واقعُ توظيف معلمي التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفرْط الحَرَكَة للوسائلِ التعليميةِ الإلكترونيةِ في التدريس

أ/ منى سعد أحمد الحميدي
ماجستير الآداب في التربية الخاصة "مسار الاضطرابات السلوكية والانفعالية"
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة تعرُّف واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عَيّنة الدراسة الأساسية من (١٤٠) معلماً ومعلمةً من المعلمين والمعلمات في المدارس المضمَّن بها برامج تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة. كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يواجهون العديد من المُعوّقات التي تجعل من الصعب استخدامهم للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، حيث حاز بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالبيئة) المرتبة الأولى من بين أبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، تلاه بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم)، ثم بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالمعلم) بالمرتبة الثالثة، أما بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالمنهج) فجاء بالمرتبة الرابعة، وحلَّ بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ) في المرتبة الخامسة والأخيرة.

الكلمات المفتاحية: الوسائل التعليمية الإلكترونية، اضطراب تشتت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، المعلمين.

Abstract:

This study aimed to recognize reality of using electronic educational devices in teaching students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). To achieve these goals, the researcher used a descriptive, analytic method. Sample of the study consisted of (140) male and female teachers working in schools which have programs for attention deficit hyperactivity disorder in Riyadh in the school year 1438/1439H. Results of the study revealed that overall mean of dimensions of teacher's use of electronic educational devices in teaching students with attention deficit hyperactivity disorder referred to a high practice.

The study also found that teachers face many barriers which hinder their use of electronic educational devices in teaching students with attention deficit hyperactivity disorder. Domain of (barriers related to the environment) came first among barriers which hinder their use of electronic educational devices in teaching students with attention deficit hyperactivity disorder followed by domain of (barriers related to the entity which supervises teachers). Barriers related to the teacher came third and barriers related to curriculum came fourth. Dimension of (barriers related to the students) came fifth and last.

Keywords: electronic educational devices, attention deficit hyperactivity disorder, teachers.

مقدمة الدراسة:

شهد المجتمع السعودي في الآونة أخيرة تزايداً في الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، فتأسست الجمعيات الخيرية والتوعوية التي تهدف إلى نشر المعلومات عن هذا الاضطراب، وأُجريت المزيد من الدراسات والأبحاث حول انتشار الاضطراب، وأساليب التعامل معه. وأسست عدد من الجامعات السعودية برامج لإعداد المعلمين المتخصصين في تدريس هؤلاء التلاميذ (الوابلي، ٢٠١٥).

وقد تُوّجت هذه الجهود مؤخراً بإقرار وزارة التعليم السعودية اعتبار اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة فئةً من فئات التربية الخاصة، وبالتالي فإن التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب مؤهلون للحصول على خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية من أجل مساعدتهم في تحقيق أقصى إمكانياتهم، وتلبية احتياجاتهم، والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي تظهر لديهم وتحُول دون تعلمهم (وزارة التعليم، ١٤٣٦-١٤٣٧).

وقد كشفت عدد من الدراسات التي أُجريت في المجتمع السعودي حول انتشار اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) والمعروف اختصاراً بـ (ADHD) بين الأطفال والمراهقين عن نسب عالية جداً لهذا الاضطراب، حيث أشارت دراسة الحامد (٢٠٠٢) إلى أن معدل انتشار الاضطراب قد وصل إلى (١٦،٤%)، في حين كشفت دراسة الخشرمي، وأحمد (٢٠٠٩) أن نسبة انتشار الاضطراب بلغت (١٢ %) تقريباً، كما تقدر بحوالي (١١ %) من مجموع التلاميذ في التعليم بحسب تقرير الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام (٢٠١٣).

واضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة هو اضطراب عصبي سلوكي يظهر من خلال صُعُوبات في الانتباه والقدرة على التركيز أو على شكل سلوك يتسم بحركة واندفاعية ونشاط مفْرط (American psychiatric Association, 2013).

وقد عَمِل الباحثون والمختصون خلال العقود الثلاثة الماضية على تطوير عدد من الأساليب والفنّيات والتدخلات التي يمكن استخدامها لمساعدة الأطفال الذين لديهم اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، حيث إنه من خلال تحسين الظروف المحيطة يمكن الخفض من أعراض هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة، كذلك من خلال التدخل الإرشادي والتعليمي، وما يتضمنه من أساليب وتِقْنيات مفيدة (الأخرس، ٢٠١٤).

وتكمن أهمية استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في مواجهة احتياجات الأطفال ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد؛ إذ تتميز بقدر عالٍ من التفاعلية؛ ولِما تقدمه من أشكال، ورسوم، وأصوات، وحركة فنجد التفاعل واضحاً من الطفل مما يؤدي إلى زيادة انتباه الطفل والسعي إلى حصول التعزيز الذي تقدمه هذه البرامج. وأشارت دراسة خليفة (٢٠٠٩) إلى فاعلية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في خفض تَشَتُّت الانتباه وفَرْط النشاط لدى طفل المدرسة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي؛ لذلك ترى الباحثة ضرورة استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية من قِبل معلمي الأطفال ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

كشفت عدد من الدراسات أن استخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تزيد انتباه الطفل، وتخفض النشاط الزائد لديه، وتنمّي القدرات العقلية، وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، كما أنها تحقق المتعة والإثارة، وملائمة

لجميع المراحل التعليمية، وتدعم القيم الإيجابية (خليفة، ٢٠٠٩؛ مصطفى، ٢٠١٣؛ إبراهيم، ٢٠١٤).

وأكد عدد من المختصين أن استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية قد يساعد على تحسين المهارات الاجتماعية، ويُعلّم الطلاب كيفية اتخاذ القرار، وحل المشكلات، ويُقدِّم للطلاب الفرصة لممارسة مواقف حل المشكلات (fenstermache , Olympia & Sheridan, 2006). كما أن المحاكاة عن طريق الكمبيوتر تمنح الطلاب الفرصة لخوض التجارب من خلال تِقْنيات حل المشكلات، واتخاذ قرارات صائبة وخاطئة، والتعرف على التبعات وذلك في بيئة آمنة. (Xu, Reid & Steckelberr, 2002).

مشكلة الدراسة:

وقد تبين من مراجعة الدراسات التي تناولت الوسائل التعليمية الإلكترونية، قلة الدراسات التي تناولت واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في أنه بالرغم من أهمية الوسائل التعليمية الإلكترونية ودورها الفعال في علاقتها ببعض المتغيرات فإنه توجد قلة في الدراسات التي تناولتها خاصة في علاقتها بتعليم التلاميذ ذوي اضطرا تشتت الانتباه وفرط الحركة.

لذلك كان من المهم إجراء دراسة علمية لمعرفة واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، والتعرّف على مُعوّقات استخدامها في مدارس التعليم العام. وتحديداً.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة؟

ويتفرع عنه السؤالين التاليين:

١. ما واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة؟
٢. ما مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة؟

هدفا الدراسة:

١. تعرف واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.
٢. تعرف المُعوّقات التي تحول دون استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تعد هذه الدراسة – على حد علم الباحثة - من الدراسات النادرة التي تناولت متغيرات الدراسة وفقا لحدودها المكانية والبشرية وهو ما يعد إضافة علمية تثري المكتبة العربية حيث إنها تتماشى مع الاتجاهات الحديثة التي تدعوا الى استخدام التقنية والوسائل الإلكترونية في التعليم.

٢. بناء إطار نظري في مجال الوسائل التعليمية الإلكترونية من حيث أهميتها، وواقع استخدامها في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، والمُعوّقات التي تواجه المعلمين أثناء استخدامها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. تساهم هذه الدراسة في وضع حلول لمواجهة المُعوّقات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام الوسائل الإلكترونية التعليمية.

٢. -كما تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على العملية التعليمية من أجل تفعيل الوسائل التعليمية الإلكترونية في التعلم.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية**: معرفة واقع معلمي التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة نحو استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس هؤلاء التلاميذ.

٢. **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات التعليم العام الذين يدرسون التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

٣. **الحدود المكانية:** المدارس المضمّن بها برامج تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مدينة الرياض.

٤. **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨-١٤٣٩ه.

مفاهيم الدراسة:

الوسائل التعليمية الإلكترونية:

عرفها عطار وكنسارة (٢٠٠٨، ص ٨٤) "بأنها المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محدودة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تقديم المادة التعليمية من خلال الأجهزة الإلكترونية مثل: الحاسب، والأجهزة اللوحية الإلكترونية، والهواتف الذكية، والإنترنت، والألعاب الإلكترونية التعليمية، وألعاب الفيديو، وذلك لتحقيق أهداف التعليم بشكل فعال مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومقابلة الاحتياجات الخاصة لهم، وبحيث تلائم أنماط التعلم المختلفة للتلاميذ من خلال ما تقدمه من صور، ورسوم، وأصوات، وكلمات.

التلاميذ ذوو اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة:

هو "الطفل الذي لديه اضطراب فرط الحركة أو تشتت الانتباه أو كلاهما، مما يحتاج إلى تدخل وفق تقرير معتمد، ولا يوجد لدى الطالب عوق آخر يحول دون استفادته من البرنامج التعليمي" (وزارة التعليم، ١٤٣٧-١٤٣٦، ١٩).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: التلاميذ والتلميذات الملتحقون ببرامج تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مدارس التعليم، بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة، والمشخَّصين أن لديهم اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

الدراسات السابقة:

أجرت قربان (٢٠١٢) دراسة هدفت تعرف واقع وأهمية استخدام الحاسب الآلي في رياض الأطفال الحكومية والأهلية من وجهة نظر معلمات الروضة في مدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً طبقتها على جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٣٥٢) معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام الحاسب الآلي في رياض الأطفال الحكومية والأهلية كان بدرجة نادرة، كما أشارت النتائج إلى أن درجة أهمية استخدام الحاسب الآلي كانت بدرجة كبيرة مع وجود فروق في درجة الاستخدام لصالح رياض الأطفال الأهلية، وفرق في درجة الأهمية لصالح رياض الأطفال الحكومية.

كما هدفت دراسة الجراح والعجلوني (٢٠١٢) تعرف درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان وتحديد العوائق التي تحول دون استخدامها، إضافة إلى التعرف على واقع توافر تلك التكنولوجيا (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال في عمان، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وذلك باستخدام استبانة قاما بتصميمها وتطويرها لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت عَيّنة الدراسة من (١٧٢) معلمة رياض أطفال، وأشارت النتائج إلى قلة توافر المعدات والبرمجيات في كثير من رياض الأطفال في عمان، إضافة إلى وجود ضعف لدى معلمات رياض الأطفال بشكل عام في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما دلت النتائج على وجود عوائق كثيرة تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من أبرزها: النقص في المعدات والبرمجيات، وقلة الوقت وقلة الحوافز المادية، وغيرها.

وفي دراسة هدفت إلى قياس استخدام المدارس الابتدائية للألعاب الرقمية القائمة على التعلم في اسكتلندا، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وكانت عَيّنة الدراسة (٦٢) معلماً من (٤٩) مدرسة ابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٥٠٪) أي (٣١) من أفراد العَيّنة قد استخدموا تكنولوجيا الألعاب الرقمية القائمة على التعلم للتدريس، في حين أن الآخر (٥٠٪) منهم لم يسبق لهم استخدام هذه التكنولوجيا في التدريس، وأن هناك مجموعة من الصُعُوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام تكنولوجيا الألعاب الرقمية، وهي مرتبة تنازلياً كما يلي: من الصعب تقييم اكتساب التعلم، نقص المهارات والتدريب، ضيق الوقت والمناهج الدراسية، من الصعب تحديد لعبة مناسبة، عدم وجود أجهزة كمبيوتر (Abdul razik, Connolly & Hainey, 2012).

وأجرى شقور (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تحديد واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومُعوّقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت عَيّنة الدراسة (٧٩٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وأعلى درجة لمُعوّقات استخدام التكنولوجيا كانت بدرجة مرتفعة وتتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كافٍ، إضافة إلى عدم القدرة على استخدام الأجهزة من قبل المعلمين والمعلمات، كما أشارت إلى وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات: الإقليم،

والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة؛ بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.

وسعى موجير (Mogire, 2013) من خلال الدراسة التي أجراها إلى تعرف العوامل المؤثرة على استخدام الحواسيب في تعليم وتعلم الرياضيات في المدارس الثانوية في ولاية كيسيي في كينيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقصائي، وتكوّنت أدوات الدراسة من استبانات للمعلمين والطلاب ومدراء المدارس، ومقابلة للمديرين، وجداول المقابلة. وطبقت على عَيّنة مكونة من (٣٢٣) طالباً وطالبة، و(٣٢) معلماً ومعلمة للرياضيات، و(١٦) مدير مدرسة موزعين على عَيّنة مكونة من (١٩) مدرسة في ولاية كيسيي، وقد أظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات قد بلغوا الحد الأدنى لاستخدام الحاسوب في عملية تدريس الرياضيات وذلك بسبب وجود عدد من التحديات، منها: نقص برمجيات الرياضيات، العدد القليل للحواسيب المخصصة لكل مدرسة، الافتقار لمهارات استخدام الحاسوب من قبل المعلمين والطلاب، وانقطاع التيار الكهربائي وعدم كفاية مساحة المختبرات الحاسوبية لاستيعاب الطلاب.

وأجرى العتيبي (٢٠١٤) دراسة هدفت تعرف درجة توافر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة، وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عَيّنة الدراسة (١٢٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر التكنولوجيا المساندة في التربية الخاصة كانت بدرجة مرتفعة، وأن درجة استخدامها كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توافر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة بالكويت، وبين درجة استخدامها.

وهدفت دراسة القريني (٢٠١٤) تعرف العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التِقْنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتكونت عَيّنة الدراسة من (٥٤) معلماً في المؤسسات التعليمية التي تقدّم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز العوامل المؤثرة في استخدام التِقْنية تتمثل في افتقار معلمي التربية الخاصة إلى الكفايات الضرورية ذات العلاقة بمجالات التِقْنية المساعدة، وضعف المستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي الفردي، كما أظهرت النتائج أن معلمي ذوي الإعاقات المتعددة يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التِقْنية المساعدة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل المؤثرة في تدنّي مستوى استخدام التِقْنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ تعود لاختلاف المؤهل الدراسي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

وقام الشريف (Alsharif, 2014) بدراسة هدفت تعرف العقبات التي تواجه المعلمات السعوديات للطالبات ذوات صُعُوبات التعلم في مدارس جدة الابتدائية، والتي تحول دون إدماج وتوظيف التِقْنيات التعليمية فيها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عَيّنة الدراسة من (٥٠) معلمة صُعُوبات تعلم، من (٥٠) مدرسة ابتدائية بمدينة جدة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك عدد من المعوّقات والتحديات التي تحول دون استخدام معلمات الطالبات ذوات صُعُوبات التعلم للتِقْنيات التعليمية، وتندرج هذه المعوّقات تحت أربع فئات، هي: مُعوّقات تتعلق بالمعلمات منها: لا توجد دورات تدريبية في مجال استخدام التكنولوجيا التعليمية في التدريس، افتقار المعلمات إلى المعرفة بالتكنولوجيات التعليمية التي تدعم المناهج الدراسية، هناك القليل من الحوافز المالية والمعنوية لتشجيع المعلمات على استخدام تكنولوجيات التعليم؛ ومُعوّقات تتعلق بالإدارة المدرسية منها: لا

يوجد دليل يشرح ما هي الأدوات والتِقنيات التعليمية التكنولوجية المتاحة في المدرسة وكيفية استخدامها، ضعف البنية التحتية للإنترنت في المدرسة، والأجهزة وأدوات التكنولوجيا التعليمية غير متوفرة وكافية لعدد الطلاب، هناك نقص في التشجيع من مديرات المدرسة للمعلمات لاستخدام تِقنيات التعليم في المناهج الدراسية؛ وصُعُوبات تتعلق بالطالبات منها: عدم رغبة الطالبات باستخدام التِقنيات التعليمية، وصُعُوبة في تعلم كيفية استخدام التِقنيات التعليمية؛ وتحديات تتعلق بالمنهج منها: لا يوجد دليل لاستخدام تِقنيات التعليم في المناهج الدراسية، ندرة المواقع التعليمية العربية التي تدعم المناهج الدراسية لذوي صُعُوبات التعلم، ونقص في البرامج العربية المنتجة للمناهج الدراسية الخاصة بذوي صُعُوبات التعلم.

