

استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن
من وجهة نظرهن

**Common strategies in children learning and teaching adopted by
female teachers of the first three grades in Jordan**

أحمد داود، وعبد السلام الجعافرة*

Ahmed Daoud & Abdulsalam AL-Jaafreh

قسم معلم الصف، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء، الأردن

Department of Class Teacher, Faculty of Educational Sciences, Zarqa
University, Jordan

*الباحث المراسل: daoudahmed82@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2018/10/28)، تاريخ القبول: (2019/1/16)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة شيوع استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (72) معلمة من مديرية تربية القويسمة، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاث استراتيجيات تدريسية: التدريس المباشر، والتعلم في مجموعات، وحل المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الشبوع الكلية جاءت بدرجة متوسطة في استراتيجيتي التدريس المباشر، والتعلم في مجموعات، في حين جاءت منخفضة في استراتيجية حل المشكلات. وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الخبرة والصف.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم والتعليم، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

Abstract

The study aimed at identifying the common strategies of children learning and teaching among female teachers of the first three grades in Jordan from Their point of View. The population consisted of (72)

* البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي في جامعة الزرقاء.

female teachers from Al-Quwaimh directorate of education in Jordan. The study used a questionnaire tool consisted of (27) items to achieve the objectives, the study results revealed that The common strategies of children learning and teaching among Female teachers of the first three grades was moderate level, and there were no statistically significant differences of the attributed to the variable of experiences and class.

Keywords: Strategies of Learning and Teaching, Teachers of the First Three Grades.

المقدمة والإطار النظري

تتكون عملية التعليم من عناصر مختلفة وهي في حالة تفاعل مع بعضها البعض، ويعد التدريس أحد هذه العناصر الذي يسعى إلى تحقيق الإثارة في التعليم وتسهيله.

وتنظر الاتجاهات التربوية الحديثة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى على أنها حجر الأساس الذي يقوم عليه نجاح المتعلم في تعلمه اللاحق، وفي هذه المرحلة يبدأ تأسيسه في المهارات الأساسية، وتكوين اتجاهاته وميوله نحو التعليم والتعلم؛ ونظراً لهذه الأهمية تعالت الدعوات التي تطالب بضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله مسلياً بالإضافة إلى إعداد المعرفي؛ لكي يتمكن من مواكبة التطورات السريعة في العملية التربوية بأبعادها المختلفة؛ ولهذا كله لا بد للمعلم من امتلاك المهارات اللازمة لتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في المواقف الصفية التي تعمل على إشراك المتعلم ونقله من مرحلة المتلقي المعتمدة على التلقين إلى مرحلة المشارك الفعّال (AL-Jaafreh & Azaydeen, 2016).

ويعد الصف الدراسي بيئة تعليمية تجمع بين المتعلمين من خلفيات مختلفة ذات قدرات وشخصيات مختلفة، وهذا يتطلب من المعلم الفعّال تنفيذ استراتيجيات تعليمية مبتكرة وتلبية احتياجات المتعلمين الفردية من خلال التخطيط للدروس وإثارة الدافعية وكيفية صياغة الأسئلة لتسهيل تعلم المادة الدراسية وصولاً لتحقيق النتائج التعليمية (Garton & Copland, 2018).

وتعتبر استراتيجيات التدريس العامل المساعد والمسهل للمتعلمين في العملية التعليمية، إذ أنها تُنشط في الصفوف الدراسية باعتمادها على موضوعات مثل التخطيط للدرس، والاستجاب، واستراتيجيات التعلم الجماعي (Creations, 2018).

وتعرف بأنها مجموعة متناسقة ومتتابعة من الإجراءات التي يتم اختيارها والتخطيط لها بشكل متسلسل مستخدماً الإمكانيات المتاحة (Al Adwan & Daoud, 2016).

ومن أجل إعطاء المتعلمين فهماً مستنيراً لما يدعم التعليم لديهم، فإنها تبحث في جوانب مختلفة من التدريس من خلال شمولها على مهارات مختلفة مثل ما وراء المعرفة والتفكير، ومعرفة موضوع المادة التعليمية، وتقييم أداء المتعلم (Muijs & Reynolds, 2017).

وتشمل الاستراتيجيات قدرة المعلمين على تصميم التعليم وتخطيطه، وتنظيم المادة التعليمية، لاكتساب فهم أعمق لدى المتعلم في الصفوف الدراسية، وعلى الرغم من الحاجة إلى وجود تغييرات في الممارسات التربوية الحالية، فلا بد من مشاركة المتعلمين التعليمية من خلال استراتيجيات تعتمد على الأسئلة والتفكير (Alten, 2015).

