جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

"معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم "

مها علي سعيد دراويش

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446 هـ – 2025 م

معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم

إعداد:

مها علي سعيد دراويش

بكالوريوس أساليب تدريس العلوم- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

المشرف: د. سحر أبو شخيدم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الخاصة – من كلية العلوم التربوية – عمادة الدراسات العليا- جامعة القدس – فلسطين

القدس- فلسطين

1446 هـ - 2025 م

جامعـــــة القـــدس

عمادة الدراسات العليا

التربيـــــة الخاصـــة

إجازة الرسالة

معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم

اسم الطالبة: مها علي سعيد دراويش

الرقم الجامعي: 22212402

المشرف: د. سحر أبو شخيدم

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/05/15 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1) الدكتـــورة سحـر أبو شخيـدم (مشرفاً ورئيس لجنة المناقشة) التوقيع: Sahar Abu Shokhidem .....

2) الدكتـــور سعيـــد عـــوض ممتحنـاً داخليـاً التوقيع: .....

3) الدكتـــور أشـــرف غريـــب ممتحنـاً خارجيـاً التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1446 هـ - 2025 م

الإهداء

الصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين رسولنا الكريم سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

أهدي بحثي المتواضع إلى أمي التي علمتني العطاء دون مقابل

وإلى ذلك الصرح العظيم الذي علمني الخلق الكريم والدي صاحب الفضل الكبير

وإلى أخوتي وأخواتي وأقربائي سندي في حياتي

وإلى صديقاتي اللواتي شقن معي طريق النجاح

وإلى كل قطرة دم سالت دفاعاً عن ثرى الوطن الغالي

وإلى من هم أكرم منا جميعاً الشهداء الأبرار

وإلى من ضحو بحريتهم لأجل غيرهم (الأسرى في سجون الاحتلال)

فك الله أسرهم جميعاً

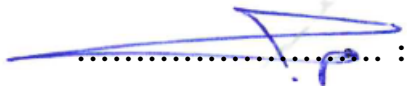
إلى كل هؤلاء أهدي عملي المتواضع

الباحثة: مها علي سعيد دراويش .

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: .....



الاسم: مها علي سعيد دراويش

التاريخ: 2025/05/15

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وَمَن يشَكَرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦوَمَن كَفَرَ فَإِنَّ الله غَنِيٌّ حميدٌ" (سورة لقمان: آية 12)

أذرع بالشكر إلى الله العلي القدير الذي لا يشكر سواه، على ما أمدني به من مقدرة وإصرار على إتمام دراستي بشكل عام وهذا البحث بشكل خاص.

وهنا أتقدم بالشكر الجزيل إلى:

الدكتورة سحر أبو شخيدم

وأتقدم بجزيل شكري وعظيم عرفاني إلى كل من وقف إلى جانبي وأعطاني لحظة من وقته، على ما قدموه لي في سبيل إخراج هذه الدراسة بالشكل الفني.

كما وأتقدم بالشكر إلى جميع الموظفين في جامعة القدس، وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

الباحثة: مها علي دراويش

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل والبالغ عددهم (1219) معلماً ومعلمة، كما تم الاعتماد على الاستبيان كأداة للدراسة، حيث تم تصميم استبيان وتوزيعه على عينة مكونة من (366) معلماً ومعلمة، وتم التوصل إلى أهم النتائج التالية:

أظهرت النتائج أن معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83) مع انحراف معياري (0.936).

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؛ تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

وكذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (≤ 0.05) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة شهادة الدراسات العليا.

بناء على نتائج الدراسة تم صياغة أهم التوصيات الآتية: ضرورة العمل على تطوير برامج تدريبية شاملة، العمل على زيادة الوعي عبر تنظيم ورش عمل وحملات توعية تستهدف رفع الوعي حول أهمية التعليم المدمج وفوائده لجميع المعنيين من معلمين وأولياء أمور وطلاب، ضرورة العمل على تعزيز التعاون وتحسين قنوات الاتصال والتعاون بين المعلمين والإداريين.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة، التعليم المدمج، المدارس الحكومية.

Obstacles to the Use of Blended Learning for Students with Disabilities in Public Schools from the Perspective of Their Teachers.

Prepared by: Maha Ali Said Darwish

Supervisor: Dr. Sahar Abu Shkheidim

Abstract

The study aimed to identify the obstacles to the use of blended learning for students with disabilities in public schools from the perspective of their teachers. To achieve the study's objective, the researcher adopted a descriptive analytical approach. The study population consisted of all lower basic stage teachers in the Hebron governorate, totaling (1219) teachers, A questionnaire was utilized as a tool for the study, where a questionnaire was designed and distributed to a sample of (366) teachers, The main findings were as follows: The results showed that the barriers to the use of blended learning for students with disabilities in public schools from their teachers' perspectives were high, with a mean score of 3.83 and a standard deviation of 0.936. The results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the study sample regarding the obstacles to using blended learning for students with disabilities in public schools from the perspective of their teachers based on the variables of gender, years of experience, and number of training courses. However, the results indicated that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores regarding the obstacles to using blended learning for students with disabilities in public schools from the perspective of their teachers based on the variable of academic qualification, with the differences favoring those holding graduate degrees. Based on the study results, the following key recommendations were formulated: The necessity of developing comprehensive training programs; increasing awareness by organizing workshops and awareness campaigns aimed at raising awareness about the importance and benefits of blended learning for all parties involved, including teachers, parents, and students; and the need to enhance collaboration and improve communication channels and cooperation among teachers and administrators.

Keywords: Students with Disabilities, Blended Learning, Public Schools.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1.المقدمة:

لقد غيرت ثورة الحاسوب والإنترنت والمعلومات جميع معطيات وأنظمة ومفاهيم وأساليب التعليم؛ مما جعل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية أمراً ضرورياً، وإن انغماس الجيل الجديد في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وتعلقهم بالأدوات التكنولوجية الحديثة مثل الأجهزة المحمولة واللوحية؛ غير من مفاهيمهم وتوجهاتهم؛ إذ أصبحت الوسائل التقليدية مملة بالنسبة لهم، وغير مشوقة، ولا تعمل على إثارة دوافعهم المختلفة، لذلك استخدام التكنولوجيا في التعليم أمر حتمي وملح، ومع تنامي الوعي بأهمية التكنولوجيا بين أفراد المجتمع؛ تزداد أهمية استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، واستجابة لهذه التطورات في مجال المعلومات والتكنولوجيا، فإن النماذج التعليمية تبتعد عن الأساليب التقليدية التي يركز فيها المعلمون على إنتاج المعرفة والمعلومات كأساس للعملية التعليمية إلى أساليب حديثة أكثر تطوراً، مثل: (التعليم التعاوني، والتعليم الذاتي، والتعلم النشط، والتعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج).

يتميز التعليم الإلكتروني بأنه يوفر للطلبة فرص التعلم في أي وقت وفي أي مكان، ويشجعهم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، ويقدم لهم تغذية راجعة فورية عن أدائهم. مع ذلك، فإن هذا التطور التكنولوجي لا يحل محل المعلمين أو الفصول الدراسية أو طرق التدريس التقليدية، كما لا يمكن أن يحل استخدام التكنولوجيا محل التدريس التقليدي، حيث يستخدم المعلمون السبورات والكتب المدرسية، ولكن يمكن استخدام هذه التقنيات لتكملة وتعزيز التدريس في الفصول الدراسية (Dudeney & Hockly, 2008).

في حين أنه لا يمكن إنكار أن بيئة التعليم الإلكتروني تتغلب على عاملي الزمان والمكان، في حين أن التعليم التقليدي له مزايا لا يمكن الحصول عليها من خلال التعليم الإلكتروني، ومعظم المعلمين يبدون

حماساً لهذا النوع من التدريب، إلا أنه ليس من السهل على المهنيين توفير جميع أنواع المعدات الإلكترونية، والوصول المستمر إلى الإنترنت، كما يتطلب هذا النوع من التعليم تدريباً مستمراً للمشاركين في عملية التدريب، مع تطور التكنولوجيا، والحوافز لتشجيع المعلمين والطلبة على استخدام أساليب التعليم الإلكتروني (العجمي، العرفج، 2018).

ويشير الفقي (2011) إلى جانب التركيز التعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي بدلاً من المهارات، يمكن للتعلم الإلكتروني أن يعيق التفاعل الاجتماعي، ويقلل من دور المعلمين وإبداعهم، ويعتبر العريفي (2003) أن ضعف البنية التحتية، وتدني جودة التعليم، وتكاليف التطوير، ونقص التخطيط الوطني، ومحدودية المحتوى في السوق، ونقص التفاعل البشري، من أهم العوائق التي تعترض التعليم الإلكتروني؛ ولذلك يجب الاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بين أساليب التعليم التقليدية والإلكترونية لصالح الطلبة.

والتعلم المدمج نهج حديث يعتمد على استخدام تكنولوجيا المعلومات لتصميم مواقف تعليمية جديدة تزيد من استراتيجيات التعلم النشط الذي يركز على الطالب (شاهي، 2011)، أي أنه يقوم على خلط الدور التقليدي للمعلم في الفصول التقليدية، والمعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية (جمال، 2008).

التعلم المدمج هو نموذج قديم للتعليم والتعلم، وغالباً ما يشير إلى دمج أساليب واستراتيجيات التدريس باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات، ويطلق عليه العديد من المصطلحات، منها: التعلم المدمج، والتعلم المختلط، والتعلم الهجين. يمكن أن يختلف التعلم المدمج اختلافاً كبيراً، لأن تحقيق التعلم يعتمد على عناصر متعددة، وهذا يشير إلى أن التعلم المدمج لا يستخدم استراتيجية واحدة متكاملة، وكلما كانت المكونات متكاملة ومتجانسة ومنسجمة وتدعم العناصر الأساسية المختلفة للتعليم بشكل كافٍ وعملي؛ كلما كان التعلم المدمج أكثر نجاحاً وفعالية (الصوالحة، وآخرون، 2016).

ويشير ستاكر وهورن (Staker, Horn, 2012) إلى أن التعلم المدمج هو استراتيجية تعليمية تقوم على تنقل الطلبة بين محطات التعلم المختلفة، ومن بينها التعلم عبر الإنترنت: التعلم الجماعي الصغير، والتعلم الصفي الكامل، والتعلم الصفي الكامل، والتعلم بالمشروع، والتي يمكن أن تتم وفق برنامج محدد أو حسب تقدير المعلم.

ويشير إسماعيل (2009)، إلى أن للتعليم المدمج مزايا عدة أهمها توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، والتفاعل المباشر بين الطلبة والمعلمين أثناء التعلم، والمرونة في تناول موضوعات المحتوى وفقاً للمواقف المختلفة المحيطة بعملية التعلم، والعديد من فرص التعلم السمعية والبصرية.

ونظراً لأهمية التعليم المدمج، فقد أكدت عدد من الدراسات على فعاليته في العملية التعليمية، ومنها دراسة السيد (2016)، ودراسة كازي وديميركول (Kazu & Demirkol, 2014)، ودراسة الذيابات (2013)، ودراسة الحجري (2014).

على الرغم من المزايا العديدة التي يقدمها التعلم المدمج إلا أن له عيوباً ونقاط ضعف كأي نمط آخر، ويعتبر تطبيق واستخدام التعلم المدمج في التعليم تحدياً يكشف عن بعض التحديات التي تقلل من جودة التعليم وتعيق استخدامه (القباني، 2010)، ويضيف فوجان (Vaughan, 2007) إلى التحديات المتعلقة بالتعليم المدمج: صعوبة تصميم بيئة التعليم المدمج وضيق الوقت والدعم ومصادر التعلم لتصميم المقررات واكتساب مهارات التدريس والتقنيات الجديدة، كما يضيف ملهايم (Milheim, 2006) أن المعلمين يتعرضون لضغوطات للرد على عدد كبير من الرسائل من الطلبة، وصعوبة التواصل مع عدد كبير من الطلبة الذين يطرحون نفس الأسئلة؛ ويرجع ذلك إلى الانتقال من التدريس التقليدي إلى التعلم المدمج ليس سلساً؛ وهو ما يمثل تحدياً كبيراً في تطبيق التعلم المدمج.

وقد حظي تعلم ذوي الإعاقة باهتمام كبير في مجال التعليم، نظراً لتشكيلهم رقماً فارقاً في المجتمعات، فهم يشكلون حوالي (15%) من الأفراد حول العالم، وبحسب العديد من الإحصائيات فإن (80%) من ذوي الإعاقة هم في الدول النامية، ومنها الدول العربية (مركز بحوث BBC، 2013).

وذوي الإعاقة هم الأفراد غير العاديين والذين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه السلبي أو الاتجاه الإيجابي أو انحرافاً في جانب أو أكثر من الجوانب الشخصية انحرافاً ملحوظاً عن العاديين في نموهم العقلي، أو الانفعالي، أو الاجتماعي، أو الحسي، أو الحركي، أو اللغوي (الخطيب، 2005).

مع تطور الثورات التكنولوجية في العملية التعليمية، أصبحت الفرص المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة لتلقي التعليم ذات أهمية متزايدة للبحث الذي قد يكون مناسباً لظروفهم الخاصة في تحسين التعلم (المعيقل، 2017).

وبالرغم من أهمية التعليم المدمج لذوي الإعاقة إلا أنه تواجهه العديد من المشاكل والتحديات، فقد بينت دراسة لامبرت ودرتر (Lambert, Drter, 2018) أحد أهم المعوقات الرئيسية للطلبة ذوي الإعاقة أثناء التعليم عن بعد، هو التركيز المستمر على النص المكتوب باعتباره العنصر الأهم لمصدر المعلومات، ومدى حاجتهم لتخصيص وقت إضافي للقراءة مع فترات راحة لتخفيف الجهد المبذول أثناء التعلم عن بعد.

وحددت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام التعلم المدمج في التعليم وجود بعض التحديات وأوجه القصور، على سبيل المثال: أظهرت الدراسة التي أجراها الهارون وعباس (2020) أن وجود جميع الأبعاد التي تشكل تطبيق التعلم المدمج في كليات التربية كانت بدرجة ضعيفة، ووجود مستوى مرتفع من المعيقات التي تحد من تطبيق التعلم المدمج، كما أظهرت الدراسة التي أجراها الصرايرة والصرايرة (2020) أن هناك معوقات تواجه المعلمين عند تطبيق التعلم المدمج.

في ضوء ما سبق، تحاول هذه الدراسة تحديد معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، من خلال استقصاء العوائق التي يواجهها المعلمون من مختلف التخصصات عند تطبيق التعلم المدمج.

2.1.مشكلة الدراسة:

نالت قضية تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة اهتماماً كبيراً في المجتمع الفلسطيني؛ فقد زادت الفرص أمام ذوي الإعاقة للحصول على التعليم بشتى المجالات، وبطرق تتناسب مع احتياجاتهم الصحية والاجتماعية، وفي ظل التطورات التكنولوجية السريعة، والتحول نحو أساليب تعليمية مبتكرة، يبرز التعليم المدمج كنموذج يجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني؛ لتعزيز تجربة التعلم، ومساعدة ذوي الإعاقة على التغلب على المشكلات التي تواجههم.

على الرغم من أهمية استخدام التعليم المدمج؛ إلا أنه تواجه استخدامه العديد من المعيقات، من هذه المعيقات: نقص الإمكانيات التقنية والموارد البشرية المؤهلة، ضغوط الوقت والبرامج الدراسية المزدحمة؛ تعود هذه المشكلة إلى التحديات العملية التي تواجهها الباحثة كمُدرّسة؛ حيث تضطر لتوازن بين متطلبات العمل، وتلبية احتياجات البحث والتطوير التعليمي، وحداثة التجربة الفلسطينية في استخدام التعليم المدمج في المدارس.

وقد أكدت ذلك نتائج دراسة الصقرية (2022) التي أشارت إلى وجود معيقات تحد من تطبيق التعليم المدمج، وهي: (تحديات متعلقة بالتكنولوجيا، تحديات تربوية، تحديات مادية وبشرية). وأشارت دراسة أبو الخير (2019) إلى وجود معيقات تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس، كما أشارت دراسة حشايكة، ودروزة (2023) إلى أن (56%) من المعلمين المشاركين في التعليم المدمج عبروا عن صعوبة في التطبيق، ووجود العديد من المعيقات التي تحد من عملهم؛ وفي ضوء ذلك، وعمل الباحثة كمعلمة، ونتيجة للصعوبات والتحديات التي واجهتني وزميلاتي في المدرسة أثناء تطبيق التعليم المدمج، نبعت الحاجة لدراسة تلك المعيقات بشكل معمق، والخروج بمجموعة من النتائج والتوصيات التي تساعد في إيجاد صيغة للحد من تلك المعيقات. ومن ناحية أخرى ترتكز مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على سؤالها الرئيس الآتي:

"ما معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؟"

3.1.أسئلة الدراسة:

يتفرع من سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي المعيقات (المادية، والبشرية، والإدارية، والفنية) التي تحد من استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

4.1.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على النقاط التالية:

1. التعرف على المعيقات (المادية، والبشرية، والإدارية، والفنية) التي تحد من استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.
2. التعرف على الفروق في تقييم معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

5.1.فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الجنس).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

6.1.أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: يعتبر التعليم المدمج واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة من أهم وأخطر القضايا التي في الوقت الراهن، والتي تتطلب من المؤسسات التربوية تحسين التعليم، وزيادة كفاءته، وزيادة فعاليته على كافة مستويات ومراحل التعليم، ودراسة التحديات والمعيقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة على أكمل وجه في المدارس تعتبر ذات أهمية كبيرة؛ حيث تساهم في إثراء المعرفة والفهم حول طرق وآلية تطبيق هذا النهج التعليمي، وتحديد العوامل التي تؤثر على إمكانية تطبيقه بكفاءة عالية. من خلال دراسة هذه المعيقات يمكن للباحثين تطوير نماذج نظرية تفسر التأثيرات المختلفة التي قد تحدث نتيجة لتطبيق المدمج في تعليم ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية: تنبع أهمية الدراسة التطبيقية من خلال ما يأتي:

1. توفر دراسة التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة في المدارس إشارة قيمة للمدارس والمعلمين والمسؤولين التعليميين حول كيفية تحسين وتعزيز هذا النهج التعليمي.
2. تسعى الدراسة الحالية إلى بيان التحديات والصعوبات التي تحد من تطبيق استراتيجية التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة في المدارس في مديرية جنوب الخليل بشكل خاص، وفلسطين بشكل عام.
3. قد تساهم توصيات الدراسة الحالية في تقديم صورة أولية عن طرق معالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة في المدارس.
4. من الممكن أن يستفيد الباحثين المستقبليين من نتائج وتوصيات الدراسة الحالية، بالإضافة إلى المقياس المستخدم فيها، عند إجرائهم دراساتهم.

7.1.حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على موضوعات المتعلم بمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على المدارس التابعة لمديرية جنوب الخليل.
- **الحد الزماني:** أعدت الدراسة الحالية خلال العام (2024– 2025) م.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

8.1.مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج: مزيج أو مزيج من أدوار المعلم التقليدي في الفصل الدراسي التقليدي، وأدوار الفصل الافتراضي في الفصل الافتراضي وأدوار المعلم الإلكتروني، أي مزيج من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (حيدر الفهيد، 2015).

ويعرف إجرائياً بأنه: نموذج تعليمي يدمج بين التعلم الإلكتروني والتعلم وجهاً لوجه في تقديم دورة تدريبية أو يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، ويجمع بين مختلف أساليب وأدوات التعلم الإلكترونية أو التقليدية بطريقة تتناسب مع خصائص واحتياجات المتعلم من جهة ومع الدورة التدريبية من جهة أخرى. وتتحدد من خلال الدرجة التي تظهر على القياس

معيقات توظيف التعلم المدمج: عدد من التحديات والمشكلات التي تحول دون تنفيذ استراتيجيات التعلم المدمج في التعليم (السبيعي، والقباطي، 2020).

وتعرف إجرائياً: التحديات التي يواجهها المعلمون في مدارس مديرية جنوب الخليل المتعلقة بـ (البنية التحتية، الطلبة، المعلمون، المناهج الدراسية) التي تحد من استخدام التعلم المدمج، وتقلل من إمكانية تحقيق أهدافه بفعالية. وتتحدد من خلال الدرجة التي تظهر على المقياس

الإعاقة: تقييد أو تقييد الأداء في واحد أو أكثر من الأنشطة المقبولة عموماً كعنصر أساسي ضروري للحياة اليومية (Omolayo, 2009).

ذوي الإعاقة: الشخص الذي ينحرف عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما، أو في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجه إلى خدمة خاصة، تختلف عما تقدم إلى أقرانه العاديين، وذلك لمساعدته على تحقيق أقصى ما يمكنه بلوغه من النمو والتوافق (الملاح، 2016).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرض للإطار النظري في موضوع الدراسة، حيث تقوم الباحثة بعرض الأدب النظري عن الإعاقة، وذوي الإعاقة، والتعليم المدمج، وعرض للمفاهيم العلمية المتعلقة بالتعليم المدمج من حيث الأهمية والمميزات وغيره من الموضوعات، كما ويتضمنُ ذكر الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

1.2.الإطار النظري

قسمت الباحثة الإطارَ النظري إلى محاور رئيسة وفق التسلسل النظري؛ حيث يدور المحور الأول حول التعليم المدمج، والمحول الثاني حول ذوي الإعاقة.

1.1.2.المحور الأول التعليم المدمج:

1. مفهوم التعليم المدمج:

شهد التعلم الإلكتروني تطوراً وتغيراً هائلاً في العقدين الأخيرين، وأصبح التعلم الإلكتروني جزءاً مقبولاً في المؤسسات التعليمية، كما حظي التعلم المدمج باهتمام كبير من التربويين والباحثين في مجال الممارسة التعليمية في العقد الأخير، يمكن إرجاع جذور التعلم المدمج إلى أواخر التسعينيات، وظهور الإنترنت والشبكة العنكبوتية العالمية وأنظمة إدارة التعلم؛ ومع ذلك، كان هناك عدم وضوح حول مصطلح التعلم المدمج.

