مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الثاني – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

[٥]

مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية ومعيقات استخدامها

ليلى بنت هديب الدوسري

طالبة دكتوراه

في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية ومعيقات استخدامها

ليلى بنت هديب الدوسري ★

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية وفقاً للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية، والتعرف على معيقات استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من(١٤٢) معلمة صعوبات التعلم، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع مكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض، وذلك بتوزيع استبيان من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج أن مستوى الخلفية المعرفية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة، بينما مستوى الخلفية التطبيقية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاء بدرجة منخفضة، فيما اتضح بأن معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية كانت في قلة الدورات التدريبية حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية والتي حالت دون استخدامها مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرتبة الأولى، يليها ضيق مساحة غرفة المصادر، ثم يليها أن تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية يستغرق وقت طويل.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المحطات التعليمية، صعوبات التعلم، معيقات.

★ طالبة دكتوراه في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

Summary:

This study shed some light on the extent to which female teachers of students with learning disabilities use the educational stations according to the following variables: educational qualification, years of experience, number of training courses in the field of educational stations strategy, and identify the obstacles to use them. The study sample consisted of (142) teachers as they were selected randomly from all educational supervision offices in Riyadh, by distributing a questionnaire prepared by the researcher. The results showed that the level of background knowledge for the teachers was mediocre while the application knowledge was low. While the obstacles that hindered teachers from using educational strategy became clear mainly because of the lack of training courses on the use of the educational stations strategy that prevented its use with the students with learning disabilities in the first place followed by the limited resources and the amount of time it takes.

Keywords: Educational stations strategy, learning disabilities, Obstacles.

المقدمة:

إن من أوجه العدل في التعليم أن يتم منح التلاميذ فرصاً متكافئة للحصول على التعليم الملائم، حيث يختلف التلاميذ في الفصل الواحد في قدراتهم العقلية وحاجاتهم التعليمية مثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يتوجب على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مراعاة اختلافهم وتنمية مهاراتهم وتلبية احتياجاتهم من خلال تقديم الدروس بطرق متعددة واستراتيجيات مناسبة، ومن هذا المنطلق ظهر ما يعرف باستراتيجيات التعليم المتمايز.

وذكر (Heacox, 2002) أن استراتيجيات التعليم المتمايز تهدف إلى تطوير المهمات التي تتسم بالتحدي لقدرات وإمكانات التلاميذ، وتعمل على التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم، كما أنها تهدف إلى تعليم التلاميذ وفق استعداداتهم واحتياجاتهم التدريسية المختلفة كالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد وضح (Bryan& Bryan1986م) أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذا ما قدمت لهم برامج تحتوي على أنشطة واستراتيجيات معرفية لتدريب الإدراك البصري والإدراك السمعي وغيرها من الخصائص سيظهر تحسناً ملحوظاً لديهم، وهذا ما تتميز به استراتيجية المحطات التعليمية في أنها تضفي جواً من المتعة والتغيير والحركة في الموقف التعليمي، وتتنوع فيها الخبرات التعليمية بين قراءة واستكشاف ومشاهدة مقاطع من عروض مرئية، وتساهم أيضًا في تنمية الذكاءات المتعددة، مثل :الذكاء اللغوي، والحركي، والاجتماعي، والبصري المكاني (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩م).

حيث تقوم استراتيجية المحطات التعليمية على مجموعة من الأنشطة التعليمية المتعددة والمتنوعة التي يصنعها المعلم، وينفذها التلاميذ دورياً بالتعاقب على طاولات محددة في الفصل من أجل تحقيق أهداف معينة وفق خطة زمنية تتناسب مع طبيعة هذه الأنشطة (قطفان وصويف، ٢٠١٣م).

وجاء في توصيات دراسة (سليم،٢٠١٩م) ضرورة التنويع في استراتيجيات التدريس مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، حيث أن التدريس الذي يقدمه معلمي التربية الخاصة يختلف عن التدريس الذي يقدمه معلمي طلبة التعليم العام، ولكن

تتحد الغايات في أن التلميذ هو محور العملية التربوية؛ ولذا لا بد من تنظيم الاستراتيجيات المستخدمة في المواقف التعليمية، وفق حاجات التلاميذ واتجاهاتهم وقدراتهم ولعل الصفة التي تميز الاتجاهات الحديثة في التربية هي التأكيد المستمر على الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث أثبتت نظريات التعلم أن هناك فروقًا فردية بينهم في أشياء مختلفة يأتي في مقدمتها قدرتهم على التعلم (عبدالحليم،٢٠٠٩م).