وتتباين الاستراتيجيات التعليمية ما بين الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة التي تسهم في تحقيق مشاركة المتعلمين بنشاط وفعالية في التعليم، وبالإضافة إلى مساعدة المعلمين على التخطيط للدروس واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لها، وطريقة عرضها، وإدارة الصف، وتقييم المتعلمين (Burden & Byrd, 2018).

ونظراً لأهمية الاستراتيجيات في التعليم، فتعددت أشكاله ومنها: التعليم المباشر (الموجهة)، والتعليم بالاكشاف، والتعليم بالحوار والمناقشة، واستخدام الوسائل البصرية والسمعية والحسية، والتعلم القائم على توظيف تكنولوجيا التعليم (Johnson, 2017).

ولضمان نجاح الموقف التعليمي فهي تمنح جميع المعلمين الأدوات اللازمة لتخطيط وإعداد الدروس الهادفة والفعالة وصولاً للنتائج التعليمية المراد تحقيقها، ولا بد من تضمين استراتيجيات جديدة مثل ما وراء المعرفة في التدريس، ويمكن للمعلمين توفير تعلم متقن ومعزز من خلال تمكين المتعلمين من التفاعل مع المحتوى التعليمي (Kolb, 2017).

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في اختيار الاستراتيجية المناسبة للتدريس، بالإضافة إلى كيفية توظيفها مع الوسائل التعليمية المختلفة لمساعدة المتعلمين ليكونوا أكثر نجاحاً وتحقيقاً للنتائج التعليمية، ولا بد من معرفة خصائص واحتياجات المتعلمين، والنتائج التعليمية الخاصة بالمادة الدراسية (Ddoubet & Hockett, 2015).

وبهذا يحصل المعلمين على دليل عملي لإنجاز الجوانب الفنية في عملية التعليم، فيصبح لهم قدرة على بناء مجتمعات صفية إيجابية، بل أيضاً وتحديد طرائق مشاركة المتعلمين في توفير بيئة التعلم الخاصة بهم، مما يمكن المتعلمين من امتلاك مهارات الاتصال في التدريس (Burden, 2016).

الدراسات السابقة

قام الباحثان بالرجوع إلى العديد من الدراسات والأبحاث المحلية والعالمية ذات العلاقة باستراتيجيات التعلم والتعليم السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة، ومن أبرز هذه الدراسات ما يأتي:

قام كانيانجولين وميدوس (Caningliam & Meadows, 2018) بدراسة هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين قبل الخدمة لحلهم مشكلة غنية من الجوانب المفاهيمية في أريزونا، واعتمدت المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلمًا، وجرى تحليل إجابات المعلمين لحل مشاكل مفاهيمية، وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المشاكل التي طرحت كانت إجرائية بينما أظهرت حلول مشاكل معلمي قبل الخدمة وجود فهم مفاهيمي وعمق للمعرفة لعدم استخدام استراتيجيات متنوعة في التدريس.

وأما دراسة صالح (Saleh, 2016) فقد هدفت إلى معرفة استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال الخاصة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (390) معلمة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمات ذوات الخبرة من (5-10) سنوات مقارنة مع الخبرة من (10 فأكثر).

وأجرى كيستتر وآخرون (Kistner, et. al. 2015) دراسة هدفت إلى معرفة دور المحتوى التعليمي ومعتقدات المعلم لتعزيز استخدامات المعلمين في استراتيجيات التعلم، واعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (20) معلمًا في سويسرا، وجرى تسجيل شريط فيديو لخمس دروس في الصف التاسع، واستخدم أداة ملاحظة لترميز تشجيع المعلمين للاستراتيجيات المعرفية (التنظيم والتفصيل) ووراء المعرفية (التخطيط والرصد والتقييم)، وكذلك استبيان لمعرفة معتقدات المعلمين، وأظهرت النتائج وجود اتجاه لتدريس الاستراتيجيات المعرفية أكثر في الدروس التمهيديّة مقارنةً بالدروس العملية، وإن معتقدات المعلمين التقليدية النظرية الشكلية كانت مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بالترويج لبعض أنواع الاستراتيجيات كالتفصيل، بينما المعتقدات التقدمية كالتركيز على معيار مرجعي فردي، وهي معتقدات تلعب دورًا في اختيار الاستراتيجية.

