Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 35 (2023) • P: 46 - 22
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

The Obstacles of Implementing Blended Learning Teaching from the Perspectives of Intellectual Disabilities Teachers in Jeddah

Mrs. Seham Hamadi Al-Sulami*[1], Dr. Lama Abdul Hakeem Sahab[1]

[1] College of Education | University of Jeddah | KSA

Received: 14/06/2023

Revised: 25/06/2023

Accepted: 31/07/2023

Published: 30/09/2023

* Corresponding author: soma-seham@hotmail.com

Citation: Al-Sulami, S. H., & Sahab, L. A. (2023). The Obstacles of Implementing Blended Learning Teaching from The Perspectives of Intellectual Disabilities Teachers in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(35), 22 – 46. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L140623

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed at identifying the obstacles of applying blended education in the educational process according to viewpoint of teachers of students with intellectual disabilities in Jeddah, and to know the differences between these obstacles according to the variables of the study. This study used the descriptive survey method and applied a questionnaire, prepared by the researcher, to a sample of (148) teachers of students with intellectual disabilities in Jeddah origin (291). The results of the study revealed that the obstacles of applying the blended education in the educational process according to the viewpoint of teachers of students with intellectual disabilities in Jeddah were of large degree. It became clear that the dimension (technical and material obstacles) was in the first rank and with a very large degree, followed by the dimension (obstacles related to the curriculum and educational activities) which was of large degree and it was in second rank, the third rank was the dimension (general obstacles) which also was of large degree, and in the fourth rank was the dimension (obstacles related to teachers of students with intellectual disabilities) which also was of large degree, and in the last fifth rank was the dimension (obstacles related to students with intellectual disabilities), which also was of large degree. The results of the study also showed that there were no significant statistical differences at the level of (0.05) in the assessment of teachers of students with intellectual disabilities for the obstacles of applying the blended education due to the variables (educational qualification, years of experience, and the number of courses they obtained in the last 5 Years in the field of technology, and the nature of the program), while it became clear that there were only significant statistical differences between responses of the sample with regard to: (obstacles related to teachers of students with intellectual disabilities) due to the variable nature of the program toward the teachers working in intellectual education institutes, One of the most prominent recommendations training courses and workshops for teachers of intellectually disabled students.

Keywords: Obstacles, Blended Education, Intellectual Disability, Special Education.

مُعيقات تطبيق التعليم المُدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلّمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة

أ. سهام حمادي السلمي*[1]، د/ لمى عبد الحكيم سحاب[1]

[1] كلية التربية | جامعة جدة | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، ومعرفة الفروق بين هذه المعوقات وفقًا لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث طبّقت استبانة من إعداد الباحثة على عينة عددها (148) من معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من أصل (291)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة كانت بدرجة كبيرة، وتبين أن بُعد (المعيقات التقنية والمادية) في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة جدًا، يليه بُعد (معيقات تتعلق بالمنهج والأنشطة التعليمية)، وثالثا بُعد (المعيقات العامة) وهو أيضًا بدرجة كبيرة، ورابعا بُعد (معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية)، وخامساً: بُعد (معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) وجميعها بدرجة (كبيرة)، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى للمتغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر خمس سنوات في مجال التقنية، وطبيعة البرنامج)، فيما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) فقط، تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج لصالح المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، وكان من أبرز التوصيات: تقديم دورات وورش تدريبية لمعلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، التعليم المدمج، العملية التعليمية، الإعاقة الفكرية، التربية الخاصة.

المقدمة.

مما لا شك فيه أن عصرنا الحالي يشهد تطورًا تقنيًا هائلًا في جميع مناحي الحياة، فهو عصر التطور والنهضة التقنية في جميع المجالات وخاصةً في المجال التعليمي، ويُعد التعليم جزءًا لا يتجزأ من تطور المجتمع، حيث يتأثر كغيره من المجالات بالتغير السريع والتقدم التقني، مما يدفع المؤسسات التعليمية والتربوية إلى تطوير العملية التعليمية وتحريرها من التعليم التقليدي (جلاد وآخرون،2021)، وفي نفس هذا الصدد، أشار الفقي (2022) إلى أن المنظومة التعليمية في عصرنا الحالي تواجه تحديات وعقبات عديدة، نتيجة للتقدم السريع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ويُعد التعليم الوسيلة التي تمكّن الناس من مواجهة هذه التغيرات والتطورات (جمال، 2022)، وبالتالي، أصبحت المؤسسات التعليمية تواجه مطالب مُلحة لمواكبة هذه التطورات والبحث عن استراتيجيات حديثة لتحقيق التربية في ظل رؤى التعليم الجديدة (العجمي، 2018)، ومن المُسلم به أنَّ كل دولة تَعدُّ إصلاح التعليم من أهم الوسائل لخلق حياة أفضل لشعبها، وعلى إثر ذلك يهدف استشراف مستقبل التعليم إلى ترشيد القرارات التربوية للاستفادة القصوى من الموارد المتاحة، ورفع مستوى الكفاءة في استخدام الموارد العامة في مجال التعليم، وتطوير التصورات والبدائل والاختيارات التي تساعد صنَّاع القرار في التعليم لاختيار ما هو مناسب للأجيال القادمة (جمال، 2022).

وفي الحقيقة، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم من الأمور المهمة التي شغلت المهتمين من رجال التربية، ودفعتهم إلى إيجاد أفضل السبل والحلول المناسبة لمقاومة التطور السريع في مجال مستحدثات تقنيات التعليم(عبد الله، 2013)، وأكد السعيد (2018) أن القادات التربوية في دول العالم المعاصرة يمتلكون رغبة مصرّة في التحول من النمط التعليمي القديم في التدريس والتعلم إلى النمط الحديث والمتطور المعتمد على الأساليب التقنية، وأكد مسعدةMasadeh (2021) أن المؤسسات التعليمية مدعوة لتغيير استراتيجياتها التعليمية التقليدية، لأنها لم تعد مفيدة في تمكين المعلم/ين/ات والمتعلمين من إتقان المهارات الأكثر إلحاحًا لمهارات القرن الحادي والعشرين، ومع ذلك، لا يمكن أن تحل التقنية في حدِّ ذاتها محل المعلمين والبيئة الصفّية، ولا يمكن إلغاء دور المعلم أو الاستغناء عنه، فلا زال المعلم عصب العملية التعليمية وسرّ نجاحها، حيث يلعب دورًا مهمًا في خلق المناخ المناسب لتعليم الطلاب وتغيير سلوكهم، لذا كان لزامًا على المؤسسات التعليمية قبول حقيقة أن التدريس باستخدام التقنيات المعاصرة أكثر فاعلية، وأن التدريس بالنمط القديم عفا عليه الزمن (جمال، 2022؛ Kihoza et al., 2016)، وهذا ما أكده سابقًا وأشار عليه مسعدةMasadeh (2021) بإنه يجب على المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم أن يكون لديها بدائل تعليمية تقنية لإستراتيجياتها التعليمية التقليدية (وجهًا لوجه) في البيئة المدرسية، وتنويع إستراتيجيات التدريس والتعلم، ومحاولة استخدام التعليم المدمج كأحد أشكال هذه البدائل وكأسلوب تعليم جديد.

ويعد التعليم المدمج استراتيجية تعليمية حديثة، يعتمد على تصميم مواقف تعليمية جديدة باستخدام التقنية والتي تزيد من استراتيجيات التعلم المتمحورة حول المتعلم، فالتعليم المدمج يقوم بالجمع بين مميزات كلٍّ من التعليم التقليدي وجهًا لوجه، والتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وهذا مما يجعله نقطة انطلاق جيدة لتطوير البرامج التعليمية التي تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين من ناحية، وتحقيق التعليم المتميز من ناحية أخرى (مازن، 2016). وبناءً على ما تقدم، يتبين لنا أهمية ودور التعليم المدمج الفعّال في العملية التعليمية، وضرورة تطبيقه كأسلوبٍ جديدٍ في التعليم، تفاديًا لنمط التدريس القديم في التعليم، وللتغلُّب على صعوبة التوظيف الكامل للتعليم الإلكتروني (بلال وآخرون، 2016). ولا يخفى على الأذهان أن المدارس كانت ولا زالت تستخدم أجهزة الكمبيوتر والتقنية منذ فترة طويلة في التدريس، إلا أنها حتى وقت قريب لم تستخدم التقنية لتزويد الطلبة بمزج حقيقي من التعليم الذي يمنحهم التحكم الكامل في تعلمهم (Kayalar, 2021).

ومن هذا المنطلق، ونظرًا لما حققته الثورة التكنولوجية من التطور في العملية التعليمية، فقد ازدادت الفرصة أمام ذوي الإعاقة الفكرية للحصول على تعليم بطريقة تدمج المادة الدراسية والبرامج الإلكترونية الحديثة بما يُسمى "التعليم المدمج" والذي قد يتناسب مع حالاتهم الخاصة في تحسين التعلم (المعيقل،2017)، وإلى حدٍ كبير، يزداد الأمر أهمية وصعوبة في نفس الوقت عندما يرتبط المجال التعليمي وخاصة التعليم المدمج بفئة ذوي الإعاقة والتي تحتاج إلى تضافر جميع الجهود لتقديم أوجه الرعاية والدعم التعليمي والتربوي المدمج (السيد، 2021)، حيث يُعد تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية عملية غير عادية وتختلف عن أساليب التعلم التي تُقدم للأشخاص طبيعيي النمو من أقرانهم العاديين (Tsikinas et al, 2017)، وفي حقيقة الأمر يقاس تقدُّم الشعوب حول العالم بجودة الخدمات التربوية المقدمة لأبنائها من الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، ولذلك فهناك حاجة ماسة لتنويع طرائق التدريس المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، ومساعدتهم على تقليل القيود التي تفرضها الإعاقة باستخدام أدوات مدعومة بالتقنية لتعزيز قدرة ذوي الإعاقة على التكيّف مع البيئة التعليمية ومحاولة تحسين تعلمهم,Lai & (Cheng 2020).

كما ذكرت الحازمي (2020) أن التعليم في المملكة العربية السعودية بعد جائحة كورونا أصبح يُبنى على التوجه العالمي لاستدامة التعليم، وعلى رؤية المملكة 2030 نحو التحول الرقمي في التعليم، وعلى حاجات العصر الحديث، وعلى حاجات الأجيال في المستقبل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال دعم التعليم المدمج وخاصةً مع توفر منصّة تعليمية حكومية، وتعميمه واعتماده كخيار منطقي

واستراتيجي في المستقبل، لما يمتاز به من تنوع في طرائق التدريس والتقييم ومرونة في التعلم ومراعاة لمهارات الطلبة والفروق الفردية بينهم، ليس هذا فقط بل أبرزت نتائج الكثير من الدراسات والتقارير اعتماد التعليم المدمج كنمط فعّال في أنظمة التعليم وخاصّة بعد جائحة كورونا، وعلى العموم، فإن تطبيق التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يحتاج إلى فترة انتقالية تكون بمثابة تدريب جيد للمعلمين والطلبة ومعرفة الصعوبات والعقبات التي تواجههم، وحتى يتم تطبيقه على أساسٍ وتصميمٍ علميٍ دقيق لضمان نجاحه مستقبلًا (البكاتوشي، 2013)، لذا فإن هذه الدراسة جاءت محاولة لاستكشاف هذه الصعوبات التي تواجه معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية عند تطبيقهم للتعليم المدمج في التعليم.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من أهمية ودور التقنيات الحديثة في دعم وتطوير جودة التعليم، وفي تطوير وتحسين العملية التعليمية، ونتيجة للتطور المعرفي والتقني الهائل الذي شهدته الألفية الثالثة؛ تأثَّر الصرح التعليمي لذلك التطور السريع (العليان، 2019)، حيث أصبحت التقنية تحتل منصبًا في المؤسسات التعليمية، فهي وسيلة للإصلاح المراد تحقيقه في أنظمتها التعليمية بعناصرها المختلفة، وعليه، برز التعليم المدمج كإستراتيجية تعليمية حديثة، تتضمّن دمجًا متكاملًا من التفاعلات المباشرة –وجهًا لوجه- والتفاعلات التي تتوسطها التقنية بين المعلمين والطلبة (الجامعة السعودية الإلكترونية، د.ت)، بل اعتبر التعليم المدمج نهجًا جديدًا في نظام التعليم لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة في نظام التعليم (Safari, 2021)، فقد أكدت منظمة اليونسكو على أن التعليم المدمج طريقة ناهجة في تعزيز التعلم، ومحققًا لهدف التنمية المستدامة الرابع المعروف باسم Education 2030 (الدهشان، 2020)، والذي يركز على إعادة بناء وتحديث المرافق التعليمية لتتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة مع توفر تعليم تقني عالي الجودة.(UNESCO, 2016)

وبالرغم من الجهود المبذولة والملموسة التي تبذلها الدولة متمثلة بوزارة التربية والتعليم، لتوظيف التقنية في جميع المؤسسات التربوية والتعليمية (العنزي والتويجري، 2018). نجد أن هناك بعض التحديات التي تحول دون توظيفها في العملية التعليمية بنجاح. إذ تشير الإحصاءات إلى أنه يتم في الولايات المتحدة الأمريكية إنفاق أكثر من (3) مليار دولار سنويًا على المحتوى الرقمي والموارد التقنية، إلا أن هناك صعوبات في تنفيذ مثل تلك البرامج المعتمدة على التقنية في العملية التعليمية، وهذا ما أكّده معلمو التربية الخاصة في نتائج دراسة ريفيرا Rivera على نجاح برامج التعليم المدمج مع ذوي الإعاقة، ولكن هناك صعوبة تكمن في تطبيقها (Rivera, 2017)، وهذا يشير إشارة واضحة إلى أن هناك صعوبة في دمج التقنية في العملية التعليمية، مما يدعو إلى البحث عن أسباب هذه العقبات.

