IUGJEPS
Vol 27, No 5, 2019, pp 714 -746

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-07-04)، تاريخ قبول النشر (2018-08-04)

أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن

اسم الباحث الأول: أ. أحمد مفلح الرشيدي [1]

اسم الباحث الثاني: د. خالد محمد أبو لوم [2] *

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول): الجامعة الأردنية – الأردن

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني): الجامعة الأردنية – الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Ahdt007@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً من طلاب المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية قصبة اربد في الأردن، وبناء عليه فقد تم اختيار شعبتين من شعب الصف السادس الأساسي بالطريقة العشوائية البسيطة من بين الشعب الدراسية الموجودة في المدرسة، حيث تمثل الشعبة (ب) والبالغ عددها (28) طالباً المجموعة التجريبية، وتمثل الشعبة (ج) البالغ عددها (28) طالباً المجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار لمهارات التفكير الناقد وآخر للتحصيل العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اثر لإستراتيجية التعلم باللعب دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على اختبارات التفكير الناقد والتحصيل العلمي ولصالح المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: التعلم باللعب، التفكير الناقد، تحصيل، الصف السادس.

The Impact of Using Learning by Playing Strategy on Developing the Critical Thinking Skills of Sixth Grade Students in Jordan

Abstract:

The aim of the study was to identify The Impact of Using Learning by Playing Strategy on Developing the Critical Thinking Skills of Sixth Grade Students in Jordan and on their Achievement for Learning in Science. The study was followed by a semi-experimental method. The study sample consisted of (56) students from the basic schools affiliated with the Directorate of Education in Irbid in Jordan. Accordingly, two classes of the sixth grade people were chosen by simple random way among the school population. (28) Represents the experimental group, and the 28 (C) Division represents the control group. To achieve the objectives of the study, a test was prepared for critical thinking skills and another for academic achievement.. The results of the study showed statistically significant differences between the mean scores of the two experimental groups, which were studied using the learning strategy by playing and the control group marks, which were studied in the usual way on the tests of critical thinking, educational achievement, of the experimental group. In light of the results of the study.

Keywords: Learning by Playing, critical thinking, Achievement, sixth grade

تسعى التوجهات الحديثة في التربية والتعليم إلى توفير الظروف الملائمة للتعلم لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطالب بشكل شامل ومتوازن، وإلى استخدام طرق واستراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة والقيم المختلفة لديه، ليصبح ايجابياً لا متلقياً في مواقف التعلم، لذا، فإن لتنوع طرق واستراتيجيات التدريس أهمية كبيرة في اختيار الطريقة المناسبة لمادة التعلم، ليكون لها تأثيراً كبيراً في الطلبة من حيث اكتساب المعرفة ومهارات التفكير وتحسين مستوى التحصيل العلمي، حيث أن الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي يختلفون في خصائصهم النمائية عن تلك الخصائص السائدة في أي مرحلة تعليمة أخرى، بمعنى أنه كلما كانت الطريقة أكثر إثارة وتشويقاً وارتباطاً بخصائص نمو الطلبة وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم نحو التعلم كانت أكثر نجاحاً وقدرة على إكسابهم مهارات البحث والاستقصاء والتفكير وزيادة مستوى تحصيلهم العلمي التي تعد جميعها المحور الأساس في عملية التعلم.

تعد إستراتيجية التعلم باللعب من أبرز استراتيجيات التدريس الهادفة التي تجعل من الموقف التعلمي موقفاً عملياً تفاعلياً يكون فيه الطالب نشطاً وفاعلاً ومؤدياً وملاحظاً وناقداً لما يتضمنه الموقف التعليمي من ألعاب ومحاكاة، ومن خلال اللعب يمكن للمعلم أن يتعرف كيف يفكر طلبته، وما يشعرون به خلال لعبهم الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها، لذا فإن التعلم باللعب متى أحسن تخطيطه وتنظيمه والإشراف عليها يؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم (الحراحشه، 2008).

وترى الفتلاوي (2006) التعلم باللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الطلبة لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية يتم من خلاله استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للطلبة وتوسيع آفاقهم المعرفية. ويصنف ويرواني (Wirawani, 2015) التعلم باللعب ضمن طرق التدريس التي تعتمد على المعلم والطالب معاً، وهذا بدوره يقع ضمن مواصفات الطرق التدريسية الفاعلة التي تهيء الفرص والمواقف التعليمية للطالب، وتثير اهتمامه وتسهل تفاعله مع بيئة التعلم. ويرى الحيلة (2006) أن اللعب نشاط يسهم في تكوين شخصية الطالب من الجوانب المختلفة، كما أنه وسيط تربوي ومدخل للنمو من كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية واللغوية وغيرها من المهارات، ويجعل الطلبة يتعلمون في بيئة خصبة تستثير دافعيتهم وتحثهم على التفاعل النشط وتجعلهم أكثر إقبالاً على التعلم. ويضيف نبهان (2008) أن اللعب من الوسائل الفاعلة لإدراك المفاهيم العلمية لدى الطلبة، كما يعد أداة تربوية تساعد في إحداث التفاعل مع البيئة واكتساب وتوسيع الآفاق المعرفية خاصة عند طلبة المراحل التعليمية الأولى.

يعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير التي شغلت اهتمام كثير من الباحثين والتربويين وتباينت تعريفاته وفقاً لاهتمامات كل منهم، فمن خلال استعراض الأدبيات والدراسات التربوية في هذا المجال يتضح أن هناك تعدداً لهذه المفاهيم التي توضح ماهية التفكير الناقد، حيث يعرفه أليرزا (Alireza ,2012: 6) بأنه: إصدار حكم على شيء ما والتوصل إلى استنتاجات، أو تعميمات في ضوء معايير أو محكات معينة، وهو عملية عقلية تضم مجموعة من المهارات للتحقق من شيء ما. ويرى العتوم والجراح (2009 :45) بأنه: تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة، كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، والتفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات.

فيما يرى صلاح (2015) أن تنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد تعد أهم الأهداف التي يجب أن يسعى التدريس لمختلف المواد الدراسية نحو تحقيقها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي من شأنها مساعدة الطلبة ليصبحوا مفكرين ناقدين، لديهم القدرة على البحث والاستقصاء والنقد والتحليل والتقييم، ومواجهة المواقف المختلفة. كما أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام إستراتجية اللعب والألعاب بشكل عام في عملية التعلم تساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة وتحسن من مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة، كدراسة كل من: الحراحشه، (2008)؛ والطويل، (2011)؛ والأشقر، (2012)؛ وناجيدي (Najdi, 2012)؛ وكلوب، (2014)؛ السحار، (2016).

يمكن استخدام استراتيجيات التدريس التي تستهدف تنمية مهارات التفكير واكتساب المعارف والمفاهيم العلمية في تدريس العلوم، وذلك من خلال توظيف إستراتجية التعلم باللعب التي تجعل الطلبة أكثر فاعلية في عملية التعلم، وتزودهم بالمهارات المختلفة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات في مختلف مناحي الحياة، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط، واللعب الهادف، والتخيل والتصور والإدراك والنقد والتحليل وإشغال الذهن وممارسة الأنشطة العقلية، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير الناقد (السويلميين، 2014).

ولما كانت تنمية مهارات التفكير الناقد ورفع مستوى التحصيل وتحسين مستوى الدافعية لدى الطلبة أحد أهم أهداف تدريس العلوم وذلك على اعتبار أن التفكير منظومة معرفية متفاعلة قابلة للملاحظة والتدريب والتنمية، ولكي يتحقق ذلك فلا بد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة الطلبة في اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير والتركيز على طرق العلم وعملياته، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريس فاعلة تساعد على تنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد وتحسين مستوى تحصيل الطلبة العلمي للمفاهيم والعمليات العلمية المتضمنة في مادة العلوم (Najdi, 2012).

كما أن دراسة العلوم ليس الهدف منها التعرف إلى المفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية كغاية في حد ذاتها، وإنما تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير التي تقوم على النقد والتحليل والتفسير والتقييم للمفاهيم العلمية والظواهر العلمية ولما يتعلموه في مادة العلوم، فالطلبة في حاجة إلى قليل من المعرفة العلمية وكثير من الفهم لتلك المعرفة التي تساهم في تنمية مهاراتهم المختلفة (Edgar, 2014).

ويعد التحصيل العلمي من الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم لاعتباره المعيار الوحيد لنجاح الطلبة ونقله إلى صف أعلى، وكذلك توزيع الطلبة في مسارات التعليم المختلفة، أو القبول في الجامعات، وعلى الرغم من هذه الأهمية للتحصيل إلا أنه متدن في المواد الدراسية المختلفة بشكل عام وفي مادة العلوم بشكل خاص، وأنه في تراجع نسبي في مختلف المراحل التعليمية، لذلك برزت الحاجة إلى تقصي أسباب هذا التراجع ومحاولة التغلب عليها من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية جديدة تزيد من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة وتنمي مهارات التفكير المختلفة بشكل عام ومهارات التفكير الناقد شكل خاص لدى الطلبة (السويلميين، 2014).

