كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة

إعـــــداد

صهيب بن صالح معمار

باحث الدكتوراه في التربية تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر

كلية التربية – جامعة الملك سعود

﴿ المجلد الثامن والثلاثون– العدد السابع– جزء ثاني– يوليو ٢٠٢٢م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والتوصل إلى الإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة، والكشف عن الفروق الدالّة إحصائيًا بين أفراد الدراسة وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، والجنس). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وباستخدام أداتي الاستبانة والمقابلة تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة، وطُبّقت الاستبانة على مجتمع الدراسة المكوَّن من ١٣٤ معلم ومعلمة؛ للحصول على عينة عشوائية بسيطة قدرها ١٢٧ من المعلمين والمعلمات. وطُبّقت المقابلة على ١١ من مشرفي ومشرفات صعوبات التعلُّم ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. وأظهرت نتائج الاستبانة أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم تراوحت ما بين (٤.٠٠ إلى ٤.٣١) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٧٢ إلى ١.١٠)، كما بلغ المتوسط العام (٤.١٩) وهو في المستوى المرتفع، وكان أعلى ثلاث متوسطات للفقرات الآتية: (صعوبة الوصول إلى ممارسات تعليمية مبنية على الأبحاث مناسبة لذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (٤.٣١)، من ثم يليها الفقرة (تدني مستوى تفاعل ذوي صعوبات التعلُّم مع الممارسات المختلفة في ظل غياب التفاعل الصفي) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٩)، ومن ثم الفقرة (عدم كفاية زمن الحصة الدراسية في المنصة الإلكترونية مع الممارسات المستخدمة لذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (٤.٢٨). وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا). وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الإدارة التعليمية (المدينة المنورة، محافظات أخرى). وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لمحور (التحديات) تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الكلمات المفتاحية : التعليم عن بُعد – صعوبات التعلُّم – الإشراف التربوي .

Abstract

The study aimed to reveal the challenges of distance education practices for people with learning disabilities and to arrive at the procedures that should be considered to reduce them from the point of view of the supervisors in the Al-Madinah Al-Munawwarah region, and to reveal the statistically significant differences among the study participants based on the variables (academic qualification, years of experience, education administration, and gender). To achieve the objectives of the study; the descriptive approach with its survey method was used. The research questions were answered using the questionnaire and interview tools. The questionnaire was applied to the study community, which consisted of 134 male and female teachers. For getting a simple random sample of 127 teachers (male and female), and the interview was applied to 11 supervisors of learning disabilities, directors of special education departments, and their assistants in the administration of Education in the Al-Madinah Al-Munawwarah region and its affiliated governorates, who were selected by intentional sampling method. The questionnaire results showed that the arithmetic averages of the elements of the axis of the challenges for distance education practices for students with learning disabilities ranged between (4.00 to 4.31), with a standard deviation ranging from (0.72 to 1.10). The overall average was (4.19), which is at the high level, and it was the highest of the three averages for the following elements: (difficulty in accessing research-based educational practices suitable for students with learning disabilities) with arithmetic mean (4.31), then followed by the element (low level of interaction for people

with learning disabilities with different practices in the absence of class interaction) with an average of (4.29), and then the element (insufficient class time in the online platform with practices used for students with learning disabilities) with an average of (4.28).The results showed that: there were no statistically significant differences between the arithmetic averages based on the educational qualification variable (bachelor, postgraduate studies). It showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages based on the variable years of experience. It also showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages based on the educational administration variable (Al-Madinah Al-Munawwarah and other governorates. It showed no statistically significant differences between the arithmetic averages of the "challenges" axis depending on the gender variable (male, female).

Keywords: distance education - learning difficulties - educational supervision.

المقدمة

يتسم القرن الحادي والعشرين بعالم الفرص المبتكرة والحديثة، ويطلق عليه عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مجالات الحياة، ووفقًا لذلك فقد أصبحت العملية التعليمية اليوم بحاجة إلى تطوير كافة وسائلها وأساليبها التعليمية المعتمدة على التقنية والمهارات الرقمية؛ لتتوافق مع متغيرات وتطورات هذا القرن.

يرى السعادات (٢٠٠٣) أنه على الرغم من التحديات للتعليم عن بُعد إلا أن هذه التحديات تتضاءل أمام فوائد ومنافع التعليم عن بُعد والخدمات الجليلة التي يقدمها لفئات مختلفة من المجتمع، كما أنه يمكن التغلب على هذه التحديات بإجراءات معينة تضمن جودة ونوعية التعليم المقدم. وأضاف طعيمة (٢٠٠٨) بأن التعليم عن بُعد يتميز بُعدة خصائص ومرونة عالية يسهم من خلالها في تحقيق حرية التعليم للجميع، والوصول لحاجات الفئات المختلفة في المجتمع، إضافةً إلى توفير فرص التعليم المستمر للجنسين. وقد أصبح مفضلًا لدى الكثير من المستهدفين والخبراء والمخططين.

وقد صرح آل الشيخ (٢٠٢٠) بقوله إن التعليم عن بُعد ضرورة حتمية في الوقت الراهن، وخيار استراتيجي مستقبلي وليس مجرد بديل. ويعتبر سوهام (٢٠٠٥) أن التعليم عن بُعد أحد أهم الأنماط والسبل التعليمية المتقدمة، والذي يسعى بأن يكون مكملًا للتعليم التقليدي في المدارس والجامعات من حيث سهولة الوصول وتوفر المعلومة المقدمة للمتعلمين وبأسهل الطرق والأساليب المناسبة. إضافةً إلى أنه يعتبر أحد أشكال التعليم المستمر لكافة أفراد المجتمع مدى الحياة.

ووضح أبو نيان (٢٠٢٠) أن هناك علماء تناولوا ظاهرة القدرات البسيطة لذوي صعوبات التعلُّم على التعلُّم بشكل طبيعي، رغم ما يملكونه من قدرات عقلية لازمة للتعلم وسلامة البصر والسمع، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، وقد توجه العلماء إلى البحث عن طرق وأساليب واستراتيجيات لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بما يناسبهم. لذلك فإن المتعلمين من ذوي صعوبات التعلُّم بحاجة إلى مساعدات وخدمات إضافية في العملية التعليمية لتطوير ممارسات التعليم عن بُعد بما يتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم.

ومن هنا ظهرت فكرة الدراسة، والحاجة إلى البحث أكثر في ممارسات تعليم ذوي صعوبات التعلُّم عن بُعد. حيث إن الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم أحد أركان المجتمع الرئيسية وعنصرًا مشاركًا في التنمية المجتمعية الشاملة؛ لذا لابدَّ من الاهتمام بهم والعمل على تطوير ممارساتهم التعليمية عن بُعد، ومعرفة كيفية اختيار الأدوات التي ستعمل على رفع كفاءتهم، وزيادة انتاجيتهم. وعلى ضوء ما سبق، تبرز أهمية التوصل إلى الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من تحديات ممارسات التعليم عن بُعد وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة.

مشكلة الدراسة:

تشير خيري (٢٠١٠) بأن العنصر البشري في المملكة العربية السعودية يأخذ مكانة كبيرة، ويعتبر محور الاهتمام الدائم من قبل حكومة المملكة العربية السعودية، والتي تسعى لتحقيق الحياة الكريمة لجميع فئات وشرائح المجتمع. ويعد ذوو صعوبات التعلُّم فئة أساسية من فئات المجتمع في المملكة العربية السعودية وفي بقية دول العالم؛ وقد حظيت هذه الفئة كغيرها من فئات المجتمع التعليمي بعناية ودعم من قبل وزارة التعليم.

وأشار أبو نيان (٢٠٢٠) لتعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلُّم حيث تصف ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من ضعف في المهارات القرائية والكتابية والحسابية؛ بما يؤثر على حياتهم المستقبلية عندما يصبحوا ضمن فئة الكبار من حيث تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة اليومية، وبذلك قد يندرجوا ضمن فئات الأمية المرتبطة بالعمل أو المنزل أو المجتمع إذا لم يتلقوا التعليم المناسب الذي يناسب احتياجاتهم. لذلك فإن تعليم ذوي صعوبات التعلُّم واستمرار العملية التعليمية لهم أحد أشكال المساعدة في سد منابع الأمية وأبعادها المختلفة.

وقد قامت وزارة التعليم بتوفير التجهيزات الفنية والبشرية والوسائل والأساليب المعينة لضمان استمرارية التعلُّم لذوي صعوبات التعلُّم من حيث توفير منصة افتراضية ومواءمتها بما يتناسب مع احتياجاتهم، وتطبيقات تعليمية للتواصل والتفاعل مع المعلمين، وقنوات تعليمية عبر البث الفضائي المتزامن وغير المتزامن، وإصدار عدد من الأدلة الداعمة لعمليات التعلُّم عن بُعد؛ لضمان حصولهم على تعليم جيد وتحسين نواتج التعلُّم لديهم بما يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ (المشعان، ٢٠٢١).

ومن خلال عمل الباحث في الميدان كمعلم، والقرب من الميدان التعليمي فيما يخص صعوبات التعلُّم. وقد كانت آخر الخبرات للباحث حضور اللقاء العلمي الذي أقامه مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة بعنوان متطلبات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم؛ لدراسة واقع صعوبات التعلُّم في التعليم عن بُعد، ولاحظ الباحث أن تعليقات ومداخلات معظم الأسر والمعلمين كانت حول بعض الممارسات التي لم تناسب ذوي صعوبات التعلُّم، من حيث أساليب تعليم الكتابة والتهجئة على وجه الخصوص (متطلبات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ٢٠٢١).

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى الكشف عن تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والتوصل إلى الإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة. حيث تبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما التحديات التي تواجه ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلميهم؟

٢- ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التي تواجه ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، ويمكن تناول ذلك من خلال:

١- الكشف عن التحديات التي تواجه ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلميهم.

٢- التعرف على سبل الحد من التحديات التي تواجه ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم، ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها.

٣- الكشف عن وجود الفروق بين المعلمين وفق متغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، والجنس) نحو تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية، تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من:

- ندرة البحوث التربوية حول تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي الإعاقة بشكل عام، والبحوث حول تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم بصفة خاصة، وذلك حسب علم الباحث من خلال بحثه في المكتبات سواء المحلية أو في قواعد المعلومات العربية والأجنبية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في زيادة الرصيد العلمي في مجال ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية، قد تسهم هذه الدراسة تطبيقيًا في:

- مساعدة الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في التعرف على مواطن القوة في ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم وتعزيزها، ومواطن الضعف ومعالجتها.
- توظيف الخبرات والتجارب في مجال التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تمت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة في الكشف عن تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، والإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التي تعيق ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في منطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في برامج صعوبات التعلُّم، ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **التحديات:** يعرفه القحطاني (٢٠١٦، ص٤٧٩) بأنها "كل تغير أو تحول كمي أو كيفي يفرض متطلبًا أو متطلبات محددة، تفوق إمكانيات المجتمع فيه، بحيث يجب عليه مواجهتها واتخاذ الإجراءات الكفيلة فيه".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: هي المعوقات التي تعيق ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُم والتي يجب اعتبارها والحد منها.

- **ممارسات التعليم:** يعرفها كامس وبيين (kames & Bean, 2014) بأنها "مجموعة من السلوكيات والإجراءات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم بداية من استقراء المحتوى الدراسي، وصياغة الأهداف الإجرائية وتحديد مصادر التعلُم وإدارة الصف والسيناريوهات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية، وتوظيف تكنولوجيا التعليم ثم تقويم الأداء انطلاقًا من مجموعة من الأسس، من أهمها: طبيعة الطلاب وطبيعة المواد الدراسية والأهداف المرصودة لتحقيق المخرجات التعليمية".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: هي الأساليب والإجراءات والعمليات والتطبيقات والتدريبات والأنماط المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلُم في عملية التعليم عن بُعد.

- **التعليم عن بُعد:** تعرفه (بريك، ٢٠١٧، ص٤٦٥) بأنه "التعليم الذي يتم بالوسائط التكنولوجية، ويكون المتعلم لديه القدرة على التعلُم من خلال البرنامج، ويكون دور المعلم بمثابة الموجه، ويكون البرنامج فيه خواص التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية، ويتم التغلب على اللقاء بين المتعلم والمدرس من خلال المحادثات والفصول التخيلية".

ويعرّفه الباحث اجرائيًا: هو التعليم الذي يتلقى به المتعلمون دروسهم بالتفاعل مع المادة التعليمية المعروضة عبر الوسائط التقنية المختلفة في أحد البيئات الافتراضية، وبمساعدة وإرشاد وتوجيه المعلم في مكان تواجده دون الحضور للقاعة الدراسية.

- **صعوبات التعلُم:** يعرّفه (أبو نيان، ٢٠٢٠، ص١٨) "هو التباين والتنوع والاستبعاد والتمركز حول التلميذ عند وجود فارق بين الأداء المتوقع، وأدائه الفعلي في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، وأن صعوبات التعلُم متنوعة في طبيعتها".

ويعرّفه الباحث إجرائيًا: هي فئة المتعلمين الذين لديهم عجز واضطرابات شبه خفية في واحدة أو أكثر من الجوانب النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، واللغة الشفهية)؛ التي تؤدي بالتالي إلى عجز واضطرابات في واحدة أو أكثر من الجوانب الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة، والتعبير الكتابي) مع استبعاد الإعاقات المختلفة الأخرى بما يجعلهم يتعلمون بطرق تختلف عن طلاب التعليم العام.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري من مبحثين:

المبحث الأول: التعليم عن بُعد

المبحث الثاني: صعوبات التعلُّم

التعليم عن بُعد

وفقًا للتطورات التقنية والمعرفية المتلاحقة والمتسارعة التي يشهدها العالم، إضافةً إلى التحولات في النظم التعليمية على مستوى كافة المراحل التعليمية ولجميع فئات المتعلمين، فقد ظهر نظام التعليم عن بُعد كأحد أنظمة التعليم الإلكتروني المفتوح الذي يحقق ويدعم فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة ولكافة شرائح المجتمع كنظام تعليمي، معتمدًا على التقنية وأدواتها في توصيل المعلومة للمتعلمين عبر التفاعل بينهم وبين المعلم ناقل المعرفة والمرشد والموجه لها.

ويرى مور وكيرسلي (٢٠١٠) أنّ صنّاع السياسات التعليمية في المؤسسات الحكومية قاموا بتقديم التعليم عن بُعد للوفاء بعدة احتياجات، ومنها: الانفتاح المتزايد على فرص التعليم والتدريب، وتوفير الفرص وتجديد المهارات، وتحسين فعالية الموارد التعليمية، ودعم جودة البنية التعليمية، بالإضافة

وأضافت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٢٠، ص١١) عبر دليل صانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتعليمي إلى أنّ "التعلُّم والتعليم عن بُعد أفضل ما تم الوصول إليه، حيث تمت الاستفادة من تطور التقنية وتوظيفها في المجال التعليمي؛ فغدت فرص التعليم متوافرة للجميع، وفق طرق وأساليب جديدة تلبي الاحتياجات المتزايدة بخطوات سريعة".

