متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

إعداد

أ/ سميه حمود عبد اللّه الهذلول

محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

د/ طلال عقاب الحزيمي

أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

سميه حمود عبد الله الهذلول[1]، طلال عقاب الحزيمي،

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

[1] البريد الالكتروني للباحث الرئيس: salhuthlul@imamu.edu.sa

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٣٢٣) معلمًا ومعلمة، يعملون في مدارس التعليم العام الابتدائية، والتي يطبق فيها برامج خاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥١)، كما جاءت متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي هؤلاء التلاميذ من وجهة نظرهم بدرجة عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٦). وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه تُعزى إلى متغير: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والحصول على الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التعليم المدمج.

الكلمات المفتاحية: متطلبات التعليم المدمج، التعليم المدمج، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وجهات نظر المعلمين.

Blended Learning Requirements for Students with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) from The Teachers' Point of View in Riyadh

Sumayyah Hamoud Alhuthlul[1], Talal Eqab Alhuzaimi[2]
[1]Department of Special Education, Faculty of Education, AL-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
[2]Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.
[1]Corresponding author E-mail: salhuthlul@imamu.edu.sa

Abstract:

The purpose of this study is to identify the Requirements of Blended Learning for Students with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) from Their Teachers' Point of View in Riyadh. A descriptive approach was used, and a questionnaire was used as a research tool. The study sample consisted of 323 male and female teachers who work in general primary schools teaching students with ADHD in Riyadh city. The results showed that the requirements of blended learning related to the needs of students with ADHD from the teachers' point of view is very high, M = 4.51, and the requirements of blended learning related to the teachers from their point of view is very high, M = 4.36. It also demonstrated that there were no statistically significant differences between the teachers' viewpoints toward the requirements of blended learning for students with ADHD based on gender, educational level, majors, years of experience, and specialized training courses on blended education .

Keywords: Blended Learning Requirements, Blended Learning, Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD), Teachers' Point of View

المقدمة:

سعت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ للحصول على فرص تعليم مناسبة تحقق استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فعالة في المجتمع. كما استحدثت وزارة التعليم برامج للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لاحتوائهم في فصول التعليم العام جنبًا إلى جنب مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة.

ويعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من بين الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعًا، وهو ما أكدته دراسة حديثة على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث أشارت إلى أن معدل انتشاره يصل إلى (٣,٢%) (Altwaijri et al., 2020). كما يفتقد هؤلاء التلاميذ إلى الدافعية والمتعة في العملية التعليمية والتعلّمية؛ مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي (American Psychiatric Association (APA),2013)). ولذلك يتوجب علينا تقديم الأنشطة التربوية المتنوعة للتلاميذ في جو ممتع ومشوق وجذاب، وقد يتم ذلك من خلال تفعيل استخدام التقنية في العملية التعليمية (البكاتوشي، ٢٠١٣)؛ حيث تُظهر الأبحاث أن التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه يمكنهم الاستفادة بشكل كبير من تطبيق أدوات التقنية والاتصال للأغراض التعليمية (Ibrahim et al., 2016). كما ننوه على أهمية التوجيه والتدريس المباشر لهؤلاء التلاميذ؛ حيث يعتبر أحد أهم الممارسات التعليمية الفعالة مع التلاميذ ذوي الإعاقة (Greer et al., 2014a).

ومن زاوية أخرى شهد العالم تطورًا سريعًا في العلوم والمعارف والتقنية، والذي أثر تأثيرًا كبيرًا على جميع نواحي الحياة المختلفة؛ ونتيجة لذلك أصبحت المؤسسات التعليمية تواجه مطالب ملحة لمواكبة هذه التطورات، والبحث عن إستراتيجيات حديثة لتحقيق أهداف التربية في ظل رؤى التعليم الجديدة (العجمي والعرفج، ٢٠١٨)؛ حيث أصبح من المهم توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية؛ لمواكبة هذه التطورات (الدليمي، ٢٠٢٠)، وحتى نكون على استعداد لمواجهة أي ظروف أو أزمات غير متوقعة قد تقف عقبة أمام التعليم التقليدي (الدليمي، ٢٠٢٠؛ Dhawan, 2020).

وعليه فإن التعليم التقليدي القائم على المعلم لم يعد كافيًا للعصر الحالي (Yeigh et al., 2021)، وفي المقابل يعتبر التفاعل والتواصل الإنساني بين المعلمين والتلاميذ في البيئة التعليمية دافعًا وحافزًا نحو التعلم (السيد، ٢٠١٦)؛ الأمر الذي أدى إلى ظهور الاهتمام بالتعليم المدمج، حيث يعتبر حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، كما أنه يساعدنا على تصميم تعلم فردي يناسب كل طالب حسب احتياجاته (الشرمان، ٢٠١٥)؛ وذلك لتمتعه بمستوى أعلى من المرونة في توفير الاحتياجات التربوية، مما يؤدي إلى رفع جودة العملية التعليمية (سعد، ٢٠٢١؛ Montgomery et al., 2015).

ومما لا شك فيه فإن تغيير البيئة التعليمية إلى بيئة تدمج وتفعل التعليم الإلكتروني الذي يعتبر حديثًا نسبيًا مع البيئة التقليدية، والتي اعتادت عليها المؤسسات التعليمية لفترة طويلة من الزمن-يولد عددًا من المتطلبات الواجب توافرها للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم؛ والتي تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهو ما أكده عددٌ من الدراسات السابقة (Madaus et al., 2012؛ فندي وآخرون،٢٠٢١؛ Podsiadlik, 2021؛ سعد، ٢٠٢١). لذلك تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن هذه المتطلبات من وجهة نظر المعلمين؛ لما لهم من دور كبير في الإسهام بعملية التعليم، ولضمان نجاح التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووصولهم إلى التعليم الجيد الملبي لاحتياجاتهم، خاصة وأن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سعت من خلال خطتها الإستراتيجية (٢٠٢٠-٢٠٢٣) إلى تحسين تكافؤ فرص التعليم لجميع الفئات، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو الإعاقة، وعملت على تعزيز التحول الرقمي من خلال تطوير البرامج والأنظمة الإلكترونية، والسعي لتوفير التعليم المدمج.

مشكلة الدراسة:

توقيت الدراسة جاء متزامنًا مع التوجهات الحديثة نحو تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم العام التي تحتوي على برامج للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي ولّد ضرورة التعرف على المتطلبات الجديدة المتعلقة باحتياجات هؤلاء التلاميذ ومعلميهم؛ لكونهم أحد أهم عناصر العملية التعليمية.

ومما لاحظه الباحثان-حسب علمهما واطلاعهما-على الدراسات السابقة، وفرة الدراسات الحديثة المتعلقة بوجهات نظر المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ غير ذوي الإعاقة ومعلميهم بمراحل التعليم العام، كدراسة العبيدي وإبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة الدوسري (٢٠٢٠)، ودراسة العجلان (٢٠٢٠)، وفي المقابل فإن الدراسات لم تتطرق لمتطلبات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ومعلميهم في التعليم المدمج بمراحل التعليم العام، ولا سيما في البيئة العربية. وهذا بدوره قد يسهم في توليد فجوة بحثية في هذا السياق، كما قد يؤدي إلى حرمان التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من فرص الاستفادة بشكل جيد من التعليم المدمج.

ولقد أكدت عددًا من الدراسات السابقة بأن التلاميذ ذوي الإعاقة، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلموهم لا يزالون يواجهون عددًا من التحديات في بيئات التعليم المدمج (سعد، ٢٠٢١؛ Podsiadlik, 2021; Friel, 2022). وغالبًا ما يتم تجاهل احتياجات وصول التلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية خاصة، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى التعليم المدمج (Alvarado-Alcantar & Keeley, 2020). أما بالنسبة للمعلمين فقد أكدت نتائج دراسة كلٍّ من سميث وآخرين (Smith at al., 2016) إلى أن مناهج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لا تتناول بعض المواضيع المتعلقة بتأهيل المعلمين للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني، ومن ضمنها التعليم المدمج. ولذلك يوصي كلٌّ من جرير Greer et al., (2014c)، ووليامز (Williams, 2018) بضرورة التوسع في البحث عن متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

كما أشارت بعض الدراسات التي تناولت استخدام التقنية -والتي تعد أحد أهم ركائز التعليم المدمج- مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض إلى وجود عددًا من المعوقات التي تواجه هؤلاء التلاميذ ومعلميهم وتحول دون الاستفادة منها في العملية التعليمية؛ كدراسة الحميدي (٢٠١٨) والتي وجدت بأن معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه قد واجهوا عددًا من التحديات عند استخدامهم للوسائل التعليمية الإلكترونية؛ كقلة معرفتهم بتوظيفها في العملية التعليمية، والجهد الكبير الذي قد يتطلبه استخدامها؛ كما أنهم يواجهون صعوبة في إيجاد البرامج التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. ولقد أشارت دراسة الحسين وآل داود (٢٠١٧) إلى قلة معرفة معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتقنيات المساعدة، وإغفال برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لاستخدام هذه التقنيات.

كما لاحظ أحد الباحثين من خلال زيارته لعدد من المدارس التي تطبق برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض، ومقابلة بعضًا من المعلمين فيها؛ وجود ضعفًا في توظيف

التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وصعوبة في التعامل مع احتياجات هؤلاء التلاميذ في بيئات التعليم المدمج؛ والذي قد يعزى لعدم وضوح وتحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف التعليم المدمج مع هؤلاء التلاميذ في ظل نقص الدراسات السابقة.

وعلى أساس ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

الأسئلة:

يتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين عينة الدراسة؟
٣. ما تأثير متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية حول التعليم المدمج) في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة فيما يلي:

١. لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير النوع.
٢. لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٣. لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير التخصص.
٤. لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
٥. لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية.

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين.