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات المتعلقة باستخدام استراتيجيات التدريس في مادة العلوم للمرحلة الأساسية كدراسة الحارثي (2017) والزايدي (2009)، وجد من الضروري الأخذ باستراتيجيات تدريس حديثة وفاعلة ومنها إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس العلوم التي تعد ميداناً مناسباً تجعل الطالب نشطاً وفعالاً أثناء عملية التعلم لاكتساب المعارف والحقائق

والمفاهيم العلمية وممارسة مهارات التفكير نقداً وتحليلاً وتقييماً، وتساعده على توسيع خبراته، وحل مشكلاته الذاتية، وتنمية قدراته العقلية والمعرفية والجسمية واللغوية والأخلاقية، لا سيما وأن التربية الحديثة تؤكد على استخدام الألعاب الهادفة في التعلم لما لها من دور مهم في تكوين أبعاد شخصية الطالب من الجوانب المختلفة، حيث تظهر فوائد استخدام إستراتيجية اللعب في التعلم في مساعدة الطالب على إدراك العالم الذي يتفاعل معه، ومن خلاله يستطيع التعرف على الأشكال والأحجام والأوزان وما يميزها من خصائص وما يجمع بينها من علاقات، واكتشاف خواص الأشياء التي يتفاعل معها من خلال اللعب، باعتباره إستراتيجية تعلم ممتعة ومشوقة يمكن استخدامها في تعلم العلوم وخاصة في الصفوف التعليمية الأساسية التي من بينها الصف السادس الأساسي.

ونظراً لأهمية تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والبحث والاستقصاء لدى الطلبة، ولجعل دراسة العلوم وتعلمه ممتعاً ومفيداً وفعالاً، ستحاول هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد ومستوى التحصيل العلمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. تركز الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الدراسية بصفة عامة ومادة العلوم بصفة خاصة على استخدام إستراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التفكير بشكل عام والناقد بصفة خاصة لدى الطلاب، ومن بين هذه الإستراتيجيات التدريس باستخدام التعلم باللعب، التي تجعل من عملية التعلم عملية شيقة ونشطة، مما يساعد على تحسين مستوى الدافعية للتعلم، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة (الخوالده، 2011).

وقد تضمن الأدب التربوي المتعلق بالتعلم من خلال اللعب عدداً من التعريفات التي تعبر عن وجهات نظر مختلفة، فيعرفه بياجه (Piaget)) المشار إليه في حمزة (2008) بأنه: عملية يتم عن طريقها تمثل الطالب للمعلومات التي يتلقاها في عملية التعلم، لتصبح جزءاً من بنائه المعرفي.

كثيراً ما يخبر الأطفال من يحيطون بهم بما يفكرون فيه، وما يشعرون به، من خلال لعبهم التمثيلي الحر، واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها، مما يعني أن اللعب يعد وسيطاً تربوياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، لذا، فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم عملية التعلم(حمزة 2008)

ويرى الباحث ان العديد من الدراسات التربوية اكدتع على أهمية اللعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل، باعتباره النشاط الذي يقوم به الطالب بهدف الحصول على المتعة أو اللذة في التعلم، بغض النظر عن نتيجة هذا النشاط، ونشاط اللعب تلقائي دائماً، أي ينشغل به الطالب دون ضغط أو توجيه خارجي.

و يعد اللعب نشاط مهم يمارسه الطالب، ويسهم في تكوين شخصيته وقدراته العقلية، وهو وسيط تربوي يعمل على تعليمه ونموه ويشبع احتياجاته، فاللعب مدخل أساس لنمو الطالب في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية واللغوية، ويعود ذلك إلى أن التعلم باللعب يوفر بيئة تعليمية تساعد في تنمية التفكير لدى الطالب، وتستثير دافعيته للتعلم، وتحثه على التفاعل النشط مع المادة التعليمية(الحيلة، 2003، 122).

ويقدم فرج (2005،137) تعريفاً للعب، يرى فيه أنه: "نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الطلبة من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليساهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم وأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية".

ويعرف بلقيس (2005، 112) اللعب بأنه: "نشاط أو مجموعة من ألوان النشاطات المنظمة التي يمارسها الفرد منفرداً أو في جماعة أو مجموعة لتحقيق غاية معينة، وتتوفر فيها الشروط الأساسية لهذا النشاط".

وأما مفهوم اللعب من وجهة نظر علم النفس التكويني الذي وضع أسسه العالم الفرنسي جان بياجيه (Jean Piaget) ترى أن اللعب تعبيرعن نمو الطفل، وأحد متطلباته فكل نوع من أنواع اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمرحلة معينة من مراحل النمو، وحين يواجه الطفل في محيطه الخارجي خبرات جديدة، يقف حائراً أمامها لفهمها واستيعابها، فيلجأ إلى خلق لعبة ما لفهم واستيعاب هذه الخبرات (الجراح ، 2007).

فيما يرى الخفاف (2010،289) أن الألعاب: "شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة ،تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة، يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه الطلبة نحو ممارستها لتحقيق أهداف تعليمية محددة".

كما تعرف إستراتيجية التعلم باللعب: (Learning by Playing Strategy) "إستراتيجية تعلم وتعليم تستثمر الإمكانات الهائلة للذهن والعقل الإنساني، وتسمح للطلبة بممارسة الأنشطة التعليمية وتوظيف أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة ومبادئ العلم والتفكير السليم في مواقف التعلم، وتحقق لهم في الوقت نفسه المتعة والتسلية والمرونة في موقف التعلم" (Najdi, 2012, 13

ويعرف الباحث اللعب بأنه: ذلك النشاط الموجه أو غير الموجه، الذي يقوم به الطالب من أجل تحقيق المتعة والمرح والتسلية أثناء التعلم، ويسهم في تنمية سلوكه وشخصيته في جميع جوانبها الانفعالية والتربوية والاجتماعية.

1- إستراتيجية التعلم باللعب: (Learning by Playing Strategy)

تعد إستراتيجية التعلم باللعب من أبرز استراتيجيات التدريس الهادفة التي تجعل من الموقف التعلمي موقفاً عملياً تفاعلياً يكون فيه الطالب نشطاً وفاعلاً ومؤدياً وملاحظاً وناقداً لما يتضمنه الموقف التعليمي من ألعاب ومحاكاة. حيث يعرفها ناجدي (Najdi, 2012،13) بأنها: "إستراتيجية تعلم وتعليم تستثمر الإمكانات الهائلة للذهن والعقل الإنساني، وتسمح للطلبة بممارسة الأنشطة التعليمية وتوظيف أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة ومبادئ العلم والتفكير السليم في مواقف التعلم، وتحقق لهم في الوقت نفسه المتعة والتسلية والمرونة في موقف التعلم".

مراحل إسترتيجية التعلم باللعب:

تشتمل مراحل إستراتيجية التعلم باللعب على المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: الإعداد: وتشتمل على:

1. التعرف إلى اللعبة من جميع جوانبها، المواد، وقانون اللعبة، وآلية استخدام اللعبة، والوقت الذي تحتاجه اللعبة، ومدى ارتباطها بالمادة التعليمية.
2. تجريب اللعبة قبل دخول الصف.
3. تهيئة المكان المناسب للعبة، وتحديد الوقت اللازم.
4. شرح قواعد اللعبة للطلبة، مع التأكيد على الأهداف التي يجب علىيهم أن يكتسبوها بعد مرورهم بهذه الخبرة (الهويدي، 2005: 105).

المرحلة الثانية: التنفيذ

1. التمهيد والتهيئة لتقديم اللعبة، ويتم ذلك من خلال ربط موضوع اللعبة بالخبرات السابقة للطلبة.
2. إعطاء الطالب الفرصة لكي يصل إلى الهدف المطلوب (الهويدي، 2005)
3. عدم الموازنة بين الطلبة، لأن لكل طالب صفات وقدرات واحتياجات خاصة به، وعلى المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
4. المناقشة السلسة والاستنتاجات السليمة للدروس المستفادة من اللعبة، والعمل على توضيح أسباب فوز الفريق الأول، وأسباب خسارة الفريق الثاني، والعمل على إيجاد الحلول التي تؤدي إلى الفوز في اللعبة (الحيلة ، 2006).

المرحلة الثالثة: التقييم

يتشارك المعلم مع الطلبة في تقييم مدى تحقيقهم للأهداف المطلوبة، والابتعاد عن الأمور التي تقلل من جهود الطلبة.

المرحلة الرابعة: المتابعة

في هذه المرحلة يقوم المعلم بمتابعة الطلبة للتعرف إلى الخبرات التعليمية التي اكتسبوها، كما يقوم المعلم في هذه المرحلة بتوفير بعض الألعاب أو الأنشطة التعليمية التي تثري خبرات المتعلمين للتأكد من إتقان المتعلم للمهارات المطلوبة، ومن ثم يتم الانتقال إلى خبرات أخرى (الهويدي، 2005).

ولقد حظي التفكير الناقد باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، ويعرفه الخوالده (2015، 985) بأنه: "التفكير الذي يعتمد على التحليل، والفرز، والاختبار، والاختيار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. ويرى جروان (2010) أن التفكير الناقد من المفاهيم التربوية المركبة وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع إستراتيجية حل المشكلات.

