فاعلية برنامج تدريبي؛ في إكساب الطلاب معلمي التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل، وتطبيقاتها التشاركية في تعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد

د/ نجلاء أحمد المحلاوي

مدرس المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

فاعلية برنامج تدريبي في إكساب الطلاب معلمي التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها التشاركية في تعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحاضرة تصميم برنامج تدريبي؛ لإكساب الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل، وتطبيقاتها التشاركية في تعليم اللغة العربية لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، واختبار فاعليته بدلالة تأثيره. وبلغت مجموعة الدراسة (154) طالبا وطالبة، وقد اتّبع مستوى بحث الفعل التشاركي من خلال تقسيم الطلاب المعلمين – مجموعة الدراسة إلى مجموعات فرعية بحسب توزيعهم على مدارس التربية العملية، كما قُصد أن يكون التدرب على البرنامج مصاحبا لمقرر طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، المقرر على طلاب الفرقة الرابعة، ومدته ساعتان أسبوعيا؛ فتحصل الفائدة بدراسة طبيعة البحث الإجرائي من خلال مادة البرنامج، وكذا تطبيقاته على ذوي الاحتياجات الخاصة في اللغة العربية؛ إذ يفي المقرر بمنح الطالب المعلم فكرة عامة عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيقًا لهدف الدراسة صمم البرنامج التدريبي الذي تضمن جزأين: نظريا، وتطبيقا، وعرض على المحكمين الذين اتفقوا على مناسبة محتواه، واستخدمت أدوات الدراسة وهي: اختبار لقياس المعارف المتعلقة بطبيعة بحوث الفعل، وإجراءاتها، أما الجانب التطبيقي فقيس بمشروعات الطلاب التي قدموها باستخدام الأداة الثانية (السجلات القصصية)؛ إذ استخدموها في تطبيق ما تعلموه من خطوات بحوث الفعل – واقعيا – في أثناء فترة التربية العملية خلال الفصل الدراسي بأكمله، كما قيس الجانب الوجداني لتأثير البرنامج بمراجعة تأملاتهم الذاتية حول أدائهم، ومدى تحسن ممارساتهم التدريسية بعد التدريب على محتوى البرنامج: نظريا، وتطبيقيا، وذلك من خلال الأداة الثالثة: (صحائف التفكر).وأجريت المعالجات الإحصائية لضبط اختبار الدراسة، وطُبق ثم حُللت النتائج باستخدام اختبار (ت)، و أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي التطبيق القبلي، و البعدي لاختبار الدراسة عند مستوى أقل من $\alpha<0.05$، كما استخدم مربع إيتا لتحديد حجم الأثر للبرنامج، وبلغت نسبته (0,96)، مما يؤكد أن البرنامج قد أثر بنسبة كبيرة في إكساب الطلاب المعلمين ثقافة بحوث الفعل، وتطبيقاتها. فضلا عن ذلك فقد قُيمت السجلات القصصية التي رصد فيها الطلاب خططهم الإجرائية، في ضوء استئمارة متدرجة المؤشرات صممتها الباحثة لهذا الغرض، ودلت نتائج التقييم على التأثير الإيجابي للبرنامج في تدريب الطلاب على تصميم خطة إجرائية لبحث فعل، ودعمت النتائج السابقة جميعها بتحليل ما سجله الطلاب المعلمون من تأملات في صحائف التفكر، والتي ذكروا فيها تحسن ممارساتهم التدريسية

بعد دراسة البرنامج. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات ومقترحات بدراسات أخرى مماثلة على مجتمعات بحثية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: بحوث الفعل – ذوي الاحتياجات الخاصة – تطبيقات بحوث الفعل

The effectiveness of a training Program; to Provide Teachers-to-be-Students in the Department of Basic Education with the Culture of Action Research, and its participatory applications in Teaching Arabic to Students with Special Needs.

Prepared by

Dr. Naglaa Ahmed Elmahalawy

Lecturer of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Faculty of Education –University of Alexandria

Study Summary

The present study targets the design of a training program to provide Arabic language teachers-to-be-students ,in the Basic Education Department, with the culture of Action research and its participatory applications in teaching Arabic to their students with special needs, as well as to test its effectiveness in terms of its influence. The study group was comprised of 154 undergraduate students. The level of participatory Action research was adopted by dividing the students- the study group- into subgroups based on their deployment in practical education schools. A point was also made that, along with the training program, the group sample would be assigned with a course of teaching methods for special needs, which is a weekly two-hour subject already scheduled for fourth year students at the department. Hence, a special advantage would be achieved: studying the nature of the procedural research would be accomplished through the program material and its applications to people with special needs in the Arabic language. The course is designed to provide the student with a general idea of people with special needs. To achieve the goal of the study, the training program was designed in two parts: theoretical and practical, and was presented to the arbitrators who agreed on the content. The study tools were used as a test to measure the knowledge of the nature of the Action research and its procedures. The practical aspect was evaluated by the students' projects they presented using the second tool (narrative records). This tool was used by the students to apply the practical steps they had learned during the period of practical education throughout the whole semester.The affective aspect of the program was also examined by reviewing their own reflections on their performance and the extent to which their teaching practices improved after the training on the program content: in theory and practice. This

was implemented by using the third tool:(Thinking Sheets).Statistical treatments were conducted to adjust the study test, and then the results were analyzed using a T test. The results showed that there were statistically significant differences between both the pre-test and post-test for the study at a lower level of $0.05<\alpha$. The ETA squared tool was also implemented to measure the size of impact of the program, which amounted to (0,96). This confirms that the program has significantly allowed the teachers-to-be-students to acquire the culture of action research and its application.In addition, the narrative records in which the teachers-to-be-students monitored their procedural plans were evaluated in the light of a graduated indicator format designed by the researcher for this purpose. The results of the evaluation indicated the positive impact of the program in training students to design a procedural plan.All of the previous findings supported an analysis of the students' reflections on reflective sheets, in which they reported improvement in their teaching practices after studying the program. The study concluded with a number of recommendations and proposals of similar studies on different research communities.

Keywords: Action Research - Special Needs - Action Research Applications.

مقدمة:

يفرض الواقع التربوي المعاصر على معلم اللغة العربية أدوارًا متعددة، ومتجددة، فالصف الدراسي الحاضر لا يقتصر على الغالبية من المتعلمين متوسطي القدرات، أو التحصيل وفقا لما عهدناه من تقسيم " المنحنى الجرسي الاعتدالي؛ ومع تعزيز الاتجاه إلى " الدمج" وفقا لسياسة وزارة التربية والتعليم، واختلاف النظرة لمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة: تصنيفا، واتساعا؛ صار مألوفا أن يضم الصف الواحد عددا من ذوي الاحتياجات الخاصة: بّطاء التعلم، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات البسيطة، والفائقين أيضا ولكل طبيعة، وخصائص، وجميعهم يحتاجون أسلوبا خاصا، وطرائق معينة .

ويّوجِد هذا التنوع داخل الصف الواحد أمرين؛ الأول: عبء متزايد على برامج إعداد المعلم؛ إذ صار ضروريا تكوين معلم واع، باحث، يتأمل في ممارساته، متجدد مهنيا، ولديه المهارات اللازمة للتعامل مع هذه الفئات .والثاني: مرونة، وتجدد في النظر إلى دور المعلم بعامة، وبخاصة معلم العربية؛ فهو ذو قرار في صفه؛لأن اختلاف الخصائص، والطبائع، والاستعدادات، والقدرات، يفرض عليه التأمل والبحث عن الحلول، وقراره لابد من أن يكون علميا؛ ينتج عن درس منهجي، ويتسم – في الوقت نفسه– بالواقعية، والتفرد، والمرونة.

وهنا تصير الحاجة مسيسة لتكوين المعلم الباحث الذي يتأمل، ويستقصي، ويقترح حلولا، ويجربها، ويعيد النظر فيما اقترحه، ويتخذ قرارا، ويعيد التأمل، ويحصل هذا كله فيما يطلق عليه" بحوث الفعل". ويكتسب بحث الفعل أهميته، والحاجة إليه؛ من كونه أحد مداخل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وممارسي المهنة من القادة التربويين، وأعضاء هيئة التدريس.

وعليه صار تضمين بحوث الفعل في برامج تكوين المعلم فريضة وجب الأخذ بها، وفي هذا السياق أشار ساجور[1] (Sagor,2000,7) أن المعلم في الوقت الحاضر يجب أن يكون قادرا على تشخيص التعديلات التعليمية المناسبة، ووصفها بناءً على معرفته بخصائص متعلميه. كما رأى لاتيمر (Lattimer,2012,1) أن ممارسة الطلاب المعلمين لبحوث الفعل في أثناء إعدادهم يفيدهم بشكل كبير حين ينخرطون في عملية البحث والتأمل التي تفرضها طبيعتها.

وأكد وستن، وهان (Wastin&Han,2017,1) أن الدراسات التي تبنت بحوث الفعل في برامج إعداد الطلاب المعلمين أظهرت نتائج إيجابية؛إذ صار المتدربون أكثر تأملا، ونقدا، وتحليلا لممارساتهم التدريسية، كما أنهم اكتسبوا فهما أفضل عن أنفسهم كباحثين.

ورأى هان (Han,2017,123) أن بحوث الفعل تعد وسيلة فعالة لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي اللغة، وهذا يؤثر – بدوره– في فعالية التدريس، والتعلم.

وعلى الجانب الآخر – وبرغم أهمية بحوث الفعل – فلم يتم إدراجها في برامج إعداد الطالب المعلم للدرجة الجامعية الأولى في عدد من دول العالم العربي، والغربي على السواء؛ فعلى سبيل المثال ألمحت بوجنر (Bognar,2013,1) إلى أن دور المعلم كباحث فاعل في كرواتيا لا يحظى بتقدير وتشجيع كافٍ في برامج إعداد المعلمين والتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة. كما أشار هنتر (Hunter ,2017.1-7) إلى ذلك، وذكر أن جامعتي تورنتو Toronto، وكوينز Queen's فقط في كندا قد بدأتا مؤخرا في إدراجه ضمن برامجهما؛ في سياق عنايتهما بضرورة التفكر في الممارسات.

وعليه أكد "هنتر" ضرورة تبني بحوث الفعل في برامج إعداد المعلمين؛ فيجب ألا يقتصر الأمر على إدراجه في برامج الدراسات العليا؛ فالمعلمون جميعهم يجب أن يكون لديهم حس قرائي ناقد للكتابات المعنية بعمليتي التعلم، والتعليم، والعلوم الاجتماعية بعامة، فضلا عن مهارات استخدام بحوث الفعل في صفوفهم ومدارسهم.

[1] يُجرى توثيق مراجع الدراسة وفقا لنظام APA (الإصدار السادس).