٢. التعرف على متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين عينة الدراسة.

٦. الكشف عن تأثير متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية حول التعليم المدمج) في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما وجده الباحثان -حسب علمهما- من قلة الدراسات العربية والمحلية التي تتناول موضوع الدراسة، فتعدّ هذه الدراسة إضافة علمية في هذا المجال، كما أنها تسهم في إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول التعليم المدمج، وذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما يؤمل من هذه الدراسة أن تكون نواة لدراسات أخرى في مجال التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم معلومات ومؤشرات قد تساعد المسؤولين والمخططين وصناع القرار في وزارة التعليم على التعرف على المتطلبات اللازمة لدعم تطبيق التعليم المدمج الملبي لاحتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والعمل على توفيرها، كما يتوقع أن توفر نتائج الدراسة المعلومات التي قد تسهم في تطوير واستحداث برامج تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لرفع مستواهم المهني في مجال تعليم هؤلاء التلاميذ في بيئات التعليم المدمج.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التربية الخاصة والتعليم العام العاملين مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية التي يطبق فيها برامج خاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (بنين، بنات) في مدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول والثاني للعام (١٤٤٤هـ).

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج (Blended Learning):

ويمكن تعريف التعليم المدمج بأنه: نهج تربوي يجمع بين فرص التعلم وجهًا لوجه مع فرص التعلم الإلكتروني، كما يهتم بزيادة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ مع بعضهم البعض من جهة أخرى (Hew & Cheung, 2014).

متطلبات التعليم المدمج (Blended Learning Requirements):

ويمكننا القول بأن متطلبات التعليم المدمج هي: الأمور التي يبنى عليها نجاح التعليم المدمج، وتجعله قابلًا للتنفيذ والتطبيق والتقويم (الدوسري، ٢٠٢٠).

ويعرف الباحثان متطلبات التعليم المدمج إجرائيًا بأنها: كل الاحتياجات المرتبطة بالتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، واللازم توافرها لتوظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية وضمان نجاحه، كما تعكسها استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة البحث.

التلاميذ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه / (Students with (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD):

هم التلاميذ الذين يعانون من "اضطرابات عصبية وسلوكية، تظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة، ونشاط مفرط غير هادف يعيق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معًا" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦-١٤٣٧، ص.١١).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

المحور الأول: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يعدّ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من المصطلحات الحديثة نسبيًا؛ حيث إنه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية الثمانينات من القرن العشرين (أحمد وبدر، ٢٠١١؛ عبد العظيم وحامد، ٢٠١٦). وقد عرفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) بأنه: اضطراب يصنف كأحد الاضطرابات ذات المنشأ العصبي، التي تظهر في مراحل الطفولة (أقل من ١٢ عامًا)، وتؤثر في الجوانب الشخصية والأكاديمية والاجتماعية للأطفال، ويظهر في صورة ثلاثة أنماط، هي: نقص الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، وينبغي أن يظهر في موقفين مختلفين على الأقل (المنزل، المدرسة، العمل)، لمدة ستة أشهر على الأقل (APA,2013).

خصائص التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يُظهر العديد من التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه عددًا من الخصائص والسمات التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ، ومن أبرز تلك الخصائص ما يلي:

الخصائص المتعلقة بالوظائف التنفيذية: يوجد قصور في الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه(Schworer et al., 2020; Bolden) & Fillauer, 2020،) ويتضح هذا القصور لدى هؤلاء التلاميذ من خلال بعض المشاكل المتمثلة في التالي: القدرة المحدودة على ضبط النفس، ضعف القدرة على الإدارة الذاتية للوقت، وصعوبة في التنظيم الذاتي، إضافة إلى ضعف الدافع الذاتي للقيام بالمهام المملة أو المجهدة أو طويلة المدى، والتي لا تسمح بالحصول على نتائج فورية (باركلي، ٢٠١٦/ ٢٠٢١).

الخصائص السلوكية: يُظهر التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه عددًا من السلوكيات غير الملائمة في الصف، والتي تتمثل في سلوك الفوضى، وهز الجسم أثناء الجلوس، والمشي في الصف أو الخروج منه بدون استئذان، وعدم الامتثال للتعليمات، والتحدث مع الزملاء، واللعب بممتلكات الغير، والتأخر عن موعد الدرس، والضحك بطريقة غير مناسبة، والتململ بعصبية (يحيى ٢٠١٤).

الخصائص الأكاديمية: يواجه معظم التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه عددًا من الصعوبات في المدرسة، تتمثل في انخفاض التحصيل الأكاديمي، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وانخفاض التحصيل الأكاديمي (بوكرمة وبوجملين، ٢٠١٢؛ Mayes et al., 2020; ;Raggi & Chronis, 2006; Wu & Gau, 2013 ;Lawrence et al., 2021)؛ والذي يرجع سببه إلى الخصائص السلوكية الأساسية لهذا الاضطراب، كنقص التركيز، وكثرة الحركة، والاندفاعية، وعدم الامتثال للأوامر، ومن شأنه أن يؤثر مباشرة على النتائج الدراسية للتلميذ (Raggi & Chronis, 2006؛ بوكرمة وبوجملين، ٢٠١٢).

المحور الثاني: التعليم المدمج:

شهد العالم أجمع تطورًا سريعًا في المجال التقني، لذلك لجأت معظم المؤسسات التعليمية إلى التعلم الإلكتروني، إلا أن العديد من تجاربها أثبتت أن هذا الانتقال الكلي من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت لم يكن فعالًا كما كان متوقعًا، وهو ما دفع إلى الاتجاه نحو التعليم المدمج، والذي يعد أحد أبرز التطورات التي تميز بها القرن الحادي والعشرون؛ لقدرته على توفير التعليم للجميع (الشرمان، ٢٠١٥).

مفهوم التعليم المدمج:

يشير كلًا من كولفيلد (Caulfield, 2011) وهراستينسكي 2019 (,Hrastinski) إلى ظهور العديد من التعريفات للتعليم المدمج، كما أنها غالبًا ما تركز على المزج ما بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، بالرغم من أنها ليست السمة البارزة التي تحدد فاعلية التعليم المدمج؛ لذلك سنكتفي هنا باستعراض التعريف الذي قد يعتبر أكثر شمولًا ودقة في توضيح المقصود من التعليم المدمج (Cronje, 2020)، وهو ما تبنته دريسكول (Driscoll, 2002)؛ حيث وجدت بأن للتعليم المدمج أربع صور مختلفة، وهي:

- دمج أو اتحاد أنماط من التقنيات المعتمدة على الشبكة العنكبوتية (الفصول الدراسية الافتراضية المباشرة، التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، الفيديو والصوت والنص)؛ لتحقيق هدف تعليمي.

- دمج طرق التدريس المختلفة، والمبنية على نظريات تعليمية متعددة (البنائية والسلوكية والمعرفية)؛ لتحقيق مخرجات التعلم بصورة أفضل مع أو بدون تقنيات التعلم.
- دمج أي شكل من أشكال تقنيات الوسائط التعليمية (الفيديو، الأسطوانات التعليمية، التدريب المبني على الإنترنت) مع التدريب المباشر الموجه من قبل المعلم في البيئة الصفية التقليدية.
- دمج التقنيات التعليمية مع مهام وظيفية فعلية؛ من أجل توفير تأثير متجانس للتعلم والعمل.

التعليم المدمج في ضوء نظريات التعلم:

تكمن فلسفة التعليم المدمج في أنه لا يعتمد على طريقة واحدة في التعليم وإنما يمزج الطريقة التقليدية في التدريس مع التعليم الإلكتروني من أجل الوصول إلى تفريد التعليم، ومراعاة الاحتياجات الفردية المختلفة للتلاميذ، لذلك فهو يستند إلى عدة نظريات تعليمية؛ وهذا ما تم تأكيده بشكل مباشر في تعريف دريسكول (Driscoll, 2002) للتعليم المدمج، حيث أشارت إلى أن جزءًا من هذا التعليم يعمل على الجمع بين عدة أنماط أو نظريات تعليمية (البنائية، السلوكية والمعرفية)؛ لتحقيق مخرجات التعلم بصورة أفضل. وسيتناول الباحثان في هذا الجزء العلاقة بين التعليم المدمج وأبرز نظريات التعلم المرتبطة به فيما يلي:

التكامل بين النظرية السلوكية والبنائية: في الآونة الأخيرة كان هناك دعوة متزايدة للدمج بين مبادئ النظرية السلوكية والبنائية؛ لتلبية أساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ بشكل فعال (Cronje, 2020). ويتحقق ذلك في التعليم المدمج؛ حيث يعتمد على التكامل بين بيئتي التعليم التقليدي والإلكتروني؛ لذا فهو يسعى لإيجاد نقطة التقاء بين التعليم التقليدي، والذي يعتمد على مبادئ النظرية السلوكية (تشو، ٢٠٠٨، كما ورد في السيد، ٢٠١٦)، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة التغير الحادث في السلوك الظاهري للمتعلم، وترى بأن التعلم يحدث نتيجة مثير خارجي، وتهتم بالربط بين هذا المثير والاستجابة، وبتعزيز هذا الرابط (الهمشري، ٢٠١٦). وبين التعليم الإلكتروني، والذي يعتمد على مبادئ النظرية البنائية، بحيث يتمكن المتعلم فيها من بناء معرفته بنفسه، من خلال البحث والاكتشاف عبر مصادر التعلم المختلفة، والتي تتيحها بيئة التعلم الإلكترونية، ومن خلال التفاعل والتعاون مع الأقران في بيئة التعلم الصفي وجهًا لوجه (تشو، ٢٠٠٨، كما ورد في السيد، ٢٠١٦).

