تطوير عمليات الإدارة الصفيّة بالتعليم العام في مصر وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم (UDL) (دراسة تحليلية)

د. باسم أحمد إبراهيم خليل
مدرس الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية جامعة الإسكندرية

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد عمليات الإدارة الصفيَّة الرئيسة التي يمكن تطويرها من خلال تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وتحليل المبادئ الأساسية والفرعية لهذا الإطار، والوقوف على دورها في تحقيق بيئة تعليميّة فاعلة تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلمين وتوفير فرص تعليميّة متكافئة، بالإضافة إلى التعرف على أبرز التحديات التي تواجه تطبيق هذا الإطار، وهذا التحليل يهدف إلى استخلاص أهم الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفيّة، وذلك لبناء تصوُّر مُقترح لتطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم (UDL).

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم توظيفه لتحليل المبادئ الرئيسة الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم (طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم، وطرق متعددة للعمل والتعبير)، واستخلاص الممارسات التربوية المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية الخمسة، وهي: التخطيط، التنظيم، الضبط، الاتصال، والتقويم.

وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير عمليات الإدارة الصفية الخمسة، وقد تم تحديد الإجراءات والأدلة والشواهد، ومعايير ومؤشرات النجاح، والتي يمكن أن تكون دليلًا يسترشد به المعلمون لتطوير ممارساتهم داخل البيئة الصفية، كذلك التطبيق العملي لمبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL).

الكلمات المفتاحية : الإدارة الصفيّة، التصميم الشامل للتعلم، عمليات الإدارة الصفيّة، التخطيط الصفي،التنظيم الصفي، التقويم، الاتصال الصفي، الضبط الصفي، الممارسات الصفية. طرق متعددة للعمل والتعبير، طرق متعددة للمشاركة، طرق متعددة للعرض والتقديم.

Developing Classroom Management Processes in General Education in Egypt According to the Universal Design for Learning (UDL) Framework: An Analytical Study

Abstract

This study aimed to identify the main classroom management processes that can be developed through an analysis of the principles of Universal Design for Learning (UDL). It also analyzed the basic and sub-principles of this framework, and examined their role in achieving an effective learning environment that takes into account individual differences among learners and provides equal educational opportunities. It also identified the most prominent challenges facing the implementation of this design. This analysis aimed to extract the most important practices related to classroom management processes, with the aim of constructing a proposed vision for developing classroom management processes in accordance with the UDL framework.

The study relied on a descriptive and analytical approach, which was employed to analyze the three principles of UDL (multiple ways of participating, multiple ways of presenting and delivering, and multiple ways of working and expressing), and extract educational practices related to the five classroom management processes: planning, organization, control, communication, and evaluation.

The study presented a proposed vision for developing these processes, including a set of procedures, evidence, and testimonials, along with criteria and indicators of success, which teachers can use to guide their practices within the classroom.

Keywords: Classroom management, Universal Design for Learning, classroom management processes, classroom planning, classroom organization, assessment, classroom communication, classroom control, classroom practices. Multiple ways of working and expressing, multiple ways of participating, multiple ways of presenting and delivering.

مقدمة الدراسة:

إن امتلاك المعلم لمهارات الإدارة الصفية يُعد ركيزة أساسية لتحقيق تعليم وتعلم فعّال داخل الصفوف الدراسية، حيث تسهم مهارات المعلم في خلق بيئة تعليمية مُحفّزة على الإبداع والابتكار، وذلك من خلال تخطيط شامل لكافة العمليات والأنشطة الصفيّة، وتنظيم البيئة الفيزيقية، وضبط سلوكيات المتعلمين والتواصل الفعّال معهم، وتقويمهم في ظل بيئة تعليميّة تتسم بالتنوّع وتلبية احتياجات المتعلمين داخل حجرة الصف.

لقد تغيرت وظيفة المعلم مقارنةً بالماضي، ولم تَعُد مقتصرةً على نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل أصبحت تشمل مجموعة من الوظائف ولتنفيذها يجب أن يمتلك المعلم لمهارات متقدمة، وتشمل هذه الوظائف: التخطيط، والتنظيم، والإشراف، والتوجيه، والتقويم، وهي وظائف تضمن تحقيق مناخٍ صفيٍّ آمن يُسهم في بناء الشخصية المتكاملة لجميع المتعلمين داخل حجرة الصف (السيد، علي، ٢٠١٦، ٤٣٨).

فقد كانت الإدارة الصفية تركز على تعزيز السلوكيات المرغوبة والعمل على حذف السلوكيات غير المرغوب فيها، أو التركيز على تحقيق الأهداف التعليميّة وتوجيه الجهود نحوها (على، ٢٠١١، ٢٤٦-٢٤٧)، إلا أنها أصبحت مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يقوم بها المعلم داخل الصف وفقًا لقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة. (أبو خليل،٢٠١١، ٣١)

هذه البيئة التعليميّة الفعّالة التي ينبغي على المعلمين تهيئتها للمتعلمين تتطلب منهم القدرة على تنفيذ عمليات الإدارة الصفية (التخطيط، التنظيم، الضبط، الاتصال، التقويم) وذلك لضمان نجاح عمليتي التعليم والتعلم بصورة تتلاءم مع طبيعة المتعلمين، واحتياجاتهم، وقدراتهم، وبما يحقق لهم الراحة النفسيّة (علي، سليمان، ٢٠٢٢، ١٤٥)، (زهران، ٢٠١٨، ١٨٤)

وأشارت (إيانوزي، الزلاباني، ٢٠٢٤، ٥) في التقرير الصادر عن مبادرة "تميز المعلم" إلى أن رؤية مصر ٢٠٣٠ تسعى إلى تحقيق تعليم وتعلم فعّال، لا يقتصر على المتعلمين العاديين بل يوفر فرصًا تعليمية للجميع سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم طلابًا عاديين. لذلك ينبغي إعداد المعلمين بطريقة تُمكّنهم من امتلاك المهارات اللازمة لإدارة صفوف متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين، ويتطلب ذلك امتلاك المعلمين لمهارات الإدارة الصفيّة الداعمة لتعليم وتعلم شامل.

إن امتلاك المعلمين لهذه المهارات يتطلب إعدادًا على درجة عالية من الكفاءة والمهارة في إدارة الصف، ولذلك أولى الدستور المصري اهتمامًا كبيرًا لتطوير وتنمية المعلمين باعتبارهم حجر الزاوية في تحسين العملية التعليمية، حيث تؤكد المادة (٢٢) من الدستور المصري لعام ٢٠١٤، وتعديلاته عام ٢٠١٩، على أن المعلمين هم الركيزة الأساسية في التعليم، وتكفل الدولة تنميتهم، ورفع كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية ورعاية حقوقهم المادية والأدبية بما يضمن جودة التعليم، وتحقيق أهدافه (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤).

وقد نصّت المادة رقم (١٠) من قانون (١٠) لسنة ٢٠١٨ الخاص بحقوق ذوي الإعاقة بأن المؤسسات التعليمية باختلافها تلتزم بتوفير التعليم الدامج في المدارس والجامعات الحكومية، وغير الحكومية والتحاقهم في ضوء نوع الإعاقة ودرجاتها، كذلك المادة (١١) إذ تؤكد على التزام الدولة بسياسات الدمج وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع أنواع الإعاقة، وهذا يفرض على المعلمين امتلاك القدرة للتعامل مع التنوع، وامتلاك مهارات وعمليات الإدارة الصفية التي تؤهله للتعامل مع المتعلمين ذوي الاختلافات والقدرات المتنوعة، وذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أكدت الخطة الاستراتيجية للتعلم لعام (٢٠١٤- ٢٠٣٠) أن أهم الاستراتيجيات الحاكمة والموجهة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية للوزارة هي التنمية المهنية الشاملة والمستدامة للمعلمين بما يحقق التجديد المعرفي والمهني كل خمس سنوات حتى يصل المعلم إلى أن يصبح معلمًا مرشدًا وميسرًا للتعلم وتحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٥٦).

وتبنت وزارة التربية والتعليم نظام التعليم الجديد (٢.٠) بديلا عن نظام التعليم التقليدي (١.٠) بهدف تحسين مستوى التعليم المصري، والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المرتكز على المتعلم، والقائم على حل المشكلات، وربط الحياة المدرسية بالواقع، وبالرغم من توجه نظام التعليم المصري الجديد (٢.٠) إلى جعل التعليم مرتكزًا على المتعلم، وتفعيل استراتيجيات تدعم التعلم النشط والتقويم التكويني، إلا أن المعلمين مازالوا يعانون من تحديات في التطبيق داخل الصفوف الدراسية، سواء على مستوى إدارة الصف ، أو استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتحفيز المتعلمين، لذلك تؤكد دراسة (مغاورى، ٢٠٢٣، ٣٨) على أنه بالرغم من جهود الدولة في مجال تطوير مهارات المعلمين، وتوفير الدورات التدريبية لهم إلا أنه

مازال هناك تخبط في تنفيذ نظام التعليم الجديد، والافتقار للمهارات اللازمة لتطبيقه داخل الصف.

كما فرض التحوّل الرقمي في مجال التعليم واقعًا وتحديًا يتطلب من المعلمين امتلاك مهارات رقمية متقدمة، خاصة مع إطلاق الدولة (بنك المعرفة المصري) وتوزيع أجهزة التابلت على طلاب الثانوية العامة وربطهم بمنصات رقمية، بالإضافة إلى تطوير أساليب التقويم، وتغيير نوعية الاختبارات بمرحلة الثانوية العامة .

وتزامنًا مع كل هذه التطورات في التعليم المصري، أكد تقرير البنك الدولي أن مصر تركز على التعليم في عدة مجالات منها تدريب المعلمين، وتنمية قدراتهم على استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريس والتعليم، وتقييم الطلاب، والتوسع في استخدام الموارد التعليمية الرقميّة (البنك الدولي ، ٢٠١٨).

لذلك سعت وزارة التربية والتعليم إلى الارتقاء بالقدرات المهنية والرقمية للمعلمين من خلال تقديم برامج تدريبية عبر منصة إلكترونية مخصصة هي (المنصة الرقميّة للتدريب والتطوير المهني للمعلمين) التي تمكنت خلال الفترة الأخيرة من تدريب أكثر من مليون معلم على مهارات التعليم الحديثة، والتحول الرقمي (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٥).

كما أشارت دراسة (moustafa et al,2022) إلى أن وزارة التربية والتعليم اهتمت بتطوير مهارات المعلمين في مصر خاصة في إدارة الصف ومهارات القرن (٢١) وأساليب التدريس المبتكرة ومهارات التعلم مدى الحياة، وذلك من خلال مبادرة (المعلمون أولًا) التي انطلقت عام (٢٠١٦)، وذلك قبل تطبيق منظومة التعليم المصري الجديد (٢٠٠).

وأمام كل هذه التحديات والتغيرات والجهود المبذولة من الدولة نحو الارتقاء بمستوى ومهارة المعلمين في مصر، بالإضافة إلى الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال الإدارة الصفية، أصبح لزامًا على المعلمين تطويرمهاراتهم وقدراتهم في عمليات الإدارة الصفية، بداية من عملية التخطيط وصولًا إلى التقويم، وبالرغم من كل هذه الجهود إلا أن الدراسات المصرية رغم محدوديتها في مجال الإدارة الصفية خلال الآونة الأخيرة غلا أنها تؤكد على قصور وضعف في مهارات المعلمين في إدارة الصف.

وفي هذا السياق يُعد إطار التصميم الشامل للتعلم أحد الخيارات المناسبة لدعم مهارات المعلمين في تبنّي مبادئ هذا الإطار، بما يضمن توفير تعليم وتعلم يتلاءم مع احتياجات

المتعلمين، بغض النظر عن خلفياتهم وقدراتهم. يركّز هذا النهج على توفير بيئة تعليمية مرنة تلبي تطلعات المتعلمين.

يعرِّف القانون الأمريكى التصميم الشامل للتعلم (UDL) بأنه إطار مثبت علميًا لتوجيه الممارسات التعليميَّة لتوفير مرونة في طرق تقديم المعلومات وطرق الاستجابة وإظهار المعارف والمهارات من خلال المشاركة من المتعلمين، مع التأكيد على إزالة الحواجز في التدريس وتوفير كافة التسهيلات والدعم للمتعلمين والمحافظة على توقعات إنجاز عالية لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقة (U.S.A,Congress,2008,3088)

إلا أن التصميم الشامل للتعلم (UDL)على الرغم من كونه إطارا شاملًا، فإن التطبيق لهذا الإطار في مصر اقترن بتعليم ذوي الإعاقة، وهذا ما تؤكد عليه دراسة (الرشيد، ملحم، ٢٠٢٣، ٣٧) أن هذا النهج يركّز على دمج الأفراد ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وتكييف المناهج بما يتناسب مع احتياجاتهم، بالإضافة إلى توفير الوسائط المتعددة التي تسهّل وصول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولكن، يُعدّ هذا الفهم المغلوط لنهج التصميم الشامل للتعلم سائدًا لدى الكثيرين، إلى جانب مفاهيم مغلوطة تتعلق بالتكنولوجيا والمناهج والإعداد الصغيرة لإمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلم، إلا أنه إطار عام يوفر الفرص لجميع المتعلمين للوصول إلى المنهج والمشاركة فيه، والتقدم من خلال إزالة الحواجز مع توفير طرق متعددة لمشاركة المتعلمين، وتوفير المعلومات عبر طرق متعددة للعرض، والتقديم والسماح للمتعلمين بالاستجابة، وإظهار فهمهم للمعارف والمهارات المكتسبة بطريقتهم (Ralabate,2011)، لذلك فإن التصميم الشامل للتعلم يوفرفرصًا تعليمية تتلاءم مع الجميع.

ويرتكز التصميم الشامل للتعلم على ثلاثة مبادئ رئيسة، بالإضافة إلى مبادئ وإرشادات فرعيّة للمبادئ الرئيسة، وهذه المبادئ تتمثل فيما يلي :- (Murawski, 2019, 3)

- طرق متعددة للاشتراك (المشاركة) (Engagement): تُعنى بالإجابة عن سؤال "لماذا نتعلم؟" وتعزز من دوافع المتعلمين للتعلم.
- طرق متعددة للتمثيل (العرض) (Representation): تُجيب عن سؤال "ماذا نتعلم؟" وتهتم بتقديم المحتوى بأساليب متنوعة.

- طرق متعددة للعمل والتعبير (Action & Expression): يُجيب هذا المبدأ على سؤال : كيف نتعلم؟ وتُتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعبيرعن فهمهم للمحتوى بالطرق التي تتناسب مع قدراتهم.

هذه المبادئ الثلاث الرئيسة، بالإضافة إلى المبادئ والإرشادات الفرعيّة للتصميم الشامل للتعلم، تُعد إطار تربوي حديث يتسم بالمرونة والشمولية، يمكن أن يُوجه المعلمون نحو تصميم بيئة تعليمية تلائم الجميع، من خلال تحسين ممارساتهم لعمليات الإدارة الصفية، حيث أشار (Williams,2023,2) أن التصميم الشامل للتعلم يعزز من استقلالية المتعلم ودعم جوانب القوة في المتعلمين، ويعزز من التعاون بين المتعلمين، والاستفادة من التكنولوجيا، وتعميق الفهم من خلال تبنى تغذية راجعة بناءة ومستمرة، ومراعاة الفروق الفردية والاحتياجات والقدرات المتنوعة بين المتعلمين، وهذا بهدف إنشاء بيئة تعليميّة تفاعليّة شاملة تتيح التعلم للجميع.

وعلى الرغم من أهمية هذا الإطار ودوره في تعزيز فرص التعلم وتكافؤ الفرص، وإزالة الحواجز وتوفير بيئة تعليمية محفزة، إلا أن عمليات الإدارة الصفية، وممارسات المعلمين داخل حجرة الصف لا تزال تفتقر إلى المعرفة والتطبيق لهذا الإطار، خاصة أن عمليات الإدارة الصفية مازالت تقع ضمن الممارسات التقليدية التي ترتكز على التحكم والضبط وانخفاض القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، (البدوي، ٢٠٢٤)، ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم بهدف تطوير عمليات الإدارة الصفية.

مشكلة الدراسة:

تُعد الإدارة الصفية بمثابة الركيزة الرئيسة في تحقيق جودة التعليم، فهي تتجاوز كونها عملية تنظيم لسلوكيات المتعلمين داخل الصف لتشمل التخطيط للتعليم، والهوايات، والأنشطة الصفية واللاصفية، وكذلك التفاعل الإيجابي، وتوفير بيئة تعليمية آمنة، ومحفزة تراعى الفروق الفرديّة بين المتعلمين، وقادرة على استثمار الموارد المتاحة بكفاءة وفعاليّة لضمان تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوة، الا ان الدراسات المصرية تشير الى العديد من جوانب القصور فى عمليات الادارة الصفية.

اولًا:الأدلة على ضعف عملية التخطيط لدى المعلمين فى مصر :

١. ضعف قدرة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، وضعف القدرة على التخطيط المتمايز الأمر الذى يؤثر سلبا على تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة، وهذا يعنى عداد محتوى تعليمي وخطة دراسية وانشطة تعليمية لا تراعى احتياجات المتعلمين مما ينعكس على فاعلية العملية التعليمية والتدريس وكذلك ضعف مشاركة جميع المتعلمين داخل الصف (صلاح الدين، وآخرون، ٢٠١٩، ٤١٠).

٢. كشفت دراسة (يوسف، ٢٠٢٣) عن وجود ضعف واضح لدي المعلمين في اشراك المتعلمين فى عملية التخطيط، إلي جانب محدودية قدرتهم على تصميم بيئات تعليمية الكترونية تستجيب لاهتمامات الطلاب واحتياجات المتنوعة مما يحد من فاعلية التعليم التشاركى والتفاعلى.

٣. وأوضح كلا من (أبو السعود، ٢٠٢٠)، و (محمد، ٢٠٢٠) أن المعلمين يواجهون صعوبات كبيرة فى التخطيط للدروس، حيث حظيت المشكلات المرتبطة بعملية التخطيط بتقدير مرتفع، مما يشير الى ادراكهم لوجود خلل حقيقي فى عملية التخطيط.

٤. وكشفت دراسة (عمر،٢٠٢٣)، و(عبد المالك، ٢٠٢٣)، و(مخلف واخرون، ٢٠٢٢) أن الكفايات المهنية الخاصة بالتخطيط لدى عدد كبير من المعلمين مازالت تتراوح بين المستوى المتوسط والمنخفض، مما يعكس قصورا واضحا فى عملية التخطيط والحاجة الى تطور مهارات المعلمين فى هذه العملية.

٥. كما أشارت دراسة (المكاوى، ٢٠١٩) إلي ان المعلمين يعانون من ضعف فى اختيار الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لطبيعة الدرس، وكذلك المناسبة لطبيعة وفلسفة نظام التعليم المصرى الجديد (٢.٠) ويعزى ذلك الى استمرار اعتمادهم على اسليب تقليدية فى التدريس، وعدم مواكبتهم للتطورات التربوية الحديثة.

٦. وفى السياق ذاته بينت دراسة (مغاورى، ٢٠٢٢) ان المعلمين يواجهون صعوبات فى دمج الوسائل التكنولوجيا الحديثة والمصادر الرقمية فى خططهم الدراسية، نتيجة الاعتماد على الممارسات التقليدية فى الإدارة الصفية.

ثانيًا: الأدلة على ضعف عملية التنظيم فى مصر:-

١. ضعف تنظيم البيئة الصفية:أشارت دراسة (أبو السعود، ٢٠٢٠) إلى صعوبة قيام المعلمين بترتيب حجرة الصف، مما يؤثر سلبًا على نفسية المتعلمين ويُعيق توفير مناخ تعليمي مريح ومحفّز.

٢. صعوبة تصميم البيئات التعليمية:أوضحت دراسة (محمد، ٢٠٢٠) أن هناك قصورًا في قدرة المعلمين على تصميم بيئات تعليمية مناسبة تحقق أهداف العملية التعليمية.

٣. ضعف تصميم البيئات الإلكترونية التعليمية:أظهرت دراسة (يوسف، ٢٠٢٣) أن العديد من المعلمين يعانون من صعوبة تصميم بيئات إلكترونية تتوافق مع اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم.

٤. قصور في تصميم المحتوى الرقمي: بيّنت دراسة (العصامي،)أن هناك ضعفًا عامًا في تصميم المحتوى التعليمي بصورة رقمية، بالإضافة إلى ضعف في استخدام التكنولوجيا الحديثة داخل الفصل الدراسي، وهذا يمثل ضعف فى مهارات المعلمين فى عملية التنظيم لتوفير موارد تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين نظرا لدور التكنولوجيا المساندة فى تحقيق ذلك.

٥. قصور في إدارة وقت الحصة الدراسية:أشار (سلامة واخرون ،٢٠١٩) إلى أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في توزيع الوقت داخل الحصة، حيث تنتهي الحصة قبل إتمام شرح الدرس، مما يدل على ضعف في التخطيط والتنظيم الزمني للأنشطة التعليمية.

ثالثًا: الأدلة على ضعف عملية الضبط فى مصر:-

١. كشفت دراسة (ابو السعود ،٢٠٢٠) ان المعلمين لديهم درجة منخفضة فى ممارسة عملية الضبط داخل حجرة الصف، مما ينعكس سلبا على إدارة سلوك المتعلمين داخل الصف.

٢. أشار التقرير الصادر من (Human Right Watch,2021) إلي استمرار اعتماد المعلمين على الاساليب العقابية النفسية والبدنية داخل المدارس المصرية، علي الرغم من وجودلائحة الانضباط والتحفيز المدرسية لمنع ذلك، مما يشير الى تمسك المعلمين بالطرق التقليدية فى ضبط الصف، والتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة بطرق غير تربوية

٣. تماشيا مع ذلك، نصت لائحة الانضباط المدرسي الصادرة عام ٢٠٢٤ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٤) إلي ضرورة تجنب العقاب البدنى، مما يعنى اهمية امتلاك المعلمي للطرق التربوية الحديثة فى الضبط الصفوانهم بحاجة ماسة الى تطوير مهاراتهم فى هذه العلمية.

٤. كما كشفت دراسة (فهمي ،٢٠٢٤، ٥٥٢) أن تصور المعلمين نحو تعزيز المسئولية الاجتماعية لدي طلاب التعليم الثانوي العام في المدارس الحكومية، والخاصة بمحافظة الاسكندرية جاءت ضعيفة مما يؤدي الي سلوكيات سلبية لدي المتعلمين، والتي تعد جزء من عملية الضبط الذاتي للطلاب، مما يعنى ضعف قدرة المعلمين على تحقيق الضبط وتنمية الانضباط لدى المتعلمين

رابعًا: الأدلة على ضعف عملية الاتصال فى مصر:-

١. اكد تقرير (البنك الدولى، ٢٠١٨، ٦) على أن ممارسات التدريس فى المدارس المصرية لا تزال قائمة على الحفظ والتلقين، رغم التطورات التى طرات على تأهيل المعلمين والاعتماد على المعلمين المؤهلين تربويًا، الا أن اساليب التدريس والتفاعل مازالت تعتمد على الطرق التقليدية.

٢. أوضحت دراسة (سلامة واخرون، ٢٠١٩، ٦٦٨) إلي ضعف كفايات المعلمين يمتد إلي الجوانب الوجدانية فى التواصل مع المتعلمين، وأن الاداء التعليمي يقتصر على تقيم المعرفة فقط، دون الالتفاف للجوانب الانسانية أ الوجدانية، واعطاء الاولية والتركيز على عملية التحصيل العلمى فقط.

٣. كما كشفت دراسة كلا من (مغاورى، ٢٠٢٠) و(أبو السعود، ٢٠٢٠) أشارت إلي ضعف مهارات الاتصال، واساليب التدريس والاعتماد الاكبر على الحفظ والتلقين، بينما أشار (مخلف، وأخرون، ٢٠٢٢) إلي ان مهارات التواصل والتفاعل لدى المعلمين حصلت على تقدير متوسط.

٤. وفى ظل تطبيق مضر نظام التعليم الجديد (٢.٠) ينبغى أن يمتلك المعلمون المهارات والكفايات، خاصة وان هذا النظام يرتكز على المتعلم، وأكتساب المهارات والتركيز على الانشطة ومن ثم فان أساليب التقليدية، ومن ثم فأن عملية التدريس تحتاج الى انماط تفكير مختلفة تتطلب من المعلمين امتلاك مهارات الاتصال، ولقد أكدت دراسة

(عبد المالك، ٢٠٢٣) إلي ضعف كفايات المعلمين فى تنفيذ الدرس، وهذا يتعلق بعملية الاتصال.

٥. **رابعًا: الأدلة على ضعف عملية التقويم فى مصر:-**

١. أكدت دراسة (سلامة وأخرون، ٢٠١٩، ٦٦٨) ان عملية التقويم مازالت مرتكزة علي المنهج والمحتوي والافتقار للتقويم المرتكز علي المهارات والمتعلم، وأن المعلمين يفتقرون لعمليات التقويم الحديثة.

٢. كذلك كشفت دراسة (أبو السعود، ٢٠١٥، ٣٧٨-٣٧٩) ان عملية التقويم تعد تحديا جوهريا امام المعلمين، نظرا لصعوبة تنفيذ أساليب التقويم الشاملة الفعالة لضيق الوقت.

٣. وفى هذا السياق أشارت (عبد المالك،٢٠٢٣) و (أبو السعود، ٢٠٢٠) و(محمد، ٢٠٢٠* إلأى قصور واضح فى قدرة المعلمين على إجراء عملية التقويم بفاعلية ، وأكدت (مكاوى،٢٠١٩) و(احمد،٢٠١٩) على أهمية تدريب المعلمين على أساليب التقويم الحديثة.

٤. واتساقا مع ما سبق، فأن نظام التعليم المصرى الجديد (٢٠٠) يسعى الى التحول من نظام الامتحانات الى عملية التقييم والتقويم، وهذا يتطلب ان يتمتع المعلمين بمهارات وقدرات على عملية التخطيط للتقويم، والاهتمام بالتقويم التكوينوالختامى، وتصميم أدوات متنوعة للتقييم، والاستفادة من الامكانيات التكنولوجية فى تحليل الاداء وكذلك أمتلاك القدرة على التواصل الفعال لتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، مما يستدعى تطوير عملية التقويم، وان الممارسات الحالية مازالت لا تتناسب مع طبيعة التطورات فى النظام المصري الجديد.

في ضوء ما كشفته الدراسات السابقة من وجود قصور واضح في مهارات وممارسات المعلمين المرتبطة بعمليات الإدارة الصفية سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ واستخدام التكنولوجيا، وضعف مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بالإضافة إلى قصور في عدم تنويع استراتيجيات التدريس والتقويم، وبات من الضروري إيجاد مدخلا تربويًا حديثًا لمواجهة هذه التحديات، وتطوير الممارسات الخاصة بالمعلمين؛ لإدارة الصف، ومن بين هذه المداخل الحديثة التي نضعها في الاعتبار كافة التحديات والمتغيرات السابقة هو التصميم الشامل للتعلم، وذلك باعتباره إطار شامل مرن يسهم في تحسين ممارسات المعلمين داخل الصف،

خاصة وأن مجال الإدارة الصفية ذو أهمية كبيرة وبالغ التعقيد، بالإضافة إلى محدودية الدراسات التي تتناوله في إطار علم الإدارة؛ لأن أغلب الدراسات التي تناولت الإدارة تتبع تخصصات متعددة، مما يقلل من الاهتمام بعمليات الإدارة الصفية (Weinstein,&Schafer,2021).

وتؤكد كلا من (إيانوزي، الزلاباني، ٢٠٢٤) على أن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم يمكن أن تزود المعلمين بالأهداف الواضحة والموارد الداعمة المناسبة والأساليب المرنة لخلق بيئة تعليمية وصفية أكثر مرونة وقابلية وتنظيمًا داخل المدارس المصرية، وكذلك مساعدة المعلمين في إدارة الصف بكفاءة وفاعلية وتقليل المشكلات السلوكية المتوقعة، وتقديم الدعم للجميع داخل الصف.

كذلك تؤكد دراسة (Rusconi, &Squillaci, 2023) على أهمية التصميم الشامل للتعلم في تطوير مهارات المعلمين، وأن عملية تدريب المعلمين على مبادئ التصميم الشامل للتعلم تعزز من مهارات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ للدرس بطريقة تتسم بالمرونة والقابلية للوصول لدى الجميع، كما أكدت دراسة (Courey.et al, 2013)، (Rao, & Meo, 2016) (Unluol Unal, et al, 2022) (Chamblin, Ralabate,et al,2014) 2017) على أهمية التصميم الشامل للتعلم في توفير خيارات متعددة للمعلمين في عملية التخطيط.

كما أشارت دراسة (Sasson,et al,2022) إلى أهمية التصميم الشامل في الحد من المشكلات السلوكية داخل الصف، والمساهمة في تحقيق الضبط والانضباط الصفي، بالإضافة إلى تحسين مساحات التعلم الصفي التي تدعم المتعلمين، والتي تعد ضمن البيئة الفيزيقية للصف، ومن ثَمّ تحسين عملية التنظيم، أمّا فيما يتعلق بعملية الاتصال والتقويم، فإن مبادئ التصميم الشامل الرئيسة الثلاث (طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم ، وطرق متعددة للتعبير والعمل) تدعم هذه العمليات بشكل أساسي، فقد أكدت دراسة كلا من (Lohmann et al,2018)، (Gauvrean et al,2019)، (Hovey et al,2022) على دور التصميم الشامل في تنويع طرق التفاعل والاتصال بين المعلم والمتعلمين، ودعم طرق متنوعة في عملية التقويم،ومن ثَمّ فإن التصميم الشامل يمكن أن يطور من عمليات الإدارة الصفية للمعلمين باعتباره إطار شامل، وهذا ما أكدته دراسة (De la Fuente-González,

et al, 2025) أن التصميم الشامل للتعلم يسهم في تحسين الممارسات الصفية ويلبي احتياجات المتعلمين.

في ضوء ما سبق يمكن التأكيد على أن هناك قصور في مهارات المعلمين لإدارة الصف، وأنهم بحاجة ماساة إلى التطوير من خلال استقراء الأدبيات التربوية الحديثة، فإن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في مجال التعليم المصري يُعد بمثابة مدخلا يمكن من خلال تحقيق أهداف نظام التعليم الجديد، وأيضًا يمكن من خلاله تحسين ممارسات المعلمين في إدارة الصف، خاصة وأن مبادئ التصميم الشامل للتعلم تتناسب مع جميع المراحل الدراسية دون تحديد مرحلة معينة (إيانوزي، الزلاباني، ٢٠٢٤، ٧)، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس وهو " كيف يمكن لمبادئ إطار التصميم الشامل للتعلم تطوير عمليات الإدارة الصفية؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية :-

الأسئلة الفرعية:

١. ما العمليات الأساسية للإدارة الصفية التي يمكن تطويرها لتلائم مبادئ التصميم الشامل للتعلم؟
٢. ما المبادئ والإرشادات لإطار التصميم الشامل للتعلم؟ وكيف تسهم المبادئ في تحقيق التعلم العادل لجميع المتعلمين؟ وما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التصميم الشامل للتعلم؟
٣. ما الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية التي يمكن استخلاصها من تحليل المبادئ والإرشادات الحاكمة للتصميم الشامل للتعلم؟
٤. ما التصور المقترح لتطوير ممارسات عمليات الإدارة الصفية وفقا لإطار التصميم الشامل للتعلم ؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد العمليات الأساسية للإدارة الصفية التي يمكن تطويرها بما يتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم.
٢. استعراض وتحليل المبادئ والإرشادات الحاكمة للتصميم الشامل للتعلم، وتحديد دورها في تحقيق تعليم عادل ومنصف لجميع المتعلمين، مع الوقوف على أبرز التحديات المرتبطة بتطبيق الإطار.

٣. استخلاص الممارسات التربوية المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية من خلال تحليل المبادئ والإرشادات الحاكمة لإطار التصميم الشامل للتعلم.
٤. بناء تصور مقترح لتطوير ممارسات عمليات الإدارة الصفية وفقا لإطار التصميم الشامل للتعلم بما يسهم في خلق بيئة تعليمية مرنة وشاملة تستوعب الفروق الفردية بين المتعلمين.

أهمية الدراسة:

١. دعم المعلمين في تطوير عمليات الإدارة الصفية من خلال تبني ممارسات تتسم بالمرونة والشمولية وتراعي الفروق الفردية، والتنوع بين المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، مما يعزز من فاعلية التعلم داخل حجرة الصف.
٢. تسليط الضوء على إطار التصميم الشامل للتعلم باعتباره إطار تربوي شامل ومتكامل يواكب التطورات التربوية والرقمية، ويسهم في تطوير بيئات تعليمية أكثر استيعابًا للتنوع.
٣. إثراء الأدبيات التربوية المصرية والعربية من خلال الربط التحليلي بين إطار التصميم الشامل للتعلم وعمليات الإدارة الصفية خاصة مع ندرة الدراسات في هذا السياق.
٤. تعزيز مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية من خلال تصميم بيئات تعليمية تراعي الاحتياجات والقدرات والاختلافات بين المتعلمين.
٥. تؤكد الدراسة على شمولية إطار التصميم الشامل للتعلم، وذلك من خلال عدم التقييد بمرحلة دراسية أو عمرية محددة، مما يعزز من إمكانية توظيفه لتطويرعمليات الإدارة الصفية في مختلف المراحل الدراسية، على أن يراعي تكييف هذه الإجراءات والممارسات وفقًا لخصائص المتعلمين في كل مرحلة دراسية.
٦. توفر الدراسة الممارسات والإجراءات والأدلة والشواهد، ومؤشرات النجاح لكل عملية إدارية، والتي يمكن أن تمثل دليلا للمعلمين والقائمين على العملية التعليمية لتطوير عمليات الإدارة الصفية بما يتوافق مع إطار التصميم الشامل للتعلم.

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم توظيف هذا المنهج في تحليل المبادئ الأساسية للتصميم الشامل للتعلم (UDL)، إلى جانب المبادئ الفرعية المنبثقة عنه

والإرشادات المرتبطة به، وتهدف هذه المعالجة التحليلية لاستخلاص مجموعة من الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية (التخطيط،والتنظيم، والضبط، والاتصال، والتقويم) والتي يمكن في خلالها تحديد الإجراءات العملية والأدلة والشواهد ومؤشرات النجاح اللازمة لتنفيذ هذه العمليات، وذلك لتطوير ممارسات المعلمين في عمليات الإدارة الصفية لبناء بيئة صفية تراعي الفروق الفردية واحتياجات جميع المتعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية :

- تقتصر الدراسة الحالية على تناول بعض عمليات الإدارة الصفية وهي: التخطيط، والتنظيم، والضبط، والاتصال، والتقويم، أمّا التصميم الشامل للتعلم يتضمن المبادئ الرئيسة الثلاث وهي: طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم، وطرق متعددة للتعبير والعمل، بالإضافة إلى (المبادئ والإرشادات الفرعية للتصميم الشامل للتعلم).
- لم تحديد الدراسة الحالية مرحلة دراسية بعينها، وذلك أنطلاقًا من أن مبادئ التصميم الشامل للتعلم صالحة للتطبيق فى جميع المراحل التعليمية، كما أشارت إلى ذلك نائج الدراسات السابقة، ويرجع هذا إلي أن الهدف الرئيسي للدراسة هو تطوير بعض عمليات الإدارة الصفية بشكل عام، دون التقيد بمرحلة عمرية أو دراسية محددة، تجنبًا للتداخل مع تخصصات أخرى تهتم بالجوانب النمائية والنفسية للمتعلمين، أو بالجوانب المنهجية المتعلقة بالمحتوى الدراسي والمواد التخصصية.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الصفية:

تعرف بانها الطرق المستخدمة لتنظيم الموارد والطلاب والإجراءات والروتين داخل الصف، لضمان سير العملية التعليمية بطرق آمنة وفعّالة (Mason,2013,649)

وتعرف أيضا بأنها مجموعة العمليات الخمسة الرئيسة المتمثلة في (تنظيم البيئة المادية للصف، ووضع القواعد والإجراءات الروتينية، وتطوير علاقات إيجابية مع المتعلمين، وتنفيذ تعليم فعّال وجذاب، والتعامل مع الضبط الصفي والمشكلات السلوكية)، وتمكن المعلمين من هذه العمليات وتطبيقها باستراتيجيات هادفة يساعد على إنشاء بيئة تعليمية محفزة ومشجعة على التعلم (Garrett,2024,3)

التصميم الشامل للتعلم :

يعرف بأنه إطار عملي قائم على البحث العلمي، يساعد المعلمين على الاستجابة للفروق الفردية في التعليم، ومن خلال تصميم أهداف وطرائق ومواد وتقييمات وبيئات تعليمية شاملة (Meyer et al,2024)

ويعرف أيضًا بأنه إطار تعليمي يهدف إلى تلبية احتياجات المتعلمين من خلال ثلاثة مبادئ، هي: (طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم، وطرق متعددة للعمل والتعبير)،وإشراكهم في التعلم من خلال توفير مسارات متعددة تؤدي لنفس نواتج التعلم (Takacs et al,2022,11)

التعريف الإجرائي لعمليات الإدارة الصفية: هي مجموعة العمليات الأساسية التي يمارسها المعلم داخل الصف (التخطيط، والتنظيم، والضبط، والاتصال، والتقويم) والتي تم استخلاص أهم الممارسات المتعلقة بها بناء على تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

التعريف الإجرائي التصميم الشامل للتعلم: هو الإطار الذي يتضمن المبادئ الثلاث الأساسية (طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم، وطرق متعددة للعمل والتعبير) بالإضافة إلى المبادئ والإرشادات الفرعية، والتي يمكن استخدامها كأساس لتطوير الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمجالي الإدارة الصفية، والتصميم الشامل للتعلم، وكذلك الدراسات التي ربطت بين المجالين، تم التركيز على الدراسات السابقة خلال الفترة من عام ٢٠١٥– ٢٠٢٥، وذلك لمواكبة التوجهات والممارسات البحثية المعاصرة في هذين المجالين، أمّا الدراسات فيما قبل عام ٢٠١٥ سيتم تناولها بشكل مختصر، وذلك لدورها في تفسير وتحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم والإدارة الصفية، وبناء على ذلك سيتم تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور رئيسة، وقد تم ترتيبها ترتيبًا زمنيًا تصاعديًا، وفيما يلي عرض مختصر للدراسات السابقة قبل عام ٢٠١٥، والجدول رقم () يوضح ذلك

جدول رقم (١) الدراسات السابقة المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم والإدارة الصفية قبل عام ٢٠١٥

اسم الباحث وسنة الدراسة	عنوان الدراسة	نتائج الدراسة
Hitchcock, & Stahl, (2003)	Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities	توصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل يساعد على سهولة الوصول والمشاركة، وتساهم التكنولوجيا بدور فعال في عملية التنفيذ، مع ضرورة تدريب المعلمين على هذا الإطار
Li,(2006)	Classroom organization: Understanding the context in which children are expected to learn	توصلت الدراسة إلى أن عملية التنظيم يمكن تحقيقها من خلال روتين يومي ثابت، مما يساعد على حفظ النظام في الصف، ويلعب السياق المجتمعي دور في دعم عملية التنظيم داخل الصف
Rose, & Strangman (2007)	Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective	توصلت الدراسة إلى أنه يوجد توافق بين مبادئ التصميم الشامل الثلاثة والشبكات العصبية الثلاثة مما يدعم الفروق الفردية للمتعلمين.
Meo, (2008)	Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program.	توصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم يساعد على تخطيط المنهج الدراسي بالصورة التي تضمن أن يكون التخطيط للجميع.
King-Sears, (2009)	Universal design for learning: Technology and pedagogy.	أكدت الدراسة على تحسين فرص الوصول إلى المنهج خاصة ذوي الصعوبات في التعلم، كما يقلل من

		انخفاض المشكلات السلوكية داخل الصف، كما أن التصميم الشامل للتعلم يدعم استخدام التكنولوجيا ومرونة التقييم وتنويع وسائل تقديم المحتوى.
Edyburn, 2010	Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL	أكدت على أن التصميم الشامل يحتاج إلى توافر ادوات لقياس فاعليته، وتدريب مهني للمعلمين وتوفير موارد تعليمية مرنة وأنه ليس حلا شاملا
Chita-Tegmark, et al, 2012	Using the universal design for learning framework to support culturally diverse learners	توصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم يخفف من الحواجز الثقافية بين المتعلمين ويعزز التفاعل بين المتعلمين بطرق مرنة ومتنوعة
Izzo,2012	Universal design for learning: Enhancing achievement of students with disabilities	توصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم يوفر بيئة تعليمية مرنة ويعزز من دور التكنولوجيا في تحسين أداء المتعلمين
Habaci, et al, 2013	The Role of the Organization of the Physical Environment of the Classroom in Education and Teaching	توصلت الدراسة إلى أن عملية التنظيم داخل الفصل تدعم المشاركة والتفاعل والتواصل وتوفر بيئة تعليمية إيجابية
Courey, et al, 2013	Improved lesson planning with universal design for learning (UDL).	توصلت الدراسة إلى أن التدريب على التصميم الشامل للتعلم يؤدى دورًا هامًا في عملية التخطيط ودمج استراتيجيات مرنة
Ralabate et al, 2014	Collaborative planning using universal design for learning.	توصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم يدعم التعاون بين

المعلمين والأخصائيين في عملية التخطيط يؤدى إلى تلبية اهداف المتعلمين		

من خلال تحليل جدول الدراسات السابقة وفق المسار الزمني يتضح أن الأبحاث في مجال التصميم الشامل للتعلم حتى عام (٢٠١٠) ركزت على بناء الإطار المفاهيمي للتصميم الشامل للتعلم من حيث التعريف والأهمية ودوره في إيجاد بيئة التعلم محفزة، وأبراز دور التكنولوجيا في دعم وتنفيذ هذا الإطار، أو التركيز على دوره في إعادة تصميم المناهج الدراسية، والتأكيد على أن هذا الإطار يولي اهتمامًا خاصًا بذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان حصولهم على المحتوى التعليمي وسهولة الوصول، بالإضافة إلى ضرورة تدريب المعلمين.

