

الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. أحمد إبراهيم رشيد صومان
جامعة الإسراء - كلية العلوم التربوية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وعلاقتها بمتغيرات جنس المعلم وخبرته ومؤهله العلمي. تألفت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة للغة العربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية الأساسية في عمان، من أجل تحقيق أهداف الدراسة في تحديد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مديريات التربية والتعليم في مدينة عمان في الأردن، فقد تم إعداد استبانة تكونت من (51) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة: (الاستراتيجيات السلوكية، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الانفعالية). دلت النتائج أن المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التعليم لدى معلمي اللغة العربية كان متوسطاً. وبالنسبة لمجالات الاستراتيجيات فقد كانت الاستراتيجيات السلوكية بمستوى مرتفع، بينما جاءت الاستراتيجيات المعرفية ثم الانفعالية بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام استراتيجيات التعليم السلوكية والمعرفية والوجدانية تعزى لمتغير الجنس. كما يتضح أنه توجد فروق في الاستراتيجيات الوجدانية بين معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من (5) إلى أقل من (10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، لصالح معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات. كما أشارت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا والمعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس ودبلوم عالٍ. لمصلحة المعلمين الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا. أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية لتطبيق الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية المختلفة. الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم، معلمو اللغة العربية.

Abstract :

This study investigated the use of Teaching Strategies among Teachers at the Public schools in Jordon, and its relationships with teachers' gender, experience, and scientific level. A stratified random sample of (65) teachers is drawn. To assess the Teaching Strategy use, a questionnaire with (51) items and three domains (behavioral, cognitive and affective strategies) is developed. The results showed that the general level of using teaching strategies was moderate, while the level of the behavioral strategies used by the teachers was high; whereas the cognitive and affective strategies was moderate. The results also showed that there were no significant differences in the Teaching Strategy use related to teachers' gender, but there were significant differences in the Teaching Strategy use related to experience variable in the affective strategies domain in favor of the teachers with less than (5) years experience. The results also showed significant differences in the Teaching Strategy use related to scientific level variable in favor of the post graduate teachers. The researcher recommends to train Arabic Language teachers on using the teaching strategies

Keywords: Teaching Strategies, Arabic language teachers

إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعليم، وتصنف إلى ثلاث مدارس رئيسية هي: السلوكية والمعرفية والاجتماعية (Pei-Shi, 2012:70). وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية على حساب الاستراتيجيات السلوكية التي كانت مسيطرة على حقول التربية خلال العقود الماضية، ويعود السبب في ذلك إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطلبة عن طريقة الحصول على المعرفة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها، فالمعرفة قابلة للتغيير والتطور، إضافة إلى الانفجار المعرفي الحاصل في حقول المعرفة والتنوع الكبير في مصادر المعرفة الذي يفرض على الأفراد والمجتمعات اكتساب الطرق التي تمكنهم من اختيار ما هو مناسب منها وتوظيفه بشكل مفيد (Pongsuwan, Hoksuan; In -Udom & Chalangkang).

المقدمة والإطار النظري

إن أحد دلائل جودة المدرس يتمثل في اختياره لاستراتيجية التعليم والتعلم التي تحقق أهداف التدريس ومحتواه من ناحية، وتكسب الطالب نواتج التعلم المقصودة وتلاءم واحتياجات طلابه من ناحية أخرى. ويعد اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم عملاً معقداً، حيث يتطلب ذلك من المدرس التفكير والموازنة بين الاستراتيجيات المتاحة في ضوء العديد من المتغيرات المتشابكة. استراتيجية التدريس هي الخطة العامة للتدريس وتشمل كل مكونات الموقف التدريسي من أهداف وطرق ووسائل وتقويم، وهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق الأهداف التدريسية، فهي خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتائج التعلم المرجوة، وتستند استراتيجيات التدريس في الأساس

المناسب، وبالتالي العمل على تعليم سلوكيات مرغوبة. تتضمن الافتراضات السلوكية تغييراً في السلوك يؤدي إلى تغير في المشاعر والأفكار، ويمكن للمتعلم تقييم فاعليته بوساطة تغيير السلوك المحدد. وتشير الدراسات المتعلقة بالاستراتيجيات السلوكية إلى أهمية تعليم وتعلم الاستراتيجيات السلوكية من قبل المعلم والمتعلم في تعلم وفهم مبادئ التعزيز، والتشكيل، وجدول التعزيز، والاقتراب التدريجي الناتج، وتحديد السلوكيات المستهدفة من خلال تحديد الخط القاعدي لتكرار السلوك، وتحديد التعزيز ذي المعنى بالنسبة إلى المتعلم، والعمل على تقييم النتائج، وتفيد الأبحاث المتعلقة بمراجعة استخدام وتوظيف الاستراتيجيات السلوكية إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في الاستراتيجيات اللفظية، والتعاقد، والتدعيم، وتقليل الحساسية التدريجية (Sternberg & Willims, 2004).

وفي المقابل جاءت الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategy) كرد فعل على سلطوية الاستراتيجيات السلوكية، حيث تبنت الإعلاء من دور العمليات المعرفية لدى المتعلم، في مقابل تركيز الاستراتيجيات السلوكية على السلوك الظاهر القابل للقياس، لقد عرف ليفنجستون (Li - 76: 1997) الاستراتيجيات المعرفية أنها "الخطط التي يستخدمها المتعلم ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو إليه؛ إذ يمكن للفرد أن يتعلم استراتيجية التلخيص من خلال تسجيل ملاحظاته كاملة عن النص ثم اختباره فيما قرأ".

في حين عرّفها دي (Day, 1994: 102) بأنها "تقنيات أو مبادئ أو قواعد تعمل على تسهيل واكتساب ومعالجة وتذويت وتخزين واسترجاع المعلومات خلال موقف معين".

أمّا شنك (Schunk, 2000: 78) فيشير إلى أن

(2011).

"إنّ التّنوع في استراتيجيات التّدريس التي يستخدمها المعلم مع طلابه من شأنه أن يكسر النمط الملّ الذي تفرضه طريقة التّدريس التّقليدية في نظر كثير من الطّلبة، فالطريقة التّقليدية ترتكز على دور نشط للمعلم وتغفل دور الطّالب بوصفه عنصراً فاعلاً في عملية التّعلّم، في حين أنّ الاتجاهات التربوية الحديثة تركز على أنّ الطالب هو المحور الرّئيس لعملية التّعلّم والتّعليم" (أبو الضبعت، 2007: 122).

وتبنّى التّربية الحديثة نظرية مفادها أنّ المتعلم كل متكامل؛ إذ تتكون شخصيته من ثلاثة أبعاد أساسية، هي، البعد المعرفي العقلي، والبعد الوجداني الانفعالي، والبعد الثّالث يتمثل في الجانب النفسحركي، وهذا يتطلب من المربين أن يوفرّوا استراتيجيات تعليمية تعمل جاهدة على تنمية هذه الأبعاد لنصل في نهاية الأمر إلى الشّخصية المتكاملة، والتي تتأتى من خلال التّنوع في الاستراتيجيات التّعليمية؛ حيث إنّ البحث في هذا المجال أفرز ثلاثة اتجاهات أساسية تبنت توليد الاستراتيجيات الملائمة لكل نوع، وهذه الاتجاهات هي، الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني. ويلمس الدّارس لهذه الاتجاهات رغم اختلاف توجهاتها النّظرية وتطبيقاتها العملية أنّ ثمة تكاملاً واضحاً بين هذه الاتجاهات؛ إذ إنّها تدرس النّفس الإنسانيّة (Woolfolk, 2002).

