بحوث الفعل مدخلاً لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات الفصل الواحد
دراسة حالة محافظة الفيوم

Action Research as an Approach for Developing the Professional Competencies of One- Room School Teachers: A Case Study in Fayoum Governorat

د. علا عبد الرحيم أحمد
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية– جامعة الفيوم

د. فيفيان فتحي باسيلي
مدرس أصول التربية
كلية التربية– جامعة الفيوم

المستخلص:

يستهدف البحث الحالي تعرف واقع تطبيق معلمات مدارس الفصل الواحد لمنهجية بحوث الفعل في التعامل مع ما يواجههن من مشكلات، وتحديد أبرز الآليات لتوظيف منهجية بحوث الفعل لتنمية الجدارات المهنية (الشخصية، والفنية، والإنتاجية، والقيادية) لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم، واستخدم البحث المنهج الوصفي، واتخذ من المقابلة أداة مع عينة قوامها (٥٤) معلمة من معلمات الفصل الواحد بالفيوم . وتوصل إلى عدة نتائج أهمها : أن برامج التدريب التي تلقتها المعلمات قبل وأثناء التحاقها بفصول مدارس الفصل الواحد لم تتطرق لمفهوم ومكونات البحث التربوي الإجرائي، وجود قصور في الجدارات المهنية (الشخصية – الفنية – المهنية والإنتاجية) التي يجب أن تتميز بها معلمات مدارس الفصل الواحد، تعدد وتنوع المشكلات التي تواجهها معلمات مدارس الفصل الواحد بين مشكلات أكاديمية ومجتمعية ونفسية وثقافية واقتصادية. وانتهي البحث إلى صياغة مجموعة من الآليات الإجرائية لتوظيف بحوث الفعل كمدخل لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم.

الكلمات المفتاحية : بحوث الفعل – الجدارات المهنية – مدارس الفصل الواحد.

Abstract:

The current research aimed at identifying the reality of applying the action research methodology by one-room school teachers' in dealing with the problems that face them, and identifying the most prominent mechanisms for employing the action research methodology for developing the professional competencies (personal, technical, productive, and leadership) of one- room school teachers in Fayoum Governorate. The research used the descriptive approach and the interview technique as a tool with a sample of 54 female teachers in one-room school in Fayoum. The research findings revealed several results, the most important of which are: the training programs that the teachers received before and during their enrollment in one- room school did not address the concept and components of procedural action research, there were deficiencies in the professional competencies (personal -technical - professional and productive) that the teachers of one- room school must possess, and the multiplicity and diversity of the problems that faced by one-room school teachers; including academic, societal, psychological, cultural and economic problems. The research ended with the formulation of a set of procedural mechanisms for employ the action research as an approach for developing the professional competencies of one- room school teachers in Fayoum Governorate.

Keywords :Action research, Professional competencies, One-room schools

مقدمة:

فرضت التغيرات والمستجدات العالمية والمحلية التي يشهدها العصر الحالي العديد من التحديات المهنية على معلمة مدارس الفصل الواحد تبلورت في استحداث أدواراً جديدة صارت المعلمة مطالبة بأدائها؛ ومنها: قدرتها على تغيير نظرة عدم الرضا المجتمعي عن هذا النمط من التعليم، والتزود بالمهارات التي تمكنها من التكيف والتعايش مع تطورات عصر المعرفة والتقدم التكنولوجي الهائل، وتنمية قدرتها على حل المشكلات، والتعلم الذاتي، ومهارات صنع القرار، وغيرها من الأدوار التى

لا يمكن القيام بها إلا بعد التزود بالمهارات والخبرات التى تؤهلها لذلك، من خلال برامج تنمية مهنية يتم إعدادها والتخطيط لها في ضوء مستجدات العصر وربطها بالمشكلات اليومية التي تواجهها.