أمّا الدراسات فيما بعد ذلك أخذت في التوسع في تطبيقات التصميم الشامل للتعلم ليشمل جميع المتعلمين، وتجاوز الحواجز، وتوفير تعليم شامل، وربط التصميم الشامل للتعلم بعمليات الإدارة مثل : التخطيط لإدارة الصف، مع تعزيز العدالة والإنصاف والتنوع، وتلبية احتياجات جميع المتعلمين، وهذا التحول في الدراسات السابقة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإصدار الثاني لمبادئ التصميم الشامل للتعلم من (CAST) في عام ٢٠١١، وفيما يلى تناول للدراسات السابقة للمحاور الثلاث.

أولًا : الدراسات السابقة المتعلقة بالإدارة الصفية:

1. Wannarka, 2015). Organization in the Classroom.

دراسة (واناركا، ٢٠١٥) بعنوان" التنظيم في الفصل الدراسي."

هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية التنظيم داخل حجرة الصف، وتحديد عناصر عملية التنظيم الفعال داخل حجرة الصف (إدارة الصف، خلق بيئة تعليمية ايجابية، الترتيب المادي) وتوصلت الدراسة إلى أن عملية التنظيم لا تشتمل على الترتيب المادي، وإنما تتضمن إدارة الصف، والبيئة التعليمية العاطفية، وهيكلة المكان، مع ضرورة وجود قواعد صفيّة وروتين وعلاقات اجتماعية، وتعليم جذاب يضمن الإدارة الفعّالة للصف، كما أن تشكيل حجرة الصف يؤثر على شعور الطلاب واستعدادهم للتعلم، ولذلك يُعد التنظيم الفعّال هو من ممارسات التدريس الفضلى التي تسهم في نجاح المعلم والطلاب.

2. (Tarman, 2016). Discipline or classroom management.

دراسة (تارمان،٢٠١٦) بعنوان "الانضباط أو إدارة الصف"

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الضبط وأسباب سوء سلوك الطلاب، وإدارة الصف الدراسي وتحديد تأثير الانضباط على البيئة الصفية والمدرسية وتعلم الطلاب، واعتمدت الدراسة على فحص أثر نموذجي الطرق التحليلية النفسية وتعديل السلوك، وتوصلت الدراسة إلى أن كل نموذج يستخدم منهجية مختلفة في التعامل مع انضباط الطلاب، ولكن تؤكد الدراسة أنه من الأفضل دمج النموذجين معًا للتعامل مع المتعلمين حتى تضمن تحقيق فعاليّة في إدارة حجرة الصف وكفاءة عملية الضبط الصفي.

3. (Valente, et al, 2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management.

دراسة (فالنتي، وأخرون،٢٠١٩) بعنوان" العلاقة بين الذكاء العاطفي للمعلمين وإدارة الانضباط الصفي".

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الذكاء العاطفي للمعلمين على إدارة الصف والانضباط داخل حجرة الصف، وتحديد أثر بعض المتغيرات (النوع، المؤهل، سنوات العمل) وتكونت الدراسة من عينة مكونة من (٥٥٩) معلمًا، بمدارس التعليم الابتدائي والثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بقدرات عالية في التعامل مع عواطف المتعلمين، فإنهم يمتلكون القدرة على تحقيق قدر أكبر من الضبط الصفي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات الدراسة.

٤. دراسة (أبو السعود،٢٠٢٠)، بعنوان" مشكلات الإدارة الصفية وأثرها على الاحتراق النفسي للمعلمين: دراسة تحليلية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الإسكندرية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة شيوع المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية، والتعرف على واقع هذه المشكلات، وأثرها في الاحتراق النفسي لدى المعلمين أثناء مزاولة المهنة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت عينة من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة الإسكندرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات المرتبطة بالإدارة الصفية كانت بدرجة مرتفعة من حيث الشيوع، وقد تم تحديد أكثر هذه المشكلات تأثيرًا على أداء المعلم بالترتيب الآتي: التنظيم، التنسيق، التدريب، التخطيط،

المناهج، التقويم، الانضباط، وأخيرًا التفاعل الصفي. وأظهرت النتائج أن تزايد هذه المشكلات يؤثر بشكل واضح في رفع مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

٥. دراسة (شاقية ،٢٠٢١)، بعنوان " الإدارة الصفية ودور استراتيجيات الوقاية في تحقيق فاعليتها"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإدارة الصفية وأهدافها وعناصرها، وأهم مميزاتها، والتركيز على المشكلات التي تعترضها، والأدوار الملقاه على المعلم لتحقيق استراتيجيات وقائية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، توصلت الدراسة إلى أن اكثر المشكلات الصفية هي ضعف التواصل ونقص التنظيم المكانى، وسوء الضبط لسلوكيات المتعلمين، مع التأكيد على أهمية التخطيط الدقيق للأنشطة، والسلوكيات المتوقعة لتحقيق الإجراءات الوقائية في الإدارة الصفية

6. (Quinto & Santos, 2021). Child protection practices and classroom discipline in elementary schools.

دراسة (كوينتو ،وسانتوس،٢٠٢١) بعنوان" ممارسات حماية الطفل والانضباط الصفي في المدارس الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تقديم إجراءات الحماية للأطفال، والانضباط في حجرة الصف بالمدرسة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وشملت العينة (١١٨) معلمًا، وأكدت الدراسة أن هناك ضرورة لتقديم الحماية للأطفال، وأن المعلمين عليهم تقديم حماية معرفية وجسدية إلى جانب ممارسات عملية الضبط الصفي، بمعنى آخر أن الضبط الصفي لا يعني استخدام عقوبات معرفية أو جسدية للطلاب.

7. (Florence et al, 2022) Communication Skills and Its Influence on Teacher Effectiveness.

دراسة (فلورنس، واخرون، ٢٠٢٢) بعنوان " مهارات التواصل وتأثيرها على فعاليّة المعلم"

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارات الاتصال وفعالية المعلم داخل المدرسة الثانوية في نيجيريا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٣٣٠ مشاركًا من بينهم (٣٠٠) طالب، و(٣٠) مديرًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات الاتصال، وفعالية المعلم داخل الصف، ووجود فجوة أو فروق ذات دلالة إحصائية في

مهارت الاتصال لدى المعلمين وفقًا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق وفقًا لمتغير الخبرة على مهارات الاتصال.

٨. دراسة (عزوز،و رابح، ٢٠٢٢)، بعنوان "مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفقا لمتطلبات التعلم النشط لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفقًا لمتطلبات التعلم النشط، والكشف عن الفروق وفقا لمتغيرات الجنس والأعداد، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية جاءت بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق وفقًا لمتغير النوع بينما وجدت فروقًا وفقا لمتغير التكوين.

٩. دراسة (مخلف، وآخرون، ٢٠٢٢):بعنوان " واقع ممارسة معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفية في مؤسسات رياض الأطفال "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفية في مؤسسات رياض الأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة من معلمات الروضة بإدارة بني سويف التعليمية في محافظة بني سويف، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات الإدارة الصفية جاءت بدرجة متوسطة في مجالات التخطيط، والتواصل، والتفاعل الصفي، والتقويم، بينما جاءت مهارات التنظيم والسيطرة الصفية (الضبط والانضباط) بدرجة ضعيفة لدى المعلمات.

١٠. دراسة (علي، وسليمان،٢٠٢٣)، بعنوان "مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدى خليفة"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم التطبيق على معلمات، وجاءت مستوى مهارات الإدارة الصفية بدرجة عالية، وعدم وجود فروق وفقًا لمتغير النوع، بينما وجدت فروق وفقا لمتغير الخبرة في مهارات الإدارة الصفية.

١١. دراسة (يوسف، ٢٠٢٣)، بعنوان: " تطوير إدارة الصف لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الجيزة في ضوء متطلبات التحول الرقمي"

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير إدارة الصف لدى معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، في ضوء متطلبات التحول الرقمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيقها ميدانيًا في محافظة الجيزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في

تنظيم التلاميذ داخل الصف في مجموعات عمل تعتمد على وسائل التواصل التكنولوجية، كما تبين أن تطوير بنوك الأسئلة في ضوء نظم التقييم الإلكتروني يتم نادرًا. كذلك أشارت النتائج إلى ضعف في تصميم الموارد التعليمية مثل مقاطع الفيديو والوسائل الجاذبة للطلاب، مما يؤثر على تحفيزهم للتعلم.

12. (Tiu et al, 2023) Enhancing Oral Proficiency: Effective Strategies for Teaching Speaking Skills in Communication Classrooms.

دراسة (تيو وآخرون، ٢٠٢٣) بعنوان "**تعزيز الطلاقة الشفوية: استراتيجيات فعّالة لتدريس مهارات التحدث في فصول التواصل**"

هدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين دمجها داخل التدريس لتحسين مهارات التحدث والتواصل والطلاقة اللغوية لدى طلاب الجامعة، وكذلك تحديد دور التكنولوجيا في دعم إمكانية الوصول، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات التي تعزز من الطلاقة والتحدث لدى الطلاب هي التعليم القائم على المهام والتعليم التواصلي، و التعليم بمساعدة التكنولوجيا، وأوصت الدراسة بضرورة دمج مجموعة متنوعة من أدوات التقييم لأداء الطلاب مثل ملفات الشخصية للطلاب، والاعتماد على التقويم التكويني، وتقديم التغذية الراجعة الفوريّة، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار الأبعاد الثقافية والاجتماعية للمتعلمين، واحترام التنوع والاعتراف بالثقافات المتعددة.

13. Ganchozo, D. (2023). Educational communication and its relationship with school discipline in the classroom

دراسة (غانشوزو، ٢٠٢٣) بعنوان "التواصل التربوي وعلاقته بالانضباط المدرسي في الفصل الدراسي"

هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير أساليب الاتصال التربوى على سلوك الطلاب داخل الفصل، واستكشاف كيفية ارتباط الاتصال الفعال بالانضباط الصفي، وتقديم توصيات لتحسين البيئة التعلم من خلال تعزيز أساليب الاتصال المناسب، تم التطبيق على عينة من (٤٨٧) طلابًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباط إيجابي بين الاتصال التربوي الفعال والانضباط الصفي، وتسهم أساليب الاتصال المناسبة في تعزيز سلوكيات الطلاب الإيجابية وتقليل المشكلات السلوكية، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن

التدريب المستمر للمعلمين على مهارات الاتصال يمكن ان يُحسّن من إدارة الفصل، ويعزز مناخ التعلم.

١٤. دراسة (شريف، ٢٠٢٤،) بعنوان "مشكلات الإدارة الصفية في المدارس المهنية من وجهة نظر مدرسيها"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإدارة الصفية في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين، والتحقق من تأثير ذلك على التحصيل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة ذى قار، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم التطبيق على (١٥٠) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات في الإدارة الصفية جاءت بتقدير مرتفع، كما أن هناك تأثير سلبي للمشكلات الصفية على التحصيل الدراسي للطلاب.

ثانيًا : الدراسات المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم

15. (Hartmann,2015)

Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs.

دراسة (هارتمان، ٢٠١٥) بعنوان" التصميم الشامل للتعلم (UDL) والمتعلمون ذوو الاحتياجات الداعمة الشديدة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التصميم الشامل للتعلم في دعم المتعلمين ذوي الإعاقات الشديدة، وكذلك مدى تمكينهم من الوصول إلى المناهج الدراسية لتحسين جودة حياتهم، كذلك سعت الدراسة إلى فهم تنوع المتعلمين، ودعم المتعلم الخبير، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن فهم المعلمين لمبادئ التصميم الشامل وتطبيقه يساعد في دعم ذوي الإعاقات الشديدة من خلال إعادة تصميم المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجاتهم، وكذلك احتياجات جميع المتعلمين، وتحسين عملية التعليم والتعلم لدى الجميع.

16. (Al-Azawei, et al, 2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015.

دراسة (العزاوي، وآخرون،٢٠١٦). التصميم الشامل للتعلم: تحليل محتوى المجلات المحكمة من عام ٢٠١٢ إلى عام ٢٠١٥.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الدراسات السابقة التي تناولت التصميم الشامل للتعلم والمنشورة في مجلات علمية محكمة بين عامي (٢٠١٢- ٢٠١٥) وتم اختيار (١٢) دراسة خلال الفترة المحددة وتحتوي على نتائج تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الدراسات تمت في الولايات المتحدة الأمريكية، وليست في سياقات مختلفة ثقافيًا، وبيئات تعليمية أخرى، حتى يتم التحقق من مدى فاعلية هذا الإطار، كذلك توصلت الدراسة إلى أن تطبيق التصميم الشامل للتعلم من خلال التعليم عبر الإنترنت يُعد حلا واعدًا لتصميم بيئات تعليمية مرنة تناسب احتياجات المتعلمين.

17. (Lohmann et al ,2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom.

دراسة (لومان، وأخرون ٢٠١٨) بعنوان" استخدام إطار عمل تصميم شامل للتعلم لتعزيز المشاركة في فصول الطفولة المبكرة"

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نظرة عامة عن ممارسات التصميم الشامل للتعلم، مع التركيز بشكل خاص على استخدام استراتيجيات المشاركة لتعزيز تفاعل الأطفال داخل الفصل، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهمية استخدام استراتيجيات التصميم الشامل للتعلم الخاصة بمبدأ طرق متعددة للمشاركة والعرض؛ لأنه أتاح خيارات متنوعة أمام تعلم الأطفال، وتوفير أنشطة متنوعة، واستخدام مواد تعليمية محفزة ، بالإضافة إلى دوره في تهيئة بيئة تعليمية تستجيب لاهتمامات واحتياجات الأطفال المختلفة.

18. (Scott, 2018). Barriers with implementing a universal design for learning framework.

دراسة (سكوت، ٢٠١٨) بعنوان " عوائق تطبيق إطار عمل التصميم الشامل للتعلم"

هدفت الدراسة إلى تحليل أبرز الحواجز والتحديات التي تعيق تطبيق التصميم الشمل للتعلم في البيئة التعليمية مع التركيز على التعليم العام وشموليته لذوي الإعاقة، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز التحديات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم تتمثل في نقص المعرفة، والتدريب والخلط في المفاهيم، والفهم الخاطئ لمفهوم التصميم الشامل للتعلم، وعدم وجود رؤية تنظيمية قيادية تدعم التصميم الشامل للتعلم، وقلة الموارد التقنية،

وضيق الوقت المتاح لتخطيط الدرس، ونقص الأدوات التقييمية التي تعكس فعالية التصميم الشامل للتعلم في تحسين مخرجات التعليم.

١٩. دراسة (الغامدي،و الطنطاوي،٢٠٢٠) بعنوان" دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج"

هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، والتعرف على الإمكانيات المادية المتوفرة في المدرسة وملائمتها لتطبيقه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٩) معلمًا، و١٧٢ طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات الكفايات لدى المعلمين منخفض في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وعدم توافر الإمكانات المادية والتكنولوجية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، كما جاءت تصورات الطلاب حول مبادئ التصميم الشامل للتعلم كانت سلبية ، وأوصت الدراسة بضرورة دمج التصميم الشامل للتعلم ومبادئه في إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة.

٢٠. دراسة (خميس، ٢٠٢٠) بعنوان " آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم .(UDL) "

هدفت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من الآليات والممارسات لتطوير حجرة الروضة بما يدعم الدمج التربوي في إطار التصميم الشامل للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة من معلمات ووكيلات رياض الأطفال، وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة لتحسين الروضة والدمج بما يضمن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

21. (Navaitienė, & Stasiūnaitienė, 2021). The goal of the universal design for learning: development of all to expert learners. In Improving inclusive education through universal design for learning

دراسة (نافايتيني، وستاسيونايتيني، ٢٠٢١). هدف التصميم الشامل للتعلم: تطوير المتعلمين من جميع المستويات إلى متعلمين خبراء. في تحسين التعليم الشامل من خلال التصميم الشامل للتعلم.

هدفت الدراسة إلى تقديم إطار عمل التصميم الشامل للتعلم، وتطوير مهارات المعلمين، وتعزيز تعلم الطلاب المتنوعين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلى، توصلت

الدراسة إلى أن تطبيق التصميم الشامل للتعلم يلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة، وتطورهم إلى متعملين خبراء، كما يعزز من مشاركة وتفاعل الطلاب، ويخلق بيئة تعليمية تدعم التنوع، وتعزز العدالة والإنصاف.

22. (Hovey, et al, 2022). Providing multiple means of action and expression in the early childhood classroom through a Universal Design for Learning framework.

دراسة (هوفي، واخرون، ٢٠٢٢). بعنوان "توفير وسائل متعددة للعمل والتعبير في فصول الطفولة المبكرة من خلال إطار عمل التصميم الشامل للتعلم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق مبدأ وسائل متعددة للعمل والتعبير كأحد مبادئ التصميم الشامل للتعلم في فصول الطفولة المبكرة، وتسليط الضوء على الطرق التي تساعد الطفل في التعبير عن معارفه ومهاراته بطرق متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى أن تعدد وسائل التعبير والعمل لدى الأطفال يعزز من شمولية التعلم، واستخدام وسائل بديلة للتعبير عن الفهم مثل الرسم والبناء والحركة والألعاب والتكنولوجية وإتاحة الفرصة المتكافئة للجميع للتعبير عن فهمهم، كما يتيح للطلاب اختيار الطرق المناسبة للتعبير عن فهمهم وزيادة دافعيتهم.

23. (Frolli, et al, 2022). Universal Design for Learning: A new educational approach.

دراسة (فرولي، وآخرون، ٢٠٢٢). التصميم الشامل للتعلم: نهج تعليمي جديد.

هدفت الدراسة إلى تقديم مفهوم شامل للتصميم الشامل للتعلم وتحديد كيفية تطبيق مبادئ udl في البيئات التعليمية لتعزيز الشمولية والوصول إلى الجميع، وأكدت الدراسة على أن تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم يسهم في خلق بيئة تعليمية مرنة وشاملة، وأن دمج التكنولوجيا في التعليم يعزز من إمكانية الوصول للمحتوى، وكذلك فإن التصميم الشامل يلبي احتياجات جميع المتعلمين ليس فقط ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تدعيمه لنهج تعليمي فردي، كذلك تم تقديم تعريف للتصميم الشامل للتعلم بأنه نهج تعليمي يعتمد على افتراض أن التنوع هو السمة السائدة بين جميع المتعلمين وفي مختلف السياقات، ولذلك يجب أن يتم تخطيط التعليم بصورة مرنة تناسب التنوع بين المتعلمين.

٢٤. دراسة (الشهري، وآخرون ،٢٠٢٣) بعنوان " دور التصميم الشامل للتعلم في تحسين جودة التعلم الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مراجعة منهجية "

هدفت الدراسة إلى إجراء مراجعة للدراسات التي تناولت التصميم الشامل للتعلم في تحسين جودة التعليم لدى الطلاب ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم، وتم تحديد (١٩٥١) دراسة، وتم اختيار (٦) دراسات فقط التي استوفت الشروط التي تم تحديدها في اختيار عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن فعالية التصميم الشامل للتعلم واضحة في دعم وتحسين جودة التعلم الأكاديمي للطلاب خاصة من يعانون من صعوبات التعلم، وهناك نقص في الدراسات المنشورة التي تناولت هذا الموضوع، وأظهر تحليل هذه الدراسات أن التصميم الشامل للتعلم له دور في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

٢٥. دراسة (المرشد، وآخرون، ٢٠٢٣). تأثير التصميم الشامل للتعلم على الأداء الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في المرحلة الدراسية الابتدائية في بيئات التعليم الشامل: مراجعة منهجية

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التصميم الشامل للتعلم على التحصيل الدراسي والنتائج غير الأكاديمية (التفاعل الاجتماعي، المهارات السلوكية والنفسية) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لعدد من الدراسات بلغة (١٠٩ دراسات، وتم اختيارها وفقا لمعايير حددتها الدراسة، والتي نشرت خلال الفترة من ٢٠١٣– ٢٠٢٢ وتوصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم له تأثير إيجابي على تحسين تحصيل المتعلمين، وتشجيع التعلم العميق ومعالجة التحديات التعليمية خاصة ذوي الإعاقة، وتحسين المهارات الحركية والرياضية والتفاعل الاجتماعي، وتعزيز علاقات إيجابية بين جميع الطلاب وتغير الاتجاهات السلبية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة.

26. (Bray, et al, 2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level.

دراسة (براي، وآخرون،٢٠٢٤). ما مستقبل التصميم الشامل للتعلم؟ مراجعة منهجية للأدبيات حول التكنولوجيا في تطبيقات التصميم الشامل للتعلم في المستوى الثاني.

هدفت الدراسة إلى مراجعة الدراسات التي تناولت كيفية تطبيق التكنولوجيا في دعم ممارسات التعليم القائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم في التعليم الثانوى، وتحديد المجالات التي يمكن للتكنولوجيا أن تقدم فرصًا لم تستغل بعد في تطبيقات التصميم الشامل للتعلم، وقد تم تحليل ١٥ دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك

توسع في استخدام التكنولوجيا لدعم مبدأ طرق متعددة للتمثيل والعرض، بينما يقل استخدام مبادئ المشاركة والتعبير، وتسهم التكنولوجيا بدور واضح في دعم الوصول إلى المحتوى التعليمي المتعدد للمتعلمين مما يساعدهم على إمكانية الوصول، وهناك ضرورة لتوجيه المعلمين والمتعلمين إلى كيفية استخدام التكنولوجيا في تنظيم الذات، والتقييم الذاتي، كذلك ضرورة استخدام تصميمات تكنولوجية تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة.

27. (Zhang, et al, 2024). Unraveling challenges with the implementation of universal design for learning: A systematic literature review.

(تشانغ، وآخرون،٢٠٢٤) بعنوان" كشف تحديات تطبيق التصميم الشامل للتعلم: مراجعة منهجية للأدبيات".

هدفت الدراسة إلى إجراء مراجعة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت التصميم الشامل للتعلم والكشف عن التحديات التي تواجه عملية التطبيق، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمت مراجعة (٣٢) دراسة خلال الفترة من (١٩٩٩-٢٠٢٣) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات التي تعيق تطبيق التصميم الشامل للتعلم وتشتمل على:، نقص المعرفة والفهم لدى المعلمين، والقيود الزمنية والضغط المهنى في التخطيط والتنفيذ، ونقص الموارد المادية والتكنولوجية لتنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم بفعالية، وعدم كفاية التدريب المهنى للمعلمين وصعوبة قياس مدى فعالية تطبيق هذا الإطار في تحسين نتائج الطلاب.

الدراسات التي ربطت بين التصميم الشامل والإدارة الصفية

28. (Rao, & Meo, 2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. .

دراسة (راو، وميو، ٢٠١٦) بعنوان " استخدام التصميم الشامل للتعلم لتصميم دروس قائمة على المعايير"

هدفت الدراسة إلى تمكين المعلمين من تخطيط دروسهم بصورة استباقية تراعى التنوع في الطلاب من خلال اتباع إطار التصميم الشامل للتعلم واستخدام إرشاداته، وتمكين المعلمين من دمج خيارات متنوعة من الموارد التعليمية تضمن الوصول للجميع، ومن خلال ذلك تقديم طرق مختلفة للمعلمين لتطوير خططتهم بصور شاملة تضمن تلبية احتياجات الطلاب العاديين وذوي الإعاقة، وتسهم في زيادة مستوى تفاعل الطلاب وإشراكهم داخل حجرة الصف.

29. (Chamblin, 2017) Using the ADAPT Strategy to Facilitate the Thinking Process of Creating Universal Design Based Instructional Adaptions and Differentiation in Lesson Plans for Diverse Learners.

دراسة (تشامبلين، ٢٠١٧). استخدام استراتيجية ADAPT لتسهيل عملية التفكير في إنشاء تكيفات تعليمية قائمة على التصميم الشامل والتمايز في خطط الدروس للمتعلمين المتنوعين.

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجية (ADAPT) في تعزيز التفكير العميق على التصميم الشامل للتعلم في خطط الدروس من قبل المعلمين في بداية مسيرتهم المهنية، ومقارنة تطبيق استراتيجية (UDL) على تعديل خطط دروس المعلمين بين مجموعتين، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وبلغت عينة الدراسة (٤٣) معلمًا، وأظهرت النتائج أن المجموعة التي استخدمت استراتيجية (UDL)، حصلت على تقديرات أعلى في إعداد خطط الدروس، وأظهرت ارتباطًا أكبر بين الدروس واحتياجات المتعلمين.

30. (Gauvreau, et al, 2019). Using a universal design for learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom.

دراسة (جوفرو، وآخرون، ٢٠١٩) بعنوان " استخدام إطار عمل تصميم شامل للتعلم لتوفير وسائل متعددة للتمثيل في فصول الطفولة المبكرة".

هدفت الدراسة إلى تقديم نظرة عامة عن إطار التصميم الشامل للتعلم وتحديد وسائل متعددة للتمثيل والعرض في فصول رياض الأطفال، والكشف عن التوافق بين المبادئ الوطنية لتعليم الصغار وممارسات قسم الطفولة المبكرة، ومبادئ التصميم الشامل للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن التصميم الشامل للتعلم هو إطار يدعم احتياجات المتعلمين من خلال التدريس والتفاعل المتعمد والاستباقي، كذلك أكدت الدراسة على أهمية توفير طرق متعددة للعرض تلبي احتياجات المتعلمين مثل: (الرسوم والصور والنصوص والفيديوهات والأنشطة التفاعلية) لضمان فهم جميع الطلاب للمحتوى التعليمي.

31. (Unluol Unal, et al, 2022) Developing accessible lesson plans with universal design for learning (UDL).

دراسة (ونلول أونال وأخرون، ٢٠٢٢) بعنوان "تطوير خطط دروس مُيسّرة باستخدام التصميم الشامل للتعلم"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية التدريب على التصميم الشامل للتعلم في إعداد الخطط الدراسية، وبلغت عينة الدراسة (٩٧) مرشحًا، وتم إجراء التدريب لمعرفة أثر استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم على إعداد الخطط ، وأظهرت الدراسة أن هناك فروق بين درجات المشاركين قبل وبعد التدريب في إعداد الخطط مما يعني أن التدريب كان له أثر على تحسين كتابة الخطط.

32. (Sasson, et al,2022). Innovative learning spaces: class management and universal design for learning.

دراسة (ساسون، وآخرون،٢٠٢٢) بعنوان " مساحات التعلم المبتكرة: إدارة الفصول الدراسية والتصميم الشامل للتعلم"

هدفت الدراسة إلى مقارنة الممارسات التعليمية في الفصول التقليدية والمبتكرة من حيث إدارة المناخ الصفي وقياس العلاقة بين أسلوب التعلم القائم على المعلم، والقائم على الطالب وعدد حالات الانضباط داخل الصف، وقياس تأثير مبادئ التصميم الشامل للتعلم والمساحات التعليمية المبكرة على التعلم القائم على المعلم وعدد أحداث الانضباط.

وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات التصميم الشامل أدت لزيادة التعلم القائم على المتعلم بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم على المعلم وعدد الأحداث المتعلقة بحالات الضبط الصفي، ووجود مساحات تعليمية ودمج المهام والتعامل مع الاختلافات الطلابية، ومن العوامل التي تؤثر على العلاقات بين التعليم القائم على المعلم وعدد أحداث الانضباط.

٣٣. دراسة (الربيعان، والمطيرى،٢٠٢٤)، بعنوان" مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة وتطبيق معلمات لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها طالبات ذوي صعوبات تعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت الدراسة من عينة من المعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمات لمبادئ التصميم الشامل للتعلم جاءت بدرجة مرتفعة، ومستوى التطبيق جاء بدرجة عالية جدًا

34. (Ostvik-de Wilde, & Banik , 2025). Inclusive Teaching Practices Using the Universal Design for Learning Framework. In Innovative Approaches in Counselor Education for Students With Disabilities.

دراسة (أوستفيك دي وايلد، وبانيك،٢٠٢٥) بعنوان" ممارسات التدريس الشامل باستخدام إطار التصميم الشامل للتعلم. في مناهج مبتكرة في تعليم الإرشاد للطلاب ذوي الإعاقة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تلبية احتياجات المتعلمين، وكذلك تقليل الحواجز التعليمية وزيادة المرونة في تقديم المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أهمية ودور الشبكات العصبية الثلاثة (العاطفية والتعرف والاستراتيجية) وأثرها على تعديل أنماط التدريس التقليدية والانتقال إلى التعليم المدمج والتعليم عن بعد بديلا من التعليم التقليدي، وقدمت الدراسة أمثلة عملية وتطبيقية على تصميم مقررات دراسية بصورة قابلة لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدارسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام للدراسة المتعلق بتطوير العمليات الصفية في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم، حيث ركزت العديد من الدراسات على تطوير عمليات الإدارة الصفية كالتخطيط والتنظيم والضبط والاتصال مثل دراسة (Courey.et al, 2013)،(Rao, & Meo,2016) (Unluol Unal, et al, 2022), (2016 (Ralabate,et al,2014)، (Sasson,et al,2022) (Chamblin,2017)، (Lohmann et al,2018)، (Gauvrean et al,2019)، (Hovey et al,2022) ولكن مع الأخذ في الاعتبار أن الدراسة الحالية تختلف عن جميع هذه الدراسات من ناحية أنها تركز على عملية واحدة أو اثنين فقط، دون التركيز على جميع عمليات الإدارة الصفية الخمسة موضوع الدراسة.

كما أن هدف الدراسة هو تحليل المبادئ الثلاث للتصميم الشامل للتعلم، بينما ركزت الدراسات على كيفية تطبيقه، ومن ناحية أخرى ركزت على كيفية تطبيق أحد المبادئ الثلاث في مرحلة دراسية محددة مثل دراسة كلا من (Chamblin,2017)، (Lohmann et al,2018)، (Gauvrean et al,2019)، (Hovey et al,2022)

تتفق الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة كلا من (Gauvrean et al,2019)، (الغامدي، والطنطاوي،٢٠٢٠) (شاقية ،٢٠٢١)، بينما دراسة (المرشد، ٢٠٢٣)

ودراسة (الزوادي، ٢٠٢٢)، ودراسة (خميس، ٢٠٢٠) وغيرها من الدراسات، حيث تبنت هذه الدراسات المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي، وتجدر الإشارة هنا أن معظم الدراسات التي تناولت المنهج الوصفي التحليلي ركزت على تحليل الدراسات السابقة التي تناولت التصميم الشامل للتعلم خلال فترة زمنية محددة وفقا لمعايير وضعتها كل دراسة، أو منهج وصفي مع التطبيق على عينة، بينما الدراسة الحالية تركز على تحليل المبادئ الثلاث ذاتها لاستخلاص ما يتعلق بممارسات الإدارة الصفية، كذلك تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهج عن دراسة (Chamblin,2017) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي.

تتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتقديم تصور مقترح لتطوير عمليات الإدارة الصفية، وهو ما لم يتم تناوله في الدراسات السابقة التي اقتصرت على تقديم توصيات عامة دون صياغة تصورات إجرائية لتطويرعمليات الإدارة الصفية.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث التوجه نحو التعليم العام بصفة عامة دون تحديد مرحلة دراسية محددة، وذلك تمهيدا لدراسات أخرى لتكيف الممارسات والإجراءات على كل مرحلة دراسية وفقا لخصائص وطبيعة المرحلة، في حين تم دراسة التصميم الشامل على مرحلة رياض الأطفال بصورة واضحة في دراسة كلا من (Lohmann et al,2018)، (Gauvrean et al,2019)، (Hovey et al,2022)، أو مراحل التعليم الأساسي أو التعليم التعليم الجامعي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:-

١. تحديد مشكلة الدراسة واهميتها من خلال الكشف عن القصور فى اداء المعلمين فيما يتعلق بعمليات الإدارة الصفية، إلي جانب التطبيق المحدود لمفهوم التصميم الشامل للتعلم فى البيئة المصرية واقتصاره على ذوى الاحتياجات الخاصة.
٢. بناء الاطار النظرى للدراسة حيث وفرت الدراسات السابقة أساسًا علميا ومنهجيا لبناء الغطار المفاهيمي لكل من الإدارة الصفية والتصميم الشامل للتعلم، من خلالا توضيح الابعاد والمبادئ الاساسية المرتبطة بهما.
٣. تبرير استخدام المنهجج الوصفى التحليلى فى الدراسة الحالية حيث أعتمدت الدراسات السابقة الاجنبية على المنهج التحليلى فى اغلب الدراسات باعتباره الانسب لموضوع الدراسة لاستخلاص الممارسات التطبيقية التى يمكن ان تطور عمليات الادارة الصفية

٤. الاسهام فى الربط والتفسير والتحليل للعلاقة بين التصميم الشامل للتعلم وعمليات الإدارة الصفية ، مما مكن الدراسة الحالية من استخلاص الممارسات القائمة على اسس علمية
٥. اوضحت الدراسات السابقة أمكانية تطبيق التصميم الشامل بمختلف المراحل التعليمية دون التقيد بمرحلة دراسية محددة مما يعزز من قابليته للتوظيف فى بيئات تعليمية متنوعة وتكيف الممارسات وفقا لخصائص وطبيعة المرحلة التعليمية.

الإطار النظرى للدراسة:

يتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة مترابطة تشكل الأساس المعرفي الذي تستند إليه هذه الدراسة، ويتناول المحور الأول تعريف الإدارة الصفية وأهدافها مع التركيز على بعض العمليات الأساسية للإدارة الصفية والمتمثلة في : (التخطيط، والتنظيم، والضبط، والاتصال، والتقويم) وذلك بوصفها العلميات الجوهرية التي تمكن المعلمين من تهيئة بيئة صفية فعالة وآمنة ومحفزة للتعلم.

أمَّا المحور الثاني يتناول التصميم الشامل للتعلم (UDL) من خلال استعراض المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالتصميم الشامل، وتعريفه، وأهميته، والتحديات التي تواجه تطبيقه، والمبادئ الثلاث الرئيسة، والمبادئ والإرشادات الفرعية المساعدة لتطبيقه، بينما يركز المحور الثالث على إجراء تحليل تربوي لمبادئ التصميم الشامل الرئيسة والفرعية بهدف تطوير عمليات الإدارة الصفية، وذلك تمهيدًا لتقديم تصور مقترح لتطوير عمليات الإدارة الصفية وفقا لإطار التصميم الشامل للتعلم.

المحور الأول: الإدارة الصفية (التعريف والأهداف والعمليات الرئيسة):

تُعد الإدارة الصفية الناجحة من أهم العوامل التي تسهم في رفع جودة العملية التعليمية حيث ترتبط ارتباطا وثيقا بتحقيق أهداف التعلم، وتوفير مناخ يسوده التفاهم والتفاعل الإيجابى بين جميع العناصر داخل الصف، فلم تُعد تقتصر الإدارة الصفية على ضبط النظام والتأديب، وإنما أصبحت نظامًا شاملا من العلاقات الإيجابية والموارد المادية المتاحة والبيئة الفيزيقية التي تتفاعل معًا لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم.

لذلك فإن امتلاك المعلمين لمهارات الإدارة الصفية يمثل بعدًا وقائيًا أساسيًا داخل الصف، حيث يسهم تمكن المعلم من مبادئ الإدارة الصفية وعملياتها في الحد من معظم المشكلات الصفية قبل حدوثها، حيث إن انخفاض هذه المشكلات يعكس قدرة المعلمين على الممارسات الفعالة لإدارة البيئة الصفية وضمان استقرارها، والقدرة على تحفيز المتعلمين (Savage,& Savage,2009,6).

بالإضافة إلى ذلك فإن الإدارة الصفية تعد مجالًا متغيرًا ومركبًا يتطلب تحديثًا مستمرًا للمعارف والمهارات التربوية التي يمتلكها المعلمون، وذلك بالإضافة إلى تنوع احتياجات المتعلمين، لذلك أصبحت الحاجة ضرورية لتطوير مهارات المعلمين لتعزيز قدراتهم ورفع مستوى أدائهم لبناء بيئة تعليمية آمنة ومنظمة ومحفزة للجميع (Bhadouria,2024,259).

أولا: تعريف الإدارة الصفية:

بالرغم من الاتفاق في أغلب التوجهات على أهمية الإدارة الصفية إلا أن هناك تباين في تعريفها وذلك لاختلاف النظريات المفسرة لها، مما أنتج تعدد وجهات النظر حول ماهيتها ومكونتها ووظائفها، وفيما يلي عرض لأبرز التعريفات التي تناولت تعريف الإدارة الصفية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.

وأشار (Wong et al,2012,61) إلى أنها كافة الإجراءات والجهود التي يقوم بها المعلم لتنظيم عناصر البيئة الصفية من متعلمين ومكان وموارد لضمان التعلم الفعال، كما تتضمن خطة منظمة تشتمل على الترتيبات التي تنظم العمل داخل الصف وتحدد الوقت المناسب لإنجاز المهام، وتعزز من انضباط المتعلمين وتحقق الأهداف المرجوة.

بينما أشار (Mason,2021,969) إلى أنها مجموعة التفاعلات بين الموارد والطلاب وتحديد الإجراءات التي تتم داخل الصف لممارسة عملية التعلم بطريقة آمنة وفعالة.

أمَّا (Weinstein,&Schafer,2021) أشار إلى أنها الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتأسيس بيئة تعليمية ودعم نمو المتعلمين أكاديميًا واجتماعيًا وعاطفيًا وأخلاقيًا، دون الاقتصار على حفظ النظام بل إقامة نظام يحقق التعلم، واتفق هذا التعريف مع (Wong,&Wong,2018) الذى أشار إلى أنه الممارسات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لضمان بيئة مناسبة لتعملية التدريس والتعلم.

أمَّا تعريف (علي، سليمان، ٢٠٢٢، ١٤٧) اقتصر على عملية التنظيم فعرفها بأنها مجموعة الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المعلم داخل حجرة الصف لتنظيم التلاميذ والغرفة والوقت والموارد بطريقة فعالة وإيجابية.

وفي هذا السياق، عرفها (أبو صعيليك، ٢٠١٥، ١٦) أيضا بأنها مجموعة المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق معطيات التعلم بصيغ يسهل من خلالها تسهيل عملية التربية داخل حجرة الصف وتوجيه الطاقات، والإمكانيات البشرية، والمادية نحو تحقيق أهداف محددة، وهذا التعريف يتشابه إلى حد كبير مع تعريف (المبروك، ٢٠١٧، ٣٠٠) بأنها هي مجموعة من الإجراءات والسياسات التي يقوم بها المعلم لتنظيم الصف وضمان بيئة تعليمية فعالة تمكن الطلاب من تحقيق أهدافهم، وتضمن إدارة الوقت والموارد والسلوك وبيئة عمل آمنة تعزز من المشاركة.