لقد تباينت التّعريفات النّظرية لمفهوم الاستراتيجية التّعليمية تبعاً للأساس النّظري الذّي اشتقت منه الاستراتيجية، حيث عُرّفت الاستراتيجيات السلوكية Behavioral Strategies كاستراتيجيات شائعة ومسيطرّة في التراث النّظري، إذ تعرف بأنها "إجراء أو مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات المحددة والقابلة للقياس والملاحظة". وتتمثل أهداف هذا النوع من الاستراتيجيات في تعديل السلوك غير

قدرات الفرد وأنسنة التّعلم، والأخذ بالاعتبار الحالة الانفعالية للمتعلم، ذاك هو الاتجاه الإنساني. حيث تُعد الانفعالات من العوامل الهامة التي تسهم في توفير الصحة النفسية الهادئة الدافعة لعملية الإنجاز، إذ تعمل على تطوير قدرات المتعلمين في الغرفة الصّفية، وبالتالي يمكن أن يكونوا ناجحين في التّعامل مع الآخرين، ويتمتعون بفعالية ناجحة في الحياة (Barling & Slater, 2000).

تقترح البحوث السّيكولوجية أن الانفعالات هامة لعملية التّعلم من أوجه عدة، إذ إنّ الانفعالات تعمل كمحددات لمجموعة من العوامل منها، طبيعة تعلم موضوع ما، الاتجاهات نحو الموضوع المراد تعلمه، طبيعة الحقائق والمعلومات المتوافرة في الموضوع قيد التّعلم، مدة احتفاظ الفرد بالمعلومات.

يمكن للمتعلمين فهم موضوع معين من دون وجود مشاعر لديهم تجاهه، بيد أن ذلك لن يعني لهم شيئاً حتى تتكون لديهم انفعالات نحوه. ببساطة فإن الحقيقة ليست مقنعة بالنسبة إلى الدماغ حتى نشعر أنها حقيقة. إنّ التّعلم من دون وجود انفعالات يُعد تعلمًا ناقصاً (Jenesen, 1997).

تشير الدّراسات المتعلقة بالجانب الانفعالي إلى أن تعليم المتعلم الكفايات الانفعالية والاجتماعية في وقت مبكر يؤثر في قدرتهم على تنظيم الانفعالات وقدرتهم على حل المشكلات من دون اندفاعية؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعيق تقدمهم وبالتالي تعمل على تكيفهم في المواقف المختلفة وتحصنهم ضد الضغوط التي قد يواجهونها في أثناء مراحلهم الانفعالية، لقد زودت نتائج الأبحاث الحديثة في مجال الدماغ المربين بمعلومات قيمة في مجال التّعليم والتّعلم؛ إذ أصبح جلياً أن القشرة الدّماغية (Necortex) هي مركز للتفكير عند المتعلم، كما أن الأميجدالا (Amygdalate) هي مركز للانفعالات، كما تشير أيضاً هذه النّواتج إلى أن تطور وظائف

الاستراتيجية المعرفية هي "خط موجه الأداء أو المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نُظم لخفض مستوى التّشّتت بين المعرفة الحالية للمتعلم والأهداف التي يرغبون في تحقيقها، وتشتمل الاستراتيجيات على مجموعة من الأنشطة تتمثل في اختيار المعلومات وتنظيمها، وربط التّعلم الجديد بالتّعلم المخزن في الذاكرة، إضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتّعلم والمحافظة على استمرارها".

أما ماسترز وموري وموري (Mori, Masters & Mori) المشار إليهم في (أبو جادو، 2005: 263) فقد اتجهوا إلى تعريف الاستراتيجية المعرفية أكثر من اهتمامهم بتعريف استراتيجية التعليم بشكل عام حيث أشاروا إلى أنها "تعبّر عن الأساليب والمبادئ والقواعد التي تسهل عملية اكتساب ودمج وتخزين واسترجاع المعلومات في مواقف وأوضاع متباينة، إضافة إلى أنها أداة رئيسة لتعلم مهارات القراءة، والكتابة، والتّساؤل، واكتساب المفردات، والتفكير، وحل المشكلات".

كما يمكن تعريف الاستراتيجيات المعرفية بأنها "الطرائق التي نرمز بوساطتها إلى المعلومات ونعمل على تخزينها ومن ثم استرجاعها. كما تعرف الاستراتيجية بأنها "طريقة لتنظيم المعلومات من أجل تخفيض تعقيدها، أو دمج المعلومات في البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد في الدماغ بهدف استخدامها لاحقاً" (Ashman & Co - way, 1997: 278).

وتعرف أكسفورد استراتيجيات التعليم بأنها "أفعال محددة يقوم بها المتعلم لجعل التّعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة وتوجيهاً ذاتياً، وأكثر فاعلية وأكثر نقلاً لمواقف جديدة" (Oxford, 1990: 312). ونظراً لإغفال الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى الفرد من قبل كل من الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، برز اتجاه ثالث في علم النفس نادى باحترام

تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات ومداخل أكثر تطوراً في تعليم اللغة، وإكسابها للأطفال، ذلك أنّ اللغة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب تعليمها وتعلّمها، ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التّعلّم أنّ يعمل معلم اللغة في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات اللغوية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم اللغة العربية هو المسئول المباشر عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التّدرسية هذا الشأن غاية في الصّعوبة (Michael & S - 1992; Roe, 1999; san & Bonnie).

وتعدّ الاتجاهات المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية نحو طبيعة اللغة، وكيفية امتلاك مهاراتها الفرعية، ووظائفها ودورها في الحياة المعاصرة من بين العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم اللغة العربية الأكثر ملاءمة في تنفيذ دروسها. فأصحاب النظرة البنائية يرون أنّ التّعليم الفعّال للغة هو الذي يتيح للطلبة فرصة ربط التّعلّم الجديد بما لديهم من خبرات سابقة، وأنّ هذه الخبرات تؤدي دوراً مهماً في تيسير عمليات الفهم. كما أنّ أصحاب هذا الاتجاه يؤكّدون دور التفاعلات الاجتماعية المصاحبة لعمليات التّعلّم، ويولّون أهمية للعملية Process على حساب النّاتج Product، ولذا يفضلون استخدام استراتيجيات مثل " التّعلّم التعاوني، والعصف الذهني، والمسرح، والتّعلّم التّبادلي، ولعب الدّور وما شابه ذلك " (عبيد، 2009: Tobin 1993).

ولعلّ القضية الكبرى في ميدان تعليم اللغة وبخاصة في الصّفوف الأربعة الأولى تكمن في ضعف، لا بل عجز معظم معلمي اللغة عن الأخذ باتجاه التّنوع في استراتيجيات تدريس مهاراتها، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريب أداية، ومعالجات

هذين الموضعين اتخذ كمعيار لدى بعض العلماء من حيث الحديث عن الذّكاء الانفعالي كوظيفة للألمجدالا، في مقابل الحديث عن الذّكاء العام - Je (esen, 1997:21).

يتطلب الاستخدام النّاجح للاستراتيجيات معرفة متى وكيف يطبق المعلم أو المتعلّم الاستراتيجيات. يتم تعليم الاستراتيجية وفق المراحل الآتية (Day, 1994:221):

- ربط الاستراتيجية مع المهمة أو الموقف: في هذه المرحلة يتم ربط الاستراتيجية مع المهمة التي سيقوم الطّلبة بها، وبالتالي يمكن للطلبة بعد ذلك توسيع استخدام الاستراتيجية في مواقف حياتية مختلفة. تعمل هذه الخطوة على شمل الطلبة في عملية تعلم في الاتجاه الصّحيح منذ البداية.