وتم إضفاء الطابع الرسمي على مصطلح التعلم المدمج في بيان صحفي صادر عن شركة Epic Learning (1999)، وهي شركة تعليمية مقرها أتلانتا تقدم دورات عبر الإنترنت، قدمت الشركة بعد ذلك دورات عبر

الإنترنت باستخدام أساليب التعلم المدمج، وبعد ظهور المصطلح؛ بقي المصطلح غامضاً حتى عام (2006)؛ حيث فُهم المصطلح على أنه مزيج من تنسيقات وممارسات التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني؛ ويرجع الفضل في وضوح المصطلح وبيانه إلى كل من غراهام وبونك (Graham & Bonk) على نشر أول دليل للتعلم المدمج في عام (2006) (Bruggeman, et al, 2020).

منذ ظهور التعلم المدمج، يعتقد بعض الخبراء أن التعلم المدمج هو تطور طبيعي للتعلم الإلكتروني وحل محله كخيار منطقي (الوحيدي وآخرون. 2020)؛ حيث أصبح التعلم المدمج من أكثر الاستراتيجيات التعليمية شيوعاً، ويؤكد أنه من أكثر الاستراتيجيات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين (Kuo, et al, 2014).

وقد تزايدت الحاجة لاستراتيجيات التعليم المدمج خلال عام 2020 مع انتشار جائحة كورونا، إذ كان لابد للدراسة ان تستمر كحق إنساني أصيل محفوظ للأطفال اثناء جائحة كورونا كوفيد-19 بمساعدة التقنيات المتوفرة والمتاحة، ونتيجة للجائحة، برزت الحاجة لاستخدام نمط بديل للتعليم الحضوري يمنع الاجتماع المكاني المادي ويقلل من انتشار الفيروس بشكل قد يهدد سلامة الطلبة والنظام الصحي، ومن هنا تم استخدام التعليم عن بعد باستخدام التقنية الحديثة المعتمدة على الانترنت والمنصات التعليمية، وعلى النقيض مما يعتقد البعض، يعتبر أسلوب التعليم عن بعد نمطا قديما تم استخدامه بشكل مبكر في 1700-1800 عبر المراسلة بالايميل بين المؤسسات التعليمية والمتعلمون الذين لم يتمكنوا من الدراسة الحضورية، ويحقق التعليم عن بعد تواصلا غير مادي عبر الشبكة العنكبوتية بين المعلم والمتعلم في نمط افتراضي يقوده المعلم ويتيح للمتعلم الوصول الى المادة العلمية في أي وقت (الجهني، 2022).

ترى مسعدة (Masadeh, 2021) من خلال مراجعة الدراسات التي تبحث في أثر استخدام التعلم المدمج في التعليم كمنهج تعليمي مفيد وفعال؛ أن نتائج معظم الدراسات تظهر أن التعلم المدمج منصة تعليمية ممتازة تربط بين النظرية والتطبيق، وقد ثبت أنه يحسن مخرجات التعلم لدى الطلبة ويساهم في جعل العملية التعليمية بشكل عام من أكثر التجارب الإيجابية للطلبة.

للتعلم المدمج العديد من الأسماء: يسمى التعلم المختلط والتعلم المتكامل والتعلم المزيج (هاشم. 2017). وعُرّف التعليم المدمج بأنه: تعليم يجمع بين دور المعلم التقليدي في الفصل الدراسي التقليدي، ودور المعلم الإلكتروني في الفصل الدراسي الافتراضي؛ حيث يجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في نفس الوقت (عاصم والمصري، 2018)، بينما عرّفه روجابي (Rojabi, 2019) بأنه: الجمع بين التعلم الإلكتروني وطرق التدريس التقليدية. كما عرّفه سليم (2018) بأنه: طريقة تعليمية تعلّمية جديدة خارجة عن إطار المألوف واستخدام تقنيات التدريس الحديثة لخلط الأساليب التقليدية والإلكترونية، وتعلم طرق التدريس الخارجة عن القاعدة؛ لخلق بيئة تعليمية تفاعلية غنية وذات مغزى في إطار الزمان والمكان، تلبي احتياجات الطلبة، وتحسين وضع المعلمين من أجل تحسين مستوى وجودة التعليم، وتحسين مخرجاتهم.

2. فلسفة التعليم المدمج:

يستند التعليم المدمج إلى إعادة تصميم هيكل وأساليب العملية التعليمية، مما يفتح العديد من الإمكانيات التي يوفرها اعتماد هذا النوع من التعليم (الشرمان، 2014). وبيّن فريسن (fresen, 2018) إن الاستخدام التكاملي والجمع بين الفصول الدراسية الدرامية وجهاً لوجه والفصول الدراسية الافتراضية هو الطريقة المفضلة لتقديم التعليم بطريقة هادفة ومرضية في بيئة التعلم؛ لتلبية احتياجات جميع المتعلمين، حيث أكد لاليما وداتجوال (Lalima, Dangwa, 2017) في التعلم المدمج يشارك المعلمون والطلبة في دروس الدراما الافتراضية والدروس الفعلية على حد سواء، ويشير كل من زافاركي وشنيدي (Zavarki & Schneide, 2019) إلى أنه عادة ما يتحقق التعلم المدمج الناجح عندما يؤخذ تصميم وجودة نموذج التعلم المدمج بعين الاعتبار؛ وينعكس تصميم وجودة نموذج التعلّم المدمج إيجابياً على عملية التدريس في الفصل الدراسي، ويمكن للطلبة أن يتعلموا بشكل مستقل وبالسرعة التي تناسبهم تحت إشراف المعلمين الذين يقدمون المساعدة والمعلومات، ويمكن للمعلمين تدريس الطلبة الدروس في وقت أقل، ومساعدة الطلبة بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة لمواجهة المشاكل التعليمية المتعلقة بالمعرفة، مثل: المفاهيم والمهارات والأسئلة التي يمكن أن تواجههم.

وفي السياق ذاته يرى كل من زافاركي وشنيدي (Zavaraki & Schneide, 2019) أنه ينبغي التأكيد على تصميم وجودة التعليم والتعلم في التعليم المدمج، ويتعلق ذلك بدمج التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي في العملية التعليمية؛ على العكس من ذلك، يوفر التعليم الشامل طريقة فريدة ومعاصرة للتعلم تلبي الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل (Rivera, 2017)، حيث أكّدت نتائج دراسة يلماز ومالون (Yilmaz & Malone, 2020) على أن التعلم المدمج نهج تعليمي يستخدم نقاط القوة في كل بيئة تعليمية لتعزيز عملية التعلم، من ناحية أخرى؛ يتطلب نظام التعلم المدمج الفعال التخطيط والتنظيم الدقيق للأنشطة التعليمية، وتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية، ومساعدة الطلبة على تحقيق خطط تعلم فعالة، وتنظيم الأنشطة وتقييمها، واختبار أساليب التدريس المناسبة وفقاً للخصائص العامة للطلبة، ومن المهم دمج الأدوات والأساليب وأهداف التعليم والتعلم المتوقعة (Masadeh, 2021).

يلعب حجم الفصل دوراً مهماً في التعليم والتعلم؛ لأنه يؤثر على طريقة التدريس وإدارة بيئة الفصل الدراسي (Alvarsz, 2020)، حيث ذكر كل من جلوريا وآدامز (Gloriaa & Adams, 2022) أن الفصول الدراسية تحتاج في التعلم المدمج إلى إعادة تجهيزها وتعديلها، ويجب أن تكون نسبة المحتوى التعليمي الذي يقدمه التعلم الإلكتروني في التعلم المدمج (30–79)% من العملية التعليمية في الفصل الدراسي (Hrastinski, 2019).

3. أهمية التعليم المدمج:

وتكمن أهمية هذه المقدمة في أنه مثلما لا يمكن إهمال أو تجاهل نظام التعليم التقليدي، لا يمكن إهمال أو تجاهل التكنولوجيا الإلكترونية، وتتمثل أهمية التعليم المدمج كما يبينها (الشمري، 2007) فيما يلي: تحسين مخرجات عملية التدريب، تمكين المتعلمين من اكتشاف المحتوى والوصول إليه وتعلمه في أي مكان وفي أي وقت، تعزيز التعلم من خلال الجمع بين الأنشطة والمشاريع الفردية والتعاونية بدلاً من الدور السلبي للطلبة كمتلقين للمعلومات، توفير المرونة الكافية للمتعلمين؛ لاستخدام أكثر من وسيلة لاكتساب المعرفة، والاختيار من بين مجموعة من الأدوات الإلكترونية والتقليدية المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم، يبقي المتعلمين على اتصال دائم بالمعلومات ومصادرها المختلفة، يؤدي إلى الاستفادة بشكل أفضل من صور التكنولوجيا ومعطياتها؛ وذلك لوجود العديد من الخيارات للتعلم المدمج.

أما بالنسبة لأهمية التعليم المدمج لذوي الإعاقة فقد أشار كل من الحكيم (2018)، والكيلاني (2019)، والعيسى (2020)، والجبوري (2021) إلى أن أهمية التعليم المدمج بالنسبة لذوي الإعاقة تنبع من خلال النقاط الآتية:

1. **مرونة التعلم:** التعليم المدمج يمنح الطلبة ذوي الإعاقة مرونة في التعلم؛ حيث يستطيعون الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان، وهذا يسمح لهم بالتعلم وفقاً لسرعتهم الخاصة، وبما يتناسب مع احتياجاتهم الشخصية.
2. **تخصيص التعلم:** يتيح التعليم المدمج للطلبة الاختيار بين طرق التعلم المختلفة؛ مما يعزز تجربتهم التعليمية عن طريق تخصيص العملية التعليمية.
3. **استخدام التكنولوجيا المساعدة:** التعليم المدمج يوفر التقنيات الحديثة التي تعين الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: البرمجيات التعليمية التفاعلية، والأدوات التكنولوجية المساعدة؛ مما يعزز من فرص التعلم لديهم.
4. **تعزيز المهارات الرقمية:** من خلال التعلم المدمج يمكن للطلبة تطوير المهارات الرقمية اللازمة في العصر الحديث؛ مما يسهل عليهم التواصل والمنافسة في سوق العمل.
5. **زيادة نسبة الانخراط:** يميل الطلبة إلى الانخراط بشكل أكبر عندما يتمكنون من اختيار الطريقة التي يفضلون التعلم بها؛ ما يعزز من دافع الطلبة للمشاركة في العملية التعليمية.
6. **دعم العمل الجماعي:** التعليم المدمج يتيح للطلبة إجراء أنشطة جماعية عبر الإنترنت؛ مما يعزز مهارات التواصل والعمل الجماعي.

4. مميزات التعليم المدمج:

يذكر الفقي (2011) أن التعلّم المدمج يتميز بعدد من السمات، هي: زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين، والطلبة أنفسهم، والطلبة والمحتوى، والطلبة والمصادر الخارجية، زيادة الوصول إلى المعلومات، إنشاء وجمع آليات التقييم المتكاملة للطلبة والمعلمين، تحسين تكاليف التطوير والوقت.

وفقاً لكراوس (Krause, 2008)، تتمثل أهم سمات التعليم المدمج فيما يأتي: تطوير البعد الإنساني والعلاقات الاجتماعية من خلال تمكين الطلبة من الاستمتاع بالتواصل وجهاً لوجه مع معلميهم وزملائهم في الصف؛ القدرة على الاستجابة للاحتياجات الفردية وأساليب التعلم لكل طالب على حدة، تحسين جودة العملية التعليمية وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلم، تعزيز التواصل الحضاري بين الثقافات المختلفة والاستفادة من جميع الابتكارات في العلوم المختلفة، تمكين الطلبة من اكتساب المعرفة وفقاً لمهاراتهم واحتياجاتهم من خلال التعلم المدمج، تمكين الطلبة من تعلم ما تعلمه زملاؤهم دون أن يتخلفوا عن زملائهم حتى لو لم يتمكنوا من حضور الحصص الدراسية؛ وهذا مفيد للطلبة الذين يعانون من ظروف سابقة، ويساعد على تسريع تعلمهم بجعلهم أكثر معرفة.

5. مكونات التعليم المدمج:

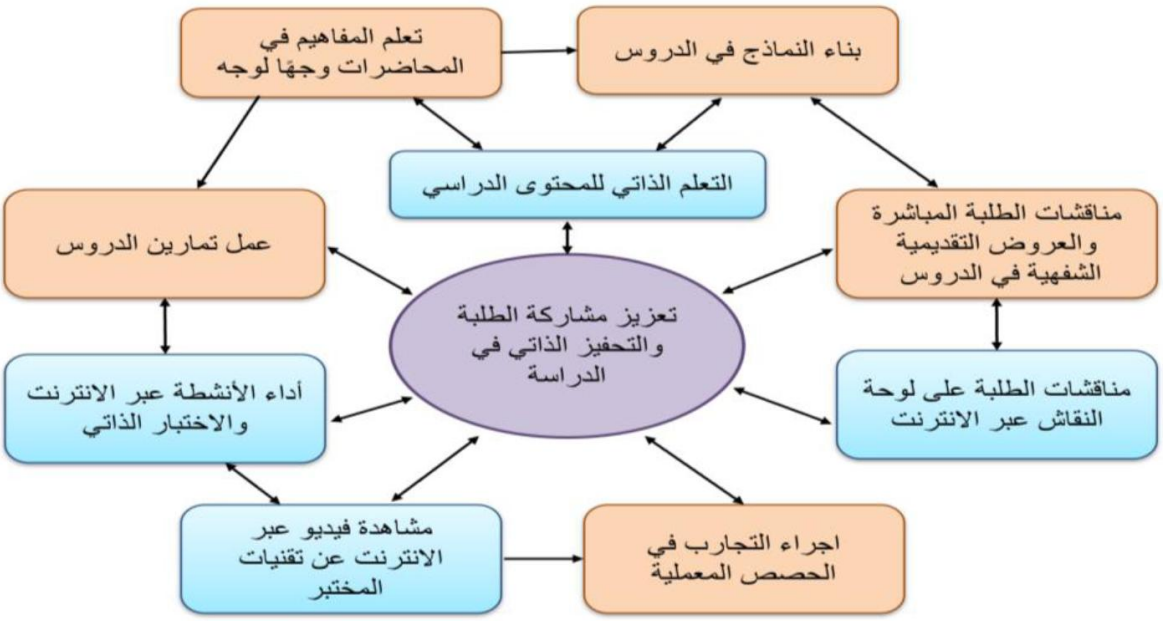
يتكون التعليم المدمج من مجموعة من المكونات، حيث أشار إليها لو وآخرون (Lo, et al, 2020) في بحثهم، وهي كما يأتي:

أولاً: مكونات التعلم الإلكتروني: (أنشطة إلكترونية، مناقشات الطلبة عبر لوحة النقاش، مقاطع الفيديو التعليمية، المصادر الإلكترونية للتعلم الذاتي).

ثانياً: مكونات التعلم وجهاً لوجه في الفصل الدرامي: (المحاضرة المباشرة لشرح وتعلم المفاهيم، أنشطة وتمارين صفية، برامج ونماذج تعليمية مباشرة، المحادثات الشفهية ومناقشات الطلبة والعروض الحية في الفصل).

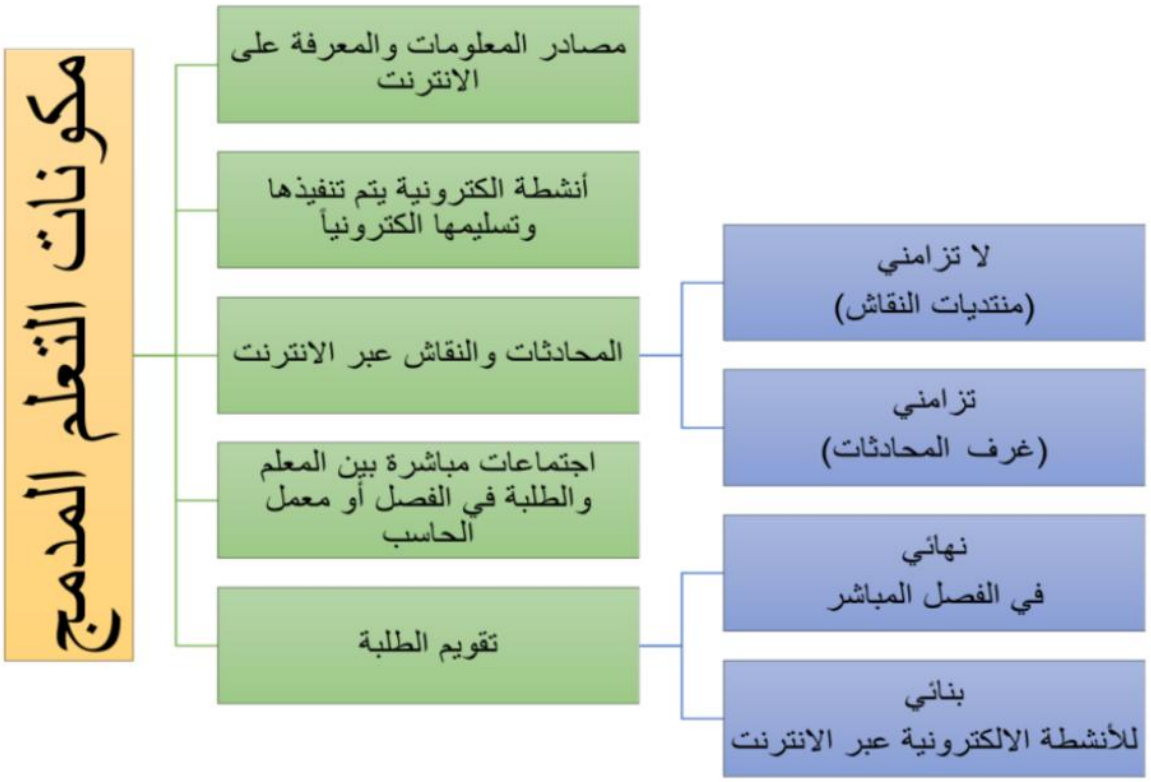
وتتمحور جميعها حول تعزيز مشاركة الطلبة، والتحفيز الذاتي في الدراسة، كما يراعي أن تصمم الأنشطة بنمط تفاعلي تعاوني؛ يتطلب من الطلبة العمل في مجموعات، لتنفيذ المهام والمناقشة الجماعية، وتبادل الخبرات، وطرح الآراء في أجواء تعاونية مثمرة، والشكل (2.1) يوضح المكونات الرئيسة في بيئات التعليم المدمج في نموذج لو، وآخرون (Lo, et al, 2020).

شكل 2. 1: مكونات التعليم المدمج حسب نموذج لو وآخرون



وقد وضح الفقي (2011) مكونات التعلم المدمج في العناصر الآتية: مصادر المعلومات والمعارف المتوافرة على شبكة الإنترنت، معامل الحاسوب، اللقاءات المباشرة في الفصل المدرسي بين المعلم والطلبة وبين الطلبة مع بعضهم البعض، الأنشطة والتكاليف والاختبارات الإلكترونية؛ والذي يتطلب إعدادها وتقويمها إلكترونياً من خلال المنصات الرقمي، المناقشات عبر البرامج والبيئات الإلكترونية، وتشمل: المنتديات وغرف المحادثة، وقد تكون بشكل تزامني أو غير تزامني، الأنشطة والتكاليف والاختبارات الإلكترونية التي يتطلب إعدادها وتقويمها إلكترونياً من خلال المنصات الرقمية، التقويم بنوعية التكويني والنهائي، والشكل (2.2) يوضح مكونات التعليم المدمج عند الفقي.

شكل 2. 2: مكونات التعليم المدمج عند الفقي



6. متطلبات تطبيق التعليم المدمج:

يستلزم تطبيق التعليم المدمج توفر عدة متطلبات، حيث أشار إليها كينتو وآخرون (Kintu, et al, 2017) كما يأتي:

أولاً: متطلبات تقنية، وهي: البنية التحتية وما يرتبط بها من أجهزة الحاسب والأجهزة الإلكترونية الأخرى، وشبكة الإنترنت وملحقاتها، وأدوات التعلم الإلكتروني من البرامج والتطبيقات اللازمة كنظم إدارة التعلم الإلكتروني المختلفة.

ثانياً: متطلبات بشرية، وهي: خصائص المتعلم والمعلم، وما يرتبط بها من السمات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، كالتواصل والنقاش إلكترونياً أو وجهاً لوجه، وقدرة المتعلم على التحول من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب الإلكتروني، وكفاءة المعلم والمتعلم في استخدام أدوات التكنولوجيا.

7. نماذج التعليم المدمج:

التعلم المدمج مفهوم واسع جداً، ويمنح هذا التنوع المؤسسات المرونة في اختيار الحلول المناسبة، والنموذج الأنسب لحالات التعلم المختلفة، وقد ذُكرت أربعة نماذج في الأدبيات والدراسات السابقة في السنوات القليلة الماضية، كما أشار إليها الشرمان (2015) والصواف (2022)، وهي كما يأتي:

1. **نموذج التناوب:** أحد أكثر نماذج التعلم المدمج شيوعاً؛ حيث يتنقل الطلبة بانتظام بين المحطات، دروس عبر الإنترنت في إحدى المحطات، ودروس بقيادة المعلم وجهاً لوجه في محطة أخرى، وأنشطة تعاونية في محطة أخرى، ومحطات عمل وجلسات تعلم فردية بين الطلبة.
2. **النموذج المرن:** يشكل تعلم الطلبة عبر الإنترنت أساس هذا النموذج؛ حيث يتم التعلم بوتيرة ذاتية وتوجيه ذاتي، ويتنقل الطلبة بين طرائق التعلم المختلفة وفقاً لبرنامج مخصص لاحتياجاتهم التعليمية الفردية، يراقب المعلمون تعلّم الطلبة، ويتدخلون مباشرة عند الضرورة في إطار مرن من التعليم الجماعي الصغير، والمشاريع التعاونية الجماعية، والدروس الخصوصية الفردية.
3. **النموذج الانتقائي:** يوفر هذا النموذج للطلبة الحرية والمرونة في الاختيار بين الدورات التدريبية عبر الإنترنت والدورات التدريبية التقليدية وجهاً لوجه.
4. **النموذج الافتراضي المكثّف:** في هذا النموذج، يكون التعلّم عبر الإنترنت هو الطريقة الأساسية؛ ويتم دعمه بمجموعة من أنشطة التعلّم بما في ذلك التعلّم بمساعدة الأقران والقراءة والأنشطة العملية، والتعليم بقيادة المعلم.