ورغم جهود الدولة في تطوير التعليم المجتمعي ومدارس الفصل الواحد إلا أن هناك دراسات أشارت إلى وجود العديد من المآخذ التي تضعف تلك الجهود المبذولة ومنها: ضعف إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد والاستعانة ببعض المعلمات بنظام المكأفآت غير المجزية مما يقلل من كفاءتهن خاصة وأنهن غير مؤهلات تربوياً ونفسياً للعمل (سالم، ٢٠٠٢)، وأنهن غير مدربات على مهارات توظيف التكنولوجيا وتشغيل الأجهزة مما يمثل نوعاً من إهدار للمال العام، بالإضافة إلى العجز الكمي في المعلمات وخاصة معلمات الصف الرابع والخامس (غانم، ٢٠٠٨) و(محمود، ٢٠١١)، كذلك افتقار بيئة التعلم للعديد من العوامل التى تساعد المعلمة على جذب التلاميذ للمدرسة كقلة الموارد المالية بالمدرسة مما يؤدي إلى تسرب الفتيات في وقت مبكر، وضعف المشاركة المجتمعية لقصور الإعلان عن أهمية هذه المدارس في تعليم أبناء العزب والكفور من خلال دور العبادة وعمدة القرية ورئيس الوحدة الصحية وغيرهم، فضلاً عن ضعف مستوى معلمات مدارس الفصل الواحد، نظراً لافتقادهن مهارات مهنية وتدريسية وتخصصية بالإضافة إلى وجود قصور في برامج التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد مع غياب الدراسات المسحية للتعرف على احتياجاتهن(مسلم وآخرون، ٢٠٢٢).

وهو ما يتطلب الاهتمام بتنميتهن مهنياً اعتماداً على الجدارات المهنية والتي تعد عنصرا هاماً في تطوير المؤسسة التعليمية؛ فزيادة مهارات وقدرات المعلم فيما يعرف **بتنمية جداراته** تساهم في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة للمؤسسة التعليمية، كما تهدف إلى تحسين القدرات التنافسية بتركيزها على رأس المال البشري وتحديد المعرفة والسلوكيات الأساسية والمهارات والقدرات التى تتوافق والمهام الوظيفية، ومن

ثم لابد من تحديدها جيداً بتحديد الأنشطة اللازمة لأداء المهام وترجمتها إلى مهارات ومعارف واتجاهات وسمات شخصية لشاغل الوظيفة(سليمان، ٢٠١٣: ٦٧٨-٦٧٩). فالجدرات المهنية هي أساس جودة الأداء التعليمي، وبالتالي امتلاك المعلمين لها بمثابة ضمان لتحولهم من مجرد الاتباع والمسايرة إلى التجديد والابتكار والمغايرة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال الاعتماد على برامج إعداد وتدريب متطورة تمكن المعلمين من اكتساب الجدارات المهنية التى تتناسب مع سوق العمل (Oberländer,2020).

وهناك العديد من الإستراتيجيات الفعالة المستخدمة في مجال التنمية المهنية المبنية على الجدارات والتي تسهم في تجسير الفجوة بين المنهج النظري والممارسة التطبيقية ومنها منهجية "بحوث الفعل"**Action Research**" التي تعد مدخلا مبتكرا للتنمية المهنية للمعلمين.

فهي تسمى بحوث فعل لأنها تقوم على البحث والفعل معاً حيث يقوم المعلم الباحث ببحث مشكلة ما ثم اتخاذ فعل مناسب لحلها، وأحياناً بحوث تداخلية لأن الباحث يتدخل فيها لحل ما يقوم ببحثه من مشكلات بهدف تحسين وتطوير أداء من يجريها، فهي تنبع من الباحث ذاته ويقوم فيه بدور فاعل نشط يلاحظ ممارساته ويتأملها ويصفها ويتدخل فيها بإحداث تغييرات وتعديلات على الموقف محل البحث وتقديم حلول للمشكلة ودراسة آثار تلك الحلول، كما تتميز بأن المعلم فيه منتج للمعرفة وليس مستهلك لها(عمارة والطاهر، ٢٠١٧: ٧١).

كما تعد بحوث الفعل أحد أهم المناهج المستحدثة التي تقوم على عملية بحث منهجية في مشكلة تعليمية بهدف الوصول إلى فهم أفضل للآليات المعقدة وتطوير استراتيجيات موجهة نحو تحسين القضايا والمشكلات التعليمية داخل المؤسسات التعليمية، كما تعتمد على تحديد المشكلات في الواقع المهني المعاش بما يحفز أصحاب الشأن والمهنة لمعالجة تلك القضايا والمشكلات من خلال عمل تشاركي

تعاوني لإيجاد حلول عملية مدروسة لتلك المشكلات (الفضالي، ٢٠٢١: ١٨). فالبحوث التربوية التي يقوم بها باحثون أكاديميون من خارج المدرسة تسفر عن نتائج متواضعة لآنهم يدرسون أشخاصاً وبرامجاً لم يتعايشوا معها، كما أن نتائجها تكون في شكل توصيات عامة لا يصلح تطبيقها في كل مدرسة، وتتسم بالنظرية والتعميم، ومن ثم ظهرت بعض التوجهات التي نادت بأن يمارس المعلم أدواراً بحثية داخل المدرسة، وأن يتحمل دوره كباحث بما يسهم في تنمية ذاته مهنياً وتطوير أدائه وتحسين واقعه التعليمي.