وتؤكد الجمعية الأمريكية للفلسفة (APA) هذه الرؤى إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة (Chen and Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

ويوضح العتوم (2004) مفهوم التفكير الناقد من خلال استعراض مهارات التفكير الناقد، التي تتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة والاستنباط، والاستنتاج. وينظر الخوالده (2015، 989) إلى التفكير الناقد بأنه: "جهود الشخص الواعية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز تفكير الشخص عليه". ويعرفه عدس (2006) بأنه: "إصدار أحكام تقييميه، من أجل اختيار أفضل البدائل المتاحة. في حين يرى العتوم والجراح وبشارة (2007) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستباط. وتوصل أبو جادو ونوفل (2007) إلى تعريف للتفكير الناقد رأوا فيه أنه تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف

تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

ويعرفه ريان (2008) بأنه: عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، تعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته. وعرفه إبراهيم (2010) بأنه: تنظيم المعلومات سواء أكانت نظرية أم عملية، أو كانت بسيطة أم مركبة، أو كانت محللة أم متشابكة، أو تم تقييمها من خلال أنشطة مهارية أم عن طريق أساليب إحصائية. في حين يرى الحلاق (2010) أنه مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين هما انسجامه مع المنطق وأنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة.

كما يعرف التفكير الناقد: (Critical Thinking) هو مجموعة من المهارات العقلية التي تسهم في الحكم على المعلومات التي تم جمعها، وفرض الفرضيات المناسبة لها، بهدف الوصول إلى استنتاج مناسب لتفسير تلك المعلومات، ثم استنباط النتائج المنطقية، وتقييم تلك الحقائق وإصدار الأحكام المناسبة عليها (الخوالده، 10:2011).

يتضح مما سبق من تعريفات، أن التفكير الناقد يشتمل على مجموعة من مهارات التفكير، التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أوحل لمشكلة موضع الاهتمام.

ويرى الباحث أنه على الرغم من الاختلافات بين العلماء من حيث نظرتهم للتفكير الناقد، إلا أن له خصائصه ومحدداته، الأمر الذي يجعله مختلفا عن غيره، ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد، باعتبارها المرجع في الحكم على مدى ممارسة الشخص لعادات التفكير الناقد، قامت مجموعة كبيرة من الباحثين بوضع قائمة لهذه المهارات كلا وفق تصوره واعتقاده. ويرى الزغول (2010) أن التفكير الناقد يتضمن نشاط إيجابي يرفع من قيمة الفرد وثقته بنفسه، عملية ونتاج في وقت واحد، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والخروج بالنتائج وإصدار القرارات.

مهارات التفكير الناقد:

يحدد ريان (2008) مهارات التفكير الناقد بخمس مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية، وهذه المهارات الأساسية هي: مهارات تتعلق بالمعلومات، ومهارات تتعلق بالفرضيات والأدلة والبراهين، ومهارات التفسير، ومهارات الأسباب والنتائج، ومهارات التقويم. واشتملت قائمة واطسون وجليسر (Watson and Glaser,1981) المشار إليها في الخوالده (2015)، واشتملت على مهارات: التعرف على الافتراضات، واستقراء النتائج، وتفسير المعلومات، وتقرير الدقة المحتملة لاستنتاجات معينة، وتقييم قوة الحجة ومدى ارتباطها بالقضية المطروحة، وتقرير مصداقية النتائج، واكتشاف التحيز.

ويشتمل اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) على خمس مهارات أساسية، صمم الاختبار ليزود المفحوص ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض المهارات العقلية التي تشكل التفكير الناقد، على النحو الآتي: (الخوالده، 2015).

1- التحليل: وهي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشروحات، أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات.

2- الاستقراء: وهي القدرة على التوقعات المبنية على قواعد وقوانين ومجموعة من المشاهدات في إصدار حكم ما بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، أو تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

3- الاستنتاج: وهي القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات، أو العبارات، أو الأدلة، أو المعتقدات، أو الآراء، أو الشروحات، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

4- الاستدلال: وهي القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

5- التقييم (تقويم الحجج): وهي القدرة على تقييم مصداقية العبارات، صدار الأحكام على القضايا الواردة في النص وتوضيح مواطن القوة أو الضعف في ضوء الأدلة المتاحة.

ويشير الكبيسي (2008) إلى أن من أهم مهارات التفكير الناقد هي: الاستنباط: أو القياس، وهو التفكير الذي يستخلص نتيجة من مقدمتين أو أكثر وتوجد علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة. والاستنتاج: وهي القدرة التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على حقائق وبيانات مقدمة، ويتكون من عدة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب الحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات. والتفسير: وهي العملية الفكرية التي يحكم بها الفرد من خلالها على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقيا على المعلومات المقدمة أو لا. وتقويم الحجج: وهي العملية التعليمية التي يميز بها الفرد من خلالها بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع المقدم. ومعرفة الافتراضات: وهي شيء أو نتيجة مسلم بها في ضوء حقائق معينة أو مقدمات.

مشكلة الدراسة:

من خلال نظرة فاحصة لواقع أداء طلاب الصف السادس الأساسي تتضح ملامح ضعف لديهم في العلوم، حيث يواجه المعلمون صعوبات في تدريس هذه المادة للطلبة من خلال استخدامهم للطرق التقليدية في التدريس، وقلة التفاعل الصفي بين الطالب والمعلم (الحارثي، 2017). وما يدل على ضعف الطلبة في مادة العلوم نتائج الدراسات الدولية التي أجريت على طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في مادة العلوم (International Mathematics and Science Study, TIMSS)، إذ أثبتت نتائج الدراسة الدولية (TIMSS) تدني مستوى التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم، وبناءً على هذه النتائج تم التركيز على أساليب وإستراتيجيات التدريس لحل هذه المشكلة لدى الطلبة، ولأن طبيعة المعرفة تراكمية فاللاحق يعتمد على السابق، فإن هذه المشكلة ستشكل عاملا سلبياً على تعلم المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في الصفوف اللاحقة، إذ لم يتم علاجها في صفوف المرحلة الأساسية باعتبارها أساس العملية التعليمية (الوريكات والشوا، 2016).

من هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في كيفية الإفادة من استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد ومستوى التحصيل العلمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، حيث تعد تنمية التفكير الناقد والتحصيل العلمي أحد أهداف تدريس العلوم، على اعتبارها أحد الجوانب التي ينبغي على معلمي العلوم التأكيد عليها والعمل على تحقيقها، نظراً

للتحولات التربوية والعلمية والاقتصادية العالمية التي تتطلب منهم تنمية قدرات ومهارات الطلبة التي ترتكز على الفهم والتحليل والتفسير والنقد للأحداث العلمية ولما يكتسبوه من معارف ومفاهيم من خلال منظور علمي قائم على تفعيل مهارات التفكير، وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات العالمية في تدريس العلوم من خلال استخدام المداخل والأساليب والاستراتيجيات المناسبة والقائمة على الإثارة والتشويق في عملية التعلم.

وقد تم اختيار الصف السادس الأساسي في هذه الدراسة كونه يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي الدنيا وبداية المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث أن الطلبة في هذا الصف يمثلون مرحلة نمائية تمكنهم من امتلاك مهارات التفكير المختلفة ومن بينها التفكير الناقد واكتساب المفاهيم العلمية وتعرف بعض الظواهر والأحداث العلمية، كما أنهم معرضون لاتخاذ بعض القرارات المتعلقة بمسارهم التعليمي، أو مواقفهم إزاء بعض المفاهيم أو الظواهر العلمية.

يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن؟**

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الناقد في المجموعة التجريبية ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

فرضيات الدراسة :

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الناقد في المجموعة التجريبية ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

أهدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن.
- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط التحصيل العلمي في مادة العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟
- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الدافعية لتعلم العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تساهم هذه الدراسة في وضع إطار نظري وتربوي لإستراتيجية التعلم باللعب كإستراتيجية تدريس فاعلة في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
2. تساعد هذه الدراسة معلمي العلوم في الأردن في تطوير وحدات تعليمية قائمة على تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مبحث العلوم لدى الطلبة.
3. تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم باللعب وربطها بمتغيرات تعليمية أخرى.

تعريفات مصطلحات الدراسة الإجرائية :

استراتيجية التعلم باللعب :

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات المستخدمة في تدريس مادة العلوم باستخدام إسترتيجية التعلم باللعب، بما يضمن تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل العلمي في العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن.

مهارات التفكير الناقد:

ويعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: القدرة على تقويم صحة المعلومات التي يواجهها الطالب في مواقف التعلم من خلال التحليل الموضوعي والعلمي لها، كما أنه يتضمن نشاطاً عقلياً يكسب الطالب القدرة على ممارسة مهارات (الاستنتاج، التفسير، التنبؤ بالافتراضات، الاستنباط، تقييم المناقشات) التي يسعى الباحث لإكسابها للطلبة من خلال استخدامهم إستراتيجية التعلم باللعب في دراسة وحدة دراسية من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.

التحصيل: (Achievement) :

ويقاس مستوى التحصيل إجرائياً في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أُعد في وحدة دراسية من وحدات كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بعد الانتهاء من تدريسها.

