

اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب دراسة ميدانية بمتوسطات بلديتي دائرة تماسين (تماسين وبلدة عمر)

Attitudes of teachers of scientific subjects in intermediate education towards teaching using the learning by playing strategy

(A field study in the averages of the two municipalities of Temacin district)

محمد السعيد حماده^{1*}، عبد الرزاق باللموشي²

¹ جامعة الوادي (الجزائر)، مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع، hamada-mohammedsaid@univ-eloued.dz

² جامعة الوادي (الجزائر)، مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع، bellamouchididactique@gmail.com

تاريخ الاستقبال: 2023/04/08؛ تاريخ القبول: 2024/03/16؛ تاريخ النشر: 2024/07/30

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، لقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة مكونة من 34 فقرة لقياس اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، بعد تطبيق الصورة الأولية لها مكونة من 37 فقرة على العينة الاستطلاعية المكونة من 30 أستاذاً وأستاذة، من 4 متوسطات تم اختيارها عشوائياً من أصل 9 متوسطات، والتأكد من صدقها وثباتها، طبقت على عينة مكونة من 50 أستاذاً وأستاذة في صورتها النهائية، تم اختيارها عن طريق المسح الشامل من 5 متوسطات وللإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث أساليب إحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة و لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي). حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب متوسطة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، التكوين، ومادة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، أساتذة المواد العلمية، التدريس، إستراتيجية التعلم باللعب

Abstract: This study aimed to identify the attitudes of teachers of science subjects in intermediate education towards teaching with the learning-by-play strategy. Its preliminary form consists of 37 items on the survey sample consisting of 30 male and female professors, from 4 randomly selected averages out of 9 averages, and to ensure its validity and reliability. 5 averages To answer the questions of the study, the researcher used statistical methods (arithmetic means and standard deviations, in addition to using the t-test for one sample and two independent samples, and the one-way analysis of variance test). Where the results of the study concluded that the attitudes of teachers of scientific subjects in intermediate education towards teaching with the learning-by-play strategy are moderate, and the results showed that there were no statistically significant differences in their attitudes towards teaching with the learning-by-play strategy due to the variables of gender, professional experience, training, and teaching subject.

Keywords: attitudes, professors of scientific subjects, teaching, learning strategy by playing

I- تهيّد : يشهد العالم تطوراً مستمراً في مجال التربية والتعليم منذ ظهور الثورة العلمية والتكنولوجية مطلع القرن العشرين إلى يومنا هذا، قد أسهم هذا في تطوير المنظومات التربوية عبر العالم، والتي عرفت تقدّماً علمياً منقطع النظير.

وفي ظل هذه التطورات المتسارعة، وخاصة التقدم التكنولوجي، والانفجار المعرفي، وزمن المدرسة الرقمية، وأمام هذا الوضع الجديد بات من غير المجدي أن تبقى المنظومة التعليمية في الجزائر على أساليبها التقليدية في مجال التدريس، والتي أصبحت لا تتماشى والواقع الحالي الذي فرضته التكنولوجيا، ولهذا سارعت إلى الإصلاح في مجالات عدة، منها إصلاح وتطوير المناهج، وأساليب وطرق وإستراتيجيات التعليم والتعلّم، خصوصاً بعد ظهور المدرسة الحديثة، التي ترى من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتوجهاتها نحو التعلّم الذاتي لاكتساب المعارف لدى المتعلّم. لذا بات من الضروري على الأستاذ الانسجام مع العصرية وتبني إستراتيجيات حديثة للتدريس، لنقل المعارف والمعلومات للمتعلّم بأقل جهد وأسرع وقت، حتى تواكب المدرسة الجزائرية هذه التطورات، ومن بين هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعلّم باللعب، لذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على اتجاهات أساتذة المواد العلمية نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب.

1- إشكالية الدراسة: تعتبر الاتجاهات من المواضيع التي أولى لها المختصين في علوم التربية والمهتمين بمجال التعليم، على غرار المهتمين بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، اهتماماً كبيراً لما لها من أهمية في الشأن التربوي، حيث أنّ اتجاهات الأساتذة القائمين على العملية التعليمية التعلمية - والذين يعتبرون من أعمدتها - لها أهمية كبرى في نجاح أو فشل المنظومة التربوية فاتجاهات الأساتذة نحو إستراتيجيات التدريس تلعب دوراً هاماً لتحقيق الأهداف المسطرة من القائمين على الشأن التربوي، فكلّما كانت اتجاهاتهم إيجابية كلّما أمكنهم إتباع إستراتيجيات وطرق جديدة للتدريس، من شأنه تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعتهم للتعلّم، كما يساعد المختصين في بناء المناهج على تثبيت المناهج، أو تطويرها أو إصلاحها، أو حذفها إن تطلب الأمر ذلك، بما يخدم أهداف المنظومة التربوية.

إذ تعتبر المنظومة التربوية الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة، لذا صبت معظم الدول جل اهتماماتها لتطويرها، والرفع من مستوى المخرجات التعليمية لدى المتعلمين لديها، وقد وفرت الدولة الجزائرية جميع الإمكانيات السانحة، والوسائل الممكنة، لتحقيق الأهداف المرجوة من المنظومة التربوية، وذلك بتوفير الظروف الملائمة التي تتماشى وتوجهات المدرسة الحديثة، والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يبنى تعلماته بنفسه، مما استدعى ذلك التحديث المستمر للمناهج الدراسية وكذا طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة.

وقد ورد عن محمد السيد علي أنّ التدريس يمثل عملية تنفيذ المنهج في التربية المدرسية وذلك من خلال الدور الذي يقوم به الأستاذ - باعتباره ميسراً ومسهلاً لعملية التعلم - في أثناء الموقف التعليمي حيث ينظر إلى التدريس على أنّه مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ مع تلاميذه لانهاج مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة.

ويرى محمد السيد أيضاً أنّ نتائج البحث النفسي التربوي أسهمت في تطوير أساليب وطرائق التدريس فاستحدثت إستراتيجيات جديدة مثل التدريس بالفريق والتعلم الإتيقاني والتعليم بالوحدات التعليمية المصغرة وغيرها من الأساليب التي تزيد من فعالية العملية التعليمية التعلمية (محمد السيد، 2011، ص 147).

ويعتبر التعلم باللعب إحدى الإستراتيجيات الحديثة لتعليم الأطفال في شتى المراحل العمرية لما للعب من أهمية في حياة الطفل، إذ يرى أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، أنّ اللعب في مرحلة الطفولة يحتل مكانة هامة في نمو الأطفال من سن (7 - 12)، وأنّ اللعب يعتبر وسيط تربوي يعمل بشكل أكبر على صقل الطفل في هذه المرحلة التكوينية الحاسمة من النمو الإنساني، ولا يعود هذه الأهمية إلى أنّ الطفل يقضي معظم وقته في اللعب الذي يستثير اهتمامه وإنّه قليلاً ما يغمس في النشاط العملي مع الكبار، وإنّما يرجع إلى أنّ اللعب يتمخض عن تغيّرات كيفية في التكوين النفسي، وفيه تكمن أسس النشاط التعليمي والتربوي الذي سيكون مسطراً على حياته في سنوات المدرسة (بلقيس ومرعي، 2001، ص 100).

ونظرا لما للعب والألعاب التعليمية من أهمية، وما تحققه من أثر إيجابي في تعلّم الطفل في مختلف المراحل الدراسية، ارتأينا أن نتعرّف على اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب انطلاقا من التساؤلات الآتية:

- 1- ما طبيعة اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب؟.
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيّر الجنس؟
- 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيّر الأقدمية في العمل؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى للتكوين (جامعي، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم)؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمادة التدريس (رياضيات، فيزياء، علوم)؟

2- فرضيات الدراسة

- 1- تتوقّع الدراسة أن تكون اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو إستراتيجية التعلم باللعب إيجابية.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيّر الجنس.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيّر الأقدمية في العمل.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى للتكوين (جامعي، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم)
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمادة التدريس (رياضيات، فيزياء، علوم).

