مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٤) العدد (٦) ٢٠٢٠
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (6) 2020

اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو استخدام الألعاب التعليمية في التعليم "دراسة ميدانية في مدينة طرطوس"

د. هيثم أبو حمّود*

فاتن حليم خضر**

(تاريخ الإيداع ١٣/ ٢/ ٢٠٢٠. قُبِل للنشر في ٢٣/ ٩ /٢٠٢٠)

□ ملخّص □

هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتجاهات معلمي مرحلة التّعليم الأساسي في مدينة طرطوس نحو استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم، وصممت لأجل ذلك استبانة مؤلفة من (26) عبارة لقياس اتجاهات معلمي التّعليم الأساسي نحو استخدام الألعاب التعليميّة وإمكانيّة تطبيقها في الصّفوف المدرسيّة، وبعد التّأكد من صدقها وثباتها طُبّقت على عينة مكونة من (63) معلّماً ومعلّمة موزّعة على مدارس مدينة طرطوس، وللتّحقق من فرضيات الدّراسة استُخرجت المتوسطات الحسابيّة بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) واختبار كروسكال والس، حيث أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ معلمي مرحلة التّعليم الأساسي لديهم اتّجاهات إيجابيّة نحو استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في اتّجاهاتهم تُعزى لمتغير المؤهّل العلمي وكذلك لمتغيّر القدم الوظيفي، وقد عزت الباحثة ذلك للدّورات التّدريبيّة التي قامت بطرحها مديريات التّربية مؤخراً لتدريب جميع المعلمين على إستراتيجيات التّعليم الحديثة بعد تطوير المناهج وعدم ملاءمة الطّرائق الاعتياديّة لتدريس المناهج المطوّرة، وقد اقترحت الباحثة ضرورة وضع ملحق يُعنى بالألعاب التّعليميّة يقدّم لمعلمي الحلقة الأولى، وتضمين دليل المعلّم والكتاب المدرسي ألعاباً تعليميّةً تُساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة بصورة مشوّقة، وتوفير بيئةٍ مادّيّةٍ مناسبة تمكّن المعلّم من تطبيق الألعاب التّعليميّة.

الكلمات المفتاحيّة: الاتّجاه، الألعاب التّعليميّة.

* أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل– كلية التربية – جامعة طرطوس.

** طالبة دراسات عليا (ماجستير) – قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة طرطوس.

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٤) العدد (٦) ٢٠٢٠
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (6) 2020

Teachers' Attitudes towards the use of educational games in Teaching A field study in Tartous city

Dr. Haitham Abu Hammoud *
Faten Halim Khidr **

(Received 13 /2 /2020. Accepted 23/ 9 /2020)

□ABSTRACT □

The study aimed to identify the attitudes of basic education teachers in Tartous city towards the use of educational games in teaching, and a questionnaire consisting of (26) phrases was designed for that to measure the attitudes of basic education teachers towards the use of educational games and the application in school classes, and was applied on a sample of consisting (63) teachers in Tartous city schools, to verify the study hypothesis ،the arithmetic averages were extracted in addition to using the (T) test and the Kruskal Walls test, where the results of the study indicated that the teachers of basic education have positive attitudes towards the use of educational games in teaching, and the results also showed that there are no statistically significant differences in their attitudes attributable to the variable of the scientific qualification as well as to the variable of the career foot, and the researcher attributed this to the training courses that the directorates of education have recently offered to train all teachers on modern education strategies after developing Curriculum and the inadequacy of the old methods of teaching the developed curricula, the researcher suggestes the necessity of developing an appendix that includes some educational games for the first Stage teachers, and a teacher's guide and a textbook that include educational games to help achieving educational aims In an interesting way, and provide a suitable physical environment that enables the teacher to apply educational games.

Key words: attitude, educational games.

* Assistant Professor in the Department of Child Education, Faculty of Education, Tartous University
** Graduate Student (Master's) - Child Education Department - Faculty of Education - Tartous University

المقدمة:

لقد ظلت كلمة لعب تعبيراً يشبه سلّة المهملات اللّغوية التي نلقي بها كلّ سلوك يظهر عليه أنّه سلوك اختياري ولكن لا يبدو له أي استعمال واضح من النّاحية البيولوجيّة أو الاجتماعية (سوزانا ميلر،1987،9)، وبالفعل فإنّ العديد من الآباء والأمهات وحتّى المربين يخفقون في فهم ماهيّة اللّعب وأهميته الحيويّة بالنسبة إلى الطّفل؛ إذ يعدّونه سلوكاً فارغاً من أي محتوى وعائقاً أمام التّحصيل الدّراسي، وقد غاب عنهم أنّه أوّل بوابةٍ يلجأ إليها الطّفل لاكتشاف نفسه أوّلاً ثمّ العالم ثانياً، إنّه موقفٌ غريبٌ إذا قُورن بآراء المربين الأوائل، فقد رأى أفلاطون في اللّعب طريقةً لتعليم الأطفال المهارات المطلوبة منهم كراشدين، وأكّد روسوRusso على أهميّة اللّعب بوصفه وسيلةً للتّعلّم، وشجّع أرسطو الأطفال على اللّعب بالأشياء التي يستخدمونها لأّن ذلك يؤدّي لتطوير شخصياتهم، وأعطى فروبل Froebel للعب أهمّيةً كبرى في اكتشاف مواهب الأطفال وميولهم.(الحريري،2014،35).

وتوفّر الألعاب للأطفال بيئةً خصبةً تساعد في نموّهم وتستثير دافعيتهم للتعلّم، وتحثهم على التّفاعل النّشط مع ما يتعلّمونه من حقائق ومفاهيم ومهارات وقوانين ونظريات في جوّ واقعيّ قريبٍ من مدركاتهم الحسّية، تجعلهم أكثر إقبالاً على التّعلّم(الحيلة،2007،19)، كما يعدّ التدريس باستخدام الألعاب التّعليميّة من أبرز الإستراتيجيات الحديثة التي تراعي سيكولوجيا المتعلّمين، فمن خلالها يصبح للتّلميذ دورٌ إيجابيٌّ يتميّز بكونه عنصراً نشطاً وفعّالاً داخل الصّف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التّفاعل بين المعلّم وتلاميذه خلال العمليّة التّعليميّة من خلال أنشطةٍ وألعابٍ تعليميّةٍ تمّ إعدادها بطريقةٍ علميّةٍ منظّمةٍ. (فرج،2005،56)

وبرّغم أهميّة المعلّم في العمليّة التّعليميّة بوجهٍ عام إلا أنّ أهميّته تزداد وتصبح أكثر وضوحاً في التّعليم بالألعاب التّعليميّة، حيث تُلقى على عاتقه أدوارٌ ومهامٌ جديدةٌ، فعليه الوقوف على المبادئ النّفسيّة الخاصّة بلعب مرحلة التّعليم الأساسي وعليه تنظيم اللّعب بحيث يساعد في اكتساب المهارات والمعارف وبناء الشّخصيّة. (السليتي،2008،47).

وقد أصبح من الأهميّة الكشف عن اتّجاه المعلّم نحو التّدريس بالألعاب التّعليميّة لما لها من دورٍ في تطوير العمليّة التّعليميّة وجذب المتعلّم نحوها، وهذا ما يتوافق مع توجّهات وزارة التّربية السّوريّة في استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التّدريس وإدخال المرح إلى التّعليم للوصول للأهداف المطلوبة، وخاصّةً مع تطوير المناهج التي لا يجدي معها استخدام الطرائق الاعتياديّة، وتسعى الدّراسة الحاليّة للتعرّف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم.