كما بحثت دراسة الدويني (٢٠١٤) المُعوّقات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الليبية، وكذلك محاولة اقتراح حلول لمعالجة هذه المُعوّقات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من استبانتين، إحداهما خاصة بالمعلمين والأخرى بالمدراء، وتم اختيار عَيّنة الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية الليبية، حيث تكونت العَيّنة من (٥) من المديرين والمديرات، و(١٢٧) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المُعوّقات التي تحول دون استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت ضمن ثلاثة مجالات، هي: مجال المُعوّقات الإدارية، مثل: (ضعف التخطيط المبرمج لاستخدام التِقنيات الحديثة)، وجاء في المرتبة الأولى، ثم مجال مُعوّقات متعلقة بالطلبة مثل: (عدم توسيع بيئة التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خارج الغرفة الصفية)، وأخيراً مجال مُعوّقات متعلقة بالمعلم، مثل: (عدم قدرة المعلمين على التعامل مع المواقع التي ثبتت باللغة الإنجليزية).

في دراسة هدفت استخدام الآيباد لتحسين قدرات الأطفال ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة من خلال تطوير لعبة تعتمد على تمارين تعزيز الانتباه من خلال القراءة والصور والفهم والملاحظة، أُجريت الدراسة على (٦) أطفال تتراوح أعمارهم بين (٨ إلى ١٢ سنة)، وقد تم تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من المشاركين في اللعبة مع استبانات بشأن إمكانية استخدام النظام، فأظهر تقييم اللعبة حالة جيدة نسبيا بنتيجة إحصائيات متوسطة، وكان متوسط الوقت لاستكمال التمرين (٥٩) ثانية، وأشار الاستبيان إلى أن اللعبة قدمت صورة سهلة في الاستخدام، وأداة فعالة، وعلاوة على ذلك واستناداً على الملاحظات التي تم الحصول عليها من المشاركين أظهرت أن اللعبة قد تُحسن وظائف إضافية كالرضا وقابلية استخدام نفس العلاج مع وسائل أخرى (wronska, zapirain, zorrilla, 2015).

وفي دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام المعلمين لتِقنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وكانت عَيّنة الدراسة (٨٠) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات برنامج اضطراب التوحد العاملين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة جدة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام المعلمين للحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت بدرجة متوسطة، كما أوضحت النتائج فروقا تُعْزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح درجة البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة (باقبص، ٢٠١٦).

كما هدفت دراسة العبد الجبار والعثمان (٢٠١٦) تعرف واقع استخدام معلمي التلاميذ الذين لديهم صُعُوبات التعلم للحاسب الآلي في غرفة المصادر، والمُعوّقات التي تحد من استخدامه، استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتكونت عَيّنة الدراسة من جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صُعُوبات التعلم البالغ عددهم (٢٢٤)

معلمـا، يعملون في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الريـاض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز المُعوّقات التي تحد من استخدام معلمي التلاميذ الذين لـديهم صُعُوبات الـتعلم للحاسب الآلي، هي: عدم توفر شبكة الإنترنت، وعـدم توافر أجهزة الحاسب الآلي في البرنامج منذ تأسيسه، وقلة المخصصات المالية تحـول دون تأمين أجهزة الحاسب الآلي، كما أنه لا تتوافر برامج الحاسب الآلي التعليمية المناسـبة للتلاميذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن القول إن أغلب الدراسات السابقة قد أجمعت على أن استخدام المعلمين (سواء معلمي الطلبة العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة) للتِقْنيات التعليمية في التدريس كان من المتوسط إلى الضعيف وذلك نتيجة لجملة من المُعوّقات التي تحول دون توظيف هذه التِقْنيات في عملية التعلم والتعليم سواء كانت هذه المُعوّقات مرتبطة بالمعلمين أنفسهم، أم مرتبطة بالإدارة المدرسية، أم مرتبطة بالطلاب.

وفيما يخص مُعوّقات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية أجمعت الغالبية العظمى من الدراسات -التي تناولت المُعوّقات التي تحدّ من استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية في التعليم- على أن أهم هذه المُعوّقات كانت ما يلي: نقص عدد أجهزة الحاسوب أو التِقْنيات التعليمية في الفصول الدراسية، وسوء أو عدم توفر خدمة الإنترنت في الفصول الدراسية، وعدم توفر الوقت الكافي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، وعدد الطلبة الكبير في الصف الذي لا يساعد على استخدام الحاسوب والوسائل التعليمية التكنولوجية في التعليم الصفي والنقص في المعدات والبرمجيات أو عدم ملاءمتها للمنهاج المدرسي، ونقص الدعم المادي والمعنوي من قبل الإدارة، وزيادة العبء التدريسي على المعلم، ووجود ضعف لدى المعلمين بشكل عام في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جراح والعجلوني (٢٠١٢)؛ (abdul razik, Connolly& Hainey, 2012)؛ (OMARIBA,2012)؛ شقور (٢٠١٣)؛ (Alsharif, 2014) العبد الجبار والعثمان (٢٠١٦).

أدرجت عدد من الدراسات المُعوّقات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية تحت ثلاث مجموعات رئيسية، هي: مُعوّقات تتعلق بالإدارة المدرسية، ومُعوّقات تتعلق بالمعلمين، ومُعوّقات تتعلق بالطلبة، كدراسة الدويني (٢٠١٤)، والشريف (Alsharif, 2014).

واسترشدت الباحثة بهذه الدراسات في اختيار منهج الدراسة؛ حيث سيتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المتبع في أغلب هذه الدراسات نظراً لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة ومشكلتها، كما سيتم الاستعانة بهذه الدراسات في إعداد أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة وهي الأداة الأكثر استخداماً في الدراسات السابقة نظراً لسهولة وصولها لأكبر عدد من أفراد مجتمع الدراسة، كما سيتم الاسترشاد بهذه الدراسات في تحديد الأطر النظرية للدراسة الحالية.

ويمكن القول إن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في العَيّنة؛ حيث ستركز على المعلمين والمعلمات في المدارس المضمّن بها برامج فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه مما يعطيها خصوصية أكبر، ويجعل المقترحات التي ستضعها الباحثة أكثر فاعلية، وتناسب العيّنة، والبيئة التي ستطبق فيها، بعكس الدراسات السابقة التي ركزت على معلمي التعليم العام. كما ستركز هذه الدراسة على مُعوّقات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، وستقدم هذه الدراسة حلولا علمية لمواجهة المُعوّقات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، وبالتالي ستساهم هذه الدراسة في تقديم إثراء التراث الفكري الذي تندر فيه الدراسات التي تناولت واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة للوسائل التعليمية الإلكترونية ومُعوّقاته -على حدّ علم الباحثة.

الإطار النظري:

المحور الأول: أولاً: اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه

مفهوم تَشَتُّت الانتباه واضطراب فَرْط الحَرَكَة:

هي 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 يعوق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معا (وزارة التعليم، ١٤٣٦-١٤٣٧، ١٩).

أنواع اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه:

حالة اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه حالة سلوكية، لها قواعد محددة للتشخيص، ومع التطور في المجال النفسي والتربوي تم تقسيم الحالة إلى أنواع متعددة، ولكلٍّ منها قواعد تشخيص خاصة به، وهي:

١. فَرْط الحَرَكَة: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فَرْط الحَرَكَة ونقص الانتباه موجودة بنسبة متفاوتة، ولكن يغلُب عليها علاماتُ وأعراض فَرْط الحَرَكَة

٢. تَشَتُّت الانتباه - ضعف التركيز: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فَرْط الحَرَكَة ونقص الانتباه موجودة بنسب متفاوتة، ولكن يغلُب عليها علاماتُ وأعراض قلة الانتباه.

٣. اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فَرْط الحَرَكَة وأعراض نقص الانتباه موجودتين معاً (هالهان، كوفمان، ٢٠٠٨؛ سالم، ٢٠٠٤).

ومن الأعراض المميزة لهؤلاء الأطفال أن الطفل لديه رغبة ملحة إلى الحَرَكَة، ولا يستطيع الاستقرار لفترة طويلة في سكون، بل يتحرك حتى في كرسيه وهو واقف، وانتباه هذا الطفل يكون مشتتاً مضطرباً ضعيفاً، فالطفل يستقبل كل المثيرات الحسية بنفس الحساسية، ولهذا يلفت نظره كل شيء، ولا يستطيع تركيز انتباهه، أو التفريق والتمييز بين المهم وغير المهم، فإذا كان جالساً في الفصل يحاول التركيز على حديث المعلم، فإذا مر أحد المعلمين أمام باب الفصل، أو تحرك أحد الطلاب، أو ظهرت أصوات من بعيد، فإنه لا يستطيع مواصلة الانتباه والتركيز بل يحدث لديه تَشَتُّت، وتحوُّل في الانتباه إلى ما يحدث، بينما الطفل العادي يستطيع إهمال هذه الأشياء غير المهمة ومواصلة التركيز على المهم، ولهذا يكون ذهن هذا الطفل كالذي يسمع المذياع الذي يبث عشر محطات في لحظة واحدة لا يستطيع التمييز بينها، كذلك الاندفاعية فهؤلاء الأطفال يستقبلون ما يدور حولهم، ثم يتصرفون مباشرة قبل أن يفكروا في الفعل أو رد الفعل (عز، ٢٠٠١).

ويصنف روزنبرج، وويلسون، وماهيدي، وسنديلار (٢٠٠٨) أعراض تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة إلى أعراض أولية، وأعراض ثانوية، وتتمثل فيما يلي:

أ- الأعراض الأولية تشمل:

١. تَشَتُّت الانتباه

٢. فَرْط الحَرَكَة

٣. الاندفاعية

ب- الأعراض الثانوية تشمل:

١. انخفاض في التحصيل الأكاديمي، بحيث يكون أداؤهم أقل من المتوقع منهم قياساً على ما يحصلون عليه من درجات في اختبارات الذكاء
٢. السلوك العدواني
٣. السلوكيات المضادة للمجتمع
٤. انخفاض مفهوم الذات، التقلبات المزاجية
٥. القلق.

أسباب حدوث اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه:

ليس هناك سبب واضح ومحدد لحدوث تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، فليس هناك مشاكل واضحة في الجهاز العصبي، ولكن هناك اتفاق بين العلماء على أن الاضطراب يحدث نتيجة أسباب عضوية نمائية للجهاز العصبي لم يتم التوصل لها وتحديدها، وقد بحثتْ العديد من الدراسات للكشف عن المسببات، ومن هذه الأسباب ما يلي:

١. تعرض الدماغ لإصابات خلال فترة الحمل أو الولادة (المشكلات أثناء الولادة، نقص الأكسجين، إصابة الأم بالأمراض أثناء الحمل، تناول الأدوية أثناء الحمل).
٢. حدوث اضطراب في النشاط الكيميائي للدماغ لم تُعرف أسبابه، فاختلاف كيماويات المخ تؤدي إلى تأثيرات على المزاج والسلوك.
٣. أسباب جينية أو وراثية حيث يكون أحد الوالدين أو أفراد العائلة لديه بعض الأعراض المرضية والسلوكية.
٤. الأسباب البيئية: التلوث البيئي، تسمم الرصاص (لينو، ٢٠٠٣).

مراحل وتطورات الاضطراب:

يظهر اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه في مرحلة الطفولة وربما تستمر هذه الأعراض إلى مرحلة البلوغ، وقد تنخفض أعراض النشاط الزائد مع استمرار تَشَتُّت الانتباه والتركيز، ويعتبر فَرْط الحَرَكَة أول عرض يختفي، في حين لا يختفي تَشَتُّت الانتباه قبل سن ١٢ سنة، وإذا حدث يكون بين ١٢-٢٠ سنة، ويستطيع أكثر الأطفال ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة التغلب بشكل جزئي على اضطرابات الشخصية والاضطرابات النفسية، بينما تستمر مشكلات التعلم إلى مرحلة النضج في حوالي ١٥-٢٠ % من الحالات (سليمان، ٢٠١٤).

التدخلات الفاعلة لاضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه:

التدخل السلوكي: أفضل طريقة للتأثير على أي سلوك هي الاهتمام، ولهذا فإن أفضل طريقة لزيادة السلوك المرغوب فيه هي أن تُولي الطفل الاهتمام بينما هو يسلك هذا السلوك. لذلك يعتبر العلاج السلوكي من التدخلات الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه وفَرْط الحَرَكَة لدى الأطفال، وعادة يتلقى أطفال تَشَتُّت الانتباه وزيادة النشاط الحركي كمية هائلة من التغذية السلبية كاللوم والعقاب وربما الإهانة وهذا له أثر عكسي كبير على سلوك الطفل، ومن هذا المنطلق نشأ العلاج السلوكي الذي يقوم على نظرية التعلم، حيث يقوم المعالج على تحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية، يستخدم التعزيز الإيجابي مع هذا النوع من العلاج، ويحتاج الطفل إلى بعض الوقت لتعلم السلوك الصحيح (السلاموني، ٢٠٠١).

التدخل الدوائي: ويتم من خلال استخدام الأدوية العلاجية ويتمثل عمل الأدوية العلاجية في التقليل من فَرْط الحَرَكَة حيث يبقى الطفل جالساً مدة أطول، مع زيادة التركيز لكي يستطيع القيام بالعمل الموكل له وإنجازه، وتقليل الاندفاعية حتى يستطيع التفكير في الأمر قبل التصرف، تخفيف القلق والاكتئاب (أحمد، ٢٠٠٧).

الاعتبارات التربوية: وتشمل ترتيب المعلم للصف من خلال الحد من المثيرات التي ليس لها علاقة بالتعلم، ووضع برنامج محدد الخطوات لكي يسير عليه الطفل، وتجزئة المهام المطلوبة في الدرس إلى مهام فرعية مع التعزيز للمهام التي ينجزها التلميذ (هالهان، كوفمان، ٢٠٠٨). وللتخفيف من أعراض تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة ولمساعدة التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في التعلم يتوجه المعلمون إلى استخدام الأساليب العلاجية والسلوكية المختلفة التي تساعد هؤلاء التلاميذ على الاستفادة من نظام التعليم، ومن هذه الفنّيات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في التدريس، حيث تسمح للطفل بالتعلم حسب قدرته ويقدم تغذية راجعة وتعزيز فوري (الخطيب، ٢٠١٢).

المحور الثاني: الوسائل التعليمية الإلكترونية

ماهية الوسائل التعليمية الإلكترونية

عرّف سلامة الوسيلة التعليمية بأنها "استخدام المعلم كل ما من شأنه تسهيل العملية التربوية على نحو فعال" (هاني، ٢٠١٠، ١٦). كما عرّفت الموسوعة الأمريكية التكنولوجيا التعليمية بأنها "العلم الذي يعمل على إدماج المواد التعليمية والأجهزة وتقديمها بهدف القيام بالتدريس، وتعزيزه، وهي تقوم على عاملين هما: الأجهزة، والمواد التعليمية التي تشمل البرمجيات والصور، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية "(في عيدروس، ٢٠٠٩).

كما عُرّفت الوسائل إلكترونية بأنها "الوسائل المختلفة للحصول على المعلومات واختزانها ونقلها باستخدام الحاسبات والاتصالات والإلكترونيات المصغرة " (عبد الباسط، ٢٠١١، ٢٢٤).