مشكلة الدراسة:

يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات أكاديمية مختلفة في القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، ويصعُب تعليم هؤلاء التلاميذ في الصفوف العامة دون تكييف، أو تعديل استراتيجيات التدريس المستخدمة معهم (الحديدي والخطيب،٢٠٠٥م)، وتعد استراتيجية التدريس مهمة كالمنهج نفسه وهي العامل الثاني في حصول التعلم الحق، فالمنهج مهما كان غنيًا لا يمكن أن يفيد إلا إذا تضمن استراتيجية تدريس تستطيع أن تؤثر بالمنهج في شخصية التلميذ أي تستطيع أن تمكنه من التعلم (رضوان،١٩٨٨م).

ومن الاستراتيجيات الحديثة استراتيجيات التعليم المتمايز والتي يندرج تحتها استراتيجية المحطات التعليمية، وهي استراتيجية تعليمية ينتقل فيها التلاميذ عبر سلسلة من المحطات مصممة لتأدية الأنشطة بالتناوب على المحطات المختلفة، مما يسمح للمعلمين بتمييز التعليم بالموارد المحدودة لديهم من خلال دمج احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وأساليب التعلم (Jones, 2007).

وقد وضحت نتائج دراسة الناطور وصيام(٢٠١٦م) فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين التحصيل لذوي صعوبات التعلم بعمان، كما بينت دراسة الغسانية والشوربجي(٢٠١٧م) الاتجاهات الإيجابية لمعلمات صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم من حيث استراتيجيات التدريس التي تمتاز بالتنوع والتشجيع المستمر، ويتفق خصاونة(٢٠١٣م) وبطرس(٢٠١٦م) على أن الاستراتيجيات التدريسية لذوي صعوبات التعلم يجب أن تكون قائمة على التنوع وذلك لتدريب العمليات النفسية الأساسية، ومعالجة الاضطرابات الإدراكية البصرية والسمعية والحركية وتحسين الوضع الجسمي في الفراغ والتوازن الجسمي والتصور

الجسمي، وإدراك الأشكال والاتجاهات ومراعاة كافة الجوانب النمائية لذوي صعوبات التعلم ومن تلك الاستراتيجيات: استراتيجية المحطات التعليمية، التي أثبتت أثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية كما في دراسة أبو صبح(٢٠١٧م) ودراسة نمر (٢٠١٧م).

وفي المقابل أشارت دراسة المقبل(٢٠١٩م) إلى قناعة بعض معلمي صعوبات التعلم بالأساليب التقليدية كالتلقين في التدريس وعدم رغبتهم في التعرف على الاستراتيجيات الحديثة، وذكر أبو الرب(٢٠١٦م) أن التزام المعلمين بأنماط تدريسية محددة وعدم إتباع استراتيجيات تدريسية حديثة مع ذوي صعوبات التعلم من أهم المشكلات الموجودة في ميدان صعوبات التعلم، مما دفع الباحثة والتي تعمل معلمة صعوبات تعلم لإجراء دراسة استطلاعية حول مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لإحدى استراتيجيات التعليم المتمايز الحديثة وهي استراتيجية المحطات التعليمية مع تلميذاتهن في المرحلة الابتدائية ومعيقات استخدامها، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تسعى للإجابة على السؤال التالي: مامدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية وماهي معيقات استخدامها؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مامدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية باختلاف المتغيرات التالية: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية؟
- ماهي معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيس التالي:

- الكشف عن مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية وفقاً للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية، والتعرف على معيقات استخدامها.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

- قد تساهم الدراسة الحالية في تزويد العاملين مع ذوي صعوبات التعلم بأهمية استراتيجية المحطات التعليمية لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة في هذا المجال، كما ستساهم هذه الدراسة في تحقيق العملية التكاملية في تعليم ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لهم.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- من المؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية المختصين التربويين للتعرف على مدى استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لوضع الخطط المناسبة التي ترفع من مستوى التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، كما أنها ستساعد في تخطيط وبناء برامج تدريبية تتفق مع الاحتياجات الفعلية لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتنمية مهاراتهن المهنية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية الملحقة بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(١٤٤٣هـ).
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
- **الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة الحالية على مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية مع تلميذاتهن في المرحلة الابتدائية ومعيقات استخدامها.

مصطلحات الدراسة:

- **معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم** (Teachers of students with learning disabilities):

تعرف بأنها "معلمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بموجب شهادة جامعية تؤهلها لممارسة هذه المهنة، وتقدم خدماتها ضمن غرفة المصادر الخاصة بذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية" (بالحمر وبخيت، ٢٠١٣م، ص "٣٩").

وتعرف الباحثة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم إجرائياً بأنهن: معلمات التربية الخاصة المتخصصات في مجال صعوبات التعلم ويعملن مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الملحقة بها برامج صعوبات التعلم.

- **استراتيجية المحطات التعليمية (Educational stations strategy):**

تعرف بأنها "استراتيجية تقوم على عرض المادة العلمية باستخدام أنشطة تعليمية داخل غرفة الصف؛ بحيث تحقق هذه الأنشطة ميول ورغبات الطلاب، والأهداف التعليمية المختلفة" (الربعي، ٢٠١٣م، ص"١٣٤").

