مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 31

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات -دراسة ميدانية في مستشفى تشرين الجامعي (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) بمدينة اللاذقية	رانيه يوسف د. فؤاد صبيرة د. هنادي حسون	44-11
واقع استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مدينة دمشق	خلدون المصطفى د. محمد صليبي	82- 45
مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في االتعليم من وجهة معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق	خلدون المصطفى د. محمد صليبي	118-83
تأثير الأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي في التحصيل المعرفي لبعض المهارات الأساسية بكرة القدم	احمد السمره د. ماهر نصر	164-119

الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات -دراسة ميدانية في مستشفى تشرين الجامعي (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) بمدينة اللاذقية

إعداد الطالبة :

رانيه علي يوسف – كلية التربية – جامعة تشرين

إشـــــراف:

المشرف الرئيسي | **المشرف المشارك**

الدُّكتور: فؤاد صبيرة | **الدُّكتورة: هنادي حسون**

أستاذ دكتور في كليّة التّربية _ جامعة تشرين | **مدرّسة في كلية التربية_ جامعة تشرين**

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية، باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة (Schwarzer & Jerusalem, 1989)، الذي طبق على عينة بلغ عدد أفرادها (122) مريضة في مستشفى تشرين الجامعي، واعتمد المنهج الوصفي.

توصلت نتائج البحث إلى أن درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية جاءت مرتفعة، كما بينت النتائج وجود فروق في درجة الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الناجيات من سرطان الثدي من المتزوجات، وتبعاً لمتغير العمل لصالح الناجيات من سرطان الثدي من العاملات وتبعاً لمتغير العمر لصالح الناجيات من سرطان الثدي من ذوات الأعمار (40 فأكثر)؛ وتبعاً لمتغير المستوى التعليمي لصالح الناجيات من سرطان الثدي من حملة الإجازة الجامعية؛ وعدم وجود فروق في درجة الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير مدة الإصابة بالمرض.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الناجيات من سرطان الثدي، المعالجة الكيميائية والشعاعية.

Self- Efficacy among Breast Cancer survivors in the light of some Variables - Field study at Tishreen University

Hospital "Department of chemotherapy and radiation" in Lattakia City

Abstract

The research aimed to defined the degree of self- efficacy among breast cancer survivors at Tishreen University "Department of Chemotherapy and Radiation" in Lattakia city, with using the general self- efficacy measure (Schwarzer & Jerusalem, 1989) on a sample of (122) women of breast cancer survivors at Tishreen University Hospital. The Descriptive method was used in the research.

The final results showed that the degree of self- efficacy among breast cancer survivors at Tishreen University "Department of Chemotherapy and Radiation" was high. In fact, showed significant differences in degree of self- efficacy to the variable of marital status in favor of the marries, also according to the variable of work in favor of working women, then according to the variable of age in favor of the more than (40) years, and according to the variable of education level in favor of the licentiate, but no statistically significant differences regarding the degree of self-efficacy according to the variable of disease duration.

Keywords: Self- Efficacy, Breast Cancer Patients, Department of Chemotherapy and Radiation.

مقدمة البحث

تعدّ الكفاءة الذاتية "الفعالية أو الفاعلية الذاتية" (Self-Efficacy) من المتغيرات النفسية المهمة التي تحظى باهتمام الباحثين، في مجال الرعاية الصحية؛ إذ أن وجود كفاءة ذاتية عالية لدى الشخص يعني وعيه بامتلاك القدرة على مواجهة المواقف الصعبة كالمرض، والدافعية للاستمرار حتى التغلب عليه، لاسيما مرض سرطان الثدي، فمريضات سرطان الثدي يلزمهن امتلاك قدر كبير من الكفاءة الذاتية لتعديل أسلوب حياتهن بعد معرفتهن بتشخيص الإصابة به، ولتقبل المرض والسعي للشفاء منه بالتعرف على طرق علاجه وآثاره الجانبية، والإيمان بضرورة الالتزام بالعلاج، وإجراء الفحوصات الدورية والمنتظمة، والتخفيف من التوتر والاحباط ومعرفة كيفية مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن المرض.

يعد سرطان الثدي (Breast Cancer) من أخطر وأكثر أنواع السرطانات انتشاراً بين النساء في العالم علماً أنه يصيب الرجال أيضاً لكن بشكل نادر. إن نسبة النجاة منه ضئيلة جداً إن لم يكتشف ويعالج مبكراً (رشيدة، 2014، 1). ففي أمريكا وحدها عام (2018) تم تشخيص ما يقدر نحو (260.000) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وأكثر من (45 ألف) حالة وفاة به (National Institutes of Health in U. S.A, 2019). أما على صعيد العالم فهناك أكثر من مليون إصابة بهذا المرض سنوياً، وتسبب في عام (2015) في وفاة (8.8) مليون مريضة، وتعزى إليه وفاة واحدة تقريباً من أصل (6 وفيات) (World Health Organization, 2019). ورغم عدم وجود نسب إحصائية دقيقة في سورية تبيّن عدد النساء المصابات بمرض سرطان الثدي، إلا أنه حسب تقرير منظمة الصحة العالمية يأتي بعد سرطان الرئة بين السرطانات المسببة للوفاة في سورية (منظمة الصحة العالمية، 2017، 3).

إن المريضات الناجيات (Survivors) من سرطان الثدي، اللواتي تم تشخيصهن بالإصابة وبقين على قيد الحياة، ولم يعد هناك أي أثر للسرطان في أجسامهن أو بقي السرطان موجود لكن تم السيطرة عليه، هؤلاء يحتجن إلى المساندة والدعم، من خلال

رفع كفاءتهن، من خلال تعديل أفكارهن المتعلقة بالذات وجعلها أكثر إيجابية لتنعكس بذلك على سلوكهن الصحي، وبالتالي في اكتساب عادات ومهارات جديدة تساعد في تكيفهن مع مرض السرطان؛ فالكفاءة الذاتية تمثل الجسر بين الأفكار والسلوك. إن وعي وإيمان الناجية من سرطان الثدي بكفاءتها الذاتية أي بوجود القدرة لديها على التغلب على المرض ومثابرتها في العلاج وتحمل آثاره الجانبية، يحسّن مستوى جودة حياتها. كما أن الكفاءة الذاتية لها دور كبير في تعلم الناجية ممارسة الضبط الذاتي للسلوك الصحي، وإيجاد الدافعية لديها للشفاء أو التعايش بإيجابية مع السرطان، كما تؤثر كفاءتها الذاتية على مدى نجاحها في عمليات صنع القرار التي تحدد مسار حياتها. وقد تتأثر الكفاءة الذاتية بعوامل كثيرة كالحالة الاجتماعية للناجية وعمرها ووضعها المادي ومتغيرات أخرى سيتم دراستها في هذا البحث.

مشكلة البحث

تجلت مشكلة البحث في الآتي:

من خلال تردد الباحثة إلى مستشفى تشرين الجامعي في مدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) خلال شهري كانون الثاني وشباط في عام 2020، ولقائها بعض المريضات الناجيات من سرطان الثدي، ومراجعة سجلاتهنّ، وتعرفها إلى وضعهنّ الصحيّ، لاحظت الباحثة أن أغلب هؤلاء الناجيات رغم أنهنّ قد أظهرن قوة نفسية وثقة كبيرة بقدرتهنّ على تحمّل المرض والشفاء منه أو السيطرة عليه، إلا أنهن يعانين من صعوبة التعايش مع المرض ويعانين فترات من الأرق والإحباط والخوف الدائم من الموت وعودة السرطان، مما دفعها للبحث في الكفاءة الذاتية لديهن.

وبالرجوع إلى الأدبيات وجد أن مرحلة البقاء على قيد الحياة لسرطان الثدي تحظى باهتمام متزايد في الأدبيات ووسائل الإعلام (Rust, 2012, 6). ورغم أن الكشف المبكّر واستخدام العلاج المساعد قد ساعد في زيادة معدلات البقاء على قيد الحياة، إلا أنه أدى أيضاً إلى ظهور مرحلة من السرطان تم فيها إهمال احتياجات المريضات الناجيات. إذ أن بروتوكول العلاج والرعاية الطبية الذي يبدأ بالتشخيص ويستمر بالعلاج، غالبًا ما ينتهي بشكل مفاجئ مع آخر علاج كيميائي أو جلسة إشعاعية نهائية

أو فحص نهائي، حيث يتم ترك وإرسال المريضة في سبيلها خالية من السرطان دون متابعة طبية مستمرة، مع العلم باحتمال عودة ظهور السرطان مرة أخرى بعد الشفاء، وكذلك حال الناجيات اللواتي حققن بعض النجاح من خلال العلاج و لم يختفِ السرطان لديهن بالكامل فهؤلاء بعد انتهاء رعايتهن الأولية تقل متابعتهن وعدد زياراتهن وفحوصاتهن، وهذا ما أكدته دراسة غانز وآخرون (Ganz, et. al, 2004, 377) بأن جودة الرعاية غالبًا ما تتضاءل أو تختفي بمجرد انتهاء العلاج الكيميائي والإشعاعي للمريضة.

يعد تكيف الناجيات مع مرحلة ما بعد العلاج أمر مرهق وطويل الأمد، حيث تتدهور نوعية الحياة التي تؤثر على العمليات البيولوجية والوضع الصحي للناجية بسبب تداعيات العلاج الكيميائي والإشعاعي لفترات طويلة، مسبباً اكتئاب ومشكلات معرفية يجب معالجتها، كما أن الانتقال من مرحلة بعد العلاج إلى مرحلة البقاء على قيد الحياة، غالباً ما يؤدي إلى اضطرابات المزاج وانخفاض الأداء البدني ومشكلات نفسية اجتماعية، وتدني جودة الحياة (منظمة الصحة العالمية، 2017، 4).

تعاني الناجيات من السرطان مخاوفَ جسدية وعاطفية ومهنية بعد الانتهاء من فترة العلاج الحاد وتجاوز التهديد الفوري لسرطان الثدي، وتواجه معظم الناجيات بمرور الوقت صعوبة عملية صنع القرار والتوازن ما بين نوعية وطول مدة الحياة؛ إذ أن رغبة الناجية استعادة إحساسها بالحياة الطبيعية قد يزيد خطر تكرار الإصابة بسرطان الثدي. تظهر في هذه المرحلة أهمية الكفاءة الذاتية للناجية، خاصة في التكيف والتعايش مع المرض ومع آثاره الجانبية، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية إيجاباً في ممارسة السلوكيات الصحية، وتمنح الشعور بالسيطرة على الوضع الصحي، والتحكم في أعراض المرض. وهذا ما أشارت إليه دراسة سيو وليم (Seo, and Lim, 2016).

قد تتأثر الكفاءة الذاتية للناجية بعوامل كثيرة منها العمر والحالة الاجتماعية بوجود دعم نفسي أسري، والعمل أي توفر مستوى دخل جيد يؤمن معاش مناسب، وقد كشفت ذلك بعض الدراسات التي اقتصرت على مريضات سرطان الثدي (دون الناجيات اللواتي اجتزن مرحلة الخطر) كدراسة منوس وآخرون (Manos, et. al, 2005) التي

بينت أنّ الكفاءة الذاتية كانت مرتفعة لدى المريضات من عمر (43 – 55) سنة مقارنة بالمريضات الأقل عمراً وبينت أن الأورام التي يتم تشخيصها في سن أصغر تميل إلى أن تكون أكثر عدوانية وأقل استجابة للعلاج. كما كشفت دراسة محمد والشريف (2020) أن الكفاءة الذاتية للمصابات بسرطان الثدي مرتفعة لدى المتزوجات مقارنة بالعازبات، وبينت دراسة سيو وليم (Seo, and Lim, 2016) أن معدلات البقاء على قيد الحياة المنخفضة لسرطان الثدي ترتبط بنقص التأمين الصحي وانخفاض الدخل، وأن انخفاض مستوى الدخل الشهري يؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية. بينما أظهرت دراسة أريكان (Arıkan, et. al, 2020) أن النساء المصابات بسرطان الثدي لديهن كفاءة ذاتية منخفضة.

مما تقدم يتبن أن الناجيات في مرحلة ما بعد العلاج تحتجن إلى مزيد من الاهتمام والدراسة لاسيما في ظل الحرب الراهنة على سورية. كما تبين وجود نقص في الدراسات والأبحاث الميدانية المحلية حول الكفاءة الذاتية للناجيات من سرطان الثدي، لذا أتى هذا البحث لفهم وتوضيح طبيعة العامل النفسي (الكفاءة الذاتية) لدى الناجيات من سرطان الثدي ووصف تأثّرِها بالعوامل الشخصية والاجتماعية كمتغير (العمر الحالة الاجتماعية العمل مدة الإصابة)، وبذلك تتجلى مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما الكفاءة الذاتية في ضوء بعض المتغيرات لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية– قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية؟**

أهمية البحث وأهدافه:

تأتي أهمية البحث من الآتي:

- تسليط الضوء على فئة الناجيات من سرطان الثدي، ومتغير الكفاءة الذاتية الذي يعد عامل نفسي مهم في الشفاء من السرطان، والذي لم يحظَ باهتمامٍ كافٍ من الباحثين في هذا المجال.
- قلة الدراسات العربية _على حد علم الباحثة_ التي تناولت الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي.

- يعدُّ البحث إضافة جديدة من ناحية علمية وبحثية لمرضى السرطان وللقائمين برعايتهم بالمستشفيات وللمهتمين بالناحية النفسية لهؤلاء المرضى.
- يندرج البحث الحالي ضمن الدراسات التي تهدف إلى الاهتمام بتدعيم الكفاءة الذاتية لدى مرضى السرطان، لما لها من أثر فاعل في مواجهة السرطان والالتزام بعلاجه والشفاء منه أو التعايش معه بإيجابية.

وقد هدف البحث إلى تعرّف:

1. درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية).
2. الفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً للمتغيرات الآتية (الحالة الاجتماعية، مدة الاصابة بالمرض، العمل، العمر، المستوى التعليمي).

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية)؟

فرضيات البحث:

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير مدة الاصابة بالمرض.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير العمل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

- **الكفاءة الذاتية:** يعرّف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها "معتقدات الفرد حول قدراته وإمكانياته للقيام بسلوكيات معينة، تؤثر في أحداث حياته ومدى مثابرته في بذل الجهد للتغلب على الصعوبات التي يواجهها بنجاح (عزوز، 2015، 114). أما **إجرائياً** فهي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الناجية من سرطان الثدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لرالف شفارتزر والمعرب والمعد للعربية من قبل سامر رضوان، هذه الدرجة تعكس اعتقاد وإيمان المريضة بقدرتها على مواجهة المواقف الصعبة والتغلب عليها بمثابرة ونجاح.
- **سرطان الثدي:** هو "ورم خبيث ينتج عن التكاثر العشوائي وغير الطبيعي لمجموعة من الخلايا في الثدي، والتي تؤدي إلى تدمير النسيج الأصلي ثم تغزو الأنسجة المحيطة، وتنتقل أحياناً إلى أماكن أخرى في الجسم خاصة الكبد والعظام الذي يؤدي إلى الموت في غياب العلاج" (أبو غبوش، 2017، 19 – 20).
- **الناجيات من سرطان الثدي:** هنَّ مريضات سرطان الثدي اللواتي بقين على قيد الحياة خمس سنوات من بداية تشخيص السرطان (ومدة الخمس سنوات هي معدل وسطي للبقاء على قيد الحياة بالنسبة لسرطان الثدي، ومعظم المرضى ممن يظلون على قيد الحياة لتلك المدة يمكن اعتبارهم معافين من السرطان، مع احتمال عودة ظهور السرطان بعد مضي هذه المدة (كوبر، 2004، 35). وإجرائياً هنّ المريضات اللواتي قد حققن إما شفاءً

تاماً أو سيطرة على المرض ونجاحاً بالعلاج لكن لم يختفِ السرطان لديهن بالكامل، وقد انهين خطة العلاج الأولية التي تشمل الجراحة وجلسات الإشعاعي والتسريب الكيماوي الوريدي ولا يزلن يترددن إلى المستشفى لمتابعة العلاج والمراقبة والفحوص الدورية، ولديهن سجلات رسمية في قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية بمستشفى تشرين الجامعي في مدينة اللاذقية.

الإطار النظري

1 – سرطان الثدي:

أ – مفهوم سرطان الثدي: يعد سرطان الثدي من أكثر أنواع السرطانات شيوعاً التي تصيب النساء في العالم؛ ويحدث سرطان الثدي غالباً لدى النساء، وقد يحدث نادراً لدى الرجال. إنه مرض خطير، يبدأ بكتلة صغيرة ثم تتطور وتتكاثر بطريقة مذهلة، ويغير من شكل الثدي من الطبيعي إلى شكل مرضي ومخيف، وإن لم يعالج ينتشر في كامل أعضاء الجسم تدريجياً (قروي، 2017، 3 – 4). وقد عرفته جمعية السرطان الأميركية (American Cancer Society, 2014, 106) بأنه: ورم خبيث يسبب نمواً غير طبيعي لخلايا الثدي، وعادة ما يظهر في القنوات والغدد الحليبية للثدي، ويمكن أن ينتشر إلى الأنسجة المحيطة به.

ب – الأعراض والعوامل المسببة لسرطان الثدي: هناك مجموعة من الأعراض التي يجب الانتباه لها وفي حال التأكد من وجودها من الضروري إبلاغ الطبيب مباشرة حتى ولو في حال ظهور عرض واحد فقط من الأعراض التالية: (كتلة في الثدي– تغير شكل الثدي وظهور غمازات أو تعرجات في جلدته– تغير في البشرة التي تغطي الثدي مثل ظهور تقرحات أو إفرازات.– انقلاب الحلمة، دخول الحلمة إلى الثدي.– تغير في سطح الحلمة وظهور الأكزيما وتحرشفها– إفرازات من الحلمة– ألم في الثدي– تورم الثدي– تكتلات في الثدي (ديكسون، 2013، 37). أما أهم أعراض هذا المرض من الناحية النفسية فهي: (معظم النساء المصابات يعانين من صعوبة في تقبلهن لذاتهن، والمعاناة من مشاعر سلبية نحو الحمل والولادة، ومعظم المصابات يعانين غيرة دفينة من الأمهات في مجال الجنس والإنجاب، والمعاناة من شعور الحزن والأسى نحو الذات وانخفاض

مفهوم الذات لديه، وعجز في بناء علاقات اجتماعية قوية، ومرضى السرطان يتصفون بارتفاع درجة القلق والاكتئاب وانعدام القدرة على التوافق مع الأحداث. وانخفاض مستوى الطموح ونظرة أكثر تشاؤماً للحياة (سعادي، 2009، 67). ومن العوامل التي تؤدي إلى الإصابة بسرطان الثدي فهي: التقدم في العمر، حيث إن سرطان الثدي أكثر شيوعاً بين النساء اللواتي تزيد أعمارهن على (40) سنة، والتاريخ العائلي لأن المرأة التي تصاب أمها أو أختها أو ابنتها تزيد خطر الإصابة لديها (2 – 4) مرات، كما أن حدوث الدورة الشهرية في سن مبكرة قبل سن (15) سنة، وتأخر سن الأمل بعد (45) سنة يزيد فرصة حدوث سرطان الثدي، والحمل والسمنة، أو عدم الحمل مطلقاً. وتناول الدهون بكميات كبيرة، وعدم الإرضاع من الثدي، والتدخين. كما أن الإصابة بسرطان الثدي سابقا يزيد فرصة إصابتها بسرطان الثدي في أنسجة الثدي الآخر، أو مناطق أخرى (Cheever, et, al, 2008, 13).

وهنا لابد من الإشارة أن الحرب على سورية كانت سبباً في ارتفاع نسبة الإصابة بالسرطان لعوامل يمكن تلخيصها: (– تدني وتراجع مستوى الخدمات الصحية وغلائها (تأخر الكشف المبكر، عدم توفر الأجهزة الطبية، عدم توفر الدواء، غياب الوعي الصحي، تدمير الكثير من المشافي).–الحصار الاقتصادي وغلاء الأسعار والفقر وصعوبة المعيشة وتدني نوعية الغذاء حيث بات المواطن السوري يعتمد في غذائه على المواد الأساسية والمعلبات التي تقدمها الدولة أو المنظمات الإنسانية.– ظهور مشاكل اجتماعية وتفاقمها تأخر سن الزواج أو عدمه ارتفاع نسبة دخول العازبات سن اليأس.– انتشار بعض الأمراض المؤهبة لحدوث مرض السرطان إن بقيت بدون علاج مثل فيروس (Hpv) وفيروس التهاب الكبد، وارتفاع نسبة تلوث البيئة كمياه الشرب والهواء والتربة بسبب الدخان الناتج عن المعارك واستخدام مواد متفجرة مسرطنة، التي سببت إصابات تنفسية واضطرابات دائمة في الجهاز العصبي (شاهين، 2016، 3).

ج – طرق علاج سرطان الثدي: هناك عدة طرق لعلاج سرطان الثدي وهي (**أ – الجراحة:** يعتمد على حجم الورم، ومدى انتشار المرض، حيث يقوم الطبيب بالاستئصال الورم فقط أو استئصال كلي الثديين وما يتابعه من أنسجة وتشمل الغدد اللمفية تحت

الإبط وفي الصدر، **ب – العلاج الإشعاعي:** هو علاج موضعي يتم بواسطة استخدام أشعة قوية، تقوم بتدمير الخلايا السرطانية لإيقاف نشاطه، **ج – العلاج الكيميائي:** وهو علاج شامل تعطى فيه الأدوية بشكل دوري، ويتم بالحقن عبر الوريد أو إعطائها عن طريق الفم لتصل إلى الخلايا السرطانية وتقتلها، ويعدُّ العلاج الكيميائي علاج شامل لأن الدورية تتنقل في جميع الجسم، **د – العلاج الهرموني:** إن عدد كبير من الأورام السرطانية، تعتمد في نموها وتكاثرها على الهرمونات حيث يمكن إجراء عملية جراحية لاستئصال الأعضاء المنتجة لهذه الهرمونات مثل المبايض) (الخوري، 2000، 243).

2. الكفاءة الذاتية:

أ – مفهوم الكفاءة الذاتية: يقصد بها الأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وامكاناته في مواجهة المشاكل والصعوبات ونجاحه في التغلب عليها بالجهد والمثابرة. وتعد الكفاءة الذاتية من المتغيرات النفسية المهمة في توجيه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، ولها دور مهم في التحكم في البيئة، مما يسهم في زيادة القدرة على الانجاز ونجاح الأداء (أبو غالي، 2012، 90). والكفاءة الذاتية تعمل كمعينات أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قوي بكفاءته الذاتية يركز جلَّ اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها (أبو غزال وعلاونة، 2010، 289). ويرى فيصل "أنها سمة شخصية يمتلكها الفرد بخصوص ثقته في قدراته ومهاراته واعتقاداته واستعداده لتطبيق المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية التي لديه من أجل التصدي للضغوط والأحداث التي تؤثر على حياته مع التعامل معها والسيطرة عليها" (فيصل، 2011، 125). والكفاءة الذاتية وفق باندورا (Bandura) ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (Haugland, 2016, 3).

ب – خصائص الأفراد ذو الكفاءة الذاتية: (– ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل معين. – الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفراد وإمكاناته ومشاعره. – وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو نفسية أو عقلية بالإضافة إلى توافر الدافعية

في المواقف. – توقعات الفرد للأداء في المستقبل أنها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن على حكم الفرد، ولكن على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوفر لديه من مهارات، وهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يستطيع انجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية. – تنمو الكفاءة الذاتية من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة. – ترتبط الكفاءة الذاتية بالتوقع والتنبؤ. تتحدد الكفاء الذاتية بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد، والمثابرة. – الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك فقط، ولكنها تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها (Awick, 2017, 1626).

ج – مصادر الكفاءة الذاتية: إن الإحساس بالكفاءة أو الفاعلية الذاتية وإدراكها لا يأتي من فراغ بل يعتمد عل تفاعل الفرد السليم مع البيئة المحيطة به والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها في هذا الصدد، وتوجد أربعة مصار أساسية للمعلومات بحسب باندورا (Bandura) حول الكفاءة أو الفعالية الذاتية، وهي (تجارب الفرد المباشرة، والخبرات البديلة، والاقناع اللفظي، والتنبيه الانفعالي (Phillips and McAuley, 2014, 29). والكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة لدى الأفراد بل إنها قابلة للتغيير والتعديل استناداً إلى مصادرها التي يمكن الاعتماد عليها لتقوية اعتقادات الفرد في كفاءته الذاتية، إذ يمكن التركيز على خبرات النجاح، وتوجه الفرد لأن يضع لنفسه أهدافاً واقعية، وتدعم من حالته المزاجية الإيجابية، وتقنع الفرد بأن لديه مقومات للنجاح، وبالتالي رفع الكفاءة الذاتية لديه في التغلب على المعوقات التي تحول دون القيام بأنماط السلوك الصحي الإيجابي وعدم القيام بأنماط السلوك غير الصحي.