طلبة الصف السادس الأساسي: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11–12 سنة) والذين يدرسون في الصف السادس الأساسي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على الطلبة الذكور في الصف السادس الأساسي في الأردن.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة عبد الرحمن الحلحولي التابعة لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد.
- **الحد الزماني:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017– 2018).
- **المحددات الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس وحدة دراسية(اجهزة جسم الإنسان) تم تطويرها وفق إستراتيجية التعلم باللعب من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في

تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل، ويتحدد تعميم النتائج في ضوء أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بويد وآخرون (Boyd etal, 2007) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة المدارس الابتدائية. تمثلت مشكلة هذه الدراسة في تحسين الدافعيـــة للتعلم، ونقص المشاركة الصفية لدى طلاب المدارس الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً ، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، وهي استبانة الآباء، وقوائم التدقيق الخاصـــة بملاحظـــات المعلمـــين عن الطلبة، واستبانة الطلبة، بينت نتائج الدراسة أن الطلاب داخل الغرف الصـــفية يقـــاطعون ويتصرفون مع رفاقهم بأسلوب غير لائق ، ولا يمتلكون الدافعية الكافية ، ويظهرون سلوكاً لا يتعلق بالمهام الموكلة إليهم. كما أظهر الآباء تواصلاً جيداً في البيئة المنزلية. أمـــا الأســـاليب التي استخدمت لتحسين التواصل والدافعية لدى طلاب الأول الابتدائي فكانت: لعـــب الـــدور ونمذجة المعلمين والتوجيهات المباشرة حول مهارات الاتصال، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر دافعية نحو التعلم.

وهدفت دراسة بيرنس (Bernaus, 2007) إلى تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية ولعب الدور في تعلم مادة العلوم، وعلى الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية، طبق الباحث التجربة على مسرح المعلمة، استخدم الباحث أداة الاستبانة للكشف عن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام الألعاب التعليمية في تعلم مادة العلوم، وفي الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

وأجرت الحراحشه (2008) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، طبقت الباحثة الدراسة على عينة مكونة (84) طالبة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية درست باستخدام الألعاب التعليمية وعددها (42) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من(42) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار التفكير الإبداعي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ومقياس التفكير الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أما دراسة الزايدي (2009) والتي بعنوان: أثر التعلم باللعب في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل العلمي بمادة العلوم لدى طالبات الثالث المتوسط بمنطقة مكة، فقد هدفت إلى تعرف أثر التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل العلمي بمادة العلوم لدى الطالبات، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (56) طالبة قسمت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، درست الباحثة المجموعة التجريبية وحدة دراسية باستخدام التعلم باللعب، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وطبقت اختباري التفكير الابتكاري والتحصيل على المجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الاختبارين لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل العلمي في تدريس العلوم لدى الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.

وهدفت دراسة أليرزا (Alireza, 2012) إلى الكشف عن فاعلية استخدام الألعاب التعليمية المقدمة عبر شبكة الانترنت في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، وأجرى الباحث دراسته على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الأساسية والبالغة (80) طالباً، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية عبر الانترنت، والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر واضح لاستخدام الألعاب التعليمية المقدمة عبر الانترنت في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى خليل (2012) دراسة بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل العلمي لدى طلبة العلوم التربوية بوكالة الغوث بالأردن. هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل العلمي لدى طلبة العلوم التربوية بوكالة الغوث بالأردن استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (59) طالباً وطالبة، تم تطبيق اختباري الفاعلية الذاتية والتحصيل العلمي على أفراد الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة على اختباري الفاعلية الذاتية والتحصيل العلمي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام التعلم باللعب والتعلم النشط على مستوى الفاعلية الذاتية والتحصيل العلمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة نصر الله (2015) إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في طولكرم، طبقت هذه الدراسة شبه التجريبية على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة وزعت على مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتن، درست المجوعتان الضابطتان باستخدام لعب الأدوار ودرست المجموعتان الضابطتان بالطريقة الاعتيادية، استخدمت الدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تكون من (30) فقرة موزعة على أبعاد التفكير الناقد الخمسة (التفسير، التحليل، الاستنباط، الاستنتاج، التقييم)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير وأبعاده الخمسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم من خلال اللعب ولعب الأدوار.

وهدفت دراسة العشا (Alasha, 2016) إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية في تدريس العلوم للصف السادس على تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (46) طالباً، تم تطبيق اختباري التفكير الناقد واتخاذ القرار على أفراد الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة على اختباري التفكير الناقد واتخاذ القرار في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة.

وأجرى السحار (2016) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي اللعب ولعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير والمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس غزة، لتحقيق الغرض من الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالباً من الصف الخامس الأساسي تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالتساوي بواقع (28) طالباً في كل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية اللعب، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام لعب الأدوار، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، استخدم الباحث أسلوب

تحليل المحتوى لوحدة دراسية من كتاب العلوم، وأعد الباحث اختبارين تكون كل منهما من (20) فقرة، الاول لقياس درجة اكتساب المفاهيم العلمية، والثاني لقياس درجة اكتساب الطلبة لمهارات التفكير، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختباري مهارات التفكير والمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم من خلال اللعب ولعب الأدوار.

أجرى الخوالده (2011) دراسة بعنوان: أثر تطوير وحدة تعليمية باستخدام الخيال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدة طلبة الصف العاشر أأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد الذي صممه واطسون وجليسر، تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي من مدارس مديرية تربية مدينة عمان الأولى، قسم الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين: (88) فرداً في المجموعة التجريبية درست الوحدة التعليمية باستخدام التعلم بالخيال، و (86) فرداً في المجموعة الضابطة درست الوحدة بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الناقد ككل، ولكل مهارة، تعزى إلى الوحدة التعليمية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست الوحدة باستخدام الخيال، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الناقد تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وفي دراسة أجرتها الحراحشه (2014) بعنوان: " أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجة التعلم التخيلي في تنمية التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن. هدفت إلى استقصاء فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى الطلاب، طبق البرنامج على طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة رحاب الأساسية تكونت من (62) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التخيل، طبقت الباحثة اختباري التفكير الناقد والدافعية على أفراد الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختباري التفكير الناقد والدافعية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التخيل.

وهدفت دراسة الخوالده (2015) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية الوسائط المتعدد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. لتحقيق أهداف أعد الباحث برنامجاً تدريسياً وفق استراتيجية الوسائط المتعددة، كما تم استخدام اختبار تحصيلي بمادة التربية الإسلامية، واختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً تم اختيارهم عشوائياً، توزعوا على شعبتين صفيتين ، تم تحديد إحداهما كمجموعة ضابطة بلغ عددها (34) طالباً تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وضابطة بلغ عددها (28) طالباً تم تدريسها بإستراتيجة الوسائط المتعددة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل العلمي، واختبار التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما دراسة صلاح (2015) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس غزة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (40) طالباً تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية، وكشفت

الدراسة عن وجود أثر لاستخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

أجرى بروفي (Brophy, 2011) دراسة للتعرف على فاعلية نموذج تدريسي على التحصيل في مادة العلوم والدافعية للتعلم لدى الطلبة في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من(75) طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية بواقع(40) طالباً، وضابطة تكونت من (35) طالباً، تم استخدام تصميم شبه تجريبي (قبلي- بعدي) للمجموعة التجريبية، وبعد التطبيق تم جمع البيانات من خلال اختبار في العلوم، ومقياس الدافعية للتعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن نموذج التدريس كان أكثر فاعلية من التعليم بالأسلوب التقليدي في التحصيل والدافعية للتعلم في مادة العلوم لدى الطلبة.

وأجرى الطيطي (2015) دراسة بعنوان: "أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي وفق ميادئ نظرية التعلم القائم على الدماغ في التحصيل والاحتفاظ بمادة العلوم لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة التصميم شيه التجريبي على عينة بلغت (74) طالباً من طلبة مدارس الغوث الدولية في الأردن، قسمت إلى مجموعة تجريبة بواقع (36) طالباً درست الوحدة التعليمية باستخدام التعلم التخيلي، ومجموعة ضابطة تكونت من (38) طالباً درست الوحدة الدراسية بالطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي عل أفراد الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وبعد استعراض ما تقدم، تبين أهمية الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذه الدراسة سواء من خلال المنهجية المتبعة، أو من حيث الأهداف، وأدوات البحث، ومن خلال استقراء عدد من الدراسات السابقة يتضح أن بعض هذه الدراسات تناولت أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب أو التعلم من خلال لعب الأدوار والألعاب التعليمية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل العلمي والمفاهيم العلمية لدى الطلبة، كدراسة كل من: العشا، (Alasha, 2016) ؛ ونصرالله، (2015)؛ والسحار، (2016)؛ وأليرزا (Alireza, 2012)، وبحثت دراسة الزايدي (2009) أثر التعلم باللعب في التفكير الابتكاري، كما يلاحظ أنها لم تدرس بشكل واضح أثر إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد وتحصيل المفاهيم العلمية لدى الطلبة.

وما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو محاولتها تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل العلمي لدى طلبة الصف السادس في الأردن، وهذا يعطي الدراسة نوعاً من التفرد مقارنة بالبحوث والدراسات الأخرى، إلا أن الباحث سيستفيد من الدراسات والأدبيات والمقاييس السابقة في الوصول إلى تحديد خطة الدراسة ومنهجيتها، واختيار أدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

اجراءات الدراسة :

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي(Quiz- Experimental Research) وهذا المنهج يتطلب وجود مجموعات (ضابطة وتجريبية) من الطلاب، يعالج فيها أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر.