- وضع الهدف كثيراً ما يكون فعّالاً في تشجيع الطلبة بالمشاركة في العملية التعليمية: إذ يعمل تحديد الأهداف على تعزيز الدّافعية، ويزيد من الانتباه نحو المثيرات المراد تعلمها.

- نمذجة الاستراتيجية: نمذجة الاستراتيجية هي الأسلوب التّعليمي المهم، حيث تتسلسل الاستراتيجية على وفق مراحل منتظمة من الإجراءات.

- تذكر الاستراتيجية: الطلبة بحاجة لأن يكونوا قادرين على شرح الاستراتيجية وتعداد خطواتها بسهولة، حيث يكون الطلبة قد ألفوا الاستراتيجية من خلال عملية النّمذجة التي قام بها المعلم في مراحل سابقة من تعليم الاستراتيجية لطلّبه.

- التّدرب على الاستراتيجية: عندما يستخدم الطلبة الاستراتيجية لأول مرة، فمن الطّبيعي أنّ تكون الاستراتيجية مناسبة لمستوى الطلبة المعرفي، وفي الوقت نفسه أنّ تكون الاستراتيجية مناسبة لطبيعة المهمة التّعليمية.

وإنّ انعكاس هذه الاستراتيجيات واستخدامها على معلمي اللغة العربية وطرائق تدريسها يضع

استراتيجيات تعليمية واضحة المعالم والإجراءات في أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، لذا فإن على المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار الأساليب المعرفية والوجدانية للطلبة، التي تعمل على تطوير أنماط تعليمية إيجابية وفعالة في الوقت نفسه، وهذا يتطلب من المعلم أن يعطي قدراً وافراً من التفكير بما يمكن أن يكون جيداً من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن تتناغم مع خصائص المتعلمين، وطبيعة اللغة العربية، وأنماط التعليم، وفي الوقت نفسه تواكب التطورات المعرفية المتسارعة في شتى مناحي الحياة. وهذا شكل الدافع الرئيس للباحث لمحاولة التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما استراتيجيات التعليم الأكثر استخداماً من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير جنس المعلم؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير خبرة المعلم؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفعال، بحيث تتوافر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية. فضلاً عن أن تعليم مهارات اللغة ما زال مهمة مسندة إلى معلم اللغة العربية فقط، علماً أن إكساب هذه المهارات واستخدامها في مواقف التعليم المختلفة هي مسؤولية جميع معلمي المواد الدراسية، ومن خلال تدريس المحتويات التعليمية الأخرى (الناقة، 1997، Sadler، 2003) :

على الرغم من أهمية الأخذ بالمنحى التكاملي - Int grative Approach في تفعيل دور الطلبة، ودور معلم اللغة في مواقف التعليم اللغوي غير أن معظم معلمي المرحلة الأساسية يعانون ضعفاً في توظيف عمليات الربط والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع في مواقف التدريس من ناحية، وفي استثمار ما لدى الطلبة من خبرات مكتسبة في مهارة معينة لخدمة تعلم بقية المهارات ذات العلاقة، ما أدى إلى تشكل اتجاهات سلبية نحو استخدام هذا المنحى ونحو الاستراتيجيات والمعالجات القرائية ذات الصلة (نصر، 2003؛ Reuzel & Cotter، 1992).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وعلاقتها بمتغيرات جنس المعلم وخبرته ومؤله العلمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال عمل الباحث في التدريس الجامعي، وتعامله مع معلمي اللغة العربية في المدارس، ومع طلبة التربية العملية الذين يطبقون في الميدان، فقد لاحظ أن جُل استراتيجياتهم المستخدمة تركز على النمط التقليدي السلوكي، ولا يستندون إلى

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

1. اقتصار الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس الحكومية في الأردن، وهذا يحد من تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة.
2. تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2013.
3. تتناول هذه الدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية وهي تشمل: السلوكية، المعرفية، الانفعالية.
4. أداة الدراسة هي أداة تم تطويرها لأغراض الدراسة، لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على درجة صدق هذه الأداة وعلى درجة ثباتها، علماً بأنه تم التحقق من صدقها وثباتها.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات التي اهتمت باستقصاء الاستراتيجيات التعليمية لدى فئة كبيرة من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في الأردن، والتي ينبغي للمعلمين تمثيلها واستخدامها وتطبيقها، وتجعلهم قادرين على تحقيق أهداف تعليمية تتجاوز حفظ المعلومات، وتركز على القدرات العقلية العليا، والتفكير الناقد، وفرض الاتجاه نحو استراتيجيات متنوعة؛ تواكب التطور في العملية التعليمية ما أمكن.

كما تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- تمثل هذه الدراسة إضافة ومساهمة متواضعة تُضاف إلى الجهود التربوية التي تبذل في ميدان تعليم اللغة العربية وسبل النهوض بأساليب تعليمها.

- تسلط الضوء على الاستراتيجيات التدريسية

الممارسة لدى معلمي اللغة العربية ميدانياً من خلال عينة من معلمي المدارس الحكومية في الأردن.

- تفيد الباحثين في إجراء دراسات أخرى تتكامل مع هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية للدراسة

لغايات هذه الدراسة تم اعتماد التعريفات الإجرائية الآتية:

- الاستراتيجيات التعليمية: "هي إجراء أو فعل أو مجموعة من الإجراءات أو الأفعال المنظمة، التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم لتنفيذ الموقف التعليمي، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المرغوبة. وتستند استراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعلم وتصنف إلى ثلاث مدارس رئيسية هي: السلوكية والمعرفية والاجتماعية".

- معلمو اللغة العربية: "هم أشخاص مؤهلون لتعليم اللغة العربية وفق مقررات وزارة التربية والتعليم، ويعملون في المدارس الحكومية في الأردن للعام الدراسي 2012-2013".

الدراسات السابقة

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

أجرى زوكائي وزافيرانية ونصري (Zokaee & Naseri, 2012) دراسة بهدف التعرف إلى مدى تأثير متغيري أسلوب التعلم الإدراكي والجنس في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى طلبة الجامعة بايران. وتألقت العينة من (54) طالباً وطالبة يدرسون الأدب الإنجليزي في جامعة تربية مولىم الإيرانية. وقد استخدمت ثلاث أدوات لجمع البيانات هي: امتحان التوفل، واستبانة استراتيجيات تعلم اللغة لشميت (Schmitt, 1997)

الوقت الذي كانت هناك فروق دالة إحصائية فيها تعزى إلى فصول الدّراسة ولصالح الفصلين الثالث والرابع.

وفي أندونيسيا أجرى ماتاراما وحمدان (Mattarima&Hamdan, 2011) دراسة بهدف التّعرف إلى الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لدى طلبة الثانوية. بلغ حجم العينة (170) طالباً وطالبة في مدرستين ثانويتين، واستخدم الباحث استبانة أعدها في ضوء تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى الطلبة هي : المراجعة الدائمة، تكرار الكلمات الجديدة، التقليد، التدريب على أصوات اللغة، مشاهدة برامج تلفزيونية بالإنجليزية، ملاحظة الأخطاء ومحاولة تجاوزها، التفكير في التّحسّن والتّقدم، التّعزيز الذاتي. ولدى تحليل مجالات الاستراتيجيات السّنة والمقارنة بينها فقد وجد أنّ مجالاً واحداً كان بتكرارات مرتفعة هو مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة. أما المجالات الخمسة الأخرى وهي (استراتيجيات الذاكرة ، والمعرفة، والتعويضية، والاجتماعية، والوجدانية) فقد كانت بتكرارات متوسطة.