3- أهمية الدراسة: لهذه الدراسة أهمية كبرى في المجال التربوي كونها تسعى إلى التأكيد على أهمية الأساتذة في العملية التربوية والتعليمية والاهتمام بدراسة اتجاهاتهم نحو إستراتيجيات التدريس المتنوعة لتحسين عملية التدريس، وإبراز أهميتها في إصلاحات المنظومة التربوية وخاصة طرق وأساليب وإستراتيجيات التدريس وتطويرها، وتعمل على إظهار بعض اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، وحث المقيمين على المناهج وعملية التدريس إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها، كما تفتح المجال أمام المختصين والمربين لوضع مناهج يكون فيها للعب دور في تعليم المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط.

وتعمل هذه الدراسة على إثراء المواضيع ذات الصلة بالمنظومة التربوية، وتشجع الباحثين الآخرين على القيام بدراسات ميدانية تدور حول الإستراتيجيات الحديثة عموماً وإستراتيجية التعلّم باللعب على وجه الخصوص، كما تقدم رصيد نظري للباحثين في موضوع الدراسة مستقبلا.

4- أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة للوصول إلى الأهداف التالية :

- 1- الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب.
- 2 - معرفة ما إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغيّر الجنس.

- 3- معرفة ما إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى للأفدية في العمل.
- 4- معرفة ما إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى للتكوين (جامعي، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم)
- 5- معرفة ما إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمادة المتدريس (رياضيات، فيزياء، علوم).
- 6- فتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات وبحوث أخرى في هذا المجال مستقبلا.
- 5- مفاهيم مصطلحات الدراسة:

تعريف الاتجاهات: يعرفها عبد السلام زهران : على أنّها " تكوين فرضي ، أو تغيير كامل أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " (حامد زهران ، دت ، ص114).

يعرفها الباحث إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ وفق المقياس المعد لقياس اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، من حيث ميولهم لتدريسها أو رفضهم لها.

استراتيجية التعلم باللعب: هي مجموعة من المهارات والأنشطة التي يمارسها التلاميذ في القسم عند دراستهم لمحتوى المواد الدراسية حسب المناهج الدراسية، باستخدام ألعاب تعليمية متنوعة .

أساتذة المواد العلمية : أولئك الأشخاص الذين يمارسون مهنة التدريس حسب شهادتهم العلمية، والذين يزاول عملهم كمدرسين في إحدى المواد العلمية (رياضيات، أو فيزياء، أو علوم) في مرحلة التعليم المتوسط، ويعتبرون إحدى العناصر الأساسية الفاعلة في العملية التربوية.

التعليم المتوسط: هي مرحلة تعليمية نظامية مجانية تتوسط المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية يتمدرس فيها التلاميذ مدة أربع سنوات ابتداءً من عمر 11 سنة إلى 15 سنة.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة وبالرغم من وجود دراسات عدّة التي تناولت موضوع إستراتيجية التعلم باللعب من جوانب مختلفة، تحليلاً وتجريباً، كمقارنتها بإستراتيجيات تدريسية أخرى، أو تبيان أثرها وفعاليتها على عدة متغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي أو تدريس بعض المواد أو إكتساب بعض المفاهيم في بعض المواد الأخرى، وغير ذلك، إلا أن المطلّع على هذه الدراسات يكاد لا يجد بينها أية محاولات للكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو إستراتيجية التعلم باللعب، والتدريس بها، لهذا لم يتمكن الباحث من سرد دراسات سابقة حول اتجاهات أساتذة المواد العلمية نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب.

7- الاتجاهات

7-1 مفهوم الاتجاه: تعددت وجهات النظر التي تناولت مفهوم الاتجاه وفقاً للأسس النظرية التي تعتمد عليها، ونستطيع تلخيص التوجهات الأساسية لتعريف الاتجاه وذلك طبقاً للأطر النظرية العديدة التي تتبنى هذه التعاريف على النحو التالي:

- تعريف وارن H. Warren حيث يرى أنّ " الاتجاه استعداد نفسي يتكون بناء على ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه. "

- ويعرفه كريتش و كريتشفيلد D. Krech & R. Crutchfield على أنه : " تنظيم مستقر للعمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية لدى الشخص، نحو موضوعات عالمه الخاص الفردي أو السيكولوجي " .

- ويعرفه روكيتش بأنه: " تنظيم ثابت نسبيا من المعتقدات حول موضوع نوعي أو موقف معين (فيزيقي أو اجتماعي، عياني أو مجرد) يؤدي بصاحبه إلى أن يستجيب بأسلوب تفضيلي " .

- تعريف نيوكمب (NEWCOMB يرى أن الاتجاه هو: " تنظيماً لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة ، ويمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة عن هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً (بلقيس ومرعي ، 1983 ، ص 240) .

ويرى سعد عبد الرحمن أن الاتجاه هو تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ، ويتميز هذا التركيب بالثبات والاستقرار النسبي ، ومعنى آخر يمكن أن نقول إن الاتجاه النفسي هو حالة عقلية نفسية لها خصائص ومقومات تميزها عن الحالات العقلية والنفسية الأخرى التي يتناولها الفرد في حياته وتفاعله مع الآخرين ، وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن ينحو إلى أو ينحو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية (عبد الرحمن ، 1998 ، ص 358) .

يعرفه عبد السلام حامد زهران : على أنه " تكوين فرضي ، أو تغيير كامل أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تحيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " (حامد زهران ، دت، ص 114) .

وبوجه عام يمكن أن يكون موضوع الاتجاه أي شيء له وجود أو حضور نفسي في حياة أي شخص، وعلى هذا فإنّ الشخص قد يكون له اتجاهات عديدة نحو موضوعات مختلفة في العالم المادي الذي يعيش فيه، وكذلك العالم الاجتماعي الذي يتفاعل فيه مع الأشخاص الآخرين المحيطين به والجماعات والمنظمات أو الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

7-2- مكونات الاتجاهات : ينطوي الاتجاه تحت ثلاث مكونات أساسية هي:

7-2-1- **المكون العاطفي** : يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق (نشواي، 2002، ص 471).

فقد يرغب الأستاذ في التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب أو يرفضها ، نتيجة شعور يدفعه إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

7-2-2- **المكون المعرفي** : يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه ، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه ، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات ، ودورها في الحياة الاجتماعية ، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل ، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم ... الخ .

7-2-3- **المكون السلوكي** : يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة . إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك ، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه ، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي ، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ، ويتأثر على أدائها بشكل جدي وفعال (نفس المرجع السابق، ص 472) .

قد تجتمع هذه المكونات وتعمل بشكل تكاملي، فيتكون الاتجاه نحو موضوع ما من خلال معرفة الفرد للموضوع وشعوره نحوه عاملاً على إنجاحه أو إفشاله، كأن يكون لدى فرد معين سابق معرفة حيال موضوع ما أو مستجد ما ، فيكون لديه شعور سيء نحوه فيقوم بالعمل ما بوسعه لعدم إنجاحه أو العكس قد يكون لا يعرف شيء حيال ذلك الموضوع، وذلك المستجد فيشعر بالراحة والطمأنينة حياله فيتفانى في العمل لإنجاحه، ولهذا لا يمكننا أن نحكم على الاتجاه من خلال السلوك الذي يقوم به ذلك الفرد، وخاصة إذا تغلب المكون العاطفي على المكون المعرفي فيصدر عنه ذلك السلوك.