عينة الدراسة:

اختار الباحث مدرسة عبد الرحمن الحلحولي الأساسية بالطريقة القصدية من بين المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية قصبة اربد، وذلك لتوفر ست شعب صفية للصف السادس الأساسي، إضافة إلى توفر التسهيلات المدرسية اللازمة لتطبيق الدراسة. تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف السادس الأساسي تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة من بين الشعب الدراسية الموجودة في المدرسة، حيث تمثل الشعبة (ب) والبالغ عددها (28) طالباً المجموعة التجريبية، وتمثل الشعبة (ج) البالغ عددها (28) طالباً المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التفكير الناقد:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد المقياس:

1. تحديد مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها لدى طلاب الصف السادس الأساسي من خلال تدريس الوحدة الدراسية (أجهزة جسم الإنسان وصحته) من كتاب العلوم باستخدام استراتيجية التعلم باللعب وذلك من خلال تحليل الوحدة الدراسية المختارة للدراسة .

2. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالتفكير الناقد، مثل دراسة كل من: الصعوب، (2003)؛ و الخريشه، (2004)؛ و والرابطة الأمريكية لتدريس المناهج، (2005)؛ وسوليفان، (Sullivan, 2005)؛ و الأمير، (2009)؛ و الخوالده، (2012)؛ و العدوان، (2014)؛ و نصر الله؛ (2015).

3. توصل الباحث من خلال مراجعة الأدب التربوي إلى أنه يمكن تقسيم مهارات التفكير الناقد بشكل يناسب مستوى طلاب السادس الأساسي إلى خمسة مجالات، هي: التنبؤ بالافتراضات، تقييم المناقشات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط. ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المهارات الفرعية.

تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أثر تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن.

إعداد وصياغة فقرات المقياس: اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، مثل دراسة كل من: عبدالله، (2004)؛ والصعوب (2009)؛ وأروان (Rabey,2010)؛ ورابي، (Rabey,2010)؛ وطلافحه، (2012). ومن خلال ذلك، تم إعداد فقرات المقياس والتي تضمنت (25) فقرة موزعة على مجالات المقياس، وقد روعي في صياغتها انتماء الفقرات لمجالاتها، والوضوح اللغوي، ومناسبتها لمستوى طلاب الصف السادس الأساسي، وفي ضوء آراء جميع المحكمين تم إعادة صياغة معظم الفقرات، وحذف بعضها، وإضافة فقرات جديدة، وفي ضوء ذلك، تم إعداد مقياس التفكير الناقد بصورته النهائية، وتكون من (25) فقرة توزعت على مهارات التفكير الناقد، على النحو الآتي:

أ. **مهارة الاستنتاج:** واشتملت على (5) فقرات، تبدأ كل فقرة بتمرين يتضمن حقائق ومعلومات معينة، يتبعها عدد من الاستنتاجات المقترحة، يستنتج الطالب من بينها النتيجة التي يمكن أن تترتب عن الحقائق المعطاة.

ب. **مهارة التنبؤ بالافتراضات:** واشتملت على (5) فقرات، تبدأ كل فقرة بعبارة تتضمن حقائق ومعلومات معينة، يتبعها عدد من الافتراضات المقترحة، يختار الطالب من بينها الافتراض الذي يعتقد أنه يتمشى مع ما جاء في العبارة.

ت. **مهارة تقييم المناقشات:** واشتملت على (5) فقرات، تبدأ كل فقرة بسؤال، يتبعه عدد من الإجابات المقترحة، يختار الطالب من بينها الإجابة التي يعتقد أنها متصلة مع ما جاء بالعبارة.

ث. **مهارة الاستنباط:** واشتملت على (5) فقرات، تبدأ كل فقرة بعبارة تتضمن حقائق ومعلومات معينة، يتبعها عدد من النتائج المقترحة، يختار الطالب من بينها النتيجة التي يعتقد أنها صحيحة.

ج. **-مهارة التفسير:** واشتملت على (5) فقرات، تبدأ كل فقرة بعبارة تتضمن حقائق ومعلومات معينة، يتبعها عدد من التفسيرات المترتبة أو غير المترتبة لما جاء في العبارة، يختار الطالب من بينها التفسير المناسب.

تصحيح المقياس:

تم تصميم نموذج خاص للإجابة عن فقرات المقياس، وأعطيت لكل إجابة صحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخاطئة صفر، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (25) درجة.

صدق مقياس التفكير الناقد:

للتأكد من صدق المقياس، تم استخدام صدق المحكمين، والصدق البنائي للمقياس، على النحو الآتي:

أ. صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق مقياس التفكير الناقد من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (12) محكماً من أساتذة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من معلمي ومشرفي العلوم في تربية قصبة اربد، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات مقياس التفكير الناقد، من حيث مناسبتها لأهداف الدراسة، وانتماء الفقرة لمجالها، ووضوحها اللغوي. وبناء على نتائج التحكيم تم إعادة صياغة بعض فقرات المقياس، ودمج بعضها مع فقرات أخرى، ونقل بعض الفقرات من مجال إلى آخر، وفي ضوء آراء المحكمين اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (85%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على المقياس معياراً صادقاً ومنطقياً.

ب. الصدق البنائي لمقياس التفكير الناقد:

لغرض استخراج مؤشرات الصدق البنائي لجميع فقرات المقياس، تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1): معاملات الارتباط بين فقرات مجالات مقياس التفكير الناقد والمقياس ككل.

	الارتباط مع المجال نفسه	الارتباط مع المقياس ككل	الارتباط مع المجال نفسه	الارتباط مع المقياس ككل
رقم الفقرة	معامل الارتباط بين فقرات مجال التنبؤ بالافتراضات والمجال نفسه والمقياس ككل		معامل الارتباط بين فقرات مجال تقييم المناقشات والمجال نفسه والمقياس ككل	
1	**0.418	**0.308	**0.820	**0.632
2	**0.512	**0.314	**0.711	**0.672

3	**0.510	**0.510	**0.610	**0.542
4	**0.533	**0.528	**0.601	**0.544
5	**0.610	**0.606	**0.713	**0.615
معامل الارتباط بين فقرات مجال التفسير الناقد والمجال نفسه والمقياس ككل			معامل الارتباط بين فقرات مجال الاستنتاج والمجال نفسه والمقياس ككل	
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال نفسه	الارتباط مع المقياس ككل	الارتباط مع المجال نفسه	الارتباط مع المقياس ككل
1	**0.410	**0.303	**0.613	**0.545
2	**0.5151	**0.325	**0.603	**0.522
3	**0.520	**0.522	**0.721	**0.633
4	**0.555	**0.544	**0.544	**0.546
5	**0.612	**0.605	**0.648	**0.605
معامل الارتباط بين فقرات مجال الاستنباط والمجال نفسه والمقياس ككل				

1	**0.416	**0.312
2	**0.551	**0.345
3	**0.522	**0.514
4	**0.555	**0.535
5	**0.612	**0.606

- ** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يظهر من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالات مقياس التفكير الناقد تزيد عن (0.40)، ومع المقياس ككل أكثر من (0.30)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$). وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي للفقرات ومجالاتها مع المقياس ككل، وهي معاملات مقبولة لتطبيق الدراسة.

ثبات مقياس التفكير الناقد:

تم تطبيق معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخل من خلال التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة والبالغ عددها (30) طالباً، حيث تراوح بين (0.71– 0.88)، لمجالات المقياس، و (0.86) للمقياس ككل، وتعد هذه القيم مناسبة لتطبيق الدراسة. والجدول (2) يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال وللمقياس ككل.

جدول (2): معامل ثبات كرونباخ الفا التجزئة النصفية لكل مجال من مقياس التفكير الناقد

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التنبؤ بالافتراضات	5	0. 84
2	تقييم المناقشات	5	0. 84

3	التفسير	5	0. 86
4	الاستنتاج	5	0. 84
5	الاستنباط	5	0.82
الكلي		25	0.84

يظهر من الجدول (2) أن معاملات كرونباخ الفا لمجالات التفكير الناقد تراوحت بين (**0.82**–0.86)، وكان أعلاها مجال "البحث الناقد، وأدناها مجال الفهم والاستيعاب الناقد، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمقياس التفكير الناقد ككل (0.84)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: اختبار التحصيل:

أعد الباحث اختباراً في وحدة أجهزة جسم الإنسان وصحته من كتاب العلـــوم للـــصف السادس الأساسي، وذلك عن طريق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار.
2. صياغة فقرات الاختبار.
3. صدق المحتوى للاختبار.
4. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية والبالغة (30) طالباً، بهدف تحديد زمن الاختبار، وحساب صدق الاختبار، و ثبات الاختبار، ومعامل التميز والصعوبة للاختبار، وتحديد الوزن النسبي لمكونات الاختبار، ومن ثم إخراج الاختبار بصورته النهائية.

صياغة أسئلة الاختبار:

اختار الباحث نمط الاختيار من متعدد، ويعتبر هذا النمط من أكثر الأنماط الاختبارية موضوعية في التصحيح، ولقد تم صياغة أسئلة الاختبار بحيث تكون ملائمة للأهداف السلوكية المراد قياسها، وسلامة الأسئلة لغوياً وعلمياً، ومراعاتها لمحتوى المادة الدراسية، ولمستوى طلاب الصف السادس الأساسي.