يمكن القول إن نجاح التعلم المدمج يعتمد على اتجاهات المعلمين نحو التعلم المدمج؛ لأن المعلمين هم المسؤولون عن تطبيق هذا النموذج التعليمي، واختيار النموذج الأنسب من بين النماذج السابقة، لنجاح التعلم المدمج، من المهم اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لبيئات الفصول الدراسية الدرامية والافتراضية، الحرص على الاستفادة من نقاط القوة في التعليم التقليدي والافتراضي، تجنب نقاط الضعف في كليهما (Masadeh, 2021)، وفي هذا الصدد أشار كلٌ من لوبس وآخرون (Lubis, et al, 2019) إلى أن هناك ثلاث أساسيات تساعد المعلم والمدرسة في اختيار نموذج التعليم المدمج المناسب، وهي: المرافق، البنية التحتية التقنية لشبكة الإنترنت، قدرة المعلم وكفاياته المهنية، قدرة الطالب على استخدام الأجهزة وشبكة الإنترنت.

ومن منظور آخر؛ يمكن زيادة فعالية نموذج التعلّم المدمج باستخدام مناهج وأساليب تدريس مختلفة، مثل: التعلّم القائم على المشاريع، التعلّم التعاوني، التعليم المتمايز، والتعلّم المقلوب (Şentürk, 2020).

ويضيف كل من ميشرا وديفي (Mishra and Devi, 2022) افتراض ستة نماذج، وهي: النموذج التكميلي، نموذج الاستبدال، نموذج المتجر، النموذج عبر الإنترنت بالكامل، نموذج البوفيه، ونموذج ورشة العمل المرتبطة، وهي كما يلي:

1. **النموذج التكميلي:** يعتبر هذا النوع من التعلم المدمج مكملاً للدورات التقليدية أو لتجارب التعلم المتزايدة؛ من خلال استخدام مواد ومنتجات ومحاضرات تعتمد على التكنولوجيا أو أنشطة خارج الفصل، من خلال استخدام المواد المعتمدة على التكنولوجيا؛ يتم تحويل البيئة الجامدة للتعلم في الفصل إلى بيئة نشطة، وتتمثل الخصائص الأساسية للنموذج التكميلي في أن عدد جلسات الفصل (المحاضرات وجهاً لوجه) يبقى كما هو؛ حيث تُعزز جلسات الفصل (التعليم المباشر) بالمواد والمنتجات والمحاضرات المعتمدة على التكنولوجيا أو الأنشطة خارج الفصل، الهدف الرئيسي من استخدام المكملات في جلسات الفصل المباشر هو جعل الطلبة أكثر انخراطاً وفاعلية في الصف، تتطلب هذه الطريقة من الطلبة مراجعة المواد التي تحتوي على أنشطة تفاعلية ومحاكاة وقصص مصورة ومقاطع فيديو، وما إلى ذلك، يمكن إجراء التقييم من خلال اختبارات عبر الإنترنت في نهاية كل أسبوع (Viditi, 2022).
2. **النماذج البديلة:** هذا النموذج يستبدل بعض الوقت المخصص للفصول الدراسية (وقت التفاعل المباشر) بأنشطة تفاعلية عبر الإنترنت، وتتمثل الخصائص الأساسية لنموذج الاستبدال في تقليل العدد الفعلي لجلسات الفصل، مثل: الوقت المخصص للتعليم المباشر؛ كما يأخذ في الاعتبار الأنشطة التي يمكن تنفيذها بشكل أفضل في الوضع عبر الإنترنت، والتي يمكن أن تحقق نتائج محسنة؛ بالإضافة إلى تحديد الأنشطة التي يمكن أن تُجرى بشكل فردي، وتلك التي يمكن أن تُجرى في مجموعات.

   يمكن تعديل الجلسات المتبقية من خلال تحويل الأنشطة إلى أنشطة خارجية أو مختبرية أو عبر الإنترنت؛ بحيث يمكن للطلبة المشاركة والتفاعل في أي وقت ومن أي مكان؛ خلال هذه الأنشطة يمكن أن يعمل الطلبة بشكل فردي أو في مجموعات، حيث يهدف هذا النموذج إلى تمكين الطلبة من قراءة الكتب الدراسية، وإكمال الواجبات، واستخدام الموارد المتاحة على الإنترنت (Chowdhury, 2020).
3. **نموذج المتجر:** هذا النموذج يستبدل جميع اجتماعات الفصل بنموذج مركز موارد التعلم، والمكون الرئيسي في مركز موارد التعلم هذا، هو استخدام البرمجيات التفاعلية والدعم المخصص عند الحاجة، كما يعتمد هذا النموذج على نموذج مركز موارد التعلم الذي يحتوي على برمجيات تفاعلية ودعم مخصص.

يوفر فضاء مثل مركز موارد التعلم الكثير من الشبكات والمرافق، مثل: أجهزة الكمبيوتر، والاتصالات اللاسلكية، والوصول السهل إلى جميع المواد الدراسية عبر الإنترنت، والأثاث القابل للتعديل، وما إلى ذلك. يقدم هذا النموذج فرصاً للطلبة لاختيار المواد التعليمية، مثل: البرمجيات التفاعلية، بناءً على اهتماماتهم واحتياجاتهم، وإدارة المواد بسرعة (Mozelius & Hettiarachchi, 2017).

4. **النموذج الكامل عبر الإنترنت:** هذا النموذج يمثل تحولاً أو إلغاءً لجميع الدروس وجهاً لوجه لصالح فرص التعلم عبر الإنترنت، والأنشطة عبر الإنترنت، والمحاكاة، والبرمجيات التفاعلية، والتقييمات عبر الإنترنت جنباً إلى جنب مع التعليقات ونموذج إدارة الموارد البشرية البديلة؛ قد يتبنى هذا النموذج بعض المكونات من نماذج أخرى، مثل: عناصر النموذج التكميلي، ونموذج الاستبدال، ونموذج المتجر، بما

في ذلك الأنشطة عبر الإنترنت، والمحاكاة، والبرمجيات التفاعلية، والتقييمات عبر الإنترنت، إلى جانب التعليقات الموجهة، والروابط إلى الموارد الإضافية، ونموذج إدارة الموارد البشرية البديلة، في هذا النموذج، لا يكون المعلمون مسؤولين عن جميع التفاعلات، أو عن الإجابة على كل سؤال بشكل فردي، أو التعليقات، أو المناقشات (Ekpo & Aiyedun, 2020).

5. **نموذج البوفيه:** يركز نموذج البوفيه على تخصيص بيئة التعلم لكل طالب بناءً على خبراته، وتفضيلاته في التعلم، وأهدافه الأكاديمية أو المهنية؛ يقدم النموذج للطلبة مجموعة من المسارات الفردية لتحقيق نفس نتائج التعلم، ويقوم بتخصيص بيئة التعلم وفقاً لخبرات كل طالب، وتفضيلاته في التعلم، وأهدافه الأكاديمية أو المهنية.

يتطلب هذا النموذج إجراء تقييم عبر الإنترنت لتحديد أنماط التعلم وعادات الدراسة لدى الطلبة، كما يتضمن مجموعة من الفرص التعليمية للطلبة، مثل: المحاضرات، والاكتشاف الشخصي من خلال الأعمال المختبرية (داخل الفصل وعبر الإنترنت)، والاكتشاف الجماعي من خلال الأعمال المختبرية، والمراجعات الفردية والجماعية (سواء كانت مباشرة أو عن بُعد)، والدراسة في مجموعات صغيرة، والفيديوهات، ووحدات التدريب الأساسية – المعرفية – الأساسية، والعروض الشفوية والكتابية، وحل المشكلات في مجموعات كبيرة، وأعمال الواجبات، والمشاريع الفردية والجماعية؛ حيث يقدم النموذج الدورة كاملة على شكل وحدات (Bryan & Volchenkova, 2016).

6. **نموذج الورشة المرتبطة:** هذا النموذج يوفر إرشادات علاجية، يتم تقديم الإرشادات العلاجية من خلال ورش عمل؛ حيث تقدم هذه الورش للطلبة دعماً أكاديمياً إضافياً في الوقت المناسب، يحتفظ هذا النموذج بالهيكل الأساسي للدورة الدراسية، حيث يظل عدد جلسات الفصل كما هو، وتُقدم الدورة العلاجية من خلال الورش، وليس في جلسات الفصل؛ الهدف من إجراء هذه الورش هو معالجة الفجوات في فهم مفاهيم الدورة والمهارات (Ayob, et al, 2020).

8. دور المعلم في التعليم المدمج:

لا يعني التعلم الإلكتروني تصفح الإنترنت كما يحلو له، بل يعني تعليم استخدام المعلومات الإلكترونية بطريقة معينة، وهو ما يعتبر من أهم أدوار المعلم، ويتمثل دور المعلم في التعليم المدمج في تشجيع خلق المعرفة والإبداع، فهو يستخدم الأدوات التكنولوجية لتشجيع الطلبة على إنشاء البرامج التعليمية اللازمة، وتمكينهم من التحكم في المادة التعليمية من خلال التعبير عن أفكارهم وآرائهم الخاصة (قنديل، 2006).

من الضروري أن يختلف دور المعلم باختلاف استراتيجية التدريس المتبعة، ومن أهم التغيرات في دور المعلم في التعلم المدمج، كما يوضحها الشرمان (2016) ما يأتي:

- **من الملقن للمعلومة إلى الميسر لتعلم طلبته:** هذا لا يعني التوقف عن أسلوب المحاضرات، بل يعني إعادة النظر في المحاضرات لتلبية احتياجات مجموعات صغيرة من الطلبة بدلاً من جميع الطلبة.
- **من الشارح إلى المعين على التعلم:** يتيح استخدام التكنولوجيا أثناء تنفيذ مواقف التعلم للمعلمين فرصاً أكبر للانتباه إلى الطلبة أثناء عملية التعلم وتقديم الدعم في أي وقت، سواء كان صعباً أو سهلاً.
- **من الاهتمام بالمحتوى فقط إلى الاهتمام بالمهارات وأنماط التفكير بالإضافة للمحتوى:** لا ينصبّ اهتمام المعلم على محتوى الدرس فقط، بل على المهارات التي يكتسبها المتعلمون بناءً على المعرفة والكفاءات التي اكتسبوها.

ترى الباحثة أن محاولات الجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وإيجاد حل وسط بين الاثنين؛ أمر في غاية الأهمية في ظل الوضع الحالي، والتطور المعرفي السريع، فالتعليم الإلكتروني مكمل للتعليم التقليدي وليس بديلاً عنه؛ لأنه من الصعب تدريس المنهج كاملاً في التعليم الإلكتروني، في ضوء ذلك، أعتقد أنه مهم جداً.

9. دور الطالب في التعليم المدمج:

في نطاق التعلم المدمج، تحوّل الطلبة من متلقين للمعلومات إلى مشاركين يصنعون المحتوى، وأصبح الطلبة عناصر نشطة وتفاعلية؛ من أجل القيام بهذا الدور، يحتاج الطلبة إلى تطوير المهارات والكفاءات التي تجعلهم مناسبين لهذا الدور، لذلك يحتاج الطلبة إلى امتلاك المهارات اللازمة لتصفح الإنترنت للبحث عن المعلومات، والتواصل، والتفاعل مع أقرانهم، سواء مع معلميهم أو باستخدام برامج المحادثة؛ ويمكن أن يؤدي امتلاك هذه المهارات إلى إخراج الطلبة من الحلقة السلبية التي تميز دور الطلبة في طرق التدريس التقليدية إلى الحلقة الإيجابية في التعليم المدمج (الغامدي، 2010).

10. عوامل نجاح استراتيجية التعليم المدمج:

يعتمد نجاح التعلم المدمج على عدد من العوامل التي يجب مراعاتها عند تصميمه وتنفيذه، وقد أشار كل من (سلامة، 2005) و(شوملي، 2007) إلى عدد من العوامل، أهمها:

1. **التخطيط الجيد:** يتضمن التخطيط الجيد اعتماد أحدث التقنيات في بيئة التعلّم المدمج، وتحديد وظيفة كل أداة في البرنامج وتحديد كيفية استخدام المعلمين والطلبة لها بالضبط.
2. **تنوع مصادر المعلومات:** يتيح التعلم المدمج للمتعلمين اكتساب المعرفة والإجابة عن الأسئلة بغض النظر عن المكان أو الزمان أو تاريخ التعلم السابق للمتعلم؛ لذلك يجب أن يراعي التعلم المدمج الفروق

الفردية للمتعلمين، وأن يتضمن مجموعة من مصادر المعلومات المختلفة؛ لتمكين المتعلمين من إيجاد طريقهم من خلال الخيارات المتاحة لهم في ضوء مستواهم.

3. **التواصل والإرشاد:** أحد أهم عناصر نجاح التعلم المدمج هو التواصل بين المعلم والطالب، وبما أن التعلم المدمج لا يتطلب أي أجهزة أو أدوات أو برمجيات، فيجب أن يتضمن إرشادات وتعليمات مناسبة.
4. **توفير مختبرات الحاسوب،** إنشاء شبكات معرفة إقليمية وعالمية لتزويد المعلمين والطلبة بالمهارات التي يحتاجونها، وتقديم الدورات التدريبية اللازمة.
5. **تدريب المتعلمين على الاعتماد على الذات والتعليم المستمر:** إعداد التدريب اللازم للمعلمين، وتوفير منهج تدريبي يتناسب مع هذه الاستراتيجيات الحديثة.

التعليم المدمج في فلسطين:

تعتبر تجربة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تجربة ليست حديثة المنشأ، حيث أنه بداية التجربة يعود إلى العام (2007) حيث قامت الوزارة بإطلاق مشروع شبكة المدرسة النموذجية برنامج إنتل للتعليم والذي أطلق في فلسطين منذ شهر تشرين أول عام (2008)، تلى ذلك القيام بمشروع تعزيز التعليم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية عام (2010)، يقوم المشروع على دعم وتطوير التعليم وتوظيف التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية الأساسية؛ يهدف إلى خلق بيئة تفاعلية نشطة بين الطلبة والمعلمين والمجتمع داخل وخارج الغرف الصفية لإكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والقدرة على حل المشكلات (طميزة، 2022).

ومع التوجه المفاجئ نحو التعليم الإلكتروني ودون أي تخطيط مسبق، لأهميته في ظل جائحة كورونا، وكونه الخيار المتاح، تباينت الآراء حول نجاعة هذا النمط من التعليم في المجتمع الفلسطيني (فقيه، 2020).

حيث ظهرت العديد من المعيقات منها حاجته الموازنات خاصة وخبراء متخصصين للتدريب وتطوير المحتوى؛ حيث لا بد من وضع خطط تحفيزية للاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات داخل المدارس، كما يجب توفير الإنترنت بسرعات مناسبة داخل المدارس، وتوفير حماية وأمن المعلومات على الشبكة، والتأكد من الاستخدام الأمن للإنترنت (وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية وفا، د.ت).

2.1.2.المحور الثاني ذوي الإعاقة:

1. مفهوم ذوي الإعاقة:

بما أن العنصر البشري يتميز بالقدرة على التفكير والتحليل والاختيار واتخاذ القرارات – حتى لو كان هذا المورد البشري معطلاً– فإنه يعتبر من الموارد المهمة لتقدم المجتمع وتنميته؛ لأنه يمكن أن يوفر ما يمكن أن يفعله المجتمع إذا قدم المساعدة والخدمات التي يحتاجها المجتمع (الصباح والحموز، 2013).

تُعرّف الإعاقة بأنها: تقييد في أداء نشاط أو أكثر من الأنشطة التي تعتبر عنصراً أساسياً في الحياة اليومية (Omolayo, 2009).

يمكن تعريف" الشخص ذو الإعاقة" على أنه الفرد الذي ينحرف عن المستوى الطبيعي أو المتوسط في إحدى خصائصه، أو في جانب واحد أو أكثر من جوانب الشخصية؛ تجعله شخص لديه خدمة خاصة (الملاح، 2016).

ويُعرّفه آل علي (2007) بأنه: الأشخاص الذين يختلفون عن المعايير العامة للمجتمع من حيث إبداعاتهم وقدراتهم الشخصية، سواء كانت مرئية، مثل: الشلل، أو غير مرئية، مثل: الإعاقة الذهنية.

كما أن الإعاقة توصف بالقصور والعجز والضرر، وذلك بحسب مجموعة من العناصر، وتوضح عزيز (2005) هذه العناصر على النحو الآتي:

1. **القصور**: فقدان أو خلل كبيرة في وظيفة جسدية تعادل إصابة، مثل: البتر، أو إصابة، مثل: الشلل.
2. **العجز**: الفقدان الجزئي أو الكلي للقدرة على أداء أنشطة معينة ضمن الحدود الطبيعية، مثل: المشي، والجري، واستخدام اليدين، وما إلى ذلك.
3. **الضرر**: هو نتيجة إعاقة أو ضعف، ويتمثل في: توقف القدرة على أداء الوظائف الاجتماعية العادية، مثل: العمل الشاق في المدرسة، أو ممارسة الرياضة.

2. أنواع الإعاقات:

ينقسم الأفراد ذوي الإعاقة حسب إعاقتهم إلى:

1. **الإعاقة العقلية**: تُعرّف الإعاقة الذهنية على أنها ضعف في المستوى العام للأداء الذهني والعجز في السلوكيات التكيفية التي تحدث في مرحلة النمو دون سن (18) عاماً (الروسان، 2017).

وتصنف الإعاقة العقلية حسب الجمعية الأمريكية إلى أربع فئات، هي: الإعاقة العقلية البسيطة؛ وتشير إلى الأفراد بطيئوا التعلم، وهم: الأشخاص الذين لديهم القدرة على إكمال المهام الأكاديمية حتى المستوى السادس، والذين تمكنهم كفاءاتهم الاجتماعية والمهنية من الاستقلالية مع القليل من الدعم أو بدون دعم، والإعاقة العقلية المتوسطة؛ تشير إلى الأشخاص الذين لديهم مهارات أكاديمية فقط حتى المستوى الثاني،

ويمكن تدريبهم على التكيف الاجتماعي والمهارات الحياتية، ويحتاجون إلى إشراف كامل في عملهم، والإعاقة العقلية الشديدة؛ تشير إلى الأفراد الذين لديهم مهارات التواصل المحدودة، أي الأشخاص الذين يعانون من إعاقات حركية ونطقية، ويستطيعون فهم المعلومات الأساسية فقط؛ ويحتاج هؤلاء إلى الإشراف التّام والمتابعة في أعمالهم، والإعاقة العقلية الشديدة جداً؛ الأشخاص الذين يعانون من إعاقات كبيرة، ويحتاجون إلى التدريب المستمر والمراقبة والدعم والرعاية المكثفة (بلتاجي، 2018).

2. **الإعاقة السمعية:** تعرف على أنها حالة يفتقر فيها الشخص إلى حاسة السمع، أو يعاني من ضعف السمع؛ وبالتالي لا يستطيع التواصل بشكل طبيعي مع الآخرين باستخدام حاسة السمع (أبو النصر، 2005).

ويمكن تصنيف الإعاقة السمعية إلى:

أ. **تصنيف الإعاقة السمعية حسب العمر عند الإصابة بها:** وهي مقسمة إلى نوعين رئيسين: الصمم الخلقي، أو الصمم قبل تعلم اللغة: الناس الذين يفقدون قدرتهم على السمع قبل سن الثالثة، ويسمى الأطفال الذين يولدون مع الأضرار التي لحقت الأذن الداخلية، وخاصة العصب السمعي، ويصبح مضطراً لتعلم أساليب التواصل مثل لغة الإشارة وهجاء الأصابع، وذلك لأنه لم يسمع من قبل ولا يمنح الفرصة لتعلم لغة أو كلام، أما النوع الثاني، وهو فقدان السمع المكتسب أو صمم ما بعد تعلم اللغة: تتميز هذه الفئة بالقدرة على التحدث لأنها سمعت اللغة أو تعلمتها، ويمكن أن يحدث هذا الضعف السمعي فجأة أو تدريجياً (جوبالي، 2018).

ب. **تصنيف الإعاقة حسب شدة الفقدان السمعي:** إلى أربع فئات حسب درجة فقدان حاسة الإعاقة: **السمعية الخفيفة:** تتراوح درجة فقدان السمع بين (29 و40) ديسيبل؛ بشكل عام، لا توجد صعوبة في استخدام الأذن في تعلم اللغة والكلام، ولكن قد تكون هناك صعوبة في السمع وتمييز الأصوات الضعيفة أو البعيدة، **والإعاقة السمعية المتوسطة:** تتراوح درجتها بين (41–70) ديسيبل؛ هذه المجموعة لا تسمع إلا الأصوات العالية وتضطر إلى الاعتماد على السماعات الطبية، وغالباً ما تعاني من صعوبات في النطق، أما **الإعاقة السمعية الشديدة:** تتراوح درجة فقدان السمع من (71 إلى 90) ديسيبل؛ وتجعل من المستحيل سماع المؤثرات الصوتية حتى من مسافة قريبة، أما **الإعاقة السمعية العميقة:** تتجاوز درجة فقدان السمع (90) ديسيبل؛ وبالتالي فإن أفراد هذه المجموعة غير قادرين تماماً على تعلم اللغات، لذلك من الضروري بالنسبة لهم تعلم طرق بديلة للتواصل اليدوي (Virole, 2006).

ت. **التصنيف حسب موقع الإصابة بالإعاقة السمعية:** يقوم هذا التعريف على طبيعة القصور أو الخلل الذي يلحق بالجهاز السمعي عامة، وبذلك تصنّف الإعاقة السمعية استناداً إلى موقع الإصابة إلى أربع فئات، وهي: فقدان السمع التوصيلي، وفقدان السمع الحسن عصبي، وفقدان السمع المختلط، وفقدان السمع المركزي (Keymeulen, 2013).

3. **الإعاقة البصرية:** هي فقدان الفرد القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً على أدائه ونموه (شعبان، 2010)، ويمكن تصنيف الإعاقة البصرية إلى نوعين كما يلي:
   أ. **إعاقة بصرية كلية:** الفئة التي لا تستطيع أن ترى.
   ب. **إعاقة بصرية جزئية:** الفئة التي تستطيع أن ترى، لكن بمساعدة، مثل: تكبير الصورة، أو نظارات طبية، أو أي وسيلة أخرى (أبو كاس، 2008).
4. **الإعاقة الحركية:** هي إصابات العضلات والعظام التي تؤثر على القدرة على الحركة بشكل مستقل، بما في ذلك اليدين، والقدمين، والمفاصل، والعمود الفقري (الصايغ، 2014).