النظرية المعرفية: تقوم فلسفة النظرية المعرفية على العوامل المتعلقة بالمتعلم أكثر من العوامل المتعلقة بالبيئة، وعلى العمليات العقلية التي تتوسط المثير والاستجابة، حيث إنها لم تلغِ ما جاءت به النظرية السلوكية، إلا أنها طورت كلًّا من تحليل المهمة أو تحليل المتعلم، وجميع ما سبق يتفق مع أنماط التعليم المدمج، خاصة في اهتمامه بعملية تصميم التدريس وتحليل المهمات وسلوكيات المتعلمين، ومن ثم اختيار الطريق الأمثل لتحقيق الأهداف (أبو موسى والصوص، ٢٠١١). ويستفاد من النظريات المعرفية في جانب التعلم الإلكتروني، وخصوصًا في تصميم المقررات الإلكترونية من أوجه متعددة، ولعل من أهمها التصميم البصري لمحتوى المقرر وصفحاته، وتعتبر نظرية الجشطالت، أو التعلم بالاستبصار من أهم النظريات المعرفية، والتي من روادها ثلاثة علماء هم: كوهلر، وكوفكا، وفرتهيمر، وقد ركزت على تصميم وتنظيم الشكل البصري لبيئة التعلم، كالتمثيل البصري للمعلومات اللفظية، والتصميم البصري لواجهة المستخدم (أبو خطوة، ٢٠١٨).

النظرية الاتصالية: طور سيمنز Siemens في عام (٢٠٠٥) نظرية التعلم الاتصالية بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، والتي تأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم وتؤكد على استخدام التقنية والشبكات في التعليم (الهمشري، ٢٠١٦)، بحيث لا تكون المعرفة داخل الفرد فحسب، وإنما توزع أيضًا خارجيًا من خلال الشبكات التي نشكلها، كما أن تقنيات الإنترنت، وخاصة التقنيات الاجتماعية توفر بيئة متنوعة للمتعلمين للتواصل والتفاعل مع مجتمع المعرفة (دباغ وآخرون، ٢٠١٩/ ٢٠٢٢).

نماذج التعليم المدمج:

يرى الشرمان (٢٠١٥)، وشواهين (٢٠١٦) أنه يمكن تصنيف نماذج التعليم المدمج إلى أربعة نماذج، وهي:

١. **نموذج التناوب أو النموذج الدوراني (Rotation Model):** يعد من أكثر النماذج شيوعًا، وفيه يتناوب التلاميذ على جدول زمني محدد أو حسب تقدير المعلم بين طرائق التعلم، كما ينقسم هذا النوع على أربع أنواع وهي: التناوب على محطات التعلم، التناوب على المختبرات، الصف الدراسي المقلوب، التناوب الفردي.
٢. **النموذج المرن (Flex Model):** يعمل التلاميذ في هذا النموذج على الحاسب الآلي بشكل منفرد أو ضمن مجموعات داخل الصف الدراسي، ويقوم المعلم بمتابعة تعلم التلاميذ والتدخل عند الحاجة، من خلال استدعاء مجموعة للتدريس المباشر.
٣. **نموذج الدمج الذاتي أو الانتقائي (Self-blended model):** في هذا النموذج يعطى التلميذ الحرية في تسجيل مادة أو أكثر لدراستها عبر الإنترنت، بينما يدرس المواد الأخرى بالطريقة التقليدية.
٤. **النموذج الافتراضي المحسن (Enriched Virtual Model):** في هذا النموذج يقوم التلاميذ في كل مادة دراسية بتقسيم أوقاتهم بين الحضور إلى المدرسة، وبين التعلم إلكترونيًا عن بعد من خلال الإنترنت.

أهمية التعليم المدمج للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

من خلال إطلاع الباحثان على العديد من الأُطر النظرية والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، فقد وجدا أن أهمية توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ترجع إلى عدة أمور، ولعل من أبرزها تلك التغيرات السريعة والمتتابعة التي برزت في بداية هذا القرن؛ بسبب التغيرات المتعلقة بقطاع الاتصالات والتقنية في جميع جوانب الحياة؛ وكان لزامًا على التربية الخاصة أن تواكب هذه التغيرات من خلال الاهتمام بتزويد التلاميذ ذوي الإعاقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ضمنها ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال (كمال، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى وجود عدد من القوانين التي تؤكد على حق التلاميذ ذوي الإعاقة في الحصول على نفس الفرص التي يتمتع بها أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ومن ضمنها الوصول إلى التعليم، والحصول على فرص التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع معلميهم وأقرانهم، منها على سبيل المثال: قانون تعليم الافراد ذوي الإعاقات المطور Individuals) with Disabilities Education Improvement (IDEA), 2004)، وعليه يجب أن تنتقل إمكانية الوصول هذه إلى بيئات التعليم الإلكتروني (Dikkers et al., 2015).

كما يعتبر التوجيه والتدريس المباشر أحد الممارسات التعليمية الفعالة، خاصة مع التلاميذ ذوي الإعاقة (Greer et al., 2014a). ومن جهة أخرى تحتوي المواد التعليمية الرقمية على مجموعة أوسع من ميزات التكييف والتخصيص، ولديها إمكانية أكبر في الوصول إلى التلاميذ ذوي الإعاقة (Choppin & Borys, 2017). كما يشجع التعليم المدمج معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على استخدام الوسائط المتعددة والتي تسهم في زيادة انخراط هؤلاء التلاميذ في العملية التعليمية بالطريقة التي تتناسب مع الأنماط التعليمية لديهم بالإضافة إلى احتياجاتهم التعليمية (Kumaresan et al., 2022)، وبالتالي تحسين التعلم لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Fabio & Antonietti, 2014)،

ولقد أكدت دراسة الدويني (٢٠١٨) وجود تأثير بين التدريب المحوسب على زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلى خفض أعراض الاضطراب لديهم. وأشار فوفيت (Fovet,2007) بأن استخدام الأدوات الإلكترونية للتعليم عن بعد داخل الفصل مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، أدى إلى انخفاض السلوكيات المزعجة داخل الفصل، وتحسين النتائج الأكاديمية، وزيادة تفاعلهم الإيجابي مع الأوامر الصفية، وتقديرهم للذات والرغبة في المشاركة والتعاون مع التلاميذ الآخرين.

كما تبرز أهمية توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بما يقدمه من مزايا تلبي الاحتياجات التعليمية الخاصة بهؤلاء التلاميذ إذا ما تم تطبيقه بالطريقة الصحيحة، كإمكانية الوصول إلى المصادر والمحتوى التعليمي في أي وقت، مما يتيح لهؤلاء التلاميذ التعويض عن المعلومات الناقصة، أو ما فاتهم في الصف الدراسي، ويسمح لهم بالتعلم وفقًا للسرعة التي تناسبهم، ويعزز هذا النوع من التعلم مشاركة التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه وزيادة ثقتهم، من خلال تفعيل مساحات المناقشة الإلكترونية (Madaus et al., 2012). كما أن أحد مزايا التعليم المدمج تكمن في توفير مصادر أكثر، ومتنوعة بشكل أكبر مما يتم توفيره في بيئات التعليم التقليدية، وتوفيره للمرونة في الوقت المتوقع لإتمام المهام حسب احتياجات كل تلميذ 2020 (,Madaus et al., 2012; Alvarado-Alcantar & Keeley). وهو الأمر الذي يعتبر بالغ الأهمية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وذلك لأنهم غالبًا ما يجدون صعوبة في إتمام المهام الموكلة إليهم (باركلي، ٢٠١٦/ ٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة مع التلاميذ ذوي الاعاقة بشكل عام، والتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل خاص، حسب ما أشار له عددٌ من الدراسات السابقة2020 Alvarado-Alcantar & Keeley, (Madaus et al., 2012; Greer et al., 2014b;)، وحسب -علم الباحثين واطلاعهما على الدراسات السابقة-، فقد تنوعت الدراسات التي تم استعراضها، ما بين دراسات موجهة نحو موضوع متطلبات التعليم المدمج، إلى جانب دراسات أخرى موجهة نحو تصورات المعلمين، وتجارب التلاميذ ذوي الإعاقة، وإستراتيجيات الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة التي يجب توافرها لتحقيق النجاح في التعليم المدمج، والتي تناولت أو استنتجت من خلال ما توصلت له من نتائج عددًا من الأمور التي تعد بمثابة متطلبات للتعليم المدمج للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو التلاميذ ذوي الإعاقة، كما تم استعراض هذه الدراسات وفقًا لترتيبها الزمني من الأقدم للأحدث على النحو التالي:

قام ماداوس وآخرون (Madaus et al., 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تجارب مجموعة من تلاميذ ما بعد المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم و / أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والملتحقين في المقررات الدراسية عبر الإنترنت، والتي تتبع طريقة التعليم المدمج، ومقارنة هذه التجارب بمجموعة من التلاميذ غير ذوي الاعاقة، واستخدم الباحثون المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات مع عشرة تلاميذ من غير ذوي الإعاقة، وسبعة من ذوي صعوبات التعلم، وثلاثة من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في شمال شرق الولايات المتحدة، حيث كانت نتائج الدراسة متماثلة إلى حد كبير بين جميع أفراد عينة الدراسة، كما استنتج الباحثون من خلال ما توصلوا إليه من نتائج، أن بيئات التعليم المدمج تتطلب من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و / أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن يتمتعوا بمهارات الإدارة الذاتية، والمهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية؛ لذلك يتوجب الأخذ بعين الاعتبار تدريب هؤلاء التلاميذ على هذه المهارات.

وأجرت جونسون (Johnson, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين وتوصياتهم حول جوانب التحسين في تنفيذ التعليم المدمج مع التلاميذ المعرضين لخطر التسرب من المدرسة، والذين تجاوزوا سن التخرج، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وذوو المشكلات السلوكية. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلة منظمة مع (٢٠) معلمًا ومعلمة في مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت أبرز نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن هناك عددًا من المتطلبات المهمة لزيادة فاعلية التعليم المدمج، كتوفير المزيد من الوقت في تدريب المعلمين على استخدام التقنية والتعليم المدمج، وتدريب التلاميذ على استخدام التقنية، وعلى أن يقدم المعلمون الدعم والتوجيه الأكاديمي والتقني للتلاميذ.