فهي من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها إعداد معلم قادر على القيام بدوره كباحث متأمل للظواهر التربوية التي يمر بها أثناء عمله، من خلال تحديد المشكلة التي تعترضه ووصفها ووضع الافتراضات البحثية وجمع البيانات، والقيام بدورة بحث الفعل التي تبدأ بالخطة ثم الفعل ثم ملاحظة التغيرات ثم تأمل النتائج وتعديل الخطة بما يسهم في تقديم حلول واقعية للمشكلات التعليمية القائمة(الطوخي وعوض الله، ٢٠١٦: ٣١٧)، ومن ثم فهي تتطلب توافر نوعية معينة من المعلمين لديهم الرغبة في تطوير أنفسهم مهنياً وفي تطوير المؤسسة التربوية ولديهم الاستعداد لممارسة دور المتعلم بشكل متواصل وهذه النوعية من المعلمين هي ما نطلق عليه مصطلح "المعلم المتفكر"(عطيفة، ٢٠٠٧: ١٧).

وهو ما أكدته دراسة "أوسيوتشرو وآخرون"(O'Siochru & others, 2021) من فاعلية بحوث الفعل في استقراء مشكلات الواقع التعليمي ومعالجتها، فهي تعتمد بشكل أساسي على معايشة المعلم للواقع التعليمي فضلاً عن دورها في التنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه المهني. كما أكدت نتائج "دراسة بيهويو" (Pehoiu,2019) وجود أثر لبحوث الفعل التشاركية في تحقيق التنمية المهنية وحل المشكلات الاجتماعية للتلاميذ. وتوصلت "دراسة توليا وأفراميديس" (Toulia & Avramidis,2023) إلى فاعلية بحوث الفعل في استكشاف أدوار جديدة للمعلمين

كباحثين وفي تعزيز قدرة المعلمين على تطوير أقرانهم وتطوير برامج التدريس وتحسين المستوى الأكاديمي والاجتماعي لطلابهم، كما تشير "دراسة بيرجمارك" (Bergmark,2023) إلى أهمية التنمية المهنية للمعلمين من خلال المشاركة في مشاريع بحثية عملية تساعد في بناء مجتمع التعلم المهني القائم على البحث في تغيير طرق تفكيرهم وتصرفاتهم وتعاملهم مع الآخرين في مجالات: التدريس والبحث والتعاون.

إلا أن المشاهد لواقع ثقافة بحوث الفعل لدى العاملين بالتعليم (وعلى رأسهم المعلمين) يجدها محدودة للغاية، والتي اتضحت من خلال اللقاءات مع المعلمين طلاب الدراسات العليا بكليات التربية وكذلك من خلال الدورات التدريبية وبرامج التدريب للمعلمين والقيادات التعليمية. ومن ثم فمن الضرورى الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم لتيواكب وتغيرات عصر ومجتمع المعرفة والتحول نحو اقتصاد المعرفة(غنايم، ٢٠١٩).

يتبين مما سبق أهمية بحوث الفعل باعتبارها اتجاهاً حيوياً وفعالاً في إطار التنمية المهنية المبنية على الجدارات، وكمحاولة جادة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق وبين نتائج البحوث التربوية وتحسين الواقع التعليمي، لذا يتفق المتخصصون بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال مشاركتهم في البحث التربوي كباحثين للتكامل بين التنظير والتطبيق، وأن يمارس المعلمون جزءًا من البحث التربوي المرتبط بعملهم المهني ويمارس الباحثون التربويون جزءًا من العمل الميداني المرتبط بنظرياتهم ونتائج بحوثهم التربوية(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٢٦) .

غير أن هذا الاتجاه في التنمية المهنية لا يحظى بالاهتمام المطلوب، فثقافة بحوث الفعل محدودة ولا يتم تدريب المعلمين عليها كإستراتيجية لحل ما يواجهم من مشكلات، ولذا يتجه البحث الحالي إلى دراسة واقع ممارسة معلمات مدارس الفصل

الواحد لمنهجية بحوث الفعل في معالجة ما يواجهونه من مشكلات، كذلك تعرف دور بحوث الفعل في تنمية الجدارات المهنية التي تحتاجها معلمات مدارس الفصل الواحد.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من أن المعلمة تعد من أهم مدخلات العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد وأخطرها أثراً في تربية النشء، لذا فالعناية بتدريبها والإرتقاء بمستواها المهني من خلال برامج التنمية المهنية يعد ركيزة أساسية لأي عملية إصلاح. ومن هنا صارت الحاجة ماسة إلى وجود ممارسات مختلفة، تسعى إلى تعزيز التنمية المهنية للمعلمات من جهة، وتعالج الإشكاليات القائمة في الممارسات التقليدية داخل المدرسة من جهة أخرى.