ومن زاوية أخرى، أكّدت نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أن للتعليم المدمج دورًا فعّالًا في العملية التعليمية مع ذوي الإعاقة كدراسة الفقي (2022)، ودراسة Lee (2022)، ودراسة بشاتوه (2021) وغيرها، وفي المقابل، نجد أن هناك معوقات وتحديات عديدة لتوظيف التعليم المدمج في تعليم ذوي الإعاقة بصفة عامة وهذا ما أكّدته دراسة عزيز (2022)، ودراسة سعد (2022)، ودراسة شاهين (2020). وبطبيعة الحال، تزداد تلك التحديات عند تطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك فهناك حاجة لتحديد أبرز هذه المعيقات، ومن هنا استشعرت الباحثة عمل هذه الدراسة لتقصِّي المعيقات التي تواجه معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال معرفة الأسباب، وفهمها، وإيجاد الحلول المناسبة. ومن هنا تكمن المشكلة التي تحاول الدراسة معالجتها في البحث وتصور أسباب القصور في توظيف مثل هذا الاتجاه التربوي التعليمي المبتكر والحديث.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين الآتيين:

1- ما مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات 2-1-(الجنس؛ ذكر، أنثى)، 2-2-المؤهل؛ بكالوريوس، دراسات عليا)، 2-3-سنوات الخبرة؛ 5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11سنة فأكثر)؛ 2-4-عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر(5) سنوات في مجال التقنية (أقل من 5 دورات، من 6-10 دورات، من 11 دورة فأكثر)؛ 2-5-طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة أبرز المعيقات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق التعليم المدمج.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات 2-1-(الجنس؛ ذكر، أنثى)، 2-2-المؤهل؛ بكالوريوس، دراسات عليا)، 2-3-سنوات الخبرة؛ 5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11سنة فأكثر، 2-4-عدد الدورات؛ 2-5-طبيعة البرنامج.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية**: وتنبع في أنها تعد من الدراسات القليلة والحديثة - وذلك في حدود علم الباحثة- التي هدفت إلى معرفة أبرز معيقات تطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام من وجهة نظر معلميهم، فهي تتميز عن الدراسات السابقة من حيث بيئة الدراسة، وعيّنتها، وهدفها، وحيث تمثل الدراسة نمطًا جديدًا في الدراسات التي تسلط الضوء حول المعوقات من وجهة نظر معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا كانت أهمية هذا الدراسة في محاولة التقصي خلف المعيقات من خلال إلقاء الضوء عليها وتحليل الوضع الراهن، ومن ثم السعي في حل هذه الصعوبات، وتوفير الحلول التعليمية المناسبة، كما لا يخفى عن الأذهان أهمية التعليم المدمج بشكل خاص واستخدام التقنية بشكل عام في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، لذا تسهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء أيضًا على التعليم المدمج وأهميته وفاعليته.
- **الأهمية التطبيقية:** وتعود إلى أن نتائج الدراسة الحالية قد تفيد وتسهم في توجيه نظر المسؤولين وصناع القرار في المؤسسات التعليمية، إلى ما يتعلق بالتعليم المدمج، وأهمية وجدوى دمج التقنية في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، والتغلب على الصعوبات من خلال الوقوف على أبرز الأسباب ووضع استراتيجيات وخطط مدروسة وفعّالة قد تسهم في حل هذه المشكلة، وتكون دافعًا ومحفزًا للباحثين على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال الواسع الذي لا يزال بحاجة إلى المزيد من الدراسات العلمية، وكذلك لفت النظر لتوجيه الأبحاث المستقبلية نحو دور التعليم المدمج ومساهمته الإيجابية في رفع وتطوير مستوى العملية التعليمية، وتأمل الباحثة من هذه الدراسة أن تكون إسهامًا متواضعًا في هذا المجال وفي إثراء المكتبة العربية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** الكشف عن معيقات تطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود البشرية:** معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية، وصفوف الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام.
- **الحدود المكانية:** معاهد التربية الفكرية، وعلى مدارس الدمج الملحق بها صفوف التربية الخاصة في محافظة جدة.
- **الحدود الزمانية:** جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي.1442-1443

مصطلحات الدراسة

- **المعيقات Obstacles:** كل ما يمنع تحقيق شيء وتطبيقه في عملية التعليم والتعلم (المكانين،2017). وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: صعوبة تحقيق هدف يُراد الوصول إليه داخل العملية التعليمية.
- **التعليم المدمج Blended Learning:** تعددت تعريفات التعليم المدمج وذلك باختلاف الرؤية له، ولكن أكدت الكثير من أدبيات المجال على أن التعليم المدمج يشمل جانبين هما التعليم الإلكتروني، والتعليم الاعتيادي (التقليدي) (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2021)، وقد عرّف المركز الوطني للتعليم الإلكتروني التعليم المدمج "على أنه أحد أنماط التعليم الإلكتروني يمزج بين التعليم الاعتيادي والتعليم عن بُعد ضمن ساعات التعلم المعتمدة" (ص.4). وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: إستراتيجية تعليمية متكاملة تعمل على إعادة تصميم نظام العملية التعليمية من خلال دمج التقنية بشكلٍ كُلي أو جزئي في الفصل الدراسي، حيث يصبح المتعلم/ـة فيها مسؤولًا عن عملية تعلُّمه، ويتحكم فيها بالسرعة وبالقدرة المناسبة له، مع دعم وإشراف مباشر من قِبل المعلم/ـة.
- **معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Teachers of Intellectual Disability:** "هو معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437).
  - وتُعرفهم الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم: جميع المعلم/ين/ات المكُلفين من وزارة التربية والتعليم لتوفير التعليم والتدريب والمتابعة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الحكومية الملحق بها صفوف التربية الفكرية وفي معاهد التربية الفكرية النهارية.
- **الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:** تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2021) الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بعجز كبير، في كلٍّ من الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي، والذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين (22).
  - وتُعرف إجرائيًا بأنها: تدنٍّ واضح في القدرة الفكرية لدى الفرد، ويصاحبه خلل في بعض المهارات الاجتماعية، والسلوكية، ويحتاج الفرد إلى برامج تعليمية وتربوية وتأهيلية مصمّمة خصيصًا له، لمعالجة أوجه الضعف والقصور لديه.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولًا- الإطار النظري.

2-1-1-التعليم المدمج (مفهومه).

شهد العقدان الماضيان تطورًا ملحوظًا وتغيرًا سريعًا في التعليم الإلكتروني، وأصبح التعليم الإلكتروني جزءًا مقبولًا من المؤسسات التعليمية على مدار العقدين الماضيين، كما حظي التعليم المدمج على مدى السنوات العشر الماضية باهتمام كبير من التربويين والباحثين في مجال الممارسات التعليمية، حيث تعود جذور التعليم المدمج منذ ظهور الإنترنت وشبكة الويب العالمية وأنظمة إدارة التعلم (LMS) في أواخر التسعينيات، ولكن كان هناك ضبابية وعدم وضوح رؤية حول مصطلح التعليم المدمج، إلى أن ظهر مصطلح التعليم المدمج بشكل رسمي وعام والذي صدر في بيان صحفي من قبل Epic Learning عام (1999)، وهي شركة تعليمية مقرها أتلانتا تقدم الدورات التدريبية عن طريق الإنترنت، حيث قامت بعد ذلك بتقديم مناهجها التعليمية المقدّمة عبر الإنترنت باستخدام أسلوب التعليم المدمج، كما أن المصطلح بعد ظهوره كان يتسم بالغموض في البداية وحتى عام (2006) وإلى وقتنا الحاضر، تم فهم هذا المصطلح على أنه مزيج من أشكال وممارسات التدريس الوجاهي والتعليم الإلكتروني، ويعود الفضل في ذلك لجراهام وبونك Graham and Bonkاللذين نشرا أول دليل للتعليم المدمج عام 2006 (Alvarsz, 2020; Bruggeman et al., 2020; Friesen, 2012; Pappas, 2015; Rose, 2014).

ومنذ ظهور التعليم المدمج، يرى بعض الخبراء أنه تطور طبيعي للتعلم الإلكتروني، وأنه يحل محل التعليم الإلكتروني كخيار منطقي له (لوحدي وآخرون، 2020)، كما أكد كاو وآخرون .Kuo et al (2014) على أن التعليم المدمج أصبح أحد أكثر إستراتيجيات التدريس شيوعًا، كما أنه من متطلبات القرن الحادي والعشرين والمستقبل، كما وجد مسعدة Masadeh (2021) من خلال مراجعته للدراسات التي أُجريت للبحث عن تأثير استخدام التعليم المدمج في التعليم كنهج تعليمي مفيد وفعَّال، فأظهرت نتائج معظم الدراسات أن التعليم المدمج منصَّة تعليمية جيِّدة للربط بين النظرية والتطبيق العملي في عملية التدريس، كما أنه يسهم في تحسين نتائج تعلم الطلبة وجعل العملية التعليمية بأكملها بصفة عامة من أكثر التجارب إيجابية للطلبة.

وتعدَّدت مسميات التعليم المدمج؛ فيطلق عليه التعلُّم المزيج (Blended Learning)، والتعلُّم التكاملي (Intrgrated Learning)، والتعلُّم الخليط (Mixed Learning) (هاشم، 2017). وعُرّف التعليم المدمج بأنه: مزج بين دور المعلم التقليدي في الفصل الدراسي التقليدي ودور المعلم الإلكتروني في الفصل الافتراضي، فهو يجمع بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في وقتٍ واحد (عاصم والمصري، 2018)، بينما عرّفه روجابيRojab (2019) بأنه: مزيج بين التعليم الإلكتروني والأساليب التعليمية التقليدية، كما عرَّفه سليم (2018) بأنه "طريقة تعليمية تعلُّمية خارجة عن إطار المألوف، تمزج ما بين الأساليب التقليدية والإلكترونية من خلال توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، دون التخلِّي عن الواقع التعليمي المعتاد داخل غرفة الصف، في سبيل خلق بيئة تعليمية تفاعلية ثرية هادفة، بإطار زمني ومكاني، لتلبية حاجات الطلبة وتعزيز مكانة المدرس لرفع مستوى التعليم وجودته والارتقاء بمخرجاته" (ص. ٢٤٦)

2-1-2-فلسفة التعليم المدمج

يقوم التعليم المدمج على إعادة تصميمٍ لهيكل وأساليب العملية التعليمية، مما يفتح مجالات واسعة لعملية التدريس للاستفادة من العديد من الإمكانات التي يوفرها اعتماد هذا النمط من التعليم (الشرمان، 2014)، وبيّن فريسن fresen (2018) أن الطريقة المرغوبة التي يجب اتباعها، هي استخدام الفصل الدراسي وجهًا لوجه والفصل الافتراضي ومزجهما معًا بطريقة تكميلية؛ لتقديم التعليم في بيئة التعليم بطريقة فعَّالة ومرضية من أجل تلبية احتياجات جميع الطلبة، حيث أكد لاليما ودانجوال Lalima and Dangwa(2017) أن المعلمي/ن/ات والطلبة في التعليم المدمج، كلاهما جزء من الفصل الدراسي الافتراضي والفصل الجغرافي، ويشير كلٌّ من Zavarki and Schneide (2019) إلى أن نجاح التعليم المدمج بشكل عام لا يمكن تحقيقه إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار تصميم وجودة نموذج التعليم المدمج، والتي سوف تنعكس إيجابًا على العملية التعليمية داخل الفصل حيث يستطيع الطلبة التعلم بشكل مستقل وبالسرعة التي تناسبهم، وبتوجيه وإرشاد من المعل/م/ـة لتوفير المساعدة والمعرفة لهم، وأيضًا يستطيع المعلمو/ن /ات إعطاء الدروس للطلبة في وقتٍ قليل ومساعدتهم بشكل فردي أو مجموعات صغيرة لمواجهة المشكلات التعليمية المتعلقة بمعرفة المفاهيم أو المهارات أو الأسئلة.