من خلال ما سبق توصلت الباحثة إلى تعريف للوسائل التعليمية الإلكترونية، بأنها:

تقديم المادة التعليمية من خلال الأجهزة الإلكترونية مثل: الحاسب، والأجهزة اللوحية الإلكترونية، والهواتف الذكية، والإنترنت، والألعاب الإلكترونية التعليمية، وألعاب الفيديو، وذلك لتحقيق أهداف التعليم بشكل فعال مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومقابلة الاحتياجات الخاصة لهم، وبحيث تلائم أنماط التعلم المختلفة للتلاميذ من خلال ما تقدمه من صور، ورسوم، وأصوات، وكلمات.

إن الفلسفة التي يقوم عليها استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في التعليم هي أسس علمية بحتة متمثلة في المبادئ التي تعتمد على تِقنيات التعلم والتعليم، والتي تتركز في المقام الأول على تفريد التعليم والتعلم الذاتي، وهو تقديم تعليم يتناسب مع خصائص كل متعلم مما يعني مراعاة الجوانب الفردية للتلميذ، والتفاعلية، والحرية، مما يساعد التلميذ على الإتقان في الأداء، وتحقيق أكبر عدد ممكن من أهداف التعليم (أحمد، ٢٠١٢).

كما أن التطور المعرفي المستمر، والحاجة إلى السرعة في الوصول إلى المعلومات يعتبر من أهم المبررات لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في التعليم، حيث إن الوسائل التعليمة الإلكترونية تضع حلولاً لمشكلات التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب تَشَتُّت الانتباه، وتنمي قدراتهم المعرفية كالتفكير، والتركيب، وحل المشكلات، والإبداع، والتحليل، وغيرها، كما أنها تساعد في إثراء وتحسين عملية التعليم وتقدّم طرقاً جديدة في تقديم المعلومات للتلاميذ، وعلاوة على ذلك فإن الوسائل التعليمية الإلكترونية تشجع التلاميذ على المشاركة في عملية التعلم، عن

طريق استراتيجيات التعلم التعاوني من خلال مجموعات، والتعلم النشط، وليس عن طريق المنافسة الفردية فقط (سعادة، والسرطاوي، ٢٠١٠).

ويعد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية من أحدث طرق التعلم؛ حيث يتم فيه استخدام طرق الاتصال الحديثة والوسائط المتعدة، والبرامج المختلفة من خلال الإنترنت وبشكل تفاعلي بين المعلم والتلميذ لإيصال المعلومة في وقت قصير، وبجهد أقل، مع الوصول لفائدة أكبر، كما أنها تقلل من اعتماد التلميذ على الكتب المدرسية والورق وتستبدلها بأجهزة حاسوبية (الطجل، الفاعوري، ٢٠٠٦).

أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية:

تتنوع الوسائل التعليمة الإلكترونية بحيث تشمل الحاسب الآلي، والأجهزة اللوحية الذكية، وألعاب الفيديو الرقيمة التعليمية وغيرها، وفيما يلي نبذة عن بعض هذه الوسائل:

١. الحاسب الآلي

عرّف المناعي الحاسب بأنه "آلة مساعدة للعقل البشري في العمليات الحسابية والمنطقية ولديه القدرة على استقبال البيانات ومعالجتها بواسطة برامج من التعليمات وتخزينها واسترجاعها بسرعة فائقة"(في الدوبي، ٢٠٠٨، ص ١٠).

استخدامات الحاسب الآلي في التعليم:

- تجهيز عروض للمواد الدراسية بأشكال مختلفة.
- تصميم الرسوم البيانية والصور ومقاطع الفيديو التعليمية.
- التواصل وتبادل المعلومات والخبرات والبحث عن المعرفة التي تدعم التعلم عن طريق الإنترنت.
- التعزيز وتشغيل الألعاب ومقاطع الفيديو المختلفة (العبد الجبار، والعثمان، ٢٠١٦).

٢. الأجهزة اللوحية الذكية

عرّف سالم التعلم باستخدام الأجهزة اللوحية الذكية بأنه "استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً مثل الهواتف النقالة Mobile Phones، والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs، والهواتف الذكية smart phones، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PC، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم في أي وقت وفي أي مكان" (في عبدالرازق، ٢٠١٦).

تتميز هذه الأجهزة بسهولة الحمل والاستخدام ويستطيع الطالب من خلالها التركيز على المهمة المطلوب منه تعلمها، وتعتبر من استراتيجيات التدريس الفعالة، كما تثير انتباه التلاميذ وتقلل من التَشَتُّت، وتحتوي على الرسوم والصور والألعاب والألوان والأصوات بحيث تقدم التعليم بأشكال مختلفة (العجمي، المطيري، ٢٠١٧).

إن استخدام الأجهزة الذكية تفيد في عملية التعليم وتسهل دور المعلم، وتسهل تواصل المعلمين والطلاب مع بعضهم، كما أنه من السهل وضع كثير من هذه الأجهزة داخل الفصل نظرا لصغر حجمها، وقد تكون بديلة عن الكتب والملفات التي يحملها الطالب، وبالتالي هي أخف وزناً وأسهل حملاً، كما تعتبر الكتابة بالقلم في الأجهزة اللوحية الذكية أسهل من استخدام لوحة المفاتيح والفارة بالنسبة للطلاب، كما تمكن الطلاب من تدوين ملاحظتهم بشكل مباشر من خلال الكتابة أو تسجيل الصوت أثناء الدرس أو الرحلات، كما يمكن استخدام هذه الأجهزة في

أي وقت وأي مكان، وتعتبر عنصراً جذاباً للمتعلمين بحيث تدمج بين التعلم والتسلية (عبدالعاطي، ٢٠١٥).

٣. ألعاب الفيديو الرقمية

هي مجموعة من الوسائل التعليمية التي يتم من خلالها دمج اللعبة التعليمية بالحاسب الآلي والدمج بين مميزات كلٍّ منهما بهدف إثارة دافعية التلميذ، ويراعى عند تصميمها خصائص وقدرات التلاميذ الجسمية والعقلية، وتعتمد فاعلية الألعاب الرقمية على مدى ارتباطها بالمحتوى التعليمي أو المهارات التي يريد المعلم تنميتها باللعبة، وكلما كانت اللعبة الرقمية مرتبطة بالمهارة أدى ذلك إلى نتائج أفضل وأكثر فاعلية، ويتم تقديم التغذية الراجعة للتلميذ أثناء السير في اللعبة التعليمية، وتعتمد الألعاب الرقمية على النظرية البنائية التي ترى أن لكل فرد خصائصه وقدراته وطريقة تعلمه الخاصة به، وأنه ينبغي على المتعلم أن يتوصل إلى المعلومة بنفسه (نجدي، أبو غزالة، جمال الدين، أبو ريه، ٢٠١٤).

تجلب الألعاب الرقمية منظوراً جديداً في محتوى الألعاب أي أنه يجعل اللاعبين يزجون في العالم الآخر، وتوفر طريقة بديلة للطاقة العقلية التفاعلية، كما أن استخدامها يثير دافعية المتعلم ويجمع بين الترفيه والتعلم (Kong et al,2009).

وتعد ألعاب الفيديو أدوات مفيدة لتعلم استراتيجيات معينة واكتساب المعرفة، حيث تنمي التعلم الذي يعكس ثقافة ومعلومات المجتمع، كما أن الكثير من تطبيقات الكمبيوتر وخاصة الألعاب لها سمات في التصميم تغيّر التوازن المطلوب في المعلومات والمعالجة من الناحية اللفظية إلى البصرية. كما أن ألعاب الحَرَكَة المشهورة تتضمن أفعالاً تحدث في مواقع مختلفة تناسب المهارات التي يطورها الأطفال عن طريق القيام بهذه الألعاب، كما أنها تدربهم على استخدام الكمبيوتر، ويمكن أن تساعد في إعدادهم للعلوم والتِقْنية التي تعتمد فيها الأنشطة على استخدام الصور والشاشة، كما أن تنفيذ ألعاب الكمبيوتر يحسن المهارة المكانية إذا كانت اللعبة تستخدم هذه المهارة في الأساس، ومن المهارات التي تنميها ألعاب الفيديو الرقمية القدرة على قراءة الصور، وتوزيع الانتباه البصري وهي مهارة تتبع أشياء مختلفة في نفس الوقت. بشكل عام أظهرت الدراسات أن لاعبي ألعاب الفيديو الأكثر مهارة فيها لديهم مهارات انتباه متطورة بشكل أفضل من اللاعبين الأقل مهارة، كذلك تساعد ألعاب الفيديو في تطوير استراتيجيات قراءة الصور ثلاثية الأبعاد، وتطوير التعلم من خلال الملاحظة واختبار الفرضيات، وتوسع هذه الألعاب الفهم والمحاكاة العلمية، وتزيد من استراتيجيات الانتباه المتوازي (Gros, 2007).

وتظهر أهمية الألعاب الرقمية في استخدامها مع التلاميذ الذين لديهم صُعُوبات في التعلم بالطرق التقليدية كالمعاقين عقليا أو التلاميذ الذين يرفضون الدراسة بالطرق التقليدية وتتميز ألعاب الفيديو اليوم بمجموعة من الخصائص تتمثل في التفاعلية، والتطور التكنولوجي والتقني الكبير في إعدادها كالصور الثلاثية الأبعاد، وارتباط هذه الألعاب بالأحدث الراهنة في المجتمع كالرياضة والسياسية وغيرها، مما يجعلها ترسخ أفكاراً معينة لدى أذهان المستخدمين. وبالرغم من أهمية هذه الألعاب إلا أنه وجهت لها العديد من الانتقادات تتمثل في تعرض التلميذ لبعض الأخطار الصحية للنظر، والإدمان على هذه الألعاب، ونقص التفاعل مع المجتمع والانعزال، لأن ميزة التفاعل التي تقدمها تتم بين الإنسان والآلة، كما أن استخدامها يؤدي إلى صُعُوبة في التحكم في المنهج الدراسي (فوزي، رضوان، ٢٠١٦).

وتساعد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية على تفسير المفاهيم المجردة للمتعلم من خلال تفريد التعليم الذي يراعي إمكانات المتعلم ووقته وقدراته مما يساعده في التحكم في طريقة تعلمه

بدرجة معتدلة تعطي نتائج تحصيلية أفضل وتحفزه على التعلم بشكل أكبر، كما تساعد على ضبط تدفق المادة العلمية وفق استجابة المتعلم، ويتم ذلك من خلال تكرار المادة العلمية والتحكم في السرعة التي تُعرض بها ومقدار المادة التعليمية التي يتلقاها التلميذ (الموسى، ٢٠٠١).

ويرى كثير من المرَبِّين أن استخدام الوسائل التعليمة الإلكترونية في التعليم يسهل عملية التعلم حيث تعتبر قاعدة بيانات إلكترونية يستطيع التلاميذ من خلالها الوصول إلى المعرفة في أشكال وطرق متعددة ومختلفة كما تمكنهم من العمل بحرية مع التطبيقات المختلفة واستدعاء ما يحتاجونه من معلومات وفقا لرغباتهم واحتياجاتهم الخاصة، ذلك لأنها في تصميمها تعتمد على استخدام معلومات مترابطة ومتداخلة ومتشابكة إلى حدٍّ كبير عن طريق توصيل معلومات مبرمجة (سليم، ٢٠٠٩).

العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة:

١. عوامل ترتبط بالمتعلمين: بحيث تتناسب هذه الوسائل مع القدرات العقلية ودرجات ذكاء للمتعلمين، وأيضا لا بد أن تراعى المرحلة العمرية للتلاميذ ومستوى نموهم، وعدد المتعلمين في كل مجموعة.

٢. الإمكانات: وتشمل توفر الأجهزة والبرامج، ووجود الأشخاص الأكفاء للتعامل معها وصيانتها.

٣. خصائص المعلم: وتتضمن أساليب التدريس التي يستخدمها، واتجاهاته، والمهارات والخبرات التي يمتلكها من أجل التعامل مع هذه الوسائل.

٤. المنهج أو البرنامج التعليمي الذي يقدَّم من خلال هذه الوسائل: حيث يجب أن تحقق الوسائل المستخدمة أهداف المنهج (الطجل، والفاعوري، ٢٠٠٦).

مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية:

١. التدريس الخصوصي: لأنه يقوم بدور المعلم الخاص، والطالب هو الذي يتحكم في نوعية البيانات التي يرغب في تعلمها، وفي طريقة عرضها، وهذه البرامج قابلة للتكيف مع المستوى العلمي والعقلي للتلميذ، وسرعة إدراكه وانتباهه.

٢. التدريب والتمرين: ويتم من خلال تقليد نموذج متاح ويتم من خلال المعلم، أو الكتاب المدرسي، أو دليل التعليمات، ويفترض هذا النمط أن المعلومة المعروضة يكون قد تعلمها الطالب، ودور البرنامج هنا تقديم مجموعة من الأمثلة والتمارين من أجل زيادة قدرته في استخدام المهارة، ويعتمد على التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة.

٣. المحاكاة، وهي تبسيط وتجريد بعض المواقف المستمدة من الحياة، والمحاكاة في التطبيقات التعليمية الإلكترونية تمثل تكراراً لسلوك وتجارب لظاهرة ما في الطبيعة يصعب تنفيذها في الصف؛ إما لخطورتها، أو صُعُوبة تنفيذها واستحالتها، أو ارتفاع تكاليف تنفيذها.

٤. الألعاب التعليمية الإلكترونية: ويستطيع الفرد من خلالها أن يقوم بحل مشكلة معينة، وهي بذلك تجمع بين التحصيل والتسلية.

٥. حل المشكلات، وتستخدم الوسيلة التعليمية الإلكترونية هنا لإيجاد الحل الأفضل والأمثل من ضمن مجموعة من الحلول.

٦. التقييم: بحيث تساعد الوسيلة التعليمة الإلكترونية في تزويد الطالب بالتغذية الراجعة الفورية أثناء تعلم المهارة، ويساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالب (إبراهيم، ومحمد، ٢٠١١؛ سعادة، والسرطاوي، ٢٠١٠).

وتظهر أهمية استخدام الوسائل التعليمة الإلكترونية في التعليم، في كونها تغير دور المعلم من مُلقِن للمعلومة إلى موجّه ومشرف على العملية التعليمية، كما تساعده في التخطيط والإعداد للموقف التعليمي، ولها دور في اختصار الوقت وتقليل الجهد، أيضا تساعد المعلم في ربط الأفكار والخبرات التي يعرضها على المتعلمين، ويستطيع من خلالها التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاة الاحتياجات الخاصة بهم، كما تساعد المعلم في التنويع في طرق التدريس التي يقدمها للطلاب، وبالتالي تزيد كفاءة المعلم وقدرته في إيصال المعلومة للطلاب (هاني، ٢٠١٠).

أما بالنسبة للطالب فإن الوسائل التعليمية الإلكترونية تسهل إيصال المعلومة إليه، وتزيد من دافعيته للتعلم، وتنقل الطالب من دور المتلقي إلى المستنتج والمحلل للمعلومة وبالتالي يرتفع المستوى الأكاديمي للطلاب، كما أنها تعدّ معززاً إيجابياً من أجل تعديل سلوك التلاميذ أو تعليمهم سلوكيات جديدة، وتقدُّم التغذية الراجعة الفورية لهم، ويجعل التعلم أكثر متعة، وتقلّل التوتر والانفعالات لدى الطلاب، وبالنسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فإن استخدام مثل هذه الوسائل والبرامج تقلل من احتياجاتهم التقليدية للتعليم، ويستطيعون من خلالها التعلم بشكل فردي وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، ونستنتج من خلال ما سبق أن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية تجعل البيئة الدراسية أكثر حيوية، وتهيئ التلميذ للنمو والتعلم بشكل أفضل، وتُعِدّ الطالب للتعلم مدى الحياة (الكريطي، ٢٠١٥؛ السعود، ٢٠٠٩؛ الغريب، ٢٠٠٩).

