Dirasat: *Educational Sciences*, Volume **52**, No. 4, 2025, 11632

Deanship of Scientific Research

The Degree of Fulfillment of the Principles of the Universal Design for Learning in the Developmental Kindergarten Curriculum (The Second Level) from the Kindergarten Teachers' Viewpoints

Heba Jamal Abu Jassar**, Ali Mustafa Alelaimat

Early Childhood Department, Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Zarqa, Jordan

Received: 4/5/2025
Revised: 16/6/2025
Accepted: 22/7/2025
Published: 15/12/2025

* *Corresponding author:*
hebajammal12@gmail.com

Citation: Abu Jassar, H. J., & Aleaimat, A. M. (2025). The Degree of Fulfillment of the Principles of the Universal Design for Learning in the Developmental Kindergarten Curriculum (The Second Level) from the Kindergarten Teachers' Viewpoints. *Dirasat: Educational Sciences*, *52*(4), 11632.
https://doi.org/10.35516/Edu.2025.11632

© 2025 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to determine the degree to which the principles of Universal Design for Learning (UDL) are fulfilled in the Level Two developmental kindergarten curriculum in Jordan, from the viewpoints of kindergarten teachers. It also sought to identify whether significant differences exist based on the variables of region, academic qualification, and teaching experience.

Methodology: A descriptive survey method was adopted. A stratified random sample of 343 female teachers from governmental kindergartens in Jordan was selected. To achieve the study's objectives, a 43-item questionnaire was developed based on the three main UDL principles. The psychometric properties of the tool were verified.

Results: The findings revealed that the overall level of UDL principles' fulfillment in the curriculum was moderate. The dimensions of providing multiple means of action and multiple means of representation also scored moderately, while the dimension of providing multiple means of engagement scored high. No statistically significant differences were found across all dimensions based on region, academic qualification, or teaching experience.

Conclusions: The results highlight the need to strengthen the integration of UDL principles into the kindergarten curriculum. The study recommends equipping the curriculum with modern technological tools such as tablets and interactive applications to support children with disabilities. It also suggests using visual aids and sign language to support children with speech or hearing difficulties, interactive screens and tactile models to enhance accessibility, and tools to assess children's emotional development.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL) principles, developmental kindergarten curriculum, kindergarten teachers' perspectives, Jordan.

درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) من وجهة نظر معلمات الروضة

هبه جمال أبو جسار*، علي مصطفى العليمات

قسم الطفولة المبكرة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية معرفة درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة، والكشف أيضا عن وجود فروق تُعزى لمتغيرات الإقليم، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

المنهجية: جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي، وقد تكونت من 343 معلمة في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّرت استبانة مكونة من 43 فقرة موزعة على ثلاثة مبادئ وجرى التحقق من خصائصها السيكومترية.

النتائج: أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة جاء بدرجة متوسطة، وكذلك لبُعد توفير المنهاج وسائل متعددة للعمل، وبُعد توفير المنهاج وسائل متعددة للتمثيل، وبدرجة عالية لبُعد توفير المنهاج وسائل متعددة للتفاعل. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات الإقليم، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في جميع الأبعاد.

الخلاصة: تُبرز النتائج الحاجة إلى تعزيز دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم في منهاج رياض الأطفال. توصي الدراسة بتزويد المنهاج بأدوات تكنولوجية حديثة، مثل الأجهزة اللوحية، والتطبيقات التفاعلية، لدعم الأطفال ذوي الإعاقة. كما تقترح دمج الوسائل البصرية ولغة الإشارة لدعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق أو السمع، واستخدام شاشات تفاعلية ونماذج لمسية لتحسين إمكانية الوصول والمشاركة، وتوفير أدوات لتقييم النمو العاطفي للأطفال.

الكلمات الدالة: مبادئ التصميم الشامل للتعلم، منهاج رياض الأطفال التطوري، وجهة نظر معلمات الروضة، الأردن.

المقدمة والخلفية النظرية:

يعد التصميم الشامل للتعلم إطار عمل طوره مركز التقنيات المساعدة التطبيقية (CAST) في الولايات المتحدة الأمريكية لتحسين التدريس والتعلم للجميع بالإستناد إلى رؤى علمية حول كيفية التعلم الإنساني؛ إذ يهدف إلى تمكين المتعلم من اتخاذ قرارات هادفة وتأملية، وذكية، وحقيقية، واستراتيجية، وعملية، ويتكون الإطار من عدة مبادئ أساسية مرتكزة على علم الأعصاب الإدراكي الذي يشير إلى أن عقل الإنسان يحتوي على ثلاث شبكات من الأعصاب (**الإدراك/ التأثير/ الاستراتيجيات**) تكوّن احتياجات الفرد بالنسبة لعملية التعليم (CAST, 2018).

ويتوافق المنهاج التطوري لرياض الأطفال في الأردن مع الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة، مثل التعلم النشط، والتعلم القائم على أبحاث تطور الدماغ، والخبرة التكاملية، والتعلم القائم على الحركة، والوسائل المتعددة والمثيرة للحواس؛ خاصة بعد أن تبنّت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة رؤية واضحة للنهوض بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها مرحلة تأسيسية تؤثر على المسار التعليمي اللاحق للأطفال؛ وقد تم تطوير المنهاج ليواكب الخصائص النمائية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والإعتماد على مبادئ النمو الشامل والمتكامل، والإستناد إلى تسلسل النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي والحركي واللغوي للأطفال (وثيقة الإطار الخاص ونتاجات التعلم العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال 4-6 سنوات، 2020).

ولقد ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في تطوير المناهج الخاصة بالأطفال الصغار، ولا تقتصر الاستفادة على الأطفال ذوي الإعاقة فحسب؛ بل تمتد لتشمل جميع الأطفال، حيث يعزز التطبيق للمبادئ من خلق بيئة تعلّمية شاملة وعادلة تدعم تعلم الجميع، ويدعم التنوع الموجود لدى المتعلمين، فهو يعالج الاختلافات والتباينات في تعلم الأطفال من خلال وجود استراتيجيات تعليمية تتمتع بالمرونة (CAST, 2018).

ولمعلمات رياض الأطفال عدة أدوار ينبغي تأديتها لضمان دمج هذه المبادئ في التعليم الفعلي المقدم للأطفال؛ إذ ينبغي عليهن تصميم الصفوف الدراسية التي تسهّل الوصول إلى المواد، مع ممرات واسعة، ووحدات تخزين بارتفاع الطفل، ومراكز تعلم مُحددة (Stockall, Dennis & Miller, 2012)، كما ينبغي مراعاة اختيارات المواد والتفضيلات الحسية المتنوعة، مع توفير مواد وأصوات وإشارات بصرية متنوعة وتصميم أنشطة مفتوحة تتيح الاستكشاف والتعبير الفردي لدى الأطفال، مما يمكنهم من التفاعل مع محتوى المنهاج بشكل هادف لمختلف مجالات النمو (Dinnebeil, Boat & Bae, 2013). وفيما يلي توضيح للأدب النظري المتعلق بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وبالمنهاج التطوري لرياض الأطفال، وبمعلمات رياض الأطفال، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: مبادئ التصميم الشامل للتعلم:

لقد أظهرت الدراسات أن مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) تستند لمجموعة من الأسس النظرية، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

1. علم الأعصاب والتعلم المعتمد على الدماغ: يعد التعلم المستند إلى الدماغ نهجاً علمياً يدمج بين علوم الأعصاب والعلوم التربوية؛ لتصميم بيئات تعلّمية فعّالة تعزز من قدرة المتعلم على الفهم والتذكر، وتقوم على افتراض أن التعليم يصبح أكثر فعالية عندما يتم تصميمه بطريقة تتناغم مع طريقة عمل الدماغ بشكل طبيعي (Caine& Caine, 1991). وقد أظهرت الدراسات أن اعتماد استراتيجيات مستندة إلى الدماغ مثل التعلم النشط، والتعلم القائم على المشروعات، واستخدام الوسائط المتعددة، يؤدي إلى تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لدى المتعلمين. وبيئات التعلم الغنية بالمحفزات التي تتيح التفاعل الحسي والمعرفي، تعزز من نمو المشابك العصبية في الدماغ، ما يسهم في رفع مستويات التحصيل الدراسي (Jensen, 2008). ويركز التعلم المستند إلى الدماغ على عدة مبادئ أساسية منها: أنّ التعلم يحدث بشكل أفضل في سياقات ذات مغزى، وأنّ الدماغ يبحث عن الأنماط والمعاني، وأنّ العواطف تؤثر على العمليات المعرفية. كما يجب تصميم التعليم ليصبح فعّالاً وفقاً لكيفية معالجة الدماغ للمعلومات، وذلك من خلال بيئة محفزة تدعم الاتصال العاطفي والمعرفي مع المحتوى (Wolfe, 2010).

2. نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية: يعتمد التصميم الشامل للتعلم (UDL) على نظرية ليف فيجوتسكي، وخاصة مفهوم منطقة النمو الأقرب (ZPD) وتعمل السقالات التعليمية على مساعدة المتعلمين نحو التقدم من مستواهم الحالي إلى مستويات أعلى، كما أشارت النظرية إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم (Vygotsky, 1978)، إذ يعتقد فيجوتسكي أن الأنشطة الإنسانية تجري في مواقف ثقافية، ولا يمكن فهمها بمعزل عن هذه المواقف (وولفولك، 2015).

3. نظرية التعلم البنائية: يرى بياجيه أنّ الطفل يبني معرفته بنفسه من خلال التفاعل مع البيئة، وحل مشكلاته بنفسه، مما يعزز لديه تطوير التفكير والفهم (Piaget, 1970)، واقترح أربع مراحل تظهر فيها تغيرات هرمية واضحة في السلوك المعرفي للطفل تبدأ من الولادة، وتنتهي حوالي السنة الرابعة عشرة من عمر الطفل وهي: الحسية الحركية، ما قبل العمليات، العمليات المادية، العمليات المجردة (العتوم وآخرون، 2015). ويؤكد برونر على دور المتعلم النشط في بناء المعرفة عن طريق التجربة والتمثيل المتدرج للمفاهيم (Bruner, 1966). وتضمنت نظريته ثلاث مراحل تختلف من حيث نوع العمليات التي يستخدمها الأطفال في تكوين تمثيلات عقلية للعالم وهي: النمط العملي/ والتصوري/ والرمزي (العتوم وآخرون، 2015).

وتتماشى هذه المبادئ مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) الذي يؤكد على توفير أنشطة متنوعة تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين. وتؤكد النظرية البنائية بشكل أساس على التحول من التعليم التقليدي القائم على التلقين إلى التعلم النشط، وتعزيز التعلم التعاوني كوسيلة لبناء المعرفة بشكل جماعي، والعمل على تبني التقييم التكويني المستمر بدلا من التقييم الختامي، والتركيز على استراتيجيات التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على المشروع، والتعلم القائم على حل المشكلات (Brooks& Brooks, 1999).

4. نظرية الذكاءات المتعددة: تقترح نظرية جاردنر أن لدى المتعلمين أنواعاً متعددة من الذكاء: اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ الفراغي، الجسمي/ الرياضي، الموسيقي، الطبيعي، الاجتماعي، الشخصي، الانفعالي (العتوم وآخرون، 2015).

5. نظرية العبء/الحِمل المعرفي: تُركز نظرية جون سويلر على أهمية الحد من العبء على الذاكرة العاملة لتسهيل عملية التعلم (Sweller, 1988)، إذ تستند هذه النظرية إلى النموذج المعرفي لمعالجة المعلومات، حيث تميز بين الذاكرة العاملة التي تُعد محدودة من حيث السعة والزمن، والذاكرة طويلة الأمد التي تقوم بتخزين المخططات المعرفية اللازمة للفهم. وتفترض أن فعالية التعلم تعتمد على إدارة العبء الواقع على الذاكرة العاملة، وقد صنف سويلر العبء المعرفي إلى ثلاث فئات: الذاتي، والخارجي، والتوليدي (Sweller, Ayres& Kalyuga, 2011). كما يشجع التصميم الشامل للتعلم (UDL) على الانخراط النشط للمتعلمين في بناء المعرفة، عبر استراتيجيات مثل: حل المشكلات، والعمل التعاوني، واستخدام التمثيلات المتعددة، وهذه الاستراتيجيات تدعم الجهد المعرفي المنتج الذي يسهم في تكوين مخططات معرفية أعمق، وهو ما تؤكده نظرية العبء المعرفي (Kirschner, Sweller& Clark, 2006).

6. التعليم المتمايز: يؤكد هذا الأسلوب في التعليم على أنّ اختلاف المتعلمين حقيقة لا يمكن تجاهلها، وأنّ المناهج الجيدة ضرورية لكنها غير كافية، كما أنه لا بد من بناء جسور بين المتعلم والمحتوى، ويتحول دور المعلم في الصف المتمايز من ناقل للمعرفة إلى منظم لفرص التعلم، والتركيز على دعم الفهم لدى الطلبة بدلاً من تغطية المحتوى فقط، وعليه اكتساب مهارات التقييم المستمر، وقراءة اهتمامات الطلبة، وتنويع طرق العرض، وتمكين الطلبة من تحمل مسؤولية تعلمهم (Tomlinson, 2001). وأن نجاح تطبيق التعليم المتمايز يتطلب من المعلم الفهم العميق للفروق الفردية والتخطيط المرن ومراعاة هذه الفروق على مستوى المحتوى والأنشطة وطرق التقييم (Tomlinson & Imbeau, 2023).

المحور الثاني: المنهاج التطوري لرياض الأطفال في الأردن:

يشار بالمنهاج التطوري لرياض الأطفال بأنه المنهاج المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، والصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج لسنة 2022، والخاص بتدريس صف التمهيدي (KG2) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات بجميع مكوناته: كراسة الطلبة، والبطاقات المصورة، والقصص، والأناشيد، والقيم، والأنشطة الموجودة في دليل النشاطات العملية للمعلمة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022).

ويرتكز المنهاج التطوري لرياض الأطفال على خمسة أبعاد نمائية أساسية: (العقلي/المعرفي، البعد اللغوي، الجسمي/الحركي، الاجتماعي، الانفعالي) تشكّل أساس مرجعي لتخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية، ويتّسم كما جاء في وثيقة الإطار الخاص ونتاجات التعلم العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال 4-6 سنوات (2020) بمجموعة من الخصائص، من أبرزها:

1. الربط بين محتوى التعلم، وسياقات الحياة الواقعية للطفل.
2. التركيز على التعلم من خلال اللعب، باعتباره أداة فعالة في بناء المهارات والمعرفة.
3. التكامل بين الجوانب النمائية للطفل دون تجزئة أو فصل بين الخبرات التعليمية.
4. المرونة في الاستجابة لحاجات الأطفال الفردية والفروق بينهم.
5. التفاعل بين الطفل وبيئة التعلم، بما يعزز الاستقلالية واتخاذ القرار.

ولقد قررت وزارة التربية والتعليم تدريس المنهاج التطوري لرياض الأطفال بناء على قرار المجلس الأعلى للمركز الوطني لتطوير المناهج في جلسته رقم (2020/5) بتاريخ (2020/7/8م)، وقرار مجلس التربية والتعليم رقم (2020/76) بتاريخ (2020/7/22) وتطبيقه بدءاً من العام الدراسي (2020/ 2021) ويحتوي المنهاج التطوري على ثمان وحدات، وكل وحدة تحوي على دليل الوحدة، والبطاقات، وكراسة الطفل، والقصص، وتأتي هذه الوحدات بالترتيب: "أهلا بالروضة"، "من أنا"، "أسرتي"، "الحيوانات"، "النباتات"، "الوطن"، "أصدقاء الأرض"، "شكرا روضتي" وفيما يلي عرضاً لمحتوياته حسب ما صدر عن المركز الوطني لتطوير المناهج (2022):

1. دليل النشاطات العملية: يحتوي المنهاج على (8) أدلة، بواقع دليل خاص بكل وحدة. ويعد الدليل اطاراً مرجعياً شاملاً للأنشطة التي ستؤديها المربية مع أطفال الروضة، ومحددة بالزمن ومقسمة على الأسابيع، ولكل أسبوع أنشطة محددة، وتحتوي كذلك على أنشطة تهدف إلى إشراك الأهل في التنفيذ. ويحتوي أيضاً على المفاهيم المطلوب من المعلمة تدريسها للأطفال، ومجموعة القيم، والنتاجات التطورية، وتقويم تطور الأطفال وتعلمهم.

2. بطاقات الوحدة والحروف والكلمات والأعداد: وهي صور تعبيريه تعطى لأطفال الروضة، وتشمل كل وحده على:

- بطاقات صور موضوعات الوحدة.
- بطاقات الكلمات / صور الكلمات / صور المعدود.
- الأحرف / المقاطع / الأعداد.

3. كراسة نشاطات الطفل المطورة: وتحتوي على الأنشطة المطلوبة من الطفل إنجازها، وتغطي النشاطات العديد من مجالات التعلم والتطور ومنها: نشاطات للتطور الحسي الحركي والتعبير الفني والجمالي، ونشاطات للتفكير، ونشاطات للقراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية، ونشاطات للرياضيات وللعلوم.

4. القصص: وهي عبارة عن (49) قصة موزعة على ثماني وحدات، جرى تأليفها بشكل مراعي لخصائص أطفال الروضة؛ إذ إن خط الكتابة كبير، والألوان جاذبة، والهدف منها تطوير المنظومة القيمية عند الأطفال وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو القراءة، وقد جاءت كل وحدة محتوية على القصص التي تخدم الحرف ومفهوم العدد.

5. بوسترات القيم: وهي عبارة عن أدوات بصرية تستخدم داخل غرفة الصف لعرض وتعزيز القيم الأساسية مثل: الصدق، والتعاون، والمسؤولية، والاحترام، وغيرها.