والأمر لا يختلف كثيرا في البلاد العربية فقد أشارت سارة العتيبي (2016، 92)، وابتسام ياسين وأخريان (2019، 147) أن ثقافة إجراء بحوث الفعل تكاد تكون متدنية محليا وعربيا؛ فلا يوجد مقرر يدرس للطلاب المعلمين في الدرجة الجامعية الأولى أو يدربهم على إجراء بحوث الفعل؛مع أن تأخير تقديم هذا المقرر لمرحلة الدراسات العليا يقصر عديدًا من مهارات البحث العلمي التطبيقي على من يلتحقون بالعمل في المدارس وهم قليلون.

وقد دفعت الأسباب السابقة – جميعها– الباحثة لإجراء هذه الدراسة، فضلا عن ندرة الدراسات التي تناولت دور بحوث الفعل في تعليم اللغة العربية بعامة، وفي مجال تدريسها لذوي الاحتياجات الخاصة تحديدا في حدود علم الباحثة.

مشكلة الدراسة:

شكلت الأسباب التالية مجتمعة دوافع للشعور بمشكلة الدراسة؛ وهي:

أولا: فحص لائحة إعداد معلم اللغة العربية – شعبة التعليم الأساسي في سنواتها الأربع في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، والتي تخلو تماما من أي تدريب له على تطبيقات بحوث الفعل؛ برغم أهميتها في تنمية دوره كمعلم باحث، وفي تحقيق التنمية المستدامة فيما بعد.

ثانيا: وبتحليل اللوائح أيضا تبين أن الساعات المخصصة ليعرف الطالب معلم اللغة العربية الأسس اللازمة للتدريس لتلاميذه من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ساعتان فقط في الفرقة الرابعة – الفصل الدراسي الثاني؛ وهي غير كافية؛ إذ لم تقترن تلك المعرفة بمعايشة حقيقية لهؤلاء التلاميذ.

ثالثا: خبرة الباحثة في الإشراف على طلاب اللغة العربية في أثناء التدريب الميداني، والذي لوحظ من خلاله أن المدارس تضم بالفعل حالات كثيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء ممن تستدعي إعاقاتهم العزل، أو ممن يمكن دمجهم في الفصول العادية، فضلا عن ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والفائقين الذين لا يجدون رعاية كافية، أو معلمين غير مؤهلين للتعامل معهم، ومع غيرهم من الحالات الأخرى، كما أن الطلاب أنفسهم ليس لديهم خبرة في التعامل مع جميع هذه الفئات.

رابعا: الدراسات السابقة التي أكدت أهمية إكساب الطلاب المعلمين مهارات بحوث الفعل، وتلك التي أكدت دور المعلم كباحث ومتعلم ومنها دراسة كل من: بيتس، وباردو (Bates& Pardo,2010)، وبلتش و هيبارد (Pelech& Hibbard,2011)و(نجاة شاهين، 2013)، و جارسيا (García,2013)

(إبراهيم صابر، 2018)، و(سارة العتيبي، 2016)، و(ابتسام ياسين، وأخريان، 2019).

خامسا: الكتابات، والدراسات السابقة التي عنيت بذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت على أهمية دور المعلم في التعامل معهم، وتلك التي أكدت أهمية المرحلة الابتدائية، وأن الكشف عن أي صعوبات تعلم فيها قد يؤثر في المتعلم في مراحل تعليمية لاحقة؛ ومنها دراسة كل من: (فتحي الزيات، 2008)، (حمد العجمي، 2013)، و(سهام عبد المنعم، 2014)، و(جمال مثقال، 2015)، (جميلة روقاب، 2016)، (خالد العبيدي، 2016)، (فيوليت فؤاد وأخريان، 2017).

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحاضرة في حاجة طلاب كلية التربية – شعبة التعليم الأساسي تخصص اللغة العربية إلى برنامج تدريبي يرشدهم إلى التعامل بأسلوب علمي مع طلابهم ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم.في أثناء تدريس اللغة العربية، ويمكن معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لإكساب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها في تعليم اللغة لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
2. ما أثر البرنامج التدريبي في إكساب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها في تعليم اللغة لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

فرض الدراسة:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار الدراسة عند مستوى عند مستوى $\alpha<0.05$.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاضرة اختبار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بدلالة تأثيره في إكساب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية ثقافة بحوث الفعل، وتطبيقاتها على متعلميهم.

أهمية الدراسة:

تأمل الباحثة أن تفيد دراستها الحاضرة:

- مخططي برامج إعداد المعلم، ومطوروها: وذلك في اقتراح إجراءات لتضمين بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم بعامة؛وبخاصة معلم اللغة العربية.
- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية: بتقديم أداة مقننة لقياس معارف الطلاب بشأن بحوث الفعل، وكذلك دعمهم ببرنامج تدريبي يمكنهم من خلاله تدريب الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة على مهارات بحوث الفعل وتطبيقاتها مع تلاميذهم.
- الطلاب المعلمين: إكسابهم ثقافة بحوث الفعل، وتوجيه ممارساتهم التدريسية في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من تلاميذهم؛ من خلال تقديم خطوات استرشادية تفيدهم في ممارسة بحوث الفعل في فصولهم؛استجابة لنداءات التنمية المهنية المستدامة، والكتابات التي تؤكد دور المعلم كباحث.

حدود الدراسة:

- الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018.
- المكانية:كلية التربية – جامعة الإسكندرية.
- البشرية: طلاب الفرقة الرابعة – تعليم أساسي تخصص اللغة العربية.
- الموضوعية: تطبيقات بحوث الفعل على الحالات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في أثناء فترة التربية العملية.
- اتبعت الدراسة تطبيق بحوث الفعل التشاركية من خلال تقسيم الطلاب المعلمين – مجموعة الدراسة إلى مجموعات فرعية بحسب توزيعهم على مدارس التربية العملية؛ ضمانا للتناغم، وحسن التعاون ووجود التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أمامهم جميعا.

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج التدريبي:

مخطط زمني لمجموعة من الموضوعات الواصفة طبيعة بحوث الفعل، وخطواتها، وكيفية تطبيقها في صفوف المرحلة الابتدائية على متعلمي اللغة العربية من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- بحوث الفعل:

استقصاء تشاركي؛ يؤسس على إجراءات محددة، يجريه طلاب اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؛ لفحص ممارساتهم التعليمية، واحتياجات

متعلميهم من ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية العملية، ووضع استراتيجية مناسبة؛ لتلبية هذه الاحتياجات، وفقا لخصائص كل فئة.

- ثقافة بحوث الفعل:

مجموعة من القيم والاعتقادات، ونماذج السلوك، التي تعبر عن المعارف المتعلقة ببحوث الفعل ومهاراته؛ والتي تتعلم نظريا، وتطبيقيا عمليا؛ من خلال مادة البرنامج المقترح.وتُقاس جوانب الثقافة في الدراسة الحاضرة وفقا لما يلي: اختبار لقياس الجانب المعرفي: ويقيس المعارف المتعلقة بطبيعة بحوث الفعل، وإجراءاتها، أما الجانب المهاري فيقاس بمشروعات الطلاب التي يطبقون فيها خطوات بحوث الفعل واقعيا؛ في أثناء فترة التربية العملية خلال الفصل الدراسي بأكمله، ويدعم قياس الجانب الوجداني تأملات الطلاب الذاتية في أدائهم، ومدى تحسن ممارساتهم التدريسية، وذلك من خلال (صحائف التفكر).

- ذوو الاحتياجات الخاصة:

هم متعلمو اللغة العربية في مدارس التدريب العملي؛ ممن يخالطون بقية زملائهم في الصف الدراسي، وينحرفون انحرافا ملحوظا عن مستوى الطالب المتوسط في القدرات والإمكانات الذهنية، أو العلمية أو الانفعالية، أو الاجتماعية؛ بحيث يترتب على هذا الانحراف مستوى تحصيلي معين في دروس اللغة العربية؛ يستوجب –بدوره– تصميم خطط للتعامل معهم: علاجية، أو إثرائية في حال الفائقين، ويندرج تحت هذه الفئة من متعلمي اللغة: ذوي صعوبات تعلم: القراءة، والكتابة، وبّطاء التعلم، والمتأخرين دراسيا، والفائقين.

- تطبيقات بحوث الفعل:

تعني أوجه الاستفادة من الدراسة النظرية لمحتوى البرنامج التدريبي التي تُمكن الطالب معلم اللغة العربية من التعامل مع متعلميه ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بوضع خطط إجرائية؛ لحل ما يواجهونه من صعاب، وتنفيذها بآليات مناسبة، ورصد النتائج وتفسيرها.

منهج الدراسة:

تلتزم الدراسة اتباع:

- المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك فيما يتعلق بالدراسة النظرية لمتغيريها.
- المنهج شبه التجريبي لاختبار فرض الدراسة.
- التحليل الكيفي للسجلات القصصية التي سطرها الطلاب المعلمون، والتي رصدوا فيها الحالات التي قابلوها في أثناء التربية العملية، وخطوات التعامل معها؛

باستخدام بحوث الفعل، وكذا صحائف التفكر التي سجلوا فيها تطور أدائهم في مواجهة المشكلات التي قد تعانيها الفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

الإطار النظري للدراسة: ويتضمن محورين:

المحور الأول: بحث الفعل:مفهومه، فلسفته، أهميته، وأهدافه، وخصائصه، وخطواته:

أ- مفهوم بحث الفعل:

عرفه حيدر (2004، 80) أنه بحث يجريه المعلمون بأنفسهم:تصميما، وتنفيذا، وتوثيقا؛ لتحسين التعلم في صفوفهم، وهذا يساعدهم على التقييم الذاتي، والتفكر في ممارساتهم الصفية، وتطوير أدائهم.

وعدَه مايلز (Mills,2007,5) استقصَاء منهجيًا يمارسه الباحثون المعلمون، أو مديرو المدارس، أو مستشاروها، أو المعنيون ببيئة التدريس / التعلم؛ لجمع معلومات عن كيف تعمل مدارسهم، ويتعلم طلابهم، وكيف يعلمون؛ وينتج عن هذا الاستقصاء إحداث تغيرات إيجابية في بيئة التعلم، وفي تحسين نواتجه، والممارسات التربوية بعامة، وحياة كل المتضمنين في ذلك.

وعرفته أميرة محمد (2010، 21) بأنه أحد مداخل التنمية المهنية المستدامة للمعلم؛ حيث يجري المعلم بحثا منظما، محدد الإجراءات؛ لتحسين ممارساته الصفية والمعتقدات الموجهة إياها؛ لحل مشكلة ما مرتبطة بقصور في تلك الممارسات، وفي المعتقدات الموجهة إياها، وتؤثر سلبا في تعلم طلابه.