وفي دراسة اهور وسلامزده (Ahour & Salamzadeh, 2014) هدفت إلى معرفة مدى استخدام طلاب المدارس الثانوية الفقراء في إيران لاستراتيجيات تعلم ما وراء المعرفي والإدراكي والاجتماعي والعاطفي وأي استراتيجيات تعلم المفردات لديها أعلى وأدنى استخدام بين المشاركين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا في المرحلة الثانوية في مدرسة ثانوية في إيران، وتم استخدام استبانة لاستراتيجيات التعلم، وكشفت النتائج أن الاستراتيجيات المعرفية هي الأكثر استخدامًا، متنوعًا بالاستراتيجيات الاجتماعية، والعاطفية وما وراء المعرفية، على التوالي.

وجاءت دراسة زحيلي (Zohaily, 2012) التي هدفت معرفة استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في دمشق، معتمدة على المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (321) طالبًا في دمشق، واستخدمت مقياس استراتيجيات التعلم كأداة للدراسة، وأظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم والعمر، لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وأجرى عزيز ومهدي (Aziz & Mahdi, 2012) دراسة هدفت معرفة طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، وتكونت عينة الدراسة (75) عضو هيئة تدريس في الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانتيين أحدهما مفتوحة والأخرى مغلقة، واقتصرت على خمس استراتيجيات تدريس، وأظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً المحاضرة وأقلها حل المشكلات.

وهدف دراسة القارحي (Al- Qarhi, 2010) إلى معرفة واقع استراتيجيات التدريس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مكة المكرمة، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (220) معلم و(10) مشرفين، ولجأ فيها الباحث إلى الاستبيان كأداة للدراسة، وبينت النتائج أن فهم المعلمين لأهداف تطبيق استراتيجيات التدريس حاز على درجة عالية، وأن واقع تطبيقهم للاستراتيجيات كان بدرجة متوسطة.

وأما دراسة أبو سنيينة وأبو عواد (Abu Sneineh & Abu Awwad, 2010) فقد هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية- التعليمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات للاستراتيجيات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (80) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للاستراتيجيات التعليمية التعليمية تعزى للجنس والتخصص وعدد سنوات الخبرة.

أما دراسة القحطاني (Al-Qahtani, 2009) فهدف إلى التعرف على استراتيجيات التدريس المستخدمة بمدينة الرياض، واعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (289) معلم ومعلمة، واستخدمت الاستبيان كأداة لدراسة، وتوصلت إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً هي: الأسئلة الصفية، والتعلم المبرمج، والتعلم حتى الإتقان، وإستراتيجية الممارسة والبيان العملي، وإستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة، بينما الاستراتيجيات الأقل استخداماً هي: التدريس بالحاسب الآلي، والرحلات الميدانية، وإستراتيجيتي التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات، وأخيراً إستراتيجيتي التعلم التعاوني وتمثيل الدور.

التعقيب على الدراسات السابقة

يستنتج الباحثان أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم والتعليم أظهرت بعضها فاعليتها في مختلف المجالات الدراسية في التدريس، وأخرى مدى استخدامها في التدريس، وقد استفاد الباحثان منها في الإطار النظري وتصميم الدراسة، وإعداد الأداة وكذلك إجراءات الدراسة. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، وقد تكون الدراسة الأولى في الأردن على الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن - حسب علم الباحثين- كما إنها اختلفت في عينتها ومجتمعها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر استراتيجيات التعلم والتعليم من المهارات الأساسية لكل معلم، والبحث عن الاستراتيجيات المستخدمة يساعد على ابتكار بيئة تعلم فعالة، مما يشكل تعليمًا جيدًا، ولا بد من معرفة نوعية المتعلمين وقدراتهم واحتياجاتهم، وإلا قد يؤدي ذلك إلى سوء اختيار الاستراتيجية المناسبة مما ينعكس سلباً على تحقيق إلى النتائج التعليمية (Whitem, 2018).

ومن هنا أصبحت الاستراتيجيات تمثل تحدي عند المعلم في التعليم، ولا بد أن يكون المعلم على علم بأفضل الممارسات التدريسية التي يمكن توظيفها في الصفوف الدراسية وتنوعها، ومن هنا يمكن لكل متعلم في الصف الدراسي أن ينجح ويحقق النتائج المطلوبة منه (Aronson, 2014).