المحور الثالث: معلمات رياض الأطفال في الأردن ودورهن في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL):

تعرف معلمة رياض الأطفال بالمعلمة التي تحمل مؤهلاً علمياً في تخصص من مجال الطفولة المبكرة، وعلى علم ودراية تامة بخصائص الأطفال النمائية، وطرائق التعامل معهم، وتعمل في رياض الأطفال الحكومية في الأردن (أبو الخير، 2024). ولقد أظهرت الدراسات أن هنالك عدة صعوبات تواجه تنفيذ مبادئ التصمميم الشامل للتعلم (UDL) في المناهج وهي كما أوردها فرولي وآخرون (Frolli et al., 2023) كما يلي:

1. التنفيذ المعقد.
2. صعوبة الوصول إلى الموارد التكنولوجية.
3. صعوبة القياس والتقييم.
4. نقص الأدلة التجريبية.
5. نقص الموارد المالية.

الدراسات السابقة:

1. الدراسات العربية:

أجرى (العمري والكثيري، 2022) في السعودية دراسة هدفت تعرف استعداد معلمات برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ والكشف عن المعيقات التي تحد من تطبيقه من وجهة نظرهن. إذ تكونت عينة الدراسة من (9) معلمات، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي، وجرى استخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية، كما أشارت النتائج أيضاً وجود عدد من العوائق أبرزها: معيقات التطوير المهني: ضعف الوعي وقلة التدريب المهني، ومعيقات بيئية: قلة الموارد والإمكانيات البيئية والصفية، ومنها التكنولوجيا وغيرها، ومعيقات إدارية وتنظيمية: قلة الحوافز، وضعف التعاون، وقلة أعداد المعلمات، ومعيقات في الأساليب والمناهج: استخدام أساليب التعلم التقليدية في الصف العام.

كما أجرت (النواصرة، 2022) في الأردن دراسة هدفت تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية لواء الرصيفة لتوظيف مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. إذ تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة؛ ولصالح ذوي الخبرة (أقل من 10 سنوات)، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

وقد أجرى (العمري والبشر، 2023) في السعودية دراسة هدفت تعرف درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر "لغتي" للصفوف الأولية. إذ تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب مقرر "لغتي" للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية، للفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي (2021)، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج توفر المعايير بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج توفر معيار عرض المعلومات بنسبة (24.9%)، في المرتبة الأولى؛ بدرجة منخفضة، يليه في المرتبة الثانية معيار المشاركة والتفاعل بنسبة (17.6)، وبدرجة منخفضة جداً، وكان معيار أداء المتعلم والتعبير عن فهمه في المرتبة الأخيرة بنسبة (11.9%)، وبدرجة منخفضة جداً.

كما أجرى (مهدي وحجازي، 2023) في فلسطين دراسة هدفت استكشاف درجة تحقق معايير التصميم الشامل للتعلم في منظومة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني LCMS في جامعتي الأقصى، وجامعة فلسطين التقنية. إذ تكونت عينة الدراسة من (480) طالبا وطالبة. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي، وجرى استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن معايير (UDL) قد تحققت بدرجة متوسطة في الأداة ككل وفي المجالات الثلاثة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المفحوصين في مستوى التحقق باختلاف المؤسسة (جامعة الأقصى وجامعة فلسطين التقنية).

وقد أجرت (أبو الخير، 2024) في الأردن دراسة هدفت تعرف اتجاهات معلمات الرياض الحكومية نحو مضمون وحدات المنهاج التطوري المقدم لأطفال الروضة في الأردن. إذ تكونت العينة من (88) معلمة. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وجرى استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو وحدات المنهاج التطوري في جميع المجالات، كما أظهرت أبرز نتائجها موافقة معلمات الروضة على أن "بطاقات المنهاج" تتناسب مع قدرات الأطفال المعرفية، وأن "كراسة الطالب" تشجعهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة؛ ولكنها تفتقر للأنشطة التفاعلية الإلكترونية، وأن "القصص" تفتقر إلى تسجيلات صوتية إلكترونية، وأن "دليل المنهاج" يحتوي على أنشطة متنوعة مقدمة لأطفال الروضة، وكذلك وجود وضوح للتعليمات الخاصة بتنفيذ هذه الأنشطة.

وأجرى (الربيعان والمطيري، 2024) في السعودية دراسة هدفت تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصفوف الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم، إذ تكونت عينة الدراسة من (73) معلمة، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة كان عالياً، كما أن مستوى التطبيق جاء بدرجة "عالية جداً"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، المادة التدريسية.

كما أجرى (الزدجالية والزعبي، 2024) في سلطنة عمان دراسة هدفت تعرف مستوى تطبيق معلمات برنامج صعوبات التعلم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، إذ تكونت العينة من (247) معلمة، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن تطبيق المعلمات لمبادئ التصميم الشامل للتعلم كان متوسطاً، ولا توجد فروق ذات دلالة تعزى للخبرة وللتخصص العلمي.

وقد أجرى (صفور وآخرون، 2024) في المغرب دراسة هدفت تعرف درجة استجابة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بالمغرب لاحتياجات المتعلمين في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم. إذ تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية وقد جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وجرى استخدام شبكة تحليل المضمون والاستبانة كأدوات للدراسة. وأظهرت النتائج تدني توفر المبادئ، وتدني درجة استجابته لاحتياجات المتعلمين.

وأجرت (المومني، 2024) في الأردن دراسة هدفت التعرف إلى درجة توظيف معلمي التاريخ في المدارس الحكومية في محافظة عجلون لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. إذ تكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن درجة التوظيف كانت متوسطة، وقد حصل مبدأ "التقديم" على درجة تطبيق مرتفعة، ومبدأ "التعبير" جاء بدرجة متوسطة، وقد حل مبدأ "المشاركة" على أقل تقدير بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (أقل من ١٠ سنوات).

وأخيراً أجرت (ياسين، 2024) في فلسطين دراسة هدفت تعرف درجة تضمين القواعد الإرشادية للتصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن نسبة تضمين توفير وسائل متعددة للتفاعل قد جاءت (32.03%)، ونسبة توفير وسائل متعددة للتمثيل قد جاءت (42.77%)، ونسبة توفير وسائل متعددة للتنفيذ والتعبير قد جاءت (0.390%).

2. الدراسات الأجنبية:

أجرى تايلور وآخرون (Taylor et al., 2023) في أمريكا دراسة نقدية هدفت إجراء مراجعة أدبية للسياسات والبحوث المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم (UDL) في بيئات التعليم المبكر وتداعياتها على الأطفال الصم وضعاف السمع. وتوصلت الدراسة إلى تصميم إطار لتنفيذ الثلاثة مبادئ الأساسية للتصميم الشامل للتعلم في بيئات الروضة ودعم الأطفال ذوي الإعاقة.

وقد أجرى فرولي وآخرون (Frolli et al., 2023) في ايطاليا دراسة هدفت لاستكشاف أثر التدريس باستراتيجيات التصميم الشامل للتعلم على قدرات التعلم الأساسية: الكتابة والقراءة والحساب لدى الأطفال المصابين بنقص الانتباه وفرط الحركة. إذ تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلةً في الصف الثالث، وجرى استخدام المنهج شبه التجريبي. وكشفت النتائج عن عدة صعوبات لتنفيذ (UDL) في التعليم تتعلق بالتنفيذ المعقد، وصعوبة الوصول إلى الموارد التكنولوجية، وصعوبات في القياس والتقييم، ونقص في الأدلة التجريبية، ونقص في الموارد المالية.

وأجرى هونغنغام وآخرون (Hongngam et al., 2024) في تايلاند دراسة هدفت إنشاء تطبيق مستند على أسس التصميم الشامل للتعلم لسرد

القصص وتقييم فعاليته في تعزيز اكتساب المفردات لدى أطفال الصف الثاني الصم. إذ تكونت عينة الدراسة من (10) معلماً يدرسون الأطفال الصم و(13) طالب وطالبة في الصف الثاني الذين يعانون من صعوبات سمعية. وقد جرى استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فعالية التطبيق الذي جرى تطويره بشكل ملحوظ. وقد بلغت علامة الأداء المحسوبة من اختبارات ما قبل وما بعد التجربة (80 من 80.5)، مما يدل على نجاح التطبيق وفعاليته العالية.

وأخيراً أجرى فيلان وآخرون (Phelan et al., 2025) في أيرلندا دراسة هدفت مراجعة متعمقة للأدب المتعلق بمبادئ التصميم الشامل للتعلم في مواد التعليم الثانوي. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وجرى استخدام أسلوب التحليل الكمي والنوعي للبيانات، وأظهرت النتائج أن للتصميم الشامل للتعلم أثر إيجابي من استراتيجيات تدريس الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة كلا على حدى متغيري التصميم الشامل للتعلم (UDL) والمنهاج التطوري لرياض الأطفال في الأردن (المستوى الثاني) بالبحث والدراسة باختلاف مناهج البحث، والأدوات؛ وهنالك دراسات ربطت التصميم الشامل للتعلم (UDL) مع مرحلة الطفولة المبكرة؛ ولم يجد الباحثان – حسب حدود علمهما- دراسة هدفت تعرف درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) من وجهة نظر معلمات الروضة، وهذا يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد التصميم الشامل للتعلم أحد الاتجاهات المعاصرة التي تهدف إلى إنشاء مناهج مرنة وقابلة للتكيف، تستوعب جميع أنماط التعلم وتُلغي الحواجز التي تعيق مشاركة بعض المتعلمين بما في ذلك الأطفال ذوو الإعاقة أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Rose & Meyer, 2002).