وتعرف الباحثة استراتيجية المحطات التعليمية إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريسية قائمة على عددٍ من المحطات المرتب لها مسبقاً من قِبل معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وذلك بهدف تنفيذها مع تلميذاتهن لتحسين تحصيلهن الدراسي.

- المعيقات(Obstacles):

تعرف بأنها "هو ما يحدث في المدرسة من الظروف والإجراءات الإدارية، أو الفنية مما يمنع أو يحد من استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على المشاركة الفاعلة من المتعلم، وتشجيعه على التفكير والتفاعل أثناء عملية التدريس " (العبد الكريم،٢٠١١م، ص "٣٩٩").

وتعرف الباحثة المعيقات إجرائياً بأنها: هي الصعوبات التي تواجه معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتمنعهم من استخدام استراتيجية المحطات التعليمية مع تلميذاتهن في العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتطلب خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم من معلمة صعوبات التعلم في العملية التعليمية إلماماً تاماً بالطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة المناسبة لاحتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والملائمة لخصائصهن الأكاديمية والاجتماعية والمراعية للاختلافات الفردية والأنماط التعليمية، كما يتطلب منها كذلك مراعاة الخصائص النمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير وحل المشكلات (القرشي،٢٠١٢م).

ويؤكد المركز الوطني للقياس والتقويم في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠١٣م) على وجوب تنبيه معلمات صعوبات التعلم لتوفير الفرص التعليمية الملائمة للتلميذات ذوات صعوبات تعلم من خلال التعرف على أهم الطرق التعليمية والاستراتيجيات التدريسية والتنوع فيها بما يتناسب مع الفروق الفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم ونوع الصعوبة التعليمية التي يعانين منها والنمط التعليمي الملائم لهن.

وتتنوع الاستراتيجيات التدريسية المقدمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم فمنها استراتيجية الربط الحسي، واستراتيجية الحواس المتعددة، واستراتيجية الترديد اللفظي، واستراتيجية المحطات التعليمية التي تُعرف بأنها استراتيجية تضم مجموعة من الأنشطة العلمية التي تتم ممارستها داخل الغرفة الصفية من قِبل التلميذات، وتكون هذا المحطات متنوعة، ويمكن وصف هذه المحطات: بأنها مجموعة من

الطاولات داخل غرفة الصف وكل طاولة تعد محطة لها نشاط معين يحقق هدفاً معيناً (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩م).

وتمتاز استراتيجية المحطات التعليمية بأنها تؤدي إلى تنوع الخبرات النظرية والعملية التي يتعلمها الطالب ويكتسبها من خلال إجراء التجارب بنفسه، كما أنها تساعد على استخدام الموارد المتاحة والاستفادة منها مثل: الأجهزة الالكترونية والأدوات والكتب والوسائل التعليمية وغيرها، وتزيد مستوى الثقة بالنفس لدى التلميذات والقدرة على الحصول على المعلومات واكتشافها، إضافة إلى أنها تساعد على تناول مفهوم واحد بطرق متعددة ومختلفة وباستخدام أكثر من نوع من الأنشطة التعليمية؛ مما يجعل التعلم ممتعاً وجذاباً وأكثر فهماً وترابطاً في أذهان التلميذات.

وقد سبق أن تطرقت عدداً من الدراسات إلى موضوع استراتيجية المحطات التعليمية ومنها الدراسات التالية: دراسة مارفن (٢٠٠٧م, Marin) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام المحطات العلمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتحسين نقاط الضعف لدى الطلاب والسماح لهم بالمشاركة والانخراط في العملية التعلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت العينة من(١١) طالباً من طلاب الصف العاشر الإعدادي، واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي وأسئلة المقابلة، وقد أظهرت النتائج أن المحطات العلمية زادت من تنوع الواجبات وزادت من خبرة المتعلمين، كما تطورت مقدرة الطلاب على حل المشكلات وزيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية، أما بالنسبة للمعلم فقد عملت الاستراتيجية على تحسين كيفية التخطيط وإدارة وقت الدرس، كما هدفت دراسة نيرمان وأولاج(Nermin & Olag(2010 إلى التعرف على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في إكساب معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بعض المفاهيم العلمية، وكان المشاركون في الدراسة(٢٩) طالبًا من طلاب السنة الثانية في برنامج الماجستير من جامعة تقع في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجية المحطات العلمية كان أكثر فعالية في فهمهم للمفاهيم العلمية وأكثر تأثيرًا في إكساب تلاميذهم هذه المفاهيم.

