' perceptions of linking academics with transition goals and the Universal Design for Transition framework. Journal of Vocational Rehabilitation, 49(3), 287-298. DOI: 10.3233/JVR-180974

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. Journal on Educational Psychology, 4(4), 21-32.

Schalock, R., Luckasson, R., Tassé, M. (2021). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Test, D., & Shanley, J. (2017). Introduction to the special issue on combining transition skills and academic instruction. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40(1), 3-4.

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

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

Thoma, C., Cain, I., Wojcik, A., Best, K., & Scott, L. (2016). Universal Design for Transition for Students on the Autism Spectrum. Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment, 285.

Wehmeyer, M. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. Exceptionality, 14(4), 225-235. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1404_4

Universal Design for Transition to Post-Secondary for Female Students with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Teachers

Dr. Sarah Khalid AlFozan
Special Education Department, College of Education, King Faisal University, The Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Mohammed Ali AlKahtani
Special Education Department, College of Education, King Saud University, The Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify the views of female teachers teaching students with intellectual disabilities on using Universal Design for Transition to post-secondary within intellectual education programs, identify the obstacles facing using the Universal Design for Transition and factors that may help to use it from participants perspective. To achieve the objective of the study, a qualitative (interpretive) research methodology was used, and data were collected by conducting seven semi-structured interviews with female teachers teaching students with intellectual disabilities in intellectual education programs in one of the governorates of the Eastern Province. Afterwards, data were analyzed using Thematic Analysis. The results of the study revealed that the participants support using the Universal Design for Transition as it is compatible with the current stage experienced by female students with intellectual disabilities, in addition to the fact that it is based on the principles of the Universal Design for learning and evidence-based transitional practices. Furthermore, the results highlighted that there are many obstacles can be encountered when using the Universal Design for Transition, including: school obstacles, administrative obstacles and social obstacles. At the end, the results of the study listed a number of factors that may help to use it, the most important of which were school factors, administrative factors and social factors.

Keywords: Academic Goals, Transitional Goals, Transitional Services, Universal Design for Learning, Evidence-Based Transitional Practices.

Received on:18 / 5 /2022 - Accepted for publication on: 5 /6 / 2022- E-published on:5 /2022