وقامت الباحثتان ألفارادو ألكانتارا وكيلي (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة حول إمكانية وصولهم إلى المواد التعليمية التي يقدمها معلموهم في مدرسة ثانوية تقدم تعليمًا مدمجًا، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة لستة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم المحددة (واحد منهم لديه فرط حركة وتشتت انتباه) من مدرسة ثانوية في جنوب غرب الولايات المتحدة. وتوصلت أهم النتائج إلى تحديد أفراد عينة الدراسة لعددٍ من الأمور التي قد تزيد من سهولة وصولهم إلى المواد التعليمية في التعليم المدمج؛ كتوفير خدمة لقراءة النص المكتوب للتخفيف من القلق الناتج عن صعوبات القراءة، وتفعيل المناقشات المنظمة، سواءً الصفية أو عبر الإنترنت، كما أنه من المهم تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل مسبق على المهارات اللازمة للتنقل في أنظمة إدارة التعلم المتاحة في مدارسهم.

كما قامت فندي وآخرين (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لاستخدام التعليم المدمج في مدارس الدمج من وجهة نظر المعلمين، حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أداة الاستبانة على عينة مكونة من (٢٣٢) معلمًا ومعلمة في مدارس الدمج في محافظة اللاذقية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الحاجة إلى جميع أبعاد المتطلبات اللازمة لاستخدام التعليم المدمج في مدارس الدمج كانت مرتفعة، ومن ضمنها تلك المتعلقة بالمتطلبات البشرية. كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

استجابات أفراد العينة وفق متغيرات: المؤهل العلمي والتربوي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

كما قام كوماريسان وآخرون (Kumaresan et al., 2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات المعرفية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في بيئات التعليم عبر الإنترنت ومن ضمنها التعليم المدمج، واستعراض التدخلات والإستراتيجيات التي تدعم الوظيفة التنفيذية، وتركز على احتياجات هؤلاء التلاميذ؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المراجعة المنهجية للأدبيات السابقة المنشورة باللغة الإنجليزية في الفترة ما بين (١٩٩٠-٢٠٢١م)، وتوصلت أبرز نتائج الدراسة إلى تحديد عددٍ من إستراتيجيات الدعم للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في بيئات التعلم عبر الإنترنت، من ضمنها: استخدام التقنيات التي تساعد التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على إنتاج ونشر المعلومات، كبرامج تحويل الكلام إلى نص، وبرامج التدقيق الإملائي، بالإضافة إلى تعزيز التنظيم والمراقبة الذاتية لدى التلاميذ، من خلال استخدام أنظمة التذكير المتكرر لإكمال المهام، وتقديم التغذية الراجعة المنتظمة، وتفعيل إستراتيجية دعم الأقران. وأخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تزويد المعلمين بالتدريب، والدعم المناسب، والوقت الكافي لتنفيذ هذه الإستراتيجيات.

ولقد هدفت دراسة فريل (Friel, 2022) إلى التعرف على تجارب التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في بيئات التعلم عبر الإنترنت، ومن ضمنها التعليم المدمج من حيث: المزايا، والتحديات، والإستراتيجيات المستخدمة للنجاح في هذه البيئات؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث منهج دراسة الحالات المتعددة، كما تمثلت أدوات الدراسة في كلٍّ من المقابلات المنظمة وشبه المنظمة، والملاحظات، والوثائق. وتكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في أحد جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت أبرز نتائج الدراسة إلى إشارة التلاميذ لعددٍ من الإستراتيجيات التي تدعم تعلمهم في هذه البيئات، ومن ضمنها: أخذ فترات راحة قصيرة ومنتظمة خلال العملية التعليمية، والتذكير المتكرر والمنتظم لأنشطة المقرر الدراسي وواجباته، وتوفير الاتصالات الشخصية؛ لدعم وزيادة دافعيتهم تجاه العملية التعليمية، والمرونة في تمديد تسليم المهام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك اتفاقًا بين نتائج الدراسات، من حيث إن للتعليم المدمج متطلبات يجب توافرها لضمان نجاح العملية التعليمية. كما اتفقت كلٌّ من دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة (Johnson,2019) مع الدراسة الحالية في تحديدها لعددٍ من متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بشكلٍ مباشر ومحدد، إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت عن هذه الدراسات في كونها أكثر تحديدًا لمتطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم. وفي المقابل اتفقت بقية الدراسات مع الدراسة الحالية في التطرق لعدد من متطلبات التعليم المدمج التي يمكن أن تكون مرجعية عند مناقشة وتفسير النتائج، إلا أنها اختلفت عنها في تناولها غير المباشر لهذه المتطلبات (Madaus et al., 2012; Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020; Kumaresan et al., 2022; Friel, 2022;).

كما تتفق دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١) مع الدراسة الحالية في استخدامهما للمنهج الوصفي، وأداة الاستبانة المغلقة. وتختلف بقية الدراسات عن الدراسة الحالية من حيث المنهج والأداة. كما اختلفت الدراسات السابقة، والتي تناولت التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو اشتملت عينتها بعضًا منهم-عن الدراسة الحالية في تركيزها على وجهات نظر التلاميذ دون المعلمين، كدراسة (Madaus et al., 2012)، ودراسة (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020)، ودراسة (Friel, 2022).

- **الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:**

- توقيت الدراسة جاء متزامًنا مع التوجهات الحديثة نحو تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم العام التي تحتوي على برامج للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية، إلى جانب قصور الدراسات المقامة في البيئة السعودية حول هذا الموضوع.
- هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام والتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل خاص في المرحلة الابتدائية، حيث إن غالب هذه الدراسات تركز بشكل أكبر على التلاميذ في المرحلة الثانوية وما بعدها.
- لم يعثر الباحثان على دراسة عربية أو أجنبية بحثت عن وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين في ضوء المتغيرات التي تناولتها الدراسة.

- **جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:**

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في التعرف على موضوع الدراسة بشكل أعمق، وفي بناء تصور عام للدراسة، كما أن الدراسة الحالية استفادت كثيرًا مما سبقها من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة. كما وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها، خصوصًا دراسة (Madaus et al., 2012)، ودراسة (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020)، ودراسة فندي وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة (Friel,2022).

ولقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة (Madaus et al., 2012)، ودراسة (Johnson, 2019)، ودراسة (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020)، ودراسة فندي وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة (Kumaresan et al., 2022) ودراسة (Friel, 2022)، في صياغة أداة الاستبانة. كما استفادت الدراسة الحالية من دراسة 2012 (Madaus et al.,)، ودراسة (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020)، ودراسة (Kumaresan et al., 2022) في إثراء الإطار النظري.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمته لتساؤلات الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة والتعليم العام الذين يعملون مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام الابتدائية، والتي يطبق فيها برامج خاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٨٤٣) معلمًا ومعلمة، حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض للعام (١٤٤٢).

وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، كما قام الباحثان باستخدام معادلة ريتشارد جيجر (Richard Geiger) لحساب أقل حجم للعينة في ضوء المجتمع على النحو التالي:

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}.$$

حيث إن: (n) حجم العينة، و (N) حجم المجتمع، و(Z) الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة (٩٥%)، وتساوي (١,٩٦)، و(d) مستوى الخطأ المقبول ويساوي (٥%).

وفي ضوء هذه المعادلة تبين أن أقل حجم للعينة هو (٢٦٥) معلمًا ومعلمة. ولقد بلغ حجم العينة المستجيبة على أداة الدراسة (٣٢٣) معلمًا ومعلمة، وبنسبة بلغت (٣٨,٣%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة؛ وعليه يمكن الاطمئنان حول تمثيل عينة الدراسة الحالية لمجتمع الدراسة من حيث العدد.

ويبين الجدول رقم (١) توزيعات أفراد عينة الدراسة حسب بعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية:

جدول (١):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديمغرافية والمهنية:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	١٥٥	٤٨%
	أنثى	١٦٨	٥٢%

المؤهل العلمي	دبلوم	٣١	%٩,٦
	بكالوريوس	٢٥٤	%٧٨,٦
	دراسات عليا	٣٨	%١١,٨
التخصص	معلم(ة) تربية خاصة	١٠١	%٣١,٣
	معلم(ة) تعليم عام	٢٢٢	%٦٨,٧
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنتين	٠	%٠
	أكثر من سنتين وأقل من ٥ سنوات	٢	%٠,٦
	من ٥-١٠ سنوات	٨٤	%٢٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣٧	%٧٣,٤
الحصول على دورات تدريبية متخصصة في مجال التعليم المدمج	نعم	١٢٣	%٣٨,١
	لا	٢٠٠	%٦١,٩

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (فندي وآخرين،٢٠٢١؛ سعد، ٢٠٢١؛ العجلان،٢٠٢٠؛ Lewis et al., 2014; Madaus et al., 2012; Zeydel,2019; Johnson, 2019; Alvarado-Alcantar & Keeley,2020; Kumaresan et al., 2022; Friel, 2022;). قام الباحثان بتطوير استبانة تكونت من جزأين، حيث تضمن الجزء الأول على معلومات عامة تتعلق بالعوامل الديموغرافية والمهنية للمعلمين والمعلمات المشمولين في هذه الدراسة، من حيث: النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على دورات متخصصة في مجال التعليم المدمج، بينما تضمن الجزء الثاني محورين؛ المحور الأول: تناول متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وبلغ عدد فقراته (١١) فقرة، أما المحور الثاني: فقد تناول متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وبلغ عدد فقراته (١٣) فقرة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في قياس محاور الدراسة سالفة الذكر، وعلى الشكل التالي: (١) لـ(غير موافق بشدة)، (٢) لـ(غير موافق)، (٣) لـ(محايد)، (٤) لـ(موافق)، (٥) لـ(موافق بشدة)، وقد تم اعتماد طول الفئة كأساس لتحديد الاستجابات، وذلك من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