بينما اقتصرت الإدارة الصفية عند (الناصر، ٢٠١٨، ٧٢) على عملية التفاعلات والاتصال الصفي فعرفها بأنها مجموعة من الأنشطة التي يسعى من خلالها المعلم إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض داخل حجرة الصف.

بينما توسع (Ross,2025) في تقدم تعريف شامل للإدارة الصفية حيث أشار أنها منظومة من الممارسات والاستراتيجيات التي يوظفها المعلم لتهيئة بيئة تعليمية إيجابية ومنتجة بالاعتماد على مهارات في عملية التخطيط والتنظيم والقيادة وحل المشكلات ولا يقتصر على حفظ النظام بل يتجاوز ذلك لإيجاد بيئة تعليمية إيجابية وفعالة ومحفزة.

واتفق(Wang,2022) مع تعريف (Ross,2025) على أن الإدارة الصفية مدخل منظومي، فقد عرفها بأنها عملية منظمة وشاملة يقوم بها المعلم بهدف ضمان سير التعلم داخل الصف بسلاسة وفاعلية من خلال الوقاية من السلوكيات المشتقة والتعامل الفعال مع المشكلات الصفية عند حدوثها بما يسهم في خلق بيئة صفية تعليمية مستقرة وآمنة تعزز من فرص التعلم وتحقق الأهداف التربوية.

وعليه يمكن تعريف الإدارة الصفية بأنها عملية منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات يطبقها المعلم لتهيئة بيئة صفية آمنة ومحفزة من خلال مجموعة من العمليات (التخطيط، التنظيم، الضبط، الاتصال، التقويم) لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلمين (الأكاديمي، الاجتماعي، الأخلاقي، العاطفي، العقلي، الجسدي، الجمالي، والديني).

ثانيا:أهداف الإدارة الصفية :

تهدف الإدارة الصفية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والتنظيمية التي تضمن جودة التعلم وإنشاء بيئة صفية داعمة، ومحفزة للمتعلمين، وقد تناولت الأدبيات العربية والأجنبية مثل (Sweetland,n.d)، (دعمس، ٢٠١٥، ٢٣-٢٥)،(هنداوي،٢٠١٢، ٨٩،٨٥)، (Postholm,2013) (Ross,2025) (Bhadouria,2024,32-35) مجموعة من الأهداف للإدارة الصفية، وتتمثل أبرز هذه الأهداف في:

١. تهيئة بيئة صفية إيجابية وآمنة تقوم على تعزيز مشاعر الانتماء والاحترام المتبادل وتحفيز المتعلمين على التفاعل والمشاركة النشطة في عملية التعلم.
٢. تعزيز التواصل الفعال والتفاعل البناء بين جميع أطراف العملية التعليمية بما يشمل المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور، ويضمن تحقيق شراكة تعليمية مستدامة.
٣. احترام التنوع الثقافي والاجتماعى والعرقى داخل الصف وترسيخ قيم العدالة والإنصاف والكرامة والإنسانية مما يعزز من قبول الآخر.
٤. بناء علاقات إنسانية وتعاونية إيجابية بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين مما يدعم مناخًا صفيًا يسوده الدعم والتقدير والتفاعل الإيجابى.
٥. إدارة الوقت بكفاءة وفاعلية من خلال تقليل مصادر التشتت والاستخدام الأمثل للوقت المتاح لتحسين التحصيل الأكاديمي.
٦. تنمية السلوك الإيجابي والمسئولية الذاتية لدى المتعلمين من خلال دعم الرقابة الذاتية، وتحديد التوقعات من السلوكيات المرغوبة وتعزيز الالتزام والانضباط داخل الصف.
٧. تقليل السلوكيات غير المرغوبة بالاستناد إلى الاستراتيجيات التربوية القائمة على فهم دوافع المتعلمين وتلبية احتياجاتهم.
٨. اتخاذ القرارات الصفية بناء على أسس علمية ونظريات تربوية معتمدة تضمن فاعلية الممارسات الصفية واستجابتها للاحتياجات الواقعية.
٩. تقديم محتوى تعليمي يتسم بالتنوع والشمول ويستجيب لاهتمامات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم.
١٠. تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير المناهج الدراسية بطريقة مرنة تركز على التمايز وتيسير الوصول وتعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين.

١١. رصد تقدم المتعلمين ومتابعتهم وتقييم أدائهم باستخدام أدوات متنوعة تضمن تقديم الدعم اللازم في الوقت المناسب.

١٢. تحقيق النمو الشامل للمتعلمين من خلال دعم تطورهم الأكاديمي والاجتماعى والنفسي والأخلاقي وإعدادهم للحياة والمستقبل المهني.

وبهذا يتضح أن أهداف الإدارة الصفية لا تقتصر على حفظ النظام، وتنظيم سلوك المتعلمين داخل حجرة الصف فحسب، بل تتجاوز هذا الإطار الصارم لتشكل إطار شامل يهدف إلى بناء شخصية المتعلم المتكاملة وتهيئة بيئة صفية آمنة، ومحفزة تعززمن التفاعل والمشاركة، وتشجع على تحمل المسئولية، والانضباط الذاتي الداخلي للمتعلمين، سعيًا نحو تحقيق جودة التعليم.

وانطلاقًا من هذه الأهداف أصبحت عمليات الإدارة الصفية المتمثلة في (تخطيط وتنظيم وضبط واتصال وتقويم) بمثابة أداة تنفيذية تترجم هذه الأهداف إلى ممارسات تربوية فعالة داخل حجرة الصف، وفيما يلي سيتم تناول عمليات الإدارة الصفية بالتفصيل لتوضيح الدور الذى تقوم به في دعم الإدارة الصفية في تحقيق أهدافها.

ثالثا: عمليات الإدارة الصفية:

تُعد عمليات الإدارة الصفية من الركائز الأساسية لضمان بيئة صفية ناجحة وفعالة، وتشتمل العمليات على: التخطيط والتنظيم والضبط والاتصال والتقويم، وهذه العمليات مترابطة وتؤدي دورًا محوريًا في إدارة الصف، وسيتم تناولهم بشيء من التفصيل، بدءًا من عملية التخطيط كأولى العمليات التي تمهد لإدارة صفية فعالة.

أ. **التخطيط لإدارة الصف :**

تُعد عملية التخطيط الخطوة الأولى في إدارة الصف، وهي عنصر أساسي في العملية التعليمية، حيث تركز على تحديد الأهداف التعليمية، واختيار الاستراتيجيات، والوسائل التعليمية الملائمة، وتحديد الأنشطة الصفية واللاصفية المناسبة للاختلافات والفروق الفردية بين المتعلمين، ووضع جداول زمنية محددة لتنفيذها داخل الصف وخارجه، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تعزز التفاعل الإيجابى بين المعلم والمتعلم.

أن عملية التخطيط للدرس يجب ان تتضمن استراتيجيات فعالة تلبى احتياجات المتعلمين المتغيرة والمستمرة، بالاضافة الى ضرورة تبنى استراتيجيات تدعم الجانب الوقائى فى

تخطيط الدرس، وذلك لضمان التنفيذ بسهولة دون اى ارتجالية، وذلك بتوفير وقت للتدريس الفعال وتعزيز الايجابية (Nagro et al,2019,138)

إن المعلم من خلال التخطيط الصفي يسعى إلى تحقيق بيئة تعليمية آمنة صالحة للتعلم من خلال تصميمه لمواقف تعليمية واقعية تضمن تحقيق الأهداف المنشودة، وتنفيذ الخطة التدريسية التي تشتمل على الأهداف والمواقف التعليمية، وتحديد الأساليب والاستراتيجيات، والأنشطة التي يمكن من خلالها تنفيذ الأهداف وتقويمها (سعد،٢٠٢٠، ٢٦٠٢)، بالاضافة لذلك فأن من الضرورى على المعلمين فى عملية التخطيط توقع التحديات التى يمكن ان تؤثر على ادارة الصف بصفة عامة (Alghamdy,2023,79)

على المعلم أن يدرك ان عملية التخطيط يجب ان تتضمن مجموعة من المبادئ لضمان فعاليتها داخل حجرة الصف، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلى (الشهرى، ٢٠٢٢، ١٢٢-١٢٣):-

١. فهم الاهداف التربوية العامة واهداف كل مرحلة تعليمية.
٢. الالمام بالمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمادة الدراسية.
٣. ربط المحتوى والخطة الدراسية بواقع المتعلمين ومبادئ تعلمهم ومعرفة خصائصهم.
٤. التعرف على احتياجات المتعلمين واستعدادتهم وميولهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
٥. ارتباط الخطة بالامكانيات المتاحة المادية والبشرية.
٦. التركيز على المرونة فى اعداد الخطة الدراسية خاصة ما يتعلق بالتقويم المناسب لمستويات المتعلمين وتشخيص نواحى القوة والضعف واتخاذ الاجراءات الوقائية والعلاجية.

ويتطلب التخطيط لادارة الصف ان يكون المعلم قادرا على استيفاء احتياجات المتعلمين واثارة دافعيتهم من خلال التخطيط للتعليم بصورة تتميز بالجاذبية وتقلل من شعورهم بالممل وتمنع ظهور المشكلات السلوكية غير الملائمة داخل الصف، بالاضافة الى تخطيط لمحتوى ممتع ومفيد لجميع المتعلمين (Hue,li,2008,50).

كذلك يجب على المعلم عند القيام بالتخطيط لادارة الصف ان يضع فى الاعتبار انه يوفر اربعة اساليب للتعامل مع المتعلمين وتتمثل هذه التدخلات فى تعيين المهام بمستويات صعوبة مناسبة، وتقديم المساعدة فى تنفيذ المهام، وتعليم الطالب كيفية طلب المساعدة،

بالاضافة الى التخطيط لتعليم الطالب كيفية طلب الاستراتحة من العمل المكلف به (Soodak, Mccarthy,2013,474)

ولا يقتصر التخطيط لادارة الصف على وضع خطة الدرس وتحديد الاهداف السلوكية والوجدانية والاستراتيجيات والوسائل واساليب التقيم، وانما تتضمن عملية التخطيط لادارة الصف كيفية التنظيم للبيئة الصفية الملائمة للطلاب، وكذلك التخطيط لعملية التدريس والشرح، بالاضافة الى تحديد التقويم الملائم والاساليب الحديثة لتقييم المتعلمين، بالاضافة يجب ان تتضمن عملية التخطيط لادارة الصف الممارسات التأملية للمعلمين وخطة التطوير الذاتى والتحسين المستمر (Bosch,2006,6).

وفى السياق نفسه، ربط (Papa-gusho,& Biçaku-Çekrezi ,2015,564) بين فعالية عملية التخطيط لادارة الصف وبين عمليتى التنظيم والتنفيذ وادارة الوقت، مع التأكيد على ان امتلاك المعلم لمهارات التخطيط المتكاملة تعزز من الاداء التعليمي للمعلمين فالتخطيط يرتبط بعلاقة واضحة بالتنظيم والتنفيذ للدرس وإدارة الوقت بفعالية داخل حجرة الصف.

كما أن التخطيط لادارة الصف يجب ان يتضمن توقعات المتعلمين، والاعداد لقواعد العامة المنظمة لسلوكهم داخل الصف، كما ان المتعلمين لديهم الرغبة فى معرفة القواعد المنظمة والعواقب والاجراءات اللازمة لتسليم الواجبات والمهام، كذلك فانهم بحاجة الى التنبؤ بتوقعات المتعلمين نحو المناقشات الجماعية والانشطة التعليمية، وسياسات التقييم، بالاضافة الى معرفة كافة المعايير المختلفة لجوانب العمل داخل الصف (Burden,2020,51).

مما سبق فإن عملية التخطيط لإدارة حجرة الصف لا تقتصر فقط على تحديد الأهداف التعليمية والوسائل والاستراتيجيات والموارد والمصادر التعليمية وأساليب التقويم، وإنما هي عملية شاملة ومتكاملة تضع في الاعتبار كافة عمليات الإدارة الصفية، وترسم صورة مستقبلية لما سيتم تنفيذه داخل الصف بما يضمن توفير بيئة تعليمية محفزة لجميع المتعلمين، وتتيح أمامهم فرصة التفاعل وكذلك التعبير عن استيعابهم وفهمهم وفقًا لاستعدادهم وقدراتهم، وهذا يتطلب اتباع نهج وإطار شامل يتيح أمام المتعلمين تحقيق هذه المبادئ (المشاركة، العرض والتقديم، العمل والتعبير) ويضع المعلمين أمام أدوار تخطيطة ومهام يجب الالتزام بها لضمان تحقيق ذلك.

ب:عملية التنظيم لإدارة الصف:

إن تنظيم حجرة الصف من العمليات ذات الأولوية الواضحة والمهارات الضرورية التي يجب أن يتمتع بها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بكفاءة وفاعلية، فالتنظيم الفعال للصف يتضمن مهارات إدارة الوقت، وتصميم بيئة التعلم محفزة وآمنة، تدعم التعلم النشط من خلال إدارة مساحات الصف، وتقليل التشتت لضمان تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشروعات.

تتضمن عملية تنظيم الصف اتخاذ الترتيبات، والإجراءات اللازمة لتنفيذ ما تم التخطيط له، وذلك من خلال الاستثمارالأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وتنسيق أدوار المتعلمين والمعلم، مما يسهم في رفع مستوى الكفاءة داخل البيئة الصفي، وتقليل هدر الوقت.(سعد، ٢٠٢٠، ٢٦٠٢-٢٦٠٣)

إن ترتيب المكان (البيئة الصفية) إحدى أهم عناصر عملية التنظيم، والتي يجب أن تأخذ في الاعتبار معايير السلامة والأمان داخل الصف، وإتاحة الحركة داخل الصف أمام المتعلمين، وسهولة الوصول إلى الأدوات والمصادر التعليمية، وأدواتهم الشخصية، بالإضافة إلى ضرورة توزيع المعلمين للموارد التعليمية اللازمة للمتعلمين لتنفيذ الأنشطة أو المهام المطلوبة داخل الصف وخارجه، وعلى هذا الأساس يتم ترتيب حجره الصف بما يتناسب مع طبيعة الدروس والاستراتيجيات، وكذلك احتياجات المتعلمين.(عيداروس، ٢٠٠٩، ٢٠).

كما أن ترتيب بيئة التعلم ودمج الأنشطة والمهام الصفية واللاصفية التي تحفز المتعلمين على الاختيار والمشاركة في تصميمها بالكيفية التي تراعي الفروق الفردية بينهم، كما أن درجة الترتيب لحجرة الصف ومشاركة المتعلمين في الأنشطة من العوامل التي تحد من المشكلات داخل الصف.(Sasson et al,2006)

فالتنظيم يسهم في تحقيق التوازن بين بيئة صفية منظمة ومرنة، وذلك من خلال وضع قواعد واضحة للحد من الفوضى داخل حجرة الصف، على أن تسمح هذه القواعد بدرجة من المرونة في تحريك المقاعد، وتوفير المساحات اللازمة للحركة والمشاركة والتفاعل من المتعلمين، كما تتطلب عملية التنظيم توفير الإضاءة، والتهوية المناسبة، وتسمح باستخدام تكنولوجية تفاعلية لتحسن التفاعل داخل حجرة الصف بين المعلم والمتعلمين، وتعزز فرص التعلم أمام الجميع (غنيم، الجهمي، ٢٠٠٦، ١٥٧-١٥٨).

ترتيب حجرة الصف يُعد أول ما يلاحظه المتعلمون عند دخول حجرة الصف، فالتكدس والتوزيع العشوائي للمقاعد يؤدي لحالة من عدم الاستقرار بين المتعلمين، لذلك فإن ترتيب حجرة الصف وترتيب الجانب المادي يعد من الممارسات التي تعبر عن قدرة المعلم على إدارة الصف بصورة مثالية وتضمن أن تحقق بيئة صفية آمنة وإيجابية (Wannarka, 2015,1).

لذا، فمن الضروري أن يكيف المعلم البيئة الصفية لكي تتناسب مع جميع المتعلمين، وتخصيص مساحة لهم، وتوفير بيئة مفتوحة لتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية (li,2006,11-12)، كما أن المعلم عليه أن يراعى عند تنظيم الصف ترك مسافات وممرات تسمح بعملية الاتصال بين المتعلمين، وترتيب المقاعد بطريقة مرنة، لمساعدتهم على التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلمين، ورؤيته، ورؤية كافة عناصر حجرة الصف. (عيداروس، ٢٠٠٩، ٢١). وقدمت دراسة (Habaci et al,2013) مجموعة من التوصيات لتنظيم حجرة الصف واشتملت هذه التوصيات على ما يلي:-

١. يجب أن يتناسب حجم الفصل مع طبيعة الانشطة، وعدد المتعلمين، والاستراتيجيات المستخدمة مع المتعلمين.
٢. يجب ترتيب حجرة الصف بطريقة تضمن مشاركة المتعلمين والتنقل بسهولة دون وجود عوائق.
٣. اختيار ألوان الجدران بصورة مناسبة، وكذلك حرارة الفصل تكون مثالية نظرًا لتأثير ذلك على نفسية المتعلمين.
٤. امتلاك المعلمين القدرة على التحكم في الضوضاء والعمل على وضع قواعد صفية.
٥. ضرورة أن يكون الفصل جيد التهوية.
٦. يجب مراعاة توقعات المتعلمين عند تصميم الظروف المادية للفصل.
٧. إشراك المتعلمين في تصميم أركان الصف.
٨. ينبغي مراعاة الظروف المناخية والاتجاه الرئيس لأشعة الشمس في تصميم جلسات المقاعد.

ج: الضبط الصفي

يُعد الضبط الصفي من العناصر الأساسية لضمان تحقيق الأنشطة والأهداف التعليمية بسلاسة داخل الصف، حيث يسهم في خلق بيئة تعليمية متوازنة تدعم التواصل أو التفاعل الإيجابى بين المعلمين والمتعلمين، ويتم تقييم الضبط بناءً على مدى احترام القواعد التنظيمية،

وإدارة السلوكيات والانفاعلات والإحباط لدى المتعلمين داخل حجرة الصف. (Quinto,& Santos,2021,156)

ويعرف الضبط الصفي بأنه عملية التحكم في السلوكيات وتوجيهها من خلال القواعد والأنظمة المحددة داخل حجرة الصف، كما يشير إلى مجموعة من التدابير التي يستخدمها المعلم للحد من السلوكيات غير المرغوبة، وتعزيز بيئة تعليمية قائمة على الانضباط داخل الصف، ولا يقتصر الضبط الصفي على العقوبات، بل يشمل استراتيجيات توجيهية تساعد المتعلمين على تطوير مهارات الالتزام والانضباط الذاتي.

وقد عُرِّف أيضًا بأنه مجموعة من الأساليب التي يمارسها المعلم لتحقيق بيئة صفية منظمة وهادئة، تضمن سير العملية التعليمية بكفاءة، وتشمل هذه الأساليب نهجًا وقائيًا أو إرشاديًا أو توبيخيًا أو حتى عقابيًا وفقا لاحتياجات الموقف . (أعور، ٢٠٢٤، ٩٢)

تتعدد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها ضبط الصف ومن أبرزها استراتيجية الاجتماعات الصفية التي تهدف إلى إشراك المتعلمين في حل المشكلات، والتدريب على مناقشات منظمة وفق جداول زمنية محددة، بالإضافة إلى ذلك هناك استراتيجية إدارة السلوك التدبيري، التي تركز على تحليل السلوكيات غير المناسبة والعوامل المرتبطة بها. (العانى، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٦).

كذلك يوجد نموذجان رئيسيان للتعامل مع الانضباط الصفي؛ الأول هو التحليلي النفسي الذي يعتمد على فهم سلوك المتعلمين والتفاعل معهم والتعاطف وقبولهم، مما يعزز استجابتهم الإيجابية داخل الصف، أمَّا النموذج الثاني فهو نموذج تعديل السلوك الذي يركز على تصحيح السلوكيات غير المرغوبة باستخدام استراتيجيات التحكم البيئي، مع اهتمام أقل للأسباب النفسية الكامنة وراء السلوك (Tarman,2016,38)

ويمثل فهم الاحتياجات النفسية للمتعلمين، أحد أهم العوامل التي تساعد على تحسين عملية الضبط الصفي، التي يمكن أن تعزيز العلاقات الإيجابية بين الزملاء، و بناء روابط قوية وعلاقات إيجابية بين المعلم والمتعلمين، والتعاون مع أولياء الأمور، وتحفيز المتعلمين وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم(Tarman,2016,43)

ويؤدي الذكاء العاطفي للمعلم دورًا جوهريًا في الضبط الصفي الاستباقي، ولذلك من خلال فهم مشاعر المتعلمين، وإدارتها، وتعزيز قدراتهم العاطفية، فقدرة المعلم على إدراك الحالة العاطفية للطلاب والتكيف معها تمكن المعلم من ضبط الأنشطة الصفية وفقًا لمستوى تركيز

المتعلمين، إلى جانب تقديم الدعم العاطفي لمن يحتاجونه، والتدخل لمنع حدوث المشاحنات والتوترات داخل حجرة الصف ((Valente et al,2019,748

وأشار (محمد، عامر، ٢٠٠٨،) إلى ضرورة وجود إرشادات لضبط الصف، ووضع قواعد واضحة لسلوك المتعلمين، والحزم والثبات عند تطبيقها، واستخدام التعزيز الإيجابي لتحفيز السلوك الجيد، وتشجيع المتعلمين على تحمل مسئولية تصرفاتهم .

ويُعد تعزيز الانضباط الذاتي من قبل الوالدين في مرحلة مبكرة أمرًا ضروريًا، إلى جانب توفير بيئة تعليمية داعمة ومشجعة للطلاب على استكشاف العالم والتعبير عن أفكارهم وينبغي على المعلم توفير فرص متعددة داخل الفصل لحل المشكلات والعمل الجماعي والتخطيط التعاوني، مما يساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم السلوكية والاجتماعية ( ) Tarman,2016,39

وبناء عليه فإن عملية الضبط الصفي تهدف إلى تحقيق أقصى درجات التعاون بين المعلمين والمتعلمين، وتدريب المتعلمين على الانضباط الذاتي، وبالإضافة إلى البحث عن أساليب وطرائق تعزز الأداء الأكاديمي وتضمن سير العملية التعليمية بسلاسة.(الحراحشة، الخوالدة،٢٠٠٩، ٤٤٦)

د:عملية الاتصال الصفي:

يؤدي المعلم دورًا حاسمًا في عملية الاتصال الصفي، حيث يكون مسئولًا عن تخطيط وتنفيذ الأنشطة التي تعزز من العلاقات الإنسانية داخل حجرة الصف، فالمعلم بصفته قائدًا، يؤدى دورًا أساسيًا في تنمية المهارات والقدرات والمواقف لدى المتعلمين من خلال التواصل الفعال.

ويُعد الاتصال الفعال جوهر التدريس الناجح، وإن حسن إدارة المتعلمين في الصف، يُعد أحد العوامل الرئيسة لتحقيق النجاح المؤسسي، فالعملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على التفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يجعل عملية الاتصال وسيلة أساسية لحل المشكلات وتحقيق الأهداف، وقد عُرِّف الاتصال بأنه نقل رسالة تتضمن فهمًا مشتركًا بين الأطراف التي تجري محادثة فيما بينهم (Florence et al,2022)، ويُعرَّف أيضًا بأنه تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي الفعلي بين عناصر متعددة داخل حجرة الصف (المخلافي، ٢٠١٣، ٦٥).

ويتضمن الموقف التعليمي جميع عناصر عملية الاتصال، حيث تشمل حجرة الصف على المعلم والمتعلم والشرح والوسائل والرسالة والتغذية الراجعة، وجميعها تشكل العناصر الأساسية لعملية الاتصال الصفي (ابو دلى ، ٢٠١٨، ١١٣-١١٤)

ويؤدى الاتصال الصفي دورًا حيويًا في تنفيذ الأنشطة الصفية ومؤشرا لجودة التدريس، كما أن نمط الاتصال المستخدم من قبل المعلم يؤثر على الأنماط السلوكية للمتعلمين (سعد، ٢٠٢٠، ٢٦٠٧)، وهذا ما أكدته دراسة فارما وآخرون بأن عملية الاتصال الصفي تعد عاملًا حاسمًا في عدة تنظيم الصف، ونجاح عملية التدريس والتعلم، وإبقاء المتعلمين متفاعلين ومشاركين في الأنشطة لذلك من الضروري اختيار استراتيجيات الاتصال المناسبة لنقل المعلومات للطلاب بالصورة التي تتناسب معهم (Varma et al,2022,649).

ويساعد الاتصال الصفي المتعلمين على التحليل، والاستكشاف، والاستجابة، وتقديم المعلومات التي تم اكتسابها من خلال الحواس المختلفة، مثل السمع والبصر والإحساس ، وإنتاج معانٍ جديدة للتعلم، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تفاعل صفي إيجابي .(أبو خليل، ٢٠١١، ٩٨)

وأشارت دراسة (Amin, & Adiansyah,2023) إلى أن هناك علاقة قوية بين مهارات الاتصال الصفي لدى المعلمين تسهم في كلٍ من محو الأمية الرقمية للطلاب، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، كذلك تؤكد دراسة (tiu et al,2023) على أن الاتصال الفعال يؤدي دورًا فعالًا في احترام الأعراف والثقافات المختلفة، وأن المعلمين عليهم إنشاء بيئة تعليمية شاملة تحترم التنوع الثقافي وتدمج الهويات الثقافية المختلفة في الممارسات التعليمية، مما يسهل عملية التواصل داخل الفصل متعدد الثقافات.

تبرزأهمية عملية التفاعل الصفي في العديد من الجوانب، فهي أولًا: تُعد الركيزة الأساسية لتنفيذ الخطط التعليمية والتحقق من تنفيذها على أرض الواقع. ثانيًا: أدى التحول في أدوار المعلم من ملقن إلى مرشد ومنظم للمتعلمين إلى ضرورة امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الفعال. ثالثًا: تمنح المتعلمين فرصًا للتعبير عن أفكارهم، وآرائهم مما يقلل من مستوى السلبية والانعزالية لديهم. رابعًا: تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع إليهم. خامسًا: إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن تطورهم المعرفي والمفاهيمي. سادسًا: زيادة الفعالية الاجتماعية والتواصل بين المتعلمين أنفسهم. سابعًا: إتاحة فرص مناسبة للطلاب ذوي

القدرات المختلفة لإظهار قدراتهم وتفكيرهم. ثامنًا: تعزز من سيادة الديمقراطية في ممارسات الإدارة الصفية (نبهان، ٢٠٠٨، ٣٣-٣٤).

يقسّم التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين إلى نوعين رئيسيين؛ أولهم: التفاعل اللفظي الذي يعتمد على استخدام التواصل المباشر واستخدام الكلام؛ ويشتمل على أساليب متعددة مثل: الأمر والنهي والمدح والذم والتشجيع والشرح وطرح الأسئلة وغيرها. أمَّا الثاني: فهو التفاعل غير اللفظي، والذى يتضمن الحركات التعبيرية والإيماءات والإشارات الصادرة من المعلم للمتعلمين من مصادر متعددة سواء اليد أو الرأس، وتعبيرات الوجه (أبو خليل، ٢٠١١، ٩٩).

ومن الضرورى على المعلمين الوعي بأنواع الاتصال غير الكلامي الذي يصدر منه داخل الصف وأثناء تفاعله مع المتعلمين، وعليه أيضًا أن يتجنب أي حركة أو إشارة قد تشعر المتعلمين بالاستهزاء أو السخرية، حيث إن هذا ينعكس سلبًا على مستوى مشاركتهم وتفاعلهم داخل الصف (المخلافي، ٢٠١٣، ٣٩)

أمّا الاتصال اللفظي فهو السائد داخل حجرة الصف، حيث يعتبر الحديث أداة المعلم الرئيسة في عمليتى التعليم والتعلم، وتُعد جوهر التواصل بين المعلم والتلاميذ، فالتدريس الفعال يستند بشكل كبير على اتصال لفظي، وتحسين العملية التعليمية ينطوي بالدرجة الأولى على تطوير مهارات الاتصال والتفاعل لدى المعلمين (نبهان، ٢٠٠٨، ٣٦، ٤٠).

وتتعدد الاتجاهات أو الأنماط التي يمكن أن يتخذها التفاعل الصفي، حيث يشير الباحثون إلى أنماط متعددة في عملية الاتصال، فمنها النمط أحادي الاتجاه الذى يركز بشكل أساسي على إيجابية المعلم وسلبية المتعلم، والنمط ثنائي الاتجاه الذى يركز على إيجابية المتعلمين في تقديم إجابات للمعلمين دون تفاعل فيما بينهم، كما توجد أنماط متعددة الاتجاهات في الاتصال (عبد الفتاح، ٢٠١٨، ١٨٣-١٨٥)،(ناصر ،والدليمي، ٨٣-٨٥).

ويُعد الاتصال متعدد الاتجاهات الأفضل من بين هذه الأنماط المختلفة، سواء أحادية أو ثنائية أو ثلاثية، وذلك لأنه يتيح تفاعلات بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض، مما يحقق أفضل مستويات لتبادل الخبرات، إلا أن المعلمين ترى أن هذا النمط يؤدي إلى أحداث الفوضى وارتفاع أصوات المتعلمين داخل الصف الأمر الذى يمكن أن يسبب حرجًا أمام الإدارة (نبهان، ٢٠٠٨، ٣٨-٣٩).

ولتحقيق اتصال فعّال ومثمر بين المعلم والمتعلمين سواء داخل حجرة الصف وخارجها ينبغي على المعلمين أن يمتلكوا مجموعة من المهارات الأساسية التي تسهم في بناء علاقات وجسور التواصل مع المتعلمين وتشتمل هذه المهارات على ما يلي:- (وصوص، والجوارنة، ٢٠١٤، ٣١٣-٣١٦)

١. مهارة الكتابة: تتضمن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة وذلك من خلال كتابة منظمة ومتسلسلة وخالية من الأخطاء اللغوية.
٢. مهارة القراءة: وهي مهارة لا تقتصر على سرعة استيعاب النصوص، بل تشمل أيضًا الدافعية للقراءة والتركيز على فهم المعاني الأساسية، مع الوضع في الاعتبار أن صحة العين تلعب دورًا واضحًا في كفاءة القراءة.
٣. مهارات الإنصات والإصغاء: تعتمد على القدرة على الانتباه للمتحدث والتدرج في مستويات الاستماع من السطحى إلى العميق، بالإضافة إلى القدرة على وضع الذات مكان المتحدث وفهم مشاعره وتحليل أفكاره ومعلوماته، وتُعد هذه المهارة حيوية في الاجتماعات والمقابلات الرسمية.
٤. مهارة التفكير: تشتمل على تدريب المتعلمين على أنماط التفكير وتحفيزهم على حل المشكلات، وتنظيم جلسات للتفكير الحر، وتبادل الأفكار، وتشجيعهم على عرض آرائهم ووجهات نظرهم المختلفة.
٥. مهارة الحوار والإقناع : تتطلب استخدام الكلام المهذب اللطيف، وتجنب الإساءة أو التعسف في الرأي، والالتزام بالوقت المحدد للحوار دون إطالة وتجنب ترك أثر أو انطباع سلبي لدى الآخرين.

وبالرغم من أهمية هذه المهارات إلا أن دراسة (Khan, et al, 2017,18) أشارت إلى أن أثر امتلاك المعلمين لمهارات الاتصال الصفي على أداء المتعلمين الأكاديمي ضئيلة وغير دالة، مع التأكيد على ضرورة تمتع المعلمين بمهارات التحدث والكتابة والاستماع ولغة الجسد.

يتضح أن الاتصال الصفي الفعال بين المعلم والمتعلمين يُعد عاملًا أساسيًا في تحقيق بيئة تعليمية محفزة على مشاركة المتعلمين داخل حجرة الصف، فهو لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب بل يمتد ليشمل تنمية مهارات التفكير الإيجابى والناقد، وخلق جو تعليمي يشجع على التعبير عن الآراء وتطوير العلاقات الإنسانية بين جميع الأطراف داخل الصف، لذا فإن

الاستثمار في مهارات الاتصال لدى المعلمين تعد خطوة جوهرية في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

هـ: عملية التقويم :

يُعد التقويم التربوى عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث لا يقتصر دوره على إصدار الأحكام، بل يمثل عملية شاملة ومتكاملة تشتمل على مجموعة متنوعة من الأساليب والأدوات التي تساعد في قياس مستوى المتعلمين، وتحديد جوانب القوة وأوجه القصور لديهم، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم التعليمية والذاتية.

ويعرف التقويم بأنه عملية هادفة تشمل القياس والتشخيص بهدف أصدار أحكام دقيقة، واقتراح استراتيجيات علاجية تسهم في تحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى تحصيل المتعلمين(الربيعي، ٢٠١٢، ٧)، كما عرفه (ربيع، ٢٠١٠، ١٧) بأنه إجراء يهدف إلى تقييم مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفقًا للمعايير المحددة، وذلك بهدف التطوير والتعديل والتقدير.

وينظر إلى التقويم على أنه أداة أساسية لتحديد مدى فاعلية العمليات الإدارية الصفية، في تحقيق الأهداف التربوية ، بالإضافة إلى تشخيص نقاط القوة والضعف والعمل على تصحيح مسار المتعلمين لتحقيق أفضل النتائج (المخلافي، ٢٠١٣، ٣١).

أن عملية التقويم أداء المتعلمين يسهم في تكامل عناصر العملية الإدارية داخل حجرة الصف، إذ يوفر للمعلم معلومات ضرورية تساعده في وضع خطط مستقبلية واتخاذ قرارات تخطيطية ورقابية فعالة (علي، ٢٠٠٦، ٢٥)، وأيضًا في تعديل استراتيجاته، وطرق تنظيمه لحجرة الصف، وأساليب تفاعله مع المعلمين، وقد أوضح (الربيعي، ٢٠١٢، ٨-٩) أن عملية التقويم تحقق مجموعة من المهام الأساسية التي تسهم في تحقيق الأهداف، وتشمل ما يلي:-

١. مراجعة الأهداف وتعديلها: حيث يتم تقويم الأهداف التعليمية الموضوعة للتأكد من قابليتها للتحقق،.وتحديد مجالات التحسين المطلوبة.
٢. رفع مستوى الأداء: يساعد التقويم في قياس مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق الأهداف، واتخاذ الإجراءات المناسبة للوصول إلى المستوى المطلوب.
٣. تقييم فاعلية الوسائل والأساليب التعليمية: حيث يكشف التقويم عن مدى نجاح الوسائل والأساليب التعليمية والتقنيات المستخدمة في تحقيق الأهداف.
٤. تحديد نقاط القوة والضعف: هذا يتحقق من خلال تحليل أداء المتعلمين، وتقديم الدعم اللازم لهم لتعزيز تعلمهم.

٥. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة: وذلك بتقديم معلومات دقيقة عن آدائهم، لمساعدتهم في التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافهم والعمل على تجاوزها.
٦. الكشف عن مدى ترابط وتكامل عناصر المنهج وتسلسل محتواه المنطقي.
٧. تقييم التجارب التعليمية: من خلال الحكم على مدى نجاح التجارب التعليمية وذلك لتوفير الوقت والجهد والتكاليف.

أشار كل من (أسعد، ٢٠١٧، ٣٨)، و(شعبان، عطوان، ٢٠١٩، ٢٧)، و(دعمس، ٢٠٠٨، ٣٢-٣٣)، إلي أن عملية التقويم يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع رئيسة هي كالآتي:

١. التقويم التشخيصي: يقوم به المعلم في بداية العام الدراسي أو مع بداية كل درس أو مجموعة الدروس بهدف تكوين صورة واضحة عن المعارف السابقة للمتعلمين، ويساعد هذا النوع في قياس استعداد المتعلمين لتعلم الجديد، وتشخيص مستوى النمو العقلي لديهم، والتأكد من امتلاكهم للمعارف والمهارات الأساسية، بالإضافة إلى تحديد الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها.
٢. التقويم التكويني: يتم أثناء عملية التدريس، حيث يستخدم في متابعة المتعلمين في مراحل التعلم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف، وهذا النوع يساعد في الكشف عن أوجه القصور وتصحيحها، وتحفيز المتعلمين للمشاركة الفعالة، وتحديد نوعية الدعم المطلوب لتحسين أدائهم التعليمي.
٣. التقويم الختامى: يجري في نهاية الفصل الدراسي، ويهدف إلى إصدار حكم نهائي على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويستخدم هذا النوع في رصد نتائج المتعلمين وتحديد مدى نجاحهم وتقييم فاعلية عناصر المنهج، بالإضافة إلى مقارنة نتائج المتعلمين على مستوى الصف بزملائهم في الصفوف المختلفة، وقياس مستوى التقدم وتحقيق الأهداف.
٤. التقويم البديل: أحد أنواع التقويم الحديثة يركز على الأداء الفعلي بدلًا من الاختبارات الورقية، ويتضمن الأنشطة العلمية، والمشاريع، والمواقف الواقعية، ويهدف هذا النوع إلى قياس مهارات التفكير العليا وحل المشكلات بطريقة تعكس التطبيق الفعلي للمعرفة.

يضطلع المعلم بمجموعة من الأدوار المحورية في عملية التقويم تبدأ بتحديد أهداف واضحة ومحددة، ثم يترجم هذه الأهداف إلى سلوكيات قابلة للقياس يمكن للمتعلمين إظهارها،

بعد ذلك يختار المعلم الوسائل والأدوات المناسبة لجمع البيانات وتقييم أداء المتعلمين، ويحدد توقيتات زمنية تتناسب مع خطة التدريس، وخطة العام الدراسي ، كما يعتمد المعلم على نتائج التقويم لتقديم تغذية راجعة مستمرة تهدف إلى تحسين أداء المتعلمين، وأخيرًا يعمل على إعادة التقويم بشكل دوري للتحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير أداء المتعلمين . (المبروك، ٢٠١٦، ٤٤-٤٦)

لذا يجب أن يتميز التقويم الفعال بعدة خصائص متكاملة، فمن الضروري أن تجمع مرونة التطبيق، وموضوعية التقييم، والشمولية في تغطية جوانب التعلم، والثبات في النتائج، والصدق في قياس الأهداف المحددة، والسهولة في التنفيذ، والوضوح في المعايير، مما يضمن تقويمًا عادلًا ودقيقًا يعكس مستوى المتعلمين بشكل منصف. (الربيعي، وآخرون، ٢٠٢٠، ١٠٢-١٠٣)

من هذا المنطلق، لا تُعد عملية التقويم غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحسين التعليم والتعلم، والتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال تنويع الأساليب المستخدمة في عملية التقويم، واستخدام أدوات متنوعة تتلاءم مع احتياجات وخصائص المتعلمين، مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم التغذية الراجعة البناءة لمساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وتجاوز التحديات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية.

المحور الثاني : التصميم الشامل للتعلم (the Universal Design for Learning) (النشأة التاريخية، التعريف، والأهمية، التحديات، ومبادئه الرئيسة والفرعية والإرشادات العامة)

يشكل التصميم الشامل للتعلم (UDL) إطارًا علميًا يهدف إلى خلق بيئات تعليمية مرنة تلبي احتياجات المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم، ونشأ هذا المفهوم في مجال التعليم في تسعينيات القرن العشرين بهدف دعم الدمج وتوفير فرص تعليمية متكافئة لذوي الاحتياجات إلا أنه أصبح إطارًا يدعم الجميع، ويتناول هذا المحور النشأة التاريخية، والفهم الخاطئ لمفهوم التصميم الشامل للتعلم، ومفهومه وأهميته، إلى جانب التحديات التي تواجه تطبيقه، وكما سيتم تناول المبادئ الرئيسة الثلاث والمبادئ الفرعية والإرشادات العامة المتعلقة بكيفية تطبيقه.