الدراسات السابقة:

دراسة منوس وآخرون (Manos, et. al, 2005)، في اسبانيا، **بعنوان: العلاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات لدى نساء اسبانيات مصابات بسرطان الثدي المبكر. Body Image In Relation To Self-Esteem In A Sample Of) Spanish Women With Early-Stage Breast Cancer, .Psicooncología)**. هدفت الدراسة إلى تعرف الدعم الاجتماعي ونوعية الحياة في

علاقتهما بكل من صورة الجسد وتقدير الذات لدى المصابات بسرطان الثدي، تم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (54) مريضة مصابة بسرطان الثدي، تم استخدام مقياسي (تقدير الذات، وصورة الجسم ونوعية الحياة). توصلت الدراسة إلى وجود فروق على مقياسي تقدير الذات وصورة الجسم لصالح المريضات المتزوجات، وبينت النتائج أن صورة الجسم تقدير الذات كانت أكثر إيجابية لدى المريضات المتزوجات، كما أن تقدير الذات لدى المريضات الأكبر في العمر (43 – 55) كان أكبر مقارنة بالمريضات الأقل عمراً، وبينت الدراسة وجود علاقة سلبية بين تدهور جودة الحياة وكلاً من صورة الجسم وتقدير الذات.

دراسة رحاحلية وجبالي (2010)، في الجزائر. **بعنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي.** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي، اتم تباع المنهج الوصفي، تكونت العينة من (93) مريضاً مصاباً بالسرطان. لجمع البيانات تم استخدام مقياس تقبل العلاج، ومقياس الكفاءة الذاتية. توصلت الدراسة إلى أن تقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالكفاءة الذاتية لديهم ، أي أن كفاءتهم الذاتية ترفع مستوى تقبلهم للعلاج الذي يخضعون له.

دراسة صالح وحسن بكر (2014)، في العراق. **بعنوان: فاعلية الذات لدى المصابات بسرطان الثدي في إقليم كردستان.** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية الذات لدى المصابات بسرطان الثدي، تكونت عينة الدراسة من (122) مصابة بسرطان الثدي، واستخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام "مقياس فعالية الذات"، ومقياس الأمل". وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ارتفاع مستوى الفعالية والأمل لدى العينة بصفة عامة، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والأمل وبين العمر ومدة المرض.

دراسة زهرة والأريزي (Zahra, and Alireza, 2015) في إيران. **بعنوان: السرطان وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى المرأة الإيرانية المصابة بسرطان الثدي**

(Cancer Related Self-Efficacy in Iranian Women with Breast Cancer). هدفت الدراسة إلى تعرف الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات (المستوى التعليمي، وقت التشخيص، الدعم الاجتماعي) لدى المرأة الإيرانية المصابة بسرطان الثدي، تكونت عينة الدراسة من (91) مريضة ، وتم استخدام المنهج الوصفي، تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية للمريضة وبين المستوى التعليمي ووقت التشخيص، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي لدى المريضات.

دراسة سيو و ليم (Seo, and Lim, 2016) في كوريا. **بعنوان: آثار التعب والارهاق على الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي (The Effects of Fatigue and Distress on Self-efficacy among Breast Cancer Survivors)**. هدفت الدراسة إلى وصف تأثير التعب والضيق على الكفاءة الذاتية بين الناجيات من سرطان الثدي، وتوفير قاعدة لتطوير استراتيجية التدخل التمريضي لتحسين الكفاءة الذاتية، تم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (158) مريضة، يتلقين العلاج أو يتلقين رعاية متابعة في مركز معالجة سرطان الثدي، وشملت أدوات البحث مقياسي (الجهد والكفاءة الذاتية)، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المريضات من حيث الخلفية التعليمية، والحالة الصحية ، والعبء الاقتصادي على مقياس الجهد. وتأثرت الكفاءة الذاتية سلباً بالمستوى التعليمي المنخفض، وبمتوسط الدخل الشهري، إذ كان للنفقات الطبية التأثير الأكبر على الكفاءة الذاتية.

دراسة عدوان (2017)، في الجزائر، بعنوان: **التوافق النفسي وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وفعالية الذات لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وتكونت عينة الدراسة من (36) امرأة مصابة بسرطان الثدي، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس التوافق النفسي، ومقياس فعالية الذات. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق النفسي وفعالية الذات لدى العينة، ووجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي وفعالية الذات حسب مدة المرض لدى عينة

الدراسة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي وفعالية الذات حسب المستوى التعليمي لدى عينة الدراسة من النساء المصابات بسرطان الثدي.

دراسة مورادي وآخرون (Moradi, et. al, 2017)، في باكستان، **بعنوان: دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونوعية الحياة لدى مريضات سرطان الثدي في مرحلة العلاج الكيميائي(Investigating the relationship between self-efficacy and quality of life in breast cancer patients receiving chemical therapy).** هدفت الدراسة إلى تعرف أهمية الكفاءة الذاتية ودورها في تعامل المريضات مع المرض والتحقق من العلاقة بينها وبين نوعية الحياة، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، شملت العينة (100) مريضة مصابة بالسرطان، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة. توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية ودرجاتهم على أبعاد مقياس نوعية الحياة (بعد الصحة الجسدية، بعد الصحة النفسية، بعد العلاقات الاجتماعية، والرضا عن الحياة.

دراسة أسماء، وعدوان، (2018) بعنوان: **فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية (المتممات المناعيةC4 –C3) لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.** هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فعالية الذات المدركة والاستجابة المناعية (المتممات المناعية C4 –C3) لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي، وتعرّف الفروق في مستوى فعالية الذات المدركة حسب متغيري نوع العلاج الذي يخضعن له وفترات تلقي العلاج، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، أما الأدوات المستخدمة في هذا الإطار فقد تمثلت في مقياس فعالية الذات المدركة، وأخذ مستوى المتممات (C4 –C3). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين فعالية الذات المدركة والاستجابة المناعية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فعالية الذات المدركة حسب نوع العلاج المتبع، وحسب فترات تلقي الجرعات العلاجية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

دراسة أريكان (Arıkan, et. al, 2020) **بعنوان: تحديد الكفاءة الذاتية وصورة الجسد والتوافق الزواجي للنساء المصابات بسرطان الثدي. (Determination of Self-Efficacy, Body Image and Sexual Adjustment of Women with Breast Cancer)**. هدفت الدراسة إلى تحديد الكفاءة الذاتية وصورة الجسد والتوافق الزواجي للنساء المصابات بسرطان الثدي اللواتي تلقين العلاج الكيميائي، تم اتباع المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة (117) إمرأة مصابة بسرطان الثدي، تم استخدام مقياس استراتيجيات تعزيز الصحة، ومقياس التوافق الزواجي، ومقياس صورة الجسم. وجدت هذه الدراسة أن النساء المصابات بسرطان الثدي لديهن كفاءة ذاتية منخفضة، وأن صورة الجسد المنخفضة كان لها تأثير سلبي على التوافق الزواجي.

دراسة محمد، والشريف (2020) **بعنوان: التفاؤل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي بالمركز القومي للعلاج بالأشعة بولاية الخرطوم.** هدفت الدراسة لمعرفة التفاؤل وعلاقته بالكفاءة الذاتية للمصابات بسرطان الثدي بالمركز القومي للعلاج بالأشعة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، تم تطبيق مقياس التفاؤل ومقياس الكفاءة الذاتية على عينة بلغت (100) مصابة. توصلت إلى النتائج الآتية: يتسم التفاؤل لدى المصابات بسرطان الثدي بالانخفاض، كما تتميز الكفاءة الذاتية بالارتفاع ولا توجد علاقة ارتباطية بين التفاؤل والكفاءة الذاتية للمصابات بسرطان الثدي، وتوجد فروق في الكفاءة الذاتية للمصابات بسرطان الثدي تبعاً للحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات ولا توجد فروق في الكفاءة الذاتية للمصابات بسرطان الثدي تبعاً للعمر والمستوى التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها: باستعراض الدراسات السابقة إن البحث الحالي يتناول الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي، وهذا ما اتفق به مع بعض الدراسات السابقة، حيث ركزت الدراسات السابقة على الكفاءة الذاتية لدى مرضى سرطان الثدي، كما ركزت على دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى مثل (تقبل العلاج، ونوعية الحياة، وصورة الجسد والتوافق الزواجي، والتفاؤل) كدراسة كل من رحاحلية وجبالي (2010)، وموردي وآخرون (Moradi, et. al, 2017)، أريكان (Arıkan, et. al, 2020)، ومحمد والشريف، (2020)، بينما تناول

البحث الحالي الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل(الحالة الاجتماعية، مدة الاصابة بالمرض، العمل، العمر، المستوى التعليمي). اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام نفس المنهج العلمي، وهو المنهج الوصفي، واختلف مع دراسة عويضة وحمدي (2015) التي اتبعت المنهج تجريبي، وقد تمت الافادة من الدراسات السابقة في وضع الأسس النظرية للبحث، وفي استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث عينة ومجتمع البحث(الناجيات من سرطان الثدي) التي لم تشتمل أية دراسة ميدانية محليّة على ذلك على حد علم الباحثة.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام 2020.

الحدود المكانية: اقتصر إجراء البحث على مستشفى تشرين الجامعي قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية في مدينة اللاذقية.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على الناجيات من سرطان الثدي في مدينة اللاذقية.

الحدود الموضوعية: تمثلت في دراسة الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير (الحالة الاجتماعية، مدة الاصابة بالمرض، العمل، العمر، المستوى التعليمي) لدى الناجيات من سرطان الثدي في قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في معالجة موضوع بحثها، الذي يعرّف بأنَّه "جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما توجد فعلاً في الواقع، ويعَّبر عنها كيفياً وكمياً، ويوضح خصائصها وارتباطها مع ظواهر أخرى" (بوحوش والذنيبات، 2007، 232).

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من الناجيات من سرطان الثدي في مدينة اللاذقية المترددات إلى مستشفى تشرين قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية، وتم اختيار عينة ميسرة بلغت

عند التطبيق (145) مريضة، وقد وُجِّهَ إليهن مقياس البحث، عاد منه (133)، وتم إهمال (11) نتيجة عدم اكتمال استجابات بعض المريضات الناجيات من سرطان الثدي عليها، لتصبح العينة مؤلفةً في صورتها النهائية من (122) ناجية، وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (47.66) وبانحراف معياري مقداره (7.45). وتوزعت عينة الناجيات من سرطان الثدي بحسب المتغيرات على النحو الوارد في الجدول (1).

جدول (1): توزع عينة البحث بحسب متغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة %
الحالة الاجتماعية	عازبة	45	%36.9
	متزوجة	77	%63.1
مدة الاصابة بالمرض	أقل من 5 سنوات	42	%34.4
	5 سنوات فأكثر	80	%65.6
العمل	تعمل	65	%53.3
	لا تعمل	57	%46.7
العمر	أقل من 40 سنة	35	%28.7
	40 سنة فأكثر	87	%71.3
المستوى التعليمي	غير متعلمة	9	%7.4
	تعليم أساسي	37	%30.3
	تعليم ثانوي	37	%30.3
	تعليم جامعي	39	%32
المجموع		122	%100

أداة البحث: مقياس الكفاءة الذاتية:

استخدم في البحث الحالي مقياس الكفاءة الذاتية العامة لشفارتسر وجيروزيليم (Schwarzer & Jerusalem, 1989)، والذي أعد الصيغة العربية له سامر رضوان (1997)، "وهو معد لقياس الكفاءة الذاتية للشخص حول وعيه وتقديره لما يمتلكه من قدرات وإمكانات تجعله قادر على التغلب على عدد كبير من مشكلات الحياة التي تواجهه. وهو مقياس واسع الانتشار عالمياً ويحتوي على عشرة بنود ويتصف بمعاملات صدق وثبات مناسبتين تجعلان منه أداة موثوقة للاستخدام، وقد قدر معامل صدقه ب

(0.85)، ومعامل ثباته بـ (0.71)، وكانت جميع قيم معامل الثبات للقيم منفردة أعلى من (0.8). وتألف المقياس في صيغته الأصلية من عشرة بنود يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا، نادراً، غالباً، دائماً)، ويصحح مقياس الكفاءة الذاتي بالاعتماد على منح الدرجات تبعً للإجابات كالآتي: (لا: الدرجة 1، نادراً: الدرجة 2، غالباً: الدرجة 3، دائماً: الدرجة 4)، ويتراوح المجموع العام للدرجات بين (10 - 40) حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة، والدرجة العالية إلى ارتفاع توقعات الكفاءة الذاتية العامة. تتراوح مدة التطبيق بين (3 – 7) دقائق ويمكن إجراء التطبيق بصورة فردية أو جمعية (رضوان، 2010، 16).

وطبق المقياس على أفراد عينة البحث من الناجيات من سرطان الثدي، وتكون المقياس من قسمين: الأول: الأول يشمل المعلومات الأساسية عن الناجيات من سرطان الثدي، وهي (الحالة الاجتماعية، ومدة الاصابة بالمرض، والعمل، و العمر، المستوى التعليمي)، والثاني شمل بنود المقياس.

وقد قامت الباحثة وقبل تطبيق المقياس بحساب الخصائص السيكومترية له من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، بالاعتماد على **الصدق الذاتي**، وتم التحقق من منه بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وقد بلغ (0.96)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على صدق مقياس الكفاءة الذاتية، إضافة إلى ذلك تم التحقق من صدق المقياس بالاعتماد على **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التَّمييزي)** من خلال ترتيب درجات إجابات العينة الاستطلاعية التي بلغت (22) ناجية من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي، ترتيباً تنازلياً، ثُم اختيار أعلى (25%) من الدرجات المتحصّلة على هذا المقياس التَّي تمثّل الفئة العليا من الدرجات، ومقارنتها بأدنى (25%) من الدرجات التَّي تمثل الفئة الدنيا، وتمَّ حساب المتوسّط الحسابي والدَلَالَة الإحصائيّة للفرق بين متوسطي درجات الفئتين لكلّ مجموعة من العيّنة الإحصائيّة باستخدام اختبار (t) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): صدق المقارنة الطرفيَّة مقياس الكفاءة الذاتية الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعيَّة

الفئة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (P)	القرار
الربع الأدنى	14.33	2.94	-15.32	0.000	دال عند

الربع الأعلى	36.5	1.97			0.01

يتبيّن من خلال قراءة الجدول (2) أنّ قيمة الاحتمال (p = 0.000)، وهي أقلّ من (0.05)، ودالّة عند مستوى (0.01)، وبالتالي تُوجَدُ فُروقٌ ذات دَلَالَة إحصائيّة بين متوسطي درجات الربع الأعلى والأدنى، وهذا يدلّ على أنّ مقياس الكفاءة الذاتية صادق وقادر على قياس ما وضع لأجله.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بند من بنود المقياس ومجموع درجاته الكلية، كما هو موضح في الجدول (3)، ويلاحظ من قراءته أنّ معظم الترابطات بين البنود الفرعية للمقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0.01). ممّا يدل على أنّ المقياس صادق، وأنه يقيس ما وضع لقياسه.

جدول (3): معاملات الارتباط الدّاخليّة بين كل بند من بنود المقياس والدّرجة الكليّة له

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	**0.777	0.000	6	**0.889	0.000
2	**0.761	0.000	7	**0.911	0.000
3	**0.738	0.000	8	**0.827	0.000
4	**0.632	0.002	9	*0.843	0.000
5	**0.752	0.000	10	**0.69	0.000

*** دال عند مستوى الدّلالة 0.05 ** دال عند مستوى الدّلالة (0.01)**

وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، على عينة بلغت (22) مريضة ناجية من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي، وقد معامل بلغ ألفا كرونباخ (0.929)، الأمر الذي يشير إلى معامل ثبات مقبول، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات بحيث يمكن تطبيقها على عينة البحث، كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال التَّجزئة النّصفية (Split-Half Method)، إذ قسم المقياس إلى نصفين، يضم الأول العبارات الزّوجية، والثّاني العبارات الفردية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النّصفين، وقد بلغ (0.923)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) وقد

بلغ (0.96)، كما تم حساب معامل غوتمان (Guttman)، الذي بلغ (0.958)، وهو معامل مقبول، يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

النتائج ومناقشتها

الإجابة عن سؤال البحث الرئيس، ومناقشته: ما درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية)؟

للوصول إلى درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي، تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل بند من بنود المقياس، ورتبت العبارات تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، وتم وصف درجة الكفاءة الذاتية على النحو الآتي: (من 1 – 1.99) منخفضة، من (2 – 2.99) متوسطة، و(3 – 4) مرتفعة، وجاءت النتائج على النحو المدرج في الجدول (4).

جدول (4): إجابات عينة البحث حول درجة الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث من الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
1	عندما يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى إليه فإني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مبتغاي.	2.75	0.97	متوسطة
2	إذا ما بذلت من الجهد كفاية، فإني سأنجح في حل المشكلات الصعبة.	2.86	0.97	متوسطة
3	من السهل عليَ تحقيق أهدافي ونواياي.	3	0.95	مرتفعة
4	أعرف كيف أتصرف في المواقف غي المتوقعة.	3.06	1.13	مرتفعة
5	أعتقد بأني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت مفاجئة لي.	3.16	1.12	مرتفعة
6	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع دائماً الاعتماد على قدراتي الذاتية.	2.86	1.06	متوسطة
7	مهما يحدث فإني أستطيع التعامل مع ذلك.	3.49	0.86	مرتفعة
8	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني.	3.02	1.08	مرتفعة
9	إذا ما واجهني أمر جديد فإني أعرف كيفية التعامل معه.	3.26	0.98	مرتفعة
10	أمتلك أفكاراً متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	2.98	1.06	متوسطة
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية		30.45	5.13	مرتفعة

يتبيّن من قراءة الجدول (4) أن درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (30.45)، وانحراف معياري بلغ (5.13) وتراوحت درجات الإجابات ما بين المرتفعة والمتوسطة. وتعزو الباحثة ارتفاع درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي إلى طبيعة ومرحلة المرض والسيطرة عليه فلم يعد مهددا لحياتها رغم صعوبة فكرة إصابتها به. كما أن النظرة إلى سرطان الثدي كمرض أخذت بالتغير، وهذا يعني أن المرض لم يعد له تلك النظرة المريبة والمثيرة للشفقة للمريضة بتلك الدرجة التي ظهر بها المرض في بداياته، فتحسنت حالتها النفسية وتأقلمت مع المرض، وأصبحت قادرة على التحكم في انفعالاتها والسيطرة عليها وتغيير نمط حياتها للتعايش مع طبيعة هذا المرض، مما يدل أن الناجية من سرطان الثدي قد تتمتع بقدر كافي من التحكم والسيطرة على المواقف المختلفة للمرض. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صالح وحسن بكر (2014)، التي بينت ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي، ومع دراسة محمد، والشريف، (2020) التي بينت أن الكفاءة الذاتية تتميز بالارتفاع لدى المصابات بسرطان الثدي، واختلفت مع نتيجة دراسة (Arıkan, et. al, 2020) التي وجدت أن النساء المصابات بسرطان الثدي لديهن كفاءة ذاتية منخفضة.

اختبار فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة، ومتزوجة)، استخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار (t) للفرق في الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
عازبة	45	27.47	2.53	-5.473	0.000	دال
متزوجة	77	32.19	5.46			

يتضح من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً وفق متغير الحالة الاجتماعية، فقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا الفرق جاء لصالح الناجيات من سرطان الثدي المتزوجات. وترى الباحثة أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المرأة المتزوجة بحكم المسؤوليات الكثيرة الملقاة على عاتقها تصبح أكثر اتزان انفعالي وأكثر قدرة على التحكم في انفعالاتها، وأكثر قدرة على مواجهة الصعوبات وتخطيها، وأقدر على التكيَّف الاجتماعي، إذ تحاول إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهها، وتعمل في الظروف المختلفة لتستطيع أن تقوم بواجباتها بشكل جيد، وكذلك رغبتها في مقاومة المرض لتعيش فترة أطول من أجل أولادها، يعكس تماماً كفاءتها الذاتية. واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد، والشريف (2020) التي بينت أن الكفاءة الذاتية لدى المصابات بسرطان الثدي جاءت لصالح المتزوجات، ومع دراسة (Manos, et. al, 2005) التي أشارت إلى أن تقدير الذات جاء لصالح المتزوجات المصابات بسرطان الثدي.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير مدة الاصابة بالمرض. للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير مدة الاصابة بالمرض (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، استخدم اختبار (t)، كما هو مبين في جدول (6).