وأجرى (إبراهيم وعبد الفتاح وحמיד، 2010) دراسة بهدف التّعرف إلى الأساليب التدريسية لمدرسي ومدرسات اللغات وعلاقتها بتحصيل طلبتهم. تكونت عينة البحث من (12) مدرّساً ومدرّسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة نينوى العراقية الذين يدرّسون العربية، الكردية، الإنجليزية للصف الأول في تلك المعاهد، وبواقع (3) مدرسين في كل معهد من المعاهد الأربعة، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثون أداة تكمان (Tuckman) التي تتكون من أربعة محاور (الإبداع، القوة، السلوك، الدّفء)، ويحتوي كل

التي تتضمن خمسة مجالات من الاستراتيجيات هي (التّقريرية، والاجتماعية، والذاكرة، والمعرفية، وما وراء المعرفة)، واستبانة أسلوب التّعلم الإدراكي. ومن النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة: وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التّعلم الإدراكي واستراتيجيات تعلم اللغة كما اتضح أنّ المجال الأكثر استخداماً عند الطلبة هو مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة، يليه الاستراتيجيات التقريرية، ثم الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات الذاكرة، وأخيراً الاستراتيجيات الاجتماعية.

وفي دراسة الجبالي (Al-jabali, 2012) تمت محاولة التحري عن كيفية تطور استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية خلال أربعة فصول دراسية في جامعة جدارا بالأردن. بلغت العينة (45) طالباً وطالبة يدرسون اللغة الانجليزية في جامعة جدارا. ولتقدير استراتيجيات التّعلم استخدمت قائمة أكسفورد بمجالاتها الستة. وأوضحت نتائج الدّراسة بأن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية كان مرتفعاً في معظم مجالات القائمة. ومن حيث الأولوية في الاستخدام بحسب المجالات، فقد جاءت استراتيجيات ما وراء المعرفة بالمرتبة الأولى، تليها الاجتماعية، ثم التعويضية، وبعدها الوجدانية، ثم المعرفة، وأخيراً استراتيجيات الذاكرة. أما الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة فكانت: أنتبه لأي شخص يتحدث اللغة الانجليزية، أفكر في تقديمي بالانجليزية، أقرأ الموضوع قراءة سريعة أولاً ثم أعيد قراءته بتأن، أطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة لهم في التّعلم، أكرر قراءة أو كتابة الكلمة أو الفقرة عدة مرات لكي أحفظها، أحاول إيجاد طرائق كثيرة لاستخدام اللغة وتعلمها. كما كشفت النّتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى إلى متغير جنس الطلبة، في

ومن ثم تطبيقها على عينة من (30) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الإسلامية في الأردن يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بدرجة كبيرة، وكذلك دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية.

كم قام طالفة والخالدة (2008) بدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير. وقد تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وطبقت على أداتين، الأولى تقيس درجة ممارستهم للاستراتيجيات ، والثانية تقيس الصعوبات التي تواجههم في ذلك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات العصف الذهني حصلت على الترتيب الأول من بين استراتيجيات تنمية التفكير، وكانت استراتيجيات التعلم التعاوني كذلك من أكثر الاستراتيجيات ممارسة. أما أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ استراتيجيات التدريس فتتمثل في زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية، والنقص في عدد حصص التربية الاجتماعية المقررة، وضعف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمين باستراتيجيات مهارات التفكير.

وهدفت الدراسة التي أجراها الحيلة ونوفل والعبيسي والسلطي وهماش (2005) إلى استقصاء الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية الشائعة لدى معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة ومديرة، و(٤١) مشرفاً ومشرفة، و(58) مديراً، طبق عليهم أداة قياس مكونة من

محور على (14) فقرة، أظهرت النتائج أن مدرسي اللغة العربية يستخدمون أساليب تدريسية ناجحة بنسبة (71%)، بينما تقل هذه النسبة لدى مدرسي اللغة الكردية (61%) ومدرسي اللغة الإنجليزية (65%).

هدف دراسة أبو سنينة وأبو عودة (2010) الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم. لتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدرج، وتشتمل على ثلاثة مجالات للاستراتيجيات، هي: الاستراتيجيات السلوكية، والمعرفية، والانفعالية. وتم تطبيقها على عينة من (80) معلماً ومعلمة. بينت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات الشائعة بين المعلمين كانت ثمان استراتيجيات سلوكية، وإحدى وعشرين استراتيجية معرفية، واثنى عشرة استراتيجية انفعالية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية – التعليمية تعزى لجنس المعلم، وتخصصه وعدد سنوات خبرته، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية – التعليمية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المستويات العليا من المؤهل العلمي، وذلك على مجال الاستراتيجيات الانفعالية وعلى أداة الدراسة كاملة.

كما أجرى (الكيلاني والحكيم، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية، ولتحقيق ذلك تم بناء بطاقة الملاحظة التي اشتملت المجالات الآتية: حلّ المشكلات، الاكتشاف الموجه، والمنظم المتقدم،

لاستراتيجيات التدريس المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية (الكيلاني والحكيم، 2009). بينما دلت دراسة (أبو سنيّة وأبو عودة، 2010) على وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المستويات العليا. ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما احتوته من الأدب التربوي، والاستفادة منها في صياغة مشكلة الدراسة، وكذلك تصميم أداة جمع البيانات (الاستبانة)، ومعرفة خصائص عينة هذه الدراسات (إبراهيم وعبد الفتاح وحמיד، 2010؛ أبو سنيّة وأبو عودة، 2010؛ الحيلة ونوفل والعبيسي والسلطي وهماش، 2005)، كما قام الباحث بربط نتائج الدراسة بما توصلت إليه الدراسات السابقة. بينما تتميز هذه الدراسة بأنها تحاول التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلّمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وعلاقتها بمتغيرات جنس المعلم وخبرته والمؤهل العلمي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي من نوع الدراسات المسحية المقارن في الدراسة الحالية لمناسبتها لأهدافها، إذ تم مسح الاستراتيجيات التي يستخدمها عينة من معلمي المدارس الحكومية الأردنية، كما تمت المقارنة في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي، الجنس، عدد سنوات الخبرة، المستوى العلمي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في مدينة عمان في الأردن، والبالغ عددهم (352) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

(56) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع الاستراتيجيات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة، تلتها الاستراتيجيات المعرفية، فيما حلت الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الثالثة

تعقيب عام على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ما يأتي:

- دلت نتائج معظم الدراسات أن الإستراتيجية الأكثر استخداماً هي الاستراتيجية المعرفية، وأن استخدام الاستراتيجية السلوكية والانفعالية والاجتماعية كان بدرجة قليلة (الكيلاني والحكيم، 2009؛ Zokaee; Zaferanieh & Naseri. 2012; Kallay, 2012)

- أشارت نتائج دراسة (Al-jabali, 2012) إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً هي الوجدانية، ثم المعرفية، وأخيراً الاستراتيجيات السلوكية. ودلت دراسة (Mattarima&Hamdan, 2011) أن ترتيب مجالات استراتيجيات التعليم الأكثر استخداماً هي الإستراتيجية السلوكية ثم المعرفية ثم الانفعالية.

- دلت نتائج بعض الدراسات أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً هي الاستراتيجية السلوكية (أبو سنيّة وأبو عودة، 2010؛ الحيلة ونوفل والعبيسي والسلطي وهماش، 2005).

- تناولت بعض الدراسات أثر الجنس في استخدام الاستراتيجيات التعليمية حيث دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى إلى متغير جنس الطلبة. (Al-jabali, 2012؛ أبو سنيّة وأبو عودة، 2010).

- دلت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة للغة العربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية الأساسية في عمان، وكما هو موضح في الجدول (1).