أولًا: النشأة التاريخية :

في بداية التسعينيات، تولت منظمة (CAST) مسئولية البحث عن فرص تتيح للجميع الحق في الوصول إلى بيئات متنوعة، تتناسب مع احتياجاتهم وفروقهم الفردية، وقد بدأت هذه الجهود بشكل رئيس لتوفير تعليم موجه للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استلهم التصميم الشامل للتعلم (UDL) من الهندسة المعمارية التي ركزت على تصميم الشامل (UD) للبيئات التي تتيح للأشخاص إمكانية الوصول إلى الأماكن والأشياء المادية باختلاف قدراتهم (جامعة قطر، ٢٠١١، ١)

إن التصميم الشامل (UD) يعد إطارًا يرتكز على سبعة مبادئ رئيسة تهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من استخدام البيئات دون الحاجة إلى تعديلها، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي ((AL-AZAWEI,2016,41):-

١. الاستخدام العادل: يجب أن يتم تصميم البيئات في ضوء اعتبارات التنوع بين الناس وفقًا لقدراتهم واختلافاتهم.
٢. المرونة في الاستخدام: يجب أن تلبي التصميمات الاحتياجات الفردية والقدرات المختلفة.
٣. الاستخدام البسيط والبديهي: يجب أن يكون التصميم سهل الفهم بغض النظر عن خبرتهم ومعرفتهم السابقة.
٤. المعلومات القابلة للإدراك: يساعد التصميم على نقل المعلومات الضرورية لجميع المستخدمين بغض النظر عن ظروفهم أو قدراتهم.
٥. التسامح مع الأخطاء: يوفر التصميم درجة عالية من الأمان بحيث يقلل من الأخطاء غير المقصودة.
٦. الجهد البدني المنخفض: يجب أن يقلل التصميم من الجهد البدني المطلوب ليتم تصميمه بكفاءة وراحة.
٧. الحجم والمساحة المناسبة للوصول والاستخدام: يجب أن يكون التصميم بمساحة وحجم مناسبين بغض النظر عن الشخص من حيث حركته ووضعه.

يمكن للمعلم من خلال المبادئ السابقة أن يقوم داخل حجرة الفصل بأنشطة متنوعة تراعي وتلبي أنماط المتعلمين المختلفة واحتياجاتهم، وتوفير خيارات متعددة للطلاب لإظهار فهمهم للمادة العلمية، وكذلك تفاعلهم مع المحتوى، مع وضع تعليمات موجزة وواضحة، وتقسيم

المهام الكبيرة والصغيرة، وتقديم المعلومات بطرق متعددة، بالإضافة لخلق بيئة صافية آمنة يشعر فيها المتعلمين بالراحة وعدم الخوف من ارتكاب الأخطاء والتشجيع علي المشاركة، وتنظيم حجرة الصف بشكل يسهل الحركة والانتقال وتوفير أدوات وموارد تعليمية سهلة الاستخدام وترتيب المقاعد بما يتناسب مع جلسات المتعلمين حسب احتياجاتهم.

بناءً على ذلك ركزت (CAST) على الاستفادة من هذه المبادئ السبعة في التعليم، وذلك بهدف توفير بيئة تعليمية قادرة على إزالة الحواجز غير الضرورية، مما يدعم سهولة وصول المتعلمين إلى التعليم، وشهدت إطار التصميم الشامل (UDL) تطورات ملحوظة في إصداراته المختلفة حيث تركزت الأولويات التعليمية في كل إصدار على جوانب محددة من العملية التعليمية مما يعكس تحولًا تدريجيًا نحو الشمولية والعدالة الاجتماعية واتساقًا مع أهداف التنمية المستدامة في التعليم، لذلك أصدرت (CAST) مجموعة من الإصدارات تمثلت فيما يلي (CAST,2024):

١. الإصدار (1.0) : ركز على تحسين إمكانية الوصول لذوي الإعاقة باستخدام التكنولوجيا المعينة، مع تعزيز تكيف بيئات التعليم والوسائط الرقمية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين من ذوي الإعاقة.
٢. الإصدار (2.0): على الشمولية لجميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم وإمكانيتهم مع التركيز الأكبر على المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل القائمة على المشاركة، والتمثيل أو العرض، والعمل والتعبير، وقد ركز هذا الإصدار على إدخال أفكار التنوع في الأنماط التعليمية ودمج التكنولوجيا بشكل أوسع لدعم التعلم.
٣. الإصدار (2.2) : صدر لتحسين المبادئ الثلاث وتوفير إرشادات عملية أكثر وضوحًا وتقديم مصلح جديد هو المتعلم الخبير وهو متعلم هادف ومتحفز وواسع المعرفة واستراتيجي ذو هدف واضح.
٤. الإصدار (3.0): الحفاظ على المبادئ الثلاث الرئيسة مع التركيز على بعد العدالة الاجتماعية في التعليم والاهتمام بقضايا التميز العنصري والطبقي، والعمل على تعزيز التفكير النقدي، بهدف خلق بيئة تعليمية شاملة تراعي الفروق الفردية والاجتماعية وتحقق المساواة بين المتعلمين.

ثانيًا: الفهم الخاطئ لمفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL)

نتيجة للإصدارات المتعددة والتحديثات المستمرة التي تدخلها (CAST) وتعدد الإصدارات، وبناءً على البحوث الميدانية، وأبحاث الدماغ، فقد أدت هذا العوامل إلى الفهم الخاطئ والأفكار المغلوطة عن التصميم الشامل للتعلم وقدم كلٌ من (Nelson,basham,2014,93-94) مجموعة من الأفكار المغلوطة حول التصميم الشامل للتعلم تمثلت فيما يلي:-

أ. التصميم الشامل للتعلم يعتمد على التكنولوجيا فقط:

إن التصميم الشامل للتعلم يقدم أساليب مرنة تدعم الوصول والمشاركة، وذلك بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية التي تتيح مستويات متعددة من المرونة، ولا يمكن اعتبار التكنولوجيا هي الوسيلة الوحيدة أو الأساسية، ولا يمكن أيضًا الاستغناء عنها، فهي مفيدة عند استخدامها في الغرض المخصص لها، فالكفاءة في استخدام التكنولوجيا تعتمد على تكيف التكنولوجيا بما يتناسب مع احتياجات الصف واحتياجات المتعلمين.

كان تركيز الباحثين في البداية على تطوير تقنيات مساعدة وأدوات تعويضية وبرامج تمكنهم من مساعدة المتعلمين ذوي الإعاقة لمواجهة التحديات في التعليم وغيره، ثم أصبح الاتجاه بعد ذلك نحو التركيز على التكنولوجيا خاصة مع التقدم التكنولوجى الهائل في مختلف المجالات عامة والتعليم خاصة، بل أخذ الأمر يتحول تدريجيًا إلى الاهتمام بالتكنولوجيا فقط، وإهمال الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في تسهيل أو عرقلة العملية التعليمية للمتعلمين (Frolli,et al,2022,49).

إلا أن التكنولوجيا ليست الوسيلة الوحيدة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، بل يجب أن يتحلى المعلمون بالإبداع والمهارة في تصميم بيئات تعليمية قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، سواء باستخدام حلول تكنولوجية بسيطة أو متقدمة، إن الهدف الأساسي هو توفير فرص تعليمية شاملة للجميع تسهم في تطوير المتعلمين ليصبحوا خبراء، سواء بالاعتماد على التكنولوجيا أم دونها، ومع ذلك يجب مراعاة أن التقنيات التي يمكن استخدامها تواجه تحديات تتعلق بعضها بإمكانية الوصول، وهذا يتطلب تخطيطًا دقيقا ومدروسًا قبل دمج التكنولوجيا في التعليم (جامعة قطر، ٢٠١١، ١٤).

ويؤكد أيضًا (Lzzo,2012,347) على أن التصميم الشامل يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تشتمل على وسائط وطرق تدريس متعددة منها التعلم التعاوني والمتمايز والتقييم الذاتى والمراقبة الذاتية، مع التأكيد على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية

لتيسير عملية التعلم وتحقيق الاستفادة من الابتكارات التكنولوجية بهدف تعزيزاستقلالية المتعلم في بيئة تعليمية تقبل التنوع والاختلاف.

ب. مخصص لذوي الاحتياجات الخاصة:

ركز التصميم الشامل في البداية على مساعدة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم، إلا أن الأبحاث أثبتت أنه مفيد لجميع المتعلمين من خلال توفير وصول مرن للجميع بعدالة وإنصاف.

وقد ركزت العديد من الأبحاث العربية والأجنبية على تطبيق مبادئ التصميم الشامل لتتعلم مع المتعلمين من ذوي الإعاقة مثل دراسة (الشهري، وآخرون، ٢٠٢٣)، ودراسة (أخضر،٢٠٢٢) ، بينما دراسة (المرشد، وآخرون،٢٠٢٣) ودراسة (الزوادي، ٢٠٢٢)، ودراسة (خميس، ٢٠٢٠)، تركز على جميع المتعلمين باختلافهم، ودمج المتعلمين من ذوي الإعاقة مع العاديين، مما يعني أن التصميم الشامل انتقل من كونه لذوي الإعاقة إلى جميع المتعلمين.

ويؤكد (الزوادي، ٢٠٢٢، ١٨) أن التصميم الشامل للتعلم أصبح هدفًا عالميًا لتقديم خدمات تعليمية عادلة لجميع المتعلمين وفقًا لقدراتهم وإزالة الحواجز لتمكين جميع المتعلمين، وذلك بتصميم بيئات تعليمية تضم العاديين وذوي الإعاقة.

ت. استراتيجية تعليمية فقط:

وفقًا للإصدار الأول للتصميم الشامل للتعلم فإنه كان مخصصًا للمناهج الدراسية، وهذا ما يؤكده (Hitchcock, Stahl,2003,48) أن التصميم الشامل يُعد عملية إنشاء مناهج تعليمية أكثر مرونة تساعد على تلبية احتياجات المتعلمين دون الحاجة إلى تكيف هذه المناهج أو إعادة تصميمها لاحقا فهو يوفر مرونة عالية في الأنشطة التعليمية لتوسيع الاستجابة للطلاب على اختلافهم مع تقديم الدعم والتحدي المناسبين لهم.

مع تطور إصدارات (cast) انتقل التصميم الشامل من كونه استراتيجية لدعم ذوي الإعاقة إلى إطار علمي، ويؤكد (Edyburn,2010,34) إنه إطار علمي لتوجيه الممارسات التعليمية من خلال توفير المرونة في طرق تقديم المعلومات واستجابة المتعلمين وإظهار المعرفة والمهارة وطرق تفاعل المتعلمين واشتراكهم وتعبيرهم، وإزالة الحواجز في العملية التعليمية والتدريسية وتقديم كافة صور الدعم والتسهيلات الممكنة لمساعدة المتعلمين للوصول للتعلم، كما يؤكد (Roski,et al,2024,1) هو إطار عمل يستخدم عالميا لخلق فرص تعليمية متاحة لجميع المتعلمين.

ث. الاعتقاد بأن التصميم الشامل للتعلم هو نفسه التعليم المتمايز:

هناك تشابه بين التعليم المتمايز والتصميم الشامل للتعلم، فكلاهما يركزعلى تلبية احتياجات المتعلمين، ومع ذلك، يُعد التصميم الشامل إطارًا شاملًا ومتكاملًا، إذ يهتم بتصميم بيئة تعليمية تضمن الوصول والاندماج لجميع المتعلمين، فقد أشار (Tomlinson,2014,4) إلى أن التعليم المتمايز يرتكز على قيام المعلمين بتوفير بدائل محددة للمتعلمين ليتمكنوا من التعليم بسرعة وعمق، وتحفيزهم وتشجيعهم على المخاطرة في بيئة تعليمية آمنة، كما يعتمد التعليم المتمايز على المرونة في الاستراتيجيات المتبعة لضمان الشراكة الفعالة بين المتعلمين والمعلمين، ويعترف المعلمون باحتياجات المتعلمين وتلبيتها من خلال تشخيصها لتقديم أفضل تعليم ممكن لإرضائهم، وبذلك يعمل المعلمون على تحديد الاحتياجات وإجراء التعديلات الضرورية لضمان نجاح عمليتى التعليم والتعلم.

أمّا التصميم الشامل للتعلم فيتبنى إطارًا استباقيًا يفترض من البداية وجود فروق فردية وتفاوتات بين المتعلمين داخل الصف الواحد، ويقوم هذا الإطار على توفير المرونة وخيارات متنوعة لتصميم بيئة تعليمية يتم فيها تكيف المنهج والأنشطة والتقييمات مع احتياجات جميع المتعلمين باختلافهم، وذلك لضمان مشاركتهم داخل الصف (Bary,2024,116).

وبالتالي، يكمن الفرق الجوهري بين التعليم المتمايز والتصميم الشامل للتعلم في النهج الذي يتبعه كل منهما في تلبية احتياجات المتعلمين، فبينما يركز التعليم المتمايز على تشخيص احتياجات المتعلمين أولًا، ثم تقديم البدائل اللازمة لهم، يعتمد التصميم الشامل للتعلم على تصميم بيئة تعليمية شاملة منذ البداية تتناسب مع جميع المتعلمين دون الحاجة إلى تشخيص مسبق، مما يضمن الوصول الشامل والمشاركة والتعبير والعمل من الجميع.

على الرغم من انتشار العديد من المفاهيم الخاطئة والمغلوطة المرتبطة بالتصميم الشامل للتعلم، إلا أن الفهم الدقيق لهذا الإطار يكشف عن النهج الشامل والفعال الذي يعزز من الشمولية في البيئة التعليمية، وقد أدت هذه المفاهيم الخاطئة إلى تعدد المفاهيم والتفسيرات المتعلقة بالتصميم الشامل مما أدى إلى قصور في المفاهيم، وكذلك تشتت الفهم حول طبيعة التصميم الشامل للتعلم، وفيما يلي عرض للمفاهيم التي تناولت التصميم الشامل للتعلم.

ثالثًا: تعريف التصميم الشامل للتعلم (UDL)

تتعدد التعريفات المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم، فقد عرفه (Heagele,2024,253) أنه تصميم منهج مرن يأخذ في الاعتبار الوسائل المتعددة للمشاركة والتمثيل والعمل والتعبير لمعالجة الحواجز التي تحول دون تقديم تعليم يناسب المتعلمين، من خلال الاعتماد على إصلاح المنهج الدراسي، ولتقديم أشكال متنوعة من الدعم للمتعلمين تراعي اختلافهم عبر استخدام أساليب تدريسية وتقييمية تتفق مع احتياجاتهم.

بينما عرفه (Lzzo,2012,349) أنه نهج يهدف إلى توجيه الممارسات التعليمية نحو مرونة الأساليب المستخدمة في تقديم المعلومات وطرق الاستجابة والتعبير من المتعلمين عن المعرفة المكتسبة وتقليل تحديات التعليم، واتفق هذا التعريف مع ما أشار إليه (center of applied special technology,2018) بأنه إطار تعليمي يتسم بالمرونة ويوفر وسائل متعددة لتقديم المعلومات، وعرضها مع إتاحة الفرصة لوسائل متعددة للأداء والتعبير والمشاركة والتفاعل.

أمَّا (يونس، ٢٠٢٤، ١٣) فقد عرفه بأنه إطار تعليمي قائم على الاهتمام بالمتعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة احتياجاتهم التدريسية من خلال توفير بيئة تعليمية مرنة وشاملة توفر أساليب وبدائل متنوعة تزيل الحواجز والمعوقات التي تحول دون تقديم التعليم والتعلم، ويتفق ذلك مع ما قدمته (Morin,n.d) أنه نهج في التدريس والتعليم يمنح المتعلمين فرصًا متساوية في النجاح باستخدام أساليب متنوعة في التدريس لإزالة الحواجز أمام المتعلمين مما يعني بناء المرونة في تصميم التعليم ليتناسب مع نقاط القوة في كل متعلم.

وتضمن القانون الأمريكي ضمن نصوصه تعريفًا للتصميم الشامل للتعلم فقد أشارت المادة (١٠٣) أنه إطار مثبت علميًا لتوجيه الممارسات التعليمية لتوفير مرونة في طرق تقديم المعلومات وطرق الاستجابة وإظهار المعارف والمهارات من خلال المشاركة من المتعلمين، مع التأكيد على إزالة الحواجز في التدريس وتوفير كافة التسهيلات والدعم للمتعلمين والمحافظة على توقعات إنجاز عالية لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقة (U.S. Congress,2008,3088).

بينما أشار (السديري، ٢٠٢٤، ٣٩) أن التصميم الشامل للتعلم هو ممارسة تعليمية توفر للمتعلمين خيارات وبدائل متعددة في اختيار الموارد والمحتوى التعليمية من خلال المرونة في تقديم المعلومات وقبول طرق استجابة المتعلمين المختلفة مع تقليل التحديات التي تواجههم وتقديم الدعم لذوي الإعاقة.

ويُعرف أيضًا بأنه نهج تعليمي يرتكز على أن التنوع هو الأساس في جميع المواقف التعليمية وبين جميع المتعلمين ويجب التخطيط للمدخلات التعليمية بالطريقة التي تضمن تنفيذ تعليم مرن مع معالجة التحديات التي تواجه التعليم للجميع، وذلك من خلال تطبيق المعايير العلمية لتوجيه ممارسات المعلمين لتصميم بيئة تعليم شاملة للجميع.(Frolli,et al,2022,49-50)

وأضافت (جامعة قطر، ٢٠١١، ٦) أنه إطار يتناول أهم الحواجز الرئيسة التي حال دون بناء وتأسيس متعلمين خبراء ضمن بيئة تعليمية، وتتمثل هذه الحواجز في (المناهج غير المرنة، وطرق التقييم والقياس الثابتة للجميع، واستراتيجيات تدريسية للجميع).

بينما اتجه (Murawski,et al,2019,3) نحو التصميم الشامل للتعلم بأنه فهم الشبكات العصبية والتعلم القائم على الدماغ إلى الممارسة من خلال تقديم ثلاثة مبادئ توجيهية ترتكز على " لماذا التعلم؟" من خلال وسائل متعددة للانخراط " المشاركة" ، "ماذا التعلم؟" من خلال وسائل متعددة للتمثيل، أمّا المبدأ الثالث وسائل متعددة للعمل والتعبير "كيف التعلم؟"

في السياق ذاته يشير(Chita-Tegmark, et al,2012,17) التصميم الشامل للتعلم أنه إطار واعد يهدف إلى التعامل مع تنوع المتعلمين من خلال توفير وسائل متعددة للتمثيل، ووسائل متعددة للعمل والتعبير، ووسائل متعددة للتفاعل .

واتفق (Boysen,2024,2) مع العرض السابق على أنه اتجاه رئيس في التعليم يهدف إلى تصميم تجارب تعليمية تسمح لجميع المتعلمين بموائمة طرق تعلمهم مع أشكال متعددة من المشاركة والتمثيل للمعلومات والتعبير عن التعلم.

كما أشار (De la Fuente-González, et al,2025,113) أن التصميم الشامل للتعلم نهج تعليمي متطور يهدف إلى تحسين فرص التعليم للجميع دون الحاجة إلى إجراء تعديلات كبيرة في المناهج الدراسية، ويتفق هذا التعريف مع (Ostvik-de Wilde & Banik,2025,77) الذي عرف بأنه إطار تعليمي يهدف إلى خلق بيئة تعليمية شاملة متنوعة قابلة لجميع المتلعمين بما في ذلك ذوي الإعاقة، مع الالتزام بالإرشادات التي يمكن من خلالها إزالة الحواجز في التعليم وزيادة المرونة في تقديم المحتوى التعليمي.

من خلال استعراض التعريفات السابقة للتصميم الشامل للتعلم يمكن استخلاص النقاط التالية:-

١. إن التصميم الشامل للتعلم إطار عالمي يهدف إلى تصميم بيئات تعليمية تلبي احتياجات جميع المتعلمين.
٢. يركز على إزالة الحواجز والمعيقات في العملية التعليمية من خلال المرونة في توصيل المعلومات والتفاعل مع المحتوى والتعبير عن الفهم للمعرفة.
٣. يعزز من التنوع والشمولية وذلك من خلال إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لخيارات متنوعة تتناسب مع جوانب قوتهم.
٤. تحسين العملية التعليمية دون إدخال تعديلات في المناهج التعليمية بصورة كبيرة.
٥. يرتكز على المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم هي :-
   - وسائل متعددة للمشاركة: كيف يتفاعل المتعلمون مع المحتوى ؟
   - وسائل متعددة للتمثيل أو العرض: كيف يتم تقديم المحتوى ؟
   - وسائل متعددة للتعبير والعمل : كيف يُحفَز المتعلمون ؟
٦. ارتكاز التصميم الشامل للتعلم على أبحاث الدماغ والشبكات العصبية والتي تركز على الشبكات العصبية الثلاثة وهي :
   - االشبكة العاطفية :المسئولة عن الدوافع والمشاركة من قبل المتعلمين.
   - شبكة التعرف: المسئولة عن فهم المتعلمون للمعلومات والأفكار.
   - الشبكة الاستراتيجية : تتعلق بالتخطيط والتنفيذ، وهذه الشبكات هي المسئولة عن تشكل أساس عملية التعلم لدى المتعلمين.

مما سبق يمكن تعريف التصميم الشامل للتعلم بأنه : إطار عالمي يهدف إلى تلبية احتياجات المتعلمين بصور استباقية، والعمل على تجاوز الحواجز والتعامل مع المعوقات التي تحول دون توفير فرص تعليمية متساوية للجميع، وذلك بتطبيق المبادئ الرئيسة التي تتضمن توفير وسائل متعددة من (المشاركة، والتمثيل أو العرض، والتعبير أو العمل) أمام المتعلمين معتمدة على دمج التكنولوجيا كأداة فعالة في العملية التعليمية، ومستندة على جوانب قوة المتعلمين، مما يسهم في تصميم بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة تدعم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة والموهوبين)، تحقيقًا لمبدأ التعليم للجميع.

رابعًا: أهمية التصميم الشامل للتعلم:

يُعد التصميم الشامل للتعلم إطارًا تربويًا يهدف إلى توفير بيئة تعليمية مرنة وشاملة، تسمح لجميع المتعلمين بالمشاركة الفعالة دون إقصاء لأي من المتعلمين، ويتميز هذا الإطار بالعديد من المميزات التي تسهم في تعزيز مخرجات التعلم ومن أبرزها:

يوفرالتصميم الشامل للتعلم درجة عالية من المرونة في طرق تقديم المحتوى التعليمي، كما يسمح بطرق متعددة لاستجابات المتعلمين والسماح بإظهار معلوماتهم بالطريقة التي تناسبهم مع تحفيزهم للمشاركة والتفاعل داخل حجرة الصف، وفي هذا الصدد فإن التكنولوجيا تلعب دورًا مميزًا في تحقيق هذا من خلال إتاحة التكنولوجيا فرص متعددة للوصول والمشاركة، فإن التكنولوجيا يمكن أن تدعم التفاعلات المتعددة بين المتعلمين والمعلم من خلال قنوات مصممة لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية (Edybum,2010,34,36).

يؤدي التصميم الشامل للتعلم دورًا هامًا في توجيه المعلمين نحو الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة داخل البيئة الصفية لضمان تصميم بيئة صفية مناسبة للجميع، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تعليمية تتناسب مع مختلف المتعلمين، مما يحقق أفضل النتائج الأكاديمية لجميع المتعلمين، كما أن استخدام المعلمين لهذا الإطار ينشط الشبكات العاطفية والإدراكية والاستراتيجية لدى المتعلمين مما يحقق بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة (Nelson,basham,2014,92-93)

وقد أكد (Center for Teaching Innovation,n.d) على أن التصميم الشامل للتعلم يتيح طرق وخيارات متعددة لإدراك وفهم المتعلمين، وإظهار تعلمهم وتفاعلهم مع المادة العلمية بشكل أكبر ويشجعهم على التفاعل مع المادة العلمية لتحسين المهارات التي قد تكون أضعف لديهم.

وأشار (الكندري، ٢٠٢٢، ٧٣٤) إلى أن اتباع المعلم للتصميم الشامل للتعلم يساعد على تكوين علاقات إيجابية بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين المعلم والمتعلمين، من خلال تحقيق التفاعل الإيجابي وتكوين بيئة خصبة لتحقيق ذلك، بالإضافة إلى إدارة بيئة صفية فعالة تمكن المتعلمين من اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم مما يساعد على بلوغ المستويات المطلوبة داخل حجرة الصف، كما أن امتلاك المعلم لمهارات الإدارة الصفية يساعد في

الاستثمار الأمثل للوسائل المتاحة داخل حجرة الصف خاصة في حالة شح الموارد فإنه يمكن أن يحقق أفضل النتائج من خلال اتباع هذا الإطار في عمليات الإدارة الصفية.

كما أن لتصميم الشامل للتعلم يساعد على تجاوز الحواجز التقليدية للتعليم المرتكز على طريقة واحدة لجميع المتعلمين مع تجاهل احتياجاتهم، كذلك غياب الخيارات المتنوعة لمشاركتهم وتفاعلهم ومحدودية طرق التقييم بطرق لا تناسب قدرات وإمكانيات المتعلمين (CAST).

وتكمن أهمية التصميم الشامل للتعلم في اعتماده على أبحاث الدماغ، والتي تهتم بتوفير طرق بديلة لتقديم المعلومات والطرق البديلة التي يمكن من خلالها التعبير وتقديم الدعم واشتراك المتعلمين وذلك يتيح تصميم بيئات تعليمية فعالة تتناسب مع الجميع (Rose,strongman,2007,389).

وقدم كل من (Waitoller, & King Thorius, 2016,370) توجها أوسع وأشمل للتصميم الشامل باعتباره إطار يرتكز على التحول من الإصلاح القائم على المتعلم إلى إصلاح البيئة التعليمية بهدف إنشاء نظام تعليمي أكثر فعالية وعدالة للجميع، خاصة مع تعزيز نقاط القوة عند ذوي الإعاقة والعاديين مما يحقق بيئة شاملة بشكل استباقي لتلبية احتياجات المتعلمين.

بالإضافة إلى أنه يتيح أمام المتعلمين الحرية في اختيار العناصر التي تتناسب مع فصولهم ومدارسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، مع العمل على تقديم كافة أشكال المرونة والعمل المشترك مع المتعلمين ليكونوا داعمين لكافة المتعلمين داخل الصف لتحقيق الأهداف التعليمية النهائية (Rao,& Meo,2016,11).

من خلال العرض السابق لأهمية التصميم الشامل للتعلم، ومفهومه والدراسات السابقة، يمكن استخلاص أهمية التصميم الشامل بالنسبة للمعلمين يلي :

١. تساعد المعلمين على إظهار قدراتهم في إدارة الصف بكافة مراحله بدءًا من عملية التخطيط وصولا إلى التقييم، مما يشجع على الإبداع والابتكار داخل البيئة الصفية، ويحسن من جودة العملية التعليمية.
٢. يطور مهارات التخطيط لدى المعلمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحديد احتياجاتهم وقدراتهم، مع إمكانية مشاركة المتعلمين والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين في عملية التخطيط لضمان وضع أهداف تتناسب مع الجميع، تمكين

المعلمين من التخطيط الاستباقي والشامل الذى يأخذ في الاعتبار جميع الطلاب ويقلل من اللجوء إلى التعديلات الفردية للمتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة كل من (Courey et al,2013) (Ralabate.2014) et al, .

٣. يحسن من تنظيم حجرة الصف من خلال تصميم بيئة تعليمية تدعم احتياجات المتعلمين وتضمن وتتيح لهم فرص متساوية للوصول إلى تعليم دون تميز أو تحيز، مما يحقيق بيئة آمنة ومحفزة تظهر قدرات وإمكانيات المتعلمين.

٤. يعزز طرق وأساليب تواصل متعددة بين المعلمين والمتعلمين من خلال فتح قنوات تواصل تعتمد على مصادر متنوعة أمام المتعلمين للتفاعل والاشتراك داخل حجرة الصف، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة كأداة فعالة في تحسين عملية التواصل والتفاعل داخل الصف، ويتفق ذلك (Loikkanen,2019,28) الذي أشار إلى أن التصميم الشامل للتعلم يساعد المعلمين على تنويع أساليب العرض والتقديم، وتيسير الربط بين المعلومات المفاهيم وذلك بأمثلة متعددة وواقعية تعزز من الفهم لديهم.

٥. يساعد على تحسين نتائج المتعلمين من خلال تبني طرق تقييم مرنة تراعي قدرات المتعلمين، وتسمح للمتعلمين بالتعبيرعن أنفسهم وقدراتهم وإدراكهم وفهمهم للمعرفة، ويتفق ذلك مع ما قدمه هافي وآخرون، (Hovey et al,2022,13) إن التصميم الشامل للتعلم يتيح تنويع أساليب التقويم بتوفير أساليب رسمية وغير رسمية والاعتماد على التقويم التكويني والتقويم الأصل، مما يمكن المعلمين من قياس معرفة مستويات الطلاب ومهاراتهم ونقاط القوة وتتتبع نموهم وتعديل المحتوى الدراسي بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين.

٦. تشجيع المعلم على إدارة التنوع داخل حجرة الصف من خلال تبني استراتيجيات وطرق وخطط وأهداف وطرق تقييم متنوعة تناسب الجميع على اختلافهم.

٧. الاستخدام الفعال للتكنولوجيا التعليمية من خلال إزالة الحواجز أمام المتعلمين، وتعزيز إمكانية الوصول (Hitchcock, & Stahl, 2003) ، (Edyburn, 2010)، (Frolli, et al, 2022).

أمّا فيما يتعلق بأهمية التصميم الشامل للتعلم بالنسبة للمتعلمين فتم استخلاص أهميته على النحو الآتي:-

١. تلبية احتياجات المتعلمين بمختلف قدراتهم وإمكانياتهم وفروقهم الفردية.
٢. تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة والتفاعل داخل حجرة الصف.
٣. تمكين المتعلمين من إبراز قدراتهم ومواهبهم بشكل كامل.
٤. تعزيز شعور المتعلمين بالانتماء والأمان بتوفير بيئة صفية آمنة وداعمة.
٥. دعم النمو الأكاديمي للمتعلمين.
٦. زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي وتعزيز رغبتهم في اكتساب المعرفة والمهارة.
٧. تحسين تفاعل المتعلمين مع التكنولوجيا لدعم التعلم الذاتي.
٨. تعزيز بناء علاقات إنسانية بين المتعلمين ومعلميهم وبين المتعلمين والأقران.

كذلك يمكن تحقيق الاستفادة من التصميم الشامل للتعلم بتقليص الفجوة بين المتعلمين عبر اعتماد أساليب متنوعة تتناسب مع أنماط المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم مما يعزز من العدالة والإنصاف (Loikkanen,2019,28) ، بالإضافة إلى التركيز على نقاط القوة الفردية، وذلك بالسماح للمتعلمين باستخدام استراتيجيات متنوعة للتعبير عن فهمهم للمحتوى، كما يساعد المتعلمين على تنمية المهارات الذاتية والاستراتيجية مثل مهارات التخطيط والتنظيم والتواصل من خلال إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن أفكارهم بطرق متعددة (Hall,2012,16).

كذلك الاعتراف بتفرد المتعلمين، وذلك تأكيد على أن لكل متعلم نمطه الخاص في اكتساب المعلومات والمعارف مما يتطلب توفير فرص متساوية للوصول للموارد دون النظر إلى قدراتهم واحتياجاتهم (Williams,2023)، في السياق ذاته، تؤكد (cast,2018) أن التصميم الشامل يدعم استقلالية المتعلم من خلال المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار نحو اختيار الموارد المناسبة له للتعبير عن تعلمه، وذلك من خلال تصميم بيئة تعليمية تدعم الاستقلالية وتتسم بخصائص مميزة هي :-

١. هادفة : بحيث تركز على تحقيق أهداف تعليمية داخل حجرة الصف، ومحددة تساعد المتعلمين على التقدم في مسارهم الأكاديمي.
٢. انعكاسية: تسمح للمتعلمين بتعظيم التفكير الناقد في ممارساتهم وتأملاتهم، مما يعزز من الفهم العميق للمحتوى التعليمي.
١. استراتيجية: تعتمد على تدريس مخطط، ومنظم يساعد في تطوير مهارات المتعلمين معتمدا على استراتيجيات تدريسية، وسلوكية تتناسب مع احتياجات المتعلمين، وهذا ما أكدت عليه (American university school Education,2023)، كون التصميم

الشامل للتعلم يسعى نحو تكيف المحتوى التعليمي بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين بدلًا من إلزامهم بالتكيف مع منهج جامد.

٣. ثرية بالموارد التعليمية: بتوفير مصادر متنوعة رقمية وغير رقمية تسمح للمتعلمين بالوصول بما يتناسب مع طبيعتهم.

٢. أصيلة: تستند على تجارب تعليمية واقعية بنيت بالاعتماد على مواقف حياتية مما يعمق من الربط بين الجانب النظري والتطبيقي الواقعي، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه (American university school Education,2023) بأن التصميم الشامل يهدف إلى تيسير الوصول إلى التعليم من خلال التجارب التعليمية المرنة التي تتناسب مع قدرات المتعلمين وتتيح لهم التفاعل البناء داخل حجرة الصف.

لذلك فإن التصميم الشامل للتعلم من خلال مبادئه الثلاثة يتيح الفرصة أمام المعلمين والمتعلمين لإيجاد بيئة تعليمية أكثر شمولية وتنوع وفاعلية، ويعزز هذا الإطار من قدرة النظام التعليمي على تجاوز الحواجز التقليدية أمام ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك توفير تعليم يركز على الإنسان وقدراته المتنوعة مما يحقق الاستدامة.

سادسًا: التحديات التي تواجه تطبيق التصميم الشامل للتعلم (UDL):-

على الرغم من أهمية التصميم الشامل للتعلم في تحسين ممارسات المعلمين وتلبية احتياجات جميع المتعلمين، إلا أن تطبيقه على أرض الواقع مازال يواجه تحديات وصعوبات تعرقل تحقيقه بشكل كامل، وفيما يلي أبرز هذه التحديات التي يجب التعامل معها لضمان نجاح التنفيذ لهذا الإطار:-

١. نقص الموارد وضعف البنية التحتية: يواجه كثير من المؤسسات التعليمية صعوبة في توفير الموارد اللازمة لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم مثل الأجهزة المساندة (كأجهزة برايل الإلكترونية، والبرمجيات القارئة للشاشة) مما يؤثر سلبًا على فرص الوصول المتكافئ للتعلم (Manase et al,2024).

٢. ضعف التدريب المهني للمعلمين: يُعد نقص فرص التدريب قبل الخدمة، وضعف برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة مما يعوق المعلمين من فهم وتطبيق التصميم الشامل للتعلم (Williams,2023)، (Scott,2018).

٣. صعوبة تعديل المناهج الدراسية: يمثل التكيف مع المناهج التقليدية تحديًا كبيرًا، وهذا يتطلب إعادة تصميم المحتوى والخطط الدراسية بما يتناسب مع احتياجات جميع المتعلمين (American university school Education,2023)، ((Zhang et al,2024)

٤. نقص الدعم المؤسسي والإداري: يحتاج المعلمون إلى دعم مستمر من القيادة التعليمية لتوفير الموارد والتوجيه المناسب، إلا أن غياب الدعم يعيق تنفيذ التصميم الشامل للتعلم بشكل فعال، كما أن نجاح تطبيقه يعتمد بدرجة كبيرة على التعاون بين المعلمين والإدارة (Scott,2018).

٥. غياب تعريف واضح ومحدد للتصميم الشامل للتعلم: يُعد عدم وجود تعريف دقيق للتصميم الشامل للتعلم عاملًا مؤثرًا في صعوبة تقييمه وتطبيقه، مما يؤدي إلى تفاوت في فهمه وتنفيذه بين المعلمين. ((Zhang et al,2024).

٦. نقص المعرفة والثقة لدى المعلمين: قد يفتقر المعلمين لأدوات وتقنيات التعليم الشامل للتعلم، خاصة ما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل معهم (American university school Education,2023).

٧. قلة الدراسات التطبيقية والأدلة البحثية: ما زالت الأدلة التجريبية حول فاعلية التصميم الشامل للتعلم محدودة ومتباينة في نتائجها، مما يمثل مخاوف حول جدوى تطبيقه في بعض السياقات التعليمية (Zhang et al,2024).

مما سبق يتضح أن التصميم الشامل للتعلم يواجه العديد من التحديات المتعلقة بالمنهج والمعلم والإدارة، وكذلك الجهات الداعمة المسئولة عن الأعداد والتدر يب للمعلمين، بالإضافة إلى الافتقار للأبحاث العلمية المتعلقة بهذا الميدان خاصة الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى القصور في الموارد التكنولوجية الداعمة للمعلم والمتعلقة بتنفيذ التدريس، وكذلك الموارد التكنولوجية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى ذلك يتطلب تطبيق التصميم الشامل للتعلم تدخلات شاملة تبدأ من مستويات متعلقة بالسياسات التعليمية العليا وصولا إلى الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية.

سابعًا: مبادئ التصميم الشامل للتعلم:

إن استناد التصميم الشامل على أبحاث الدماغ القائمة على الشبكة العصبية التي تركز على تقديم (طرق متعددة للمشاركة، والتقديم ، والعمل والتعبير) من خلال الشبكات العصبية الثلاثة للمتعلمين وهي: (الشبكة العاطفية، وشبكة التعرف، والشبكة الاستراتيجية) فإن مبادئ

التصميم الشامل للتعلم ترتكز بصورة واضحة على تشكيل عقلية المتعلم في جميع الشبكات الثلاثة من خلال تحقيق المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل.

وقدم (Rose,Strongman,2007,382-383) توضيحًا للعلاقة بين الشبكة العصبية في التعليم القائم على الدماغ والتصميم الشامل للتعلم داخل حجرة الصف، حيث أشارا إلى أن إدراك المتعلم وفهمه وتفاعله يعتمد بشكل رئيس على استقبال مجموعات متعددة من المثيرات والمنبهات السمعية والبصرية والحسية وغيرها، وعند استقبالها يتولى النصف الخلفي للدماغ المعروف باسم شبكة التعرف مهمة تفسيرها وفهمها.

لكن عملية التعلم لا تقتصر فقط على التعرف وإنما تمتد لتشتمل على التخطيط والتنسيق والمراقبة والتنفيذ، ووضع الأهداف، حيث يؤدى الجزء الأمامي المعروف باسم الشبكة الاستراتيجية دورًا محوريًا في توجيه سلوكيات المتعلمين وتحديد الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف، ولا يقتصر الأمر على ذلك بل يمتد إلى التفاعل بشكل مستقل مع جميع العناصر وتقييم أنماطها وتحديد أولوياتها بناءً على أهميتها وجاذبيتها ويتولى هذا الدور الجزء النصفي من قشرة الدماغ والمعروف باسم الشبكة العاطفية، والشكل رقم (١) يوضح الشبكة العصبية وعلاقتها بالتعلم.

شكل رقم (١) العلاقة بين الشبكات العصبية الثلاثة ومبادئ التصميم الشامل للتعلم

من خلال العرض السابق يتضح أهمية المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم التي حددتهم منظمة (CAST) ووضع لهم الإرشادات لتنفيذها والشكل رقم (٢) يوضح هذه المبادئ والمتمثلة فيما يلى:-

القواعد الإرشادية للتصميم الشامل للتعلّم

يتمثل الهدف من التصميم الشامل للتعلّم في تكوين **وكالة متعلم** تتسم بكونها هادفة وتأملية، وماهرة وأصيلة، واستراتيجية وموجهة نحو العمل.

udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024
Suggested Citation: CAST (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.

CAST | Until learning has no limits

المبدأ الأول: طرق متعددة للعرض والتقديم (Representation):

يركزهذا المبدأ على (ماذا نتعلم؟) حيث يهتم بالمحتوى المقدم للمتعلمين وكيفية تصميمه بالطريقة التي تتيح تنويع أساليب العرض، ويحرص المعلمون عند تطبيق هذا المبدأ على توظيف استراتيجيات متعددة لتقديم المعلومات مما يسهم في تعزيز الفهم المشترك للمتعلمين ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام أكثر من طريقة لتقديم المعلومات، وذلك لتعزيز الفهم المشترك للمتعلمين، ويمكن ذلك من خلال استخدام الصور والفيديوهات والنصوص الكتابية والمحاكاة والنصوص المقروءة والوسائط المتعددة والرموز والرسومات البيانية والخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم، وتحويل النصوص إلى كلام والعكس وتحويل الكلام إلى صور، إلى جانب العديد من الأدوات التي تسهم في تقديم المعرفة بشكل أكثر تفاعلية ووضوحًا (IRIS Center, n.d,3).