يتسم الأشخاص المصابون باضطرابات حركية بعدد من الخصائص التي تظهر بوضوح في سلوكهم وكلامهم، وقد تنبه الآخرين إلى أنهم في وضع غير عادي، وأهم هذه الخصائص هي الجانب الجسدي؛ يتميز الأشخاص المصابون باضطرابات حركية بإعاقة وعيوب مختلفة في نمو عضلات الجسم بما في ذلك اليدين والأصابع والقدمين والعمود الفقري، وصعوبات في الجلوس والوقوف، وعدم مرونة العضلات الناجمة عن أمراض مثل الروماتيزم، والكسور التي يمكن أن تكون ناجمة عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، وتشمل المشاكل الجسدية هشاشة العظام والتواء العظام، ومشاكل في شكل الجسم والعظام، ومشاكل في العضلات والعظام، ومشاكل العضلات، مثل: الوهن العضلي الوبيل، ونقص التوتر العضلي السليم، وتراخي العضلات؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على رفع الأشياء الثقيلة كالأوزان (خضير، 2016).

ويمكن تصنيف الإعاقة الحركية إلى خمس أنواع، وهي:

أ. **حالات الشلل الدماغي:** الأشخاص ذوو الإعاقة في هذا النوع هم الأشخاص الذين تعرضوا لإصابة عصبية حركية تؤثر على الجهاز العصبي المركزي؛ وتؤدي إلى تشنج أو عدم تناسق في حركة أجزاء الجسم، بالإضافة إلى إعاقات حركية أخرى (رطروط، وفواز، 2010).

ب. **مرض ضمور العضلات التدهوري:** مرض وراثي يبدأ في العضلات الإرادية لأطراف المريض؛ ويؤثر على العضلات اللاإرادية المتبقية مع تقدمه.

ت. **حالات انشطار أو حدوث شق في فقرات العمود الفقري:** تتضرر الخلايا الحيوية في الحبل الشوكي بشدة عندما تتلف أجزاء منها؛ وتتعطل وظائفها الحيوية كلياً أو جزئياً.

ث. **التشوهات الخلقية المختلفة:** يمكن أن يكون ناتجاً عن مجموعة متنوعة من الأسباب، بما في ذلك الوراثية وغير الوراثية، والحمل غير الطبيعي؛ ويؤثر على المفاصل والعظام، وتظهر هذه التشوهات في شكل توقف نمو الأطراف، وانحناء غير طبيعي للعظام.

ج. **حالات أخرى ذات تشخيصات مختلفة:** عبارة عن حالات مختلفة، كالآتي: (شلل أطفال، وأمراض أعصاب طرفية مزمنة أو هشاشة عظام، واختلال في الغدد الصماء، وأمراض النخاع الشوكي، وأمراض مزمنة أخرى تصيب الأوعية الدموية) (أبو كاس، 2008)

3. الآثار الناتجة عن الإعاقة:

أولاً: الآثار النفسية: ومن الآثار النفسية التي يعاني منها المعاق: الشعور بالنقص والدونية، والانطواء لما له من آثار سلبية على الانسجام والقدرة على التكيف، والاضطرابات الخلقية وتأثيرها على المصابين بالشلل، وعدم القدرة على الاستقلالية والاتكالية، ونقص المهارات القيادية والرغبة في الاعتماد على الآخرين، وضعف الشعور بالانتماء؛ مما يجعل الأشخاص ذوي الإعاقة غير متوافقين مع المجتمع، وانعدام الأمن وعدم اليقين بشأن المستقبل، وصعوبة في الارتباط بالآخرين بسبب عدم الثقة بالنفس وتجنب المحيطين بهم، والشعور بالعجز نتيجة للقيود التي يسببها المرض، والشعور بالتوتر الداخلي والتعاسة وعدم الاستقرار العاطفي نتيجة للإعاقة، والتسول للحصول على الأشياء أو محاولة لفت الانتباه بطرق مختلفة (عبيد، 2000).

ثانياً: الآثار الاجتماعية: تكتسب العلاقات الاجتماعية أهمية خاصة؛ لأنها تساعد على تقوية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة، والعلاقات الاجتماعية لها أهمية خاصة، وإن الشعور بالهدوء والأمان يساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على الشعور بمزيد من الثقة والأمان في أنفسهم، ويؤثر ذلك على وجود الشخص وشخصيته، وخاصة علاقته بأسرته؛ ويؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن والانتماء والأمان، ويُحرم الشخص من الحب والحنان والهدوء والاستقرار والأمان، مما يكبح شعور الشخص بعدم الأمان والخجل ويجعله غير اجتماعي (إبراهيم، 2002).

تسبب الإعاقة تغيرات اجتماعية في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، وكذلك، ويطلق على الانتقال من حالة الصحة إلى حالة الإعاقة، وما ينتج عنها من تغيرات في توقعات الدور تضارب توقعات الدور (عوادة، 2007).

ثالثاً: الآثار الاقتصادية: تترك الإعاقة العديد من المشاكل الاقتصادية للمعوقين، خاصة إذا كان مصدر رزق الأسرة الوحيد، وتعكس طبيعة الفقر، والافتقار إلى العمل، وزيادة تكاليف العلاج، وإعادة التأهيل أو عدم إمكانية الوصول إليها، مشاكل اقتصادية ونفسية واجتماعية كثيرة للمعوقين ...إلخ (محمود، 2009).

تسبب الإعاقة الكثير من الآثار الاقتصادية التي قد تدفع المعوق إلى مقاومة العلاج أو قد تكون سبباً في انتكاس المرض، ومنها: تحمل الكثير من نفقات العلاج، وانقطاع الدخل وانخفاضه – إذا كان المعوق هو العائل الوحيد للأسرة – إذ إن الإعاقة تؤثر في الأدوار التي يقوم به، وقد تكون الحالة الاقتصادية سبباً في عدم تنفيذ خطة العلاج (فهمي، 1997).

إن وجود طفل من ذوي الإعاقة في الأسرة يستنزف الإمكانيات والموارد المالية للأسرة؛ بسبب تكلفة العلاج والبرامج الصحية والتعليمية، فضلاً عن المعدات والأدوات المساعدة التي يحتاجها الطفل، وقد تكون نفقات الفرد من ذوي الإعاقة على مدى الحياة أكبر من نفقات أشقائه غير المعاقين، وغني عن القول أيضاً أن بعض الأمهات يتركن وظائفهن بعد ولادة طفل من ذوي الإعاقة؛ من أجل توفير الرعاية والاهتمام اللازمين (لعيبي، 2012).

رابعاً: الأثار التعليمية: يواجه فئات المعاقين العديد ممن الآثار التعليمية التي قد تتمثل في التالي: عدم توافر مدارس خاصة وكافية للمعوقين على اختلاف أنواعهم، والآثار النفسية السلبية لإلحاق الطفل المعوق بالمدارس العادية، وشعور الرهبة والخوف الذي ينتاب الطلبة عند رؤية المعوق، وانعكاس ذلك على سلوك المعوق الذي يكون انسحابياً أو عدوانياً كعملية تعويضية، وتؤثر بعض العاهات في قدرة المعوق على استيعاب الدروس، وبعض حالات الإعاقة، مثل: المقعدين والمكفوفين؛ تتطلب اعتبارات خاصة لضمان سلامتهم في أثناء الانتقال أو تواجدهم في المدرسة (محمود، 2009).

قد تمتد الآثار التعليمية للمعاق نفسه لأنه في بعض المؤسسات أو المدارس يسود جو غير محبب إلى نفوس المعاقين؛ مما يؤدي إلى كراهية بعض المعاقين لعملية التعلم والتحصيل العلمي، ومثل هذا الجو عادة ما يسود المؤسسات أو المدارس التي لا تراعي ظروف المعاق، ولا تعمل على إشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية، وكثيراً ما تنتقل كراهية المعاق للمدرسة أو المؤسسة الخاصة لرعاية المعاقين إلى كراهية للتعلم والتحصيل؛ مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي للمعاق، وعدم استغلاله لكل طاقاته واستعداداته في التحصيل؛ وذلك لأنه يسود في بعض المؤسسات والمدارس جو سلبي تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يجعل بعض الأشخاص ذوي الإعاقة يتهربون من عملية التعلم والتحصيل العلمي، وغالباً ما يترجم عزوف الأشخاص ذوي الإعاقة عن المدارس ومؤسسات الرعاية الخاصة إلى تدني الأداء الأكاديمي للأشخاص ذوي الإعاقة، وعدم قدرتهم على توظيف كل طاقاتهم وقدراتهم في النجاح (أحمد، 1983).

4. احتياجات ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية:

يعد الاهتمام بذوي الإعاقة في العملية التعليمية مطلباً هاماً، ولتحسين التعليم لذوي الإعاقة لا بد من توفر الهيئة العاملة، والمكان الملائم لتدعيم الوحدات، وتوفير الخبرات التعليمية التي تقدم للمتعلم ذو الإعاقة، وتصميم برامج تدريبية على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، وتوفير الخبرات التعليمية المباشرة التي تتصل بموضوع الدراسة عن طريق الرحلات أو الزيارات الميدانية؛ وإن إعداد البيئة التربوية المناسبة لتعليم ذوي الإعاقة وتوفير الوسائل التعليمية للفئات الخاصة، يساهم بشكل كبير في تحسين عملية التعليم والتعلم (مرزوق، 2009).

ولقد أكدت منظمة الدفاع عن حقوق المعوقين وتربيتهم أنه بغض النظر عن العرق، والمستوى الاجتماعي، أو الجنس، ونوع الإعاقة، فكلما قضى المتعلمين المعوقين وقتاً أطول في فصول المدرسة العادية في الصغر، كلما زاد تحصليهم تربوياً ومهنياً مع تقدهم في العمر، ويمكن أن يحققوا مستويات أفضل في التعليم، ويعد مدخل التكنولوجيا التعليم من المداخل المنطقية لتصميم التعليم ومعالجة مشكلاته؛ لأنه يصمم عناصر منظومة التعليم واضعاً في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم، بها يهدف تحقيق تعلم فعال.

وتتجلى أهمية اتباع هذا المدخل في تصميم التعليم لذوي الإعاقة لضمان مراعاة خصائص الطلبة من ذوي الإعاقة وحاجاتهم التعليمية ونوع الإعاقة وطبيعتها، والعمل على إزاحة المعوقات التي تحول دون توافق الطفل المعوق مع نفسه ومع الآخرين، ومساعدة الطفل المعوق على تحصيل قسط من المواد التعليمية لتوظيفها في حياته، والمساهمة في إعداد الطفل المعاق مهنياً وعملياً (كاظم، وعبد الجواد، 2016).

ويشير كل من الحكيم (2017)، والعيسى (2019)، واليونسكو (UNESCO, 2020)، إلى أن ذوي الإعاقة يحتاجون في بيئة التعليم إلى ما يلي:

1. **توفير التسهيلات المادية:** الكراسي المتحركة والمسارات المخصصة، يجب أن تكون المدرسة والتي تتضمن الأقسام العامة وخاصة (المختبرات، المكتبات، وغيرها) مزودة بممرات مناسبة للكراسي المتحركة، والمدرجات والحمامات الملائمة يجب أن تكون هناك مرافق صحية تناسب احتياجات ذوي الإعاقة.
2. **تكنولوجيا تعليمية مساعدة:** أدوات التكنولوجيا المساعدة، مثل: البرمجيات الخاصة للقراءة والكتابة، والأجهزة اللوحية المزودة بتطبيقات تعليمية، وأدوات كلوحات المفاتيح القابلة للتكيف، والبرامج التعليمية، كالتطبيقات التي تستخدم لتسهيل التعلم، وتوفير محتوى تفاعلي يناسب مختلف أنماط التعلم.
3. **التعليم الفردي المخصص:** خطط التعليم الفردية، يجب أن تكون هناك خطط تعليم مخصصة لكل طالب، تراعي احتياجاتهم الخاصة، وتساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كالمعلمين المتخصصين الذين يمكنهم تقديم المساعدة بشكل فردي.
4. **التدريب والتوعية:** توعية المعلمين، يجب أن يحصل المعلمون على تدريب حول كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، وتقديم الدعم المناسب، والتدريب على مهارات الحياة اليومية، وتعزيز المهارات الحياتية والاجتماعية للطلبة كعامل مساعد في نجاحهم المدرسي.
5. **الدعم النفسي والاجتماعي:** تقديم الدعم النفسي، يجب وجود مهنيين مختصين يمكنهم تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، وبرامج الدعم الاجتماعي كالانخراط في أنشطة جماعية تعزز من التفاعل الاجتماعي والشعور بالانتماء.
6. **توفير المناهج الدراسية الملائمة:** المحتوى التعليمي المرن، يجب أن يكون المحتوى التعليمي متنوعاً ومرناً لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، والمواد الدراسية البديلة كالكتب الصوتية، والوسائل المرئية، والبرامج التفاعلية.
7. **بيئة تعليمية إيجابية:** تعزيز بيئة شاملة، يجب أن تكون المدرسة بيئة ترحيبية وشاملة، تدعم التنوع وتحترم الفروق الفردي، وتشجيع التنوع كالتعزيز من وعي الطلبة الأصحاء بأهمية التقبل والتفاعل مع زملائهم من ذوي الإعاقة.

8. **التواصل الفعال:** تطوير استراتيجيات تواصل فعالة تسهل تفاعل الذين يعانون من صعوبات في التواصل، واستخدام لغة الإشارة كتوفير معلمين أو أخصائيين بلغة الإشارة للطلبة الذين يعانون من فقدان السمع.

5. أثر التعليم المدمج على الأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعتبر التعليم المدمج من الأساليب التعليمية الحديثة التي تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني؛ مما يوفر بيئة تعليمية شاملة ومرنة، تسعى هذه الطريقة إلى دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام؛ مما يؤثر عليهم بشكل إيجابي في مجالات متعددة، منها: الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والنفسية، ويرى كل من السعدي والبرغوثي (2021)، وسمث وتايلر (Smith, Tyler, 2011)، وعلي وجونسون (Ali, Jones, 2020) أن التعليم المدمج يؤثر على ذوي الإعاقة من خلال ما يأتي:

أولاً: اجتماعياً: التعليم المدمج يُعزز من قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة على التفاعل مع أقرانهم بشكل أفضل، والبيئة المدرسية التي تضم كل من ذوي الإعاقة والأصحاء تساعد في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي وتعزيز العلاقات الإنسانية؛ هذه التفاعلات تساهم في تقليل الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة، مما يمهد الطريق لتقبل المجتمع لذوي الإعاقة.

ثانياً: أكاديمياً: على المستوى الأكاديمي، يظهر التعليم المدمج نتائج إيجابية بارزة، حيث تشير الأبحاث إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في بيئة مدمجة يحققون تقدماً أكاديمياً ملحوظاً، والتعليم المدمج يسمح بتوفير دعم مخصص يناسب احتياجات كل طالب؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء الدراسي وتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.

ثالثاً: نفسياً: من الناحية النفسية، يسهم التعليم المدمج في تحسين الصحة النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة، والطلبة الذين يتعلمون في بيئات مدمجة يميلون إلى الشعور بالانتماء والقبول؛ مما يقلل من مستويات القلق والاكتئاب، هذا الدعم الإيجابي يعزز الدافع للتعلم ودافع النجاح؛ مما يعود بالنفع على صحتهم النفسية بشكل عام.

3.1.2. المحور الثالث معيقات التعليم المدمج:

منذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، اعتمدت العديد من المؤسسات نماذج مختلفة للتعلم المدمج، ويعتبر التعلم المدمج مفيداً وممتعاً وداعماً ومرناً ومحفزاً للطلبة، ومع ذلك؛ فإن هذه العناصر وحدها لا تكفي لتوفير بيئة تعليمية وتعلمية ناجحة، حيث يرى رشيد وآخرون (Rasheed, et al, 2020) أن هناك العديد من المعيقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج في التعليم بنجاح، ويرون بأنها معيقات متعلقة بكلّ من الطلبة، والمعلمين، والمؤسسات التعليمية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: المعيقات المتعلقة بالطلبة: يعد التنظيم الذاتي –على وجه الخصوص– أحد أهم العوائق التي تواجه الطلبة، وهو يشير إلى مجموعة من سلوكيات الطلبة ذات الصلة التي تمنعهم من التنظيم الذاتي لعواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم المخططة لتحقيق أهداف التعلم، تركز أنظمة دعم السلوكيات الخاصة بالتنظيم الذاتي على توفير بيئة تركز على الطالب من خلال توجيه الطلبة بشكل متكرر خلال العملية التعليمية، وهناك عوائق تتعلق بقدرات الطلبة ومهاراتهم على استخدام التكنولوجيا بفعالية أثناء التعلم، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا المعقدة.

ثانياً: المعيقات المتعلقة بالمعلم: عدم الكفاءة والثقافة والخبرة الفنية هي أهم العقبات في أعلى القائمة التي يواجهها المعلمون، من هذه العقبات: نقص مهارات المعلمين للتعامل مع التكنولوجيا، ومقاومة التغيير، وعدم الرغبة في التعلم، وعدم الرغبة في استخدام التكنولوجيا في التعليم.

ثالثاً: المعيقات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية: من العقبات التي تواجهها المؤسسات التعليمية: توفير التكنولوجيا المناسبة، وتحديد مستوى التكنولوجيا، والتعقيد المناسب للمعلمين والطلبة من خلال التعليم الافتراضي، وتنظيم هذا المستوى من التعقيد؛ وفي هذه الحالة يمكن أن يكون هذا التعقيد في شكل أنظمة إدارة التعلم، أو المعدات المادية المثبتة في المؤسسة، وليس هذا فحسب بل تواجه المؤسسات التعليمية أيضاً عقبات في تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، وتشمل هذه العقبات نقص التدريب المؤسسي اللازم لضمان استخدام التكنولوجيا في التعليم ونقص الدعم الفني لحل المشاكل التقنية المتعلقة بالتكنولوجيا.

وفي حين يرى كل من دالستروم وآخرون (Dahlstrom, et al, 2013) أن العوائق التي تحد من تطبيق التعلم المدمج تشمل بالإضافة إلى نقص أساليب التدريس وغياب السياسات المؤسسية الواضحة ليس فقط المشاكل التقنية؛ بل أيضاً مقاومة المعلمين للتعلم المدمج، وإحجام الطلبة عن الانتقال من الدور السلبي إلى الدور الفاعل في عملية التعلم، وإحجام الطلبة عن الانتقال من الدور الفاعل إلى الدور السلبي في عملية التعلم، وغيرها، هذا الوضع يتماشى مع التعلم المدمج؛ بالإضافة إلى نقص أساليب التدريس، وهناك أيضًا مشاكل تقنية، وعدم وجود سياسة مؤسسية واضحة للتخطيط الاستراتيجي، والإدارة المؤهلة لدعم وتبني مبادرات التعلم المدمج.

وكذلك يظهر العديد من التحديات والمعوقات أمام التعليم المدمج عند الاطلاع على الدراسات العربية، مثل دراسة رضا (2012)، والحارثي (1433هـ)، ومحمد (2010)، حيث وجدوا أن التعليم المدمج يواجه الكثير من العصويات والمعوقات، ومنها:

1. عدم النظر إلى التعليم المدمج باعتباره استراتيجية جديدة تسعى لتطوير العملية التعليمية التعلمية.
2. صعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة تعلم جديدة.
3. نقص الخبرة والمهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الحاسب والشبكات، وعدم توفر الكوادر المؤهلة.
4. مشكلة اللغة؛ فغالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الإنجليزية.
5. المعيقات المادية، كالنقص في الحواسيب والبرمجيات والشبكات، وارتفاع أسعارها.
6. عدم توفر المناهج الإلكترونية؛ فهي مازالت مطبوعة ورقياً.
7. القصور في التغذية الراجعة الفورية.

ويضيف كل من إبراهيم (2011)، أبو زيد (2011) عدداً من صعوبات ومعوقات التعليم المدمج، منها:

1. أنه لا يوجد أي ضمان من أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق التكنولوجي على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات؛ وأنها تصلح للمحتوى المنهجي للمساق.
2. صعوبات في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة.
3. صعوبات في التقويم، ونظام المراقبة، والتصحيح، وأخذ العينات.

2.2. الدراسات السابقة

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة، وهي: معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وعليه ستقوم الباحثة هنا بعرض مجموعة من الدراسات المرتبطة بالبحث الحالي وفقاً لترتيبها الزمني.

لتحقيق الاستفادة من طرح الدراسات في هذا الجانب، ستقوم الباحثة بذكر موجز ملخص للرسالة، وذلك من خلال عرض ما جاء في محوري الدراسة (التعليم المدمج، والتعليم المدمج لذوي الإعاقة).، من: عنوان الدراسة، عينة الدراسة، نوع منهج الدراسة، أدوات الدراسة، أبرز نتائج الدراسة، مقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه وأوجه الاختلاف، ثم تعقيب عام حول النتائج ومدى الاستفادة منها.

المحور الاول: الدراسات التي تناولت التعليم المدمج

دراسة سارين، وماندال (Sareen, & Mandal, 2024): هدفت إلى الكشف عن تحديات التعلم المدمج في التعليم العالي عبر الشمال والجنوب العالمي: مراجعة منهجية ومتكاملة للأدبيات، حيث تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات جنباً إلى جنب مع مراجعة أدبية متكاملة؛ مما أدى إلى اختيار (39) دراسة ذات صلة من مجموعة أولية من (642) دراسة نُشرت من عام (2000) إلى عام (2023)، مع الالتزام الصارم بإرشادات (PRISMA)، تم تحليل البيانات بناءً على الترميز الاستقرائي والاستنتاجي؛ وفي النهاية تقدم النتائج الرئيسية للدراسة نموذجاً مفاهيمياً للحواجز التي تعوق تنفيذ التعلم المدمج، مستنيراً بإطار مجتمع الاستقصاء، والذي يتألف من (16) حاجزاً تم تحديدها تعوق تنفيذ التعلم المدمج، وأظهرت وجود فجوة كبيرة في البحث العلمي حول تحديات التعلم المدمج الناشئة عن العلوم الإنسانية والاجتماعية، وخاصة على مستوى الدراسات العليا؛ فإنها تؤكد على الافتقار إلى مناهج متعددة الأطراف، وتحليلات متعددة التخصصات في الأدبيات الحالية.