وعليه يوضح جدول رقم (٢) نتيجة كل فئة، إلى جانب طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية حسب استجابة عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٢):

توزيع مدى المتوسطات وفق المقياس المستخدم في أداة الدراسة:

مستوى المو افقة	اتجاه الإجابة	مدى المتوسط الحسابي
غير موافق بشدة	متطلب ضعيف جدًا	١-١,٨
غير موافق	متطلب ضعيف	١,٨١-٢,٦٠
محايد	متطلب متوسط	٢,٦١-٣,٤٠
موافق	متطلب عالٍ	٣,٤١-٤,٢٠
موافق بشدة	متطلب عالٍ جدًا	٤,٢١-٥

إجراءات تطبيق الاستبانة:

تم الحصول على خطاب رسمي من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض "إدارة التخطيط والتطوير"؛ لتسهيل مهمة الباحثين في نشر الاستبانة على عينة الدراسة، والحصول على البيانات الضرورية لتحقيق نتائج الدراسة الحالية، بعد ذلك قام الباحثان بتوزيع أداة الاستبانة على معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بطريقتين: (ورقي، وإلكتروني)؛ ومنعًا لحدوث أي تداخل في الاستجابات تم وضع جدول يحتوي على أسماء المدارس وتحديد المدارس التي تم التوزيع لها ورقيًا وعددها (١٨) مدرسة قام الباحثان بزيارتها، واستئذان قائديها في توزيع الاستبانة الورقية على المعلمين والمعلمات، وتحديد المدارس التي تم التوزيع لها إلكترونيًا وعددها (١٠) مدارس، حيث قام الباحثان بالتواصل مع مديري ومشرفي هذه المدارس الأخرى عبر المكالمات الهاتفية، وقنوات التواصل الاجتماعي؛ لنشر الرابط الإلكتروني على المعلمين عينة الدراسة الحالية. كما كانت الاستبانة الإلكترونية متاحة لأفراد عينة الدراسة خلال الفترة الممتدة من ١٤٤٤/٣/٧هـ إلى ١٤٤٤/٣/٢٧هـ.

صدق الاستبانة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبانة:** تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة التي تم إعدادها من قبل الباحثين بعرضها بعد تطوير شكلها الأولي على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وفي تقنيات التعليم، والمهتمين بموضوع الدراسة في عدد من الجامعات السعودية؛ وعليه فقد تم الأخذ برأي غالبية المحكمين، وإجراء التعديلات التي أوصوا بها، كحذف أو إضافة بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات الأخرى، لتصبح أكثر وضوحًا وفهمًا لدى أفراد عينة الدراسة.
- **صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) للاستبانة:** ولمزيد من التأكد من صدق الاستبانة، قام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال

حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين البعد والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون كانت أعلى من (٠,٤٠) بين درجة كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية التي تنتمي له، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0≥٠,٠١). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية التي تنتمي له بين (٠,٧٠٧-٠,٨٦٨). كما ارتبط كل من بعدي الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس بدرجة عالية، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول (٠,٨٩٨)، و(٠,٩٤١)، للبعد الثاني، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة، وتدل على درجة المصداقية العالية لاستبانة الدراسة في قياس أبعاد الدراسة. (Lawrence et al. 2006).

جدول (٣):

معاملاتُ الارتباط بين درجات عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البعد الأول (متطلبات متعلقة باحتياجات التلاميذ)					
١	**٠,٧٦٦	٥	**٠,٨٣١	٩	**٠,٧٦٨
٢	**٠,٧٤٩	٦	**٠,٨٥٧	١٠	**٠,٧٥٠
٣	**٠,٨٥٢	٧	**٠,٨٦٨	١١	**٠,٧٧٣
٤	**٠,٧٩٠	٨	**٠,٨٠٧	ارتباط البعد بالدرجة الكلية=٠,٨٩٨**	
البعد الثاني (متطلبات المعلمين)					
١	**٠,٧٦٥	٦	**٠,٨٢٥	١١	**٠,٧١٩
٢	**٠,٨٢٠	٧	**٠,٨٣٤	١٢	**٠,٧٢٢
٣	**٠,٧٣٥	٨	**٠,٧٦٢	١٣	**٠,٧٣٩
٤	**٠,٧٩٢	٩	**٠,٨٣٠	ارتباط البعد بالدرجة الكلية=٠,٩٤١**	
٥	**٠,٧٨١	١٠	**٠,٧٠٧		

**دال احصائيًا عند مستوى الدلالة (0≥٠,٠١)

ثبات الاستبانة:

- **استخراج معامل ألفا كرونباخ:** حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول وللبعد الثاني

(٠,٩٤٤) كما هي موضحه في الجدول رقم (٤)، وكذلك بلغت قيمة الثبات العام (٠,٩٦٠) للاستبانة ككل.

- **طريقة التجزئة النصفية:** بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المُوضحة في الجدول رقم (٤)، (٠,٩٠٤) للبعد الأول، و(٠,٨٩١) للبعد الثاني. وأما على مستوى الدرجة الكلية، فقد بلغ معامل الثبات العام (٠,٨٨٤).

ومن خلال معاملات الثبات التي تم استخراجها بالطريقتينِ يتضح أن جميع المعاملات كانت مرتفعة، ويُعطي ذلك دليلًا على أن أداة الدراسة الحالية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٤):

معاملاتُ ثبات أداة الدراسة:

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	١١	٠,٩٤٤	٠,٩٠٤**
متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات المعلمين	١٣	٠,٩٤٤	٠,٨٩١**
الثبات العام (جميع العبارات)	٢٤	٠,٩٦٠	٠,٨٨٤**

**دال احصائيًّا عند مستوى الدلالة (0≥٠,٠١)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-19) في تحليل البيانات الأولية التي تم جمعها لأغراض هذه الدراسة، وتماشيًا مع طبيعة هذه الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وفروضها فقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية، منها: النسب المئوية والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وذلك من أجل إعطاء وصف شامل لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة المختلفة، وتحديد اتجاه الإجابة ورتبتها. كما تم استخدم عدة اختبارات إحصائية، منها: اختبار ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) للعينات المستقلة، اختبار تحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة على السؤال الأول الذي ينصّ على: ما متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المتطلب والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد المتعلق بمتطلبات توظيف التعليم المدمج

في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

جدول (٥):

نتائج عبارات السؤال الأول للدراسة "متطلبات التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه":

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتطلب	الرتبة
١- تقييم مدى استعداد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه للتعليم المدمج.	٤,٤٥	٠,٧٨٧	عالي جدًا	٧
٢- توجيه التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالابتعاد عن سلبيات شبكة الإنترنت التي تؤثر على تحقيق أهداف التعلم.	٤,٥٧	٠,٦٥٥	عالي جدًا	٤
٣- تدريب التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على مهارات استخدام التقنية اللازمة لتطبيق التعليم المدمج.	٤,٥٤	٠,٧٦٣	عالي جدًا	٥
٤- تدريب التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على توظيف الأنشطة الإلكترونية، مثل:(الألعاب الإلكترونية) في التعليم المدمج.	٤,٤١	٠,٨٠١	عالي جدًا	١٠
٥- استخدام التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه للتقنيات والبرامج المساعدة، (مثل: برامج قراءة الشاشة، والمدقق الإملائي).	٤,٤٣	٠,٨٥٠	عالي جدًا	٨
٦- تضمين احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه المتعلقة بالمهارات اللازمة لنجاح التعليم المدمج في الخطط التربوية الفردية، كالمهارات الرقمية، ومهارات الإدارة والتنظيم الذاتي.	٤,٤٢	٠,٧٨٨	عالي جدًا	٩
٧- توفير التدريب للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه لتطوير المهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية المرتبطة بنجاح التعليم المدمج، كالتنظيم، وإتمام المهمة، ومراقبة الذات، وإدارة الوقت.	٤,٤٢	٠,٧٧١	عالي جدًا	٩

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتطلب	الرتبة
٨- تفعيل الإستراتيجيات التعليمية ذات العلاقة بدعم التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في التعليم المدمج، كإستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وإستراتيجية دعم الأقران.	٤,٥٣	١,٢٠٣	عالي جدًا	٦
٩- إتاحة فترات الراحة القصيرة والمنتظمة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه خلال أنشطة التعليم المدمج.	٤,٥٨	٠,٥٠٥	عالي جدًا	٣
١٠- مشاركة وتفاعل أولياء أمور التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مساعدة أبنائهم على إكمال المهام الموكلة إليهم.	٤,٦٥	٠,٦٣٨	عالي جدًا	١
١١- تقديم الدعم الفردي (الأكاديمي والفني) للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه لتفادي التجارب السلبية أثناء التعليم المدمج.	٤,٦٤	٠,٩٠٨	عالي جدًا	٢
درجة البعد الأول الكلية	٤,٥١	٠,٥٧٠	عالي جدًا	

يتبين من الجدول رقم (٥) أن متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة كانت عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (٤,٥١)، وبانحراف معياري متدنٍ بلغ (٠,٥٧٠)، وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى التقارب النسبي، وعدم التشتت في إجابات أفراد عينة الدراسة حول وجود هذه المتطلبات. كما نلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أن جميع هذه المتطلبات جاءت بدرجة عالية جدًا.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك عددًا من المتطلبات اللازم توافرها، والتي تلبي احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه عند تطبيق التعليم المدمج؛ لتوفير بيئة تعليمية داعمة تحقق لهم النجاح. ولعل من أبرزها المتطلب الذي جاء بالمرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، وهو مشاركة وتفاعل أولياء أمور التلاميذ في مساعدة أبنائهم وتواصلهم الجيد مع المدرسة؛ وقد يعزى ذلك إلى أهمية دور أولياء أمور التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دعم تعلم أبنائهم، ولا سيما في التعليم المدمج؛ وذلك لأن جزءًا من هذا التعليم يتم تقديمه من خلال التعليم الإلكتروني، الذي يستدعي إشراف الوالدين ومتابعتهم لأبنائهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رشماواتي وآخرين (Rachmawati et al., 2022). كما أن التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يحتاجون إلى دعم أكثر من أقرانهم غير ذوي الإعاقة في التعليم المدمج، سواءً فيما يتعلق بالدعم الأكاديمي لمواجهة الصعوبات التعليمية التي قد يمرون بها، أو الدعم الفني لمواجهة المشكلات الفنية التي قد تواجههم مقابل نقص مهارات استخدام التقنية اللازمة في

التعليم المدمج لدى بعض هؤلاء التلاميذ، وهو ما أكدته دراسة لويس وآخرين Lewis et al, (2014).