كما أنها تمكن الطالب من اكتساب مجموعة من الخبرات والمعلومات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، وتساعد الطالب على أداء المهام المكلّف بها في نفس الموقف التعليمي، وتسهّل عليه الوصول للمعلومات والمهارات المتضمنة في التدريب وفقا لقدراته (عبد الباسط، ٢٠١١).

خصائص التعليم من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية:

١. توفير جميع طرق التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم
٢. تساعد المعلم في إنشاء استطلاع سريع يقيس من خلاله تجاوب وتفاعل التلاميذ مع محاور الدرس المختلفة.
٣. تساعد المعلم في تطبيق العديد من الطرق التعليمية التفاعلية المختلفة مثل مشاركة البرامج والتطبيقات.
٤. تمكين المعلم من تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة داخل صفوف تفاعلية بالصوت والصورة من أجل تطبيق التجارب.
٥. تمكين المعلم من تقييم التلاميذ من خلال عمل اختبار سريع ومناقشة تفاعل التلاميذ معه في الدرس.
٦. يحتاج للتعامل مع الوسائل التكنولوجية المختلفة والمتعددة إلى التدريب عليها بشكل جيد قبل تطبيقها من خلال الخبرات التعليمية.
٧. يحتاج إلى دراسة وإعداد مسبق يتصف بالدقة لتحديد عناصر التواصل والتفاعل التعليمي ووسائل التعلم وطرق الحصول عليها.
٨. يحتاج إلى تنمية مهارات خاصة في المعلم والتلميذ.
٩. يحتاج لإمكانات تكنولوجية وتِقنية خاصة ينبغي توافرها في بيئة التعلم (أحمد، ناجي، ٢٠١١).

وعلى الرغم من تنوع هذه الوسائل إلا أن هناك معايير ينبغي أن يراعيها المعلم أثناء اختيار الوسيلة التعليمية الإلكترونية للتلميذ بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب وطريقة تعلمهم،

وخصائصهم، وخبراتهم، وأن تلائم طريقة عرضها مستوى ذكائهم، وخبراتهم المعرفية السابقة، ويُراعى من خلالها الفروق الفردية بين التلاميذ أيضاً، ولا بد أن تتناسب مع أهداف المنهج ومحتواه (الشرهان، ٢٠٠٠).

معايير تقييم الوسائل التعليمية الإلكترونية:

ولكي تصل الوسائل التعليمية الإلكترونية إلى الأهداف المرجوة منها ينبغي أن يكون هناك معايير لتقييمها، وتتضمن هذه المعايير ما يلي:

١. المحتوى، لا بد أن تحتوي هذه الوسائل على المعلومات الهادفة التي تناسب مستوى تعلم الطفل العمري والعقلي.
٢. أن يستطيع المعلم من خلال هذه الوسائل تقييم التعليم والتأكد من إتقان التلميذ لكل مهمة قبل أن ينتقل إلى المهمة الأخرى.
٣. التواصل والتفاعل بين المعلم والتلميذ من خلال هذه البرامج.
٤. القيادة بحيث يستطيع التلميذ تحديد طرق تعلمه، وقيادة التطبيقات والبرامج الموجودة في هذه الوسائل من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وأن تتضمن البرامج على خيارات متعددة تساعد التلميذ على اختيار ما يناسبه.
٥. الدافعية، لا بد أن تحتوي هذه الوسائل على الوسائط المتعددة التي تدعم الرسوم والصور والأصوات التي تزيد وتثير دافعية المتعلم.
٦. التنويع في استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية والتطبيقات المختلفة بحيث يوظف بشكل فعال ومناسب (الصور، الرسوم المتحركة، الصوت والفيديو وغيرها) بحيث تناسب أنماط التعلم المختلفة.
٧. حفظ ملف الطالب إلكترونياً بحيث تتيح هذه البرامج حفظ أداء التلاميذ عند الانتهاء من الدرس.
٨. تقييم مواصفات الأجهزة والوسائل الإلكترونية المستخدمة (لال، ٢٠١١).

تهدف عملية التقييم إلى التعرف على نقاط القوة والضعف، وتقرر أهلية البرامج التي يتم إعدادها من أجل تدريب التلاميذ على الاستخدام المثالي للوسيلة التعليمية الإلكترونية التي يتم من خلالها إنجاز المهمات المطلوبة وتحقيق الأهداف، أيضا من أجل معرفة مدى التقدم الحاصل بعد استخدام هذه الوسيلة قياسا مع بداية البرنامج والذي يعتبر الخط القاعدي، وكذلك يساعد التقييمُ المعلمَ في اختيار الاستراتيجيات التي يجب اتباعها، والتي يتم من خلالها إحراز التقدم والنجاح، وكذلك إعداد الأبحاث اللازمة ذات العلاقة، ولا بد من مقارنة أداء التلميذ الحالي مع أدائه في السابق ومع أداء أقرانه في نفس العمر الزمني لمعرفة مدى التقدم الحاصل جرّاء استخدام الوسيلة التعليمية الإلكترونية، كما أن هناك ثلاثة معايير يجب أخذها بعين الاعتبار عند تقييم الوسائل التعليمية الإلكترونية، وهي: تقييم البيئية، وأن يكون التقييم عملياً، وأن يكون التقييم مستمراً (العزة، ٢٠١٠).

واقع ومُعوّقات استخدام الوسائل التعليمة الإلكترونية في التعليم:

على الرغم من أهمية استخدام الوسائل التعليمية والإلكترونية في التعليم بالنسبة للمعلم، والطالب إلا أننا نجد أن هناك ضعفاً في استخدام مثل هذه الوسائل، أو أنها لا تستخدم بشكل مستمر (قربان، ٢٠١٢؛ عبدالله، ٢٠١٥).

ويعود ذلك إلى مجموعة من المُعوّقات التي تقف أمام المعلمين تحول دون استخدامها، والمتمثلة في:

١. مشكلات في البنية التحتية المتمثلة في عدم توفير الأجهزة الإلكترونية وملحقاتها.
٢. ضعف مهارات استخدام التِقنيات الحديثة لدى التلاميذ.
٣. رفض المعلمين وعدم اقتناعهم باستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة في التدريس.
٤. عدم وعي الإدارة التعليمية والمدرسية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٥. التكلفة المرتفعة التي يحتاج إليها تصميم وإنتاج التطبيقات من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٦. نقص في القوى البشرية المتخصصة في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٧. افتقاد المعلمين إلى المهارات اللازمة في التعامل مع الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٨. عدم وجود تطبيقات تعليمية ملائمة لتغطية احتياجات المتعلمين من كافة الجوانب.
٩. مشاكل صيانة الأجهزة وتشغيلها بشكل مستمر (سالم، ٢٠٠٤).

ويمكن تقسيم هذه المُعوّقات على مستوى المعلم والمؤسسة والنظام، وذلك على النحو التالي:

تتمثل المُعوّقات على مستوى المعلم في:

١. نقص الثقة، فنقص الثقة والخبرة الخاصة بالتِقنية يؤثر على دافعية المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في الفصل.
٢. نقص الكفاءة لدى المعلمين، حيث يفتقد المعلمون إلى الكفاءة التِقنية وهذا مُعوّق أساسي في قبولهم لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٣. مقاومة التغير والاتجاهات السلبية، إن إحدى النواحي الأساسية ضمن اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام الوسائل الإلكترونية تتمثل في قصور فهمهم لمدى فائدة هذه الوسائل في تدريسهم وفي تعلم طلابهم.

أما بالنسبة للمُعوّقات على مستوى المؤسسة أو المدرسة فتتمثل في:

١. نقص الوقت، حيث إن الكثير من المعلمين لديهم الكفاءة والثقة في استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في الفصل لكنهم لا زالوا يستخدمون التِقنية بشكل بسيط؛ لأنهم لا يمتلكون الوقت الكافي.
٢. نقص التدريب الفعال، حيث ينبغي تدريب المعلمين على مهارات معينة في استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية وعلى الممارسات التدريسية وعلاقتها بالوسائل التعليمية الإلكترونية والتكنولوجيا.
٣. صُعُوبة الوصول إلى المصادر، يجد المعلمون صُعُوبة في الوصل إلى الأجهزة والوسائل الإلكترونية؛ لأنهم يشتركون فيها مع معلمين آخرين، فعدم الوصول إلى مصادر تِقنية المعلومات والاتصالات ليس دائماً بسبب عدم توفر الأجهزة والبرمجيات؛ إذ ربما يكون نتيجة عوامل مثل: سوء تنظيم المصادر أو سوء جودة الأجهزة أو البرامج غير المناسبة.
٤. نقص الدعم الفني، فبدون الدعم الفني الجيد في الفصل والمدرسة لا يُتوقع من المعلمين أن يتغلبوا على المُعوّقات التي تمنعهم من استخدام تِقنية المعلومات والاتصالات (Bingimla, 2009 ; Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Gaer & Monseur,2013).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ ذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: حُدد مجتمع الدراسة بجميع المعلمين والمعلمات في المدارس المضمّن بها برامج تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٥٦١)، منهم (٤٨٨) معلماً، و(٧٣) معلمة، حسب الإحصائيات العامة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٨ – ١٤٣٩هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة: اعتمدت الباحثة على نوعين من العينات، هما:

١. **عينة استطلاعية**: تكونت من (٣٥) معلماً ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة، تم اختيارها بهدف تحقيق النقاط التالية:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة.
- الوصول إلى أنسب الطرق لتوزيع وجمع الاستبانات بدقة وسهولة.
- المعالجة الإحصائية من أجل التأكد من صدق وثبات الاستبانة.
- التعرف على المشكلات التي قد تتعرض لها الباحثة من أجل تفاديها عند التطبيق النهائي لأداة الدراسة.

٢. **عينة أساسية**: تألفت من (١٤٠) معلماً ومعلمة من المعلمين والمعلمات في المدارس المضمن بها برامج تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، بما يمثل (٢٥%) تقريباً من حجم المجتمع الكلي للدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث يتم الاختيار العشوائي على أساس تكافئ فرص الاختيار أمام جميع أفراد المجتمع دون تدخل من طرف الباحث (النوح، ٢٠٠٤م، ٨٥).

أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، حيث يتناسب تطبيق الاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة لبعض الاعتبارات المنهجية، منها: أنَّ استخدام الاستبانة يحول دون الوقوع في خطأ التأثيرات بين الباحث وأفراد مجتمع الدراسة مما قد يؤثر في ردود أفراد المجتمع، حيث تتيح الاستبانة لهم فرصة الحرية الكاملة في اختيار الإجابة، واعتُمد في تصميمها على ما ورد في الإطار النظري، وكذلك ما ورد في الدراسات السابقة من نتائج ذات صلة بموضوع الدراسة، وكذلك تم الاستفادة من آراء بعض المتخصصين من العاملين في الحقل التربوي.

وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

١. **الجزء الأول:** يتضمن تعريف معلمي التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة بعنوان الدراسة التي تقوم بها الباحثة والهدف منها.

٢. **الجزء الثاني:** يتعلق بالبيانات الأولية لأفراد عَيّنة الدراسة، حيث تضمّن ثلاثة متغيرات مستقلة هي: الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، المؤهل الدراسي في التربية الخاصة-- وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، الالتحاق بدورة تدريبية في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية وله مستويان (نعم، لا).

٣. **الجزء الثالث:** يتعلق بمتغيرات الدراسة التابعة، وتمثل بمحورين، تضمنا في صورتيهما النهائية على (٤٤) عبارة، صيغت كلها بالشكل المغلق، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وجاءت على النحو التالي:

المحور الأول: واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، وقد احتوى هذا المحور على (٢٤) عبارة، موزعة على (٤) أبعاد على النحو التالي:

١. البُعْد الأول: درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل (٨) عبارات.

٢. البُعْد الثاني: الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل (٤) عبارات.

٣. البُعْد الثالث: مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل (٦) عبارات.

٤. البُعْد الرابع: أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، ويشمل (٦) عبارات.

المحور الثاني: مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، وقد احتوى هذا المحور على (٢٠) عبارة، موزعة على (٥) أبعاد، على النحو التالي:

١. البُعْد الأول: المُعوّقات المتعلقة بالمعلم، ويشمل (٥) عبارات.

٢. البُعْد الثاني: المُعوّقات المتعلقة بالبيئة، ويشمل (٦) عبارات.

٣. البُعْد الثالث: المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ، ويشمل (٤) عبارات.

٤. البُعْد الرابع: المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم، ويشمل (٣) عبارات.

٥. البُعْد الخامس: المُعوّقات المتعلقة بالمنهج، ويشمل عبارتين.

التحليل السيكومتري لعبارات أداة الدراسة:

ويُقصد به التحقق من صدق الاتساق الظاهري للأداة وصدق وثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تقدير صدق أداة الدراسة

١. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم اختبار الصدق الظاهري لأداة الدراسة بالاستعانة بنخبة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين وذوي الخبرة والكفاءة في مجالات البحث العلمي، بلغ عددهم (١٥) محكّمًا – انظر الملحق (٢)؛ لأخذ آرائهم والإفادة من مخزونهم المعرفي وخبراتهم المتراكمة في مجال اختصاصاتهم والاستفادة من ملاحظاتهم للحكم على ما تحتويه الاستبانة من فقرات من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهمية كل فقرة ومدى انتماء كل فقرة للمحور (للبُعْد) الذي يحتويها، وترتيبها حسب الأولوية، والخروج بها على صورتها النهائية الحالية، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور (للبُعْد) الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، والجداول التالية توضّح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور (للبُعْد) الذي تنتمي إليه، كما يلي:

- صدق الاتساق الداخلي لمحور "واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة".

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الأول (درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٥٤٣	٠،٠١	٥	**٠،٦٢٨	٠،٠١
٢	**٠،٦٤٣	٠،٠١	٦	**٠،٧٢٩	٠،٠١
٣	**٠،٥٤٦	٠،٠١	٧	**٠،٥٨٢	٠،٠١
٤	**٠،٤٤٧	٠،٠١	٨	**٠،٧٩٩	٠،٠١

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الأول والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الأول تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الثاني (الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٧٥٢٩	٠،٠١	٣	**٠،٨٢٠	٠،٠١
٢	**٠،٨٢١	٠،٠١	٤	**٠،٨١٧	٠،٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الثاني والدرجة الكلية للبُعْد نفسه؛ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الثاني تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الثالث (مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) بالدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٦٤٨	٠،٠١	٤	**٠،٨٦٢	٠،٠١
٢	**٠،٤٦٢	٠،٠١	٥	**٠،٧١٥	٠،٠١
٣	**٠،٨٠٠	٠،٠١	٦	**٠،٥٣٢	٠،٠١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الثالث والدرجة الكلية للبُعْد نفسه؛ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الثالث تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الرابع (أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٧٣٣	٠،٠١	٤	**٠،٧٩٠	٠،٠١
٢	**٠،٨٠٨	٠،٠١	٥	**٠،٧٢٣	٠،٠١
٣	**٠،٧٧٤	٠،٠١	٦	**٠،٧٥٦	٠،٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الرابع والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الرابع تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

- صدق الاتساق الداخلي لمحور مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الأول (المُعوّقات المتعلقة بالمعلم) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٥٨٢	٠،٠١	٤	**٠،٤٥٣	٠،٠١
٢	**٠،٦٥٥	٠،٠١	٥	**٠،٦٥٧	٠،٠١
٣	**٠،٦٧٤	٠،٠١			

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الأول والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الأول تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الثاني (المُعوّقات المتعلقة بالبيئة) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٦٢٥	٠،٠١	٤	**٠،٧٣١	٠،٠١
٢	**٠،٦٧٢	٠،٠١	٥	**٠،٧٩٠	٠،٠١
٣	**٠،٧٨٠	٠،٠١	٦	**٠،٦٥٩	٠،٠١

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الثاني والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الثاني تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الثالث (المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٦٤٤	٠،٠١	٣	**٠،٧٦٣	٠،٠١
٢	**٠،٨٢٣	٠،٠١	٤	**٠،٦٤٣	٠،٠١

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الثالث والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الثالث تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الرابع (المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٨٢٤	٠،٠١	٣	**٠،٨٦٨	٠،٠١
٢	**٠،٥٢٤	٠،٠١			

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الرابع والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الرابع تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البُعْد الخامس (المُعوّقات المتعلقة بالمنهج) والدرجة الكلية للبُعْد نفسه

عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البُعْد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠،٩٧٥	٠،٠١	٢	**٠،٩٧٧	٠،٠١

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات البُعْد الخامس والدرجة الكلية للبُعْد نفسه، دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن عبارات البُعْد الخامس تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

٣. الصدق البنائي:

يعدالصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل بُعْد من أبعاد محورَي أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي يشمله، وكذلك كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية لأداة الدراسة، والجداول من (١٠- ١٢) توضح نتائج التحليل:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل بُعْد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور نفسه

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية	**٠،٧٦٢	٠،٠١
الهدف من استخدام الوسائل التعليمية	**٠،٧٩٧	٠،٠١
مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	**٠،٩٢٤	٠،٠١
أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة	**٠،٨٩٤	٠،٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل بُعْد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن أبعاد المحور الأول تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة كل بُعْد من أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور نفسه

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المُعوّقات المتعلقة بالمعلم	**٠،٥٩٨	٠،٠١
المُعوّقات المتعلقة بالبيئة	**٠،٧٣١	٠،٠١
المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ	**٠،٨٢٢	٠،٠١
المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم	**٠،٤٤٠	٠،٠١
المُعوّقات المتعلقة بالمنهج	**٠،٧٠٨	٠،٠١

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل بُعْد من أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور نفسه دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)؛ وهذا ما يؤكد أن أبعاد المحور الثاني تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

جدول (١٢) معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	**٠،٨٥٠	٠،٠١
مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	*٠،٤١١	٠،٠٥

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) و(٠،٠٥)؛ وهذا ما يؤكد أن محاور أداة الدراسة تتمتّع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت من أجله.