أعلنت وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام الدراسي (2016/2017) بشكل رسمي أن هناك نسبة عالية جداً – ما يقارب من (مئتي ألف) طالب - ممن أنهوا الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لا يجيدون القراءة والكتابة، أي يقعون في دائرة الأمية الأبجدية؛ مما دفع الوزارة إلى البحث عن الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة، وتباينت الآراء تجاه هذه المشكلة التي تُشكل تحدياً كبيراً للنظام التربوي الأردني، ويرى الباحثان من خلال خبرتهم السابقة في مجال التعليم أن من الأسباب الرئيسة المعلم، فهو الذي يتوقف عليه تحقيق الأهداف المرجوة، ونظراً لقناعة الباحثين بأهمية هذه المرحلة التعليمية، التي تمثل حجر الأساس للمراحل اللاحقة، وبروز أدوار جديدة للمعلم فرضتها التطورات المعاصرة، مما يستلزم توافر كفايات معرفية ومسلكية يجب أن يمتلكها المعلم لمواجهة تلك التطورات؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة لتقصي استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الصف الذي تدرسه المعلمة (أول، ثاني، ثالث)؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد درجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.
2. التعرف إلى الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة شيوع توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات).
3. التعرف إلى الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة شيوع توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الصف الذي تدرسه المعلمة (أول، ثاني، ثالث).

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من المجال الذي بحثت فيه، وهو الصفوف الثلاثة الأولى، وكذلك بحثها في موضوع يحظى بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، وهو استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم، ومن خلال الدور الكبير الذي يمكن أن تسهم به، وذلك بنقل المتعلم من حالة المستمع المتلقي إلى حالة المشارك الفعال في المواقف التعليمية بشكل عام، ومن المؤمل أن تتوصل هذه الدراسة إلى توصيات تمثل تغذية راجعة لمعلمات الصفوف الثلاثة عن درجة ممارستهن لاستراتيجيات التعليم الحديثة، والتي تُعد من متطلبات المعلم في القرن الواحد والعشرين، وكذلك وضع الجهات المعنية بالعملية التربوية في صورة واقع ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التعليم، إضافة إلى تطوير أداة قياس محكمة، ومن الممكن أن توجه الباحثين لدراسة هذا الموضوع في ضوء متغيرات وبيئات أخرى.

حدود الدراسة

- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
- الحد الموضوعي: استراتيجيات تعليم وتعلم الأطفال الشائعة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- الحد المكاني: طبقت الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان.
- الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2017).

التعريفات الإجرائية

ورد في الدراسة تعريفات إجرائية آتية:

استراتيجيات التعلم والتعليم: هي سلسلة من الإجراءات التي يتم تخطيطها بإحكام، لتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة، لمساعدة الطلاب على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي وأدواته.

معلمات الصفوف الثلاثة الأولى: هن المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى - الأول والثاني والثالث الأساسي- في لواء القويسمة الحكومية في الأردن.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته في الوصول إلى تحديد استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. واستخدم الباحثان الإحصاء الوصفي للإجابة عن السؤال الأول، إذ حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبيان، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالات الفروق لاستجابات المعلمين عن درجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم وفق متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)، منهم (5) أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مناهج وطرائق التدريس، وثلاثة مشرفين تربويين من مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، وثلاث معلمات ممن يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية لواء القويسمة التابعة لمحافظة العاصمة عمان، إذ تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (72) معلمة، وبنسبة (71%) من المجتمع الأصلي، وجاء توزيع عينة الدراسة كما في الجدول (1):

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الخبرة والصف.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	43.05
	5-10 سنوات	41	56.9
	المجموع	72	%100
الصف	الأول الأساسي	21	29.16
	الثاني الأساسي	31	43.05
	الثالث الأساسي	20	27.77
	المجموع	72	%100

أداة الدراسة

قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعلم والتعليم، كدراسة (Caningliam & Meadows, 2018)؛ و (Al-Qahtani, 2009). وصمم الباحثان استبانة مكونة من ثلاثة مجالات وهي: التدريس المباشر، والتعلم في مجموعات، وحل المشكلات، يندرج تحت كل منها عدداً من الفقرات المنتمية إليها، وبلغ عددها في صورتها الأولية من (29)، وأصبحت بصورتها النهائية بعد الحذف والتعديل والإضافة (27) فقرة، بعد حذف فقرتين حصلت على إجماع المحكمين بنسبة أكثر من (80%)، وهما: توفر استراتيجية العمل في مجموعات الوقت، تعمل استراتيجية التدريس المباشر على زيادة تفاعل الطلبة فيما بينهم، ووزعت الفقرات على ثلاث استراتيجيات: التدريس المباشر (9) فقرات، والتعلم في مجموعات (7) فقرات، وحل المشكلات (11) فقرة.