مشكلة الدراسة:

يعدّ اللّعب نشاطاً مهمّاً يمارسه الطّفل في حياته؛ إذ يسهم بدورٍ حيويٍّ في تكوين شخصيته بأبعادها المختلفة، وهو وسيطٌ تربويٌ يعمل على تعليميه ونموّه ويشبع احتياجاته، فاللعب بعامّةٍ والألعاب التّعليميّة بخاصّةٍ مدخلٌ أساسيٌّ لنمو الطّفل من الجوانب العقليّة والجسميّة والاجتماعية، ونظراً لأهميّة التّعلم بالألعاب التّعليميّة فقد تعددت البحوث في هذا الصدد مثل دراسة وزيدان وعفانة (2006) وأحمد خليفة (2010) دراسة مرتضى وآخرون(2012) وسليمون(2013) ودراسة حميد(2014) ودراسة الشوّا (2016)، وقد أكدّت في نتائجها أنّ الإدماج الفعّال للعب في مسار التّعليم سيكون له الأثر في إحداث التّغيير المطلوب، لأنّه يمثّل أسلوباً فعّالاً في إطلاق القدرات الكامنة للمتعلمين ورعايتها وتوجيهها، فالألعاب التّعليميّة تُعدّ من المداخل الرّئيسة التي تهتم بالتنمية الشّاملة للمتعلّم، فهي تدفعه إلى التّفاعل مع المواقف

التّعليميّة بما تتضمنّه من أنشطة تربويّة هادفة تجعل المتعلّم نشطاً فعّالاً في أثناء العمليّة التعليميّة، وكون المعلّم هو الحامل الرئيس للمنهاج ودوره أساسي في تحقيق أهدافه من خلال خلق بيئةٍ تعليميّةٍ مواتيةٍ وشائقةٍ للتعلّم، فقد اختارت الباحثة المعلّم كأحد المتغيرات الرئيسة في معرفة مدى استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم فهو العنصر المسؤول عن تنفيذ البرامج التّعليميّة إضافةً إلى أنّه على علمٍ ودرايةٍ بأنواع التّعليم الاعتياديّة والحديثة.

ومن ناحية أخرى فإنّ تبنّي المعلّم للألعاب التّعليميّة وتطبيقه لها في التّعليم مرتبط بنوعيّة اتّجاهه نحوها بالدّرجة الأولى، فالاتّجاهات أحد أهم محددات السّلوك الموجّهة والمنظّمة له، فهي تسهم في إعداد الاستجابات للأشخاص والقيم والأفكار المختلفة.

وعليه يمكن القول إنّ اتّجاهات المعلمين نحو الألعاب التّعليميّة تؤدّي دوراً مهمّاً في الإقبال عليها أو الإحجام عنها اعتماداً على أنّ مقدار عطاء الفرد في مجال معيّن يعتمد على مدى انتمائه واتّجاهه في هذا المجال، فما قبول المعلمين للألعاب التّعليمية إلاّ لإيجابيات يجدها في عمله، وما رفضه إلاّ لسلبيات تتبلور لديه مع الخبرة.

ومن خلال مراجعة الأدبيات التّربوية على مستوى الجّمهورية العربيّة السّورية في مجال الكشف عن اتّجاهات معلمي مرحلة التّعليم الأساسي في التّدريس باستخدام الألعاب التّعليميّة، وعلى حد علم الباحثة تبيّن وجود نقص في البحوث بهذا الصدد، ومن ثمّ تصدّى البحث الرّاهن للكشف عن أهميّة استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم من خلال التّعرّف إلى اتجاهات شريحةٍ من معلمي ومعلمات بعض مدارس التّعليم الأساسي في مدينة طرطوس في ضوء بعض المتغيرات، وتتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السّؤال:

ما اتّجاهات معلمي الّصف الرّابع الأساسي نحو استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم؟

أهميّة الدّراسة:

تتحدّد أهميّة الدّراسة في النّقاط الآتية:

١. أهميّة المرحلة التّعليميّة التي تتوجّه لها الدّراسة، وهي مرحلة التّعليم الأساسي.
٢. يتوقّع أن تُشكّل الدّراسة خطوة تمهيديّة لدراسات لاحقة تتناول اتّجاهات شرائح مختلفة من المعلّمين في مختلف المراحل التّعليميّة تجاه الألعاب التّعليميّة تمهيداً للتّعامل مع هذه الاتّجاهات مستقبلاً.
٣. تسليط الضوء على موضوع الألعاب التّعليمية وأهمية استخدامها في التّعليم.

أهداف الدّراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. تعرف اتّجاهات معلمي الصّف الرّابع الأساسي نحو استخدام الألعاب التّعليمية في التّعليم.
٢. المقارنة بين اتجاهات معلمي الصّف الرّابع الأساسي تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي – خبرة التعليم).

فرضيات الدراسة:

١. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام الألعاب التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي.
٢. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام الألعاب التعليمية تعود لمتغير القدم الوظيفي.

التّعريفات النّظرية والإجرائيّة:

الاتجاه:" هو حالة من التّهيؤ العقلي والعصبي تنظّمها الخبرة، وتوجّه السّلوك تقرّباً من أحد الموضوعات أو بعداً عنه "، ويعود هذا التّعريف لألبورت Alport ويعدّ من أقدم تعريفات الاتّجاه. (البكري وعجور،2011،112) وتشير الاتّجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكيةٍ محددة، نحو أشخاصٍ أو أفكارٍ أو حوادثَ وتؤلّف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعةٌ كبيرةٌ من المتغيرات المتنوّعة. (نشواتي،2003،471)

وتُعرّف الاتّجاهات نحو الألعاب التعليمية إجرائيا بأنّها:

مقدار الشدّة الانفعاليّة التي يبديها أفراد عينة الدّراسة نحو الألعاب التّعليميّة، ويُعبّر عن ذلك بالرّفض أو القبول أو التّردد تجاه استخدام الألعاب التّعليميّة في التّدريس، ويُقاس الاتّجاه بالدّرجة التي يحصل عليها المعلّم خلال استجابته لفقرات استبانة الاتّجاهات نحو استخدام الألعاب التعليمية في التّعليم.

أما الألعاب التعليمية فهي نوع من النّشاط الهادف الذي يتضمّن أفعالاً معينة يقوم بها المتعلّم بشكل فردي أو جماعي في ضوء قواعد محددة تُتتبّع بغرض إنجاز هدفٍ معيّن. (فرج،2005،56)

الإطار النظري ودراساتٌ سابقةٌ:

الاتّجاهات (مفهومها –مكوناتها – وظائفها)

يمثل موضوع الاتّجاهات جانباً مهمّاً في ميدان علم النّفس الحديث، وقد اختلف علماء النّفس في تحديد مفهوم الاتّجاه، فقد عرّفه فريقٌ من الباحثين أنّه: استعدادٌ مكتسبٌ ثابتٌ نسبيّاً يُحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعاتٍ معينةٍ وتتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرّفض، وعرّفه فريق آخر أنّه: حالة استعدادٍ عقليّةٍ ونفسيّةٍ وعصبيّةٍ تتكوّن من خلال الخبرة والتّجربة التي يمرّ بها، وتؤثّر هذه الحالة تأثيراً ملحوظاً في استجابة الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلّق بهذه الحالة (عماشة،2010،16)، وعليه يمكن تعريف الاتجاه أنّه: مجموعة استجابات الفرد الإيجابيّة والسّلبيّة نحو موضوعٍ ما نتيجة مروره بخبرةٍ معينةٍ، وهو نتاج ثقافي اجتماعي يتكوّن من تنشئة الفرد، وخبراته السّابقة، فضلاً عن الظّروف الّتي مرّ بها وطبيعة مجتمعه.

وينطوي الاتّجاه على ثلاثة مكوناتٍ أساسيّةٍ هي المكوّن المعرفي والعاطفي والسّلوكي، فأمّا المكوّن المعرفي فهو يدلّ على الجوانب المعرفيّة التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتّجاه، في حين يشير المكوّن العاطفي إلى أسلوبٍ شعوريٍ عامٍ يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، بينما يشير المكوّن السّلوكي إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماطٍ محددةٍ في أوضاع معينة تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتّجاه الذي يتبناه (نشواتي ،2003،471)، و هذه المكونات الثلاثة للاتّجاه تتباين من حيث درجة قوتها ومدى شيوعها، واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن مسألة ما (المكوّن المعرفي) لكنّه لا يشعر برغبة أو ميل عاطفي تجاهها(المكوّن العاطفي) تؤدّي إلى اتّخاذ أي عمل تجاهها(المكوّن السّلوكي)، وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفانٍ عاطفي تجاه موضوع ما (المكوّن الانفعالي) على الرّغم أنّه لا يملك معلوماتٍ كافية عن هذا الموضوع (المكوّن المعرفي)، وعليه فإنّ أي مكوّن من المكوّنات الثلاثة السّابقة قد يطغى على باقي المكوّنات الأخرى في الاتّجاه نحو موضوعٍ ما.