وباعتبار بحوث الفعل مدخلا مبتكرا للتنمية المهنية للمعلم، لأنها تنتهي بحل مشكلة حقيقية يواجهها المعلم داخل الفصل أو المدرسة، وتتم صياغة برامجها من قبل المعلمين أنفسهم بما يساعد على فهمها وتعميق الوعي بها وتطوير أدائهم المهني، وبالتالي تمكن المعلم من مواجهة تلك التحديات والمشكلات وإنتاج المعرفة وبنائها بما يتناسب والاتجاهات التربوية الحديثة وإتباع أداة منهجية في التفكير تساعده على النمو المهني المستمر بتطبيق عمليات التفكير والتأمل في هذه الممارسات خاصة في ظل ما تعانيه برامج التنمية المهنية في مصر من العديد من أوجه القصور ومنها ضعف أثرها على أداء المعلمين، وضعف ارتباطها بالواقع التعليمي وضعف مشاركة المعلمين في التخطيط لها، وشكليتها وسطحيتها والروتينية وعدم الجدية في تنفيذها(علي،٢٠١٧: ١٣٤). وعليه فقد ظهرت منهجية بحوث الفعل في كثير من دول العالم كأسلوب للتنمية المهنية.

ورغم أهمية بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية إلا أن هناك دراسات في الواقع التعليمي المصري؛ كدراسة (مدبولى، ٢٠١٣)، ودراسة (عبد القادر والعمري، ٢٠١٥) أشارت إلى ضعف معرفة المعلمين بماهية بحث الفعل، وأهدافه، ومنهجيته،

وإجراءات تطبيقه، وضعف توافر مهارات البحث الإجرائي لديهم، وكذلك ضعف إدراكهم للعلاقة بين إجرائهم للبحوث الإجرائية ونموهم المهني، وأن دورهم يقتصر فقط على تقديم تيسيرات للبحوث التي يجريها الباحثون الأكاديميون داخل المدرسة، وكذلك افتقار البرامج التدريبية لأي محتوي، يتعلق بالبحث الإجرائي، وكيفية استخدامه.

لذا فالبحث الحالي يسعى إلى استقراء آليات لتوظيف بحوث الفعل في تنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد، خاصة وأن العديد من الدراسات ومنها دراسة (يوسف وآخرون ، ٢٠٠٦) ودراسة (جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥) ودراسة (البيومي وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (مسلم وآخرون، ٢٠٢٢) أكدت على ضعف مستوى معلمات مدارس الفصل الواحد، نظراً لافتقادهن بعض المهارات المهنية والتدريسية والتخصصية الازمة للعمل بهذه المدارس ومنها: نقص المهارات الخاصة بتحضير الدروس، ومهارة التدريس لمستويات متعددة، ومهارة تدريس اللغة الإنجليزية، واستخدام الأجهزة وصيانتها، وقلة الإلمام بالنواحي المالية والإدارية، وضعف امتلاك المعلمات للمعلومات والمهارات الكافية للمشاريع الإنتاجية. فضلاً عن بعض المهارات التي تتعلق بمجالات أخرى كالمجال الاجتماعي والبحثي.

وعليه فقد حددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن توظيف بحوث الفعل في تنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم" ؟"

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

١- ما الإطار المفاهيمي لبحوث الفعل كأحد مداخل التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد؟

٢- ما أهم الجدارات المهنية اللازم توافراها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد؟

٣- ما واقع تطبيق معلمات الفصل الواحد لمنهج بحوث الفعل في حل ما قد يواجههن من مشكلات؟

٤- ما الآليات التي يمكن استخدامها لتوظيف بحوث الفعل كمدخل لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف دور بحوث الفعل – باعتبارها أحد مداخل التنمية المهنية – في تنمية الجدارات المهنية (الشخصية، والفنية، والإنتاجية، والقيادية) لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم، كذلك تعرف واقع تطبيق معلمات مدارس الفصل الواحد لمنهجية بحوث الفعل في التعامل مع ما يواجههن من مشكلات ثم وضع آليات لتوظيف هذه البحوث في تنمية تلك الجدارات.