الأصول الفلسفية والنظرية للتعليم عن بُعد

من خلال تتبع الأصول التاريخية ونشأة التعليم عن بُعد، نجد أن عدد من الفلسفات المختلفة شكّلت هذا النوع من التعليم، كالفلسفة التقدمية والراديكالية والإنسانية التي ركزت كل واحدة منها على أحد المبادئ التالية: ديمقراطية التعليم، وحرية المتعلمين وتعلمهم الذاتي والتعليم المستمر، بالإضافة إلى المناقشة والحوار ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حتى وصلنا اليوم إلى عصر التغيرات التقنية المتسارعة والمساندة في العملية التعليمية عن بُعد (إلياس وميريام، ١٩٩٥).

وأشارت الرواف (٢٠٠٢) أن الفلسفة التقدمية أكدّت على مبدأ ديمقراطية التعليم وتحقيق الفرص المتكافئة للجميع حسب انتماءاتهم الطبيعية والاجتماعية المختلفة، إضافةً إلى التمركز حول المتعلمين ومراعاة فروقهم الفردية المختلفة، وفقًا لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم متّبعين منهجًا علميًا في تحقيق الأهداف التعليمية. وتطرّق السنبل (٢٠٠٥) للفلسفة الراديكالية واهتمامها بمبدأ المناقشة والحوار وحرية المتعلمين من خلال الأساليب والطرق التعليمية التي تناسبهم، التي نادى بها باولو فيريري وإيفان إيلتش. وذكر أندرسون (2008) Anderson أن تركيز الفلسفة الإنسانية على التعلُّم الموجه ذاتيًا؛ لتحقيق أهداف التعلُّم. وأضاف إليه بلينجر (2011) Belanger أن الفلسفة الإنسانية تفترض أن المتعلمين معرضين لعملية تغيير وتعليم مستمر ويحتاجون إلى تنمية وتحقيق ذواتهم من خلالها.

ووفقًا لمجموعة ويجدول (2002) WGDOEL فإن التعليم عن بُعد يرتكز على فلسفة التعليم المفتوح والافتراضي، حيث أصبح التعليم المستمر والتنوع في الأساليب التعليمة هي حق من حقوق المتعلمين من حيث ديمقراطية التعليم، والتوسع في عمليات التعليم عن بُعد وأنماطه المختلفة.

ويجد الباحث أن هناك حاجة إلى العودة إلى الأصل النظري في مجال التعليم عن بُعد، الذي يتم من خلاله تقديم اعتبارات نظرية لشرح كيفية حدوث التعلُّم من حيث الغرض والتطبيق والتفسير للعملية التعليمية.

وقد صنف كيجان Keegan في كتابه "أسس التعليم عن بُعد: نظريات التعليم عن بُعد" إلى ثلاث مجموعات:

أولها: نظرية الاستقلالية والذاتية لتشارلز ويدماير Charles Wedemeyer، حيث وضع عدة سمات تدور حول استقلالية المتعلم وتبني التقنية كطريقة لتوظيف هذه الاستقلالية في التعليم.

وثانيها: نظرية مصنعة التدريس لأوتو بيترز Otto Peters، حيث وضع افتراضاته من حيث تشبيه عملية التعليم عن بُعد بعمليات تصنيع المنتجات في المصانع، وفسّر نظريته بوصف العملية التعليمية عن بُعد، أنه يتم تشكيلها بالتدريج من خلال التوسع في عمليتي الميكنة والأتمتة.

وثالثها: نظرية التفاعل والاتصال لبورجيه هولمبرج Borje Holmberg، حيث صنّف التعليم عن بُعد تحت نظريات الاتصال التفاعلية من خلال الحوار والمناقشات عبر وسائل الاتصالات المختلفة، وقدّم عدة افتراضات تقوم عليها نظريته، وطورها من حيث دعم التعليم عن بُعد للدافعية وتعزيز المتعلم، والربط بين فرديته وذاتيته وبين حاجاته ورغباته المختلفة، وتشكيل العلاقة المتميزة بين المتعلمين ومؤسساتهم التعليمية، وتيسير المحتوى التعليمي ودمج المتعلم في الأنشطة والمناقشات، وتعزيز الاتصالات من خلال البيئة الافتراضية (سيمونسن & شلوسر، ٢٠٠٢/٢٠١٥).

وتصنّف هراسيم Harasim (2020/2017) التعليم عن بُعد تحت نظرية التعليم الاتصالية أو الارتباطية التي تأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعليم، حيث قدمها سيمنز Siemens بأنها نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلُّم في البيئات الإلكترونية المركّبة، وكيفية تأثّرها عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة وكيفية تدعيمه بواسطة التقنيات الحديثة. واعتبر أبو خطوة (٢٠١٠) أن النظرية الاتصالية امتداد للنظرية البنائية في توجهاتها من خلال توظيف التعليم الإلكتروني التشاركي؛ لبناء المعارف الجديدة، ومن خلال التشارك والتفاعل باستخدام الأدوات المختلفة.

التطور التاريخي للتعليم عن بُعد

تطرّقت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٢٠) إلى المراحل المختصرة للتطور التاريخي للتعليم عن بُعد، حيث إنه مرّ بخمسة مراحل:

١- البداية امتدت منذ أكثر من مئتي عام، حيث كانت البداية عام ١٧٢٩ على يد فيلبس كالب Philips Caleb عندما كان يقدم دروسًا أسبوعية عبر صحيفة بوسطن جازيت Boston Gazette.

٢- ثم ظهرت أنظمة التعليم بالمراسلة بنهاية القرن التاسع عشر، والتي تعتمد على نقل المواد المطبوعة إلى المتعلمين من خلال البريد العادي، الذي يعتبر وسيلة الاتصال بين المعلمين والمتعلمين.

٣- حتى ظهرت أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي، كالأقمار الصناعية والمحطات الفضائية والتلفزيون والراديو كوسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات الحية المباشرة أو المسجلة. حيث استُخدِم الراديو في عام ١٩٢٢ في جامعة بنسلفانيا؛ لتقديم عدد من المقررات، ثم أجهزة التلفزيون في جامعة ستانفورد من خلال مبادرة عام ١٩٦٨؛ لتقديم مقرراتها لطلاب الهندسة عبر قناة تلفزيونية.

٤- ثم انتقل التعليم عن بُعد إلى مرحلة أنظمة الوسائط المتعددة التي تتضمّن أشرطة الفيديو والمواد المرتبطة بالحاسوب. حيث دخل الحاسوب إلى المجال التعليمي في عام ١٩٨٢.

٥- إلى أن وصل إلى مرحلة الأنظمة المبنيّة على الإنترنت من حيث التفاعل بين المعلم والمتعلم بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، من خلال برامج المحادثة أو مؤتمرات الفيديو باستخدام البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الأخرى.

ومنها ما ظهر في عام ١٩٩٢ من أنظمة لإدارة التعلُّم الإلكتروني، وبدايةً لظهور المقررات المفتوحة في عام ٢٠٠٢، إلى أن وصل اليوم التعليم عن بُعد في كافة المراحل التعليمية، حيث يقدّم عبر البيئات والمنصات التعليمية الافتراضية.

مفهوم التعليم عن بُعد

يشير الباحث إلى أن هناك عدد من التعريفات التي اهتمت بمفهوم التعليم عن بُعد عبر الدراسات والبحوث والمراجع العلمية المتعددة التي تطرّقت له من عدة جوانب، حتى أصبح البعض يخلط بين التعليم والتعلُّم عن بُعد، والتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد. لذلك نشير هنا إلى مفهوم التعليم عن بُعد؛ للمساعدة في فهم عناصره وخصائصه ومكوناته وأدواته، إضافةً إلى توضيح الرؤية حول المفهوم من حيث التداخل بينه وبين بعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى.

حيث عرّفه عبدالمعطي وأبو قلة (٢٠١٠) بأنه التعليم الافتراضي الذي ينمّي المهارات للمتعلمين، ويوصل المعلومة لهم في أماكنهم دون الحاجة إلى الحضور للمقر التعليمي، ويكون ذلك من خلال استخدام أساليب الاتصال الحديثة من شبكات وحاسبات ووسائط إلكترونية متعددة.

وتعرّفه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٢٠، ص١٤) على أنه "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدًا أو منفصلًا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين، بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهًا لوجه".

مفهوم التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم

في الواقع اهتم الباحث في دراسته بالبحث في هذا الجانب بفكرة البحوث البينية بصورة غير مباشرة من حيث الدّمج بين المفاهيم العلمية لتخصصين أو أكثر؛ بهدف الوصول إلى نتائج وحلول لمشكلات متشاركة بين تلك التخصصات. ولتوضيح ذلك يشير هنا إلى الدّمج بين مفهوم التعليم عن بُعد، بصيغته التربوية من خلال تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر، وصيغته التقنية من خلال تخصصات تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني، وتكاملهم مع تخصص التربية الخاصة من خلال مسار صعوبات التعلُّم، وذلك للبحث في تطوير ممارسات ذلك النوع من التعليم لهذه الفئة من وجهة نظر معلميهم.

ومن هنا لابدَّ من بيان مفهوم التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم الذي يظهر جليًا في سياسات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم التي نشرتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. التي تدعو بدورها إلى تهيئة فرص الالتحاق المتساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير الفرص الأخرى أو البديلة للتعليم مدى الحياة لمن هم خارج النظام التعليمي، أو من لديهم ظروف ولم يلتحقوا بالمدارس، أو حتى خلال الأزمات والطوارئ (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويعرّف الكري والنعيم (٢٠٢١) التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم بأنه النظام التعليمي الذي يقدّم عبر وسائل الاتصال التقنية والافتراضية، بحيث يتم من خلالها إيصال المادة التعليمية مقروءة، أو مكتوبة، أو منشورة تقنيًا إلى المتعلمين في أماكنهم، والمعلمين من أماكنهم المختلفة لمجموعة الطلاب والطالبات الذين تم تشخيصهم بأنّ لديهم صعوبات تعلم، ويتلقون خدماتهم في برامج صعوبات التعلُّم في مدارس التعليم.

أهداف التعليم عن بُعد

يرى الباحث عند التطرّق لأهداف أي شكل من أشكال التعليم أنه لابدَّ من ربط جزء كبير من هذه الأهداف بأهداف التنمية المستدامة، من حيث تحسين فرص حياة الأفراد، وتمكينهم من حياة مستقبلية أفضل. مع التأكيد على دور ذلك الشكل من التعليم في تطوير المعارف والمهارات التي تساهم في تعايش أولئك الأفراد مع التطورات التقنية المتقدمة والمتسارعة. ولعلّ التعليم عن بُعد جاء كأحد أشكال التعليم الذي يحقق ذلك التحسين والتعايش من حيث ارتباطه بفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة واعتماده في أساليبه على التقنيات الحديثة والمتقدمة.

وتطرّقت المراجع العلمية والدراسات لكثير من أهداف التعليم عن بُعد، لكن سنركّز على أبرزها ومنهم (عامر، ٢٠١٥، ص٢٨)، حيث ذكر أن الأهداف تتمثّل في:

- تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم في كافة مراحل التعليم؛ بسبب أي شكل من أشكال الظروف الشخصية أو حتى خلال الطوارئ والأزمات.
- إيجاد الظروف التعليمية المناسبة التي تناسب الدارسين؛ لتحقيق التعليم المستمر والتنمية المستدامة.
- مسايرة التطورات المعرفية والتقنية المستمرة.
- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص للجميع دون التمييز.
- الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة.

– توفير فرص التعليم والتدريب والنمو المهني المستمر للموظفين والعمّال ومَن هم على رأس العمل؛ لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم وأدوارهم الوظيفية.

أهمية التعليم عن بُعد

يُعيد الباحث سبب ظهور الحاجة إلى التعليم عن بُعد في السنوات الأخيرة إلى التقدُّم والتوسُّع التقني الظاهر على كافة المستويات، بحيث ازداد الاعتماد على الوسائل التقنية بصورة كبيرة في حياة الأفراد والمؤسسات التعليمية. وبناءً على ذلك فقد أصبح التعليم عن بُعد بكافة أساليبه المتنوعة من السهل تطبيقه على مراحل التعليم المختلفة. ويتضّح من الأهداف التي تمّ التطرّق إليها في عملية التعليم عن بُعد ظهور عدّة جوانب تُبرز أهميته في العملية التعليمية.

وبناءً على تلك المعطيات فقد أشار كلٌّ مِن: (المهدي، ٢٠٠٨، ص١١٣)، (عامر، ٢٠١٥، ص٢٦)، و(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٠، ص١٦) إلى هذه الجوانب بالتالي:

– تلبية الطلب المتزايد من فئات المجتمع على التعليم.

– الزيادة السكانية وما يرتبط بها من زيادة أعداد المتعلمين والرغبة في تعدد أشكال دراستهم.

– التوافق مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعرفة والتقنيات الجديدة، والتغير المستمر.

– متابعة الحراك المهني في المجتمع من تنمية العاملين وإعادة تدريبهم.

– تزايد الإنفاق على التعليم مما يتطلب وجود نمط جديد من التعليم تكون تكلفته أقل من التعليم التقليدي.

– التواصل مع المجتمع عن طريق تفعيل خدمة المجتمع في مجاليّ التدريب والتعليم.

– الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار والفتيات في العالم العربي.

– تعزيز المهارات الحياتية والتركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين.

– المرونة من حيث إتاحة التعلُّم وفق الظروف التعليمية الملائمة والمناسبة لحاجات وظروف وأوقات المتعلمين وتحقيق استمرارية عملية التعلُّم.

– الفاعلية حيث أثبتت البحوث التي أُجريت على هذا النظام بأنه ذو تأثير يوازي أو يفوق نظام التعليم التقليدي، وخصوصًا عند استخدام تقنيات التعليم عن بُعد والوسائط المتعددة بكفاءة، وانعكاس هذه الإيجابية على المحتوى التعليمي.

– الابتكار من حيث تقديم المناهج للمتعلمين بطرق مبتكرة وتفاعلية.

دواعي ومبررات التعليم عن بُعد

يتفق الباحث مع تقسيم كثير من الدراسات والمصادر العلمية في مبرراتها ودواعي الأخذ بها والتحوّل نحو التعليم عن بُعد لكافة شرائح المتعلمين وفي كافة المستويات التعليمية، واختصر تقسيمها (جبريل، ٢٠٠٩) تبعًا للتالي:

- المبررات الجغرافية: والمتمثلة في توفير فرص التعليم للجميع في جميع المناطق الجغرافية، وذلك عن طريق إلغاء الحدود المكانية العائقة أمام الراغبين في مواصلة تعليمهم.
- المبررات السياسية: والمتمثلة في عدم استقرار التعليم في مناطق النزاع والحروب والصراعات المستمرة؛ بسبب عدم الاستقرار السياسي.
- المبررات الاقتصادية: والمتمثلة في زيادة الإنفاق على التعليم، حيث أن التعليم عن بُعد يقلّل من تلك النفقات.
- المبررات الاجتماعية: والمتمثلة في تعقيدات الحياة الاجتماعية اليوم، حيث يأتي دور التعليم عن بُعد في رفع المستوى العلمي والثقافي والاجتماعي لكافة الأفراد المحرومين والمهمشين؛ بسبب ظروفهم أو ظروف مجتمعاتهم.
- المبررات النفسية: والمتمثلة في تحقيق الذات للأفراد المتعلمين، ورفع الثقة لدى البعض من الذين يصابون بالحرج الشديد من بُطء تعلّمهم مقارنة مع زملائهم، وبذلك يستطيعون تطوير مهاراتهم وقدراتهم.