هذا وتؤدّي الاتّجاهات وظائف متعددة تساعد الفرد على التّكيّف مع الجماعة التي يعيش فيها، وتُتيح له فرصة للتّعبير عن ذاته، وتحديد هويته ومكانته في المجتمع، حيث تدفعه اتّجاهاته للاستجابة بنشاط وفاعليّة للمثيرات

البيئيّةالمختلفة الأمر الذي يطفي على حياته معنىً عامّاً ويجنبه حالة الانعزال واللاّمبالاة.(شوامرة،2014،122) ويمكن القول إنّ الاتّجاهات تساعد الفرد على اتّخاذ القرارات في المواقف الّتي يتعرّض لها ومن ثمّ فهي تنظّم سلوكه ومعرفته وانفعالاته ضمن مجتمعه، حيث تزوّده بالقدرة على التّكيّف مع المواقف التي يواجهها .

الألعاب التّعليميّة (مفهومها-عناصرها -قواعد استخدامها – شروط اعتمادها – معايير اختيارها)

إنّ استخدام الألعاب في التّعليم ليس جديداً، ويمكن إرجاعه إلى السّتينات من القرن العشرين، فقد أشار بياجيهPiaget إلى أنّ ألعاب الأطفال تساعدهم عل التّكيّف مع بيئاتهم وتشجّعهم على ابتكار عوالم من خيالهم، و من ناحية أخرى فإنّ الألعاب تشجّع المتعلمين على لعب دورٍ نشطٍ في عمليّة التّعلّم، وبالتّالي فإنّها تدعم التّعلّم التّجريبي والنّشط والتّعلّم القائم على حل المشكلات.(Parreñoa et al. 2016, 683,)

ويعد التّدريس باستخدام اللّعب من أبرز الإستراتيجيات التّدريسية التي تراعي المتعلّمين من النّاحية النفسيّة، فهي تعتمد على استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم. (أسعد،2017،173)

واللّعب حاجةٌ أساسيّةٌ من حاجات الطّفل، ومظهرٌ مهم من مظاهر سلوكه، كما أنّه استعداد فطري وضرورة من ضرورات حياته، فاللّعب ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ، بل إنّه وسيط تربوي يساهم في نمو شخصيّة الطّفل وطريقة لتعلّم الكثير من المفاهيم العلميّة. (العناني،2014،15)

وتختلف الألعاب الّتعليمية عن اللّعب، فاللّعب بكسر العين لغةً عكس الجدّ وهو اللهو، أمّا اصطلاحاً فهو نشاطٌ موجّهٌ يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقليّة والجسميّة والوجدانيّة ويحقق المتعة والتّسلية (الحريري ،2010،117) ويرى فروبل Froble أنّ اللّعب هو في الواقع مظهر من مظاهر الحرّيّة والنّشاط والسّرور، واعتبره من الضّروريات الأساسيّة والمهمّة في تنشة الطّفل، وهو انعكاسٌ للعمليات النّفسيّة لدى الطّفل، وأكثر نشاطاته صدقاً وإيحاءاً بطبيعته وحياته النّفسيّة.(موثقي،2004،43-44)، أما برونر Bruner فقد رأى في اللّعب السّلوك الذي يُتيح للطفل القدرة على الاكتشاف والتّدريب على إستراتيجيات سلوكيّة جديدة. (الخفاف،2015،30).

أما الألعاب التّعليمية فقد عرفها بلقيس ومرعي المشار إليها في الهويدي(2012) بأنّها مجموعةٌ من الأنشطة التي يمارسها فردٌ أو مجموعةٌ من الأفراد لتحقيق أهدافٍ معينةٍ، وعرفها صباريني وغزاوي المشار إليها في الحيلة(2004) بأنّها أنشطةٌ منظمةٌ تنظيماً منطقيّاً يبذل فيها اللاّعبون جهداً ويتفاعلون معاً لتحقيق أهدافٍ محددةٍ وواضحةٍ في ضوء قوانين وقواعد معينةٍ موضوعةٌ مسبقاً، وبناءً على ما سبق يمكن تعريف الألعاب التّعليميّة على أنّها أنشطةٌ تعليميّةٌ تنافسيّةٌ موجّهةٌ يقوم بها المتعلّم بصورة فرديّة أو جماعيّة، وهي محددة بإجراءات وقوانين تعمل على إثارة دافعيّة المتعلّم نحو التّعلّم، بطريقة تجعله أكثر إيجابيّة وتفاعلاً لتحقيق أهداف محددة، وتنتهي بفائز وخاسر.

والجدير ذكره أنّ استخدام الألعاب التّعليميّة في التدريس يُمكّن المتعلمين من تذكّر ما تعلموه بشكلٍ أسرع وأفضل، ويرجع ذلك إلى شعورهم بالرّاحة في أثناء تطبيقها، وذلك يساعدهم على حريّة التّعبير عن آرائهم ومشاعرهم إضافةً إلى تجربة المهارات اللغويّة والتي تتضمّن (الاستماع، التّحدث، الكتابة) في أثناء تنفيذهم

الألعاب التّعليميّة (KIM and HAJJI, 2019, 331)، هذا وتشتمل اللّعبة التّعليمية على مجموعة عناصرٍ أساسيّةٍ يجب توافرها عند استخدامها كطريقة تعليم كي نضمن نجاح اللّعبة في تحقيق أهدافها؛ وأوّلها المقدمة، وهي أوّل عنصر وتشتمل على اسم اللعبة و تعليمات استخدامها وقواعدها والهدف منها وطريقة أدائها، أمّا العنصر الثاني فهو المادة التّعليمية وتتضمّن المحتوى ودور اللاّعبين والمادة التّعليمية في اللعبة وعناصر الإثارة و الأصوات و الألوان و الحركات و الوسائل المساعدة، ويمثّل التطبيق والأدوات والتّقويم بقيّة عناصر اللّعبة التّعليميّة. (فرج،2005،62)

ويمكن للمعلّم أن يستخدم الألعاب التّعليمية داخل صفوف الحلقة الأساسيّة الأولى لتدعيم تربية تلاميذه عن طريق تطوير شخصيّاتهم بأبعادها العقليّة المعرفيّة والانفعاليّة الوجدانيّة والمهاريّة الحركيّة؛ فضلاً عن الإسهام في نموّهم الاجتماعي وتطوير خصائصهم الإبداعيّة، كما وتعد الألعاب التّعليميّة منهاجاً خفياً يمكن للمعلّم استخدامها في المدرسة لتدعيم الأهداف التّربوية؛ ولتحقيق ذلك يجدر بالمعلّم أن يستخدم الألعاب التّعليمية في ضوء القواعد الآتية:

- مراعاة المبادئ النّفسية والّتربوية التي تقوم عليها الألعاب التّعليمية.
- اختيار الألعاب التّعليميّة الجماعيّة القائمة على المنافسة والتّعاون.
- اختيار الألعاب التّعليميّة المتّصلة بشكل مباشر مع الأهداف التّربويّة التي تسعى الحلقة الأساسيّة الأولى للوصول إليها والمتّصلة ببناء شخصيّة الطّفل وتنمية قدراته العقليّة والمعرفيّة وتشكيل اتّجاهاته المهنيّة والوطنيّة. (الحيلة،2010،271)

ويمكن للألعاب التّعليمية أن تتفوّق على الطّريقة الاعتياديّة من حيث النّتائج في تحصيل المتعلّمين في المواد الدّراسيّة المختلفة إذا أُحسن استخدامها؛ وذلك لأنّها تعمل على إيجاد جوٍ ديمقراطيٍ في غرفة الصّف كونها تعرض المعلومات في جوٍ أقرب للواقع، بالإضافة إلى أنّها تزيد من دافعيّة المتعلّمين واهتمامهم؛ ولكي تحقق الألعاب التّعليميّة أهدافها لابد من توافر مجموعة شروط ذكرها عبد العظيم (2015) فيما يأتي:

- أن تتصل اتّصالاً وثيقاً بالأهداف التّربوية وأن توفر فرصاً لتحقيق الأهداف أفضل من غيرها.
- وضوح قواعد اللّعبة بحيث يسهل على المتعلّم تطبيقها.
- مناسبة اللعبة لقدرات المتعلّم وميوله بحيث يظهر فيها دوره بصورة واضحة.
- شعور المتعلّم في أثناء ممارستها بالحريّة والاستقلاليّة.(عبد العظيم،2015،53)

بالإضافة إلى توفّر عنصر السّلامة والأمان في استخدامها، ووجود معيار واضح للفوز فيها، وقربها من بيئة المتعلّم بحيث يشعر وهو يمارسها بأنّه يتعامل مع الواقع.