ويُعرف هذا المبدأ بأنه مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتقديم التعليمات والإرشادات والدعم لجميع المتعلمين العاديين أو ذوي الإعاقة (Gauvreau, et al,2019,11).

و أشار (Rao&meo,2016) إلى أن توفير طرق متعددة للعرض يمكن أن يتم من خلال توفير بيئة غنية ومتعددة الفرص على ان تتميز هذه البيئة بالمرونة التي تسمح باستخدام أساليب متعددة في تقديم المعلومات.

كذلك أكدت جامعة ريجينا (University of Regina, 2022) على أن مبدأ التمثيل أو العرض يؤكد على ضرورة تقديم المعلومات بطرق متنوعة في أبسط أشكالها لمساعدة جميع المتعلمين على الوصول إلى المعلومات، كما يركز هذا التعريف على كيفية استيعاب المتعلمين للمعلومات، مع التأكيد على أن اتباع هذا المبدأ في عرض المحتوى للطلاب يساعد على إدارة الفصل بصورة استباقية؛ لأنه يصمم بطريقة مرنة تراعي الاختلافات بين المتعلمين في كيفية استيعاب المعلومات، وقدمت منظمة (Cast) مجموعة من المبادئ الفرعية والإرشادات لتطبيق هذا المبدأ وهي :- (Cast,2024)

المبدأ الفرعي الأول :تقديم خيارات متعددة للإدراك :

من الضروري توفير محتوى تعليمي بطرق متنوعة تضمن تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية والحسية بينهم، ويشمل ذلك:

١. **تنويع أساليب عرض المعلومات:** باستخدام موارد مرنة وتقنيات حديثة تتيح تقديم المعرفة بطرق قابلة للتكيف مع احتياجات المتعلمين المختلفة.
٢. **دعم استراتيجيات متعددة لاكتساب المعرفة:** من خلال توفير وسائل متعددة تساعد على اكتساب المعرفة وتنمية المهارات، خصوصًا مع الطلاب ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم.
٣. **تمثيل متنوع للهويات ووجهات النظر بطريقة أصيلة:** من الضروري أن يشعر المتعلمون بأنهم ممثلون ومقدرون في المحتوى التعليمي، من خلال تضمين ثقافات وخبرات متنوعة في المناهج والأنشطة الصفية، مما يعزز شعورهم بالانتماء ويزيد من تفاعلهم.

المبدأ الفرعي الثاني: تقديم خيارات للغة والرموز:

١. **تنويع أساليب تقديم المعلومات:** تتنوع قدرات المتعلمين في استيعاب المعلومات، سواء كانت لغوية أو غير لغوية، لذا؛ يعد تقديم المحتوى بوسائط متعددة أمرًا ضروريًا لضمان عدالة الوصول إليه وتحقيق الفهم المشترك بين جميع المتعلمين.
٢. **تبسيط وفهم النصوص والرموز المتخصصة:** يواجه المتعلمون تحديات في فهم الرموز والمصطلحات المتخصصة. لذا؛ تبرز أهمية استخدام وسائل متنوعة، مثل العروض التفاعلية، والجلسات الإرشادية، لتيسير الفهم، وتقليل العبء المعرفي.
٣. **مراعاة التنوع اللغوي والثقافي :** تتطلب البيئات متعددة الثقافات احترام الفروق اللغوية وتشجيع التعبير بلغات متنوعة، مما يتطلب استخدام موارد متعددة اللغات وترجمات فورية لتعزيز المشاركة والانتماء.
٤. **التعامل مع التحيزات اللغوية والثقافية :** ينبغي على المعلم أن يتجنب أستخدام اللغة كمعيار للحكم على تفوق المتعلمين أكاديميًا، بل يجب أن يشجع التنوع اللغوي داخل الصف، لتعزيز ثقة المتعلمين في أنفسهم واندماجهم في البيئة التعليمية.
٥. **استخدام وسائل متعددة للإيضاح:** يُعد تنويع الوسائط التعليمية ضروريًا لتعزيز فهم أعمق للمحتوى. فالاعتماد على الصور، والمخططات، والفيديوهات، والمحاكاة، إلى

جانب النصوص المكتوبة، يسهم في تحسين استيعاب المتعلمين للمعلومات، ويجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية ووضوحًا.

المبدأ الفرعي الثالث: تقديم خيارات لبناء المعرفة :

تتطلب الإدارة الصفية تبني استراتيجيات تدعم بناء المعرفة لدى المتعلمين وتحفيزهم على التفاعل مع المحتوى من خلال عمليات معرفية نشطة، مثل : الربط بين المعلومات السابقة والجديدة، وطرح الأسئلة، والانتباه التلقائي. يمكن تحقيق ذلك من خلال أنشطة تعاونية تجمع بين المتعلمين ومعلميهم، مثل المناقشات الصفية، والعمل الجماعي لحل المشكلات، واستخدام الخرائط الذهنية لتعزيز الفهم، وربط المعرفة الجديدة بالسياقات الواقعية، وأوضحت (Cast,2024) الإرشادات الفرعية لهذا المبدأ فيما يلي:-

١. **تعزيز الترابط بين المعرفة السابقة والجديدة:**

يسهم ربط المفاهيم الجديدة بالمعارف والتجارب السابقة في بناء فهم متكامل وواقعي، باستخدام أدوات مرئية وربط الدروس بالحياة اليومية.

٢. **تحديد المفاهيم الأساسية وتمييزها عن التفاصيل الثانوية:**

يساعد التركيز على المفاهيم الجوهرية وتقديم أمثلة واضحة ووسائل بصرية على تحسين الفهم، ودعم التفكير النقدى في تحليل المعلومات.

٣. **تنويع استراتيجيات التدريس:**

تنويع أساليب التعليم مثل السرد والإيماءات والمحاكاة والتجزئة التدريجية للمعلومات يراعي الفروق الفردية ويعزز الاستيعاب العميق.

٤. **تعزيز التطبيق العملي للمعرفة:**

يُعد توظيف المعرفة في مواقف واقعية هدفًا أساسيًا يتم من خلال أنشطة مثل حل المشكلات الواقعية، والتفكير التأملي، وتقديم المحتوى بوسائط متعددة لتعميق الفهم.

ولتحقيق تعليم فعال وشامل، يجب على المعلم امتلاك مهارات متنوعة في أساليب تدريس وطرق العرض والتقديم مما يسهم في خلق بيئة تعليمية مرنة ودامجة، فتنوع الأساليب يتيح أمام المعلمين اختيار الاستراتيجيات التي تتناسب مع احتياجات المتعلمين، وفي ضوء هذا السياق أشارت (كوجك، وآخرون، ٢٠٠٨، ٥٦-٨١) إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر في تنويع طرق العرض والتقديم وتنويع أساليب التدريس ، ومن بينها:

١. طبيعة المتعلمين: حيث يختلف المتعلمون في خصائصهم، وسماتهم، وقدراتهم، مما يتطلب الاعتماد على طرق متعددة لتلبية احتياجاتهم.
٢. حقوق الإنسان: لقد أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات الدولية على أن لكل فرد الحق في الحصول على تعليم عالي الجودة، وكذلك فرص تعليمية عادلة وتلتزم معظم دول العالم بهذه الاتفاقيات التي تضمن حصول الجميع على تعليم متميز.
٣. نظريات المخ البشري: التي تؤكد على ضرورة تنويع التعلم القائم على الحواس المتعددة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة.
٤. أهداف التعليم: التي تطورت لتصبح متمحورة حول المتعلم، وهذا يتطلب من المعلم اتباع أساليب تدعم الدور الفاعل للمتعلم في العملية التعليمية.
٥. دافعية المتعلمين: أصبح تحفيز المتعلمين عاملًا أساسيًا في نجاح التعلم، مما يستوجب توفير بيئة تعليمية غنية بالتحديات والفرص التي تثير فضولهم وتدفعهم للمشاركة الفعالة من خلال التحديات المتنوعة التي يصممها المعلم داخل الفصل.

كما أن مبدأ التمثيل يشير إلى أنه لا توجد طريقة واحدة لتقديم المعلومات أو نقلها لجميع المتعلمين بصورة مثالية، وكذلك إتاحة الفرصة أمامهم لقراءات اختيارية تلبي احتياجاتهم ومستويات معرفتهم المختلفة، كما يجب الاعتماد على الأساليب التحفيزية المتنوعة لإثارة انتباههم وتشجيع دوافعهم الذاتية وتعليمهم الانضباط وتقديم مكافآت تعزز إحساسهم بالإنجاز ودعمهم في تطوير تنظيمهم الذاتي بما يتناسب مع خلفياتهم وظروفهم (Rose et al,2006,137).

وعليه فإن اعتماد مبدأ تنويع أساليب العرض والتقديم يسهم بشكل فعال في تحقيق إدارة صفية استباقية، حيث يتيح للمعلمين تكييف المحتوى بما يتناسب مع تنوع قدرات المتعلمين واختلافاتهم الفردية، ويساعد ذلك في الحد من مشاعر الملل والقلق والإحباط، ويعزز من دافعية المتعلمين للمشاركة من خلال دمجهم في أنشطة متنوعة ومحفزة مثل المناقشات الجماعية والعمل التعاوني، والتعلم القائم على اللعب، كما أن هذا التنوع يسهم في تقليص الفجوة بين المتعلمين باختلاف مستوياتهم التحصيلية وخلفياتهم الثقافية، ويعزز التفاعل والمشاركة داخل الصف، وفي ضوء هذا المبدأ سيتم تحليل عمليات الإدارة الصفية المرتبطة به، والمتمثلة في: عملية التخطيط، والتنظيم، والضبط، والاتصال، باعتبارها عمليات رئيسية

ويمكن تطويرها فى ضوء هذا المبدأ والمبادئ والارشادات الفرعية له، وتم استبعاد عملية التقويم من هذا التحليل لانها لا ترتبط بصورة مباشرة بهذا المبدأ.

أولاً: تطويرعملية التخطيط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم

من خلال تحليل مبدأ تقديم خيارات متعددة للإدراك فان عملية التخطيط الصفي يجب أن توجيه نحو اختيار استراتيجيات تدريسية تراعي تنوع المتعلمين، وتستثمر مختلف الحواس في استقبال المعلومات، مما يعزز مستوى الاستيعاب لدى الجميع. كما يشمل ذلك دمج الوسائل المتنوعة، والوسائط المتعددة، والمصادر الحسية الداعمة. ولتحقيق ذلك، ينبغي على المعلم أن يُدرِك أهمية تحليل احتياجات المتعلمين وقدراتهم، مع مراعاة فروقهم الفردية وظروفهم المختلفة، ليكون هذا التحليل جزءًا أساسيًا من عملية التخطيط لإدارة الصف.

ووفقا لمبدأ تقديم خيارات للغة والرموز، فأن المعلم عليه أن يوفير بدائل متعددة لعرض المحتوى، مثل الرسوم، والأمثلة، والخرائط الذهنية، والمجسمات، والصور، والأشكال البيانية. كما يدعوه إلى تصميم أنشطة تعليمية مرنة تراعي الفروق الثقافية والاجتماعية بين المتعلمين، وتوفر فرصًا عادلة للجميع للفهم والتفاعل. ومن هنا، يصبح تبنّي استراتيجيات تدريس مناسبة وإعداد محتوى تعليمي مرن أمرًا أساسيًا، بهدف تصميم خبرات تعليمية تتكيف مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، وتمنحهم حرية اختيار الأسلوب الأنسب لاستيعاب المعرفة، خاصة عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط أو التعلم القائم على المشروعات.

فى حين يركز مبدأ تصميم خيارات لبناء المعرفة على تمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة بأنفسهم، من خلال أنشطة تفاعلية وتطبيقية تشجعهم على استيعاب المفاهيم والمعارف. ويتطلب ذلك من المعلمين تحليل احتياجات المتعلمين بدقة، وتصميم أنشطة تربط بين المعرفة السابقة والجديدة، وتعزز تبادل الخبرات والآراء، وتشجع على الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:-

١. تحليل وفهم احتياجات المتعلمين.
٢. تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.
٣. إعداد محتوى تعليمي مرن.
٤. تنويع الوسائط والموارد التعليمية.

ثانيًا:تطويرعملية التنظيم الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم

يوجه مبدأ تقديم خيارات متعددة للإدراك المعلم نحو ترتيب مصادر التعلم، والوسائط المتعددة، والموارد التعليمية المستخدمة في الأنشطة، بحيث توضع في أماكن يسهل الوصول إليها. كما يُراعى أن تكون هذه الموارد مترابطة لدعم فهم المتعلمين للعلاقات بين المفاهيم.

أما مبدأ تقديم خيارات للغة والرموز، فيركز على تعزيز التفاعل داخل الصف من خلال تطبيق استراتيجيات متنوعة تراعي اختلافات المتعلمين واحتياجاتهم وفروقهم الفردية. ويتطلب ذلك توفير بيئات تعليمية مرنة تسمح بتنفيذ هذه الاستراتيجيات، مع إيلاء اهتمام خاص بذوي الاحتياجات الخاصة، لضمان مشاركتهم الفاعلة. كما يمكن دعم ذلك باستخدام الرموز والإشارات الموجهة لجميع المتعلمين.

بينما يوجه مبدأ تصميم خيارات لبناء المعرفة المعلم نحو تنظيم تسلسل المهام وتدرّج مستوى تعقيدها بما يتناسب مع قدرات المتعلمين. وبناءً عليه، يحدد المعلم الأدوار داخل الصف، ويوزّع الأنشطة والمهام وفقًا لقدرات كل متعلم، ويتطلب هذا التنظيم وضع قواعد صفية واضحة تضبط سلوك المتعلمين أثناء العرض والتقديم، وكذلك أثناء الحوار والمناقشة والمشاركة، إضافة إلى الالتزام بقواعد الأمن والسلامة عند استخدام الأدوات والموارد، خاصة في المعامل والمختبرات، وبناءً على ذلك، يمكن تلخيص أهم الممارسات المرتبطة بعملية تنظيم الصف فيما يلي:

١. تنظيم بيئة صفية مرنة تراعي التنوع وتشجع التفاعل.
٢. تنظيم المصادر التعليمية والوسائل الداعمة.
٣. تحديد أدوار واضحة للمتعلمين.
٤. ضبط التفاعل الصفي من خلال وضع القواعد وتحديد المساحات والأركان المخصصة.

ثالثًا: تطويرعملية الضبط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم

يُمكن مبدأ تقديم خيارات متعددة للإدراك المعلم من عرض القواعد الصفية التي يجب على المتعلمين الالتزام بها، بشكل واضح وسهل الفهم للجميع. ويتم ذلك من خلال استخدام

وسائل وأدوات متنوعة سمعية، بصرية، أو حركية وبأشكال متعددة داخل الصف، لضمان استيعاب جميع المتعلمين لهذه القواعد والالتزام بها، مما يعزز الانضباط الذاتي لديهم.

أما مبدأ تقديم خيارات للغة والرموز، فيدعم صياغة القواعد الصفية بشكل واضح وتقديمها بأساليب مختلفة، مع ربطها بالمواقف الحياتية ولغة المتعلمين، الأمر الذي يساعد على ترسيخها في أذهانهم ويعزز الانضباط الذاتي، ويحد من الحاجة إلى التدخلات العقابية. كما يمكن استخدام رموز ولغات متنوعة لتوضيح هذه القواعد، بما يسهم في إحكام ضبط الصف.

بينما يركز مبدأ تصميم خيارات لبناء المعرفة على الفهم التدريجي والمنظم للقواعد السلوكية وربطها بمواقف الحياة اليومية. ويتضمن ذلك تحديد أدوات التحدث وآلية المداخلات من الزملاء، والالتزام بآداب الحوار والمناقشة، خاصة عند تناول موضوعات حياتية لها صلة بالقواعد السلوكية داخل الصف. كما أن الربط بين المعرفة السابقة والجديدة يستلزم التذكير المستمر بالقواعد المعلنة وتوجيه المتعلمين نحو الالتزام بها، بما يضمن الحفاظ على النظام والهدوء وتعزيز الضبط والانضباط الذاتي، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية الضبط في الآتي:

١. تقديم قواعد صفية واضحة ومتنوعة، وضمان استيعابها من جميع المتعلمين.
٢. تعزيز القواعد الصفية من خلال ربطها بمواقف حياتية وقيم أخلاقية.
٣. ضبط الحوار والمناقشة من خلال قواعد للتواصل والمشاركة الفعّالة والعادلة.

رابعًا: تطويرعملية الاتصال الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم

يسهم مبدأ تقديم خيارات متعددة للإدراك في توجيه المعلم نحو مراعاة أنماط المتعلمين المختلفة، مما يستلزم تقديم المحتوى بطرق متنوعة تضمن فهم الجميع واستيعابهم له. ويتطلب ذلك تنويع أساليب وأدوات الاتصال داخل الصف، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، أو بالاعتماد على التقنيات الحديثة في التواصل، مع إيلاء اهتمام خاص بالتواصل الوجداني والعاطفي مع المتعلمين. كما أن تنويع طرق عرض المعلومات باستخدام وسائل متعددة يعزز من فاعلية التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين.

أما مبدأ تقديم خيارات للغة والرموز، فيدعم عملية الاتصال من خلال تقديم المحتوى التعليمي بأسلوب واضح، مبسط، وسهل الفهم، باستخدام لغة ملائمة ووسائل إيضاح متنوعة،

وتبسيط الرموز والمصطلحات بما يضمن وصول الرسائل التعليمية للجميع، خاصة عند استخدام لغة المتعلمين ذاتها.

وفيما يخص مبدأ تصميم خيارات لبناء المعرفة، فمن المهم أن تتوافق أساليب الاتصال مع قدرات المتعلمين، وأن يتم ربط المعارف الجديدة بالسابق اكتسابها، ودمجها بالموضوعات والمحتوى وأمثلة من الواقع الحياتي. ويُفضَّل أن يركز المعلم على النقاط الأكثر أهمية في المنهج، موضحًا المفاهيم الرئيسة بطرق متعددة، مع توظيف التكنولوجيا بما يتناسب مع المحتوى ويلبّي احتياجات المتعلمين، ويراعي فروقهم الفردية، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية الاتصال في الآتي:

١. تعزيز التواصل الوجداني واللفظي مع الطلاب من خلال الاستماع والتغذية الراجعة.
٢. تنويع الوسائط وتبسيط اللغة لضمان الفهم لجميع المتعلمين.
٣. توظيف التكنولوجيا والموارد المساندة لتلبية احتياجات المتعلمين وملائمتها لفروقهم الفردية.

المبدأ الثاني: طرق متعددة للمشاركة (Engagement):

أشارت (Cast,2024) إلى أن مبدأ المشاركة في التصميم الشامل للتعلم يعني الاعتراف بدوافع المتعلمين واهتماتهم المتنوعة، مع احترام الاختلافات الثقافية والاجتماعية بينهم، وخلق بيئة تعليمية تعزز من كرامة المتعلمين وتحترم الاختلاف والتنوع، ويؤكد هذا المبدأ على أهمية فهم ما يجذب المتعلمين ويحفزهم، بما يسهم في انخراطهم الفعال في التعلم، ويتضمن هذا المبدأ ثلاثة مبادئ فرعية هي: الترحيب بالاهتمامات والهوايات، والحفاظ على الجهد والمثابرة، والاعتراف بالتوقعات والاعتقادات والدوافع (القدرة العاطفية).

المبدأ الفرعي الأول :الترحيب بالاهتمامات والهوايات :

إن التركيز على الاهتمامات والهوايات المختلفة والمتميزة والفريدة للمتعلمين يجب الاعتراف بها وتقديرها لضمان مشاركتهم الفعالة، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الاهتمامات والهوايات تتغيّر بصورة مستمرة مما يتطلب إنشاء بيئات تعليمية فعالة تسمح للجميع بالوصول والمشاركة، وذلك من خلال الإرشادات التالية: (Cast,2024).

١. **تحسين الاختيار والاستقلالية:** عبر تقديم خيارات متنوعة في المحتوى التعليمي والأنشطة، بالإضافة إلى إشراك المتعلمين في صياغة الأهداف.

٢. **تحسين الصلة والقيمة والأصالة** : من خلال تصميم أنشطة ومحتوى أصيل يتعلق بالواقع، ويرتبط بالمتعلمين بصورة واقعية مع تعدد مصادر المعرفة وتنويع الأنشطة يتم تلبية احتياجات المتعلمين.

٣. **رعاية الفرح والمرح** : من خلال تصميم بيئات تعليمية تدعم ذلك بتوفير خيارات متعددة لألعاب تتوافق مع احتياجات المتعلمين لإثارة دافعيتهم نحو المشاركة.

٤. **معالجة الانحيازات والتهديدات والمشتتات** : بخلق بيئة آمنة ومحفزة، وتوفير جداول وروتين يساعد على تقليل التوتر.

المبدأ الفرعي الثاني: استدامة الجهد والمثابرة:

يختلف المتعلمون في طرق تحفيزهم نحو عملية التعلم، فالتعليم والتعلم يحتاجان إلى الجهد والمثابرة لبلوغ الأهداف التعليمية والشخصية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالأهداف ذات المستويات العالية من الصعوبة، لذلك من الضروري أن يتم تصميم الأهداف التعليمية بصورة واضحة ومحددة تضمن توفير مستويات من الدعم والتحدي للمتعلمين، والعمل على تقديم التغذية الراجعة لهم للتأكيد على التقدم المحرز في تحقيق أهدافهم، وهذا العنصر يتضمن النقاط الفرعية التالية: (Cast,2024)

١. **وضوح الأهداف** : يجب أن تكون الأهداف التعليمية واضحة وواقعية ومجزأة لمهام صغيرة ، تراعي اهتماماتهم وقدراتهم، وتحدد النتائج المتوقعة بوضوح

٢. **تحقيق التوازن بين التحدي والدعم:** من خلال تصميم أنشطة متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفر فرص محفزة للمشاركة، مع إتاحة موارد متنوعة ومحتوى متفاوت الصعوبة، يراعى اهتمامات المتعلمين ويركز على التقدم بدلًا من التقييمات الخارجية.

٣. **تعزيز التعاون، والاعتماد المتبادل، والتعلم الاجتماعي:** يمكن للمعلم تحقيق ذلك من خلال اتفاق مشترك مع المتعلمين يحدد فيه أهداف الفريق وأدواره وأعضاءه، وتشجيع ودعم التعلم بين الأقران وتشكيل مجموعات ذات اهتمامات مشتركة.

٤. **تعزيز الانتماء:** يتحقق الانتماء من خلال بيئات تعليمية داعمة تتيح التعبير عن الذات، وتقدر اهتمامات وهوايات جميع المتعلمين، خاصة ذوي الاحتياجات والمهمشين.

٥. **تقديم تغذية راجعة:** تساعد على إبقاء المتعلمين متحفزين باستمرار، من خلال دعم التفكير النقدي وتعزيز الجهد والمثابرة وفتح المجال للتعبير بأمان وحرية.

المبدأ الفرعي الثالث: القدرة العاطفية:

تمثل عنصرًا أساسيًا في البيئات التعليمية الفعالة، حيث تسهم في فهم المتعلمين لمشاعرهم وتعاطفهم مع الآخرين، ويختلف المتعلمون في مستوى إدارتهم لعواطفهم لذا يجب تصميم بيئات تعليمية داعمة للذكاء العاطفي، وتوفير نماذج إيجابية وتغذية راجعة تحفز التعبير العاطفي، ويتضمن هذا المبدأ مجموعة من الإرشادات الفرعية وهي:- (Cast,2024)

١. **الاعتراف بالتوقعات والدوافع:** من خلال الدعم الداخلي والخارجي لمساعدة المتعلمين على تحديد أهداف واقعية وتقليل القلق عبر التأمل الذاتي والدعم الفردي.
٢. **تطوير الوعي بالذات والآخرين:** من خلال مواقف تعليمية واقعية، ونماذج تساعد على التكيف مع الآخرين من حيث تنوعهم الشخصي والثقافي.
٣. **تعزيز التفكير الفردي والجماعي** : بهدف تطوير القدرات العاطفية وذلك بالعمل التعاوني وتقديم التغذية الراجعة المنظمة التي تظهر التقدم وتدعم التفكير.
٤. **تنمية التعاطف والممارسات التصحيحية:** وذلك لبناء الثقة وتعزيز المسئولية الجماعية، من خلال التعبير عن المشاعر والتفاعل الإيجابي ووضع قواعد صفيّة تعزز الانتماء وتشعرهم بالأمان.

وقدمت جامعة أوكلاند (Oakland University, Center for Excellence in Teaching and Learning, 2014) ملخصًا يتضمن المهام التي يجب أن يلتزم بها المعلم عند تطبيق مبدأ طرق متعددة للمشاركة داخل حجرة الصف وتمثلت هذه المهام فيما يلي:-

١. توفير فرص للمتعلمين لتقديم ملاحظاتهم حول كيفية تصميم المهام اليومية داخل حجرة الصف .
٢. تضمين التنوع في الأنشطة الصفيّة مع الوضع في الاعتبار خبرات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
٣. تصميم أنشطة تحفز المتعلمين على التفاعل الحقيقي وارتباطها بالواقع الفعلي.
٤. تقسيم الأهداف التعليمية إلى أهداف فرعية وأهداف قصيرة الأمد؛ لمساعدة المتعلمين على تحقيق إنجازاتهم.

٥. تشجيع المتعلمين على إعادة النظر في الأهداف التعليمية وربطها بأهدافهم الخاصة.
٦. تصميم المهام يجب أن تراعي مستويات من التحدي عند المتعلمين وتحفزهم لتحقيق نتائج عالية .
٧. تقديم تغذية راجعة مستمرة للمتعلمين بصورة دورية ومتكررة .
٨. تقديم الدعم للمتعلمين من خلال إتاحة الموارد اللازمة لتصميم الأنشطة .

بينما أكدت دراسة (Lohmann,et al,2018,3) أن مبدأ المشاركة والانخراط من المتعلمين داخل الصف يمكن أن يتحقق من خلال ٤ عناصر رئيسة تم استخلاصها من نتائج مجموعة من الأبحاث، وهذه العناصر تتمثل فيما يلي :-

١. يجب على المعلمين تقديم خيارات متنوعة في الأنشطة خاصة أثناء فترات اللعب الحر ومراعاة هذا مع مراحل النمو المختلفة.
٢. ضرورة تبني اتجاه بمسئولية المتعلمين عن أنفسهم ودعمهم على مراقبة سلوكهم واعتمادهم على أنفسهم في التعلم.
٣. توفير فرص واقعية لتعلم المفاهيم الجديدة يعزز الفهم الأعمق، ويؤكد على صيغة التعليم القائم على المشكلات والمشروعات.
٤. أهمية بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والمتعلمين لتحفيز المتعلمين على المشاركة وذلك نظرًا لدور العلاقات الإنسانية الفعال في مشاركة المتعلمين والانخراط في التعلم.

فى ضوء ما سبق فان مبدأ طرق متعددة للمشاركة يعد أحد الركائز الاساسية فى مبادئ التصميم الشامل للتعلم ويؤكد على توفير فرص متنوعة امام المتعلمين للتفاعل والمشاركة بما يتناسب مع دوافعهم وخلفياتهم الثقافية وانماطهم المختلفة، وتحفيزهم وتعزيز الشعور بالانتماء، وانطلاقا من هذا سيتم تحليل المبادئ الفرعية لهذا المبدأ بهدف تطوير عمليات الإدارة الصفية المتمثلة فى التخطيط والتنظيم والضبط والاتصال، وتم استبعاد عملية التقويم من هذا المبدأ نظرا لعدم وجود ارتباط مباشر وواضح بالمبدأ

أولاً: تطويرعملية التخطيط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للمشاركة

يسهم مبدأ الترحيب بالهوايات والاهتمامات الخاصة بالمتعلمين في توجيه المعلمين نحو فهم وتحليل طبيعة المتعلمين داخل الصف، بما في ذلك الفروق الثقافية والاجتماعية والفسيولوجية، ووجود طلاب الدمج وذوي الاحتياجات الخاصة. وبناءً عليه، يصبح من المهم

إشراك المتعلمين في صياغة أهدافهم التعليمية وربط هذه الأهداف باهتماماتهم واحتياجاتهم. إن أخذ اهتمامات المتعلمين في الاعتبار عند التخطيط يعزز دافعيتهم، ويزيد من اندماجهم ومشاركتهم الفاعلة في الصف، مما يستلزم تصميم خطط تعليمية مرنة تراعي هذا التنوع، مع تحقيق التوازن بين احتياجات المتعلمين ومتطلبات المقرر الدراسي.

أما مبدأ استدامة الجهد والمثابرة، فيوجّه المعلمين نحو إعداد مهام متنوعة ومتدرجة تضمن استمرارية جهود المتعلمين وتحافظ على فاعليتهم ومشاركتهم، مع الحد من شعورهم بالإحباط وتحفيزهم على مواجهة التحديات. ويتطلب ذلك إدراج أساليب تحفيزية ضمن خطط إدارة الصف لضمان استمرار الدافعية للتعلم.

بينما يركّز مبدأ القدرة العاطفية على دمج الجوانب الوجدانية والنفسية للمتعلمين في خطة إدارة الصف وخطط الدروس، بهدف تنمية التفكير الإيجابي والثقة بالنفس، ومراعاة مشاعر المتعلمين، وتعزيز الذكاء العاطفي لديهم من خلال أنشطة تعليمية هادفة، وعلى المعلم وضع أهداف وجدانية إلى جانب الأهداف الأكاديمية، وتضمين استراتيجيات وأدوات تقييم تدعم هذا الجانب، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:

١. تحليل احتياجات المتعلمين وإشراكهم في صياغة الأهداف التعليمية.
٢. تصميم خطة مرنة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين
٣. دمج الجوانب العاطفية في عملية التخطيط بشكل منهجي.

ثانيًا: تطويرعملية التنظيم الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للمشاركة

إن الترحيب بهوايات المتعلمين واهتماماتهم الخاصة يفرض على المعلم امتلاك القدرة على تنظيم بيئة صفية مرنة ومناسبة لهذه الاهتمامات، بما يتيح تنفيذها داخل الصف. يبدأ ذلك من طريقة تنظيم المقاعد وطبيعة الجلسات الصفية، وصولًا إلى تصميم أركان مخصصة للهوايات وتوفير الموارد اللازمة لتحقيقها، مع الاعتراف بها وتشجيعها، ويجب أن تكون حجرة الصف بيئة قابلة للتكيف مع الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يعزز من مشاركتهم وتفاعلهم المستمر. كما أن توفير الإمكانيات المادية والموارد الداعمة للأنشطة والهوايات داخل الصف يضمن استمراريتها ويشجع على استدامة المشاركة.

أما من الناحية العاطفية، فإن المعلم يحتاج إلى تنظيم جلسات دعم نفسي للمتعلمين، بحيث تكون هذه الجلسات محددة التوقيت وواضحة الأهداف، وتركز على تلبية احتياجاتهم النفسية. ويتطلب ذلك إعدادًا جيدًا يشمل الموارد، والمكان، والبيئة المناسبة، وكذلك الوقت المخصص لكل جلسة، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التنظيم في الآتي:

١. تنظيم مرن للصف يسمح بتلبية الاحتياجات الفردية والجماعية.
٢. تقسيم الصف إلى أركان متنوعة تدعم الأنشطة المختلفة.
٣. إدارة الوقت بمرونة من خلال أدوات تنظيمية وجداول قابلة للتعديل.

ثالثًا: تطويرعملية الضبط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للمشاركة

من خلال تحليل مبدأ الاعتراف بالهوايات والاهتمامات المرتبط بعملية المشاركة، يتضح أن على المعلم إشراك جميع المتعلمين في وضع قواعد سلوكية واضحة تتضمن التزام الجميع بها، مع التأكيد على ضرورة احترام الفروق الفردية والاختلافات بين الزملاء، وتعزيز ثقافة احترام الآخر.

وفيما يتعلق باستدامة الجهود والمثابرة، ينبغي توجيه الدعم الإيجابي لسلوكيات المتعلمين الإيجابية لضمان مشاركتهم الفعّالة، مع العمل على تعديل السلوكيات غير المرغوبة. ويستلزم ذلك وضع قواعد تحفيزية وتشجيع السلوك الإيجابي بما يعزز الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، بالإضافة إلى توفير برامج دعم خاصة للطلاب ذوي السلوكيات غير المرغوبة.

أما فيما يخص مبدأ القدرة العاطفية، فإن المعلمين بحاجة إلى ضبط انفعالاتهم عند التعامل مع السلوكيات المتنوعة للمتعلمين، وتقديم الدعم والتوجيه في المواقف الصعبة، فضلًا عن عقد جلسات إرشادية للطلاب الذين يواجهون مشكلات سلوكية أو نفسية. كما يُستحسن تخصيص أركان داخل الصف لتنفيذ هذه الجلسات بهدف تعديل السلوك، وبناءً على ذلك، يمكن تلخيص أهم الممارسات المرتبطة بعملية الضبط في ضوء مبدأ المشاركة فيما يلي:

١. إشراك المتعلمين في وضع مدونة سلوكية تعزز الالتزام.
٢. دعم الانضباط الذاتي والدافعية نحو السلوك الإيجابي.
٣. تهيئة بيئة صفية داعمة للسلوك والتفاعل الإيجابي.
٤. تقديم برامج فردية لتعديل السلوك ودعم المتعلمين وفق احتياجاتهم.

رابعًا: تطويرعملية الاتصال الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للمشاركة

في ضوء مبدأ الترحيب بالاهتمامات والهوايات، يعمل المعلمون على دمج هذه الاهتمامات ضمن المواقف التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية، مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عنها بوسائل تواصل متنوعة تتيح لهم المشاركة الفاعلة داخل الصف. ويسهم ذلك في تنمية مهارات التواصل لديهم، وتعزيز الشعور بالانتماء والفهم المتبادل. كما يمكن السماح باستخدام اللهجات المحلية تقديرًا واحترامًا للخلفيات الثقافية، وهو ما قد يظهر بوضوح في القرى أو أطراف المدن، حيث يسهم توظيف المعلم للهجة بيئة المدرسة في تعزيز الروابط بينه وبين المتعلمين.

أما في ضوء مبدأ استدامة الجهد والمثابرة، فإن توفير قنوات اتصال متعددة يساعد على تجاوز التفاعل السطحي، ويعمّق التواصل المستمر بين المعلم والمتعلمين، مما يتيح فرص المشاركة الفاعلة. كما يسمح هذا المبدأ للمتعلمين باستخدام الإيماءات، والتواصل اللفظي، والوسائط التكنولوجية داخل الصف.

وفيما يتعلق بالقدرة العاطفية، فإنها تتجلى في قدرة المعلم على التفاعل الإنساني مع المتعلمين، ومشاركتهم في التعبير عن مشاعرهم، وتقديم تغذية راجعة مستمرة لمشاركاتهم، فضلًا عن توفير أشكال الدعم العاطفي والنفسي، وتوجيههم نحو الاستماع لبعضهم البعض لترسيخ ثقافة الحوار والمناقشة والإنصات داخل الصف. ومن الضروري أن يمتلك المعلم هذه القدرة أثناء عملية الاتصال مع المتعلمين، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:

١. تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين من خلال أنشطة متنوعة ومحفّزة.
٢. اعتماد قنوات اتصال متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٣. ترسيخ ثقافة الحوار والمناقشة والإنصات داخل الصف

المبدأ الثالث : طرق متعددة للعمل والتعبير (Action and Expression):-

عند تصميم بيئات التعلم من الضروري أن يأخذ المعلمون في اعتبارهم أن المتعلمين مختلفون في الطرق التي يعبرون بها عن أنفسهم واستيعابهم وفهمهم للمعرفة التي يحصلون عليها، وهذا يتطلب تمتع المعلم باستراتيجية ومهارات تسمح للمتعلمين بالتعبير عن أنفسهم، فلا

توجد طريقة واحدة للتعبير عن الأداء بطريقة مثالية للجميع لذا فمن الضروري تنويع الخيارات أمام المتعلمين.

ويشير (Hovey et al,2022,13) إلى أن المعلمين عندما يدمجون مجموعة متنوعة من التقييمات الرسمية وغير الرسمية فإنه يسمح للمتعلمين بفرص متعددة في إظهار فهمهم وتعلميهم للمحتوى التعليمي؛ لذلك تُعد التقييمات التكوينة والختامية أمرًا ضروريًا؛ لأنها تمكن المعلمين من قياس التقدم في مستوى الطالب وتحديد مجالات القوة وتتبع النمو والتقدم وتعديل محتوى وأساليب التدريس وفقًا لاحتياجات المتعلمين، وأشارت (Cast,2024) إلى المبادئ الفرعية والإرشادات لهذا المبدأ كما يلي:-

المبدأ الفرعي الأول: تصميم خيارات متعددة للتفاعل :

من الضروري عند تصميم الموارد المادية أن تكون هذه البيئات داعمة للمتعلمين تلبي احتياجاتهم وتفضيلاتهم وتقدر ذاتهم، لذا يجب أن تتسم البيئة الصفية بالبساطة والمرونة لتعزز من سهولة الوصول والاستخدام، ويتضمن هذا المبدأ الإرشادات التالية:-

١. تنويع أساليب الاستجابة والحركة :

يختلف المتعلمون في طرق تفاعلهم مع البيئة الصفيّة ومع مصادر التعلم مما يستدعي تصميم بيئة مرنة تتيح بدائل متعددة للاستجابة، وتوظيف الحواس المتنوعة لتفاعل أعمق مع المحتوى.

٢. تحسين الوصول إلى المواد والتقنيات والأدوات المساندة والقابلة للوصول:

لا يجب الاكتفاء بتوفير الأدوات والموارد التعليمية، بل يجب ضمان سهولة الوصول إليها ودعم استخدامها الفعال، لذا من المهم توفير أدوات ميسرة تدعم تعليم جميع المتعلمين وتزيل العوائق التي تحد من تفاعلهم مع المحتوى.

المبدأ الفرعي الثاني: خيارات متعددة للتعبير والتواصل:

تعتمد بيئة التعلم الفعالة على إتاحة وسائل متعددة للتعبير والتواصل، بما يضمن تلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، وتعزيز فرص التفاعل والمشاركة، ويتم ذلك من خلال الإرشادات التالية:-

١. استخدام وسائط متعددة للتواصل:

من الضروري توفير قنوات متعددة للتعبير من أجل تقليل حواجز التواصل، ودعم المتعلمين في التعبير عن المعرفة والأفكار والمفاهيم داخل بيئة التعلم. ولا يمكن لوسيلة واحدة أن تناسب جميع المتعلمين، لذا يجب إتاحة خيارات متنوعة لهم لاختيار الأسلوب أو الطريقة المناسبة للتعبير عن استيعابهم.

٢. استخدام أدوات متعددة للبناء والتفاعل والإبداع:

يساعد تنوع الأدوات الرقمية والمبتكرة- مثل الذكاء الاصطناعي التوليدي- في توسيع قدرات المتعلمين على الإنتاج والتفاعل، كما يمنحهم حرية اختيار الوسائل الملائمة لهم، مما يعزز من إبداعهم ومشاركتهم النشطة.

٣. تنمية الطلاقة من خلال الدعم التدريجي للممارسة والأداء:

يعد التدرج في تقديم الدعم أحد السبل الأساسية لتنمية مهارات الطلاقة لدى المتعلمين من خلال أنشطة قصيرة وذات مغزى، وتقديم أدوات دعم تقل تدريجيًا مع تطور الأداء، وصولا إلى الاستقلالية والثقة في التعبير.

٤. معالجة التحيزات المتعلقة بأنماط التعبير والتواصل :

من المهم احترام أنماط التعبير المختلفة، وتجنب تفضيل نمط واحد على حساب الآخرين، وإتاحة الفرصة لكل متعلم للتعبير عن ذاته بالطريقة التي تعكس هويته وخلفيته الثقافية.