جدول(6):نتائج اختبار (t) للفرق في الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغير مدة الاصابة بالمرض

مدة الاصابة بالمرض	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
أقل من 5 سنوات	42	29.98	5.97	−0.74	0.461	غير دال
5 سنوات فأكثر	80	30.70	4.64			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق دال إحصائياً وفق متغير مدة الاصابة بالمرض، فقيمة الاحتمال بلغت (0.461)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05). أي أن مدة الإصابة بالمرض لم تؤثر على الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان

الثدي، وقد يعود ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية لدى المريضة تتأثر بعوامل أخرى (كالمستوى التعليمي، ومستوى خبرتها عن المرض، والدعم الاجتماعي، والحالة النفسية)، بغض النظر عن مدة الإصابة بالمرض. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة صالح وحسن بكر (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين فاعلية الذات ومدة الإصابة بالمرض، أي كلما زادت مدة المرض كلما انخفض مستوى فعالية الذات لدى مريضات سرطان الثدي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عدوان (2017) التي بينت أن فعالية الذات لدى المصابات بسرطان الثدي تختلف باختلاف مدة الإصابة لصالح المصابات حديثاً، تفسر الباحثة الاختلاف بهذه النتيجة ربما لوجود اختلاف كبير في العينتين، أي بين المصابات بسرطان الثدي عموماً فهؤلاء قد يشملن الكثير من المصابات في مراحل متقدمة وخطيرة من المرض، بينما الناجيات من سرطان الثدي في البحث الحالي فإنهن قد حققن شفاءً أو سيطرة على المرض.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير العمل. للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل)، استخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7):نتائج اختبار (t) للفرق في الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغير العمل

العمل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
تعمل	65	29.18	4.35	-3.01	0.003	دال
لا تعمل	57	31.89	5.58			

يتضح من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً وفق متغير العمل، فقيمة الاحتمال بلغت (0.003)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا الفرق جاء لصالح الناجيات من سرطان الثدي العاملات. فالناجية من سرطان الثدي التي تمتلك دخلاً تسطيع ولو جزئياً تأمين وسداد احتياجاتها عموماً سواءً الأدوية أو تكاليف العلاج الأخرى مقارنة بالناجيات غير العاملات، وبرأي الباحثة عدا عن الجانب المادي للعمل

فإن له جانب معنوي يمنح الناجية شعورا بالاستقلالية والقوة والعطاء والاستمرارية ويشغلها عن الاستمرار في التفكير بالمرض كما يخرجها من حالة الوحدة التي هي مبعث للإحباط والخوف والاستسلام للمرض، فيمنحها زملاء العمل دعما اجتماعيا ونفسيا. اتفقت نتيجة البحث هذه مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Seo, and Lim, 2016) التي بينت أن الكفاءة الذاتية تأثرت بمتوسط الدخل الشهري، وبالنفقات الطبية المرتفعة التي أثرت على مستوى الكفاءة الذاتية للناجيات من سرطان الثدي.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير العمر. للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير العمر (أقل من 40 سنة، 40 سنة فأكثر)، استخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار (t) للفرق في الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغير العمر

العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
أقل من 40 سنة	35	27.34	3.1	-4.587	0.000	دال
40 سنة فأكثر	87	31.70	5.26			

يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً وفق متغير العمر، فقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا الفرق جاء لصالح الناجيات من سرطان الثدي ذوات الأعمار (40 فأكثر). قد تعود هذه النتيجة إلى أن الكفاءة الذاتية هي متغير نفسي قابل للنمو والتعديل بزيادة الخبرات والتحديات والمواقف التي تزداد مع العمر، كما أن الناجية ذوات الفئة العمرية الصغيرة (40 سنة فأقل)، تواجه صعوبة كبيرة في تقبلها حقيقة مرضها؛ فالآثار الناجمة عن المرض والعلاج تؤثر عليها سلبا بشكل أكبر فهي في مقتبل العمر و مرحلة بداية تأسيس حياتها الزوجية أو الأسرية (مسألة الانجاب ومسؤولية رعاية أطفال صغار لديها، وحداثة التحاقها بالعمل، مقارنة مع النساء الناجيات من سرطان الثدي ممن تزيد أعمرهن عن (40 سنة)، إذ تكون الآثار الجانبية أقل قساوة، ويمتلكن القدرة على التحكم والالتزام في

تسيير المرض والتعايش معه. "تميل الأورام التي يتم تشخيصها في سن أصغر إلى أن تكون أكثر عدوانية وأقل استجابة للعلاج" [4]. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Manos, et. al, 2005) التي بينت أن تقدير الذات جاء لصالح الأكبر في العمر (43 – 55). واختلفت مع دراسة صالح وحسن بكر (2014) التي بينت وجود علاقة عكسية بين فاعلية الذات والعمر لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، أنه كلما زاد العمر كلما انخفض مستوى فعالية الذات لديهن. كما اختلفت مع خطأ دراسة محمد، والشريف (2020) التي بينت عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي تبعاً للعمر.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي بمدينة اللاذقية (قسم المعالجة الكيميائية والشعاعية) تبعاً لمتغير المستوى التعليمي. للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (غير متعلمة، تعليم أساسي، تعليم ثانوي، تعليم جامعي)، تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة البحث من الناجيات من سرطان الثدي على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
غير متعلمة	9	28	1.80	0.60
تعليم أساسي	37	28.59	4.27	0.70
تعليم ثانوي	37	28.7	3.16	0.52
تعليم جامعي	39	34.44	5.67	0.91
المجموع	122	30.45	5.13	0.46

ولإظهار الفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويظهر الجدول (10) هذه الفروق.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغيّر المستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار

بين المجموعات	913.967	3	304.656	15.877	0.000	دال
داخل المجموعات	2264.238	118	19.188			
المجموع	3178.205	121				

يتبين من قراءة الجدول (10) وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وللكشف عن طبيعة هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق بين إجابات

عينة البحث من الناجيات من سرطان الثدي تبعاً لمتغيّر المستوى التعليمي

(I)المستوى التعليمي	(J) المستوى التعليمي	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
تعليم أساسي	غير متعلمة	0.595	0.987	غير دال
تعليم ثانوي	غير متعلمة	0.703	0.98	غير دال
	تعليم أساسي	0.108	1	غير دال
تعليم جامعي	غير متعلمة	6.436(*)	0.002	دال
	تعليم أساسي	5.841(*)	0.000	دال
	تعليم ثانوي	5.733(*)	0.000	دال

يتبيَّن من الجدول (11) أن هذه الفروق التي ظهرت بين إجابات أفراد العينة من حملة الإجازة الجامعية وكل من الناجيات من سرطان الثدي غير المتعلمات، وممن يحملن شهادة التعليم الأساسي، وشهادة التعليم الثانوي لصالح الناجيات من سرطان الثدي من حملة الإجازة الجامعية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الناجية من سرطان الثدي ذات المستوى التعليمي الأعلى قد يكون لديها القدرة أكثر على فهم وجمع المعلومات المتعلقة بحالتها المرضية، والاستفسار حول كيفية العلاج وتأثيراته الجانبية، وأكثر قدرة على التواصل مع الطاقم الطبي؛ وبالتالي هذا ما يجعلها أكثر قدرة على التعامل مع المرض وصعوباته؛ إذ يجعلها هذا أكثر وعيا من غيرها باختلاف كل حالة مرضية عن الأخرى، ويجعلها أكثر من غيرها تهيؤاً وتقبلاً للمرض والألم والأعراض الجسمية المصاحبة له. إن الناجية ذات المستوى التعليمي المرتفع غالبا ما تمتلك القدرة

على تمييز المعلومات الصحيحة حول مرضها التي تؤثر على معتقداتها و دافعيتها ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات والعقبات التي تعترضها. هذه النتيجة اتفقت مع دراسة صالح وحسن بكر (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين فاعلية الذات والمستوى التعليمي لدى المصابات بسرطان الثدي، أي كلما زاد العمر كلما زاد مستوى فعالية الذات لديهن، ومع دراسة (Zahra, and Alireza, 2015) التي أكدت على أن هناك علاقة ارتباطية بين فعالية الذات للمريضة المصابة بسرطان الثدي وبين المستوى التعليمي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Seo, and Lim, 2016) التي بينت أن الكفاءة الذاتية تأثرت سلباً بالمستوى التعليمي المنخفض لدى الناجيات من سرطان الثدي، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عدوان (2017) التي بينت أن المستوى التعليمي لم يكن له أثر كبير في الكفاءة الذاتية لدى المصابات بسرطان الثدي، وكذلك مع دراسة محمد، والشريف (2020) التي بينت عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمستوى التعليمي.

الاستنتاجات:

نستنتج أن الكفاءة الذاتية مرتفعة لدى الناجيات من سرطان الثدي في مستشفى تشرين الجامعي في مدينة اللاذقية. ويوجد تباين في درجة الكفاءة الذاتية للناجيات حسب متغيرات الدراسة: إن غالبية الناجيات المتزوجات كفاءتهن الذاتية أعلى من الأخريات حسب الحالة الاجتماعية، وإن غالبية الناجيات العاملات كفاءتهن الذاتية أعلى مقارنة بغيرهن من غير العاملات، وأن الناجيات من ذوات الأعمار (40 فأكثر) كفاءتهن الذاتية أعلى مقارنة بذوات الأعمار الأقل، وأخيراً غالبية الناجيات من سرطان الثدي من حملة الإجازة الجامعية لديهن كفاءة ذاتية أعلى مقارنة بذوات المستوى التعليمي الأقل فالأقل. بينما لم تظهر فروق ولم تتأثر درجة الكفاءة الذاتية باختلاف مدة الإصابة بالمرض لدى الناجيات.

هذا يؤكد أن الكفاءة الذاتية متغير نفسي ثابت لدى الناجية من سرطان الثدي وبالوقت ذاته قابل للتعديل والزيادة؛ حيث يمكن تحسينها ورفع مستواها لديهن بالتعلم والنجاح في كسب المعارف والمهارات ومن خلال الاستفادة من التعرض لمزيد من خبرات وتجارب الحياة، وهي تتأثر بوجود دعم نفسي اجتماعي مادي.

مقترحات البحث

بناء على هذه النَّتائج، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

- إقامة ندوات وورش عمل لزيادة الوعي الذي يدعم الكفاءة الذاتية لدى مريضات سرطان الثدي.
- تطبيق برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الذاتية نحو الحياة لدى الناجيات من سرطان الثدي.
- الوقوف علي المشكلات النفسية التي تواجه الناجيات من سرطان الثدي.
- الاهتمام برفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى مريضات سرطان الثدي بعد العلاج، والعمل على تحسين هذه الكفاءة عن طريق الزيارات واللقاءات الدورية معهن.

كما قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

- دراسة الكفاءة الذاتية مع متغيرات أخرى كـ (الدعم الاجتماعي، والمرونة النفسية، والضغوط النفسية وجودة الحياة، وتقبل العلاج) لدى مريضات سرطان الثدي.
- إجراء دراسات حول فاعلية برامج إرشادية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية في مواجهة المرض لدى الناجيات وغير الناجيات من سرطان الثدي.
- إجراء دراسات حول فاعلية برامج إرشادية لمساعدة الناجيات من سرطان الثدي في تحسين صورة الجسد لديهن.

المراجع العربية:

1.أبو غالي، عطاف (2012): ***فعالية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى.*** مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، م(20)، ع(1)، 619 – 754.

2.أبو غبوش، ميرفت يوسف (2017): ***فاعلية برنامج إرشادي لتعزيز استراتيجيات التدبر لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة الخليل.*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

3.أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق (2010): ***العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية.*** مجلة جامعة دمشق، م26، ع4، 2010، 317 – 285.

4.أسماء، خلاف وعدوان، يوسف (2017): ***التوافق النفسي وعلاقته فعالية الذات لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي.*** مجلة العلوم الاجتماعية، الجزائر، ع(25)، 323 – 336.

5.بوحوش، عمار والذنيبات، محمد (2007): ***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث.*** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

6.الخوري، سميح (2000): ***دليل المرأة في حملها وأمراضها.*** عمان: دار الآفاق، الأردن.

7.ديكسون، مايك (2013): ***سرطان الثدي.*** ترجمة: هنادي مزبودي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، دار المؤلف، السعودية.

8.رحاحلية، سمية، وجبالي، ونور الدين (2010): ***الكفاءة الذاتية وعلاقتها بتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر بانتة، الجزائر.

9.رشيدة، شدمي (2014): ***واقع الصحة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي،*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

10.رضوان، سامر (2010): ***أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق.*** مجلة دراسات نفسية. ع3، 9 – 34.

11.سعادي، وردة (2009): ***سرطان الثدي لدى النساء وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر.

12.شاهين، جميل (2018): ***ارتفاع نسبة الاصابة بالسرطان في سورية***، مركز فيريل للدراسات، برلين، ألمانيا.

13.صالح حمه، يوسف وحسن بكر، مها (2014): ***فاعلية الذات لدى المصابات بسرطان الثدي في إقليم كردستان***، جامعة ديالي، مجلة الفتح للبحوث النفسية والتربوية، ع(9)، 2 – 26.

14.عدوان، يوسف (2017): ***فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية (المتممات المناعيةC4 –C3) لدى النساء المصابات بسرطان الثدي***، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، م(9)، ع(1)، 159 – 186.

15.عزوز، اسمهان (2015): ***مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة والكفاءة الذاتيّة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

16.فيصل، فرشي (2011): ***التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية.*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

17.قروي، فرحة (2017): ***التوافق النفسي لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

18.كوبر، جيفري (2004): ***السرطان دليل لفهم الأسباب والوقاية والعلاج، المكتبة الأكاديمية***. ترجمة: شلبي، رفعت، القاهرة: المكتبة الأكاديمية، مصر.

19.محمد، نسية والشريف، حسين (2020): ***التفاؤل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي بالمركز القومي للعلاج بالأشعة بولاية الخرطوم***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان.

20.الموقع الرسمي لبيانات منظمة الصحة العالمية (2017): World Health Rankings.Live Longer Live Better. Breast cancer in Syria.2017. http://www.worldlifeexpectancy.com/syria-cancer.

المراجع الأجنبية:

21. American Cancer Society (2014): ***Breast cancer facts & figures 2013-2014.*** Atlanta: American Cancer Society.
22. Arıkan, F & Körükçü, Ö & Şenol, H (2020): ***Determination of Self-Efficacy, Body Image and Sexual Adjustment of Women with Breast Cancer.*** Eur J Breast Health, 16(4), 282–289.
23. Awick, E. (2017): ***Physical activity, self-efficacy and self-esteem in breast cancer survivors.*** Psycho-Oncology, 26(10),1625-1631.
24. Cheever, K. & Smeltzer, S.& Bare, B.& Hinkle, J- Brunner (2008): Suddarth's Texbook Of Medical: *Surgical Nursing*. USA: Lippincott Williams & Wilkins, 2008, 234p.
25. Ganz, P. A., Kwan, L., Stanton, A. L., Krupnick, J. L., Rowland, J. H., Meyerowitz, B. E., (2004). Quality of life at the end of primary treatment of breast cancer: first results from the moving beyond cancer randomized trial. *Journal of the National Cancer Institute,96*(5), 376-387.
26. Haugland, T (2016). ***Association between general self-efficacy, social support, cancer-related stress and physical health-related quality of life.*** Health and Quality of Life Outcomes, 14(1), 2 - 11.
27. Manos, D & Julia, S & Maria, J & Nuria, M (2005): ***Body Image In Relation To Self-Esteem In A Sample Of Spanish Women With Early-Stage Breast Cancer,*** Psicooncología. 2(1). 103-116.
28. Moradi, R & Mostafa, A & Mohammad, &, Seyed A & Mohammad K (2017): ***Investigating the relationship between self-efficacy and quality of life in breast cancer patients receiving chemical therapy***, Bali Medical Journal (Bali Med J), 6(1), 6 -11.
29. National Institutes of Health in . U.S.A (2019): ***National Cancer Institute. U.S.*** Department of Health and Human Services, 80P.
30. Phillips, S. & McAuley, E. (2014**): *Physical activity and quality of life in breast cancer survivors: The role of self-efficacy and health status.*** Psycho-Oncology, 23(1), 27-34.

31. Rust, C. J.(2012) ***Medication Adherence and Self-Efficacy Among African American Breast Cancer Survivors***. Doctoral Dissertations, University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1559
32. Seo, Mi Hye and Lim, Kyung Hee (2016): ***The Effects of Fatigue and Distress on Self-efficacy among Breast Cancer Survivors.*** Journal of Adult Nursing, 28(4), 378-387
33. World Health Organization (2019): ***Cancer control: knowledge into action.*** guide for effective programmes: early detection.
34. Zahra, N & Alireza, A (2015): ***Cancer Related Self-Efficacy in Iranian Women with Breast Cancer***. Women's Health Bull, 2(2), 232- 248.

واقع استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مدينة دمشق

إعداد الباحث خلدون سليمان المصطفى، طالب دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية– جامعة دمشق. العام الدراسي: 2019 -2020

اشراف الدكتور: محمد صليبي

ملخص

هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. تكونت عينة الدراسة من (428) معلما وموجها تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي 2020/2019م كما أظهرت نتائج الدراسة ع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية استراتيجيات التقويم البديل تُعزى لأثر النوع التعليم والمؤهل العلمي.

وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

- درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل الحلقة كان بدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

مصطلحات البحث: استراتيجيات التقويم البديل، أدوات التقويم البديل، معلمي الحلقة الثانية.

The extent of Using the mind Map Strategy from teachers of the Second Basic Education school in Damascus city From the point of view of teachers and mentors

Abstract

The research aims to identify the extent of using the mind map strategy from teachers of the second basic education school in Damascus city, also aimed to know the differences between the average scores of teachers according to the following variables (kind of schooling, Academic qualification). The sample of this research was consisted of (428) Teachers And directed, The tool of the study was the questionnaire prepared by the researcher. The research found the following results:

1. The extent of using the mind map strategy from teachers of the second basic education school in Damascus city was in median degree.
2. There were statistically significant differences between the mean scores of teachers about the extent of using the mind map strategy due to the kind of schooling variable favor for special teaching.
3. There were statistically significant differences between the mean scores of teachers about the extent of using the mind map strategy due to the variable of academic qualification favor high qualification.

Key words: Map Strategy, Teachers of the Second Basic Education school, Damascus city.

1- مقدمة البحث:

يمر العالم في السنوات الأخيرة بتغيراتٍ متسارعة، أصبح معها التغيير هو الثابت الوحيد الذي يتم التعاملُ معه، وهذا ما فرض على مؤسسات المجتمع ضرورة التعامل مع هذا التغيير من خلال التخطيط والتطوير، بما يواكب هذا التسارع، ومن أبرز ما يمر به العالم اليوم هو تغير المعرفة، وتضخمها في كافة الميادين والتخصصات.

ويمثل التقويم الحديث احد اهم المداخل الحديثة لتطوير التعلم والتي تقوم على المتعلم في كل جوانب تعلمه، حيث أخذ يهتم بترجمة الأهداف التربوية إلى إجراءات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وإعداد الأدوات اللازمة لعملية التقويم من الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة وتحليل البيانات التي جمعت عبر هذه الأدوات، وأصبح هدف التقويم هو التشخيص والعلاج، إن عملية التقويم الحديثة تستند على القاعدة لتي ترى أن العملية التربوية عملية منظمة ومتتابعة متسلسلة تهدف إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف، وتزويد المعلمين ببيانات عن نتائج أدائهم، بهدف تطوير العملية التعلمية.

وعلى ذلك ان تقويم أداء معلم الحلقة الثانية وممارساته ركنا مهماً في العملية التعليمية– التعلمية نفسها، لما له من تأثير قوي ومباشر في أدائه أو سلوكه التعليمي وممارساته التدريسية من جهة، وفي المتعلم في فكره ووجدانه، وسلوكه من جهة أخرى، كما تشير أدبيات تدريس العلوم إلى أن إستراتيجيات التقويم في العلوم تنسجم مع عمليات نظرية التعلم، والبنائية، واستراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم، وحركات إصلاح مناهج العلوم وتدريسها(عفانة، 2011).

وان المناهج بحاجة إلى المراجعة والتغيير والتطوير بصورة مستمرة ؛ لارتباطها الكبير بالتغيرات الهائلة والمتسارعة في مجال العلوم والتقنية، و التي أدت إلى حدوث تغيرات كبيرة في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.وكونها احد مصادر الأساسية التي تحقق أهداف حركات الإصلاح التربوي ولذلك يؤكد على ضرورة أن يصمم منهج بطريقة تحقق اعلى مستويات المعرفة والمهارة و أن مناهج ال للقرن الحادي

والعشرين هي مناهج ديناميكية سريعة التغير ، تستثمر إمكانيات العلم و التكنولوجيا و استخداماتها في حياة الأفراد كأساس لمحتوياتها، و تهدف إلى إعداد مواطن متقبل للتطوير يحسن استخدام أدوات العلم و لديه المهارات الأساسية التي هي من أهم ما يجب أن نسلح به كل مواطن، و هذه المناهج لابد أن تخضع للتجريب و التقويم المستمر و التعديل بما يتماشى مع المتغيرات المتسارعة في هذا القرن ،و أحدث من مستحدثات في التربية العلمية.

وفي ضوء ذلك، لابد من انسجام وتواؤم بين الحركات الإصلاحية لمناهج وطرائق التقويم وتقنياته حتى تتحقق الأهداف المنشودة، والغايات المرسومة المتمثلة في نواتج التعلم ومخرجاته، ولقد كان الاهتمام بتطوير عملية التقويم ظاهراً من خلال تحديث مناهج التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، وأكدت أن التقويم جزء أساسي من مكونات عملية التعلم والتعليم، ويهدف إلى تحديد مقدار ما يحقق من الأهداف وذلك من خلال تمثل الطلاب للمعرفة العلمية وبنائها، وقدرتهم على استخدامها في المواقف المختلفة وامتلاكهم العمليات العلمية، وقدرتهم على تحليل المشكلات الاجتماعية ذات العلاقة بالعلوم، وتمثيلهم للقيم والاتجاهات والميول العلمية (زيتون، 2007)، وتبعاً لذلك يسعى البحث الحالي إلى استقصاء درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل.

2- مشكلة البحث:

باتت الحاجة ملحّة لاستخدام مداخل واستراتيجيات فعّالة في التدريس تتمحور حول المتعلّم؛ لأنه هدف التربية ومحورها الأساس، مما قد يسهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي، وتحقيق تعلماً ذي معنى، وتعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يكتسب المعرفة ليوظفها في حياته.وان الضعف في التحصيل العلمي، ووجود صعوبة في فهم واستيعاب المفاهيم العلمية بسبب طبيعتها المجردة لدى المتعلمين خصوصاً في مادة العلوم، مما يجعلهم ينفرون من دراستها، ويتدنى تحصيلهم فيها.

وكذلك فقد أشارت الدراسات التربوية مثل دراسة كل من (العرابي، 2014؛ الزعبي، 2013؛ عفانة، 2011) إلى أن المعلمون لا يمارسون إستراتيجيات التقويم البديل في تقويم الطلبة، وما زالوا يركزون على الاختبارات في تقويم طلبتهم. وفي ضوء ذلك ومن

كون مفهوم التقويم في مدارسنا أصبح مرادفا لمفهوم الامتحانات وهمه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها المعلم والمتعلم دون مراعاة للمستويات المعرفية العليا وحيث أن المعلم هو المنفذ الحقيقي لأدوات التقويم البديل وإستراتيجياته (زيتون، 2007).

ومن خلال الزيارة الميدانية لبعض مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي ووفقاً لأحاديث المعلمين ومدراء المدارس شعر الباحث أن بعض المدرسين لا يغير في طريقة تدريسه ولا يستخدم الطرق الحديثة في التقويم بالرغم من توجيهات الوزارة الحثيثة للمعلمين والمدرسين بأن يتبعوا ويواكبو طرق التدريس و التقويم الحديثة، وذلك من خلال إتباع دورات تقيمها وزارة التربية للتعريف بالمنهاج الجديد، أو من خلال تشجيع المعلمين على دراسة دبلوم التأهيل التربوي سواء من خلال التعليم المفتوح أو من خلال التعليم النظامي.

كما لاحظ الباحث أن المؤهل العلمي والإطلاع على مستجدات التربية له دور كبير في قدرة المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم و التقويم الحديثة مثل استراتيجية التقويم البديل.

ومن ناحية أخرى فقد يكون متابعة الموجهين وإدارة المدرسة دور كبير في مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم و التقويم الحديثة، وهذا قد يختلف ما بين المتابعة والاهتمام التي تحضاها مدارس التعليم الخاص ومدارس التعليم الرسمي، إذ غالباً ما يكون للتعليم الخاص قدر أكبر من الرعاية والاهتمام نتيجةً لرغبة هذه المدارس بكسب سمعة حسنة وجيدة في التعليم تمكنها من استقطاب أكبر قدر ممكن من الطلبة.

وانطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الاساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مدينة دمشق؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

1- يتوقع أن يستفيد المعلمون من نتائج هذا البحث، في تطبيق التقويم البديل واستراتيجياته. في التدريس باعتبارها إحدى استراتيجيات التقويم الحديثة.
2- يمكن أن تساعد الدراسة من الناحية العملية صناع القرار ومصممي وواضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم من الأخذ بعين الاعتبار وضع إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل ضمن تصميم المناهج.
3- زيادة وعي المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بأهمية هذا النوع من التقويم، وانعكاس أثره على تعلم الطلبة واستبقاء المعلومات.
4- الوقوف على الواقع الحالي لاستخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المدارس.
5- إن تفعيل استخدام هذه الاستراتيجية من قبل المعلمين قد يساعد الطلبة في أثناء تعلمهم، وتنمية أساليبهم في التعلم الذاتي وخصوصاً الطلبة الذين يعانون من ضخامة المنهاج الدراسي.
6- قد يلبي هذا البحث الاتجاهات العالمية للاهتمام بتنمية مهارات التفكير واستثارة الحواس إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك من خلال استخدام طرائق وأساليب تدريس وتقويم مبتكرة.

3- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

3-1- تعرفعلى درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مدينة دمشق.

3-2- تعرف الفروق بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي).

3-3- تعرف الفروق بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ إجازة/ دبلوم تأهيل تربوي فأكثر).

4- فرضيات البحث:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي)؟

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ إجازة/ دبلوم تأهيل تربوي)؟

5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **استراتيجيات التقويم البديل:**

هي إستراتيجيات تهدف مراعاة توجهات التقويم الحديثة حيث تتكامل مع عملية التدريس، فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حياتية، وتسعى إلى تحقيق نتاجات متنوعة مرتبطة بالمنهاج منها (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية القلم والورقة، استراتيجية مراجعة الذات واستراتيجية الأقران، واستراتيجية المقابلات).

- **التقويم البديل:**

التقويم الذي يركز على تقييم أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية وفي سياق واقعي، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم.

- **أدوات التقويم البديل:**

هي الأدوات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، ويستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعا لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها، ومنها (سلالم التقدير، قوائم الرصد، سجلات وصف سير التعلم، السجل القصصي، مشاريع الطلبة، ملف الإنجاز).

6- حدود البحث:

6-1- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في بعض مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

6-2- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي(2019-2020).

6-3- **الحدود البشرية:** أجري البحث على عينة عشوائية مسحوبة من المعلمين والموجهين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق بلغت (428) معلماً ومعلمة.

7- دراسات سابقة:

7-1- **دراسات عربية:**

– **دراسة** الرشيدي (2008) **بعنوان** :" تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل، ودرجة ممارستهم لها في الغرفة الصفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية في دولة الكويت للعام الدراسي 2008/2007م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق اهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج بأن هناك ارتباطات ضعيفة وغير دالة بين تصورات المعلمين وبين درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية لتثقيف معلمي العلوم بكيفية استخدام التقويم البديل في حصص العلوم.