وفي السياق ذاته، يتفق تاينان Tynan (2018) مع Zavarki and Schneider على أنه لا بدَّ من التركيز على تصميم وجودة التدريس والتعلم في التعليم المدمج، فالأمر لا يتعلق بدمج التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي في العملية التعليمية فحسب؛ بل إن التعليم المدمج يقدم نهجًا تعليميًا فريدًا ومعاصرًا للتعلم، ويلبي من خلاله الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل Rivera,

(2017)، حيث أكّدت نتائج دراسة يلماز ومالون Malone and Yılmaz (2020) على أن التعليم المدمج أفضل طريقة تربوية تستخدم أجود سمات كل بيئة تعليمية على حدة لتعزيز عملية التعليم، ومن زاوية أخرى، يحتاج نظام التعليم المدمج الفعّال إلى التخطيط والتنظيم الدقيق للأنشطة التعليمية وتصميم وتنفيذ أنشطة التدريس، ومساعدة الطلبة على تحقيق تخطيط التعلُّم الفعَّال، وتنظيم الأنشطة، وتقييم الأنشطة، واختيار أساليب التدريب المناسبة وفقًا للخصائص العامة للطلبة (Yan & Chen, n.d.)، فمن المهم دمج الأدوات والأساليب والتقنيات التعليمية بشكل كامل لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المتوقَّعة (Masadeh, 2021)، ومن جانب آخر، يلعب حجم الفصل دورًا مهمًا في تقديم التدريس والتعلم؛ لأنه يؤثر على طريقة التدريس وإدارة البيئة الصفّية (Alvarsz, 2020)، حيث ذكر كلٌّ من جلوريا وآدامز (2022) Gloriaa and Adamsbأنه لا بدَّ من إعادة تجهيز وتنسيق الفصول الدراسية في التعليم المدمج، كما أن نسبة المحتوى التعليمي المقدَّم عبر التعلم الإلكتروني في التعليم المدمج يجب أن يكون من 30 إلى 79% من العملية التدريسية داخل الفصل الدراسي (Hrastinski, 2019).

2-1-3-نماذج التعليم المدمج

يُعد التعليم المدمج مفهومًا واسعًا للغاية، كما يوفر التعليم المدمج نماذج فريدة وعديدة؛ هذا التنوع يوفر المرونة للمؤسسات التعليمية، والمعل/م/ة، على توفير حلول مناسبة للمواقف التعليمية المختلفة واختيار النموذج الأنسب لها، وقد تمَّت الإشارة إلى أربعة نماذج في الأدب التربوي السابق تشكلت في السنوات القليلة الماضية، وتتمثل في الآتي -كما أشار إليها كلٌّ من الشرمان (2015)، والصواف (2022)، والجامعة السعودية الإلكترونية (د.ت.)-:

أ- **نموذج التناوب**، ويُعدُّ من أكثر نماذج التعليم المدمج شيوعًا، حيث يتناوب الطلبة بين أساليب وطرق التعلُّم عبر محطات وبصورة منتظمة، فتكون إحدى المحطات التدريس عبر الإنترنت، وأخرى تدريس مباشر من قبل المعلم/ة، وأخرى محطة للنشاطات والأعمال التعاونية المشتركة بين الطلبة، وجلسات التعلم الفردية.

ب- **النموذج المرن**، يُعد تعلم الطلبة عبر الإنترنت هو حجر الأساس في هذا النموذج، ويكون التعلم بصورة ذاتية حسب الوتيرة التي يحددها الطالب/ة لنفسه، ويتنقل الطلبة بين طرائق التعلم الأخرى وفقًا لجدول زمني مخصّص حسب احتياجاتهم التعليمية الفردية، كما يقوم المعلم/ة بمتابعة تعلم الطلبة والتدخّل المباشر حسب الحاجة وفي إطار مرن، من خلال التعليم عبر المجموعات الصغيرة، والمشاريع التعاونية الجماعية، أو من خلال التدريب الفردي.

ج- **النموذج الانتقائي**، يوفر هذا النموذج الحرية والمرونة للطلبة في اختيار مواد دراسية بالتعليم عبر الإنترنت، ومواد دراسية أخرى بالتعليم عبر التدريس المباشر التقليدي.

د- **النموذج الافتراضي المكثّف**، يُعد التعلم عبر الإنترنت هو الأسلوب الأساسي في هذا النموذج، مدعوم بجميع الأنشطة التعليمية مثل التعلم بمساعدة الأقران والقراءة والأنشطة العملية والتعليم الموجّه من قبل المعلّم، كما أن التعليم المباشر وجهًا لوجه هو الأسلوب المكمّل من أجل تقديم الدعم الإضافي للطلبة داخل الفصل الدراسي.

وبناءً على ما تقدَّم، يمكننا القول بأن نجاح التعليم المدمج يتوقف على اتجاه المعلمين/ات نحو التعليم المدمج، بصفتهم مسؤولين عن تنفيذ نموذج التدريس هذا، واختيارهم للنموذج الأنسب من بين النماذج السابقة، وفي التنفيذ الناجح للتطبيق أي نموذج من نماذج التعليم المدمج بنجاح، واختيار الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع بيئة الفصل الدراسي وبيئة الفصل الافتراضي، مع الحرص على الاستفادة من نقاط القوة في التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي، وتجنب مواطن الضعف في كليهما (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021؛ Masadeh, 2021)، وفي هذا الصدد أشار كلٌّ من لوبيس وآخرونet al Lubis (2019) إلى أن هناك ثلاث أساسيات تساعد المعلم والمدرسة في اختيار نموذج التعليم المدمج المناسب وهي: (أ) المرافق والبنية التحتية التقنية لشبكة الإنترنت، و (ب) قدرة المعلم وكفاياته المهنية، و(ج) قدرة الطالب على استخدام الأجهزة وشبكة الإنترنت، ومن زاوية أخرى، يمكن زيادة فعالية نموذج التعليم المدمج من خلال استخدام مناهج تعليم وطرائق تدريس مختلفة على سبيل المثال التعلم المعتمد على المشاريع، والتعلم التعاوني، والتدريس المتمايز، والتعلم المعكوس (Şentürk, 2020).

2-1-4-مزايا التعليم المدمج

هناك عدة مميزات للتعليم المدمج، وهذا ما أكّده كلٌّ من الحازمي (2020)، والصواف (2022)، و روجابيRojabi (2019)، Zavarki and Schneide (2019) وهي كالآتي: (أ)المرونة في عملية التعلم؛ إذ تتنوع طرائق التعليم ما بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي، والتعلم التعاوني والتعلم الفردي، (ب) مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم المختلفة بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يتعلم الطلبة حسب قدرتهم وإمكاناتهم وبالسرعة التي تناسبهم، (ج) الصعود بدور المعل/م/ة من مجرد ناقل/ة للمعرفة إلى

خبير/ة وممارس/ة ويـ/ت/متلك المهارة في التعامل مع التعليم التقليدي والافتراضي معًا، (د) زيادة دافعية الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتعلم؛ حيث يجعل عملية التعلم أكثر سهولة ومتعة وتشويقًا، كما يزودهم بتجارب تعليمية مثرية، (ه) زيادة التواصل والتفاعل بين المعلم والطال/ب/ة، وبين الطلبة وأقرانهم، (و) زيادة ثقة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بأنفسهم وارتفاع تقدير ذواتهم وتعزيز استقلاليتهم في التعلم، (ي) التنوع في طرق القياس والتقويم التقليدية والإلكترونية بما يتوافق مع الأنشطة والتطبيقات التعليمية المتنوعة المعروضة.

2-1-5-مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

منذ أوائل مطلع (2000) تبنَّت العديد من المؤسسات التعليمية أشكالًا مختلفة من نماذج التعليم المدمج، وعلى الرغم من أن التعليم المدمج يُنظر إليه على أنه مفيد وممتع وداعم ومرن ومحفّز للمتعلمين، فإن هذه العوامل ليست كافية لتهيئة مناخ للتعليم الناجح وخلق بيئة تعليمية ناجحة (Güzer & Caner, 2014; Rasheed et al., 2020)، حيث أكد العديد من الباحثين أمثال عزيز (2022)، وسعد (2021)، وشاهين (2020)، والمعيقل (2017)، وروجابيRojab (2019)، ويوسف وزميلاتهاYusoff .et al (2017) و ديكرز وزملائه .Dikkers et al (2015) أن هناك العديد من المعيقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج في التعليم بنجاح، كما جادل بعض الباحثين في تصنيف المعيقات، ولكن نستعرضها فيما يلي كما أوجزها كلٌّ من رشيد وزملائه .Rasheed et al (2020) بأنها معيقات متعلقة بكلٍّ من الطلبة، والمعلمين، والمؤسسات التعليمية، وفيما يلي تفصيلٌ لذلك.

المعيقات المتعلقة الطلبة. يعتبر التنظيم الذاتي على وجه الخصوص من أبرز المعيقات التي تواجه الطلبة، ويُقصد به: مجموعة من سلوكيات الطلبة ذات الصلة التي تمنعهم من التنظيم الذاتي لمشاعرهم وأفكارهم وأفعالهم المخطط لها لتحقيق أهدافهم التعليمية، كما ركزت أنظمة دعم السلوك للتنظيم الذاتي على توفير بيئة تتمحور حول المتعلم من خلال تكرار عملية التدريب للمتعلمين وتوجيههم بشكل متكرر، وبالإضافة إلى ذلك، فهناك معيقات متعلقة بكفاءة الطلبة والمهارة في الاستخدام الفعّال للتقنية أثناء الدراسة، والكفاءة الكافية لمواجهة تعقيد التقنية، كما أكدت دراسة أباكان توجويك Abbacan-Tuguic (2021) أن هناك علاقة سلبية بين موقف الطلبة واستعدادهم تجاه بيئة التعليم المدمج.

المعيقات المتعلقة بالمعلم/ين/ات. تُعد عدم الكفاءة والثقافة والخبرة التقنية من أبرز المعيقات على رأس القائمة التي تواجه المعلمين، ومن تلك المعوقات افتقار المعلمين المهارة في التعامل مع التقنية، ومقاومة التغيير، وعدم الرغبة في التعلم، وفي استخدام التقنية في التدريس، وأشار كلٌّ من معروب وآمبي Ma'arop and Embi (2016) أن المعلمين يفتقرون إلى الكفاءة لخلق انسجام بين البيئتين وتحديد الدمج الصحيح ومقدار الوقت المناسب، في حين فسرت نتائج دراسة بابر وقيصر Baber and Qaisar (2022) أن عدم قبول التعليم المدمج من قبل المعلمين يُشكل عائقًا رئيسًا أمام تبنّي التعليم المدمج في الوسط التربوي ومن ناحية أخرى، يجد بعض المعلمين صعوبة في تشغيل واستخدام التقنيات التعليمية بكفاءة، وخاصةً عند ظهور بعض الأعطال الفنية ومحاولة حلها، وفي الحقيقة، يواجه العديد من المعلمين مجموعة من المعتقدات ووجهات نظر تتعلق حول فعالية استخدام التقنية في التدريس، وأن التقنية تحد من الكفاءة التدريسية لدى المعلم/ة، كما يشير بعض المعلمين إلى أن نجاح تنفيذ التعليم المدمج يرتبط بوجود دعم مادي ومعنوي قوي من السياسات والمؤسسات التعليمية (Masadeh، 2021).