ويعتمد اختيار الألعاب التّعليميّة على عدّة معايير يجعل منها وسيلةً ناجحةً تحقّق الهدف الذي وُضعت لأجله وتكسب المتعلم مهاراتٍ متعددةٍ، ويمكن تحديد معايير اللّعبة التّعليميّة فيما يأتي:

١- مدى اتّصال اللّعبة التّعليمية بالأهداف التّربوية التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها.

٢- مناسبة هذه اللّعبة لأعمار المتعلّمين ومستوى نموّهم العقلي والبدني.

٣- مدى مساعدة هذه اللّعبة المتعلّم على التّأمل والتّفكير والملاحظة والموازنة والوصول إلى الحقائق بخطوات منظمة.

٤- مدى اتّصال هذه اللّعبة ببيئة المتعلّم. (الحيلة،2010،131)

وفي ضوء أهمّية اللعب، ومع تقدم التّقنيات الحديثة وتوفّر الوسائل التّعليميّة فإنّه من الممكن بناء مناهج حديثة تتمحور حول الألعاب التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ أسلوب الألعاب التّعليميّة ليس أسلوباً بسيطاً

كبقيّة أساليب التّدريس التي تسعى لتحقيق أهداف محددة مثل طريقة المناقشة أو طريقة حل المشكلات أو طريقة التّعلم بالاكتشاف، مما يعني أن هذه الإستراتيجيات يمكن أن تندرج تحت هذا الأسلوب بمعنى أنّه يمكن استخدام أسلوب الألعاب التّعليمية لمراعاة الفروق الفرديّة باستخدام إستراتيجيات متنوّعة متضمّنة فيه مثل إستراتيجية التّعليم الفردي والتّدريس المصغّر والتّدريس بمساعدة الحاسوب. (الهويدي،2012،52).

وأخيراً يمكن القول إنّ اللّعب بالنسبة إلى المعلّم قد يكون وسيلة نافعة للتعرّف على الطّفل وخاصّةً فيما يتعلّق بالبناء النّفسي لشخصيته وبيئته الثّقافيّة الاجتماعيّة من خلال مراقبة الطّفل في أثناء اللّعب، لكن بالمقابل فإنّ المنهاج المرتكز على الألعاب يتطلّب معلّمين على درجة عالية من الكفاءة والالتزام.

دراسات سابقة:

مع كثرة الدّراسات التي تطرّقت لموضوع الألعاب التعليميّة، وتناولته من جوانب مختلفة كتبيان أثره على التّحصيل الدّراسي أو الجانب الاجتماعي وغير ذلك، ولكّن المتتبع لتلك الدّراسات يجد ندرة في الدّراسات التي تناولت جانب اتّجاهات المعلّمين نحو استخدام الألعاب التّعليميّة لذلك اقتصرت الباحثة على ذكر هذه الدّراسات.

١- دراسة أبو فاشة (2008) الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التّعليميّة ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التّعليميّة ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها في محافظة رام الله والبيرة ، وتعرّف أثر كل من المتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، المرحلة التّعليميّة وسنوات الخبرة) على اتّجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التّعليميّة، واستخدمت الدّراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد بلغت عينة الدّراسة (29) معلّماً ومعلّمة موزعين في (76) مدرسةٍ حكوميّة أساسيّة وثانويّة من مدارس رام الله والبيرة جرى اختيارهم بطريقة عشوائيّة من مجتمع الدّراسة الأصلي، وقد بيّنت نتائج الدّراسة وجود اتّجاهات إيجابيّة نحو استخدام الوسائل التّعليميّة، ودرجة استخدام متوسطة لبعض الوسائل التّعليميّة، وقد تبيّن وجود علاقة طرديّة بين اتّجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التّعليميّة ودرجة استخدامهم لها، وقد أظهرت النّتائج أنّ درجة الصّعوبات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم للوسائل التّعليميّة كانت متوسطة بشكل عام .

٢- دراسة سبحاني وباقري(2014)(Sobhani and Bagheri) بعنوان:

Attitudes toward the Effectiveness of Communicative and Educational Language Games and Fun Activities in Teaching and Learning English

الاتّجاهات نحو فعّاليّة استخدام ألعاب لغويّة تعليميّة تواصليّة وأنشطة ترفيهيّة في التّدريس وتعلّم الانكليزيّة.

هدفت الدّراسة إلى تقصّي اتّجاهات المعلّمين والمتعلّمين حول فعّاليّة استخدام الألعاب والأنشطة التّرفيهيّة المتعلّقة بتعلّم اللّغة الانكليزيّة، وذلك من خلال توزيع استبانة مكوّنة من (25) فقرةٍ على عينة الدّراسة

الّتي بلغت (40) طالباً و(40) مدرّساً في أحد معاهد اللغة في مدينة شيراز الإيرانية، وقد بينت نتائج الدّراسة أنّ مواقف كل من المعلمين والمتعلّمين كانت إيجابيّة تجاه الألعاب اللّغويّة، وقد اعتبروا الألعاب بمثابة محفزات للتّعليم، وساعدت الأنشطة التّرفيهيّة على زيادة اهتمام المتعلّمين بالتّعلّم بشكل أفضل.

٣- دراسة تسي كيان ونور الدّين(2014)(Tse Kian and Noraddin) بعنوان:

Academics' Attitudes Toward Using Digital Games for Learning & Teaching in Malaysia.

اتجاهات مدرسي الجامعات نحو استخدام الألعاب الرّقميّة في التعليم والتّدريس في ماليزيا.

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على اتّجاهات أساتذة الجامعات نحو استخدام الألعاب الرقميّة في جامعات وكلّيات ماليزيا، ذلك من خلال توزيع استبانة على (273) مدرسٍ ومدرسة في خمس جامعات ماليزيّة، وقد بينت النّتائج أنّ اتّجاهات غالبيّة مدرسي الجامعات الماليزيّة كانت إيجابيّة نحو استخدام الألعاب الرّقميّة، ولم تؤثّر متغيرات (العمر، الجنس، سنوات الدّراسة) على اتّجاهات عينة الدّراسة نحو استخدام الألعاب الرقميّة في التّدريس

٤- دراسة بارينو وآخرون(2016)(Parreñoa et al) بعنوان:

Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification

اتجاهات المعلمين نحو أسلوب اللّعب والاستخدام الفعلي له.

هدفت الدّراسة إلى معرفة موقف المعلمين في مؤسسات التّعليم العالي في بعض الجامعات الحكوميّة والخاصّة الإسبانيّة تجاه أسلوب اللّعب والاستخدام الفعلي له، وقد بينت نتائج الدّراسة أنّ نسبة صغيرة من المعلمين (11.3%) يستخدمون الألعاب بشكل منتظم في عملهم، بالرّغم من أنّ موقف المعلمين تجاه أسلوب اللّعب كان إيجابيّاً وعالياً، وقد أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى المعلّمين في استخدام أسلوب اللّعب تُعزى لمتغيري العمر أو الجنس، وقد أبدى معلّمو الجّامعات الخاصّة موقفاً أكثر إيجابيّة من معلّمي الجّامعات الحكوميّة.

٥- دراسة خطاطنة وماتيه (2018) بعنوان:

Attitudes of Primary School Teachers towards the Use of Computerized Educational Games in the Teaching of English Language

اتجاهات معلمي المدارس الابتدائيّة نحو استخدام الألعاب التّعليميّة المحوسبة في تدريس اللّغة الإنكليزيّة.