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة في تحديد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مديريات التربية والتعليم في مدينة عمان في الأردن، فقد تم إعداد استبانة بالاعتماد على دراسات سابقة ذات صلة بالموضوع، (إبراهيم وعبد الفتاح وحמיד، 2010؛ أبو سنيينة وأبو عودة، 2010؛ الحيلة ونوفل والعيسي والسلطي وهماش، 2005)، فضلاً عن الاستفادة من إجابات (20) معلماً ومعلمة للغة العربية من المدارس الحكومية في عمان عن سؤال مفتوح حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعليمهم للمواد الدراسية. وقد تكونت في صورتها الأولية من (65) فقرة موزعة

على المجالات الثلاثة (الاستراتيجيات السلوكية، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الانفعالية)، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات، حيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كالآتي:

المجال الأول: الاستراتيجيات السلوكية، ويتكون من (15) فقرة.
المجال الثاني: الاستراتيجيات المعرفية، ويتكون من (21) فقرة.
المجال الثالث: الاستراتيجيات الانفعالية، ويتكون من (15) فقرة.
صُممت فقرات الاستبانة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وأعطيت فقراتها الأوزان التالية: (أوافق بدرجة مرتفعة جداً، أوافق بدرجة مرتفعة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة جداً). وعند التصحيح تعطى فئات التدرج الأوزان الآتية على الترتيب: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

الجدول (1): أفراد عينة الدراسة موزعين بحسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى العلمي

النسبة المئوية	العدد	المتغير	
46%	30	الذكور	الجنس
54%	35	الإناث	
100%	65	المجموع	
23%	15	أقل من (5) سنوات	عدد سنوات الخبرة
43%	28	من (5) إلى (10) سنوات	
34%	22	أكثر من (10) سنوات	
100%	65	المجموع	
54%	35	بكالوريوس	المستوى العلمي
23%	15	دبلوم عالي	
23%	15	دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة)	
100%	65	المجموع	

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة تم عرضها على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية و (3) معلمين من تربية عمان الثالثة، لتحديد مدى صلاحية الفقرات لكل مجال، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي تقع فيه. وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة وحذف بعض فقرات الاستبانة.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة فقد حُسب معامل ثباتها بطريقتين هما طريقة إعادة الاختبار (Test - Retest) وطريقة كرونباخ- ألفا (Cronbach-Alpha). فقد تم تطبيق الاستبانة على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (20 معلماً ومعلمة للغة العربية)، وبعد فترة أسبوعين تم تطبيق الاستبانة على العينة ذاتها. وقد بلغ معامل الثبات لدرجات المجالات الثلاثة - السلوكية والمعرفية والوجدانية- بهذه الطريقة على التوالي (0.73 ، 0.64 ، 0.75)، وللدرجة الكلية (0.85). وبطريقة كرونباخ- ألفا ، بلغ معامل الثبات للمجالات الثلاثة على التوالي (0.68 ، 0.78 ، 0.79)، وللدرجة الكلية (0.89).

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على متغير أساسي (تابع) هو الاستراتيجيات التعليمية الشائعة لدى المعلمين، والتي يعبر عنها بالدرجات التي يحصلون عليها على أداة القياس (الاستبانة) المعدة لهذا الغرض. كما تشتمل الدراسة على ثلاثة متغيرات (مستقلة) هي: (1) جنس المعلم: وله مستويان (ذكر، أنثى). (2) عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر). (3) المستوى العلمي: وله ثلاثة مستويات هي:

(بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا) ماجستير أو دكتوراه).

إجراءات جمع البيانات

1. تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.
2. تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وقد تابع الباحث إجراءات تطبيق الأداة على العينة.
3. تم تفرغ البيانات في الحاسوب، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

بالاستعانة بالرمزة الإحصائية SPSS تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. إحصاء وصفي: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وذلك لوصف توزيع درجات أفراد العينة إحصائياً بحسب متغيرات الدراسة.
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استخدام استراتيجيات التعليم بحسب متغير الجنس.
3. تحليل التباين من الدرجة الأولى لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استخدام استراتيجيات التعليم بحسب متغير الخبرة، ومتغير المستوى العلمي.
4. اختبار شفي للمقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات.
5. معادلة ألفا- كرونباخ لحساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.
6. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة بطريقة الاستقرار.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما استراتيجيات التّعليم الأكثر استخداماً من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والتقدير النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية فضلاً عن درجات المجالات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول (2) أدناه. ولتقدير مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للاستراتيجيات، فقد استخدم المعيار الذي استخدم في دراسة نجوين وجودويل (Nguyen&Godwyll, 2010) استناداً إلى المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول (2):

(1.00 – 2.60)	مستوى استخدام منخفض.
(2.61 – 3.40)	مستوى استخدام متوسط.
(3.41 – 5.00)	مستوى استخدام مرتفع.

يلاحظ من الجدول (2) أن المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التّعليم لدى معلمي اللغة العربية كان متوسطاً. يظهر ذلك من خلال المتوسط الحسابي الكلي الذي بلغ (3.29). وبالنسبة لمجالات الاستراتيجيات فقد كانت الاستراتيجيات السلوكية بمستوى مرتفع، بينما جاءت الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية بمستوى متوسط إلا أن نسبها تتباين نوعاً ما. حيث تأتي الاستراتيجيات المعرفية، ثم الاستراتيجيات الانفعالية. كما يتضح من الجدول ذاته في مجال الاستراتيجيات السلوكية أن (9) منها (أي بنسبة 60 %)، كان استخدامها مرتفعاً لدى المعلمين، و(6) استراتيجيات كان استخدامها متوسطاً (أي بنسبة 40%). أما في مجال الاستراتيجيات المعرفية فقد كانت (8) استراتيجيات كان استخدامها مرتفعاً (بنسبة 38%)، و(12) إستراتيجية كان

استخدامها متوسطاً (بنسبة 57%)، بينما كان استخدام استراتيجية واحدة منخفضاً (بنسبة 5%). وفي مجال الاستراتيجيات الانفعالية بلغ عدد الاستراتيجيات التي كان استخدامها بمستوى مرتفع (5) استراتيجيات (بنسبة 33%)، و (8) استراتيجيات كان استخدامها متوسطاً (أي بنسبة 54 %)، بينما كانت (2) استراتيجية استخدامها منخفضاً (بنسبة 13%). ويمكن عزو هذه النتائج إلى مجموعة من العوامل منها، استسهال توظيف الاستراتيجيات السلوكية من قبل معلمي اللغة العربية، إضافة إلى طبيعة المناهج الدراسية التي تعج بالاستراتيجيات السلوكية وبالتالي تفرض نفسها على المعلم، كما يمكن أن يكون لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دور بارز في هذا المقام؛ إذ غالباً ما تستند هذه المؤسسات ممثلة بالأسرة والمدرسة إلى النمط السلطوي؛ وبالتالي تبني الاستراتيجيات السلوكية في عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن أن يكون للنظم والسياسات المتبعة في المدارس الحكومية تأثير واضح فيما يتعلق بهرمية اتخاذ القرار.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Mattarima&Hamdan, 2011: أبو سنية وأبو عودة ، 2010؛ الحيلة ونوفل والعيسي والسلطي وهماش، 2005) التي أشارت إلى أن ترتيب مجالات استراتيجيات التّعليم الأكثر استخداماً هي الاستراتيجية السلوكية ثم المعرفية ثم الوجدانية.

بينما تتعارض هذه النتائج مع دراسات (الكيلاني والحكيم، 2009؛ Zokaee; Zaferanieh & Naseri, 2012; Kallay, 2012)؛ التي دلت أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً هي الاستراتيجية المعرفية، وأن استخدام الاستراتيجية السلوكية والوجدانية والاجتماعية كان بدرجة قليلة.