المعيقات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية. من أحد المعيقات التي تواجه المؤسسات التعليمية هو توفير التقنية، وتحديد مستوى التقنية، والتعقيد المناسب للمعلمي/ن/ات والطلبة عبر التعليم الافتراضي، وتنظيم مستوى هذا التعقيد، وفي هذه الحالة يمكن أن يكون هذا التعقيد في شكل أنظمة إدارة التعلم أو في الأجهزة المادية المثبتة في المؤسسة، ليس هذا فقط؛ بل تواجه المؤسسات التعليمية معيقات في تدريب المعلمين على استخدام التقنية، ونقص التدريب المؤسسي الضروري لتمكينهم من استخدام التقنية في التدريس، مع افتقار وجود الدعم الفني في إصلاح المشكلات الفنية للتقنية، وهذا ما يشير إليه روجابيRojab (2019) من أن هناك نقصًا في إعداد وتدريب المعلمين لاستخدام أدوات التعليم الافتراضي في الفصل، وكما يشعرون أنهم لا يستطيعون تنفيذها بشكل فعَّال لتلبية احتياجات الطلبة، كما أكدت اليونسيف UNICEF (2021) أنه لضمان وصول ومشاركة الطلبة من ذوي الإعاقة في التعليم الأساسي والخدمات المتعلقة بطريقة تقديم التعليم سواءً كانت بطريقة تقليدية أو مدمجة أو عن بُعد، يجب على المؤسسات الالتزام بالتوفير العادل للخدمات، ومن جهة أخرى، بين شاهين Şahin (2022) أن هناك ضعفًا عامًّا من قبل المسؤولين وصنَّاع القرار في التخطيط والتحول لتطبيق نظام التعليم المدمج، كما أن هناك احتياجًا للدعم المالي من أجل حل مشاكل البنية التحتية التقنية للبرامج وشبكات الإنترنت السريعة والأدوات والأجهزة الضرورية للمعلم/ة والطلبة، ليس هذا فقط؛ بل أكد خضر وآخرون (2022) أن عدم تصميم المقررات الدراسية بواسطة المتخصصين بشكل ملائم ومناسب للطلبة من ذوي الإعاقة يخلق حواجز إضافية أمام مشاركتهم في عملية التعليم المدمج، وعلى أي حال، يتطلب نجاح التعليم المدمج خططًا متسقة ومتكاملة في تطوير خطط فعّالة للتعليم المدمج وفي تنفيذها

بالإستراتيجيات المناسبة، ومن الضروري على المعلمين تنفيذ التقنية بشكلٍ هادف وتوضيح كيف تعود بالفائدة على الطلبة (Rojab, 2019).

ثانياً- الدراسات السابقة:

- أجرى الفقي (2022) دراسة هدفت إلى التعرُّف على فاعلية التعليم المدمج في تعلُّم بعض مهارات ألعاب القوى عند الطلبة ذوي الإعاقة من فئة الصم والبكم، من خلال تطبيق المنهج التجريبي، على عيّنة قوامها (16) طالبًا من البيئة المصرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التعليمي القائم على التعليم المدمج لصالح المجموعة التجريبية.
- ولمعرفة أهمية وحاجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج التعلم الإلكتروني لتكون دائمًا في متناول الطلبة وخاصةً لغير القادرين على القراءة، وذوي المستويات المختلفة في القراءة والكتابة، ودراسة تفكيك الحواجز التي تحول دون الدمج الرقمي، فقد أجرى فيتزباتريك وترينينيك Fitzpatrick and Trninic (2022) الدراسة على عينة قوامها (51) طالبًا 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.
- وبحثت دراسة عزيز (2022) التعرُّف على أبرز التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي الإعاقة في البيئة العراقية، مستخدمًا لتحقيق هدف الدراسة المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة البحث البالغ عددهم (260) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدة نتائج منها أن التحديات التي تواجه المعلمات بحسب الجنس تقع بنسبة أكبر من المعلمين، وبالإضافة إلى ذلك يواجه حملة الدبلوم تحديًا أكبر لتطبيق التعليم المدمج، وأيضًا يواجه ذوو الخدمة المهنية الطويلة من (16) سنة فأكثر تحديات كبيرة، وهناك أيضًا تحديات كبيرة تظهر حسب الموقع الجغرافي كسكّان القرى والأرياف.
- كما كان لبيئة التعليم المدمج أثر واضح في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية اليسيرة، وهذا ما استهدفته زغلول (2022) في دراستها للتحقق من فاعلية بيئة التعليم المدمج القائمة على محفزات الألعاب في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البالغ عددهم (15) طالبًا، مطبقة لتحقيق هدف الدراسة المنهج التجريبي وبيئة تعليم مدمجة قائمة على محفزات الألعاب واختبار تحصيلي وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.
- وفي دراسة تجريبية تم تطبيقها في البيئة الكورية، أجرى لي Lee (2022) دراسة هدفت إلى تحليل آثار التعليم المدمج في القدرة على استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على عينة قوامها (30) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسُّنًا في قدرة المجموعة التجريبية على استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبالإضافة إلى أن التعليم المدمج يمكن استخدامه بشكل مفيد عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كيفية استخدام الهواتف والتطبيقات الذكية.
- وفي البيئة السعودية، أجرى بشاتوه (2021) في محافظة الطائف دراسة للتعرف على دور التعليم المدمج في تطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلاب الصُّم وضعاف السمع وذلك من وجهة نظر معلمهم البالغ عددهم (35) معلمًا، مطبقًا المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف الدراسة، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تطور المهارات الأكاديمية لدى الطلاب الصُّم وضعاف السمع كان في حدود المستوى المتوسط، وأن تطور المهارات الاجتماعية كان بالمستوى المرتفع، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري خبرة المعلم ومؤهله الأكاديمي.
- وفي سياقٍ مشابهٍ لهدف الدراسة الحالية أيضًا أجرت سعد (2021) دراسة هدفت للكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام التعليم المدمج في مدارس التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية من وجهة نظر معلمهم البالغ عددهم (33) معلمًا، مطبقة لتحقيق هدف الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تعوق استخدام التعليم المدمج جاءت ككلٍ بدرجة كبيرة، ومرتبة كالتالي، أولها المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية، تلتها المعوقات المتعلقة بالمنهج، وبعد ذلك جاءت في المرتبة الثالثة المعوقات المتعلقة بالمعلمين، ورابعا المعوقات المتعلقة بالطلبة.
- وفي البيئة اللبنانية، درست العمّار (2021) طريقة تعليم جديدة لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية على تجاوز الصعوبات التعليمية تستند على مبدأ التعليم بالمشافهة والتعليم المدمج، مستخدمة منهج تصاميم الحالة الواحدة لمدة عام على تلميذة يصل معدل بصرها (10/2). وقد أظهرت نتائج الدراسة نجاح الطريقة وفاعلية استخدامها لذوي الإعاقة البصرية في المستقبل.

- أجرى شاهين (2020) دراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لطريقة التعليم المدمج ومعوقات تطبيقه في البيئة الأردنية، على عينة بلغ عددها (209) معلمين ومعلمات، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طريقة التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاءت بدرجة متوسطة؛ كما أظهرت النتائج وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة.
- قامت عبد الحليم (2020) بإجراء دراسة لمعرفة فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات التربية الجنسية لدى الأطفال ضعاف السمع وأثره على الأمن النفسي لديهم، وتمثلت عينتها في (20) طفلًا في المنصورة بجمهورية مصر العربية، وقد اعتمدت الدراسة على منهج خليط من المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأدوات في قائمة من إعداد الباحثة لمهارات التربية الجنسية، ومقياس لمهارات التربية الجنسية، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المعد واستمرار فاعليته بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه.
- وهدفت دراسة سعيد (2020) التي أُجريت في البيئة المصرية للبحث عن علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال برنامج قائم على التعليم المدمج، لعينة تمثلت من (17) طالبًا وطالبة (المجموعة الواحدة)، وطبقت الباحثة فيها المنهج التجريبي، واختبار صعوبة تعلم القراءة والبرنامج القائم على التعليم المدمج أداةً لها، وبالتالي، أظهرت النتائج وجود فرق دالٍ إحصائيًا وتحسُّنًا ملحوظ في اختبار صعوبات تعلم القراءة بين متوسطي رتب الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
- وقررت المالكي (2020) الكشف على واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات توظيفه من وجهة نظر معلميهم البالغ عددهم (171) معلمًا ومعلمة في محافظة جدة، مستخدمة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وكشفت نتائج الدراسة عدة نتائج، كوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍ من أثر الجنس؛ لصالح الإناث، وأثر اختلاف سنوات الخبرة؛ لصالح ذوي الخبرة الأقل من (5) سنوات، وأثر للبرامج التدريبية في الحاسب الآلي؛ لصالح من تلقوا برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلي؛ وأثر للدورات التدريبية في مجال التقنية في التعليم، لصالح من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تُعنى بالتقنية.
- وفي السياق ذاته، قام Zavaraki and Schneider (2019) بدراسة هدفت للبحث عن تأثير منهج التعليم المدمج على الطلاب ذوي الإعاقة، باستخدام منهجية التحليل المنتظم للأدب السابق، والمُطبقة على (22) دراسة مقننة لمعايير التحليل المتعمق، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دمج التقنية المتقدمة مع الأساليب التقليدية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، يُسهم في إثراء البيئة التعليمية بين طلبة ذوي الإعاقة، وأن التعليم المدمج لديه إمكانية كبيرة لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة وتمكينهم لتحقيق إمكاناتهم الكاملة.
- قامت نوجيرا وزميلاتها .Noguera et al (2018) بإجراء دراسة لمعرفة تصورات الطلبة من ذوي الإعاقة نحو استخدام التقييم الإلكتروني في التعليم المدمج وهل هو حاجز أم عامل مساعد لهم، على عينة بلغ عددها (204) من الطلبة من ذوي الإعاقة، واعتمد الباحثون فيها على المنهج المختلط المعتمد على المسحي والنوعي منهجًا للدراسة، والاستبيان والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وبالتالي توصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الطلبة يدركون أن استخدام التقييم الإلكتروني مفيد لأنه يجعل التقييم أكثر سهولة، وبالإضافة إلى أنه يوفر القدرة على التكيف مع احتياجات التعليم الخاصة اعتمادًا على نوع الإعاقة، كما أنه أيضًا يوفر الوقت والجهد لكلٍ من المعلمين والطلبة.
- وفي دراسة قام بها المعيقل (2017) لمعرفة واقع ومعوقات التعليم المدمج لذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية في الجامعة السعودية الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي منهجًا لتحقيق هدف الدراسة، والاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة الذين بلغ عددهم (50) طالبًا من الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة، أن استجابة أفراد العينة على مقياس واقع ومعوقات التعليم المدمج جاءت بين المرتفعة والمتوسطة، وعدم وجود فرق دالٍ إحصائيًا على مقياس واقع ومعوقات التعليم المدمج تعود إلى نوع الإعاقة، والجنس، والجنسية، والعمر.
- وبحثت دراسة مصطفى (2017) عن أثر استخدام التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية البالغ عددهم (40) طالبًا طالبة من ذوي صعوبات التعلم، مستعينًا بالمنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، واختبار تشخيصي وتحصيلي وبرنامج إلكتروني كأداةً لها، وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعليم القواعد النحوية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.
- وقد أجرى تسيكيناس وزملاؤه.Tsikinas et al (2017) دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على ما إذا كان استخدام الألعاب الجادة يوفر من خلالها الوسائل اللازمة لتطبيق التعليم المدمج وتعزيز عملية التعلم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف

التوحُّد، وتكونت عينة الدراسة من (93) من المتخصصين في التربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة، وقام الباحثون من خلال الدراسة بفحص (43) من الألعاب الجادة المتوفرة لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب ذوي طيف التوحُّد، وقد كشفت نتائج الدراسة أن استخدام الألعاب الجادة يمكن أن يعزز من عملية التعلم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحّد في العديد من المهارات المختلفة لديهم، وأيضًا يمكن تعزيز التعليم المدمج بشكل فعّال من خلال استخدام الألعاب الجادة.