المبدأ الفرعي الثالث: تصميم خيارات تطوير الاستراتيجية :-

يمثل تطوير الاستراتيجيات أحد أركان الوظائف التنفيذية التي تسهم في بناء السلوك الهادف والمنظم لدى المتعلمين، من خلال تفعيل الشبكات العصبية المعنية بعمليات التخطيط والتنظيم والانتباه، ويدعم هذا المبدأ تمكين المتعلمين من امتلاك أدوات فعالة تتيح لهم تحقيق أهداف طويلة المدى بكفاءة من خلال الإرشادات الخمسة الرئيسة التالية:- (Cast,2024)

١. تحديد أهداف ذات معنى :-

تحديد الأهداف بوضوح وربطها بالمحتوى الدراسي يمكن المتعلمين من التوجيه الذاتي والتحفيز المستمر، ويُعد استخدام الأدوات البصرية والنماذج التنظيمية عاملًا مساعدًا في تحويل الأهداف الكبيرة إلى خطوات قابلة للتنفيذ.

٢. التنبؤ بالتحديات والتخطيط لمواجهتها: استراتيجيات استباقية للنجاح:-

يُعد التنبؤ بالمصاعب ووضع خطط استباقية لمواجهتها مهارة استراتيجية جوهرية تعزز من جاهزية المتعلمين، وتنمي قدراتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات، من خلال بناء خطط بديلة واستخدام أدوات تخطيط مرنة.

٣. تنظيم المعلومات والموارد: مفاتيح الوصول إلى المعرفة:-

تعليم المتعلمين كيفية تصنيف المعلومات وإدارتها يساعدهم في الوصول إلى المعرفة بكفاءة، ويزيد من استقلاليتهم في التعلم، كما تسهم الأدوات التنظيمية مثل الخرائط الذهنية والجداول الزمنية في دعم هذه المهارة.

٤. تعزيز القدرة على متابعة التقدم: التقييم الذاتي والتغذية الراجعة البناءة:

يركز هذاعلى أهمية التقييم الذاتي والتغذية الراجعة البناءة لتعزيز وعي المتعلم بتقدمه، وتمكينه من تعديل جهوده وفقًا لنتائج الأداء، وتشكل أدوات التقييم الذاتي والرسوم البيانية عناصر محفزة وموضحة للتطور.

٥. مواجهة الممارسات الإقصائية: نحو بيئة صفية شاملة وعادلة:

يتطلب تعزيز العدالة داخل الصف وذلك بهدف الكشف عن الممارسات التي تعيق المتعلمين من العمل والمشاركة، وتسعى إلى توفير بيئة داعمة ومشجعة تحترم التنوع وتقبل الآخر، والشكل رقم (٢) يوضح مبادئ التصميم الشامل للتعلم الرئيسة والفرعية والإرشادات العامة وفقًا لمنظمة (Cast,2024).

فى ضوء ما سبق فان مبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير يركز على تمكين المتعلمين من التعبير عن فهمهم وإظهار ما اكتسبوه من معارف ومهارات بطرق وأساليب متنوعة، بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم وإمكانيتهم الفردية، بالاضافة الى ارتباط هذا المبدأ بتوفير بدائل متعددة لتنفيذ المهام ويمنح المتعلمين حرية اختيار الطريقة الملائمة لإظهار تعلمهم بصورة أفض،ل وانطلاقا من هذا سيتم تحليل المبادئ الفرعية لهذا المبدأ بهدف تطوير عمليات الإدارة الصفية المتمثلة فى التخطيط، والتنظيم، والضبط، والاتصال، والتقويم.

أولًا: تطويرعملية التخطيط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير

عند التخطيط لإدارة الصف، ينبغي على المعلمين مراعاة الفروق الفردية والاختلافات بين المتعلمين، إذ تشير مبادئ التصميم الشامل للتعلم إلى أن المتعلمين يختلفون في أساليب التعبير عن فهمهم واستيعابهم للمعارف والمهارات. ولهذا، من الضروري تنويع الأدوات،

ووسائل التقييم، والموارد، والأنشطة بما يتناسب مع مستوياتهم المختلفة، لضمان تمكين الجميع- بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة- من التعبير عن استيعابهم بطرق مناسبة. ويتطلب ذلك توفير بدائل حسية ومادية متنوعة، وحصر التقنيات الملائمة التي تساعد المتعلمين على التعبير عن أنفسهم.

أما **مبدأ توفير خيارات متعددة للتعبير والتواصل**، فهو يوجه عملية التخطيط نحو تبني أساليب **التقويم الأصيل**، وتشجيع المتعلمين على اختيار طرق التقييم الأنسب لهم وفق قدراتهم ومهاراتهم. ويستلزم ذلك تنويع أدوات التقييم وتصميمها بمستويات متدرجة تسمح لجميع المتعلمين بالتعبير عن الفهم والاستيعاب بطريقة تتناسب مع فروقهم الفردية.

في حين أن **مبدأ تصميم خيارات لتطوير الاستراتيجية** يوجه عملية التخطيط إلى ضرورة إشراك المتعلمين في صياغة أهداف تعليمية ذات معنى، ودمج أهدافهم مع المحتوى التعليمي لتعزيز التوجه الذاتي والتحفيز المستمر. كما يتطلب هذا المبدأ التنبؤ بالتحديات المحتملة التي قد تواجههم في المستقبل ووضع خطط للتغلب عليها، إلى جانب تدريبهم على وضع خططهم الذاتية، ومتابعة تقدمهم، وتقييم أدائهم الذاتي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة. ويتضمن ذلك تبني استراتيجيات تنظم عملية التعبير لدى المتعلمين وتدعم تنمية قدراتهم على التعبير المنظم والفعال، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:

١. حصر الموارد التعليمية والتقنيات الملائمة لقدرات وأنماط تعبير المتعلمين.
٢. تصميم أنشطة متدرجة تدعم التعبير التدريجي والتخطيط الذاتي.
٣. توفير بدائل للتعبير والدعم تراعي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين.
٤. تعزيز مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي لضمان التعبير الفعال.

ثانيًا: تطويرعملية التنظيم الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير

أما فيما يتعلق بعملية التنظيم، فإن تحليل المبادئ المرتبطة بطرق متعددة للعمل والتعبير يوجّه تنظيم الصف نحو توفير الموارد والإمكانات المادية، وتنظيم البيئة الصفية بما يدعم أساليب المتعلمين المتنوعة في التعبير عن أنفسهم، مع تحديد الأدوار المناسبة لكل متعلم وفقًا لمشاركته في المهام الموكلة إليه.

كما يوجّه مبدأ الخيارات المتعددة للتعبير والتواصل عملية التنظيم نحو ضرورة تنظيم أساليب التقييم والتعبير، وذلك من خلال توفير وتوزيع بطاقات لقياس التقدّم الفردي والجماعي، وإعداد السجلات وتحديد الأوقات المناسبة للتقييم، بما يراعي قدرات المتعلمين المختلفة. ويتضمن ذلك أيضًا توفير قوائم بالمهام المطلوبة وتوقيتات تسليمها، وتجهيز الأركان الصفية بالمواد والإمكانات التي تساعد المتعلمين على تنفيذ المهام والتعبير عن فهمهم، إضافة إلى توفير بدائل للمهام تتيح لهم التعبير والتواصل مع زملائهم ومع المعلمين.

أما مبدأ تصميم خيارات لتطوير الاستراتيجية فيوجّه عملية التنظيم نحو الاهتمام بإعداد وتنظيم السجلات المدرسية المتعلقة بالمتعلمين، وأدائهم، والتزامهم، لمتابعة مدى تقدّمهم في تنفيذ خططهم الفردية أو الجماعية، فضلًا عن توفير الإمكانات التي تدعم تقييم الذات وتقييم الآخرين، وذلك عبر أدوات مخصصة لهذا الغرض، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التنظيم في الآتي:

١. تنظيم بيئة الصف لدعم أساليب التعبير المتنوعة.
٢. تخصيص توقيتات مرنة لتقديم المهام التعبيرية.
٣. توفير بدائل حسية داعمة داخل البيئة الفيزيقية.
٤. تهيئة الأدوات والأركان لتنفيذ المهام المستمرة.

ثالثًا: تطويرعملية الضبط الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير

وفقًا لمبدأ تصميم خيارات متعددة للتفاعل فإن إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للمشاركة في صياغة القواعد الصفية يعزز لديهم الشعور بالانتماء والمسؤولية، مما يحد من السلوكيات السلبية داخل الصف. فتنوع طرق التفاعل يقلل من الإحباط، ويزيد من الدافعية نحو الالتزام، ويحد من الممارسات غير المرغوبة.

كما يوجّه مبدأ خيارات متعددة للتعبير والتواصل عملية الضبط نحو توفير أساليب متنوعة أثناء التعبير والعمل، من خلال تقديم إرشادات لفظية وغير لفظية، وتحديد إجراءات واضحة تسهّل الحوار والمناقشة البنّاءة.

أما مبدأ تصميم خيارات تطوير الاستراتيجية، فيدعم تبنّي استراتيجيات تساعد على الضبط والتقييم الذاتي للمتعلمين وسلوكياتهم، مع توفير سجلات لمتابعة تطور تلك السلوكيات

بمرور الوقت، مما يساهم في تحسين الانضباط الذاتي والتوجيه نحو التقييم المستمر، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية الضبط في الآتي:

١. إشراك المتعلمين في وضع قواعد الضبط الذاتي.
٢. توفير وسائل تواصل بنّاءة لحل المشكلات السلوكية.
٣. تنويع أساليب الضبط بما يتناسب مع أنماط المتعلمين.
٤. تعزيز مهارات الضبط الذاتي والتقييم الفردي.

رابعًا: تطويرعملية الاتصال الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير

وفقًا لمبدأ تعدد خيارات التفاعل، ينبغي على المعلم أثناء عملية الاتصال أن يهيئ بيئة عادلة ومنصفة تتيح لجميع المتعلمين فرصًا متساوية للتعبير عن فهمهم واستيعابهم للمحتوى. ويتطلب ذلك العمل على تنمية مهاراتهم في التعبير الشفهي والكتابي، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، والاستماع لآراء الآخرين وتقبّلها.

كما يشير مبدأ تعدد فرص التواصل والتعبير إلى أهمية أن يتوسع المعلمون في استخدام أساليب وتقنيات التواصل مع المتعلمين، وألّا يقتصروا على الطرق التقليدية، بل يوظفوا التكنولوجيا والتطبيقات الحديثة التي تدعم التفاعل وتحفّز المتعلمين على التعبير بطرق جذابة. ويسهم ذلك في دفعهم للمشاركة المستمرة، ويتيح لهم عرض أفكارهم ومشاريعهم وابتكاراتهم سواء بطرق رقمية أو تقليدية.

أما مبدأ تصميم خيارات تطوير الاستراتيجية، فيركّز على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداع لدى المتعلمين، ومساعدتهم على التخطيط للمستقبل. وهنا تبرز أهمية التواصل الفعّال من جانب المعلمين، لتدريب الطلاب على استخدام المفاهيم وأساليب التعبير عن أفكارهم وإبداعهم بطريقة منظمة، مع التخطيط الجيد لتنفيذ هذه الأفكار، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:

١. تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلمين.
٢. إتاحة فرص متعددة أمام المتعلمين للتواصل.
٣. تعزيز ثقافة الإنصات وتقبّل الرأي الآخر.
٤. توظيف التقنيات الرقمية في التعبير.
٥. تنمية التفكير الناقد والإبداعي لضمان التعبير الفعّال والعمل المثمر.

خامسًا: تطويرعملية التقويم الصفى فى ضوء تحليل المبادئ الفرعية لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير

يُعد مبدأ تعدد طرق العمل والتعبير من الركائز الأساسية التي توجه عملية التقويم نحو مزيد من الشمولية والمرونة، بما يضمن دقة قياس نواتج التعلم. ويتيح مبدأ تصميم خيارات متعددة للتفاعل استخدام أدوات رقمية وغير رقمية لقياس التفاعل داخل الصف، بالإضافة إلى تصميم أدوات تقييم مرنة ومتنوعة تراعي احتياجات جميع المتعلمين، مع إعداد أنشطة وأدوات تدعم التقييم الذاتي وتقييم الأقران.

أما مبدأ تعدد خيارات التعبير والتواصل، فيمنح المتعلمين القدرة على اختيار أدوات التقييم المناسبة لقدراتهم، مما يتيح لهم التعبير عن فهمهم بطرق مختلفة، مع إمكانية إعادة المحاولة لتحسين الأداء بناءً على نتائج التقييم.

في حين يوجه مبدأ تصميم خيارات تطوير الاستراتيجية عملية التقويم نحو الاعتماد على أساليب مبتكرة قائمة على المشروعات والتفاعل، والتركيز على تقييم الأهداف الشخصية والأداء الفردي. كما يعزز هذا المبدأ استراتيجيات التقييم المستمر والتقييم الذاتي من قبل المتعلمين أنفسهم، مما يدفع العملية نحو أساليب غير تقليدية محفزة لتحسين النتائج.

وتتضمن هذه الأساليب أنشطة وأدوات تقييم متنوعة، مثل: المشروعات، العروض التقديمية، تمثيل الأدوار، المقالات المكتوبة، الخرائط الذهنية، والاختبارات بأنواعها المقالية والموضوعية. كما يشدد على ضرورة توفير أطر زمنية مرنة لتسليم المهام، بما يراعي الفروق الفردية في سرعة الإنجاز، إلى جانب تشجيع المتعلمين على التأمل الذاتي وتلقي التغذية الراجعة لتعزيز التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز الممارسات المرتبطة بعملية التخطيط في الآتي:

١. تصميم أدوات تقييم مرنة ومتنوعة.
٢. دعم التقييم الذاتي وتقييم الأقران.
٣. إتاحة فرص إعادة المحاولة والتحسين.
٤. تنفيذ تقييمات قائمة على المشاريع والتفاعل.
٥. تحليل الأداء في ضوء الأهداف الشخصية للمتعلمين.

٦. تطوير استراتيجيات التقييم المستمر.

المحور الثالث: تحليل الممارسات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية فى ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم وعلاقتها بالدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء ممارسات بعض عمليات الإدارة الصفية التى تم استخلاصها من تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وربطها بنتائج الدراسات السابقة، بهدف بناء التصور المقترح الذى يدعم تحسين المعلمين فى البيئة الصفية وتطوير عمليات الإدارة الصفية بما يلبي احتياجات جميع المتعلمين، وكذلك تطوير عمليات الإدارة الصفية فى ضوء الاتجاهات الحديثة

أولًا: ممارسات عملية التخطيط لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

يعد التخطيط لإدارة الصف فى ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم عملية منهجية تهدف إلي تهيئة بيئة تعليمية مرنة وشاملة تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين على اختلاف قدراتهم وخلفياتهم وانطلاقًا من المبادئ الرئيسية والفرعية والارشادات الخاصة بالتصميم الشامل للتعلم يمكن تحديد مجموعة من الممارسات التى تمكن المعلم من تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وضمان تكافؤ الفرص والمشاركة والوصول الى المحتوى، ويوضح الجدول التالي الممارسات المستخلصة من تحليل هذه المبادئ، بما يعكس كيفية دمجها فى عملية التخطيط الصفى والاستفادة منها فى تقديم التصور المقترح، والجدول رقم (٢) يوضح تلك الممارسات

الجدول رقم (٢) ممارسات عملية التخطيط لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

المبادئ	الممارسات
طرق متعددة للعرض والتقديم	١. تحليل وفهم احتياجات المتعلمين. ٢. تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة. ٣. إعداد محتوى تعليمي مرن. ٤. تنويع الوسائط والموارد التعليمية.
طرق متعددة للمشاركة	١. تحليل احتياجات المتعلمين وإشراكهم في صياغة الأهداف التعليمية. ٢. تصميم خطة مرنة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. ٣. دمج الجوانب العاطفية في عملية التخطيط بشكل منهجي.
طرق متعددة	١. حصر الموارد التعليمية والتقنيات الملائمة لقدرات وأنماط تعبير المتعلمين.

للعمـــــل والتعبير	٢. تصميم أنشطة متدرجة تدعم التعبير التدريجي والتخطيط الذاتي. ٣. توفير بدائل للتعبير والدعم تراعي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين. ٤. تعزيز مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي لضمان التعبير الفعال.

تظهر نتائج تحليل المتعلقة بممارسات عملية التخطيط وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، توافقًا مع دراسة كل من (Courey et al,2013)،(Ostvik-de Wilde& Navaitienė&)،(Banik,2025)،(Habaci et al,2013)،(Ralabate et al,2014)،(Gauvreau et al,2019)،(Chamblin,2017)،(Stasiūnaitienė,2021) فقد اتفقت النتائج مع ما ورد في الدراسات بشأن أهمية تحليل احتياجات المتعلمين وتحديد خصائصهم وهواياتهم من خلال أدوات موضوعية كالسجلات المدرسية إلى جانب إشراكهم الفعلي في وضع الأهداف التعليمية وتحديد الأساليب والاستراتيجيات المناسبة وهو ما يُعد شرطًا أساسيًا لنجاح نهج التصميم الشامل للتعلم كما أشارات آلية الدراسات السابقة.

كما دعمت النتائج الحاجة إلى تصميم أهداف تعليمية مرنة تراعى الفروق الفردية وتتناسب مع الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين وهو ما يتفق مع دراسة كل من)،(Ralabate et al,2014)،(Smith,2012)،(Tiu et al,2023)،(Chita-Tegmark et al,2012)، التي أشارت إلى تكامل الأهداف مع الواقع المتنوع للمتعلمين، بالإضافة إلى ذلك فهناك توافق بين نتائج الدراسات السابقة فيما يخص تنويع الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية، حيث تم التأكيد على ضرورة الدمج بين التعلم الفردي والجماعي، وربط الأنشطة بمواقف حياتية واقعية لتحفيز التفاعل والمشاركة (Chita-Tegmark et al,2012)،(Baucham,2020)

أمَّا ما يتعلق باستخدام التكنولوجيا والوسائط التعليمية المتنوعة، فقد توافقت نتائج دراسة كل من،(Tiu et al,2023) (Bray,2024)،(Izzo,2012)،(Frolli et al,2022) (Hitchcock & Stahl,2003) Edyburn,2010) مع نتائج التحليل التي شددت على أهمية دمج التقنيات الحديثة كوسيلة لدعم الوصول العادل للمحتوى التعليمي وتحقيق التكيف مع الفروق الفردية خصوصًا للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، ومع ذلك تؤكد دراسة (الغامدي، والطنطاوي،٢٠٢٠) على أن ضعف الإمكانيات التكنولوجية تُعد عائق رئيسي في عملية التخطيط لإدارة الصف.

في جانب التخطيط للتقويم والتغذية الراجعة، توافق تحليل الممارسات مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (Bray,2024)،(Hitchcock & Stahl,2003) ، (Tiu et al,2023)، ، ،(Scott,2018) من أهمية تنويع أساليب التقويم وتضمين المتعلمين في اختيار ما يتناسب معهم، إلى جانب تصميم أدوات للتقييم الذاتي وتقديم تغذية راجعة بناءة مع الإشارة أيضًا إلى أن ضعف توافر الموارد قد يُعد من أبرز معوقات تطبيق هذه الممارسات.

وقد أظهرت نتائج التحليل أهمية تعزيز التنوع الثقافي والاجتماعي داخل الصف الدراسي وهو ما اتسق مع دراسة كل من (Tiu et al,2023)، (Chita-Tegmark et al,2012)، التي أكدت على أهمية تبني ممارسات تعليمية مرنة تدعم المناقشة وقبول الآخر وصياغة أهداف وتقويمات تتماشى مع الخلفيات المتنوعة للمتعلمين.

أمَّا ما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة فقد توافقت نتائج التحليل مع نتائج دراسة (Izzo,2012)،((Rao& Meo, G. (2016)،(Rose& Strangman, (2007.)، على أهمية تصميم محتوى تعليمي وخطط فردية تتناسب مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم داخل البيئة الصفية بالإضافة إلى ضرورة تنمية الروابط الاجتماعية وتقليل الاتجاهات السلبية تجاههم، بينما أشارت دراسة (Manase et al,2024) إلى أن ضعف مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التخطيط يُعد عائقًا رئيسًا.

ثانيًا: ممارسات عملية التنظيم في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

يعتمد التنظيم على ضبط عناصر البيئة الصفية المادية والبشرية والزمنية، بما يشمل توزيع المساحات وإدارة الموارد وتنظيم الوقت، وتحديد أدوار المتعلمين وانطلاقا من تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم تم استخلاص مجموعة من الممارسات التى تتعلق بعملية التنظيم، والجدول رقم (٣) يوضح ممارسات عملية التنظيم لإدارة الصف التى تم استخلاصها في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

الجدول رقم (٣) ممارسات عملية التنظيم لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

المبادئ	الممارسات
طـرق متعـددة للعـــــــرض والتقديم	١. تنظيم بيئة صفية مرنة تراعي التنوع وتشجع التفاعل. ٢. تنظيم المصادر التعليمية والوسائل الداعمة. ٣. تحديد أدوار واضحة للمتعلمين. ٤. ضبط التفاعل الصفي من خلال وضع القواعد وتحديد المساحات والأركان المخصصة.
طـرق متعـددة للمشاركة	١. تنظيم مرن للصف يسمح بتلبية الاحتياجات الفردية والجماعية. ٢. تقسيم الصف إلى أركان متنوعة تدعم الأنشطة المختلفة. ٣. إدارة الوقت بمرونة من خلال أدوات تنظيمية وجداول قابلة للتعديل.
طـرق متعـددة للعمل والتعبير	١. تنظيم بيئة الصف لدعم أساليب التعبير المتنوعة. ٢. تخصيص توقيتات مرنة لتقديم المهام التعبيرية. ٣. توفير بدائل حسية داعمة داخل البيئة الفيزيقية. ٤. تهيئة الأدوات والأركان لتنفيذ المهام المستمرة.

أظهرت نتائج تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم مجموعة من الممارسات المتعلقة بعملية التنظيم لحجرة الصف، وهذه الممارسات يمكن أن تندرج في مجموعة من النقاط الرئيسة التي تتمثل في: أولًا: تنظيم البيئة الصفيّة وإدارة المساحات، حيث تشير الممارسات التي تم استنتاجها إلى أهمية ترتيب المقاعد بشكل مرن يسمح بحرية الحركة والتفاعل مع تخصيص أركان متنوعة للعمل الفردي والجماعي، بالإضافة إلى إنشاء زوايا للدعم النفسي والعاطفي وهو ما يعزز من جاهزية المتعلمين ويساعدهم على التكيف مع التحديات المختلفة وقد توافقت هذه الممارسات والنتائج المستخلصة مع دراسة كل من (Habaci et al,2013)،(Li,2006)،(Wannarka,2015)،(Sasson et al,2022)، التي أكدت على أهمية توفير بيئة تعليمية مرنة داعمة للاحتياجات المتنوعة للمتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقات الخاصة .

كذلك تركز الممارسات السابقة على تنظيم وإدارة الوقت بفعالية، فقد بيّن التحليل ضرورة العمل وفق خطة زمنية واضحة وتخصيص أوقات مناسبة للمناقشات الصفيّة والتقييم والدعم الفردي بما يضمن شمولية الأنشطة وتنوعها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من

(Habaci et al,2013) (Li,2006) ، إلا أن القيود الزمنية تعد من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في تنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Baucham,2020)،(Zhang et al,2024).

كما أكدت تحليل المبادئ على أهمية تنظيم الموارد والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع تسلسل المهارات المطلوبة، وتوظيف الأدوات الرقمية بشكل متكامل مع المحتوى، بالإضافة إلى تنويع المواد التعليمية لتدعيم التعلم النشط، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من ،(Gauvreau et al,2019)،(Lohmann et al,2018)، ولكن على الجانب الآخر تؤكد دراسة (Zhang et al,2024)،(Scott,2018) (Manase et al,2024) تؤكد أن نقص الموارد التقنية والبينية التحتية من معوقات عملية التنظيم لإدارة الصف بالصورة المثالية.

فيما يتعلق بتنظيم التفاعل الصفي فقد أكدت تحليل المبادئ أن الممارسات يجب أن تتضمن وضع قواعد سلوكية واضحة للتفاعل وتحديد أدوار المتعلمين داخل المجموعات وتخصيص أوقات للحوار والنقاش بما يعزز الانضباط الذاتي، وينمى مهارات التفكير الناقد والتواصل، ويتفق هذا مع نتائج دراسة كل من (Wannarka,2015).

ثالثًا: ممارسات عملية الضبط في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم :

يوضح الجدول التالي الممارسات المستخلصة من تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وذلك لربطها بنتائج الدراسات السابقة، والجدول رقم (٤) يوضح ممارسات عملية الضبط لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

الجدول رقم (٤) ممارسات عملية الضبط لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

المبادئ	الممارسات
طرق متعددة للعرض والتقديم	١. تقديم قواعد صفية واضحة ومتنوعة، وضمان استيعابها من جميع المتعلمين. ٢. تعزيز القواعد الصفية من خلال ربطها بمواقف حياتية وقيم أخلاقية. ٣. ضبط الحوار والمناقشة من خلال قواعد للتواصل والمشاركة الفعّالة والعادلة.

طرق متعددة للمشاركة	١. إشراك المتعلمين في وضع مدونة سلوكية تعزز الالتزام. ٢. دعم الانضباط الذاتي والدافعية نحو السلوك الإيجابي. ٣. تهيئة بيئة صفية داعمة للسلوك والتفاعل الإيجابي. ٤. تقديم برامج فردية لتعديل السلوك ودعم المتعلمين وفق احتياجاتهم.
طرق متعددة للعمل والتعبير	١. إشراك المتعلمين في وضع قواعد الضبط الذاتي. ٢. توفير وسائل تواصل بنّاءة لحل المشكلات السلوكية. ٣. تنويع أساليب الضبط بما يتناسب مع أنماط المتعلمين. ٤. تعزيز مهارات الضبط الذاتي والتقييم الفردي.

أكدت نتائج التحليل على أهمية تعززي الدافعية الذاتية نحو الانضباط لدى المتعلمين من خلال تصميم برامج توجيه وتعديل السلوك غير المرغوب، وتوظيف أدوات متابعة السلوك مثل السجلات الصفيّة واستخدام استراتيجيات التوجيه الذاتي إلى جانب استخدام الإرشادات غير اللفظية والتعزيز الإيجابى والسلبي مثل (رفع اليد عند التحدث)، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما أشارت إليه دراسة (Tarman,2016) التي شددت على ضرورة دمج نموذج تعديل السلوك في بيئة التعلم.

أظهرت النتائج أن المعلمين يجب عليهم ممارسة الذكاء العاطفي والوجدانى مع المتعلمين، وذلك نظرًا للدور الذى يلعبه في فهم مشاعر المتعلمين وتوجيههم نحو تنظيم انفعالتهم، وهو ما يدعمهم إيجابيًا نحو التفاعل الصفي، وتشمل هذه الممارسات جلسات الدعم النفسي والتواصل العاطفي وتقديم برامج الدعم الفرديّة لذوي الاحتياجات وتوفير أركان التهدئة والاستفادة منها كمساحات آمنة، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Valente et al,2019)، (Rose & Strangman,2007)، (Quinto & Santos,2021)، (Ostvik-de Wilde, & Banik,2025).

حيث كشفت نتائج تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم عن أهمية إعلان القواعد الصفيّة وتضمينها في مدونة سلوكية مرئية مع إشراك الطلاب في وضعها وتكييفها مع ميول الطلاب الثقافية والهوايات الشخصية، وعرضها بطرق رقمية تفاعلية تسهم في فهمها والالتزام بها، وقد اتفقت هذه الممارسات مع توجيهات حديثة في الأدبيات التربوية التي ترى في إشراك

المتعلمين في صنع القواعد وسيلة لتعزيز الالتزام والاحترام المتبادل داخل الصف وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Sasson et al,2022)

إذ بينت النتائج أهمية ربط السلوكيات الصفيّة بالقيم الأخلاقية من خلال تفعيل الحوار المنظم والمناقشات الدورية داخل الصف، وتوصي الممارسات المستخلصة بتخصيص وقت أسبوعي لمناقشة السلوكيات الجماعية، وإشراك المتعلمين في اقتراح الحلول والمبادرات السلوكية وهو ما يعزز من وعيهم الذاتي، ويجعلهم شركاء حقيقيين في تحسين البيئة الصفيّة، وقد اتفقت دراسة (Habaci et al,2013) مع هذه النتائج التي تؤكد على بناء ثقافة صفيّة دامجة قائمة على المشاركة والاحترام المتبادل.

رابعًا: ممارسات عملية الاتصال في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

وفقًا لتحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم، تم استخلاص الممارسات المتعلقة بعملية الاتصال، وذلك لربطها بنتائج الدراسات السابقة، والجدول رقم (٥) يوضح هذه الممارسات المتعلقة بعملية الاتصال لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

الجدول رقم (٥) ممارسات عملية الاتصال لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم

لمبادئ	الممارسات
طـرق متعـددة للعرض والتقديم	١. تعزيز التواصل الوجداني واللفظي مع الطلاب من خلال الاستماع والتغذية الراجعة. ٢. تنويع الوسائط وتبسيط اللغة لضمان الفهم لجميع المتعلمين. ٣. توظيف التكنولوجيا والموارد المساندة لتلبية احتياجات المتعلمين وملائمتها لفروقهم الفردية.
طـرق متعـددة للمشاركة	١. تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين من خلال أنشطة متنوعة ومحفّزة. ٢. اعتماد قنوات اتصال متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. ٣. ترسيخ ثقافة الحوار والمناقشة والإنصات داخل الصف.
طـرق متعـددة للعمل والتعبير	١. تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلمين. ٢. إتاحة فرص متعددة أمام المتعلمين للتواصل. ٣. تعزيز ثقافة الإنصات وتقبّل الرأي الآخر. ٤. توظيف التقنيات الرقمية في التعبير. ٥. تنمية التفكير الناقد والإبداعي لضمان التعبير الفعّال والعمل المثمر.

في ضوء تحليل الممارسات الإدارية المتعلقة بعملية الاتصال الصفي في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم، أمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج التي توضح دور المعلم في عملية الاتصال وكيفية تنمية مهارات التواصل الشامل لدى المتعلمين ومنها ما يلي:-

أظهرت النتائج أن المعلم عليه تطبيق أنشطة تحفيزية تنمى مهارات التواصل لدى المتعلمين وملاحظة أداء المتعلمين في مهارات الكتابة والاستماع والتحدث، وتقديم تغذية راجعة مستمرة وبناءة لتعزيز التواصل وإعادة صياغة تعبيرات المتعلمين لتوضيحها للزملاء، ويرد على الاستفسارات وتعديل لغتهم المتعلقة بالمصطلحات غير اللائقة وغير الأخلاقية، وهذا يتفق مع نتائج كل من (المرشد وآخرون، ٢٠٢٣)، (Ganchozo,2023).

ضرورة تنويع المعلم لاستراتيجيات التواصل حيث من الضروري اختيار الوسيلة المناسبة للتواصل مع المتعلمين وفقًا لاحتياجاتهم، وتعديل وسائل الوصول لتناسب الجميع، وتوفير فرص تعليمية متكافئة للجميع، وتنويع وسائل تقديم المعلومات وتبسيط المصطلحات والرموزوتحليل اللغة والرموز، ويشرح للطلاب بأكثر من طريقة ويقدم خرائط ذهنية ومفاهيمية وقصص وصور ورسوم بيانية (Ganchozo,2023)، (Manase et al,2024)، (Izzo,2012).

كما أن الممارسات المستخلصة تؤكد على أن المعلم عليه توظيف التكنولوجيا في عملية الاتصال والاستفادة من الموارد المتنوعة لدعم الوصول لجميع المتعلمين وخاصة ذوي الإعاقة من خلال توفير مصادر تعليمية متنوعة تراعي احتياجات الجميع، كما أن إتاحة الوسائط الرقمية والمنصات التفاعلية تشجع على التعبير الذاتي وتقديم محتوى متعدد الوسائط يدعم الفروق الفردية ويعزز المشاركة من المتعلمين وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Izzo,2012)، (Manase et al,2024)،(Al-Azawei et al,2016)،(Amin & Adiansyah2023)

تعزيز بيئة صفيّة تفاعلية من خلال توفير قنوات اتصال مفتوحة والاستماع العال والإنصات للمتعلمين والسماح بالمناقشات الفعالة مع المتلعمين وتشجيعهم على طرح الأسئلة وتقبل آراء الآخرين، وتقديم طرق متعددة لتفاعلهم، وتفسير أسباب اختيار استراتيجيات التعلم واستخدام اللهجات والكلمات التي تناسب الاختلافات الثقافية Navaitienė& (Stasiūnaitienė,2021)،(Tiu et al,2023).

كما يجب أن يركز المعلم أيضًا أثناء عملية التواصل على أن يربط بين التعليم والحياة من خلال مواقف حياتية وتشجيع التفكير النقدي والإبداعى للمتعلمين، مما يشجعهم على التعبير عن أنفسهم وآرائهم وتحسين التواصل بين المعلم والمتعلمين وبعضهم البعض (Amin) Adiansyah2023 &(Hovey et al,2022).

خامسًا: ممارسات عملية التقويم في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

من خلال تحليل الاطار النظرى لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، تم استخلاص مجموعة من الممارسات التى تتعلق بعملية التقويم، وذلك لربطها بنتائج الدراسات السابقة، والجدول رقم (٦) يوضح ممارسات عملية التقويم لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

الجدول رقم (٦) ممارسات عملية التقويم لإدارة الصف في ضوء إطار التصميم الشامل للتعلم:

المبدأ	الممارسات
طرق متعددة للعمل والتعبير	١. تصميم أدوات تقييم مرنة ومتنوعة. ٢. دعم التقييم الذاتي وتقييم الأقران. ٣. إتاحة فرص إعادة المحاولة والتحسين. ٤. تنفيذ تقييمات قائمة على المشاريع والتفاعل. ٥. تحليل الأداء في ضوء الأهداف الشخصية للمتعلمين. ٦. تطوير استراتيجيات التقييم المستمر.

في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم أصبح من الضروري على المعلم تطوير الممارسات المتعلقة بعملية التقويم، خاصة وأن أحد مبادئ التصميم الشامل للتعلم يركز على طرق متعددة للعمل والتعبير، والذي يتيح للمتعلمين طرقًا متعددة للتعبير عن فهمهم ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، والجدول رقم (٦) يتضمن تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم لاستخلاص الممارسات المتعلقة بعملية التقويم.

من خلال تحليل مبادئ التصميم الشامل للتعلم تم استخلاص مجموعة من الممارسات المتعلقة بعملية التقويم، وهذه الممارسات تركزت حول أهمية توفير خيارات متنوعة ومرنة في التقويم بما يتناسب مع اهتمامات وقدرات المتعلمين، فمن الضروري أن تظهر الهوايات والاهتمامات المتعلقة بالمتعلمين ضمن أنشطة وفاعليات عملية التقويم، كما أنه من الضروري تنفيذ تقويمات مرنة تعتمد على اهتمامات المتعلمين والتركيز على تقديم تغذية راجعة بناءة تعزز التعاطف وتحفيزهم نحو التقدم في تحقيق الأهداف، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Rose et al,2018)، (Hovey et al,2022)

كذلك توضح الممارسات التي تم استخلاصها أهمية تنفيذ اختبارات قصيرة وتفاعلية مع تقديم الإجابات النموذجية لتوضيح التوقعات من المتعلمين، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Mcdaniel et al,2011)، بالإضافة إلى تصميم الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على التخطيط والتنظيم الذاتي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Bary et al,2024).

كما أظهرت نتائج عملية التحليل أن من أهم ممارسات عملية التقويم هو إشراك المتعلمين في اختيار أساليب التقويم المناسبة لهم واحترام الفروق الفردية، وتقديم فرص عادلة وشاملة أمام الجميع للتعبير عن فهمهم، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Pai,2025)،(Tiu et al,2023) التي تؤكد على ضرورة دمج أدوات متعددة في عملية التقويم مثل ملف الإنجاز والتقييم التكويني والتغذية الراجعة لتناسب جميع المتعلمين.

كذلك توضح الممارسات السابقة أن عملية التقويم من الضروري أن تستخدم كمحفز نفسي وعاطفي للتعرف على تحسن أداء المتعلمين واحترام الخصوصية، وكذلك من الضروري إدخال التطبيقات التكنولوجية في عملية التقويم خاصة أنها تتيح أمام المتعلمين فرص متعددة للتعبير والعمل مثل إنتاج المشاريع الرقمية والمناقشات الافتراضية والعروض التقديمية (Finnegan et al,2019)، وفيما يلى عرض التصور المقترح الذى تم بناءه بالاعتماد على تحليل إطار التصميم الشامل للتعلم لتطوير بعض عمليات الإدارة الصفية

التصوّر المقترح لتطوير بعض عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم (UDL)

تمهيد:

تؤدي الإدارة الصفيّة دورًا محوريًا في البيئة التعليمية، من خلال تهيئة بيئة صفيّة تتناسب مع الجميع وتضمن تحقيق جودة التعليم، وتُعد قدرة المتعلمين على التخطيط لإدارة الصف وسلوك المتعلمين وتعزيز المشاركة الإيجابية وخلق بيئة تعليمية محفزة على الإبداع

والابتكار، واحترام الآخرين والتعاون معهم، فهو من الركائز الأساسية لتعزيز النمو الشامل المتكامل للمتعلمين مع مراعاة الفروق الفرديّة.

ونظرًا لما يشهده الواقع المدرسي من تنوع متزايد بين المتعلمين من حيث الميول والقدرات والأنماط الثقافية والاجتماعية، أصبح من الضروري إعادة النظر في الممارسات التقليدية لإدارة الصف، والتوجه نحو ممارسات حديثة تدعم مبادئ التنوع والمرونة والشمولية والعدالة بين جميع المتعلمين .

لذلك يبرز إطار التصميم الشامل للتعلم (UDL)* كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية مرنة تدعم وتستوعب جميع المتعلمين بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تجاوز الحواجز والتحديات التي تعوق وصولهم للتعلم، وذلك من خلال ثلاثة مبادئ رئيسة وهي:-

١. طرق متعددة للمشاركة (Multiple Means of Engagement)
٢. طرق متعددة للعرض والتقديم (Multiple Means of Representation)
٣. طرق متعددة للعمل والتعبير (Multiple Means of Act& Expression)

وهذه المبادئ تتكامل وتترابط مع الشبكات العصبية الثلاثة في الدماغ وهي شبكة التعرف، والشبكة الاستراتيجية، والشبكة العاطفية.

ويأتي هذا التصور المقترح استجابة تربوية لتطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم، بهدف إيجاد بيئة صفيّة داعمة ومحفزة لجميع المتعلمين وتقديم الدعم اللازم وتوفير تعلم نشط من خلال تطوير العمليات الرئيسة الخمسة للإدارة الصفيّة وهي : التخطيط، التنظيم، الضبط، الاتصال، التقويم، ويرتكز هذا التصورعلى الممارسات التي تم استنتاجها من تحليل المبادئ الثلاث للتصميم الشامل للتعلم وكذلك المبادئ والإرشادات الفرعيّة لكل مبدأ من المبادئ، وتم دمج هذه الممارسات في عناصر مركزة وشاملة، وتحديد الإجراءات

---

*يعرف القانون الأمريكى التصميم الشامل للتعلم (UDL) بأنه إطار مثبت علميًا لتوجيه الممارسات التعليمية لتوفير مرونة في طرق تقديم المعلومات وطرق الاستجابة وإظهار المعارف والمهارات من خلال المشاركة من المتعلمين، مع التأكيد على إزالة الحواجز في التدريس وتوفير كافة التسهيلات والدعم للمتعلمين والمحافظة على توقعات إنجاز عالية لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقة (U.S. Congress,2008,3088)

*تم عرض هذا التصور المقترح على مجموعة من المحكمين

اللازمة لتنفيذ هذه الممارسات وتحديد الأدلة والشواهد على تنفيذ المعلم لها، وكذلك مؤشرات النجاح في التنفيذ ، ليمثل هذا التصور دليلا عمليًا أمام المعلمين والقائمين على العملية التعليمية لتطوير ممارسات الإدارة الصفية وفقًا لإطار التصميم الشامل للتعلم.

