

درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالأردن

نسرين يوسف قراقيش¹، آمنة سعدي الصلاحات²، ماجد عبد الكريم أبو جابر³

^{2,1} مدرس في قسم المناهج والتدريس - الجامعة الأردنية - الأردن

³ أستاذ في قسم المناهج والتدريس - الجامعة الأردنية - الأردن

¹ nesreenqaraqesh@yahoo.com, ² amnasade@gmail.com, ³ abujaber52@yahoo.com

قبول البحث: 2021/7/17

مراجعة البحث: 2021 /7/2

استلام البحث: 2021 /6/26

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.1>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالأردن

نسرين يوسف قراقيش¹، أمينة سعدي الصلاحات²، ماجد عبد الكريم أبو جابر³

^{2,1} مدرس في قسم المناهج والتدريس - الجامعة الأردنية - الأردن

³ أستاذ في قسم المناهج والتدريس - الجامعة الأردنية - الأردن

¹ nesreenqaraqesh@yahoo.com, ² amnasade@gmail.com, ³ abujaber52@yahoo.com

استلام البحث: 2021/6/26 مراجعة البحث: 2021/7/2 قبول البحث: 2021/7/17 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.1>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالأردن في ضوء متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (112) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في الفصل الدراسي الثاني للعام 2020/2021. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الوعي لدى معلمي التربية الخاصة في عمان جاءت "مرتفعة"، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لصالح الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الخاصة؛ تكنولوجيا التعليم؛ فئة ذوي الحاجات الخاصة.

1. المقدمة:

تعد المدرسة من اللبنيات الأساسية في بناء أي مجتمع، إذ أنها من الركائز التي يعول عليها في إنشاء جيل صالح من المواطنين القادرين على النهوض بوطنهم، بغض النظر عن ماهية هؤلاء المواطنين من حيث الجنس أم العرق أم الاعتقاد أم السوية، فالمدرسة هي المسؤول الأول عن نجاح العملية التعليمية التي تستهدف كافة فئات المتعلمين بحيث تخصص كل فئة من هذه الفئات بما يناسبها من استراتيجيات وطرائق تعليمية مستخدمة كافة الوسائل التعليمية الاعتيادية والتكنولوجية حتى تكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين على اختلاف فئاتهم للحصول على التعليم المناسب لهم ولاحتياجاتهم؛ مما يؤهلهم مستقبلاً للقيام بما هو منوط بهم من مهام.

وحرصاً على تكافؤ الفرص بين المتعلمين ظهر مفهوم التربية الخاصة الذي يُعنى برعاية الفئات غير العادية من المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة بما يتفق مع خصائصهم وقدراتهم من خلال برامج خاصة مخطط لها تقدم لهم كافة الخدمات التربوية كانت أم طبية أم نفسية، أم اجتماعية، أم صحية، أم إرشادية بما يكفل لهم النمو المتكامل، فالمتعلمون من ذوي الحاجات الخاصة هم من يختلف أدائهم عن الطلبة العاديين في كونه فوق أو دون المتوسط بشكل يعيق قدراتهم على إنجاز أنشطتهم الأساسية للحد الذي يصبحون فيه بحاجة إلى برامج تربوية خاصة بهم تؤهلهم للقيام بالأنشطة التي يقوم بها الطلبة العاديين دون مواجهة إعاقة. (الخطيب، 2021)

والإعاقة مصطلح يعني العجز في تقديم وظيفة من وظائف الجسم أو هيكله، والحد من النشاطات التي يواجهها الفرد في تنفيذ عمل ما، في حين أن تقييد المشاركة هي المشكلة التي يعاني منها الفرد في المشاركة في مواقف الحياة، وبالتالي الإعاقة هي ظاهرة معقدة تعكس التفاعل بين ملامح جسم الشخص وملامح المجتمع الذي يعيش فيه أو الذي نعيش فيه. (الزريقات، 2017)

ولقد تعددت المسميات التي تشير إلى الأشخاص الذين يعانون من مشكلة معينة تجعلهم من فئة الطلبة غير العاديين منها تسميتهم بالمعاقين، أو العاجزين، أو ذوي العاهات، وأخيراً أطلق عليهم ذوي الحاجات الخاصة وأعيد المسمى ليصبح ذوي الإعاقة بحيث تشير هذه التسمية إلى الأشخاص اللذين يعانون من اضطرابات مختلفة ومتنوعة، وتشمل التسمية كذلك الطلبة الموهوبين أيضاً. (عطوي، 2019)

ولقد ظهرت العديد من أنواع الإعاقات التي يعاني منها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة منها الإعاقة العقلية والنمائية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والحركية، وإعاقة الكلام أو اللغة، واضطرابات السلوك، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم، وإصابة الدماغ، والصمم، والإعاقات الصحية، والإعاقات المتعددة وكلها تؤدي إلى متعلمين من ذوي الحاجات الخاصة (الزريقات، 2015).

وتعد الحاجات الخاصة من أكثر ما يشغل بال المعلمين والآباء والمهتمين في مجال التربية بشكل عام، وقد لا تخلو أي مؤسسة تعليمية منها، وقد يكون المعلم في بعض الأحيان سبباً لها من حيث لا يدري نتيجة لأساليبه في التدريس أو تفاعله مع المتعلمين، أيضاً ينطبق على أهالي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. لذلك فإن الأساليب التي استخدمت بشكل كبير في الدول المتقدمة تريبواً أثبتت نجاحها حيث ترفد المعلمين وأهالي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمعلومات تساعد في كيفية التعامل مع أطفالهم بشكل علمي، بعيداً عن العشوائية والتجريب، حيث يعتقد الكثير من علماء النفس التربوي أن الكثير من المعلمين لم يتعلموا أساليب التعامل مع هذه الفئة من المتعلمين، حيث جاءت مهاراتهم في التعامل مع هذه الفئة بفعل الخبرة والتجربة، أما الآن، فقد أصبحت هذه الأساليب تدرس في الكليات الجامعية التربوية، وحديثاً يقوم معلم التربية الخاصة بالبحث عن أحدث الأساليب التي تساهم في تربية وتدريب فئة ذوي الحاجات الخاصة مثل استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعلم الهجين وغيره. (الظاهر، 2004؛ نادية وبوعبدالله، 2021)

والأردن من الدول التي اهتمت بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بكافة فئاتهم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، فلقد تم تخصيص غرف تعلم خاصة لطلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية، وإنشاء مدارس حكومية تعنى بالطلبة من ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، كما يتم العمل على تهيئة البيئات المدرسية لاستقبال الطلبة من ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية، في حين أن الطلبة المعاقين عقلياً تعهد راعيهم وزارة التنمية الاجتماعية من خلال توفير مدارس خاصة بهم موزعة في كافة أنحاء المملكة، وتمتد رعاية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال السماح لهم بالالتحاق بالجامعات ضمن معدلات مقبولة وتوفير الإعفاءات لهم في كل من مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا. (المركز الوطني لحقوق الإنسان، 2009)

وتعد تكنولوجيا التعليم بوسائلها المختلفة من أنجح الأساليب التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية خاصة في عملية التعليم المتمحورة حول المتعلمين من فئة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك لما لها من إيجابيات تعود عليهم بالنفع من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية، وعليه فإن ثورة تكنولوجيا التعليم في العصر الحالي، تتطلب مواصلة البحث والتقدم في جميع المجالات خاصة مجال التعليم المتعلق بفئة المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة. وعلى المؤسسات التربوية تبني كل ما من شأنه تنمية مهارات التفكير وتحفيزها والارتقاء بها لدى جميع فئات الطلبة سواء كانوا من الطلبة عاديين أم من طلبة ذوي الحاجات الخاصة، باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات وأهداف ملحة بحد ذاتها. (حبش، 2005؛ برويس، 2020)

وتسعى المؤسسات التعليمية والأكاديمية إلى توظيف كل ما هو جديد بأفضل الطرق وأنجح الوسائل المعنية بتوفير بيئة تفاعلية مناسبة لفئة المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم (مصطفى، 2014)، وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في البحث الحالي.