دراسة أبو خيران (2021): هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التعلّم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليل، والاعتماد على الاستبيان كأداة للدراسة؛ حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (23) معلماً، و(73) معلمة ما نسبته (32%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معيقات توظيف التعلم المدمج في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل كانت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات معيقات توظيف التعلّم المدمج في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل تعزى لمتغير المحافظة ولصالح محافظة بيت لحم، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً تُعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية).

دراسة بزبز، وعبيدات (2019): هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة إربد، استخدم الباحثان استبانة كأداة لجمع البيانات، اشتملت على (36) فقرة موزعة على (4) مجالات، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) العينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، لقد أظهرت النتائج أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعلى جميع مجالات الدراسة، وتوصل الباحثان إلى مجموعة توصيات، أبرزها: النظر في إعادة تطبيق التعلم المدمج في مدارس محافظة إربد في ضوء الصعوبات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة في جميع المجالات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التعليم المدمج لذوي الإعاقة

دراسة فابيولا (Fabula, 2023): هدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب التعلم الهجينة لطلبة الجامعات ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة وتحليل محتوى الموضوع، تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب، وأربع طالبات تم اختيارهم بطريقة قصدية في دي لا سال الكاثوليكية في الفلبين، كشفت النتائج أن تجارب الطلبة مع التعلم الهجين تميزت بالتعلم الفعال والشعور بالأمان والشعور بالانتماء وتحديد التوقعات، يمكن لطلبة الكليات ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الاستفادة من التعلم الفعال والشعور بالأمان، ومع ذلك؛ فقد قدمت صعوبات في إرساء الشعور بالانتماء، وتحديد التوقعات بوضوح، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى مناهج مخصصة لتلبية احتياجاتهم المختلفة.

دراسة كل من السلمي وسحاب (2023): هدفت التعرف إلى عوائق تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية وفقاً لوجهة نظر المعلمين لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جدة، ومعرفة الفروق بين هذه العوائق وفقاً لمتغيرات الدراسة، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبياناً أعده الباحث على عينة من (148) معلماً لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جدة من أصل (291)، كشفت نتائج الدراسة أن عوائق تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية وفقاً لوجهة نظر المعلمين لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جدة كانت بدرجة كبيرة، وتبين أن البعد (العوائق التقنية والمادية) كان في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً، تليه بعد (العوائق المتعلقة بالمنهج والأنشطة التعليمية) والتي كانت بدرجة كبيرة في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاءت بعد (العوائق العامة) التي كانت أيضاً بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة كانت بعد (العوائق المتعلقة بمعلمي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية) والتي كانت أيضاً بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة

الخامسة كانت بعد (العوائق المتعلقة بطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) والتي كانت أيضاً بدرجة كبيرة، أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق إحصائية دالة عند مستوى (0.05) في تقييم المعلمين لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعوائق تطبيق التعليم المدمج بسبب المتغيرات (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر (5) سنوات في مجال التكنولوجيا، وطبيعة البرنامج)؛ بينما تبيّن أن هناك فروقاً إحصائية دالة فقط بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (العوائق المتعلقة بمعلمي طلبة ذوي الإعاقة الفكرية) بسبب متغير طبيعة البرنامج تجاه المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، ومن أبرز التوصيات: إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة عزيز (2022): هدفت إلى التعرّف على أبرز التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجبة نظر معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي الإعاقة في البيئة العراقية، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات، وحيث تم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (260) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة عدة نتائج، منها: توجد تحديات تواجه التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي الإعاقة، وتوجد تحديات مع فرق واضح لدى معلمات الطلبة من ذوي الإعاقة هي أعلى نسبة من المعلمين، وأن التحديات التي تواجه المعلمات بحسب الجنس تقع بنسبة أكبر من المعلمين؛ بالإضافة إلى ذلك يواجه حملة الدبلوم تحدياً أكبر لتطبيق التعليم المدمج، ويواجه ذوو الخدمة المهنية من (16) سنة فأكثر تحديات كبيرة، وهناك أيضاً تحديات كبيرة تظهر حسب الموقع الجغرافي كسكان القرى والأرياف.

دراسة الدغيم (2022): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد للطبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وتكونت العينة من (76) معلم لذوي صعوبات التعلم، في مكتب تعليم الجنوب ومكتب تعليم السويدي التابعة لإدارة تعليم الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة: تم الاعتماد على المنهج المسحي الوصفي؛ حيث تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة الموجهة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من (39) فقرة، وقسمت الاستبانة على ثلاثة أبعاد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التعليم عن بعد للطبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم جاءت مرتفعة على وجه العموم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التعليم عن بعد للطبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغيرات الآتية: (الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية المتعلقة بالتعليم عن بعد).

دراسة فيتزياتريك، وترينينيك (Fitzpatrick, Trninic, 2022): هدفت إلى التعرف على أهمية وحاجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج التعلم الإلكتروني؛ لتكون دائماً في متناول الطلبة – خاصة لغير القادرين على القراءة، وذوي المستويات المختلفة في القراءة والكتابة – ودراسة تفكيك الحواجز التي تحول دون الدمج الرقعي، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها

(51) طالباً من طلبة ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدم الباحثان فيها دورة التعلم الإلكتروني من خلال قناة البراعم (My Blossom)، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية وإيجابية النموذج المستخدم، وتمكن الطلبة من تعميم بعض المهارات في أماكن أخرى.

دراسة لي (Le, 2022): هدفت إلى تحليل آثار التعليم المدمج في القدرة على استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في قدرة المجموعة التجريبية على استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ بالإضافة إلى أن التعليم المدمج يمكن استخدامه بشكل مفيد عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كيفية استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية.

دراسة ألفاريز (Alvarez, 2022): هدفت إلى التعلم من المشاكل والتحديات في التعلم المدمج، الأساس لتطوير أعضاء هيئة التدريس وتعزيز البرنامج، وتعكس هذه الدراسة وجهات نظر مختلفة من الخبرات التي واجهها خمسة ميسرين تم اختيارهم عن قصد لتدريس برنامج تدريب الخدمة الوطنية (NSTP) في جامعة (certain) في مانيلا؛ الفلبين، تم استخدام أسلوب دراسة الحالة النوعية لمقابلة المشاركين، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان مقابلة شبه منظم، وتحليلها موضوعياً، تم التوصل إلى أهم النتائج التالية: تشير النتائج إلى طبقات مختلفة من المشاكل والتحديات التي واجهتها في مجالات تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم أنشطة التعلم المختلط، وهي العائق التكنولوجي، والعائق التعليمي، وعائق نسبة المعلم إلى الطالب، وعائق الدعم الفني، وعائق التعاون.

دراسة سعد (2021): هدفت للكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج في مدارس التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية من وجبة نظر معلمهم، واقتراح بعض التوصيات التي قد تسهم في تفعيل استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، تكون مجتمع الدراسة من (33) معلماً، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات تعوق استخدام التعليم الهجين (المدمج) في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة، وتأتي المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية في المرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بالمنهج في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الثالثة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الرابعة، كما توصل البحث إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة، ومنها: توفير بنية تحتية على أعلى كفاءة من التقنيات التكنولوجية حيث تشمل على عدد كبير من أجهزة الحاسب الآلي بالمعامل متصلة بالإنترنت، تعديل المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ومع هذا النوع من

التعليم، تدريب المعلمين على كيفية استخدام التعليم الهجين، وتوعية الطلبة بمفهوم التعليم الهجين وتدريبهم عليه.

دراسة شاهين (2020): هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لطريقة التعليم المدمج ومعوقات تطبيقه في البيئة الأردنية وفقاً لمتغيرات تخصص المعلم، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومعوقات تطبيقها، ولتحقيق ذلك: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليل، والاستبيان كأداة للدراسة، حيث طبقت على عينة عددها (209) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن جاءت بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.581) وبدرجة تقدير متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لأثر متغير تخصص المعلم لصالح تخصص صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، والخبرة لصالح أكثر من خمس سنوات، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية على متغير الجنس؛ وأن هناك معوقات تقف حائلاً أمام معلمي التربية الخاصة، وتعوقهم عن تطبيق طريقة التعلم المتمازج في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، ومنها: عدم حضور الورش التدريبية الكافية، وعدم امتلاكهم التدريب الكافي لاستخدام طريقة التعلم المتمازج بسبب قلة فترة التدريب، وضعف مهارة إدارة الوقت في التخطيط لاستخدام طريقة التعلم المتمازج، وضعف الاستجابة من الطلبة ذوي الإعاقة لصعوبة ضبط سلوكهم، وقلة توفر الأدوات ووسائل تقنيات التعلم الإلكتروني، وعدم توفر مدربين خبراء في مجال التدريب على طريقة التعلم المتمازج، وعدم توفر خدمة الإنترنت بشكل كافي في المدرسة والمركز، وضعف الشبكة.

دراسة المالكي (2020): هدفت إلى الكشف عن واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات توظيفه من وجهة نظر معلميهم البالغ عددهم (171) معلماً ومعلمة في محافظة جدة، مستخدمة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ من أثر الجنس (الصالح الإناث)، وأثر اختلاف سنوات (11) لصالح ذوي الخبرة الأقل من (5) سنوات، وأثر البرامج التدريبية في الحاسب الآلي لصالح من تلقوا برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلي، وأثر الدورات التدريبية في مجال التقنية في التعليم لصالح من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تُعنى بالتقنية.

دراسة لامبرت ودرتر (Lambert & Drter, 2018): هدفت إلى التعرف على تأثير التحديات التي واجهت الطلبة ذوي صعوبات أثناء تعلمهم عن بعد على جودة حياتهم، واستخدم الباحث المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة مع ثمانية طلبة، في جامعة تشارلز ستورت في أستراليا، وكانت المقابلة أداة الدراسة، وأظهرت النتائج أن تحديات التعلم عن بعد كان لها تأثير على جودة حياة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث التوتر والقلق وتقدير الذات والعلاقات الشخصية؛ وكان هذا التأثير مرتبط بالجهد الذي يبذلونه أثناء

تعلمهم عن بعد، وأكدت الدراسة على ضرورة تقليل معوقات التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوفير برامج دعم متعددة الأوجه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاهتمامات الأكاديمية والشخصية.

دراسة المعيقل (2017): هدفت إلى التعرف على واقع ومعوقات التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق في فعالية التعليم المدمج الذوي الإعاقة، والتي تُعزى إلى المتغيرات الشخصية والديموغرافية (الجنس؛ الجنسية؛ العمر)، ونوع الإعاقة لدى أفراد عينة البحث، وشمل مجتمع البحث كافة الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة السعودية الإلكترونية والبالغ عددهم (20) طالباً من الطلبة، وأظهرت الدراسة تراوح متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس واقع ومعوقات التعليم المدمج بين المرتفعة والمتوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس واقع ومعوقات التعليم المدمج لذوي الإعاقة تعزى إلى (الجنس؛ الجنسية؛ العمر)، ونوع الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تنوعت الدراسات السابقة التي أجريت في فترات زمنية تركزت ما بين (2017 – 2024) بما يتعلق ويرتبط بموضوع الدراسة، وقد تمت مقارنتها بالدراسة الحالية، وتم الوصول إلى مجموعة من أوجه الاتفاق والاختلاف، يمكن ترتيبها على النحو التالي:

الأهداف: حيث هدفت دراسة كل من السلمي وسحاب (2023) إلى التعرف على عوائق تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية وفقاً لوجهة نظر المعلمين لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جدة، ومعرفة الفروق بين هذه العوائق وفقاً لمتغيرات الدراسة، وبحثت دراسة عزيز (2022) التعرّف على أبرز التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجبة نظر معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي الإعاقة في البيئة العراقية، وهدفت دراسة الدغيم (2022) إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد للطبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وهدفت دراسة أبو خيران (2021) إلى التعرف على واقع توظيف التعلّم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخلي، وأجرت سعد (2021) دراسة هدفت للكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج في مدارس التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية من وجبة نظر معلمهم، ودراسة أبو خيران (2021) التي هدفت إلى التعرفِ على واقع توظيف التعلُّم المدمج ومعيقاتِه لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل، وتقصّي أثر متغيرات الدِّراسة على ذلك (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المحافظة، الدَّورات التدريبية)، وأجرى شاهين (2020) دراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لطريقة التعليم المدمج ومعوقات تطبيقه في البيئة الأردنية وفقاً لمتغيرات تخصص المعلم، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومعوقات تطبيقها، وقررت المالكي (2020) الكشف على واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات توظيفه، ودراسة بزبز وعبيدات (2019) التي هدفت إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ودراسة المعيقل (2017) التي هدفت إلى التعرف على واقع ومعوقات التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق في فعالية التعليم المدمج الذوي الإعاقة، والتي تُعزى إلى المتغيرات الشخصية والديموغرافية (الجنس؛ الجنسية؛ العمر)، ودراسة سارين وماندال (Sareen, & Mandal, 2024) التي هدفت إلى الكشف عن تحديات التعلم المدمج في التعليم العالي عبر الشمال والجنوب العالمي: مراجعة منهجية ومتكاملة للأدبيات، ودراسة فابيولا (Fabula, 2023) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب التعلم الهجينة لطلبة الجامعات ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ودراسة فيتزياتريك، وترينينيك (Fitzpatrick, Trninic, 2022) التي هدفت إلى التعرف على أهمية وحاجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج التعلم الإلكتروني لتكون دائماً في

متناول الطلبة وخاصة لغير القادرين على القراءة، وأجرى لي (Le, 2022) دراسة هدفت إلى تحليل آثار التعليم المدمج في القدرة على استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وقام لامبرت ودرتر (Lambert & Drter, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير التحديات التي واجهت الطلبة ذوي صعوبات أثناء تعلمهم عن بعد على جودة حياتهم.

بينما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

الأداة: تنوعت أدوات الدراسات من حيث استخدام المقابلات، والاستبيان، ومراجعة الأدبيات السابقة ذات العلاقة، في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة.

العينة: ركزت الدراسات السابقة على إجراء الدراسات على عينات مختلفة معلمي ومعلمات المدراس، والمدراء، والطلبة، وفي حين أن الدراسة الحالية طبقت على مجموعة من المعلمين.

أوجهُ الاستفادةِ مِن الدِّراساتِ السَّابقة:

استطاعت الباحثة – في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة متاحة – الاستفادة مما قدمته تلك الدراسات في صياغة أهداف الدراسة وإبراز أهميتها؛ حيث أفادت الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري وتوضيح مفاهيم الدراسة: (التعليم المدمج، وذوي الإعاقة)، وأفادت في بناء أداة الدراسة، والاستفادة من المعالجة الإحصائية للبحوث والدراسات السابقة، وتحليل النتائج وتفسيرها؛ والتي تم الاستفادة منها في إثراء موضوعات الدراسة الحالية إثراء معرفياً قائماً على أسس موضوعية.

ما تَميزتْ بهِ الدراسةُ الحاليةُ عَن الدراساتِ السَّابقة:

جاءت الدراسة الحالية للتعرف على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؛ وتميزت هذه الدراسة بأنها من الدراسات القليلة في المجتمع الفلسطيني التي تناولت موضوع صعوبات تطبيق التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة، كما وتميزت الدراسة الحالية من خلال الإضافة العلمية التي سوف تضيفها للمجتمع المحلي؛ حيث يمكن الاستفادة من توصياتها، لما لها من دور في دعم التوجه نحو التعليم المدمج في مدارس الحكومية، والأخذ بها للوقوف على الصعوبات من أجل الحد منها.

الفَصْلُ الثَّالثُ

طريقةُ الدراسةِ وإجراءاتُها

مقدمة:

يستعرض هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة، فشمل منهجية الدراسة، وأدواتها التي اختارتها الباحثة لإجراء الدراسة، ومجتمع الدراسة الذي أجرت الباحثة الدراسة عليه، وعينة الدراسة وخصائصها، والطريقة التي اتبعتها الباحثة للتأكد من صدق أداة الدراسة، وكيفية التحقق من ثبات الأداة، وطريقة المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، وفيما يلي عرض لذلك.

1.3.منهج الدراسة:

ووفقاً لتساؤلات الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها بهدف دراسة "معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم" استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر –كما هي في الواقع– لجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وتحليلها؛ لتجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات (الأغا، 2002).

2.3.مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية جنوب الخليل والبالغ عددهم (1219) معلماً ومعلمة، بواقع (303) معلماً، و (916) معلمة، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، خلال الفصل الدراس الأول من العام الدراسي (2024– 2025) م.

3.3.عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (366) معلماً ومعلمة، منهم (91) معلماً، و(275) معلمة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2024-2025)، أي ما نسبته (30) % من مجتمع الدراسة، والمثال الآتي يوضح كيفية اختيار العينة:

$$\textbf{عينة الذكور} = \frac{\text{حجم مجتمع الذكور} * \text{حجم العينة}}{\text{حجم المجتمع الإحصائي}}$$

$$= \frac{366*303}{1219}$$

$$= \mathbf{91} \text{ معلماً}$$

$$\textbf{عينة الإناث} = \frac{\text{حجم مجتمع الإناث} * \text{حجم العينة}}{\text{حجم المجتمع الإحصائي}}$$

$$= \frac{366 * 916}{1219}$$

$$= \mathbf{276} \text{ معلمة}$$

واكتفت الباحثة بالعينة المتاحة عينة الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانات، وتم استرجاع (366) استبانة فقط، وذلك بنسبة (100%)، والجدول (1.3) يبين خصائص العينة الديموغرافية:

جدول 3. 1-أ: خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	91	24.9
	أنثى	275	75.1
النسبة الكلية		366	100.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	94	25.7
	5-أقل من 10 سنوات	72	19.7
	10 سنوات فأكثر	200	54.6
النسبة الكلية		366	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	281	76.8
	دراسات عليا	85	23.2
النسبة الكلية		366	100.0

جدول 3. 2-ب خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
عدد الدورات التدريبية	**0**	**45**	12.3
	(1-5) دورات	**125**	34.2
	(5-10) دورات	**67**	18.3
	11 دورة فأكثر	**129**	35.2
النسبة الكلية		**366**	100.0

يتضح من الجدول (1.3) أن توزيع عينة الدراسة تبعاً للجنس جاء كما يأتي: إن نسبة المبحوثين الإناث احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهم (75.1%) بواقع (275) مفردة من مجتمع الدراسة، في حين جاء الذكور في الترتيب الثاني، حيث بلغت نسبتهم (24.9%) بواقع (91) من مجتمع الدراسة.

وكما يتضح من الجدول (1.3) أن توزيع عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخدمة جاءت كما يأتي: احتل المبحوثين في الذين مستوى خبرتهم (10 سنوات فأكثر) في المرتبة الأولى بنسبة (54.6%) من مجتمع الدراسة، بواقع (200) مفردة، في حين احتل المبحوثين في الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (25.7%) من مجتمع الدراسة بواقع (94) مفردة، وفي المرتبة الأخيرة المبحوثين الذين مستوى خبرتهم (5-أقل من 10 سنوات) وذلك بنسبة (19.7%)، بواقع (72) مفردة.

وكما يتضح من الجدول (1.3) أن توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي جاءت كما يأتي: احتل المبحوثين الذين حاصلون على درجة البكالوريوس المرتبة الأولى بنسبة (76.8%) من مجتمع الدراسة، بواقع (281) مفردة، في حين احتل المبحوثين الذين درجتهم العلمية (دراسات عليا) بنسبة (23.2%) من مجتمع الدراسة بواقع (85) مفردة.

وكما يتضح من الجدول (1.3) أن توزيع عينة الدراسة تبعاً لعدد الدورات التدريبية جاءت كما يأتي: احتل المبحوثين ذوي اخذوا دورات (11 دورة فأكثر المرتبة الأولى بنسبة (35.2%) من مجتمع الدراسة، بواقع (129) مفردة، في حين احتل المبحوثين الذين اشتركوا في (تدريبية (1-5) دورات) المرتبة الثانية بنسبة (34.2%) من مجتمع الدراسة بواقع (125) مفردة، واحتل المبحوثين ذوي اشتركوا بـ (5-10 دورات) المرتبة الثالثة بنسبة (18.3%) من مجتمع الدراسة بواقع (67) مفردة، واحتل المبحوثين ذوي لم يشتركوا في أي دورة تدريبية المرتبة الرابعة بنسبة (12.3%) من مجتمع الدراسة بواقع (45) مفردة.

4.3.أداةُ الدِّراسَة:

1.4.3.وصفُ الأداةِ

للتعرف على "**معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم**" قامت الباحثة أداة القياس على شكل استبيان، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من قسمين؛ حيث احتوى القسم الأول على المعلومات الشخصية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، وتكون القسم الثاني من (45) فقرة موزعة على أربع مجالات، وكانت فقرات المجال الأول تقيس "المعيقات المادية" بواقع (10) فقرات، والمجال الثاني "المعيقات الفنية" بواقع (12) فقرة، والمجال الثالث "المعيقات البشرية" بواقع (15) فقرة، والمجال الرابع "المعيقات الإدارية" بواقع (8) فقرات، وبذلك تكون جميع فقرات الاستبانة مشتركة في قياس المعيقات الإدارية، وتم إعطاء كل فقرة وزناً متدرجاً حسب مقياس ليكرت(Likert) الخماسي، فقد أعطي البديل (بدرجة موافق بشدة) خمس درجات، والبديل (موافق) أربع درجات، والبديل (محايد) ثلاث درجات، والبديل (معارض) درجتين، والبديل (معارض بشدة) درجة واحدة.

2.4.3.صدقُ أداةِ الدِّراسة:

صدق الأداةِ: تم حساب الصدق بالطرق التالية:

1- **صدق المحتوى:** جرى التحقق من صدق الأداة قبل عملية تطبيقها على عينة الدراسة؛ بعرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (9) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، والعاملين في المجال التربية الخاصة، كما تم عرضها على مجموعة من مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية ملحق رقم (1)، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات حول فقرات الأداة، وتم اعتماد معيار الاتفاق (85%) من المحكمين للإبقاء على الفقرة، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين، وأعيد صياغة بعض الفقرات وتعديلها عند إخراج الأداة بشكلها النهائي؛ حيث بلغت عدد الفقرات الأداة بصورتها النهائية (45) فقرة كما يظهر في الملحق (2).
2- **صدق التحليل العاملي:** تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه، مع الدرجة الكلية للمجال، وجرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في جدول (2.3).