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث في

١-**الأهمية النظرية:** تبرز الأهمية النظرية للبحث الحالي من أهمية موضوعه، فبحوث الفعل تعد من المداخل الحديثة في التنمية المهنية وتطوير أداء المعلم وممارساته، كذلك ما قد يسهم به من ثراء فكري في مجالي الجدارات المهنية وبحوث الفعل، بالشكل الذي قد يمثل إطاراً مفاهيمياً متكاملاً لهذين المجالين.

٢- **الأهمية التطبيقية: يتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث في :**

- توعية القيادات والمسئولين بالتعليم المجتمعي بماهية الجدارات(الشخصية، الفنية، الإنتاجية، والقيادية) اللازم توافرها في معلمات مدارس الفصل الواحد للوصول بأدائهن إلى التميز والنهوض بهذا النمط من التعليم.
- توعية معلمات مدارس الفصل الواحد بأهمية استخدام بحوث الفعل في حل المشكلات الصفية وإدارة الموقف التعليمي واتخاذ القرارات الصحيحة أثناء العملية التعليمية ومن ثم أهميتها في تحسين ممارساتهن التدريسية وتنميتهن مهنيا بما يسهم في تطوير أدائهن.
- المساعدة في تطوير مدارس الفصل الواحد وربطها بالمستجدات المعاصرة في مجال التنمية المهنية المبنية على الجدارات.

حدود البحث: تمثلت حدود البحث في الحدود الآتية :

- **حدود موضوعية:** حيث اقتصر البحث في جانبه الموضوعي على ماهية بحوث الفعل وأهميتها في تنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد والتى تمثلت في الجدارات(الشخصية، الفنية، الإنتاجية، القيادية).
- **حدود مكانية:** اقتصر البحث على مدارس الفصل الواحد بمركزي (الفيوم – طامية) بمحافظة الفيوم .
- **حدود زمنية** : القصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م .

منهج البحث وأداته :

استخدم البحث المنهج الوصفي، والذي يتناسب وطبيعة موضوعه من خلال جمع المعلومات والتنظير لكل من بحوث الفعل والجدارات المهنية. كما استخدم منهج دراسة الحالة وهو أحد أنواع المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد طريقة لدراسة وحدة معينة مثل مجتمع محلي أو أسرة دراسة تفصيلية عميقة بغرض استيفاء جميع جوانبها والخروج بتعميمات تنطبق على الحالات المماثلة لها، كما اتخذ البحث من **المقابلة** مع عينة قوامها (٥٤) معلمة من معلمات الفصل الواحد **أداة** بهدف تعرف واقع تطبيق معلمات مدارس الفصل الواحد لمنهج بحوث الفعل في حل ما قد يواجههن من مشكلات في محافظة الفيوم.

مصطلحات البحث: تمثلت أهم المصطلحات فيما يلي :

١- بحوث الفعل (Action research):

تعرف بحوث الفعل في البحث الحالي بأنها: "طريقة منهجية منظمة تقوم بها معلمات مدارس الفصل الواحد نتيجة تأملاتها الناقدة لممارساتها المهنية، وتقوم فيها بدراسة وتحليل الواقع الفعلي التعليمي واكتشاف وتشخيص القضايا والمشكلات التي قد تواجهها، والتي تتنوع بين مشكلات إدارية ونفسية وتعليمية واجتماعية تعوق تحقيق

أهدافها التعليمية لوضع بدائل ومقترحات لحلها، واستخلاص أكثرها فاعلية لاتخاذ قرارات إجرائية وتطبيقيه للتغلب على تلك المشكلات".

٢- **الجدارات المهنية (Professional competencies) :**

تعرف الجدارات المهنية في البحث الحالي بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي يجب أن تمتلكها معلمة مدارس الفصل الواحد من خلال التدريب والتعلم، لتصبح قادرة على أداء أدوارها ومسئولياتها بإتقان وجودة عالية".

٣- **مدارس الفصل الواحد (One room schools):**

تعرف في البحث الحالي بأنها: "صيغة تعليمية لمدارس تقبل الأطفال الذين حرموا أو تسربوا من التعليم الأساسي، في المرحلة العمرية من(٨-١٤) عاماً، وذات مستويات تعليمية متعددة داخل حجرة واحدة، وفي وقت واحد في المناطق النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية لمواجهة التسرب بالتعليم الأساسي وسد منابع الأمية وتحقيق مبدأ التعليم للجميع ".

إجراءات البحث: يسير البحث وفق المحاور والإجراءات التالية :

المحور الأول: ويتناول بحوث الفعل (ماهيتها – فلسفتها- أهميتها- متطلبات تطبيقها) وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.

المحور الثاني: ويتناول الأسس الفكرية المنظمة لمدارس الفصل الواحد، وأهم الجدارات المهنية اللازم توافرها لدى المعلمات بها وتوظيف بحوث الفعل في تنمية تلك الجدارات وذلك للإجابة عن التساول الثاني.