وفي ظل التطور المتسارع في قطاع التعليم برزت الحاجة لأن تكون البيئات التعليمية أكثر استجابة لهذه الفروقات الفردية بين المتعلمين، وتحديداً في بيئات تعليم الأطفال، لما لها من أثر بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته وعمق أثرها طويل المدى على حياة الإنسان؛ وتسعى دول العالم لتطوير نوعية خدمات الرعاية والتعلم المقدمة للأطفال في هذه المرحلة، وفي ظل التوجهات الدولية نحو تعزيز الدمج التعليمي، جاءت القمة العالمية للإعاقة (Global Disability Summit) التي عُقدت بتاريخ 2-3 أبريل 2025، لتؤكد على أهمية تبني الحكومات والمؤسسات التعليمية لنهج شمولي يُمكّن جميع الأطفال بدون استثناء، من الحصول على فرص تعليم عادلة ودامجة كخطوة أساسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة المرتبطة بالتعلم الشامل (Global Disability Summit, 2025).

والمملكة الأردنية الهاشمية _ كما دول العالم _ تتطلع نحو الأفضل دائماً في تطوير المناهج وخاصة مناهج مرحلة الروضة، وهذا ليس بجديد عليها؛ فقد تبنت أهم التوصيات التي قدمتها الاستراتيجية الوطنية للطفولة المبكرة منذ عام 2019 في اعتماد مرحلة رياض الأطفال ضمن مراحل التعليم في سُلّم التعليم الأردني، وتبنت كذلك وضع منهاج موحد يناسب وينسجم مع ما جاء في الإتفاقية الدولية لحقوق الطفل، والخطة التنفيذية للتعليم المبكر وتنمية الطفل في الأردن، 2016-2025، فقد استجابت لذلك وزارة التربية والتعليم الأردنية متمثلة بالمركز الوطني لتطوير المناهج وأصدرت منهاج رياض الأطفال التطوري بطبعته الأولى التجريبية عام 2021، وقد خضع لإعادة طباعته عام 2022 (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022).

ومن أبرز الدراسات التي تناولت المنهاج التطوري لرياض الأطفال بالتحليل والتقييم دراسة (الشروع، 2022)، ودراسة (حسين، 2023)، ودراسة (أبو الخير، 2024)، ودراسة (العظامات والقضاة، 2024)، التي تناولت جميعها المنهاج التطوري بالتحليل والنقد والدراسة لمختلف مكوناته من مثل: القصص، أو الأناشيد، أو الأنشطة التعلّمية، أو اتجاهات المعلمات نحوه وغيرها من عناصر التحليل. وبحسب ما تم التوصل إليه– حسب حدود العلم-، لم يتم العثور على دراسة ربطت بين التصميم الشامل للتعلم (UDL) ومنهاج رياض الأطفال التطوري؛ إذ يعتبر التصميم الشامل للتعلم (UDL) إطارا مرناً لتصميم التعلّم يهدف إلى تلبية الاحتياجات التعلّمية لجميع الأطفال، بما فيهم أطفال مرحلة الروضة.

وعلى الرغم من الاعتراف العالمي بالتصميم الشامل للتعلم كإطار عمل للتحسين من إمكانية الوصول للشمولية في التدريس إلا أن هنالك أبحاث محدودة حول مدى تواجد هذه المبادئ في تصميم المناهج الأردنية كدراسة (النواصرة، 2022)، ودراسة (عنانبة، 2022)، ودراسة (المومني، 2024)؛ ولا توجد دراسات خاصة بمنهاج مرحلة رياض الأطفال والتصميم الشامل للتعلم (UDL)؛ إذ إن تعرّف درجة تنفيذ هذه المبادئ ومراعاتها يُسهم في تحديد فجوات التعليم في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني)، وخصوصاً أن نتائج الدراسات الحالية كدراسة (أبو الخير، 2024) كشفت أن "كراسة الطالب" في المنهاج التطوري تفتقر للأنشطة التفاعلية الإلكترونية، وأن "القصص" تفتقر إلى تسجيلات صوتية إلكترونية. فهذا يساعد في تحقيق المزيد من فرص التحسين عند تطوير المناهج في المرات اللاحقة. لذا فإنّ الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري من وجهة نظر معلمات الروضة؛ واستناداً لما سبق، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول**: ما درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة؟
- **السؤال الثاني**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة تُعزى لمتغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والتفاعل بينها؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة.

2. الكشف عن وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة تُعزى لمتغيرات الإقليم، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتفاعل بينها.

الأهمية النظرية للدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في توفير بيانات تمكّن الباحثين من معرفة مدى تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة؛ مما سيسهم برفد المكتبتين الأردنية والعربية بهذا الخصوص.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم أداة لقياس درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في المنهاج، لمنهاج الطفولة المبكرة المستوى الثاني تحديداً، كما ويؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية في توجيه السياسات التربوية الجهات الآتية: وزارة التربية والتعليم الأردنية، المركز الوطني لتطوير المناهج، فريق تأليف وتطوير منهاج رياض الأطفال التطوري.

مصطلحات الدراسة:

- **مبادئ التصميم الشامل للتعلم:** المبادئ الأساسية التي وضعها مركز التقنيات المساعدة التطبيقية (CAST) والمرتكزة على علم الأعصاب الإدراكي لدعم الممارسات والمناهج الخاصة بالتعليم والتعلم (CAST, 2018).
- **منهاج رياض الأطفال التطوري:** المنهاج المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، والصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج لسنة 2022، والخاص بتدريس صف التمهيدي (KG2) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات بمكوناته: كراسة الطلبة، والبطاقات المصورة، والقصص، والأناشيد، والقيم، والأنشطة الموجودة في دليل النشاطات العملية للمعلمة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022).
- **معلمة الروضة:** هي المعلمة التي تحمل مؤهلاً علمياً في تخصص من مجال الطفولة المبكرة، وعلى علم ودراية تامة بخصائص الأطفال النمائية وطرق التعامل معهم، وتعمل في رياض الأطفال الحكومية في الأردن (أبو الخير، 2024).

حدود الدراسة ومحدداتها:

جرت هذه الدراسة ضمن إطار الحدود والمحددات التالية:

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024- 2025).

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على مؤسسات رياض الأطفال الحكومية في الأقاليم الثلاثة في الأردن، وهي: إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب.

الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال اللواتي يعملن في رياض الأطفال الحكومية ويدرّسن المستوى الثاني من منهاج رياض الأطفال التطوري.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التحقق من مبادئ التصميم الشامل للتعلم في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وهي (التمثيل، العمل/ التعبير، والتفاعل /المشاركة).

محددات الدراسة:

تتحدد النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي بإعتباره مناسباً لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن اللواتي درّسن منهاج رياض الأطفال التطوري

(المستوى الثاني) للفصل الدراسي الأول في السنة الدراسية (2024- 2025)، وقد بلغ عددهن (3135) معلمة واللاتي توزعن على الأقاليم بحسب جدول (1) وذلك بالرجوع إلى التقارير الإحصائية الموجودة بقسم التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الإقليم	العدد	النسبة المئوية
(الشمال: إربد، عجلون، جرش، المفرق)	1121	% 36
(الوسط : عمان الزرقاء، مادبا، البلقاء)	1443	% 46
(الجنوب: الكرك، معان، الطفيلة، العقبة)	571	% 18
المجموع	**3135**	**% 100**

عينة الدراسة:

جرى تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال اللاتي يدرسن المنهاج التطوري لرياض الأطفال (المستوى الثاني) بشكل طبقي عشوائي حسب الأقاليم الثلاثة (الشمال/ الوسط/ الجنوب) وبذات النسب المتواجدة في المجتمع والجدول (2) يوضح ذلك، وقد ساهمت المشرفات التربويات في ايصاله للمعلمات عبر رابط إلكتروني، وجرى تلقي الردود منهن؛ إذ وصلت عدد الردود (343) رداً، وقد جرى تحديد العدد ب (343) وفقاً لمعادلة ستيفين ثومبسون الإحصائية لاختيار العينات (Thompson,2012:59-60). والجدول (2) يوضح تقسيم عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات: الإقليم، والمؤهل، والخبرة التدريسية.