ونظر إليه خالد العبيدي في ضوء مجال تدريس اللغة (2010، 27) بأنه عملية بحثية بسيطة تسير وفق خطوات عملية محددة، يجريها معلم أو مجموعة من المعلمين في تخصص اللغة العربية؛ للوصول إلى أفضل الممارسات في تحسين أداء تلاميذهم اللغوي.

ورآه كريسويل (Creswell, 2012,577) إجراءات منهجية يؤديها المعلمون أو غيرهم من المعنيين ببيئة التعلم؛ لجمع معلومات عن أساليب عملهم وتحسينها؛ بمعنى أنه بحث تطبيقي يتناول مشكلة بعينها ويسعى لحلها، وأضاف أنه قد يستخدم لجمع المعلومات أساليب كمية، أو نوعية، أو كليهما.

ووفقا ل(علي قورة، 2016، 246) فإن بحث الفعل يشير إلى الطريقة العملية التي يسلكها القائم على العمل نفسه؛ ولذلك يُعرف بالبحث القائم من قبل الممارس

practitioner، ويُعرف أيضا كشكل من أشكال التأمل الذاتي self- reflection للقائم البحث؛ لأنه يعتمد كليا على رأي الباحث نفسه في عمله.

ويتضح من التعريفات السابقة أن بحث الفعل:

- بحث تطبيقي يعزز دور المعلم كباحث، ومتعلم.
- يمكن أن يجريه كل المعنيين ببيئة التعلم من المديرين، وحتى المعلمين.
- يستهدف إحداث تغييرات إيجابية في بيئة التعلم، وفي تحسين نواتجه.
- يُعد أحد مداخل التنمية المهنية المستدامة.
- يؤسس على عمليات ذهنية؛ منها:التفكر، والاستقصاء.

ب- فلسفته، وأهميته، وأهدافه:

تؤسس بحوث الفعل وفقا ل بيتس، وباردو (Bates& Pardo,2010,2&12) على فكرة مفادها أن الاستقصاء عادة ذهنية ينميها المعلمون المتميزون بانخراطهم، وتأملاتهم في أحداث صفوفهم؛ مما يؤدي إلى تحسين ممارساتهم، وتطوير استراتيجياتهم؛ إذ إنهم يتأملون، ويفكرون فيما هو فعال، وما يمكن تجنبه.

وذهب محمد عبد الخالق (2013، 63) أن وظيفة بحوث الفعل تتجاوز تحسين ممارسات المعلم إلى تعديل الأطر الفكرية للمعلمين، واكتساب مهارات التعامل مع المعطيات والمعلومات.

كما أكد كارفر، وكلاين (Carver&Klein,2013,165) أن بحوث الفعل صارت القاسم المشترك للتعلم المهني في برامج إعداد المعلمين، وللمعلمين في أثناء الخدمة؛ لكونها استراتيجية بحثية تهدف إلى تحقيق فهم أفضل لممارساتهم التربوية دون وضع خطوط فاصلة بين الباحث، والممارس، والأساليب الكمية والكيفية؛ فضلا عن أنها تقدم حلولا وتطبيقات فورية.

وأشار بنديكت وزملاؤه.(Benedict,et.al,2016,6) إلى أن تعلم التدريس ليس بالأمر اليسير؛ وأن مجرد قراءة الكتب والمراجع لا تكون معلما متميزا؛ذلك أن مهن الأداء: كالطب، والعسكرية، والتعليم لابد من أن تطور أداء ممارسيها باستخدام المعارف، والمهارات في سياقات حقيقية، ودعوا إلى أهمية تدريب المعلمين على إجراء البحوث؛ وإلى ضرورة تأمل المعلمين في ممارساتهم قبل التدريس، وفي أثنائه، وبعده، وتحليل تأثيرها في طلابهم؛ كوسيلة لتحسين أدائهم، وإثراء خبراتهم.

ووصَف جوردون وسوليس (Gordon& Solis, 2018,2) دور المعلم في بحوث الفعل في أنه لا يتمثل في اختبار النظرية، ولا الإضافة إليها، ولا حتى تعميم ممارساته الصفية إلى نطاق أرحب؛ ولكن تتحدد مهمته الرئيسة في الإجابة عن الأسئلة التي تشغل أذهان المعلمين بشأن الممارسات الصفية اليومية.

وثمة دراسات تعزز دور بحوث الفعل في برامج إعداد المعلمين تدريبا، وتطبيقا؛ فعلى سبيل المثال استخدمه بيتس، وباردو (Bates& Pardo,2010) في تدريب الطلاب المعلمين على تعرف التنوعات: في العرق واللغة والثقافة، والفروق بين طلابهم:استيعابها وتوظيفها، وصممت سارة العتيبي(2016) برنامجا لتدريب الطالبات معلمات الصفوف الأولية على مهاراته، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في إكسابهن مهاراته، كذلك صمم إبراهيم صابر (2018) برنامجا قائما على تطبيقات بحوث الفعل، وأسفرت نتيجة دراسته عن فاعليته في تنمية التفكير التأملي، والكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات المعمارية.

وطبق في دراسات أخرى؛ فاعتمده بلتش و هيبارد Pelech& (Hibbard,2011)؛ لتقييم فاعلية بعض استراتيجيات القراءة لدى طلاب الجامعة، وتبنته جارسيا (García,2013) في تنمية الحكم الأخلاقي، وعمليات التفكر، والدافعية لدى الطلاب المعلمين.كما طبقت نجاة شاهين (2013) المستوى التشاركي منه على خمس من طلاب التربية العملية؛ في دراسة حالة هدفت – من خلالها – تحسين أدائهم التدريسي

أهداف بحوث الفعل:

تهدف بحوث الفعل وفقا ل(عبد اللطيف حيدر، 2004، 83)، (Norton,2009,23- 24) و(أميرة محمد، 2010، 32- 33)، (خالد العبيدي، 2010، 31)، و(نجاة شاهين، 2013، 220). إلى:

- إحداث التغييرات الإيجابية في بيئة التعليم/التعلم.
- ترسيخ فكرة المعلم الباحث.
- دراسة الجوانب الإنسانية والأخلاقية في العملية التربوية
- فحص الممارسات الصفية المألوفة؛ لاكتشاف مواطن الخلل أو تحسينها إن تطلّب ذلك.
- زيادة ثقة المعلم بنفسه، وفي قدرته على اتخاذ القرار.
- إتاحة الفرصة للمعلم للفحص، والتحليل، والنقد، والإبداع.
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة لجميع المعنيين ببيئة التعلم.
- تضييق الفجوة بين النظرية والممارسة.
- تحسين المعتقدات التدريسية للمعلم.
- تحويل المجتمع المدرسي إلى مجتمع تعلم دؤوب.

ج- خصائص بحوث الفعل:

في ضوء ما سبق، وبمطالعة بعض الكتابات (محمد عبد الخالق، 2013، 60)، (خالد العبيدي، 2010، 32-33)، (محمود محمد حسن، 2014، 415)، (أحمد البنا، 2015، 77- 80) يمكن تحديد خصائص بحوث الفعل على النحو التالي:

- تعزيز الدافعية الذاتية؛ فبحوث الفعل تبدأ من داخل الصف بدافع من المعلم للتغيير، والتطوير ؛شعورا منه بالمسئولية.
- المرونة؛ إذ تتمتع بقدر واف من المرونة؛ التي تمنح المعلم – بدورها – فرصة الإبداع والتجديد.
- الاستقراء؛ إذ تهدف إلى استقراء ظاهرة ما، أو مشكلة من واقع بيئة التعلم، يبدأ المعلم في ملاحظتها، وجمع البيانات، ثم يربط نتائجه لاحقا بإطار نظري.
- القصدية؛ فمجتمع الدراسة عمدي يختاره الباحث وفقا لتأملاته عنها.
- التمكين؛ إذ يُكسب المعلم ثقة في أنه قادر على التحكم في مجريات الأمور في صفه، والمشاركة في حل مشكلاته، وتغيير ما يعوق جودة أدائه.
- المنهجية؛إذ يتم وفقا لمنهج استقصائي علمي.
- الابتكارية؛ فهو يقر قدرة المعلم على إنتاج المعرفة، واقتراح الحلول؛ ومن هنا انتهى دور المعلم كمفحوص، تجرى عليه، وعلى متعلميه الأبحاث.
- التفكر؛ إذ يعد أداة بحوث الفعل الرئيسة؛ التي تلي الممارسة المهنية أو ترافقها.
- الدائرية؛ فهو ذو طبيعة دائرية Cyclical؛ إذ يبدأ بالتأمل، وينتهي بالتأمل.
- محدودية النتائج؛ لأنه لا يسعى إلى تعميم نتائجه على مواقف، ولا مجتمعات بحثية مماثلة؛بل المهم هو الوصول لحلول للمشكلة موضع البحث.

د- مستويات بحوث الفعل:

تتعدد مستويات بحوث الفعل وفقا، للفئة أو مستوى التطوير المستهدف (علي قورة، 2016، 249- 250).

- تلبية احتياجات طالب أو مجموعة معينة من الطلاب.
- مستوى تطور هيئة التدريس؛ بما يحقق التنمية المهنية المستدامة.
- مستوى تطور المجموعة أي تطوير الممارسات حسب مجموعات الطلاب في مستوى معين أو حسب موضوعات الدراسة في المدرسة نفسها.
- مستوى تطور المؤسسة التعليمية؛ أي تغيير ممارسات الإدارة، والقيادة، والسياسات.
- مستوى التطور المجتمعي؛ ويضم المجتمع الأرحب؛ كأولياء الأمور وغيرهم من ذوي المصلحة، ويؤثر في سلوكهم وتوجهاتهم إزاء المؤسسة التعليمية.