- وهدفت دراسة ستامر Stamer (2017) للكشف عن التغييرات المحتملة عند استخدام أربع إستراتيجيات تعليمية محددة من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتعزيزها عن طريق استخدام نموذج الفصل الدراسي للتعليم المدمج، وتكونت عينة الدراسة من (5) طلاب، وأشارت النتائج إلى أنه لم يُظهر الطلبة أي تغييرات في قدرتهم على استخدام إستراتيجيات التعلم الأربع.
- في حين هدفت دراسة وايلدر وزملائه.Wilder et al (2015) للمساهمة في فهم كيفية مشاركة الآباء والمهنيين في تعلم التواصل والتواصل المعزز والبديل (ACC) للأشخاص ذوي الإعاقة الشديدة من خلال شبكات التعليم المدمج (BL NS)، وذلك من خلال المنهج النوعي وإجراء مقابلات مع (36) من الوالدين والمهنيين في شبكات التعليم المدمج عبر الإنترنت، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام شبكات التعليم المدمج عبر الإنترنت مع مجموعة مختلطة من المشاركين قد حقق تقييمات إيجابية من المشاركين.
- كما قام كلٌّ من ديكرز وزملاؤه Dikkers .et al (2015) بإجراء دراسة في ولاية كارولاينا الشمالية الأمريكية وكان الهدف منها استكشاف برنامج المنهج المهني (OCS) من خلال دورات التعليم المدمج المقدمة من مدرسة نورث كارولينا الافتراضية العامة، والمعنيّة ببرامج الانتقال من المدرسة إلى العمل، مع الحرص على تزويد الطلبة من ذوي الإعاقة بالمهارات والخبرات لمساعدتهم على الانتقال إلى مهنة بعد التخرج من المدرسة، وبالإضافة إلى ذلك كان الهدف من الدراسة أيضًا تقديم نظرة ثاقبة لوجهات نظر المعلمين في فهم كيفية قدرة هذا النوع من التعليم المختلط على تقديم دورات أكاديمية عالية الجودة تسهم في تلبية احتياجات التعلم الفردية، ولإثبات ذلك؛ أجرى الباحثون فيها دراسات متعددة بدأت من عام (2011) إلى (2014) طبقوا من خلالها المنهج المختلط المعتمد على المنهج الوصفي والمنهج النوعي مستخدمين عددًا من الأدوات، وهي: الاستبانة والمقابلة على عينة الدراسة البالغ عددهم (2590) من الطلاب والمعلمين والإداريين ومنسقي الأكاديمية الافتراضية، وقد خلص الباحثون إلى أن نموذج التعليم لديه إمكانات كبيرة لتلبية الاحتياجات الفردية لمجموعة كبيرة من الطلبة من ذوي الإعاقة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن إيضاح ما تقدمه الباحثة في دراستها الحالية مقارنةً أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات بعضها البعض وبينها وبين الدراسة الحالية، وما سوف تقدمه للأدب التربوي بشكل عام.

أكدت دراسة عزيز (2022)، وسعد (2021)، وشاهين (2020)، والمعيقل (2017) أن هناك معوقات تحول دون تطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، بتركيزها على التقصّي والبحث حول المعوقات، بينما اختلفت عنها في استهدافها لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المراحل الدراسية، وتطبيقها في البيئة السعودية، فالدراسة الحالية تختلف عن الدراسات أعلاه في عينة الدراسة، حيث استهدفت دراسة عزيز (2022)، وسعد (2021)، وشاهين (2020)، معلمي التربية الخاصة بشكلٍ عام، في حين اختلفت عنهم دراسة المعيقل (2017) في استهدافها لفئة ذوي الإعاقة بشكلٍ خاص. ومن جانبٍ آخر، جاءت دراسة المالكي (2020) لتكشف عن واقع تطبيق التعليم الإلكتروني في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما كانت درجة تقدير المعلمين/ات نحو واقع التطبيق جاءت مرتفعة، وهي تختلف مع الدراسة الحالية، التي تسلط الضوء حول المعوقات بشكل خاص، وقد اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع والأداة المُستخدمة؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات.

وفي المقابل، جاءت دراسة الفقي (2022)، وزغلول (2022)، وبشاتوه (2021)، والعمّار (2021)، وعبد الحليم (2020)، وسعيد (2020)، ومصطفى (2017)، لتؤكد وتتفق جميعها على فاعلية ونجاح التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، بينما جاءت نتائج دراسة ستامر Stamer (2017) لتؤكد أن الطلبة لم يظهروا أي تغيير. واختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عدة جوانب، من جانب الهدف، ومن جانب العينة؛ حيث اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث العينة المستهدفة، ومن جانب المنهجية، حيث اتبعت دراسة الفقي، وزغلول، وسعيد المنهج التجريبي، أما دراسة عبد الحليم فقد اتبعت المنهج المختلط (الوصفي وشبه التجريبي)، واتبعت دراسة العمّار منهج تصاميم الحالة الواحدة، عدا دراسة بشاتوه التي اتبعت المنهج الوصفي كما في الدراسة الحالية.

وفي سياق مشابه، تتفق دراسة لي Lee (2022)، ودراسة تسيكيناس وزملائه .Tsikinas et al (2017) على دور التعليم المدمج الإيجابي في تعزيز عملية التعلم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية سواءً عند استخدام الهواتف أو الألعاب الجادة، كما كشفت دراسة زافاركي وشنايدر Zavarki and Schneider (2019) عن الأثر الإيجابي لاستخدام التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، بينما جاءت

دراسة وايلدر وزملائه Wilder et al. (2015) للكشف عن دور التعليم المدمج في إكساب الأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة طرقًا للتواصل المعزز والبديل عن طريق الأجهزة المختلفة، أما بالنسبة لدراسة فيتزباتريك وترينينيك Fitzpatrick and Trninic (2022) فقد بيّنت أهمية وفعالية برامج التعلم الإلكتروني في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، كما وضّحت دراسة نوجيرا وزميلاتها Noguera et al. (2018) أن التقييم الإلكتروني في التعليم المدمج فعّال لذوي الإعاقة، كما أكدت دراسة ديكرز وزملائه Dikkers et al. (2015) أن التعليم المدمج يلبي احتياجات التعلم الفردية لجميع الطلبة في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة، واختلفت الدراسات السابقة عن بعضها وعن الدراسة الحالية في عدة جوانب، من جانب الهدف، ومن جانب العينة، كما اتفقت دراسة لي Lee ونوجيرا وزميلاتها Noguera et al. وفيتزباتريك وترينينيكات Fitzpatrick and Trninic على استهدافها لفئة الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، إذ اختلفت الدراسات فيما بينها وبين الدراسة الحالية أيضًا من ناحية المنهجية والأداة المستخدمة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تتضح الفجوة البحثية التي حاولت الدراسة تغطيتها في ظل ندرة الدراسات السابقة التي تناولت معيقات تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع المحلي في البيئة السعودية بمحافظة جدة، كما أنها تسلط الضوء على أهمية وفاعلية استخدام التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، 2018).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة، اتَّضح أن عدد معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بلغ عددهم (291) معلمًا ومعلمةً حسب إحصاءاتِ إدارة التربية الخاصة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بواقع (148) معلم ومعلمة. ويبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

الجنس		
الجنس	**التكرار**	**النسبة**
أنثى	**87**	**%58.8**
ذكر	**61**	**%41.2**
المجموع	**148**	**100%**
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	**117**	**%79.1**
دراسات عليا	**31**	**%20.9**
المجموع	**148**	**100%**
سنوات الخبرة		
من سنة إلى 5 سنوات.	**32**	**%21.6**
من 6 إلى 10 سنوات.	**51**	**%34.5**
من 11 فأكثر.	**65**	**%43.9**
المجموع	**148**	**100%**
عدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم في آخر 5 سنوات		
أقل من 5 دورات	**73**	**%49.3**
من 6- 10 دورات	**38**	**%25.7**

من 11 دورة فأكثر	37	25.0%
المجموع	148	100%
طبيعة البرنامج		
معاهد التربية الفكرية	53	%35.8
صفوف دمج الملحقة في مدارس التعليم العام	95	%64.2
المجموع	148	100%

أداة الدراسة

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. تكوّنت الأداة في من (35) فقرة، وُزّعت على محاورها الخمسة كالتالي: (8) فقرات لبُعد معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، (5) فقرات لبُعد معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، (7) فقرات لبُعد معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية، (7) فقرات لبُعد المعيقات التقنية والمادية، (8) فقرات لبُعد المعيقات العامة. حيث أعدت الباحثة أداة الدراسة في صورتها الأولية بعد الرجوع إلى العديد من الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة؛ لتحديد المحاور الفرعية للأداة، وحصر مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية كدراسة (العجلان، 2020)، و(مجيد، 2020)، و(المالكي، 2020)، و(الصرايرة والصعوب، 2020)، و(السبيعي، 2020)، و(سعد، 2021)، و(بزبز، 2019)، و(المطيري والمشاقبة، 2019)، و(العجمي، 2018).

صدق أداة الدراسة

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين)

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (39) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (14) محكمًا، حيث طلبت الباحثة من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وأوصى المحكمون باختصار بعض الفقرات الطويلة من الأداة، وإعادة صياغة بعض الفقرات مع الاحتفاظ بالهدف المراد قياسه منها، كذلك قد تم حذف بعض فقرات الأداة المتشابهة في الهدف، وفصل الفقرات التي تحتوي على هدفين لتُصبح فقرتين مُستقلتين، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة على أبعادها الخمس، كما توصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80%.

ب- الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا من معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	1	**0.847	5	**0.754
	2	**0.669	6	**0.629
	3	**0.586	7	**0.645
	4	**0.879	8	**0.826
البعد الثاني: معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	1	**0.885	4	**0.890
	2	**0.645	5	**0.826
	3	**0.639	-	-
البعد الثالث: معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	1	**0.764	5	**0.760
	2	**0.499	6	**0.652

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
	3	**0.457	7	**0.722
	4	**0.674	-	-
البعد الرابع: المعيقات التقنية والمادية	1	**0.633	5	**0.857
	2	**0.518	6	**0.847
	3	**0.674	7	**0.752
	4	**0.516	-	-
البعد الخامس: المعيقات العامة	1	**0.641	5	**0.722
	2	**0.713	6	**0.845
	3	**0.504	7	**0.626
	4	**0.799	8	**0.499

*** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

أ- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

البعد		عدد العبارات	ثبات المحور
مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.	البعد الأول: معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	8	0.896
	البعد الثاني: معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	5	0.911
	البعد الثالث: معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	7	0.886
	البعد الرابع: المعيقات التقنية والمادية	7	0.839
	البعد الخامس: المعيقات العامة	8	0.857
الثبات العام		35	0.895

يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.895)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

ب- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي جزئي الفقرات وفق القانون الآتي:

$$Guttman = 2\left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2}\right]$$

جدول (4): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	8	0.984
البعد الثاني: معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	5	0.921
البعد الثالث: معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	7	0.933
البعد الرابع: المعيقات التقنية والمادية	7	0.891
البعد الخامس: المعيقات العامة	8	0.863

الثبات العام	35	0.903

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.903)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة السؤال الأول: "ما مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة؟"**

ولتحديد ما مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مُعوقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، والجدول (5) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (5): مستوى مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

م.	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المعيق
4	المعيقات التقنية والمادية	4.377	0.592	1	كبيرة جدًا
3	معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	4.103	0.589	2	كبيرة
5	المعيقات العامة	4.036	0.63	3	كبيرة
1	معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.847	0.677	4	كبيرة
2	معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.807	0.763	5	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.042	0.489		كبيرة

يتضح من خلال النتائج أن مستوى مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة كانت بمتوسط (4.042)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (المعيقات التقنية والمادية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.377)، وبدرجة كبيرة جدًا، يليه بُعد (معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية) بمتوسط (4.103)، وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (المعيقات العامة) بمتوسط (4.036)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) بمتوسط (3.847)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الخامسة الأخيرة جاء بُعد (معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) بمتوسط (3.807)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة.