7-3- **خصائص الاتجاهات** : ومن أهم خصائص الاتجاه التي تميزه عن غيره من المتغيرات النفسية الأخرى، والتي تحدد معالمه بدقة

مايلي:

- 1- إنّه مكتسب وليس فطرياً، أي يكتسبه الفرد خلال تاريخ حياته وما يمر به من خبرات، وهو يختلف عن العادة في وعي الفرد به، وفي مكان التعبير عنه بطريقة لفظية، دون ضرورة أن يترجم هذا التعبير اللفظي إلى سلوك عملي فوري.
- 2- ليس عابراً، ولا يتغير بسرعة، أو تبعا لظروف التنبيه الخارجي، بل يستقر ويستمر فترة من الزمن بعد أن يتكون .
- 3- يمثل الاتجاه علاقة مستقرة بين الذات وموضوعات محددة للاتجاه. وليس هناك اتجاه يتكون من فراغ، لأنه يتم تعلم الاتجاه وتكوينه إزاء موضوعات متجسدة في أشخاص أو أشياء أو نظم معينة.
- 4- يتضمن تكوين الاتجاه تحديد فئات لموضوعات الاتجاه قد تتسع دائرتها أو تضيق، وقد تتمثل في عدد ضئيل من الأشخاص أو الأشياء، وقد تمتد لتشتمل على عدد كبير من الموضوعات .ولا تؤثر سعة أو ضيق موضوعات الاتجاه في اتسامه بالخصائص الأساسية للاتجاه.
- 5- المبادئ التي تحكم تكوين اتجاه الفرد نحو موضوعات فردية أو شخصية هي نفسها التي تحكم تكوين اتجاهاته نحو موضوعات اجتماعية أو موضوعات عامة.
- 6- موضوعات الاتجاه ليست لها قيمة في ذاتها، وإنما فيما يضيفه عليها الفرد من خصائص الاتصاف بدرجات من الإيجاب أو السلب، والموافقة أو المعارضة . وهو ما يطلق عليه وجهة الاتجاه.
- 7- الاتساق بين مكونات الاتجاه، أي الوفاق وعدم التناقض في الوجهة بين عناصر الاتجاه. إذ توجد بعض الدلالات على وجود ميل عام نحو الاتساق في الوجهة (الموافقة أو المعارضة) بين مكونات الاتجاه الثلاثة (المعرفة والانفعال ومقاصد السلوك) (معتز، 1989 ، ص40).
- 4- **تكوين الاتجاه :** يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات ، وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة .
وبمر تكوين الاتجاه النفسي بثلاث مراحل :
- 4-1 **المرحلة الإدراكية المعرفية :** وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر .
- 4-2 **المرحلة التقييمية :** وهي مرحلة يقوم وفيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها ، ومن متغيرات ذاتية مثل تلك التي أشرنا إليه في الجانب الاجتماعي من الإدراك مثل صورة الذات ، وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد واحاسيسه ومشاعره (عبد الرحمن ، 1998 ، ص361) .
- عندما نقول أن الاتجاهات هي تقييمات ، فإننا نعني أنها تنطوي على تفضيل لصالح أو ضد المثير ، كما يتم التعبير عنه بشكل شائع بعبارات التفضيل ، مثل : الكراهية ، والحب. عندما نعبّر عن موافقنا - على سبيل المثال ، عندما نقول "أنا أحب تشيوريوس" أو "أكره الثعابين" أو "أنا مجنون بفيل" أو "أحب الإيطاليين" ، نحن نعبّر عن العلاقة (سواء كانت إيجابية أو سلبية) بين الذات و المثير.
- عبارات مثل هذه توضح أن الاتجاهات هي جزء مهم من مفهوم الذات، وهي تربط مفهوم الذات بالموقف المثير، وبالتالي فإن اتجاهاتنا هي جزء مّا (Schmitz, 2012, p236)
- 4-3 **المرحلة التقريرية:** وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة ، فإذا كان ذلك الحكم موجبا تكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح (عبد الرحمن ، 1998 ، ص361) .

5- إستراتيجية التعلّم باللّعب

5-1- مفهوم اللّعب: لقد تقدمت تعاريف متنوعة وتفسيرات كثيرة للّعب، وكانت تعاريف مختلفة باختلاف التوجهات ووجهات النظر

وملاحظات العلماء والمربين، ولقد ساهم في هذه التعاريف الفلاسفة والسيكولوجيين وعلماء التربية و علماء الاجتماع ومن هذه التعاريف:

1- تعريف شابلن (J.P. Chaplin): -"اللّعب هو نشاط يمارسه الناس أفراداً وجماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر".

2- تعريف عبد الرحيم عدس وعدنان عارف: -"اللّعب هو استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية أيضاً" (بلقيس ومرعي، 2001، صص 10، 11).

3- ولقد أوردت سهير محمد شاش عريف لكمال دسوقي إذ يرى أنّ "اللّعب نشاط جسمي أو عقلي إرادي، يُقصد لذاته دون غرض أبعد وبالنسبة للفرد كهدف أساسي للذة التي يهبها النشاط، وينطوي عادة على فكّك من الأهداف والغايات الجدية والجادة، كما أنّه نشاط يقتضي من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع، أو مجرد توقف الاستمتاع" (شاش، 2001، ص 81).

4- ويعرفه بياجيه (1951) بأنّه: -"سيادة لعملية التمثيل على عملية المواءمة فاللّعب هو تمثيل خالص يغيّر المعلومات القادمة لكي تلائم متطلبات الفرد، وكل من اللّعب والمحاكاة لهما دور تكاملي في تطور الذكاء.

إذا فاللّعب هو عملية تمثيل وتعلم تعمل على تطوير المعلومات الواردة تلائم حاجات الفرد في اللّعب والتقليد والمحاكاة في نضره جزء من عملية النمو العقلي والذكاء" (السيد، 2002، ص ص 175، 176).

5- أما جود "Good" فيرى أنّ اللّعب هو نشاط حر موجه أو غير موجه يقوم به الطفل من أجل تحقيق متعة التسلية، وهذا بدوره ينمي القدرات العقلية و النفسية والجسدية و الوجدانية".

أما من الجانب التربوي فقد أشار علماء التربية إلى أنّ اللّعب يمثل الطاقة النفسية و الحسية التي يبذلها الطفل والتي من خلالها يتم تعلّم الطفل، وهي تفوق بكثير الطاقة التي يبذلها في التعلم النظامي.

فحسب سهير محمد سلامة شاش نقلت تعريف لجنيفيف لاندو الذي يرى أنّ اللّعب ليس مجرد طريقة ليتعلم منها الطفل، بل هو الطريقة الوحيدة الجيدة والثابتة والدائمة لتعلم صغار الأطفال" (شاش، 2001، ص 84).

أما نبيل عبد الهادي فقد أورد عن لاكترين تايلور "L.Tylor" الذي عرّف اللّعب هو أنفاس الحياة بالنسبة للأطفال، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وانشغال الذات، فاللّعب للطفل يُعد ذو أهمية في عملية التربية والتعبير عن الذات (عبد الهادي، 2004، ص 26).

5-2- أهمية اللّعب في ميدان التعليم: ترى هت أنّ التلميذ من خلال التعليم باللّعب يتفاعل مع الموقف فيكتسب نوعين السلوك هما السلوك المعرفي والسلوك الترفيهي، حيث ترى أنّ أي نوع من أنواع اللّعب يحوي هذين السلوكين، فتعلم التلميذ لشيء جديد يُعد نشاط معرفي، أما حين يكرره دون أن يحدث تغيير سلوكه فيكون هذا نشاط ترفيهي.

كما يرى بياجيه أنّ في اللّعب يعتبر إحدى أساسيات تعبير تطور التلميذ، حيث يؤكد أنّ اللّعب مساهم لمراحل النمو عند التلميذ إذ يلاحظ أنّ لكل مرحلة نمائية أسلوب لعب خاصة بها وهذه الأساليب تختلف من مجتمع إلى آخر ومن تلميذ إلى آخر، وبواسطة اللّعب اللّعب يتفاعل التلميذ مع بيئته وينمي لغته وعلاقاته الاجتماعية، فاللّعب أداة معرفة ووسيلة تعلم تقوم على ما لدى التلميذ من إمكانيات وقدرات، فاللّعب يمثل وسطاً بيئياً مناسباً يساهم في تطوير البنية المعرفية لدى التلميذ .

ويؤكد فروبل على أهمية اللّعب في التعليم، فيرى أنّ اللّعب هو أسمى تعبير عن النمو الإنساني في الطفولة، وهو التعبير الحر الوحيد عما يدور في عقل التلميذ. (السبيعي، 2011، ص 19).

5-3- الأسس التربوية للّعب: نظراً للفائدة التربوية التي يجنيها الطفل من خلال اللّعب والتي تتمثل في قدرته على تنمية شخصيته مع جميع النواحي الجسمية، الحسية، العقلية، اللغوية، الانفعالية والاجتماعية فقد أوصى الباحثون في مجال علم النفس والتربية باستخدام اللّعب في بناء المناهج الدراسية، ولهذا ينبغي على المعلم عند توظيف اللّعب في تربية الطفل وتعليمه أن يضع في اعتباره ما يلي:

- توظيف اللعب في بداية الدرس بهدف إشعار الأطفال بالنشاط والراحة ولكي يكونوا مستعدين لتلقي الدرس.

- استخدام بعض الألعاب كجزء من الدرس من أجل مراجعة مادة.