1.1. مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية كما يلي:

يظهر الأطفال والمتعلمين في أنماط غير تكيفية متنوعة، كما أن هؤلاء الأطفال بحاجة لعمل برامج حول إكسابهم سلوكيات حسنة؛ لزيادة دمجهم في المجتمع واستقلاليتهم، ويعتمد هذا على المعلم بشكل أساسي من خلال وعيه وإدراكه لنوع الإعاقة واحتياجاتها، ونظراً لأهمية التكنولوجيا الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة واستخدمت مع هذه الفئات والتي كان لها دور فاعل مع فئات ذوي الإعاقة بشكل عام تزايدت الدراسات التي اهتمت بدراسة دور التكنولوجيا في خدمة هذه الفئة من الطلبة كدراسة (سليم، 2018). ومن هنا يهدف البحث الحالي إلى معرفة درجة وعي المعلمين باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان، إضافة للكشف عن دور المؤهل العلمي لمعلم التربية الخاصة (بكالوريوس، دراسات عليا) في درجة وعي المعلمين باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة. وعليه تحاول هذه الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

2.1. أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

1. درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

4.1. أهمية الدراسة:

يرى الباحثين أن أهمية هذه الدراسة تتمثل بما هو آت:

تنبع أهمية البحث الحالي من كونه يسعى إلى تحديد درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة، وتوفير الدراسة الحالية للباحثين والمتخصصين إطار نظري يساعد في لفت نظر المتخصصين إلى ضرورة عمل برامج تأهيلية وتدريبية للمعلمين في الميدان حول ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم بكل ما تتضمنه من الوسائل والإمكانيات الأفضل لذوي الحاجات الخاصة، مما ينعكس إيجابياً على فاعلية البرامج التدريبية التي يلقاها الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة، وبالتالي تلبية احتياجاتهم. وتلعب تكنولوجيا التعليم في هذا المضمار دوراً بارزاً، إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور استراتيجيات التدريس والتعلم وبدء التركيز على كيفية ما هو مناسب منها لتحقيق التعلم الأفضل لفئة ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم في المواقف التعليمية كما ذكرت دراسة (مصطفى، 2014).

5.1. حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود هذه الدراسة كما يلي:

- الحدود الزمانية: جرت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2021/2020.
- الحدود المكانية: الإطار الجغرافي للدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة العاصمة عمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.
- محددات القياس: تحددت نتائج الدراسة باستجابات المعلمين على أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المصطلحات هي على النحو الآتي:

- معلمو التربية الخاصة: هم معلمو التربية الخاصة في المدارس بمحافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2021/2020.
- درجة وعي معلمي التربية الخاصة: هي الدرجة التي يحصلها معلمو التربية الخاصة على المقياس.
- تكنولوجيا التعليم: العمل بما يتفق مع نظام ومنهج تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها في ضوء الأهداف المنشودة بالاعتماد على نتائج الأبحاث في مجال التعلم والاتصال واستثمار كافة الموارد الممكنة من أجل اكتساب التعليم أكبر قدر من الفاعلية، كما يمكن تعريفها بأنها النظرية والتطبيق في تصميم وتطوير واستخدام وتقويم البرامج الخاصة لأفراد ذوي الحاجات الخاصة لتيسير عملية التعلم والتعليم، والتعامل مع مصادر التعلم المتنوعة لإثراء خبراتهم وسماهم وقدراتهم الشخصية (اشتوي وعلبان، 2015؛ الملاح، 2016). وتعرف إجرائياً بأنها: منهجية تتضمن توظيف كل معطيات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية الخاصة بالمتعلمين أو طلبة ذوي الحاجات الخاصة والتي تتضمن كل من التصميم والتنفيذ والتقويم والمواد والأدوات والأجهزة والأنشطة التعليمية التي يستخدمها معلم التربية الخاصة لإحداث التعلم لطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- ذوو الحاجات الخاصة: وهم الأفراد الذين ينحرف أداؤهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط أو دونه بشكل ملحوظ ومستمر ويحد من قدرتهم على النجاح في تأدية النشاطات الأساسية الاجتماعية، والتربوية، والشخصية إلى درجة تصبح معها الحاجة إلى البرامج التربوية الخاصة حاجة ماسة (الخطيب، 2021)، وتعرف إجرائياً بأنها: فئة الطلبة الذين يعانون قصوراً في القدرة على التعلم أو اكتساب الخبرات أو المهارات التي يقومون بها كما يقوم أقرانهم.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم مناقشة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بهذه الدراسة.

1.2. الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري تكنولوجيا التعليم، وفئة ذوي الحاجات الخاصة، ثم معلمي التربية الخاصة، وذلك على النحو الآتي:

1.1.2. تكنولوجيا التعليم:

ظهرت بدايات تكنولوجيا التعليم نتيجة الثورة العلمية التي حدثت عام 1920 والتي كان لها دور بارز بالعملية التعليمية ككل. ويشير هذا المصطلح إلى إدارة كافة مكونات النظام التعليمي، والسعي لتطويرها، فهي عملية متكاملة تشتمل على كل من الأفراد والأفكار والأدوات والأساليب والتنظيمات التي تستخدم في تحليل مشكلة ما واستنتاج الحلول المناسبة لها وتنفيذها ومن ثم تقييمها كما تشير إلى إدارة المواقف التعليمية بحيث يكون التعليم موجهاً قابل للتحكم فيه. (دعمس، 2009)

ولقد عرفت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في عام (1994) تكنولوجيا التعليم على أنها مصطلح يشير إلى النظرية والتطبيق في تصميم وتطوير واستخدام وإدارة وتقويم العمليات والمصادر من أجل التعلم. (أبو جابر، 2006؛ الرواضية ودومي والعمرى، 2012)

كما عرفت لجنة تكنولوجيا التعليم الأمريكية هذا المصطلح على أنه مصطلح يشير إلى العمل بما يتفق مع نظام ومنهج في تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقييمها في ضوء الأهداف المنشودة بالاعتماد على نتائج الأبحاث في مجال التعلم والاتصال واستثمار كافة الموارد الممكنة من أجل اكتساب التعليم أكبر قدر من الفاعلية، وعرفت أيضاً تكنولوجيا التعليم بأنها الدراسة والممارسة الأخلاقية الخاصة بتسهيل التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة واستخدامها وإدارتها. (اشتيوي وعليان، 2015)

اختلفت الآراء في تحديد مكونات تكنولوجيا التعليم باختلاف النظرة إلى طبيعة هذا المجال وباختلاف النظر إلى تعريف تكنولوجيا التعليم فالبعض رأى أن مكونات تكنولوجيا التعليم تتمثل في المواد التعليمية والألات الخاصة بالعملية التعليمية والإنسان، في حين هناك اتجاه آخر تمثله جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا يرى أن مكونات تكنولوجيا التعليم تتمثل في عملية التصميم والاستخدام والتقويم والتطوير والإدارة حيث أن طبيعة العلاقة بين هذه المكونات قائمة على مبدأ التأثير والتأثير على مستوى النظرية والتطبيق، وهناك رأى آخر تمثله رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يرى أن مكونات تكنولوجيا التعليم تتمثل في الأجهزة التعليمية والقوى البشرية واستراتيجيات التعليم والتصميم والإنتاج والتقويم والنظرية والتطبيق والمواد التعليمية، ونلاحظ الاختلاف بتحديد مكونات تكنولوجيا التعليم وذلك يعود بسبب التطور الحاصل والتأثر بالتوجهات الحديثة نحو المفهوم (شليبي والمصري وأسعد والدسوقي، 2018).

ويرى الباحثين أن هذا الاختلاف في النظر لمكونات تكنولوجيا التعليم عائد للتطور العلمي والبحثي المتزايد في هذا المضمار؛ وذلك لما لتكنولوجيا التعليم من دور مهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

وفي ظل التقدم التكنولوجي الحالي، أصبح من المهم توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية؛ لما لها من مميزات تنعكس إيجاباً على عمليتي التعليم والتعلم سوياً، فتكنولوجيا التعليم تساعد في لفت انتباه المتعلمين ومكافحة عوامل التشتت، كما تساعد في الارتقاء بأداء المتعلمين من خلال رفع نسبة تفاعلهم مع المعلم، كما تحسن اتجاهات المتعلمين نحو التعلم، وتساعدهم في التعلم الذاتي بما يتناسب مع قدرتهم على الإنجاز وبما يتفق مع مستوياتهم، وكما تبسط لهم المفاهيم المجردة حتى لو كانت بالغة التعقيد وذلك بتقديمها لهم من خلال صور مادية مناسبة، وتساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتبني القدرة على التعامل مع المشكلات وحلها باستخدام الأسلوب العلمي، كما تنمي إحساس المسؤولية لدى المتعلمين في كونهم المسؤولين عن تعلمهم في المقام الأول. (قطاوي، 2007؛ قرايش، 2019)

وتأتي أهمية توظيف تكنولوجيا التعليم بكل ما ينبثق عنها من عمليات وتقنيات تعليمية من كونها قادرة على خدمة شرائح مختلفة من المتعلمين فأصبحت تلعب الدور الرئيسي في عملية تدريس كل فئات الطلبة سواء كانوا من ذوي الحاجات الخاصة أم غيرهم من الطلبة العاديين، حيث تساعد الوسائل المتعلمين على التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، وتيسر عملية تواصلهم الاجتماعي وترفع من قدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية؛ لأن استخدام التكنولوجيا في حياة المتعلمين خاصة الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة لها العديد من الإيجابيات التي تعود عليهم سواء كان ذلك من الناحية النفسية أم الأكاديمية أم الاجتماعية أم الاقتصادية وغيرها. ومن هذه الوسائل الآيباد، والهاتف المحمول الذي له دور كبير في خفض التوتر، حيث تتوفر فيها كثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس الطلبة، وكان لها دور بارز مع الفئة وساهمت التطبيقات التكنولوجية في تربية فئة الحاجات الخاصة واعداد معلمهم وغيره من توفير أساليب لتعلمهم مثل التقييم المستند للتكنولوجيا. (سالم، 2010؛ الخطيب، 2021)