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الإقليم	**الشمال**	123	% 36
	الوسط	158	% 46
	الجنوب	62	% 18
	المجموع	**343**	**% 100**
المؤهل العلمي	**البكالوريوس**	235	% 69
	أعلى من البكالوريوس	108	% 31
	المجموع	**343**	**% 100**
الخبرة التدريسية	**(أقل من 5 سنوات)**	103	% 30
	(من 5 سنوات – إلى 10 سنوات)	105	% 31
	(أكثرمن 10 سنوات)	135	% 39
	المجموع	**343**	**% 100**

أداة الدراسة:

الوصف: جرى إعداد استبانة بشكل أولي جاهزة للتحكيم مكونة من (66) فقرة موزعة على (3) مبادئ، بواقع (9) أبعاد فرعية، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري السابق والإستفادة من البحوث السابقة والرجوع للقواعد الإرشادية كما وردت في طبعتها الثالثة من مركز التقنيات المساعدة التطبيقية (CAST, 2024).

صدق أداة الدراسة:

جرى استخراج دلالات الصدق بعدة طرائق هي:

1. صدق المحتوى:

جرى عرض أداة الدراسة – الاستبانة- بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في تربية الطفولة المبكرة، وفي منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني)، وقد جرى عرضها أيضاً على ذوات الخبرة في الميدان "المشرفات التربويات المسؤولات عن تدريب معلمات الروضة على المنهاج التطوري في وزارة التربية والتعليم الأردنية"، وقد بلغ عدد المحكمين الكلي (11) محكم. وقد جرى التعديل على الفقرات في ضوء ما أبدوه من توجهات وآراء سديدة لتصبح الاستبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على (3) أبعاد فرعية موزعة كالآتي:

- **البعد الأول**: توفير المنهاج وسائل متعددة للعمل والتعبير، ويمثل الفقرات (1- 12).
- **البعد الثاني**: توفير المنهاج وسائل متعددة للتمثيل، ويمثل الفقرات (13- 26).
- **البعد الثالث**: توفير المنهاج وسائل متعددة للتفاعل/ المشاركة، ويمثل الفقرات (27- 43).

2. مؤشرات صدق البناء:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (102) معلمة رياض أطفال يدرّسن المنهاج التطوري من خارج عينة الدراسة، إذ جرى حساب قيم معاملات الإرتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، ومع أبعادها، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): قيم معاملات الإرتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة ومع أبعادها

الفقرة	مع البعد	مع المقياس	الفقرة	مع البعد	مع المقياس	الفقرة	مع البعد	مع المقياس	الفقرة	مع البعد	مع المقياس
1	0.66	0.67	**12**	0.70	0.58	**23**	0.86	0.84	**34**	0.89	0.84
2	0.65	0.65	**13**	0.59	0.57	**24**	0.82	0.81	**35**	0.85	0.80
3	0.62	0.37	**14**	0.82	0.77	**25**	0.76	0.77	**36**	0.74	0.73
4	0.71	0.50	**15**	0.82	0.75	**26**	0.81	0.81	**37**	0.83	0.80
5	0.72	0.61	**16**	0.77	0.75	**27**	0.81	0.82	**38**	0.85	0.77
6	0.71	0.71	**17**	0.76	0.72	**28**	0.83	0.81	**39**	0.82	0.79
7	0.61	0.38	**18**	0.81	0.78	**29**	0.84	0.81	**40**	0.82	0.80
8	0.66	0.77	**19**	0.81	0.79	**30**	0.85	0.81	**41**	0.80	0.75
9	0.75	0.73	**20**	0.81	0.79	**31**	0.81	0.77	**42**	0.84	0.79
10	0.66	0.73	**21**	0.86	0.85	**32**	0.82	0.77	**43**	0.84	0.80
11	0.70	0.74	**22**	0.77	0.76	**33**	0.81	0.77			

يبين الجدول (3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل قد تراوحت ما بين (0.37- 0.85)، وأن قيمة معامل ارتباط الفقرة مع البُعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (0.59- 0.89)، وهي تشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة قد تحقق بها شرط قبول الفقرة (0.20) فأعلى بالأبعاد المنتمية إليها حسب معيار عودة والقاضي (2014)، وبناء عليه لم تُحذف أية فقرة، وبقي عدد الفقرات (43) فقرة.

الجدول (4): قيم معاملات الإرتباط البينية لأبعاد الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	البعد1	البعد2	البعد3	كلي
البعد1	1	0.83	0.76	0.90
البعد2		1	0.91	0.97
البعد3			1	0.96
(UDL)				1

يبين الجدول (4) أن قيم معاملات الإرتباط البينية لأبعاد الاستبانة مع بعضها قد تراوحت ما بين (0.76- 0.91)، كما أن قيم معاملات الإرتباط البينية بين الأبعاد والاستبانة ككل قد تراوحت ما بين (0.90- 0.97) وجميع هذه القيم تعد مؤشرات على صدق البناء للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

1. ثبات الإعادة: جرى التطبيق القبلي لأداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (20) معلمة من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة التطبيق عليهن بعد مرور (14) يوما، وذلك لاستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية بين التطبيقين كما هو موضح في جدول (5).

الجدول (5): قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية

البعد	قيم معاملات ارتباط بيرسون
البُعد الأول القبلي * البُعد الأول البعدي	0.74
البُعد الثاني القبلي * البُعد الثاني البعدي	0.85
البُعد الثالث القبلي * البُعد الثالث البعدي	0.83
الدرجة الكلية القبلية * الدرجة الكلية البعدية	**0.84**

يبين جدول (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية، وقد تراوحت ما بين (0.74- 0.85) للأبعاد الفرعية و(0.84) للدرجة الكلية للاستبانة ككل، وتعد هذه القيم مقبولة في أبحاث العلوم التربوية.

2. ثبات الاتساق الداخلي:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (102) معلمة رياض أطفال يدرّسن المنهاج التطوري من خارج عينة الدراسة، إذ جرى حساب قيم كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية

البعد	قيمة كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الأول	0.89	12
الثاني	0.95	14
الثالث	0.97	17
التصميم الشامل للتعلم (UDL)	**0.98**	**43**

يبين الجدول (6) قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة، وقد تراوحت ما بين (0.89- 0.97) وللدرجة الكلية (0.98)، وتعتبر هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء الآتي:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الهاشمية موجّه إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزير التربية والتعليم الأردنية موجّه إلى مدير التربية والتعليم الأردنية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على المعلمات.
- إجراء التحليلات الإحصائية.

نتائج الدراسة والمناقشة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما درجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة؟" للإجابة عن هذا السؤال جرى احتساب للمتوسطات الحسابية وللانحرافات المعيارية، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للدرجة الكلية (UDL)

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	**3**	**توفير المنهاج وسائل متعددة للتفاعل/ المشاركة**	3.75	0.590	عالية
2	**2**	**توفير المنهاج وسائل متعددة للتمثيل**	3.67	0.587	متوسطة
3	**1**	**توفير المنهاج وسائل متعددة للعمل والتعبير**	3.42	0.585	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.63**	**0.549**	**متوسطة**

جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات الروضة؛ **إذ إن الدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة تمثل درجة تحقق متوسطة**؛ وهذا يشير إلى مراعاة المنهاج لبعض مبادئ التصميم الشامل للتعلم، ولكنه لا يزال بحاجة للعديد من التحسينات والتطوير ليتناسب مع جميع الأطفال بكافة الشرائح وتحقيق عدالة التعليم للجميع (الأطفال من غير ذوي الإعاقة/ الأطفال ذوو الإعاقة الذين يتم دمجهم في الصفوف العادية)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العمري والبشر، 2023) في السعودية التي أظهرت توفر معايير التصميم الشامل للتعلم في مقرر "لغتي" للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في السعودية بشكل إجمالي بدرجة متوسطة. كما تتفق مع دراسة (المومني، 2024) في الأردن، والتي أظهرت أن درجة توظيف معلمي التاريخ في المدارس الحكومية في محافظة عجلون لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم جاءت بدرجة تطبيق متوسطة. ولكنها تختلف مع دراسة (صفور وآخرون، 2024) في المغرب و أظهرت تدني توفر مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ.

وقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وفيما يأتي عرضاً للنتائج:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	8	يعرض المنهاج النتاجات التعليمية بوضوح وبشكل يتماشى مع أهداف التعليم الشاملة.	3.87	0.781	عالية
2	1	يوفر المنهاج وسائل متعددة تتيح للأطفال التعبير عن استجاباتهم بطرق متنوعة.	3.83	0.724	عالية
3	2	يدعم المنهاج طرائق متعددة لحركات الأطفال وتنقلاتهم.	3.81	0.758	عالية
4	10	يتم تنظيم المعلومات والموارد في المنهاج بشكل منظم.	3.76	0.815	عالية
5	11	يوفر المنهاج أدوات تقييم متنوعة تساعد في تتبع أداء الأطفال الأكاديمي والسلوكي.	3.71	0.781	عالية
6	6	يدعم المنهاج استخدام الوسائط المتعددة، مثل الفيديوهات، الرسومات، والصور، للتعبير عن أفكار الأطفال وتجاربهم.	3.63	0.819	متوسطة
7	9	يحتوي المنهاج على خطط تفصيلية لمواجهة التحديات المتوقعة بحيث تشتمل استراتيجيات مناسبة للتعامل مع الصعوبات التي تواجه الأطفال أثناء تعلمهم.	3.52	0.786	متوسطة
8	5	يوفر المنهاج للأطفال مجموعة متنوعة من الأدوات التي تشجعهم على الإبداع، مثل المواد الفنية والتقنيات الرقمية.	3.27	0.955	متوسطة
9	12	يوفر المنهاج خططاً بديلة للتعامل مع التحديات الفردية لكل طفل باستخدام أدوات تعليمية مبتكرة مثل الألعاب التربوية والأجهزة اللوحية.	3.18	0.929	متوسطة
10	4	تُركز التقييمات التي يقدمها المنهاج على تحديد التقدم في استخدام الأطفال للتكنولوجيا.	3.03	0.951	متوسطة
11	3	يوفر المنهاج تقنيات تكنولوجية حديثة كأدوات مساندة مخصصة للأطفال ذوي الإعاقة، مثل الأجهزة اللوحية أو التطبيقات التفاعلية.	2.68	1.091	متوسطة
11	7	يوفر المنهاج وسائل بصرية، ولغة الإشارة لدعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكلام أو السمع.	2.68	1.114	متوسطة
البعد الأول		**توفير المنهاج وسائل متعددة للعمل والتعبير**	**3.42**	**0.585**	**متوسطة**

لقد تراوحت المتوسطات ما بين (3.87 – 2.68)، إذ جاءت الفقرة (8) والتي تنص على "**يعرض المنهاج النتاجات التعليمية بوضوح وبشكل**

يتماشى مع أهداف التعليم الشاملة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.87) وبانحراف معياري بلغ (0.781)، وهو يعتبر ذو درجة عالية لتحقق البعد الأول. وهذا قد يعزى إلى حرص المركز الوطني لتطوير المناهج في الأردن وتحديداً فرق تأليف وتحكيم وتطوير ومتابعة منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) على إرشاد المعلمات ومنحهن إطاراً مرجعياً واضحاً؛ لتطبيق النشاطات التعليمية، وتقديم الدعم والتوجيه لهنّ والتسهيل عليهن لتلبية احتياجات الأطفال التعليمية بشكل فعال. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ياسين، 2024) في فلسطين؛ والتي أظهرت انعدام الإهتمام بإبراز الأهداف والغايات بشكل واضح في كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي.

بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على "**يوفر المنهاج تقنيات تكنولوجية حديثة كأدوات مساندة مخصصة للأطفال ذوي الإعاقة، مثل الأجهزة اللوحية أو التطبيقات التفاعلية"** والفقرة (7) التي تنص على "**يوفر المنهاج وسائل بصرية ولغة الإشارة لدعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكلام أو السمع"** بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (2.68) وبانحراف معياري بلغ (1.091) (1.114) على التوالي، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة. وهذا قد يعزى إلى التحديات المالية التي يواجهها النظام التعليمي في الأردن؛ مما يقلل من فرص وإمكانيات شراء وتعميم الأدوات التكنولوجية الحديثة المخصصة للأطفال ذوي الإعاقة في جميع محافظات الأردن؛ وربما يعزى أيضاً للضآلة في حجم الدعم والتمويل المقدم من المنظمات غير الحكومية لهذه الغاية والمحدودة في الشمول والاقتصار على المناطق الأشد فقراً في محافظات الأردن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النواصرة، 2022) في الأردن التي أظهرت وجود درجة احتياج عالية للمواد التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (العمري والكثيري، 2022) في السعودية التي أشارت إلى وجود عدد من العوائق التي تحد من تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم أبرزها قلة الموارد والإمكانيات. وقد أشارت نتائج دراسة فرولي وآخرون (Frolli et al., 2023) أيضاً للعوائق الخاصة بالموارد المالية؛ إذ انه قد يتطلب التنفيذ الكامل للتصميم الشامل للتعلم استثمارات مالية كبيرة لتوفير الموارد والتقنيات وتدريب المعلمين.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	23	يعمل المنهاج على ربط المعرفة السابقة بالجديدة لدى الأطفال.	3.89	0.789	عالية
2	26	يساعد المنهاج الأطفال على نقل أثر التعلم من خلال ربط المفاهيم الجديدة بتجاربهم اليومية مثل اللعب الحر خارج الصف أو الأنشطة الاجتماعية مع الأقران.	3.87	0.764	عالية
3	19	يوضح المنهاج المفردات والبنى اللغوية من خلال استراتيجيات تعليمية مبتكرة مثل القصص التفاعلية والنماذج البصرية، والبطاقات المصورة.	3.85	0.756	عالية
4	24	يساعد المنهاج الأطفال على استكشاف الأنماط والعلاقات بين المفاهيم من خلال أنشطة تعليمية تشجع التفكير التحليلي والاستنتاج.	3.75	0.762	عالية
5	20	يوضح المنهاج للأطفال الرموز الرياضية من خلال تقديم أنشطة تعليمية عملية ونماذج بصرية.	3.73	0.768	عالية
5	14	يدعم المنهاج طرائق إدراك متعددة، مثل اللمس، السمع، والرؤية.	3.73	0.819	عالية
7	18	يدعم المنهاج استخدام أدوات متعددة لإجراء التقييمات المنتظمة من مثل الألعاب التعليمية، الأسئلة التفاعلية، والملاحظة التشاركية.	3.69	0.771	عالية
8	17	يخصص المنهاج المواد التعليمية لتلبية احتياجات الإدراك الحسي المختلفة للأطفال.	3.68	0.795	عالية
9	16	يتضمن المنهاج محتوى يعكس هويات الأطفال وبيئاتهم الثقافية والاجتماعية.	3.66	0.744	متوسطة
10	21	يساهم المنهاج في تقليل التحيزات اللغوية من خلال إدماج أنشطة متنوعة تعزز احترام التنوع اللغوي بين الأطفال.	3.63	0.754	متوسطة
11	25	يطور المنهاج طرق متعددة لفهم المعنى وتكوين المعرفة لدى الأطفال من خلال المشاريع العملية، التجارب الاستقصائية، والنقاشات	3.60	0.772	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
		التفاعلية.			
12	15	يراعي المنهاج وجهات النظر الأخرى من خلال تضمين محتوى يعكس تنوع الأفكار والخبرات.	3.55	0.774	متوسطة
13	22	يدعم المنهاج التنوع اللغوي من خلال إدخال أنشطة تعتمد على لغات ولهجات الأطفال الأصلية.	3.43	0.845	متوسطة
14	13	يعرض المنهاج المعلومات للأطفال بطرق تشتمل على وسائل متعددة مثل الرسوم البيانية، العروض التقديمية التفاعلية، والنماذج اللمسية.	3.26	0.928	متوسطة
البعد الثاني		**توفير المنهاج وسائل متعددة للتمثيل**	**3.67**	**0.587**	**متوسطة**

لقد جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثاني "**توفير المنهاج وسائل متعددة للتمثيل**" ما بين (3.89 – 3.26)، إذ أن الفقرة (23) والتي تنص على "يعمل المنهاج على ربط المعرفة السابقة بالجديدة لدى الأطفال" حصلت على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.89) وبانحراف معياري بلغ (0.789)، وهو يعتبر ذو درجة عالية لتحقق البعد الثاني. وهذا ربما يعزى إلى حرص المركز الوطني لتطوير المناهج في الأردن وتحديداً فرق تأليف وتطوير ومتابعة منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) على تعزيز عملية التعلم لأطفال الروضة طبيعياً وذلك باستغلال المخزون المعرفي للأطفال كأساس لبناء تعلم جديد، والعمل على تنمية قدراتهم المعرفية بشكل يتماشى مع نظريات التعلم البنائية المعرفية كنظرية بياجيه، ونظرية فيجوتسكي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو الخير، 2024) والتي أظهرت نتائجها موافقة معلمات الروضة على أن "بطاقات المنهاج" تتناسب مع قدرات الأطفال المعرفية، وأن "كراسة الطالب" تشجعهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