منطلقات التصور المقترح :-

ينطلق التصور المقترح الحالي من مجموعة من المنطلقات النظرية والتحليلية التي تشكل الأساس المعرفي والعملي لتطوير عمليات الإدارة الصفية وفقا لإطار التصميم الشامل للتعلم على النحو الآتي:-

١. توجهات الدولة المصرية نحو نظام تعليمي عالي الجودة، ويعزز من العدالة والإنصاف والدمج، ويرتكز على الابتكاروالتنوع، من خلال تطبيق رؤية مصر ٢٠٣٠ وهذا يتوافق مع فلسفة ومبادئ التصميم الشامل للتعلم.
٢. التزام الدولة المصرية بأهداف التنمية المستدامة، ومنها الهدف الرابع المتعلق بضمان تعليم عادل وشامل للجميع، لذا يبرز إطار التصميم الشامل للتعلم كأداة لإعادة هيكلة عمليات الإدارة الصفيّة بما يتفق مع سياسات تعليمية تدعو إلى العدالة والدمج.
٣. التزام مصر بتوجهات المنظمات الدولية مثل اليونسكو واليونسيف على أهمية تبنى تعليم دامج لا يقصي أحد ويراعي التنوع، والخلفيات الثقافية والاجتماعية المختلفة، وهذا يتوافق مع فلسفة ومبادئ التصميم الشامل للتعلم، ويعد أداة فعالة للإدارة الصفيّة.
٤. تطبيق مصر نظام التعليم الجديد (٢٠٠) الذي يركز على المتعلم والتنوع والتفاعل والتكنولوجيا والدمج واتباع استراتيجيات تعزز من التقويم الأصيل والتكويني والاهتمام بالقيم والمهارات والتعلم النشط بديلًا عن التقليدي والتركيز على المتعلم الفعال، وهذا يتقاطع مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم، ويجعل تطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لهذا الإطار دعمًا مباشرًا لتطبيق النظام الجديد.
٥. التحول نحو ثقافة مدرسية دامجة وشاملة تؤمن بالتنوع كقيمة، وهذا يتسق مع قانون (١٠) لعام (٢٠١٨) الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقة وحقهم في التعليم ودمجهم في مدارس حكومية وخاصة وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة، لذا فإن التصميم الشامل يمكن أن يكون أداة تنفيذية لتحقيق هذه الفلسفة في الواقع الصفي.

٦. التوسع في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، خاصة مع تزايد الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يسمح للمعلمين بتوفير مصادر متعددة للمتعلمين تتيح لهم حرية الاختيار بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم ويعزز من إمكانية الوصول للجميع.

٧. التحولات في دور المعلم، والمتعلم في العملية التعليمية، فقد أصبح المعلم مرشدًا وموجهًا وميسرًا وليس ناقلًا للمعلومات والمعارف، وأصبح المتعلم خبيرًا مشاركًا ومتفاعلًا مع الزملاء.

٨. نجاح الإدارة الصفيّة يتحقق بمدى قدرة المعلم على تكييف الصف وتنوع استراتيجياته في إدارة الصف وعملياته المختلفة، وهذا يعد جوهر التصميم الشامل للتعلم القائم على المرونة والتكيف والتنوع.

٩. أحد أهداف التعلم في القرن العشرين هو بناء المتعلمين المنظمين والمستقلين ذاتيًا، وهذا الهدف يحققه التصميم الشامل من خلال المبدأ الفرعي المتعلق بالتنظيم الذاتي والوظائف التنفيذيّة، وهو أحد المبادئ الفرعية لمبدأ الطرق المتعددة للعمل والتعبير.

١٠. التوجه نحو التقويم التكويني والأصيل والتقويم من أجل التعلم، يتطلب إعادة النظر في استراتيجيات تقويمية ودمج أدوات متعددة للتقويم وهذا يحققه مبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير.

١١. يتميز التصميم الشامل للتعلم بمرونته وقابليته للتطبيق في مختلف المراحل الدراسية والعمرية مما يجعله إطارًا عامًا شاملًا يمكن توظيف مبادئه في تطوير عمليات الإدارة الصفيّة، بغض النظر عن المرحلة العمريّة والمستوى الأكاديمي للمتعلمين.

١٢. يُعد إطار التصميم الشامل للتعلم إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة والتي لا تقتصرعلى تطوير المنهج، أوالتوسع في استخدام التكنولوجيا في التعليم، بل تركز على جميع عناصر العملية التعليمية وتسعى إلى توفير بيئة تعليمية مرنة وشاملة تدعم كافة المتعلمين، وتحقق العدالة وتزيل الحواجز التي قد تعيق الوصول إلى التعلم.

١٣. يوفر التصميم الشامل للتعلم ثلاثة مبادئ رئيسة تتضمن مبادئ فرعية وتشتمل على :

أ. طرق متعددة للمشاركة :(توفير خيارات لجذب الانتباه، دعم الجهد والمثابرة، تعزيز التنظيم الذاتي)

ب. طرق متعددة للعرض والتقديم (توفير خيارات للإدراك، تقديم اللغة والرموز، دعم الفهم)

ج. طرق متعددة للتعبير والعمل : (توفير خيارات للتفاعل البدني، دعم التعبير والتواصل، دعم الوظائف التنفيذية)

١٤. تتطلب عمليات الإدارة الصفية تطويرًا مستمرًا يتماشى مع التغيرات المتسارعة في مجال التعليم سواء من حيث أساليب التدريس أو تنوع المتعلمين واحتياجاتهم.

١٥. أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة الصفيّة أن هناك قصور في ممارسة المعلمين لعمليات الإدارة الصفية بالكيفية التي يمكن من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتتبنى مبادئ المرونة والشمولية والإنصاف في التعليم للجميع.

١٦. أظهر تحليل المبادئ والإرشادات الخاصة بالتصميم الشامل للتعلم إمكانية استخلاص ممارسات فاعلة للإدارة الصفية يمكن توظيفها بما يسهم في تحسين جودة البيئة التعليمية ورفع مستوى أداء المعلمين.

أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور إلى المشاركة في تطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لإطارالتصميم الشامل للتعلم من خلال تحقيق الأهداف الآتية:-

١. تحديد أبرزالممارسات والإجراءات والأدلة ومؤشرات النجاح المرتبطة بعمليات الإدارة الصفيّة استنادًا إلى المبادئ الثلاث للتصميم الشامل للتعلم (طرق متعددة للمشاركة، وطرق متعددة للعرض والتقديم، وطرق متعددة للعمل والتعبير)

٢. تعزيز كفاءة المعلمين في إدارة الصف عبر تقديم خيارات متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.

٣. تهيئة بيئة تعليمية جاذبة وآمنة ومبدعة، تضمن تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق العدالة والإنصاف بين جميع المتعلمين.

٤. تطوير استراتيجات الإدارة الصفيّة التي تدعم المرونة والتكيف مع احتياجات المتعلمين مما يعزز بيئة تعليمية شاملة تدعم مشاركة الجميع.

٥. دعم تنفيذ رؤية مصر ٢٠٣٠، وأهداف التنمية المستدامة بتطوير عمليات الإدارة الصفيّة لتحقيق العدالة والدمج داخل الصفوف الدراسية.

٦. تمكين المعلم من توظيف التكنولوجيا والمصالدر الرقمية المتنوعة داخل حجرة الصف لتعزيز إمكانية الوصول للجميع.

٧. تمكين المتعلمين من تطوير مهاراتهم الذاتية وتعزيز استقلاليتهم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.
٨. رفع مستوى الوعي المهني للمعلمين حول أهمية التصميم الشامل للتعلم بصفة خاصة، والأطر والتوجهات التربوية الحديثة بصفة عامة، ودورهم في تحسين ممارسات المعلمين في إدارة الصف.
٩. تقليل الفجوات التعليمية وتحقيق فرص تعليمية متكافئة من خلال تبني المعلمين إدارة صفية شاملة وعادلة للجميع.
١٠. بناء منظومة إدارية صفيّة قائمة على الاستباقية والوقاية من السلوكيات غير المرغوبة، وذلك بناء على معرفة احتياجات المتعلمين.
١١. رفع كفاءة المعلمين في إدارة الوقت، من خلال ممارسات صفية تتسم بالمرونة والضبط والتنظيم الأمثل لوقت التعلم.
١٢. تعزيز ممارسات التقويم التكويني والتقويم الأصيل داخل الصفوف من خلال توفير خيارات متعددة أمام المتعلمين للعمل والتعبير.
١٣. تنمية ممارسات تدعم مجتمعات التعلم المهنية من خلال التعاون والتشارك بين المعلمين في عملية التخطيط لإدارة الصف.

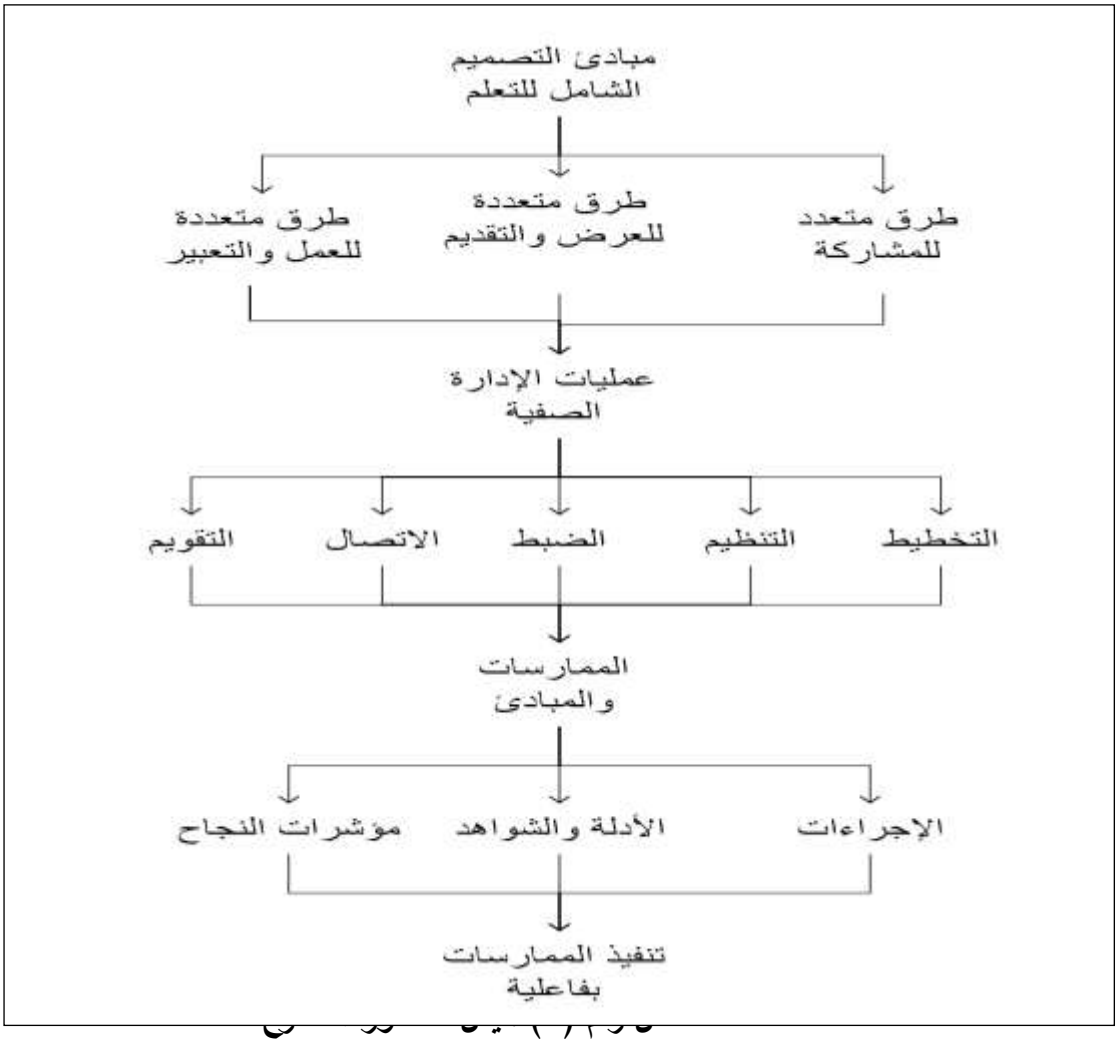
مجالات التصور المقترح:

أولًا: المجالات المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم :

١. طرق متعددة للمشاركة.
٢. طرق متعددة للعرض والتقديم.
٣. طرق متعددة للعمل والتعبير.

ثانيًا: المجالات المتعلقة بعمليات الإدارة الصفيّة:

١. التخطيط.
٢. التنظيم.
٣. الضبط.
٤. الاتصال.
٥. التقويم.



الإجراءات المقترحة لتنفيذ التصوّر المقترح (الممارسات والإجراءات والأدلة ومؤشرات النجاح لتنفيذ الممارسات) :

تم تحديد وصياغة الممارسات الواردة بهذا التصور المقترح بعد عملية التحليل الدقيق للمبادئ الرئيسة والفرعية والإرشادات الخاصة بإطارالتصميم الشامل للتعلم، وقد رُوعِي في ذلك أن تكون الممارسات مركزة ومحددة في صياغتها وخالية من التكرار، ومرتبطة بصورة مباشرة مع المبادئ الرئيسة التي يتم تناولها، وذلك بهدف تسهيل التطبيق العملي من قبل المعلمين

والقائمين على العملية التعليمية وضمان وضوح العلاقة بين كل ممارسة ومبدأ رئيس بما يضمن تنفيذ التصوّر على أرض الواقع.

في هذا الجزء سيتم تناول كيفية تطوير عمليات الإدارة الصفيّة استنادًا إلى مبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم، وهو أحد مبادئ التصميم الشامل الذي يركز على تنويع أساليب عرض المحتوى التعليمي بما يتلاءم مع أنماط الإدراك المختلفة للمتعلمين، وسيتم عرض مجموعة من الممارسات الرئيسة التي تم اختصارها من عملية التحليل لكل عملية من عمليات الإدارة الصفيّة مع تحديد الإجراءات التنفيذيّة والأدلة، ومؤشرات النجاح لكل ممارسة.

أولًا: تطوير عمليات الإدارة الصفية وفقًا لمبدأ طرق متعددة للتقديم والعرض:

١. عملية التخطيط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم:

الممارسة	الإجراءات التنفيذية للمعلم	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تحليل وفهم احتياجات المتعلمين	• إجراء مسح لاهتمامات الطلاب . • تحليل ملفات الطلاب وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية . • عقد لقاءات فردية أو جماعية لفهم اهتمامات ودوافع المتعلمين. • تحديد احتياجات المتعلمين .	• استبيانات فردية أو جماعية. • تقارير فردية. • سجلات . • بطاقات ملاحظة. • مقابلات مع الطلاب.	• ارتفاع نسب مشاركة الطلاب. • وجود خطط تراعي الفروق الفردية للطلاب.
تحديد استراتيجيات تعليمية مناسبة	• اختيار استراتيجيات متنوعة (التعلم التعاوني ، حل المشكلات، الألعاب التعليمية). • دمج التعلم النشط في الحصص. • التخطيط للأنشطة	• خطط دراسية . • فيديوهات وصور.	• تحسن تفاعل الطلاب . • عدد الاستراتيجيات التدريسية التي يتم استخدامها داخل الصف.

	الجماعية وتبادل الأدوار.		
إعداد محتوى تعليمي مرن وميسّر	• تبسيط المفاهيم واستخدام أمثلة واقعية . • تقسيم المهام إلى خطوات تدريجية. • توفير خيارات متعددة المهام أمام المتعلمين .	• موارد التعليمية المستخدمة في الصف . • مخطط لدرس متدرج في المهام والمستويات.	• انخفاض الاستفسارات من المتعلمين. • تحسن في الأداء الأكاديمي (ارتفاع درجات الطلاب) .
تنويع الوسائط والموارد التعليمية	• إدماج الفيديوهات والصور والنصوص والتطبيقات الذكية في التدريس . • استخدام وسائل حسية مثل المجسمات. • توفير مصادر مقروءة ومسموعة وبصرية لزيادة الفهم والاستيعاب.	• عينات من الوسائط التعليمية. • صور للصف أثناء استخدام الأدوات والوسائط. • تقارير استخدام حجرة الوسائط التعليمية.	• تحسن مستوى المشاركة والتفاعل من المتعلمين (حيوية التفاعل).

٢. عملية التنظيم وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم:

الممارسة	الإجراءات التنفيذيّة للمعلم	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تنظيم بيئة صفية مرنة تراعي التنوع والتفاعل.	• ترتيب مقاعد الصف حسب النشاط التعليمي. • تعليق الخرائط	• تغير ترتيب المقاعد حسب الاستراتيجية. • لوحات جدارية	• تنقل مرن بين الطلاب داخل الفصل. • مشاركة فعالة من

	والمخططات الذهنية . • ربط الوسائل الجدارية واللوحات بمحتوى الكتاب المدرسي.	للفصل. • صور لحجرة الفصل.	المتعلمين في مجموعات عمل.
تنظيم المصادر التعليمية والوسائل الداعمة.	• ترتيب الكتب والأدوات الرقمية والوسائل حسب التسلسل المنطقي للدرس. • وضع الوسائل التعليمية في أماكن يسهل الوصول إليها.	• تنظيم رفوف الفصل والمقاعد. • مظهر الصف المرتب (التركيز على الترتيب والانضباط).	• سهولة وصول الجميع للمصادر التعليمية داخل الفصل. • استخدام المتعلمين للأدوات التعليمية دون ارتباك بطريقة منظمة.
تحديد أدوار واضحة للمتعلمين	• تحديد أدوار المتعلمين كمتحدث أو منسق أو مسجل أو مساعد أو مشارك. • تدوير الأدوار لضمان مشاركة الطلاب. • تدريب المتعلمين على مهامهم وأدوارهم بشكل مستمر.	• لوحة صفية تحدد أدوار المتعلمين داخل الفصل. • صور لجلسات تدريبية للمتعلمين على القيام بأدوارهم داخل الفصل.	• التزام الطلاب بأدوارهم. • تحمل المسئولية الفردية.
ضبط التفاعل الصفي من خلال	• مشاركة المتعلمين في وضع قواعد صفيّة.	• لوحة تتضمن القواعد الصفيّة.	• احترام الطلاب للقواعد الصفيّة.

وضع القواعد الواضحة وتحديد المساحات والأركان المخصصة .	• تخصيص مساحات وأركان داخل الفصل لممارسة الهوايات في الأوقات المحددة.	• جدول زمني يتضمن المواعيد المخصصة لممارسة الهوايات والأنشطة. • صورلأركان حجرة الصف.	• الحفاظ على نظافة أركان الصف. • تفاعل الطلاب بصورة منظمة. • الانضباط.

٣. عملية الضبط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم:

الممارسة	الإجراءات التنفيذية للمعلم	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تقديم قواعد صفيّة متنوعة وواضحة، وضمان استيعابها من جميع المتعلمين.	• عرض القواعد الصفيّة بصور متعددة (نصوص ، صور، فيديوهات). • استخدام رموز وملصقات لتوضيح القواعد. • مراجعة القواعد بشكل دوري.	• لوحة مرئية ووسائط متعددة لعرض القواعد الصفيّة. • ملصقات ولوحات لبعض القواعد الصفيّة.	• التزام الطلاب بالقواعد الصفيّة. • تحسُّن في سلوك الطلاب وانضباطهم. • قدرة الطلاب على شرح القواعد.
تعزيز القواعد الصفيّة من خلال ربطها بمواقف حياتيّة وقيم أخلاقيّة.	• تقديم القواعد الصفيّة في صورة قصص أو موقف واقعي. • مناقشة القواعد الصفيّة من منظور أخلاقي. • مناقشة الطلاب في	• أمثلة عن مواقف داخل خطة الدرس تعكس تطبيق القيم الأخلاقيّة. • فيديوهات لمناقشة المواقف والقيم	• توظيف الطلاب للقواعد الصفيّة خارج حجرة الصف. • تحسُّن في مستوى الانضباط الذاتي لدى

	اقتراحاتهم حول القيم السلوكيّة.	الأخلاقيّة.	المتعلمين.
ضبط الحوار والمناقشة من خلال قواعد التواصل والمشاركة الفعّالة العادلة.	• تفعيل نظام التحدث الدوري • توضيح قواعد المناقشة والحوار . • عدم مقاطعة واحترام رأي الآخرين. • تنظيم جلسات نقاش حول موضوعات سلوكيّة. • استخدام رموز وإشارات بصرية لضبط السلوك الطلابي.	• تقارير الجلسات السلوكيّة. • صور لجلسات النقاش داخل الصف. • صور لنظام التحدث داخل حجرة الصف . • نماذج من الرموز البصريّة. • لوحات توضح النظام المتبع.	• احترام المتعلمين لبعضهم. • تحسُّن في مهارات الحوار والإقناع والإنصات. • مشاركة الجميع دون مقاطعة . • عدم مقاطعة المعلم أثناء العرض والتقديم . • معرفة الطلاب الرموز البصرية والالتزام بها.

٤. عملية الاتصال وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعرض والتقديم:

الممارسة	الإجراءات التنفيذية للمعلم	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تعزيز التواصل الوجداني واللفظي مع الطلاب من خلال الاستماع والتغذية الراجعة.	• فتح مساحات للطلاب للتعبير عن مشاعرهم بطرق متنوعة. • تقديم التغذية الراجعة بطرق محفزة وبناءة. • إعادة صياغة تعبيرات المتعلمين غير الواضحة لتسهيل	• فيديوهات لمناقشات الطلاب . • تقارير عن ملاحظات المعلم عن تعبيرات الطلاب.	• تعبير الطلاب عن أنفسهم بطلاقة وحرية. • تحسن مستوى الحوار والمناقشات الطلابية . • استخدام اللغة

	الفهم. • تعديل المفردات غير المنطقية داخل الفصل.		اللائقة داخل الفصل وتقليل الألفاظ غير الأخلاقية.
تنويع الوسائط وتبسيط اللغة لضمان الفهم لجميع المتعلمين	• استخدام وسائط متعددة في الشرح (مرئية، وسمعية ، ورسوم، وخرائط ، وقصص). • تبسيط الرموز والمصطلحات العلمية الصعبة لدى الطلاب . • شرح المحتوى العلمي بأكثر من طريقة لتناسب جميع المتعلمين .	• توافر عروض ووسائل تعليمية متعددة داخل الفصل . • نسخ إلكترونية من للمحتوى .ي • استخدام خرائط مفاهيمية مرئية تتناسب مع محتوى الشرح وتدعم فهم المتعلمين.	• مشاركة طلابية نشطة عند العروض المختلفة. • فهم أوسع من الطلاب للمحتوى العلمي. • قدرة الطلاب على تلخيص وشرح المفاهيم بأنفسهم بسهولة .
توظيف التكنولوجيا والمصادر المساعدة لتلبية احتياجات المتعلمين وملائمتها لفروقهم الفردية .	• دمج التطبيقات التكنولوجية مع عرض المحتوى العلمي. • توفير مصادر رقمية بديلة ومتنوعة للمحتوى العملي.	• وجود مصادر داعمة لذوي الاحتياجات. • توافر المصادر الرقمية داخل الفصل . • صور من المصادر الرقمية . • نسخ رقمية من	• استخدام الطلاب للوسائل التكنولوجية . • زيادة نسبة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة. • سهولة وصول الجميع للمحتوى العلمي دون

		المحتوى .	عوائق.

ثانيًا: تطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لمبدأ طرق متعددة للمشاركة :

يركز هذا الجزء على تطوير عمليات الإدارة الصفيّة في ضوء مبدأ طرق متعددة للمشاركة، وهذا المبدأ يرمز على دعم المشاركة الفعالة للمتعلمين وتحفيزيهم وتعزيز تنظيمهم الذاتي، وتنمية الرغبة لديهم نحو التعلم الذاتي، وذلك من خلال توفير بيئة محفزة وخيارات متنوعة لجذب الانتباه وتعزيز الجهد والمثابرة للمتعلمين، وسيتم استعراض الممارسات المرتبطة بكل عملية من عمليات الإدارة الصفية الخمسة مع بيان الإجراءات التنفيذيّة والأدلة ومؤشرات النجاح لكل ممارسة وهذا على النحو الآتي:-

١. عملية التخطيط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للمشاركة:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تحليل احتياجات المتعلمين وإشراكهم في تخطيط وصياغة الأهداف التعليمية.	• تنفيذ استبيانات ومقابلات تشخيصية لمعرفة احتياجات المتعلمين وأهدافهم. • تعديل أهداف الدروس بما يتناسب مع أهداف المتعلمين دون الإخلال بالمحتوى العلمي. • إشراك المتعلمين في صياغة الأنشطة والهوايات.	• نتائج تحليل الاحتياجات من خلال الاستبيانات والمقابلات. • خطط دراسية أولية وخطط دراسية معدلة وفقًا لتحليل احتياجات المتعلمين. • صورة لجلسات مشاركة المتعلمين في تخطيط الأهداف .	• ارتفاع دافعية الطلاب وزيادة معدلات المشاركة داخل الصف. • مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفيّة كلا وفقًا لاهتماماته.
تصميم خطة مرنة تراعي الفروق الفردية	• إعداد أنشطة متدرجة حسب مستويات الطلاب. • تقسيم المهام إلى خطوات	• وجود خطط متعددة للأنشطة الصفيّة.	• ارتفاع مستوى الإنجاز من الطلاب

بين المتعلمين.	صغيرة قابلة للتنفيذ والتطبيق. • توفير بدائل متعددة للأنشطة حسب قدرات المتعلمين. • تتضمن الخطة الدراسية فرص ووسائل وبدائل متعددة تسمح للجميع بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة والتفاعل.	• وجود تنوع في الوسائل المستخدمة داخل الصف . • وجود جدول زمني واضح للأنشطة الصفية ضمن الخطة الدراسية للمعلم.	• الحماس من قبل الطلاب للمشاركة داخل الصف . • تعدد طرق إنجاز المهام.
دمج الجوانب العاطفية في عملية التخطيط بشكل منهجي.	• دمج أنشطة تعليمية تنمي الذكاء بصفة عامة والعاطفي خاصة . • التخطيط لجلسات دعم نفسي فردية وجماعية. • تتضمن الخطة الدراسية تغذية راجعة مستمرة لتعزيز الذات والقدرات العاطفية.	• سجل الجلسات والأنشطة العاطفية بين المعلم والمتعلمين. • صور للجلسات. • أدوات تشخيصية للكشف عن الذكاء العاطفي لمتابعة سلوكيات المتعلمين.	• زيادة قدرة المتعلمين على التعبير عن مشاعرهم الإيجابية. • المناخ الصفي إيجابى وتعاوني واكثر استقرارًا.

٢. عملية التنظيم وفقًا لمبدأ طرق متعددة للمشاركة:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تنظيم مرن لحجرة الصف	• ترتيب المقاعد الصفيّة بشكل مرن (صفوف،	• مخططات تنظيم مقاعد الصف.	• استخدام المتعلمين للمساحات

يسمح بتلبية الاحتياجات الفردية والجماعية.	دوائر أو مجموعات عمل) وفقًا للنشاط والاستراتيجية. • تخصيص مساحات للعمل الفردي والعمل الجماعي. • إثراء أركان الهوايات لإظهار الطاقات الإبداعية للمتعلمين .	• لافتات لأركان حجرة الصف للهوايات المخصصة لتنمية مهارات المتعلمين. • دليل لتنظيم المقاعد الصفية وفقًا لاستراتيجيات التدريس.	المخصصة للهوايات بصورة منتظمة • زيادة مشاركة الطلاب في مختلف الأنشطة الصفية الفردية والجماعية.
تقسيم الصف إلى أركان تدعم تنوع الأنشطة.	• تخصيص أركان للدعم النفسي والتهدئة النفسية للمتعلمين. • جدولة وقت محددة للمناقشات التوجيهية . • تخصيص جداول زمنية للأنشطة الصفية المختلفة.	• صور أو مخططات لأركان الصف. • بطاقة تعريفية لكل ركن . • أدوات داعمة ومساعدة للمتعلمين.	• مشاركة من المتعلمين في الأنشطة المخصصة لهم. • استغلال الأركان الصفية . • حل بعض المشكلات النفسية لدى الطلاب . • رفع مستوى رضا الطلاب. • المشاركة في الجلسات التوجيهية.
إدارة الوقت من خلال أدوات تنظيمية	• برمجة عملية تنفيذ الأنشطة. • استخدام أدوات ضبط الوقت.	• جدول معلق داخل الفصل بالجلسات والأنشطة والجلسات	• تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية في الوقت المخصص لها.

وجداول مرنة .	• جدول وقت محدد للمناقشات الجماعية والتوجيهية .	التوجيهية . • صورة من الجلسات التوجيهية . • مؤقت زمنى لضبط وقت الجلسات والمناقشات.	• انضباط جماعي في إدارة الوقت. • تنظيم المناقشات الجماعية في الوقت المخصص لها دون مقاطعات من المتعلمين .

٣. عملية الضبط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للمشاركة:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
إشراك المتعلمين في وضع مدونة سلوكية لتعزيز الالتزام.	• كتابة قواعد سلوكية بمشاركة من المتعلمين أو تعديل القواعد السلوكية التي تم إعدادها من قبل العمل في مرحلة التنظيم. • تتضمن القواعد السلوكية احترام لمختلف أنماط المتعلمين والفروق الثقافية والاجتماعية والتنوع داخل حجرة الصف. • عرض القواعد السلوكية في مكان واضح أمام المتعلمين.	• نسخة من القواعد السلوكية موقعة من الطلاب في الفصل. • لوحة للقواعد السلوكية داخل الفصل. • بطاقات أو لافتات توضح السلوكيات المرغوبة .	• التزام الطلاب بالسلوكيات المعلنة. • انخفاض المشكلات والمخالفات الصفيّة. • شعور الطلاب بالاحترام المتبادل .
دعم الضبط	• تقديم الدعم للسلوكيات	• نماذج من التغذية	• ارتفاع معدل

الذاتي والدافعية للمتعلمين نحو السلوك الإيجابي.	• الإيجابية من المتعلمين. • تقديم تغذية راجعة بناءة ومنتظمة للمتعلمين. • استخدام عبارات تشجيعية لسرد القصص الملهمة والمحفزة للمتعلمين . • تدريب المتعلمين على مهارات الضبط الذاتي.	الراجعة . • فيديوهات توثق سلوكيات الطلاب. • تضمين القصص داخل الخطط الدراسية أو خطة الدرس . • صور ورشة عمل لتنمية مهارات المتعلمين في الضبط الذاتي.	المشاركة داخل الصف. • تحسن مستوى الانضباط الذاتي من المتعلمين. • تقديم مبادرات إيجابية من المتعلمين نحو السلوكيات الإيجابية داخل الفصل.
تهيئة بيئة صفيّة داعمة للسلوك والتفاعل الإيجابي	• تنفيذ جلسات التهيئة والدعم النفسي. • استخدام أدوات التهدئة والدعم النفسي .	• صور من الجلسات. • نماذج من الأدوات.	• تحسن في مستوى التعبير الإيجابي لدى المتعلمين وتحسين مستوى مشاركة المتعلمين.
تقديم برامج فردية لتعديل السلوك ودعم الطلاب وفقًا لاحتياجاتهم.	• إعداد خطط دعم فرديّة للطلاب ذوي المشكلات السلوكية المتكررة. • تنفيذ برامج تعديل سلوكي بالتعاون مع المرشد النفسي وأولياء الأمور. • المتابعة المنتظمة	• خطط دعم فرديّة للطلاب. • تقارير متابعة دوريّة لسلوكيات الطلاب. • مدونة سلوكية مكتوبة بين المعلم والمتعلمين ذوي السلوكيات المتكررة .	• تحسن تدريجي في سلوكيات المتعلمين. • مشاركة الأسرة مع المدرسة والمعلم في حل المشكلات السلوكية للمتعلمين.

	لسلوك المتعلمين.		• ارتفاع مستوى استجابة المتعلم نحو الخطط الفردية للدعم. • انخفاض معدل السلوكيات غير المرغوبة وتحسن في السلوك العام للمتعلمين داخل الصف .

٤. عملية الاتصال وفقًا لمبدأ طرق متعددة للمشاركة:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين بأنشطة متنوعة ومحفزة.	• تنفيذ أنشطة جماعية لتعزيز مهارات المشاركة والتفاعل من قبل المتعلمين مع بعضهم ومع المعلم. • تصميم مهام تتطلب أنماطًا متنوعة من التفاعل اللفظي وغير اللفظي . • تشجيع الطلاب على لعب الدور في المحادثة .	• نموذج من الخطط الجماعية المنفذة داخل الصف. • تسجيلات صوتية أو مصورة للأنشطة الصفيّة. • مواقف لمعرفة كيف يتصرفون ويتفاعلون؟	• تزايد نسب مشاركة المتعلمين . • تحسن مهارات الحوار والمناقشة وقبول الآخر من قبل المتعلمين . • تفاعل جميع المتعلمين داخل الصف .
اعتماد قنوات اتصال متنوعة	• استخدام وسائل تفاعل بصرية وسمعية ولغوية	• نماذج من الوسائل	• تفاعل الطلاب ذوي الإعاقة أو

تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	متنوعة . • تقديم الشرح بطرق متعددة وتكرار المعلومات بطرق مختلفة (تنويع طرق تقديم المعلومات). • التوقف بعد كل عنصر لمناقشة المتعلمين مع المعلم أو مع بعضهم البعض.	المستخدمة. • سجل المشاركة الطلابية داخل الصف . • تقارير متابعة لأداء الطلاب . • صور لمشاركة الطلاب وتفاعلهم.	الطلاب الخجولين . • ارتفاع نسبة الفهم وانخفاض الارتباك والخلط وسوء الفهم. • حيوية اللقاءات .
ترسيخ ثقافة الحوار والمناقشة والإنصات داخل الصف .	• تطبيق استراتيجيات للحوار المفتوح والمناقشة. • تدريب المتعلمين على قواعد الاستماع والحوار. • الرد على استفسارات المتعلمين .	• صور لمشاركة الطلاب داخل حجرة الفصل . • استخدام التطبيقات الإكترونية للتفاعل الطلابي داخل الصف. •	• تحسن وتنوع نوعية الأسئلة التي يطرحها المتعلمين داخل الصف. • وجود علاقات اجتماعية وتفاعلات بين جميع المتعلمين.

ثالثًا: تطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:

يركز هذا الجزء على تطوير عمليات الإدارة الصفيّة في ضوء مبدأ طرق متعددة للمشاركة، وهذا المبدأ يهتم بتوفير فرص متنوعة أمام المتعلمين للتعبير عن فهمهم وتحصيلهم باختيارهم للوسائل والأدوات المناسبة لقدراتهم وفروقهم الفردية، وذلك بهدف تمكين المتعلمين من ممارسة أدوارهم داخل الصف بفاعلية من خلال أنشطة تعكس قدراتهم، وتسمح لهم بتقديم استجابات متنوعة، وسيتم استعراض الممارسات المرتبطة بكل عملية من عمليات الإدارة الصفيّة الخمسة مع بيان الإجراءات التنفيذية والأدلة ومؤشرات النجاح لكل ممارسة وهذا على النحو الآتي:-

١. **عملية التخطيط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:**

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
حصر الموارد التعليمية والتقنيات الملائمة لقدرات وأنماط تعبير المتعلمين .	• حصر الأدوات المتاحة والوسائط والوسائل التعليمية اللازمة لعملية التعبير والعمل من المتعلمين. • تقييم مدى توافق الموارد المتاحة مع قدرات المتعلمين . • تصميم وسائل رقمية تمثيلية مناسبة لأنماط التعبير المختلفة من المتعلمين.	• قائمة بالأدوات المتاحة أمام الطلاب للتعبير. • أمثلة على المهام التي يمكن أداؤها ملائمة للفروق الفردية للمتعلمين. • تقرير عن الموارد المتاحة والوسائل التي يمكن استخدامها.	• تنفيذ مجموعة متنوعة من المهام الأدائية توافر الموارد المتنوعة أمام المتعلمين لاستخدام المناسب وفقًا لقدراتهم.
تصميم أنشطة متدرجة تدعم التعبير المتدرج للمتعلمين والتخطيط الذاتي .	• تصميم أهداف تعليمية واضحة قابلة للقياس . • تقديم المهام بصورة متدرجة ومقسمة إلى مراحل. • إدخال أدوات التقييم الذاتي ضمن مراحل تنفيذ المهام.	• خطط درس متدرجة. • أنشطة ذات مستويات صعبة ومتعددة ومختلفة. • بطاقات التقييم الذاتي من المتعلمين .	• ارتفاع مستوى الإنجاز في المهام الفردية . • تعدد المخرجات التعليمية من قبل المتعلمين.
توفير بدائل دعم وتعبير تناسب	• تحديد وسائل الدعم الخاصة التي يمكن	• نماذج من تعبيرات المتعلمين عن مفهوم	• رضا المتعلمين عن أساليب

احتياجات المتعلمين وتراعى الفروق الفردية.	الحاجة إليها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. • توفير الوسائل المساعدة لدعم الطرق المتعددة للتعبير والعمل (النصوص، والرسم، والخرائط الذهنية، والنماذج، والعروض ،...) • السماح للمتعلمين باختيار الطريقة المناسبة لهم للتعبير عن مستوى الفهم والاستيعاب .	محدد بطرق متعددة. • خطط الدعم الفردية للمتعلمين . • صور للبدائل المتاحة أمام المتعلمين لاستخدامها للتعبير عن قدراتهم .	التقويم. • شعور الطالب بالحرية في التعبير عن نفسه واستيعابه .
تعزيز مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي للتعبير الفعال .	• تدريب المتعلمين على خطوات التخطيط للمهام. • تدريب المتعلمين على استخدام بطاقات التقييم الذاتي. • تدريب المتعلمين على وضع جدولة زمنية للأهداف وبرمجة المهام	• صور وفيديوهات عن جلسات التدريب للمتعلمين على التخطيط وتنظيم الوقت. • أدوات التقييم الفردية. • خطط فردية من المتعلمين لأهدافهم الذاتية. • نماذج من تقييم المتعلمين لأنفسهم.	• قدرة المتعلمين على تقديم أحكام عن أدائهم بأنفسهم. • قدرة المتعلمين على إنتاج خطط ذاتية . • قدرة المتعلمين عن التعبير عن أنفسهم بشكل منظم.

	الخاصة بهم.		• قدرة المتعلمين على تنفيذ المهام المطلوبة منهم في الوقت المحددة.

٢. عملية التنظيم وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تنظيم بيئة الصف لدعم أساليب التعبير المتنوعة .	• ترتيب المقاعد لإتاحة العمل الفردي والجماعي . • تخصيص مساحات لأنشطة التعبير والأنشطة البديلة. • توزيع الأدوات المناسبة لطرق التعبير المختلفة.	• خطة تقسيم المساحات الصفيّة. • صورة لتنظيم حجرة الصف . • قائمة بالأدوات الداعمة المتاحة للمتعلمين للاستخدام.	• شعور الطلاب بالراحة أثناء تنفيذ المهام . • شعور الطلاب بالسعادة لتنفيذ المهام. • انخفاض التوتر والقلق .
تخصيص توقيتات مرنة لتقديم المهام التعبيرية .	• تحديد فترات زمنية مرنة لتقديم المشروعات والعروض والمنتجات الطلابية. • جدولة زمنية لتسليم المهام والإنجازات حسب قدرات المتعلمين وظروفهم. • توفير أوقات إضافية لتقديم المهام للحالات	• جدول زمني مرن للأنشطة والمهام. • نماذج السماح بالتأخير في تسليم المهام . • نماذج إلكترونية لتسليم المهام المطلوبة من المتعلمين.	• التزام المتعلمين بتسليم المهام المطلوبة منهم في التوقيتات المحددة. • انخفاض معدل الاستثناءات لتأخير تسليم المهام المطلوبة.

	الخاصة .		
توفير بدائل حسية داعمة داخل البيئة الفيزيقية .	• توفير أدوات سمعية وبصرية ولمسية لدعم العمل والتعبير للمتعلمين. • دمج الموارد الحسية ضمن مسارات التقييم .	• قائمة بالبدائل الحسية المتوفرة . • تقرير للاستخدام الفعلي للموارد الحسية .	• مشاركة الجميع داخل الصف في تنفيذ المهام المطلوبة منهم . • استخدام كافة الموارد الحسية وغيرها بسهولة دون ارتباك.
تهيئة الأدوات والأركان لتنفيذ المهام المستمرة.	• توفير أركان متعددة للطلاب تنفيذ المهام المطلوبة . • توفير الأدوات اللازمة لتنفيذ المهام.	• صور لأركان الصف أثناء تنفيذ المهام . • نماذج للأدوات المساعدة لتنفيذ المهام.	• استكمال المهام بسهولة ويسر دون معاناة . • اعتماد المتعلمين على تنظيم أنفسهم ذاتيًا وتوجيه التشجيع بينهم لتنفيذ المهام .