ولعل من أهم السمات الجيدة للتقنيات التعليمية لذوي الحاجات الخاصة، أنها نابعة من المنهج المدرسي، وتساعد في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس، وتمتاز بكونها تتناسب مع مستوى المتعلمين، كما تحتوي على عنصر التشويق والإثارة والدافعية لدى المتعلمين، وتتصف بالسهولة والبساطة والوضوح أثناء عرض المعلومة بدون تعقيد، وتنسم بمرونة الاستخدام وقابلية التعديل والتطوير، وتمتاز بكونها جيدة الصنع غير مكلفة وملائمة لمستوى المعرفي واللغوي والانفعالي والجسدي للمتعلمين، كما أنها تتلاءم مع أي فئة من فئات الإعاقة المراد تعليمها. (سلامة، 2019)

وتعد الوسائل التعليمية كذلك فعالة في علاج كثير من المشكلات السلوكية والنفسية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، كما أنها تساهم في خفض سلوك النشاط الزائد وتحسن بعض السلوكيات المصاحبة له كتشتت الانتباه وفرط الحركة، وتساهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة، إذ تقدم وسائل تكنولوجيا التعليم مثيرات متعددة للمتعلمين، وكلما استخدمت وسائل متعددة ومتنوعة أمكن مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ونمط تعلمهم على التعلم بشكل أفضل، وتساهم تكنولوجيا التعليم أيضاً في تكوين اتجاهات مرغوب فيها وبناء مفاهيم

سليمة إذ يؤدي تنوع استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم المقدمة لذوي الحاجات الخاصة إلى تكوين وبناء مفاهيم سليمة لديهم، إضافة إلى أنها تساعد في إكساب المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم؛ وذلك لأن تعلم المهارة واكتسابها يتطلب مشاهدة نموذج للأداء من خلال برمجة المحاكاة ونمذجة المواقف التعليمية السلوكية لهم، وتقدم لهم كذلك تغذية راجعة فورية ولاسيما برمجيات الحاسوب التي تمكن ذوي الحاجات الخاصة من معرفة الخطأ أو الصواب فيما يتعلق باستجاباتهم بشكل فوري، كما تقدم التعزيز لاستجاباتهم والذي يؤدي بدوره إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد عملية التعلم. (سال، 2010)

ويرى الباحثين أن تكنولوجيا التعليم بكل ما ينبثق عنها من أدوات ووسائل وعمليات قد تعد من الأمور الناجحة في العملية التعليمية كونها قد تشكل حل لبعض المشاكل التي يواجهها القطاع التعليمي، مثل ما فرضته جائحة كورونا على القطاع التعليمي في الآونة الأخيرة إذ أصبح التعلم عن بعد باستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم أمر واقع، كما أنها قد تكون من الأمور الإيجابية بالنسبة للمتعلمين كونها قد تساعد على تقديم التعليم لهم بما يتفق مع لغة عصرهم الحالي الذي يمتاز بالتقدم التكنولوجي الهائل.

2.1.2. فئة ذوي الحاجات الخاصة:

تعد الأردن من الدول التي اهتمت بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ولقد ظهر ذلك من خلال مجموعة من التشريعات والقوانين ومواد الدستور الأردني منها المادة رقم (6) من الدستور الأردني التي تنص على ضرورة رعاية القانون لذوي الاحتياجات الخاصة وحمايتهم من كافة أشكال الإساءة والاستغلال. (الدستور الأردني، 1952)

وظهر اهتمام الأردن بهذه الفئة من خلال العمل على تطوير كافة الخدمات المقدمة لهم منها الصحية والتربوية، فظهرت المراكز والمدارس والمؤسسات التي تعنى بكافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة على الصعيد السمعي والحركي والبصري والعقلي، ولقد بلغ في عام 2008 م عدد هذه المراكز والمؤسسات والصفوف ما يفوق (240) مؤسسة ومركز بالإضافة لأكثر من (280) غرفة مصادر صفية موزعة على كافة المحافظات. (الغريب، 2010)

كما ولقد تم في عام 2017 إعداد تقرير اسمه تقرير الظل/ الموازي حول اتفاقية حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة في الأردن، ولقد تم تقديمه للجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الدورة السابعة عشرة، حيث عمل على إعداد هذا التقرير مجموعة من الجهات المعنية بفئة ذوي الحاجات الخاصة منها مركز المعلومات والبحوث- مؤسسة الملك الحسين ومركز هوية وجمعية أنا إنسان بالشراكة مع (IM, Individuell Människohjälp, Swedish Development Partner) حيث كان الهدف من هذا التقرير تتبع واقع التشريعات والممارسات العملية والاستراتيجيات والبرامج الوطنية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأردن ومدى توافقها مع مبادئ الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الإعاقة وذلك في كافة المجالات المختلفة منها الصحة والعمل والمشاركة في الحياة السياسية ومن ضمن هذه المجالات مجال التعليم، حيث رصد هذا التقرير أرقام ونسب تتعلق بتعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة منها أن نسبة (79%) من الأطفال من ذوي الإعاقة ممن يبلغون سن الخامسة لا يزالون محرومين من ممارسة حق التعليم، إلا أن من الجوانب الإيجابية في دعم تعلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة تقديم خصم لهم يصل لنسبة (90%) على رسوم الساعات في الجامعات، كما قدم هذا التقرير مجموعة من التوصيات في مجال التعليم منها إلغاء التقارير الطبية التي تعد شرطاً من شروط قبول الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية، عمل قاعدة بيانات تضم البيانات المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مصنفة وفق الجنس والتوزيع الجغرافي ونوع الإعاقة وعنوان السكن ونسبة الطلبة الذين حرّموا من التعليم. (مركز المعلومات والبحوث، جمعية أنا إنسان، منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، 2017)

والتربية الخاصة من المصطلحات التي تشير إلى المجال الذي يعني بفئة معينة من الأشخاص الذين يُطلق عليهم ذوي الحاجات الخاصة أو المعاقين الذين يحتاجون إلى توفير مجموعة من البرامج التي تعنى بهم على الصعيد التعليمي والتربوي والوقائي والعلاجي مما يساعد على تنمية قدراتهم والاتجاهات الإيجابية نحو أنفسهم مما يساعدهم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني في المجتمع الذي يعيشون فيه. (الشريف، 2011) ومن الممكن تعريف التربية الخاصة بأنها جملة من البرامج المعدة خصيصاً لفئة غير العاديين من الأشخاص؛ وذلك بهدف مساعدتهم على الارتقاء بقدراتهم إلى أفضل مستوى ممكن من أجل تحقيق الذات والوصول لأقصى حد من التكيف. (عربيات، 2011)

ويرى البعض أن التربية الخاصة ببرامجها عادة ما تكون موجّهة لخدمة فئة المعاقين دون سواهم، في حين يرى البعض الآخر أن برامج التربية الخاصة يجب أن تكون موجّهة للفئة من المتعلمين الذين ينحرف أداءهم عن المتوسط الطبيعي للمتعلمين العاديين سواء كانوا معاقين أم موهوبين وهذا الاتجاه الغالب عند الأمريكان، ويتفق الباحثين مع الاتجاه الثاني كونها فئة تحتاج لبرامج خاصة تنمي قدراتهم كباقي الفئات وتم إضافة فئة الموهوبين ضمن فئة ذوي الحاجات الخاصة مؤخراً. (الظاهر، 2008)

ويرى الباحثون هنا أن التربية الخاصة تعنى بكافة الطلبة الذين يحتاجون إلى إعداد برامج خاصة تمكنهم من السير في عملية تعلمهم بشكل يساعدهم على السير في عملية تعلمهم جنباً إلى جنب مع الطلبة العاديين، وبهذا فإن الباحثون يرون ضرورة أن تشمل التربية الخاصة كل من الطلبة المعاقين والموهوبين.

وعليه، فإن برامج التربية الخاصة عادة ما يتم إعدادها لخدمة المتعلمين غير العاديين والمتعارف عليهم بذوي الحاجات الخاصة الذين يتمثلون في أي من الطلبة المتفوقين والموهوبين، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية أو العقلية أو البصرية أو ذوي الإعاقات الجسمية والصحية أو ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أو الذين يعانون من التوحد أو ذوي صعوبات التعلم أو ذوي اضطرابات التواصل، وعادة ما تتخذ برامج التربية الخاصة مع هذه الفئات من الطلبة غير العاديين (ذوي الحاجات الخاصة) المنحى الوقائي والمتمثل في اتخاذ الإجراءات اللازمة للكشف المبكر عن الإعاقة والسعي لتقليل من آثارها السلبية على الفرد، أو المنحى العلاجي المتمثل في إزالة القصور الناجم عن الإعاقة أو التخفيف منها من خلال التعويض مثال ذلك: تقوية حاسة البصر للمعاقين سمعياً (Ostlund, et al. 2021؛ كوافحة وعبد العزيز، 2010).