- اختيار الألعاب وفقاً لأهداف التعلم الصفي.

- تنظيم الألعاب بحيث تتاح الفرصة أمام الجميع لممارستها.

- إعطاء التلاميذ معلومات عن اللعبة وقواعدها قبل ممارستها أثناء الدرس.

- تعليم اللعبة بالتدريج.

- الحرص على توفير جميع مواد اللعبة وأن تكون في متناول الجميع.

- تقويم أثر اللعبة ومعرفة ما أحدثته لدى التلاميذ من إثراء لخبراتهم وتعزيز لمفاهيمهم ومعرفة ما اكتسبوه من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات (العناني، 2007، ص 39).

4-5- مفهوم إستراتيجية التعلم باللعب: تعددت تعريفات إستراتيجية التعلم باللعب بتعدد توجهات الباحثين والمختصين في علم النفس وعلوم التربية نذكر منها:

- عرّف الهويدي (2012) إستراتيجية التعلم باللعب على أنها : "مجموعة من الأنشطة الهادفة التي تتضمن أفعالاً يقوم بها المعلم أو مجموعة من الطلبة لتحقيق الأهداف المرغوبة في مجالاتها المختلفة المعرفية والنفوسحركية والوجدانية".

أما البيللاوي (2012) فقد عرف إستراتيجية التعلم باللعب على أنها : "عبارة عن نشاط يمارسه الفرد تلقائياً لكي يبعث في نفسه البهجة والسرور، ويهدف إلى اللهو من خلال استهلاك الطاقة والجهد بدون أن تكون هناك قوى أو دوافع خارجية تحركه أو توجهه، وهو بذلك يختلف عن المعنى الحقيقي لإستراتيجيات التعلم باللعب الذي يعد نشاطاً موجهاً نحو غايات محددة، يقوم بها الفرد".

فيما يرى الخفاف (2010) أن إستراتيجية التعلم باللعب هي أحد أشكال الألعاب الموجهة المقصودة التي يقوم المعلم بإعدادها تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة، ومن ثم تجربتها ثم توجيه الطلبة نحو ممارستها لتحقيق أهداف تعليمية معينة يراد تحقيقها " أما الغامدي (2009) فيرى أن إستراتيجية التعلم باللعب : "هي نشاط موجه للطلبة من قبل المعلم لتنمية سلوك المتعلمين وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، وتحقيق المتعة والتسلية، في الوقت نفسه، كما أن أسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم وتوسيع آفاقهم المعرفية". (داود، دت، ص 331)

4-5 - بعض النظريات التي تستند إليها إستراتيجية التعلم باللعب: نظرا لاهتمام المربين و الأخصائيين في علم النفس وعلم الاجتماع باللعب لما له من أهمية قصوى في حياة الإنسان النفسية و التربوية والاجتماعية حاولوا إيجاد تفاسير له فصاغوا تصورات و فرضيات حول اللعب ثم وضعوها على شكل نظريات منها ما يلي:

1-4-5 - نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:- يرى واضع هذه النظرية كارل جروس "Karl Gross" (1898) وهو أستاذ الفلسفة في جامعة بارال بألمانية أنّ اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة، وأنّ اللعب هو إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال المفيدة (الخطيب، 2003، ص 202).

2- 4-5 - النظرية التعبيرية:- قال بها أدلر تلميذ سيغموند فرويد وتمثل نظرية التحليل النفسي التي تعتبر اللعب تعبيراً عن اللاشعور فيعتبرون لعب الطفل على أنّه تعبيراً لميوله ورغباته المكبوتة، التي عجز عن تحقيقها في الواقع، فالطفل الذي يكون والده قاسياً يتمسك بدور الوالد في لعبه مع الأطفال ويقف منهم موقف والده منه، و الطفلة المحرومة من الحنان تبالغ في الحنان مع دميته. فالألعاب الأطفال الحرة تكشف لنا عن أسباب مشاكلهم النفسية (عبد الرّحيم، 1988، ص 257).

3- 4-5 - النظرية التفاعلية:- يرى بياجيه أنّ سلوك اللعب هو وسيلة الطفل للتفاعل مع بيئته فتضفي هذه النظرية على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة، فاللعب هو عملية تمثيل حيث يحوّل حاصل المعرفة إلى ما يلاءم مطالب الفرد الجديدة، فيرى بياجيه كذلك أنّ

العب يتأثر بنمو الأطفال العضلي والانفعالي و الجسمي والاجتماعي ويؤثر فيه، كما أنه يمكن أن يكون مقياساً لتطور الأطفال عقلياً ومعرفياً، ولا يفترض بباجيه وجود حافز خاص للعب، لأنه يُعد مظهراً من مظاهر التمثيل (الخطيب، 2003، ص ص 202-203).

II - الطريقة والأدوات :

1- المنهج المتبع في الدراسة: نظراً لطبيعة موضوع الدراسة ومشكلتها المتعلقة باتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بـاستراتيجية التعلم باللعب، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها، ووصف العلاقات بينها للوصول إلى وصف علمي ومتكامل (حامد ، 2003 ، ص 23).

2- مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة أساتذة المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، علوم) في مرحلة التعليم المتوسط بتسعة متوسطات في بلديتي (تماسين وبلدة عمر) دائرة تماسين والمقدّر عددهم 85 أستاذ موزعين على المواد الثلاث.

3- عينة البحث: تكونت العينة من 50 أستاذ موزعين على المواد الثلاث تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل عدا متوسطات الدراسة الاستطلاعية الثلاث، حيث قمت بتوزيع 55 استبانة على أساتذة المواد العلمية في هذه المتوسطات، وقد تم استعادتها، تم قبول 50 استبانة منها وهذا يعادل نسبة 42.5 % تقريباً من مجتمع الدراسة. ورفض 5 استبانات لعدم استوائها للشروط وهذا يعادل نسبة 4.25 % تقريباً من مجتمع الدراسة.

4- أداة البحث: بعد الاطلاع على أدبيات البحث المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد أداة خاصة بالدراسة متكونة من 47 فقرة، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين عددهم ستة أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الوادي لأجل الوقوف على مدى مناسبة الأداة لموضوع الدراسة الحالية، من حيث وضوح صياغة الفقرات، ومناسبتها للدراسة، وقد أشار الأساتذة إلى بعض الملاحظات، وفي ضوء ذلك تم تعديل تلك الفقرات من حيث الصياغة، وحذف بُعد " تصميم استراتيجية التعلم باللعب " لعدم مناسبتها لموضوع الدراسة، فأصبحت الأداة في صورتها الأولية تتضمن 37 فقرة، وزعت على أربعة أبعاد وكانت على النحو الآتي:

الجدول رقم (01) توزيع الفقرات على الأبعاد في الصورة الأولية للاستبيان

الأبعاد	عنوان البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلم باللعب	08
البعد الثاني	شعور الأستاذ نحو استراتيجية التعلم باللعب	11
البعد الثالث	أهمية استراتيجية التعلم باللعب	11
البعد الرابع	استخدام استراتيجية التعلم باللعب	7

5- الدراسة الاستطلاعية ووصف عيّنتها: تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الهامة والضرورية التي تساعدنا للتعرف بالخصوص على الميدان الذي يجري فيه البحث، ومدى الإمكانات اللازمة والمتوفرة التي تتدخل في سيره، بالإضافة على استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع للتعرف على آرائهم وأفكارهم التي قد تساعدنا في إجراء البحث.

وقد ورد عن محمد خليفة بركات أنّ الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى جمع المعلومات الأولية التي من خلالها يسهل للباحث التأكد من وجود الإشكالية المطروحة في الميدان، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريب الدراسة بقصد اختبار سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، وهي تهدف إلى استكشاف الطريق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية (بركات ، 1984 ، ص 73).

أجرينا الدراسة الاستطلاعية في أربع متوسطات ببلديتي دائرة تماسين، تم اختيارها بصورة عشوائية بحيث سمحت لنا هذه الدراسة بالتقرب إلى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط ورصد آرائهم واتجاهاتهم نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب، ومن خلالها قمنا بتحديد أداة المقياس في صورتها النهائية والمتمثلة في استبيان.