٣. عملية الضبط وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
إشراك المتعلمين في وضع قواعد الضبط الذاتي.	• عقد جلسة بين المعلم والطلاب لصياغة قواعد سلوكية للضبط الذاتي تلقائيًا. • توفير ملصقات بحجرة الصف تتعلق	• نماذج من الملصقات الصفية الخاصة بالقواعد السلوكية. • صور مشاركة	• التزام المتعلمين بالقواعد . • تكرار الإشارة إلى القواعد من قبل الطلاب أنفسهم.

	بالسلوكيات المرغوبة.	الطلاب في وضع القواعد السلوكية.	
توفير وسائل تواصل بناء لحل المشكلات السلوكية .	• إنشاء صندوق مقترحات لإعادة النظر في سلوكيات المتعلمين . • تخصيص جلسات أو أوقات أسبوعية لمناقشة السلوكية الصفيّة. • إقامة حوار ومناقشة بين المتعلمين والمعلم حول بعض المواقف السلوكية التي تحدث داخل الصف .	• نموذج لصندوق المقترحات وعينة من مقترحات الطلاب . • جدول زمني للمناقشات الصفيّة حول المواقف والقضايا السلوكية. • جدول زمني للجلسات الصفيّة.	• انخفاض المشكلات السلوكية داخل الفصل . • مشاركة فعالة في المناقشات السلوكية .
تنويع وسائل الضبط حسب أنماط المتعلمين.	• استخدام إشارات غير لفظية ولفظية. • تنظيم طلبات التحدث بوسائل محدد (لوحات يد، عصا طلب التحدث).	• نموذج لأدوات الضبط غير اللفظية لإدارة الصف (الإيماءات اليدوية، التواصل البصري، وغيرها) .	• تقليل المقاطعات أثناء تقديم المهام. • قلة الضوضاء والتشتت داخل الصف .
تعزيز الضبط الذاتي والتقييم الفردي.	• تدريب الطلاب على استخدام سجلاتهم الفردية الذاتية الخاصة بسلوكياتهم .	• بطاقات التقييم الذاتي • نماذج من السجلات	• تقليل الحاجة إلى تدخل المعلم المباشر في ضبط المتعلمين .

	• الاستفادة من التقييم الذاتي للطلاب في المشاركة في الأنشطة الصفيّة وغير الصفيّة.	الخاصة بسلوك المتعلمين. • خطط التوجيه الذاتي	

٤. عملية الاتصال وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلمين.	• تدريب منظم على مهارات الكتابة والتحدث والاستماع. • تكليف الطلاب بمهام دورية للتعبير عن الرأي. • أنشطة تعاونية تعتمد على التفاعل اللغوي.	• نماذج من أعمال الطلاب الكتابية. • تسجيلات لأنشطة التحدث . • ملاحظات من المعلم حول مهارات التواصل.	• تحسين في جودة التعبير الشفهي والكتابي. • مشاركة متزايدة من المتعلمين.
إتاحة فرص متعددة أمام المتعلمين للتواصل.	• طرح طرق مختلفة للتفاعل (نقاش ، ووسائط رقمية، أنشطة فنية). • السماح بالتعبير عن الأفكار بوسائل مرئية، وسمعية، وحركية. • تخصيص أوقات للأسئلة والمناقشة للحصول على التغذية الراجعة البناءة.	• عينات من الوسائط المستخدمة (صور ، فيديوهات ،...). • جدول يوضح أنماط التفاعل المعتمدة. • توثيق للأسئلة المطروحة من	• مشاركة جميع الطلاب بأنشطتهم التي تم إنتاجها. • تفاعل نشط ومتجدد داخل الصف.

		الطلاب لطلب التغذية الراجعة من المعلم .	
تعزيز ثقافة الإنصات وتقبل الرأي الآخر.	• تنظيم مناقشات تعتمد على الاستماع الفعال. • التدريب على تقنيات الإنصات والتعليق باحترام. • تقييم أداء المتعلمين في تقبل وجهات النظر .	• تسجيلات من مناقشات الصف. • ملاحظات المعلم مسجلة في بطاقات الملاحظة . • استخدام استمارات التقييم للزملاء.	• خلو الصف من المقاطعات . • استخدام تعبيرات تدل على احترام الآخر.
توظيف التقنيات الرقمية للتعبير .	• تشجيع استخدام تطبيقات رقمية للتعبير والعمل وإقامة مهام ومشاريع. • دمج التكنولوجيا في الواجبات والمهام والأنشطة. • دعم الطلاب في إنشاء محتوى رقمي ومهام غير رقمية لتناسب الجميع.	• روابط إلكترونية لمشاريع الطلاب الرقمية . • صور وفيديوهات للأعمال الرقمية.	• إنتاج مشاريع رقمية مبتكرة، وأخرى غير رقمية. • ارتفاع معدل التفاعل مع المحتوى الرقمي أو الوسائل المعينية لذوي الإعاقة.
تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين لضمان التعبير والعمل .	• دمج أنشطة التفكير الناقد في النقاشات . • تكليفات تحليلية لمواقف تعليمية أو مجتمعية .	• أنشطة تحليل ونقد في دفاتر الطلاب. • عبارات دالة على التفكير النقدي في	• قدرة الطلاب على تقديم ملاحظات مدروسة . • زيادة في طرح

	• تشجيع الطلاب على طرح أسئلة مفتوحة (تنويع الأسئلة).	التعبير الشفهي. • أمثلة على أسئلة الطلاب .	الأسئلة النوعية.

٥. عملية التقويم وفقًا لمبدأ طرق متعددة للعمل والتعبير:

الممارسة	الإجراءات	الأدلة والشواهد	مؤشرات النجاح
تصميم أدوات تقييم مرنة ومتنوعة .	• إعداد أدوات تقييم متنوعة (رقمية وورقية ومشاريع). • تقديم خيارات متنوعة لطرق التعبير والعمل أمام المتعلمين. • دمج المهام العملية والواقعية ضمن التقييم.	• عينات من أدوات التقييم المختلفة . • نماذج مشاريع الطلاب . • وثائق للمهام البديلة.	• تحسُّن أداء الطلاب عبر الوسائل المختلفة. • رضا المتعلمين عن طرق التقييم. • خفض معدلات الشكاوى من نتائج التقييم.
دعم التقييم الذاتي وتقييم الأقران.	• توفير بطاقات أو جداول تقييم ذاتي. • تدريب الطلاب على تقييم زملائهم بموضوعية . • تخصيص وقت للمراجعة الفردية والجماعية .	• نماذج من سجلات التقييم الذاتي. • نتائج تقييم الأقران. • ملاحظات المعلم على مهارات التقييم للزملاء .	• قدرة الطلاب على تقديم ملاحظات بناءة. • تحسن فى جودة الأعمال الفردية.
إتاحة فرص إعادة المحاولة والتحسين.	• إتاحة فرصة لتعديل المهام أو إعادة التقديم للمهام . • تقديم تغذية راجعة بناءة	• نسخ متعددة من نفس المهمة (قبل وبعد التعديل). • ملاحظات	• تحسن الأداء بعد المحاولة الثانية من المتعلمين . • ارتفاع ثقة

	بعد كل محاولة . • وضع خطة تحسين فردية بناء أداء المهام.	توجيهية من المعلم . • خطط تحسين مكتوبة.	المتعلمين في أنفسهم .
تقييمات قائمة على المشاريع والتفاعل .	• تنفيذ مشاريع فردية أو جماعية تربط بين المحتوى والحياة الواقعية . • تقييم التفاعل أثناء تنفيذ الأنشطة باستخدام أدوات ملاحظة.	• تسجيلات أو صور للمشروعات . • إستمارات ملاحظة أداء الطلاب. • ملفات إنجاز المتعلمين .	• إنجاز مشاريع ذات جودة عالية . • مشاركة فعالة من جميع المتعلمين.
تحليل الأداء مقابل الأهداف الشخصية للمتعلمين في ضوء الأهداف الشخصية للمتعلمين .	• تحديد أهداف تعلم فردية للمتعلمين . • استخدام الجداول الزمنية أو مخططات للمتابعة . • تقييم مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف .	• جداول متابعة شخصية للمتعلمين. • تقارير الأداء المرحلية من المتعلمين . • تلخيصات لتقدم الطالب .	• وضوح الفجوات والتحسن بمرور الوقت. • قدرة المتعلم على وصف تقدمه .
تطوير استراتيجيات التقييم المستمر .	• مراجعة أدوات التقييم بشكل دوري. • تعديل أساليب التقويم بناء على التغذية الراجعة. • تخصيص مهام حسب الحاجة .	• نسخة من أدوات التقييم . • نماذج إستمارات التغذية الراجعة من الطلاب . • قائمة المهام التقييمية الفردية .	• تحسن ملحوظ في أداء الطلاب . • شعور الطلاب بالعدالة والمرونة في التقييم . • استجابة الطلاب

			للتقييم وارتفاع مستوى الرضا العام.

متطلبات تنفيذ التصور المُقترح :

١. تدريب وتأهيل المعلمين من خلال تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للفهم الشامل للتصميم الشامل للتعلم (UDL) وكيفية تطبيقه داخل حجرة الصف .
٢. تخصيص ميزانية لشراء الموارد اللازمة لاحتياجات الفصول من تجهيزات مادية وتكنولوجية.
٣. تضمين مقررات تتضمن التصميم الشامل للتعلم ضمن برامج إعداد المعلم في كليات التربية.
٤. تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التربوية الحديثة وتوظيف التكنولوجيا الحديثة داخل الصف.
٥. إعادة النظر في الجداول المدرسية وإعادة توزيع المحتوى والأنشطة التعليمية بصورة تتسم بالمرونة.
٦. تنمية مهارات التخطيط التعاوني بين المعلمين بهدف تنويع أنماط التعلم وتبني أساليب تقييمية متنوعة.
٧. توفير الدعم التقني والفني داخل المدرسة لمساعدة المعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية.
٨. تشكيل لجان على مستوى المدرسة لمتابعة تنفيذ عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.
٩. دمج التصور المقترح الحالي ضمن الخطط السنوية للمدرسة .
١٠. إشراك أولياء الأمور في تنفيذ التصور المقترح خاصة مع الطلاب ذوي الإعاقة.
١١. اعتماد الممارسات والإجراءات والأدلة ومؤشرات النجاح الموجودة بالتصور كدليل للمعلمين لسهولة تنفيذه.
١٢. توفير الأدلة والموارد التعليمية التي تدعم المعلمين على فهم التصميم الشامل للتعلم وتطوير ممارساتهم في إدارة الصف وفقًا لمبادئه.

معوقات تطبيق التصوُّر المُقترح:

١. نقص المعرفة، والوعي من قبل المعلمين والمشرفين بمفهوم التصميم الشامل للتعلم ومبادئه، وكيفية تطبيقه؟
٢. ضعف تأهيل المعلمين على الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة الصفيّة، وزيادة العبء التدريسي للمعلمين.
٣. قلة الموارد والإمكانات التقنية اللازمة لتنفيذ الأنشطة ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة .
٤. الممارسات التقليدية الراسخة في إدارة الصف.
٥. عدم التكافؤ بين أعداد الطلبة وإمكانات المعلمين في تلبية احتياجاتهم الفردية.
٦. ضيق الوقت المتاح أمام المعلمين لإعداد وتنفيذ أنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين ومبادئ التصميم الشامل للتعلم.

الجهات المستفيدة من التصوُّر المُقترح:

١. وزارة التربية والتعليم.
٢. كليات التربية.
٣. الإدارات التعليمية المحلية.
٤. الأكاديمية المهنية للمعلمين.
٥. مراكز الخدمات التربوية .
٦. وحدة التوجيه الفني والتربية العملية .
٧. المعلمون والموجهون الفنيون.

خاتمة:

في ضوء ما سبق ، فإن هذا التصور المُقترح يعد إطارًا علميًا شاملًا لتطوير عمليات الإدارة الصفيّة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، من خلال تحديد الممارسات المتعلقة بالإدارة الصفيّة التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتراعي الفروق الفرديّة بينهم، وقد تم تفصيل هذه الممارسات إلى مجموعة من الإجراءات التنفيذيّة والأدلة ومؤشرات النجاح لكل ممارسة تتعلق بإحدى عمليات الإدارة الصفيّة الخمسة، وهذا يوفر مرجعية واضحة للمعلمين والمشرفين التربويين لدعم فاعلية العملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية.

ويتطب تحقيق هذا التصور المقترح تضافر الجهود بين المعلمين والإدارة المدرسية ووزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور، والعمل على توفير البيئة التحتية الداعمة لتنفيذ هذا

التصور، وتدريب المعلمين، ودمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم في مقررات إعداد المعلمين؛ لضمان توفير بيئة تعليمية مرنة وعادلة وشاملة تراعي الجميع دون استثناء.

ملحق (١) قائمة المحكمين للتصوُّر المُقترح (مرتبة أبجديًّا)

الاسم	الدرجة العلمية
أ.د/ ابراهيم عباس الزهيرى	استاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية كلية التربية –جامعة حلوان
أ.د/ السيدة محمود سعد	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ سيف الاسلام على مطر	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.م.د/ عبد الرازق محمد زيان	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ عنتر محمد عبد العال	استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية –جامعة سوهاج
أ.د/ فايزة عبد الحليم محمود	استاذ التربية المقارنة كلية التربية – جامعة الاسكندرية
أ.د/ محمد أحمد حسين ناصف	استاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية كلية التربية –جامعة الزقازيق
أ.م.د/ محمد جابر أحمد البدوى	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ محمد خميس حرب	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم

	كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ محمود عطا محمد مسيل	استاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية كلية التربية –جامعة الزقازيق
أ.م.د/ منال سيد يوسف حسنين	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد كلية التربية –جامعة الإسكندرية
أ.د/ نبيل سعد خليل	استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية –جامعة سوهاج
أ.د/ هنداوى محمد حافظ	استاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية كلية التربية –جامعة حلوان
أ.د/ يوسف عبد المعطى مصطفي	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم كلية التربية– جامعة الفيوم

قائمة المراجع:

أولًا: قائمة المراجع العربيّة:

١. أبو السعود، عزيزة محمد محمود كمال،.(٢٠٢٠). مشكلات الإدارة الصفيّة وأثرها على الاحتراق النفسي للمعلمين (دراسة تحليلية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الإسكندرية)، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٢. أبو خليل، فاديا.(٢٠١١)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٣. أبو دلى، عادل سعد عبد الله.(٢٠١٨). واقع ممارسة مهارات الاتصال لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الرياض (من وجهة نظرهم)، مجلة العلوم التربوية، العدد ١٤، ص١٠١-١٩٥.

٤. أبو شعبان، شيماء صبحي، عطوان، أسعد حسين.(٢٠١٩). القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٥. أحمد، أمل علي محمود سلطان.(٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمى المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر(٢٠١٨/٢٠١٩): دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ١١٩، ج٣، ص٤٥٣-٥٣٠.

٦. أسعد، فرح.(٢٠١٧). استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن النفيس، عمان، الأردن.

٧. أعور، طارق إلياس، قشوع، شادي. (٢٠٠٤).أساليب الضبط الصفي الشائعة في المدارس الإعدادية الحكومية في مدينة القدس، مجلة جامعة الزيتونة الدولية، العدد ٢٤، ص ٧٨-١٠٦.

٨. إيانوزي، سوزان، الزلاباني، سها.(٢٠٢٤).رؤى حول التصميم الشامل للتعلم والتعليم الشامل في مصر: التحليل السياقي وتوصيات لأعداد المعلمين، تقرير مبادرة تميز المعلم، ص١-٢٧.

٩. البدوي، حبيب.(٢٠٢٤). تدريب طلاب كلية التربية على الإدارة الصفيّة: دراسة حالة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد ١٣، العدد ٢،ص٢٧٣-٢٨٦.

١٠. البنك الدولي.(فبراير،٢٠١٨). وثيقة تقييم مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر(P157809).

١١. جمهورية مصر العربية- مجلس النواب المصري.(٢٠١٩). دستور جمهورية مصر العربية، جريدة الوقائع االمصرية، العدد(١٦)،مكرر، ٢٣ إبريل ٢٠١٩).

١٢. جمهورية مصر العربية، مجلس النواب.(٢٠١٨). قانون رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨، حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجريدة الرسمية، ع٧، مكرر (ب)، فبراير ٢٠١٨.

١٣. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠).

١٤. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم.(٢٠٢٤). لائحة التحفيز التربوى والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعى.

١٥.
١٦. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المنصة الرقمية للتدريب، https://cpd.moe.gov.eg/Tools/
١٧. حامد، نجلاء محمد، زيدان، أسماء مراد صالح.(٢٠٢٠)، التنمية المهنية الذاتية لمعلمى التعليم الأساسي بمصر على ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة (تصوُّر مُقترح)، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد١٤، الجزء٣، ص ٢١٣-٣١٤.
١٨. الحراحشة، محمد، الخوالدة، سالم. (٢٠٠٩). أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س ٢٥، ع ٢، ص ٤٣٣-٤٦٥.
١٩. دعمس، مصطفى نمر.(٢٠٠٨). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.
٢٠. ربيع، هادي مشعان.(٢٠١٠). القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
٢١. الربيعان، عبد الله بن علي، المطيري،صفية بنت راضي.(٢٠٢٤). مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة ذمار، المجلد٦، يونيه،ص٣٠٧-٣٥٨.
٢٢. الربيعي، محمود، كزار، مازن، الصائغ، علي.(٢٠٢٠). الإشراف والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
٢٣. الربيعي، محمود داود.(٢٠١٢). التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
٢٤. الرشيد، وجدان راشد، ملحم، طارق يوسف مصطفى.(٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم الشامل للتعلم في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في محافظة الإحساء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٧،ع ٢٩، ص ٣٦-٥٣.
٢٥. رمضان، م. خ. س. (٢٠٢٠). آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، *بحوث ودراسات الطفولة، المجلد ٢، العدد ٤، ج١، ص ٤٩٩-٥٩٣.*
٢٦. زهران، إيمان حمدى رجب.(٢٠١٨). تفعيل إدارة الجودة الشاملة في التغلب على مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الفيوم، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٢٤، العدد١، ص ١٨١-٢٥٠.

٢٧. الزوادي، إبراهيم بن علي بن عثمان.(٢٠٢٢).تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصف العادي (مراجعة أدبية) مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٣٨،ع٥، ص١-٢٢.

٢٨. السديري، نوف بنت عبد الله.(٢٠٢٤). واقع معرفة استعداد معلمات التعليم العام لتطبيق التصميم الشامل للتعلم ومقترحات تحسينه، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد ٢٥، ع ٧، ص ٣٢-٦٤.

٢٩. سعد، السيدة محمود إبراهيم. (٢٠٢٠). دليل إرشادي مقترح لتطبيق نمط الإشراف الوقائي في بعض عمليات إدارة الصف: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية بمحافظة الإسكندرية .*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٧٧، ص٢٧٠٣-٢٥٥٩.

٣٠. السيد،محمد سيد محمد،علي،عزة أحمد صادق.(٢٠١٦).أبعاد الإدارة الصفيّة وممارستها لدى معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع٦٩، الجزء٢،ص ٤٣٧-٤٦٩.

٣١. شاقية،بن حفيظ.(٢٠٢١).الإدارة الصفية ودور استراتيجيات الوقاية في تحقيق فاعليتها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، المجلد١٣،ع٤، ص٥٦٧-٥٨٢.

٣٢. شريف،علا ساجت.(٢٠٢٤). مشكلات الإدارة الصفيّة في المدارس المهنية من وجهة نظر مدرسيها، مجلة الدراسات المستدامة، المجلد٦،ملحق،ع٣١، ص٣١٨٦-٣٢٠٧.

٣٣. الشهرى، خالد بن علي بن محمد.(٢٠٢٢). الإدارة الصفية "حقيقتها وكفاياتها"، دار فايز للأبداع، الجيزة، مصر.

٣٤. الشهري، رنا، الحربي، مشاعل، القرني، منى. (٢٠٢٣). دور التصميم الشامل للتعلم في تحسين جودة التعلم الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم: مراجعة منهجية، *Journal of Special Education & Rehabilitation*، 16.

٣٥. صلاح الدين، ولاء، السرجاني، عزة، شعلان، السيد محمد.(٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية للمعلم المصري في ضوء التجربة اليابانية ودورها في تغيير المجتمع، المجلة العربية للبحوث التجريبية والتطوير، جامعة بنها، المجلد ٢، العدد ٤، ص ٣٩٥-٤١٥.

٣٦. عامر، طارق، محمد، ربيع. (٢٠٠٨). الانضباط المدرسي وإدارة الصف، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة.

٣٧. العاني، وجيهة ثابت.(٢٠٠٩). استراتيجية إدارة الضبط الصفي (بعض النماذج المقترحة)، مجلة التطوير التربوي، المجلد ٨، العدد ٥٠، ص ٤٤-٤٨.

٣٨. عبد الفتاح، أماني. (٢٠١٨). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٩. عبد المالك، هند مكرم عبد الحارس.(٢٠٢٣). تطوير كفايات المعلم في ضوء أهداف التنمية المستدامة ورؤوية مصر ٢٠٣٠، المؤتمر العلمي الدولي الثامن، تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة ورؤى مستقبلية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٤٠. عزوز ،كتفي،رابح،حرايز .(٢٠٢٢). مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفيّة وفق متطلبات التعلم النشط لدى أساتذة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ص٨٦٦-٨٩١.

٤١. علي ،كريم ناصر، الدليمي، أحمد محمد مخلف، (٢٠٠٦). الإدارة الصفيّة، دار الشروق ، الأردن.

٤٢. علي، فاطمة سعد، سليمان، منى مصباح.(٢٠٢٢).مهارات الإدارة الصفيّة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدى خليفة، مجلة المنارة العلمية، ع٥، نوفمبر ،ص١٤٤-١٥٦.

٤٣. عمر، منى عرفه حامد.(٢٠٢٣). المقومات الشخصية والمهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بمصر في ضوء الثورة التكنولوجية، مجلة كلية التربية جامعة دمياط، المجلد ٣٨، العدد٨٦، الجزء(٥)، ص ٦٨٩-٧٤٧.

٤٤. العودات،علي، الغرايبة، شيرين.(٢٠٢٣). تقديرات الطلبة ذوي الإعاقة وخبراتهم التعليمية في تطبيق مبادئ نموذج التصميم الشامل للتعلم في جامعة اليرموك، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٥٠،ع٣،ص٤٠٦-٤٢١.

٤٥. عيداروس، نجم الدين نصر أحمد. (٢٠٠٩). مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٦٢، ص ١-٤٣.

٤٦. الغامدي، عادل بن عوض، الطنطاوي، محمود محمد. (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج، *مجلة البحث العلمي في التربية،المجلد ٢١*، (10)، 141-180.

٤٧. غنيم، إبراهيم أحمد، الجهمي، الصافي يوسف شحاته. (٢٠٠٦). الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٨. كوجك، كوثر حسين، وآخرون.(٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربى، مكتب اليونسيكو الإقليمي، بيروت، لبنان.

٤٩. المجلس الأعلى للتعليم – دولة قطر.(٢٠١١). التصميم الشامل للتعلم: الشرح الكامل للدليل الإرشادي (الإصدار:٢.٠)، جامعة قطر.

٥٠. محمد، حسن أنور.(٢٠٢٠). معوقات الأداء التدريسي التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المنهج الوطني الجديد (الكفايات) بدولة الكويت، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ٤٤، ج٤، ص٣٢١-٣٧٦.

٥١. المخلافي، محمد الخامس. (٢٠١٣). الإدارة الصفية الفاعلة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٢. مخلف، غادة شعبان، علي، مديحة مصطفى، عبد الله، هيام مصطفى.(٢٠٢٢). واقع ممارسة معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفيّة في مؤسسات رياض الأطفال، مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٤ (٧)، ج١، ص ٤٠٢-٤٤٥.

٥٣. المرشد، الهنوف صالح، الحربي، وداد عبد المعطي، حمدي، علياء جمال. (٢٠٢٣). تأثير التصميم الشامل للتعلم على الأداء الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية في بيئات التعليم الشامل: مراجعة منهجية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد ١٦*، العدد ٥٧، ج ٢ ، ص١٠١- ١٢٥.

٥٤. مغاوري، هالة أمين.(٢٠٢٢). تنحسين نظام التعليم (٢.٠) بالمدارس المصرية على ضوء إدارة الكفاءات المحورية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد٤٦، الجزء٣، ص ١٥-٦٢

٥٥. المكاوي، إسماعيل خالد علي.(٢٠١٩).الاحتياجات التدريبية لمعلمى المدارس الابتدائية الدامجة في مصر، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد ٦٨، ص ٢٩٨-٣٩٢.

٥٦. المكبروك، فرج.(٢٠١٦). التقويم والقياس التربوى الحديث، دار حميثراء للنشر والترجمة، القاهرة.

٥٧. الناصر، علاء حاكم.(٢٠١٨). الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي، دار الكتب العلمية، ط٢،بيروت، لبنان.

٥٨. نبهان، يحيى محمد.(٢٠٠٨). الإدارة الصفيّة والاختبارات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

٥٩. وصوص، ديمة محمد، الجورانة، المعتصم بالله سليمان.(٢٠١٤). الإشراف التربوى (ماهيته- تطوره – أنواعه- أساليبه)، دار الخليج، الأردن.

٦٠. يوسف، إدريس محمد سلومة.(٢٠٢٣). تطوير إدارة الصف لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الجيزة في ضوء متطلبات التحول الرقمي، رسالة ماجستير، جامعة مدينة السادات.

٦١. يونس، إيناس حسني أحمد.(٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي لحل المشكلات العميقة والمتعددة لطلاب الصم وضعاف السمع وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم(UDL)، المجلة العلمية بحوث في العلوم والفنون النوعية، ع٢١،ج١٢،ص١-٥٠.

ثانيًا: قائمة المراجع الأجنبية:

62. AHEAD. (n.d.). Universal Design for Learning. Retrieved from https://www.ahead.ie/udl

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

64. Amin, A. M., & Adiansyah, R. (2023). *The contribution of communication skills and digital literacy to students' critical thinking skills*. **Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA, 13**(2), 279–294. https://doi.org/10.30998/formatif.v13i2.16525

65. Baucham, M. S. (2020). *A transcendental phenomenological study of faculty use of Universal Design for Learning that includes multiple means of expression while teaching online general education courses at a technical college* (Doctoral dissertation, Northcentral University). ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2616

66. Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. Corwin Press.

67. Bourini, A. O. (2015). *Differentiated instruction in the mainstream English language classroom in the UAE public secondary schools: Exploring teachers' beliefs and practices* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai). Retrieved from BUiD repository: https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/792

68. Boysen, G. A. (2021). Lessons (not) learned: The troubling similarities between learning styles and Universal Design for Learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 10*(2), 207–221. https://doi.org/10.1037/stl0000280

69. **Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., … & Terrenzio, S. (2024).** *What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. British Journal of Educational Technology, 55*(1), 113–138. **https://doi.org/10.1111/bjet.13328**

70. Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K–12 learning community*. John Wiley & Sons.

71. **California Department of Education. (2013).** *Universal design for learning: What it is, what it looks like, where to learn more. The Special Edge, 26*(2), Insert, 1.

72. CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines (version 3.0). https://udlguidelines.cast.org

73. CAST. (n.d.). About UDL. UDL On Campus. Retrieved from https://udloncampus.cast.org/page/udl_about

74. CAST. (n.d.). Universal Design for Learning guidelines. Retrieved June 8, 2025, from https://udlguidelines.cast.org

75. CAST. (n.d.). What is Universal Design for Learning (UDL)? Retrieved June 8, 2025, from https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl

76. Chamblin, M. (2017). Using the ADAPT strategy to facilitate the thinking process of creating Universal Design–based instructional adaptations and differentiation in lesson plans for diverse learners. *Open Access Library Journal, 4*(5), 1–17. https://doi.org/10.4236/oalib.1103585

77. Chita Tegmark, M., Gravel, J. W., Barros Smith, M. L., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the Universal Design for Learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education, 192*(1), 17–22.

78. Cornell University Center for Teaching Innovation. (n.d.). *Universal Design for Learning*. https://teaching.cornell.edu/search/node?keys=Universal+Design+for+Learning&btnG=go&sitesearch=thissite

79. Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0888406412446178

80. De la Fuente González, S., Álvarez Hevia, D. M., & Rodríguez Martín, A. (in press). Universal Design for Learning: A systematic review of its role in teacher education. *Alteridad*.

81. eCampusOntario. (n.d.). *Barriers to Universal Design for Learning implementation in higher education*. eCampusOntario Pressbooks. Retrieved February 9, 2025, from https://ecampusontario.pressbooks.pub/universaldesign/chapter/2-4-barriers

82. Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 33–41. https://doi.org/10.1177/073194871003300103

83. Finnegan, L. A., Miller, K. M., Randolph, K. M., & Bielskus-Barone, K. D. (2019). Supporting student knowledge using formative assessment and Universal Design for Learning expression. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 8*(2), Article 7. https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol8/iss2/7

84. Florence, A. F., Olubunmi, A. V., & Esther, J. F. (2022). Communication skills and their influence on teacher effectiveness. *Universal Journal of Educational Research, 10*(3), 240–245. https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100306

85. Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., & Sica, L. S. (2022). Universal Design for Learning: A new educational approach. In *Proceedings of the International Workshop on Persons with Disabilities, Inclusive, Autonomy, Technology* (Dec 2–3, 2022, Rome, Italy) (pp. 49–54). CEUR Workshop Proceedings.

86. Ganchozo, D. (2023). *Educational communication and its relationship with school discipline in the classroom. Journal of Advances in Education, Sciences and Humanities, 1*(2), 1–6. https://doi.org/10.5281/zenodo.14602096

87. Garrett, T. (2014). Effective classroom management: The essentials. New York: Teachers College Press.

88. **Gauvreau, A. N., Lohmann, M. J., & Hovey, K. A.** (2019). Using a Universal Design for Learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 8*(1), Article 3. https://doi.org/10.58729/2167-3454.1083

89. Habaci, I., Aka, F., Habaci, M., Adigüzelli, F., & Kurt, S. (2013). The role of the organization of the physical environment of the classroom in education

and teaching. *US-China Education Review B, 3*(4), 580–585. https://www.academia.edu/10236967/US_China_Education_Review_2013_8A

90. Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2024). Universal Design for Learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review, 30*(2), 250–264. https://doi.org/10.1177/1356336X231202658

91. Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical applications*. Guilford Press. https://archive.org/details/isbn_9781462506316

92. Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology, 18*(4), 45–52. https://doi.org/10.1177/016264340301800404

93. Hovey, K. A., Gauvreau, A. N., & Lohmann, M. J. (2022). Providing multiple means of action and expression in the early childhood classroom through a Universal Design for Learning framework. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 11*(2), Article 7. https://doi.org/10.58729/2167-3454.1150

94. Hue, M. T., & Li, W. S. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment* (Vol. 1). Hong Kong University Press.

95. Human Rights Watch. (2021, May 10). *Middle East/North Africa: End violent punishment of children – Egypt*. https://www.hrw.org/news/2021/05/10/middle-east/north-africa-end-violent-punishment-children

96. IRIS Center. (n.d.). *What is Universal Design for Learning?* Vanderbilt University. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl/cresource/q1/p03/

97. Izzo, M. V. (2012). Universal Design for Learning: Enhancing achievement of students with disabilities. *Procedia Computer Science, 14*, 343–350. https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.039

98. Javed, H., Hussain, M. A., & Tufail, M. (2024). Effect of Universal Design for Learning (UDL) embedded project on 5th grade students' academic achievement in science subject. *Bulletin of Education and Research, 46*(2), 93–106. https://eric.ed.gov/?id=EJ1452787

99. King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly, 32*(4), 199–201

100. Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice, 8*(1), 18–21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1131770

101. Li, Y. L. (2006). Classroom organization: Understanding the context in which children are expected to learn. *Early Childhood Education Journal, 34*, 37–43. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0120-0

102. Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning framework to enhance engagement in the early childhood classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), Article 2. https://eric.ed.gov/?id=EJ1185417

103. Loikkanen, O. (n.d.). *Five multiple means of action and expression in teaching*. In *LIFE – Learning Is For Everyone: Universal Design for Learning in Practice* (p. 27). *[Publisher unknown]*.

104. Manase, J. J., Walubita, G., & Muzata, K. K. (2024). Strategies for and challenges in implementing Universal Design for Learning: A case study of a private university in Tanzania. *Kwame Nkrumah University Multi-Disciplinary Journal-Zambia, 1*(2), 37–50.

105. Mason, S. A. (2013). *Classroom management.* In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 649–651). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_144

106. Mason, S. A. (2021). Classroom management. In F. R. Volkmar (Ed.), Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders (2nd ed.). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_144

107. McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 399–414. https://doi.org/10.1037/a0021782

108. Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(2), 21–30.

109. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (Eds.). (2024). *Universal Design for Learning: Principles, framework, and practice* (2nd ed.). CAST.

110. Morin, A. (n.d.). *Universal Design for Learning: What it is and how it works.* Understood.org. Retrieved from https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works

111. Moustafa, N., Elghamrawy, E., King, K., & Hao, Y. (2022). Education 2.0: A vision for educational transformation in Egypt. In *Education to build back better: What can we learn from education reform for a post-pandemic world* (pp. 51–74). Cham: Springer International Publishing. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/52852/978-3-030-93951-9.pdf?sequence=1#page=56

112. Murawski, W. W., & Scott, K. L. (Eds.). (2019). What really works with Universal Design for Learning. Corwin Press.

113. Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, *54*(3), 131–140

114. Navaitienė, J., & Stasiūnaitienė, E. (2021). The goal of the Universal Design for Learning: Development of all to expert learners. In Improving inclusive education through Universal Design for Learning (pp. 23–57). Springer International Publishing.

https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50729/978-3-030-80658-3.pdf?isAllowed=y&#page=36

115. Nave, L. (2021). Universal design for learning: UDL in online environments—The WHAT of learning. Journal of Developmental Education, 44(2), 30–32.

116. .Ostvik-de Wilde, M., & Banik, J. M. (2025). Inclusive teaching practices using the Universal Design for Learning framework. In Innovative approaches in counselor education for students with disabilities (pp. 77–104). IGI Global.

117. Pai, G. (2025). Using formative assessment and feedback from student response systems (SRS) to revise statistics instruction and promote student growth for all. Journal of Statistics and Data Science Education, 33(1), 16–25. https://doi.org/10.1080/26939169.2024.2321241

118. Papa-Gusho, L., & Biçaku-Çekrezi, R. (2015). Factors that affect effective planning skills of the teacher in the classrooms. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *4*(3), 560-564.

119. Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? European Educational Research Journal, 12(3), 389–402. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389

120. **Quinto, L., & Santos, E.** (2021). Child protection practices and classroom discipline in elementary schools. *Globus Journal of Progressive Education: A Refereed Research Journal, 11*(2), 279–294.

121. Ralabate, P. K. (2011). Universal design for learning: Meeting the needs of all students. The ASHA Leader, 16(10), 14–17. https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14

122. Ralabate, P. K., Currie-Rubin, R., Boucher, A., & Bartecchi, J. (2014). Collaborative planning using Universal Design for Learning. Perspectives on School-Based Issues, 15(1), 26–31. https://doi.org/10.1044/sbi15.1.26

123. Ramadan, I. (2022). Enhancing EFL prospective teachers' classroom management skills through the implementation of flipped

classroom. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language, 4*(1), 67–81. https://doi.org/10.31849/reila.v4i1.7851

124. **Rao, K., & Meo, G.** (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. *SAGE Open, 6*(4), 1–12. https://doi.org/10.1177/2158244016680688

125. **Rose, D. H., & Strangman, N.** (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society, 5*, 381–391. https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8

126. Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2), 135–151.

127. Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M., & Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and informative for all: Universal Design for Learning (UDL) and the future of assessment. In Handbook of accessible instruction and testing practices: Issues, innovations, and applications (pp. 167–180). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71126-3_11

128. Roski, M., Sebastian, R., Ewerth, R., Hoppe, A., & Nehring, A. (2024). Learning analytics and the Universal Design for Learning (UDL): A clustering approach. Computers & Education, 214, 105028. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105028

129. Ross, M. (2025). Classroom management. Publifeye AS.

130. Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development of teachers' competences: A systematic review. Education Sciences, 13(5), 466. https://doi.org/10.3390/educsci13050466

131. Sasson, I., Yehuda, I., & Miedijensky, S. (2022). Innovative learning spaces: Class management and Universal Design for Learning. Learning Environments Research, 25(3), 725–739 https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-021-09393-8

132. Savage, T. V., & Savage, M. K. (2009). Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility. Sage.

133. Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a Universal Design for Learning framework. Inclusion, 6(4), 274–286. **https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.4.274**

134. Smith, F. G. (2012). Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(3), 31–61.

135. Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2003). Classroom management in inclusive settings. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), Handbook of research in student behavior and classroom management (pp. 285–302). Longman.

136. Takacs, S., Zhang, J., Lee, H., Truong, L., & Smulders, D. (2022). A comprehensive guide to applying Universal Design for Learning. Justice Institute of British Columbia.

137. Tarman, B. (2016). Discipline or classroom management. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 1(2), 37–44.

138. Teaching on Purpose. (n.d.). Organization in the classroom. Retrieved from http://teachingonpurpose.org/journal/organization-in-the-classroom

139. Tiu, J., Groenewald, E., Kilag, O. K., Balicoco, R., Wenceslao, S., & Asentado, D. (2023). Enhancing oral proficiency: Effective strategies for teaching speaking skills in communication classrooms. Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education, 1(6), 343–354.

140. Sweetland, R. (n.d.). *Classroom management: Goals & objectives as outcomes to facilitate learning in individuals and groups* [Dr. Robert

Sweetland's notes]. Home of Bob. Retrieved June 8, 2025, from https://www.homeofbob.com/cman/class406/goals

141. Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

142. U.S. Congress. (2008). *Higher Education Opportunity Act, Public Law No. 110–315*. https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf

143. Understood.org. (n.d.). Universal Design for Learning: What it is and how it works. Retrieved from https://www.understood.org/en/articles/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works

144. Unluol Unal, N., Karal, M. A., & Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). International Journal of Disability, Development and Education, 69(4), 1442–1456. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539

145. Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. Psychology in the Schools, 56(5), 741–750. **https://doi.org/10.1002/pits.22218**

146. Varma, S. B., Rahmat, N. H., Sim, M. S., Sherina, N., Abidin, Z., Jamil, N. S. Z. M., & Mei, H. C. (2022). An investigation of classroom communication strategies across discipline. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(5), 648–662. https://www.researchgate.net/profile/Noor-Rahmat-2/publication/360507878_An_Investigation_of_Classroom_Communication_Strategies_Across_Discipline/links/627ded2d37329433d9ac684a/An-Investigation-of-Classroom-Communication-Strategies-Across-Discipline.pdf

147. **Waitoller, F. R., & King Thorius, K. A.** (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review, 86*(3), 366–389. https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366

148. Wang, H. (2022). Classroom management. Encyclopedia. Retrieved June 8, 2025, from https://encyclopedia.pub/entry/31478

149. Wannarka, O. (2015). Organization in the classroom. Journal on Best Teaching Practices, 2(1), 5–6.

150. Weinstein, C. S., & Schafer, N. J. (2021, May 5). Classroom management. In Oxford Bibliographies in Education. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0155

151. Williams, J. (2023, April 18). *Universal Design for Learning: Improving student outcomes*. Let's Go Learn. https://www.letsgolearn.com/education-reform/universal-design-for-learning/

152. Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). The classroom management book. Harry K. Wong Publications, Inc.

153. Wong, H., Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. (2012). Managing your classroom for success. Science and Children, 49(9), 60–65.

154. Zhang, L., Carter Jr., R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. Educational Psychology Review, 36(1), 35. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-024-09860-7