ثانياً: تقدير ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ)، والجدول رقم (١٦) يوضّح معاملات الثبات لمحاور وأبعاد أداة الدراسة:

جدول (١٣) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

ترتيب المحور	المحاور/ الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية	٨	٠،٧٧
	الهدف من استخدام الوسائل التعليمية	٤	٠،٨٢
	مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	٦	٠،٧٥
	أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة	٦	٠،٨٦
	واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	٢٤	٠،٩٢
المحور الثاني	المُعوّقات المتعلقة بالمعلم	٥	٠،٧٦
	المُعوّقات المتعلقة بالبيئة	٦	٠،٧٧

ترتيب المحور	المحاور/ الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
	المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ	٤	٠،٧٠
	المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم	٣	٠،٧١
	المُعوّقات المتعلقة بالمنهج	٢	٠،٩٥
	مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	٢٠	٠،٨٢
الثبات العام لأداة الدراسة		٤٤	٠،٨٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن معاملات ثبات محاور وأبعاد أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ انحصرت بين (٠،٧٠ – ٠،٩٥) وهي معاملات ثبات مقبولة، كما تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة حيث بلغ (٠،٨٥)، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها، إذ يعد معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠،٨٠) فأكثر، ومتوسطاً إذا تراوح بين (٠،٦٠-٠،٧٠)، ومنخفضاً إذا كان أقل من ذلك (حسن، ٢٠٠٤).

ونستخلص من نتائج اختبارَي: الصدق والثبات، أن أداة الدراسة (الاستبانة) صادقة في قياس ما وُضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة مقبولة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

لتطبيق الدراسة الميدانية، اقتضى الأمر الحصول على خطاب من عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود، موجّهاً إلى مدير عام إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ومن ثمّ وجّه مدير إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم خطابًا إلى مدير تِقْنية المعلومات بإدارة تعليم الرياض لتسهيل مهمة الباحثة، وإعطائها المعلومات والأرقام التي تستفيد منها، ثم قامت الباحثة بتصميم الاستبانة إلكترونيًّا عن طريق تطبيق النماذج في متصفح (Google) وذلك للاستفادة من سرعة وسهولة وصولها لأفراد مجتمع الدراسة، وقد وُزّعت الاستبانات من خلال إرسالها لأفراد عَيّنة الدراسة عبر تطبيق (what's App)، وبلغ عدد الردود الإلكترونية (١٤٣) استجابة، وبعد تفحص الاستجابات تم استبعاد (٣) استجابات نظراً لعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة عن الاستبانة، وبذلك بلغ عدد الاستجابات المستوفاة للشروط والخاضعة للتحليل الإحصائي (١٤٠) استجابة، أُدخلت بياناتها في الحاسب الآلي وعُولجت إحصائيًّا عن طريق برنامج SPSS؛ ومن ثم استُخرجت النتائج وحُلّلت، ووُضعت المقترحات والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول، ومناقشتها، وتفسيرها:

نص السؤال الأول للدراسة على الآتي: ما واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرّف على واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة تم حساب مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل بُعْد من أبعاد محور واقع استخدام

المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد "واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"

الأبعاد	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	٤	٢٢٧٤	١٦،٢٤	٣،٢٢	٨١،٢	١
درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية	٨	٣٨٦٩	٢٧،٦٣	٥،٦٧	٦٩،١	٢
أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة	٦	٢٧١٩	١٩،٤٢	٦،٤٢	٦٤،٧	٣
مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	٦	٢٧٠٥	١٩،٣٢	٥،٨٨	٦٤،٤	٤
الدرجة الكلية لأبعاد "واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"	٢٤	١١٥٦٧	٨٢،٦٢	١٨،٣٧	٦٨،٩	-
المتوسط الحسابي العام= ٣،٤٤ الانحراف المعياري=٠،٧٦٥						
درجة الممارسة (مرتفعة)						

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٤) يتضح أن بُعْد (الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) حاز المرتبة الأولى من بين أبعاد واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة بوزن نسبي قدره (٨١،٢%)، تلاه بُعْد (درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية) بوزن نسبي قدره (٦٩،١%)، ثم جاء بعد ذلك بُعْد (أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة) بالمرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (٦٤،٧%)، أما بُعْد (مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) فجاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (٦٤،٤%)، أما الدرجة الكلية لأبعاد واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة فجاءت بوزن نسبي (٦٨،٩%).

كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد "واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" كان (٣،٤٤) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تقع بين (٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة،

ومن أجل تفسير ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة عن كل عبارة من عبارات أبعاد

"محور واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، لكل بُعْد على حدة، كما يلي:

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ن ك	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
				دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
١	٦	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفرْط الحَرَكَة.	ك	١٩	٤٦	٢٨	٣٠	١٧	٣،١٤	١،٢٤	متوسطة
			ن	١٣،٦	٣٢،٩	٢٠	٢١،٤	١٢،١			
٢	٧	أصمم برامج خاصة بواسطة الوسائل التعليمية الإلكترونية لتناسب قدرات التلاميذ	ك	١٨	٣٨	٣٣	٢٨	٢٣	٣،٠٠	١،٢٨	متوسطة
			ن	١٢،٩	٢٧،١	٢٣،٦	٢٠	١٦،٤			
٣	٥	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لأهميتها في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٢٨	٤٧	٢٥	٢٦	١٤	٣،٣٥	١،٢٦	متوسطة
			ن	٢٠	٣٣،٦	١٧،٩	١٨،٦	١٠			
٤	٤	أستشير ذوي الاختصاص في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.	ك	٤٠	٣٧	٣٣	١٦	١٤	٣،٥٢	١،٢٨	مرتفعة
			ن	٢٨،٦	٢٦،٤	٢٣،٦	١١،٤	١٠			
٥	١	لا بد من وجود متخصص بالتِقْنيات في المدرسة.	ك	٩٢	٢٢	١٠	١٠	٦	٤،٣١	١،١٤	مرتفعة جداً
			ن	٦٥،٧	١٥،٧	٧،١	٧،١	٤،٣			
٦	٨	أحضر دورات تدريبية وورش عمل في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.	ك	٢٦	٢٧	٣٠	٣٠	٢٧	٢،٩٦	١،٣٩	متوسطة
			ن	١٨،٦	١٩،٣	٢١،٤	٢١،٤	١٩،٣			
٧*	٢	لا أفضل استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لأن سلبياتها أكثر من إيجابياتها.	ك	١٠	١١	٣٦	٢٥	٥٨	٣،٧٨	١،٢٦	مرتفعة
			ن	٧،١	٧،٩	٢٥،٧	١٧،٩	٤١،٤			

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ن و ك	الاستجابات					المتوسط الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري الانحراف	درجة الممارسة درجة
				دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
٨	٣	أوظف البرامج والتطبيقات الموجودة في الوسائل التعليمية الإلكترونية لتناسب التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٣٨	٤٨	٢٠	٢٢	١٢	٣،٥٥	١،٢٧	مرتفعة
			ن	٢٧،١	٣٤،٣	١٤،٣	١٥،٧	٨،٦			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد			الانحراف المعياري العام			درجة الممارسة للبُعْد					
٣،٤٥			٠،٧٠٨			مرتفعة					

*عبارة سالبة (تصحح في عكس الاتجاه)

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٥) يتضح ما يلي:

١. أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية بلغ (٣،٤٥ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد "درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية" ما بين (٢،٩٦– ٤،٣١) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات ممارسة (متوسطة/ مرتفعة / مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٣. هناك تباين في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٨) عبارات، وُزعت كالتالي:

٤. جاءت عبارة واحدة بدرجة ممارسة (مرتفعة جداً) وهي العبارة رقم (٥) والتي تنص على أنه "لا بد من وجود متخصص بالتِقْنيات في المدرسة" بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣١)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٤،٢٠ إلى ٥،٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٥. جاءت (٣) عبارات بدرجة ممارسة (مرتفعة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣،٥٢ و ٣،٧٨)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

٦. جاءت (٤) عبارات بدرجة ممارسة (متوسطة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢،٩٦ و ٣،٣٥)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (متوسطة) على أداة الدراسة.

٧. وبترتيب عبارات بُعْد (درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الممارسة، يتضح ما يلي:

٨. جاءت أعلى أربع عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

٩. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "لا بد من وجود متخصص بالتِقْنيات في المدرسة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣١) وانحراف معياري قدره (١،١٤).

١٠. جاءت العبارة رقم (٧) وهي "لا أفضّل استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لأن سلبياتها أكثر من إيجابياتها" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٧٨)، وانحراف معياري قدره (١،٢٦)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قروف وآخرين (groff , howells & cranmer, 2010) التي أشارت إلى أن بعض المعلمين كان لديهم بعض التحفظات المبدئية حول تطبيق الطرق التعليمية المعتمدة على ألعاب الفيديو، بينما المعلمون الذين طبقوها كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحوها، وهذا يفسر إجابات المعلمين على هذا البعد. وتختلف هذه النتيجة عمّا آلت إليه دراسة الحازمي (٢٠٠٩)، والتي كشفت نتائجها عن كون أفراد عَيّنة الدراسة لهم استجابات إيجابية بدرجة كبيرة نحو استخدام الحاسب الآلي في تنمية المهارات المعرفية (القراءة والكتابة والحاسب)، وتنمية المهارات الابتكارية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يختلف هذا البعد عن الدراسات التجريبية التي أثبتت جدوى هذه الوسائل في التعليم كدراسة دي لا غويا وآخرين (de la Guía et al,2015)، التي أشارت إلى أن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية له أثر إيجابي في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود قراءة موجهة من قِبل المعلمين والمعلمات للدراسات الحديثة في مجال تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "أوظف البرامج والتطبيقات الموجودة في الوسائل التعليمية الإلكترونية لتناسب التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٥)، وانحراف معياري قدره (١،٢٧).

٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "أستشير ذوي الاختصاص في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٢)، وانحراف معياري قدره (١،٢٨).

٣. في حين جاءت أدنى أربع عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

٤. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لأهميتها في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٥)، وانحراف معياري قدره (١،٢٦).

٥. جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة السادسة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،١٤)، وانحراف معياري قدره (١،٢٤).

٦. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أصمم برامج خاصة بواسطة الوسائل التعليمية الإلكترونية لتناسب قدرات التلاميذ" بالمرتبة السابعة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٠٠)، وانحراف معياري قدره (٤،٢٨).

٧. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "أحضُر دورات تدريبية وورش عمل في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثامنة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٩٦) وانحراف معياري قدره (١،٣٩).

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٠) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد "درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية" تنحصر بين (١،١٤- ١،٣٩) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٥) وهي "لا بد من وجود متخصص بالتِقنيات في المدرسة" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري هي للعبارة رقم (٦) وهي "أحضُر دورات تدريبية وورش عمل في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة شقور (٢٠١٣)، والنجم (٢٠١٢)، والعتيبي (٢٠١٤)، وعبدالرازق وآخرين (abdul razik et al,2012)، والتي من نتائجها أن درجة استخدامها كان بدرجة متوسطة، كما تختلف عن دراسة قربان (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة استخدامها كان بنسبة نادرة، ودراسة عبدالله (٢٠١٥) وجراح والعجلوني (٢٠١٢) اللتين أشارتا إلى أن هناك ضعفاً في توظيف هذه الوسائل في عملية التعليم.

وتعزو الباحثة توجه المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لجدواها وفاعليتها في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة حيث تدمج بين أنماط مختلفة من التعلم السمعي والبصري والحسي وغيرها، كما أنها تعتبر لغة العصر الحالي، وتُعد حلا للمشاكل التي يواجهها المعلمون داخل الفصل وخارجه.

جدول (١٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال العبارات المتعلقة بالهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ك & ن	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
				دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
١	٢	يساعد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهداف المنهج بشكل أفضل.	ك	٤٩	٦٦	١٥	٨	٢	٤،٠٨	٠،٩٠١	مرتفعة
			ن	٣٥	٤٧،١	١٠،٧	٥،٧	١،٤			

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ك & ن	الاستجابات: دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	٣	أدمج بين الطريقة التقليدية في التعليم واستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لتعليم التلميذ مهارة الانتباه المشترك	ك	٥٦	٥٥	١٢	١٢	٥	٤،٠٣	١،٠٧	مرتفعة
			ن	٤٠	٣٩،٣	٨،٦	٨،٦	٣،٦			
٣	٤	أقدم أنشطة متنوعة باستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لتنمية الانتباه عند التلاميذ	ك	٤١	٥٥	٢١	١٨	٥	٣،٧٧	١،١١	مرتفعة
			ن	٢٩،٣	٣٩،٣	١٥	١٢،٩	٣،٦			
٤	١	الوسائل التعليمية الإلكترونية تجذب انتباه التلميذ	ك	٧٨	٤٣	١١	٥	٣	٤،٣٤	٠،٩٢٧	مرتفعة جداً
			ن	٥٥،٧	٣٠،٧	٧،٩	٣،٦	٢،١			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد				الانحراف المعياري العام للبُعْد			درجة الممارسة للبُعْد				
٤،٠٦				٠،٨٠٦			مرتفعة				

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٦) يتضح ما يلي:

١. أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بلغ (٤،٠٦ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية بين (٣،٧٧– ٤،٣٤) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجات ممارسة (مرتفعة / مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٣. هناك تقارب في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٤) عبارات، وُزعت كالتالي:

٤. جاءت عبارة واحدة بدرجة ممارسة (مرتفعة جداً) وهي العبارة رقم (٤) والتي تنص على "الوسائل التعليمية الإلكترونية تجذب انتباه التلميذ" بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٤،٢٠ إلى ٥،٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٥. جاءت (٣) عبارات بدرجة موافقة (مرتفعة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣،٧٧ و ٤،٠٨)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الممارسة يتضح ما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي (الوسائل التعليمية الإلكترونية تجذب انتباه التلميذ" في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣٤) وانحراف معياري قدره (٠،٩٢٧).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ورنكسا وآخرين (wronska et al,2015)، ودي لا غويا وآخرين (de la Guía et al,2015) والتي أشارت إلى أن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية له أثر إيجابي في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة حيث يتم من خلالها تحسين الذاكرة والانتباه، وذلك لأن الوسائل التعليمية الإلكترونية تتميز بقدر عالٍ من التفاعلية؛ لما تقدمه من أشكال، ورسوم، وأصوات، وحركة.