وتعرف فئة ذوي الحاجات الخاصة بأنهم الأفراد الذين يحتاجون لخدمات خاصة لكي ينمو ويتعلموا من خلال التدريب وذلك لكي يتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية أو الوظيفية أو المهنية بحيث يمكنهم المشاركة بأقصى طاقتهم، وتعرف أيضاً بأنهم الأفراد الذين ينحرف أداؤهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط أو دونه بشكل ملحوظ ومستمر ويعد من قدراتهم على النجاح في تأدية النشاطات الاجتماعية، التربوية، الشخصية إلى درجة تصبح فيها الحاجة ملحة للبرامج التربوية الخاصة. (الخطيب، 2021)

وتسعى التربية الخاصة إلى مساعدة المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة من خلال أهدافها التي تجعل من هذه الفئة من المتعلمين محوراً لها حيث تتمثل أهدافها في الكشف عن المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة من خلال عملية الكشف والتقييم وذلك باستخدام الوسائل والأدوات المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة، وإعداد البرامج التعليمية المناسبة لكل فئة منهم، واستثمار أفضل الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية، وإعداد الوسائل التكنولوجية والتعليمية الحديثة المناسبة لكل فئة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير كافة وسائل البحث العلمي لاستثمار قدرات الموهوبين وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وتوفير الفرص المناسبة لذوي الحاجات الخاصة ليستطيعوا القيام بأدوارهم داخل مجتمعاتهم والتأكيد على كرامتهم. (العتيبي، 2018)

ولعل من أهم ما تم توظيفه في برامج التربية الخاصة من أجل تقديم أفضل خدمة تعليمية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، هو توظيف تكنولوجيا التعليم في خدمة هذه الفئة، فلقد لعبت التكنولوجيا بشكل عام وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص دوراً مهماً في الأونة الأخيرة على جميع الأصعدة وبالأخص مع فئة ذوي الحاجات الخاصة، حيث ساهمت أدوات التكنولوجيا بشكل ملحوظ في خدمة هذه الفئة مثل استخدام الحاسوب وما يتميز به من إمكانيات يمكن أن يقدمها لفئة ذوي الحاجات الخاصة من خلال الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الفيديو)، وهناك أيضاً ما يُسمى بالتكنولوجيا المكيفة (Adaptive Technology) وهي خاصة بفئة ذوي الحاجات الخاصة إذ تساعدهم على التعامل مع الحاسوب من خلال معدات وبرمجيات خاصة. (الخطيب، 2021)

وللتكنولوجيا دور بارز في خدمة فئة ذوي الحاجات الخاصة من خلال الفوائد التي تقدم باستخدام أجهزة الحاسوب، فمن فوائد استخدام الحاسوب مع فئة ذوي الحاجات الخاصة أن لديه القابلية للتفاعل مع المتعلم حيث يتم تقديم المثير وبالتالي استجراة الاستجابة المرغوبة، ومن فوائد التكنولوجيا الحديثة تقديمها الدعم لفئة ذوي الحاجات الخاصة من خلال التعزيز أو العقاب المناسب عند تبني اتجاهات سلبية، كما أنها تراعي التعليم الفعال واستثارة دافعية المتعلمين باستخدام الوسائل السمعية والبصرية المناسبة، ومن فوائدها أيضاً المساعدة في تعليم المهارات الأساسية في القراءة والحساب وتعليم المهارات الحركية والعظلية والأكاديمية، إضافة لفائدتها في العمل على الجانب النفسي من خلال زيادة الثقة بالنفس والاستقلالية، كما ويتوفر في التكنولوجيا الحديثة إمكانية التدريب للمتعلمين من فئة صعوبات التعلم من خلال برمجيات التدريب والممارسة التي تساعد في تحقيق مستوى الإتقان لدى المتعلمين. (Hannaford & Taber, 1982)

ومن أهم سمات تكنولوجيا التعليم أنها تسمح للمتعلم بالتعلم حسب قدراته وسرعته الخاصة وهذا المنطق يتلاءم مع فئة ذوي الحاجات الخاصة على وجه التحديد، وأيضاً هناك ما يسمى بالتكنولوجيا المساندة وهي عبارة عن أدوات تكنولوجية تمكن الأفراد ذوي الحاجات الخاصة من القيام بالأنشطة التي يتعذر عليهم تأديتها بدونها مثل: الكتب الناطقة، وبرامج الحاسوب الناطقة والمعينات السمعية والبصرية والحركية التي جاءت لخدمة هذه الفئات في عملية التعليم وغيرها. (الملاح، 2016؛ الخطيب، 2021)

ويرى الباحثين أن تكنولوجيا التعليم قد تكون ذات دور مهم في تسهيل العملية التعليمية مع جميع فئات الطلبة خاصة فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ كونها قد تعد الأقدار على تقديم المعرفة لهم بما يتناسب مع نوع الفئة التي ينتسبون لها من فئات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة مثال على ذلك تقديم المعرفة بشكل بصري للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

3.1.2. معلم التربية الخاصة:

ورد في قانون التربية رقم (3) عام 1994 فيما يتعلق بالتعريف بالمعلم أنه من يقوم بعملية التعليم للطلبة في كافة المراحل الدراسية، وهو من يقدم أي خدمة تربوية في المؤسسة التعليمية حكومية أم خاصة (وزارة التربية والتعليم، 1994).

والمعلم ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه المسؤول الأول عنها وعن تنفيذ رسالتها من أجل تحقيق رؤيتها، فهو صاحب الدور الأول في تعليم المتعلمين وإعدادهم الإعداد الصحيح خلقياً وعلمياً، فهو مصدر عطاء للمتعلمين فيما يساعدهم على النمو المعرفي من خلال ما يقدمه لهم من معرفة، كما يسهم في التوجيه الخلقى والمسلكي لهم كونه أنموذجاً يحتذى به من قبلهم. (الخفاجي، 2019؛ اليوسف، 2010)

وبما أن المعلم هو صاحب الدور الأول في إعداد المتعلمين الذين هم نتاج العملية التعليمية؛ فعليه أن يكون مستعداً بدرجة كافية؛ ليكون معلماً كفوفاً. لذا عليه أن يتصف بكم من الصفات التي تجعله قادراً على القيام بعملية التدريس وهي الإلمام الكامل بالمادة المعرفية لتخصصه، بالإضافة لحرصه على تطوير هذه المعرفة من خلال البحث والدراسة المستمرة، والإطلاع على كل ما يخص العملية التدريسية من أساليب واستراتيجيات ووسائل تعليمية، ويجب أن يكون عارفاً بخصائص المتعلمين من حيث حاجاتهم، وقدراتهم، وما لديهم من أنواع الذكاءات، وكيفية استثمار ذلك الاستثمار الصحيح، ويتصف أيضاً بالاستعداد النفسي والرغبة في التعليم مما ينعكس إيجاباً على مدى انغماسه في مهنة التعليم فكراً وسلوكاً وشعوراً والرغبة في النمو المهني من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية، إضافة إلى ذلك اتصافه بالانفعال والذي يظهر من خلال قدرته على ضبط النفس، ومحبة الطلبة، والالتزام المهني، والحزم والعدل والحكمة والموضوعية، كما ويتصف بحرصه على النطق السليم، ووضوح الصوت، والاتصاف بالشخصية المرحة، والتخلي بحسن الأخلاق، والتعبير عن أفكاره بشكل واضح وملائم. (خضر، 2006؛ عبد اللاه، 2021)

وعلى المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص امتلاك الكفايات التي تساعدهم على إنجاز مهامهم التدريسية واستخدام كافة المهارات اللازمة لذلك، فعليهم امتلاك القدر اللازم من المعلومات والقدرات والمهارات والمعارف التي تساعدهم في إنجاز مهامهم كمعلمين، ولعل من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلمي التربية الخاصة الكفايات الشخصية التي تتمثل في مجموعة من الخبرات والقدرات عقلية كانت أم جسدية أم انفعالية بحيث تساعد المعلم على تقبل المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة، وأيضاً كفايات القياس والتشخيص التي تمكن المعلم من قياس الجوانب الخاصة بالمتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة من الناحية العقلية والتربوية ويكون ذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف لدى المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة، ومن ثم القدرة على إصدار الحكم التشخيصي على المتعلمين من خلال البيانات التي تم جمعها، يجب عليهم أيضاً امتلاك كفايات إعداد خطة تربوية فردية خاصة بالمتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة بما يتناسب مع أوضاعهم، وأن يمتلك كفايات القدرة على تنفيذ هذه الخطة بالطريقة الصحيحة مستخدماً الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذها، إضافة إلى أن يمتلك كفايات الاتصال بذوي المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة حتى يكونوا معينين له في دوره كمعلم لأبنائهم. (قطناني وعثمان والبناء، 2012).