إضافةً إلى دراسة زكي(٢٠١٣م) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة البحث من(٦٠) تلميذًا وتلميذة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في كل من التحصيل وعمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية. وفي العراق جاءت دراسة العنبكي(٢٠١٤م) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من(٥٨) تلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية المحطات العلمية في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي أدت إلى نتائج ايجابية في رفع مستوى التحصيل وبقاء أثر تعلم المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأجرى حواس(٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول، وتكونت عينة البحث من(٥٦) تلميذة، وأسفرت النتائج عن فاعلية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وزيادة التحصيل المعرفي، حيث جاءت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية في كلاً من الاختبار المعرفي ككل وفي كل مستوى على حده ودالة احصائياً في نتائج مقياس التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الفصل عرضا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها والمعلومات المراد الحصول عليها قامت الباحثة في هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع، كما عرفه النوح(٢٠١٥م) بأنه " أحد أشكال التحليل والتفسير

العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهن(٤٥٢) معلمةً، وفقاً لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٤٢هـ).

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (١٤٢) معلمة صعوبات التعلم، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع مكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض وهي: (شمال، جنوب، غرب، وسط، الروابي، النهضة، الحرس، البديعة، الشفا)، واتضح أنه وفقاً للمؤهل العلمي فإن هناك(١٠٠) معلمة بنسبة(٧٠.٤%) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك(٤٢) معلمة بنسبة(٢٩.٦%) مؤهلهن العلمي ماجستير، وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فإن هناك(٤٠) معلمة بنسبة(٢٨.٢%) خبرتهن(١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، في حين أن هناك(٣٦) معلمة بنسبة (٢٥.٤%) خبرتهن ما بين(١١-١٥) سنه، وفي الأخير فإن هناك(٢٦) معلمة بنسبة (١٨.٣%) خبرتهن(١٥) سنه فأكثر.

وفيما يتعلق بمتغير الدورات التدريبية فإن غالبية المعلمات(١٣٢) معلمة بنسبة(٩٣.٠%) لم يحصلن على أي دورات تدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية، في حين أن هناك(٦) معلمات بنسبة(٤.٢%) يتراوح عدد الدورات التي حصلن عليها ما بين (دورة إلى خمس دورات)، وفي الأخير فإن هناك(٤) معلمات بنسبة (٢.٨%) حصلن على أكثر من خمس دورات تدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف عبيدات وآخرون (٢٠١٢م, ص١٠٦) الاستبيان على أنه " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- **الجزء الأول:** يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية.
- **الجزء الثاني:** يتكون من(٢٧) عبارة موزعة على محورين، المحور الأول يتناول: مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية ويتضمن(١٨) عبارة موزعة على بُعدين(البُعد الأول: الخلفية المعرفية(٩) عبارات، البُعد الثاني: الخلفية التطبيقية(٩) عبارات)،
- **المحور الثاني:** يتناول معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية(٩) عبارات.

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه(العساف، ٢٠١٢م)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة(صدق المحكمين):** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول " مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية ومعيقات استخدامها "، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبديت، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من(٣٠) معلمة، وعلى بيانات العينة قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة واتضح أن جميع العبارات لمحاور الدراسة دالة عند مستوى(٠.٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لمحور الخلفية المعرفية ما بين(٠.٥٠١، ٠.٨٩٢)، ولمحور الخلفية التطبيقية ما بين(٠.٥٥١، ٠.٩٥٥)، ولمحور المعوقات ما بين(٠.٦٠٥، ٠.٧٨٩)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة(العساف، ٢٠١٢م)، وتم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، واتضح أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية(ألفا) (٠.٩٢٧)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين(٠.٨١٤، ٠.٨٧٤)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي

لأداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي(Mean)، والانحراف المعياري(Standard Deviation) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة(متوسطات العبارات)، وتم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغيري(سنوات الخبرة)، واختبار شيفيه(Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغيري(سنوات الخبرة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول:

- ما مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؟

للتعرف على مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

أولاً: الخلفية المعرفية

للتعرف على الخلفية المعرفية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١)