جدول 3. 3: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم					
المعيقات المادية			المعيقات الفنية		
1	**0.614	0.000	1	**0.747	0.000
2	**0.756	0.000	2	**0.774	0.000
3	**0.762	0.000	3	**0.819	0.000
4	**0.794	0.000	4	**0.831	0.000
5	**0.777	0.000	5	**0.846	0.000
6	**0.839	0.000	6	**0.798	0.000
7	**0.789	0.000	7	**0.827	0.000
8	**0.743	0.000	8	**0.770	0.000
9	**0.780	0.000	9	**0.661	0.000
10	**0.606	0.000	10	**0.841	0.000
			11	**0.867	0.000
			12	**0.823	0.000
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعيقات البشرية					
1	**0.728	0.000	9	**0.790	0.000
2	**0.697	0.000	10	**0.777	0.000
3	**0.632	0.000	11	**0.814	0.000
4	**0.666	0.000	12	**0.853	0.000
5	**0.739	0.000	13	**0.665	0.000
6	**0.768	0.000	14	**0.659	0.000
7	**0.811	0.000	15	**0.705	0.000
8	**0.751	0.000			
المعيقات الإدارية					
1	**0.740	0.000	5	**0.786	0.000
2	**0.821	0.000	6	**0.815	0.000
3	**0.856	0.000	7	**0.808	0.000
4	**0.789	0.000	8	**0.823	0.000

**دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وأنها تشترك معاً في قياس "معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم" على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة والجدول (3.3) يوضح ذلك.

جدول 3. 4: مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (.sig)
المعيقات المادية	**0.816	0.000
المعيقات الفنية	**0.928	0.000
المعيقات البشرية	**0.932	0.000
المعيقات الإدارية	**0.894	0.000

****دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)** *** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للأداة، حيث إن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس: "معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم".

3.4.3.ثباتُ أداةِ الدِّراسة:

للتحقق من ثبات الأداة: قامت الباحثة باحتساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي، وبحساب معادلة الثبات (كرونباخ ألفا) (**Cronbach Alpha**) كدليل للثبات، وذلك موضح في الجدول (4.3).

جدول 3. 5: نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	عدد الحالات	كرونباخ ألفا
المعيقات المادية	10	366	0.910
المعيقات الفنية	14		0.949
المعيقات البشرية	14		0.940
المعيقات الإدارية	13		0.922

تشير المعطيات الواردة في جدول (4.3) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية بلغت (0.975)؛ وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة، ويعد مؤشراً على أن الأداة يمكن أن تعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على العينة نفسها في ظروف التطبيق نفسها.

4.4.3.تصحيحُ الأداةِ:

الاستبيان من النوع المتدرج، أمام كل فقرة خيارات تتراوح من موافق بشدة إلى معارض بشدة، كما بنيت فقرات المقياس حسب سلم خماسي، بحيث يُعطى موافق بشدة (5 درجات)، وموافق (4 درجات)، ومحايد (3 درجات)، ومعارض (درجتان)، ومعارض بشدة (درجة واحدة)، حيث أن عدد فقرات الاستبيان (37) فقرة، وأقل علامة ممكن أن يحصل عليها الفرد هي (37)؛ لأنه أجاب على جميع فقرات الاستبيان بمعارض بشدة، وأكبر علامة يمكن الحصول عليها (185)؛ لأنه أجاب على جميع فقرات الاستبيان موافق بشدة؛ وعليه فإن أكبر وسط حسابي يمكن الحصول عليه هو (5)؛ وإن أقل وسط حسابي يمكن الحصول عليه هو (1)، وذلك بقسمة عدد درجات الشخص على عدد الفقرات الكلي.

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة: "معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم"، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5-1 =4)، ثم تم تقسيمه على عدد المستويات (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (4/5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة أو بداية الاستبانة وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، لنحصل على فئات المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول (5.3).

جدول 3. 6: فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.00 – 1.80	منخفضة جداً
1.81 – 2.60	منخفضة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5.00	مرتفعة جداً

وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (4.21-5)؛ فإن درجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة تكون عالية جداً، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (3.41-4.20)؛ فإن درجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة تكون عالية، وبذلك إذا

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (2.61–3.40)؛ فإن درجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة تكون متوسطة، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (1.81–2.60)؛ فإن درجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة تكون منخفضة، وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (1–1.80)؛ فإن درجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة تكون منخفضة جداً.

5.3.متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- **الجنس:** وله مستويان (ذكر، أنثى).
- **سنوات الخدمة:** وله ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5– أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)
- **المؤهل العلمي:** وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.
- **عدد الدورات التدريبية:** وله أربع مستويات (0، 1– 5، 5– 10، 11 دورة فأكثر).

المتغير التابع: معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

6.3 إجراءات الدراسة.

قامت الباحثة باتباع مجموعة من الخطوات؛ من أجل تنفيذ هذه الدراسة، وهي كالتالي:

1. تم الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الخبرة والاختصاص، ثم حصر مجتمع الدراسة؛ وعليه تم بناء أداة الدراسة والتي تتيح للباحث القيام بتطبيق هذه الدراسة.
2. الحصول على تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه لمركز البحث والتطوير/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ملحق (3).
3. الحصول على تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ملحق (4).
4. الحصول على موافقة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من أجل الحصول على إحصائيات أعداد معلمي المرحلة الأساسية في مدارسها.
5. التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية المختلفة.
6. تم توزيع الأداة على عينة الدراسة إلكترونياً بعد خروجها بصورتها النهائية؛ وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024– 2025)، وكانت أداة الدراسة متبعة بمجموعة من الإرشادات والتعليمات الكافية؛ لتساعد المستجيبين على الإجابة عليها.

7. تم جمع الاستبانات وترقيمها بشكل متسلسل لإدخالها للحاسوب، وبعدها تم تصحيح الأدوات وتفريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة؛ وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

7.3.المعالجة الإحصائية:

لغرض تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدارسة، واختبار فرضياتها؛ فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تشتمل عليها الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي تتمثل في: استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة، واستجاباتهم على الأدوات.

فحصت فرضيات الدراسة عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance)، للمقارنة بين المتوسطات واختبار ت (T test) لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، وتم استخدام اختبار (توكي) للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات، واستخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، واستخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق البناء لأداة الدراسة.

الفَصْلُ الرَّابعُ

عرضُ نتائجِ الدِّراسة

مقدمة:

يشتمل هذا الفصل من الدّراسة النتائج التي توصلت إليها الباحثة بخصوص موضوع الدّراسة، وهو: "معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم" وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها والخروج بالنتائج النهائية.

1.4.النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الرئيسي معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة على مستوى كل المجالات إجمالاً، والمرتبة من الأكثر أهمية للأقل أهمية كما يلي:

- المعيقات **البشرية** لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وجاءت الفقرة (التحديات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة) بدرجة مرتفعة.
- المعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وجاءت الفقرة (التكلفة العالية لأدوات التكنولوجيا الخاصة لطلبة ذوي الإعاقة) بدرجة مرتفعة.
- أن المعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وجاءت الفقرة (غياب الأنظمة الفاعلة لتقييم نجاح التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة) بدرجة مرتفعة.

- المعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وجاءت الفقرة (الافتقار للبرمجيات التعليمية المناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة) بدرجة مرتفعة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4).

جدول 4. 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.	3.83	0.936	مرتفعة

نلاحظ من الجدول (1.4) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83) مع انحراف معياري (0.936).

أما فيما يتعلق بدرجة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم لكل مجال من مجالاته؛ فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال على النحو التالي:

المجال الأول: المعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (2.4).

جدول 4. 2-أ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	التكلفة العالية لأدوات التكنولوجيا الخاصة لطلبة ذوي الإعاقة	4.11	1.332	**مرتفعة**
.2	قلة التكنولوجيا المساعدة للتعليم المدمج بشكل كافٍ	4.07	1.250	**مرتفعة**
.3	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج	4.04	1.298	**مرتفعة**

جدول 4. 3–ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.4	نقص المواد والأدوات التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة في المدرسة	3.97	1.450	**مرتفعة**
.5	نقص الدعم المحلي من مؤسسات المجتمع لتوفير الموارد المادية	3.86	1.435	**مرتفعة**
.6	أجهزة الحاسوب في المدرسة غير مناسبة للتعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة	3.86	1.509	**مرتفعة**
.7	القيود المفروضة على ميزانية المدرسة تؤدي إلى عدم توفير المعدات الضرورية	3.85	1.332	**مرتفعة**
.8	البنية التحتية في المدرسة غير موائمة للتعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة	3.75	1.369	**مرتفعة**
.9	لا توجد أنظمة آمنة وسهلة لنقل ذوي الإعاقة داخل المدرسة	3.71	1.417	**مرتفعة**
.10	عدم توفر موارد الإنترنت الكافية في المدرسة	3.37	1.412	**متوسطة**
المعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم		**3.86**	**1.028**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول (2.4) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول؛ أن المعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.86) مع انحراف معياري (1.028).

وكان أهم الفقرات والتي كانت في المرتبة الأولى الفقرة: (التكلفة العالية لأدوات التكنولوجيا الخاصة لطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (4.11) مع انحراف معياري (1.332)، وفي المرتبة الثانية الفقرة: (قلة التكنولوجيا المساعدة للتعليم المدمج بشكل كافٍ) بمتوسط حسابي (4.07) مع انحراف معياري (1.250)، وفي المرتبة الثالثة وعلى التوالي الفقرة: (ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج) بمتوسط حسابي (4.04) مع انحراف معياري (1.298)، وفي المرتبة الرابعة وعلى التوالي الفقرة: (نقص المواد والأدوات التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة في المدرسة) بمتوسط حسابي (3.97) مع انحراف معياري (1.450).

وكان أقلها أهمية الفقرة: (عدم توفر موارد الإنترنت الكافية في المدرسة) بمتوسط حسابي (3.37) مع انحراف معياري (1.412).

المجال الثاني: المعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.4).

جدول 4. 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	الافتقار للبرمجيات التعليمية المناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة	4.04	1.343	**مرتفعة**
.2	قلة الدعم الفني الإضافي لطلبة ذوي الإعاقة لاستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية	3.99	1.302	**مرتفعة**
.3	قلة الدعم الفني لمساعدة المعلمين في استخدام التكنولوجيا	3.96	1.298	**مرتفعة**
.4	ضعف البنية التحتية التكنولوجية والإنترنت في بعض المناطق	3.92	1.356	**مرتفعة**
.5	نقص المحتوى التعليمي المناسب لتلبية احتياجات طلبة ذوي الإعاقة	3.85	1.405	**مرتفعة**
.6	نقص المعرفة الفنية لدى المعلمين في استخدام التكنولوجيا المساعدة الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة	3.84	1.486	**مرتفعة**
.7	عدم قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على استخدام الأدوات الرقمية بسبب إعاقتهم الحسية أو الجسدية	3.74	1.455	**مرتفعة**
.8	توجد صعوبات في دمج التكنولوجيا بالمناهج الدراسية الحالية	3.72	1.324	**مرتفعة**
.9	عدم توافق المنصات التعليمية مع احتياجات طلبة ذوي الإعاقة	3.70	1.389	**مرتفعة**
.10	نقص الوصول إلى تكنولوجيا المساعدة لدى طلبة ذوي الإعاقة	3.70	1.382	**مرتفعة**
.11	قلة صيانة المعدات التكنولوجية المتاحة	3.62	1.414	**مرتفعة**
.12	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار يؤدي إلى حدوث أعطال فنية متكررة	3.49	1.418	**مرتفعة**
المعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم		**3.80**	**1.105**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول (3.4) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول؛ أن المعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.80) مع انحراف معياري (1.105).

كانت أهم الفقرات والتي كانت في المرتبة الأولى الفقرة: (الافتقار للبرمجيات التعليمية المناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (4.04) مع انحراف معياري (1.343)، وفي المرتبة الثانية الفقرة: (قلة

الدعم الفني الإضافي لطلبة ذوي الإعاقة لاستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية) بمتوسط حسابي (3.99) مع انحراف معياري (1.302)، وفي المرتبة الثالثة وعلى التوالي الفقرة: (قلة الدعم الفني لمساعدة المعلمين في استخدام التكنولوجيا) بمتوسط حسابي (3.96) مع انحراف معياري (1.298)، وفي المرتبة الرابعة وعلى التوالي الفقرة: (ضعف البنية التحتية التكنولوجية والإنترنت في بعض المناطق) بمتوسط حسابي (3.92) مع انحراف معياري (1.356).

وكان أقلها أهمية الفقرة: (انقطاع التيار الكهربائي باستمرار يؤدي إلى حدوث أعطال فنية متكررة) بمتوسط حسابي (3.49) مع انحراف معياري (1.418).

المجال الثالث: المعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.4).

جدول 4. 5-أ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	التحديات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة	4.16	1.239	**مرتفعة**
.2	نقص المعرفة بطرق التعلم الذاتي في التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة	4.01	1.293	**مرتفعة**
.3	صعوبة إدارة الفصول الدراسية المدمجة لذوي الإعاقة في المدرسة من المعلمين	4.00	1.242	**مرتفعة**
.4	التحديات اللغوية والتواصلية التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة	3.99	1.354	**مرتفعة**
.5	قلة الوعي بأهمية التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة بين المعلمين	3.96	1.341	**مرتفعة**
.6	قلة التدريب على استخدام التكنولوجيا التعليمية المدمجة لطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة	3.95	1.368	**مرتفعة**
.7	قلة توفر الوقت الكافي لتطوير وتنفيذ خطط التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة	3.91	1.366	**مرتفعة**
.8	الاتجاهات السلبية للطلبة ذوي الإعاقة من المعلمين أو أسرهم أو أقرانهم	3.85	1.317	**مرتفعة**
.9	قلة الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة	3.84	1.380	**مرتفعة**

جدول 4. 6–ب: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.10	قلة التفاعل والتعاون بين المعلمين والطلبة في التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة	3.83	1.272	**مرتفعة**
.11	نقص المعرفة بطرق التدريس المدمجة الفعّالة لذوي الإعاقة	3.81	1.398	**مرتفعة**
.12	تعقيد الإجراءات الإدارية المتعلقة بالتكنولوجيا	3.79	1.314	**مرتفعة**
.13	افتقار المعلمين للتدريب والتأهيل الكافي للتعامل مع الطلبة	3.78	1.401	**مرتفعة**
.14	نقص الدعم الأسري لطلبة ذوي الإعاقة	3.73	1.343	**مرتفعة**
.15	صعوبة التواصل مع أولياء الأمور حول تقدم الطلبة في التعليم المدمج	3.38	1.455	**متوسطة**
	المعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم	**3.87**	**0.986**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول (4.4) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول؛ أن المعيقات **البشرية** لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.87) مع انحراف معياري (0.986).

كانت أهم الفقرات والتي كانت في المرتبة الأولى الفقرة: (التحديات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (4.16) مع انحراف معياري (1.239)، وفي المرتبة الثانية الفقرة: (نقص المعرفة بطرق التعلم الذاتي في التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة) بمتوسط حسابي (4.01) مع انحراف معياري (1.293)، وفي المرتبة الثالثة وعلى التوالي الفقرة: (صعوبة إدارة الفصول الدراسية المدمجة لذوي الإعاقة في المدرسة من المعلمين) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (1.242)، وفي المرتبة الرابعة وعلى التوالي الفقرة: (التحديات اللغوية والتواصلية التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (3.99) مع انحراف معياري (1.354).

وكان أقلها أهمية الفقرة: (صعوبة التواصل مع أولياء الأمور حول تقدم الطلبة في التعليم المدمج) بمتوسط حسابي (3.38) مع انحراف معياري (1.455).

المجال الرابع: المعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.

للإجابة عن السؤال السابق: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (5.4).

جدول 4. 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	غياب الأنظمة الفاعلة لتقييم نجاح التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة	4.01	1.294	**مرتفعة جداً**
.2	ضعف التنسيق بين الجهات المعنية، مثل: المعلمين، الإداريين، الأسرة، مقدمي خدمات التكنولوجيا	3.87	1.271	**مرتفعة**
.3	نقص الوعي لدى بعض الإداريين حول أهمية التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة	3.86	1.404	**مرتفعة**
.4	البيروقراطية في بعض المؤسسات تعيق عملية اتخاذ القرارات السريعة والتعديلات الفردية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	3.81	1.344	**مرتفعة**
.5	غياب خبرة الإدارة المتخصصة في مجال التعليم الشامل	3.80	1.347	**مرتفعة**
.6	صعوبة تقييم الإدارة للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم المدمج	3.75	1.351	**مرتفعة**
.7	عدم وجود كوادر إدارية متخصصة ومؤهلة للتعامل مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	3.75	1.335	**مرتفعة**
.8	نقص السياسات واللوائح الداعمة للتعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة	3.69	1.316	**مرتفعة**
المعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم		**3.82**	**1.073**	**مرتفعة**

نلاحظ من الجدول (5.4) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول؛ أن المعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.82) مع انحراف معياري (1.073).

وكان أهم الفقرات والتي كانت في المرتبة الأولى الفقرة: (غياب الأنظمة الفاعلة لتقييم نجاح التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (4.01) مع انحراف معياري (1.294)، وفي المرتبة الثانية الفقرة:

(ضعف التنسيق بين الجهات المعنية مثل المعلمين، الإداريين، الأسرة، مقدمي خدمات التكنولوجيا) بمتوسط حسابي (3.87) مع انحراف معياري (1.271)، وفي المرتبة الثالثة وعلى التوالي الفقرة: (نقص الوعي لدى بعض الإداريين حول أهمية التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (3.86) مع انحراف معياري (1.404)، وفي المرتبة الرابعة وعلى التوالي الفقرة: (البيروقراطية في بعض المؤسسات تعيق عملية اتخاذ القرارات السريعة والتعديلات الفردية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (3.81) مع انحراف معياري (1.344).

وكان أقلها أهمية الفقرة (نقص السياسات واللوائح الداعمة للتعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة) بمتوسط حسابي (3.69) مع انحراف معياري (1.316).

2.4.النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

قامت الباحثة بالإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً إلى متغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج، كما هي موضحة في جدول (6.4).

جدول 4. 8-أ: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الأول	ذكر	91	3.88	.872	364	0.247	0.805
	أنثى	275	3.85	1.076			
الثاني	ذكر	91	3.67	1.047		1.296	0.196
	أنثى	275	3.84	1.122			

جدول 4. 9–ب: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الثالث	ذكر	91	3.76	.857		1.184	0.237
	أنثى	275	3.90	1.025			
الرابع	ذكر	91	3.92	.969		1.008	0.314
	أنثى	275	3.79	1.105			
الدرجة الكلية	ذكر	91	3.81	.803		0.337	0.736
	أنثى	275	3.84	.977			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (الجنس)، في الدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.203) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

كما وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (الجنس)، في جميع مجالات الدراسة (المعيقات المادية، والمعيقات الفنية، والمعيقات البشرية، والمعيقات الإدارية)

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج، كما هو موضح في الجدول (7.4)

جدول 4. 10: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	7.030	2	3.515	3.369	.036
	داخل المجموعات	378.761	363	1.043		
	المجموع	385.790	365			
الثاني	بين المجموعات	2.056	2	1.028	.841	.432
	داخل المجموعات	443.775	363	1.223		
	المجموع	445.831	365			
الثالث	بين المجموعات	.326	2	.163	.167	.847
	داخل المجموعات	354.825	363	.977		
	المجموع	355.151	365			
الرابع	بين المجموعات	2.355	2	1.177	1.023	.361
	داخل المجموعات	417.814	363	1.151		
	المجموع	420.169	365			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.525	2	.263	.299	.742
	داخل المجموعات	319.099	363	.879		
	المجموع	319.625	365			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.742) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

كما أشارت المعطيات الوارد في الجدول السابق على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في كل من محاور: "المعيقات المادية، والمعيقات الفنية، والمعيقات البشرية، والمعيقات الإدارية".

وكما أشارت المعطيات الوارد في الجدول السابق؛ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في محور "المعيقات المادية".

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، في محور المعيقات المادية، وذلك كما هو موضح في الجدول (8.4).

جدول 4. 11: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) في محور المعيقات المادية.

المحور	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من (5- أقل من 10) سنوات	أكثر من (10) سنوات
المعيقات المادية	أقل من 5 سنوات		-0.41061*	0.21955
	من 5 - أقل من 10 سنوات			0.41061*
	10 سنوات فأكثر			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4)؛ أن الفروق كانت بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمستوى خبرتهم في المجال الأول من أداة الدراسة المتمثل بالمعيقات المادية بين ذوي مستوى الخبرة (5- أقل من 10 سنوات، أقل من 5 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، وكانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة 5- أقل من 10 سنوات.

ويتضح ذلك من خلال جدول (9.4) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول 4. 12-أ: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	أقل من 5 سنوات	94	3.66	1.199
	من (5- أقل من 10) سنوات	72	4.07	.638
	10 سنوات فأكثر	200	3.88	1.042
الثاني	أقل من 5 سنوات	94	3.67	1.282
	من (5- أقل من 10) سنوات	72	3.88	.914
	10 سنوات فأكثر	200	3.83	1.079

جدول 4. 13–ب: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

الثالث	**أقل من 5 سنوات**	94	3.85	1.000
	من (5– أقل من 10) سنوات	72	3.93	.885
	10 سنوات فأكثر	200	3.85	1.018
الرابع	**أقل من 5 سنوات**	94	3.94	1.097
	من (5– أقل من 10) سنوات	72	3.70	1.036
	10 سنوات فأكثر	200	3.81	1.075
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	94	3.78	1.092
	من (5– أقل من 10) سنوات	72	3.89	.740
	10 سنوات فأكثر	200	3.84	.922

تؤكد النتائج في الجدول (9.4) على صحة النتيجة التي تم التوصل إليها؛ والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم أنفسهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (10.4).