ولما للمعلم من دور مهم في حياة الطفل من ذوي الحاجات الخاصة كان لا بد من الاهتمام بتدريب المعلم، لأن تدريبه المناسب يعود بالنفع على حياة الطفل من ذوي الحاجات الخاصة كون هذا التدريب يركز على الوقاية والصحة النفسية في البيئة الطبيعية للطفل من خلال تعديل البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل بدلاً من التركيز المباشر على الطفل المراد تعديل سلوكه، فالمعلم يعتبر مؤثر رئيسي في تشكيل سلوك الطفل من ذوي الحاجات الخاصة خلال فترات نموه. وعليه كان لا بد من الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين الميداني خاصة قبل الانخراط في العمل مع هذه الفئة من الطلبة؛ لأن ذلك يساعد في تطوير المهارات والخبرات العملية لدى المعلم، وتأهيله للعمل مع الفئة المخطط أن يعمل معها مستقبلاً، وزيادة فهمه لحاجات وخصائص الطلبة الذين سيعمل معهم وبالتالي امتلاكه مهارة استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة. (عبيدات، 2019؛ Griest and Wells, 1983)

ويعد استخدام المعلم بشكل عام ومعلم التربية الخاصة بشكل خاص لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم أمر بالغ الأهمية على الصعيد العملي؛ لذلك فإن كثير من دول العالم تقوم بإجراء عملية مسح للميدان بهدف الوقوف على مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين في العملية التدريسية منها على سبيل المثال: التقرير المعد من كورت وهسنج (Korte and Husing)، حيث جاء في هذا التقرير دراسة مسحية مقدمة من المفوضية الأوروبية في عدد من دول الاتحاد الأوروبي وغيرها، ولقد أشار التقرير إلى أن نسبة التوظيف لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في العملية التدريسية كانت بحدود (74%) كما أنه يوجد اختلاف في درجات الاستخدام من قبل بعض الدول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولقد سجلت المملكة المتحدة أعلى نسبة حيث بلغت نسبة الاستخدام لديها (96%). (Korte and Husing, 2006)

ويرى الباحثين أن المعلم هو من أهم القائمين على العملية التدريسية كونه المسؤول المباشر عن قيادة العملية التدريسية مع الطلبة بشكل عام ومع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، لذلك يرى الباحثين ضرورة أن يكون المعلم خاصة معلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قادراً على استثمار معطيات تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التدريسية، ولا يأتي ذلك إلا من خلال الإعداد الجيد لهذا المعلم في مرحلة التعلم الجامعي من خلال مساقات تختص بتكنولوجيا التعليم، وفي الميدان من خلال برامج التدريب المهني المتطورة بما يتفق مع معطيات العصر التكنولوجي.

2.2 الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

- أجرت سعيدات (2020) في منطقة المسيلة دراسة هدفت إلى تحديد واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة (المعاقين بصرياً على وجه التحديد)، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة بـ (30) معلماً للمعوقين بصرياً. وأشارت النتائج إلى وجود قصور في توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم مع هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة، كما أن هناك ضعف في مؤهلات المعلمين فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم.
- وقام كل من ريجان وآخرون (Regan, et al, 2019) بدراسة هدفت إلى فهم تصورات ومواقف المعلمين فيما يتعلق بتعليمات الكتابة واستخدام التكنولوجيا. بلغت عينة الدراسة (47) معلماً من معلمي المرحلة الإعدادية، وتم جمع البيانات من المعلمين من خلال المقابلات. أشارت النتائج إلى

أن من أهم أسباب عدم استخدام التكنولوجيا هو أنها تستغرق وقتاً طويلاً من حيث إمكانية الوصول لها، ويرى المعلمون أن التكنولوجيا كانت إيجابية للطلبة من ذوي الإعاقة، وتوفر فرص لهم للتعلم في القرن الحادي والعشرين. أشارت النتائج كذلك إلى أن موقف المعلمين وتصوراتهم يلعب دوراً مهماً في تكامل التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية.

- وأجرى الصليبي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مفهوم تكنولوجيا التعليم ووسائلها وأهميتها استخدامها في عملية تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. اقتصرت الدراسة على معلمي فئة ذوي الإعاقة السمعية حيث بلغت عينة الدراسة (25) معلماً للعام 2016 / 2017، واستُخدمت المقابلة شبه المفتوحة كأداة للدراسة لجمع المعلومات. أشارت نتائج الدراسة أن أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم تأتي من كونها تعمل على تسهيل المعوقات التي تحد من تعلم ذوي الحاجات الخاصة، كما أنها تساعد على نقل التعلم من مجرد إلى المحسوس، وتجعل من الطالب محور العملية التعليمية، وتجعل التعلم نشاطاً ممتعاً وسهلاً، وتساعد التكنولوجيا كذلك على ربط التعلم بالحياة وبالتالي نقل أثر التعلم ورفع ثقة الطالب بنفسه، إضافة إلى أنها تساعد في توفير التعزيز المناسب للطلبة.
- وأجرى هوب (Hoppe,2003) دراسة هدفت لفحص آثار التعليم بمساعدة الحاسوب باستخدام نموذج التدخل اللغوي الطبيعي كمتغير مستقل لخمسة من الأفراد البالغين المصابين بالتوحد. ولقد كان يقيم أربعة منهم في منشأة رعاية سكنية خاصة وفرد واحد في المدرسة الثانوية. أشارت النتائج إلى أن إجراء التعليمات بمساعدة الحاسوب في هذه الدراسة أدى إلى زيادة في التفاعلات التواصلية للمشاركين. أشارت بيانات كل مشارك إلى قدر كبير من التباين من جلسة إلى أخرى. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أجهزة الحاسوب قد تكون أداة قيمة في تعليم مهارات الاتصال والتفاعل للأفراد المصابين بالتوحد.
- وقام كل من بولز وديفيد (Pullias & David, 1992) بدراسة هدفت إلى وصف التأثيرات الناتجة عن دمج الطلبة ذوي الإعاقات المتوسطة إلى الشديدة في برنامج تعليم التكنولوجيا المعاصرة، وشارك فيها طالبان يعانيان من إعاقات متوسطة إلى شديدة. بعمر (15-17) الأول مصاباً بالتوحد، وكان يعاني من إعاقة في النطق. وكان متخلياً بعض الشيء. وكان الطالب الآخر مضطرباً نفسياً. تم استخدام منهج البحث النوعي (دراسة حالة) حيث تم جمع البيانات من خلال الملاحظات الصفية والجلسات المسجلة بالفيديو والمقابلات مع المعلمين وأولياء الأمور. أشارت النتائج أنه لم يترتب مشاكل كبيرة على دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين إذ لم يتسبب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بمشاكل تؤثر على انضباط الفصل كما تم قبولهم بسهولة من قبل زملائهم العاديين، وأشارت النتائج إلى أن مدرس تكنولوجيا التعليم الذي تم تزويده بالحد الأدنى من التوجيه فقط من قبل وضع الطلبة ذوي الإعاقة في فصله مع الطلبة العاديين، كذلك أشارت الدراسة إلى ضرورة توفير التوجيه للطلبة العاديين قبل دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة معهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال إمعان النظر في الدراسات السابقة، أن هذه الدراسة متفقة مع غيرها من الدراسات في استشعارها أهمية دراسة كل من متغير تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالطلبة من فئة ذوي الحاجات الخاصة.

كما اتفقت هذه الدراسة مع غيرها في إلقاء الضوء على استخدام تكنولوجيا التعليم في عملية تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة مثل دراسة هوب (Hoppe,2003)، كما اتفقت مع غيرها من الدراسات في نوعية المنهج البحثي المستخدم والمتمثل بالمنهج الوصفي مثل دراسة (سعيدات، 2020) ودراسة ريجان وآخرون (Regan,et al, 2019)، كما اتفقت الدراسة مع غيرها من الدراسات في تتبع استخدام تكنولوجيا التعليم في عملية تدريس ذوي الحاجات الخاصة من وجه نظر معلمي هذه الفئة من الطلبة مثل دراسة (الصليبي، 2019).

ولقد اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولها بعض المتغيرات المتعلقة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الحاجات الخاصة، ففي حين شملت هذه الدراسة دراسة استخدام تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس فيما يتعلق بالطلبة من ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام فإن بعض الدراسات اقتصرت دراستها على فئة معينة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مثل دراسة (سعيدات، 2020) التي اقتصرت على الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ودراسة (الصليبي، 2019) التي اقتصرت على الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية. كما اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في المنهج العلمي المستخدم فبعض الدراسات استخدمت منهجية البحث النوعي (دراسة الحالة) مثل دراسة بولز وديفيد (Pullias & David, 1992) ودراسة هوب (Hoppe,2003) التي استخدمت منهجية البحث التجريبي في حين استخدمت هذه الدراسة منهجية البحث الوصفي.