و يمكن- كذلك- تقسيمها إلى مستويات وفقا للمشاركين فيها كما يلي:(نجاة شاهين، 2013، 222)، (على محمد حسين، 2014، 10)،

- **بحوث الفعل الفردية:بحث يجريه المعلم بمفرده؛ لحل مشكلة مهنية تواجهه أو تواجه متعلميه، ويعد هو المستفيد الرئيس من نتائج بحثه.**
- **بحوث الفعل التشاركية: ويجريه المعلم بالتعاون مع زملائه، أو المعنيين ببيئة التعلم / التعليم؛ لحل المشكلات المهنية ذات الصلة بعمليات التعلم والتعليم.**
- **بحوث الفعل على مستوى المؤسسة التعليمية؛ وفيه يدرس المشاركون في هذا البحث مشكلة ذات عناية مشتركة بينهم، ويسعون لحلها باستخدام خطوات بحوث الفعل؛ لتحسين العمل المدرسي، وتعلم التلاميذ، وقد يشترك في هذا النوع التلاميذ، وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، وأعضاء المجتمع المحلي، ويستفيد من نتائج هذه الدراسة جميع المشاركين فيها.**

هـ- خطوات بحوث الفعل:

تناولت عديد من الكتابات التربوية خطوات تنفيذ بحوث الفعل؛ والتي تتفق جميعها أنها ذات طبيعة دائرية؛ ومن هذه الكتابات: (أميرة أبا زيد، 2010، 13- 14) (نجاة شاهين، 2013، 223- 224)، (محمود محمد حسن، 2014، 419)

وفيما يلي بيان لهذه الخطوات التي ارتضتها الباحثة في سبع على النحو التالي:

1) التأمل وتحديد مشكلة البحث:

وفيها يتأمل المعلم ممارساته، وتفاعلاته مع متعلميه، راصدا الهنات، والمشكلات، ومحددا ما الذي يريد تحسينه بالفعل، ويصوغ سؤالا رئيسا موجزا للبحث محاولا الإجابة عنه في الخطوات القادمة هو (ما المشكلة) ؟

2) جمع البيانات وتكوين معرفة كافية بالمشكلة:

وهي خطوة مهمة لتحديد ما يحتاجه البحث من بيانات لحل المشكلة، ويتم جمع البيانات من مصادر متعددة للحصول على فهم أفضل وأعمق لما يحدث في حجرة الصف، ويمكن للمعلم الاستعانة في هذه الخطوة ببعض الأدوات؛ مثل: المقابلات، بطاقات الملاحظة، الاستبانات، ملف الإنجاز وغيرها، كما يمكنه تكوين معرفة وقراءات موجزة عن موضوع مشكلته؛ كتسجيل بعض الملاحظات عن فئة تعلم معينة أو نتائج دراسات سابقة؛ بهدف التأمل وتكوين فكرة مناسبة عن خطة العمل.

3) إعداد خطة العمل:

في هذه الخطوة يعد المعلم خطة مبسطة لحل المشكلة في ضوء الخطوتين السابقتين، وتشمل: تحديد أهدافه بتدقيق، وإجراءاته في تحقيقها، والمؤشرات المقبولة التي تعد دليلا على التحسن والعلاج، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ الخطة،

والميزانية المخصصة لها إذا تطلب الأمر ذلك، وتنتهي هذه الخطوة بتأمل المعلم فيها ومراجعتها جيدا قبل بدء التنفيذ.

4) تنفيذ الخطة:

وفيها يبدأ إجراءات تنفيذ الخطة؛ واضعا في الحساب أن تكون مرنة؛ قابلة للتعديل؛ وفقا لحاجات المتعلمين وظروف موقف التعلم / التعليم، ومدونا أي تغييرات أو تحسن قد يطرأ في أثناء التنفيذ.

5) تحليل البيانات وتفسيرها:

أي تجميع البيانات التي حصّل عليها في أثناء التنفيذ؛ وتنظيمها وتصنيفها؛ للتوصل لنتائج؛ فتفسيرها ثم صوغ توصيات إجرائية في ضوئها، ثم التأمل في النتائج في ضوء الخطوات السابقة.

6) كتابة تقرير البحث:

أي تدوين موجز مختصر عن مشكلة الدراسة وإجراءاته في حلها، ونتائجه؛ ثم التأمل فيما كتب.

7) التأمل والمراجعة:

وهذه الخطوة ناتجة لتأمله في نتائج دراسته في الخطوة السابقة؛ إذ ينتج عن ذلك أسئلة جديدة تظهرها نتائج الدراسة؛ فتدفع المعلم إلى التخطيط، وتحديد المشكلة / المشكلات الجديدة وإعادة جميع الخطوات السابقة مرة أخرى.

ويظهر من العرض السابق أهمية بحوث الفعل في ترسيخ ثقافة المعلم الباحث، و تحسين الممارسات التدريسية، وإيجاد حلول فورية للمشكلات التعليمية، وهذا ما جعلها أكثر ملاءمة للتعامل مع فئة مهمة بمدارسنا، وهم المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية، الذين يتطلب التعامل معهم إجراءات تتسم بالمرونة، والعلمية، والسرعة في اتخاذ القرارات التي قد تؤثر-بدورها- في مستقبلهم الأكاديمي.وهؤلاء هم مقصد الباحثة في الجزء التالي من الإطار النظري للدراسة.

المحور الثاني: متعلمو اللغة ذوو الاحتياجات الخاصة:

ذوو الاحتياجات الخاصة فئة من المتعلمين يعانون ضعفا أو قصورا في إحدى القدرات الذهنية، أو العمليات أو المهارات، وهم، لذلك، غير قادرين على مسايرة أترابهم في نفس المرحلة العمرية، ومن ثم لا يستفيدون من البرامج التعليمية التي تقدم للأسوياء في المرحلة ذاتها، ويحتاجون إلى برامج خاصة تستجيب لما لديهم من قدرات وإمكانات. (ماهر شعبان، 2013، 96)

وينشعب متعلمو اللغة من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى:ذوي الإعاقة السمعية، ذوي الإعاقة البصرية، المعاقين ذهنيا، ذوي صعوبات التعلم، وبّطاء التعلم، والمتأخرين دراسيا والفائقين، وتعنى الدراسة الحاضرة بالفئات: ذوي صعوبات التعلم، والفائقين، وبّطاء

التعلم والمتأخرين دراسيا ؛ لأنها الموجودة بالفعل في المدارس العادية؛ أما الفئات الثلاثة الأولى فتحتاج إلى مدارس خاصة، وخاصة في الحالات الشديدة منها؛ التي لا يصلح معها أي نوع من الدمج.

شكل (1) متعلمو اللغة من ذوي الاحتياجات الخاصة

وفيما يلي توضيح ذلك:

أ- ذوو صعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة، والتحدث:

عُرف الأطفال ذوو صعوبات التعلم من قبل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: هؤلاء الذين يملكون قدرة ذهنية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة، واستقرارا انفعاليا إلا أن لديهم عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك، والتكامل، وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة في كفاءتهم في التعلم، وتتضمن هذه الفئة أيضا الأطفال الذين يعانون خللا وظيفيا في الجهاز العصبي المركزي يؤثر تأثيرا أساسيا في كفاءة المتعلم. (منال محروس، وأخريان، 2013، 18).

وميز جمال مثقال (2015، 20-21) بين مجالين لصعوبات التعلم؛ هما: النمائية، والأكاديمية؛ إذ تشمل الأولى مظاهر القصور في المهارات الرئيسة: الإدراك، والانتباه، والذاكرة؛والتي تعد متطلبات سابقة للتعلم، ومن ثم يؤثر أي اضطراب فيها في تحصيل المتعلمين في الجوانب الأكاديمية: القراءة، والكتابة، والتهجي، أو العمليات الحسابية.

وألمحت منى اللبودي(2007، 79) أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعا؛ إذ يؤثر عجز المتعلم عن استقبال اللغة، أو معالجتها: مسموعة أو مقروءة في قدرته على إنتاج اللغة: تحدثا، وكتابة؛ ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح التعلم في مختلف مجالات الدراسة.

وأشارت فيوليت إبراهيم وأُخريان (2017، 26) أن فئة المتعلمين ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة موجودة في الفصل الدراسي العادي، وهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية، ولديهم تباعد واضح

بين التحصيل المتوقع، والتحصيل الفعلي في المهارات الرئيسة لفهم اللغة المقروءة، أو المسموعة، واستخدامها، وفي المجالات الأكاديمية الأخرى.

وأضافوا أن هؤلاء المتعلمين لا توجد لديهم مشكلات التعلم التي تنتج من عوائق: سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب عاطفي، أو حرمان اقتصادي، أو اجتماعي، أو ثقافي.

ويسبب الإخفاق المتكرر في القراءة دوائر متتالية من الشعور بالفشل وعدم القدرة على الإنجاز؛ كما أنها تؤثر في صورة الذات لدى المتعلم، وفي شعوره بالكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس ، وتدفع به في الوقت ذاته إلى بعض السلوكيات اللاتوافقية؛ فكثيرا ما يّثير المعسرون قرائيا مشكلات سلوكية في صفوفهم كرد فعل، أو تعويض عن قصورهم في القراءة. (سليمان عبد الواحد، 2010، 294)، و(خالد العبيدي، 2016، 188).

وفرق فتحي الزيات (2008، 159& 223) بين مصطلحي "صعوبة القراءة "، و"عسر القراءة" بأنه فرق في الحدة أو الشدة؛ فالثاني يشير إلى درجة أعلى من الحدة، والشدة، والقصور، وأضاف أنه لا يأتي بسبب نقص في الدافعية، ولا اضطرابات حسية، ولا سوء التدريس، ولا ظروف بيئة التعلم؛ ولكنه يوجد عادة في مثل هذه الظروف ويصاحبها .

وذكر محمد صبحي (2009، 41)، والسيد عبد الحميد (2013، 65) أن العسر القرائي أو صعوبات القراءة "الديسلكسيا" Dyslexia صعوبة خاصة في التعلم ذات أصل عصبي بيولوجي تتمثل في مشكلات في طلاقة تعرف الكلمات، وضعف التهجي، وقدرات الترميز، وفهم المقروء؛ ومن ثم فهي لا تنشأ عن أي إعاقة ذهنية ولا حسية، ولا تدن في نسبة الذكاء.

ووفقا لفتحي الزيات (2008، 160) يوصف الطفل بأنه ذو عسر قرائي أو صعوبة قراءة إذا كان مستواه في القراءة الجاهرة، وفهم المقروء أقل من مستوى أقرانه المتساويين معه في العمر الزمني، أو العقلي، أو الصف الدراسي بفروق جوهرية دالة.

ورأى عادل أبو غنيمة(2010، 80) أن عسر القراءة حالة فردية؛ فالأطفال المعسرون قرائيا قد يعانون من مظاهر صعوبات مختلفة عن بعضهم؛ مما يعني أن العسر القرائي له درجات مختلفة تتراوح بين البسيط، والمتوسط، والشديد؛ ومن ثم فما يفيد معسرا قرائيا قد لا يفيد معسرا قرائيا آخر؛ ولكن برغم اختلاف درجات العسر القرائي من فرد لآخر؛ فعلاماتها ومظاهرها ثابتة غالبا .

ويعاني المعسر قرائيا في نظر السيد عبد الحميد (2013، 58) إخفاقًا نوعيًا غير متوقع في كفاءة اكتساب مهارات القراءة، برغم تمتعه بدرجة مناسبة من الذكاء، وكذا الظروف:الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية العادية؛الأمر الذي يجعله أقل دافعية وأقل

قابلية لاستثارة دافعيته للتعلم؛ مما يؤدي به لفشل مستمر، وما يترتب عليه من مشكلات وآثار نفسية، واجتماعية.