وجرى اعتماد خمسة مستويات لكل فقرة على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، ولها الأوزان الآتية: (5، 4، 3، 2، 1). ولغايات تفسير نتائج الدراسة تم اعتماد التدرج الثلاثي الآتي: درجة منخفضة (أقل من 2.33)، درجة متوسطة (2.34 – 3.67)، ودرجة مرتفع (3.68 – 5).

صدق وثبات أداة الدراسة

عرضت الاستبانة بصيغتها الأولية على محكمين متخصصين في مناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم (11) محكم، منهم (5) أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مناهج وطرائق التدريس، وثلاثة مشرفين تربويين من مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، وثلاث معلمات ممن يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح مجالات الاستبيان ومناسبتها مع الفقرات المنتمية إليها. وفي ضوء ذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

وللتأكد من ثباتها تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج الدراسة وبلغت (25) معلماً ومعلمة، وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجاتهم في المرتين إذ بلغ (0.78)، وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.82) للأداة ككل، وهي قيمة مقبول لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

جرى عرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالاتها التي تقيس درجة توظيف الاستراتيجيات، جدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة والأداء كل مرتبة تنازليا.

الرتبة	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	التدريس المباشر	3.41	0.31	متوسط
2	التعلم في مجموعات	2.68	0.413	متوسط
3	حل المشكلات	1.7	0.23	منخفضة
	الكلي	2.59	0.317	متوسط

يظهر من الجدول (2) إجابات أفراد عينة الدراسة عن أداة الدراسة متفاوتة، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (1.7 – 3.41)، وجاءت بالمرتبة الأولى استراتيجية التدريس المباشر بمتوسط حسابي (3.41) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية استراتيجية التعلم في مجموعات وبمتوسط حسابي (2.68) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة استراتيجية حل المشكلات وبمتوسط الحسابي (1.7) بدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (2.59) بدرجة متوسطة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل استراتيجية من استراتيجيات الدراسة، والجدول (3-5) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استراتيجية التدريس المباشر مرتبة تنازليا.

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	6	أحرص على تفعيل التدريس المباشر	4.5	0.01	مرتفع
2	4	يساعد التدريس المباشر بصورة منتظمة وفعاليتها على التركيز في الموقف الصفّي	4.3	0.12	مرتفع
3	9	يتم التركيز على الجوانب الانفعالية في التدريس المباشر	3.8	0.45	مرتفع
4	5	اربط بين مراحل الدرس جميعها في التدريس المباشر	3.6	0.3	متوسط
5	7	اعرض المعلومات والخبرات التي يتضمنها المنهج أثناء التدريس	3.4	1.02	متوسط

...تابع جدول رقم (3)

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
6	8	أوضح وأفسر ما هو غامض على الطلبة في التدريس المباشر	3.2	0.15	متوسط
7	2	أحرص على مشاركة المتعلمين في شرح موضوع ما أو تقديم مهمة تعليمية	2.89	0.36	متوسط
8	1	أقدم المهمة التعليمية عن طريق العرض الشفوي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وتسلسلها	2.6	0.15	متوسط
9	3	أطرح مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسة للمهمة التعليمية أو موضوع الدرس	2.4	0.26	متوسط
		الكلية	3.41	0.31	متوسط

يظهر من جدول (3) أن فقرات مجال التدريس المباشر تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.4 – 4.5)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (6) "أحرص على تفعيل التدريس المباشر" بمتوسط حسابي (4.5) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (4) "يساعد التدريس المباشر بصورة منتظمة وبفاعلية على التركيز في الموقف الصفي" بمتوسط حسابي (4.3) وبدرجة مرتفعة، وفي المترتبة الأخيرة الفقرة (3) "أطرح مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسة للمهمة التعليمية أو موضوع الدرس" بمتوسط حسابي (2.4) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (1) "أقدم المهمة التعليمية عن طريق العرض الشفوي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وتسلسلها" بمتوسط حسابي (2.6) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للكلية للمجال (3.41) وبدرجة متوسطة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استراتيجية التعلم في مجموعات مرتبة تنازليا.