الصورة الأولية للاختبار:

وضع الاختبار في صورته الأولية، واشتمل على (25) سؤالاً، وبعد كتابته، تم عرضـــه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية ومعلمي العلوم، وذلك لأخذ آرائهم في أسئلة الاختبـــار، وصـــلاحيته لقيـــاس الأهداف المرجو تحقيقها في وحدة أجهزة جسم الإنسان وصحته، وتم الاستفادة من آراء المحكمين وملاحظاتهم في تعديل أو حذف بعض الأسئلة، وتكون الاختبار بصورته النهائية من (20) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، توزعت على مجالات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل.

تجريب الاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً اختيروا من خارج عينة الدراسة، بهدف تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة الدراسة، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

تصحيح الاختبار:

بعد أن قام أفراد العينة الاستطلاعية بالإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي، قام الباحث بتصحيح الاختبار، حيث حددت درجة واحدة لكل سؤال، وبذلك تكون الدرجة التي يحصل عليها الطلاب محصورة بين (0 – 20) درجة، وبالإضافة إلى ذلك تم حساب عدد التكرارات للإجابة الخاطئة على كل سؤال من أسئلة الاختبار.

زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية الطلاب للاختبار، عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة الطالب الأول والأخير على الاختبار، فقد أنهى أول طالب الاختبار بعد مضي (20) دقيقة، وأنهى آخر طالب بعد مضي (30) دقيقة، وكان متوسط زمن الإجابة (25) دقيقة.

تحديد معامل الصعوبة:

ويقصد به تحديد النسب المئوية للطلاب الذين أجابوا على السؤال الواحد إجابة خاطئة، وذلك وفق المعادلة التالية: معامل الصعوبة = عدد الإجابات الخاطئة لكل سؤال / المجموع الكلي للإجابات X100

واستناداً إلى الدراسات السابقة التي أشارات إلى أن معاملات الصعوبة المقبولة تتراوح بين (25%– 85%)، بحيث يكون هناك أسئلة للمستوى المتدني والمرتفع، حيث أن توسيع هذه الحدود يخلق تدرج في الأسئلة وتصبح ملائمة لمختلف المستويات (عودة، 1993: 293).

معامل التمييز:

يعمل هذا المعامل على التمييز بين الطلاب المتميزين والطلاب الضعاف، ويكون على النحو الآتي: أي سؤال يقع ضمن معامل التمييز (0–0.19) بعتبر ضعيف التمييز، وينصح بحذفه، وأي سؤال يقع ضمن (0.20– 0.39) يكون ذا تمييز مقبول، وأي سؤال يكون أعلى من (0.39) يكون ذا تمييز جيد (عودة، 1993: 295).

صدق وثبات الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار بالطرق التالية:

أ. صدق المحتوى:

ويقصد به: معرفة مدى تمثيل أسئلة الاختبار للمادة الدراسية الذي يهدف إلى قياسها، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إجراءات بناء الاختبار، وهي: تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتحديد الأهداف التعليمية، ووضع أسئلة الاختبار ممثلة للمحتوى والأهداف، كما تم التأكد من ذلك باتفاق أعضاء لجنة المحكمين للاختبار.

ب. صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم (12) محكماً، و (5) معلمين من معلمي العلوم للصف السادس الأساسي، وذلك للاسترشاد بملاحظاتهم حول أسئلة الاختبار، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول أسئلة الاختبار، وتكون الاختباربصورته النهائية من (20) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد.

ب.صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية. والجدول (4) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول(4): معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والاختبار ككل

رقم السؤال	الارتباط مع الاختبار ككل	رقم السؤال	معامل الارتباط بالاختبار
1	**0.40	11	**0.40
2	**0.50	12	**0.41
3	**0.32	13	**0.32
4	**0.52	14	**0.42
5	**0.62	15	**0.43
6	**0.62	16	**0.28
7	**0.41	17	**0.34
8	**0.52	18	**0.43
9	**0.51	19	**0.61
10	**0.54	20	**0.56

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يظهر من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والاختبار ككل تزيد عن (0.25)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي لأسئلة الاختبار مع الاختبار ككل.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية والبالغة (30) طالباً، حيث تراوح بين (0.82– 0.84)، لمجالات الاختبار، و (0.83) للاختبار ككل، وتعد هذه القيم مناسبة لتطبيق الدراسة. والجدول (5) يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال وللاختبار ككل.

جدول (5): معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لكل مجال وللاختبار ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	تذكر	5	0. 84
2	فهم	5	0. 82
3	تطبيق	5	0. 84
4	تحليل	5	0. 82
الكلي		20	0. 83

يظهر من الجدول (5) أن معاملات كرونباخ ألفا (Chronbach alpha) لمجالات الاختبار تراوحت بين (**0.82**–0.84)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للاختبار ككل (0.83)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

التصميم شبه التجريبي للدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس (متغير تجريبي)، ولها مستويان، هما: التعلم باللعب والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة، وهي: مهارات التفكير الناقد، ، والتحصيل. وبالتالي، يكون مخطط تصميم الدراسة بالرموز على النحو التالي:

EG =O1 O2 x O1 O2

CG =O1 O2 O1 O2

حيث أن: EG: المجموعة التجريبية، و CG المجموعة الضابطة.

X: المعالجة باستخدام استراتيجية التعلم باللعب.

O1: التفكير الناقد

O2 التحصيل

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة عدداً من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات، وهي:

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الثبات لأدوات الدراسة.

تحليل التباين المشترك الثنائي وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل اختبار كل على حدة، والاختبارات مجتمعة للاختبارات القبلية والبعدية.

مربع إيتا للكشف عن حجم الأثر لطريقة التدريس في المتغيرات التابعة.

عرض النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الناقد في المجموعة التجريبية ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة على أبعاد اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي والتفكير الناقد ككل وفقاً طريقة التدريس(استراتيجية التعلم باللعب، الاعتيادية)، كما هو في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لأداء طلاب عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد والتفكير الناقد ككل وفقا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	طريقة التدريس	مهارات التفكير الناقد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			س	ع	س	ع		

المجموعة	طريقة التدريس	مهارات التفكير الناقد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			س	ع	س	ع		
الضابطة	الاعتيادية	الافتراضات	1.46	0.79	2.79	1.10	2.76	0.16
		التفسير	1.54	0.96	2.57	1.10	2.53	0.16
		تقييم المناقشات	1.75	0.93	2.71	1.44	2.68	0.20
		الاستنباط	1.86	0.80	2.64	1.06	2.61	0.15
		الاستنتاج	1.58	0.68	2.38	1.02	2.34	0.13
		مهارات التفكير الناقد ككل	1.64	0.51	2.62	0.87	2.58	0.10
التجريبية	استراتيجية التعلم باللعب	الافتراضات	1.30	0.67	4.15	0.66	4.18	0.17
		التفسير	1.67	0.88	3.89	0.75	3.93	0.17
		تقييم المناقشات	1.37	0.69	4.04	0.52	4.07	0.20
		الاستنباط	1.56	0.51	4.33	0.55	4.36	0.16
		الاستنتاج	1.90	0.63	4.09	0.52	4.13	0.14
		مهارات التفكير الناقد ككل	1.56	0.28	4.10	0.26	4.14	0.11

س: المتوسط الحسابي، **ع:** الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب طلبة الصف السادس على أبعاد مقياس التفكير الناقد في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (1.64)، وانحرافها المعياري (0.51)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (1.56)، وانحرافها المعياري (0.28)، مما يدل على أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين قدره (0.08) درجة، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وتحليل التباين المتعدد (MNCOVA)؛ كما يظهر الجدول (6) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات طلاب الصف السادس في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة مجموعة الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي بلغ (2.62)، وبانحراف معياري (0.87)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، فبلغ (4.10) وبانحراف معياري (0.26)؛ إي أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي الحسابين بين المجموعتين على الاختبار البعدي مقداره (1.48) درجة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد التفكير الناقد البعدية، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين المصاحب (MNCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس التفكير الناقد

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
المجموعة	الافتراضات	27.55	1	27.55	36.70	0.00	0.41
	التفسير	26.49	1	26.49	35.26	0.00	0.40
	تقييم المناقشات	26.49	1	26.49	24.92	0.00	0.32
	الاستنباط	41.65	1	41.65	64.52	0.00	0.55
	الاستنتاج	43.58	1	43.58	85.89	0.00	0.62
القياس القبلي	الافتراضات	5.09	1	5.09	6.79	0.01	0.12
	التفسير	8.46	1	8.46	11.26	0.00	0.18
	تقييم المناقشات	7.38	1	7.38	6.94	0.01	0.12
	الاستنباط	4.86	1	4.86	7.53	0.01	0.13
	الاستنتاج	8.79	1	8.79	17.33	0.00	0.25
الخطأ	الافتراضات	39.03	52	0.75			
	التفسير	39.06	52	0.75			
	تقييم المناقشات	55.29	52	1.06			
	الاستنباط	33.57	52	0.65			
	الاستنتاج	26.38	52	0.51			
المجموع	الافتراضات	726.00	55				
	التفسير	641.00	55				
	تقييم المناقشات	709.00	55				
	الاستنباط	741.00	55				
	الاستنتاج	645.00	55				
المجموع مصحح	الافتراضات	69.64	54				
	التفسير	71.38	54				
	تقييم المناقشات	86.73	54				
	الاستنباط	77.71	54				
	الاستنتاج	75.38	54				

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن جميع قيم (F) المتعلقة بمجالات اختبار التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم باللعب؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة.