وعَزتها جهاد الفارسي، وآخران(2014، 242-250) إلى أسباب منها القصور البصري، أو السمعي، أو إبدال اليد اليمنى باليسرى، أو اضطراب في العمليات المعرفية المعنية بمعالجة المعلومات؛ فضلا عن أسباب ترجع للمعلمين مثل التدريس بصورة لا تناسب استعدادات هذه الفئة، وتجاهل الأخطاء النوعية الصادرة عنهم إلى أن تصير عادة مكتسبة.

من ناحية أخرى اتفقت كتابات عدة على أن المتعلمين ذوي صعوبات القراءة يتقاسمون بعض المظاهر عددها سليمان عبد الواحد (2010، 313) في العجز عن نطق الأصوات صوابا، حذف كلمات كاملة، إدخال كلمات غير موجودة أصلا في النص، وحذف أو إضافة أصوات للكلمات، وقراءة الكلمة بطريقة عكسية، وعدم إدراك معنى ما يقرأ.

ورأتها رحاب صديق (2012، 80) في الفشل في تعرف المعنى من السياق، وعدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر، وتقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم، وحذف بعض الكلمات أو استبدال كلمة بأخرى، وتبديل مواضع بعض الكلمات في الجملة، وصعوبة التمييز بين الحركات القصيرة، والطويلة، وبين الأصوات المتشابهة للحروف، وبين اللام الشمسية والقمرية، وعدم القدرة على استخلاص المعنى العام للنص.

وأوجزها ماهر شعبان(2013، 124) في صعوبة ربط الصوت بالحرف، وربط الأحرف أو فصلها، وصعوبة تعرف الكلمات:بإدخاله حروفا، أو حذفها، وإضافتها، أو استبدالها، وصعوبة فهم النص المقروء.

وحددها مروان السمان (2015، 40)، وخالد العبيدي(2016، 183) عند متعلمي المرحلة الابتدائية في أنها قصور في مهارات القراءة يتمثل في عدم قدرتهم على تعرف الحروف والكلمات والجمل، ونطقها صوابا، وكذلك عدم فهم معنى ما يقرءون كما تكشف عن ذلك الاختبارات التشخيصية.

ولا تقل صعوبات الكتابة أهمية عن مثيلتها في القراءة؛ فهي سبيل تواصل المتعلم مع الآخرين في مجتمعه الأكاديمي؛ ووسيلته في الإنتاج والإبداع، وتعد الكفاءة فيها أساسا للتعلم الجيد، على حين تمثل صعوبات تعلمها عائقا مهما أمام حدوثه.(بديعة واكلي، وسماح شوادرة، 2018، 507).

ووصَفها فتحي الزيات (2008، 271) أنها صعوبات في آلية تذكر تتابع الحروف وتعاقبها، وتناغم العضلات والحركات الدقيقة اللازمة، وتآزرها، وفي تكوين الكلمات والجمل المعبرة عن الأفكار والمشاعر، والمواقف، وهذا العجز أو القصور نادرا أن يوجد دون أن يكون مصحوبا بمشكلات، أو صعوبات تعلم، أو أعراض اضطرابات تعلمية أخرى.

وحددها في مجال تعلم اللغة العربية أحمد محمد على وآخران(2015، 254) في عجز المتعلمين عن الكتابة الصواب الخالية من الأخطاء الإملائية، وقد يظهر ذلك في تشويه شكل الحروف، أو تباعد أشكالها، والمسافات بين الكلمات، وأيضا صعوبات تعلم الحروف، والكلمات المتشابهة في النطق، والكلمات المنونة، وصعوبة كتابة أحرف المد.

وأشارت منى اللبودي(2007، 83) إلى أن مشكلات الكتابة متعددة الأسباب؛ فأي اضطراب في شبكات المخ المسئولة عن المحصول اللغوي، والتراكيب، أو في الذاكرة، أو حركة اليد قد يسبب صعوبة في الكتابة؛فعدم قدرة الطفل على تمييز تتابع الأصوات في الكلمة يشير إلى أنه يعاني من صعوبة في التهجي، كما أن الطفل الذي يعاني اضطرابًا في التعبير باللغة لا يستطيع إنشاء جمل تامة ولا سليمة نحويا.

وقد توجد صعوبات الكتابة بشكل مستقل، نقي، وقد تصاحب اضطرابات لغوية أخرى؛ مثل: صعوبات تعلم القراءة، والحبسة الكلامية، وصعوبات تعلم الحساب، واضطرابات نقص الانتباه المصحوب بفرط حركة.(حمدي الفرماوي، 2006، 276).

وأجملت سهام عبد المنعم (2014، 90-92) أعراض صعوبات تعلم الكتابة في كتابة الكلمات بشكل معكوس، ومجهود كبير في أثناء الكتابة مع بط شديد في زمن إنجاز مهامها، وضعف في التآزر الحركي البصري بين العين والأصابع، وحذف بعض الحروف أو الكلمات في أثناء الكتابة، وكتابة مشوهة في وضع الحروف، وترتيبها، و خلط الحروف التي تبدو أصواتها متشابهة، وصل الكلمات وعدم ترك مسافات بينها، فضلا عن صعوبة التعبير عن الأفكار بشكل مكتوب، مع المقدرة على التعبير عنها شفهيا.

يضاف إلى ما سبق صعوبة أخرى؛ وهي افتقار المتعلمين المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين شفهيا، وفهم كلامهم، فقد يفهم المتعلم كلام زملائه، ومعلميه، ولكنه يواجه صعوبة في التعبير عما يجول بذهنه.

وفي هذا السياق أشار جمال الخطيب(2013، 251- 252) إلى بعض خصائص من يعانون من صعوبات في التحدث؛ منها:صعوبة في اختيار الكلمة المناسبة للتعبير عما يريد، واستخدام الكلمة بمعناها المألوف في مختلف المواقف حتى لو لم تكن هي الكلمة المناسبة، فضلا عن صعوبة في استخدام قواعد اللغة في أثناء الحديث، وإساءة تفسير المواقف الاجتماعية الناتجة عن عدم فهم المعنى المراد من كلام المتحدث.

وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج الآتي:

- تستنفد صعوبات التعلم جزءا كبيرا من طاقات المتعلمين: الذهنية والانفعالية، وتسبب لهم اضطرابات تترك بصماتها في شخصياتهم.
- القراءة هي المهارة الأهم التي تحدد درجة توافق المتعلم أكاديميا؛ ومن ثم تمثل صعوبات تعلمها أو ما يسمى ب "عسر القراءة" Dyslexia أحد التحديات التي تواجه متعلمي المرحلة الابتدائية.
- لا ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى حرمان ثقافي ولا عدم توفر الفرص التعليمية

- يتمتع المعسر بدرجة مناسبة من الذكاء المناسب المتوسط، أو فوق المتوسط.
- المعسر قرائيا أقل دافعية، وأقل قابلية لاستثارة دافعيته للتعلم
- تتزامن صعوبة القراءة غالبا مع صعوبات الكتابة والتهجي
- تنتج صعوبات تعلم الكتابة عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، وليس عن عيوب أو إعاقة بصرية أو حركية.
- لا ترتبط أي من صعوبات القراءة والكتابة بمستوى ذكاء الفرد.
- الصعوبات في فهم اللغة المنطوقة تعرض الطفل لمشكلات عديدة؛ مثل:عدم اتباع التعليمات، عدم فهم زملائه، ومعلميه، وصعوبة شرح المعلم؛ مما يؤدي – بدوره– إلى مشكلات أكاديمية، ونفسية لاحقة.

ب– بُطاء التعلم، والمتأخرون دراسيا.

بُطاء التعلم فئة تتسم بانخفاض في قدراتهم الذهنية؛فذكاؤهم أقل من مستوى الذكاء العادي، وأعلى من مستوى ذكاء الفرد ذي الإعاقة الذهنية؛ وتنحصر نسبة ذكائهم من (70إلى أقل من 85)، ومعنى هذا أنهم قادرون على التعلم؛ ولكن بصورة ودرجة تختلفان عن أقرانهم العاديين.(حمد العجمي، 2013، 318).

وأشار عبد العزيز السرطاوي (1991، 96–97) إلى أن خصائص بُطاء التعلم لا تنطبق على كل الحالات وهي متفاوتة الدرجات؛ من حيث الحدة، والشدة ومنها: ضعف عام في المهارات الرئيسة، وصعوبات في التكيف المدرسي، وتدن في تقبل الأقران، ومشكلات في القراءة والكتابة تؤثر في التحصيل والأداء المدرسي، و صعوبة في التفكير المجرد، وفي التعبير عن الأفكار لفظا أو كتابة، و صعوبة في إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، فضلا عن تدني مفهوم الذات.

وألمحت جميلة روقاب(2016، 276) أن بُطاء التعلم يختلفون عن ذوي صعوبات التعلم في عدم وجود تباين، أو تباعد واضح بين قدراتهم الذهنية وتحصيلهم الدراسي.

أما المتأخرون دراسيا وفقا هبة حسين، وأخريان (2016، 32) فيعانون من فجوة بين قدراتهم، ومستوى تحصيلهم، فضلا عن أنهم يفتقدون المشاركة الاجتماعية، ولديهم مشكلات نفسية؛ كالخجل والانطواء، وعدم الاستقرار الانفعالي، والأنانية، والاعتماد على الغير.

ويستنتج من ذلك أن بُطاء التعلم ليسوا المتأخرين دراسيا؛ فهناك فرق في نسبة ذكاء كل فئة؛ ذلك أن بُطاء التعلم تحصيلهم منخفض؛ مقارنة بزملائهم؛ نتيجة لتدني مستوى ذكائهم الذي لا يصل للمتوسط.

ج- الفائقون:

ذكرت هبة حسين وآخريان(2016، 31)أن الفائقين هم الطلاب الذين يرتفع تحصيلهم الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانهم، وهم أعلى فئة في التحصيل الأكاديمي؛ إذ تزيد نسبة تحصيلهم الأكاديمي عن 90%. .

وأجمل ماهر شعبان (2013، 140)، و(محمد عبد التواب، وآمال جمعة (2015، 34) خصائص الفائقين لغويا في أنهم:

- **يبدؤون الحديث في مرحلة عمرية مبكرة.**
- **يقرءون مبكرا قبل الالتحاق بالمدرسة، ولديهم ثروة لغوية كبيرة.**
- **أفضل من أقرانهم في بناء الأفكار، وأقدر على تفسير التلميحات.**
- **يستخدمون ألفاظا وتراكيب غير متداولة في فئتهم العمرية.**
- **يتميزون بطلاقة لغوية تفوق أقرانهم.**
- **يتوسعون في محادثاتهم ومناقشاتهم**
- **يسألون دوما: كيف، ولماذا؟.**

وجدير بالذكر في هذا السياق ما لاحظته الباحثة من خلط في بعض الكتابات يزاوج الفائقين مع الموهوبين، وهو جمع – في نظر الباحثة – في غير محله؛ فالموهوب قد يكون معوقا أو لديه صعوبة تعلم نوعية.