جدول 4. 14–أ: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الأول	**بكالوريوس**	281	3.78	1.041	364	0.2616	0.009
	دراسات عليا	85	4.11	.945			

جدول 4. 15-ب: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الثاني	بكالوريوس	281	3.71	1.109		0.2697	0.007
	دراسات عليا	85	4.08	1.051			
الثالث	بكالوريوس	281	3.75	1.021		4.247	0.000
	دراسات عليا	85	4.25	.742			
الرابع	بكالوريوس	281	3.69	1.117		4.148	0.000
	دراسات عليا	85	4.24	.782			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	281	3.73	.950		3.840	0.000
	دراسات عليا	85	4.17	.805			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4)؛ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، في الدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.000)، أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

وكما أشارت المعطيات في الجدول السابق؛ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، في جميع محاور المقياس.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (عدد الدورات التدريبية)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج، كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول 4. 16: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	2.844	3	.948	.896	.443
	داخل المجموعات	382.946	362	1.058		
	المجموع	385.790	365			
الثاني	بين المجموعات	4.546	3	1.515	1.243	.294
	داخل المجموعات	441.285	362	1.219		
	المجموع	445.831	365			
الثالث	بين المجموعات	6.296	3	2.099	2.178	.090
	داخل المجموعات	348.854	362	.964		
	المجموع	355.151	365			
الرابع	بين المجموعات	5.797	3	1.932	1.688	.169
	داخل المجموعات	414.372	362	1.145		
	المجموع	420.169	365			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.953	3	.984	1.125	.339
	داخل المجموعات	316.671	362	.875		
	المجموع	319.625	365			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11.4)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (عدد الدورات التدريبية)؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.339) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وكما أشارت المعطيات الوارد في الجدول السابق؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في جميع مجالات الدراسة: (المعيقات المادية، والمعيقات الفنية، والمعيقات البشرية، والمعيقات الإدارية)

ويتضح ذلك من خلال جدول (12.4) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول 4. 17: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

المجال	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	0	45	3.88	.959
	(1-5) دورات	125	3.95	.935
	(5-10) دورات	67	3.90	.883
	11 دورة فأكثر	129	3.74	1.195
الثاني	0	45	4.06	.809
	(1-5) دورات	125	3.70	1.045
	(5-10) دورات	67	3.76	1.243
	11 دورة فأكثر	129	3.82	1.170
الثالث	0	45	4.18	.538
	(1-5) دورات	125	3.77	.850
	(5-10) دورات	67	3.94	1.024
	11 دورة فأكثر	129	3.81	1.177
الرابع	0	45	4.10	.732
	(1-5) دورات	125	3.73	1.093
	(5-10) دورات	67	3.92	1.077
	11 دورة فأكثر	129	3.75	1.139
الدرجة الكلية	0	45	4.05	.664
	(1-5) دورات	125	3.79	.902
	(5-10) دورات	67	3.88	.944
	11 دورة فأكثر	129	3.78	1.037

تؤكد النتائج في الجدول (12.4) على صحة النتيجة التي تم التوصل إليها؛ والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم أنفسهم تبعاً لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

الفَصْلُ الخَامسُ

تفسيُر نتائجِ الدِّراسة والتَّوصياتِ

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج الدّراسة التي هدفت إلى الكشف عن معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميه، والتوصيات التي توصي بها الباحثة بناءً على النتائج.

1.5 تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة:

بعد إجراء الدراسة التي هدفت إلى التعرف على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميه، فإن الباحثة قد توصلت إلى النتائج التالية:

مناقشة النتائج المنبثقة عن التساؤل الرئيسي: ما معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؟

أظهرت النتائج أن معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83) مع انحراف معياري (0.936).

تشير النتيجة السابقة إلى وجود معيقات تحد عملية استخدام التعليم المدمج في تعليم طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، ويدل الانحراف المعياري المرتفع على وجود تباين في آراء معلمي المدارس الحكومية حول مدى هذه الآثار وطبيعتها؛ ويمكن أن يعزى هذا التنوع في المعيقات ووجودها بشكل مرتفع إلى: نقص في التدريب الفعال والموجه لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة حول آلية استخدام التعليم المدمج في العملية التعليم؛ أدى إلى تفاوت المعيقات فيما بينهم، وجود نقص في الموارد كالتكنولوجيا، وعدم وجود مرافق مهيئة على مستوى جيد لدعم هذا التوجه، بعض المعلمين قد يفتقرون للوعي الكافي حول استراتيجيات التعليم المدمج وطرق تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

ويمكن أن يسهم تسليط الضوء على هذه المعوقات في توجيه الجهود نحو تحسين بيئة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة؛ وإن معالجة هذه القضايا ستعزز فعالية التعليم المدمج، وتساهم في تحقيق العدالة التعليمية لجميع الطلبة.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة فهي كما يلي:

جاء المجال (المعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم) في المركز الثالث، وذلك بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي (3.87) مع انحراف معياري (0.986)، ومن أهم المعيقات المتعلقة بهذا المجال:

1. التحديات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة.
2. نقص المعرفة بطرق التعلم الذاتي في التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة.
3. صعوبة إدارة الفصول الدراسية المدمجة لذوي الإعاقة في المدرسة من المعلمين..
4. التحديات اللغوية والتواصلية التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة.

تشير النتيجة السابقة إلى أن المعيقات البشرية الناتجة عن استخدام التعليم المدمج في تعليم طلبة ذوي الإعاقة كانت بدرجة مرتفعة، وتشير نتيجة الانحراف المعياري المرتفعة إلى وجود تباين في آراء المعلمين حول طبيعة هذه المشكلات وقوتها؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه من الممكن أن تكون البيئة التعليمية غير مهيأة بالشكل المطلوب، علاوة على ذلك، يزيد نقص الموارد اللازمة من الضغط على المعلمين، ويقلل من فعالية التعليم الشامل، وتؤثر الضغوط النفسية والاجتماعية بشكل كبير على قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على التعلم والتفاعل مع أقرانهم؛ مما يخلق بيئة تعليمية دون المستوى الأمثل؛ إن افتقار المعلمين إلى الوعي بأساليب التعلم المدمج والموجه ذاتياً يعيق قدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بفعالية ويؤثر سلباً على خبرات التعلم لدى الطلبة.

إن تحديد هذه العوائق أمر ضروري لتحسين تجارب التعلم للطلبة ذوي الإعاقة؛ إن فهم هذه التحديات سيضمن نجاح التعليم الشامل من خلال مساعدة قطاع التعليم على تطوير برامج التدريب المناسبة وتعزيز الدعم للمعلمين.

واحتل مجال (المعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم) المرتبة الثانية وذلك بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي (3.86) مع انحراف معياري (1.028)، ومن أهم المعيقات المادية:

1. التكلفة العالية لأدوات التكنولوجيا الخاصة لطلبة ذوي الإعاقة.
2. قلة التكنولوجيا المساعدة للتعليم المدمج بشكل كافٍ.
3. ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج.

4. نقص المواد والأدوات التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة في المدرسة.

تشير النتيجة التالية إلى وجود معيقات مادية تحد من استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة، ويدل الانحراف المعياري المرتفع إلى وجود تشتت في استجابات افراد عينة الدراسة حول هذه الصعوبات؛ وهذا يدل على تنوع آراء المعلمين حول هذه المعيقات واختلافها، وتعكس نوعية المعيقات التي تم التوصل إليها: أن الأجهزة والبرمجيات المصممة لدعم هؤلاء الطلبة تكون غالبًا مكلفة؛ مما يجعل من الصعب توفيرها، وهناك نقص في الأدوات التكنولوجية المساعدة التي يمكن استخدامها لدعم التعليم المدمج، مما يحد من إمكانية تنفيذ هذه البرامج بشكل فعال؛ وذلك بسبب أن تجهيز المدارس بالبنية التحتية اللازمة للتعليم المدمج يتطلب استثمارات كبيرة قد لا تكون متاحة دائماً.

من الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى القيود المفروضة على ميزانية المدارس من قبل الوزارة؛ التي تجعل من الصعب تخصيص الموارد اللازمة لتوفير التكنولوجيا والأدوات التعليمية اللازمة، وعدم وجود دعم كافي من الحكومة أو المجتمع للمبادرات الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة.

والمجال (المعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم)، جاء في المركز الثالث، وذلك بدرجة مرتفعة وبمتوسط الحسابي (3.82) مع انحراف معياري (1.073)، ومن أهم النتائج الدالة على ذلك:

1. غياب الأنظمة الفاعلة لتقييم نجاح التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة.
2. ضعف التنسيق بين الجهات المعنية، مثل: المعلمين، الإداريين، الأسرة، مقدمي خدمات التكنولوجيا.
3. نقص الوعي لدى بعض الإداريين حول أهمية التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة.
4. البيروقراطية في بعض المؤسسات تعيق عملية اتخاذ القرارات السريعة والتعديلات الفردية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود صعوبات إدارية تحد من استخدام التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، ويشير ارتفاع الانحراف المعياري إلى وجود تنوع واخلاف في هذه المعيقات، كما وأظهرت النتائج وجود نقص في الآليات المناسبة لتقييم فعالية البرامج المدمجة، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، ووجود نقص في التنسيق والتعاون بين المعلمين، والإداريين، والأسر، ومقدمي خدمات التكنولوجيا؛ مما يؤدي إلى تقليل فعالية التعليم المدمج، وعدم إدراك بعض المسؤولين الإداريين لأهمية وفوائد التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة؛ مما يؤثر على الدعم والتوجيه المطلوبين.

تعكس هذه النتائج التحديات الإدارية التي تعيق تطبيق التعليم المدمج بشكل فعال للطلبة ذوي الإعاقة؛ وهذا يرجع إلى غياب الأنظمة والتوجيهات المحددة لتقييم وتطبيق التعليم المدمج، وعدم كفاية البرامج التدريبية والتوعوية للإداريين والمعلمين حول أهمية التعليم المدمج، وكيفية تطبيقه بفعالية، نقص الدعم والتنسيق بين

الأطراف المختلفة التي تشارك في العملية التعليمية؛ مما يقلل من فعالية تطبيق التعليم المدمج، والإجراءات المعقدة والبيروقراطية قد تؤخر اتخاذ القرارات الهامة، وتعيق تنفيذ التعديلات الضرورية بسرعة.

أما بالنسبة للمركز الأخير والرابع فقد كان لمجال (المعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم)، وذلك بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي (3.80) مع انحراف معياري (1.105)، ومن أهم النتائج الخاصة به:

1. الافتقار للبرمجيات التعليمية المناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة.
2. قلة الدعم الفني الإضافي لطلبة ذوي الإعاقة لاستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية.
3. قلة الدعم الفني لمساعدة المعلمين في استخدام التكنولوجيا.
4. ضعف البنية التحتية التكنولوجية والإنترنت في بعض المناطق.

تعكس النتيجة السابقة مستوى المعيقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في تعليم طلبة ذوي الإعاقة، كما ويعكس الانحراف المعياري وجود تفاوت وتنوع في هذه المعيقات، ووجود نقص في البرمجيات المصممة خصيصاً لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة؛ مما يعيق تطبيق التعليم المدمج بفاعلية، ووجود حاجة إلى تقديم دعم فني مستمر للطلبة لضمان استخدامهم الفعّال للتكنولوجيا؛ وأن المعلمين أنفسهم يحتاجون إلى مزيد من الدعم الفني لتطبيق التعليم المدمج بفاعلية، وتُشير إلى أن البنية التحتية التكنولوجية الضعيفة والإنترنت غير الموثوق في بعض المناطق؛ تعيق تطبيق التعليم المدمج.

وتعزى النتيجة السابقة أن نقص التمويل ومحدودية الميزانية في المدارس، يؤدي إلى إعاقة التطوير وشراء البرمجيات التعليمية المناسبة، وتقديم الدعم الفني اللازم، قد يكون هناك نقص في الخبراء والفنيين القادرين على تقديم الدعم الفني المستمر للمعلمين والطلبة، قد تكون بعض المناطق تفتقر إلى البنية التحتية التكنولوجية اللازمة، مثل: الإنترنت عالي السرعة، والأجهزة الحديثة؛ مما يؤثر سلباً على تطبيق التعليم المدمج.

وبشكل عام نرى أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتيجة كل من دراسة السلمي وسحاب (2023) التي أظهرت أن العوائق التقنية كانت في المرتبة الأولى، وكما تتوافق النتائج مع دراسة عزيز (2022) التي أكدت وجود تحديات تواجه التعليم المدمج، حيث أظهرت نتائجها أن التحديات كانت مرتفعة، مما يعكس توافقاً في النتائج حول صعوبة تطبيق التعليم المدمج.

مناقشة النتائج المنبثقة عن السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم؛ تبعاً لمتغيرات (الجنس سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

تشير النتيجة السابقة أنه لا يوجد أثر لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، على مستوى معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، وأنها لم تؤثر بشكل كبير على وجهات نظر المعلمين حول تلك المعيقات، هذه النتيجة تعكس التحديات المشتركة التي يواجهها المعلمون في تطبيق التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة، بغض النظر عن خلفياتهم أو تجربتهم.

يمكن تفسير هذا الاتفاق إلى أن التحديات التي يواجهها المعلمون متشابهة بشكل كبير في مختلف البيئات والسياقات، كما يمكن أن تكون هذه التحديات ناتجة عن مشكلات هيكلية أو نظامية تؤثر على جميع المعلمين بشكل متساوٍ، ووجود سياسات وممارسات موحدة في المدارس الحكومية التي تؤدي إلى تجارب متشابهة بين المعلمين، بغض النظر عن جنسهم، خبرتهم، أو تدريبهم.

واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة المالكي (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التعليم عن بعد بناءً على متغيرات كالجنس وسنوات الخبرة؛ مما يعكس استقرار النتائج عبر سياقات مختلفة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو خير (2021) حيث إن الدراسة الحالية أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت دراسة أبو خير (2021) وجود فروقاً دالة في تقييم المعلمين بناءً على هذه المتغيرات.

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة شهادة الدراسات العليا.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على آراء عينة الدراسة حول معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، وأن الفروق كانت كبيرة بما يكفي ليتم اعتبارها دالة إحصائياً، وأن الفروق لصالح حملة شهادة الدراسات العليا تشير إلى أن هؤلاء المعلمون يرون المعيقات بشكل أكثر وضوحاً، أو يشعرون بها بشكل أكبر؛ وهذا يرجع إلى أن المعلمين الحاصلون على شهادات الدراسات العليا قد يكون لديهم مستوى أعلى من الوعي والمعرفة بالتحديات والمشاكل المرتبطة بالتعليم المدمج؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على تحديد هذه المعيقات، هؤلاء المعلمون قد يكونون خضعوا لتدريب إضافي أو لديهم خبرة أعمق في استخدام تقنيات التعليم المدمج؛ مما يعزز من قدرتهم على تحديد المعيقات

والمشاكل، المعلمون ذوو المؤهلات العليا قد يكون لديهم توقعات أعلى فيما يتعلق بفعالية التعليم المدمج؛ وبالتالي يكونون أكثر حساسية تجاه المعيقات التي تعيق تحقيق هذه الفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة عزيز (2022) من حيث وجود اختلاف يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولكن اختلفت معها من حيث الاختلاف لصالح حملة الشهادات العليا، من حيث أن في دراسة عزيز كان الأقل متوسطاً هم المعلمين من حملة الشهادات العليا، واختلفت مع كل من دراسة أبو خير (2021)، والمالكي (2020)، والسلمي وسحاب (2023).

2.5 التَّوصِياتِ:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة العمل على تطوير برامج تدريبية شاملة؛ لتقديم دورات تدريبية منتظمة للمعلمين على استخدام التعليم المدمج وأدوات التكنولوجيا المختلفة التي يمكن أن تساعد في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.
2. العمل على زيادة الوعي عبر تنظيم ورش عمل وحملات توعية تستهدف رفع الوعي حول أهمية التعليم المدمج وفوائده لجميع المعنيين من معلمين وأولياء أمور وطلبة.
3. ضرورة العمل على تعزيز التعاون، وتحسين قنوات الاتصال والتعاون بين المعلمين، والإداريين، والأسر؛ لضمان تقديم دعم متكامل وشامل للطلبة ذوي الإعاقة.
4. الحرص على توفير التمويل اللازم، للعمل على زيادة الميزانيات المخصصة لتعليم ذوي الإعاقة؛ لضمان توفر الأدوات التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة.
5. ضرورة العمل على تطوير البنية التحتية التكنولوجية، والاستثمار في تحسين البنية التحتية التكنولوجية، خاصة في المناطق التي تفتقر إلى الإنترنت عالي السرعة والأجهزة الحديثة.
6. العمل على تطوير البرمجيات التعليمية، والعمل على توفير برمجيات تعليمية مناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
7. العمل على تطوير سياسات تعليمية مرنة ومخصصة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وضمان دمجهم بشكل فعال في العملية التعليمية.
8. إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة مع توسيع عينة الدراسة لتشمل عدد أكبر، وتناول أثر متغيرات أخرى على التعليم المدمج.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد جمعة. (2011). فعالية استخدام التعلم الخليط في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة التربية. جامعة الأزهر**. مصر. 1(145): 115-166.
- إبراهيم، مروان عبد الحميد. (2002). **الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة تربوياً نفسياً رياضياً تأهيلياً**. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- أبو الخير، أحمد. (2019). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**. 7(3): 1-15.
- أبو النصر، مدحت. (2005). **الإعاقة السمعية، المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية**. القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر.
- أبو خيران، إخلاص محمد. (2021). **واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس. فلسطين.
- أبو زيد، عمرو صالح. (2011). تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم. **مجلة كلية التربية**. الفيوم. مصر. 1(10): 316-355.
- أبو كاس، رائد. (2008). **رعاية المعاقين في الفكر التربوي الإسلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.
- أحمد، علي كمال. (1983). **الصحة النفسية**. ط2. بغداد: مطبعة الدار العربية، بغداد.
- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. القاهرة: عالم الكتب.
- آل علي، فاطمة. (2007). **مدى تعرض ذوي الإعاقة لوسائل الإعلام في دولة الإمارات -دراسة ميدانية على الصم والبكم**. ورقة عمل مقدمة في الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة ومسؤولية متبادلة. الإعلام والإعاقة- علاقة تفاعلية. البحرين.
- بزبز، محمد يوسف، وعبيدات، أحمد بلال. (2019). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. 46(4): 433-452.
- بلتاجي، أشرف محمد. (2018). **سلسلة المتلازمات العقلية والمعرفية**. مصر: مكتبة مصر العامة.

- الجبوري، صابر. (2021). المهارات الرقمية لذوي الإعاقة في التعليم المدمج. **مجلة التعليم والتكنولوجيا**. 6(3): 45-60.
- جمال، مصطفى. (2008). **صيغ التعلم الحديثة في التعلم في التعليم الجامعي**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني لكلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 18-19 مايو.
- الجهني، هاني. (2022). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اثناء جائحة كورونا من خلال خبرات معلميهم، **مجلة كلية التربية اسيوط**، 38(11)، 1-33.
- جوبالي، نجوى. (2018). **الذات المدرسي لدى الاطفال في وضعية إعاقة سمعية مدمجين بالمدارس العادية**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- الحارثي، إيمان بنت عوضة. (1433هـ). **فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم قائمة على التعليم المدمج في تنمية مهارات الاستخدام والاتجاهات نحوها لدى طالبات كلية التربية**. (أطروحة دكتوراه غير مشورة). جامعة أم القرى. السعودية.
- حجة، إسراء محمد. (2022). **دور برامج وزارة التنمية الاجتماعية في تأهيل وتدريب ذوي الإعاقة في المراكز التأهيلية في محافظة الخليل**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس. فلسطين.
- الحجري، حنان السيد. (2014). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طالب كلية التربية شعبة التعليم التجاري. **دراسات تربوية واجتماعية-مصر**. 20(2): 23-60.
- الحكيم، هالة .(2017) .**احتياجات ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية**. الأردن: دار الفكر العربي.
- الحكيم، هالة. (2018). التعليم المدمج: التحديات والفرص. **مجلة التعليم الإلكتروني**. 1(2): 75-90.
- خضير، أسماء محمد. (2016). فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. **مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق**. 7(16): 79-116.
- الخطيب، جمال. (2005). **استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة**. عمان: دار وائل للنشر.
- الدغيم، محمد عبد الله. (2022). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**. 38(3): 204-234.
- الذيابات، بلاب. (2013). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. 27(1): 182-200.

- رضا، حنان رجاء عبد السلام. (2012). استراتيجية مقترحة للتعلم الخليط قائمة على نموذج بايبي البنائي وفاعليتها في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية. **مجلة التربية العلمية. مصر**. 15(2) 19-74.
- رطروط، فواد. (2010). **الإعاقة في الأردن وجهود مواجهتها والتعامل معها**. المجلس العربي للطفولة.
- الروسان، فاروق. (2017). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. ط 6. عمان: دار الفكر.
- سعد، هبة محمد إبراهيم. (2021). معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العلمية للتربية الخاصة**. 3(1): 143-178.
- السعدي، فراس، والبرغوثي، ماجد. (2021). أثر التعليم المدمج على التواصل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة .**مجلة التربية الخاصة**. 15(2): 45-67.
- سلامة، حسن علي. (2005). **التعليم الخليط/ التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني**، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 22(1): 53-64.
- السلمي، سهام حمادي، وسحاب، لمى عبد الحكيم. (2023). معيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 7(35): 22-46.
- سليم، تيسير أندراوس. (2018). اتجاه طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعليم المدمج. **دراسات العلوم التربوية**. 45(4): 242-259.
- السيد، عماد. (2016). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الإلى على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)**. مصر. 28(106): 1-56.
- شاهين، حسان رافع. (2020). درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**. 1(13): 179-208.
- شاهين، سعاد. (2011). **طرق تدريس تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- شحادة، حازم محمد. (2011). **استراتيجيات تطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية بمؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (2014). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشرمان، عاطف. (2016). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشريف، محمد. (2014). الإعاقة السمعية: الأسباب والتأثيرات. **مجلة العلوم الطبية**. 12(3): 120-130.
- شعبان، عبدربه. (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذّات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.