قمنا بتطبيق أداة واحدة وهي مقياس اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب، بعد تعديله وتم إجراء تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من الأساتذة و البالغ عددهم 30 أستاذ من أصل 85 بنسبة مئوية 35.29 %، وبعد جمع المقياس وتفرغته تم استبعاد 3 فقرات منه، لتصبح الصورة النهائية للاستبيان 34 فقرة.

5-1 - حساب صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

- حساب معامل الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)

الجدول رقم (02) يوضح قيمة " ت " لعينتين مستقلتين للتحقق من صدق الاستبيان (المقارنة الطرفية)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة المعنوية sig	مستوى الدلالة
10	154.90	7.23	6.92	0.000	دالة إحصائية
10	120	14.21			الدرجات الدنيا

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (02) إلى أنّ المتوسط الحسابي للدرجات العليا هو 154.90 بانحراف معياري 7.23 في المقابل نجد أنّ المتوسط الحسابي للدرجات الدنيا هو 120 بانحراف معياري 14.21 ، وقيمة ت المحسوبة ت = 6.92 و الجدولة عند درجة الحرية 18 ت = 2.10، نلاحظ أنّ " ت " المحسوبة أكبر من " ت " الجدولة والدالة المعنوية sig = 0.00 فهي أقل من 0.05 فهي دالة إحصائية ومنه فإنّ الاستبيان صادق.

5-2 - حساب ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة من حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجابات العينة الاستطلاعية على الأداة. وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول:

الجدول رقم (03) يبين معامل ثبات الاستبيان حسب البنود وكذا معامل الاستبيان ككل.

البعـد	معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ الكلي
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلّم باللعب	0.752	0.930
شعور الأستاذ حول إستراتيجية التعلّم باللعب	0.847	
أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب	0.687	
استخدام إستراتيجية التعلّم باللعب	0.701	

تمّ حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ عند حساب معامل الثبات عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss تحسّلنا على معامل الثبات الكلي للاختبار والمساوي إلى 0.93 وهو معامل قوي جدا ومنه فإنّ الاختبار ثابت.

6- أدوات جمع البيانات: لقد صمم الاستبيان في بدايته على شكل فقرات، موزعة على خمس أبعاد، وكانت الأداة متكونة من 47 فقرة كل فقرة يقابلها البدائل التالية : موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة ، وهذا وفق نموذج ليكرت الخماسي لقياس الاتجاهات ، وكان توزيع الدرجات بالترتيب: 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 في حالة الفقرات الإيجابية، وعكس الترتيب: 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 في حالة الفقرات السلبية ثمّ عرضت الأداة على 6 محكّمين من الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي، حيث تمت مصادقتهم على

الفقرات بعد إحداث بعض التعديلات، منها: إعادة صياغة بعض الفقرات بما يناسب وطبيعة الدراسة، كما تم حذف بُعد "تصميم استراتيجية التعلم باللعب" لعدم مناسبتها لموضوع الدراسة. ليصبح عدد فقرات الاستبيان في صورته الأولى 37 فقرة موزعة على أربع. وتتمثل أداة جمع البيانات التي اعتمدت عليها الدراسة في استبيان موجه لأساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط، في صورته النهائية، ويتضمن 34 فقرة بعد تطبيق الصورة الأولى على العينة الاستطلاعية، حيث تم حذف ثلاث فقرات لرفع معامل الثبات.

7- الدراسة الأساسية: اشتملت الدراسة الأساسية على 55 أستاذ من أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط تم اختيارها بصورة قصدية، والسح الشامل بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من أصل 85 أستاذ ممثلين للمجتمع الأصلي، وزع عليهم الاستبيانات في بعض متوسطات بلديتي دائرة تماسين بنسبة 64.70 %، بعد استرداد الاستبيانات الموزعة تم رفض 5 استبيانات لعدم استقائها المعلومات المطلوبة أو الاجابة غير تامة لتصبح العينة 50 أستاذ كما هو مبين في الجداول أدناه.

الجدول رقم (04) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	11	22 %
	الإناث	39	78 %
	المجموع	50	100 %
التكوين	جامعي	34	68 %
	المدرسة العليا للأساتذة	09	18 %
	المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم	07	14 %
	المجموع	50	100 %
الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	4	08 %
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	18	36 %
	أكثر من 10 سنوات	28	56 %
	المجموع	50	100 %
المادة المدروسة	رياضيات	23	46 %
	فيزياء	10	20 %
	علوم طبيعية	17	34 %
	المجموع	50	100 %

8- الأساليب الإحصائية : اعتمدت الدراسة في دراسة الفرضيات على الأساليب الإحصائية التالية:

- في هذه الدراسة قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss 22 لمعالجة الفرضيات.
- المتوسط الحسابي لمعرفة متوسط درجات اتجاهات الأساتذة.
- الانحراف المعياري وقد استعملناه لمعرفة قيمة تباعد درجات اتجاهات الأساتذة عن متوسطها الحسابي.
- اختبار " ت " (t test) لعينتين مستقلتين (المقارنة الطرفية) لحساب معامل الصدق.
- اختبار " ت " (t test) لعينة واحدة لمعالجة الفرضية الأولى.
- اختبار " ت " (t test) للعينتين مستقلتين لمعالجة الفرضية الثانية .

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات الاتجاهات لمعالجة الفرضيات (الثالثة والرابعة و الخامسة).

III- النتائج ومناقشتها :

1- نتائج الدراسة:

الفرضية الأول : نصت على أنّ الدراسة تتوقّع أن تكون اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو إستراتيجية التعلم باللعب إيجابية، وللتحقق من صحتها تم استخدام اختبار " ت " لعينة واحدة والجدول (5) يوضح ذلك:

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة " ت "	درجة الحرية	الدالة المعنوية sig	مستوى الدلالة
50	132.68	15.84	102	59.22	49	0.000	دالة إحصائية

يتضح من خلال الجدول (5) أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 132.68 أما قيمة الانحراف المعياري بلغت 15.84، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للاستبيان البالغ 102 ، نرى أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي للاستبيان، وبتطبيق اختبار " ت " لعينة واحدة تبين أنّها دالة إحصائية لأنّ الدلالة المعنوية sig أقل من 0.05 وهذا يدل على أن اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط إيجابية نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب.

جدول (06) يوضح طبيعة اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو إستراتيجية التعلم باللعب

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابات	متوسط الانحرافات	طبيعة الاتجاه الكلي	طبيعة الاتجاه حسب الجنس
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلم باللعب	ذكر	11	28.63	3.47	27.14	3.80	متوسط	متوسط
	أنثى	39	26.71	3.83				متوسط
شعور الأستاذ نحو إستراتيجية التعلّم باللعب	ذكر	11	35.72	3.40	35.20	4.29	متوسط	متوسط
	أنثى	39	35.05	4.54				متوسط
أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب	ذكر	11	43.09	5.06	43.32	6.79	إيجابي	إيجابي
	أنثى	39	43.38	7.26				إيجابي
استخدام إستراتيجية التعلّم باللعب	ذكر	11	27.63	2.65	26.44	3.30	متوسط	إيجابي
	أنثى	39	26.10	3.41				إيجابي
الاستبيان الكلي	ذكر	11	135.09	12.80	132.10	15.91	متوسط	إيجابي
	أنثى	39	131.25	16.74				متوسط

إنّ مدى درجات الاستجابات لعينة الدراسة حسب الأبعاد كانت كالآتي:

- البعد الأول من 14 إلى 34 حيث اعتمد معيار للحكم على الاتجاهات على النحو الآتي: 14 - 18 اتجاه سلبى جداً، 19 - 23 اتجاه سلبى، 24 - 28 اتجاه متوسط، 29 - 33 اتجاه إيجابي، 34 إيجابي جداً.
- البعد الثاني من 24 إلى 45 حيث عتمد معيار للحكم على الاتجاهات على النحو الآتي: 24 - 28 اتجاه سلبى جداً، 29 - 33 اتجاه سلبى، 34 - 38 اتجاه متوسط، 39 - 43 اتجاه إيجابي، 44 - 45 إيجابي جداً.

- البعد الثالث من 22 إلى 55 حيث عُمِد معيار للحكم على الاتجاهات على النحو الآتي: 22 - 28 اتجاه سلبي جداً، 29 - 35 اتجاه سلبي، 36 - 42 اتجاه متوسط، 43 - 49 اتجاه إيجابي، 50 - 55 إيجابي جداً.