- **نتيجة السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات 2-1-(الجنس؛ ذكر، أنثى)، 2-2-المؤهل؛ بكالوريوس، دراسات عليا)، 2-3-سنوات الخبرة؛ 5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11فأكثر)؛ 2-4-عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر(5) سنوات في مجال التقنية (أقل من 5 دورات، من 6-10 دورات، 11 دورة فأكثر)؛ 2-5-طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)؟**

وللإجابة عن السؤال؛ فقد قامت الباحثة بالإجابة عن كل متغير؛ بما يتفق مع المعالجات المناسبة وعلى النحو الآتي:

2-1-فحص الفروق طبقًا لاختلاف متغير الجنس: استخدمت الباحثة اختبار (ت) "Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير الجنس.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	قيمة ت	الدلالة	التعليق
معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	ذكور	61	3.9394	1.400	.164	غير دالة
	إناث	87	3.7816			
معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة	ذكور	61	3.8098	.041	.967	غير دالة

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الفكرية	إناث	87	3.8046			
معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	ذكور	61	4.1218	.319	.750	غير دالة
	إناث	87	4.0903			
المعيقات التقنية والمادية	ذكور	61	4.3185	1.013	.313	غير دالة
	إناث	87	4.4187			
المعيقات العامة	ذكور	61	3.9918	-.705	.482	غير دالة
	إناث	87	4.0661			
الدرجة الكلية	ذكور	61	4.0456	.066	.947	غير دالة
	إناث	87	4.0402			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية تساوي (0.947) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

2-2-فحص الفروق طبقًا لمتغير المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا)".

استخدمت الباحثة اختبار (ت) "Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بكالوريوس	117	3.8477	.66050	.036	.971	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.8427	.74728			
معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بكالوريوس	117	3.7949	.75679	.367	.714	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.8516	.79661			
معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	بكالوريوس	117	4.0733	.59336	1.206	.230	غير دالة
	دراسات عليا	31	4.2166	.56769			
المعيقات التقنية والمادية	بكالوريوس	117	4.3724	.61473	.199	.842	غير دالة
	دراسات عليا	31	4.3963	.50804			
المعيقات العامة	بكالوريوس	117	4.0043	.64010	1.173	.243	غير دالة
	دراسات عليا	31	4.1532	.58248			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	117	4.0269	.48969	.750	.454	غير دالة
	دراسات عليا	31	4.1011	.48850			

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية تساوي (0.454) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

3-2-فحص الفروق طبقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11سنة فأكثر)".

استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" للفروق بين استجابات العينة طبقًا لاختلاف سنوات الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	.189	2	.094	.204	.816	غير دالة
	داخل المجموعات	67.172	145	.463			
	المجموع	67.360	147				
معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	3.312	2	1.656	2.920	.057	غير دالة
	داخل المجموعات	82.241	145	.567			
	المجموع	85.553	147				
معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	بين المجموعات	.591	2	.296	.850	.429	غير دالة
	داخل المجموعات	50.422	145	.348			
	المجموع	51.013	147				
المعيقات التقنية والمادية	بين المجموعات	.819	2	.409	1.169	.314	غير دالة
	داخل المجموعات	50.774	145	.350			
	المجموع	51.592	147				
المعيقات العامة	بين المجموعات	2.140	2	1.070	2.765	.066	غير دالة
	داخل المجموعات	56.111	145	.387			
	المجموع	58.251	147				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.541	2	.270	1.135	.324	غير دالة
	داخل المجموعات	34.569	145	.238			
	المجموع	35.110	147				

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية تساوي (0.324) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1إلى 5 سنوات، ومن 6 إلى 10 سنوات، ومن 11 سنة فأكثر).

2-4-فحص الفروق طبقًا لاختلاف متغير طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر5 سنوات في مجال التقنية.

استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (9): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" للفروق بين استجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر5 سنوات في مجال التقنية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	1.366	2	.683	1.501	.226	غير دالة
	داخل المجموعات	65.994	145	.455			
	المجموع	67.360	147				
معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	بين المجموعات	.804	2	.402	.688	.504	غير دالة
	داخل المجموعات	84.749	145	.584			
	المجموع	85.553	147				
معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	بين المجموعات	.814	2	.407	1.176	.312	غير دالة
	داخل المجموعات	50.199	145	.346			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
	المجموع	51.013	147				
المعيقات التقنية والمادية	بين المجموعات	1.192	2	.596	1.715	.184	غير دالة
	داخل المجموعات	50.400	145	.348			
	المجموع	51.592	147				
المعيقات العامة	بين المجموعات	1.110	2	.555	1.408	.248	غير دالة
	داخل المجموعات	57.142	145	.394			
	المجموع	58.251	147				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.645	2	.323	1.357	.261	غير دالة
	داخل المجموعات	34.465	145	.238			
	المجموع	35.110	147				

يتضح من نتائج الجدول (9) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية تساوي (0.261) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر5 سنوات في مجال التقنية (أقل من 5 دورات، ومن 6 إلى 10 دورات، ومن 11 سنة فأكثر).

2-5-فحص الفروق طبقًا لاختلاف متغير طبيعة البرنامج. استخدمت الباحثة اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (10): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير طبيعة البرنامج.

البعد	طبيعة البرنامج	العدد	المتوسط	قيمة ت	الدلالة	التعليق
معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	معاهد التربية الفكرية	53	4.0448	2.894	.004	دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	3.7361			
معيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	معاهد التربية الفكرية	53	3.8377	.368	.713	غير دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	3.7895			
معيقات تتعلق بالمنهاج والأنشطة التعليمية	معاهد التربية الفكرية	53	4.1995	1.638	.104	غير دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	4.0496			
المعيقات التقنية والمادية	معاهد التربية الفكرية	53	4.3989	.329	.743	غير دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	4.3654			
المعيقات العامة	معاهد التربية الفكرية	53	4.0920	.815	.417	غير دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	4.0039			
الدرجة الكلية	معاهد التربية الفكرية	53	4.1281	1.602	.111	غير دالة
	صفوف الدمج الملحقة في التعليم العام	95	3.9946			

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية تساوي (0.111) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي

الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)، بينما توصلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) فيما يتعلق بـ: (معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) تساوي (0.004)، وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (معيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) تعزى لمتغير طبيعة البرنامج لصالح المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهم أعلى منهم لمعلمي صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام.

مناقشة النتائج:

- **مناقشة نتائج السؤال الأول:** "ما مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة؟" وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مُعيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة على معظم أبعاد الدراسة كانت كبيرة، وذلك وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يدل على أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كلهم يتفقون حول تقديرهم للمعيقات، وأن هناك مجموعة كبيرة من المعيقات التي تحول دون تطبيق التعليم المدمج بنجاح في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، وإذا أردنا حصر تلك المعيقات؛ فلا بد من تسليط الضوء على مجملها، والتي تتمثل في المعيقات المتعلقة بالمعلمين/ات أنفسهم كالعوامل الشخصية ومعتقداتهم حول تطبيق نظام التعليم المدمج في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والمعيقات المتعلقة بالطلبة والتي بدورها تحدّ من استخدامهم للتعليم المدمج بفعالية ونجاح، والمعيقات المتعلقة بالمنهج والأنشطة التعليمية كالصعوبات المتعلقة بتطبيق بعض المقررات، وعدم توفر تطبيقات مصمّمه خصّيصًا لذوي الإعاقة وبرمجيات تدعم اللغة العربية تخدم التعليم المدمج عند تطبيقه، والمعيقات التقنية والمادية وتتضمن الصعوبات والعقبات التقنية الأساسية لتطبيق التعليم المدمج، والمعيقات العامة وتشير إلى المعايير العامة التي يجب تنفيذها قبل وأثناء وبعد تطبيق التعليم المدمج، ومن خلال تقصّي الباحثة باستمرار حول المعيقات، وجدت أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر حول هذه المعيقات والأخذ بها بعين الاعتبار، ووضع خطط واستراتيجيات فعّالة من قبل صنّاع القرار والمسؤولين لمعرفة ومعالجة أوجه القصور من أجل التخطيط والتحسين والتطوير في دمج التعليم المدمج في العملية التعليمية لمواكبة متطلبات هذا العصر ورؤية المملكة العربية السعودية نحو التحوّل الرقمي.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عزيز (2022)، وسعد (2021)، وشاهين (2020)، والتي اتفقت جميعها مع الدراسة الحالية في أن هناك العديد من المعيقات التي تواجه التعليم المدمج عند تطبيقه في العملية التعليمية مع ذوي الإعاقة، وهي تعبر عن نتائج حقيقة في الميدان التعليمي وأن معوقات التعليم المدمج كبيرة وتحتاج إلى تكاتف الجهود من جميع الجوانب والبحث باستمرار حول الحلول للاستفادة من هذا التوجه الحديث الفعّال، وهذا يدلُّ على منطقية نتائج الدراسة لتوافقها مع نتائج الدراسات آنفة الذكر، كما أظهر التقرير الذي أعده المركز الوطني للتعليم الإلكتروني(2021) أن هناك عدة اعتبارات أساسية ورئيسية يجب الأخذ بها قبل البدء بتطبيق التعليم المدمج، لأنه بدونها سيواجه عدة معيقات وعقباتٍ عند تطبيقه.

وفيما يتعلق بمناقشة نتائج كل بعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كما هو موضح أدناه.

1. جاء البعد الخاص بالمعيقات التقنية والمادية في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة جدًا، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن هناك متطلبات وأساسيات قبل البدء بتطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية، فإذا تم تطبيقها بالشكل الصحيح والمطلوب سيصبح من السهل مواجهة بقية المعيقات بكل سهولة، لذا كان لزامًا على المؤسسات التعليمية تجهيز وتهيئة البيئة المدرسية لمتطلبات التعليم المدمج وتوفير التقنية ودعمها وصيانتها ووضع خطط واستراتيجيات بديلة عند وجود عائق يحول دون التنفيذ الفعّال لذلك، وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ كبير مع دراسة سعد (2021) والتي كشفت أن البنية التحتية للمدارس ضعيفة وأن معامل الحاسوب فيها قليلة، وأن هناك ضعفًا في خدمات الصيانة لها، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة مجيد (2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعيقات المادية والتقنية في المرتبة الأولى تُعد من أكثر المعيقات تأثيرًا على استخدام ودمج تقنية الواقع المعزّز في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، واتفقت أيضًا مع دراسة Balmeo et at(2014) والتي أشارت إلى أن عملية توفر التقنية في البيئة الصفّية واستخدامها ودمجها كان بمستوى محدود بسبب مشاكل وقفت عائقًا أمام دمجهم لهم.
2. جاء البعد الخاص بمعيقات تتعلق بالمنهج والأنشطة التعليمية في المرتبة الثانية وبدرجة موافقة كبيرة، وتفسر الباحثة تلك النتيجة من خلال ملاحظاتها لاستجابات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بوجود قصور وخلل في المحتوى التعليمي الإلكتروني والأنشطة المقدمة للطلبة، ولا يلبي متطلبات واحتياجات الطلبة، لأنه مصمّم خصيصًا للقصور المعرفي لديهم، وبالرغم من مرور التعليم مؤخرًا بتجربة التعليم الإلكتروني (عن بُعد) بشكلٍ كُلي، نجد أن المنهج والأنشطة المقدمة لا تتناسب ولا تتوافق مع

طبيعة إعاقتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعد (2021) والتي كشفت نتائجها عن أن المعيقات المتعلقة بالمنهج جاءت في المرتبة الثانية كما هو في الدراسة الحالية، وكشفت عن أن هناك صعوبة في تطبيق التعليم المدمج على بعض المقررات الدراسية.