ولابد من مراعاة أن التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه يجدون صعوبة بالغة في العمل لفترات طويلة ومستمرة؛ وذلك لأن فترة انتباههم قصيرة، كما أنهم يجدون صعوبة في التحكم بحركاتهم وسلوكياتهم وبقائهم جالسين لوقت طويل؛ وعليه كان لابد من توفير فترات راحة قصيرة منتظمة خلال أنشطة التعليم المدمج، وهو الأمر الذي أكدته دراسة فريل (Friel, 2022)، باعتباره أحد أهم الإستراتيجيات التي تدعم تعلم هؤلاء التلاميذ في بيئات التعليم المدمج. كما تتفق النتيجة التي توصلت لها العبارة رقم (٨) مع ما توصلت إليه دراسة كوماريسان وآخرين (Kumaresan et al., 2022)، حيث أشارت إلى أهمية تفعيل إستراتيجية دعم الأقران مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لما لها من دور كبير في دعم تعلم هؤلاء التلاميذ في التعليم المدمج.

ونظرًا لأن التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه يواجهون عددًا من الصعوبات التعليمية، والتي قد ترجع أسبابها إلى الخصائص السلوكية لهذا الاضطراب، منها على سبيل المثال: كثرة الأخطاء الإملائية، وهو ما أدى إلى حصول المتطلب المشار إليه في العبارة رقم (٥) على درجة عالية جدًا من وجهة نظر عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من ألفارادو ألكانتارا وكيلي (Alvarado-Alcántara & Keeley, 2020)، ودراسة كوماريسان وآخرين Kumaresan et al.,) 2022). وإلى جانب هذه الصعوبات التعليمية يواجه هؤلاء التلاميذ أيضًا جوانب قصور في الوظيفة التنفيذية، والتي تتضح من خلال عددٍ من المشاكل التي قد تواجههم، كضعف القدرة على الإدارة الذاتية، وصعوبة التنظيم الذاتي، وغيرها، ولذلك برزت أهمية المتطلب المرتبط بتدريبهم على المهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية؛ لضمان نجاحهم في التعليم المدمج، وهو ما اتفقت معه دراسة ماداوس وآخرين (Madaus et al., 2012،).

ومما سبق يمكن تفسير النتيجة التي توصل لها هذا السؤال بشكل عام إلى إدراك المعلمين لأهمية توفير هذه المتطلبات لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في بيئات التعليم المدمج ودورها في تحسين الأداء. ومن جهة أخرى تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ والتي أكدت على قلة الاهتمام باحتياجات وصول التلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية خاصة، ومن ضمنهم التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى التعليم المدمج (Madaus et al., 2012; Alvarado-Alcantar & Keeley, 2020). مما يستدعي ضرورة إيلاء الجهات المسؤولة عن برامج هؤلاء التلاميذ المزيد من الاهتمام في تلبية هذه المتطلبات، والعمل على توفيرها؛ حيث إن نجاح هؤلاء التلاميذ مرهون بتلبية احتياجاتهم المتعلقة بالتعليم المدمج.

الإجابة على السؤال الثاني الذي ينصّ على: ما متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين عينة الدراسة؟

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المتطلب والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد المتعلق بمتطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (٦):

نتائج عبارات السؤال الثاني للدراسة "متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه"

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتطلب	الرتبة
١- قدرة المعلم على مراعاة أنماط التعلم المختلفة والاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه عند استخدام التعليم المدمج.	٤,٤٤	٠,٧٥١	عالي جدًا	٤
٢- امتلاك المعلم لمهارات استخدام وتوظيف التقنيات في العملية التعليمية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٤٧	٠,٧٤٤	عالي جدًا	٣
٣- امتلاك المعلم للمعرفة المتوسطة باللغة الإنجليزية التي تؤهله للتعامل مع التقنيات التعليمية عند تطبيق التعليم المدمج.	٤,١٤	٠,٩١١	عالٍ	١١
٤- امتلاك المعلم لمهارات البحث عبر شبكة الإنترنت عن المصادر المفيدة لدعم تعلم التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٤٤	٠,٧٥٥	عالي جدًا	٤
٥- امتلاك المعلم لمهارات تصميم محتوى التعليم الإلكتروني للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,١٦	٠,٩٣٣	عالٍ	١٠
٦- امتلاك المعلم لمهارات تصميم الاختبارات وأدوات التقييم الإلكترونية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٢٤	٠,٨٧٤	عالي جدًا	٨
٧- امتلاك المعلم لمهارات الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٣٥	٠,٨١٨	عالي جدًا	٧
٨- قدرة المعلم على تفعيل ساحات النقاش الإلكتروني عبر المنصة الشائعة، مثل: (منصة مدرستي)، من خلال طرح الموضوعات ليشارك فيها التلاميذ ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٢٢	٠,٨٦١	عالي جدًا	٩
٩- امتلاك المعلم لمهارات الإدارة الصفية أثناء استخدام التعليم الإلكتروني مع التلاميذ ذوي	٤,٣٨	٠,٨١١	عالي جدًا	٦

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتطلب	الرتبة
فرط الحركة وتشتت الانتباه.				
١٠- التعاون والعمل الجماعي بين كلٍ من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام عند استخدام التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٥٤	٠,٧٠٥	عالي جدًا	١
١١- تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل دوري، من خلال تفعيل المعلم للوحة مؤشرات الأداء في المنصة الإلكترونية الشائعة، مثل: (منصة مدرستي).	٤,٤١	٠,٧٦٤	عالي جدًا	٥
١٢- التحاق المعلمين بالتدريب حول كيفية تدريس التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه المهارات اللازمة لنجاح التعليم المدمج، كالتنظيم الذاتي، وتحمل المسؤولية، وإتمام المهام.	٤,٤٤	٠,٨١١	عالي جدًا	٤
١٣- حرص المعلم على التعلم والتطوير الذاتي لكل ما يتعلق باستخدام التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٤,٤٨	٠,٧١٩	عالي جدًا	٢
درجة البعد الثاني الكلية	٤,٣٦	٠,٦٢٥	عالي جدًا	

يتبين من الجدول رقم (٦) أن متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة كانت عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (٤,٣٦)، وبانحراف معياري متدنٍ بلغ (٠,٦٢٥)، وتشير قيم الانحرافات المعيارية المنخفضة نسبيًا -أقل من الواحد صحيح- إلى التقارب النسبي، وعدم التشتت في إجابات أفراد عينة الدراسة حول وجود هذه المتطلبات. كما نلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) أن غالبية هذه المتطلبات جاءت بدرجة عالية جدًا، باستثناء متطلبين جاءا بدرجة عالية (المتطلب الثالث، والمتطلب الخامس).

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك عددًا من المتطلبات اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في التعليم المدمج من وجهة نظر عينة الدراسة، ولعل من أبرزها المتطلب الذي جاء بالمرتبة الأولى، وهو التعاون والعمل الجماعي بين كلٍ من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، وقد يعزى ضرورة هذا التعاون إلى خبرة معلمي التربية الخاصة باحتياجات هؤلاء التلاميذ، إلى جانب خبرة معلمي التعليم العام بالمحتوى التعليمي Dikkers et al.,

(2015). كما يجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون بعدد من المهارات اللازمة لنجاح تطبيق التعليم المدمج، ولعل من أبرزها وأكثرها أهمية تلك المهارات المتعلقة باستخدام وتوظيف التقنيات في العملية التعليمية؛ لاعتماد هذا النوع من التعليم في جزءٍ منه على التعليم الإلكتروني. كما تتفق نتيجة هذا المتطلب مع ما توصلت إليه دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١). وتؤكد أيضًا نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2019) على رغبة المعلمين في توفير المزيد من التدريب أثناء الخدمة حول استخدام التقنية في التعليم المدمج.

ونظرًا لأن نجاح التعليم المدمج يتطلب من التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بأن يتمتعوا بالمهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية، كالتنظيم الذاتي وإتمام المهام، كان لزامًا على معلمي هؤلاء التلاميذ أن يكون لديهم معرفة بكيفية تدريس هذه المهارات وتنميتها، لذلك يرى المعلمون أهمية تدريبهم على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زيدل (Zeydel, 2019)، حيث أشارت إلى أن هناك حاجة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية إشراك التلاميذ، وتدريسهم مهارات تحمل المسؤولية تجاه تعلمهم.

ومما سبق يتضح لنا أن المعلمين لديهم وعي حول أهمية هذه المتطلبات، ومرونة لتقبل أدوارهم الجديدة في التعليم المدمج. وفي المقابل نستنتج من خلال النتيجة التي توصل لها السؤال الثاني، وجود حاجة ملحة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة الملبية لاحتياجات المعلمين، والتي تعمل على تزويدهم بالمهارات والكفايات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج مع هؤلاء التلاميذ، وهو ما أكدته نتائج دراسة كلٍّ من كوماريسان وآخرين (Kumaresan et al., 2022).