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي "يساعد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهداف المنهج بشكل أفضل" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٠٨)، وانحراف معياري قدره (٠،٩٠١)، وذلك لأنه يتم من خلالها إيصال المعلومات للتلاميذ بأقل جهد، وأقل وقت، وأقل تكلفة ممكنة، وتحاكي متطلبات العصر.

٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أدمج بين الطريقة التقليدية في التعليم واستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لتعليم التلميذ مهارة الانتباه المشترك" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٠٣)، وانحراف معياري قدره (١،٠٧).

٤. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أقدم أنشطة متنوعة باستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لتنمية الانتباه عند التلاميذ" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بالهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٧٧)، وانحراف معياري قدره (١،١١).

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٦) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد "الهدف من استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" تنحصر بين (٠،٩٠١- ١،١١) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (١) وهي "يساعد استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهداف المنهج بشكل أفضل" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٣) وهي "أقدم أنشطة متنوعة باستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية لتنمية الانتباه عند التلاميذ" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة؛ وتعزو الباحثة ذلك لعدد من المُعوّقات والتي منها ضيق الوقت الذي يمنع المعلمين من استخدام أنشطة متنوعة، أو لرغبة المعلمين في تقديم الأنشطة باستخدام وسائل مختلفة وعدم الاكتفاء بالوسائل التعليمية الإلكترونية.

جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ك و ن	الاستجابات					المتوسط الحسابي المئوي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
				دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
١	١	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لشرح المادة العلمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفرْط الحَرَكَة.	ك	٢٨	٥٤	٢٨	٢٢	٨	٣،٥١	١،١٤	مرتفعة
			ن	٢٠	٣٨،٦	٢٠	١٥،٧	٥،٧			
٢	٤	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية للتواصل وتبادل المعلومات مع التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفرْط الحَرَكَة	ك	٢٥	٤٣	٢٧	٢٩	١٦	٣،٢٢	١،٢٨	متوسطة
			ن	١٧،٩	٣٠،٧	١٩،٣	٢٠،٧	١١،٤			
٣	٣	أقدم التمارين للتلاميذ من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية.	ك	٢٨	٤٠	٣٠	٢٥	١٧	٣،٢٦	١،٣٠	متوسطة
			ن	٢٠	٢٨،٦	٢١،٤	١٧،٩	١٢،١			
٤	٢	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ.	ك	٢٧	٤٥	٣٠	٢٥	١٣	٣،٣٤	١،٢٣	متوسطة
			ن	١٩،٣	٣٢،١	٢١،٤	١٧،٩	٩،٣			
٥	٥	أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لتقييم أداء التلميذ	ك	٢٢	٤٠	٣٣	٢٠	٢٥	٣،١٠	١،٣٣	متوسطة
			ن	١٥،٧	٢٨،٦	٢٣،٦	١٤،٣	١٧،٩			
٦	٦	أقوم بحفظ ملف أداء التلميذ إلكترونياً	ك	٣٠	٣٠	١٥	٢٢	٤٣	٢،٨٧	١،٥٦	متوسطة
			ن	٢١،٤	٢١،٤	١٠،٧	١٥،٧	٣٠،٧			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد				الانحراف المعياري العام للبُعْد					درجة الممارسة للبُعْد		
٣،٢٢				٠،٩٨٠					متوسطة		

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٧) يتضح ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بلغ (٣،٢٢ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (متوسطة) على أداة الدراسة.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بين (٢،٨٧– ٣،٥١) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة

من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجات ممارسة (متوسطة / مرتفعة) على أداة الدراسة.

- هناك شبه توافق في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٦) عبارات، وُزعت كالتالي:

- جاءت عبارة واحدة بدرجة ممارسة (مرتفعة) وهي العبارة رقم (١) والتي تنص على "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لشرح المادة العلمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

- جاءت (٥) عبارات بدرجة ممارسة (متوسطة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٢،٨٧ و ٣،٣٤)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (متوسطة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الممارسة يتضح ما يلي:

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لشرح المادة العلمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥١) وانحراف معياري قدره (١،١٤).

٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٤)، وانحراف معياري قدره (١،٢٣).

٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أقدم التمارين للتلاميذ من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣،٢٦)، وانحراف معياري (١،٣٠).

٤. في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية للتواصل وتبادل المعلومات مع التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٢٢)، وانحراف معياري قدره (١،٢٨).

٦. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لتقييم أداء التلميذ" بالمرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣،١٠)، وانحراف معياري قدره (١،٣٣).

٧. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "أقوم بحفظ ملف أداء التلميذ إلكترونياً" بالمرتبة السادسة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بمجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٨٧) وانحراف معياري قدره (١،٥٦).

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد مجالات استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية تنحصر بين (١،١٤- ١،٥٦) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (١) وهي "أستخدم الوسائل التعليمية الإلكترونية لشرح المادة العلمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٦) وهي "أقوم بحفظ ملف أداء التلميذ إلكترونياً" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

جدول (١٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ك & ن	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
				دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
١	١	أستخدم الإنترنت لعرض الصور ومقاطع الفيديو التعليمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٣٨	٥١	٢١	١٢	١٨	٣،٥٦	١،٣٢	مرتفعة
			ن	٢٧،١	٣٦،٤	١٥	٨،٦	١٢،٩			
٢	٥	أستخدم الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٢٣	٤١	٣٠	١٨	٢٨	٣،٠٩	١،٣٧	متوسطة
			ن	١٦،٤	٢٩،٣	٢١،٤	١٢،٩	٢٠			
٣	٤	أستخدم الأجهزة اللوحية الذكية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٣٨	٢٣	٢٦	٢٣	٣٠	٣،١١	١،٥٠	متوسطة
			ن	٢٧،١	١٦،٤	١٨،٦	١٦،٤	٢١،٤			
٤	٦	أستخدم ألعاب الفيديو التعليمية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٢٠	٣٣	٢٣	٢٥	٣٩	٢،٧٨	١،٤٣	متوسطة
			ن	١٤،٣	٢٣،٦	١٦،٤	١٧،٩	٢٧،٩			
٥	٣	أستخدم الحاسب الآلي في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٣٦	٣٩	١٩	٢٦	٢٠	٣،٣٢	١،٤٠	متوسطة
			ن	٢٥،٧	٢٧،٩	١٣،٦	١٨،٦	١٤،٣			
٦	٢	استخدم وسائل إلكترونية تعليمية متنوعة لتنمية مهارات التلاميذ	ك	٤١	٣٩	٢٧	٢١	١٢	٣،٥٤	١،٢٨	مرتفعة
			ن	٢٩،٣	٢٧،٩	١٩،٣	١٥	٨،٦			

المتوسط الحسابي العام للبُعْد	الانحراف المعياري العام للبُعْد	درجة الممارسة للبُعْد
٣،٢٣	١،٠٧	متوسطة

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٨) يتضح ما يلي:

١. أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة بلغ (٣،٢٣ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (متوسطة) على أداة الدراسة.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد "أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة" بين (٢،٧٨– ٣،٥٦) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجات ممارسة (متوسطة / مرتفعة) على أداة الدراسة.

٣. هناك تقارب في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٦) عبارات، وُزعت كالتالي:

أ- جاءت عبارتان بدرجة ممارسة (مرتفعة) وهما العبارة رقم (١) والتي تنص على "أستخدم الإنترنت لعرض الصور ومقاطع الفيديو التعليمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، والعبارة رقم (٦) والتي تنص على "أستخدم وسائل إلكترونية تعليمية متنوعة لتنمية مهارات التلاميذ" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٦ و ٣،٥٤) على التوالي، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

ب- جاءت (٤) عبارات بدرجة ممارسة (متوسطة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٢،٧٨ و ٣،٣٢)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (متوسطة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الممارسة يتضح ما يلي:

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

ج- جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستخدم الإنترنت لعرض الصور ومقاطع الفيديو التعليمية للتلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٦) وانحراف معياري قدره (١،٣٢)، وذلك لسهولة الوصول إلى المواد العلمية والصور والألعاب التعليمية من خلال استخدام الإنترنت.

د- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "أستخدم وسائل إلكترونية تعليمية متنوعة لتنمية مهارات التلاميذ" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٤)، وانحراف معياري قدره (١،٢٨).

ه- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "أستخدم الحاسب الآلي في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٢)، وانحراف معياري قدره (١،٤٠)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة باقبص (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن واقع استخدام المعلمين للحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت بدرجة متوسطة.

في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

أ- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أستخدم الأجهزة اللوحية الذكية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،١١)، وانحراف معياري (١،٥٠)؛ وجاء استخدام الأجهزة اللوحية الذكية في هذه المرتبة نظرا لغلاء أسعارها والحاجة إلى توفير عدد كبير منها ليخدم جميع الطلاب.

ب- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أستخدم الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٠٩)، وانحراف معياري قدره (١،٣٧).

ج-جاءت العبارة رقم (٤) وهي "أستخدم ألعاب الفيديو التعليمية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة السادسة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بأنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٧٨) وانحراف معياري قدره (١،٤٣).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم توفر ألعاب الفيديو التعليمية في المدارس، وعدم وجود برامج تعليمية جاهزة في هذه الألعاب تخدم المناهج المطروحة، وربما يرى بعض المعلمين أن هذه الأجهزة تعرض التلميذ لبعض الأخطار الصحية ، كضعف النظر، ونوبات الصرع وغيرها.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٣) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد "أنواع الوسائل التعليمية الإلكترونية المستخدمة" تنحصر بين (١،٢٨- ١،٥٠)، وكان أقل انحراف معياري هو للعبارة رقم (٦) وهي "أستخدم وسائل إلكترونية تعليمية متنوعة لتنمية مهارات التلاميذ" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٣) وهي "أستخدم الأجهزة اللوحية الذكية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني، ومناقشتها، وتفسيرها:

نص السؤال الثاني للدراسة على الآتي: ما مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرّف على مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة تم حساب مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل بُعْد من أبعاد محور "مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة

الأبعاد	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المُعوّقات المتعلقة بالبيئة	٦	٣٥٢٤	٢٥،١٧	٣،٧٧	٨٣،٩	١
المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم	٣	١٦٨٨	١٢،٠٥	٢،٠٧	٨٠،٣	٢
المُعوّقات المتعلقة بالمعلم	٥	٢٥٥١	١٨،٢٢	٣،٣٧	٧٢،٩	٣
المُعوّقات المتعلقة بالمنهج	٢	٩٣٤	٦،٦٧	٢،١٦	٦٦،٧	٤
المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ	٤	١٧٢٣	١٢،٣٠	٣،٢٦	٦١،٥	٥
الدرجة الكلية لأبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	٢٠	١٠٤٢٠	٧٤،٤٢	١٠،٢٩	٧٤،٤	-
المتوسط الحسابي العام=٣،٧٢ الانحراف المعياري=٠،٥١٤						
درجة الموافقة (مرتفعة)						

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (١٩) يتضح أن بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالبيئة) حاز المرتبة الأولى من بين أبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة بوزن نسبي قدره (٨٣،٩%)، تلاه بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم) بوزن نسبي قدره (٨٠،٣%)، ثم جاء بعد ذلك بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالمعلم) بالمرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (٦٩،٠٢%)، أما بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالمنهج) فجاء بالمرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (٦٦،٧%)، واحتل بُعْد (المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ) المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي قدره (٦١،٥%)، أما الدرجة الكلية لأبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة فجاءت بوزن نسبي (٧٤،٤%). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الدويني (٢٠١٤) التي أشارت في نتائجها إلى أن المُعوّقات التي تحول دون استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت ضمن ثلاثة مجالات هي: في المرتبة الأولى مجال "المُعوّقات الإدارية" مثل (ضعف التخطيط المبرمج لاستخدام التِقنيات الحديثة).

كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة كان (٣،٧٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة،

وتفسر الباحثة حصول محور (واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة) على درجة ممارسة مرتفعة، في مقابل حصول محور (المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية) على

درجة مرتفعة، إلى أن المعلمين يدركون أهمية هذه الوسائل في تعليم التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة ويحرصون على استخدامها بالرغم من أنهم يوجهون الكثير من المعوقات التي تقف أمام استخدامها. ومن أجل تفسير ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة عن كل عبارة من عبارات أبعاد محور "واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، لكل بُعْد على حدة، كما يلي:

جدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال المُعوّقات المتعلقة بالمعلم

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	الاستجابات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٢	قلة معرفة المعلمين بتوظيف وسائل التعلم الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	ك	٥٥	٥٦	١٤	١٤	١	٤،٠٧	٠،٩٧٩	مرتفعة
			ن	٣٩،٣	٤٠	١٠	١٠	٠،٧			
٢	١	كثرة أعباء المعلم تمنعه من استخدام هذه الوسائل	ك	٧٤	٤١	١٩	٦	-	٤،٣٠	٠،٨٦٤	مرتفعة جداً
			ن	٥٢،٩	٢٩،٣	١٣،٦	٤،٣	-			
٣	٣	استخدام الوسائل الإلكترونية يتطلب جهداً كبيراً	ك	٤٢	٤٣	٢٣	٣١	١	٣،٦٧	١،١٤	مرتفعة
			ن	٣٠	٣٠،٧	١٦،٤	٢٢،١	٠،٧			
٤	٥	عدم قناعة المعلم بأهمية هذه الوسائل	ك	١٥	٣١	٣٤	٤١	١٩	٢،٨٧	١،٢١	متوسطة
			ن	١٠،٧	٢٢،١	٢٤،٣	٢٩،٣	١٣،٦			
٥	٤	يستغرق استخدام هذه الوسائل وقتاً أطول	ك	٢٧	٤٨	١٤	٤٢	٩	٣،٣٠	١،٢٦	متوسطة
			ن	١٩،٣	٣٤،٣	١٠	٣٠	٦،٤			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد			الانحراف المعياري العام للبُعْد				درجة الموافقة على البُعْد				
٣،٦٤			٠،٦٧٥				مرتفعة				

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٢٠) يتضح ما يلي:

١. تقديرات أفراد عَيّنة الدراسة للمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٣،٦٤ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) تجاه المُعوّقات التي تواجه

استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد: المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بين (٢،٨٧– ٤،٣٠) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات موافقة (متوسطة / مرتفعة / مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٣. هناك تبيان في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٥) عبارات، وُزعت كالتالي:

٤. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (مرتفعة جداً) وهي العبارة رقم (٢) والتي تنص على "كثرة أعباء المعلم تمنعه من استخدام هذه الوسائل" بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٤،٢٠ إلى ٥،٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٥. جاءت عبارتان بدرجة موافقة (مرتفعة) وهما: العبارة رقم (١) التي تنص على "قلة معرفة المعلمين بتوظيف وسائل التعلم الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة"، والعبارة رقم (٣) والتي تنص على "استخدام الوسائل الإلكترونية يتطلب جهداً كبيراً" بمتوسط حسابي قيمته (٤،٠٧ و ٣،٦٧) على التوالي، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة،

٦. جاءت عبارتان بدرجة موافقة (متوسطة) وهما: العبارة رقم (٥) التي تنص على "يستغرق استخدام هذه الوسائل وقتاً أطول"، والعبارة رقم (٤) التي تنص على "عدم قناعة المعلم بأهمية هذه الوسائل" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٠ و ٢،٨٧) على التوالي، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الموافقة يتضح ما يلي:

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "كثرة أعباء المعلم تمنعه من استخدام هذه الوسائل" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣٠) وانحراف معياري قدره (٠،٨٦٤). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأخضر (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن من ضمن مُعوّقات استخدام الحاسب الآلي في برامج الأمل: زيادة العبء التدريسي على المعلم.