- البعد الرابع من 16 إلى 35 حيث عُمِد معيار للحكم على الاتجاهات على النحو الآتي: 16 - 19 اتجاه سلبي جداً، 20 - 23 اتجاه سلبي، 24 - 27 اتجاه متوسط، 28 - 31 اتجاه إيجابي، 32 - 35 إيجابي جداً.

- أما الاستبيان ككل من 83 إلى 166 حيث عُمِد معيار للحكم على الاتجاهات على النحو الآتي: 83 - 99 اتجاه سلبي جداً، 100 - 116 اتجاه سلبي، 117 - 133 اتجاه متوسط، 134 - 150 اتجاه إيجابي، 151 - 166 إيجابي جداً.

يبين الجدول (06) أن متوسط استجابات جميع أفراد عينة الدراسة على البعد الأول قد بلغ 27.14 بانحراف معياري 3.80 مما يدل وحسب المعيار الذي تم الاعتماد عليه على أن أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو معرفتهم لإستراتيجية التعلم باللعب متوسطة، وكذلك البعد الثاني المتمثل في شعورهم نحو إستراتيجية التعلم باللعب بمتوسط حسابي يساوي 35.20 وانحراف معياري 3.30، والبعد الرابع المتمثل في اتجاهاتهم نحو استخدام إستراتيجية التعلم باللعب بمتوسط حسابي 26.44، وانحراف معياري 4.29، ومتوسطة، في حين نلاحظ أن اتجاهاتهم نحو أهمية إستراتيجية التعلم باللعب إيجابية، بمتوسط حسابي 43.32 وانحراف معياري 6.79، كما نلاحظ أن اتجاهاتهم نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب عموماً متوسطة بمتوسط حسابي 132.10 وانحراف معياري 15.91، وأن اتجاهات الذكور إيجابية في استجاباتهم على استبيان الاتجاهات نحو التدريس بهذه الإستراتيجية خلاف الإناث اتجاهاتهم متوسطة.

الفرضية الثانية: تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (07) يوضح نتائج الفرضية الثانية:

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة المعنوية sig
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلم باللعب	ذكر	11	28.63	3.47	48	1.49	0.70
	أنثى	39	26.71	3.83	48		
شعور الأستاذ نحو إستراتيجية التعلم باللعب	ذكر	11	35.72	3.40	48	0.45	0.23
	أنثى	39	35.05	4.54	48		
أهمية إستراتيجية التعلم باللعب	ذكر	11	43.09	5.06	48	-0.12	0.32
	أنثى	39	43.38	7.26	48		
استخدام إستراتيجية التعلم باللعب	ذكر	11	27.63	2.65	48	1.37	0.54
	أنثى	39	26.10	3.41	48		
الاستبيان الكلي	ذكر	11	135.09	12.80	48	0.70	0.46
	أنثى	39	131.25	16.74	48		

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (07) إلى أن المتوسط الحسابي للذكور عند البعد الأول هو 28.63 بانحراف معياري 3.47، وعند البعد الثاني 35.72 بانحراف معياري 4.54 وعند البعد الثالث هو 43.09 بانحراف معياري 5.06 وعند البعد الرابع هو 27.63 بانحراف معياري 2.65 أما بالنسبة للإناث فالمتوسط الحسابي للبعد الأول هو 26.71، وللبعد الثاني 35.05 بانحراف

معياري 4.54 وللبعد الثالث هو 43.38 بانحراف معياري 7.26، وللبعد الرابع هو 26.10 بانحراف معياري 3.41 والمتوسط الحسابي الكلي على الاستبيان المذكور هو 135.72 بانحراف معياري 12.52 في المقابل نجد أنّ المتوسط الحسابي للإنانث هو 131.32 بانحراف معياري 16.69.

نلاحظ أنّ كل المتوسطات الحسابية سواء عند الأبعاد أو الاستبيان ككل متقاربة بين الذكور والإناث، وأنّ قيمة ت الحسوبة أقل من ت الجدولة حيث نجد قيمة ت عند البعد الأول ت = 1.49، وعند البعد الثاني ت = 0.45، وعند البعد الثالث ت = -0.12، وعند البعد الرابع ت = 1.37، وعند الاستبيان ككل ت = 0.70، أمّا قيمة ت الجدولة عند درجة الحرية 48 ت = 2.02، والدلالة المعنوية للبعد الأول sig = 0.70، والدلالة المعنوية للبعد الثاني sig = 0.23، والدلالة المعنوية للبعد الثالث sig = 0.32، والدلالة المعنوية للبعد الرابع sig = 0.45 والدلالة المعنوية للاستبيان ككل sig = 0.46 فهي كلّها أكبر من 0.05، ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومنه عدم تحقق الفرضية الثانية، ولهذا فإنّه لا توجد فروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب.

الفرضية الثالثة: والتي نصّها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس

بإستراتيجية التعلّم باللعب تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية

الجدول رقم (08) يوضح نتائج الفرضية الثالثة:

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	مستوى الدلالة
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	5.06	2	2.53	17.80	0.14	0.86
	داخل المجموعات	836.85	47				
	المجموع	841.92	49				
شعور الأستاذ نحو إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	19.32	2	9.66	18.86	0.51	0.60
	داخل المجموعات	886.67	47				
	المجموع	906	49				
أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	69.82	2	34.91	46.61	0.74	0.47
	داخل المجموعات	2191.05	47				
	المجموع	2260.88	49				
استخدام إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	32.35	2	16.17	10.68	1.51	0.23
	داخل المجموعات	501.96	47				
	المجموع	534.32	49				
الاستبيان ككل	بين المجموعات	341.41	2	170.70	254.32	0.67	0.51
	داخل المجموعات	11953.46	47				
	المجموع	12494.88	49				

يتضح من خلال الجدول رقم (08) وباستعمال تحليل التباين، أنّ قيمة القيمة الفائية المحسوبة عند جميع الأبعاد، وكذا الاستبيان ككل، أقل من القيمة الفائية الجدولة ف = 3.20، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول ف = 0.14 وعند البعد الثاني ف = 0.51 وعند

البعد الثالث ف = 0.74 وعند البعد الرابع ف = 1.51 وعند الاستبيان ككل ف = 0.67، كما أنّ قيمة الدلالة المعنوية sig أكبر مستوى الخطأ 0.05، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول sig = 0.86 وعند البعد الثاني sig = 0.60 وعند البعد الثالث sig = 0.47 وعند البعد الرابع sig = 0.23 وعند الاستبيان ككل sig = 0.51 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الخطأ 0.05، كما لوحظ أنّ المتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم خبرة بين 5 إلى 10 سنوات 129.50 بانحراف معياري 14.17 والمتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم خبرة أكثر من 10 سنوات 133.96 بانحراف معياري 16.94. متقاربة، إلا أنّ المتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم خبرة أقل من 5 سنوات 138 بانحراف معياري 16.22 مرتفع إرتفاع طفيف لا يرقى لدرجة وجود فروق دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، لهذا لم تتحقق الفرضية الثالثة، ومنه فإنّه لا توجد فروق بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب حسب خبرتهم المهنية.

الفرضية الرابعة: تنص على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزى للتكوين (جامعي، المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم).

الجدول رقم (09) يوضح نتائج الفرضية الرابعة:

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	مستوى الدلالة
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	22.63	2	11.31	0.64	0.52	
	داخل المجموعات	819.28	47	17.43			
	المجموع	841.92	49				
شعور الأستاذ نحو إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	5.68	2	2.84	0.14	0.86	
	داخل المجموعات	900.31	47	19.15			
	المجموع	906	49				
أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	87.30	2	43.65	0.94	0.39	
	داخل المجموعات	2173.57	47	46.24			
	المجموع	2260.88	49				
استخدام إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	11.11	2	5.55	0.49	0.61	
	داخل المجموعات	523.21	47	11.13			
	المجموع	534.32	49				
الاستبيان ككل	بين المجموعات	382.58	2	191.29	0.75	0.47	
	داخل المجموعات	11912.29	47	253.45			
	المجموع	12494.88	49				

يتضح من خلال الجدول رقم (09) وباستعمال تحليل التباين ، أنّ القيمة الفائية المحسوبة عند جميع الأبعاد، وكذا الاستبيان ككل، أقل من القيمة الفائية الجدولة ف = 3.20، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول ف = 0.64 وعند البعد الثاني ف = 0.14 وعند البعد الثالث ف = 0.94 وعند البعد الرابع ف = 0.49 وعند الاستبيان ككل ف = 0.75، كما أنّ قيمة الدلالة المعنوية sig أكبر من مستوى الخطأ 0.05، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول sig = 0.52 وعند البعد الثاني sig = 0.86 وعند البعد الثالث sig =

اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب

0.39 وعند البعد الرابع $\text{sig} = 0.61$ وعند الاستبيان ككل $\text{sig} = 0.47$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الخطأ 0.05، كما لوحظ أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة متقاربة جدا حيث يبلغ المتوسط الحسابي للأساتذة خرجي الجامعة 131.94 بانحراف معياري 13.67 والمتوسط الحسابي للأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة 138.22 بانحراف معياري 14.24، والمتوسط الحسابي للأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم 129.14 بانحراف معياري 26.20. ومنه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب تعزى إلى متغير التكوين. أي أنّ الفرضية الرابعة لم تتحقق.