الإجابة على السؤال الثالث الذي ينصّ على: ما تأثير متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية حول التعليم المدمج) في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صحة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول: لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير النوع.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة. ويبين الجدول رقم (٧) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧):

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر متغير النوع على بعدي الدراسة:

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى		
متطلبات احتياجات التلاميذ	٤,٥١	٤,٥٢	٠,٥٥٦	٠,٥٨٥	-٠,١٧٨	٠,٨٥٩
متطلبات المعلمين	٤,٣٧	٤,٣٦	٠,٥١٦	٠,٧١٢	٠,١٢١	٠,٩٠٤
الدرجة الكلية للمتطلبات	٤,٤٣	٤,٤٣	٠,٤٩٣	٠,٦٠٤	-٠,٠١٨	٠,٩٨٦

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، والمتطلبات ككل تُعزى إلى متغير النوع، حيث كانت قيم (ت) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥≥0). وقد يرجع ذلك إلى تشابه درجة الوعي لدى المعلمين والمعلمات، ومدى إدراكهم لأهمية توافر هذه المتطلبات بأبعادها المختلفة لتطبيق التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الفرض الثاني: لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٨) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (٨):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي على بعدي الدراسة:

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
متطلبات احتياجات التلاميذ	بين المجموعات	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٩٠	٠,٨٨٩	٠,٤١٢
	داخل المجموعات	١٠٤,٢٢٢	٣٢٠	٠,٣٢٦		
متطلبات المعلمين	بين المجموعات	٠,٤٢٩	٢	٠,٢١٥	٠,٥٤٩	٠,٥٧٨
	داخل المجموعات	١٢٥,٢١٣	٣٢٠	٠,٣٩١		
الدرجة الكلية للمتطلبات	بين المجموعات	٠,٤٧١	٢	٠,٢٣٦	٠,٧٧٠	٠,٤٦٤
	داخل المجموعات	٩٧,٩٣١	٣٢٠	٠,٣٠٦		

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، والمتطلبات ككل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم (ف) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥≥0)، مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائيًا للمؤهل العلمي على وجهات النظر سالفة الذكر، ويعزوا الباحثان ذلك لضعف برامج إعداد المعلمين جميعها بغض النظر عن درجتها في تزويد المعلمين بالمعرفة حول التعليم المدمج وخاصة مع التلاميذ ذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وهو ما أكدته دراسة كلٍّ من سميث وآخرين (Smith at al., 2016). كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١).

الفرض الثالث: لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير التخصص.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول رقم (٩) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (٩):

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر متغير التخصص على بعدي الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	تعليم عام	تربية خاصة	تعليم عام	تربية خاصة		
متطلبات احتياجات التلاميذ	٤,٥٥	٤,٤٣	٠,٥٥٢	٠,٦٠٣	١,٧٦٢	٠,٠٧٩
متطلبات المعلمين	٤,٣٨	٤,٣٢	٠,٦٢٠	٠,٦٣٦	٠,٧٣٧	٠,٤٦٢
الدرجة الكلية للمتطلبات	٤,٤٦	٤,٣٧	٠,٥٤٤	٠,٥٧١	١,٢٨٣	٠,٢٠٠

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي ومعلمات التعليم العام ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، والمتطلبات ككل، حيث كانت قيم (ت) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥≥0)؛ مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتخصص على هذه المتطلبات محل التحليل. ويعزوا الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي التعليم العام عينة الدراسة لديهم خبرة سابقة في تدريس التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتعامل مع احتياجاتهم الخاصة أثناء تقديم الدروس؛ نظرًا لدمج التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في الفصول العادية مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، الأمر الذي أدى إلى تشابه وجهات نظر المعلمين عينة الدراسة بغض النظر عن تخصصاتهم.

الفرض الرابع: لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (١٠) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٠):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على بعدي الدراسة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
متطلبات احتياجات التلاميذ	بين المجموعات	٠,٢١٤	٢	٠,١٠٧	٠,٣٢٨	٠,٧٢١
	داخل المجموعات	١٠٤,٥٨٧	٣٢٠	٠,٣٢٧		
متطلبات المعلمين	بين المجموعات	٠,١٥٤	٢	٠,٠٧٧	٠,١٩٧	٠,٨٢٢
	داخل المجموعات	١٢٥,٤٨٨	٣٢٠	٠,٣٩٢		
الدرجة الكلية للمتطلبات	بين المجموعات	٠,١٦٨	٢	٠,٠٨٤	٠,٢٧٤	٠,٧٥١
	داخل المجموعات	٩٨,٢٣٥	٣٢٠	٠,٣٠٧		

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، والمتطلبات ككل تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت جميع قيم (ف) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥≥0)؛ مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائيًا لعدد سنوات الخبرة على وجهات النظر سالفة الذكر. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حداثة التوجه نحو تطبيق التعليم المدمج في المدارس محل الدراسة في المملكة العربية السعودية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١)، حيث أظهرت أن عدد سنوات الخبرة ليس لها أثر دال إحصائيًا على وجهات نظر المعلمين نحو متطلبات التعليم المدمج.

الفرض الخامس: لا توجد فروق داله إحصائيًا في تقدير المعلمين لمتطلبات توظيف التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول رقم (١١) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول (١١):

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر متغير الحصول على الدورات التدريبية في مجال التعليم المدمج على بعدي الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	نعم	لا	نعم	لا		
متطلبات احتياجات التلاميذ	٤,٥٥	٤,٤٩	٠,٥٥٢	٠,٥٨١	٠,٩٥٤	٠,٣٤١
متطلبات المعلمين	٤,٤٢	٤,٣٣	٠,٥٨٧	٠,٦٤٦	١,٢٥٨	٠,٢٠٩
الدرجة الكلية للمتطلبات	٤,٤٨	٤,٤٠	٠,٥٢٤	٠,٥٦٩	١,٢٢٣	٠,٢٢٢

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم المدمج في ضوء احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومعلميهم، والمتطلبات ككل تُعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التعليم المدمج، حيث جاءت جميع قيم (ت) بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥≥α)؛ مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائيًّا لحضور الدورات التدريبية على وجهات النظر محل الدراسة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة وضعف هذه البرامج التدريبية في زيادة معرفة المعلمين بالتعليم المدمج وأهميته، وكيفية استخدامه مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فندي وآخرين (٢٠٢١)، حيث أظهرت أن الالتحاق بالدورات التدريبية ليس له أثر دال إحصائيًا على وجهات نظر المعلمين نحو متطلبات التعليم المدمج، كما أشارت إلى أن الدورات التدريبية غالبًا لا تشير صراحة إلى كيفية استخدام التعليم المدمج ولا سيما مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

١. تطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات، ووضع مقررات عن التعليم المدمج تعمل على تأهيل الطلبة لتطبيق التعليم المدمج بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة في مجال التعليم المدمج، وجعله من أوليات التأهيل المهني.
٣. العمل على تحديد مستوى الأداء الحالي للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه المتعلق بالمهارات التقنية، والمهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية، ومن ثم إدراجها ضمن أهداف الخطط التربوية الفردية الخاصة بهم، وتدريبهم عليها.

الدراسات المقترحة:

١. إجراء دراسة حول مستوى تطبيق التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٣. إجراء دراسة لبناء برنامج تدريبي لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في ضوء متطلبات التعليم المدمج التي تم تحديدها في الدراسة الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد، والعبيدي، زينب. (٢٠١٨). مدى إدراك متطلبات التعليم المدمج في تدريس مادة الأحياء من وجهة نظر مدرسي المادة للمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٣(٣١)، ٥٨١-٦٢٢.

أبو خطوة، السيد. (٢٠١٨). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية .*المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*، (١٢)، ١٢-٥٨.

أبو موسى، مفيد، والصوص، سمير. (٢٠١١). *التعلم المدمج (المتمازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.

أحمد، السيد، وبدر، فائقة. (٢٠١١). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال- أسبابه وتشخيصه وعلاجه. دار الزهراء.

باركلي، ر. (٢٠٢١). إدارة اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه في المدارس: نقدم للمعلمين أفضل الأساليب المبنية على الأدلة والبراهين (فداء زواوي ومروة البحيصي، مترجم). الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (مكتبة إشراق) (نشر الكتاب الأصلي في عام ٢٠١٦).

البكاتوشي، جنات. (٢٠١٣). التعليم الإلكتروني المدمج والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة [ورقة عمل]. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان: طفل اليوم أمل الغد، جامعة الإسكندرية. ١٩-٢٨.

بوكرمة، فاطمة الزهراء، وبوجملين، حياة. (٢٠١٢). تأثير اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على تحفيز الأطفال وتحصيلهم الأكاديمي: دراسة ميدانية لـ ٥٠ حالة. مجلة دراسات الطفولة، (١)،١١-٢٥.

الحسين، عبد الكريم، وآل داود، حنان. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة، واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ (٣)، ٣٥٥-٣٧٧.

الحميدي، منى سعد أحمد. (٢٠١٨). واقع توظيف معلمي التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للوسائل التعليمية الإلكترونية في التدريس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٨(١٩)، ٢٦٩-٣٢٣.

دباغ، ن.، مارا، ر.، وهولاند، ج. (٢٠٢٢). *التعلم الهادف عبر الإنترنت دمج الإستراتيجيات والأنشطة وتقنيات التعلم لتصاميم فعالة* (مها الفريح، مترجم). العبيكان. (نشر الكتاب الأصلي في عام ٢٠١٩).

الدليمي، نوال. (٢٠٢٠). دواعي ومتطلبات التعليم عن بعد في ضوء تجديد فلسفة التعليم. مجلة بحوث، ٣٧، ٣٣٥-٣٥٤.