وتمتاز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في الكشف عن درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في عملية تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة بشكل أكثر تحديداً، فمن حيث المنطقة الجغرافية للبحث تم اعتماد محافظة العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، ومن حيث الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لم يتم الاقتصار على فئة معينة منهم دون سواها، كما لم يتم الاقتصار في دراسة استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية على مرحلة تعليمية معينة أو على مبحث معرفي معين، وإنما تم دراسة الموضوع بشكل عام، وتم تحديد عملية البحث من حيث درجة وعي المعلمين حيث تم اقتصر البحث على معلمي التربية الخاصة دون سواهم في ضوء المؤهل العلمي لهم، وضمن عمليات البحث في الدوريات وقواعد البيانات المختلفة لم يتم العثور على دراسات سابقة شملت هذه المتغيرات مجتمعة ضمن الحدود الجغرافية المتمثلة في عمان الواقعة في المملكة الأردنية الهاشمية للعام 2020/2021 م.

3. الطريقة والإجراءات:

تمثلت الطريقة والإجراءات المتعلقة بالدراسة الحالية بما هو آت:

1.3. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وكانت أداؤها الاستبانة، حيث يصف هذا المنهج ما هو كائن وتفسير الواقع بقياس درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/2020) البالغ عددهم (153) معلماً ومعلمة، وقد تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل على جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مجتمع الدراسة، حيث تم إدخالهم جميعاً في الدراسة، وذلك بعد استثناء (30) معلماً ومعلمة منهم الذين شكلوا العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات وصدق الأداة، وبهذا كان عدد أفراد عينة الدراسة المستهدفين في هذا البحث (123) معلماً ومعلمة. وبعد توزيع الأداة على عينة الدراسة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وكان عدد المسترجع منها (112) استبانة من إجمالي مجتمع الدراسة الكلي لتمثل عينة الدراسة الفعلية، وذلك بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، وبين توزيعهم على متغيرات الدراسة الحالية.

3.3. أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء أداة للبحث بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة سليم (2018) حيث تم بناء أداة البحث، وتكونت الأداة من (16) فقرة تقيس درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في عمان، وقد صُممت فقرات الاستبانة جميعها حسب مقياس ليكرت الخماسي الذي اشتمل على الدرجات الآتية: (1) بدرجة قليلة جداً و(2) بدرجة قليلة و(3) بدرجة متوسطة و(4) بدرجة كبيرة و(5) بدرجة كبيرة جداً، ولأغراض الحكم على درجة وعي معلمي التربية الخاصة، وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة عن فقرات الاستبانة الإلكترونية، وبالأعتماد على ما جاء في (الصلاحات، 2020) تم تحديد طول الفئة وفقاً للمعادلة الآتية:

- طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)
- المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة - أصغر قيمة لفئات الإجابة
- المدى = 5 - 1 = 4

وبالتالي يكون طول الفئة = $4 \div 3 = 1.33$

وتبنت الدراسة الأوزان المبنية في الجدول (1) لقياس درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس لطلبة من ذوي الحاجات الخاصة في عمان:

جدول (1): أوزان درجة المقياس حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة	
درجة المقياس	فئة المتوسط الحسابي
منخفضة	1 - 2.33
متوسطة	2.34 - 3.66
مرتفعة	3.67 - 5

1.3.3. صدق الأداة:

وتم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كل من:

• الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة على مختصين في التربية الخاصة وخبراء في تكنولوجيا التعليم وخبراء في ميدان التعليم وعددهم سبعة محكمين، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وفي ضوء ملاحظات المختصين تم إجراء كافة التعديلات اللازمة على الاستبانة بحيث تم التأكد من جودة صياغة الفقرات، ومناسبة مستوى وضوحها بما ينسجم مع طبيعة هذه الفئة، لتأخذ الاستبانة صورتها الجديدة بعد التعديل في ضوء آراء المحكمين.

• صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية، تكونت من (30) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة، ومن ثم تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، لمعرفة مدى اتساق الفقرات في قياس درجة وعي معلمي التربية الخاصة في عمان حول استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة. وبين الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط لكل فقرة:

جدول (2): معاملات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.446*	9	.658**
2	.565**	10	.749**
3	.802**	11	.779**
4	.861**	12	.809**
5	.813**	13	.551**
6	.815**	14	.769**
7	.817**	15	.732**
8	.787**	16	.474**

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات استبانة الكشف عن درجة وعي معلمي التربية الخاصة في عمان باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة مع الدرجة الكلية لها، تراوحت ما بين (0.446) و (0.861)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس درجة وعي معلمي التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان عن استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة.

2.3.3. ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة في عمان، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع، حيث شكل مجتمع الدراسة (153) معلماً ومعلمة (30) منهم كانوا العينة الاستطلاعية ثم تم استهداف البقية كعينة للدراسة فكان المسترجع منهم (112) معلماً ومعلمة شكلوا عينة الدراسة الحالية، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.93)، وبالتالي تم اعتماد المقياس حيث يتكون المقياس بصورته النهائية من (16) فقرة، كما يوضح الجدول (3):

جدول (3): معاملات الثبات لمقياس الاستبانة

الأداة	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
استبانة درجة وعي معلمي التربية الخاصة	16	0.93

4.3. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام برنامج (SPSS)؛ على النحو التالي:
للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة في عمان.
وللإجابة عن السؤال الثاني، تم احتساب اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية للمتغير التصنيفي المتمثل في المؤهل العلمي.

4. النتائج ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على "ما درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟"
للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة في عمان، وكانت النتائج كما في الجدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقدير
1	أعي أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم مع طلبة ذوي الحاجات الخاصة	.931	4.13	82.6%	مرتفع
2	أدرك أن تكنولوجيا التعليم تساعد في عملية الدمج لذوي الحاجات الخاصة	.950	4.13	82.6%	مرتفع
3	أدرك أن تكنولوجيا التعليم تقلل من اعتماد طلبة ذوي الحاجات الخاصة على الآخرين	.981	3.89	77.8%	مرتفع
4	تزيد تكنولوجيا التعليم من دافعية التعلم لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.075	3.88	77.6%	مرتفع
5	أعي بأن تكنولوجيا التعليم تسهم في التغذية الراجعة الفورية لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.022	3.96	79.2%	مرتفع
6	تسهم تكنولوجيا التعليم في تصويب الأخطاء لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.082	3.98	79.6%	مرتفع
7	يوفر استخدام تكنولوجيا التعليم خبرات (معرفية، مهارة، وجدانية) لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.134	3.61	72.2%	متوسط
8	تقلل تكنولوجيا التعليم من القيام بالأنشطة الزائدة كفرط الحركة لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.057	3.52	70.4%	متوسط
9	تسهم تكنولوجيا التعليم في تنمية جميع المهارات لطلبة ذوي الحاجات الخاصة منها (اجتماعية، لغوية، حسية، حركية، عقلية)	.951	3.68	73.6%	مرتفع
10	تقدم تكنولوجيا التعليم لطلبة ذوي الحاجات الخاصة البهجة والسرور من خلال البرامج المسلية	.929	4.04	80.8%	مرتفع
11	تسهم تكنولوجيا التعليم في إنماء اللغة لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	.945	3.59	71.8%	متوسط
12	يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم بتنمية اتجاهات إيجابية لطلبة ذوي الحاجات الخاصة كالتعاون والمشاركة	1.081	3.64	72.8%	متوسط
13	تساعد تكنولوجيا التعليم في خروج طلبة ذوي الحاجات الخاصة من العزلة والانطوائية	1.056	3.55	71%	متوسط
14	تعالج تكنولوجيا التعليم مشكلة الفروق الفردية لطلبة ذوي الحاجات الخاصة	.928	3.70	74%	مرتفع
15	توفر تكنولوجيا التعليم الخطط الإرشادية لفئة ذوي الحاجات الخاصة	.880	3.73	74.6%	مرتفع
16	يقلل استخدام تكنولوجيا التعليم من عوامل التششت وقلة الانتباه عند طلبة ذوي الحاجات الخاصة	1.003	3.70	74%	مرتفع
	درجة وعي معلمي التربية الخاصة	.7202	3.794	75.8%	مرتفع

يبين الجدول رقم (4) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة الوعي تراوحت ما بين (3.52- 4.13) وبنسبة مئوية تراوح بين (70.4% - 82.6%)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "أعي أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم مع طلبة ذوي الحاجات الخاصة" بمتوسط حسابي (4.13) وبمستوى "مرتفع" بنسبة (82.6%)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على "تقلل تكنولوجيا التعليم من القيام بالأنشطة الزائدة كفرط الحركة لطلبة ذوي الحاجات الخاصة" بمتوسط حسابي (3.52) وبمستوى "متوسط" وبنسبة (70.4%)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الوعي الكلي (3.7946) بانحراف معياري (72029) وبمستوى "مرتفع". وبنسبة (75.8%).