يوضح الخلفية المعرفية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة المعرفة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٧	ضفي استراتيجية المحطات التعليمية جواً من المتعة والمرح للدرس.	٣٧	٢٦.١	٢٧	١٩.٠	٥١	٣٥.٩	٢٣	١٦.٢	٤	٢.٨	٣.٤٩	٠.٨٩	١
٨	تتيح استراتيجية المحطات التعليمية للمعلمة الاستفادة من المصادر العلمية المتنوعة.	٣٤	٢٣.٩	٣١	٢١.٨	٤٦	٣٢.٤	٢٥	١٧.٦	٦	٤.٢	٣.٤٤	٠.٩٩	٢
٩	تتيح استراتيجية المحطات التعليمية للمعلمة التعرف على ميول التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣٣	٢٣.١	٣٢	٢٢.٥	٤٧	٣٣.١	٢٢	١٥.٥	٨	٥.٦	٣.٤٢	٠.٩١	٣
١	لدي المعرفة بالمفهوم العام لاستراتيجية المحطات التعليمية.	٢٠	١٤.١	٦٠	٤٢.٣	١٦	١١.٣	٣٢	٢٢.٥	١٤	٩.٩	٣.٢٨	٠.٨٠	٤
٣	أعرف مميزات تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣٢	٢٢.٥	٣٦	٢٥.٤	١٨	١٢.٧	٤٦	٣٢.٤	١٠	٧.٠	٣.٢٤	٠.٨٦	٥
٤	أعرف فعالية تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٢٨	١٩.٧	٣٨	٢٦.٨	٢٢	١٥.٥	٤٤	٣١.٠	١٠	٧.٠	٣.٢١	٠.٨١	٦
٢	لدي المعرفة الكافية عن طريقة إعداد كل محطة تعليمية بما يتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	١٨	١٢.٧	٤٢	٢٩.٦	٣٠	٢١.١	٤٢	٢٩.٦	١٠	٧.٠	٣.١١	٠.٨٥	٧
٥	استراتيجية المحطات التعليمية لا تتناسب مع أهداف الخطة التربوية الفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.	١٢	٨.٥	١٨	١٢.٧	٤٢	٢٩.٦	٥٤	٣٨.٠	١٦	١١.٣	٢.٦٩ (٣.٣١)	٠.٨٩	٨
٦	استراتيجية المحطات التعليمية لا تتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٨	٥.٦	١٤	٩.٩	٤٤	٣١.٠	٥٤	٣٨.٠	٢٢	١٥.٥	٢.٥٢ (٣.٤٨)	٠.٨٩	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٠.١٦٣ (٣.٣٣)	٠.٩٢٠	–

* العبارات رقم (٥، ٦) هي عبارات سلبية؛ لذات تم عكس الوزن النسبي لها.

يتضح من الجدول رقم(١) أن محور الخلفية المعرفية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم يتضمن(٩) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين(٢.٥٢، ٣.٤٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين درجة معرفة (منخفضة إلى عالية).

يبلغ المتوسط الحسابي العام(٣.١٦) بانحراف معياري(٠.٩٢)، وبعد معادلته مع العبارات التي تم عكس الوزن النسبي لها(٣.٣٣)، وهذا يدل على أن مستوى الخلفية المعرفية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة "متوسطة"، وفي هذا السياق جاءت العبارة رقم (٧) والتي تنص على(تضفي استراتيجية المحطات التعليمية جواً من المتعة والمرح للدرس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣.٤٩) وبانحراف معياري (٠.٨٩) بدرجة معرفة(عالية)، يليها العبارة رقم(٨) والتي تنص على(تتيح استراتيجية المحطات التعليمية للمعلمة الاستفادة من المصادر العلمية المتنوعة) بمتوسط حسابي(٣.٤٤) وبانحراف معياري(٠.٩٩) بدرجة معرفة(عالية)، في حين تأتي العبارة رقم(٥) والتي تنص على(استراتيجية المحطات التعليمية لا تتناسب مع أهداف الخطة التربوية الفردية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(٢.٦٩) وبانحراف معياري (٠.٨٩) بدرجة معرفة(متوسطة)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (استراتيجية المحطات التعليمية لاتتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم) بمتوسط حسابي(٢.٥٢) وبانحراف معياري(٠.٨٩) بدرجة معرفة(منخفضة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مارفن(Marin,2007) والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية المحطة التعليمة زادت من مشاركة الطالبات وانخراطهم في العملية التعليمية.

ثانياً: الخلفية التطبيقية:

للتعرف على الخلفية التطبيقية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٢)

يوضح الخلفية التطبيقية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم

م	العبارات	درجة الاستخدام										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	لدي الاستعداد التام لتطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٥	٣.٥	٤٢	٢٩.٦	٢٧	١٩.٠	٤٨	٣٣.٨	٢٠	١٤.١	٢.٧٥	١.٠٩	١
٢	لدي القدرة على تطبيق كل محطة تعليمية بما يتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٢	٣.٥	٤٢	٢٩.٦	٢٩	٢٠.٤	٤٥	٣١.٧	٢١	١٤.٨	٢.٧٥	١.١١	٢
٩	اخطط قبل الدرس لاختيار محطات تعليمية مختلفة لكل تلميذة بما يتناسب مع مستواها الأكاديمي.	٦	٤.٢	٢٤	١٦.٩	٣٦	٢٥.٤	٥٢	٣٦.٦	٢٤	١٦.٩	٢.٥٥	١.٠٩	٣
٧	التزم بتقييم التلميذة بعد الانتهاء من جميع المحطات التعليمية للدرس.	٦	٤.٢	٣٠	٢١.١	٢٦	١٨.٣	٥٢	٣٦.٦	٢٨	١٩.٧	٢.٥٤	١.٠٣	٤
٣	قوم بشرح طريقة المحطة التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم قبل تطبيقها.	٦	٤.٢	٢٤	١٦.٩	٣٢	٢٢.٥	٥٤	٣٨.٠	٢٦	١٨.٣	٢.٥١	١.٠٨	٥
٤	أقوم بتجهيز كل محطة تعليمية بما يلزم من أدوات أو أجهزة.	٦	٤.٢	٢٢	١٥.٥	٢٨	١٩.٧	٦٢	٤٣.٧	٢٤	١٦.٩	٢.٤٦	١.٠٨	٦
٨	التزم بالوقت المخصص لكل محطة تعليمية.	٦	٤.٢	١٨	١٢.٧	٢٤	١٦.٩	٦٢	٤٣.٧	٣٢	٢٢.٥	٢.٣٢	١.٠٩	٧
٥	أقوم بتوزيع أوراق العمل على كل محطة تعليمية قبل بدء الدرس.	٠	٠.٠	١٦	١١.٣	٢٢	١٥.٥	٦٦	٤٦.٥	٣٨	٢٦.٨	٢.١١	١.٠١	٨
٦	اعرض للتلميذة نتيجة أدائها في كل نشاط قبل الانتقال للمحطة التعليمية التالية.	٠	٠.٠	٤	٢.٨	٢٦	١٨.٣	٦٨	٤٧.٩	٤٤	٣١.٠	١.٩٣	٠.٩٩	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٠.٤٤٢	٠.٨٧٠	–