وبما أن نتائج التحليل الإحصائي أظهرت أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على مجالات التفكير الناقد يعزى إلى استراتيجية التعلم باللعب ، فقد تم إيجاد أثر استراتيجية التعلم باللعب في مجالات اختبار التفكير الناقد من خلال إيجاد حجم الأثر (Effect Siza) باستخدام إيتا ($\square^2$) ونسبة التباين المفسر كما هو في الجدول رقم (11)، والذي أظهرت أن قيم حجم الأثر لمجالات اختبار التفكير الناقد تراوحت ما بين (0.40-0.62).

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد ككل، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

جدول (8) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة عينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
طريقة التدريس (المعدل)	32.71	1	32.71	110.65	0.00	0.68
القياس القبلي (مصاحب)	6.82	1	6.82	23.06	0.00	0.31
الخطأ	15.37	52	0.30			
المجموع	667.89	55				
المجموع مصحح	52.32	54				

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن قيمة (F) المتعلقة باختبار التفكير الناقد ككل لدى طلبة الصف السادس بلغت (110.65) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم باللعب؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.68)، أي أن حوالي (68%) من التباين في أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد البعدية يعود إلى مستوى طريقة التدريس، أما الباقي (32%)، فيعود لعوامل غير مفسرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيل وفقاً طريقة التدريس(استراتيجية التعلم باللعب، الاعتيادية)، كما هو في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لأداء طلاب عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي وفقا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	س	ع	س	ع		

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	س	ع	س	ع		
الضابطة	7.39	2.90	11.32	3.64	11.43	0.46
التجريبية	7.70	2.13	16.74	2.25	16.63	0.47
س: المتوسط الحسابي، **ع:** الانحراف المعياري						

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات علامات طلاب طلبة الصف السادس في الاختبار التحصيلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (7.39)، وانحرافها المعياري (2.90)، أما المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (7.70)، وانحرافها المعياري (2.13)، مما يدل على أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين قدره (0.31) علامة، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ كما يظهر الجدول (9) أن هناك فروقاً بين متوسطات علامات طلاب الصف السادس في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة مجموعة الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي بلغ (11.32)، وبانحراف معياري (3.64)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، فبلغ (16.74) وبانحراف معياري (2.25)؛ إي أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي الحسابين بين المجموعتين على الاختبار البعدي مقداره (5.42) درجة.

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المتوسط الحسابي البعدي لعلامات الطلبة في الاختبار التحصيلي، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مشتركاً، ويبين الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

جدول (10) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلبة عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
طريقة التدريس (المعدل)	369.80	1	369.80	61.44	0.00	0.54
القياس القبلي (مصاحب)	176.32	1	176.32	29.30	0.00	0.36
الخطأ	312.97	52	6.02			
المجموع	11645.00	55				
المجموع مصحح	892.98	54				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة (F) المتعلقة بالاختبار التحصيلي لدى طلبة الصف السادس بلغت (61.44) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم باللعب؛ إذ أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.54)، أي أن حوالي (54%) من التباين في أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس الدافعية البعدية يعود إلى مستوى طريقة التدريس، أما الباقي (46%)، فيعود لعوامل غير مفسرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث حسب تسلسل أسئلة الدراسة، كما يلي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الناقد في المجموعة التجريبية ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلم باللعب كان ذا تأثير ملموس في تحسين قدرة طلاب الصف السادس الأساسي في المجموعة التجريبية على تنمية مهارات التفكير الناقد (الافتراضات، التفسير، تقييم المناقشات، الاستنباط والاستنتاج). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة الحالية التي تستند إلى التعلم باللعب حيث تساعد في تعليم الطلاب على تغيير أنماط التفكير التقليدية، وجعل مداركهم أوسع وأشمل للمتغيرات والمفاهيم وفي التعامل مع الآخرين.

كما قد يرجع السبب في أثر استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد إلى أن التدريس وفق استراتيجية التعلم باللعب قد ساعد الطلاب على إطلاق صورة ذهنية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى بالإضافة إلى قدرة التعلم باللعب على الارتقاء بالتذكر والتخيل مما يؤدي إلى تكوين الفكرة من خلال توجيه أذهان الطلاب إلى النقطة الرئيسية في الموضوع، وعصف أذهانهم إلى الإتيان بأفكار جديدة، مما يجعل عملية التعلم ذات معنى.

كما أن استخدام استراتيجية التعلم باللعب قد سهل على الطلاب، حيث أصبح التعلم مبنياً على المعنى عوضاً عن الحفظ، حيث قدمت الاستراتيجية الموضوعات التعليمية بصورة منتظمة ومتسلسلة، كما أنها قدمتها بصورة مرئية موضحة العلاقة بين مكوناتها، بحيث تظهر مترابطة ومتكاملة مما كان له الأثر الواضح في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تعلم طلاب الصف السادس الأساسي باستخدام التعلم باللعب جعل منهنم محور للعملية التعليمية، وجعلهم يكتشفوا المعلومة من خلاله بأنفسهم بدلاً من أن تعطى لهم جاهزة، فالطالب تقوم بفهم المسألة العلمية، و وضع خطط الحل عن طريق استراتيجيات خاصة، ليتوصل بعدها إلى حل المشكلات، وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية أخرى، مما أدى إلى تعلم كلاب المجموعة التجريبية تعلماً أفضل، وأكثر فاعلية من تعلم طلاب المجموعة الضابطة، الذين درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية، وهذا بدوره ساعد طلاب المجموعة التجريبية على فهم ما تعلموه، والاحتفاظ به، وتطبيقه في مواقف أخرى بدرجة أكبر من طلاب المجموعة الضابطة، مما انعكس على أدائهم في اختبار التفكير الناقد.

وهذه النتيجة قد تبدو منطقية في ضوء تطبيق استراتيجية التعلم باللعب ذلك لأنه يسمح لكل طالب أن يفكر ويعمل بطريقته الخاصة والمختلفة عن الطلاب الآخرين.

وقد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحث إلى فعالية استراتيجية التعلم باللعب المستخدمة في تدريس المادة الدراسية التي ساعدت في تحسين التفكير الناقد لطلاب الصف السادس الأساسي وعمل على تنمية القدرة على الاستقراء والاستنتاج والمقارنة والتصنيف وبناء الأدلة الداعمة وتحليل وجهات النظر واستخدام إستراتيجية طرح الأسئلة، والتي تتقاطع في معظمها مع أبعاد التفكير الناقد التي تم استخدامها في هذه الدراسة، مما أتاح للطلاب الفرصة لاكتساب مهارات التفكير الناقد والتعبير عن أفكارهم والتحدث بها، والقدرة على التعبير عن أفكارهم بأكثر من طريقة، واستنتاج العلاقات والتعميمات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو زايدة (2006) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا بإستراتيجية التعلم باللعب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك على اختبار التفكير الناقد ككل لصالح درجاتهم في الاختبار البعدي، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا عن طريق التعلم باللعب، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية على اختبار التفكير الناقد في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما وتتفق مع نتائج دراسة نصر الله (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد وأبعاده الخمسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم من خلال اللعب ولعب الأدوار.

كما وتتفق مع نتائج دراسة العشا (Alasha, 2016) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة على اختبار التفكير الناقد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

وتتفق مع نتائج دراسة السحار (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي ومتوسط درجاتهم في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب؟

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) المتعلقة بدلالة الفروق بين متوسطات العلامات لمجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل العلمي البعدي، تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم باللعب على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

ومن الأسباب التى يعزى لها الباحث هذه النتيجة هي مناخ البيئة الصفية المجهز للأنشطة العملية التى تسمح لكل طالب بالمشاركة والإندماج والحرية في التعبير عن الأفكار دون خوف، وإن اللعب والتجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء هي وسائل جيدة لتحقيق التفاعل الإجتماعي مع بعضهم البعض وبناء جسور الثقة وتكوين العلاقات الاجتماعية الايجابية الذي لا تقف فائدته عند تحقيق النمو الأكاديمي والذهني فقط ، بل يعطي هو خير وسيلة لتقليل مركزية الطفل وإن تبادل الآراء مع زملائه وأقرانه يتيح المجال له ليسمع آراء مختلفة عن رأيه ويفهم أن وجهة نظره ليست هي الصائبة دائما، فكل ذلك انعكس على أداء أفراد المجموعة التجريبية وأدى إلى تطوير أداء الطلبة التحصيلي.