3. جاء البعد الخاص بالمعيقات العامة في المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة كبيرة، ويمكن تفسير هذا البعد بناءً على استجابات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على فقراته بأن هناك عوامل وقرارات عامة يجب الأخذ بها وتشكل تلك القرارات العامة الدعم الإداري والتشجيع والتخطيط والتنفيذ الناجح من قبل صنّاع القرار والمسؤولين، فإذا ما تيسرت العوامل العامة المتعلقة بالقرارات الإدارية والتربوية يصبح من السهل التغلب على باقي المعيقات بنجاح، وتتفق نتيجة هذا البعد مع نتائج دراسة العجمي (2018) من أنه لا يوجد دعم ووعي من الإدارة بفعالية وأهمية التحول إلى تطبيق نظام التعليم المدمج، كما أكد Rojab (2019) أن هناك ضعفًا في التخطيط لتطبيق نظام التعليم المدمج بفعالية، ولذلك يجب الأخذ بالحسبان قبل تطبيق التعليم المدمج كما ذكرها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2021) أنه لا بد من مراجعة الخطة الاستراتيجية للتعليم المدمج لضمان مواءمتها وامتثالها لمتطلبات الترخيص وتطويرها وتحديثها دوريًا، وتوفير موارد الدعم (الأكاديمية والفنّية والإدارية) اللازمة لضمان نجاح الطلبة في برامج التعليم المدمج.

4. جاء البعد الخاص بمعيقات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرتبة الرابعة وبدرجة موافقة كبيرة، ويمكن تفسير هذا البعد من خلال ملاحظة استجابات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بأن تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية ليس إجراء روتينيًا وسهلًا كما هو الحال في التعليم التقليدي أو التعليم الإلكتروني، بل يتعارض مع كثير من الأمور لديهم وخاصةً في الفصل الدراسي، فهو يحتاج إلى بذل مجهود إضافي لديهم، وتفسيرًا لذلك أكدت ووثقت دراسة السعيد (2018) أنه يجب على المعلمين/ات الراغبين في إدماج مثل هذه الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية داخل الصف الدراسي، أن يحددوا الطرائق التي تعترض طريقهم أثناء التطبيق، ومعالجة هذه العقبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2020) في أن هناك ضعفًا في التخطيط وإدارة التعليم المدمج داخل الفصل الدراسي ويحتاج تطبيقه إلى وقت وجهد إضافيين، وقد أكدت نتائج دراسة Balmeo et at (2014) أن هناك مشاكل تصادف المعلمين/ات من جانبهم أثناء دمجهم للتقنية في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة.

5. جاء البعد الخاص بمعيقات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرتبة الخامسة وبدرجة موافقة كبيرة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن هناك عوامل ومشكلات متعلقة بالطلبة تفرض عليهم قيودًا وصعوبات تحد من الاستفادة من تطبيق التعليم المدمج، لذا يجب لفت الانتباه نحو أوجه القصور الموجودة لديهم ومعالجتها قبل الاتجاه إلى تطبيق هذا الاتجاه التعليمي الحديث، فكيف يتنقل الطلبة بين التعليم التقليدي والإلكتروني ولديهم افتقار في مهارة التنظيم الذاتي، فهذا بحد ذاته يحد من استفادتهم ويجعلهم غير قادرين على الاستفادة من هذا التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2020) في أن هناك ضعف استجابة من الطلبة من ذوي الإعاقة أثناء تطبيق التعليم المدمج، واتفقت أيضًا نتيجة هذا السؤال مع دراسة et al Rasheed (2020) من أن الطلبة يواجهون صعوبات في التنظيم الذاتي أثناء تواجدهم في بيئة التعليم المدمج، كما بينت نتائج دراسة Balmeo et at (2014) أن هناك بعض مشاكل يمكن ملاحظتها من الطلبة ذوي الإعاقة أثناء دمج التقنية في عملية التعلم.

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات 2-1-(الجنس؛ ذكر، أنثى)، 2-2-المؤهل؛ بكالوريوس، دراسات عليا)، 2-3-سنوات الخبرة؛ 5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، 11سنة فأكثر)؛ 2-4-عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر(5) سنوات في مجال التقنية (أقل من 5 دورات، من 10-6 دورات، من 11 دورة فأكثر)؛ 2-5-طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)؟

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى تشابه وتساوي وجهات النظر والخلفية المعرفية والكفاءة التقنية والمهنية لكلٍّ من المعلمين والمعلمات، وبالتالي لم يؤثر الجنس على تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نحو معيقات تطبيق التعليم المدمج، وعليه، يتفقون على أن التعليم المدمج عند تطبيقه يواجه صعوبة، ويدركون قبل تطبيقه أنه لا بد من ترشيد القرارات والخطط التربوية لتلافي الأخطاء التي تواجهه وأن يكون تطبيقه بطريقة مدروسة ومنظّمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2020) والتي لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين/ات تُعزى لمتغير الجنس، وتختلف مع نتائج دراسة عزيز (2022) والتي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الأناث.

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اتفاق حملة البكالوريوس والذين يمثلون الاستجابات الأكثر (117) من أصل (148) حيث اتفقت وجهات النظر فيما بينهم حول تقديرهم لمعيقات

تطبيق التعليم المدمج، وبالإضافة إلى ارتفاع المستوى المعرفي والتقني والثقافي لدى المعلم/ين/ات ووعيهم بالتعليم المعتمد على التقنية (الإلكتروني) وصعوباته ومعيقاته وتشابه آرائهم وتوقعاتهم حول معيقات دمجه في التعليم، وإلى حدٍ كبير تشابهت واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة عزيز (2022)، فتشابهت معها في اتفاق حملة البكالوريوس والماجستير حول الاستجابات نحو المعيقات، واختلفت معها في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح خريجي المعاهد، واختلفت نتيجة هذا التساؤل أيضًا مع دراسة شاهين (2020) والتي أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1إلى 5 سنوات، ومن 6 إلى 10 سنوات، ومن 11 سنة فاكثر)، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعد مرورهم مؤخرًا بجائحة كورونا قد جربوا استخدام التعليم الإلكتروني عن بُعد، وتطورت الخبرة والمهارة التقنية لديهم بشكل كبير وأصبحوا أكثر ثقة ودراية باستخدامها، وأصبحت الصورة واضحة لديهم عن كيفية توظيف التعليم الإلكتروني في بيئة الفصل الدراسي ومتطلباته وصعوباته، وبالتالي، لم تؤثر سنوات الخبرة بشكل كبير في تقدير معيقات التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، واختلفت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة المالكي (2020) والتي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح (أقل من (5) سنوات)، واختلفت أيضًا مع دراسة شاهين (2020) والتي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح (أكثر من (5) سنوات).

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير عدد الدورات التي حصلوا عليها في آخر5 دورات في مجال التقنية (أقل من 5 دورات، ومن 6 إلى 10 دورات، ومن 11 دورة فاكثر)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية متناهية أنه خلال السنوات الأخيرة حرصت وزارة التعليم على توفير أشكال مختلفة من التقنية والحث والتشجيع على استخدامها من قبل المعلمين/ات داخل الصف الدراسي، علاوة على ذلك، فإنه في الآونة الأخيرة وخاصةً بعد استخدام المعلمين والمعلمات لمنصة مدرستي وبعض التطبيقات المختلفة تطوّر الأداء التقني وزادت لديهم الخبرة التقنية، وفي المقابل، أطلقت وزارة التعليم العديد من المنصّات والدورات والورش التطبيقية خصّيصًا لتدريب منسوبيها لتطوير خبراتهم ومهاراتهم التقنية، ووضعت حوافز ونقاطًا لمن يلتحق بتلك الدورات، ومن زاوية أخرى، نرى أن جميع عينة الدراسة لديهم مؤهل عالٍ من البكالوريوس والدراسات العليا، كل هذا يجعل تقديرهم حول معيقات تطبيق التعليم المدمج لا يرتبط بعدد الدورات التقنية التي حصلوا عليها مؤخرًا، واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة المالكي (2020) والتي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح من تلقّى دورة تدريبية تُعنى بالتقنية.

وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعيقات تطبيق التعليم المدمج تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج (معاهد التربية الفكرية، صفوف الدمج الملحقة في مدارس التعليم العام)، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن فصول مدارس الدمج وفصول مراكز التربية الفكرية متشابهة في الأغلب، والتي فرضت بدورها نوعًا ما في تقارب وجهات النظر حول تقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول المعيقات، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ (معيقات تتعلق بمعلّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية) تُعزى لمتغير طبيعة البرنامج لصالح المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ارتفاع الكفاءة التقنية لدى معلمي العاملين في معاهد التربية الفكرية، وفي المقابل نجد أن معاهد التربية الفكرية قد تكون متكاملة ومجهزة من جميع الإمكانات، وقد توفر الوسائل اللازمة من الأجهزة التقنية وتكون متاحة للطلبة والمعلم/ين/ات من ذوي الإعاقة الفكرية لأغلب اليوم، كفصول التدريب المهني المتواجد به ركن حاسب آلي مخصص لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى غرف المصادر، على عكس مدارس الدمج الملحقة بها فصول ذوي الإعاقة الفكرية والتي يكون توفر التقنية فيها محدود أو توفر الفصول المجهز بها أجهزة حاسب آلي أو وقت استخدامها محدودًا لدى المعلمين/ات والطلبة، ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أيٍّ من نتائج الدراسات السابقة لعدم تطرقها لمتغير طبيعة البرنامج.

التوصيات والمقترحات.

1- تقديم دورات وورش تدريبية لمعلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، من أجل رفع خبراتهم حول التعليم المدمج ونماذجه، وكيفية اختيار النموذج المناسب، وطريقة دمجه بالصف الدراسي بطريقة سهلة.

2- تقديم حوافز مادية ومعنوية وامتيازات خاصة للمعلمين/ات الذين يسعون لتطبيق التعليم المدمج في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.

3- الحرص على تهيئة البيئة الصفّية فنيًا من أجل دمج التعليم المدمج داخل الصف الدراسي.

4- توفير التقنية داخل المدرسة سواءً في المعامل أو داخل الصف، والحرص على أن تكون متاحة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية لأغلب الوقت.

5- الاستفادة من تجربة التعليم عن بُعد، والبحث عن طرق وأساليب لدمج التقنية داخل الصف الدراسي.

6- إصدار دليل عن التعليم المدمج خاص للمعلمين/ات من قِبل لجنة مختصة يتناول فيها نماذج التعليم المدمج وكيفية اختيار النموذج المناسب من بين النماذج، وإرشادات وخططًا قبل البدء بتنفيذ التعليم المدمج، وطرقًا ووسائل لتجنُّب المعيقات والعقبات التي تواجههم.

7- التعاون من قبل لجنة متخصصة تتكون من مجموعة من الخبراء والتربويين في علم الأعصاب، وعلم التقنية، في تصميم وإنتاج بيئة تعليمية مدمجة، وشاملة، وفعّالة، تراعي خصائص وحاجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

8- كما تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية حول كل من:

1. فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تعليم القراءة، أو الكتابة، أو الوعي الصوتي، أو في تنمية بعض المهارات، أو في علاج بعض المشكلات التعليمية أو السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.
2. تصورات معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية عن جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية من خلال التعليم المدمج.
3. أثر تطبيق التعليم المدمج مع الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية.
4. معيقات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام المنهج النوعي.
5. إجراء دراسة مستقبلية حول نفس موضوع الدراسة (دراسة مماثلة) في مناطق ومدن أخرى.

قائمة المراجع.