– **دراسة** أبو خليفة وخضر وعشا وهماش (2011) **بعنوان** :" درجة توظيف معلمي العلوم الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (275) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الورقة والقلم احتلت المرتبة الأولى واستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض فقرات الاستبانة

تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والدرجة العلمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية مراجعة الذات لاستخدامها في حصص العلوم. بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهن (193) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقدُ طبِّق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على عينة الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات التي استخدمت فيها المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين المصاحب، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اختبار المجموعة التي درست علم الأحياء، باستخدام الخرائط الذهنية والمجموعة التي درست المادة ذاتها بالطريقة المعتادة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند مستوى التذكر بعد ضبط التحصيل القبلي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اختبار المجموعة التي درست علم الأحياء باستخدام الخرائط الذهنية، والمجموعة التي درست المادة ذاتها بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب بعد ضبط التحصيل البعدي. وكان من أهم المقترحات تشجيع المعلمين على استخدام الخرائط الذهنية في تدريس العلوم لما ظهر لها من أثر إيجابي في التحصيل المباشر، وعقد دورات تدريبية لتدريب المدرسين على استخدام هذه الطريقة.

– **دراسة** الطوالبة واللبدي والعمري (2012) **بعنوان** : درجة استخدام معلمو مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. وقد تم لهذا الغرض إعداد أداة مكونة من (35) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وتكونت عينة الدراسة من (1944) معلما ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات استخداما من قبل المعلمين في تقويم الطلاب هي استراتيجية التقويم بالملاحظة والتقويم بالتواصل ولقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية

أكثر استخداما لاستراتيجيات القلم والورقة واستراتيجيات التواصل واستراتيجيات التقويم الذاتي من معلمي العلوم.

دراسة أبو هاشم، وعبد الفتاح والأحمد (2013) **بعنوان** : دراسة هدفت التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (196) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن أساليب التقويم الأكثر أهمية هي اختبارات القلم والورقة، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز بدرجة تقييم مرتفعة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة وكستروم (Wikstrom, 2007) بعنوان :

- Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education. The Stockholm Institute of Education.

استقصاء أساليب التقويم الواقعي المستخدمة في المدارس العامة في استوكهولم واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (116) معلما من معلمي المدارس الأساسية، وطورت الباحثة استبانة لجمع المعلومات من أساليب التقويم الواقعي التي يستخدمها المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يستخدمون الأشكال الاعتيادية من التقويم مثل أسئلة الكتاب المدرسي أو الاختبارات التحصيلية أو الاختبارات الوطنية المحلية. وكما أوصت الدراسة بالاهتمام بأساليب التقويم البديل الحديثة، وتدريب المعلمين على استخدامها.

دراسة سيترز وجوبل (Stears & Gopal, 2010) بعنوان:

Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, South African Journal of Education

اكتشاف استراتيجيات التقويم البديل في صفوف العلوم في شمال أفريقيا، وقد طبقت أدوات التقييم الاعتيادية وأدوات التقويم البديل على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لأغراض هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج بأن المتعلمين قد تعلموا أكثر مما قد تظهره الاختبارات الاعتيادية بالرغم من أن ما تعلموه لم يكن بالضرورة علما. لذلك

أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم أساليب التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم.

8-1-تعقيب على الدراسات السابقة:

لابد من الإشارة إلى أنَّ أهم ما يتفق به هذا البحث مع الدراسات السابقة هو التأكيد على أهمية استراتيجية التقويم البديل، ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، إذ تم التعرف على أهم النقاط التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الاستبانة، وتم تحديد المنهج الذي سيستخدم بالبحث إضافةً إلى تعرف الأساليب المتبعة في معالجة النتائج وتفسيرها.

9- الإطار النظري:

تتعدد الطرق التي تسعى إلى مساعدة المُتعلّم على تحويل المحتوى المكتوب إلى قوالب تزيد من فهمه لهذا المحتوى، كما تسعى أيضاً إلى زيادة قدرته على استدعاء المعلومات مستقبلاً. شهدت السنوات الأخيرة تغيرات وتوجهات في المجالات التربوية ومنها مجال التقويم، إذا بدأت عملية قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتقويم مدى تحسن تعلمهم وتقدمهم تتجه نحو الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية، الأمر الذي يعني ضرورة إشراكهم في عملية التقويم من خلال تنمية ممارساتهم للتقويم الذاتي، ولذلك ناد أصحاب النظرية المعرفية بالاستغناء عن أساليب التقويم الاعتيادية وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي(عفانه، 2011)

محاولات لإصلاح المناهج يجب أن تتضمن إصلاح تقييم الطلبة باعتباره هدفاً رئيسياً، وأحدث التوجهات المعاصرة الحديثة في التقويم هو التقويم البديل أو الحقيقي الذي يستخدم لتقييم إنجازات الطلبة وأدائهم. ومن هنا برزت الحاجة إلى ما يسمى بالتقويم البديل. والتقويم الحقيقي والتقويم القائم على الأداء،

ويعرف مهيدات والمحاسنة (2009: 17) "التقويم البديل بأنه صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء أو إنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها".

فالتقويم البديل يقوم على الافتراض القائل "بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب وليس المعلم الذي أصبح دوره إرشاديا أكثر ما هو تلقيني. وبالتالي فإن الهدف

الأساسي لهذا التقويم هو تقديم صورة متكاملة عن جوانب تعلم الطالب (Muller, 2002).

لذا فاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل إستراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها يجعل تقويمهم لعملية تعلم وتعليم الطلبة حقيقياً وواقعيا، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات(البشير وبرهم، 2012).

استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

يقوم التقويم البديل على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند التطبيق، وأهمها أن التقويم البديل يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة، كما يهتم التقويم البديل بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاكتشاف عند الطلبة، وذلك بانشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات، واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم. ويقتضي ذلك أن يكون التقويم البديل متنوعا في أساليبه وأدواته، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب،

الاستراتيجيات والأدوات التقييمية البديلة نورد:

إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء:

وتتطلب هذه الإستراتيجية من الطالب توضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، مثل التقويم المعتمد على الأداء والحديث، والعرض، ولعب الأدوار.

إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

الاختبارات بأنواعها عماد الاستراتيجيات التقويمية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر

مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دارسي تعلموه سابقا.

إستراتيجية الملاحظة:

وهي عملية مشاهدة الطلاب وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم، ويمكن استخدام أدوات مثل قائمة الرصد، وسلالم التقدير والدفاتر الجانبية واليومية في الملاحظة.

إستراتيجية التواصل:

لقاء مبرمج بين المعلم والمتعلم لتقويم التقدم الحاصل لدى المتعلم في مشروع معين، وتقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، والتعرف على طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

أما أدوات التقويم البديل فمنها:

1. سلم التقدير: ويظهر مدى إتقان الطالب لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1، 2، 3، 4، 5) أو (1، 2، 3).
2. سلم التقدير اللفظي: يشتمل على سلسلة من الأوصاف المختصرة لوصف مستوى أداء الطالب، مما يوفر تقويماً تكوينياً لأدائهم، وتتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرّج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير.
3. سجل سير التعلم: وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت ملاحظاته في أثناء دراسته بشكل منظم، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.
4. ملف الإنجاز: تجميع منظم لما أنجزه الطالب من أعمال، ويتم عرضه أمام أقران الطالب وأسرته، ويستخدم للتقويم الذاتي للمتعلم وللمعلم.
5. السجل القصصي: هو وصف قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محددة. (Muller, 2007).

– منهج البحث :

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف البحث إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

10- مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق من العام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق (4281) معلماً من (118) مدرسة رسمية و(32) مدرسة خاصة. وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة.

ويفضل استخدام هذه النوع من العينات في حالة المجتمعات التي يمكن حصر جميع أفرادها (الصيرفي، 2001 ،194)، حيث قام الباحث بسحب عينة عشوائية بنسبة (20%) تقريباً من المجتمع الأصلي بناء على ما ذكره بورج وآخرون (Borg & Et al) بحيث" يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي (20%) من أفراد مجتمع صغير إلى حد بضع مئات، و(10%) لمجتمع يتضمن بضعة آلاف، و(5%) لمجتمع عشرات الآلاف" (عودة وملكاوي، 1999، 168)، ونتيجة لذلك بلغت عينة البحث (428) معلماً وموجهاً.

11- أداة البحث وصدقها وثباتها:

اعتمد الباحث على الاستبانة لتحقيق أهداف البحث، ولتعرف درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق. تتألف الاستبانة من مجموعة من الفقرات تسعى إلى تحقيق الأهداف السابقة، وتكونت الاستبانة من (25) بند ويتمكن المعلمون من الإجابة عن فقراتها المقيدة بسهولة، إذ يكفي وضع إشارة (×) إلى جانب العبارة التي يختارونها، (

على متصل مؤلف من خمس (5) درجات)، بـ(معدومة نهائياً، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً). إذ يعطى المعلم أو المعلمة أربع درجات إذا كان اختياره (عالية جداً) وثلاث درجات إذا كان اختياره (عالية) ودرجتين درجات إذا كان اختياره (متوسطة) ودرجة إذا كان اختياره (ضعيفة) ويعطى درجة الصفر إذا كان اختياره (معدمة نهائياً) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي(25×4= 100) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (25×0=0) درجة.

ولتحديد درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التقويم البديل طُلب إلى لجنة المحكمين تحديد محكّات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالة على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم البديل بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وقد عُدت درجة استخدام الاستراتيجية كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة أعلى من (3.07) أو أكثر أي ما يعادل (70% أو أكثر)، ومتوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة (من 2.26 إلى 3.06) أي ما يعادل (من 50% إلى 69.9%)، وضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة دون (2.25) أي ما يعادل(أقل من 50%).

كما اشتملت على مقدمة تتضمن تعليمات موجهة للمعلمين عن كيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة، ومعلومات عامة ترمي إلى الحصول على معلومات عامة: نوع التعليم، والمؤهل العلمي، وقد مرّ إعدادها بالخطوات الآتية:

- **هدف الاستبانة**

تمحور هدف الاستبانة حول تعرّف درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاسترتيجيات التقويم البديل.

- **الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالبحث**

اطلع الباحث من أجل إعداد الاستبانة على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وعلى بعض أدوات القياس الخاصة بقياس درجة استخدام استراتيجية التقويم البديل.

- **بنود الاستبانة**

وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي تتألف من(30) ثلاثين فقرة.

- **صدق الاستبانة**

جرى التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

1- صدق المحكمين

للتأكد من الصدق الظاهري، جرى عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (10 محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص (مناهج وطرائق التدريس، قياس وتقويم، علم النفس)، في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك للتحقق من مدى مُلاءَمَة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين حذفت بعض الفقرات وعددها (5) فقرات. وهي الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أقل من(70%)، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (25) فقرة.

ومن ثم طبقت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(60) ستون معلماً وموجهاً في مدارس الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة، ووضوح فقرات الاستبانة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة للمعلمين.

2- صدق المحتوى

جرى التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين بنود استبانة التقويم البديل مع درجة الاستبانة الكلية كما هو موضح في الجدول (1).

جدول(1) معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.40**	6	0.67**	11	0.39**	16	0.49**	21	0.69**
2	0.55**	7	0.48**	12	0.48**	17	0.49**	22	0.51**
3	0.53**	8	0.43**	13	0.43**	18	0.53**	23	0.55**

4	0.48**	9	0.40**	14	0.55**	19	0.75**	24	0.55**
5	0.38**	10	0.55**	15	0.51**	20	0.59**	25	0.42**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يظهر من الجدول (1) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

- **ثبات الاستبانة**

وللتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة طريقتين، وهما:

1- التطبيق وإعادة التطبيق

قام الباحث بتطبيق الاستبانة مرتين بفارق زمني قدرة خمسة عشر يوماً، بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية ذاتها، واستخرجت معاملات الثبات للمجالات المختلفة، والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت معاملات ثبات الإعادة (0.73) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعامل يعتبر جيد ومقبول لأغراض البحث.

2- التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية(0.82) في الدرجة الكلية للاستبانة، ويعتبر معامل ثبات التجزئة النصفية جيد ومقبول لأغراض البحث.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد بلغ (0.85) في الدرجة الكلية للاستبانة وهو أيضاً معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث. ويتضح مما سبق أن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

12- الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين والموجهين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة المتوسط من الفئة العظمى وصولاً إلى تحديد درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة من وجهة نظر معلمي العلوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول(2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابات المتعلقة أفراد عينة البحث على الاستبانة

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات
الدرجة الكلية للاستبانة	428	45.12	12.34	متوسطة

بلغ المتوسط الحسابي في الدرجة الكلية للاستبانة (45.12)، ونلاحظ أن الدرجة الكلية تقع ضمن المدى الذي يشير إلى درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر معلمي ا الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يميلون إلى تطبيق الطرق التقليدية في االتقويم وسيطرت الاختبارات بأنواعها بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمين، وحسب ما هو معروف وشائع في مدارسنا، حيث تعتبر الاختبارات الكتابية الأساس في عملية التقويم، بحيث تأخذ دوراً مهماً في التقويم الجماعي للطلبة، ولقدرتها على تمكين المعلمين من الحكم الكمي على طلبتهم، كما أنها تمكن المعلمين من قياس درجة تعلم الطلبة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم، والمجتمع التربوي ممثلاً بالمدرسة وممثلاً بأولياء الأمور يركز على تحصيل الطلبة في شكله الكمي دون الاهتمام بأداء الطالب النوعي والكيفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وأبو خليفة وعشا وهماش (2011)، وأبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2013) التي أظهرت نتائجها أن غالبية المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم مثل أسئلة الكتاب المدرسي والاختبارات بأنواعها، وكما أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بدرجة متوسطة.

13- التحقق من فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير الوظيفة (معلم/ موجه)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات المعلمين أفراد عينة البحث، على استبانة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول(3) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين درجات المعلمين فيما يتعلق بمدى استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

الدرجة الكلية للاستبانة	متغير الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	معلم	312	40.77	10.06	0.56	0.01	دال
	موجه	116	33.56	12.37			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق في درجة استخدام استراتيجية التقويم البديل، تبعاً لمتغير نوع الوظيفة لصالح المعلم، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الموجهين التربويين بحكم عملهم في الاشراف على عدد من المعلمين يلاحظون بأن المعلمين يستخدمون هذه الاستراتيجيات لكن بدرجة أقل من تصور المعلمين أنفسهم.....

الفرضية الثانية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات المعلمين أفراد عينة البحث، على استبانة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول(3) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين درجات المعلمين فيما يتعلق بمدى استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

الدرجة الكلية للاستبانة	متغير نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	رسمي	265	31.90	12.46	0.44	0.03	دال
	خاص	163	34.16	13.86			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين المعلمين في درجة استخدام استراتيجية التقويم البديل، تبعاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تعنى باستقطاب المعلمين الأكفاء والمؤهلين تربوياً، كما أن هذه المدارس تخضع المعلمين لرقابة من قبل موجهين إخصائيين في كافة المواد الأمر الذي قد يحفز المعلمين على تطوير إمكاناتهم في تطبيق استراتيجيات التعلم والتقويم الحديث مثل استراتيجية التقويم البديل. .

الفرضية الثالثة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ شهادة جامعية/ دبلوم تأهيل تربوي)؟

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	شهادة جامعية	128	34.40	27.93
	معهد إعداد المعلمين	140	49.93	28.93
	دبلوم تأهيل تربوي	160	42.81	16.69
	الكلي	428	45.12	12.34

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية (معهد إعداد المعلمين– شهادة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي)،

على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في الجدول الآتي.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي لاستجابات المعلمين على الدرجة الكلية للاستبانة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	12995.08	6497.54	9.48	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	90414.25	684.95			
	الكلي	103409.33				

ويبين الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة، ولمعرفة شدة التأثير وجهة الفرق تم استخدام اختبار(شيفه) Scheffe للمقارنات المتعددة، والجدول (6) يبين نتائج اختبار "شيفه".

جدول(6) نتائج اختبار "شيفه" للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة الكلية للاستبانة	المؤهل العلمي		الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
	شهادة جامعية	معهد إعداد المعلمين	9.46	0.27	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-26.58*	0.00	دال لصالح حملة الدبلوم
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد المعلمين	17.11*	0.00	دال لصالح حملة الدبلوم

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول(6) إلى وجود فروق بين المعلمين في درجة استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وهذه الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى وتفسر الباحثة هذه النتيجة المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى قد تعلموا طرائق واستراتيجيات التعليم التقويم الحديثة مثل استراتيجية التقويم البديل، سواء بشكل عملي أو بشكل نظري، خصوصاً أن غالبية الاختصاصات التدريسية ماعدا فروع كلية التربية لا تدرس استراتيجيات التدريس و التقويم الحديث، ويقتصر هذا الأمر على المعلمين الذين

يدرسون دبلوم تأهيل تربوي ويتعلمون طرائق التدريس والتقويم الحديثة والقديمة، وهذا الأمر قد يكون السبب في تفوق المعلمين ذوي المؤهل العملي الأعلى على سواهم من المعلمين في درجة استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

14- مقترحات البحث: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات التالية:

- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، وتقليل عدد الطلبة في الشعب، ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقدمهم.
- العمل على إجراء دورات تدريبية للمعلمين على طرائق التقويم الحديثة.
- العمل على تكريس دور التوجيه في حث المعلمين على ترك طرق التقويم القديمة.
- تفعيل دور التوجيه التربوي للمعلمين في مدارس التعليم الرسمي أسوةً بالمدارس الخاصة.
- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة لمعلمي ومعلمات العلوم على اختلاف سنوات خبراتهم في التعليم لأساليب التقويم البديل وأدواته والاهتمام في كيفية استخدام أدوات التقويم البديل للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة في مختلف فروع العلوم.

15- المراجع

المراجع العربية

- أبو خليفة، ابتسام ،وخضر، غازي، وعشا، انتصار، وهاش، حنان. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان–الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. العلوم التربوية، **مجلة دراسات**، 38 (3).ص(984–1002)
- أبو هاشم، السيد، وعبد الفتاح، فيصل،والأحمد، نضال. (2013). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. جامعة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة التربوية للأبحاث التربوية**.ص(36–58).
- البشير، أكرم، وبرهم، أريج. (2012). درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13 (1).ص(241– 270).
- حسن، عزت عبد الحميد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج (SPSS 18). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الرشيدي، عيشة. (2008). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.
- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق: عمان.
- سعيدي، عبد الله بن خميس؛ والبلوشي، سليمان بن محمد،2009، طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- طوالبة، هادي؛ واللبدي، نزار؛ والعمري، جمال. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 10(2)، 11–34.

- العرابي، عبد الرحمن. (2014). واقع استخدام معلمي العلوم لملف الإنجاز في تقويم أداء طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- علام، صلاح الدين. (2004). التقويم التربوي البديل، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العلاونة، هشام. (2007). ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، والصعوبات التي تواجهها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ملحم، سامي محمد. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

-Muller, J. (2007). Authentic Assessment toolbox, Muller's Glossary of Authentic Assessment Terms.

-Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, **South African Journal of Education**, 30, 591 – 604.

-Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education. **The Stockholm Institute of Education**. Thesis 15 Ec Ts.

الملاحق

استبانة تتعلق بدرجة استخدام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

عزيزي المعلم/ المعلمة

بين يديك استبانة تتعلق بدرجة استخدام لاستراتيجية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ، يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة وتقدير درجة استخدامك لهذه الاستراتيجية وذلك بوضع إشارة (x) في العامود الذي يمثل درجة استخدامك لها.

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- نوع التعليم: خاص ☐ رسمي ☐
- المؤهل العلمي: معهد إعداد معلمين ☐ إجازة ☐ دبلوم تأهيل تربوي فأكثر ☐

م	العبارات	الدرجة				
		معدومة نهائياً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1	أقدر أداء الطالب في حل المشكلات كليا أو جزئيا.					
2	أكلف المتعلم بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في العلوم.					
3	أقوم المتعلم عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.					
4	أطلب من المتعلمين أنشطة ثابتة لتقييم أدائهم.					
5	استخدام المناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.					
6	استخدم التقييم القائم على الأداء بشكل سردي أو على شكل درجة من خلال ميزان تقدير.					
7	أكلف المتعلم باشتقاق مجموعة من					

	الأسئلة والإجابة عليها من الوحدة التي تعلمها.					
8	أطلب من المتعلم عرض أعماله ومنجزاته الفردية أمام أقرانه لتقييمها.					
9	أتيح للمتعلم تقييم أقرانه عندما يقرأ ويكتب ويناقش ويطرح الأسئلة في حصة الدرسية.					
10	أستخدم الملاحظة لتقييم أداء وسلوك الطالب قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.					
11	أدون ملاحظاتي عن أداء المتعلم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه المتعلم من أفكار ويراجعها.					
12	أهيئ مواقف تعليمية–تعلمية تمكن المتعلم من إظهار السلوك الملاحظ.					
13	أستخدم الملاحظات المدونة عن المتعلم في التقويم النهائي.					
14	أستخدم الاختبارات الكتابية لقياس مهارات اللغة العلمية والمحتوى المعرفي العلمي لدى المتعلم.					
15	أستخدم المقابلة لمتابعة تقدم المتعلم.					
16	أعطي المتعلم وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.					
17	أسجل علامات المتعلم في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي					

	يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.					
18	أطلب من المتعلم في المقابلة تبرير إجابته.					
19	أستخدم المقابلات الشخصية لتقدير مستوى أداء المتعلم في العلوم ومدى تقدمه نحو التعلم.					
20	أستخدم سلم التقدير اللفظي في عملية التقويم.					
21	أقوم المتعلم بوضع أشارة (صح) عند الأداء الذي حققه المتعلم على سلم التقدير.					
22	أستخدم قائمة المراجعة لمساعدة المتعلمين لفحص أعمالهم.					
23	استخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند المتعلمين وتقييمه.					
24	اطلب من المتعلمين الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.					
25	استخدم خرائط المفاهيم كأداة تقييمية تشخيصية.					

مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في االتعليم من وجهة معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق

إعداد الباحث خلدون سليمان المصطفى، طالب دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية– جامعة دمشق. العام الدراسي:

2019 -2020

اشراف الدكتور: محمد صليبي

ملخص

هدف البحث إلى تعرف مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، كما هدفت إلى تعرف الفروق بين متوسط درجات المعلمين في مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغيرات(نوع التعليم، والمؤهل العلمي)، وتكونت عينة البحث من (428) معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة مبادئ النظرية البنائية، وهي من إعداد الباحث وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

- مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي كان بدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

مصطلحات البحث: النظرية البنائية، معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، محافظة دمشق.

The extent of Using the mind Constructivist Learning practices fro the teachers of Basic Education school in Damascus city

Abstract

The research aims to identify the extent of using the mind map **Constructivist Learning practices fro the teachers of Basic Education school in Damascus city**

, also aimed to know the differences between the average scores of teachers according to the following variables (kind of schooling, Academic qualification). The sample of this research was consisted of (428) Teachers, The tool of the study was the questionnaire prepared by the researcher. The research found the following results:

1. The extent of using the mind map **Constructivist Learning** rom teachers of the second basic education school in Damascus city was in median degree.
2. There were **Constructivist Learning** differences between the mean scores of teachers about the extent of using the mind map strategy due to the kind of schooling variable favor for special teaching.
3. There were **Constructivist Learning** differences between the mean scores of teachers about the extent of using the mind map strategy due to the variable of academic qualification favor high qualification.

Key words: Constructivist Learning, Teachers of the Second Basic Education school, Damascus city.

1- مقدمة البحث:

يمر العالم في السنوات الأخيرة بتطور هائل في شتى مجالات الحياة، الامر الذي انعكس على ما تقدمه المدرسة من طرائق ووسائل تدريس مختلفة لمساعدة التلاميذ في تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، ويعد هذا التطور انعكاساً للانفجار المعرفي في شتى فروع لعلم والتقنية الحديثة، حتى اصبح الحكم على مدى تقدم الأمم ورقيها يستند إلى أسس علمية حديثة.

والمدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تعد الطلبة للحياة في هذا المجتمع سريع التغير في عصر انفجار المعرفة، والتدفق الهائل للمعلومات، وأمام هذه التغيرات بات على المدرسة مهمة إعداد طلبتها لمواكبة هذه التغيرات والتطورات والتعايش معها خصوصاً أن التعليم "ما زال يركز على ضخ المعلومات إلى أذهان الطلبة بوساطة التلقين والحشو، في عصر يحتاج فيه الطلبة إلى مهارات التفكير التي تساعدهم في المواقف والمشكلات التي تواجههم.