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي "قلة معرفة المعلمين بتوظيف وسائل التعلم الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب

تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٠٧)، وانحراف معياري قدره (٠،٩٧٩)، وهذا ما تؤكده دراسة (Bingimla, 2009)، التي من نتائجها أن المعلمين يواجهون الكثير من العقبات عند دمج تِقْنية المعلومات والاتصالات في التعليم منها نقص الكفاءة، كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة شقور (٢٠١٣)، التي توصلت إلى نتائج منها أن أعلى درجة لمُعوّقات استخدام التكنولوجيا وكانت بدرجة مرتفعة إذ تتعلق بعدم القدرة على استخدام الأجهزة من قِبل المعلمين والمعلمات، ودراسة عبدالله (٢٠١٥)، التي كشفت نتائجها عن وجود صُعُوبات في استخدام الحاسب الآلي، ومن هذه الصُعُوبات عدم معرفة المعلم بكيفية توظيف التِقْنيات في خدمة التعليم، ودراسة هوساوي (Hawsawi, 2002) التي أشارت إلى أن من ضمن المُعوّقات التي تواجه المعلمين عند استخدام التِقْنية قلة امتلاك بعض المعلمين لمهارات استخدام الحاسب الآلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم إعداد المعلمين بشكل جيد لاستخدام هذه الوسائل خلال مرحلة الدراسة، وقلة عدد الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.

٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "استخدام الوسائل الإلكترونية يتطلب جهداً كبيراً" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٦٧)، وانحراف معياري قدره (١،١٤)؛ حيث يتطلب استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة من المعلمين البحث في المصادر المختلفة عن البرامج والألعاب التعليمية، وإعداد وعمل العروض، وتوظيف التطبيقات الموجودة لتناسب قدرات التلاميذ وتتوافق مع أهداف المنهج.

في حين جاءت أدنى عبارتين طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

٤. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يستغرق استخدام هذه الوسائل وقتاً أطول" بالمرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٠)، وانحراف معياري قدره (١،٢٦).

٥. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "عدم قناعة المعلم بأهمية هذه الوسائل" بالمرتبة الخامسة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٨٧)، وانحراف معياري قدره (١،٢١).

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٠) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمعلم تنحصر بين (٠،٨٦٤- ١،٢٦) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٢) وهي "كثرة أعباء المعلم تمنعه من استخدام هذه الوسائل" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٥) وهي "يستغرق استخدام هذه الوسائل وقتاً أطول" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

جدول (٢١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال المُعوّقات المتعلقة بالبيئة

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	٦	وقت الحصة غير كافٍ لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	ك	٣٢	٤٢	٢٠	٣٥	١١	٣،٣٥	١،٢٩	متوسطة
			ن	٢٢،٩	٣٠	١٤،٣	٢٥	٧،٩			
٢	٣	الفصول غير مهيأة لاستخدام هذه الوسائل	ك	٨٧	٣٥	١٣	٥	-	٤،٤٥	٠،٨٠٧	مرتفعة جداً
			ن	٦٢،١	٢٥	٩،٣	٣،٦	-			
٣	٥	وجود أعطال في الأجهزة عند استخدامها	ك	٥٧	٥٣	١٩	١١	-	٤،١١	٠،٩٢٢	مرتفعة
			ن	٤٠،٧	٣٧،٩	١٣،٦	٧،٩	-			
٤	٤	اكتظاظ الفصول الدراسية بالتلاميذ	ك	٨٠	٣١	١٧	١١	١	٤،٢٧	١،٠٠	مرتفعة جداً
			ن	٥٧،١	٢٢،١	١٢،١	٧،٩	٠،٧			
٥	١	لا يوجد في المدرسة أخصائي صيانة للوسائل الإلكترونية	ك	٩٢	٣٣	١١	١	٣	٤،٥٠	٠،٨٤٣	مرتفعة جداً
			ن	٦٥،٧	٢٣،٦	٧،٩	٠،٧	١،٢			
٦	٢	عدم توفر الوسائل التعليمية الإلكترونية بشكل كافٍ	ك	٨٥	٤٣	٧	٤	١	٤،٤٧	٠،٧٨١	مرتفعة جداً
			ن	٦٠،٧	٣٠،٧	٥	٢،٩	٠،٧			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد			الانحراف المعياري العام للبُعْد				درجة الموافقة على البُعْد				
٤،٢٠			٠،٦٢٩				مرتفعة جداً				

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٢١) يتضح ما يلي:

١. تقديرات أفراد عَيّنة الدراسة للمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة؛ جاءت بدرجة (مرتفعة جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٤،٢٠ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٤،٢٠ إلى ٥،٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جداً) تجاه المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة) بين (٣،٣٥– ٤،٥٠) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات موافقة (متوسطة/ مرتفعة / مرتفعة جداً) على أداة الدراسة. وترى الباحثة أن المعوّقات البيئية قد تكون

المعوّق الأساسي الذي يترتب عليه باقي المُعوّقات؛ لأنه متى ما توفرت البيئة المناسبة والإيجابية فهي تمنح العاملين فيها الفرصة لتنمية قدراتهم.

٣. هناك تبيان في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٦) عبارات، وُزعت كالتالي:

٤. جاءت (٤) عبارات بدرجة موافقة (مرتفعة جداً) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٤،٢٧ و ٤،٥٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٤،٢٠ إلى ٥،٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٥. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (مرتفعة) وهي العبارة رقم (٣) والتي تنص على "وجود أعطال في الأجهزة عند استخدامها" بمتوسط حسابي قيمته (٤،١١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

٦. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (متوسطة) وهي العبارة رقم (١) والتي تنص على "وقت الحصة غير كافٍ لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على أداة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (abdul razik, Connolly& Hainey, 2012)، التي كشفت عن وجود مجموعة من الصُعُوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام تكنولوجيا الألعاب الرقمية، منها ضيق الوقت، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Nasaruddin, & Ismayatim, 2013)، التي من نتائجها أن أهم المُعوّقات التي تحول دون استخدام التعليم بالوسائط المتعددة كانت ضيق الوقت.

وبترتيب عبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الموافقة يتضح ما يلي:

جاءت أعلى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "لا يوجد في المدرسة أخصائي صيانة للوسائل الإلكترونية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٥٠) وانحراف معياري قدره (٠،٨٤٣).

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "عدم توفر الوسائل التعليمية الإلكترونية بشكل كافٍ" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٤٧)، وانحراف معياري قدره (٠،٧٨١). وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (groff , howells & cranmer, 2010)، التي أشارت في نتائجها إلى وجود عوائق أمام تطبيق الطرق المعتمِدة على ألعاب الفيديو مثل توافر المواد، كما أن نتائج الدراسة اتفقت أيضاً مع دراسة شقور (٢٠١٣)، التي من نتائجها أن أعلى درجة لمُعوّقات استخدام التكنولوجيا كانت بدرجة مرتفعة وتتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كافٍ، ومع دراسة (abdul razik,

Connolly& Hainey, 2012)، التي أشارت في نتائجها إلى وجود مجموعة من الصُعُوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام تكنولوجيا الألعاب الرقمية، منها عدم وجود أجهزة الكمبيوتر، ومع دراسة عبدالله (٢٠١٥)، التي كشفت نتائجها عن وجود صُعُوبات في استخدام الحاسب الآلي، ومن هذه الصُعُوبات عدم وجود برمجيات تعليمية في المدرسة جاهزة للاستخدام، وعدم توفر أقراص مدمجة أو أفلام تعليمية خاصة بالمواد الدراسية داخل المدرسة، ودراسة العبد الجبار والعثمان (٢٠١٦)، التي بيّنت في نتائجها أن أبرز المُعوّقات التي تحدّ من استخدام معلمي التلاميذ الذين لديهم صُعُوبات التعلم للحاسب الآلي، هي: عدم توفر شبكة الإنترنت، وعدم توافر أجهزة الحاسب الآلي في البرنامج منذ تأسيسه، وأن قلة المخصصات المالية تحول دون تأمين أجهزة الحاسب الآلي، كما أنه لا تتوافر برامج الحاسب الآلي التعليمية المناسبة للتلاميذ؛ وربما يعود سبب عدم توفير هذه الأجهزة إلى انخفاض الموارد المالية مقابل غلاء أسعار هذه الأجهزة.

٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "الفصول غير مهيأة لاستخدام هذه الوسائل" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٤٥)، وانحراف معياري قدره (٠،٨٠٧).

في حين جاءت أدنى ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عَيّنة الدراسة كما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "اكتظاظ الفصول الدراسية بالتلاميذ" بالمرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٢٧)، وانحراف معياري قدره (١،٠٠)، وتتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة أوماريبا (Omariba, 2012)، التي أشارت في نتائجها إلى أن المعلمين والطلبة يواجهون العديد من التحديات في استخدام التكنولوجيا التعليمية ومن أهم هذه التحديات اكتظاظ الفصول الدراسية.

٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "وجود أعطال في الأجهزة عند استخدامها" بالمرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٤،١١)، وانحراف معياري قدره (٠،٩٢٢)؛ وذلك لعدم وجود أخصائي صيانة لهذه الأجهزة في المدارس وهو ما أشارت إليه العبارة رقم (٥) وهي "لا يوجد في المدرسة أخصائي صيانة للوسائل الإلكترونية" والتي جاءت في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات.

٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي "وقت الحصة غير كافٍ لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة السادسة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٥) وانحراف معياري قدره (١،٢٩).

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢١) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة) تنحصر بين (٠،٧٨١- ١،٢٩)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٦) وهي "عدم توفر الوسائل التعليمية الإلكترونية بشكل كافٍ" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري

للعبارة رقم (١) وهي "وقت الحصة غير كافٍ لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

جدول (٢٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال المُعوّقات المتعلقة بالتلميذ

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	لا أدري	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	٤	عدم تقبل التلميذ للوسائل التعليمية الإلكترونية	التكرار	١٠	١٨	٢١	٦٠	٣١	٢،٤٠	١،١٧	منخفضة
			النسبة	٧،١	١٢،٩	١٥	٤٢،٩	٢٢،١			
٢	٣	تَشَتُّت انتباه التلميذ عند استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	التكرار	١٤	٢٤	٣٦	٤٨	١٨	٢،٧٧	١،١٨	متوسطة
			النسبة	١٠	١٧،١	٢٥،٧	٣٤،٣	١٢،٩			
٣	٢	صُعُوبة إيجاد برامج تناسب التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة	التكرار	٢٧	٥٦	٢٨	٢٥	٤	٣،٥٥	١،٠٨	مرتفعة
			النسبة	١٩،٣	٤٠	٢٠	١٧،٩	٢،٩			
٤	١	عبث التلاميذ ذوي اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه بتلك الوسائل وتدميرها رغم ارتفاع أسعارها	التكرار	٢٨	٥٥	٣٠	٢٥	٢	٣،٥٨	١،٠٤	مرتفعة
			النسبة	٢٠	٣٩،٣	٢١،٤	١٧،٩	١،٤			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد			الانحراف المعياري العام للبُعْد				درجة الموافقة على البُعْد				
٣،٠٧			٠،٨١٥				متوسطة				

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٢٢) يتضح ما يلي:

١. تقديرات أفراد عَيّنة الدراسة للمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ؛ جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٣،٠٧ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) تجاه المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ.

٢. تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ) بين (٢،٤٠– ٣،٥٨) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجات موافقة (منخفضة / متوسطة / مرتفعة) على أداة الدراسة.

٣. هناك تباين في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٤) عبارات، وُزعت كالتالي:

٤. جاءت عبارتان بدرجة موافقة (مرتفعة) وهما: العبارة رقم (٤) والتي تنص على "عبث التلاميذ ذوي اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه بتلك الوسائل وتدميرها رغم ارتفاع أسعارها"، والعبارة رقم (٣) والتي تنص على "صُعُوبة إيجاد برامج تناسب التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٨ و ٣،٥٥) على التوالي، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

٥. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (متوسطة) وهي العبارة رقم (٢) التي تنص على "تَشَتُّت انتباه التلميذ عند استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي قيمته (٢،٧٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على أداة الدراسة.

٦. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (منخفضة) وهي العبارة رقم (١) والتي تنص على "عدم تقبل التلميذ للوسائل التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي قيمته (٢،٤٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من١،٨٠ إلى أقل من ٢،٦٢)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (منخفضة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الموافقة يتضح ما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "عبث التلاميذ ذوي اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه بتلك الوسائل وتدميرها رغم ارتفاع أسعارها" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٨) وانحراف معياري قدره (١،٠٤)؛ وذلك لارتباط اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة ببعض الاضطرابات السلوكية الأخرى كالاندفاعية والسلوك العدواني وغيرها والتي تدفعهم إلى العبث بهذه الأجهزة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوساوي (Hawsawi,2002) التي أشارت إلى أن هناك مُعوّقات تواجه المعلمين منها المشاكل الجسمية والانفعالية لبعض التلاميذ.

٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "صُعُوبة إيجاد برامج تناسب التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٥٥)، وانحراف معياري قدره (١،٠٨).

٣. - جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تَشَتُّت انتباه التلميذ عند استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٧٧)، وانحراف معياري قدره (١،١٨). وتختلف هذه النتيجة عن دراسة وورنكسا وآخرين (wronska et al,2015)، ودي لا غويا وآخرين (de la Guía et al,2015) في أن استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية له أثر إيجابي في تعليم التلاميذ ذوي

تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة حيث يتم من خلالها تحسين الذاكرة والانتباه وتحسن وظائف إضافية كالرضا وتعتبر كأداة مساعدة في العلاج

٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي "عدم تقبل التلميذ للوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالبيئة، بمتوسط حسابي قيمته (٢،٤٠)، وانحراف معياري قدره (١،١٧)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Alsharif, 2014)، التي أشارت في نتائجها إلى أن هناك عدد من المعوقات والتحديات التي تحول دون استخدام معلمات الطالبات ذوات صُعُوبات التعلم للتِقْنيات التعليمية منها: عدم رغبة الطالبات في استخدام التِقْنيات التعليمية.

وربما يعود ذلك إلى عدم توسع بيئة التعلم باستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية للتلاميذ خارج غرفة الصف.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالتلميذ) تنحصر بين (١،٠٤- ١،١٨)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٤) وهي "عبث التلاميذ ذوي اضطراب فَرْط الحَرَكَة وتَشَتُّت الانتباه بتلك الوسائل وتدميرها رغم ارتفاع أسعارها" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٢) وهي «"تَشَتُّت انتباه التلميذ عند استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

جدول (٢٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال المُعوّقات المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	٣	قلة اهتمام إدارة المدرسة وعدم تشجيعها المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	التكرار	٣٧	٤٢	٢٩	٢٩	٣	٣،٥٧	١،١٥	مرتفعة
			النسبة	٢٦،٤	٣٠	٢٠،٧	٢٠،٧	٢،١			
٢	١	عدم توفر الوسائل الإلكترونية بشكل كافٍ نظراً لقلة الموارد	التكرار	٧٢	٤٤	١٩	٥	-	٤،٣٠	٠،٨٣٨	مرتفعة جداً
			النسبة	٥١،٤	٣١،٤	١٣،٦	٣،٦	-			
٣	٢	لا تقدّم للمعلم ورش العمل والدورات التدريبية التي تساعده في توظيف الوسائل	التكرار	٥٩	٥٣	٢١	٧	-	٤،١٧	٠،٨٦٤	مرتفعة
			النسبة	٤٢،١	٣٧،٩	١٥	٥	-			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد			الانحراف المعياري العام للبُعْد						درجة الموافقة على البُعْد		
٤،٠١			٠،٦٩١						مرتفعة		

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٢٣) يتضح ما يلي:

- تقديرات أفراد عَيّنة الدراسة للمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٢،٩٥ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) تجاه المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم) بين (٣،٥٧– ٤،٣٠) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتان تشيران إلى درجتَي موافقة (مرتفعة / مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

- هناك تقارب في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم، حيث اشتمل هذا البُعْد على (٣) عبارات، وُزعت كالتالي:

١. جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (مرتفعة جداً) وهي العبارة رقم (٢) والتي تنص على "عدم توفر الوسائل الإلكترونية بشكل كافٍ نظراً لقلة الموارد المالية" بمتوسط حسابي قيمته (٣،٢٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٤،٢٠ إلى ٥،٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جداً) على أداة الدراسة.