بينما الفقرة (13) والتي تنص على "**يعرض المنهاج المعلومات للأطفال بطرق تشتمل على وسائل متعددة مثل الرسوم البيانية، العروض التقديمية التفاعلية، والنماذج اللمسية**" حصلت على المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.26) وبانحراف معياري بلغ (0.928)، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة، وهذا ربما يعزى إلى أن المنهاج التطوري لرياض الأطفال مطور حديثاً، وعملية تحويل مكونات المنهاج من مكتوبة إلى الكترونية تفاعلية تحتاج إلى تكلفة مادية مرتفعة، وهذا يشكل عائقاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرولي وآخرون (Frolli et al., 2023)، كما أنها تتفق مع دراسة (أبو الخير، 2024) التي أظهرت نتائجها موافقة معلمات الروضة على أن "كراسة الطفل" تفتقر للأنشطة التفاعلية الإلكترونية، وأن "القصص" تفتقر إلى تسجيلات صوتية إلكترونية.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	29	يدعم المنهاج اللعب لدى الأطفال من خلال دمج أنشطة تعليمية تعتمد على اللعب التفاعلي.	3.90	0.729	عالية
2	34	يدعم المنهاج التعلم الجماعي لدى الأطفال من خلال تنظيم أنشطة تشجع على التعاون والتفاعل.	3.89	0.749	عالية
3	32	يعرض المنهاج الغايات والأهداف بشكل واضح.	3.87	0.746	عالية
4	28	يعزز المنهاج المرح لدى الأطفال من خلال تصميم أنشطة تعليمية تركز على التفاعل الإيجابي واللعب.	3.85	0.749	عالية
5	40	يعزز المنهاج التعاطف لدى الأطفال من خلال أنشطة تعليمية تركز على فهم مشاعر الآخرين وتجسيدها.	3.79	0.714	عالية
5	38	يوفر المنهاج أنشطة تعليمية تعزز فهم الأطفال لمشاعرهم ومشاعر الآخرين.	3.79	0.739	عالية
7	30	يوفر المنهاج أنشطة تشجع على قبول الاختلاف وتقدير هوية الأطفال المتعددة.	3.78	0.744	عالية
7	33	يحسن المنهاج من دعم الأطفال من خلال تقديم استراتيجيات تعليمية	3.78	0.748	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
		مرنة تتناسب مع احتياجاتهم الفردية.			
9	27	يساعد المنهاج الأطفال على تعزيز اختيارهم الفردي والاستقلالية من خلال تقديم أنشطة تعليمية متنوعة.	3.76	0.742	عالية
10	43	يدعم المنهاج الأنشطة التي تساهم في تطوير الوعي العاطفي والاجتماعي لدى الأطفال.	3.75	0.767	عالية
11	35	يساعد المنهاج المعلمة لتقديم تغذية راجعة موجهة نحو الإتقان من خلال تقديم ملاحظات بنّاءة وموجهة تساعد الأطفال على فهم نقاط قوتهم ومجالات تحسينهم.	3.73	0.697	عالية
12	31	يوفر المنهاج أنشطة تعزز الهوية الفردية لكل طفل تتماشى مع اهتماماتهم وقدراتهم المختلفة.	3.69	0.745	عالية
13	41	يشجع المنهاج الممارسات التصالحية لمعالجة النزاعات بين الأطفال، مثل الحوار التعاوني وحل المشكلات.	3.67	0.720	متوسطة
14	39	يوفر المنهاج الفرص للتفكير النقدي والتعاون الجماعي لدعم مهارات التفكير والتحليل لديهم.	3.66	0.743	متوسطة
14	37	يوفر المنهاج أنشطة تعزز التفكير الذاتي تساعد بالتعرف إلى دوافع الأطفال الشخصية وأسباب سلوكهم.	3.66	0.767	متوسطة
16	36	يستخدم المنهاج نظام مكافآت يعزز التعاون والمثابرة بين الأطفال.	3.62	0.785	متوسطة
17	42	يقترح المنهاج أدوات تقييم دورية لتقييم التطور العاطفي للأطفال.	3.61	0.744	متوسطة
البعد الثالث		**توفير المنهاج وسائل متعددة للتفاعل/المشاركة**	**3.75**	**0.590**	**عالية**

لقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث "توفير المنهاج وسائل متعددة للتفاعل/ المشاركة" ما بين (3.90- 3.61)، إذ جاءت الفقرة (29) التي تنص على "**يدعم المنهاج اللعب لدى الأطفال من خلال دمج أنشطة تعليمية تعتمد على اللعب التفاعلي**" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري بلغ (0.729)، وهو يعتبر ذو درجة عالية لتحقق البعد الثالث. وهذا قد يعزى إلى حرص المركز الوطني لتطوير المناهج في الأردن وتحديداً فرق تأليف وتطوير ومتابعة منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) على إيجاد بيئة تعلّمية محفزة وممتعة ومراعية وملبية لحاجات الأطفال الفطرية للعب وللتفاعل مع الأقران، والعمل على تطوير المهارات الحركية والعقلية لدى أطفال الروضة بطريقة تكاملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو الخير، 2024) التي أظهرت نتائجها موافقة معلمات الروضة على أن "دليل المعلمة" يحتوي على أنشطة متنوعة مقدمة لأطفال الروضة، وكذلك وجود وضوح للتعليمات الخاصة بتنفيذ الأنشطة.

بينما جاءت الفقرة (42) التي تنص على "**يقترح المنهاج أدوات تقييم دورية لتقييم التطور العاطفي للأطفال**" بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (0.744)، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة. وهذا قد يعزى إلى عدم توفر نماذج جاهزة أو مقاييس نفسية جاهزة ومعدة ومقننة للتطبيق على أطفال الأردن وقياس تطورهم العاطفي بمرور الوقت؛ وربما أن عملية التقييم للأطفال تعتمد بشكل أساسي على كفاءة المعلمة وتدريبها المسبق في الجامعات، ومعرفتها بأنواع المقاييس المتعددة المتوافرة والمطبقة محلياً وعالمياً لقياس التطور العاطفي للأطفال، وطرائق الاختيار الصحيح لها، وطرائق التطبيق السليم على الأطفال، وكذلك تحليل النتائج وكتابة التقارير اللازمة بشكل دقيق وصحيح، أي أن للمعلمات حرية الاختيار للمقاييس ضمن الاعتبارات التربوية، والأخلاقية، والقانونية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرولي وآخرون (Frolli et al., 2023) في عوائق التطبيق للتصميم الشامل للتعلم في مجال القياس والتقييم.

ثانياً: السؤال الثاني للدراسة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة تُعزى لمتغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والتفاعل بينها؟" للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للدرجة الكلية للاستبانة، وإجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA) للأبعاد الفرعية، والجداول (11، 12) توضح ذلك:

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي على مستوى الأداة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الإقليم	0.309	2	0.155	0.524	0.593
المؤهل العلمي	0.073	1	0.073	0.248	0.619
الخبرة التدريسية	0.140	2	0.070	0.237	0.789
الإقليم*المؤهل العلمي	0.633	2	0.317	1.072	0.344
الإقليم*الخبرة التدريسية	0.905	4	0.226	0.766	0.548
المؤهل العلمي *الخبرة التدريسية	0.431	2	0.216	0.730	0.483
الإقليم*المؤهل العلمي*الخبرة	1.931	4	0.483	1.634	0.165
الخطأ	96.019	325	0.295		
المجموع	4623.784	343			
المجموع المصحح	102.903	342			

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد على مستوى الأبعاد الفرعية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الإقليم	**بعد1**	0.192	2	0.096	0.286	0.751
	بعد2	0.123	2	0.062	0.183	0.833
	بعد3	0.669	2	0.335	0.963	0.383
المؤهل العلمي	**بعد1**	0.463	1	0.463	1.380	0.241
	بعد2	0.138	1	0.138	0.412	0.521
	بعد3	0.010	1	0.010	0.030	0.862
الخبرة التدريسية	**بعد1**	0.138	2	0.069	0.205	0.815
	بعد2	0.091	2	0.045	0.135	0.874
	بعد3	0.237	2	0.119	0.342	0.711
الإقليم*المؤهل	**بعد1**	0.906	2	0.453	1.351	0.260
	بعد2	0.756	2	0.378	1.124	0.326
	بعد3	0.484	2	0.242	0.697	0.499
الإقليم*الخبرة التدريسية	**بعد1**	1.871	4	0.468	1.395	0.235
	بعد2	1.203	4	0.301	0.894	0.467
	بعد3	0.594	4	0.148	0.427	0.789
المؤهل*الخبرة التدريسية	**بعد1**	0.093	2	0.046	0.138	0.871
	بعد2	0.449	2	0.224	0.667	0.514
	بعد3	0.843	2	0.422	1.213	0.299
الإقليم*المؤهل *الخبرة	**بعد1**	0.769	4	0.192	0.574	0.682
	بعد2	2.970	4	0.742	2.209	0.068
	بعد3	2.466	4	0.616	1.774	0.134
الخطأ	**بعد1**	108.947	325	0.335		
	بعد2	109.257	325	0.336		
	بعد3	112.921	325	0.347		
المجموع	**بعد1**	4117.743	343			
	بعد2	4726.561	343			
	بعد3	4951.824	343			

لقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في منهاج رياض الأطفال التطوري (المستوى الثاني) في الأردن من وجهة نظر معلمات الروضة حسب متغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وقد جرى تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للدرجة الكلية للاستبانة، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA) للأبعاد الفرعية لتبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وفيما يلي توضيح لذلك:

1. حسب متغير الإقليم" بالفئات الثلاث له: (الشمال: إربد، عجلون، جرش، المفرق)/ (الوسط: عمان الزرقاء، مادبا، البلقاء)/ (الجنوب: الكرك، معان، الطفيلة، العقبة):

لقد بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وهذا قد يعزى إلى الفكر الموحد لأساليب التطبيق العملي لمنهاج رياض الأطفال التطوري المتوفر في أذهان معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن سواء في إقليم الشمال، أو في الوسط أو في الجنوب؛ وربما يرجع ذلك إلى المركزية في الإشراف على معلمات رياض الأطفال الحكومية في تطبيقهن للمنهاج بحسب ما جرى التخطيط له في مركز وزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان، إذ إن معلمات رياض الأطفال الحكومية يخضعن لدورات تدريبية موحدة المحاور ومتفق عليها في جميع محافظات المملكة دون استثناء بواسطة المشرفات التربويات المعيّنات في جميع محافظات المملكة بواسطة وزارة التربية والتعليم الأردنية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (مهدي وحجازي، 2023) في فلسطين، بعدم وجود فروق دالة بين متوسطات المفحوصين في مستوى التحقق باختلاف المؤسسة.