وتعزى نتيجة درجة الوعي لدى معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة إلى الظروف الحالية المتمثلة في جائحة كورونا حيث أصبحت تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية على مستوى الدول بشكل عام والمجتمع الأردني بشكل خاص؛ وذلك لكونها البديل المناسب للتعامل مع ما فرضته هذه الجائحة من ضرورة التباعد الاجتماعي، والانتقال في عملية التدريس من الطريقة الواجهية في التعليم إلى التعلم عن بعد. إضافة لذلك، إن استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس والمراكز التعليمية يشكل أهمية بالغة في العملية التعليمية وله فاعلية قوية مع فئة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك لما تتمتع به برامج وأدوات تكنولوجيا التعليم من مقدرة على

مراعاة حاجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مخاطبتها لمدخل المعرفة المناسبة لهؤلاء الطلبة كل حسب حاجته مثل ذلك: قدرتها على مخاطبة وتنمية المهارات البصرية للطلبة من فئة الصم، والمهارات السمعية والحسية للطلبة من فئة الكفيفين، وهذا ما أشارت إليه دراسة (سليم، 2018) حول فاعلية استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة ريجان وآخرون (Regan, et al, 2019) حيث أشارت الدراسة إلى التوجهات الإيجابية للمعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة. ولا ننسى أن التطور التكنولوجي وما انبثق عنه من معطيات وبرامج وأدوات في القرن الواحد والعشرين أصبح من الأساسيات فهو جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية بشكل عام والتعليم بشكل خاص، خاصة، في ظل جائحة كورونا COVID-19، ومن المتوقع في الأيام القادمة أن يكون التوجه إلى ضرورة أن يصبح الحاسوب هو الأهم بكافة الأعمال وليس في التعليم فقط.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (5) يبين نتائج التحليل.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

مقياس درجة الوعي	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	3.5130	.61399	-3.793	000	3.418	
دراسات عليا	4.0059	.72603				

يبين الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين البكالوريوس والدراسات العليا لمعلمي التربية الخاصة على مقياس درجة الوعي، حيث بلغت قيمة ت (-3.793)، ودرجة الوعي لدى الدراسات العليا أعلى من معلمي البكالوريوس، حيث كان المتوسط الحسابي لمعلمي البكالوريوس (3.5130) بانحراف معياري (0.61399)، ومعلمي الدراسات العليا بلغ المتوسط الحسابي (4.0059) بانحراف معياري (0.72603)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي لمعلمي التربية الخاصة تعزى للمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لكون معلم البكالوريوس لم يتوسع بالخبرة بشكل أكبر كمعلم الدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه كما أشار سعيدات (2020) الذي بين وجود قصور في تدريب المعلمين إضافة إلى وجود نقص في المهارات الأساسية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بمؤهلات المعلمين فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة.

3.4. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل للعديد من التوصيات منهم:

- إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حديثي التخرج من مرحلة البكالوريوس لتطوير قدراتهم للتعامل مع فئات الحاجات الخاصة بالميدان.
- إعداد نشرات توضيحية حول استخدام تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة.
- أن تهتم كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بتطوير مساقات لفئة ذوي الحاجات الخاصة، وبالتحديد في مرحلة البكالوريوس، لتتسع دائرة المعرفة النظرية والعملية بها لدى المعلمين.
- قياس درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم مع فئة ذوي الحاجات الخاصة على مناطق أخرى.
- إعداد دليل تطبيقي موجه للمعلمين، حول آليات وخطوات توظيف تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الحاجات الخاصة في التدريس.

4.4. مقترحات الدراسة:

- نوصي بضرورة إجراء أبحاث تقيس درجة توظيف معلمي التربية الخاصة لتكنولوجيا التعليم لطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- قياس مستوى توجهات المعلمين نحو توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- قياس مدى رضا أولياء الأمور عن استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس أبنائهم من طلبة ذوي الحاجات الخاصة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. اشتيوه، فوزي وعلبان، ربي (2015). *تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)*. عمان: دار صفاء للنشر.
2. برويس، وردة، دباب، زهية، و بدران، دليلة (2020). استخدام التكنولوجيا كبديل فاعلي لبعض القصور عند ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة*، 2: 37-60.
3. أبو جابر، ماجد و سرحان، عمر (2006). *تكنولوجيا التعليم- المبادئ والمفاهيم*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
4. حبش، زينب (2005). *التفكير الإبداعي. التربية والتعليم العالي، فلسطين: وزارة التربية*.
5. خضر، فخري (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر.
6. الخطيب، جمال (2021). *استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة*. (ط2). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
7. الخفاجي، سهاد (2019). أثر استعمال النمذجة المعرفية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية: 9 (4): 281-322*.
8. دعمس، مصطفى نمر (2009). *تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
9. الدستور الأردني وتعديلاته، (1952). المادة السادسة من الفصل الثاني. عمان: رئاسة الوزارة <http://www.pm.gov.jo/content/1405786656/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A.html>
10. الرواضية، صالح ودومي، حسن والعمري، عمر (2012). *التكنولوجيا وتصميم التدريس*. عمان: زمزم للنشر والتوزيع.
11. الزريقات، ابراهيم (2015). *طرائق التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار وائل للنشر.
12. الزريقات، ابراهيم (2017). *قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
13. سالم، أحمد (2010). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*. (ط3). الرياض: مكتبة الرشد.
14. سعيدات، دنيا (2020). *واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين بصريا نموذجا (Doctoral dissertation)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيلة*. <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/21377>
15. سلامة، عبد الحافظ (2019). *تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لنوعي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر.
16. سليم، تيسير (2018). *فاعلية استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة اليرموك. مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة، 33: 614-630*.
17. الشريف، عبد الفتاح (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة: مكتبة الأنجلوا المصرية*
18. شلي، ممدوح والمصري، إبراهيم وأسعد، حشمت والدسوقي، منال (2018). *تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المنهاج، مصر: دار الإيمان للنشر والتوزيع*.
19. الصلاحيات، آمنة (2020). *درجة توظيف معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للخرائط الذهنية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها*. [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.
20. الصليلي، أحمد (2019). *مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي: 46 (2): 221-235*.
21. الظاهر، قحطان (2004). *تعديل السلوك، عمان: دار وائل للنشر*.
22. الظاهر، قحطان (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة، (ط2)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع*.
23. العتيبي، مسفر (2018). *مقدمة في التربية الخاصة، مصر: شعلة الإبداع للنشر والتوزيع*.
24. عربيات، أحمد (2011). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع*.
25. عطوي، محمد (2019). *اتجاهات المرشدين التربويين نحو الطلبة المعاقين، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع*.
26. عبد اللاه، هبة (2021). *التمكين المبني مدخل لتحقيق الميزة التنافسية للمعلم (دراسة ميدانية). المجلة التربوية لتعليم الكبار: 1(3): 221-255*.
27. عبيدات، يحيى (2019). *دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
28. الغرير، أحمد نائل، (2010). *التربية الخاصة في الأردن*. عمان: دار الشروق.
29. قطاوي، محمد (2007). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
30. قطناني، محمد وعثمان، ميسون والبناء، الآء (2012). *التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. عمان: أمواج للنشر والتوزيع.
31. قرايش، نسرين (2019). *التباين الذي تفسره العافية التكنولوجية بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. مجلة الأندلس: 6 (23): 485-507*.

32. كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. (ط4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
33. نادية، بلعباس و بو عبدالله، مليود (2021). دور المعلم في التعلم الهجين لذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*: 3(1): 229-203.
34. المركز الوطني لحقوق الإنسان (2009). *التقرير الموازي لتقرير الحكومة حول الاتفاقية الدولية*. عمان: المركز الوطني لحقوق الإنسان.
35. مركز المعلومات والبحوث، جمعية أنا إنسان، منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة (2017). *تقرير الظل/ الموازي حول اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن*. الأردن: اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الدورة السابعة عشرة.
36. مصطفى، تغريد (2014)، *تكنولوجيا التعليم*. متاح على: tecnos2020tt.blogspot.com
37. الملاح، تامر (2016)، *تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة الأجهزة التعليمية وصيانتها، مسترجع من شبكة الانترنت*: <http://www.alukah.net/library/0/91824>
38. وزارة التربية والتعليم (1994). *قانون التربية*. عمان: وزارة التربية والتعليم.
39. اليوسف، رامي (2010). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية*. الحائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Griest, D. L., & Wells, K. C. (1983). Behavioral Family Therapy with Conduct Disorders in Children. *Behavior Therapy*, 14 (1): 37-53. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(83\)80086-0](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(83)80086-0)
- Hannaford, A. E., & Taber, F. M. (1982). Microcomputer software for the handicapped: Development and evaluation. *Exceptional Children*, 49(2): 137-142. <https://doi.org/10.1177/001440298204900206>
- Hoppe, S. E. (2003). *The Effects of Computer- Assisted Instruction on Communicative Interactions and Disruptive Behavior for Individuals with Autism* (Doctoral dissertation).
- Korte, W. & Husing, T. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools: Results from Head Teacher and a Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. www.empirica.com/publikationen/documents/Learnind_paper_Korte Husing Code 427 final.pdf
- Ostlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2): 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Pullias, D. T. (1992). *Integration of Students with Disabilities into a Contemporary Technology Education Program: A Case Study*. (4) 192.
- Regan, K., E, A. S., Sacco, D., Schwartz, J., Chirinos, D. S. & Hughes, M. D. (2019). Teacher Perceptions of Integrating Technology in Writing. *Technology, Pedagogy & Education*, 28(1): 1-19. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2018.1561507>

The awareness degree of special education teachers about the extent of using instructional technology in the teaching students with special needs in Amman/ Jordan

Nisreen Qaraqesh¹, Amna AL-Salahat ², Majed Abu Jaber³

^{1,2} Instructor in the Department of Curriculum and Teaching, University of Jordan, Jordan

³ Professor in the Department of Curriculum and Teaching, University of Jordan, Jordan

¹ nesreenqaraqesh@yahoo.com, ² amnasade@gmail.com, ³ abujaber52@yahoo.com

Received : 26/6/2021 Revised : 2/7/2021 Accepted : 17/7/2021 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.1>

Abstract: The current study aimed to identify the awareness degree of special education teachers about the extent of using instructional technology in the teaching process of special needs students in Amman in light of qualification variable (Bachelor, graduate) using the descriptive survey method. The study sample consisted of (112) male and female teachers of special needs education who were chosen randomly in the second semester of the year 2020/2021. To achieve the objectives of the study, the study tool was designed, and the validity and the reliability were verified. The results of the study indicated that the level of awareness among teachers was found "high", as well as statistically significant differences attributable to the scientific qualification variable (Bachelor, Graduate) In favor of postgraduate studies.

Keywords: special education teacher; instructional technology; special needs group.

References:

1. 'bd Allah, Hbh (2021). Altmkeen Almhny Mdkhl Lthyyq Almyzh Altnafsyh Llm'lm (Drash Mydanyh). Almjhl Altrbywh Lt'lym Alkbar: 3(1):221- 255.
2. 'bydat, Yhya (2019). Dlyl Altdryb Almydany Fy Altrbyh Alksh. 'man: Dar Alyazwry Llnshr Waltwzy'.
3. 'rbyat, Ahmd (2011). Ershad Dwy Alhajat Alkhash Wasrh, 'man: Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
4. 'twy, Mhmd (2019). Atjahat Almrshdyn Altrbywyn Nhw Altibh Alm'aqyn, 'man: Dar Alyazwry Llnshr Waltwzy'.
5. Al'tyby, Msfr (2018). Mqdmh Fy Altrbyh Alkhash, Msr: Sh'lt Alebda' Llnshr Waltwzy'.
6. Ashtywh, Fwzy W'lyan, Rbhy (2015). Tknwlwyya Alt'lym (Alnzryh Walmmarsh). 'man: Dar Sfa' Llnshr.
7. Brwys, Wrdd, Dbab, Zhyh, W Bdran, Dlylh (2020). Astkhdam Altknwlwyya Kbdyl Fa'ly Lb'd Alqswr 'nd Dwy Alahtyajat Alkhash. Almjhl Al'lymyh Lt'lym W'lym Ale'aqh: Alm'ssh Al'lymyh Lt'lym Altrbywh Waltknwlwyyh Waltrbyh Alkhash, 2: 37 - 60.
8. D'ms, Mstfa Nmr(2009). Tknwlwyya Alt'lym Whwsbh Alt'lym. 'man: Dar Ghyda' Llnshr Waltwzy'.
9. Aldstwr Alardny Wt'dylath, (1952). Almadh Alsadsh Mn Alfl Althany. 'man: R'ast Alwzarh <http://www.pm.gov.io/content/1405786656/%d8%a7%d9%84%d9%81%d8%b5%d9%84-%d8%a7%d9%84%d8%ab%d8%a7%d9%86%d9%8a.html>
10. Alghryr, Ahmd Na'l, (2010). Altrbyh Alkhash Fy Alardn. 'man: Dar Alshrwq.
11. Hbsh, Zynb (2005). Altfkyr Alebda'y. Altrbyh Walt'lym Al'aly, Flstyn: Wzart Altrbyh.
12. Abw Jabr, Majd W Srhan, 'mr (2006). Tknwlwyya Alt'lym- Almbad' Walmfahym. 'man: Dar Alhamd Llnshr Waltwzy'.
13. Khdr, Fkhry (2006). Tra'q Tdrys Aldrasat Alajtma'yh. 'man: Dar Almsyrh Llnshr.
14. Alkhtyb, Jmal (2021). Astkhdamat Altknwlwyya Fy Altrbyh Alkhash. (T2). 'man: Dar Wa'l Litba'h Walnshr.
15. Alkhfajy, Shad (2019). Athr Ast'mal Alnmdjh Alm'rfyh Fy Thsyl Tlamyd Als Alsads Alabtda'y Fy Madh Alajtma'yat. Mjlt Mrkz Babl Lldrasat Alensanyh: 9 (4): 281-322.
16. Qtawy, Mhmd (2007). Trq Tdrys Aldrasat Alajtma'yh. 'man: Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'.

17. Qtnany, Mhmd W'thman, Myswn Walbna, Ala' (2012). Altrbyh Alkhash R'yh Hdythh Fy Ale'aqat Wt'dyl Alslwk. 'man: Amwaj Llnshr Waltwzy'.
18. Alrwadyh, Salh Wdwmy, Hsn Wal'mry, 'Emr(2012). Altknwlwja Wtsmym Altdrys. 'man: Zmzm Llnshr Waltwzy'.
19. S'ydat, Dnya (2020). Waq' Astkhdam Tknwlwja Altelym Fy Tdrys F'at Dwy Alahtyajat Alkhash Alm'aqyn Bsrya Nmwdja (Doctoral Dissertation), Klyt Al'lwm Alansanyh Walajtma'yh Jam't Mhmd Bwdyaf Almsylh. [Http://Dspace.Univ-Msila.Dz:8080/Xmlui/Handle/123456789/21377](http://Dspace.Univ-Msila.Dz:8080/Xmlui/Handle/123456789/21377)
20. Salm, Ahmd (2010). Wsa'l Wtknwlwja Alt'lym. (T3). Alryad: Mktbt Alrshd.
21. Shlby, Mmdwh Walmsry, Ebrahym Was'd, Hshmt Waldswqy, Mnal (2018). Tqnyat Alt'lym Wttbyqatha Fy Almnhaj, Msr: Dar Aleyman Llnshr Waltwzy'.
22. Alshryf, 'bd Alftah (2011). Altrbyh Alkhash Wbramjha Al'lajyh, Alqahrh: Mktbt Alanjlwa Almsryh
23. Alslahat, Amnh (2020). Drjh Twzyf M'lmy Altrbyh Alajtma'yh Walwtnyh Fy Mrhlt Alt'lym Alasasy Fy Alardn Llkhra't Aldhnyh Alelkrwnyh Watjahathm Nhwaha. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh] Aljam'h Alardnyh, 'man - Alardn.
24. Slamh, 'bd Alhafz (2019). Tsmym Alwsa'l Alt'lymyh Wantajha Ldwy Alahtyajat Alkhash. 'man: Dar Alyazwry Ltba'h Walnshr.
25. Alslyla, Ahmd (2019). Mfhwm Wsa'l Tknwlwja Alt'lym Mn Wjhh Nzr M'lmy Ale'aqh Alsm'eyh. Drasat - Al'lwm Altrbwyh: Aljam'h Alardnyh - 'mادت Albhth Alelmy: 46 (2): 221 - 235.
26. Slym, Tysyr (2018). Fa'lyt Astkhdam Wsa'l Tknwlwja Alt'lym Lltlbh Dwy Alahtyajat Alkhash Fy Jam't Alyrmwk. Mjlt Drasat Wabhath: Jam't Aljlfh, 33: 614 - 630.
27. Alzahr, Qhtan (2004). T'dyl Alslwk, 'man: Dar Wa'l Llnshr.
28. Alzryqat, Abrahym (2015). Tra'q Altdrys Fy Altrbyh Alkhash. 'man: Dar Wa'l Llnshr.
29. Alzahr, Qhtan (2008). Mdkhl Ela Altrbyh Alkhash, (T2), 'man: Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.
30. Alzryqat, Abrahym (2017). Qdaya M'asrt Wtwjhat Hdythh Fy Altrbyh Alkhash. 'man: Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'.