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على اتّجاهات معلمي المرحلة الابتدائيّة نحو استخدام الألعاب التّعليميّة المحوسبة في تدريس اللّغة الإنكليزيّة، وقد تكونت عينة الدّراسة من (82) معلّماً ممّن يقومون بتدريس المواد الأساسيّة في اللّغة الإنكليزيّة في مدارس محافظة الكرك، وقد وُزِّعت استبانات لجمع البيانات، وأظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات معلمي المدارس الابتدائيّة نحو استخدام الألعاب التّعليميّة المحوسبة في تعليم اللّغة الإنكليزيّة كانت عالية، وقد أظهرت الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(0.05) في اتّجاهات المعلمين أفراد العينة تعود إلى متغير الخبرة لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، بينما لم تُظهر نتائج الدّراسة فروقاً دالّة إحصائيّاً تعود لمتغيّري الجنس والمؤهل العلمي.

٦- دراسة مارافيك وراك باجيك(2018) (MARAVIC & RAKIC-BAJIC) بعنوان:

The Teachers' Attitude towards the Use of Video Games in Teaching Process

اتجاهات المعلمين نحو استخدام ألعاب الفيديو في عمليّة التّدريس.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتّجاهات المعلّمين نحو استخدام التّعلّم الجاد القائم على الألعاب (ASGBL)، وقد شمل البحث (182) معلّماً من معلمي المرحلة الابتدائيّة والثّانويّة في مدارس نوفي ساد في صربيا، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (25–63) عاماً، وقد استخدمت الدّراسة استبانة مكونة من (25) فقرة لجمع البيانات، وقد أظهرت النّتائج أنّ المعلمين ليس لديهم موقف إيجابي تماماً، أو سلبي تماماً تجاه استخدام التعليم الجاد القائم على الألعاب (ASGBL)، ولم تُظهر الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين استخدام التّعليم الجاد القائم على الألعاب (ASGBL) عند المعلمين ومدّة توظيفهم، بينما أظهرت الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين المعلمين الذين يستخدمون الحاسب في التّعليم ، وأولئك الذين لا يستخدمونه، وجاءت لصالح المعلّمين الذين يستخدمون الحاسب، الذين أظهروا موقفاً إيجابيّاً أكثر للتّعليم الجاد القائم على الألعاب (ASGBL) من الذين لا يستخدمونه.

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

- تشابهت دراستا أبو فاشة(2008) و مارافيك وراك باجيك(2018) (MARAVIC & RAKIC–BAJIC) من حيث العينة، فقد توجهتا إلى معلمي المدارس الابتدائيّة والثّانوية في المدارس الحكوميّة، بينما توجّهت دراسة سبحاني وباقري(2014)(Sobhani & Bagheri) إلى المعلمين في أحد معاهد اللّغة، فيما توجّهت دراسة حطاطنة وماتيه(2018) إلى معلمي اللّغة الإنكليزيّة في المدارس الابتدائيّة، في حين توجّهت دراستا بارينو وآخرون(2016)(Parreñoa et al) وتسي كيان ونور الدّين(2014)(Tse Kian and Noraddin) إلى المعلمين في الكلّيات والجّامعات.
- تشابهت الدّراسات جميعها من حيث اعتمادها على المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة في جمع البيانات.
- توصلت الدّراسات جميعها إلى أنّ اتجاهات المعلمين بشكل عام نحو استخدام الألعاب التّعليميّة كانت إيجابيّة ، ولم تُظهر نتائج دراستا بارينو وآخرون(2016)(Parreñoa et al) وتسي كيان ونور الدّين(2014)(Tse Kian and Noraddin) أثراً لمتغيري العمر والجنس على اتجاهات المعلمين أفراد العينة، بينما أظهرت نتائج دراسة خطاطنة وماتيه(2018) فروقاً ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(0.05) في اتّجاهات المعلمين أفراد العينة تعود إلى متغير الخبرة لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، بينما لم تظهر نتائج هذه الدّراسة فروقاً بسبب متغيّري الجنس والمؤهّل العلمي.

وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في اختيار منهج الدّراسة والأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات، وإعداد أداة الدّراسة المناسبة، كما أنّ نتائج الدّراسات السّابقة أبرزت الحاجة لقيام أبحاث أخرى تتصل بمعرفة اتّجاهات المعلمين نحو الألعاب التّعليميّة، وذلك لأنّ تبنّي المعلّم وتطبيقه للألعاب التّعليميّة قد يتعلّق بطبيعة اتّجاهه نحوها كما أوضحت نتائج الدّراسات السّابقة.

أوجه التّشابه والاختلاف بين الدّراسة الحاليّة والدّراسات السّابقة:

- اتفقت الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة جميعها في المنهج المُتبع حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي كما في الدّراسات السّابقة.

- اتفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة خطاطنة وماتيه (2018) في نوع المرحلة التّي ينتمي إليها أفراد عينة الدّراسة، واختلفت عنها في أنّ الدّراسة الحاليّة توجّهت إلى معلمي الصّف الرابع الأساسي ماعدا معلمي اللّغة الإنكليزيّة، في حين توجّهت دراسة خطاطنة وماتيه (2018) إلى معلمي اللّغة الإنكليزيّة فقط، واختلفت الدّراسة الحاليّة عن دراستي مارافيك وراك باجيك(2018) وأبو فاشة (2008) اللّتين تناولتا المعلّمين في مرحلتي التّعليم الثانوي إضافةً إلى التّعليم الأساسي، بينما توجّهت الدّراسة الحاليّة إلى معلمي مرحلة التّعليم الأساسي فقط، في حين اختارت الدّراسات السّابقة الأخرى عينات مختلفة في مراحل مختلفة عن عينة الدّراسة الحاليّة.
- تشابهت الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة جميعها ما عدا دراسة سبحاني وباقري(2014) & (Sobhani Bagheri) في تناولها لمتغير خبرة المعلّم، واتفقت أيضاً الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة جميعها ما عدا دراستي بارينو وآخرون(2016)(Parreñoa et al) ومارافيك وراك باجيك(2018) (MARAVIC & RAKIC–BAJIC) في تناولها لمتغيّر المؤهّل العلمي.

حدود الدّراسة:

الحدود المكانيّة: مدارس التّعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

الحدود الزّمانيّة: الفصل الدّراسي الأوّل للعام2020–2019.

الحدود البشريّة: مدرسو الصّف الرّابع الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثة في الدّراسة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته طبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي الصف الرّابع الأساسي في مدارس مدينة طرطوس خلال الفصل الدّراسي الأوّل للعام 2020–2019 البالغ عددهم /83/ معلّماً ومعلّمةً وفقاً لبيانات مديريّة التّربية في مدينة طرطوس، وبما أنّ مجتمع البحث صغير فقد كانت عينة البحث هي مجتمع الدّراسة بكامله.

أداة الدّراسة:

وهي استبانة لقياس اتّجاهات معلّمي مرحلة التّعليم الأساسي نحو استخدام الألعاب التّعليميّة في التّدريس، وقامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على عدد من الدّراسات حول موضوعي الاتّجاهات والألعاب التّعليميّة ومنها دراسات أحمد ندى (2005)، أبو فاشة(2008)، علي(2011)، حميد(2014) .

٢. تحديد أربعة أبعاد للاتجاه نحو الألعاب التّعليميّة في ضوء ما ذُكر سابقاً من الاطّلاع على الأدبيات النّظريّة ومقاييس الاتّجاهات وهذه الأبعاد هي (إدراك المعلّم أهميّة استخدام الألعاب التّعليميّة، أثر الألعاب التّعليميّة في شخصيّة المتعلّم، الاتجاهات العامّة نحو الألعاب التّعليميّة، مناسبة الألعاب التّعليميّة لطبيعة المنهاج) ومن ثمّ تمّت صياغة العبارات الخاصّة بكل مجال، وقد بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النّهائيّة (26) فقرة بصيغة إيجابيّة ولم تشتمل الاستبانة على بنود سلبيّة، وقد جرى إدراج بنود الاستبانة بحسب مكونات الاتّجاه (معرفي، عاطفي، سلوكي)، وقد بلغ عدد البنود التي تتّبع الجانب المعرفي (10) بنود، والبنود التي تتبع الجانب العاطفي(10) بنود، وأمّا عدد البنود التي تتّبع الجانب السّلوكي فكانت (6) بنود.

٣. تصحيح الاستبانة: اعتمدت الاستبانة على سلّم إجابات متدرّج ذي خمس بدائل (أوافق بشدّة، أوافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق بشدّة)؛ حيث أعطيت البدائل السّابقة على التّرتيب الدّرجات الآتية: 5)،4،3،2،1)وبذلك تكون أدنى درجة على الاستبانة (26) وأعلى درجة(130).