مبادئ التعليم عن بُعد

التعليم عن بُعد يستند إلى عدة مبادئ، كما تطرّق لها (المهدي، ٢٠٠٨) وهي:

- مبدأ تفريد التعليم: بحيث يتم تصميم العملية التعليمية وفق اتجاهات وميول وقدرات الأفراد.
- مبدأ التعليم المستمر: بحيث يتيح الاستمرارية في التعليم وفقًا لرغبات أفراد المجتمع في أي زمانٍ ومكان؛ بهدف التنمية المهنية والعلمية والثقافية.
- مبدأ ديمقراطية التعليم: بحيث يتم إعطاء الحق للجميع بفرص التعليم المناسبة، بغض النظر عن اللون أو الجنس أو العرق أو الدين أو أي ظروف شخصية أو مجتمعية أخرى.

وقد أضاف إلى ذلك (عامر، ٢٠١٥، ص٢٧) عدة مبادئ وهي:

- مبدأ المرونة: بحيث يتخطّى النظام جميع العقبات والحواجز التي تنشأ بفعل النظام نفسه أو بفعل القائمين عليه.

- مبدأ الاختيار: بحيث يتم اختيار الطريقة أو الأسلوب العلمي المناسب في إيصال المعلومة للأفراد وفقًا لمستوياتهم واتجاهاتهم.
- مبدأ الاعتمادية: بحيث يتم قياس مدى مناسبة البرامج الدراسية ومستوياتها المختلفة للأغراض المتوخّاة منها مقارنةً بغيرها من حيث الاعتراف بآلياتها وقابليّة محتواها للاحتساب في المؤسسات المختلفة.

خصائص ومميزات التعليم عن بُعد

ينفرد التعليم عن بُعد بعددٍ من السّمات والمزايا التي يختّص بها عن غيره من الأنظمة التعليمية الأخرى. ويشير الباحث هنا إلى أن تلك السّمات هي ما يعبّر عنها بخصائص التعليم عن بُعد، ويضيف أنّ الخاصية أو السّمة لابدّ أن تكون إضافة إلى المجال، حتى يشار إليها من ضمن قائمة الخصائص والمميزات، وهذا ما تطّرق إليه (الرواف، ٢٠٠٢، ص٧٩)، (زيتون، ٢٠٠٢، ص٩)، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥، ص٤٣) و(عامر، ٢٠١٥، ص٦٨) حول التعليم عن بُعد وهي:

- استخدام وسائط تقنية لنقل المعلومات وتقنية الاتصالات لنقل المحتوى التعليمي للطلاب عن بُعد.
- الدّقة والسرعة والمرونة في الوصول إلى عدد كبير من المتعلمين عن بُعد.
- التحرّر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي، كالانفتاح في استحداث برامج جديدة وتغيير مستوى المناهج، واختيار المتعلمين ما يناسبهم وفقًا لقدراتهم وإمكاناتهم.
- عدم اشتراط تواجد المتعلم مع المعلم في فصل دراسي، حيث يفصل بينهما مسافات مكانية قد تكون بعيدة.
- التوسع في فرص القبول في مستويات التعليم المختلفة.
- التحرّر من قيود الزمان والمكان، فالطالب يتعلم في مكانه في الوقت الذي يريد حسب الظروف المتاحة له.
- استجابة هذا النمط من التعليم إلى عدد من مبادئ التعلُّم الإنسانية مثل الدافعية والمرونة ومراعاة أساليب التعلُّم و ارتباط التعلُّم بحاجات الأفراد الوظيفية والشخصية والاجتماعية.

وفي المقابل هناك عدد من المميزات للتعليم عن بُعد كما ذكرها (الدسوقي ورزق، ٢٠٠١، ص٤٨١)، (مهدي، ٢٠٠٨، ص٧٠٨)، (خفاجي، ٢٠١٥، ص٢٣)، (عامر، ٢٠١٥، ص٣٢)، (يوسف ومحمد، ٢٠١٨)، و(عميرة وآخرون، ٢٠١٩، ص٢٩٠) وهي:

- تخطي مشاكل السعة الاستيعابية، فالتعليم عن بُعد لا يتطلب حضور الطلاب إلى الفصول الدراسية ولا يتطلب تواجد المعلم في كل فصل كي يعطي درسه لعدد محدود من الطلاب.
- تبسيط عرض المعلومات باستخدام التقنية التي تراعي عناصر التعلُّم الذاتي مثل التكرار المطلوب والتمرين والمراجعة.
- التعليم عن بُعد سيقضي على مشكلات إدارة المدرسة وقضايا الانضباط والنظام وما يرتبط بكل ذلك من تكاليف.
- تحوّل المتعلم من مجرد متلقي للمعلومة إلى عضو فعّال ونشيط في العملية التعليمية مما يجعل التعليم أكثر حيوية وفعالية.
- التغلب على بعض المشكلات التعليمية مثل: عدم القدرة على ملاحقة تضخم المعرفة، وعجز المادة المطبوعة، وعجز مؤسسات التعليم التقليدي في بعض الدول عن القيام بدورها، وبالتالي تساعد في رفع كفاءة التعليم المستمر مدى الحياة.

أنماط التعليم عن بُعد

يوضح الباحث أن المقصود بالأنماط التعليمية عن بُعد هي طريقة نقل المعلومة وتوصيلها والأسلوب التفاعلي بين المعلمين والمتعلمين، وهي تعتبر من الخصائص المميزة للتعليم عن بُعد، لذلك ركزت (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٠، ص٢٣) على نمطين رئيسيين للتعليم عن بُعد وهي:

- التعليم المتزامن: "هو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم في الوقت نفسه بشكل متزامن في بيئة تعليمية حقيقية، وذلك من خلال لقاء إلكتروني مباشر يتمكّن الطرفان فيه من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة والتفاعل وتلقي الدروس عبر ما يُعرف بالفصول الافتراضية".
- التعليم غير المتزامن: "هو تعليم متحرّر من الزمن، إذ يمكن للمعلم أن يضع مصادر التعلُّم مع خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم الموقع في أي وقت، ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلُّم، من دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم. إذن، التعليم غير المتزامن لا يحتاج إلى وجود المتعلمين كافة في الوقت نفسه".

متطلبات التعليم عن بُعد

يمكن التطرّق للمتطلبات في عملية التعليم عن بُعد وفقًا للتالي:

أولًا: متطلبات تنظيمية

- الاقتناع التام من المسؤولين وصناع القرار والقائمين على التعليم وسياساته بأهمية المنصات التعليمية الإلكترونية عن بُعد وبفائدتها التعليمية المستقبلية في ضوء التقدم والتسارع التقني (التركي، ٢٠١٦، ص٩٠).
- وضع خطة شاملة لمشروع التعليم عن بُعد من دراسة لمواصفات المنصات التعليمية وتحديد خصائصها وفوائدها وأهدافها والمشكلات والمعوقات التربوية والتعليمية والعمل على حلها (الراشدي والسكران، ٢٠١٨، ص٩).
- إجراء البحوث والدراسات في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية عن بُعد واطلاع المسؤولين والقائمين على آخر المستجدات والتحديثات (السقاف،٢٠١٦، ص٣٢).
- التقييم المستمر لفاعلية استخدام المنصات الافتراضية في نظام التعليم عن بُعد (البلطان، ٢٠١١، ص٢٥)

ثانيًا: متطلبات بشرية

أ. متطلبات خاصة بالقائمين على عملية التعليم عن بُعد

- توفر الكفاءات البشرية اللازمة الذين لديهم خبرات ومهارات كافية لتطبيق التعليم عن بُعد وإدارته (الراشدي والسكران، ٢٠١٨، ص٩).
- توفر فريق دعم فني دائم وفوري أثناء وقبل استخدام المعلمين والمتعلمين للمنصات التعليمية عن بُعد (السقاف، ٢٠١٦، ص٣٢).
- توفر مدربين متمكنين لتدريب الهيئة الإدارية والمعلمين والمتعلمين على استخدام المنصات التعليمية عن بُعد (الراشدي والسكران، ٢٠١٨، ص١٠).

ب. متطلبات خاصة بالمستخدمين في عملية التعليم عن بُعد

- توفر مجموعة من الكفايات التي يمكن تنميتها لدى المستخدمين للتعامل مع المنصات التعليمية عن بُعد.
- توفر وسائل دعم متنوعة لكل من المتعلمين والمعلمين والمطورين تتميز بسهولة تطويرها وتحديثها بصورة مباشرة وبأقل تكلفة وأقل جهد (عقل وخميس وأبو شقير، ٢٠١٢، ص٣)
- تدريب المعلمين على كيفية إنتاج محتوى إلكتروني وتصميمه.
- امتلاك المعلمين لمهارات إدارة المحتوى الإلكتروني عن بُعد.

- اتباع المعلمين لمهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتبادلة للمتعلمين (يونس، ٢٠٢١، ص٩٢،٩٣).

ثالثًا: متطلبات تقنية

- إنشاء بنية تقنية تحتية تشمل تزويد المؤسسات التعليمية والمعلمين والمتعلمين بالأنظمة التعليمية المناسبة وملحقاتها من برامج تعليمية مساعدة (الحسن، ٢٠١٥، ص٥٦).
- إنشاء أستديو تعليمي مركزي لتصميم وتجهيز الدروس يعمل به فريق من التربويين المتخصصين يقومون بتسجيل وإعداد محتوى إلكتروني في التخصصات المختلفة لجميع المراحل التعليمية (القحطاني، ٢٠١٢، ص٦٥).
- توفير بيئة أو منصة تعليمية افتراضية متخصصة وبريد إلكتروني رسمي لجميع أطراف العملية التعليمية عن بُعد (البلطان، ٢٠١١، ص٢٥).
- ربط إلكتروني مباشر ضمن منظومة متكاملة بين الإدارات المسؤولة والمؤسسات التعليمية المختلفة (البلطان، ٢٠١١، ص٢٦).
- تصميم مميز وجذاب لواجهات البيئة أو المنصة الافتراضية، وتدعم لغات متعددة ومن ضمنها العربية (الهندي، ٢٠٠٨، ص٥٦).
- التصميم للمنصات الافتراضية في التعليم عن بُعد وفق خصائص المرونة، وسهولة الوصول والتحكم السهل أثناء الاستخدام (الحسين، ٢٠١٥، ص ٥٨).
- توفر شاشة دعم فني مساعدة يمكن استدعائها في أي وقت (الحسين، ٢٠١٥، ص٧٠).

رابعًا: متطلبات تعليمية

- إعطاء جانب الأنشطة والتطبيقات العملية اهتمامًا كبيرًا بما يلائم طبيعة التعليم عن بُعد.
- الاهتمام بتوفير عنصر التشويق والإثارة في المحتوى؛ لجذب انتباه المتعلمين.
- تدعيم المحتوى بالعناصر المطلوبة من صوت وصورة ورسومات تناسب طبيعة التعليم عن بُعد.
- التنويع في أساليب التقويم بما يحقق الموضوعية وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين.
- تنويع في أساليب عرض المحتوى من ورش عمل وفيديوهات ورحلات معرفية افتراضية وغيرها (يونس، ٢٠٢١، ص٢٩٧،٢٩٨).
- الحد من عملية الإلقاء المتواصل من جانب المعلمين، والتركيز على مشاركات المتعلمين (عبدالقادر، ٢٠٢١، ص١١).

صعوبات التعلُّم

صعوبات التعلُّم هو أحد مجالات التربية الخاصة الموضحة في الأدبيات البحثية، ويشير إليه كثير من المختصين بالإعاقة المحيرة والخفية؛ لأن أفراد هذه الفئة لا يمكنهم التعلُّم بمستوى أقرانهم العاديين، على الرغم من امتلاكهم للقدرات الجسدية الجيدة، ونسب الذكاء الطبيعية التي قد تخفي جوانب الضعف لديهم. وتعتبر صعوبات التعلُّم من الفئات التي بدأت تتكاثر في السنوات الأخيرة، لذلك يؤدي عدم الاهتمام بها وبأساليبها التعليمية إلى العديد من المعوقات التي قد تمنع أفرادها من التعايش مع المجتمع وبالتالي يضعف تحقيق تكافؤ الفرص؛ لضمان التعليم الجيد والمستمر لهم. حيث أشار (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتينيز، ٢٠٠٧) إلى أن صعوبات التعلُّم لا تنتهي بنمو الفرد، وإنما تستمر معه طوال حياته، وغالبًا ما تشتد الصعوبات إذا أصبح المتعلم من فئة المتعلمين الكبار. لذا يرى الباحث أن تطوير الممارسات التعليمية في المراحل التعليمية الأولية يساعد في تعايشهم واستمرارية تعلمهم في الكبر. وقد ظهرت العديد من الموارد المعرفية والعلمية، والدراسات والأبحاث المتعلقة بمجال صعوبات التعلُّم، ولكن مع التقدم التقني والتحول نحو التعليم عن بُعد، لم تظهر الكثير من الدراسات التي تبحث في الممارسات التعليمية المناسبة بناءً على هذا التحول.

لمحة تاريخية عن صعوبات التعلُّم

لعل من المناسب أن يتم تقسيم تاريخ صعوبات التعلُّم إلى ستة مراحل، بداية من فترة التأسيس في أوروبا منذ عام ١٨٠٠ حتى ١٩٢٠. ثم المرحلة الثانية في أمريكا منذ عام ١٩٢٠ حتى ١٩٦٠. إلى أن ظهر بعد فترتي التأسيس في أوروبا وأمريكا حقل صعوبات التعلُّم والجمعيات المهتمة به بين عامي ١٩٦٠ و١٩٧٠. وفي عام ١٩٧٠ بدأت مرحلة الاستقرار على تعريف لصعوبات التعلُّم وتضمين المجال في القانون ٩٤ – ١٤٢ حتى أخذ مكانته الرسمية منذ ذلك الوقت، إلا أن بعض الخلافات بين المهتمين والجمعيات المهتمة ظهرت في منتصف الثمانينات من حيث التشخيص والتدخل لطلاب تلك الفئة. وفي المرحلة ما قبل الأخيرة بدايةً من عام ١٩٨٥ حتى عام ٢٠٠٠ لم تخلوا من القضايا التي بدأت تسبب الكثير من القلق بين المختصين والمهتمين في المجال، وتعود هذه القضايا إلى التخوف من النمو غير المتوقع في انتشار صعوبات التعلُّم بين المتعلمين على مستوى العالم نتيجة النمو المتزايد الذي بدأ من عام ١٩٧٧ حتى عام ٢٠٠٠. وفي المرحلة السادسة والأخيرة التي بدأت من عام ٢٠٠٠ حتى وقتنا الحاضر والتي سميت بالفترة المعاصرة التي اهتمت بالبحوث في مجال صعوبات التعلُّم، حتى ظهر أثر تلك البحوث والدراسات على أساليب التعرف على صعوبات التعلُّم واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم. ومنها الاعتماد على الاستجابة للتدخل، والاستجابة للتدريس وفق قانون IDEA 2004 (أبو نيان، ٢٠٢١).