الفرضية الخامسة: والتي نصّها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب تعزى لمتغير مادة التدريس.

الجدول رقم (10) يوضح نتائج الفرضية الثالثة:

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	مستوى الدلالة
معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	40.32	2	20.16		1.18	0.31
	داخل المجموعات	801.59	47	17.05			
	المجموع	841.92	49				
شعور الأستاذ نحو إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	27.21	2	13.60		0.72	0.48
	داخل المجموعات	878.78	47	18.69			
	المجموع	906	49				
أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	14.35	2	7.17		0.15	0.86
	داخل المجموعات	2246.52	47	47.79			
	المجموع	2260.88	49				
استخدام إستراتيجية التعلّم باللعب	بين المجموعات	2.23	2	1.11		0.99	0.90
	داخل المجموعات	532.08	47	11.32			
	المجموع	534.32	49				
الاستبيان ككل	بين المجموعات	189.51	2	94.75		0.36	0.69
	داخل المجموعات	12105.37	47	257.56			
	المجموع	12294.88	49				

يتضح من خلال الجدول رقم (10) وباستعمال تحليل التباين ، أنّ قيمة الفائية المحسوبة عند جميع الأبعاد، وكذا الاستبيان ككل، أقل من القيمة الفائية المجدولة ف = 3.20، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول ف = 1.18 وعند البعد الثاني ف = 0.72 وعند البعد الثالث ف = 0.15 وعند البعد الرابع ف = 0.99 وعند الاستبيان ككل ف = 0.36، كما أنّ قيمة الدلالة المعنوية sig أكبر مستوى الخطأ 0.05، حيث نجد قيمة ف عند البعد الأول $\text{sig} = 0.31$ وعند البعد الثاني $\text{sig} = 0.48$ وعند البعد الثالث $\text{sig} = 0.86$ وعند البعد الرابع $\text{sig} = 0.90$ وعند الاستبيان ككل $\text{sig} = 0.69$ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الخطأ 0.05، كما لوحظ أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة متقاربة جدا حيث يبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة الرياضيات 131 بانحراف معياري

11.10 والمتوسط الحسابي أساتذة الفيزياء 133 بانحراف معياري 11.23 والمتوسط الحسابي أساتذة العلوم الطبيعية 129 بانحراف معياري 22.71، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية، وبالتالي بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب تعزي لمتغير المادة التدريس.

2- مناقشة النتائج:

الفرضية الأولى: نلاحظ أنّ اتجاهات أساتذة المواد العلمية نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب عموماً متوسطة بمتوسط حسابي 132.10 وانحراف معياري 15.91، وهذا قد يعود إلى التكوين المستمر الذي كان يتلقاه الأساتذة من خلال ملتقيات وندوات دورية في بدagogيات المقاربة بالكفاءات والمتضمنة بيدagogية اللعب، أو أنّ الأساتذة لديهم ميول إلى التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، ويمكن أيضاً تفسير مدى إيجابية اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب بالرغم من أنّها متوسطة، إلى رغبة المدرسين في تغيير أسلوب التدريس التقليدي الذي تبين قصوره عن مواكبة التغيرات العصرية في المجال التربوي، والانتقال إلى استراتيجيات تعليمية حديثة أكثر ملاءمة لمتطلبات الانفجار المعرفي وتراكم المعلومات، ووعيهم بقيمة وأهمية اللعب بالنسبة للطفل عبر مراحل نموه والذي يستجيب لمختلف المتغيرات والمستجدات، وهذا ما يّنه استجابات الأساتذة الإيجابية ذكوراً وإناثاً، على البعد الثالث وهو أهمية استراتيجية التعلم باللعب في أن المتعلم يبنّي تعلماته بنفسه، والأستاذ يرافقه ويساعده والمعارف تبنى ولا تلقن حسب المدرسة الحديثة والمعتمدة على النظرية البنائية وبالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة التي تستخدم في الألعاب التربوية والتعليمية. وأنّ اتجاهات الذكور إيجابية في استجاباتهم على استبيان الاتجاهات نحو التدريس بهذه الإستراتيجية خلاف الإناث اتجاههم متوسطة، وهذا قد يعود إلى ميول الذكور أكثر ميولاً لمختلف أنواع الألعاب مما يجعلهم يحاولون تطبيق بعض الألعاب في مجال التدريس.

الفرضية الثانية: توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب، هذا يعني بأنّ جميع الأساتذة لديهم اتجاه واحد نحو إستراتيجية التعلم باللعب سواء ذكور أو إناث، وهذا يرجع إلى أنّ مهنة التدريس في التعليم المتوسط تعتبر الأستاذ هو الموجه والميسر للعملية التعليمية بغض النظر عن جنسه، كما يعود ذلك أيضاً إلى أنّ الفريق التربوي في أي مؤسسة غالباً ما يكون لهم نفس الاتجاه نحو كل ما يتعلق بقطاع التربية والتعليم، بسبب أن الحياة الاحتكاك التعايش عن طريق العلاقات الاجتماعية والتربوية.

الفرضية الثالثة: وقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة المهنية، ومنه فإنّه لا توجد فروق بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب حسب خبرتهم المهنية، قد يعود هذا إلى اكتساب الإساتذة لمعلومات متشابهة في مساهمهم المهني حول إستراتيجية التعلم باللعب، أما فيما يخص الارتفاع النسبي لمتوسط ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات قد يعود ذلك إلى أنّ الأستاذ الحديث العهد بالتدريس يسعى إلى إثبات ذاته في المجال من خلال الاهتمام بكل جديد في العملية التعليمية والسعي وراء التطوير والإبتعاد على كل ما هو تقليدي إلى ما هو حديث يتناسب مع التطور السريع في مجالات الحياة عموماً والمجال التربوي على وجه الخصوص، وقد يكون ديناميته و تعامله مع التكنولوجيا الحديثة واطلاعه على المستجدات التربوية دافعاً لاتجاهاته نحو التدريس بالإستراتيجيات الحديثة منها إستراتيجية التعلم باللعب، في حين نجد الأساتذة ذوي الخدمة الطويلة قد اعتادوا على نمط التدريس التقليدي ولا يرغبون في تغييره لقناعتهم بجداوه في التدريس، أو تخوفهم مما هو جديد والإحساس بعدم امتلاك قدرتهم على التكيف والتعامل معه.

الفرضية الرابعة: لقد توصلت هذه الدراسة بعدم ووجود فروق في الاتجاهات تعزي لمتغير التكوين، قد تعود إلى أنّ أساتذة المواد العلمية في التعليم المتوسط لديهم نفس الرغبة في التدريس بإستراتيجية التعلم باللعب بغض النظر على تكوينهم أو يعود إلى أنّ عملية التكوين سواء

في الجامعة أو المدرسة العليا للأساتذة أو المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم مماثلة يساهم في فهم الاستراتيجيات الحديثة كإستراتيجية التعلّم باللعب، أو ممارستهم للتدريس بهذه الاستراتيجية في مسارهم العملي واكتشاف خفاياها.