كما تتعارض مع دراسة (Al-jabali, 2012) التي

أشارت إلى أنّ الاستراتيجيات الأكثر استخداماً هي الوجدانية، ثم المعرفية، وأخيراً الاستراتيجيات السلوكية.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير النسبي لاستراتيجيات التعليم لدى أفراد العينة الكلية.

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	التقدير
المجال الأول: الاستراتيجيات السلوكية					
3.	يزود المعلم الطالب بمدى صحة استجاباته أولاً بأول بشكل مستمر.	3.76	1.02	1	مرتفع
13.	يدرب المعلم طلبته على تمييز الخصائص المختلفة للمفهوم الواحد .	3.80	0.99	2	مرتفع
1.	يستخدم المعلم أسئلة محددة تحتاج إلى إجابات محددة.	4.02	1.10	3	مرتفع
11.	يساعد المعلم طلبته على محاكاة نماذج مرغوب بها.	3.82	1.03	4	مرتفع
2.	يعزز المعلم الطالب على الإجابة المرغوب بها .	3.57	0.95	5	مرتفع
4.	يستخدم المعلم العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.	3.75	1.11	6	مرتفع
9.	يهتم المعلم بتعديل سلوكات طلبته غير المرغوب بها.	3.45	1.29	7	مرتفع
10.	يهمل المعلم السلوكات غير المرغوب بها في المواقف التعليمية-التعلمية.	3.62	1.19	8	مرتفع
7.	يجزئ المعلم المادة التعليمية - التعلمية إلى مهمات محددة تتطلب استجابات محددة.	3.50	1.10	9	مرتفع
8.	يستند المعلم إلى محكات في عملية تقويم طلبته.	3.31	1.13	10	متوسط
14.	يدرب المعلم طلبته على تعليم سلوكات بسيطة حتى تصل في النهاية إلى سلوك معقد.	3.14	1.19	11	متوسط
15.	يقوم المعلم بسحب مثيرات منفردة أو غير مرغوب بها بعد قيام الطالب بالسلوك المناسب.	3.10	1.027	12	متوسط
5.	يعمل المعلم على تدريب طلبته على تحديد أهدافهم التي يرغبون في تحقيقها.	2.90	1.07	13	متوسط
6-	يوظف المعلم إجراءات التعاقد مع طلبته بغية إنجاز المهمات التعليمية - التعلمية.	2.64	0.92	14	متوسط
12.	يمكن المعلم طلبته من توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة.	2.61	1.15	15	متوسط
الكلّي للمجال					
		3.42	0.09		مرتفع
المجال الثاني: الاستراتيجيات المعرفية					
18.	ينهي المعلم الموقف التعليمي- التعلمي بربط أجزائه بعضها ببعض.	4.22	1.02	1	مرتفع
28.	يشجع المعلم طلبته على تحري دقة المعلومات والحقائق قبل إصدار الأحكام.	3.94	0.99	2	مرتفع
34.	ينتقل المعلم في تعليمه من القاعدة إلى المثال.	3.82	1.027	3	مرتفع

17.	يبدأ المعلم بعرض الأفكار الرئيسة للموضوع التعليمي في بداية الحصة.	3.77	0.95	4	مرتفع
19.	يبدأ المعلم الموقف التعليمي - التّعلّمي بعرض مشكلة محيرة على الطلبة.	3.71	1.11	5	مرتفع
27.	يُدرّب المعلم الطلبة على تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطتهم التّعلّمية.	3.67	1.15	6	مرتفع
36.	يُكلف المعلم طلبته بعمل ملخصات كتابية أو لفظية حول المعلومات التي يحصلون عليها.	3.64	0.99	7	مرتفع
33.	يرشد المعلم طلبته إلى المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات ومواقع الإنترنت...	3.60	1.19	8	مرتفع
29.	يتيح المعلم لطلّبه توليد مفاهيم جديدة.	3.27	1.19	9	متوسط
25.	يُدرّب المعلم طلبته على توليد إجابات موحدة للمثير المطروح عليهم.	3.20	1.19	10	متوسط
20.	يستخدم المعلم أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.	3.14	1.07	11	متوسط
32.	تتناغم أساليب تعليم المعلم المعرفية مع أساليب تعلم طلابه.	3.13	1.29	12	متوسط
16.	يشجّع المعلم طلبته على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل للمشكلة المطروحة.	3.10	1.10	13	متوسط
30.	يسرّ المعلم لطلّبه توظيف إجراءات لتنظيم عمل الذاكرة (ترميز المعلومات).	3.04	1.027	14	متوسط
21.	يمنح المعلم الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب.	3.00	0.92	15	متوسط
23.	يوظف المعلم الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم - التّعلم.	2.86	1.13	16	متوسط
26.	يميل الطلبة لتوليد المعرفة الجديدة من خلال إحداث التناقض بين خبراتهم السابقة والمعرفة الحالية.	2.82	1.027	17	متوسط
22.	ينهي المعلم الموقف التعليمي - التّعلّمي برسومات توضيحية مناسبة للطلّبة.	2.81	1.10	18	متوسط
35.	يبدأ المعلم من الأمثلة إلى القاعدة في الموقف التعليمي - التّعلّمي.	2.67	1.15	19	متوسط
24.	يسهم المعلم في تدريب طلبته على توليد استجابات أصيلة (متفردة) للمثير المطروح عليهم.	2.63	1.29	20	متوسط
31.	يساعد المعلم طلبته على تحديد أساليب تعلمهم.	2.45	1.13	21	منخفض
الكلّي للمجال					
3.26					
0.10					
متوسط					
المجال الثالث: الاستراتيجيات الانفعالية					
40.	يسمح المعلم لطلّبه الحصول على توضيحات وتفسيرات إضافية حول مثير ما.	3.82	1.13	1	مرتفع
41.	يدعم المعلم تعاطف طلبته مع بعضهم بعضاً.	3.67	1.29	2	مرتفع
48.	يعمل المعلم على إكساب طلبته الثقة بأنفسهم	3.69	1.19	3	مرتفع
43.	يشجّع المعلم طلبته على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.	3.63	0.99	4	مرتفع
49.	يُكسب المعلم طلبته القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.	3.44	1.13	5	مرتفع

47.	يدرب المعلم طلبته على إرجاع أسباب نجاحه أو فشله إلى قدراتهم الذاتية.	3.32	1.027	6	متوسط
50.	يعزز المعلم النمط القيادي لدى طلبته.	3.27	1.19	7	متوسط
37.	يوظف المعلم التّعلّم التعاوني في الغرفة الصفية لتحقيق أهداف مرغوبة.	3.10	1.13	8	متوسط
46.	يسند المعلم لطلّبه لعب أدوار متباينة في المواقف التعليمية - التّعلّمية.	3.10	1.19	9	متوسط
51.	يسهم المعلم في تنمية تحكم طلبته في انفعالاتهم.	3.00	1.02	10	متوسط
38.	يوزع المعلم على مجموعات الصف مهمات تعليمية - تعليمية متنوعة.	3.03	1.15	11	متوسط
39.	يُتيح المعلم لطلّبه فرصة الحديث الذاتي بطريقة إيجابية.	3.14	1.15	12	متوسط
42.	يُكسب المعلم طلبته القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.	2.94	1.19	13	متوسط
44.	يدرب المعلم طلبته على حل النزاعات الناشئة بينهم بطريقة مريحة.	2.48	0.99	14	منخفض
45.	يُتيح المعلم الفرصة الكافية لطلّبه لإجراء المناظرات المتنوعة فيما بينهم.	2.30	1.29	15	منخفض
الكلّي للمجال		3.20	0.09		متوسط
الكلّي		3.29	0.01		

إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام استراتيجيات التعليم السلوكية والمعرفية والوجدانية تعزى لمتغير الجنس، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة إلى معرفة المعلمين والمعلمات للأنماط المتنوعة للاستراتيجيات التعليمية - التّعلّمية؛ نتيجة المران والخبرة التي تعرض لها هؤلاء المعلمون والمعلمات، زيادة إلى حرص وزارة التربية والتعليم على تأهيل المعلمين والمعلمات بالدورات المناسبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al-jab - li، 2012؛ أبو سنيّة وأبو عودة، 2010) التي دلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى إلى متغير جنس المعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير جنس المعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من الذكور والإناث على استبانة استراتيجيات التّعليم. كما استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (t-test for Independent Samples) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين، والجدول (3) يوضح ذلك. يتضح من الجدول (3) أعلاه أن الفرق بين متوسطي الذكور والإناث في درجاتهم الكلية على استبانة استراتيجيات التعليم التي يستخدمونها غير دال إحصائياً. فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.095)، وقيمة مستوى الدلالة (0.975) وهي أكبر من (0.05). كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعليم تبعاً لمتغير الجنس.