أولا- المراجع بالعربية:

- بزبز، محمد يوسف حسن. (2019). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. دراسات العلوم التربوية، 46(4)، 433-452. https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/view/101259
- بشاتوه، محمد عثمان محمد. (2021). دور التعلم المدمج في تطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى التلاميذ الصُّم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 170-196. https://mbse.journals.ekb.eg/article_144671.html
- البكاتوشي، جنات عبد الغني إبراهيم. (2013). التعليم الإلكتروني المدمج والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان طفل اليوم أمل الغد، 1، الإسكندرية: كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 19 - 28.
- بلال، صديق الأمين أحمد؛ والماحي، فرج الله محمد الكامل؛ وتوم، آسيا برير محمد. (2021). فاعلية استخدام أسلوب التعليم المدمج لتنمية المهارات التدريسية. مجلة النيل للعلوم التربوية، 2(2)، 77-99. https://jfees.journals.ekb.eg/article_239925_8d97b7ccc7a4dad7dbaf5dd4790eca11.pdf
- الجامعة السعودية الإلكترونية. (د.ت.). التعليم المدمج. https://seu.edu.sa/ar/blending-learn/
- جلاد، سها؛ وقشوع، عبير؛ وأبو حمد، لينا؛ وجعيدي، براءة. (2021). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قليلة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(3)، 731-747. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOIjeps/IjepsVol9No3Y2021/ijeps_2021-v9-n3_731-747.pdf
- جمال، محمد. (2022). آفاق الدراسات المستقبلية في التعليم ملامح مدرسة المستقبل. دار الكتب المصرية.
- الحازمي، مرام حامد (2020). تحليل إستراتيجي لإمكانية تضمين التعلم المدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمرحلة ما بعد كورونا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44(4)، 117-174. https://jfees.journals.ekb.eg/article_152396_84752a280fcd244981e16daaeae39f53.pdf
- خضر، خالد؛ وفخرو، عبد الناصر؛ ودرغام، رحاب؛ وعياش، رياض؛ وخليلي، هناء. (2022). تحديات التعلم عبر الإنترنت للطلبة ذوي الإعاقة: حلول النفاذ الرقمي والتصميم الشامل للتعلم. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 17(2)، 241-286. https://journal.hebron.edu/index.php/jour-hum/jour-archive/45-v17-2/551-v17-2-9.html
- درويش، محمود (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع-مصر.
- الدهشان، جمال علي خليل. (2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (4)، 105-169. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=267526

- زغلول، ساره شاكر محمد. (2022). فاعلية التعليم المدمج القائم على محفزات الألعاب (الشارات) في تنمية بعض المهارات التكنولوجية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة العربية للتربية النوعية، 7(25)،157-192.
- السبيعي، علي رسام هاجد. (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للنشر، (21)، 553-577. https://www.ajsp.net/research/
- 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.https://journals.ekb.eg/article_160485.html
- السعيد، رضا مسعد. (2018). توقعات مستقبلية للمناهج وطرائق التعليم والتعلم في ضوء المتغيرات العالمية. المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس "المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطائق التعليم والتعلم"، 5-6 ديسمبر، مجلة العلوم التربوية، 153- 127.
- سعيد، نهى ساهر. (2020). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 31 (121)، 600 – 566.https://journals.ekb.eg/article_121381.html
- سليم، تيسير أندراوس. (2018). اتجاه طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعليم المدمج. دراسات العلوم التربوية، 45(4)، 242-259.
- السيد، حمادة أحمد.. (2021)المعوقات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في التعليم الإلكتروني مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (5) 23، 279-326 . https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1236857
- شاهين، حسان رافع. (2020). درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (13)، 179-208.http://search.mandumah.com/Record/1039747
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (2014). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصرايرة، رائد عبد الحافظ إبراهيم؛ والصعوب، ماجد محمود إبراهيم. (2020). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي للتعليم المدمج والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. العلوم التربوية، 28(3)، 131 - 180. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=287953
- الصواف، أماني محمد فتحي حامد(2022) .. أثر القضاء على التعليم في ظل تداعيات جائحة كورونا COVID 19 على التحصيل الدراسي وخفض العبء المعرفي في صفوف طلاب المرحلة الجامعية .المجلة التربوية، 96 (96)، 361-418. https://edusohag.journals.ekb.eg/article_228160.html
- عاصم، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، إيهاب عيسى. (2018). التعليم المدمج والتعلم بالإنترنت. المكتب العربي للمعارف.
- عبدالله عبد الله، حمزة زكريا. (2013). أثر إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التواصل اليدوي لدى الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة. مجلة بحوث التربية النوعية، (31)، 240-279. https://mbse.journals.ekb.eg/article_144671.html
- العجلان، عبد الرحمن عبد العزيز بن عبد الرحمن. (2020). المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، 1، الطائف: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 146 - 167 .
- العجمي، سارة علي حمد. (2018). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7 (3)،55-46 .
- عزيز، عامر عباس. (2022). التحديات التي تواجه التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات التلامذة من ذوي الإعاقة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 19(74)، 588-620.
- العليان، نرجس قاسم مرزوق. (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 47، 271-288.
- العمّار، زينب. (2021). بين المشافهة والتعلم الهجين لذوي الاحتياجات الخاصة: الإعاقة البصرية نموذجًا. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3(1)، 313-340.https://sosj.journals.ekb.eg/article_160493.html
- العنزي، حنان نايل؛ التويجري، أريج محمد عبد العزيز. (2018). واقع الكفايات التكنولوجية لدى قائدات مدارس التعليم العام في محافظة الخرج للعام الدراسي 1438 هـ مجلة البحث العلمي في التربية، 16 (19)،58-33 .
- الغصاونة، يزيد عبد المهدي سلامة؛ والعايد، واصف محمد؛ ونجادات، منجد محمد حسن. (2014). تقييم البرامج التي تُقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين [ورقة عمل]. كلية التربية، جامعة الطائف.

- الفقي، محمد علي السيد محمد. (2022). فعالية التعليم المدمج على تعلم بعض مهارات العاب القوي لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة بحوث التربية الرياضية، 73(144)، 99-132. https://mbtr.journals.ekb.eg/article_261478.html
- لوحيدي، فوزي؛ وجلول، أحمد؛ وثامر، عبد الرؤوف محمد. (2020). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية،7 (1)،.http://search.mandumah.com/Record/1057342 288-298
- مازن، حسام الدين محمد. (2016). تعليم وتعلم العلوم عبر شبكة الإنترنت. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- 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)،86-52. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=257350
- مجيد، رزان عدنان إسماعيل. (2020). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5 (15)، 262-235.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2021). التعليم المدمج. مجلة مستقبليات تربوية، 5(3)، 1-120.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2021). معايير التميز للتعليم المدمج في التعليم العالي. https://nelc.gov.sa/ar/cx/k12/359
- مصطفى، أحمد محمد حسين. (2017). أثر استخدام التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات في التعليم الجامعي، (37)، 590 – 583.https://deu.journals.ekb.eg/article_49216.html
- المطيري، فهد حمود شريد؛ والمشاقبة، ابتسام فارس. (2019). واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس لدى معلمي التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. http://search.mandumah.com/Record/976333
- المعيقل، إبراهيم عبد العزيز. (2017). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المُدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5 (17)،https://sero.journals.ekb.eg/article_91802.html.1-48
- المكانين، هشام. (2017). معيقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. المجلة التربوية، 31 (123)، 88-51.
- هاشم، مجدي يونس. (2017). التعليم الإلكتروني. دار زهور المعرفة والبركة.
- وزارة التعليم (1437/1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Alvarez Jr, A. V. (2020). 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. https://eric.ed.gov/?id=EJ1285361
- American association on intellectual and developmental disabilities. (2021). intellectual disability: definition, classification, and systems of support (12th ed.). Washington, dc: aaidd press. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition
- Baber, S., & Qaisar, S. (2022). A Case study regarding challenges of blended learning practices in public school of Punjab. Gomal University Journal of Research, 38(1), 56-65. https://www.academia.edu/80162824/A_Case_Study_Regarding_Challenges_of_Blended_Learning_Practices_in_Public_School_of_Punjab
- Balmeo, M. L., Nimo, E. M. A., Pagal, A. M., Puga, S. C., ArisDafQuiño, & Sanwen, J. L. (2014). Integrating Technology in Teaching Students with Special Learning Needs in the SPED Schools in Baguio City. IAFOR Journal of Education, 2(2). https://doi.org/10.22492/ije.2.2.05
- 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, 100–114. https://doi.org/10.14742/ajet.7175
- Cheng, S. C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. Journal of computers in education, 7(2), 131-153. https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-019-00150-8

- Dikkers, A. G., Lewis, S., & Whiteside, A. L. (2015). Blended learning for students with disabilities: The North Carolina Virtual Public School's co-teaching model. In Exploring pedagogies for diverse learners online. Emerald Group Publishing Limited.
- 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. https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1457949
- 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. https://ssrn.com/abstract=4212463
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. Procedia-social and behavioral sciences, 116, 4596-4603.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? TechTrends, 63(5), 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5
- itude, Readiness and Adaptability to Blended Learning Modality. International Journal of English Literature and Social Sciences, 6(2), 443-449. https://ijels.com/upload_document/issue_files/65IJELS-10220219-Challenges.pdf
- Kayalar, F. (2021). Importance of Enriched Virtual learning model in hybrid teaching application. Proceedings of IAC in Budapest, 23-27.
- Kihoza, P., Mandela, N., Zlotnikova, I., Bada, J., & Kalegele, K. (2016). Classroom ICT integration in Tanzania: Opportunities and challenges from the perspectives of TPACK and SAMR models. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT), 12, 107–128. https://www.learntechlib.org/p/173436/
- Kuo, Y.-C., Belland, B. R., Schroder, K. E. E., & Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. Distance Education, 35(3), 360–381. https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955265
- Lalima, D. K., & Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. Universal Journal of Educational Research, 5(1), 129-136. DOI: https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116
- 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. https://koreascience.kr/article/JAKO202209542028703.page
- Lubis, M., Parsusah, M., Komaro, M., & Djohar, A. (2019, February 1). Blended Learning, Implementation Strategy: The New Era of Education. Www.atlantis-Press.com; Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ictvet-18.2019.14.
- Ma'arop, A. H., & Embi, M. A. (2016). Implementation of blended learning in higher learning institutions: A review of the literature. International Education Studies, 9(3), 41-52. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093338.pdf
- Masadeh, Dr. T. S. Y. (2021). Blended Learning: Issues Related to Successful Implementation. International Journal of Scientific Research and Management, 9(10), 1897–1907. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v9i10.el02
- Noguera, I., Guerrero-Roldán, A., Peytcheva-Forsyth, R., & Yovkova, B. (2018, March). Perceptions of students with special educational needs and disabilities towards the use of e-assessment in online and blended education: barrier or aid. In Proceeding from 12th international technology, education and development conference, Valencia, Spain (pp. 5-7).
- Ossiannilsson, E. (2018). Blended Learning-State of the Nation. CSEDU, (2), 541-547. https://www.researchgate.net/publication/320858962_Blended_learning_The_state_of_nation
- Pappas, C. (2015, October 8). The History of Blended Learning. ELearning Industry.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. Computers & Education, 144, 103701. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/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. https://doi.org/10.33795/jlt.v9i2.92
- Rose, R. (2014). Access and Equity for All Learners in Blended and Online Education. International Association For K-12 Online Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561307.pdf
- Safari, S. (2021). The Identification Effective Factors on Blended Learning Development in Higher Education Context. Iranian Distance. Education Journal, 3(1). https://doi.org/10.30473/IDEJ.2022.8758
- Şahin, M. (2022). The Problems and Opportunities of Hybrid Education for School Management. Education Quarterly Reviews, 5(4), 96-103. https://www.asianinstituteofresearch.org/EQRarchives/The-Problems-and-Opportunities-of-Hybrid-Education-for-School-Management-
- 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
- Stamer, T. (2016). Promoting learning strategies in students with learning disabilities through blended learning [doctoral dissertation, McKendree University]. https://www.proquest.com/openview/60e74e24e9957e0e2ca889d12a9e0716/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750
- Tsikinas, S., Xinogalos, S., Satratzemi, M., & Kartasidou, L. (2017). Using serious games for promoting blended learning for people with intellectual disabilities and autism: Literature vs reality. In Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning (pp. 563-574). Springer, Cham.
- UNESCO (2016). Country readiness to monitor SDG 4 education targets: Regional survey for the Arab States | ICT in education policy toolkit. Retrieved April 27, 2023, from https://en.unesco.org/icted/content/country-readiness-monitor-sdg-4-education-targets-regional-survey-arab-states
- UNICEF. (2021). Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities.
- Wilder, J., Magnusson, L., & Hanson, E. (2015). Professionals' and parents' shared learning in blended learning networks related to communication and augmentative and alternative communication for people with severe disabilities. European Journal of Special Needs Education, 30(3), 367-383. https://eric.ed.gov/?id=EJ1062963
- 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). https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7
- Yusoff, S., Yusoff, R., & Md Noh, N. H. (2017). Blended learning approach for less proficient students. SAGE Open, 7(3), 1-8. https://doi.org/10.1177/2158244017723051
- 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). https://doi.org/10.30845/jesp.v6n1p19