مفهوم صعوبات التعلُّم

يرى الباحث أن تفهّم وتقبّل ذوي صعوبات التعلُّم يتم من خلال المعلمين الذين يتعاملون مع طلاب هذه الفئة من حيث تقبّلهم للفروق الفردية، والتباين في الأداء، والتنوع في الأساليب التعليمية التي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم المختلفة. ويضيف الباحث عند شرح مفهوم معين وتفسيره، لابدَّ من توضيح ما يعني ذلك المفهوم وما لا يعنيه. ولتوظيف ذلك لابدَّ من التطرّق إلى التعريفات التي حاولت تفسير مفهوم صعوبات التعلُّم منذ أن ظهر ذلك المفهوم. وعليه يمكن عرض تلك التعريفات كالتالي وفقًا لـ (البطاينة، الرشدان، السبايلة، والخطاطبة، ٢٠٠٥)، (معمار، ٢٠١٢)، و(أبو نيان، ٢٠٢١):

تعريف كيرك عام ١٩٦٢:

"عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب؛ نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية".

تعريف بيتمان عام ١٩٦٤:

"الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلُّم هم أولئك الذين يُظهرون تباينًا تربويًا ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة واستعدادهم الفكري ومستوى أدائهم الفعلي والذي يُعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلُّم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس".

تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية عن الأطفال المعاقين عام ١٩٦٨:

"أن الأطفال ذوي صعوبات خاصة (نوعية) في التعلُّم هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، والحساب".

التعريف الفيدرالي عام ١٩٧٦:

"يكون لدى ذوي صعوبات التعلُّم تباين شديد بين التحصيل والقدرة العقلية في واحد أو أكثر من المجالات كالتعبير الشفوي أو التعبير التحريري أو الفهم المبني على الاستماع أو المبني على القراءة أو مهارات القراءة الأساسية أو العمليات الرياضية أو الاستدلال الرياضي أو الإملاء".

تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلُّم عام ١٩٨١:

"الصعوبات التعليمية اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها شفهيًا، أو كتابيًا أو التهجئة، أو الحساب، أو التفكير، ويعود سببها إلى سوء في أداء الجهاز العصبي المركزي".

تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلُّم (الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلُّم) – حاليًا – عام ١٩٨٦:

"صعوبات التعلُّم هي حالة مستمرة يفترض أنها تكون ذات أساس عصبي يعرقل بشكل انتقائي نمو أو تكامل أو إبراز القدرات اللفظية أو غير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلُّم كحالة إعاقة مستقلة وتتنوع في هيئة ظهورها وفي درجة شدتها وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير قدراته الذاتية والتعليم والمهنة والحياة الاجتماعية، وعلى أنشطة الحياة اليومية".

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلُّم عام ١٩٨٨:

تم إعادة إصدار تعريف لصعوبات التعلُّم من اللجنة الوطنية المشتركة وجاء التعريف: "صعوبات التعلُّم مصطلح عام يشير إلى مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وتكون هذه الاضطرابات متأصلة في الفرد، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وربما تظهر طوال حياة الفرد، وقد توجد مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي وفي التفاعل الاجتماعي متزامنة مع صعوبات التعلُّم، إلا أن هذه المشكلات لا تمثل بحد ذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلُّم قد تظهر متزامنة مع الإعاقات الأخرى (الإعاقة الحسية والتخلف العقلي والاضطراب الانفعالي الشديد) أو التأثيرات الخارجية (الفروق الثقافية والتدريس غير الملائم أو غير الكافي)، لكنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات".

التعريف الفيدرالي عام ٢٠٠٤:

"صعوبات التعلُّم تعني اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات الفكرية النفسية الأساسية الداخلة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية".

ويختم الباحث بأن جميع التعريفات التي ذُكرت اتفقت على عدة أمور أهمها: أن هناك اختلاف بين المجالين الطبي والأكاديمي في تفسير صعوبات التعلُّم. كما يوجد اختلاف وفروق فردية بين أفراد ذوي صعوبات التعلُّم، وترتكز صعوبات التعلُّم في مشكلاتها الرئيسية على مشكلات القراءة والكتابة والحساب. وأن المفهوم لا يشمل مشكلات التعلُّم التي تنتج عن الإعاقات الأخرى. وأخيرًا أن ذوي صعوبات التعلُّم يختلفون في تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية الكامنة عن أقرانهم من العاديين.

تصنيف صعوبات التعلُّم

يوضح الباحث أن كثير من الدراسات والبحوث والمراجع العلمية اعتمدت في تصنيفها لأنواع صعوبات التعلُّم على تصنيف كيرك وكالفنت عام ١٩٨٨ الذي قسماها إلى قسمين رئيسيين تمثلت في الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية. ويختلف الباحث مع هذا التوجه من حيث إنّ صعوبات التعلُّم في جوهرها تتحدث عن صعوبات تحدث في المجالات الدراسية الأساسية داخل العملية التعليمية وفي الوصول إلى المعرفة وتوظيفها. أما المشكلات التي تحصل في العمليات النفسية والوظيفية قبل العملية الأكاديمية ما هي إلا مشكلات تؤدي إلى الصعوبات التعليمية وليست أنواعًا لصعوبات التعلُّم. ومن انعكاسات تلك الفكرة يجد الباحث أن التصنيف الأمثل لصعوبات التعلُّم يتمثل في:

- **صعوبات القراءة: يركز البطاينة وآخرون (٢٠٠٥)** في وصف الصعوبات الخاصة بالقراءة التي يقع فيها المتعلمون ذوي صعوبات التعلُّم على العادات القرائية كالارتباك أثناء القراءة، والشعور بِعدم الأمان، وفقدان مكان القراءة باستمرار، وتقريب المادة المقروءة من عينيه. إضافةً إلى الأخطاء في تمييز الكلمة أثناء القراءة كالحذف، والإضافة، والإبدال، والتكرار، وتغيير مواقع الأحرف، والقراءة السريعة غير الصحيحة. كما ركزوا على أخطاء الاستيعاب القرائي كعدم القدرة على استدعاء إجابات أساسية من النص القرائي، أو اتباع التسلسل الصحيح في السرد القصصي، أو الوصول إلى عنوان رئيسي للنص القرائي وغيرها.
- **صعوبات الكتابة:** يوضح معمار (٢٠١٢) أن صعوبات الكتابة عند ذوي صعوبات التعلُّم تختلف باختلاف أشكالها وأحجامها واجتماعها من تفرقها عند الطالب. وتظهر الصعوبات في رسم الحروف والكلمات، وفي الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم للمهارات الأساسية في الكتابة، واستخدام الفراغ عند الكتابة حيث تظهر الكلمات بصورة غير متناسقة. إضافةً إلى الصعوبات في قراءة التعبير الكتابي والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف بطريقة غير صحيحة. كما تركز الصعوبات الكتابية على صعوبات التهجئة والإملاء التي تتطلب قدرًا عاليًا من التمييز والاستذكار، وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفقًا لترتيب صوتي معين، وقواعد في مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها.

- صعوبات الحساب: يحدد العجمي، الحوراني، حمادة، العنزي، أشكناني، والظفيري (٢٠١٢) صعوبات الحساب أو العمليات الحسابية في ضعف تطبيق المفاهيم والحقائق الحسابية المناسبة، والفشل في أداء المسائل الحسابية، والنقص في تعلم المفاهيم الحسابية الرئيسية، وفي الخطوات المتسلسلة لحل المسائل الرياضية. إضافةً إلى مقارنة المجموعات، وقراءة الأعداد والعمليات الحسابية الأساسية وغيرها.

وينوّه الباحث هنا إلى أن المشكلات النمائية التي تطرّقت لها الدراسات والبحوث تتمركز في مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير، والتي بدورها تؤثر على الفرد وتؤدي إلى أحد الصعوبات التعليمية المذكورة في التصنيف السابق.

الأسباب والعوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلُّم

يوضح الباحث أن كثيرًا من الأسر وأولياء الأمور يسألون دائمًا لماذا يعاني أبناءهم من صعوبة في التعلُّم ويبحثون عن الأسباب والعوامل المؤدية إلى ظهور صعوبات التعلُّم لدى أبنائهم. ويضيف أنه حتى هذه اللحظة لا يمكن لأي من المختصين إيضاح السبب الرئيسي للصعوبة لكل طالب، حيث تداخلت عدة عوامل وعدة أسباب مؤدية إلى تلك الصعوبات التعليمية، ومن عدة وجهات نظر مختلفة وتخصصات عديدة. فمن ذلك يمكن التطرّق إلى أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات التعلُّم وفق التصنيف التالي:

العوامل العضوية الحيوية

حيث أشار علي (٢٠٠٥) إلى أن كثيرًا من العلماء الذين بحثوا في مسببات صعوبات التعلُّم توصلوا إلى أن خلل عصبي في خلايا المخ يؤثر بالعجز في العمليات الإدراكية، والتي بدورها تسبب صعوبات تعليمية متعددة ومعقدة. ووفقًا لهيورد (Heward, 2012) أن هذا الخلل لا يُعد هو المسبب الوحيد والرئيسي لصعوبات التعلُّم.

ويعيد معمار (٢٠١٢) أسباب الخلل العصبي الوظيفي لخلايا المخ إلى:

- الإصابة قبل الولادة من حيث نقص وسوء التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، إضافةً إلى بعض الأمراض التي قد تصاب بها الأم خلال فترة أشهر الحمل الأولى، وأضاف إليها تناول العقاقير غير المناسبة للمرأة الحامل، وإدمان الكحول وغيرها.
- الإصابة أثناء عملية الولادة من حيث نقص الأكسجين في الولادة المتعسرة واختناق الطفل الذي قد يصل إلى خلايا المخ ويؤثر عليها.

- الإصابة بعد الولادة كالحوادث العرضية التي قد يتعرض لها الطفل بعد ولادته كالسقوط على الرأس، أو إصابته بأحد الأمراض التي تؤثر على خلايا المخ كالتهاب السحايا، أو الحصبة وغيرها.

العوامل الوراثية

تطرّق معمار (٢٠١٢) لدراسة هالجرن (Hallgern) التي وجدت أن نسبة شيوع الصعوبات التعليمية عند الأقارب تقدم دليلًا كافيًا إلى أن أحد المسببات تخضع لعامل الوراثة. وقد أكد ذلك إربيلي (Erbeli, 2019) حينما أشار إلى ازدياد عدد الدراسات البحثية التي تبحث في دور الوراثة على صعوبات التعلُّم بشكلٍ كبير.

كما تطرّق العازمي والخطيب (٢٠٢١) إلى أن صعوبات التعلُّم تميل إلى الانتشار بين العائلات، ولكن تختلف درجة الصعوبة بينهم. حيث أظهرت بعض الدراسات التي تمت وأثبتت أن العامل الوراثي أحد مسببات صعوبات التعلُّم عندما طُبقت على حالات التوائم. كما أثبتت دراسة سميث وستريك (Smith & Strick) المشار إليها في دراسة درادكة والهرش والبطاينة (٢٠٠٧) أن ٦٠٪ من ذوي صعوبات التعلُّم ينضمون إلى أسر يعاني أحد الوالدين فيها من صعوبات تعلم، وأن ٢٥٪ من الأقارب من الدرجة الأولى يعانون أيضًا من نفس الصعوبات.

العوامل البيئية

يفيد العجمي وآخرون (٢٠١٢) أنه لا يمكن تجاهل العوامل البيئية والمواقف التعليمية ضمن المسببات لصعوبات التعلُّم. إضافةً إلى أن العوامل البيئية قد تفاقم صعوبات التعلُّم إذا لم يتم تداركها، على العكس تمامًا إذا تم الانتباه إليها مبكرًا قد تساعد في التخفيف من حدة الصعوبة قدر الإمكان.

ويضيف معمار (٢٠١٢) أن المحيط العام لذوي صعوبات التعلُّم له أثر غير مباشر على سلوك الفرد من خلال إدخال تغيرات على نمو الدماغ، حيث إن البيئة الفقيرة ثقافيًا أو الأقل إثارة تؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات التعلُّم.

وركز الوقفي (٢٠١٥) على المؤثرات البيئية التي يتعرض لها الفرد وتسبب له أحد أشكال صعوبات التعلُّم، وقد تطرّق إلى استخدام الرصاص كأحد أشكال العلاج من التسمم الذي يسبب مشكلات وفقًا لبعض الدراسات في الانتباه وفي اضطرابات الكلام لدى البعض ممن تعرضوا لكمية كبيرة من الرصاص على سبيل المثال.

ويوضح أبو يحيى والمحارمة (٢٠١٨) إلى أن الدراسات التي تمت حول العوامل البيئية تشير إلى أنها تساهم في صعوبات التعلُّم والمتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، وسوء الحالة الطبية، أو قلة فرص التدريب والتعليم في السنوات المبكرة، إضافةً إلى الحرمان من المؤثرات البيئية الإيجابية المناسبة. ومن هنا يتضح تأثير العوامل وتدخلات البيئة على طبيعة الأفراد مما قد يسبب لهم أحد أشكال صعوبات التعلُّم.

خصائص ذوي صعوبات التعلُّم

يشير الباحث إلى أن معرفة خصائص ذوي صعوبات التعلُّم لها دور كبير في الوصول إلى احتياجاتهم الخاصة عند تعليمهم بدءًا من المراحل التعليمية الأولى وحتى يصبحوا ضمن المرحلة العمرية في فئة الكبار، وما هي إلا امتداد لمرحلة الطفولة والمراهقة. ويضيف أن ذوي صعوبات التعلُّم فئة تعتبر غير متجانسة، لذلك لا يمكن أن تجتمع جميع الخصائص في حالة واحدة من حالات صعوبات تعلم وإنما تم التطرّق لها بشكلها الواسع وتصنيفها وفق التالي:

الخصائص المعرفية

يواجه ذوي صعوبات التعلُّم مشكلات في التفسيرات الإدراكية كالاستقلالية والاندفاعية في الأداء، وانخفاض مستوى الدافعية، إضافةً إلى مواجهتهم لصعوبات في مهام المذاكرة التي تقترن بالصعوبة النمائية في الذاكرة من حيث استخدام الاستراتيجيات المناسبة في تخزين واسترجاع المعلومات بسهولة. كما يواجهون صعوبات في الانتباه واكتساب المفردات والمفاهيم الجديدة (العنزي & الروسان، ٢٠١٧).

الخصائص اللغوية

يعاني ذوي صعوبات التعلُّم من الخصائص التي ترتبط بالصعوبات اللغوية من حيث فهم اللغة الاستقبالية والقدرة على التعبير الشفوي، كما يواجهون مشكلات في اللغة من حيث تكوين الكلمات والجمل، لذلك تظهر عليهم بعض العلامات كحذف الكلمات أو استبدالها أو إضافة كلمات غير ملائمة، أو استخدام قواعد نحوية غير صحيحة (الوقفي، ٢٠٠٣).

الخصائص العقلية

لدى ذوي صعوبات التعلُّم شرود ذهني وقصور في القدرة على التركيز، كما أن لديهم اضطراب في مهارات حل المشكلات، وضعف في المهارات التنظيمية، وصعوبة في الفهم وتنظيم وتكامل الأفكار (النور & عبدالفتاح، ٢٠١٤).

الخصائص الأكاديمية

يرى كوافحة (٢٠٠٧) أن الخصائص الأكاديمية تتمثل في المشكلات التي تظهر في التحصيل الدراسي والأكاديمي لذوي صعوبات التعلُّم وبشكل واضح في المهارات القرائية والكتابية والحساب. وركز أبو نيان (٢٠٢١) على الخصائص التي ترتبط بالصعوبات في المهارات القرائية وتتمثل في الوعي الصوتي، وقراءة الكلمات، والمرونة والطلاقة، وإدراك المقروء. وفي الخصائص التي ترتبط بالصعوبات في المهارات الكتابية كتعلم التهجئة والإملاء، وصعوبة التعبير التحريري، والمشكلات في الخط. أما الخصائص التي ترتبط بالصعوبات في المهارات الحسابية كالتصنيف والترتيب والتوافق، والتفكير الكمّي، وقيم المنازل ومعاني الرموز الرياضية، وتنظيم المسائل، والتمييز بين الأعداد المتشابهة، والفروقات بين أنواع الكسور والأشكال الهندسية.