الفرضية الخامسة: توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب تعزي لمتغير المادة التدريس ، وبالتالي لا توجد فروق بين اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب تعود إلى المادة التي يدرسونها، قد يعود هذا إلى إنّ طبيعة مادة التدريس وتكوين الأساتذة في مجال التدريس بالإستراتيجيات الحديثة منها إستراتيجية التعلّم باللعب لهما دور جوهري في تحديد اتجاهاتهم، وبالرجوع إلى استبيان الدراسة نجد أن استجابات أساتذة المواد العلمية في البعد الأول (معرفة الأستاذ لإستراتيجية التعلّم باللعب) متوسطة، واستجاباتهم في البعد الثالث (أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب) كانت إيجابية، وهذا يشير إلى أنّ أساتذة المواد العلمية جميعهم يدركون أهمية إستراتيجية التعلّم باللعب في تدريس موادهم، إلّا أنّ كون الإصلاح في المنظومة التربوية في الجزائر لم يتطرق لإستراتيجية التعلّم باللعب بالشرح المستفيض، إلّا أنّه جاء ضمن بيداغوجيات التعلّم في منهاج المقاربة بالكفاءات والمتمثل في بيداغوجيا اللعب، كما أنّ الإصلاحات في الجزائر لا يمهّد لها مسبقا بالشرح والتوضيح، بل تطبق مباشرة دون اللجوء إلى تكوين الأساتذة قبل التطبيق، والاكتفاء بندوات وأيام إعلامية فقط، وهذا لا يساعد جعل الأستاذ يُقبل على هذه الإصلاحات، ويتكوّن لديهم اتجاهات إيجابية قوية.

الخلاصة: تعتبر العملية التعليمية التعلّمية أحد الأسس الكبرى في المجال التربوي الذي تعتمد عليه جل الدول للحفاظ على كيانها ومقوماتها، والذي يقوم عليه تقدم المجتمع وتطوره، ولذا عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة مراحل من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث أصبحت التربية تهتم بإعداد المتعلّم من أجل ممارسة حياته اجتماعيا، واقتصاديا، وسياسيا، حتى يكون عضوا فعالا في المجتمع، يقدم له كل ما يخدم تطوره وازدهاره، وقد اهتم الإصلاح التربوي الجزائري بإعادة النظر في عناصر العملية التعليمية من خلال تغيير الممارسة التعلّمية لدى المتعلّم وجعله محور العملية التعليمية التعلّمية لتمكينه من اكتساب المعارف، والاهتمام باستراتيجيات التعلّم المراعية للتطورات الحاصلة من أجل التماسي مع طموحات وأهداف ومخرجات المنهاج، حيث شكلت مناهج المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد على مجموعة من الإستراتيجيات منها إستراتيجية التعلّم التعاوني، إستراتيجية التعاقد، إستراتيجية المشروع وإستراتيجية التعلّم باللعب وغيرها من الإستراتيجيات التعليمية، واختيار الطرائق والإستراتيجيات الحديثة ، والتحكم في الوسائل التعليمية وحسن استغلالها، والعمل على تكوين الأستاذ في الإستراتيجيات الحديثة، لأنّه يلعب دورا هاما في عملية التوجيه والمساعدة والأخذ بيد المتعلم لتحقيق الكفاءة المرجوة، الهدف الأسمى لتطوير المنظومة التربوية، ولهذا لابد من اكتساب الأستاذ لاتجاهات إيجابية نحو الإصلاحات الجديدة، حيث تعكس الاتجاهات حدود الاتفاق والاختلاف من حيث التقبل أو الرفض لأي إصلاح، هذا ما دفعنا إلى دراسة اتجاهات أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب وقد حاولنا قدر المستطاع الإلمام بشتى جوانب هذا الموضوع لمعرفة مدى إقبال أساتذة المواد العلميّة على التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ اتجاهات أساتذة المواد العلميّة في التعليم المتوسط إيجابية نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم باللعب، ورغم ذلك تعتبر نسبة هذه الاتجاهات الإيجابية متوسطة ولا ترقى للطموحات المرجوة، كما توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق بين اتجاهات أساتذة المواد العلميّة في التعليم المتوسط تعزي لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، التكوين ومادة التدريس.

بعض الاقتراحات:

- إشراك المختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية لما يمتلكونه من تنظير في المجال التربوي لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الإستراتيجيات الحديثة منها إستراتيجية التعلّم باللعب.
- استشارة الشركاء الاجتماعيين للاستفادة من خبراتهم، لوضع إستراتيجيات تعليمية حديثة تحقق الأهداف المنشودة من المنظومة التربوية.
- يجب إخضاع الأساتذة إلى دورات تكوينية وتربوية قبل الشروع في تطبيق أي إصلاح خاصة في أساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس.

- الأخذ بعين الاعتبار اتجاهات الأساتذة نحو الإستراتيجيات الحديثة كإستراتيجية التعلم باللعب من خلال الرجوع إلى الدراسات المنجزة لذات الغرض.
- المطالبة بوضع مناهج وبرامج يوظف فيها اللعب في التدريس تتناسب وتتماشى وقدرات التلاميذ من أجل تحقيق أفضل نتائج.
- توفير الوسائل التربوية والبيداغوجية لكل المدارس من أجل تحقيق الغرض المرجو من إصلاح طرق وإستراتيجيات التدريس.
- محاولة التخفيف في البرامج التعليمية والمواد الدراسية والحجم الساعي بما يتناسب وإستراتيجية التعلم باللعب.
- على الأسرة التربوية السعي من أجل تحقيق النوعية التربوية والتعليمية المطلوبة تتماشى والمدرسة الحديثة وتساير الثورة التكنولوجية الحديثة.
- تكوين دوري (أثناء الخدمة) للأساتذة وإطلاعهم على كل جديد في المجال التربوي حتى يكون لديهم كفاءة عالية في مهارات التدريس الفعال بالإستراتيجيات الحديثة وخاصة إستراتيجية التعلم باللعب.
- تكثيف الملتقيات والندوات للأساتذة بغية التعرف أكثر على إستراتيجية التعلم باللعب.

المراجع باللغة العربية

- 01- الخطيب، صالح أحمد، 2003، الإرشاد النفسي في المدرسة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ص202، 203.
- 02- السبيعي، ثامر بن حمد بن سعد المليحي، بعنوان فاعلية إستراتيجية التعلم باللعب في إكساب بعض مهارات عد الأرقام في مادة الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (بحث) مشروع تخرج (استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود 2010-2011 ص19. المملكة العربية السعودية، ص19 <http://dr-banderlotaibi.com>
- 03- السيد، خالد عبد الرزاق، 2002، سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ، عمان، ص175، 176.
- 04- العناني، حنان عبد الحميد، 2007، اللعب عند الطفل، ط3، دار الفكر، عمان، ص39.
- 05- بركات، محمد خليفة، 1984، مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس، ط2، دار القلم الكويت، ص73.
- 06- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق، 1983، الميسر في علم النفس التربوي، د ط، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص240.
- 07- بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق، 2001، الميسر في سيكولوجية اللعب، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، عمان. ص10، 11.
- 08- بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق، 2001، الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، عمان. ص100.
- 09- حامد، خالد، 2003، منهج البحث العلمي، ط1، دار ربحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص23.
- 10- داود، وسام حسن ، 2019، أثر استراتيجيات التعلم باللعب في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السادس الابتدائي في محافظة بغداد، مجلة الجامعة العراقية ع 44 ج 3 ، العراق، 328 – 349، <https://mabdaa.edu.iq/2020/01/09>
- 11- زهران، حامد عبد السلام، 1984، علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، مصر، ص114.
- 12- شاش، سهير محمد سلامة، 2001، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ط1، دار الكتاب، القاهرة، ص81.
- 13- شاش، سهير محمد سلامة، 2001، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ط1، دار الكتاب، القاهرة، ص84.
- 14- عبد الرحمن، سعد، 1998، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط3 ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص358.
- 15- عبد الرحمن، سعد، 1998، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط 3 ، دار الفكر العربي، القاهرة، ص361.
- 16- عبد الرحيم، عبد المجيد، 1988، تنمية الأطفال المعاقين، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص257.
- 17- عبد الهادي، نبيل، 2004، سيكولوجية اللعب وأثارها في تعلم الأطفال، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ص26.
- 18- محمد السيد، علي، 2011، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر و التوزيع، الأردن عمان، ص147.
- 19- معتز، سيد عبد الله، 1989، بحوث في علم النفس الاجتماعي، م2 - ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص40.
- 20- نشواني، عبد المجيد، 2002، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ص471، 472.