المحور الثالث: الدراسة الميدانية للكشف عن واقع تطبيق منهج بحوث الفعل في برامج التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد لحل ما قد يواجههن من مشكلات وذلك للإجابة عن التساؤل الثالث .

المحور الرابع: طرح آليات لتوظيف منهج بحوث الفعل في تنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم وذلك للإجابة عن التساؤل الرابع.

وفيما يلي تناول ما سبق بالتفصيل المناسب

المحور الأول: بحوث الفعل (ماهيتها – فلسفتها– أهميتها– متطلبات تطبيقها)

صنف البحث التربوي إلى ثلاثة أنواع هي: البحث الأساسي **Basic Research**، والبحث التطبيقي **Applied Research**، والبحث الموقفي **Action Research**، ومع السعي نحو توسيع دائرة البحث التربوي في مختلف الأنشطة التعليمية ظهر نوعاً جديداً من هذه البحوث التربوية يُسمَّى" بحوث الفعل "يختلف عن البحث التربوي التقليدي الذي يتميز بمنهجيه بحثية وخطوات علمية موضوعية صارمة؛ وفقاً لإطار نظري محدد، بينما بحوث الفعل يتم إجراؤها وضبط خطواتها بواسطة المعلم نفسه أو بالتعاون مع زملاءه، بما يحقق التنمية المهنية لهم، بالإضافة إلى ما يستفيده التلاميذ أنفسهم من تحسن في الأداء في مدرسة فعَّالة (Ferrance,2000:3).

فبحوث الفعل تعد إستراتيجية بحثية وممارسة إصلاحية ووسيلة للعمل في الميدان تهدف إلى تعزيز عملية التغيير وتوفير البيانات لإنتاج معرفة علمية من خلال الاستفادة من أساليب البحث المتعددة، كما تعتمد على التطوير التعاوني للمعرفة، وتركز على العمل مع المستفيدين المحليين بدلاً من العمل لأجلهم ومن ثم تحقق ديمقراطية عمليات البحث(Dancis& Ellison,2023:1)، فهي تثق في خبراتهم الثرية وردود أفعالهم الممكنة التي اكتسبوها من معيشتهم الممتدة في المواقف المعقدة التي واجهتهم، وتتمثل المصادر الكبرى لبحوث الفعل في الفلسفة البرجماتية وعلم النفس التجريبي والاجتماعي وغيرها من الاتجاهات التي تقوم على الاعتقاد بأنه لا يوجد بديل عن التعلم بواسطة العمل(ديفيد ومورتين، ٢٠١٦: ٢٩– ٣١).

فالبحث الإجرائي هو بحث عملي – تطبيقي، يكون فيه الباحث ممارساً يقوم بدراسة وتأمل ممارساته، لحل المشكلات الواقعية التي تواجهه في عمله، بهدف تحسين ممارساته التربوية والاجتماعية وفهمه لطبيعة العملية التعليمية والبيئة والظروف والمواقف التي تنتظم من خلالها George,2023) .

فما المقصود ببحوث الفعل وكيف نشأت وتطورت وما أهم خصائصها ومجالاتها ؟

١-مفهوم بحوث الفعل

تتعدد أنواع البحوث العلمية فمنها البحث الأساسي الذي يهدف إلى اكتشاف المعرفة وتطوير النظرية وتنقيحها، ومنها البحث التطبيقي الذي يهدف إلى تطبيق النظرية وتطبيق نتائج البحث الأساسي لحل المشكلات العملية، ومنها البحث الكمي والبحث النوعي والبحث الوصفي والتاريخي والتجريبي، غير أنه ظهر في القرن الماضي وانتشر نوعاً آخر من البحث العلمي أكثر التصاقاً بمشكلات الحياة اليومية والحياة المهنية داخل المؤسسات وهو بحث الفعل أو العمل Action Reseach (AR) أو البحث الإجرائي (الطوخي وعوض الله ، ٢٠١٦: ٣٢١)، كما يطلق عليه العديد من المسميات ومنها بحث المعلم Teaher Research(TR) وبحث الفعل التشاركي Participatory Action Reseach (PAR) والبحوث الموقفية وبحوث الأداء والبحوث التفاعلية وبحث العمل التطوري وبحث الممارسة والبحث التعاوني وبحث العمل النقدي وبحث العمل السياقي والبحث المتحرر، والتعلم الأدائي وغيرها من المسميات التي تتضمن أن تكون ممارسة المعلم داخل عمله أو مدرسته مجال تساؤل واستفهام مستمر.