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	3	أحرص على تقسيم المهمات التعليمية على المتعلمين في مجموعات	3.9	0.32	مرتفع
2	5	أشجع الطلبة على المرونة في العمل بالتعلم الجماعي.	3.7	0.25	مرتفع

...تابع جدول رقم (4)

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
3	7	التعلم في مجموعات يساعد في تقويم الدرس بشكل فعال	3.5	1.02	متوسط
4	6	أوفر المكان والوقت المناسبين لدى استخدام التعلم في مجموعات	3.2	0.45	متوسط
5	1	تحقق أغراض التعليم الجيد بمساعدة الطلبة من خلال المجموعات	2.9	0.12	متوسط
6	4	أعطي كل طالب مهمة تعليمية في المجموعة الواحدة	2.6	0.01	منخفض
7	2	أشكل المجموعات وفق النشاطات المستهدفة	2.2	0.21	منخفض
الكلية			2.68	0.413	متوسط

يتبين من جدول (4) أن فقرات استراتيجيات التعلم في مجموعات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.2 – 3.9)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (3) "أحرص على تقسيم المهام التعليمية على المتعلمين في مجموعات" بمتوسط حسابي (3.9) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (5) "أشجع الطلبة على المرونة في العمل بالتعلم الجماعي" بمتوسط حسابي (3.7) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (2) "أشكل المجموعات وفق النشاطات المستهدفة" بمتوسط حسابي (2.2) وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) "أعطي كل طالب مهمة تعليمية في المجموعة الواحدة" بمتوسط (2.6) وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات التعلم في مجموعات (2.68) وبدرجة متوسطة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استراتيجيات حل المشكلات مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	9	اعتقد بان الطلبة عندما يقومون بحل مشكلة ما يشعرون بأهمية ما يتعلمون	3.2	0.13	متوسطة
2	3	إكساب الطلبة للمهارات العلمية والمعرفية الأساسية اللازمة لهم لحل المشكلة	2.7	0.01	متوسطة

...تابع جدول رقم (5)

الرتبة	الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
3	6	تساعد استراتيجية حل المشكلات في زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم.	2.4	0.42	منخفضة
4	2	أوظف النشاط الذهني لدى الطلبة في حل المشكلة	1.9	0.25	منخفضة
5	7	إيصال الطلبة إلى حالة اتزان معرفي عقلي عند حل المشكلة	1.7	0.2	منخفضة
6	1	أحرص عند استخدام استراتيجية حل المشكلات على زيادة قدرة الطلبة على اتخاذ القرار	1.5	0.11	منخفضة
7	4	تساعد استراتيجية حل المشكلات في التعامل مع المواد الدراسية	1.3	0.36	منخفضة
8	11	تعمل استراتيجية حل المشكلات على إكساب الطلبة مهارات تفكيرية تفيده في مجالات حياتهم المختلفة	1.2	0.01	منخفضة
9	5	باستراتيجية حل المشكلات أحتاج إلى عمليات عقلية كثيرة	1.1	0.52	منخفضة
10	8	اعتمد في استراتيجية حل المشكلات على سلسلة من العمليات التي تؤدي للوصول إلى الحل	0.9	0.41	منخفضة
11	10	أنوع الأفكار والمشكلات التي أقوم بطرحها أمام الطلبة لدى استخدام استراتيجية حل المشكلات	0.87	0.12	منخفضة
		الكلية	1.70	0.23	منخفضة

يبين جدول (5) أن فقرات استراتيجية حل المشكلات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.2 – 0.87)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (9) "اعتقد بان الطلبة عندما يقومون بحل مشكلة ما يشعرون بأهمية ما يتعلمون" بمتوسط حسابي (3.2) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (3) "إكساب الطلبة للمهارات العلمية والمعرفية الأساسية اللازمة لهم لحل المشكلة" بمتوسط حسابي (2.7) وبدرجة متوسطة، وفي المترتبة الأخيرة الفقرة (10) "أنوع الأفكار والمشكلات التي أقوم بطرحها أمام الطلبة لدى استخدام استراتيجية حل المشكلات" وبمتوسط حسابي (0.87) وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) "أعتمد في

استراتيجية حل المشكلات على سلسلة من العمليات التي تؤدي للوصول إلى الحل" بمتوسط حسابي (0.9) وبدرجة منخفضة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (1.70) وبدرجة منخفضة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة عزيز ومهدي (Aziz & Mahdi, 2012) والتي أظهرت تدني توظيف المدرسين لاستراتيجية حل المشكلات، وكذلك مع دراسة القحطاني (Al-Qahtani, 2009) التي أظهرت تدني توظيف المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات والتعلم في مجموعات، وتختلف مع دراسة الفارحي (Al-Qarhi, 2010) التي كشفت عن تدني تطبيق الاستراتيجيات في الواقع العملي.