اختبار اعتداليّة التّوزيع:

لتحديد نوع الاختبارات التي ستُعتمد في اختبار الفرضيات نقوم باختبار اعتداليّة توزيع البيانات (توزيع طبيعي أو غير طبيعي) باختبار سميرنوف كولموغروف وفق الآتي:

الجدول (1) اختبار سميرنوف كولموغروف (اعتدالية التوزيع)

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	Sig.
الدرجة الكلية	.152	62	.001
a. Lilliefors Significance Correction			

من الجدول (1) يتبين أن قيمة اختبار سميرنوف غولموغروف هي /0.152/ وبما أن قيمة احتمال الدلالة هي (sig = 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α = 0.05) واستناداً إلى ذلك فإننا نقبل الفرض البديل الذي يقول إن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي وبالتالي فإننا سنستخدم الاختبارات اللّامعلمية لاختبار الفرضيات.

الخصائص السيكومترية لأداة الدّراسة:

صدق أداة الدراسة:

يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها.

كما يقصد بالصدق أن أداة القياس تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئاً آخر، وتعد الدّراسة صادقة إذا حددت مدى صلاحية درجاتها؛ ومن أجل التّحقق من صدق أداة الدّراسة قامت الباحثة بالتّأكد من صدق الاستبانة بثلاث طرق:

١. **صدق المحكمين :**

للتّأكد من صدق الاستبانة عُرِضت على عدد من المحكّمين المختصّين في كلية التربية بجامعة طرطوس، وذلك لمعرفة ملاحظاتهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث وضوح صياغتها اللّغويّة، ومدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة للمجال المحدد لها، حيث جرى تعديل الاستبانة وفق ملاحظات المحكّمين من تعديل وحذف أو دمج؛ إذ كانت الاستبانة بصورتها الأوليّة تتضمَّن (30) عبارة، وبعد التّعديل تضمَّنت الاستبانة (26) عبارة.

٢. **صدق الاتساق الدّاخلي:**

طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعيّة مؤلفة من (20) معلماً ومعلمةً، جرى اختيارهم عشوائيّاً من غير عينة البحث وذلك للوقوف على صدق الدّراسة، ويبين صدق الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل

فقرة (بند)من فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان مجتمعة، وقد جرى اعتماد معامل ارتباط سبيرمان على اعتبار أن البيانات لاتتبع التوزع الطبيعي، والجدول (2)يوضح ذلك :

الجدول(٢) معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان

Correlations							
الفقرة	**البيان**	**النتيجة**	**القرار**	**الفقرة**	**البيان**	**النتيجة**	**القرار**
q1	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.406**	**دال**	X1	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.436**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.001			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.000	
q2	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.488**	**دال**	X2	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.424**	**دال**
	الدلالة احتمال قيمة Sig. (2-tailed)	0.000			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.001	
q3	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.407**	**دال**	X3	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.327**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.001			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.010	
q4	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.486**	**دال**	X4	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.487**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.000	
q5	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.559**	**دال**	X5	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.723**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.000	
q6	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.506**	**دال**	f1	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.630**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000			**قيمة احتمال الدلالة** Sig. (2-tailed)	0.000	
q7	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.577**	**دال**	f2	**سبيرمان** Correlation Coefficient	.447**	**دال**
	قيمة احتمال الدلالة	0.000			**قيمة احتمال الدلالة**	0.000	

	Sig. (2-tailed)				Sig. (2-tailed)		
q8	سبيرمان Correlation Coefficient	.305*	دال	f3	سبيرمان Correlation Coefficient	.487**	دال
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.016			قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000	
q9	سبيرمان Correlation Coefficient	.382**	دال	f4	سبيرمان Correlation Coefficient	.519**	دال
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.002			قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000	
S1	سبيرمان Correlation Coefficient	.611**	دال	f5	سبيرمان Correlation Coefficient	.263*	دال
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000			قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.039	
S2	سبيرمان Correlation Coefficient	.373**	دال	f6	سبيرمان Correlation Coefficient	.459**	دال
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.003			قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000	
S3	سبيرمان Correlation Coefficient	.618**	دال	f7	سبيرمان Correlation Coefficient	.406**	دال
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000			قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.001	
S4	سبيرمان Correlation Coefficient	.583**	دال	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000					
S5	سبيرمان Correlation Coefficient	.494**	دال	*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			
	قيمة احتمال الدلالة Sig. (2-tailed)	0.000					

من الجدول(٢) يتبين وجود علاقة ارتباط معنوية بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة حيث جاءت قيمة احتمال الدلالة أصغر من (0.05 مستوى الدلالة) لكل الفقرات، وبالتالي

وبما أن كل الفقرات تتمتع بدرجة ارتباط معنوية فإنه يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي، بمعنى أن فقرات الأداة صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

٣. الصّدق التمييزي:

للتّحقق من الصّدق التمييزي للاستبانة قامت الباحثة باستخدام طريقة الفروق الطّرفيّة (المجموعات الطّرفيّة)، حيث طُبِّقت الاستبانة على عينة المعلمين الاستطلاعيّة المؤلّفة من (20) معلّماً ومعلّمة، غير عينة البحث الأصليّة، وبعدها جرى ترتيب الدّرجات ترتيباً تنازليّاً، ثمّ القيام بمقارنة الفئات المتطرّفة وذلك بأخذ الرّبع الأعلى من درجات المعلمين باختيار أعلى (٣٠%) من الدرجات والّذي يمثّل الفئة العليا، وتمّت مقارنته بالرّبع الأدنى لدرجات المعلمين في الاستبانة باختيار أدنى(٣٠%) من الدّرجات والذي يمثّل الفئة الدّنيا، وبعدها جرى حساب الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسطي الفئتين، والجدول (3) يوضّح ذلك:

الجدول(3) قيم المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفئتين العليا والدّنيا من العينة الاستطلاعيّة للمعلمين

المجموعات الطّرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدّلالة الاحتماليّة	القرار
الفئة العليا 6 معلمين	115.9000	6.71918	10.074	0.000	دال
الفئة الدّنيا ٦ معلمين	95.7000	5.93917			

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ قيمة ت= 10.074 ومستوى دلالتها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكّد وجود فروق بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدّنيا، الأمر الذي يشير إلى الصّدق التّمييزي للاستبانة بطريقة الفروق الطّرفيّة، وذلك من خلال قدرتها على التّمييز بين الفئة العليا والفئة الدّنيا، وهذا يُعطي دليلاً على صدق الاستبانة.

ثانياً: قياس ثبات أداة الدّراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدّراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ .

وفيما يأتي قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة:

الجدول (4) قيمة معامل ألفا كرونباخ الكلي لبنود الاستبانة

إحصاء الموثوقيةReliability Statistics	
N of Items(عدد البنود)	Cronbach's Alphaألفا كرونباخ
26	.951

من الجدول (4) يتبين أن قيمة معامل الثبات الكلي لبنود الاستبانة هو 0.951 وهذه القيمة تشير إلى أن قيمة الثبات مرتفعة لبنود الاستبيان، بمعنى أن هذه البنود ذات ثبات عالٍ، كما جرى حساب الثّبات بطريقة الإعادة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين الأولى والثانية (بعد أسبوعين) وتمّ التّوصّل إلى النّتائج الآتية:

الجدول (5) قيمة معامل ارتباط درجات الاستبانة (الأولية وبعد الإعادة)

Correlations		الدرجة بعد الإعادة	القرار
الدرجة الأولية	سبيرمان Correlation Coefficient	.850**	دال
	Sig. (2-tailed)	0.000	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

من الجدول5( ) يتبيّنارتفاع قيمة معامل الارتباط(سبيرمان)وبما أن قيمة احتمال الدلالة sig=0.000أصغر من مستوى الدلالة فإننا نقبل الفرض البديل القائل بوجود ارتباط بين الدرجات الأولية والدرجات بعد الإعادة بمعنى أن بنود(فقرات) الاستبانة على درجة عالية من الثبات تجعلنا على ثقة تامة بصحتها.

المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لبنود الاستبيان

جرى الاعتماد على الحزمة الإحصائية spss24 باستخدام تقنية Custom Tables لحساب المتوسط الحسابي وفق كل متغير كما جرى الاعتماد على برنامج excel لحساب الأهمية النسبية والتي جرى حسابها وفق القانون

/ الأهمية النسبية = $\frac{\mathbf{Mean}}{\mathbf{5}}$ * 100 / حيث Mean هو المتوسط وقد تم اعتماد المقام /5/ على اعتبار أن مقياس ليكرت خماسي. كما جرى حساب تقديرات الإجابة من خلال حساب مجالات التقدير وفق الآتي::

حساب طول المجال $\frac{1-5}{5}$=0.8

الجدول (6) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة

منخفض جداً	منخفض	متوسط	عالي	عالي جداً
1- 1.79	.8- 2.59	2.6 – 3.39	3.4-4.19	4.2-5

الجدول (7) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة وفق الوزن النسبي(*)

منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالٍ جداً
20-35.9	36-51.9	52-67.9	68-83.9	84-100

الجدول (8) المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للبنود بحسب متغير المؤهل العلمي باستخدامCustom Tables

البنود	الشهادة				الشهادة			
	معهد	جامعة	دبلوم	ماجستير	معهد	جامعة	دبلوم	ماجستير
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية
المتوسط والأهمية النسبية لكل مؤهل (المحور الأول)	4.17	4.22	5.00	4.33	83.46	84.36	100.00	86.67
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الأول	4.43				88.62			
المتوسط والأهمية النسبية لكل مؤهل (المحور الثاني)	3.67	3.69	4.20	4.20	73.33	73.73	84.00	84.00
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الثاني	3.94				78.76			
المتوسط والأهمية النسبية لكل مؤهل (المحور الثالث)	3.67	4.05	4.40	4.80	73.33	80.94	88.00	96.00
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الثالث	4.23				84.57			
المتوسط والأهمية النسبية لكل مؤهل (المحور االرابع)	4.32	4.28	4.86	4.86	86.35	85.60	97.14	97.14
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الرابع	4.58				91.56			
المتوسط والأهمية النسبية(العام) حسب (لمؤهل العلمي)	4.29				85.88			

من الجدول(8) يتبيّن ارتفاع الأهميّة النسبيّة لمتوسط درجات بنود الاستبانة وفق متغيّر المؤهّل العلمي وهو ما يشير إلى وجود مستوى عالٍ جدّاً من الاتّجاهات الإيجابيّة لأفراد العينة وفق هذا المتغيّر لاستخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم حيث تبيّن أنّ الأهميّة النّسبيّة لمتوسط الدّرجة الكليّة جاء ضمن المستوى(عالٍ جدّاً).

الجدول(9) المتوسط الحسابي والأهميّة النّسبيّة للبنود بحسب متغير القدم الوظيفي باستخدام Custom Tables

البنود	القدم الوظيفي			القدم الوظيفي		
	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية	الأهمية النسبية
المتوسط والأهمية النسبية لكل مجال زمني (المحور الأول)	4.28	4.20	4.24	85.56	84.00	84.83
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الأول	4.24			84.79		
المتوسط والأهمية النسبية لكل مجال زمني (المحور الثاني)	4.00	3.78	3.62	80.00	75.68	72.46
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الثاني	3.80			76.05		
المتوسط والأهمية النسبية لكل مجال زمني (المحور الثالث)	4.00	4.20	3.87	80.00	84.00	77.49
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الثالث	4.02			80.50		
المتوسط والأهمية النسبية لكل مجال زمني (المحور الرابع)	4.32	4.28	4.86	86.35	85.60	97.14
المتوسط والأهمية النسبية العام للمحور الرابع	4.48			89.70		
المتوسط والأهمية النسبية العام حسب (القدم الوظيفي)	4.14			82.76		

من الجدول (9) يتبين ارتفاع الأهمية النسبية لبنود محاور الاستبانة وفق متغير القدم الوظيفي وهو ما يشير إلى وجود مستوى عالٍ من الاتجاهات الإيجابيّة لأفراد العينة وفق هذا المتغير لاستخدام الألعاب التعليمية في التعليم.

حيث تبين أن الأهمية النسبية لمتوسط الدرجة الكلية جاء ضمن المستوى (عالي).

اختبار الفرضيات ومناقشتها:

١. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام الألعاب التعليمية تعود لمتغير المؤهّل العلمي.

على اعتبار أن بيانات الدّراسة لا تتبع التّوزيع الطّبيعي فإنه ولاختبار الفرضيّة نطبّق اختبار كروسكال والس بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss 24 وفق الآتي:

الجدول (10) اختبار كروسكال والس للفرضية الأولى

Test Statistics[a,b]	
	الدرجة الكلية
Chi-Square	3.463
df	3
Asymp. Sig.	.326
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: الشهادة	

من الجدول (10) نجد أن قيمة Chi-Square = 3.463 وبما أن قيمة احتمال الدلالة sig= 0.326 أكبر من مستوى الدلالة (α =0.05)؛ فإننا نقبل فرضية العدم والتي تقول إنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين اتجاهات معلمي التّعليم الأساسي نحو استخدام الألعاب التّعليميّة تعود لمتغير المؤهّل العلمي. واستناداً إلى اختبار هذه الفرضية ونتائج الجدول (8) فإنه يُمكن القول إن الأهميّة النّسبيّة مرتفعة لجميع بنود الاستبانة؛ بمعنى أن أفراد العينة متّفقون _ بغض النّظر عن المؤهّل العلمي _ بنسبة85.88% على أهميّة استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة خطاطنة وماتيه(٢٠١٨) التي لم تُظهر فروقاً في اتجاهات المعلّمين تعود لمتغيّر المؤهّل العلمي، وتعزو الباحثة نتيجة الفرضيّة الأولى للأسباب الآتية:

١. تشابه الظّروف التّعليميّة والثّقافيّة للمعلمين أفراد عينة الدّراسة بغض النّظر عن المؤهّل العلمي.
٢. خضوع المعلّمين أفراد العينة لذات الدّورات التّدريبيّة في أثناء الخدمة.
٣. تلقي المعلّمين أفراد العينة التّغذية الرّاجعة من المشرفين التّربويين خلال العمل.

٢. نتائج اختبار الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام الألعاب التّعليميّة تعود لمتغيّر القدم الوظيفي.

على اعتبار أن بيانات الدّراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي فإنه ولاختبار الفرضية نطبّق اختبار كروسكال والس بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss 24 وفق الآتي:

الجدول (11) اختبار كروسكال والس للفرضية الثانية

Test Statistics[a,b]	
	الدرجة الكلية
Chi-Square	.673
Df	2
Asymp. Sig.	.714
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: القدم الوظيفي	

من الجدول (11) نجد أن قيمة Chi-Square = 0.673 وبما أن قيمة احتمال الدلالة sig= 0.714 أكبر من مستوى الدلالة (α =0.05) فإننا نقبل فرضية العدم والتي تقول إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة البحث نحو استخدام الألعاب التّعليميّة تعود لمتغير القدم الوظيفي، واستناداً إلى اختبار هذه الفرضية ونتائج الجدول (9) فإنه يُمكن القول إن الأهميّة النّسبيّة مرتفعة لجميع بنود الاستبانة بمعنى أن أفراد العينة متّفقون _ بغض النّظر عن قدمهم الوظيفي _ بنسبة 82.76% على أهميّة استخدام الألعاب التّعليميّة في التّعليم، واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتائج دراسة خطاطنة وماتيه(2018) والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(0.05) في اتّجاهات المعلمين أفراد العينة التي تعود إلى متغير الخبرة لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، واتفقت مع نتائج دراسات بارينو وآخرون(2016)(Parreñoa et al) وتسي كيان ونور الدّين(2014)(Tse Kian and Noraddin) ومارافيك وراك باجيك(2018) (MARAVIC & RAKIC-BAJIC) التي لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين اتّجاهات المعلمين نحو استخدام الألعاب التّعليميّة ومدّة توظيفهم، وتعزو الباحثة نتيجة الفرضية الثّانية للأسباب الآتية:

١. رغبة المعلّمين بشكل عام في تغيير أساليب التّعليم الاعتياديّة التي أثبتت قصورها عن مواكبة التّغيرات في المجال التّربوي والانتقال إلى إستراتيجيات أكثر ملاءمة للمناهج المطوّرة.