الاستراتيجيات	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	الذكور	30	3.55	5.00	1.580	0.286
	الإناث	35	3.25	4.02		
الاستراتيجيات المعرفية	الذكور	30	3.32	5.66	1.475	0.198
	الإناث	35	3.21	5.23		
الاستراتيجيات الانفعالية	الذكور	30	3.24	6.20	0.357	0.085
	الإناث	35	3.16	5.15		
الدرجة الكلية للاستبانة	الذكور	30	3.38	5.69	0.095	0.975
	الإناث	35	3.24	5.04		

يتضح من الجدول (4) أن أعلى قيمة في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية كانت لمعلمي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات ثم المعلمين ذوي الخبرة من (5 - إلى أقل من 10) سنوات، ثم متوسط المعلمين ذوي الخبرة من (10) سنوات فأكثر. وللتحقق من أن الفروق الموجودة بين متوسطات درجات المعلمين في استخدام استراتيجيات التعليم بحسب الخبرة دالة إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (5) يوضح نتائج التحليل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير خبرة المعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعلمين الكلية على الاستبانة ولكل مجال من مجالات الاستراتيجيات والخبرة الثلاثة، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) : أعداد المعلمين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على استبانة استراتيجيات التعليم تبعاً لمتغير خبرة المعلم

الخبرة	العدد	الاستراتيجيات السلوكية		الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات الانفعالية		الدرجة الكلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	15	3.43	5.01	3.43	4.32	3.53	5.21	3.46	12.04
من 5 إلى 10 سنوات	28	3.35	4.46	3.20	3.30	3.31	4.20	3.29	10.40
أكثر من 10 سنوات	22	3.42	5.00	3.15	4.72	2.76	4.32	3.11	13.64
المجموع	65								

الجدول (5): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعليم تبعاً لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة المحسوبة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	178.24	2	35.39	8.125	0.395
	داخل المجموعات	1619.34	62	5.49		
	المجموع	1797.58	64			
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	1190.13	2	234.16	18.570	0.155
	داخل المجموعات	1411.05	62	4.78		
	المجموع	2601.18	64			
الاستراتيجيات الانفعالية	بين المجموعات	470.25	2	148.18	6.125	0.040
	داخل المجموعات	1786.47	62	6.05		
	المجموع	2256.72	64			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5220.10	2	1020.35	8.129	0.252
	داخل المجموعات	10727.02	62	36.36		
	المجموع	15947.12	64			

المتوسطات الحسابية من الجدول (4) تكون الفروق لصالح معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، ويمكن تفسير ذلك بإرجاعه إلى تمكن هذه الفئة من التقيد بالاستراتيجيات الوجدانية واستيعابها، حيث يكونون عادة من المعلمين الشباب الأصغر عمراً، الذين يؤمنون بحرية الطلبة، فيحاولون تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم ويسمحون لهم بالتعبير عن ذاتهم بشكل أكبر، كما أنهم قريبون من الطلبة عمرياً، حيث لاحظ الباحث الانسجام بين الطلبة والمعلمين الجدد، وانعكس ذلك على تطبيق المعلمين للاستراتيجيات الوجدانية بكفاءة عالية، وتقاربهم وشعورهم بما يشعر به الطلبة في هذه المرحلة العمرية، وتقبل آراء الطلبة، ويحاولون تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو اللغة العربية، وهم في كثير من الأحيان يساعدونهم على مواجهة الصعوبات التي تعيق تقدمهم، ويعملون على تلبية الحاجات الوجدانية والانفعالية.

فالعلاقات الوجدانية بين المعلمين من هذه الفئة والطلبة تقوم على احترام شخصية الطلبة،

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) للاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والوجدانية وللدرجة الكلية كانت على الترتيب (8.125، 18.570 ، 6.125، 8.129)، وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء الاستراتيجيات الانفعالية إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة استراتيجيات التعليم تعزى لمتغير الخبرة على مستوى الدرجة الكلية. ولتحديد أزواج المتوسطات التي تختلف بدلالة إحصائية في الاستراتيجيات الانفعالية، فقد استخدم اختبار شفي للمقارنات البعدية، والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

من الجدول (6) يتضح أنه توجد فروق في الاستراتيجيات الوجدانية بين معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من (5) إلى أقل من (10) سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من (10) سنوات فأكثر، وبالرجوع إلى

وللإجابة عن هذا السؤال فقد حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية على الاستبانة ، ولكل مجال من مجالات الاستراتيجيات والمؤهل العلمي الثلاثة ، كما موضح في الجدول (7). يتضح من الجدول (7) أعلاه أن متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في استبانة استراتيجيات التعليم تختلف بحسب المستوى الجامعي، سواء أكان ذلك في المجالات الثلاثة أم في الدرجة الكلية للاستبانة. وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح نتائج التحليل.

والإيمان بقدراتهم، وحسن معاملتهم، وتقديرهم والاستماع إلى وجهات نظرهم، مما يساهم في تطبيق الاستراتيجيات الوجدانية أكثر من المعلمين في الفئات الأخرى. وتتعارض هذه النتائج فيما يتعلق بالخبرة مع دراسة (أبو سنيّة وأبو عودة ، 2010؛ الكيلاني والحكيم، 2009) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس المعرفية تعزى لمتغير الخبرة. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم ؟

الجدول (6): نتائج اختبار شفي للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات الوجدانية بحسب الخبرة

الخبرة	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة)
1 -أقل من 5 سنوات		7.32 ×	8.20 ×
2-من 5 إلى 10 سنوات			-6.14
3-أكثر من 10 سنوات			
× الفرق دال عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$			

الجدول (7): أعداد المعلمين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على استبانة استراتيجيات التعليم تبعا لمتغير المستوى العلمي.