ويمكن عزو هذه النتيجة النية لم تصل إلى المستوى المأمول إلى تمسك المعلمات بالطرائق التقليدية؛ نظراً لسهولة تنفيذها في ظل ارتفاع أنصبة المعلمات من الحصص اليومية، وارتفاع أعداد الطلبة في الشعب الصفية الذي يُعيق تنفيذ بعض الاستراتيجيات التعليمية، إضافة إلى بعض الأعمال الإدارية التي يكلفن بها كالمناوبة وتربية الصفوف والمشاركة في النشاطات المدرسية المختلفة. وقد يكون من الأسباب عدم وعي المعلمات بأهمية الاستراتيجيات التعليمية وانعكاسها على شخصية المتعلم، وكذلك عدم كفاية أو فاعلية التدريب الذي تتلقاه المعلمات سواء قبل المهنة أو أثناءها، ويضاف إلى ذلك طبيعة المناهج الأردنية التي تتابع غالباً من حيث الكم وليس النوع أثناء التنفيذ، فالمعلمة يسعى إلى إنهاء المادة الدراسية ضمن الفترة الزمنية المحددة، وقلة عدد الزيارات الإشرافية للمعلمات نظراً لكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة متغير الخبرة، جدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم وفق متغير الخبرة.

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	31	3.65	0.13
أكثر من 5 سنوات	41	3.87	0.23
الكلي	72	3.76	0.18

يبين الجدول (6) أن درجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم لذوي الخبرة أقل من 5 سنوات (3.65) وبانحراف معياري (0.13). وهو أقل من المتوسط الحسابي لخبرة أكثر من 5 سنوات الذي بلغ (3.87) وبانحراف معياري (0.23). وللتعرف على دلالات الفروق

جرى استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة عن متغير الخبرة، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): تحليل التباين الأحادي لدرجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم وفق متغير الخبرة.

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.02	0.73	0.345	1	0.345	بين المجموعات
		0.472	70	23.152	داخل المجموعات
			71		المجموع

يلاحظ من جدول (7) دلالات الفروق باستخدام تحليل التباين الأحادي، إذ لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم، إذ بلغت قيمة (ف) (0.73) وعند مستوى دلالة (0.02)، ويتبين أنها قيم غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو سنيينة وأبو عواد (Abu Sneineh & Abu Awwad, 2010)، وتختلف مع نتائج دراسة صالح (Saleh, 2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المعلمات خضعن لبرامج تدريبية موحدة من قبل وزارة التربية والتعليم، قبل مباشرة العمل وأثنائه؛ ولهذا فالخبرة الناتجة عن الدورات التدريبية قد تكون متقاربة بينهم، وقد تكون الخبرة ليست بعدد السنوات بل بمدى اهتمام وجدية المعلمة في مجال تطوير قدراتها التعليمية، ويضاف إلى ذلك أنهم يعملون في بيئة تعليمية متقاربة إلى حد ما، وبالتالي فإن المعرفة لديهم غالباً مشتركة كونهم كذلك درسوا في الجامعة مقررات أو مواد إجبارية ضمن خطة الجامعة تدعم تمكنهم لاستراتيجيات التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الصف (أول، ثاني، ثالث)؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة متغير الصف، جدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم وفق متغير الصف.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف الذي تدرسه المعلمة
0.13	3.20	21	الصف الأول
0.23	3.11	31	الصف الثاني
0.18	3.09	20	الصف الثالث
0.18	3.13	72	الكلية

يتبين من جدول (8) أن درجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم لدى معلمات طلبة الصف الأول، جاء متوسطها الحسابي (3.20) وانحراف معياري (0.13)، في حين جاء المتوسط الحسابي لمعلمات الصف الثاني (3.11) وانحراف معياري (0.23)، وأما معلمات الصف الثالث جاء متوسطه الحسابي (3.09)، وانحراف معياري (0.18)، ويتبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين الصفوف الثلاثة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة عن متغير الصف، وجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): تحليل التباين الأحادي لدرجة توظيف استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم وفق متغير الصف.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.01	0.96	0.315	1	0.315	بين المجموعات
		0.325	70	22.124	داخل المجموعات
			71		المجموع

يتبين من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف المعلمات لاستراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم، تُعزى لمتغير الصف، إذ بلغت قيمة (ف) (0.96) وعند مستوى دلالة (0.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة، وهي عدم وجود فروق بين معلمات الصفوف الثلاثة؛ لطبيعة إعداد معلمات هذه الصفوف الثلاثة اللواتي يتلقين تدريباً موحداً للصفوف الثلاثة بشكل عام، وليس كل صف على انفراد، كونهن مؤهلات لتدريس أي صف من الصفوف الثلاثة الأولى، وأحياناً تدرس المعلمة أي صف من الصفوف الثلاثة حسب مقتضيات واقع المدرسة، دون الالتزام بصف محدد أثناء الخدمة في التعليم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مجال توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة في المواقف الصفية.
2. العمل على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو توظيف الاستراتيجيات الحديثة.
3. ضرورة تأكيد أصحاب القرار على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بتوظيف استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية؛ نظراً لأهميتها لدى الطالب في مجالات حياته المختلفة.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات التدريس المختلفة، في ضوء استراتيجيات لم تتناولها الدراسة الحالية وفي ضوء متغيرات وبيئات أخرى.