الخصائص النفسية السلوكية

يعاني ذوو صعوبات التعلُّم من انخفاض في مستوى التوافق النفسي، ومستوى الطموح، وزيادة القلق، وتقلب المزاج، والخوف من الفشل، وعدم الاستقرار العاطفي، والصراع النفسي بين الرغبة في الاستقلال وشعور الاعتماد على الغير. كما يفتقر إلى المفهوم الإيجابي للذَّات نتيجة تكرار التعثر الأكاديمي (العجمي وآخرون، ٢٠١٢).

الخصائص الاجتماعية

وصف معمار (٢٠١٢) ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم أولئك الأشخاص الذين تظهر لديهم مشكلات اجتماعية تتمثل في التغيرات الانفعالية السريعة، والقهرية وعدم ضبط النفس، وتكرار السلوكيات غير المناسبة اجتماعيًا، بالإضافة إلى الانسحاب الاجتماعي في بعض الأوقات، وتكرار الغياب عن المدرسة، بالإضافة إلى عدم التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بصورة مستمرة.

الخصائص الإدراكية الحركية

الخوالدة وعواد (٢٠٠٩) صنفوا الخصائص الإدراكية والحركية لذوي صعوبات التعلُّم في صعوبات الإدراك البصري حيث يعاني بعض الطلبة من مشكلات يصعب عليهم تفسير ما يشاهدونه بشكل سليم، ولا يميزون العلاقة بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة صحيحة وقابلة التنبؤ. وأكدوا على أن ذوي صعوبات التعلُّم يشاهدوا الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة في بعض الأحيان. كما أن لديهم صعوبات في الإدراك السمعي حيث يعاني ذوو صعوبات التعلُّم من مشكلات في فهم واستيعاب ما يسمعونه، وفي الاستجابة المتأخرة التي تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات. وقد

يعاني من صعوبات في التعرف على عكس الكلمة "الضد"، وقد يشتكي من تداخل الصوت في بعض الأوقات. أما في صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام لدى ذوي صعوبات التعلُّم فهي تظهر في أدائهم الحركي المنخفض مقارنةً بأقرانهم العاديين، وفي بعض الحالات يرتطم بالأشياء التي حوله ويتعثر في مشيته، وقد يبدو مختّل التوازن.

الدراسات السابقة

١- دراسة أرسويلا (Arsiwala, 2016)

هدفت الدراسة إلى استكشاف وفحص الممارسات التي تقدم لذوي صعوبات التعلُّم عبر التعليم عن بُعد في الجامعات والكليات في الولايات الوسطى للولايات المتحدة الأمريكية. واتَّبع الباحث المنهج الكيفي. وطبق أداة المقابلة على مدراء مكاتب خدمة ذوي الإعاقة. وتوصل إلى النتائج التالية: استفادة الطلاب من ذوي صعوبات التعلُّم من التسهيلات المقدمة في التعليم عن بُعد، على الرغم من وجود بعض العوائق التي تحول دون تلبية احتياجات أولئك الطلاب، ومنها قلة الاستعداد من قبل المتعلمين والمعلمين، وإمكانيات الوصول. وقد أوصت الدراسة بتقديم التسهيلات للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلُّم في مرحلة التعليم عن بُعد.

٢- دراسة (العازمي والخطيب، ٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع من ذوي صعوبات التعلُّم في دراسة الرياضيات عن بُعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. واشتملت الدراسة على ١٥٠ مشارك. وتم تصميم أداة الدراسة لقياس التحديات وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي. واشتملت على متغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن المتوسط الكلي لمقياس مستوى التحديات من وجهة نظر أولياء الأمور بمستوى متوسط، في حين جاء بُعد العوامل المرتبطة بالطالب في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، ثم جاء إدراكات الطلاب حول تعلم الرياضيات بمستوى مرتفع أيضًا. ثم العوامل المرتبطة بالمعلم بمستوى متوسط، وجاء بُعد الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات بمستوى متوسط أيضًا. بينما جاء بُعد الصعوبات المعرفية في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي وبمستوى متوسط. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع من ذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير الجنس، باستثناء بُعد العوامل المرتبطة بالمعلم. وجاءت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح الإناث. وبينت النتائج أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد العوامل المرتبطة بالمعلم من مقياس التحديات تبعًا لمتغير الجنس. وأشارت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التحديات من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

٣- دراسة (الكري والنعيم، ٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلُّم نحو تعليم طلابهم وطالباتهم عن بُعد، والآفاق المستقبلية المتعلقة بذلك، وقد تم استخدام مقياس الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلُّم وفُرَص التطوير من إعداد الباحثين، عبر المنهج الوصفي المسحي. وذلك على عينة قِوامها (١٩٣)، بواقع (٩٦) معلمًا و(٩٧) معلمة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس، وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وباختلاف متغير المؤهل العلمي. وقد أظهرت النتائج مقترحات مستقبلية في تعليم ذوي صعوبات التعلُّم عن بُعد ومن أبرزها توفير التعليم المدمج، وتزويد الطلبة بحقيبة وسائل تعليمية لاستخدامها في التدريبات الحسيّة، وتوجيه أولياء الأمور بشكل مُفصل عن آليات دعم أبنائهم. وهذه النتائج تتضمن حلولاً لما أظهره المعلمون من صعوبات في تدريس وتقييم طلابهم لمهارة الكتابة والإملاء، بالإضافة إلى تشتت انتباه الطلاب مع صعوبة استخدام طرق التعليم الحسية معهم.

٤- دراسة (الرنتيسي، ٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بُعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدم الباحث الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) معلمًا. وأظهرت النتائج أن معوقات التعليم عن بُعد كانت بدرجة كبيرة، وجاءت في المرتبة الأولى المعوقات المتعلقة بالمعلمين، وجاءت في المرتبة الثانية المعوقات التقنية، وجاءت في المرتبة الثالثة المعوقات المتعلقة بالطلبة، وجاءت في المرتبة الأخيرة المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية.

٥- دراسة (السلمي والمكاوي، ٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل انتشار الجوائح الإنسانية (فايروس كورونا المستجد أنموذجًا)، وذلك من خلال التعرف على مميزات ومتطلبات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستبانة طبقت على عينة(٣٩١)من معلمي ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة في السعودية ومصر. وقد توصل البحث إلى مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح؛ منها ما يتعلق بمعلمي ذوي الإعاقة السمعية،ومنها ما يتعلق بمدارس الدمج والتربية الخاصة. كما توصل البحث إلى مجموعة من الحلول لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة السمعية في السعودية ومصر. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات بلد العمل(السعودية–مصر)،ونوع المدرسة (تربية خاصة – دمج)، ومكان الإقامة(ريف – حضر)، لصالح المعلمين من السعودية، ولصالح مدارس التربية الخاصة، ولصالح المعلمين من الريف.

٦- دراسة (النظامي، ٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر المتطلبات التقنية والبشرية لتطبيق التعليم عن بُعد في مدارس محافظتي جرش وعجلون من وجهة نظر مديريها. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وبلغت (١٤١) مدير ومديرة. وأظهرت النتائج أن درجة توافر المتطلبات التقنية لتطبيق التعليم عن بُعد جاءت منخفضة، بينما كانت درجة توافر المتطلبات البشرية لتطبيق التعليم عن بُعد بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي.

٧- دراسة (القريني والحارثي، ٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية الحكومية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة تألفت من (٢٤) عبارة، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠٦) من الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الملتحقين بتلك الجامعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات المؤثرة على استفادة هؤلاء الطلاب من نظام التعليم عن بُعد تتمثل في: التحديات التعليمية في نظام التعليم عن بُعد، تلتها التحديات التقنية، في حين كانت التحديات الشخصية أقل التحديات التي واجهت هؤلاء الطلاب. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التحديات المؤثرة على استفادتهم من هذا النظام تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، ومتغير التخصص العلمي وذلك لصالح تخصص الإعلام، ومتغير نوع الإعاقة وذلك لصالح ذوي الإعاقة البصرية وصعوبات التعلُّم. وفي مقابل ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الالتحاق بمقررات إلكترونية في الجامعة قبل جائحة كورونا.

التعليق على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة تقريبًا في الهدف من إجرائها، ومنهج وأداة الدراسة والعينة مثل: دراسة (العازمي والخطيب، ٢٠٢١)، ودراسة (الكري والنعيم، ٢٠٢١)،

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (النظامي، ٢٠٢٠)، ودراسة (القريني والحارثي، ٢٠٢٠) في البحث عن التحديات التي تعيق التعليم عن بُعد.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الأجنبية في المنهج المستخدم، حيث اختلفت مع دراسة أرسويلا (Arsiwala, 2016)، حيث استخدم الباحث المنهج الكيفي.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها في بحثها عن الكشف عن تحديات الممارسات القائمة في تعليم ذوي صعوبات التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين القائمين على التعليم في هذه البرامج، إضافةً إلى المشرفين التربويين في الإدارات التعليمية ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم، وذلك من خلال التعرف على واقع التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، ومن ثم متطلبات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم وصولًا إلى التحديات والإجراءات الواجب اعتبارها للحد من هذه التحديات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أ. منهج الدراسة

من خلال تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها وتحديد تساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، فإن المنهج الملائم الذي استخدمه الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يعرف بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ٢٠١٦، ص ٢١١).

ب. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في برامج صعوبات التعلُّم ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها. والبالغ عددهم (١٣٤) معلم ومعلمة. وعدد (٤) من مشرفي ومشرفات برامج صعوبات التعلُّم في المنطقة والمحافظات التابعة لها. وعدد (٧) من مدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها، ونظرًا لصغر حجم المجتمع، تم تطبيق أدوات الدراسة على كافة أفراد المجتمع. وفقًا للجدول التالي (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٢١).

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة

الإدارة التعليمية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	عدد المشرفين والمشرفات	مدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم
المدينة المنورة	٦٢	٤٤	٣	٢
ينبع	١٣	٦	١	٢
العلا	٥	٢	٠	٢
المهد	١	١	٠	١
الإجمالي	٨١	٥٣	٤	٧
	١٣٤		١١	

وقد تم اختيار منطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها نظرًا لإقامة الباحث في منطقة المدينة المنورة.

وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات:

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية تبعًا لمتغيرات الدراسة

الجنس	العينة	النسبة المئوية
ذكر	٧٤	٥٨.٣
أنثى	٥٣	٤١.٧
المجموع	١٢٧	%١٠٠
المؤهل العلمي	العينة	النسبة المئوية
بكالوريوس	١١١	٨٧.٤
دراسات عليا	١٦	١٢.٦
المجموع	١٢٧	%١٠٠
سنوات الخبرة	العينة	النسبة المئوية
من سنة إلى ٤ سنوات	١٩	١٥
٥ – ٩ سنوات	٥٠	٣٩.٤
١٠ سنوات وأكثر	٥٨	٤٥.٧
المجموع	١٢٧	%١٠٠
الإدارة التعليمية	العينة	النسبة المئوية
المدينة المنورة	١٠١	٧٩.٥
محافظات أخرى (العلا، ينبع، المهد)	٢٦	٢٠.٥
المجموع	١٢٧	%١٠٠

ج. أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة وهي:

١- **الاستبانة:** من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية التي تناولت جانب ممارسات التعلُّم، وجانب التعليم عن بُعد، وبناءً على ذلك تم تصميمها حول تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم لمعرفة وجهات نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في برامج صعوبات التعلُّم في إدارة تعليم منطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها، والتي تتكون من جزئين على النحو التالي:

- الجزء الأول: البيانات الأولية عن أفراد الدراسة (المعلمين) وهي: المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، سنوات الخبرة (من سنة إلى ٤ سنوات، من ٥ سنوات إلى ٩ سنوات، ١٠ سنوات وأكثر)، الإدارة التعليمية (المدينة المنورة، ينبع، العلا، المهد)، الجنس (ذكر، أنثى).
- الجزء الثاني: عبارات الاستبانة التي تم توزيعها حول تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

٢- **المقابلة:** تم تطبيق المقابلات الشخصية المفتوحة مع مشرفي ومشرفات برامج صعوبات التعلُّم ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها، للتعرف على الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التي تعيق استخدام ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

د. إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

أولًا: أداة الاستبانة

أُستخدمت الاستبانة كأداة لجميع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة الأول والثالث، وبنائها وفقًا للإطار النظري والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

وتم تحديد نمط الإجابة ذات المقياس وهي الإجابة التي يمكن بواسطتها تحديد قناعة المجيب بالموقف أو السؤال المطروح (العساف، ٢٠١٦)، وتحدد نمط الإجابة وفقًا لمقياس ليكرت Likert Scale خماسي الفئة، الذي يتكون من خمس درجات، تتدرج من ١ إلى ٥ وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتم إعطاء كل عبارة من هذه العبارات درجة لتتم معالجتها إحصائيًا وهي:

أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة)

صدق وثبات أداة الاستبانة

١- الصدق الظاهري: للتعرف على مدى صدق أداة الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات للتأكد من صحة عباراتها، وضوحها، وسلامة صياغتها، ومناسبتها لكل محور تنتمي إليه، وكذلك أهميتها، وأي آراء أو مقترحات قد يرونها مناسبة لإضافتها للاستبانة، وتم إعدادها في صورتها النهائية.

٢- الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرد، من ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للأبعاد.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لجميع الأبعاد

المحور	الفقرة	معامل الارتباط والبعد	معامل الارتباط والدرجة الكلية
التحديات التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد	١	٠.٧٥٨**	٠.٥١٥**
	٢	٠.٦٥٥**	٠.٤٣١**
	٣	٠.٦٧٤**	٠.٤٢٣**
	٤	٠.٧١٧**	٠.٤٣٢**
	٥	٠.٦٢٨**	٠.٤٩٢**
	٦	٠.٧١٣**	٠.٤٥٧**
	٧	٠.٧١٤**	٠.٥٢٨**
	٨	٠.٧٤٤**	٠.٦٥٤**
	٩	٠.٧٤٩**	٠.٦٩٢**
	١٠	٠.٥٨٦**	٠.٤٤٣**
	١١	٠.٧٤٠**	٠.٥٥٣**
	١٢	٠.٦٣٠**	٠.٣٤٧**
	١٣	٠.٦٤٦**	٠.٤٣٢**
	١٤	٠.٧٤٧**	٠.٤٦٧**
	١٥	٠.٥٨٤**	٠.٣٦٨**
	١٦	٠.٧٧٦**	٠.٥٥١**
	١٧	٠.٦٨٧**	٠.٣٩٥**
	١٨	٠.٧٩٦**	٠.٤٤٠**
	١٩	٠.٧٢٧**	٠.٤٢٢**
	٢٠	٠.٥٣٣**	٠.٢٨٣*

يتبين من خلال الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فقرات المحور (تحديات ممارسات التعليم عن بعد) حيث تراوحت قيم المعاملات ما بين (٠.٥٣٣ إلى ٠.٧٩٦) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (٠.٢٨٣ إلى ٠.٦٩٢) وهي قيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٠١.