وقد يعزى السبب لمجموعة من العوامل ذات صلة باستراتيجية التعلم باللعب أيضاً ومنها فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تزويد الطلاب بمعلومات وحقائق وأفكار ودورها في استخراجها وتنظيم المادة داخل البنية المعرفية بشكل متسلسل. وإن استراتيجية التعلم باللعب وطريقة بنائها وتصميمها والتي تتفق مع مكونات العقل البشري تجعل التدريس بها ذا معنى. وأن الاستراتيجية تعمل على مساعدة الطالب على تلخيص المادة، وبالتالي تقنين المعلومات والحقائق والأفكار مما يجعل المادة أكثر تركيزاً وأسهل فهماً. وعملت استراتيجية التعلم باللعب على جعل مفاهيم المادة المجردة أكثر حسية وسهلة الإدراك مما يساعد الطلاب على استيعابها وفهمها. وأضفت استراتيجية التعلم باللعب على المادة الترابط الفكري عند الطالب وجعل الطلبة أكثر فهماً واستيعاباً للحقائق والمفاهيم والمعلومات المجردة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى الأنشطة القائمة على استراتيجية التعلم باللعب والتي تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها مما أدى إلى تحسن وتطوير التحصيل لديهم، وساعدهم على تحسن أدائهم المدرسي، والدخول مع الطلاب الآخرين في تنافس من أجل الفوز والتميز ودرجة الدقة والنظام وحسن الأداء ودرجة التقدير.

ويرى الباحث إن التدريب على الأنشطة السابقة المتضمنة في استراتيجية التعلم باللعب كان ذو فائدة في تطوير الأداء والتحصيل لدى الطلاب، ويتضح أن التحصيل يمكن أن يكتسبه الطلاب إذا ما توافرت لهم الأساليب والطرق الجيدة في التعلم. وتتضح فاعلية استراتيجية التعلم باللعب وأثرها في تطوير التحصيل في هذه الدراسة من خلال التحسن الذي طرأ على المستوى الأكاديمي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية وكان ذلك من خلال ملاحظات المعلم والباحث التي أشارت إلى تحسن أداء الطلاب وتحصيلهم والتفاعل الصفي. كما يرى الباحث أن لصغر حجم المجموعة التجريبية الأثر في إعطاء طلاب المجموعة التجريبية الفرصة لتطبيق استراتجيات التعلم باللعب والمهارات ومتابعة النشاطات والواجبات الأمر الذي انعكس على مستوى أداء الطلاب للمهارات المطلوبة التي تم تدريبهم عليها وبالتالي تحسن مستوى التحصيل لديهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزايدي (2009) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الاختبارين لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام التعلم باللعب في تنمية التحصيل العلمي في تدريس العلوم لدى الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.

كما وتتفق مع نتائج دراسة خليل (2012) التي أكدت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة على اختبار التحصيل العلمي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام التعلم باللعب والتعلم النشط على التحصيل العلمي لدى الطلبة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- ضرورة توسيع قاعدة المستفيدين والمستفيدات من المعلمين والمعلمات من دورات استراتيجيات التدريس، وإكسابهم لمهارات التعامل مع استراتيجية التعلم باللعب، ليتسنى لهم تطبيقها في التدريس، لما لذلك من أثر إيجابي في الطلبة.

2- دعم استخدام استراتيجية التعلم باللعب من قبل المعلمين وذلك لما من تطبيق هذه الاستراتيجية من أثر في تنمية التفكير الناقد.

3- تفعيل استخدام استراتيجية التعلم باللعب بالعملية التعليمية وبمختلف المواد الدراسية.

4- يوصي الباحث المشرفين التربويين تضمين أدلة المعلم طرائق تدريس ونماذج تدريس كاستراتيجية التعلم باللعب.

5- إجراء دراسات مشابهة من خلال استخدام متغيرات جديدة غير التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح، محمد نوفل، (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو زايد ة، ياسر محمود، (2006). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

إبراهيم، مجدي، (2010). التفكير الناقد: آليات لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

الأشقر، عبد المجيد، (2012). أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض القيم لدى أطفال الروضة في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

جروان، فتحي، (2010). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر، عمان.

الجراح، كمال ومحمد، فائزة، (2007). الطفل واللعب مداخل نظرية وتطبيقات تربوية، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

الحارثي، سعد عايض (2017). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 144 (1)، 753-783.

الحيلة، محمد محمود، (2006). الألعاب من أجل التفكير والتعليم، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

الحيلة، محمد، (2003). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

الحلاق، علي سامي، (2010). اللغة والتفكير الناقد، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالده، محمد، (2007). كتاب اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

خطاب، محمود وحمزة، أحمد، (2008). سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان، (2010). اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

خليل، انتصار، (2012). أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط والألعاب التعليمية في تنمية الفاعلية الذاتية والتفكير الابتكاري لدى طلاب كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 519-542.

الخوالده، ناصر أحمد، (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية، 42(2)، 983-1000.

الخوالده، محمد عبدالله، (2011). أثر تطوير وحدة تعليمية باستخدام الخيال التاريخي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ريان، محمد، (2008). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، دار الفلاح، عمان.

الزايدي، فاطمة بنت خلف، (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس مكة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزغول، عماد (2010). مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.

السويلميين، منذر بشارة، (2014). فاعلية تدريس العلوم بأسلوب القصة على التحصيل العلمي والتفكير لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن، العلوم التربوية، 3(2)، 351-382.

السحار، هشام موسى، (2016). أثر استخدام إستراتيجيتي الألعاب ولعب الأدوار في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، غزة.

صلاح، أحمد، (2015). أثر إستراتيجية التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 24(2)، 45-55.

الطويل، رهام، (2011). أثر توظيف الدراما في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة، مصر.

عدس، محمد، (2006). دور الأسرة في تعليم التفكير، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

العتوم، عدنان، (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.

العتوم، عدنان علاونه، شفيق، الجراح، عبد الناصر، أبو غزالة، معاوية، الدافعية في علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، 2005، 167-202.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر، (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج وتطبيقات عملية. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العناني، حنان، (2002). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

العناني، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

الفتلاوي، سهيلة محم،د (2006). تعديل السلوك في التدريس. ط1، عمان: دار الشروق، الأردن.

فرج، عبد اللطيف بن حسين، (2005). تعليم الأطفال والصفوف الأولية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكبيسي، عبد الواحد، (2008). دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم، ط2 ، موكز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

كلوب، أماني، (2014). أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، غزة.

نبهان، يحيى محمد، (2008). الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر، الأردن.

نصر الله، آلاء عادل، (2015). أثر استخدام إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

الهويدي، زيد، (2005). الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير، العين: دار الكتاب، الإمارات العربية المتحدة.

الوريكات، عائشة والشوا، هلا (2016). أثر تدريس الرياضيات بإستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 43 (1)، 579-599.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

أبو جادو، صالح، محمد نوفل، (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو زايد ة، ياسر محمود، (2006). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

إبراهيم، مجدي، (2010). التفكير الناقد: آليات لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

الأشقر، عبد المجيد، (2012). أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض القيم لدى أطفال الروضة في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

جروان، فتحي، (2010). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر، عمان.

الجراح، كمال ومحمد، فائزة، (2007). الطفل واللعب مداخل نظرية وتطبيقات تربوية، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

الحارثي، سعد عايض (2017). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 144 (1)، 753-783.

الحيلة، محمد محمود، (2006). الألعاب من أجل التفكير والتعليم، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

الحيلة، محمد، (2003). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

الحلاق، علي سامي، (2010). اللغة والتفكير الناقد، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالده، محمد، (2007). كتاب اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

خطاب، محمود وحمزة، أحمد، (2008). سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان، (2010). اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

خليل، انتصار، (2012). أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط والألعاب التعليمية في تنمية الفاعلية الذاتية والتفكير الابتكاري لدى طلاب كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 519-542.

الخوالده، ناصر أحمد، (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية، 42(2)، 983-1000.

الخوالده، محمد عبدالله، (2011). أثر تطوير وحدة تعليمية باستخدام الخيال التاريخي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ريان، محمد، (2008). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، دار الفلاح، عمان.

الزايدي، فاطمة بنت خلف، (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس مكة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزغول، عماد (2010). مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.

السويلميين، منذر بشارة، (2014). فاعلية تدريس العلوم بأسلوب القصة على التحصيل العلمي والتفكير لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن، العلوم التربوية، 3(2)، 351-382.

السحار، هشام موسى، (2016). أثر استخدام إستراتيجيتي الألعاب ولعب الأدوار في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، غزة.

صلاح، أحمد، (2015). أثر إستراتيجية التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 24(2)، 45-55.

الطويل، رهام، (2011). أثر توظيف الدراما في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة، مصر.

عدس، محمد، (2006). دور الأسرة في تعليم التفكير، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

العتوم، عدنان، (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.

العتوم، عدنان علاونه، شفيق، الجراح، عبد الناصر، أبو غزالة، معاوية، الدافعية في علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، 2005، 167-202.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر، (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج وتطبيقات عملية. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العناني، حنان، (2002). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

العناني، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

الفتلاوي، سهيلة محمد (2006). تعديل السلوك في التدريس. ط1، عمان: دار الشروق، الأردن.

فرج، عبد اللطيف بن حسين، (2005). تعليم الأطفال والصفوف الأولية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكبيسي، عبد الواحد، (2008). دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم، ط2 ، موكز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

كلوب، أماني، (2014). أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، غزة.

نبهان، يحيى محمد، (2008). الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر، الأردن.

نصر الله، آلاء عادل، (2015). أثر استخدام إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

الهويدي، زيد، (2005). الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير، العين: دار الكتاب، الإمارات العربية المتحدة.

الوريكات، عائشة والشوا، هلا (2016). أثر تدريس الرياضيات بإستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 43 (1)، 579-599.