يتضح من الجدول رقم (٢) أن محور الخلفية التطبيقية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم يتضمن(٩) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين(١.٩٣، ٢.٧٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استخدام(منخفضة إلى متوسطة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام(٢.٤٤) بانحراف معياري(٠.٨٧)، وهذا يدل على أن مستوى الخلفية التطبيقية لاستراتيجية المحطات التعليمية لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة "منخفضة".

وفي هذا السياق جاءت العبارة رقم(١) والتي تنص على(لدي الاستعداد التام لتطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وبانحراف معياري(١.٠٩) بدرجة استخدام(متوسطة)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على(لدي القدرة على تطبيق كل محطة تعليمية بما يتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم) بمتوسط حسابي(٢.٧٥) وبانحراف معياري (١.١١) بدرجة استخدام(متوسطة)، في حين تأتي العبارة رقم(٥) والتي تنص على(أقوم بتوزيع أوراق العمل على كل محطة تعليمية قبل بدء الدرس) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(٢.١١) وبانحراف معياري(١.٠١) بدرجة استخدام (منخفضة)، وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة رقم(٦) والتي تنص على (اعرض للتلميذة نتيجة أدائها في كل نشاط قبل الانتقال للمحطة التعليمية التالية) بمتوسط حسابي(١.٩٣) وبانحراف معياري(٠.٩٩) بدرجة استخدام (منخفضة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مارفن(Marin,2007) والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية المحطة التعليمية قد عمل على تحسين مهارة المعلمات في التخطيط لإدارة وقت الدرس.

ومن خلال العرض السابق لمدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؛ نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح مدى استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الخلفية المعرفية للمعلمات	٣.٣٣	٠.٨٧	١
٢	الخلفية التطبيقية للمعلمات	٢.٤٤	٠.٧٣	٢
	المتوسط الحسابي العام	٢.٨٩	٠.٣٦	–

يتضح من خلال الجدول رقم(٣) أن درجة استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام(٢.٨٩) وبانحراف معياري(٠.٣٦)، حيث تأتي الخلفية المعرفية للمعلمات بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣.٣٣) وبانحراف معياري(٠.٨٧)، يليها الخلفية التطبيقية بمتوسط حسابي(٢.٤٤) وبانحراف معياري(٠.٧٣).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نيرميان وأولاج (Nermin&Olag,2010) والتي توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجية المحطات العلمية كان أكثر فعالية في فهمهم للمفاهيم العلمية وأكثر تأثيرًا في إكساب تلاميذهم هذه المفاهيم.

السؤال الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية باختلاف المتغيرات التالية: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجية المحطات التعليمية؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على الفروق في استجابات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين(independent sample t-test)، واتضح

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الخلفية التطبيقية لدى معلمات صعوبات التعلم عن استراتيجية المحطات التعليمية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمات ممن مؤهلهن العلمي ماجستير بمتوسط حسابي(٢.٧٠) وبانحراف معياري(٠.٨٤)، مقابل متوسط حسابي (٢.٣٣) وانحراف معياري(٠.٨٧) للمعلمات ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن مؤهلهن العلمي ماجستير لديهن خلفية تطبيقية عن استراتيجية المحطات التعليمية بدرجة أكبر من المعلمات ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

في حين أوضحت النتائج أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لاستخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية والبُعد الفرعي (الخلفية المعرفية لدى معلمات صعوبات التعلم عن استراتيجية المحطات التعليمية) باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة(٠.٥٣٦، ٠.٠٩١)، وجميعها قيم أكبر من(٠.٠٥).

وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلهم العلمي حول درجة استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على الفروق في استجابات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، واتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لاستخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية

المحطات التعليمية والأبعاد الفرعية(الخلفية المعرفية لدى معلمات صعوبات التعلم عن استراتيجية المحطات التعليمية– الخلفية التطبيقية لدى معلمات صعوبات التعلم عن استراتيجية المحطات التعليمية) باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار شيفيه(scheffe).

واتضح أن تلك الفروق جاءت بين المعلمات ممن خبرتهن(١–٥) سنوات والمعلمات ممن خبرتهن(١١–١٥ سنه، ١٥ سنه فأكثر)، وذلك لصالح المعلمات ممن خبرتهن(١–٥) سنوات بمتوسط حسابي(٣.٥٨) وبانحراف معياري(٠.٨٣)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن خبرتهن(١–٥) سنوات لديهن خلفية معرفية بدرجة أعلى من المعلمات الأخريات.

كما اتضح أن تلك الفروق جاءت بين المعلمات ممن خبرتهن(١–٥) سنوات والمعلمات ممن خبرتهن(١١–١٥ سنه، ١٥ سنه فأكثر)، وذلك لصالح المعلمات ممن خبرتهن(١١–١٥ سنه) بمتوسط حسابي(٢.٩١) وبانحراف معياري(٠.٨٠) للخلفية التطبيقية، وبمتوسط حسابي(٣.٠٣) وبانحراف معياري(٠.١٧) للدرجة الكلية للمحور، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات أصحاب الخبرة(١١–١٥) سنه لديهن خلفية تطبيقية بدرجة أكبر حول استراتيجية المحطات التعليمية.

السؤال الثالث:

- ما هي معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؟

للتعرف على ما هي معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤)

يوضح معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٩	قلة الدورات التدريبية حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية تحول دون استخدامها مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٨٠	٥٦.٣	٣٨	٢٦.٨	١٨	١٢.٧	٤	٢.٨	٢	١.٤	٤.٣٤	٠.٩١	١
٧	ضيق مساحة غرفة المصادر من أسباب عدم تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية.	٦٦	٤٦.٥	٣٠	٢١.١	٣٤	٢٣.٩	٨	٥.٦	٤	٢.٨	٤.٠٣	١.٠٩	٢
٨	عدم توفر حصة مستقلة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من أسباب عدم تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية.	٦٤	٤٥.١	٣٢	٢٢.٥	٣٤	٢٣.٩	٦	٤.٢	٦	٤.٢	٤.٠٠	١.٠١	٣
٢	كثرة الأعباء التدريسية لمعلمة صعوبات التعلم تحول دون استخدام الاستراتيجيات الحديثة مثل استراتيجية المحطات التعليمية.	٤٦	٣٢.٤	٤٦	٣٢.٤	٣٢	٢٢.٥	١٦	١١.٣	٢	١.٤	٣.٨٣	١.٠٥	٤
٣	قصر زمن الحصة الدراسية يقلل من إمكانية تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٤٨	٣٣.٨	٤٢	٢٩.٦	٣٤	٢٣.٩	١٤	٩.٩	٤	٢.٨	٣.٨٢	١.١٠	٥
٦	قلة توفر الوسائل التعليمية من أسباب عدم تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية.	٤٦	٣٢.٤	٤٢	٢٩.٦	٣٠	٢١.١	٢٠	١٤.١	٤	٢.٨	٣.٧٥	١.٠٤	٦
٥	يعد ضعف إعداد المعلم قبل الخدمة حائلاً دون تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٣٤	٢٣.٩	٥٢	٣٦.٦	٣٤	٢٣.٩	١٤	٩.٩	٨	٥.٦	٣.٦٣	١.٠٢	٧
١	تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية يستغرق وقت طويل.	٢٨	١٩.٧	٤٨	٣٣.٨	٥٠	٣٥.٢	١٤	٩.٩	٢	١.٤	٣.٦١	٠.٩٦	٨
٤	تقويم الإدارة المدرسية لا يحفز على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	٢٨	١٩.٧	٤٨	٣٣.٨	٤٠	٢٨.٢	٢٠	١٤.١	٦	٤.٢	٣.٥١	١.٠٩	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٠.٨٣٣	٠.٧٥٠	–

يتضح من الجدول رقم (٤) أن محور الخلفية معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية يتضمن (٩) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين(٣.٥١، ٤.٣٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة(موافق– موافق بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام(٣.٨٣) بانحراف معياري (٠.٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معيقات استخدام معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجية المحطات التعليمية، وفي هذا السياق تأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على(قلة الدورات التدريبية حول استخدام استراتيجية المحطات التعليمية تحول دون استخدامها مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٤) وبانحراف معياري (٠.٩١) بدرجة استجابة(موافق بشدة)، يليها العبارة رقم(٧) والتي تنص على(ضيق مساحة غرفة المصادر من أسباب عدم تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية) بمتوسط حسابي(٤.٠٣) وبانحراف معياري (١.٠٩) بدرجة استجابة (موافق)، في حين تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على(تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية يستغرق وقت طويل) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣.٦١) وبانحراف معياري (٠.٩٦) بدرجة استجابة (موافق).

وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على(تقويم الإدارة المدرسية لا يحفز على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم) بمتوسط حسابي (٣.٥١) وبانحراف معياري (١.٠٩) بدرجة استجابة (موافق).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- توعية المعلمات بأهمية وفاعلية تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

- الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمات لزيادة معرفتهم حول طريقة إعداد كل محطة تعليمية بما يتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- توفير حصة مستقلة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بما يُعزز من استخدام استراتيجية المحطات التعليمية.
- توفير الوسائل التعليمية المناسب والتي تُعزز من استخدام المعلمات لاستراتيجية المحطات التعليمية.
- التحفيز المادي والمعنوي للمعلمات ممن يستخدمن استراتيجية المحطات التعليمية؛ بما يُعزز من استخدام المعلمات للاستراتيجية.

المراجع:

- أبو الرب، محمد (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمالي للعلوم الإنسانية، (٢)، ٩١-١١٤.
- أبو صبح، كفاح (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية المحطات العلمية في التحصيل وتنمية عمليات التعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن {رسالة ماجستير غير منشورة}.جامعة آل البيت.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض(٧-٤-١٤٤٢). إحصائية لعدد معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها برامج تربية خاصة في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٢. الرياض: وزارة التعليم.
- الحديدي، منى، والخطيب، جمال (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر للنشر. عمان.
- الربعي، محمد (٢٠١٣). مدخل لفهم جودة عملية التدريس (المنهج- أدوار المعلم- مدخل التدريس-الجودة التعليمية). دار الفكر.
- العساف، صالح (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط ٢). دار الزهراء.
- العنبكي، وفاء (٢٠١٤). أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستبقاء في مادة العلوم العامة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، (١٥)، ٨٢-١٠١
- الغسانية، باسمة، والشوربجي، سحر (٢٠١٧). اتجاهات معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الصف العادي نحو برنامج صعوبات التعلم للحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة.{رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس}. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
- القرشي، أمير (٢٠١٢). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. (ط١). عالم الكتب.
- المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٣). معايير معلمي صعوبات التعلم، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز التطوير التعليم العام. تم استرجاعه من الرابط التالي: http://www. qiyas.sa/Tests/ ProfessionalTesting/DocLibi.
- أمبو سعيدي، عبدالله، والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة.

- بالحمر، تهاني، وبخيت، صلاح الدين (٢٠١٣). درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٧)، ٣١-٥٩.
- بطرس، بطرس (٢٠١٦). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دار المسيرة.
- حواس، نجلاء (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الوحدة الأولى من كتاب (لغتي حياتي) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، (٢٨)، ٢٠٧-٢٢٧.
- خصاونة، محمد (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية. دار الفكر.
- رضوان، أبو الفتوح (١٩٨٨). منهج المدرسة الابتدائية. ط(٣). دار القلم.
- زكي، حنان (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية العلمية، (٦)، ٥٢-١٢٢.
- صيام، كرم، والناطور، مياده (٢٠١٦). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وواقع تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز. {رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية_ الأردن}. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
- عبد الحليم، محمد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط، (٢)، ٤٣_٧٥.
- فياض، ساهر (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة {رسالة ماجستير غير منشورة}.الجامعة الإسلامية.
- قطفان، هادي، وصويف،ماجد (٢٠١٣). فاعلية التدريس باستراتيجية المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (١)، ٥٥-٨٦.
- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي. دار الفرقان.
- نمر، نسرين (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل طلبة الصف الخامس وتنمية ذكائهم البصري المكاني {رسالة ماجستير غير منشورة}.جامعة القدس.

- **Bryan, T.H & Bryan, J.H (1986). Under Learning Disabilities Third Edition California.**
- **Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12, Minneapolis, MN: Free Spirit.**
- **Jones, D., (2007). The Station Approach: How to Teach With Limited Resources. National Science Teachers Association, 16- 21.**
- **Marvin. M., E., (2007) Using Learning Stations in the Secondary ESL English Classroom, Journal of Bethlehem College, (Master of Education).**
- **Nermim, B., & Olga, J.(2010).The Effects of Hands on Learning Station on Building American Elementary Teachers Understanding about Earth and Space Science Concepts Eurasia &Technology Education,6(2), Journal of Mathematics Science, 85-99.**
- **Nimr, N., (2017). The effect of using the scientific stations strategy on the achievement of fifth grade students and the development of their visual-spatial intelligence (unpublished master's thesis).(in Arabic). Al-Quds University.**
- **Petres, P., (2016). Teaching children with learning difficulties. (in Arabic). Dar Al maseerh.**