المستوى	العدد	الاستراتيجيات السلوكية		الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات الانفعالية		الدرجة الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
بكالوريوس	35	3.43	5.01	3.13	4.47	3.14	4.38	3.23	12.12
دبلوم عالي	15	3.35	6.00	3.21	4.12	3.16	4.15	3.24	12.36
دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة)	15	3.42	3.35	3.44	4.06	3.30	3.55	3.39	12.45

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعليم تبعا لمتغير المستوى العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	50.27	2	16.14	0.875	0.475
	داخل المجموعات	1686.46	62	5.67		
	المجموع	1736.73	64			
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	168.48	2	55.14	2.695	0.045
	داخل المجموعات	1971.96	62	6.64		
	المجموع	2140.44	64			
الاستراتيجيات الوجدانية	بين المجموعات	123.22	2	40.35	1.755	0.169
	داخل المجموعات	2218.26	62	7.16		
	المجموع	2341.48	64			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	620.98	2	205.14	1.525	0.189
	داخل المجموعات	13181.88	62	44.38		
	المجموع	13802.86	64			

و خبراتهم المعرفية، مما يدعم توجههم في توظيفها في العملية التربوية، وبالتالي توفير فرص إيجابية فعالة داخل الغرفة الصفية بين المعلم والطالب؛ مما يؤدي إلى حدوث تعلم أكثر فعالية على مخرجات التعلم، وتنمية قدرتهم على المشاركة الفعالة، مما يجعل الطلبة أكثر مرونة وحيوية في طرح الحقائق والآراء والأفكار داخل الغرفة الصفية. وكذلك يرى الباحث أن هذه الفئة تركز على الاستراتيجيات المعرفية أكثر من غيرها، لإيمانهم بأن هذه الاستراتيجيات تفعل قدرة المتعلم على التفكير والبناء، ولا تركز فقط على السلوك الظاهر والقابل للقياس. وتعارض هذه النتائج فيما يتعلق بالمؤهل العلمي مع دراسة (الكيلاني والحكيم، 2009) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تتوافق مع دراسة (أبو سنية وأبو عودة، 2010) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المستويات العليا.

يظهر من نتائج تحليل التباين المعروضة في الجدول (8) أن قيم (ف) المحسوبة لمجالات استراتيجيات التعليم الثلاثة وللدرجة الكلية كانت على التوالي (0.875، 2.695، 1.755، 1.525)، وجميعها غير دالة إحصائياً باستثناء مجال الاستراتيجيات المعرفية، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ولتحديد أزواج المتوسطات التي تختلف بدلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية، فقد استخدم اختبار شفي للمقارنات البعدية، والجدول (9) يوضح نتائج هذا الاختبار. يتضح من الجدول (9) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا والمعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس ودبلوم عالي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (7) تكون الفروق لمصلحة المعلمين الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، ويمكن تفسير ذلك إلى أنهم أكثر اطلاعاً على النظريات التربوية وتطبيقاتها، وإلى تمكن هذه الفئة من فهم الاستراتيجيات المعرفية واستيعابها وتنفيذها من خلال دراساتهم العليا،

الجدول (9): نتائج اختبار شفي للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات المعرفية بحسب المستوى العلمي

المستوى	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)
بكالوريوس		2.04 -	1.64 ×
دبلوم عالي			1.71 ×
دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)			

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فقد تم صوغ التوصيات الآتية:

- العمل على اختبار فاعلية الاستراتيجيات الحديثة التي يطرحها الأدب التربوي في المواقف التعليمية-التعلمية المختلفة وعلى عينات متباينة.
- الدعوة إلى عقد الدورات المتخصصة في تأهيل معلمي اللغة العربية، وتشجيعهم على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية المختلفة.
- إجراء المزيد من البحوث لاستقصاء الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية الشائعة في مباحث أخرى مختلفة.

المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الله وعبد الفتاح، شعيب وحמיד، صدام، (2010)، الأساليب التدريسية لمدرسي ومدرسات اللغات وعلاقتها بتحصيل طلبتهم، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 9 (4): 1-23.
- أبو جادو، صالح، (2005)، استراتيجيات التعلّم وتوظيفها في التدريس الصفّي. عمان: منشورات معهد التربية (الأنروا – اليونسكو).
- أبو الضبعت، زكريا إسماعيل، (2007)، المناهج: أسسها ومكوناتها، الأردن / عمان: دار الفكر.
- أبو سنيّة، عودة وأبو عواد، فريال، (2010)، الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 24 (1): 157-189.
- الحيلة، محمد ونوفل، محمد والعيسي، محمد والسلطي، ناديا وهماش، حنان، (٢٠٠٥)، الاستراتيجيات التعليمية – التعليمية الشائعة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لوكالة الغوث الدولية (نظرة مستقبلية)، ٢٨ حزيران ٢٠٠٥، في مسرح كلية تدريب عمان.
- طالفحة، حامد والخوالدة، ناصر، (٢٠٠٨)، ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم لأساسي في الأردن لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديرهم لهم والصعوبات التي يواجهونها. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 22 (3): 1-25.
- الكيلاني، أحمد والحكيم، سمير، (2009)، درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية،
- مجلة البصائر، 13 (1): 353-384.
- الناقة، محمود كامل، (1997)، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبيد، ولیم، (2009)، استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، عمان: دار المسيرة.
- وزارة التربية والتعليم، (2011)، منشورات إدارة التخطيط التربوي، المطابع المركزية.
- نصر، حمدان علي، (2003)، الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر، مجلة جامعة الملك سعود، 16 (1): 189-234.
- ## المراجع الأجنبية
- Al-Jabali, M. (2012). "Language learning strategy use and concept development among Jordanian undergraduate English language majors". International journal of Education, 4 (1), 161- 180.
- Ashman, F., Adrian & Conway, F., Robert. (1997). Introduction Ltd , Pad stow, Cornwall. London, New York
- Barling, J & Slater, E. (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of leadership. Organization Development. Journal, 21(21), 157-161.
- Day, Victoria P (1994). Promoting strategic learning , retrieved July 12, 2002, from : www.EBSCO.org
- Jenesen, Eric (1997). Brain Compatible Strategies. The Brain store, Inc, San Diego
- Livingston, J.A. (1997). Meta-cognition: An Overview. Re-

Strategies for middle Grade learners, Handbook for content Area teachers, **International Reading Association** , USA.

- Schunk, D. (2000). **Learning theories: An educational Perspective**. (2nd ed). New Jersey: Prentice- Hall, Inc

-Sternberg, J. & Williams M. (2004). **Educational Psychology**. Allyn & Bacon

-Tobin ,K.,(1993),**The Practice of Constructivism in Science Education**, Lawrence Erlbaum Associates ,Inc

- Woolfolk, Anita (2002). **Education- al Psychology**. Pearson Educational Company

- Zokaee, Saeedeh; Zaferanieh, Ela- heh; Naseri, Mahdiah. (2012). On the Impacts of Perceptual Learning Style and Gender on Iranian Undergraduate EFL Learners' Choice of Vocabulary Learning Strategies, **English Lan- guage Teaching**, 5(9), 138-143

trieved June 10, 2005, from: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacogn.htm>

-Mattarima, K. & Hamdan, A. R. (2011). Understanding students learn- ing strategies as an input context to design English classroom activities". **International Journal of Psycholog- ical Studies**, 3 (2), 238- 248.

- Michael., B; Susan. W, T., & Bon- nie, B.Graves, (1999). **Sensational, of Elementary Reading**, Allyn and Bacon. UAS.

- Nguyen, N. & Godwyll,F. (2010). "Factors influencing language-learning strategy use of English learners in an ESL context". **Mid-Western Educa- tional Research**, 23 (4), 7-13.

-Oxford, R.I. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publisher.

- Pei-Shi, W. (2012). "The effect of learning styles on learning strategy use by EFL learners". **Journal of So- cial Sciences**, 8 (2), 230- 234.

- Pongsuwan, S. , Hoksuan, S., In- Udom, W., & Chalakbang, W. (2011). "Development of an e-learning model based on the meaningful learning pro- cess through a constructivist theory". **European Journal of Social Scienc- es**,24(4),625-638.

- Reuzl ,D.R.& Cooter ,R.B.(1992), **Teaching Children to Read from ba- sal to books**, meril,Inc.

- `Roe ,M ,F. (1992) Reading strat- egy instruction complexities and pos- sibilities in middle school , **Journal of Reading**, 36,(3), 190-196.

-Sadler, C R.,(2003), Comprehension