د- المتوحدون:

يعد التوحد إعاقة في نمو المهارات المتوقعة للطفل في الجوانب الاجتماعية، واللغوية، والتواصل، و يتمتع التوحديون بأعمار عادية مثل الشخص العادي؛ ولكن تظل لديهم إعاقة التوحد في حالة تحسن بعض الأعراض أو حتى اختفائها؛ ولذلك تستمر إعاقتهم مدى الحياة، كما أن نسبة ذكاء الطفل التوحدي لا تعد مؤشرا صادقا على شدة التوحد لديه.(محمد حسن، 2003، 170) (هيثم أحمد، 2008، 58)

وأشار محمد حسن (2003، 175) إلى بعض الخصائص اللغوية، والنفسية لدى التوحديين؛ منها أنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين اجتماعيا، ويتحدثون بمعدل أقل بكثير من العاديين، ويعانون ضعفا في القدرة على استخدام الكلمات أو استحداث كلمات جديدة، كما أن لديهم صعوبة في فهم المثيرات غير اللغوية؛كالإشارات، وحركات اليد، وتعبيرات الوجه، وتتسم سلوكياتهم بالنمطية؛إذ يصرون على أداء الأنشطة والتصرفات نفسها برغم تغير المواقف، ويعارضون أي تغيير في روتينهم اليومي.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني؛ بدءا من اختيار مجموعة الدراسة، ثم بناء البرنامج، وأدواته، وتطبيقه، ونتائجه وفيما يلي عرض هذه النقاط تفصيلا.

1. اختيار مجموعة الدراسة:

نُفذت تجربة الدراسة على (154) مائة وأربعة وخمسين طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة – تعليم أساسي – لغة عربية والذين بلغ عددهم الأصلي حوالي289 طالبا، وقد عقد لجميع الطلاب لقاء تعريفي في بداية الفصل ؛ حيث تحاورت معهم الباحثة بشأن تجربة الدراسة، وأهدافها، ومحتوى البرنامج، ومدته، وأدوارهم ومواعيد التدريب والمتابعة المناسبة لهم، وخيروا للتعاون مع الباحثة، فأبدى بعضهم (مجموعة الدراسة) تعاونا وحماسا، ورغب الباقون عن المشاركة.

2. إعداد برنامج الدراسة:

- تضمن البرنامج جزءًا نظريا[2]، وآخر عمليا تطبيقيا ويمكن وصف البرنامج تفصيليا كما يلي:

أ- فلسفة البرنامج:

بُنّي البرنامج على مسلمة مفادها أن تفكر الطالب المعلم في ممارساته الصفية، واندماجه مع متعلميه، راصدا مشكلاتهم؛فاحصا إياها، ومحللا لها وفق نهج علمي مرن، يُمكنه من اقتراح الحلول وتطبيقها؛ يشعره بأهمية دوره، وأن لدراسته النظرية تطبيقات في الحياة العملية؛ مما ينعكس- بدوره- على أدائه؛ تقييما وتحسينا.

ب- أهداف البرنامج:

في ضوء التصور السابق هدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية:

- إكساب الطالب المعلم قاعدة معرفية تتناول بحوث الفعل، طبيعتها، الفروق الرئيسة بينه وبين البحث التقليدي، وخطواتها.
- إكساب الطالب المعلم مهارات تطبيقية خاصة بخطوات تطبيق بحوث الفعل على المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- نواتج التعلم المتوقعة:

صيغت نواتج التعلم المتوقعة من الطالب في ضوء فلسفة البرنامج، وأهدافه العامة وتمثلت في أن:

- يتعرف الطالب مفهوم بحوث الفعل.
- يتعرف أهداف بحوث الفعل.
- يقارن الطالب بين بحوث الفعل والتقليدية الكمية.
- يحدد الطالب دور المعلم في بحوث الفعل ودوره في البحوث التقليدية الكمية.

[2] ملحق رقم (1)

- يفسر الطالب أهمية بحوث الفعل في مجتمع التعلم.
- يذكر الطالب أنواع بحوث الفعل
- يتعرف شروط إجراء بحوث الفعل.
- يحدد مستويات إجراء بحوث الفعل.
- يوضح الطالب ميزات بحوث الفعل، وعيوبها.
- يبين دور المعلم في بحوث الفعل.
- يستنتج الطالب خصائص بحوث الفعل.
- يحدد الطالب خطوات بحوث الفعل.
- يتعرف طريقة صوغ مشكلة بحثه.
- يفرق بين الملاحظات اليومية العابرة، وتلك التي تمثل مشكلة قابلة للدراسة والبحث.
- يطبق ما تعلمه في مقرر علم النفس التعليمي في تصميم أدوات بسيطة لجمع البيانات عن مشكلة بحثه؛ كالاستبانة، وبطاقة المقابلة، واستئمارة الملاحظة.
- يطبق الطالب خطوات بحوث الفعل على إحدى حالات ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة التدريب العملي.
- يكون الطالب اتجاها إيجابيا نحو استخدام بحوث الفعل؛ بحيث يظهر ذلك من خلال تفاعله وحماسه في تطبيق ما تعلمه عنه.

د- الخطة الزمنية، ومحتوى البرنامج:

طُبق البرنامج في عشرة أسابيع بواقع ساعتين أسبوعيا، بخلاف الساعات المكتبية (ثلاث ساعات أسبوعيا أيضا) والتي حُددت في اليوم التالي لذهابهم التربية العملية؛ لمتابعة الطلاب والتأكد من ممارسة خطوات بحوث الفعل مع الحالات التي رصدوها بالفعل، ودعمهم أكاديميا؛ بما يساعدهم على اكتساب مهارات بحوث الفعل، وممارساتها، وخصصت الأسابيع الأربعة الأولى للجزء النظري من محتوى البرنامج؛ على حين خُصصت بقية الأسابيع للتطبيقات العملية، وممارسة خطوات بحوث الفعل على حالات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة التي رصدها أفراد مجموعة الدراسة. وكانت خطة البرنامج، ومحتواه على النحو الآتي:

الأسبوع	محتوى البرنامج
الأول	بحوث الفعل: مفهومها، خصائصها، أهدافها، وأهميتها.
الثاني	أنواع بحوث الفعل، وشروط إجرائها.
الثالث	الفروق الرئيسة بين بحوث الفعل والبحوث التقليدية
الرابع	تطبيقات بحوث الفعل في مجال تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

الخامس	تطبيقات عملية على التلاميذ في مدارس التربية العملية ومتابعة مجموعة الدراسة في أثناء تطبيقهم خطوات بحوث الفعل
السادس	
السابع	
الثامن	
التاسع	
العاشر	

هـ- استراتيجيات التدريس المُتبعة:

تنوعت ما بين المحاضرة المعدلة، والمناقشة، والتعلم التعاوني، وتوجيه الطلاب إلى التعلم ذاتيا.

و- أساليب التدريب، وألوان النشاط.

قُدمت مادة التدريب للطلاب المعلمين بأسلوب الوحدات التعليمية الصغيرة، في عدة أشكال: عروض تقديمية، أوراق عمل، بعض مصادر التعلم: مراجع، وروابط لإثراء محتوى البرنامج، وطلب إليهم أداء بعض المناشط؛ مثل: تصميم سجل قصصي لكل حالة يقابلونها، واتباع خطوات بحث الفعل في التعامل معها، كما طلب إليهم كتابة تأملاتهم الذاتية في مادة البرنامج، ومدى استفادتهم منها.

ز- أساليب التقييم:

قيم الطلاب المعلمون على ثلاثة أوجه:

قبليا:من خلال التطبيق القبلي لاختبار الدراسة؛ وذلك لتحديد مستواهم قبل بدء تطبيق البرنامج.

تكوينيا مرحليا: في أثناء البرنامج؛ من خلال الملاحظة عن طريق تفاعل الباحثة مع الطلاب خلال اللقاء الأسبوعي الذي خصصته الباحثة للقائهم؛ إذ أبدوا فيه حماسا ومثابرة، وتعاونا مع بعضهم البعض في وضع خطط لكل الحالات التي قابلوها في مدارس التدريب العملي.

ختاميا: من خلال تطبيق اختبار الدراسة بعديا؛ لقياس مقدار التغير الناتج في مستوى الطلاب، فضلا عن تحليل السجلات القصصية التي سطرها الطلاب عن الحالات التي رصدوها في مدرسة التدريب، وتحليل " صحائف التفكر" التي سجلوا فيها مدى استفادتهم من محتوى البرنامج.

3. إعداد أدوات الدراسة:

1) أعدت أداة الدراسة الرئيسة؛ لقياس الجانب المعرفي للثقافة وهي اختبار[3] يقيس المعارف المتعلقة بطبيعة بحوث الفعل، وإجراءاتها، وتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة، تتضمن مفرداتها اختبار الطلاب المعلمين في تعريف بحوث الفعل، وأنواعها، وخطواتها، وأهم الفروق الرئيسة بينها وبين البحث التقليدي الكمي، وكيفية تطبيقها في مادة تخصصهم عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
2) وجه الطلاب إلى استخدام بعض أدوات التفكر؛ كالسجلات القصصية[4]، وطلب إليهم تدوين كل ما يتوصلون إليه عن الحالات التي قابلوها: ظروف التلميذ، ومشكلته، والحلول المقترحة للتعامل معها، وكيف تعومل معها باستخدام خطوات بحوث الفعل. التي سطرها الطلاب كيفيا؛ للتأكد من تطبيقهم هذه الخطوات على الحالات التي رصدوها وتبنوا مشكلاتها في أثناء تفاعلهم في فترة التربية العملية، وصممت الباحثة لهذا الغرض مقياسا [5]متدرج المستويات لتقييم خططهم وفق محكات تبعد عن الذاتية.
3) صممت صحيفة التفكر[6] ووزعت على الطلاب قبيل الانتهاء من تجربة الدراسة، بعد دراستهم محتوى البرنامج؛ ليدونوا فيها خواطرهم حول مادة البرنامج، ومدى استفادتهم منه.

4. ضبط اختبار الدراسة: صدقا وثباتا:

- طبق الاختبار على مجموعة قوامها أربعين طالبا من طلاب شعبة التعليم الأساسي تخصص اللغة العربية؛ لحساب ثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة، والتمييز .وكان ذلك كالآتي:
- حسب ثبات الاختبار وفقا لمعامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss-v.24، فكانت نسبته .62وهي نسبة مقبولة.
- اتخذت الباحثة عدة أساليب للحكم على صدق الاختبار؛أولها: صدق المحتوى؛ بالاعتماد على مصادر معنية بمجال الدراسة، وثانيها صدق المحكمين: إذ عرض الاختبار على بعض المحكمين في تخصص المناهج وطرائق التدريس بعامة، وبخاصة طرائق تدريس اللغة العربية؛ وأشاروا بحذف بعض بنود السؤال الأول؛ لتكرارها على حين لم يكن لهم أي ملاحظات على السؤالين:

[3] ملحق رقم (2)
[4] ملحق رقم (3).
[5] ملحق رقم (4).
[6] ملحق رقم (5).