ويتكون بحث الفعل من كلمتين هما: البحث وتعنى الاستقراء والتأمل وكلمة الفعل وتعني التدخل والإجراء، وعليه فهي تعني الإجراء من خلال التأمل والإستقصاء للوصول إلى معرفة جديدة ومحاولة تجريب الأفكار كوسيلة لتطوير المعرفة، كما تعد

بحثاً محدد الإطار يتناول حل مشكلات مدرسية أو تربوية يواجهها العاملون التربويون بهدف تحسين القرارات التي يتخذونها، فهو عملية منهجية تقوم على التأمل والنقد الذاتي من خلال الجمع بين النظرية والممارسة لحل المشكلات التي تواجه المعلم في العملية التعليمية بما يساهم في التطوير المهني المستمر للمعلم والتحسين المستمر للواقع التعليمي(على ،٢٠١٧: ١٤٣).

كما تعد "استقصاء منظم يطبق بواسطة المعلمين أو المديرين مع التربويين لجمع معلومات عن كيفية عمل بعض المدارس وما يتم بها من ممارسات تدريسية، وكيفية تعلم الطلاب، لتحسين وفهم الطرائق التدريسية التي أثبتت فاعليتها، فهو وسيلة لإشراك الممارسين للتخطيط والملاحظة والفعل والتأمل ، بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية أو حل مشكلات تواجههم في العملية التعليمية (Mills,2011)، ومن ثم فقد جمع هذا المفهوم بين الممارسين والتربويين لإثراء البحث التربوي الإجرائي.

ويطرح (جمال الدين، ٢٠١٤: ١١٢– ١١٣) تعريف "كورت ليفين" لبحث الفعل بأنه "العملية التي يقوم بها الممارسون لدراسة مشكلاتهم بطريقة علمية من أجل الاسترشاد أو التصحيح أو التقويم لأدائهم وقراراتهم، فالمدرس يمتلك المبادأة دوماً ليطرح السؤال على نفسه وعن ما يلاحظه داخل الفصل ويتأمله وينقده ثم يصححه بنفسه ويعاود اجتهاده بصورة متجددة" .

فهو مصطلح يستخدم لوصف ما يقوم به المهنيون عندما يخضعون ممارساتهم للدراسة لمحاولة فهم الظاهرة المراد دراستها، وتبدأ من الواقع ثم اتخاذ قراراً يطور هذا الواقع في ضوء ما يتم من تقويم مستمر يعتمد على القياس والملاحظة بهدف التطوير، فهو محاولة موضوعية علمية تسهم في تصحيح مسار العملية التعليمية من أجل التغلب على المشكلات التي تواجهها بصورة فعالة (الفضالي، ٢٠٢١: ٣٢).

وعليه تعد بحوث الفعل بحوثاً اجتماعية تنفذ من خلال فريق عمل يتضمن باحثى فعل مهنيين وأعضاء من المجتمع المحلي والمستفيدين، يقوم كل منهم بتحديد المشكلات المراد دراستها كما يتعاونون في إنتاج المعارف ذات العلاقة بهم، وهو ما يساعدهم على تعلم الأساليب الفنية للبحث الاجتماعي وتفسير نتائج الأفعال القائمة على أساس ما تعلموه.

ومن ثم فهي تنبع من المعلم نفسه نتيجة تأملاته الناقدة لممارساته المهنية، يحدد فيها أهم ما يعيقه في المواقف التعليمية، ويقوم بدراستها وتشخيص أسبابها ووضع بدائل ومقترحات لحلها، ثم تجريبها واستخلاص أكثرها فاعلية، سعياً منه لتحسين ممارساته وتطوير أدائه، فهو منهجية بحثية تمارس أساساً لحل مشكلات تتنوع بين مشكلات إدارية ونفسية وتعليمية واجتماعية أو القيام بتجديدات أو تغييرات تربوية في إطار المنهج المدرسي أو تحسين التفاعل الصفي أو تنمية الجوانب المهنية للمعلمين وغيرها من الأنشطة المدرسية (عمارة والطاهر، ٢٠١٧: ٦١).

كما تعد منهجا للبحث العلمي يعني بالمشكلات الواقعية المباشرة يشارك في تطبيقه المعلمون وغيرهم من ممارسي العملية التربوية، ويهدف بجانب حل المشكلة إلى تحسين العلاقات الاجتماعية المتضمنة في الموقف واستكشاف استراتيجيات ومداخل جديدة ومتنوعة تحسن أداءاتهم التدريسية، ومن ثم فهي تعد أداة للتطوير المهني قد يجريه المعلم بمفرده وقد يكون تشاركياً يجريه المعلم بالتعاون مع زملائه أو المعنيين بعمليتي التعليم والتعلم(على،٢٠١٧: ٢٨).