ونظرأ للاهتمام المتزايد في عمليات التعلم و التعليم، فقد ظهر العديد من النظريات التي هتمت بالتعليم وبتفيسر الية التعلم والنمو المعرفي، وابرزها هذه النظريات النظرية البنائية التي عرفت التعلم بانه عملية نشطة لبناء المعرفة ، وهو عملية بحث يقوم فيها المتعلم بإيجاد علاقة بين الجديد الذي صادفة وما كان لديه من مفاهيم.ان عملية اكتساب المعرفية تعد عملية بنائية تتم من خلال تعديل المنظمومات او التركيب المعرفية للفرد، من خلال اليات عملية التنظيم الذاتي.(المطرفي، 2007، 36)

ويهدف نموذج التعليم البنائي الى جعل المتعلم محوراً للعملية التعلمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها تسهم في حل المشكلة ثم مناقشة الحلول المقترحة ومن ثم إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية.

وعلى المعلم في التدريس البنائي ان يتقبل المتعلم فرداً باحثاً مستكشفاً، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحقيزها،وتزويده بخبرات واقعية حقيقية تتحدي مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعليمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه،وتوظيف استجابات المتعلمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين،

وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة.(ريان،2011)

ولقد تغير دور المعلم الذي لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، واصبح دوره مرشدا وميسرا وموجها ومراقبا للطلبة أثناء قيامهم بعملية التعلم، واصبح من الضروري أن يكون المعلم ملما إلماما كبيرا بنظريات المعرفة الحديثة في عملية التدريس داخل الغرفة الصفية.

وتبعاً لذلك يسعى البحث الحالي إلى استقصاء واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق.

2- مشكلة البحث:

أصبحت الحاجة ملحّة لاستخدام النظريات الحديثة في التدريس تتمحور حول المتعلّم؛ لأنه هدف التربية ومحورها الأساس، مما قد يسهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي، وتحقيق تعلم ذي معنى، وتعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يكتسب المعرفة ليوظفها في حياته.

ولقد أسهمت البحوث التي أجريت على آليات عمل الدماغ وكيفية أدائه لوظائفه في نشوء نظريات حديثة ومفاهيم جديدة بدأت تطبيقاتها في مجال التربية والتعليم والتي أصبح بوساطتها أكثر فاعلية في إدراك المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها، ومن هذه االنظريات المعرفية الحديثة النظرية البنائية ،كما اكدة العديد من الدراسات ان استخدام نموذج التعلم البنائي له أثر في اكتساب المفاهيم وتصحيح تصوراتها الخاطئة ،كذلك في تنمية التحصيل والتفكير ومدى توظيفها في عملية التدريس، مثل دراسة(ريان،2011) لمعلمي الرياضيات، دراسة(أبو سنينة وعياش،2013)والتي تناولت معلمي العلوم والجغرافية،ودراسة(الخالدي،2013) لمعلمي التربية الإسلامية،

ومن خلال الزيارة الميدانية لبعض مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي ووفقاً لأحاديث المعلمين ومديري المدارس شعرت الباحة أن بعض المدرسين لا يغير في طريقة تدريسه ولا يستخدم الطرائق الحديثة في التدريس على الرغم من توجيهات الوزارة

الحثيثة للمعلمين والمدرسين بأن يتبعوا ويواكبو طرائق التدريس الحديثة، وذلك من خلال اتباع دورات تقيمها وزارة التربية للتعريف بالمنهاج الجديد، أو من خلال تشجيع المعلمين على دراسة دبلوم التأهيل التربوي سواء من خلال التعليم المفتوح أو من خلال التعليم النظامي.

كما لاحظ الباحث أن المؤهل العلمي والاطلاع على مستجدات التربية له دور كبير في قدرة المعلمين على استخدام نظريات التعلم الحديثة مثل نظرية التعلم البنائي.

ومن ناحية أخرى فقد يكون متابعة الموجهين وإدارة المدرسة دور كبير في مدى تطبيق المعلمين لنظريات التعلم الحديثة، وهذا قد يختلف ما بين المتابعة والاهتمام التي تحظاها مدارس التعليم الخاص ومدارس التعليم الرسمي، إذ غالباً ما يكون للتعليم الخاص قدر أكبر من الرعاية والاهتمام نتيجةً لرغبة هذه المدارس بكسب سمعة حسنة وجيدة في التعليم تمكنها من استقطاب أكبر قدر ممكن من الطلبة.

وانطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: **ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق؟**

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

1- إن استخدام هذه النظرية من قبل المعلمين قد يساعد الطلبة في أثناء تعلمهم، وتنمية أساليبهم في التعلم الذاتي وخصوصاً الطلبة الذين يعانون من ضخامة المنهاج الدراسي.

2- قد يلبي هذا البحث الاتجاهات العالمية للاهتمام بتنمية مهارات التفكير واستثارة الحواس إلى أقصى درجة ممكنة.

3- يستقصي هذا البحث مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعلم في البيئة المحلية، وقد تسهم في تقديم بعض المقترحات المتعلقة بحل الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم لهذه النظرية.

3- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

3-1- تعرف مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق.

3-2- تعرف الفروق بين درجات المعلمين حول مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي).

3-3- تعرف الفروق بين درجات المعلمين حول مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ إجازة/ دبلوم تأهيل تربوي فأكثر).

4- أسئلة البحث:

4-1- ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق؟

4-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي)؟

4-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ إجازة/ دبلوم تأهيل تربوي)؟

5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **النظرية البنائية:**

تعرف بأنها: "نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل لآلي للمعرفة من المعلم الى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه، بناء على خبراته ومعرفته السابقة ". (عياش، العبسي، 2013: 534).

ويعرفها المعجم الدولي على أنها: رؤية في نظرية التعلم و نمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.(أبو عودة،2006:16)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي نظرية في التعلم والمعرفة تقوم على مجموعة من الأسس التي تركز على المتعلم من خلال بناء المعرفة والتفاعل مع الوسط المحيط، والدور الذي تؤديه العرفة السابقة في بناء المعرفة الجديدة .

6- حدود البحث:

6-1- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في بعض مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

6-2- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي(2014 -2015).

6-3- **الحدود البشرية:** أجري البحث على عينة عشوائية مسحوبة من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق بلغت (428) معلماً ومعلمة.

7- دراسات سابقة:

– دراسة ريان(2011) بعنوان :" مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية".

هدفت الدراسة الى تعرف مدى ممارسة معلمي الرضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، كما هدفت اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة

وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمة، وتكونت عينة الدراسة من(206) معلما ومعلمة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانتين، الأولى لقياس ممارسة المعلمين للتدريس البنائي، والثانية لقياس فاعليتهم التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين الرياضيات للتدريس البنائي كانت متوسطة، كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقا في ممارسة المعلمين الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمة، في حين وجدة علاقة إيجابية بين درجة ممارسة المعلمين الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

– دراسة الزعبي (2013) بعنوان :"فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي في التحصيل الدراسي ولاتجاهات نحو مادة الاحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الاساسي". وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي في التحصيل الدراسي ولاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق إذ بلغ عدد التلاميذ(70) تلميذاً، وذلك وفق شعبتين: الشعبة الأولى التجريبية: عدد التلاميذ فيها (35) تلميذاً، درست باستخدام نموذج ويتلي البنائي، والشعبة الثانية الضابطة: عدد التلاميذ فيها (35) تلميذاً، درست وفق الطريقة التقليدية السائدة. وقام الباحث باجراء اختبار تحصيلي كاختبار قياس اتجاهات نحو مادة علم الاحياء، لتقيم مدى استفادة كل مجموعتين من طرائق التعليم المستخدمة، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية نموذج ويتلي.

– دراسة الخالدي(2013) بعنوان: مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي في الاردن.

هدفت الدراسة إلى كشف مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة ،ولتحقيق أغراض الدراسة

صمم الباحث استبانة مكونة (33) فقرة، ظهرت الدراسة ان درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي تبعاً لمتغير الخبرة، ولم تظهر فروقاً بين ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي تبعاً لمتغيري الجنس و المرحلة التعليمة.

- دراسة عامر(2014) بعنوان :" أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مناهج التكنولوجبا واتجاهاتهم نحوه في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس ".

هدفت الدراسة الى تعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مناهج التكنولوجبا واتجاهاتهم نحوه في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس.

وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف التاسع، والبالغ عددهم (60) طالبة توزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات، ودليل المعلم لاستخدام النموذج البنائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي تعمل على زيادة التحصيل الدراسي للطلبة في منهاج التكنولوجبا واتجاهاتهم نحوه.

- دراسة سمارة (2015) بعنوان :" مستوى ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة بالأردن ".

وتكونت عينة الدراسة من(45) معلما و معلمة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة تكونت من (23) عبارة

فرعية موزعة على ستة مجالات تمثل الأداء التدريسي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات جاء بدرجة متوسطة، وفي خمسة مجالات بدرجة ضعيفة ، وفي مجال توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات تعزى الى عدد الدورات

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات تعزى الى لصالح الخبرة.

- **دراسة رباح (2015) بعنوان :" واقع استخدام ممارسات التعليم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بغزة** ". وهدفت الدراسة إلى تعرف واقع استخدام ممارسات التعليم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بغزة، تكونت عينة الدراسة من(350) معلما ومعلمة، كما قام الباحث بإعداد استبانة ممارسة التعليم البنائي المكونة من(63) فقرة، موزعة على (4) مجالات.

وأظهرت النتائج

أن درجة ممارسة التعليم البنائي، لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي كانت بدرجة كبيرة.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ، حول مجال تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة تغزى الى الجهة المشرفة

توجد فروق ذات دلالة احصائية ، حول مجال الاهتمام بتقديم أنشطة علمية فاعلة، تغزى الى الجنس وذلك لصالح الإناث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تغزى الى متغيرات : المؤهل العلمي، الخبرة ، نظام التشغيل.

8-1-تعقيب على الدراسات السابقة:

لابد من الإشارة إلى أنَّ أبرز ما يتفق به هذا البحث مع الدراسات السابقة هو تأكيد أهمية التعلم البنائي، ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، إذ تم تعرف أبرز النقاط التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الاستبانة، وتم تحديد المنهج الذي سيستخدم بالبحث إضافةً إلى تعرف الأساليب المتبعة في معالجة النتائج وتفسيرها.

9- الإطار النظري:

تعود النظرية البنائية بكل نماذجها الى فلسفة الفكر البنائي والتي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج التقنية ، وتعد التربية من أكثر الميادين تأثيراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية والاجتماعية، فهي تنظر الى المتعلم على أنه نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين.

وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات و لافكار الموجودة لدى المتعلمين في بنيته المعرفية ودمجها معاً، مما يؤدي الى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنمي البنية المعرفية وتطورها، وتؤدي الى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة ، ولا تحدث عملية ربط ودمج المعلومات أو المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم إلا في التعلم ذي المعنى.(زيتون،90،1999)

وتنطلق البنائية من ثلاثة مصادر تاريخية هي:

المصدر الأول: فلسفي وأن النظرية العامة للمعرفة يمكنها تزويدنا بخلفية تساعدنا في الوصول الى نظرية تربوية نوعية وتطبيقها.

المصدر الثاني: وهو انعكاس الخبرة من ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلمين وغيرهم على هؤلاء الذين ينشدون مساعدتهم والتعلم منهم.

المصدر الثالث: هو المجتمع الوظيفي الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيق على نحو اكثر ارتباطاً وتماسكاً.(ماهر،تاج الدين،67،2001)

الأسس التي تستند اليها النظرية البنائية:

- تبنى على التعليم وليس التعلم

- تجعل المتعلمين مبدعين،وتشجع البحث ولاستقصاء لديهم.
- تؤكد الدور الناقد للخبرة في التعلم.
- تأخذ الأنموذج العقلي للمتعلم وكيف يتعلم في الحسبان.
- تؤكد على الاداء والفهم عند تقييم التعلم.
- تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية.
- تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم.

أن الأسس في ضوء البنائية تشجع الفرد وتجعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية في اثناء التعلم والتعليم ويكون فيها مبدعا ويكون ناقدا في ضوء الخبرة التي يتمتع بها.

المبادئ التي تستند اليها النظرية البنائية:

أولا: إن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وعرضية التوجيه.

ثانيا: تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة حقيقية ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، وهذا يساعد على صناعة التعلم ذي المعنى لديهم.

ثالثا: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الاخرين

خطوات نموذج التعلم البنائي:

1_مرحلة الدعوة، يتم فيها دعوة الطلبة إلى التعلم.

2_مرحلة الاستكشاف ولابتكار: تتحدى هذه المرحلة قدرة الطلبة في البحث عن اجابات لأسئلتهم الخاصة.

3_مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات: بقدم فها الطلبة الحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة، واختبار صحة هذه الحلول.

4_مرحلة التطبيق: ويتم فيها التطبيق علمياً لما توصل إليه الطلبة من حلول واستنتاجات.

وقد اعتمدت هذه المراحل على الفلسفة البنائية في بناء الطالب للمفاهيم العلمية من خلال العمليات العقلية، وان خطة الدرس تتوقف على الموقف التعليمي التعليمي.(جامعة القدس المفتوحة،2004)

ميزات التعلم البنائي:

1_يجعل المتعلم محور العملية التعليمة من خلال تفعيل دوره.

2_يعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العالم المكتشف الباحث.

3_يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.

4_يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع الزملائه المتعلمين، او مع المعلم.

5_يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم.(زيتون،2003)

دور المعلم في التعليم البنائي:

1_منظم لبيئة التعلم يشجع فيها جو الانفتاح العقلي.

2_مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.

3_نموذج يكتسب منه الطلبة الخبرة.

4_موفر لأدوات التعلم.

5_مشارك لعملية إدراك التعلم وتقويمه.(von،1990)

10- منهج البحث :

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف البحث إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

11- مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق من العام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق (4281) معلماً من (118) مدرسة رسمية و(32) مدرسة خاصة. وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة.

ويفضل استخدام هذه النوع من العينات في حالة المجتمعات التي يمكن حصر جميع أفرادها (الصيرفي، 2001 ،194)، حيث قام الباحث بسحب عينة عشوائية بنسبة (20%) تقريباً من المجتمع الأصلي بناء على ما ذكره بورج وآخرون (Borg & Et al) بحيث" يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي (20%) من أفراد مجتمع صغير إلى حد بضع مئات، و(10%) لمجتمع يتضمن بضعة آلاف، و(5%) لمجتمع عشرات الآلاف" (عودة وملكاوي، 1999، 168)، ونتيجة لذلك بلغت عينة البحث (428) معلماً ومعلمة وموزعين إلى (265) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الرسمي و(163) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الخاص.

12- أداة البحث وصدقها وثباتها:

اعتمد الباحث على الاستبانة لتحقيق أهداف البحث، ولتعرف درجة استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق. تتألف الاستبانة من مجموعة من الفقرات تسعى إلى تحقيق الأهداف السابقة، وتكونت الاستبانة من (25) بند ويتمكن المعلمون من الإجابة عن فقراتها المقيدة بسهولة، إذ يكفي وضع إشارة (×) إلى جانب العبارة التي يختارونها، (على

متصل مؤلف من خمس (5) درجات)، بـ(معدومة نهائياً، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً). إذ يعطى المعلم أو المعلمة أربع درجات إذا كان اختياره (عالية جداً) وثلاث درجات إذا كان اختياره (عالية) ودرجتين درجات إذا كان اختياره (متوسطة) ودرجة إذا كان اختياره (ضعيفة) ويعطى درجة الصفر إذا كان اختياره (معدمة نهائياً) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي(25×4= 100) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (25×0=0) درجة.

ولتحديد درجة استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للنظرية البنائية طُلب إلى لجنة المحكمين تحديد محكّات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالة على درجة استخدام المعلمين للنظرية البنائية بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وقد عُدت درجة استخدام للنظرية البنائية كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة أعلى من (3.07) أو أكثر أي ما يعادل (70% أو أكثر)، ومتوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة (من 2.26 إلى 3.06) أي ما يعادل (من 50% إلى 69.9%)، وضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو الفقرة دون (2.25) أي ما يعادل(أقل من 50%).

كما اشتملت على مقدمة تتضمن تعليمات موجهة للمعلمين عن كيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة، ومعلومات عامة ترمي إلى الحصول على معلومات عامة: نوع التعليم، والمؤهل العلمي، وقد مرّ إعدادها بالخطوات الآتية:

- **هدف الاستبانة**

تمحور هدف الاستبانة حول تعرّف **مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.**

- **الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالبحث**

اطلع الباحث من أجل إعداد الاستبانة على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وعلى بعض أدوات القياس الخاصة بقياس مبادئ النظرية البنائية.

- **بنود الاستبانة**

وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي تتألف من(30) ثلاثين فقرة.

- **صدق الاستبانة**

جرى التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

1- صدق المحكمين

للتأكد من الصدق الظاهري، جرى عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (10 محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص (مناهج وطرائق التدريس، قياس وتقويم، علم النفس)، في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك للتحقق من مدى مُلاءَمَة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين حذفت بعض الفقرات وعددها (5) فقرات. وهي الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أقل من(70%)، وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (25) فقرة.

ومن ثم طبقت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(60) ستون معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة، ووضوح فقرات الاستبانة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة للمعلمين.

2- صدق المحتوى

جرى التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين بنود استبانة الخرائط الذهنية مع درجة الاستبانة الكلية كما هو موضح في الجدول (1).

جدول(1) معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.40**	6	0.67**	11	0.39**	16	0.49**	21	0.69**

2	0.55**	7	0.48**	12	0.48**	17	0.49**	22	0.51**
3	0.53**	8	0.43**	13	0.43**	18	0.53**	23	0.55**
4	0.48**	9	0.40**	14	0.55**	19	0.75**	24	0.55**
5	0.38**	10	0.55**	15	0.51**	20	0.59**	25	0.42**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يظهر من الجدول (1) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

- **ثبات الاستبانة**

وللتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة طريقتين، وهما:

1- التطبيق وإعادة التطبيق

قام الباحث بتطبيق الاستبانة مرتين بفارق زمني قدرة خمسة عشر يوماً، بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية ذاتها، واستخرجت معاملات الثبات للمجالات المختلفة، والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، وبلغت معاملات ثبات الإعادة (0.73) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعامل يعد جيداً ومقبولاً لأغراض البحث.

2- التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية(0.82) في الدرجة الكلية للاستبانة، ويعد معامل ثبات التجزئة النصفية جيداُ ومقبولاُ لأغراض البحث.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد بلغ (0.85) في الدرجة الكلية للاستبانة وهو أيضاً معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث. ويتضح مما سبق أن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

ولوضع معيار يبين مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية تم إجراء الخطوات الآتية:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (5-1=4).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاستبانة وهي (5).

4 ÷ 5 = 0.8 (طول الفئة)

جدول (3) معيار مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفقاً للمتوسطات الحسابية على كل عبارة في الاستبانة وعلى الدرجة الكلية

فئات قيم المتوسط الحسابي	مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية
5 – 4.21	مرتفعة جداً
4.20 – 3.41	مرتفعة
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	منخفضة
1.8 – 1	منخفضة جداً

13- الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول:

ما مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة المتوسط من الفئة العظمى وصولاً إلى درجة استخدام النظرية البنائية وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول(2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابات المتعلقة أفراد عينة البحث على الاستبانة

مبادئ النظرية البنائية	المتوسط	الانحراف	مدى	الترتيب

	الحسابي	المعياري	التطبيق	
1-أعمل على توفير البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات والمحفزة للطلبة.	3.12	0.824	متوسطة	10
2-أشجع الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم اعتماداً على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة.	3.94	0.824	مرتفعة	1
3-أشجع الطلبة على اقتراح حلول متعددة وبطرق مختلفة.	2.25	0.824	متوسطة	24
4-أمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم.	3.03	0.824	متوسطة	13
5-أشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس.	2.98	0.824	متوسطة	15
6-أمنح الطلبة فرصاً للعمل التعاوني من خلال مجموعات.	2.29	0.824	متوسطة	23
7-أوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.	3.27	0.824	متوسطة	7
8-أتقبل أخطاء الطلبة لكونها مصدراً لتحسين تعلمهم.	2.78	0.824	متوسطة	20
9-أفر الفرصة الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية.	3.01	0.824	متوسطة	14
10أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة.	2.66	0.824	متوسطة	22
11-أقوم بدور الميسر للتعلم.	3.52	0.824	مرتفعة	4
12-أحرص على تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو المادة التعليمية.	2.79	0.824	متوسطة	19
13-أعرض على الطلبة عدداً كافيا من الأمثلة التوضيحية.	3.17	0.824	متوسطة	9

14-أفر للطلبة تغذية راجعة في الوقت المناسب.	3.11	0.824	متوسطة	11
15-أسمح بتعدد وجهات النظر في القضايا المطروحة في الدرس.	3.09	0.824	متوسطة	12
16-استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية.	3.35	0.824	متوسطة	5
17-أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة.	2.96	0.824	متوسطة	16
18-أعرض منجزات الطلبة في مكان بارز داخل الصف.	2.86	0.824	متوسطة	18
19-أشجع الطلبة على التواصل مع بعضهم البغض خارج المدرسة.	2.2	0.824	متوسطة	25
20-أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.	2.89	0.824	متوسطة	17
21-أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	3.25	0.824	متوسطة	8
22-أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.	2.71	0.824	متوسطة	21
23-أربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.	3.34	0.824	متوسطة	6
24-أوظف التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم.	3.65	0.824	مرتفعة	2
25-أستخدم أسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة لدى الطلبة.	3.63	0.824	متوسطة	3
الدرجة الكلية	3.034	12.34	متوسطة	-

بلغ المتوسط الحسابي في الدرجة الكلية للاستبانة (3.034.12)، ونلاحظ أن الدرجة الكلية تقع ضمن المدى الذي يشير إلى درجة استخدام النظرية البنائية بدرجة متوسطة

وذلك من وجهة نظر الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يميلون إلى تطبيق الطرق التقليدية في التدريس مثل طريقة الإلقاء والمحاضرة لأن هذه الطرق أيسر وأسهل وتوفر وقت كبير على المعلم، بينما استخدام النظرية البنائية تحتاج لوقت كبير وقد لا يكون من السهل تطبيقها على جميع المواد وجميع الدروس، كما أن تطبيق هذه النظرية البنائية يحتاج إلى مراعاة الفروق الفردية في التعلم إذ تتنوع أنماط التعلم،

حيث جاء في المرتبة الولى العبارة رقم (2) والتي تنص على " أشجع الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم اعتماداً على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة." وبمتوسط حسابي قدره 3.94

وجاء في المرتبة الثانية العبارة رقم **(24) والتي تنص على** "أوظف التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم" وبمتوسط حسابي قدره 3.65

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى .....

في حين جاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم **(19) والتي تنص على** "أشجع الطلبة على التواصل مع بعضهم البغض خارج المدرسة. وبمتوسط حسابي قدره **2.2**

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن .....

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفقاً لمتغير نوع التعليم (خاص/ رسمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات المعلمين أفراد عينة البحث، على استبانة النظرية البنائية، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول(3) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين درجات المعلمين فيما يتعلق بمدى استخدام النظرية البنائية

الدرجة الكلية للاستبانة	متغير نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	رسمي	265	31.90	12.46	0.44	0.03	دال
	خاص	163	34.16	13.86			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين المعلمين في درجة استخدام النظرية البنائية تبعاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص، ويعزو الباحة هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تعنى باستقطاب المعلمين الأكفاء والمؤهلين تربوياً، كما أن هذه المدارس تخضع المعلمين لرقابة من قبل موجهين إخصائيين في كافة المواد الأمر الذي قد يحفز المعلمين على تطوير إمكاناتهم في التعلم .