٢. جاءت عبارتان بدرجة موافقة (مرتفعة) وهما: العبارة رقم (٣) والتي تنص على "لا تقدم للمعلم ورش العمل والدورات التدريبية التي تساعده في توظيف الوسائل التعليمية الإلكترونية"، والعبارة رقم (١) والتي تنص على "قلة اهتمام إدارة المدرسة وعدم تشجيعها المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي قيمته (٤،١٧ و ٣،٥٧) على التوالي، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

وبترتيب عبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الموافقة يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "عدم توفر الوسائل الإلكترونية بشكل كافٍ نظراً لقلة الموارد المالية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٤،٣٠) وانحراف معياري قدره (٠،٨٣٨). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شقور (٢٠١٣) التي توصلت إلى نتائج منها أن أعلى درجة لمُعوّقات استخدام التكنولوجيا كانت بدرجة مرتفعة تتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كافٍ؛ وتعزو الباحثة سبب عدم توفر هذه الوسائل إلى نقص في الموارد المالية، وعدم تزويد الفصول بهذه الوسائل، وعدم توفر غرفة مصادر مزودة بالوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة فيها ولا سيما أن هناك الكثير من المدارس تكون في مبانٍ مستأجرة وغير مهيأة لاستخدام هذه الوسائل.

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "لا تقدّم للمعلم ورش العمل والدورات التدريبية التي تساعده في توظيف الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم، بمتوسط حسابي قيمته (٤،١٧)، وانحراف معياري قدره (٠،٨٦٤). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (abdul razik, Connolly& Hainey, 2012)، التي من نتائجها وجود مجموعة من الصُعُوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام تكنولوجيا الألعاب الرقمية، منها نقص المهارات والتدريب، كما تتفق مع نتائج دراسة (Alsharif, 2014)، التي أشارت في نتائجها إلى أن هناك عدداً من المعوقات والتحديات التي تحول دون استخدام معلمات الطالبات ذوات صُعُوبات التعلم للتِقْنيات التعليمية، منها: لا توجد دورات تدريبية في مجال استخدام التكنولوجيا التعليمية في التدريس. وهذه النتيجة تفسر قلة معرفة المعلمين بتوظيف وسائل التعلم الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "قلة اهتمام إدارة المدرسة وعدم تشجيعها المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثالثة والأخيرة بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم، بمتوسط حسابي (٣،٥٧)، وانحراف معياري قدره (١،١٥). وهذا ما تؤكده دراسة (groff, howells & cranmer, 2010)، التي من نتائجها أن المعلمين يحتاجون إلى الدعم من المديرين والموارد الخارجية لاستخدام ألعاب الفيديو بطريقة جيدة في التعليم، كما تتفق مع دراسة (Alsharif, 2014)، التي من نتائجها أن هناك عدداً من المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الطالبات ذوات صُعُوبات التعلم للتِقْنيات التعليمية، منها: ضعف الحوافز المالية والمعنوية لتشجيع المعلمات على استخدام تكنولوجيا التعليم.

ويتضح من خلال الجدول (٢٣) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالجهة المشرفة على المعلم) تنحصر بين (٠،٨٣٨- ١،١٥)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (٢) وهي "عدم توفر الوسائل الإلكترونية بشكل كافٍ نظراً لقلة الموارد المالية" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وأكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (١) وهي "قلة اهتمام إدارة المدرسة وعدم تشجيعها المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

جدول (٢٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عَيّنة الدراسة حيال المُعوّقات المتعلقة بالمنهج

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	ك/ن	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	١	المناهج الدراسية غير ملائمة لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	ك	٢٧	٣٩	٣٧	٣٣	٤	٣،٣٧	١،١٢	متوسطة
			ن	١٩،٣	٢٧،٩	٢٦،٤	٢٣،٦	٢،٩			
٢	٢	محتوى المنهج لا يشجع على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية	ك	٢٤	٤٠	٣٦	٣٤	٦	٣،٣٠	١،١٤	متوسطة
			ن	١٧،١	٢٨،٦	٢٥،٧	٢٤،٣	٤،٣			
المتوسط الحسابي العام للبُعْد				الانحراف المعياري العام للبُعْد			درجة الموافقة على البُعْد				
٣،٣٣				١،٠٨			متوسطة				

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٢٤) يتضح ما يلي:

- تقديرات أفراد عَيّنة الدراسة للمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٣،٣٣ من ٥،٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي (التي تبدأ من٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) تجاه المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج) بين (٣،٣٠– ٣،٣٧) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على أداة الدراسة.

- هناك توافق في آراء أفراد عَيّنة الدراسة حول المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج، حيث اشتمل هذا البُعْد على عبارتين، جاءتا بدرجة موافقة (متوسطة).

وبترتيب عبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الموافقة يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "المناهج الدراسية غير ملائمة لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٧) وانحراف معياري قدره (١،١٢).

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "محتوى المنهج لا يشجع على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالمُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل

التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج، بمتوسط حسابي قيمته (٣،٣٠)، وانحراف معياري قدره (١،١٤).

ويتضح من خلال الجدول رقم (٢٩) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعْد (المُعوّقات التي تواجه استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة المتعلقة بالمنهج) بلغت (١،١٢- ١،١٤) وكان أقل انحراف معياري للعبارة رقم (١) وهي "المناهج الدراسية غير ملائمة لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها العبارة التي تقاربت آراء أفراد عَيّنة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة رقم (٢) وهي "محتوى المنهج لا يشجع على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية" مما يدل على أنها العبارة التي اختلف حولها أفراد عَيّنة الدراسة.

وهذا ما يتفق مع دراسة (abdul razik, Connolly& Hainey, 2012)، التي أشارت في نتائجها إلى وجود مجموعة من الصُعُوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام تكنولوجيا الألعاب الرقمية، منها: المناهج الدراسية، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Alsharif, 2014)، التي من نتائجها أن هناك عدداً من المعوقات والتحديات التي تحول دون استخدام معلمات الطالبات ذوات صُعُوبات التعلم للتِقنيات التعليمية، منها: لا يوجد دليل لاستخدام تِقنيات التعليم في المناهج الدراسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم تأكيد المناهج على أهمية استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في التعليم.

توصيات الدراسة:

اتساقاً مع النتائج السابقة خلصت هذه الدراسة إلى التوصيات الآتية:

١. أن تتبنّى كليات وأقسام التربية بالجامعات السعودية سياسةً علميةً منهجيةً لإعداد الكوادر المتخصصة القادرة على استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.
٢. تبني إقامة دورات تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة تختص بكيفية استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية قبل وأثناء الخدمة.
٣. العمل على توفير مُدرّبين متخصصين في مجال التِقنيات التربوية لإكساب مُعلمي التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة القدرات اللازمة لاستخدام التِقنيات التعليمية.
٤. ضرورة توفير البرمجيات والمواد التعليمية المناسبة لاستخدامها في تدريس المناهج التعليمية للطلاب ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

استكمالاً للدراسة الحالية، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١. إجراء دراسة حول: أثر استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.
٢. إجراء دراسة حول: الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية.
٣. إجراء دراسة تقويمية تتناول مُعوّقات استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب تَشَتُّت الانتباه وفَرْط الحَرَكَة.

المراجع

إبراهيم، نمارق. (٢٠١٤). دور الألعاب التعليمية باستخدام الحاسوب في تنمية القدرات العقلية لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة أم درمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أحمد، عمروا؛ وناجي، سحر. (٢٠١١). قراءات في الوسائل وتِقْنيات التعلم. عرعر: مكتبة ناصر الحديثة.

أحمد، ياسر. (٢٠١٢). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: دار الزهراء.

الأخرس، نائل. (٢٠١٤). الاضطرابات السلوكية والانفعالية للعاديين وغير العاديين. الرياض: مكتبة الرشد.

باقبص، حنان. (٢٠١٦). واقع استخدام المعلمين لتِقْنيات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤، (١٤)، ١٣٢-١٧٠.

الجراح، عبد المهدي؛ والعجلوني، خالد. (٢٠١٢). درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٣، (١)، ١٠٣-١٢٩.

الخشرمي، سحر؛ وأحمد، السيد. (٢٠٠٩). مقياس أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال دراسة تقنينية. المجلة العربية للتربية الخاصة، (١٤)، ٨٣-١٣٤.

الخطيب، جمال. (٢٠١٢). استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة. عمان: دار وائل.

خليفة، أمل. (أبريل، ٢٠٠٩). فاعلية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في خفض تَشَتُّت الانتباه وفَرْط النشاط لدى طفل المدرسة الابتدائية. ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع الدولي الأول لكلية التربية النوعية، مصر، ٢٥٤٦-٢٥٨١.

الدوبي، باسم. (٢٠٠٨). واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدويني، خلود. (٢٠١٤). مُعوّقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الليبية من وجهة نظر المعلمين والمدراء وسبل علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك.

روزنبرج، م؛ وويلسون، ر؛ وماهيدي، ل؛ وسندريلار، ب. (٢٠٠٨). تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية. (ترجمة عادل محمد)، عمان: دار الفكر.

سالم، أحمد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الراشد.

سعادة، جودت؛ والسرطاوي، فايز. (٢٠١٠). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان: دار الشروق.

السعود، خالد. (٢٠٠٩). تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

السلاموني، سهام. (٢٠٠١). فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في خفض النشاط الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.

سليم، إبراهيم. (٢٠٠٩). التدريس بتكنولوجيا الوسائط المتعددة للفئات الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠١٤). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

الشرهان، جمال. (٢٠٠٠). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم. الرياض: مطابع الحميضي.

شقور، علي. (٢٠١٣). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومُعوّقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، ٢٧، (٢)، ٣٨٣- ٤١٦.

الطجل، وفاء؛ والفاعوري، رنا. (٢٠٠٦). دليل إجرائي لاختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها. الرياض: مؤسسة التربويون.

العبد الجبار، عبد العزيز؛ والعثمان، سلطان. (٢٠١٦). واقع ومُعوّقات استخدام معلمي التلاميذ الذين لديهم صُعُوبات تعلم للحاسب الآلي في غرفة المصادر. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٤(١٣)، ٢٥٢- ٢٩٦.

عبد الرازق، محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٢)، ١٩١-٢٥٢.

عبد الباسط، حسين. (٢٠١١). وحدات التعلم الرقمية تكنولوجيا جديدة للتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

عبد العاطي، حسن. (٢٠١٥). توظيف الأجهزة النقالة الذكية واللوحية في التعلم الإلكتروني. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٩)، ١٦٧-١٧٩.

العتيبي، بطي. (٢٠١٤). درجة توافر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العجمي، ناصر؛ والمطيري، حنان. (٢٠١٧). أهمية استخدام الأجهزة اللوحية Ipad في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من منظور المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٨(٥)، ٨٣-١٢٢.

العزة، سعيد. (٢٠١٠). الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة. عمان: دار الثقافة.

عيدروس، أسماء. (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم وأهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس. رسالة التربية، ٢٣، (٢)، ص ٨٣-٩٠.

الغريب، إسماعيل. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.

فوزي، علاوة؛ ورضوان، برقرة. (أبريل، ٢٠١٦). الصناعات الثقافية كوسيط للتعلم ألعاب الفيديو كنموذج. المؤتمر الدولي الحادي عشر – التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية. لبنان، ٢٥-٣٤.

قربان، بثينة. (٢٠١٢). واقع وأهمية استخدام الحاسب الآلي في رياض الأطفال الحكومية والأهلية من وجهة نظر معلمات الروضة بمدينة مكة المكرمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر، ١٧٨، ٦٤-٩٢.

القريني، تركي. (٢٠١٤). العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التِقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٦(٣)، ٥٥٩ – ٥٨٢.

الكريطي، رياض. (٢٠١٥). تِقنيات التربية الخاصة منطلقات الحاضر وآفاق المستقبل. عمان: دار صفاء.

لال، زكريا. (٢٠١١). التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليا. القاهرة: عالم الكتب.

لينو، م. (٢٠٠٣). اضطرابات عجز الانتباه وفَرْط الحَرَكَة دليل عملي للعيادين. (ترجمة عبد العزيز السرطاوي)، عمان: دار القلم الناشر.

مصطفى، آمال. (٢٠١٣). أثر ألعاب الكمبيوتر في تنمية الانتباه لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صُعُوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، ٥(١٦)، ٤٧٥ -٤٠٩.

الموسى، عبد الله. (٢٠٠١). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: مكتبة الشقيري.

نجدي، سميرة؛ وأبو غزالة، آيات؛ وجمال الدين، هناء؛ وأبو ريه، وليد. (٢٠١٤). استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في ضوء النظرية البنائية لتنمية المهارات الاجتماعية بمدارس الدمج للتلاميذ المعاقين عقلياً. تكنولوجيا التربية، مصر، ٢٥٩-٢٨٩.

هالهان، د؛ كوفمان، ج. (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. (ترجمة عادل محمد)، عمان: دار الفكر.

هاني، وليد. (٢٠١٠). استخدام وتوظيف تِقنيات التعليم في الحصة الصفية. الأردن: عالم الثقافة.

الوابلي، عبد الله. (٢٠١٥). مسيرة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود خلال ثلاثة عقود. الرياض: جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم. (١٤٣٦ -١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول، الرياض.

Abdul razik, A; Connolly, T & Hainey, T. (2012). Teachers' Views on the Approach of Digital Games-Based Learning within the Curriculum for Excellence. International Journal of Game-Based Learning, 2, (1), 33-51.

Alsharif, W. (2014). Employment obstacles of education technologies that face female Saudi teachers of students with learning disabilities in Jeddah elementary schools. Unpublished Master Dissertation, U.S: California State University, Long Beach.

American psychiatric Association. (2013). Diagnostic and StatistIical Manual of Mental Disorders dsm-5. (5th ed).Washington: American Psychiatric Publishing.

Bingimla, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. Eurasia journal of Mathematic Saence c Technolog Education,5, (3), 235-245..

Fenstermacher, K; Olympia, D & Sheridan, S. (2006). Effectiveness of a computer – facilitated interactive social skills training program for boys with attention deficit hyperactivity disorder. school psychology quarterly, 21, (2), 197-224.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. Journal of Research on Technology in Education, 40(1), 23–38.

Kong, S.C., Ogata, H., Arnseth, H.C., Chan, C.K.K., Hirashima, T., Klett, F., Lee, J.H.M., Liu, C.C., Looi, C.K., Milrad, M., Mitrovic, A., Nakabayashi, K., Wong, S.L., Yang, S.J.H. (eds.). (2009). Use of Digital Console Game for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]. Hong Kong: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Mogire , W.M., (2013). Factors Affecting Use Of Computers In Teaching And Learning Mathematics In Secondary Schools In Kisii Central District, Kisii County, Kenya. Unpublished Master Dissertation. Kenya : Kenyatta University, Department of Educational Communication and Technology.

Wastiau, p; Blamire, r; Kearney, c; Quittre, v; Gaer, e & Monseur, c. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. European Journal of Education, 48, (1), 11-25.

Wronska, N. Zapirain, B. Zorrilla, A. (2015). An iPad-Based Tool for Improving the Skills of Children with Attention Deficit Disorde. International Journal of Environmental Research and Public Health,12,6261- 6280.

Xu, C; Reid, R & Stcekelberg, A (2002). technology applications for children with adhd assessing the empirical support. education and treatment of children ,25, (2),224-248.