الدوسري، فاتن. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. مجلة العلوم التربوية، ٥(١)، ٨٩-١٣٢.

الدويني، سمر. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي محوسب لزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام في خفض أعراض الاضطراب لديهم. *مجلة التربية الخاصة، ٧* (٢٤)، ١٩١- ٢٦٤.

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

سعد، هبة. (٢٠٢١). معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٣(١)، ١٤٣-١٧٨.

السيد، محمد. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (٣٣)، ٤٢٧- ٥١١.

الشرمان، عاطف. (٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. دار المسيرة.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٦). *التعلم المدمج والمناهج الدراسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري، وحامد، أسامة عبد الرحمن. (٢٠١٦). اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك-التشخيص والعلاج. المجموعة العربية.

العجلان، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعلم الرقمي في الوطن العربي، المملكة العربية السعودية، ١٦٧-١٤٦.

العجمي، س. ع.، والعرفج، ع. م. (٢٠١٨). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧(٢)، ٤٦-٥٤.

فندي، سوزان، عبد اللطيف، آذار، وإبراهيم، هاشم. (٢٠٢١). المتطلبات اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين .مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، ٤٣ (١٤)، ١١-٥٦.

كمال، محمد. (٢٠٢٢). نحو بناء وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للتلاميذ ذوي الإعاقة: الممارسات التعليمية والتحديات المحتملة دراسة تحليلية نظرية. *مجلة التربية الخاصة*، ١١ (٤١)، ١-٢٣

الهمشري، يسرية. (٢٠١٦). *تصميم التدريس الإلكتروني: مهاراته وتطبيقاته للعاملين به*. المنشأة العربية لإدارة خدمات تكنولوجيا المعلومات.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://drive.google.com/file/d/1HGmVpvDoVDtbu2kdyi7wJD0p2xVU7Gm3/view

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم (٢٠٢٠-٢٠٢٣). https://medu.gov.sa/files/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9.pdf

يحيى، خولة. (٢٠١٤). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Altwaijri, Y. A., Al-Habeeb, A., Al-Subaie, A. S., Bilal, L., Al-Desouki, M., Shahab, M. K., Hyder, S., Sampson, N. A., King, A. J., & Kessler, R. C. (2020). Twelve-month prevalence and severity of mental disorders in the Saudi National Mental Health Survey. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 29(3), 1-15.

Alvarado-Alcantar, R., & Keeley, R. (2020). Students with Specific Learning Disabilities' Experiences with Instructional Materials and Programs in a Blended High School History Classroom: A Phenomenological Study of Accessibility. Journal of Online Learning Research, 6(3), 201–220.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5thEd.Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Bolden, J., & Fillauer, J. P. (2020). "Tomorrow is the busiest day of the week": Executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. Journal of American College Health: J of ACH, 68(8), 854–863.

Caulfield, J. (2011). How to Design and Teach a Hybrid Course: Achieving Student-Centered Learning Through Blended Classroom, Online and Experiential Activities. Stylus Publishing.

Choppin, J., & Borys, Z. (2017). Trends in the Design, Development, and Use of Digital Curriculum Materials. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 49*(5), 663–674.

Cronje, J. C. (2020). Towards a New Definition of Blended Learning. Electronic Journal of E-Learning, 18(2), 114–121.

Deschaine, M. (2018). Supporting students with disabilities in k-12 online and blended learning. Lansing, MI: Michigan Virtual University. Retrieved from: https://mvlri.org/research/publications/supporting-students-with-disabilities-in-k-12-online-and-blended-learning/

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5-22.

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.

Draffan, E. A., & Rainger, P. (2006). A Model for the Identification of Challenges to Blended Learning. ALT-J: Research in Learning Technology, 14(1), 55–67.

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. E-learning, 1(4), 1-4.

Fabio, R. A., & Antonietti, A. (2014). Hypermedia Tools Enhance Learning in ADHD Students. *ADHD Report*, *22*(4), 8–9. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1521/adhd.2014.22.4.8

Fovet, F (November 2007). *Using distance learning electronic tools within the class to engage ADHD students: A key to inclusion?* [Conference Paper] . Frontiers in Education Conference, Collège Northside. 12-20. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1109/FIE.2007.4417842

Friel, C. L. (2022). Experiences of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in online learning environments: a multi-case study [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/91567

Greer, D. L., Smith, S. J., & Basham, J. D. (2014c). Practitioners' Perceptions of Their Knowledge, Skills and Competencies in Online Teaching of Students with and without Disabilities. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 150–165.

Greer, D., Rice, M., & Dykman, B. (2014b). Reviewing a decade (2004-2014) of published peer-reviewed research on online learning and students with disabilities. Handbook of Research on K-12 Online and blended learning, 135-159.

Greer, D., Rowland, A. L., & Smith, S. J. (2014a). Critical considerations for teaching students with disabilities in online environments. Teaching Exceptional Children, 46(5), 79-91.

Hew, F. H., & Cheung, S. C. (2014). *Using Blended Learning: Evidence-Based Practices*. Springer. https://link-springer-com.sdl.idm.oclc.org/content/pdf/10.1007%2F978-981-287-089-6.pdf

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning?. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, *63*(5), 564–569.

Ibrahim, M., Prasad, P. W. C., Alsadoon, A., & Pham, L. (2016, July 13-15). Synchronous virtual classroom for student with ADHD disorder [Conference Paper]. 13th International Joint Conference on Computer Science and Software Engineering (JCSSE), Khon Kaen University, Thailand.

IDEA. (2004). Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C § 1400.

Johnson, K. (2019). A phenomenological study on teachers' perceptions regarding the implementation of a blended learning program [Doctoral dissertation, Houston Baptist University]. https://darius.hbu.edu/bitstream/handle/20.500.12262/217/Johnson_hbu_1962D_10037.pdf?sequence=1

Kumaresan, M., McCardle, L., Chandrashekar, S., Karakus, E., & Furness, C. (2022). Learning with ADHD: A Review of Technologies and Strategies. Journal on Technology and Persons with Disabilities, 10, 249-265.

Lawrence, D., Houghton, S., Dawson, V., Sawyer, M., & Carroll, A. (2021). Trajectories of academic achievement for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. The British Journal of Educational Psychology, 91(2), 755–774.

Lawrence, M., Glenn, G., & Guarino, J. A. (2006). Applied multivariate research design and interpretation. SAGE Publications.

Lewis, S., Whiteside, A., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and Responsibility: Online Learning as a Solution for At-Risk High School Students. International Journal of E-Learning & Distance Education, 29(2), 1–11.

Madaus, J. W., McKeown, K., Gelbar, N., & Banerjee, M. (2012). The online and blended learning experience: Differences for students with and without learning disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. International Journal for Research in Learning Disabilities, 1(1), 21-36.

Mayes, S. D., Waschbusch, D. A., Calhoun, S. L., & Mattison, R. E. (2020). How Common are Academic Overachievement and Underachievement in Children with Autism or ADHD?. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32(5), 775–783.

Montgomery, A. P., Hayward, D. V., Dunn, W., Carbonaro, M., & Amrhein, C. G. (2015). Blending for student engagement: Lessons learned for MOOCs and beyond. Australasian Journal of Educational Technology, 31(6), 657–670.

Morgan, J. J., & Spies, T. G. (2020). Integrating Blended Learning in Middle School ELA Classrooms to Support Diverse Learners: Lessons Learned. Journal of School Administration Research and Development, 5(1), 44–51.

Podsiadlik, A. (2021). The Blended Learning Experiences of Students with Specific Learning Difficulties: A Qualitative Case Study Located in One British Higher Education Institution. International Journal of Disability, Development and Education, 1-16. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2021.1876217

Rachmawati, N., Supena, A., Yufiarti, Yarmi, G., & RudiCasmana, A. (2022). Analysis of Hybrid Learning for Students with Learning Disabilities in Primary Schools Providing Inclusive Education. Qualitative Report, 27(10), 2185- 2201. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.46743/2160-3715/2022.5432

Raggi, V., & Chronis, A. (2006). Interventions to Address the Academic Impairment of Children and Adolescents with ADHD. Clinical Child & Family Psychology Review, 9(2), 85–111.

Rice, M. F., & Carter, R. A., Jr. (2015). "When We Talk about Compliance, It's Because We Lived It": Online Educators' Roles in Supporting Students with Disabilities. Online Learning, 19(5), 18–36.

Schneider, D., & Zavaraki, E. (2019). Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs: A Systematic Review. Journal of Education & Social Policy, 6(3), 155-164.

Schworer, M. C., Reinelt, T., Petermann, F., & Petermann, U. (2020). Influence of executive functions on the self-reported health-related quality of life of children with ADHD. Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, 29(5), 1183–1192.

Smith, S. J., Basham, J., Rice, M. F., & Carter, R. A., Jr. (2016). Preparing Special Educators for the K-12 Online Learning Environment: A Survey of Teacher Educators. Journal of Special Education Technology, 31(3), 170–178.

Stevens, M., & Rice, M. (2016). Inquiring into presence as support for student learning in a blended learning classroom. Journal of Online Learning Research, 2(4), 447-473.

Williams, M. (2018). Exploring teachers' attitudes to implementing blended learning: a case study [Doctoral dissertation, Nelson Mandela University]. https://vital.seals.ac.za/vital/access/manager/PdfViewer/vital:33851/SOURCE1?site_name=GlobalView&viewPdfInternal=1

Wu, S.-Y., & Gau, S. S.-F. (2013). Correlates for Academic Performance and School Functioning among Youths with and without Persistent Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 34(1), 505–515.

Yeigh, T., Lynch, D., Fradale, P., Lawless, E., Turner, D., & Willis, R. (2021). Improving Schools with Blended Learning How to Make Technology Work in the Modern Classroom. Routledge.

Zeydel, K. (2019). Instructional Strategies Within a Blended Learning Model for At-Risk Students [Doctoral dissertation, Walden University]. https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8634&context=dissertations