وهذا ما لاحظه الباحث من خلال زيارة العديد من المدارس الخاصة ومن خلال الحديث مع المعلمين وإدارات هذه المدارس، كما أن المدارس الخاصة تحرص على أن يجد المُتعلّمون متعة في التعلم وهذه المتعة يجسدها المعلمون من خلال تنويع طرق التدريس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حول مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين/ شهادة جامعية/ دبلوم تأهيل تربوي)؟

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	شهادة جامعية	128	34.40	27.93
	معهد إعداد المعلمين	140	49.93	28.93
	دبلوم تأهيل تربوي	160	42.81	16.69
	الكلي	428	45.12	12.34

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية (معهد إعداد المعلمين– شهادة جامعية– دبلوم تأهيل تربوي)،

على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في الجدول الآتي.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي لاستجابات المعلمين على الدرجة الكلية للاستبانة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	12995.08	6497.54	9.48	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	90414.25	684.95			
	الكلي	103409.33				

ويبين الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة، ولمعرفة شدة التأثير وجهة الفرق تم استخدام اختبار(شيفيه) Scheffe للمقارنات المتعددة، والجدول (6) يبين نتائج اختبار "شيفه".

جدول(6) نتائج اختبار "شيفه" للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة الكلية للاستبانة	المؤهل العلمي		الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
	شهادة جامعية	معهد إعداد المعلمين	9.46	0.27	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	-26.58*	0.00	دال لصالح حملة الدبلوم
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد المعلمين	17.11*	0.00	دال لصالح حملة الدبلوم

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول(6) إلى وجود فروق بين المعلمين في درجة استخدام النظرية البنائية وهذه الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى ويفسر الباحث هذه النتيجة المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى قد تعلموا النظريات وطرائق واستراتيجيات التعليم الحديثة مثل النظرية البنائية سواء بشكل عملي أو بشكل نظري،

خصوصاً أن غالبية الاختصاصات التدريسية ماعدا فروع كلية التربية لا تدرس استراتيجيات التدريس، ويقتصر هذا الأمر على المعلمين الذين يدرسون دبلوم تأهيل تربوي ويتعلمون طرائق التدريس الحديثة والقديمة، وهذا الأمر قد يكون السبب في تفوق المعلمين ذوي المؤهل العملي الأعلى على سواهم من المعلمين في درجة استخدام النظرية البنائية.

14- مقترحات البحث: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- بناء المناهج التربوية على أسس فلسفة النظرية البنائية.
- تشجيع المعلمين على القيام بدورات تواكب النظرية البنائية.

- العمل على إجراء دورات تدريبية للمعلمين على طرائق التدريس الحديثة.
- العمل على تكريس دور التوجيه في حث المعلمين على ترك طرق التعليم القديمة، كالإلقاء والمحاضرة واستبدالهن بطرق حديثة.
- تفعيل دور التوجيه التربوي للمعلمين في مدارس التعليم الرسمي أسوةً بالمدارس الخاصة.

15- المراجع

16-1- المراجع العربية

- جامعة القدس المفتوحة. (2012). **أساليب تدريس الرياضيات**. *منشورات جامعة القدس المفتوحة*،فلسطين.
- الخالدي، خليل.(2013).أثر **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي**. *مجلة جامعة بابل*. المجلد (21). العدد (1) .ص (289- 208).

- المطرفي، غازي.(2007).**أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة ام القرى. السعودية.
- ريان،عادل .(2011). **مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية**. مكتبة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. المجلد(1).العدد(24).ص(85_116).
- حسن، عزت عبد الحميد. (2011). **الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج (SPSS 18)**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- **حبيب ،رباح. (2015) بعنوان :" واقع استخدام ممارسات التعليم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بغز**. رسالة ماجستير .غزة.فلسطين.
- زيتون، حسن حسين. (2002). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** .عمان. الاردن.
- زيتون، عايش. (2007). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم** .القاهرة. مكتبة عالم الكتب.
- سمارة، نواف. (2015). **مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الاردن**. المجلة العربية للعلوم الإنسانية ولاجتماعية. العدد(18). ص(258–280).
- الزعبي، زكريا. (2013). **فاعلية استخدام نموذج ويلتي البنائي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة علم الاحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الاساسي**. رسالة ماجستير، دمشق: جامعة دمشق.
- أبو سعدة، رولا. (2014). **أثر استخدام برنامج تدريسي يستند الى البنائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس في العلوم في محافظة طولكرم**. رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- أبو سينة ،عودة، عياش،أمال.(2013) .**درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في المرحلة التعلم الأساسي في مدارس وكالة**

الغـــوث الدوليـــة فـــي الأردن. مجلــة جامعــة النجــاح للأبحــاث. المجلــد(27) العدد(12).ص(2610_2748).

- عامر، رهام. (2014). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- ملحم، سامي محمد. (2007). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمان، الأردن: دار المسيرة.

15-1- **المراجع الأجنبية:**

- Trumper, R (1991) **"Being Constructive: An Alternative Approach to the Teaching of the Energy Concept–part two".** International Journal of Science Education, vol.13, No.1, pp 1-10.
- Fensham, P. Gunstone .R and R. White (1994) **"The Content of sciences: A constructivist Approach to its teaching and Learning"** London, The Flamer press
- Yager, R.E(1991) **"The Constructivist Learning Model"** The Sciences teacher, Vol. 58, No.61, pp 52-59.
- HYERLE, DAVID. (2004). **Student Saccesses with thinking Mups** : Seeing is Understanding. *Educational Leadership*, (4) 85-98.

الملاحق

استبانة درجة استخدام النظرية البنائية

عزيزي المعلم/ المعلمة

بين يديك استبانة تتعلق بدرجة استخدامك النظرية البنائية، يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة وتقدير درجة استخدامك لهذه الاستراتيجية وذلك بوضع إشارة (x) في العامود الذي يمثل درجة استخدامك لها.

✍الجنس: ذكر ☐ أنثى☐

✍ نوع التعليم: خاص ☐ رسمي ☐

✍المؤهل العلمي: معهد إعداد معلمين☐ إجازة☐ دبلوم تأهيل تربوي فأكثر ☐

م	العبارات	الدرجة				
		معدومة نهائياً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1	أعمل على توفير البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات والمحفزة للطلبة.					
2	أشجع الطلبة على بناء معرفتهم بأنفسهم اعتماداً على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة.					
3	أشجع الطلبة على اقتراح حلول متعددة وبطرق مختلفة.					
4	أمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم.					
5	أشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس.					
6	أمنح الطلبة فرصاً للعمل التعاوني من خلال مجموعات.					
7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.					
8	أتقبل أخطاء الطلبة لكونها مصدراً لتحسين تعلمهم.					
9	أفر الفرصة الكافية لربط التعلم					

	بالحياة اليومية.					
10	أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة.					
11	أقوم بدور الميسر للتعلم.					
12	أحرص على تنمية الاتجاهات الإيجابية للطبة نحو المادة التعليمية.					
13	أعرض على الطلبة عدداً كافيا من الأمثلة التوضيحية.					
14	أفر للطلبة تغذية راجعة في الوقت المناسب.					
15	أسمح بتعدد وجهات النظر في القضايا المطروحة في الدرس.					
16	استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية.					
17	أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة.					
18	أعرض منجزات الطلبة في مكان بارز داخل الصف.					
19	أشجع الطلبة على التواصل مع بعضهم البغض خارج المدرسة.					
20	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.					
21	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.					
22	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.					
23	أربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.					

24	أوظف التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم.					
25	أستخدم أسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة لدى الطلبة.					

تأثير الأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي في التحصيل المعرفي لبعض المهارات الأساسية بكرة القدم

طالب الدراسات العليا: احمد السمره – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين

الدكتور المشرف: بلال محمود – المشرف المشارك: د. ماهر نصر

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف تأثير كل من الأسلوبين الأمري والتبادلي في مستوى التحصيل المعرفي. ومعرفة أفضلية الأسلوبين في التحصيل المعرفي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته طبيعة مشكلة البحث. تكون مجتمع البحث من الطلاب الذكور المسجلين في السنة الأولى بكلية التربية الرياضية- جامعة حماه، والبالغ عددهم (70) طالبا، أما عينة البحث فتكونت من (35) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة الأسلوب الأمري (17) طالبا، ومجموعة الأسلوب التبادلي (18) طالبا. تم بناء اختبار للتحصيل المعرفي تكون من (86) عبارة. كما تم تصميم البرنامج التعليمي وفق بنية وطبيعة كل أسلوب وبواقع وحدة تعليمية واحدة في الأسبوع مدتها (90) دقيقة ولمدة عشر أسابيع. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أجريت الاختبارات البعدية بنفس شروط وظروف الاختبارات القبلية، وقام الباحث بمعالجة البيانات الناتجة باستخدام البرنامج الإحصائي Spss ،وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1- ليس هناك تأثير للأسلوب الأمري على التحصيل المعرفي.
2- الأسلوب التبادلي يسهم في زيادة مستوى التحصيل المعرفي.
3- الأسلوب التبادلي يعتبر أفضل من الأسلوب الأمري في زيادة مستوى التحصيل المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب الأمري- الأسلوب التبادلي- التحصيل المعرفي

The Effect of The Command Style and The Reciprocal Style on Learning and Cognitive Achievement of Some Basic Football Skills

Abstract

This research aims to identify the effect of both command and reciprocal styles on the level of Cognitive achievement and to identify the preference of the two styles in cognitive achievement. The aim of the research is also design a football cognitive achievement test.

The researcher Used the experimental method to suit the nature of the research problem. The research community consisted of male students registered in the first year of the Faculty of Physical Education, University of Hama. And the number of them (70) students, as for the research sample it consisted of (35) students chosen randomly. They divided into two groups. The command style group, reached (17) students. And the reciprocal style group reached (18) students.

The researcher designed a test of cognitive achievement consisting of (86) Phrases. Has also been the educational program for each group is designed according to the structure and nature of each style. And by one unit of education per week of (90) minutes for a period of (10) weeks.

After completing the implementation of the program, post- test were conducted under the same conditions and specifications of the pre- tests. The researcher processed the resulting data using the Spss statistical program, among the most important results of the study were the following:

1- There is not effect of the command style on cognitive achievement.
2- The Reciprocal style Contributes to increasing the level of cognitive achievement.
3- The Reciprocal style is considered better than the command style in increasing the level of cognitive achievement.

Key words: Command Style – Reciprocal Style- Cognitive Achievemen

مقدمة:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية متابعة المؤسسات التعليمية لعملية إعداد الإنسان إعدادا صحيحا و متكاملا في جميع النواحي البدنية و المعرفية و المهارية و الوجدانية و النفسية كي يستطيع مواكبة التطور الحاصل في شتى مجالات الحياة نتيجة الثورة الرقمية وما فرضته من تغيير في نمط وأسلوب حياة الملايين من البشر، لذا كان لابد من الاهتمام بطرائق و أساليب التدريس الحديثة وضرورة تعريف المعلمين بها و تشجيعهم على تطبيقها، فالمناهج الدراسية مهما بلغت من جودة محتواها و تتابع مضامينها لا فائدة ترجى منها ما لم تدعم بأساليب تدريس فعالة قادرة على تحقيق نتائج التعلم المرجوة من هذه المناهج.

فسابقا كان هناك اجتهادات عديدة لاستعارة أساليب التدريس المختلفة وتطويعها في تدريس مادة التربية البدنية. حتى صدرت مجموعة من أساليب التدريس المختصة لمادة التربية البدنية. وكان من أحدثها وأهمها ما أصدره موسكا موستن (Muska Mosston) تحت مسمى "طيف أساليب التدريس". وقد أحدث نقلة تطويرية ونوعية في طرح نهج جديد لأساليب تدريس التربية البدنية.

مشكلة البحث:

على الرغم من تطور المناهج الدراسية وتعدد أساليب التدريس الحديثة ما زال هناك إغفال للكثير من هذه الأساليب التي تركز على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية، حيث يلجأ أغلب المدرسين إلى تطبيق الأسلوب الأمري الذي يكون الطالب فيه عبارة عن متلق سلبي ينفذ القرارات التي تملى عليه من قبل المدرس الذي يتخذ جميع قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن خلال إطلاع الباحث على العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التدريس وجد أن للأسلوب التبادلي خصوصية في تعلم المهارات الحركية وزيادة التحصيل المعرفي كما في دراسة محمد (2000) التي أظهرت أن الأسلوب التبادلي كان له أفضل تأثير مقارنة مع أساليب (الممارسة– التطبيق الذاتي– العرض التوضيحي) في مستوى الأداء الفني والمستوى الرقمي ومستوى التحصيل المعرفي لمسابقة قذف القرص، كما يكون للطالب في الأسلوب التبادلي دور إيجابي حيث يتخذ قرارات التنفيذ والتقويم باعتماده على ورقة المعيار التي تحوي وصفاً للأداء مع نموذج يوضح المهارة. وكون الباحث خريج كلية التربية

الرياضية ولاعب سابق ومدرس لمادة كرة القدم في كلية التربية الرياضية بجامعة حماه استقصى أن هناك تحصيل متواضع في هذه اللعبة عند الطلبة، مما حدا الباحث إلى صياغة مشكلة بحثه بالتساؤل التالي: هل الأسلوب التبادلي أفضل من الأسلوب الأمري في التحصيل المعرفي لبعض المهارات الأساسية في كرة القدم عند طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة حماه.

أهمية البحث:

1- مساعدة المعلمين على اختيار واحد من أفضل أساليب التعليم لزيادة التحصيل المعرفي بحسب رأي الباحث.
2- لفت انتباه المدرسين إلى الأسلوب التبادلي الذي يكون للطالب دور فاعل فيه في اتخاذ قرارات التنفيذ وقرارات التقويم بالإضافة إلى أهميته في إضفاء جو من المتعة أثناء تطبيقه وقدرته على إنشاء علاقات اجتماعية طيبة تستمر حتى بعد انتهاء الدرس .

أهداف البحث:

1- التعرف على تأثير كل من الأسلوبين الأمري و التبادلي في مستوى التحصيل المعرفي.
2- دراسة أفضلية الأسلوبين الأمري والتبادلي في التحصيل المعرفي.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الأسلوب الأمري على اختبار التحصيل المعرفي بين التطبيقين القبلي والبعدي.
2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الأسلوب التبادلي على اختبار التحصيل المعرفي بين التطبيقين القبلي والبعدي.
3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينتي البحث على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي.

حدود البحث

المجال البشري: طلبة السنة الأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة حماه.

المجال الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/ 2020.

المجال المكاني: قاعات وملاعب كلية التربية الرياضية بجامعة حماه.

مصطلحات البحث

- **الأسلوب الأمري** (Command style):

هو "أول أسلوب من أساليب موسكا موستن، فالمعلم يتخذ جميع القرارات في التخطيط والتنفيذ والتقويم بالإضافة إلى القرارات الخاصة كافة مثل تحديد المكان، الأوضاع والوقت، والبداية، والنهاية، والتوقيت، والإيقاع، والراحة" (أبو رشيد والسبر، 2014).

- **الأسلوب التبادلي** (The Reciprocal Style):

هو أسلوب مباشر ينتقل للمتعلم فيه أكثر القرارات في العملية التعليمية حيث يصبح مشاركا وفعالا في قرارات التقييم وذلك عن طريق إعطاء التغذية الراجعة لزميله الذي يؤدي المهارة، حيث يلاحظ أداءه ويصحح أخطاءه ويناقشه الأداء ثم بعد ذلك يتم تبادل الأدوار ليصبح الملاحظ مؤدياً والمؤدي ملاحظاً(Moston & Ashworth,1990).

التحصيل المعرفي (Cognitive Achievement)**:**

عرفه الخياط (2010): بأنه مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه من خلال أعمال أو مهمات معينة.

- **كرة القدم** (Football): هي لعبة جماعية ولا تتم إلا بوجود فريقين كل فريق مكون من 11 لاعب، وتشترط اللعب في ملعب ذو قياسات محددة مع وجود هدفين، والفريق الذي يسجل العدد الأكبر من الأهداف يعد الفائز(هلال، 2017).

دراسات سابقة:

قامت محمد (2000) بدراسة في مصر تحت عنوان:

تأثير استخدام بعض أساليب التدريس في تعلم مسابقة قذف القرص

هدف الدراسة: التعرف على تأثير استخدام بعض أساليب التدريس (الممارسة–التبادلي–التطبيق الذاتي–العرض التوضيحي)على مستوى الأداء الفني والمستوى الرقمي ومستوى التحصيل المعرفي لمسابقة قذف القرص.

المنهج المستخدم وعينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لعينة قوامها 96 طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية بطنطا تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات تجريبية

أهم نتائج الدراسة: الأسلوب التبادلي اظهر أفضل تأثير بالنسبة للأساليب المستخدمة في الأداء الفني والمستوى الرقمي والتحصيل المعرفي لمسابقة قذف القرص.

وقام Schilling & Marylou (2000) بدراسة تحت عنوان:

تأثير ثلاثة أساليب تدريسية على طلاب الجامعة

هدف الدراسة: التعرف على تأثير ثلاثة أساليب تدريسية على طلاب الجامعة (التبادلي و المتعدد المستويات و الواجبات) على مستوى أداء مهارة التصويبة الكرباجية في كرة اليد.

المنهج المستخدم وعينة الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي و تكونت عينة البحث من (120) طالب من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات.

أهم نتائج الدراسة: الأسلوب المتعدد المستويات كان أفضل من الأساليب التدريسية المستخدمة يليه الأسلوب التبادلي ثم أسلوب الواجبات.

كما قامت الشديدة والعون (2019) بدراسة في الأردن تحت عنوان:

أثر استخدام استراتيجيتي التدريس (الأمري والتبادلي) في تحسين الأداء الحركي والمهاري في كرة السلة

هدف الدراسة: معرفة أثر استخدام استراتيجيتي التدريس الأمري والتبادلي في تحسين الأداء المهاري والحركي في كرة السلة.

المنهج المستخدم وعينة الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي. تكون مجتمع البحث من طالبات المرحلة الثانوية لمدرسة الأميرة عالية بنت الحسين التابعة لمديرية قصبة المفرق للعام الدراسي 2016– 2017. وبلغت عينة الدراسة (30) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العمدية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين بواقع (15) طالبة لكل مجموعة.

أهم النتائج: استراتيجية التدريس التبادلي أفضل من استراتيجية التدريس الأمري في تعلم بعض مهارات كرة السلة.

تعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الكثير من الدراسات مقارنة تأثير أساليب التدريس في العملية التعليمية، وتنوعت المواضيع التي تمت المقارنة بها مثل مستوى الأداء الفني والمستوى الرقمي والتحصيل المعرفي والأداء المهاري والحركي، كما تنوعت الرياضات التي طبقت فيها هذه الأساليب إلا أن أحداً لم يتطرق بحدود علم الباحث لمعرفة تأثير الأسلوب التبادلي على التحصيل المعرفي في كرة القدم. وكون الإعداد المعرفي جزء لا يتجزأ من عملية الإعداد المتكامل في رياضة كرة القدم فقد أراد الباحث معرفة تأثير كل من الأسلوبين الأمري والتبادلي في مستوى التحصيل المعرفي في كرة القدم ومعرفة

أفضلية هذين الأسلوبين. وبالتالي فإن هذه الدراسة تسهم في مساعدة المعلمين على اختيار الأسلوب الأنسب لإعداد الطلبة معرفياً في رياضة كرة القدم.

الجانب النظري للبحث

أساليب التدريس في التربية البدنية

أبرزت البحوث والدراسات ضرورة النظر إلى الطالب كونه أنه كائن يحتاج إلى النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية وأنه قادر على التفكير والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا يعكس النظرة الحديثة التي تجعل من الطالب عنصراً فاعلاً في العملية التربوية ككل وشريكاً إيجابياً في عملية التخطيط والتنفيذ، والتقويم بحيث لا يقف دوره عند حدود تلقي الأوامر فحسب.

وأساليب التعليم عمليات تنظم من خلالها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب ويتفاعل معها لتحقيق أهداف الدرس وهي ما يعرف باسم " نظرية طيف أساليب التدريس" لموسكا موستن، والتي جاءت كنقد موجه بطريقة عملية لأساليب التدريس التقليدية.

العناصر الأساسية في نظرية موسكا موستن:

1. تشكل الأساليب سلسلة متصلة مرتبطة ببعضها البعض.
2. كل أسلوب يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة في مجال التربية البدنية.
3. كل أسلوب يحدد دور المعلم والطالب ويختلف ذلك من أسلوب لآخر.
4. جميع أساليب موسكا موستن متساوية في قيمتها ولا يوجد أسلوب أفضل من الآخر(أبو رشيد والسبر، 2014).

أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي – الأمري

أهداف أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري):

تشير الديوان(1999) إلى أن الأدوار المحددة لكل من المعلم والطالب يجب أن تحقق الأهداف الآتية:

1. الانتظام والتماثل.
2. الانسجام والأداء التوافقي.
3. التقيد بالشكل أو بالنموذج المحدد سلفا.
4. تكرار النموذج الحركي.
5. دقة الاستجابة وإحكامها.
6. الحفاظ على المعايير الجمالية.
7. كفاءة الوقت المستخدم.

مزايا الأسلوب الأمري:

يرى العديد من المناصرين لهذا الأسلوب أنه يقدم معلومات غنية بالحقائق والمفاهيم والمبادئ التي يمكن للمتعلمين أن يتعلموها. وقد حدد السامرائي والسامرائي (1991) مزاياه بالآتي:

1. يستخدم هذا الأسلوب مع المبتدئين والطلاب الصغار.
2. يمكن استخدامه في الفعاليات الصعبة لغرض السيطرة على أداء تلك الفعالية.
3. يستخدم في تصحيح الأخطاء الشائعة عند الأداء.

وأضاف Ashworth & Mosston (2002) على هذه المزايا:

4. قدرة المتعلم على تحقيق الدقة في الأداء، وبالتالي تكون مفيدة عند الالتزام بالنموذج المحدد سلفاً.
5. احتمال إنجاز مهام أخرى في الوقت المحدد.
6. يسمح المعلم بمراقبة مواضع الأمن والسلامة الأساسية فهو مفيد عند تناول الأنشطة مثل رمي الرمح، رمي القرص، دفع الكرة الحديدية.

عيوب الأسلوب الأمري:

يذكر كل من السامرائي والسامرائي (1991) أن عيوب الأسلوب الأمري تتمثل في النقاط التالية:

1. لا يراعي الفروق الفردية في قابليات الطلاب.

2. لا يعطي هذا الأسلوب الفرص الكافية في مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات.
3. لا يساعد على النمو الذهني للطالب ولا يعطيه فرصة الإبداع.
4. لا يطور الجوانب الاجتماعية بين الطلبة.
5. تطور الجانب البدني يكون محدوداً في هذا الأسلوب.

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب لا يمكن أن ينمي الجوانب الإبداعية عند الطالب لاعتماد هذا الأسلوب بشكل كامل على المدرس في اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الأسلوب التبادلي

أهداف الأسلوب التبادلي:

إن من أهم أهداف الأسلوب التبادلي هي تحقيق أهداف اجتماعية من خلال إيجاد علاقات إيجابية بين التلميذ العامل و التلميذ الملاحظ مع المدرس المرشد والموجه بالإضافة إلى:

1. خلق حالة من الصبر والتحمل.
2. دور التغذية الراجعة في تحقيق الأداء الجيد.
3. استخدام ورقة البيانات مع الدقة في إعطاء التغذية الراجعة.
4. تسهيل تعلم العمل المطلوب من قبل التلميذ العامل وتعاون التلميذ الملاحظ.
5. احترام أمانة التلميذ الملاحظ (السامرائي والسامرائي، 1991).

مزايا الأسلوب التبادلي:

1. يفسح المجال أمام كل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
2. يفسح المجال للمتعلم لإعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
3. لا يحتاج إلى وقت كبير في التعليم.
4. يفسح المجال لممارسة القيادة لكل تلميذ.

5. يفسح المجال للتلميذ للإبداع في تنفيذ الواجبات (عزمي، 2004) و (الربيعي وحمدامين، 2010)، ويرى الباحث أن من المزايا المهمة لهذا الأسلوب هو قدرته على إنشاء علاقات اجتماعية طيبة بين الطلاب يمكن أن تستمر حتى بعد انتهاء الدروس.

عيوب الأسلوب التبادلي:

1. كثرة المناقشات بين التلاميذ حول عملية وكيفية تنفيذ الواجبات.
2. يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة.
3. صعوبة السيطرة على تنفيذ الواجبات ودقتها.
4. كثرة ضغوط العمل على المدرس أثناء الدرس.
5. كثرة الاستعانة بالمدرس حول مراحل تنفيذ الواجبات (السايح وخفاجة، 2007) و (الربيعي وحمدامين، 2010).