الشكر

الشكر الجزيل لجامعة الزرقاء على دعم هذا البحث.

References (English & Arabic)

- Abu Sneineh, O. & Abu Awwad, F. (2010). Common Instructional and Learning Strategies Used by Social Studies Teachers in the Upper Elementary Stage at UNRWA Schools from their Perspectives, *Journal of An-Najah University for Research*, 24(1): 157- 192.
- Al Adwan, Z. & Daoud, A. (2016). *Modern Teaching Strategies*, Amman: De Bono Center for Teaching Thinking.
- Al –Hawaidi, Z. (2005). *Effective teaching skills*, Al Ain: University Book House.
- AL-Jaafreh, A. & Azaydeen, K. (2016). Degree of Competences Utilized by Basic- School –Teachers in southern Region Jordan from the principals and Supervisors Point of View According to of Total

- Quality Standards, *Al-Balqa Research and Studies Journal*, 19(1): 117- 141.
- Al-Qahtani, M. (2009). *Instructional Strategies used by teachers of Intellectual Institutes and Programs in Riyadh*, Unpublished ed MA Thesis, King Saud University, The Kingdom of Saudi Arabia.
 - Al- Qarhi, K. (2010). *The reality of the application of teaching strategies from the point of view of teachers and supervisors of English*, Unpublished ed MA Thesis, Umm Al-Qura University, The Kingdom of Saudi Arabia.
 - Alten, G. (2015). *The New Pillars of Modern Teaching (Solutions) (Solutions: Solutions for Modern Learning) (Instructional Practices for 21st Century Skills)*, Bloomington: Solution Tree.
 - Ahour, T. & Salamzadeh, P. (2014). Vocabulary Learning Strategies Used by Poor Iranian High School Students, *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 2(1): 12 – 15. Available from: <http://www.researchpub.org/journal/ijltr/ijltr.html>.
 - Aronson, S. (2014). *Best practices and assistive technology tools for students with learning disabilities used in the business education classroom*, Curriculum and Instruction Undergraduate Honors Theses. 5. <http://scholarworks.uark.edu/cieduht/5>
 - Aziz, H. & Mahdi, M. (2012). The usual teaching methods for the teaching institution members at diyala university, *Al-Fatih Journal*, 51: 195- 221.
 - Burden, B. (2016). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community*, (6th Edition), New Jersey: Wiley.
 - Burden, P. & Byrd, D. (2018). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students*, (8th Edition), London: Pearson.
 - Caningliam K., & Meadows, T. (2018). An Application of the Solo Taxonomy to Classify Strategies Used by PreService Teachers to

Solve “One Question Problems”, *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9): 74 – 89. Available from:
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.5>

- Creations, M. (2018). *Teacher Planner 2018-2019: Lesson Plan and Record Book*, USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ddoubet, K. & Hockett, J. (2015). *Differentiation in Middle and High School: Strategies to Engage All Learners*, Virginia: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Garton, S. & Copland, F. (2018). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners (Routledge Handbooks in Applied Linguistics)*, London: Routledge.
- Johnson, A. (2017). *Teaching Strategies for All Teachers: Enhancing the Most Significant Variable*, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Killen, R. (2015). *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*, (7th Edition), Australia: Cengage Learning.
- Kistner, S. Rakoczy, K. Otto, B. Klieme, E. & Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs, *Journal for Educational Research Online*, 7(1): 176 – 197. Available from:
<http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/542/228>.
- Kolb, L. (2017). *Learning First, Technology Second: The Educator's Guide to Designing Authentic Lessons*, Washington: International Society for Technology in Education.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice*, (4th Edition), California: SAGE Publications Ltd.
- Saleh, J. (2016). *The Common Strategies of Learning and Teaching children from private kindergarten Teachers' point of view*, Unpublished ed MA Thesis, Middle East University, Jordan.

- Whitem, M. (2018). *A Good Education: A New Model of Learning to Enrich Every Child*, London: Routledge.
- Winebeurg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, *Phi Delta Kappan*; 80(7): 488-99.
- Zohaily, G. (2012). Learning strategies and their relationship with social and personal variables: a field study applied on the students of open learning – Damascus University, *Damascus University Journal for Educational Sciences*, Damascus University, 28(1): 357-391.