- الشمري، محمد. (2007). **أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحو**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية. الأردن.
- شوملي، قسطندي. (2007). **الأنماط الحديثة في التعليم العالي (التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج)**. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة: "ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي" المنعقد في الفترة 21*2007/4/22.
- الصايغ، مهند. (2014). **التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**. الرياض: دار النشر الدولي.
- الصباح، سهير والحموز، عايد. (2013). مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 21(1): 293-326.
- الصرايرة، رائد عبد الحافظ، والصعوب، ماجد محمود. (2020). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي للتعليم المدمج والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. **العلوم التربوية. جامعة القاهرة-كلية الدراسات العليا للتربية**. 28 (3): 131-180.
- الصقرية، رابعة. (2022). معوقات تطبيق التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**. 10(2).
- الصواف، أماني محمد. (2022). أثر القضاء على التعليم في ظل تداعيات جائحة كورونا على التحصيل وخفض العبء المعرفي في صفوف طلاب المرحلة الجامعية. **المجلة التربوية**. 96(96): 361-418.
- الصوالحة، علي سليمان؛ الهربوط، موسى؛ الخطيب، أحمد. (2016). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تنمية الصف التاسع الأساسي بمدينة عمان. **مجلة العلوم التربوية-مصر**. 24(1): 1-27.
- طميزة، محمد. (2022). **صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.
- عاصم، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (2018). **التعليم المدمج والتعلم بالإنترنت**. المكتبة العربي للمعارف.
- عبيد، ماجدة (2000). **تأهيل المعوقين**. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العتيبي، فهد. (2023). العمل الجماعي في التعليم المدمج: الفرص والتحديات. **مجلة الدراسات الاجتماعية**. 8(4): 87-95.

- العجمي، سارة علي، والعرفج، عبير محمد. (2018). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. **المجلة الدولية التربوي المتخصصة**. 7(3): 46-56.
- العريفي، يوسف. (2003). **التعلم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم الإلكترونية خلال الفترة (21-2003/4/24)**. الرياض: مدارس الملك فيصل.
- عزيز، عامر عباس. (2022). التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات التلامذة من ذوي الإعاقة. **مجلة البحوث التربية والنفسية**. 19(74): 588-620.
- عزيز، مي. (2005). مقياس تقنين العدوانية على الرياضيين من ذوي الإعاقة في أندية الفرات الأوسط. **مجلة علوم التربية الرياضية**. جامعة بابل. 2(1): 36-98.
- عوادة، رنا محمد. (2007). **دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
- العيسى، محمد. (2019). تحديات احتياجات ذوي الإعاقة في نظام التعليم .مجلة العلوم التربوية. 6(3): 45-60.
- العيسى، محمد. (2020). التكنولوجيا المساعدة وأثرها على تعلم ذوي الإعاقة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 5(2): 112-123.
- الغامدي، خديجة علي. (2010). **فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية point power الطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض**. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم تقنيات التعليم، كلية التربية. جامعة الملك سعود. الريا. المملكة العربية السعودية.
- الفقي، عبد الله إبراهيم. (2011). **التعلم المدمج، التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفقي، عبد الله. (2011). **التعلم المدمج: التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري**. عمان: دار الثقافة.
- فقيه، يوسف. (2020). **كيف بدت تجربة التعليم عن بعد في فلسطين**، وكالة سند للأنباء.
- فهمي، محمد سيد. (1997). **مقدمة في الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- قنديل، أحمد إبراهيم. (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- كاظم، طالب، وعبد الجواد، زينب. (2016). التعليم وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة (الاتجاهات والاهداف والبرامج). **مجلة القادسية لعلوم الإنسانية. جامعة القادسية**. كلية الآداب. 19(2): 34-60.
- الكيلاني، هالة. (2019). تخصيص التعليم لذوي الإعاقة. **صحيفة التعليم العالي**. 4(1): 34-45.

- لعيبي، حسام عبد الحمزة. (2012). **المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القادسية.
- لوحيدي، فوزي، وجلول، أحمد، وثامر، عبد الرؤوف. (2020). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية. **مجلة العلوم الإنسانية.** 7(1): 288-298.
- المالكي، مريم خميس هباش، وشعبان، منال محمد حسين. (2020). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.** 4(11): 52-86.
- محمد، مجدي محمود. (2010). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. **مجلة العلوم البدنية والرياضية.** جامعة المنوفية. مصر. 1(18): 92-119.
- محمود، خالد صالح. (2009). **مشكلات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بدور حضانة المعاقين.** مصر: الكتب الجامعي الحديث.
- مرزوق، سماح عبد الفتاح. (2009). **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.** الأردن: دار المسيرة،
- المعيقل، إبراهيم عبد العزيز. (2017). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل.** 5(17): 1-49.
- الملاح، تامر. (2016). **تكنولوجيا التعليم وذوي الإعاقة "الأجهزة التعليمية وصيانتها"؟** شبكة الالوكة. منصة الكترونية.
- الملاح، تامر. (2016). **تكنولوجيا التعليم وذوي الإعاقة "الأجهزة التعليمية –وصيانتها.** كتاب منشور على شبكة الألوكة.
- المنصور، ياسر. (2022). تأثير التعليم المدمج على دافعية التعلم. **مجلة البحوث التربوية.** 7(1): 99-110.
- هاشم، مجدي يونس. (2017). **التعليم الإلكتروني.** دار زهور المعرفة والبركة.

المراجع الأجنبية:

- Ali, M. ،& Jones, L. (2020). The psychological impact of inclusive education on students with disabilities. **Journal of Special Education Psychology**. 48(3): 229-244.
- Alvarez Jr, A. V. (2022). Learning from the Problems and Challenges in Blended Learning: Basis for Faculty Development and Program Enhancement. **Asian Journal of Distance Education**. 15(2): 112-132.

- Ayob, N.F.S., Halim, N.D.A., Zulkifli, N.N., Zaid, N.M., and Mokhtar, M. (2020). Overview of Blended Learning: The Effect of Station Rotation Model on Students' Achievement. **Journal of Critical Reviews**. 7 (6): 320–326.
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. **Australasian Journal of Educational Technology.**1(1): 100–114.
- Bryan, A., and Volchenkova, K.N., 2016. Blended learning: definition, models, implications for higher education, **Educational Sciences**. 8 (2)l 24–30.
- Chowdhury, F., 2020. Blended Learning: How to flip the classroom at HEIs in Bangladesh?. **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning.** 13 (2): 228–242.
- Dahlstrom, E., Walker, J. D., & Dziuban, C. (2013). **ECAR study of undergraduate students and information technology**. Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research.
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2008). **How to Teach English with Technology**. **Harlow: Pearson Education**.
- Ekpo, C.G., and Aiyedun, T.G. (2020). Effect of Integration of Photographic Album Teaching Strategy on Students' Performance in Environmental Education. **The Environmental Studies Journal (TESJ): A Multidisciplinary Journal.** 3 (1): 15-33.
- Fabula, Jennifer B. (2023). Hybrid Learning Experiences of College Students with Special Education Needs. **IAFOR Journal of Education: Studies in Education**. 11(3): 29-49.
- Fitzpatrick, I., & Trninic, M. (2022). Dismantling barriers to digital inclusion: An online learning model for young people with intellectual disabilities. **British Journal of Learning Disabilities**.
- Fresen, J. W. (2018). Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects. **Distance Education**. 39(2): 224–240.
- Gloriaa, O. A. T., & Adamsb, S. O. (2022). Effect of Blended Learning Models on Students' Academic Achievement and Retention in Science Education. Education. **Sustainability, and Society.** 5(2): 74-80.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning?. T**echTrends**. 63(5)l 564–569.
- Keymeulen, r.(2013). **Vaincre ses difficultés scolaires grace aux intélligences multiples**. Bruxelles: de boeck.

- Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. **International Journal of Educational Technology in Higher Education.** 14(1): 1–20.
- Krause, K. (2008). **Blended Learning Strategy. Griffith University**, October – Document No 0016252. http://www.griffith.edu.au/about-griffith/plans-publications/pdf/blended-learning-strategyjanuary-2008-april-edit.pdf
- Lalima, D. K., & Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. **Universal Journal of Educational Research.** 5(1): 129-136.
- Lambert, D., Drter, R. (2018). Quality of life of higher education student with learning disability studying online. **International Journal of disability development and education**. 65(4): 393-407.
- Lee, T. S. (2022). Effects of Blended Learning on Abilities to Use Smart-Phone and Applications among Students with Intellectual Disabilities**. Journal of the Korea Convergence Society** .13(2): 215-222.
- Lo, C. M., Han, J., Wong, E. S. W., & Tang, C. C. (2020). Flexible learning with multicomponent blended learning modefor undergraduate chemistry courses in the pandemic of COVID-19. **Interactive Technology and Smart Education**. 18(2): 175–188
- Masadeh, Dr. T. S. Y. (2021). Blended Learning: Issues Related to Successful Implementation. **International Journal of Scientific Research and Management**,. 9(10): 1897–1907.
- Mozelius, P., and Hettiarachchi, E. (2017). Critical factors for implementing blended learning in higher education. **International Journal of Information and Communication Technologies in Education**. 6 (2): 37–51.
- Olatunde-Aiyedun, T.G., 2021. Student teachers' attitude towards teaching practice. **International Journal of Culture and Modernity**. 1(8): 6-17.
- Omolayo, B. (2009). Self-Esteem and Self-Motivational Needs of Disabled and Non-Disabled: A Comparative Analysis. **Journal of Alternative Perspectives in the Social** Sciences. 1(2): 449-458.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). **Challenges in the online component of blended learning: A systematic review**. Computers Education, 144, pii/S0360131519302544

- Rivera, J. H. (2017). The blended learning environment: A viable alternative for special needs students. **Journal of Education and Training Studies.** 5(2): 79-84.
- Rojabi, A. R. (2019). Blended Learning via Schoology as a Learning Management System in Reading Class: Benefits and Challenges. **Journal Linguistik Terapan.** 9(2): 36.
- Sareen, Sheriya, & Mandal, Sayantan. (2024). Challenges of blended learning in higher education across global north-south: A systematic and integrative literature review. **Social Sciences & Humanities Open**. 1(**10): 1-16.**
- Smith, D. D. ،& Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: A key to successful education for all. **International Journal of Inclusive Education.** 15(1): 83-99.
- UNESCO. (2020). **Inclusion and Education: A Global Perspectiv**e. Retrieved from UNESCO.
- Virole, b. (2006). **Psychologie de la surdité** (3rd). Bruxelles: de boeck.
- Yılmaz, Ö., & Malone, K. L. (2020). Preservice teachers' perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. **Smart Learning Environments.** 7(1).
- Zavaraki, E. Z., & Schneider, D. (2019). Blended learning Approach for Students with Special Educational Needs: A Systematic Review. **Journal of Education & Social Policy.** 6(1).

المواقع الالكترونية:

- Kuo, Y.-C., Belland, B. R., Schroder, K. E. E., & Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction blended learning https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955265
- Lubis, M., Parsusah, M., Komaro, M., & Djohar, A. (2019). **Blended Learning, Implementation Strategy: The New Era of Education**. Www.atlantis-Press.com; Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ictvet-18.2019.14.
- Mishra, S., and Devi, V.A. (2022). **Technology and Education 4.0 - the new normal: Blended Learning Models (BLM)**. https://www.researchgate.net/publication/361602174
- Şentürk, C. (2020). **Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century** skills. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10340-y
- Staker, H & Horn, M. B. (2012). **Classifying-K-12 blended- learning**.
- Viditi, R. (2022). **Blended learning models (BLM)**. https://www.researchgate.net/publication/361602174

الملاحق

الملحق (1): قائمة المحكمين:

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور إبراهيم عرمان	الأساليب العامة	جامعة القدس
2	الدكتور جاد الله عبد الله	الإدارة التربوية	مدير مدرسة/ مديرية تربية جنوب الخليل
3	الدكتور سعيد عوض	التربية الخاصة	جامعة القدس
4	الدكتور سعيد محمد أبو سباع	اللغة العربية	مديرية التربية/ الخليل
5	الدكتور عبد الله الطيطي	التربية الخاصة	مركز خرما للتوحد
6	الدكتور محسن عدس	الإدارة التربوية	جامعة القدس
7	الدكتورة إسمهان تلاحمة	الإرشاد التربوي	جامعة فلسطين التقنية/ فرع العروب
8	الدكتورة عبير الصبار	التربية الخاصة	جامعة القدس
9	الأستاذة علا الفسفوس	ماجستير التربية الخاصة	مديرية الربية/ جنوب الخليل

الملحق (2) الاستبيان بصورتها النهائية:

جَامعة القُدس

عمادة الدراسات العليا

استبيان

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف إلى "**معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، ومن أجل إتمام هذه الدراسة وتحقيق أهدافها نرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية، لما لذلك من أهمية تترتب عليها نتائج الدراسة، علماً بأن هذه البيانات سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الباحثة: مها علي سعيد دراويش

إشراف: د. سحر سالم أبو شخيدم

القسم الأول: معلومات أولية

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع أمام الإجابة المناسبة:

الجنس □ ذكر □ أنثى

سنوات الخبرة □ أقل من 5 سنوات □ 5-أقل من 10 سنوات □ 10 سنوات فأكثر

المؤهل العلمي □ بكالوريوس □ دراسات عليا

عدد الدورات التدريبية □ 0 □ (1-5) دورات □ (5-10) دورات □11 دورة فأكثر

القسم الثاني: الرجاء الإجابة على البنود التالية بوضع إشارة (X) أمام الخيار الذي يمثل وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المعيقات المادية						
.1	نقص المواد والأدوات التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة في المدرسة					
.2	أجهزة الحاسوب في المدرسة غير مناسبة للتعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة					
.3	البنية التحتية في المدرسة غير موائمة للتعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة					
.4	قلة التكنولوجيا المساعدة للتعليم المدمج بشكل كافٍ					
.5	نقص الدعم المحلي من مؤسسات المجتمع لتوفير الموارد المادية					
.6	لا توجد أنظمة آمنة وسهلة لنقل ذوي الإعاقة داخل المدرسة					
.7	التكلفة العالية لأدوات التكنولوجيا الخاصة لطلبة ذوي الإعاقة					
.8	ارتفاع التكلفة المادية للبنية التحتية للتعليم المدمج					
.9	القيود المفروضة على ميزانية المدرسة تؤدي إلى عدم توفير المعدات الضرورية					

.10	عدم توفر موارد الإنترنت الكافية في المدرسة					
المعيقات الفنية						
.1	نقص الوصول إلى تكنولوجيا المساعدة لدى طلبة ذوي الإعاقة					
.2	عدم توافق المنصات التعليمية مع احتياجات طلبة ذوي الإعاقة					
.3	ضعف البنية التحتية التكنولوجية والإنترنت في بعض المناطق					
.4	عدم قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على استخدام الأدوات الرقمية بسبب إعاقتهم الحسية أو الجسدية	.				
.5	نقص المحتوى التعليمي المناسب لتلبية احتياجات طلبة ذوي الإعاقة					
.6	قلة الدعم الفني الاضافي لطلبة ذوي الإعاقة لاستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية					
.7	نقص المعرفة الفنية لدى المعلمين في استخدام التكنولوجيا المساعدة الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة					
.8	توجد صعوبات في دمج التكنولوجيا بالمناهج الدراسية الحالية					

.9	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار يؤدي إلى حدوث أعطال فنية متكررة					
.10	قلة الدعم الفني لمساعدة المعلمين في استخدام التكنولوجيا					
.11	الافتقار للبرمجيات التعليمية المناسبة لاحتياجات ذوي الإعاقة					
.12	قلة صيانة المعدات التكنولوجية المتاحة					
المعيقات البشرية						
.1	افتقار المعلمين للتدريب والتأهيل الكافي للتعامل مع الطلبة					
.2	التحديات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة					
.3	الاتجاهات السلبية للطلبة ذوي الإعاقة من المعلمين أو أسرهم أو أقرانهم					
.4	نقص الدعم الأسري لطلبة ذوي الإعاقة					
.5	قلة الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة					
.6	التحديات اللغوية والتواصلية التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة					
.7	قلة التدريب على استخدام التكنولوجيا التعليمية المدمجة					

	لطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة					
.8	تعقيد الإجراءات الإدارية المتعلقة بالتكنولوجيا					
.9	قلة التفاعل والتعاون بين المعلمين والطلبة في التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة					
.10	قلة توفر الوقت الكافي لتطوير وتنفيذ خطط التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة					
.11	نقص المعرفة بطرق التدريس المدمجة الفعّالة لذوي الإعاقة					
.12	نقص المعرفة بطرق التعلم الذاتي في التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة					
.13	صعوبة التواصل مع أولياء الأمور حول تقدم الطلبة في التعليم المدمج					
.14	قلة الوعي بأهمية التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المدرسة بين المعلمين					
.15	صعوبة إدارة الفصول الدراسية المدمجة لذوي الإعاقة في المدرسة من المعلمين					
المعيقات الإدارية						
.1	نقص السياسات واللوائح الداعمة للتعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة					

.2	عدم وجود كوادر إدارية متخصصة ومؤهلة للتعامل مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة					
.3	غياب الخبرة الإدارة المتخصصة في مجال التعليم الشامل					
.4	البيروقراطية في بعض المؤسسات تعيق عملية اتخاذ القرارات السريعة والتعديلات الفردية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة					
.5	ضعف التنسيق بين الجهات المعنية، مثل: المعلمين، الإداريين، الأسرة، مقدمي خدمات التكنولوجيا					
.6	غياب الأنظمة الفاعلة لتقييم نجاح التعليم المدمج لطلبة ذوي الإعاقة					
.7	نقص الوعي لدى بعض الإداريين حول أهمية التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة					
.8	صعوبة تقييم الإدارة للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم المدمج					

مع فائق الاحترامٍ والتقدير

الملحق (3): كتاب تسهيل المهمة – جامعة القدس – :

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 26/ 10 /2024

حضرة السادة / المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **مها سعيد دراويش ورقمها الجامعي (22212402)** من تخصص ماجستير تربية خاصة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

" معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

الملحق (4) كتاب تسهيل المهمة – وزارة التربية والتعليم –:

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت / 18946/77/17
التاريخ: 10/12/2024م

السيد مدير عام التربية والتعليم في (جنوب الخليل) المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية للباحثة مها سعيد دراويش

نهديكم أطيب تحية، ونعلمكم بأن الباحثة المذكورة أعلاه من **جامعة القدس**، تقدمت بطلب تسهيل مهمة بحثية لإجراء دراسة بعنوان: "**معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم**"، وستقوم الباحثة بتوزيع رابط استبيان محوسب على معلمي/ات المرحلة الأساسية الدنيا العاملين في المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل.

تكرماً بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
الأخت سحر سالم أبو اشخيدم المحترمة/المشرفة على الدراسة. بريد إلكتروني: Saharabushokeedm@najah.edu
الأخت مها سعيد دراويش المحترمة/الباحثة. بريد إلكتروني: saefs7701@gmail.com

د. مطر.

فهرس الأشكال

شكل 2. 1: مكونات التعليم المدمج حسب نموذج لو وآخرون 13
شكل 2. 2: مكونات التعليم المدمج عند الفقي.....14

فهرس الملاحق

الملحق (1): قائمة المحكمين: 79
الملحق (2) الاستبيان بصورتها النهائية: 80
الملحق (3): كتاب تسهيل المهمة – جامعة القدس – :.....86
الملحق (4) كتاب تسهيل المهمة – وزارة التربية والتعليم –:.....87

فهرس الجداول

جدول 3. 1: خصائص العينة الديموغرافية.....38
جدول 3. 2 –أ: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.....41
جدول 3. 3: مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية للأداة 42
جدول 3. 4: نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداة الدراسة 42
جدول 3. 5: فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة على معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم.....43
جدول 4. 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم. 47
جدول 4. 2–أ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المادية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً. ..47
جدول 4. 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً. 49
جدول 4. 4–أ: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات البشرية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً. ..50
جدول 4. 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدارية لاستخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً. ..52
جدول 4. 6–أ: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة لمعيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير الجنس.....53
جدول 4. 7: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....55

جدول 4. 8: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) في محور المعيقات المادية. 56
جدول 4. 9-أ: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة). 56
جدول 4. 10-أ: نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. 57
جدول 4. 11: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.....59
جدول 4. 12: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة معيقات استخدام التعليم المدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير (عدد الدورات التدريبية).....60

فهرس المواضيع

إقرار : ..... أ
الشكر والتقدير ..... ب
الملخص ..... ج
ABSTRACT ..... د

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1.المقدمة: 1
2.1.مشكلة الدراسة: 4
3.1.أسئلة الدراسة: 5
4.1.أهداف الدراسة: 5
5.1.فرضيات الدراسة: 5
6.1.أهمية الدراسة: 6
7.1.حدود الدراسة: 6
8.1.مصطلحات الدراسة: 7

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2.الإطار النظري 8
1.1.2.المحور الأول التعليم المدمج: 8
2.1.2.المحور الثاني ذوي الإعاقة: 20
3.1.2. المحور الثالث معيقات التعليم المدمج: 27
2.2. الدراسات السابقة 29
التعقيب على الدراسات السابقة: 35

الفَصْلُ الثَّالثُ

طريقةُ الدراسةِ وإجراءاتُها

مقدمة: 37
1.3.منهج الدراسة: 37
2.3.مجتمع الدراسة: 37

3.3.عينة الدراسة: 38
4.3.أداةُ الدِّراسَة: 40
5.3.متغيرات الدراسة: 44
6.3 إجراءات الدراسة. 44
7.3.المعالجة الإحصائية: 45

الفَصْلُ الرَّابعُ

عرضُ نتائجِ الدِّراسة

مقدمة: 46
1.4.النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 46
2.4.النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 53

الفَصْلُ الخَامسُ

تفسيُر نتائجِ الدِّراسة والتَّوصياتِ

1.5 تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة: 61
2.5 التَّوصِياتِ: 67
المصادر والمراجع 68
المراجع العربية: 68
المراجع الأجنبية: 73
الملاحق 78
فهرس الأشكال 88
فهرس الملاحق 89
فهرس الجداول 90
فهرس المواضيع 92