دور الطالب في الأسلوب التبادلي:

1. على التلميذ الملاحظ أستلام البطاقة الخاصة بالأداء من المدرس.
2. مقارنة الأداء بالمعلومات المدونة بالبطاقة.
3. توصيل النتائج عن الأداء للمؤدي.
4. يكون دور التلميذ المؤدي هو تنفيذ الواجبات المطلوبة.
5. يتم تبادل العمل بين التلميذ المؤدي والتلميذ الملاحظ بأن يصبح المؤدي ملاحظا والملاحظ مؤديا(شلتوت وخفاجة، 2002).

دور المعلم في الأسلوب التبادلي:

أ- الإجابة عن أسئلة الطالب الملاحظ.

ب- مراقبة أداء كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ

ت- الاتصال فقط بالطالب الملاحظ (أبو رشيد والسبر، 2014) (سماتي ويونس، 2017).

التحصيل المعرفي:

تعد المعرفة الرياضية أحد أهم جوانب الثقافة الرياضية التي تراكمت خبراتها وأدواتها ونظمها وقواعدها عبر آلاف السنين، ومن خلال خبرة ملايين من البشر أحبوا اللعب ومارسوا الرياضة وعمدوا إلى تطويرها وتأصيلها إلى أن صارت ذات بنية معرفية لها نظرياتها ومبادئها ومفاهيمها ومصطلحاتها الخاصة، ولم تعد المعرفة الرياضية مجرد ناتج فرعي أو ما كان يطلق عليه تعليم مصاحب أو مرتبط في منهج التربية البدنية والرياضية وإنما أصبح تعليما أساسيا، فلا بد للمتعلم الرياضي أن يعرف أولا ثم يمارس ثانيا، فهكذا أفادتنا معطيات مبحثي التعلم الحركي ومناهج التربية البدنية، كما تعد المعرفة البدنية وجها ثقافيا وحضاريا مشرقا وثريا وجديرا بأن يلم به الإنسان المعاصر الذي هو في أمس الحاجة إلى الصحة واللياقة والثقافة البدنية (الخولي وعنان، 1999).

أهمية الاختبار والقياس المعرفي:

يذكر ملحم(2000) أن أهمية الاختبار والقياس المعرفي تتمثل في النقاط التالية:

1. تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف الخاصة باللعبة، نظرا لما تحويه من معلومات مختلفة تسهم في زيادة قدرة الرياضي لتحديد أنسب الحلول لحالات اللعب المختلفة.
2. تعطي معلومات للمدرب أو المدرس فيما يتعلق بمستوى الرياضي، لما يساعد على تصنيفهم وفقا لنتائج الاختبار.
3. اكتساب الرياضي الخبرة نتيجة تذكر واسترجاع المعلومات التي يستخدمها عند التدريب أو التعليم فضلا عن التمتع بمشاهدة اللعبة.

ويشير حسانين وعبد المنعم (1997) أن الاختبار المعرفي من العوامل المهمة في تحديد مستوى الطالب ودرجة تقدمه إلى جانب معرفته التي تتناسب مع إمكاناته وقدراته العقلية، مما يضع آفاقاً مستقبلية أمام المدرس في كيفية التقدم بالعملية التدريسية وهذا يشكل أحد المرتكزات المهمة في اختبار الموهوبين من خلال ما يكشفه من قدرات إبداعية.

الجانب الميداني

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة مشكلة البحث.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من طلاب السنة الأولى الذكور بكلية التربية الرياضية في جامعة حماه للعام الدراسي 2019 – 2020 والبالغ عددهم (70) طالب.

اشتملت عينة الدراسة على (35) طالباً من طلاب السنة الأولى المستجدين في مادة كرة القدم وتم استبعاد الطلبة الراسبين ولاعبي كرة القدم، وقام الباحث بالتأكد من مدى تماثل واعتدالية المنحى الطبيعي بين أفراد عينة البحث من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات جمع البيانات المستخدمة بالبحث على هذه العينة حيث تدل جميع النتائج على وقوعها تحت المنحى الطبيعي، كما تم حساب التجانس لأفراد العينة في المتغيرات المختلفة كمتغيرات النمو(العمر الزمني) ومتغير الذكاء كأحد القدرات العقلية والتحصيل المعرفي لبعض المهارات الأساسية بكرة القدم. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء والتفلطح لمتغيرات الدراسة لتوضيح التجانس للعينة.

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
العمر	18.5143	0.70174	-0.053-	-0.071-
اختبار رافن للذكاء	39.2000	8.32713	-0.944-	0.943
التحصيل المعرفي	39.0286	7.34241	0.324	-0.043-

وقد انحصرت هذه القيم بين ±3 مما يشير إلى تماثل واعتدالية البيانات في جميع المتغيرات قيد الدراسة وهذا يعطي دلالة على خلو تلك البيانات من عيوب التوزيعات غير الاعتدالية.

وبناء عليه تم فرز العينة إلى مجموعتين اختيرتا بالطريقة العشوائية البسيطة:

جدول (2) يوضح توزيع عينة البحث

المجموعة	أسلوب التدريس	عدد أفراد العينة
A	الأسلوب الأمري	17
B	الأسلوب التبادلي	18

تكافؤ مجموعتي التجربة:

تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار T- TEST لعينتين غير مرتبطتين، بناء على (العمر ، اختبار رافن للذكاء، واختبار التحصيل المعرفي الذي أعده الباحث).

جدول (3) يبين تكافؤ المجموعتين في المتغيرات كافة

المتغيرات	المجموعات	العدد	الوسط	الانحراف	قيمة t	Sig 0.05
العمر	الأسلوب الأمري	17	18.4706	0.79982	−0.353	0.726 غير معنوي
	الأسلوب التبادلي	18	18.5556	0.61570		
اختبار رافن	الأسلوب	17	39.2353	7.85437	0.024	0.981

	الأمري					غير معنوي
	الأسلوب التبادلي	18	39.1667	8.97873		
التحصيل المعرفي	الأسلوب الأمري	17	39.7059	8.53496	0.525	0.603 غير معنوي
	الأسلوب التبادلي	18	38.3889	6.19429		

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الأسلوب الأمري والمجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في متغيرات العمر والقدرات العقلية والتحصيل المعرفي، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث وأن أي فروق مستقبلية يمكن إرجاعها إلى المتغير التجريبي المتمثل في أسلوب التدريس (الأمري– التبادلي).

أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم اختبار للتحصيل المعرفي الذي تضمن (94) عبارة تم التأكد من صدقه عن طريق إيجاد الصدق الظاهري من خلال عرضه على الخبراء والمختصين واعتمد الباحث نسبة موافقة 80% وما فوق لاعتماد الفقرة حيث إذ يشير (Bloom) إلى أن الباحث يشعر بالارتياح لاعتماد الفقرات اذا كانت نسبة اتفاق المتخصصين 70% فأكثر (Bloom, 1971, P. 71). كما تم إيجاد معامل الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وقد وجد أن معامل الصدق الذاتي يساوي (0.898) وتشير تلك القيمة على أن الاختبار صادق فيما يقيسه.

وتم التأكد من ثبات اختبار التحصيل المعرفي عن طريق استخدام اختبار ألفا كورنباخ إذ بلغت قيمة الثبات 0.731 وبعد حذف العبارات (5- 13- 26- 27- 28- 50-61- 64). أصبح ثبات الاختبار 0.808 وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح معاملات الصدق والثبات لاختبار التحصيل المعرفي

المتغيرات	الثبات قبل الحذف	الثبات بعد حذف 5 ,13 ,26, 27, 28 , 50 , 64, 61	الصدق
القيمة الإحصائية	0.731	0.808	0.898
عدد العناصر (العبارات)	94	86	86

وبالتالي أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية يضم (86) سؤالاً. ملحق رقم (1)

_ إجراءات التجربة – منهجية التجربة:

تم إجراء الاختبارات القبلية في قاعات كلية التربية الرياضية بجامعة حماه يومي الاثنين والثلاثاء بتاريخ 8-2019/10/9 حيث تم في اليوم الأول أخذ البيانات الشخصية (الاسم- العمر) وإجراء اختبار التحصيل المعرفي، وفي اليوم التالي أجري اختبار الذكاء تم تطبيق البرنامج المعد من قبل الباحث على كلا المجموعتين وفق طبيعة وخصائص كل أسلوب، بدءاً من يوم الثلاثاء 2019/10/15 ولغاية يوم الثلاثاء 2019/12/17 تكون البرنامج من 10 حصص دراسية بمعدل حصة واحدة كل أسبوع على الشكل التالي:

3 حصص لمهارة ركل الكرة. 3 حصص لمهارة السيطرة على الكرة.

3 حصص لمهارة ضرب الكرة بالرأس. 1 حصة لرمية التماس.

وبعد نهاية تطبيق البرنامج بأسبوع تم إجراء اختبار بعدي للتحصيل المعرفي يوم الثلاثاء بتاريخ 2019/12/24 بنفس شروط ومواصفات الاختبار القبلي.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج الفرضية الأولى

(هناك فرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب الأمري في التحصيل المعرفي ولصالح الاختبار البعدي).

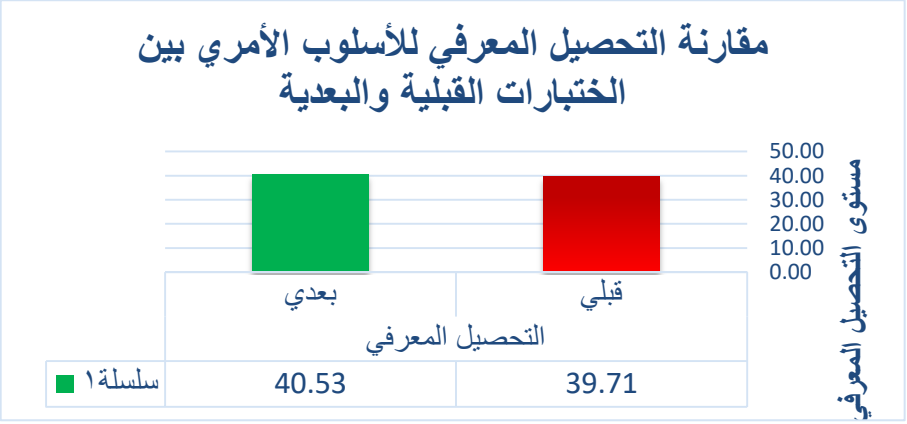
للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (t– test) بالنسبة لدرجات المجموعة التجريبية الأولى بين التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار t بين الاختبار القبلي والبعدي لأفراد مجموعة الأسلوب الأمري في اختبار التحصيل المعرفي.

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	قبلي	39.71	8.53	17	– 1.72	16	0.11
	بعدي	40.53	8.47				

معنوي عند مستوى 0.05

- بينت نتائج اختبار T أنه لا يوجد اختلاف في التحصيل المعرفي بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي لمجموعة الأسلوب الأمري، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (39.71) والمتوسط الحسابي للاختبار البعدي (40.53) وبلغت قيمة T (1.72–) ومستوى الدلالة (0.11) وهو أكبر من 0.05



شكل رقم (1) يوضح نتائج اختبار التحصيل المعرفي القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب الأمري.

عرض نتائج الفرضية الثانية

(هناك فرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب التبادلي في التحصيل المعرفي ولصالح الاختبار البعدي).

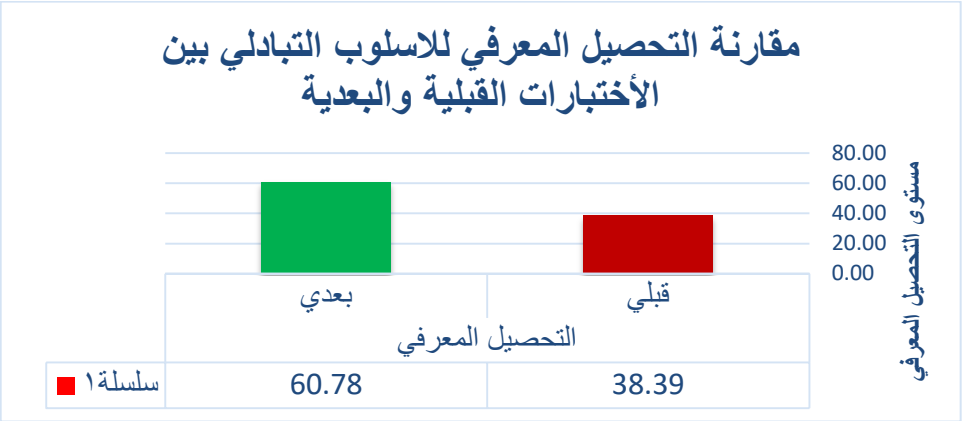
للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (t– test) بالنسبة لدرجات مجموعة الأسلوب التبادلي بين التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار t بين الاختبار القبلي والبعدي لأفراد مجموعة الأسلوب التبادلي في اختبار التحصيل المعرفي.

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	قبلي	38.39	6.19	18	– 17.41	17	0.00000
	بعدي	60.78	7.50				

معنوي عند مستوى 0.05

- بينت نتائج اختبار T أنه يوجد اختلاف في التحصيل المعرفي بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي لمجموعة الأسلوب التبادلي ولصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (38.39) والمتوسط الحسابي للاختبار البعدي (60.78) وبلغت قيمة T (17.41−) ومستوى الدلالة (0.00000) وهو أصغر من 0.05



شكل رقم (2) يوضح نتائج اختبار التحصيل المعرفي القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب التبادلي.

عرض نتائج الفرضية الثالثة

(هناك أفضلية للأسلوب التبادلي على الأسلوب الأمري في التحصيل المعرفي).

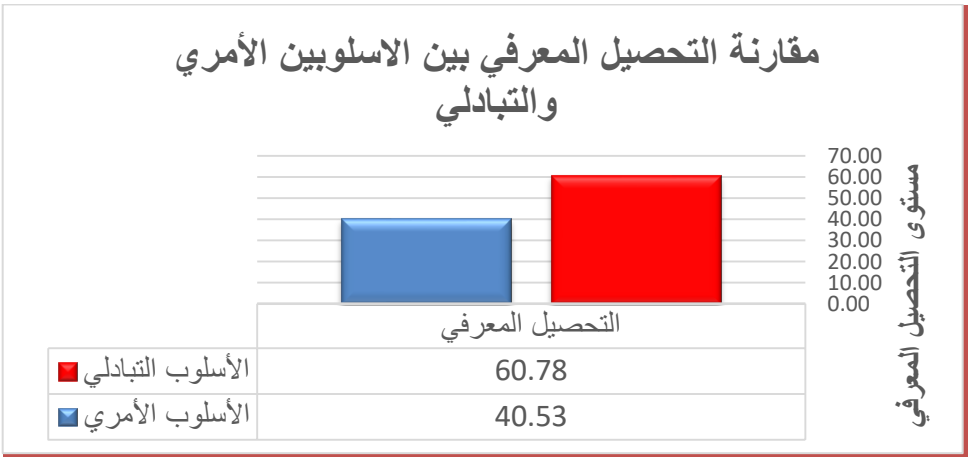
للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (t- test) بالنسبة لدرجات مجموعتي الأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي في التطبيق البعدي، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول (7) اختبار T لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي الأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي في التطبيق البعدي للمهارات قيد الدراسة.

	المتوسط الحسابي للأسلوب التبادلي	الانحراف المعياري للأسلوب التبادلي	المتوسط الحسابي للأسلوب الأمري	الانحراف المعياري للأسلوب الأمري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	**60.78**	7.50	40.53	8.47	7.50	33	**0.00**

معنوي عند مستوى (0.05)

- بينت نتائج اختبار T أنه يوجد اختلاف في التحصيل المعرفي بين نتائج مجموعة الأسلوب الأمري ومجموعة الأسلوب التبادلي، ولصالح مجموعة الأسلوب التبادلي حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الأمري (40.53) والمتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب التبادلي (60.78) وبلغت قيمة T (7.50) ومستوى الدلالة (0.00) وهو دال إحصائيا لأنه أصغر من 0.05



شكل رقم (3) يوضح نتائج اختبار التحصيل المعرفي القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب التبادلي.

مناقشة النتائج:

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الدلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمجموعة الأسلوب الأمري كان غير دال إحصائياً ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب كان متلقياً سلبياً ينفذ ما يطلب منه دون حوار أو نقاش سواء مع المدرس أو مع زملائه مما انعكس سلباً على مستوى تحصيله ويتفق هذا مع ما أشار إليه أبو رشيد والسبر (2014) إلى أن قنوات النمو للجانب المعرفي عند تطبيق الأسلوب الأمري تكون في أدنى مستوياتها كما يذكر السامرائي والسامرائي (1991) أن من عيوب الأسلوب الأمري أنه لا يساعد على النمو الذهني للطالب ولا يعطيه فرصة الإبداع.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الدلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمجموعة الأسلوب التبادلي كان دالاً إحصائياً ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب يحصل على معلومة فكرية من خلال ورقة المعيار حيث يمكن تذكرها واستيعابها واسترجاعها بطريقة أفضل وأخرى عملية ميدانية عندما يكون مؤديا للمهارة. كما أن تدريس الطالب لزميله جعله يتمكن من معرفة تفاصيل المهارات بشكل جيد. ويذكر عودة (2001) من أن الطالب المراقب يقوم بعمل تصور ذهني للمهارة الحركية عند تصحيح الأخطاء لزميله المؤدي وهذا ما يطور الجانب الفكري لديه. فالأسلوب التبادلي يؤدي إلى زيادة المدخلات التصحيحية بشكل ملحوظ من خلال تمكين التركيز بشكل أكبر على مراقبة المتعلمين ومزيد من الوقت لإجراء التصحيح. كما أنه من الممكن أن يكون الطالب ذو مستوى التحصيل المعرفي الجيد مصدراً تعليمياً جيداً لزميله، مما يساعد على تقليل الفروق المعرفية بين الطلاب عن طريق رفع مستوى ضعفاء التحصيل المعرفي، فضلا عن دور مدرس المادة في التوجيه والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة مما ساعد أفراد المجموعة في اكتساب وفهم وتذكر المعلومات الموجودة في ورقة المعايير بشكل أفضل.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتبين من الجدول (7) أن الأسلوب التبادلي تفوق على الأسلوب الأمري في التحصيل المعرفي ويتفق ذلك مع دراسة محمد (2000) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب في الأسلوب الأمري كان متلقياً سلبياً ينفذ ما يملى عليه من قبل المدرس فقط دون إعمال عقله. بينما في الأسلوب التبادلي كان إيجابياً ومتفاعلاً مع زملائه ودارت الكثير من النقاشات بين الطلبة حول الأداء حيث يذكر الأيزرجاوي (1991) أن الذاكرة الفعالة هي نتاج عمل فعال. كما يشير أبو علام (2004) إلى أن الحفظ يكون أكبر وأكثر ثباتاً بالنسبة للمادة ذات المعنى وبخاصة اذا كانت مشوقة. بالإضافة إلى أن الطالب في هذه المرحلة العمرية (مرحلة الجامعة) يكون لديه شغف نحو القراءة والإقبال على كل ما هو جديد في أسلوب عرض المعلومات حيث تزداد قدرته على رفع مستوى تحصيله الأكاديمي وقدرته على الإحاطة بمصادر المعرفة المتزايدة (اللقائي والجمل، 1996).

الاستنتاجات:

1- ليس هناك تأثير للأسلوب الأمري على التحصيل المعرفي.
2- الأسلوب التبادلي يسهم في زيادة مستوى التحصيل المعرفي.
3- الأسلوب التبادلي يعتبر أفضل من الأسلوب الأمري في زيادة مستوى التحصيل المعرفي.

مقترحات:

1- التأكيد على القائمين بالعملية التعليمية بالاهتمام بالجانب المعرفي لدى الطلبة.
2- استخدام الاختبار المعرفي الذي توصلت إليه الدراسة في تقويم مستوى التحصيل المعرفي لطلاب السنة الأولى في مقرر كرة القدم.
3- استخدام الاختبار المعرفي الذي توصلت إليه الدراسة بالمقارنة بين الطلاب من جامعتين مختلفتين بنفس السنة الدراسية، أو بين الطلاب في جامعة واحدة من سنوات دراسية مختلفة.
4- تصميم اختبارات للتحصيل المعرفي في مختلف الألعاب الرياضية.

المراجع العربية

_ أبو رشيد، رشيد بن عبد العزيز؛ السبر، خالد بن ناصر (2014). **أساليب التعليم في التربية البدنية**، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

_ الأيزرجاوي، فاضل (1991). **أسس علم النفس التربوي**، جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

_ أبو علام، رجاء محمود (2004). **التعليم أسسه وتطبيقاته**، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

_ حسانين، محمد صبحي ؛ عبد المنعم، حمدي (1997). **الأسس العلمية وطرق القياس_ بدني_ مهاري_ معرفي_ نفسي_ تحليلي**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

_ الخولي، أمين؛ عنان، محمود (1999). **المعرفة الرياضية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

_ الخياط، محمد ماجد (2010). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

_ الديوان، لمياء حسن (1999). *أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي*، أطروحة دكتوراه، جامعة البصرة، كلية التربية الرياضية.

_ سماتي، كفوس؛ يونس، رابح (2017). *أثر استخدام وحدة تعليمية بالأسلوب التبادلي على تعليم بعض مهارات كرة السلة لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط (12-14سنة)*، رسالة ماجستير. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية. الجزائر.

_ السامرائي، عباس أحمد؛ السامرائي، عبد الكريم محمود (1991). **كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية**، جامعة الموصل: مطبعة التعليم العالي.

_ السايح، محمد مصطفى؛ خفاجة، مرفت علي (2007). **المدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية**، الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكومبيوتر.

_ الشديدة، ميسلون؛ العون، إسماعيل (2019). *أثر استخدام استراتيجيتي التدريس (الأمري والتبادلي) في تحسين الأداء الحركي والمهاري في كرة السلة*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد 33. العدد 8.

_ شلتوت، نوال إبراهيم؛ خفاجة، ميرفت علي (2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية الجزء الثاني التدريس للتعليم والتعلم**، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

_ الربيعي، محمود داود؛ حمدامين، سعيد صالح (2010). **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**، بيروت: دار الكتب العلمية.

_ عزمي، محمد سعيد (2004). **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

_ عودة، عادل (2001). *تأثير أساليب تدريسية على استثمار الوقت وتعلم عدد من المهارات الأساسية بكرة القدم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل.

_ اللقائي، أحمد حسين؛ الجمل، علي (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

_ محمد، دعاء محي الدين(2000). *تأثير استخدام بعض أساليب التدريس في تعلم مسابقة قذف القرص*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الرياضية، مصر. جامعة طنطا.

_ ملحم، رامي محمد (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

_ هلال، أمين (2017). **الدليل التدريبي الشامل في كرة القدم**، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

_ Bloom, B. & others (1971). Hand Book on Formative and summative Evaluation of student learning Mc Crow Hill, New York.

_ Schilling & Marylou (2000). " *the Effect of three styles on university students* " journal of Teaching in physical Education.

_ Moston, M & Ashworth, S (1990) **The Spectrum of Teaching Style** : New York, Longman.

_ Moston, M. & Ashworth, S (2002)**. Teaching physical Education**. Camengiro, san Francesco.

ملحق رقم (1)

اختبار التحصيل المعرفي

عزيزي الطالب: أمامك اختبار تحصيل معرفي في كرة القدم في إطار التحضير لرسالة ماجستير بعنوان:

(*تأثير الأسلوب الأمري و الأسلوب التبادلي على التعلم و التحصيل المعرفي لبعض المهارات الأساسية في كرة القدم*).

يرجى قراءة تعليمات الاختبار بعناية من أجل الإجابة الدقيقة على عبارات الاختبار.

1. كتابة الاسم على ورقة الإجابة.
2. يحتوي الاختبار على (86) عبارة.
3. مدة الاختبار (70) دقيقة.
4. يرجى قراءة كل عبارة بشكل جيد.
5. يرجى عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.
6. لكل عبارة أربعة بدائل (أ_ ب _ ج _ د) واحدة منها فقط صحيحة و الأخرى خاطئة.
7. أكتب الحرف الدال على الإجابة الصحيحة بجانب رقم السؤال على ورقة الإجابة.
8. تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة و صفر للإجابة الخاطئة.
9. عند وضع أكثر من إجابة للعبارة الواحدة تأخذ درجة صفر.
10. تعطى درجة صفر للعبارة المتروكة دون إجابة.
11. يرجى الإجابة بصدق.
12. ضرورة عدم الاستعانة بزميل آخر في الإجابة.

1- تستخدم مهارة ركل الكرة بوجه القدم لـ :

أ- التمرير إلى الزميل. ب- التصويب على المرمى.

ج- تشتيت الكرة. د- كل ما سبق صحيح.