جدول (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
التحديات التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد	٢٠	٠.٩٤

يتبين من خلال النتائج في الجدول (٤) أن معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا بلغ (٠.٩٣)، وهذا يُعطي مؤشرًا لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها.

تطبيق أداة المقابلة

لصعوبة إجراء المقابلة وجهًا لوجه في ظل تواجد المشاركين في الدراسة من مدن مختلفة، تم طرح بدائل لإجراء المقابلة وجهًا لوجه وعرض هذه البدائل للمشاركين لاختيار الطريقة المفضلة لهم، وهي إما بالاتصال الهاتفي أو بواسطة القاعات الافتراضية لمنصة زووم Zoom meeting، وكذلك سؤال المشاركين عن اليوم والوقت المناسب لإجراء المقابلة، وتمت موافقة الجميع على إجراء المقابلة عبر منصة زووم، وطُبقت أداة المقابلة خلال خمسة أسابيع من الفصل الدراسي الأول وكانت مدة أقل مقابلة ١٣ دقيقة، وأطول مقابلة حوالي ٤٥ دقيقة.

تحليل المقابلة

مرت عملية تحليل أداة المقابلة بعدة إجراءات، بداية من تسجيل المقابلات تسجيلًا صوتيًا، للمشاركين الذين وافقوا على التسجيل الصوتي وعددهم ١١ بمعنى أن جميعهم قد وافق على التسجيل، ثم كتابتها نصيًا عبر برنامج معالج النصوص Microsoft Word، تمهيدًا لتحليلها؛ حيث جرت عملية التحليل الأولي للمقابلة وفقًا للأسئلة وجمع إجابات المشاركين تحت كل سؤال، ثم استنتاج الأفكار الناتجة عبر ترميز إجابات المشاركات بواسطة برنامج MAXQDA، وتحديد الشواهد التي تتفق وتدعم كل نتيجة.

وبعد تطبيق الأداة اتضحت خصائص المشاركين في الدراسة في جدول (٥) وهي كالتالي:

جدول (٥) خصائص المشاركين في أداة المقابلة

المغير	التقسيم	التكرار	المجموع
المؤهل العلمي	دبلوم	١	١١
	بكالوريوس	٧	
	دراسات عليا	٣	
سنوات الخبرة	من سنة إلى ٤ سنوات	٠	١١
	من ٥ إلى ٩ سنوات	٠	
	١٠ سنوات وأكثر	١١	
الإدارة التعليمية	المدينة المنورة	٥	١١
	ينبع	٣	
	العلا	٢	
	المهد	١	
الجنس	ذكر	٧	١١
	أنثى	٤	

ويتضح من الجدول (٥) أن المشاركين في الدراسة الذين استجابوا لأداة المقابلة عددهم ١١ مشارك، وقد تم اختيارهم قصديًا بغرض تمثيل جميع أفراد الدراسة، ويتضح أيضًا عدم مشاركة فرد واحد فقط من مجتمع الدراسة، وذلك بسبب عدم رغبته في المشاركة، كما يتضح أيضًا أن جميع المشاركين أصحاب خبرة تفوق ١٠ سنوات و٣ منهم يحملون مؤهل دراسات عليا و١ فقط يحمل مؤهل الدبلوم والبقية من يحملون مؤهل البكالوريوس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول

السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلميهم؟، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول يبين ذلك. وللحكم على الفقرة تم استخدام المعيار التالي:

١:٠٠ إلى ٢.٣٣ ممارسات منخفضة ≤ ٢.٣٣ إلى ٣.٦٦ ممارسات متوسطة

≤ ٣.٦٦ إلى ٥.٠٠ ممارسات مرتفعة

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التحديات
تحديات تنظيمية	ارتفاع تكلفة التجهيزات اللازمة لتعليم ذوي صعوبات التعلُّم.	٤.١٧	٠.٩٤	١٣	مرتفعة
	افتقار الخصوصية في البيئة الإلكترونية لتطبيق البرامج التربوية الفردية مع ذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٢٠	٠.٨١	٩	مرتفعة
	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة يمنع من توفير الأدوات المساعدة لتطبيق الممارسات التعليمية عن بُعد.	٤.٠٦	٠.٨٤	١٨	مرتفعة
	كثرة الأعباء المسندة للمعلمين تحول دون استخدامهم للممارسات التعليمية المناسبة.	٤.٢٠	٠.٨٠	١٠	مرتفعة
	الصعوبة في إيجاد آلية واضحة للإحالات لبرنامج صعوبات التعلُّم من خلال المنصة الإلكترونية.	٤.١٣	٠.٨٧	١٧	مرتفعة
تحديات تقنية	غياب لفرق الدعم الفني لمواجهة الأخطاء التقنية في المنصة الإلكترونية.	٤.٠٣	١.٠٥	١٩	مرتفعة
	ضعف مراعاة خصائص ذوي صعوبات التعلُّم عند تصميم المنصة الإلكترونية.	٤.٢٢	٠.٨٠	٨	مرتفعة
	ندرة التقنيات والبرمجيات التي تدعم الممارسات التي تقدم لذوي صعوبات التعلُّم.	٤.١٤	٠.٩١	١٥	مرتفعة
	قلة الأنشطة الافتراضية التي تراعي المهارات الاجتماعية والسلوكية لذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٢٤	٠.٧٦	٤	مرتفعة
تحديات بشرية	افتقار تدريب المعلمين لبرامج مهنية في تطبيق الممارسات التعليمية عن بُعد مع ذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٢٠	٠.٧٩	١١	مرتفعة
	ضعف الاهتمام بتدريب ذوي صعوبات التعلُّم على التعامل مع المنصة الإلكترونية عن بُعد بما يتوافق مع خصائصهم.	٤.٠٠	١.٠٠	٢٠	مرتفعة
	انشغال أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء التعليم المتزامن في البيئة الافتراضية.	٤.٢٤	٠.٧٦	٥	مرتفعة
	ضعف مساهمة أولياء أمور ذوي صعوبات التعلُّم في المساعدة على تطبيق الممارسات التعليمية.	٤.١٧	٠.٨٣	١٤	مرتفعة
	تدني مستوى تفاعل ذوي صعوبات التعلُّم مع الممارسات المختلفة في ظل غياب التفاعل الصفي.	٤.٢٩	٠.٧٩	٢	مرتفعة
	انصراف ذوي صعوبات التعلُّم عن المعلمين بالمواقع والبرامج الأخرى أثناء عرض الدرس أثناء التدريس الجماعي.	٤.٢٤	٠.٧٩	٦	مرتفعة
تحديات تعليمية	صعوبة الوصول إلى ممارسات تعليمية مبنية على الأبحاث مناسبة لذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٣١	٠.٧٨	١	مرتفعة

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التحديات
	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلُّم في البيئة الإلكترونية.	٤.١٤	٠.٨٠	١٦	مرتفعة
	صعوبة توظيف أساليب قياس وتقويم تتناسب مع المحتوى التعليمي، والبيئة الإلكترونية وخصائص ذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٢٠	٠.٨٢	١٢	مرتفعة
	صعوبة إكساب ذوي صعوبات التعلُّم المهارات السلوكية والاجتماعية العملية.	٤.٢٤	٠.٨٤	٧	مرتفعة
	عدم كفاية زمن الحصة الدراسية في المنصة الإلكترونية مع الممارسات المستخدمة لذوي صعوبات التعلُّم.	٤.٢٨	٠.٧٢	٣	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		٤.١٩	٠.٨٤	مرتفعة	

يتبين من خلال النتائج في جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور (تحديات تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم) تراوحت ما بين (٤.٠٠ إلى ٤.٣١) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٧٢ إلى ١.١٠)، كما بلغ المتوسط العام (٤.١٩) وهو في المستوى المرتفع.

وكان أعلى ثلاث متوسطات للفقرات الآتية:

(صعوبة الوصول إلى ممارسات تعليمية مبنية على الأبحاث مناسبة لذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (٤.٣١)، وقد يعود سبب ذلك أن تطبيق نظام التعليم عن بُعد جاء في مرحلة طارئة، ولم يتم البحث وتقديم البحوث كثيرًا في هذا المجال لطلاب التربية الخاصة مسبقًا، وهذا ما يدعم تقديم الاستراتيجية المقترحة لهذه الدراسة لتطوير ممارسات التعلُّم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم. من ثم يليها الفقرة (تدني مستوى تفاعل ذوي صعوبات التعلُّم مع الممارسات المختلفة في ظل غياب التفاعل الصفي) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٩)، وقد يعود سبب ذلك كما ذكرنا إلى استخدام التقنية وأساليبها جاء في حالة طوارئ، ولم يتم تدريب أطراف العملية التعليمية عليه مسبقًا، مع عدم توفر بدائل فورية لمعالجة ذلك. وقد أوصت دراسة الكري والنعيم (٢٠٢١) كأحد أشكال التغلب على تدني مستوى التفاعل وذلك بتوفير حقيبة تدريبة تعليمية متكاملة من خلال المنصة الإلكترونية عن بُعد. من ثم الفقرة (عدم كفاية زمن الحصة الدراسية في المنصة الإلكترونية مع الممارسات المستخدمة لذوي صعوبات التعلُّم) بمتوسط حسابي (٤.٢٨)، وقد يعود سبب ذلك في أن طالب التربية الخاصة قد يحتاج وقتًا أطول من طالب التعليم العام من حيث التجهيز للقاعة الإلكترونية وضعف الاستجابة لتعليمات المعلم في عملية التعليم عن بُعد الذي يعتمد على التقنية، والتي تعتبر حديثة على الطالب. ومن هنا نجد أن دراسة أسبلوند (Asplund, 2007) التي دعت إلى معرفة كيفية اختيار الأنشطة المناسبة في التعليم عن بُعد من خلال التقنية ودمجها في أساليب التعليم كانت في محلها، ولابدَّ من تطبيقها.

أما أدنى ثلاث متوسطات كانت للفقرات الآتية:

(ضعف الاهتمام بتدريب ذوي صعوبات التعلُّم على التعامل مع المنصة الإلكترونية عن بُعد بما يتوافق مع خصائصهم) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٠)، وقد يعود سبب ذلك إلى أن معلمي صعوبات التعلُّم يجدون أن تدريب الطلبة لا يساعد كثيرًا في التعامل من خلال المنصات الإلكترونية، وفي اعتقادهم أن الاعتماد على الأسرة في المساعدة قد يكفي. وهذا لا يتوافق مع ما طالبت به دراسة سكولز (Schultze, 2016) من حيث قياس مهارات المعلمين والمتعلمين التقنية، والتدريب على الفاقد منها لكي تتم عملية التعليم عن بُعد بسهولة وسلاسة. من ثم يليه الفقرة (غياب لفرق الدعم الفني لمواجهة الأخطاء التقنية في المنصة الإلكترونية) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣)، وقد يعود سبب ذلك اعتماد وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على خبراء تقنيين يعملون باستمرار على تطوير وتحديث النظام التعليمي عن بُعد، وهذا ما أكدت عليه دراسة الحمود (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن عقد شراكات مع مختصين في الجانب التقني للتطوير والتدريب المستمر للتعامل مع المنصة الإلكترونية في التعليم عن بُعد. وأخيرًا الفقرة (تدني المستوى الاقتصادي للأسرة يمنع من توفير الأدوات المساعدة لتطبيق الممارسات التعليمية عن بُعد) بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٦)، وقد يعود سبب ذلك إلى أن معلم صعوبات التعلُّم يجد أن الأسرة ليس عليها تحمل عبئ الأدوات والبرمجيات والوسائل التقنية المختلفة التي تساعد في تعليم ابنهم، وإنما يرجع هذا التوفير والتجهيز إلى الإدارات المسؤولة عن ذلك في الجهة الرئيسية، وعلى المعلمين أنفسهم أيضًا في تقديم التسهيلات اللازمة بمساعدة الجهات ذات العلاقة، وكما ذكرنا التوصية التي توصلت إليها دراسة أرسويلا (Arsiwala, 2016). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثالث كما في جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تحديات تطوير ممارسات التعليم عن بُعد

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التحديات التنظيمية	٤.١٥	٠.٨٥	الرابع
التحديات التقنية	٤.١٦	٠.٨٨	الثالث
التحديات البشرية	٤.١٩	٠.٨٣	الثاني
التحديات التعليمية	٤.٢٣	٠.٧٩	الأول

تظهر النتائج في جدول (٧) أن ترتيب الأبعاد لمحور تحديات تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم كان بُعد التحديات التعليمية في الترتيب الأول للتحديات، من ثم التحديات بشرية، وفي الترتيب الثالث التحديات تقنية، وأخيرا التحديات التنظيمية وهذا تمامًا ما توصلت إليه دراسة القريني والحارثي (٢٠٢٠) من حيث ارتفاع مستوى التحديات التعليمية من حيث تأثيرها على تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

إجابة السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، ومدراء إدارات التربية الخاصة ومساعديهم؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل البيانات الواردة في أداة المقابلة، والتي تم جمعها من المشاركين في الدراسة أثناء عرض الاقتباسات والاستشهاد بها، والذين تم ترميزهم بالحرف "م" مرتبطًا برقم المشارك مثل (م٤)؛ أي المشارك الرابع، وهي كالتالي:

السؤال الأول: ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التعليمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم؟

وللإجابة على هذا السؤال بعد ترميز وتحليل البيانات الواردة في أداة المقابلة من قِبل المشاركين في الدراسة كالتالي:

تفاوتت الإجراءات التي اعتبروها المشاركين للحد من التحديات التعليمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد، فقد ذكرت م٦: "الإجراءات اللي تم إعطاؤها للطالبة تم تدريبها هي وأسرتها أو الشخص المتواجد معها وغالبًا من الأمهات، فتم تدريبهم على طريقة الإجابة أثناء الحصة وطريقة المشاركة"، وهذا ما خلصت إليه دراسة الكري والنعيم (٢٠٢١) حول وجوب توجيه أولياء الأمور عن طريقة وأسلوب آليات الدعم في عملية التعليم عن بُعد. وأضافت م٦: "مطالبة الطالبات بإرسال بعض مقاطع فيديو أثناء الحل وتتحدث بالمهارة بصوت عالي، وبالتالي ذلك يكشف المشكلة اللي عندها، وطبعًا في توعية للأسرة من هذا الجانب، أنه لن ينفع أسرة الطالبة تؤدي بدلًا عنها لكي نعرف مستواها الحقيقي، ومن ذلك فإن أساليب التقويم هي أكثر شيء يجب أن يحرص عليه المعلمات. ومن هذا المنطلق استثمرنا هذه النقطة في القياس والتشخيص عن بُعد، وإن كان بشكل بسيط، والمعلمة اللي تتعاون وتلاحظ الطالبة وتسوي لها تقويم قبلي فردي والاختبارات بمفردها وتفتح الكاميرا كانت تحصل على معلومات أكثر"، وقد اتفق هذا الإجراء مع دراسة لاجانوفسكا (Laganovska, 2021) التي توصلت إلى وجوب التركيز على المنصات التي تدعم البث المباشر بالفيديو التفاعلي. واتفقت جزئيًا مع دراسة الطعاني والعمري (٢٠٢٠) التي خلصت إلى ضرورة استخدام التكنولوجيا وأساليبها في الممارسات التعليمية عن بُعد لكي تُحدث فروقات في مستويات القراءة والكتابة لدى الطالب.