٢. الدّافعيّة لدى المعلمين في مواصلة الإعداد والاهتمام بكل جديد في مجال التّعليم حتّى لا تزداد الفجوة بين المعلمين والتّلاميذ ويصيبهم الصدأ العلمي أو الثّقافي.

٣. إحداث قناة المنصّة التّربويّة السّوريّة، والتي تشكّل قاعدة معطيات معرفيّة صريحة تضم المناهج الحديثة ومصادر التّعلّم (كتب إثرائيّة، عروض تقديميّة)، إضافةً إلى أنّها تُتيح عرض خبرات المعلمين وتبادلها مع زملائهم.

٤. انتشار وسائل التّواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، والتي استخدمت في القطاعات التّربويّة والتّعليميّة، فقط أصبحت مستودعاً رقميّاً ضخماً يتم تحديثه باستمرار، ويجري من خلاله عرض الدّروس المُحضرة، والإستراتيجيات الحديثة ، وأوراق العمل، والتي أتاحت لجميع المعلمين تبادلاً إلكترونيّاً سهلاً للمعلومات.

الاستنتاجات:

استناداً إلى نتائج اختبار الفرضيات يمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

١- يدرك المعلمون أهمية استخدام الألعاب التعليمية في العمليّة التّعليميّة.

٢- يوجد اتفاق بين المعلّمين حول مناسبة الألعاب التّعليميّة لطبيعة المنهاج.

٣- توجد نظرة إيجابيّة للمعلّمين حول الدّور الإيجابي للألعاب التّعليمية في العملية التعليمية.

٤- تساهم الألعاب التّعليميّة إسهاماً إيجابياً في شخصيّة المتعلّم.

٥- يعد استخدام الألعاب التّعليميّة أسلوباً تدريسياً مناسباً لتلاميذ التّعليم الأساسي.

٦- تخلق الألعاب التّعليميّة مواقف تعليميّة قريبة من الواقع.

٧- ترتبط الألعاب التّعليميّة بالخبرات السّابقة للتّلاميذ لذلك تسهّل عليهم عمليّة التعلّم.

٨- تراعي الطرائق التدريسيّة التي تعتمد الألعاب التّعليميّة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.
٩- استخدام الألعاب التّعليميّة في مادة الرّياضيات يساهم في تقريب مفاهيمها إلى أذهان التّلاميذ.
١٠- تعد الألعاب التّعليميّة أسلوب تقويم ملائم لطبيعة المناهج المطوّرة.
١١- يرتبط نجاح استخدام الألعاب التّعليميّة بمقدرة المعلّم وإمكاناته.
١٢- تساعد الألعاب التّعليميّة على تحقيق النّمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي لدى التّلاميذ.
١٣- تنمي الألعاب التّعليميّة روح العمل التّعاوني عند التّلاميذ.

المقترحات :

١.العمل على وضع ملحق بالكتب المدرسيّة المقررة يُعنى بالألعاب التّعليميّة يُقدّم لمعلّمي صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي.
٢.تضمين دليل المعلّم والكتاب المدرسي ألعاباً تعليميّة تساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة بصورة مشوّقة.
٣.توفير بيئة ماديّة مناسبة تمكّن المعلّم من تنفيذ الألعاب التّعليميّة.

المراجع:

- أبو فاشة، عبد القادر.(2008). *الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التّعليميّة ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة* .رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة بير زيت، فلسطين. دار الشروق للنشر.
- أسعد،فرح.(2017).*إستراتيجيات التعلم النشط*.عمان:دار ابن النّفيس للنشر والتوزيع.
- أحمد ندى، علي.(2005). *اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدّولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدّراما في التّعليم*. رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنيّة، فلسطين. دار الشروق للنشر.
- أحمد خليفة ،محمد حسن .(2010) . *فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الإبتدائي لتنمية تحصيلهم للرياضيات واكتسابهم مهارات الحس العددي* .رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- البكري، أمل و عجور، ناديا.(2011).*علم النفس المدرسي*.عمان: المعتز للنشر والتّوزيع.
- الحريري، رافدة.(2014).*الألعاب التّربويّة وانعكاستها على تعلّم الأطفال*.عمان: دار اليازوري.
- الحريري، رافدة.(2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*.عمان: دار الفكر.
- حميد ،ولاء جميل. (2014) . *أثر استخدام الألعاب الحاسوبية في تعليم مادة العلوم لتلامذة الصف الثاني الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- الحيلة، محمد.(2004). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. عمان:دار المسيرة.
- الحيلة، محمد.(2007).*الألعاب من أجل التّفكير والتّعلم* . ط٢. عمان:دار المسيرة.
- الحيلة، محمد.(2010).*الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجياً وتعليميّاً وعملياً* . ط٥. عمان: دار المسيرة.

- الخفاف، إيمان.(2015).*اللعب*.عمان: دار المناهج للنشر.
- سليمون، ديمة.(2013).*فاعلية الألعاب التعليمية الحاسوبية في تعليم مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- السليتي، فراس .(2008). *إستراتيجيات التعلّم والتعليم النظريّة والتطبيق*.عمان: عالم الكتب الحديث.
- الشوا، هلا ؛ الوريكات، عائشة .(2016) .أثر تدريس الرياضيات بإستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،43(١).579 -595.
- شوامرة، طالب.(2014).*علم النفس الاجتماعي*. ط١. عمان: دار الشروق.
- عبد العظيم،عبد العظيم.(2015).*إستراتيجيات طرق التّدريس العامة والإلكترونيّة* .ط١.القاهرة:المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر.
- عفانة، انتصار؛ زيدان، عفيف.(2006). *أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدارس ضواحي القدس*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،21 (1).161 -186.
- علي، لينا.(2011). *اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعليم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية*. مجلة جامعة دمشق،2(ملحق).175 -191.
- عماشة،سناء.(2010).*الاتجاهات النّفسيّة والاجتماعيّة أنواعها ومدخل قياسه*.ط١.القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- العناني، حنان.(2014).*اللعب عند الأطفال الأسس النّظريّة والتطبيقيّة*. ط9. عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فرج، عبد اللطيف.(2005).*طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*. عمان:دار المسيرة.
- مرتضى، سلوى؛ الياس، أسما.(2012). *دور الأنشطة الحركية في حفظ جدول الضرب من قبل التلاميذ الصف الثالث الابتدائي من التعليم الأساسي "دراسة تجريبية في مدارس محافظة درعا*. مجلة اتحاد الجامعات العربية،١٠ (4).146 -163.
- موثقي، هايدي.(2004).*علم نفس اللّعب*.بيروت : دار الهادي للنشر والتوزيع.
- ميلر، سوزانا.(1987). *سيكولوجيا اللعب* .(حسن عيسى، مترجم). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.(العمل الأصلي نُشر في1978).
- نشواتي، عبد المجيد .(2003). *علم النفس التربوي*.عمان: جامعة اليرموك.
- الهويدي، زيد .(2012). *الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبيّة:

- Khatatneh, N. A. K., & Teh, K. S. M. (2018). Attitudes of Primary School Teachers towards the Use of Computerized Educational Games in the Teaching of English Language. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 280–294.
- KIM, Y., & HAJJI, A. K.(2019) . Teaching and Learning Grammar by Games In EFL Classrooms in Moroccan High Schools. *International Journal of English and Education*,8(1) ,*330-341*.
- MARAVIC, M., & RAKIC-BAJIC, G. (2018 ,April 19-20*). The Teachers' Attitude towards the Use of Video Games in Teaching Process. The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Bucharest.

- Parreñoa, M. J, Masa, S.D, & Masb, S.E.(2016). *Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228(1) , 682 – 688.
- Sobhani , M., & Bagheri , M.(2014) . Attitudes toward the Effectiveness of Communicative and Educational Language Games and Fun Activities in Teaching and Learning English. *Theory and Practice in Language Studies* ,4(5) ,1066-1073 .
- Tse Kian, N., & Noraddin, E.M.(2014) . *Academics' Attitudes Toward Using Digital Games for Learning & Teaching in Malaysia*. Malaysian Online Journal of Educational Technology,2(4) ,1-21.