الثاني، والثالث، وثالثهما: حسب الصدق الذاتي للاختبار؛ بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكان 0.787

- حساب زمن الاختبار :وذلك بتحديد زمن انتهاء أول طالب، وآخر طالب من الإجابة، ثم حساب متوسط الزمنين، فكانت النتيجة خمسين دقيقة.
- حسب معامل السهولة والصعوبة؛ حيث ارتضت الدراسة حدا أدنى لمعامل السهولة قدره (0, 3)، وقد بلغ متوسط معاملات السهولة 0,38، على حين بلغ متوسط معاملات الصعوبة 0,62؛ وهي نسب تتجاوز الحد الأدنى الذي ارتضته الدراسة الحاضرة لمعامل السهولة، وتنبئ هذه النسب عن أن الأسئلة متوسطة السهولة والصعوبة إلى حد ما؛ علما بأن الباحثة قد تجاوزت عن بعض الأسئلة التي انخفض معامل سهولتها عن الحد الأدنى الذي حددته الدراسة، وارتفع معامل صعوبتها؛ فأبقت عليها لأنها تقيس بعض المعارف، والمهارات الرئيسة فيما يتعلق بمحتوى البرنامج التدريبي.
- حسب معامل التمييز؛ حيث ارتضت الدراسة حدا أدنى له بلغ (0,2) وقد بلغ متوسط معاملات التمييز 0,337، أي أنه تجاوز الحد الأدنى الذي ارتضه الدراسة الحاضرة؛ مما يدل على أن الاختبار مميز.
- وبهذا أطمأنت الباحثة أن الاختبار قابل للتطبيق.

5. تطبيق اختبار الدراسة قبليا:

طبق الاختبار قبليا على مجموعة الدراسة في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018-2019

6. إجراءات تطبيق البرنامج:

- بدأ تطبيق البرنامج في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018-2019، وانتهت في الأسبوع الثاني عشر من الفصل نفسه.
- قُصد أن يكون التدرب على البرنامج مصاحبا لمقرر طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، المقرر على الفرقة الرابعة ومدته ساعتين أسبوعيا؛ فتحصل الفائدة بدراسة طبيعة بحوث الفعل؛ من خلال مادة البرنامج، وكذا تطبيقاته على ذوي الاحتياجات الخاصة في اللغة العربية؛ إذ يفي المقرر بمنح الطالب المعلم فكرة عامة عن ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اقتضت طبيعة التدريب العملي بالمدارس، وعمل الطلاب في مجموعات تبني نمط بحث الفعل التشاركي، وتدريب الطلاب وفقا له.

7. تطبيق اختبار الدراسة بعديا:

طبق اختبار الدراسة بعديا على مجموعة الدراسة في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018-2019، ثم رصدت نتائجه، وتعومل معه إحصائيا.

8. نتائج الدراسة: عرضا، ومناقشة، وتفسيرا:

استخلصت نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة على النحو التالي:

☒ **السؤال الأول: ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لإكساب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها في تعليم اللغة لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟**

أجرت الباحثة قراءات موسعة في كتابات: عربية وغير عربية عن طبيعة بحوث الفعل، حددت في ضوئها: أهداف البرنامج العامة، والتعليمية، ومحتواه العلمي، وأساليب تقديمه للطلاب، فضلا عن أساليب التقويم ووضع الخطة الزمنية لتنفيذه، ثم عرض الإطار العام للبرنامج على عدد من المحكمين، وأجريت بعض التعديلات التي اتفقوا عليها، وقد سبق عرض ذلك تفصيلا في الجزء الخاص بإطار الدراسة الميداني.

☒ **للإجابة عن السؤال الثاني وهو:**

ما أثر البرنامج التدريبي في إكساب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها في تعليم اللغة لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

أجرت الباحثة عدة خطوات هي:

أولا: التّحقق من الفرض الرئيس للدراسة وهو: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار الدراسة عند مستوى $\alpha<0.05$.

وللتحقق من صحته طبق اختبار الدراسة قبليا، و بعديا على مجموعة الدراسة، وعولجت النتائج إحصائيا؛ لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين paired samples test باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss-v.24 وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (1)

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	32.94	154	6.202	.500
	بعدي	75.44	154	7.306	.589

ويتضح من جدول (1) أن هناك فرقا كبيرا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي والبعدي؛ فمتوسط درجاتهم في القياس البعدي أكبر منها في القياس القبلي؛ مما ينبئ عن جدوى المادة التدريبية التي دُرب الطلاب عليها.

جدول (2)

المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة T، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية، لاختبار الدراسة

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 قبلي - بعدي	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
	42.494	8.610	.694	43.864	41.123	61.246	153	.000

ويتضح من الجدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (61.246) أكبر من قيمتها الجدولية التي تبلغ (1.960) عند درجة حرية (153)؛ ولذا فالفرق بين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى دالة عند مستوى $\alpha<0.05$؛ وبذلك يرفض الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل وهو: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار الدراسة؛ لصالح التطبيق البعدي عند مستوى عند مستوى $\alpha<0.05$.

كذلك سعت الدراسة الحاضرة إلى تحديد حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح لتنمية ثقافة بحوث الفعل وتطبيقاتها؛ وذلك باستخدام مربع إيتا؛إذ بلغت

النسبة (0.96) وهي نسبة كبيرة تدل على تأثير البرنامج التدريبي في الطلاب مجموعة الدراسة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحاضرة مع نتائج دراسة لاتمير (Lattimer,2013) التي أكدت أن الطلاب الذين دربوا على ممارسة بحوث الفعل في برنامج إعدادهم أظهروا اختلافا في التصورات، وبدت خبراتهم أكثر ثراء من نظرائهم الذين درسوا وفقا للبرنامج التقليدي، كما اتفقت مع نتائج دراسة بوجنر(Bognar ,2013) التي انتهت إلى أن المعلمين الذين دربوا على استخدام بحوث الفعل كانت ممارساتهم الصفية أفضل من أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتدريب نفسه. ومع دراسة وستن، وهان (Wastin & Han, 2017) التي توصلت إلى أن الطالبات المعلمات في برامج إعداد معلمة الطفولة ممن مارسن بحوث الفعل؛اكتسبن ثقة في أنفسهن، كما عززت اتجاهات أطفالهن للبحث العلمي، والمعرفة.

ثانيا: عضدت النتائج الكمية السابقة بالتحليل الكيفي لمدونات الطلاب: " السجلات القصصية "، و "صحائف التفكر "؛ إذ أظهر تقييم السجلات القصصية بواسطة مقياس تقديرها الذي أعدته الباحثة – تمكن الطلاب المعلمين من خطوات بحث الفعل، كما كشفت مطالعة صحائف التفكر عن استفادة الطلاب من محتوى البرنامج؛ فعلى سبيل المثال:

- درس الطلاب المعلمون بمدرسة (د. أحمد حسن الباقوري الابتدائية) وعددهم(12) طالبا معلما ومعلمة حالة التلميذ "محمد حسن" بالصف الرابع الابتدائي، ولديه صعوبات في الكتابة؛ تتمثل في الخلط بين التاء، والهاء، وكتابة الواو التي تدل على الجمع في الأسماء والأفعال، وفي كتابة اللام الشمسية والقمرية فيكتب كلمة (الرسالة) بدون لام فتصير (ارسالة)، وغيرها من المشكلات التي رصدها الطلاب تفصيلا، وقد اتبع الطلاب في حلها خطوات بحث الفعل، وأعدوا خطة علاجية كاملة، وأشاروا أن البرنامج أكسبهم خبرة في اكتشاف مشكلات المتعلمين، وأنه ساعدهم في التفكير والعمل والرغبة المستمرة في تجويد الأداء، وأنهم من – خلاله – رأوا أنفسهم كباحثين ومنتجين للمعرفة.
- أما الطلاب المعلمون بمدرسة جناكليس الابتدائية، وعددهم (10) طلاب، فقد درسوا عدة حالات للطلاب " خالد "، و"أحمد"، "ومريم "، و"محمد" الذين عانوا من صعوبات كتابة مشتركة، وصنفوا في مستوى واحد، هو المستوى الأول؛ لأن المدرسة مخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة بالفعل، وقد وضع الطلاب المعلمون خطة علاجية للمتعلمين ساعدت على انتقال أحدهم إلى مستوى أعلى، وألمح الطلاب إلى دور البرنامج التدريبي في إكسابهم المقدرة على التعامل مع

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ فقد أكسبهم خبرة وقدرة على المواجهة والتخطيط.

- وبالنسبة للطلاب المعلمين بمدرسة عمرو بن العاص الابتدائية، فقد بلغ عددهم (7) طلاب، وتناولوا حالة التلميذ "محمد" الذي لاحظوا أن أداءه التعليمي أقل بكثير من مستوى ذكائه، وأنه يعاني من صعوبة في القراءة تمثلت في إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة، وقلب المقاطع فينطق نبات بانت، فضلا عن مظاهر أخرى منها استغراق وقت أطول من المتوسط في القراءة، والتعثر في أثناء نطق الكلمات الطويلة مثل:(منافقون)، كما أنه يعاني من الانطواء؛ لأنه مستجد في المدرسة بعد نقله من مدرسة أخرى.وقد أتت خطتهم ثمارها، واكتسب الطالب ثقة بنفسه، وتحسن مستواه.
- أما الطلاب المعلمون بمدرسة عمر لطفي الابتدائية فقد درسوا حالتين: التلميذ " محمد عمر "، والتلميذة " نعمة حسن " وتناولوا كل حالة على حدة، ووضعوا لكل منهما خطة علاجية، وعبر الطلاب عن فخرهم بالنتائج التي توصلوا لها؛ خاصة وأنهم لأول مرة يجرون بحثا مقننا – على حد قولهم – وأنهم أفادوا كثيرا من المحاضرات، واللقاءات الأسبوعية، والمراجع؛ ولكنهم أشاروا إلى عدم تعاون بعض المعلمين معهم؛ لأنهم لم يشعروا بمشكلات طلابهم من الأساس !!!!
- وتناول الطلاب المعلمون بمدرسة اللواء محمد نجيب الرسمية، وعددهم (9) طلاب حالة تلميذ في الصف الرابع الابتدائي يعاني من صعوبات في القراءة الجاهرة؛ ومن مظاهر ذلك الانتقال بين السطور، الخلط بين الأصوات المتشابهة فلديه خلط بين السين، والزاي، والصاد، وقلب بعض الكلمات؛ مثل: لعبة، وعلبة، وغيرها، وقد صمم الطلاب المعلمون خطة علاجية للتلميذ، وألمحوا إلى نجاح خطتهم في معالجة بعض هذه الصعوبات، وأشاروا إلى أن تدريبهم على إجراء بحوث الفعل كان له الأثر في تمكينهم من تحديد المشكلة، وطرائق علاجها ومنحهم مرونة في تعديل خطتهم، وإكسابهم عادة تدوين الملاحظات، والتأمل فيما يفعلونه، ورأوا أن الصعوبة الوحيدة التي واجهتهم هي قصر، وبعد مدة لقائهم بالتلميذ، فهي ساعتان أسبوعيا، ومثل هذه الصعوبات تحتاج لقاءً متواصلًا.
- وبصفة عامة يمكن القول: إن التحليل الكيفي لمنتوجات الطلاب المعلمين، في السجلات القصصية وصحائف التفكر أظهر تمكنهم من رصد مشكلات تلاميذهم، واتباع خطوات بحوث الفعل في وضع خطة علاجية ، ونمو مهاراتهم البحثية مما ينبئ – بدوره– عن فاعلية البرنامج في تنمية مستويات الطلاب في تطبيق مهارات بحوث الفعل؛ التي تؤهلهم بدورها للتعامل مع مشكلات تلاميذهم متعلمي اللغة العربية من ذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات الدراسة، ومقترحاتها:

في ضوء ما كشفت عنه من نتائج؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، ويمكن عرضها على النحو التالي:

- إقرار مقرر "بحوث الفعل "؛ على طلاب الفرقتين: الثالثة، والرابعة؛ بحيث يواكب تدريبهم العملي، وتحصل الفائدة منه نظريا، وتطبيقيا.
- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على فنيات بحوث الفعل، ومهاراتها؛ على أن يكون إجراء بحث فعل شرطا من شروط ترقي المعلم للدرجة الأعلى.
- نشر ثقافة بحوث الفعل بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى؛ ليستخدموه، ويدربوا طلابهم على إجرائه.
- نشر ثقافة بحوث الفعل في المجتمع المدرسي؛ باستخدام النشرات، والكتيبات، ونشر بعض بحوث الفعل التي أجراها بعض المعلمين التي تعالج مشكلات مكرورة:تدريسا وتعلما؛ليستفيد منها أعضاء المجتمع المدرسي.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحاضرة بعض الدراسات التي تدعم نتائجها وتوصياتها، وتضيف إليها على النحو التالي:

- إجراء دراسات مماثلة على تخصصات أخرى من الطلاب المعلمين؛ لتدريبهم على فنيات ومهارات بحوث الفعل.
- إجراء دراسات تعنى بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام مناهج بحثية أخرى.
- قياس فاعلية برامج تدريبية هدفها إكساب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة فنيات بحوث الفعل، ومهاراتها.
- إجراء" بحوث فعل" مشتركة بين الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في أثناء فترة التدريب العملي.
- قياس فاعلية بحوث الفعل في تنمية التفكير التأملي، والذات المهنية.
- قياس أثر بحوث الفعل التشاركية في تنمية ثقافة مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي اللغة العربية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1. إبراهيم صابر قاسم (2018).تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية مهارات كل من التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان.بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. ع 9.ص ص 11-61.
2. أحمد عبد الله البنا(2015).متطلبات تطبيق بحوث الفعل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر.دراسات في التعليم الجامعي.ع30.ص ص 55- 149.
3. أحمد محمد علي، وعبد الوهاب هاشم، وهند مكرم(2015).فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية مجلة كلية التربية بأسيوط.مج 31.ع1.ص ص 249-278.
4. بديعة واكلي، وسماح شوادرة (2018).صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج.مجلة العلوم الإنسانية.ع9.ص ص 506- 515.
5. جمال مثقال القاسم (2015).أساسيات صعوبات التعلم.عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.ط3
6. جمال محمد الخطيب (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم.الدمام: مكتبة المتنبي.
7. جميلة روقاب(2016).صعوبات التعلم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي: قراءة في المظاهر، والأسباب، وسبل العلاج.دراسات.ع 47. ص ص 273-283.
8. جهاد الفارسي، ومحمد مصطفى منيب، وتهاني محمد(2014).أسباب صعوبات تعلم القراءة.مجلة القراءة والمعرفة.ع 150.ص ص 241- 252.
9. حمد بلية العجمي(2013).أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم في المدارس الوصفية بدولة الكويت: دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموغرافية.مجلة العلوم التربوية والنفسية.مج 11.ع 4. 307- 335.
10. خالد خاطر العبيدي.(2010). "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي ".مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع 108. ص ص22 – 55.

11. خالد خاطر العبيدي.(2016).فاعلية القلم الالكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي.مجلة العلوم التربوية ع 6. ص ص 179- 220.
12. رحاب صديق (2012).صعوبات تعلم القراءة.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
13. سارة بدر العتيبي (2016).فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة.دراسات عربية في التربية وعلم النفس.ع 69.ص ص 85- 102.
14. سليمان عبد الواحد إبراهيم.(2010).المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. سهام عبد المنعم بكري(2014).فعالية استراتيجية تعلم الأقران في خفض صعوبات تعليم الكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.مجلة القراءة والمعرفة.ع 148.ص ص 81- 123.
16. السيد عبد الحميد سليمان (2013).صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتب.
17. عادل يوسف أبو غنيمة(2010).عسر القراءة (الديسلكسيا)، وطرق العلاج.القاهرة: الدار الأكاديمية للعلوم.
18. عبد الطيف حسين حيدر(2004). البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية، وتحسينها. دبي: دار القلم.
19. عبد العزيز مصطفى السرطاوي.(1991).بطء التعلم مفهومه وطرق معالجته.شئون اجتماعية مج 8.ع 32.ص ص 91- 114.
20. علي عبد السميع قورة(2016).بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية.ع 4. ص ص 246- 266.
21. فتحي مصطفى الزيات.(2008).صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية، والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
22. فيوليت فؤاد إبراهيم، وأماني محمد سليم، و أسماء محمد محمود (2017). "فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائي ".دراسات الطفولة: جامعة عين شمس – كلية الدراسات العليا للطفولة مج20، ع75.ص ص 23 – 33.
23. ماهر شعبان عبد الباري. (2013). اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة: الأسس والإجراءات التربوية.الدمام: مكتبة المتنبي.

24. محمد حسن خليل (2003).برنامج تدريس علاجي وفاعليته في تحسين مستويات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"التوحديين " لبعض العمليات الحسابية الأساسية، وبقاء أثر التعلم، والاتجاه نحو المادة.مجلة تربويات الرياضيات مج 6. ع 2.ص ص 168- 209.

25. محمد صبحي عبد السلام (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال.القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

26. محمد عبد الخالق مدبولي (2013).إدراك المعلمين للعلاقة بين بحوث الفعل والنمو المهني: دراسة ميدانية. المجلة العربية للتربية.مج 33.ع 2. ص ص 51- 78.

27. محمود محمد حسن.(2014).بحوث الفعل والإصلاح المدرسي(تطور تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية- جامعة أسيوط).المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج رؤى، وتوجهات.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.مج 2.ص ص 406: 427.

28. منال محروس، ونعمات عبد المجيد، ومروى حسن(2013).صعوبات التعلم في ضوء النظريات.الدمام: مكتبة المتنبي.

29. منى إبراهيم اللبودي (2007).صعوبات القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج.المؤتمر العلمي السابع.صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية، والتشخيص، والعلاج.مج 2.ص ص 78- 99.

30. نجاة حسن شاهين (2013).التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة.دراسات عربية في التربية وعلم النفس.ع 40. ص ص 211- 244.

31. هبة حسين إسماعيل، ورباب إبراهيم أحمد، وأسماء عبد المنعم (2016). السلوك الفوضوي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين، والمتفوقين دراسيا: دراسة مقارنة. مجلة البحث العلمي في التربية.ع 17.ج 2.ص ص 26- 44.

32. هيثم أحمد علي.(2008).اضطراب التوحد لدى الأطفال. مجلة كلية التربية- جامعة بابل - عدد خاص.ص ص 58-74

ثانيا: المراجع غير العربية:

1- Bates, A; Pardo, L.(2010) Action Research: Can It Be a Means for Helping Teacher Candidates Learn about Student Diversity?. inquiry in education: Vol. 1: Iss. 2, Article 4.

2- Benedict, A; Holdheide, L; Brownell, M; Foley, A.(2016). Learning to Teach Practice-Based Preparation in Teacher Education. USA: American Institutes for Research, CEEDAR Center.

3- Bognar, B(2013) Initiating teachers' action research: Empowering teachers' voices.Educational Journal of Living Theories. Volume 6.pp: 1-39.

4- Carver,c &Klein,c.(2013)Action Research: A Tool for Promoting Faculty Development and Continuous Improvement in Leadership Preparation NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation, Vol. 8, No. 2

5- Creswell,j.(2012). Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston: Pearson Education, Inc.4rd.

6- García,M.(2013). Enhancing Moral and Ethical Judgment through the Use of Case Histories: An Ethics Course for Pre-service Teachers.Gist Education and Learning Research Journal. No. 7,. pp. 93-114

7- Gordon, S; Solis, R. (2018). Teacher Leaders of Collaborative Action Research: Challenges and Rewards. i.e.: inquiry in education: Vol. 10.pp 1-22.

8- Han,L.(2017). Analysis of the Problems in Language Teachers' Action Research. International Education Studies; Vol. 10, PP123-128.

9- Hunter,W.(2017). Evidence-Based Teaching in the 21st Century:

The Missing Link. Canadian Society for the Study of Education. www.cje-rce.ca

10- Lattimer, H. (2012). Action Research in Pre-service Teacher Education: Is There Value Added?. i.e.: inquiry in education: Vol. 3.pp:1-25. Retrieved from http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/5

11- Mills, G. E. (2014). Action research: A guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, Inc.5rd.

12- Norton,L.(2009). Action Research in Teaching and Learning:A practical guide to conducting pedagogical research in universities. , New York: Routledge

13- Pelech,J; Hibbard,S.(2011). Evaluating the Effectiveness of Reading Strategies for College Students: An Action Research Approach. Journal of Research in Education. Volume 21,PP.100-114.

14- Sagor,R.(2000). Guiding School Improvement with Action Research. by the Association for Supervision and Curriculum Development.

15- Wastin, E & Han, H. (2017) "Action Research and Project Approach: Journey of an Early Childhood Pre-service Teacher and a Teacher Educator," Networks: An Online Journal for Teacher Research: Vol. 16: Iss. 2. https://dx.doi.org/10.4148/ 2470-6353.1044