وتطرق م٣ لأحد الإجراءات التعليمية التي يجب على معلم صعوبات التعلُّم اتخاذها في عملية التعليم عن بعد بقوله "يجب التنسيق من قِبل المعلمين مع ولي الأمر بالحضور إلى المدرسة وإجراء التشخيص بشكل مباشر للطالب، والتأكد هل الطالب لديه صعوبة تعلم أم لا، وإذا كان لديه صعوبة تعلم ماهي الصعوبات التي يحتاج المساعدة فيها". وهنا اتفق هذا الإجراء مع توصية دراسة لاجانوفسكا (Laganovska, 2021) التي دعت إلى مواصلة الدعم والمساعدة المباشرة والمتواصلة للمعلمين من الأسر في عملية التعليم عن بُعد.

السؤال الثاني: ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات البشرية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم؟

وللإجابة على هذا السؤال بعد ترميز وتحليل البيانات الواردة في أداة المقابلة من قِبل المشاركين في الدراسة كالتالي:

فقد تمحورت الإجراءات البشرية التي تم التطرق لها للحد من التحديات البشرية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بعُد حول المعلمين والأسر والطلبة، فقد ذكر م٥: "يجب على الإرشاد الطلابي المشاركة في توعية أولياء الأمور بأهمية مشاركتهم في عملية التعليم عن بُعد، خاصةً احتياجات الطلبة التي لا يستطيع فعلها الطالب بمفرده، والاستفادة من برامج التعليم وذلك بمساعدة من الأسرة والدعم. وأضافت م٨: "لابد من عمل إجراءات توعوية عن طريق المنصّة، واستدعاء أولياء الأمور الذين يوضح عليهم الإهمال لكي يتم توعيتهم". كما أضف إليهم م٣: "ضرورة استدعاء ولي الأمر للمدرسة وشرح لأهمية البرنامج، وأنه هذا البرنامج يفيد الطالب ويساعده وممكن تحديد الصعوبات اللي تواجهه يعني تنبيه والأشياء هذه والحرص عليه وأدائه، بحيث تهتم الأسرة بتلقي ابنها لخدمات صعوبة التعلُّم".

وذكرت م٤: "لا بد من تمكين أولياء الأمور حتى يكونوا شركاء لنا، في الحد من التحدّيات اللي نواجهها مع صعوبات التعلُّم، من خلال ورش العمل مع المعلمين والمعلمات لمناقشة الطرق والأساليب اللي نجحت معهم". وأضاف م١١: "لابد من التواصل مع قسم تقنيات التعليم من أجل عمل دورات تعليمية لمعلمي صعوبات التعلُّم في كيفية الاستخدام الأمثل لمنصة التيمز teams، كذلك كيفية توظيف مختلف الوسائل والأدوات التعليمية التقنية عبر منصة التيمز teams".

وتطرقت م٦: "الحرص على تدريب الطالب على طريقة الاستجابة أثناء الحصة في غرفة المصادر، بمعنى يتم طرح الأسئلة بنفس الطريقة عشان الطالبة تبدأ بالإجابة، وبهذه الطريقة تضمن تجاوب وتفاعل الطلبة". وتعتبر جميع هذه الإجراءات تتوافق بشكل أو بآخر مع توصية دراسة سكولز (Schultze, 2016) التي دعت إلى ضرورة قياس مهارات المعلمين والمتعلمين التقنية وتدريبهم عليها في عملية التعليم عن بُعد. بالإضافة إلى دراسة لاجانوفسكا (Laganovska, 2021) التي أوصت بتحسين مهارات الطلبة التقنية. أيضًا دراسة الحمود (٢٠٢١) التي دعت إلى إقامة شراكات مع المختصين في الجانب التقني لتدريب المعلمين في التعليم عن بُعد.

السؤال الثالث: ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التقنية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم؟

وللإجابة على هذا السؤال بعد ترميز وتحليل البيانات الواردة في أداة المقابلة من قِبل المشاركين في الدراسة كالتالي:

تطرق المشاركون لعدة إجراءات تقنية من وجهة نظرهم للحد من التحديات التقنية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، وقد ذكرت م٨: "التعاطي مع التحديات التقنية يكون عن طريق استخدام الكاميرا والميكروفون، في حالة حصل أي تعثّر، في سير الدرس فيمكن التصرّف بهذا التحدي". وأضاف م٩: "المفترض أن الحلول التقنية تكون بسرعة وببساطة أكثر بمعنى أحدها هو إتاحة الفرصة لمعلم الصعوبات ومعلم التربية الخاصة بشكل عام في أخذ الطالب من الحصة التي يدرس فيها وتدريسه لمدة معينة ثم يعود لنفس الفصل الذي كان فيه"، وهذا ما تطرق له أرسويلا (Arsiwala, 2016) في دراسته التي طالبت بالتسهيلات المقدمة للمتعلمين في عملية التعليم عن بُعد.

كما أضاف م١١: "لابدَّ من إضافة فصل افتراضي مع يوزر معلم صعوبات تعلم في منصة مدرستي، كما يوجد في التعليم العام، ويجب أن يكون هناك إمكانية لمعلم صعوبات التعلُّم من جلب الطالب من الفصل الافتراضي في التعليم العام إلى الفصل الافتراضي لصعوبات التعلُّم، يعني كميزة من مميزات الأدمن لمعلم صعوبات التعلُّم، وذلك من أجل عدم إضاعة الوقت في التواصل مع ولي أمر الطالب، أو التواصل مع معلم الصف لإحالة الطالب من الفصل الافتراضي التعليمي العام إلى الفصل الافتراضي لصعوبات التعلُّم. وهذا ما دعت إليه دراستي الحمود (٢٠٢١)، ودراسة عليان والدبابنة (٢٠١٢) من عقد شراكات مع المختصين في الجانب التقني لتدريب المعلمين، وتوفير التكنولوجيا المساندة خلال مرحلة التعليم عن بُعد.

السؤال الرابع: ما الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التنظيمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم؟

وللإجابة على هذا السؤال بعد ترميز وتحليل البيانات الواردة في أداة المقابلة من قِبل المشاركين في الدراسة كالتالي:

تعددت الإجراءات التنظيمية التي أفادوا بها المشاركون للحد من التحديات التنظيمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، وقد أفاد م٥: "لابدَّ من إشراك معلمي التربية الخاصة في وضع أسس التعليم عن بعُد، أو إشراكهم أثناء وضعه وبرامجه، حتى تكون جاهزة من البداية ولا يكون مثل ما تعودنا كل عام أنه يبدأ أي برنامج أو أي فعاليات، ثم لاحقًا يكتشفوا أن طلاب التربية الخاصة لهم خصوصية تحتاج متابعة من ضمنها المنصة أيضًا حتى الآن، وأبرزها عدم مراعاة خاصية لإضافة مشرفي التربية الخاصة في المنصة للدخول على المعلم لمتابعته داخل الفصل"، وهذا ما اتفق مع دراسة بانتازس (Pantazis, 2013) من حيث مراجعة التصميمات والأساليب الأساسية عند تصميم عملية التعليم عن بُعد. وأضافت م٨: "لا بد من تحويل الحصّة إلى حصة التعلُّم باللعب، واستُخدام التطبيقات التي تجعل من الطالب لا ينصرف عن التعليم". وقد اتفقت دراسة أسبلوند (Asplund, 2007) مع ذلك من خلال النتيجة التي توصلت إليها وهي استخدام أنشطة التعلُّم المتعددة المعتمدة على الحاسب حيث أظهر المتعلمين المستخدم معهم هذه المنهجية فهمًا للمحتوى أكثر من غيرهم. وأيدت ذلك دراسة أيدا وباستاس وألتيناي وألتيناي وداجلي (Ayda, Bastas, Altinay, Altinay, Dagli, 2020) التي توصلت لنتيجة عدم كفاية الطرق والأنشطة المستخدمة مع الطلبة في عملية التعليم عن بُعد.

وأضافت م٦: "لابدَّ من توجيه المعلمات إلى طريقة التعاطي مع طالبة صعوبات داخل الصف أثناء الحصة الافتراضية، وكيف تكتشف أن الطالبة عندها صعوبات تعلم، سواءً في مادة لغتي أو في الرياضيات، يعني تحلل الخطأ في النماذج اللي تُرفع في المنصة، طبعًا باعتبار أن الأُسر يعني بعض الأحيان يتدخلون في الحل وممكن ما يظهر وضع الطالبة بشكل صحيح، يمكن الأم تحل عن الطالبة وهكذا" وهذه أحد معوقات المعلمين والطلبة في عملية التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم التي تحدثت عنها دراسة الرنتيسي (٢٠٢٠). وأضافت م٦: "لا بد من توفر آلية التحكم والوصول الموجه لخصائص ذوي صعوبات التعلُّم، واختيار الأنشطة التي تضمن من خلالها المعلمة تفاعل الطلبة، ويكون تقييمها في لوحة التعزيز الخاصة بغرفة المصادر، بمعنى سابقًا كانت بمعزل أساسًا أيام التعليم الحضوري، وهذا يعطيهم دافعية للدخول أساسًا للحصة، بربط التعزيز من حيث حضورها بغرفة المصادر وحضورها بالحصة الرسمية مرتبط مع بعض بنقاط التجميع مع بعض في لوحة التعزيز". وهذا اتفق تمامًا مع دراسة أسبلوند (Asplund, 2007) التي دعت إلى معرفة كيفية اختيار الأنشطة المناسبة لعملية التعليم عن بُعد ودمجها من خلال التقنية.

أيضاً من الإجراءات التنظيمية التي أفادوا بها المشاركون من خلال م٣ للتغلب على مشكلة انقطاع الاتصالات والانترنت وعدم توفر أجهزة للطلبة في عملية التعليم عن بعد "لا بد من تعاون مدراء المدارس بتوفير شرائح نت، وأجهزة لمن لا يمتلكون الجهاز المناسب". وأضاف "يجب أن يتم وضع جدول من قِبل معلم الصعوبات واعتماد مدير المدرسة وتعميمها على المعلمين الذين لهم علاقة بطلاب صعوبات التعلُّم حتى يكون فيه التزام من الجميع في هذا الجدول والتعاون فيه". وتضيف م٢: " لابدَّ أن تكون في جداول مرنة، وبتعاون من إدارة المدرسة، من حيث خروج الطالبة من فئة صعوبات التعلُّم للجلسات الفردية، ولا يؤثر على تحصيلها الدراسي في المواد الأخرى".

وانطلقت هذه المقترحات والإجراءات من حرص المشاركين على تقديم برامج صعوبات التعلُّم عن بُعد بصورة أفضل مما قُدمت به في الفترة الماضية، وتحقيق الاستفادة القصوى بما يعود بالنفع على ميدان تعليم ذوي صعوبات التعلُّم عن بُعد. وهذا ما سعى إليه الباحث حول تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

إجابة السؤال الثالث

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لتحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، الجنس) ؟، وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، وتتبين النتائج من خلال الجداول التالية.

أ- المؤهل العلمي

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعًا للمؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
التحديات	بكالوريوس	٤.١٠	٠.٥٢	٠.٦٢٩	١٢٥	٠.٥٣
	دراسات عليا	٤.٠٠	٠.٩٥			

*** تم استبعاد مؤهل الدبلوم من التحليل الإحصائي لعدم وجود أي من أفراد عينة الدراسة يحمل مؤهل الدبلوم.**

يتبين من خلال الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لجميع المحاور والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما بين (٠.٣٣٤ إلى ١.٥٤٠) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

ب- سنوات الخبرة

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات	من سنة إلى ٤ سنوات	٣.٩٨	٠.٧١
	من ٥ إلى ٩ سنوات	٣.٩٩	٠.٦٢
	١٠ سنوات وأكثر	٤.٢١	٠.٤٩

يتبين من خلال النتائج في جدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وجدول (١٦) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي تبعًا لسنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الاحصائية
التحديات	سنوات الخبرة	١.٦١	٢	٠.٨١	٢.٣٩	٠.١٠
	الخطأ	٤١.٨٩	١٢٤	٠.٣٤		
	المجموع الكلي	٤٣.٥٠	١٢٦			

يتبين من خلال الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ف) ما بين (٠.٧١ إلى ٢.٣٩) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$، وقد يعود سبب عدم وجود الفروق الدالة إحصائيًا هي تقارب عدد سنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة. إضافةً إلى غالبية معلمي صعوبات التعلُّم في المملكة العربية السعودية انخرطوا في برامج صعوبات التعلُّم في حقبة زمنية معينة ومتقاربة من حيث عدد السنوات.

ج- الإدارة التعليمية

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعًا للإدارة التعليمية

المحور	الإدارة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التحديات	المدينة المنورة	٤.٠٦	٠.٥٨	٠.٩٣٤	١٢٥	٠.٣٥
	محافظات أخرى (العلا، ينبع، المهد)	٤.١٨	٠.٦٣			

يتبين من خلال الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الإدارة التعليمية (المدينة المنورة، محافظات أخرى) لجميع المحاور والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما بين (٠.٣٨٨ إلى ١.٣٤٤) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، وقد يعود سبب ذلك إلى القرب المناطقي بين الإدارة الرئيسية، وإدارات المحافظات التابعة للمنطقة إداريًا من حيث المسؤوليات الإدارية والتطبيقات الميدانية المتشابهة تقريبًا.

د- الجنس

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعًا للجنس

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التحديات	ذكر	٤.١٣	٠.٦١	٠.٩٣١	١٢٥	٠.٣٥
	أنثى	٤.٠٣	٠.٥٦			

***دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ 0.05**

يتبين من خلال الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لمحور (الممارسات) تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) حيث بلغت قيمة اختبار (ت = ٠.٩٣١) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها ما يلي:

أولًا: جاء مستوى تحديات تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم بدرجة مرتفعة، وتمثلت موافقة أفراد الدراسة على كل العبارات، وكان من أهمها:

١- صعوبة الوصول إلى ممارسات تعليمية مبنية على الأبحاث مناسبة لذوي صعوبات التعلُّم.

٢- تدني مستوى تفاعل ذوي صعوبات التعلُّم مع الممارسات المختلفة في ظل غياب التفاعل الصفي.

٣- عدم كفاية زمن الحصة الدراسية في المنصة الإلكترونية مع الممارسات المستخدمة لذوي صعوبات التعلُّم.

ثانيًا: جاءت التحديات التعليمية في المرتبة الأولى لتحديات تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

ثالثًا: أظهر التحليل الكيفي للإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التعليمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلُّم عددًا من الإجراءات وكان من أهمها:

١- توعية وتدريب الأسر على أساليب استخدام المنصة الإلكترونية ومتابعة الطالب أثناء التفاعل مع المعلم.

٢- التركيز على تفاعل الطلبة مع المعلمين من خلال المشاركات عبر الكاميرا بالفيديو والميكرفون بالصوت أثناء الحل.

٣- التنويع في أساليب التقويم التي تناسب احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

٤- الاهتمام بعملية تشخيص الطالب حضوريًا بالتنسيق بين إدارة المدرسة وأولياء الامور.

رابعًا: أظهر التحليل الكيفي للإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات البشرية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم عددًا من الإجراءات وكان من أهمها:

١- تفعيل دور الموجة الطلابي في توعية أولياء الامور حول دورهم في نظام التعليم عن بُعد.