2. حسب متغير المؤهل العلمي: (البكالوريوس/ أعلى من البكالوريوس):

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وهذا قد يعزى إلى توفر أساس متشابه لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن باختلاف مؤهلاتهن العلمية (البكالوريوس/ أعلى من البكالوريوس)، وهذا قد يكون بسبب التأهيل المتقارب في برامج البكالوريويس في جامعات الأردن وتشابه الخطط الدراسية، والمواد التعليمية في برامج إعداد وتأهيل معلمات رياض الأطفال، أو تربية الطفل، أو تربية الطفولة المبكرة، أو تربية ابتدائية وطفل. وتتفق النتيجة مع دراسة (الربيعان والمطيري، 2024) في السعودية، بعدم وجود فروق تعزى للدرجة العلمية.

3. حسب متغير الخبرة التدريسية: (أقل من 5 سنوات)/ (من 5 سنوات – إلى 10 سنوات)/ (أكثر من 10 سنوات):

لقد بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وهذا يعني أن الخبرة التدريسية للمعلمات سواء أكانت أقل من 5 سنوات، أو من (5 – 10) سنوات، أو أكثر من 10 سنوات لا تؤثر في تقييمهن لدرجة توفر مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في المنهاج؛ وربما يعزى ذلك؛ لأن المنهاج حديث التطبيق في رياض الأطفال، وهو جديد كلياً أي أن المعلمة ذات خبرة يوم واحد وذات خبرة أكثر من 10 سنوات يتساوين في استكشاف مكونات المنهاج الجديد، وطريقة التنفيذ على أرض الواقع، وعدا عن ذلك كله؛ فإن المنهاج يحتوي في دليل المعلمة للأنشطة العملية على تعليمات واضحة وخطوات منظمة لطرائق التطبيق والشرح بالتفصيل لجميع مكونات المنهاج. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الزدجالية والزعبي، 2024) في سلطنة عمان، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لخبرة التدريس. وتتفق أيضا مع دراسة (الربيعان والمطيري، 2024) في السعودية بعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة. ولكنها تختلف مع دراسة (المومني، 2024) في الأردن، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (أقل من ١٠ سنوات).

4. حسب التفاعلات ما بين المتغيرات الثلاثة:

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية الثلاثة؛ لتحقق المبادئ تُعزى للتفاعل بين متغيري الإقليم والمؤهل العلمي، وللتفاعل بين متغيري الإقليم والخبرة التدريسية، وللتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وللتفاعل بين متغيرات (الإقليم، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) معاً. وهذا يدل على أن عينة الدراسة – معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن- لديها فكر واضح حول المنهاج التطوري لرياض الأطفال؛ وهذا يعزى إلى الدور المحوري الذي تلعبه المشرفات التربويات، واللاتي يخضعن لدورات تدريبية متخصصة حول المنهاج التطوري، وينقلن هذه الخبرات بشكل مباشر إلى معلمات الروضة في الميدان، مما يسهم في تعزيز الفهم المشترك والمتقارب للمنهاج ومبادئه بين المعلمات، بغض النظر عن تنوع مؤهلاتهن وخبراتهن أو أماكن عملهن، ولم يتم العثور في الدراسات السابقة على نتائج حول التفاعلات بين المتغيرات التصنيفية الثلاثة (الإقليم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) أو التفاعل بين متغيرين على الأقل.

التوصيات:

1. تزويد المنهاج بأدوات تكنولوجية حديثة كآليات دعم مخصصة للأطفال ذوي الإعاقة، مثل الأجهزة اللوحية أو التطبيقات التفاعلية.
2. دمج الوسائل البصرية ولغة الإشارة في المنهاج لدعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق أو السمع.
3. عرض المعلومات من خلال عروض تفاعلية ونماذج لمسية، مما يجعل المنهاج أكثر سهولة وتفاعلية لجميع الأطفال.

4. توفير أدوات لتقييم النمو العاطفي للأطفال.

المصادروالمراجع

أبو الخير، آ. (2024). *اتجاهات معلمات الرياض الحكومية نحو مضمون وحدات المنهاج التطوري المقدم لأطفال الروضة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن.

حسين، ا. (2023). درجة مراعاة الأناشيد في منهاج رياض الأطفال التطوري لمعايير أدب الطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، 25(2)، 74-104.

الربيعان، ع. والمطيري، ص. (2024). مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(2)، 307-358.

الزدجالية، أ. والزعبي، س. (2024). مستوى تطبيق معلمات برنامج صعوبات التعلم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 13(1)، 120-133.

الشروع، خ. (2022). تحليل القيم الإسلامية في قصص المنهاج التطوري لطلبة رياض الأطفال الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 7، 444-458.

صفور، م. وباحو، ع. والأمراني، ع. (2024). درجة استجابة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بالمغرب لحاجيات المتعلمين في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 4(11).

العتوم، ع. وعلاونة، ش. والجراح، ع. وأبو غزال، م. (2015). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، (ط6)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العظامات، ص. والقضاة، م. (2024). تحليل القيم الإنسانية المتضمنة في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن في ضوء أنموذج شوارتز للقيم الإنسانية. *المجلة التربوية الأردنية*، 9، 611-633.

العمري، خ. والبشر، م. (2023). درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم "UDL" في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (16)، 87-121.

العمري، هـ. والكثيري، ن. (2022). استعداد معلمات برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (23)، 81-126.

عنانبة، ف. (2022). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(31)، 75-87.

عودة، أ. والقاضي، م. (2014). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2022). كتاب دليل الأنشطة العملية لمعلمة الروضة، عمان: الأردن، تم الاسترجاع بتاريخ 2024/7/20. من موقع https://nccd.gov.jo/Ar/pages/PublicationsKG

مهدي، ح. وحجازي، ج. (2023). درجات تحقق معايير التصميم الشامل للتعلم UDL في منظومة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني :"LCMS" دراسة تطبيقية على جامعة الأقصى وجامعة فلسطين التقنية خلال كوفيد19. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، 9(2)، 190-220.

المومني، ف. (2024). درجة توظيف معلمي التاريخ في المدارس الحكومية في محافظة عجلون لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم* الإنسانية، 40(1)، 65-81.

النواصره، ع. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس الرصيفة في الأردن لتوظيف مبادئ التصميم الشامل من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(39)، 55-71.

وثيقة الإطار الخاص ونتاجات التعلم العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال 4-6 سنوات، المركز الوطني لتطوير المناهج، 2020، عمان، الأردن. تم الاسترجاع بتاريخ 2024/7/20. من موقع https://nccd.gov.jo/AR/List/__%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D8%B1

وولفولك، أ. (2015). *علم النفس التربوي* (صلاح الدين علام، مترجم)، ط2، 2015: دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

ياسين، أ. (2024). *درجة تضمين القواعد الارشادية للتصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في المنهاج الفلسطيني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

REFERENCES

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Association for Supervision and Curriculum Development.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. Retrieved July 20, 2024, from https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf

CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0* [Graphic organizer]. Retrieved July 20, 2024, from https://udlguidelines.cast.org/

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

Dinnebeil, L. A., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, *41*(1), 3–13.

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M. C., Laccone, R. P., & Bisogni, F. (2023). Universal design for learning for children with ADHD. *Children*, *10*(8), 1350. https://doi.org/10.3390/children10081350

Global Disability Summit. (2025, April 2). *Global Disability Summit – April 2, 2025 highlights*. Retrieved April 19, 2025, from https://www.globaldisabilitysummit.org/

Hongngam, K., Yanuchit, C., Meeusah, N., Skunhom, V., & Jisubha, J. (2024). Universal design for learning: Storytelling application to promote learning for children with deaf. In *2024 9th International STEM Education Conference (iSTEM-Ed)* (pp. 1–6). IEEE. https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed60718.2024.10641670

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Phelan, D., Maguire, H., & Finnegan, C. (2025). Scoping review of universal design for learning principles embedded in subjects in secondary education. *European Journal of Education*, *60*(1), e70016. https://doi.org/10.1111/ejed.70016

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

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

Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right from the start: Universal design for preschool. *Teaching Exceptional Children*, *45*(1), 10–17. https://doi.org/10.1177/004005991204500102

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

Taylor, K., Neild, R., & Fitzpatrick, M. (2023). Universal design for learning: Promoting access in early childhood education for deaf and hard of hearing children. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, *5*(2), 4–21.

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed., pp. 59–60). Wiley.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.