2- من الركلات الشائعة كثيرة الاستخدام:

أ- ركل الكرة بمقدمة القدم. ب- ركل الكرة بكعب القدم.

ج- ركل الكرة بالمشط الخارجي للقدم. د- كل ما سبق صحيح.

3- في جميع أنواع ركل الكرة يكون مفصل القدم مشدود:

أ- لمنع الإصابات. ب- للسيطرة على الكرة.

ج- لإرسال الكرة عالية. د- لزيادة سرعة الكرة.

4- في جميع ركلات الكرة تأرجح الرجل الراكلة للخلف :

أ- لإرسال الكرة عالية فوق المنافسين. ب- لإرسال الكرة بدقة إلى المكان المطلوب.

ج- لزيادة سرعة و قوة الكرة. د- كل ما سبق صحيح.

5- تستخدم مهارة ركل الكرة بباطن القدم:

أ- لتسديد الكرات البعيدة. ب- في التمريرات القصيرة.

ج- في الركلات الركنية. د- في التمريرات الطويلة.

6- تتميز مهارة ركل الكرة بباطن القدم:

أ- بالسرعة. ب- بالدقة.

ج- بالقوة. د- كل ما سبق خاطئ.

7- إن من أهم عيوب ركل الكرة بباطن القدم:

أ- بطء سير الحركة. ب- عدم دقة الركلة.

ج- سهولة قطعها من المنافس. د- كل ما سبق خاطئ.

8- يستخدم ركل الكرة بالمشط الداخلي:

أ- في الضربات الركنية. ب- في ضربة المرمى.

ج- في التصويب على المرمى. د- كل ما سبق صحيح.

9- عند ركل الكرة بالمشط الداخلي و خلال المرحلة التحضيرية تميل رجل الارتكاز:

أ- إلى خارج الجسم. ب- إلى الأمام.

ج- إلى داخل الجسم. د- إلى الخلف.

10- يكون التقدم أثناء ركل الكرة بالمشط الداخلي:

أ- عمودي على اتجاه التصويب. ب- بزاوية تتراوح من 30-40 درجة بالنسبة إلى اتجاه التصويب.

ج- بزاوية تتراوح من 50-60 درجة بالنسبة إلى اتجاه التصويب.

د- بزاوية تتراوح بين 70-80 درجة بالنسبة إلى اتجاه التصويب.

11- يكون التقدم أثناء ركل الكرة بوجه القدم:

أ- مستقيماً على جهة التصويب. ب- مستقيماً و عمودياً على جهة التصويب.

ج- بزاوية تتراوح من 30- 40 درجة بالنسبة إلى اتجاه التصويب.

د- بزاوية تتراوح من 50- 60 درجة بالنسبة إلى اتجاه التصويب.

12- يتميز ركل الكرة بوجه القدم بـ :

أ- الدقة في إيصال الكرة. ب- سرعة الأداء.

ج- قوة الكرة. د- كل ما سبق صحيح.

13- إذا أراد اللاعب ركل الكرة عالية بالمشط الداخلي للقدم:

أ- ينقل وزن جذعه للخلف عند ركل الكرة. ب- ينقل وزن جذعه للأمام عند ركل الكرة.

ج- يركل الكرة في منتصفها من الخلف. د- يركل الكرة في منتصفها من الأعلى.

14- يعتبر ركل الكرة بالمشط الخارجي الأنسب من بين جميع أنواع ركل الكرة لـ :

أ- ركل الكرات المتحركة. ب- تمرير الكرة لأبعد مسافة.

ج- ركلة المرمى. د- الكرات الثابتة.

15- يستعمل ركل الكرة بالمشط الخارجي في:

أ- التمرير المفاجئ. ب- التصويب اللولبي.

ج- التمرير. د- كل ما سبق صحيح.

16- من القواعد الهامة عند استقبال الكرة:

أ- التمرير بعد الاستقبال مباشرة. ب- ألا يضيع وقتاً كبيراً أثناء استقبال الكرة.

ج- تجنب استعمال حركات الخداع. د- كل ما سبق صحيح.

17- يتم إيقاف الكرات المتدحرجة على الأرض عن طريق:

أ- إيقاف الكرة بأسفل القدم. ب- إيقاف الكرة بالمشط الخارجي.

ج- إيقاف الكرة بالمشط الداخلي. د- كل ما سبق خاطئ.

18- ينفذ كتم الكرات العالية و بمساعدة الأرض:

أ- بمهارتين. ب- بخمس مهارات.

ج- بأربع مهارات. د- بثلاث مهارات.

19- عند كتم الكرة بالمشط الخارجي للقدم تمرر الرجل المنفذة من:

أ- أمام قدم الارتكاز. ب- جانب قدم الارتكاز.

ج- فوق قدم الارتكاز. د- كل ما سبق خاطئ.

20- عند كتم الكرة بأسفل القدم تكون الرجل المنفذة:

أ- مثنية من مفصل الركبة. ب- القدم فوق الكرة على شكل سقف مائل.

ج- مقدمة القدم مرفوعة للأعلى. د- كل ما سبق صحيح.

21- عند إيقاف الكرة بباطن القدم:

أ- تتقدم الرجل المنفذة للأمام لاستقبال الكرة. ب- تتراجع الرجل المنفذة للخلف أولاً ثم تتقدم.

ج- تبقى الرجل مكانها لتصل الكرة إليها. د- كل ما سبق خاطئ.

22- في كتم الكرة بباطن القدم تكون الرجل المنفذة:

أ- فوق الكرة مباشرة قبل وصولها للأرض. ب- مدارة إلى خارج الجسم من مفصل الحوض.

ج- عند ملامسة الكرة تخفض القدم للأسفل. د- كل ما سبق صحيح.

23- عند كتم الكرة بالساقين معاً:

أ- يجب أن تكون القدمان بجانب بعضهما و متوازيتين. ب- يجب أن تثنى الركبتين بشدة.

ج- يجب أن تكون القدمان متباعدتان عن بعضهما و متوازيتين. د- كل ما سبق خاطئ.

24- عند امتصاص الكرة بوجه القدم تكون رجل الارتكاز:

أ- تحمل وزن الجسم. ب- موقعها خلف النقطة المتوقع سقوط الكرة عليها.

ج- مثنية من مفصل الركبة. د- كل ما سبق صحيح.

25- تنفذ مهارة امتصاص الكرة بالفخذ:

أ- للكرات البعيدة عن جسم اللاعب. ب- للكرات القريبة من جسم اللاعب.

ج- للكرات القادمة المنخفضة. د- كل ما سبق خاطئ.

26- تتم عملية امتصاص الكرات الشاقولية:

أ- بأعلى الصدر. ب- بالكتف.

ج- بأسفل الصدر. د- كل ما سبق صحيح.

27- عند امتصاص الكرة الأفقية بالصدر و قبيل ملامسة الكرة للصدر:

أ- تندفع الذراعان للأمام. ب- يتقدم الجذع للأمام.

ج- تتراجع الذراعان للخلف. د- كل ما سبق خاطئ.

28- عند امتصاص الكرة بالرأس تكون القدمان:

أ- متباعدتان. ب- على شكل خطوة.

ج- كل ما سبق صحيح. د- كل ما سبق خاطئ.

29- يتم سحب الكرة من خلال:

أ- حركة اللاعب. ب- تحريكها بالقدم للأمام و الخلف.

ج- حركة اللاعب و الكرة. د- امتصاص ثم كتم الكرة.

30- تستخدم مهارة ضرب الكرة بالرأس:

أ- للتصويب على المرمى. ب- لقطع الكرات من المنافس.

ج- للتمرير إلى الزميل. د- كل ما سبق صحيح.

31- يجب اتقان ضرب الكرة بالرأس من قبل اللاعب الذي يكون بمركز:

أ- قلب الدفاع. ب- قلب الهجوم.

ج- قلب الدفاع و قلب الهجوم. د- قلب الهجوم والجناحين.

32- تشترك معظم عضلات الجسم بأداء مهارة ضرب الكرة بالرأس و خصوصاً:

أ- عضلات الظهر. ب- عضلات الجذع.

ج- عضلات البطن. د- عضلات الصدر.

33- تنفذ مهارة ضرب الكرة بالرأس:

أ- بالجبهة. ب- بجانب الرأس.

ج- بأعلى الجبهة. د- كل ما سبق صحيح.

34- من الأخطاء الشائعة في ضرب الكرة بالرأس من الثبات:

أ- العينان مغلقتان. ب- الجذع لا يقوم بالتحضير للضربة.

ج-عضلات الرقبة رخوة. د- كل ما سبق صحيح.

35- لحظة تنفيذ ضرب الكرة بالرأس من الثبات:

أ- تتراجع الذراعين للخلف. ب- تتقدم الذراعين للأمام.

ج- تغمض العينين. د- كل ما سبق خاطئ.

36- في ضرب الكرة بالرأس من الثبات للجانب:

أ- يدور الجذع بعكس اتجاه ضرب الكرة. ب- يدور الجذع باتجاه ضرب الكرة.

ج- يميل الجذع للأمام. د- يتراجع الجذع للخلف.

37- في ضرب الكرة بالرأس من الثبات للخلف يتم ملامسة الكرة:

أ- بالقسم السفلي من الجبهة. ب- بالقسم الأوسط للجبهة.

ج- بالقسم العلوي للجبهة. د- كل ما سبق صحيح.

38- في ضرب الكرة بالرأس من الجري تتم الحركة التحضيرية للجذع:

أ- لحظة ضرب الكرة. ب- في آخر خطوة.

ج- في منتصف الخطوات. د- في أول خطوة.

39- مهارة ضرب الكرة بالرأس من الوثب من أصعب مهارات كرة القدم لأنها تتطلب:

أ- توافق جيد. ب- توقيت سليم.

ج- قدرة على الوثب. د- كل ما سبق صحيح.

40- تنفذ مهارة ضرب الكرة بالرأس من الوثب بالقدمين من وضعية الوقوف عندما:

أ- اللاعب قريب من المنافس. ب- اللاعب قريب من الهدف.

ج- اللاعب بعيد عن المنافس. د- كل ما سبق صحيح.

41- في ضرب الكرة بالرأس من الوثب بالقدمين من وضعية الوقوف و في المرحلة التحضيرية:

أ- ترتفع الذراعين للأعلى. ب- تتقدم الذراعين للأمام.

ج- تتراجع الذراعين للخلف. د- كل ما سبق خاطئ.

42- في مرحلة الوثب عند ضرب الكرة بالرأس من وضع الوثب بالقدمين من الوقوف:

أ- تتقدم الذراعان و الرجلان. ب- تتراجع الذراعان و تتقدم الرجلان.

ج- تتقدم الذراعان و تتراجع الرجلان. د- تتراجع الذراعان و الرجلان.

43- في ضرب الكرة بالرأس من الجري و الوثب بقدم واحدة:

أ- يتراجع الجذع قليلا إلى الخلف. ب- تعمل رجل الأرجحة في رفع الجسم للأعلى.

ج- يجري اللاعب عدة خطوات سريعة. د- كل ما سبق صحيح.

44- في ضرب الكرة بالرأس من الجري و الوثب بقدم واحدة وفي قمة الوثب :

أ- يتقدم الجذع و الذراعان بسرعة إلى الأمام. ب- يتقدم الجذع و القدمان بسرعة إلى الأمام.

ج- تتراجع الذراعان والرجلان بسرعة إلى الخلف. د- تتقدم الرجلان و الذراعان بسرعة إلى الأمام.

45- في ضرب الكرة بالرأس من الطيران تكون الذراعان:

أ- أمام الجسم. ب- متدليتان أسفل الجسم.

ج- مرفوعتان أعلى الجسم. د- بجانب الجسم.

46- في رمية التماس:

أ- تمسك الكرة باليدين في نصفها الخلفي. ب- تكون أصابع اليدين قريبة من بعضها.

ج- الإبهامان متباعدان. د- تمسك الكرة باليدين في نصفها العلوي.

47- عند أداء رمية التماس تكون القدمان:

أ- متباعدتان فقط. ب- متلاصقتان فقط.

ج- على شكل خطوة فقط. د- كل ما سبق صحيح.

48- عند أداء رمية التماس:

أ- يدور الجذع على العمود الفقري. ب- يميل الجذع للخلف.

ج- يتقدم الجذع للأمام. د- كل ما سبق خاطئ.

49- في رمية التماس يصبح وزن الجسم على الأمشاط:

أ- إذا كانت القدمان متباعدتان. ب- إذا كانت القدمان على شكل خطوة.

ج- في بداية الأداء. د- كل ما سبق صحيح.

50- في رمية التماس:

أ- ترفع الكرة باليدين إلى الأعلى من فوق الرأس. ب- يثني اللاعب ركبتيه قليلاً.

ج- يميل الجذع للخلف. د_ كل ما سبق صحيح.

51- في رمية التماس يتم ترك الكرة من اليدين عندما تصبح الكرة:

أ- خلف الرأس. ب- فوق الرأس.

ج- أمام الرأس. د- كل ما سبق صحيح.

52- عند تسجيل هدف من ركلة البداية يعلن الحكم عن:

أ- إعادة ركلة البداية. ب- ركلة مرمى.

ج- ركلة ركنية. د- هدف.

53- إذا لمس منفذ ركلة البداية الكرة مرة ثانية قبل أن تلمس لاعباً آخر:

أ- يمنح الفريق المنافس ركلة حرة مباشرة و ينذر اللاعب ببطاقة صفراء.

ب- يمنح الفريق المنافس ركلة حرة غير مباشرة.

ج- ينفذ الفريق المنافس ركلة البداية.

د- يمنح الفريق المنافس ركلة حرة مباشرة فقط.

54- تعتبر الكرة خارج اللعب عندما:

أ- تجتاز الكرة بكاملها خط المرمى. ب- تجتاز بكاملها خط التماس.

ج- عندما يوقف الحكم اللعب. د- كل ما سبق صحيح.

55- عند أداء ركلة المرمى توضع الكرة:

أ- على خط منطقة المرمى.

ب- في أي نقطة داخل منطقة المرمى.

ج- على خط المرمى و في الجهة الأقرب لمكان خروج الكرة.

د- في أي نقطة داخل منطقة المرمى من الجهة الأقرب لمكان خروج الكرة.

56- يعتبر الحكم اللاعب الموجود في موقف تسلل مشترك باللعب النشط الفعال من خلال:

أ- التداخل في اللعب. ب- التداخل مع المنافس.

ج- مستفيداً من فرصة وجوده في ذلك الموقف. د- كل ما سبق صحيح.

57- عقوبة منع تسجيل هدف محقق داخل منطقة الجزاء:

أ- ركلة جزاء و يطرد اللاعب. ب- ركلة جزاء و ينذر اللاعب ببطاقة صفراء.

ج- ركلة حرة مباشرة من مكان وقوع المخالفة. د- ركلة جزاء فقط.

58- إذا تم تنفيذ الركلة الحرة المباشرة إلى مرمى المنافس مباشرة و دخلت الكرة هدفاً:

أ- لا يحتسب هدف و يعلن الحكم عن ركلة مرمى. ب- يعاد تنفيذ ركل الكرة مرة أخرى.

ج- يحتسب هدف. د- يعاد تنفيذ الركلة من قبل الفريق المنافس.

59- إذا تم تنفيذ الركلة الحرة غير المباشرة إلى مرمى المنافس مباشرة و دخلت الكرة هدفاً:

أ- لا يحتسب هدف و يعلن الحكم عن ركلة مرمى. ب- يعاد تنفيذ ركل الكرة مرة أخرى.

ج- يحتسب هدف. د- يعاد تنفيذ الركلة من قبل الفريق المنافس.

60- في الركلة الحرة المباشرة إذا أمسك اللاعب الكرة عن عمد بعد أن أصبحت في اللعب وقبل أن تلمس لاعباً آخر.

أ- تمنح ركلة حرة غير مباشرة للفريق المنافس. ب- تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس.

ج- يعاد تنفيذ الركلة. د- يطرد اللاعب و تمنح ركلة حرة غير مباشرة للفريق المنافس.

61- في جميع الركلات الحرة المباشرة و غير المباشرة يجب أن يكون كافة لاعبي الفريق المنافس على مسافة:

أ- 9,15م على الأقل من الكرة. ب- 9,15 م على الأكثر من الكرة.

ج- 9,15م على الأقل من الكرة إلا إذا كانوا على خط مرماهم. د- كل ما سبق خاطئ.

62- يحتسب الهدف عندما تكون الكرة بين القائمين و أسفل العارضة لحظة :

أ- اجتياز الكرة بأغلب محيطها خط المرمى. ب- اجتياز نصف محيط الكرة خط المرمى.

ج- بمجرد أن أصبح جزء من الكرة فوق خط المرمى. د- اجتياز الكرة بكامل محيطها خط المرمى.

63- يقوم اللاعب بتنفيذ ركلة حرة مباشرة ثم يقوم بلمس الكرة مرة ثانية قبل أن تلمس لاعباً آخر:

أ- تمنح ركلة حرة غير مباشرة للفريق المنافس.

ب- تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس.

ج- يعاد تنفيذ الركلة الحرة المباشرة.

د- تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس و ينذر اللاعب ببطاقة صفراء.

64- إذا نفذ حارس المرمى ركلة حرة ثم أمسك بها بيديه قبل أن تلمس لاعباً آخر داخل منطقة جزائه:

أ- تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس.

ب- يعاد تنفيذ الركلة الحرة.

ج- تمنح ركلة حرة غير مباشرة للفريق المنافس.

د- تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس و ينذر الحارس ببطاقة صفراء.

65- إذا لمس اللاعب الذي ينفذ ركلة الجزاء الكرة مرة ثانية قبل أن تلمس لاعباً آخر:

أ- يعاد تنفيذ ركلة الجزاء.

ب- يمنح الفريق المنافس ركلة حرة مباشرة.

ج- يمنح الفريق المنافس ركلة حرة غير مباشرة.

د- ينذر اللاعب ببطاقة صفراء و يمنح الفريق المنافس ركلة حرة مباشرة.

66- تمنح رمية التماس :

أ- إذا اجتازت الكرة بأغلب محيطها خط التماس في الهواء.

ب- إذا اجتازت الكرة بأغلب محيطها خط التماس سواء على الأرض أو في الهواء.

ج- إذا اجتازت الكرة بكامل محيطها خط التماس سواء على الأرض أو في الهواء.

د- إذا أصبحت الكرة فوق خط التماس.

67- عند تنفيذ رمية التماس يقف المنافسين:

أ- في أي نقطة من الملعب.

ب- على بعد 1 م على الأقل من منفذ رمية التماس.

ج- على بعد 2 م على الأقل من منفذ رمية التماس.

د- على بعد 9،15 م على الأقل من منفذ رمية التماس.

68- يجب على منفذ رمية التماس لحظة رمي الكرة:

أ- أن يكون جزء من كلتا قدميه على خط التماس. ب- أن تكون كلتا قدميه خارج خط التماس.

ج- أن يواجه ميدان اللعب. د- كل ما سبق صحيح.

69- إذا أمسك منفذ رمية التماس الكرة بيديه بعد أن أصبحت في اللعب و قبل أن تلمس لاعباً آخر:

أ-تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس.

ب- تمنح ركلة حرة غير مباشرة للفريق المنافس.

ج- يطرد اللاعب و تمنح ركلة حرة مباشرة للفريق المنافس.

د- يعاد تنفيذ رمية التماس من قبل اللاعب.

70- إذا قام أحد لاعبي الفريق المنافس بإعاقة اللاعب الذي ينفذ رمية التماس :

أ- تمنح ركلة حرة مباشرة للاعب. ب- تمنح ركلة حرة غير مباشرة للاعب.

ج- يتم توجيه إنذار للاعب المنافس. د- تمنح ركلة حرة مباشرة و ينذر اللاعب المنافس.

71- تحتسب ركلة المرمى عندما:

أ- تجتاز الكرة بكاملها خط المرمى. ب- لم يتم تسجيل هدف من الكرة.

ج- آخر من لمس الكرة لاعب من الفريق المهاجم. د- كل ما سبق صحيح.

72- من ركلة المرمى تم إحراز هدف في مرمى الفريق المنافس:

أ- يتم إعادة تنفيذ ركلة المرمى. ب- يحتسب الهدف.

ج- تحتسب ركلة مرمى للفريق المنافس. د- كل ما سبق صحيح.

73- تصبح ركلة المرمى في اللعب عند:

أ- ركلها مباشرة. ب- إعطاء إشارة الحكم.

ج- ركلها إلى خارج منطقة الجزاء. د- لمسها من قبل أحد لاعبي الفريق المنافس.

74- عند تنفيذ ركلة المرمى يكون لاعبوا الفريق المنافس:

أ- في نصف ملعبهم. ب- خارج منطقة جزاء الفريق المنافس.

ج- منتشرين بحرية في الملعب. د- كل ما سبق صحيح.

75- تحتسب الركلة الركنية عندما:

أ- تجتاز الكرة بكاملها خط المرمى بعد أن كان آخر من لمسها لاعب من الفريق المدافع.

ب- تجتاز الكرة بكاملها خط المرمى بعد أن كان آخر من لمسها لاعب من الفريق المهاجم.

ج- تصبح الكرة فوق خط المرمى.

د- تصبح الكرة خارج الملعب بعد أن ارتطمت بالعارضة و كان آخر من لمسها لاعب مهاجم.

76- من ركلة ركنية تم إحراز هدف في مرمى الفريق المنافس يعلن الحكم عن:

أ- إعادة الركلة الركنية. ب- ركلة مرمى للفريق المنافس.

ج- يحتسب الهدف. د- كل ما سبق خاطئ.

77- إذا لمس اللاعب المنفذ لرمية التماس الكرة بقدمه بعد أن أصبحت الكرة في اللعب وذلك قبل أن يلمسها لاعب آخر:

أ- يعاد تنفيذ الرمية. ب- تحتسب رمية تماس للفريق المنافس.

ج- ركلة حرة مباشرة. د- ركلة حرة غير مباشرة.

78- للتغلب على كثرة عدد المدافعين:

أ- يتم عمل تمريرات سريعة. ب- يجب على اللاعبين احتلال الفراغات.

ج- يجب على اللاعبين تغيير مراكزهم. د- كل ما سبق صحيح.

79- يستخدم التمرير الطويل:

أ- لإرباك الفريق المنافس. ب- لفتح ثغرة في دفاع الفريق المنافس.

ج- للتغلب على الكثافة الدفاعية للفريق المنافس. د- في الهجوم المرتد.

80- يستخدم التمرير لمسافات قصيرة:

أ- لتسريع عملية الهجوم. ب- لفتح ثغرة في دفاعات الفريق المنافس.

ج- في حال الهجوم المرتد. د- كل ما سبق خاطئ.

81- أثناء نزول المطر يفضل تمرير الكرة :

أ- عالية. ب- أرضية زاحفة.

ج- متوسطة الارتفاع. د- أرضية طويلة.

82- على اللاعب الذي يريد تمرير الكرة أن يتصف بـ :

أ- سرعة اتخاذ قرار التمرير. ب- اختيار المكان المناسب للتمرير.

ج- سرعة تنفيذ قرار التمرير. د- كل ما سبق صحيح.

83- يفضل تشتيت الكرة إذا كان اللاعب داخل منطقة جزاءه:

أ- لرمية ركنية. ب- لوسط الملعب.

ج- إلى الجانبين. د- كل ما ذكر صحيح.

84- يلجأ الفريق إلى التصويب على المرمى من بعيد:

أ- لكسب الوقت. ب- في الهجوم المرتد السريع.

ج- في حال تكتل مدافعي الفريق المنافس. د- كل ما سبق صحيح.

85- لا يجوز المجازفة بالتمرير في:

أ- المنطقة الدفاعية. ب- المنطقة الهجومية.

ج- المنطقة الدفاعية و المنطقة الهجومية. د- كل ما سبق خاطئ.

86- يتصف التمرير الجيد بـ :

أ- البساطة. ب- الدقة.

ج- القوة. د- كل ما سبق صحيح.

انتهت الأسئلة

مفتاح تصحيح اختبار التحصيل المعرفي

	الإجابة الصحيحة			
	أ	ب	ج	د
رقم السؤال	3	5	2	1
	7	6	4	8
	9	10	12	15
	13	11	19	20
	14	16	28	24
	17	18	29	30
	21	22	31	34
	23	25	37	39
	26	32	41	43
	27	36	58	47
	33	38	61	50
	35	44	64	52
	40	45	65	54
	42	48	66	56
	46	51	67	62
	49	53	70	68
	57	55	73	71
	59	60	76	77
	63	72	81	78
	69	74	83	79
	75	80	84	82
	85			86