٢- إقامة ورش العمل التدريبية بين المعلمين وأولياء الامور حول تحديد الأدوار فيما بينهم في عملية التعليم عن بُعد .

٣- تدريب المعلمين تقنيًا للتعامل مع المنصة الإلكترونية.

خامسًا: أظهر التحليل الكيفي للإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التقنية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم عددًا من الإجراءات وكان من أهمها:

١- إتاحة التسهيلات التقنية للمعلمين للتحكم في المنصة من حيث إحالات الطلاب من التعليم العام إلى غرفة المصادر.

٢- وجوب إضافة حساب خاص بمعلم صعوبات التعلُّم وطلابه، مع إضافة بعض الخصائص التي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم.

سادسًا: أظهر التحليل الكيفي للإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات التنظيمية التي تواجه تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم عددًا من الإجراءات وكان من أهمها:

١- إشراك المعلمين في التخطيط والتصميم لبرامج التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

٢- مراعاة خصائص ذوي صعوبات التعلُّم عند تصميم المنصة تقنيًا.

٣- تعاون إدارات المدارس بالتواصل مع الجهات المعنية لتوفير الأجهزة التقنية والوسائل المساعدة من إنترنت وغيره للطلبة الذين لا يستطيعون توفيرها.

سابعًا: من خلال الكشف عن الفروق بين آراء أفراد الدراسة حول تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، الجنس) اتضح التالي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الإدارة التعليمية.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الجنس.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فمن المؤمل أن يتخذ صُناع القرار في وزارة التعليم، ووكالة البرامج التعليمية بالتشارك مع الإدارة العامة للتربية الخاصة تحديدًا التالي:

١- تبنيّ وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، بعد معرفة إمكانية تطبيقها على الواقع.

٢- تكوين لجنة عُليا في وزارة التعليم للإشراف على تطبيق الإجراءات الواجب اعتبارها للحد من التحديات، وينطلق منها عدة لجان .

٣- إشراك منسوبي صعوبات التعلُّم من مشرفين ومعلمين في كل إدارة تعليمية في المملكة العربية السعودية لمراجعة الإجراءات ومتابعة آلية تنفيذها.

٤- تطوير المنصة الإلكترونية الخاصة بالتعليم عن بُعد تقنيًا وفنيًا بما يتناسب مع احتياجات وخصائص ذوي صعوبات التعلُّم.

٥- التركيز على توعية وتدريب الأسر على التعامل مع المنصة الإلكترونية.

٦- الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات تقنيًا للتعامل مع المنصة الإلكترونية.

٧- توفير حقائب تدريبية تعليمية مناسبة للتدريبات الحسية والحركية.

٨- دراسة فكرة المعلم المستشار لبرامج صعوبات التعلُّم عن بُعد.

٩- توفير دليل إرشادي متكامل وداعم للاستراتيجية المقترحة في التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم .

١٠- تكييف الخطة التربوية الفردية بما يتناسب مع عملية التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.

١١- الاستفادة من تطوير فكرة التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم، ومنها يتم التحول نحو تجربة التعليم المدمج لذوي صعوبات التعلُّم.

المقترحات

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في الموضوعات التالية:

- دور المعلم المستشار في تطبيق ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.
- أساليب التغلب على التحديات التعليمية لتطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.
- دور الإدارة المدرسية في تطوير ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم.
- توجهات أبحاث التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم: دراسة تحليلية.
- تصورات المعلمين حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى ذوي صعوبات التعلُّم.

المراجع

المراجع العربية

الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم. (٢٠٢١). https://departments.moe.gov.sa/SPED/Pages/-supervisors.aspx

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٠). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلُّم وتطبيقاتها التعليمية. *مؤتمر دور التعلُّم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، مركز زين للتعلم الإلكتروني*، جامعة البحرين، البحرين.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. (ط.١). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢١). *صعوبات التعلُّم: من التاريخ إلى الخدمات*. (ط.١). دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

أبو يحيى، فراس، والمحارمة، لينا. (٢٠١٨). *استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وعلاقاتها باتجاهاتهم في الأردن* [رسالة ماجستير]. جامعة عمان العربية. http://search.mandumah.com/Record/916358

أحمد، منال، وجماع، عبدالحميد. (٢٠١٧). *برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلُّم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم* [رسالة ماجستير]. جامعة أم درمان الإسلامية. http://search.mandumah.com/Record/858489

إيلياس، جون، وميريام، شارن. (١٩٩٥). *الأصول الفلسفية لتعليم الكبار* (عبدالعزيز السنبل وصالح عزب، ترجمة). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٩٥).

بريك، فاطمة. (٢٠١٧). فاعلية بعض أساليب التعليم عن بُعد في تنمية الجانب المعرفي والأداء المهاري لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية لدى طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة الباحة. *مجلة العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٥ (٤)، ٤٦٠ – ٥٠٤.

البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبدالمجيد. (٢٠٠٥). *صعوبات التعلُّم*. دار المسيرة.

البلطان، إبراهيم، والرائقي، عبداللطيف. (٢٠١١). *استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: الواقع وسبل التطوير* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

التركي، عثمان. (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs من وجهة نظر المتعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ١٧* (٤)، ٧٧-١١١.

جبريل، جلال. (٢٠٠٩). دور التعليم عن بُعد في نقل المعرفة وتطويرها. *مجلة جامعة السودان المفتوحة*، ع٢، ١-٣٣.

الحسين، أحمد. (٢٠١٥). درجة تحصيل الطلبة في مقرر المناهج وطرق التدريس بعمادة التعلُّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام نظامي " تدارس Tadarus وبلاك بورد Blackboard " واتجاهاتهم نحو ذلك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم، ٨* (٢)، ٣٤٧-٤٠٦.

الحمود، ماجد. (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. *المجلة العلمية: جامعة أسيوط*، ٣٧ (١)، ٥٢ –٩٧.

خفاجي، كمال. (٢٠٠٢). *التعليم المفتوح والتعلُّم عن بُعد: أسس للتعليم الإلكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد، وعواد، أحمد. (٢٠٠٩). *أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الأساسية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

خيري، مريم. (٢٠٢١). *التقنيات المساندة من مايكروسوفت لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم عن بُعد*. المعهد الوطني للتطوير المهني، وزارة التعليم. https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/ML1422-76.aspx

درادكة، مصطفى، والهرش، عايد، والبطاينة، أسامة. (٢٠٠٧). *أثر التعليم بمساعدة الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المهارات الحسابية الأساسية*. [رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك. http://search.mandumah.com/Record/719618

الراشدي، عبدالله، والسكران، عبدالله. (٢٠١٨). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ع١٩ (ج١)، ١-٣٨.

الرنتيسي، محمد. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق التعليم عن بُعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين: دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا "Covid –19". *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ٤ (٣٨)، ٥٧-٧٤.

الرواف، هيا. (٢٠٠٢). *تعليم الكبار والتعليم المستمر: المفهوم، الخصائص، التطبيقات*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

زيتون، كمال. (٢٠٠٢). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*. (ط.١). العربية للنشر والتوزيع.

السعادات، خليل. (٢٠٠٣). إمكانية استخدام التعليم عن بُعد في برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالأحساء: دراسة استطلاعية. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠(١)، ١٧٥-٢١٧.

السقاف، انغام. (٢٠١٦). *متطلبات تفعيل نظام Desire2Learn الكندي في التعليم الإلكتروني والتعلُّم عن بُعد ودرجة توافرها بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والممارسين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

السلمي، عبدالعزيز، والمكاوي، إسماعيل. (٢٠٢٠). تحديات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح: فيروس كورونا المستجد COVID-19 أنموذجًا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ع١٢٤، ٢٥٣-٣٠٨.

السنبل، عبد العزيز. (٢٠٠٥). الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار: منظور عالمي. *المجلة التربوية: جامعة الكويت*، ١٩ (٧٥)، ٥-١٣٧.

سوهام، بادي. (٢٠٠٥). *سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري.

سيمونسن، مايكل، وشلوسر، ولي. (٢٠٠٢). *نظريات التعليم عن بُعد ومصطلحات التعليم الالكتروني* (نبيل عزمي، ترجمة، ط٢). مكتبة بيروت. (٢٠١٥).

الطعاني، إخلاص، والعمري، محمد. (٢٠٢٠). *أثر استخدام تطبيقات برنامج جوجل بلاي "Google Play" في أداء طلبة صعوبات التعلُّم في الصفوف الثلاثة الأولى في مهارتي القراءة والكتابة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

طعيمة، سعيد. (٢٠٠٨). *التعليم من بُعد: ماله وما عليه* [ورقة بحثية]. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر – التعليم من بُعد في الوطن العربي: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

العازمي، طلال، والخطيب، جمال. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلُّم في دراسة الرياضيات عن بُعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية*، ٣٧ (٣)، ٣٤٠-٣٧٤.

عامر، طارق. (٢٠١٥). *التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالعاطي، حسن. (٢٠١٤). *تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة*. دار الجامعة الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالقادر، محمود. (٢٠٢١). أزمة جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وإشكاليات التعليم عن بُعد: تحديات ومتطلبات. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ج٨٣، ١-١٧.

العبدالكريم، راشد. (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. دار نشر جامعة الملك سعود.

عبد المعطي، حسن، وأبو قلة السيد عبد الحميد. (٢٠١٠) متطلبات استخدام نظام التعليم عن بُعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة، دراسة استطلاعية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع٩٩، ١١-٨٢.

عبيد، ماجدة. (٢٠١٤). *صعوبات التعلُّم وكيفية التعامل معها*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٧). *البحث العلمي مفهوم وأدوات وأساليب*. دار الفكر.

العجمي، حمد، والحوراني، محمد، وحمادة، لولوة، والعنزي، صالح، وأشكناني، أحمد، والظفيري نواف. (٢٠١٢). *صعوبات التعلُّم النظرية والتطبيق*. دار المسيلة.

العساف، صالح. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.٤). دار الزهراء.

عقل، مجدي، وخميس، محمد. (٢٠١٢). تصميم بيئة تعليمية إلكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلُّم. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ع١٣ (ج١)، ٣٨٧ – ٤١٧.

علي، صلاح. (٢٠٠٥). *صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عليان، هناء، والدبابنة، خلود. (٢٠١٢). *استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في غرف مصادر مدارس العاصمة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

عميرة، جويدة، وعليان، علي، وطرشون، عثمان. (٢٠١٩). خصائص وأهداف التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ع٦، ٢٨٥–٢٩٨.

العنزي، أحمد، والروسان، فاروق. (٢٠١٧). *فاعلية بناء برنامج تدريبي محوسب في تنمية المهارات الأكاديمية الأساسية للطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلُّم لدى عينة أردنية* [رسالة دكتوراه]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

http://search.mandumah.com/Record/860315

القحطاني، مبارك. (٢٠١٦). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، ع٧٠٤، ٤٧٥ – ٥٣٢.

القحطاني، محمد. (٢٠١٢). *مطالب توظيف تقنيات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

القريني، تركي، والحارثي، حنان. (٢٠٢٠). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز*، ٦(١)، ١٩-٥١.

الكري، إبراهيم، والنعيم، فهد. (٢٠٢١). التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة COVID-19. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس: جامعة بنها*، ع٢، ٣٥٥-٣٨٤.

كوافحة، تيسير. (٢٠٠٧). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. *متطلبات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم*. (٢٠٢١). https://kscdr.org.sa/ar/node/3204

المشعان، حصة. (٢٠٢١). الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم. *مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة*.

معمار، صهيب. (٢٠١٢). *صعوبات التعلُّم: الفئة المحيرة والخفية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

المهدي، سوزان. (٢٠٠٨). *التعليم من بُعد ودوره المأمول في المؤسسات التعليمية* [ورقة بحثية]. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر – التعليم من بُعد في الوطن العربي: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢٠). *التعليم عن بُعد: مفهومه وأدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

مور، مايكل، وكيرسلي، جريج. (١٩٩٥). *التعليم عن بُعد* (أحمد المغربي، ترجمة). الدار الأكاديمية للعلوم. (٢٠١٠).

النظامي، منال. (٢٠٢٠). مدى توافر المتطلبات التقنية والبشرية لتطبيق التعليم عن بُعد في مدارس محافظتي جرش وعجلون من وجهة نظر مديريها .*مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٢٠ (٢)، ٨٣-١١٥.

النور، محمد، وعبد الفتاح، آمال. (٢٠١٤). *مدخل إلى صعوبات التعلُّم*. مكتبة الرشد.

هراسيم، ليندا. (٢٠١٧). *نظريات التعلُّم وتطبيقاتها في التعلُّم الإلكتروني* (: صالح العطيوي، ترجمة). دار جامعة الملك سعود للنشر. (٢٠٢٠).

الهندي، إبراهيم، وموسى، عبدالحكيم. (٢٠٠٨). *مطالب إنشاء مركز تدريب إلكتروني لتقديم الخدمات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

وزارة التعليم تنهي استعدادات الفصل الدراسي الثاني في مدارس التعليم المستمر والتربية الخاصة. (٢٠٢١، يناير ١٦).

https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MU73222.aspx

الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). *أساسيات التربية الخاصة*. جهينة للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي. (٢٠١٥). *صعوبات التعلُّم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة.

يوسف، عادل، ومحمد، سيف الدين. (٢٠١٨). *بناء إطار عمل لتطبيق برامج مفتوحة المصدر في إدارة المحتوى التعليمي: دراسة الحالة: تطبيق على جامعة الزعيم الأزهري* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.

يونس، رباب. (٢٠٢١). متطلبات توظيف التعليم عن بُعد بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء انتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*، ع١٠٠، ٢٥٦ – ٣١٦.

المراجع الأجنبية

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press .

Arsiwala, A. (2016). *Exploratory Research on Meeting the Needs of Students with Learning Disabilities (LD) in an Online Setting in Higher Education* New Jersey City University. https://www.proquest.com/openview/a17a8b2332aac7bd838ca0fa40651a19/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Asplund, S. (2006). *A study of two technology –enriched inclusion classrooms that promote learning for students with learning disabilities*

Ayda, N, Ba_ta_, M., Alu1nay, F., Alu1nay, Z., & Dagli, G. J. P. y. R. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propositos y Representaciones*, *8* (3), e587. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587

Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education* (1 ed.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjx77

Heward, M. (2012). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (1st ed.). Prentice Hall

Kames, F. & Bean, S. (2014). *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (4th ed.). Prufrock Press.

Laganovska, E. (2021). *Remote Learning During the COVID-19 Pandemic for Students with Learning Disabilities: Challenges and Opportunities. Human, Technologies and Quality of Education,* 2021. doi:10.22364/htqe.2021.38.

Pantazis, M. (2013). *Special Education Related Services and Distance Education in the 21st Century Classroom* [Ed.D., University].

Schultze, M. (2016). *Virtual School 9-12: 21st Century Strategies and Instructional Practices for Students with Disabilities* [P.h.D., Capella University]. https://eric.ed.gov/?id=ED589414

Simonson, M, Gary A. (2016, November 7). Distance learning. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/distance-learning .

Tomaino, M, Greenberg, A, Kagawa, S, Doering, S., & Miguel, E. (2020). *An Assessment of the Feasibility and Effectiveness of Distance Learning for Students with Severe Developmental Disabilities and High Behavioral Needs*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-54344/v1