فهو أيديولوجية يكون فيها الممارسين للعملية التعليمية منتجين للبحث العلمي، بالتركيز على حل مشكلة محددة في بيئة ما، ومن ثم التوصل إلى نتائج أكثر صدقاً لمشاركة المعلم الممارس في حل المشكلة كباحث، بدلاً من تلك المشكلات النظرية التي تحدد عن طريق باحثين نظريين، فهو دراسة نقدية لوضع معين ليس بهدف إضافة معلومات علمية بقدر ما يؤدي إلى تحسين عملي للموقف

الذي تمت فيه، كما يهدف إلى تطوير اتجاه المعلم المتدرب نحو البحث والتجربة واكسابه القدرة على التخطيط لحل مشكلة حقيقة عادة ما تواجهه خلال عمله في الميدان سواء أكانت هذه المشكلة سلوكية أم تعليمية، والتعاون بين المعلمين في تقويم ممارساتهم، واقتراح استراتيجيات تطويرها في شكل منظم يساعد المعلمين الآخرين في فهمها والاستفادة منها(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٢٨– ٥٣٥).

كما يمكن أن تستخدم فيه المداخل البحثية التقليدية شريطة أن تكون مشكلات واقعية أو قضايا حقيقية يواجهها الممارسون، ويتكون من حلقات حلزونية تتضمن كل حلقة تحديد المشكلة وتجميع البيانات بشكل منظم وتحليل واتخاذ فعل في ضوء البيانات التي تم تجميعها ثم ينتهي بإعادة تعريف المشكلة (عطيفة ،٢٠٠٧: ٥٧).

وهناك من صنف بحوث الفعل بأنها بحوث تطبيقية تعمل على تحقيق التغيير والتطوير والتحسين التنظيمي، غير أنه ينبغي التفرقة بينه وبين أسلوب حل المشكلات، فباحثو الفعل يقومون بممارسات لا تتخذ خطاً مستقيماً لتحديد المشكلة ثم حلها، بل يسعوا لتعرف كيفية تحسين الممارسات وأداءها بشكل أفضل(العاصي، ٢٠١٩: ١٢٧).

يتبين مما سبق أن بحث الفعل يستند إلى افتراضين أساسين هما: أن كل فرد يواجه في عمله عدداً من المشكلات والعوائق التي قد تحد من فاعلية أدائه وتقلل من إنتاجيته لذا يجب التصدي لها والتغلب عليها وإيجاد حلول لها، والثاني أن خير من يتصدى لهذه المشكلات هو من يعايشها ويواجهها ويتأثر بها لأنه أقدر الناس على الإحساس بها وإداركها والسعي لإيجاد الحلول المناسبة لها، كما يمكن أن يتلقى الفرد الذي يواجه مشكلة مساعدة خارجية من خبراء ومختصين ولكن يبقى الدور الحقيقي والفاعل لأصحاب المشكلة، بما يسهم في تطوير أنفسهم وحل مشاكل تواجههم في العملية التربوية (الطوخي وعوض الله، ٢٠١٦: ٣٢١– ٣٢٢).

وعليه فقد عرف البحث الحالي بحوث الفعل إجرائيا بأنها "طريقة منهجية منظمة تقوم بها معلمات مدارس الفصل الواحد نتيجة تأملاتها الناقدة لممارساتها المهنية بدراسة وتحليل الواقع الفعلي التعليمي واكتشاف وتشخيص القضايا والمشكلات التي قد تواجهها، والتي تتنوع بين مشكلات إدارية ونفسية وتعليمية واجتماعية تعوق تحقيق أهدافها التعليمية لوضع بدائل ومقترحات لحلها، واستخلاص أكثرها فاعلية لاتخاذ قرارات إجرائية وتطبيقيها للتغلب على تلك المشكلات".

٢-نشأة بحوث الفعل وفلسفتها

رغم اختلاف الآراء حول البداية الحقيقية لبحوث الفعل، إلا أن هناك الكثير من المفكرين يرجع نشأتها إلى أرسطو الذي دعا إليها ومارسها في كتابه علم الأخلاق وأسماها التأمل من خلال التداول الفعلي للأفكار، كما أشار إليها "فرانسيس بيكون" عندما نادى بضرورة إيجاد طريقة جديدة للمعرفة يتحرر فيها المفكرون من قبول القضايا التي تفرضها المرجعيات كحقيقة مطلقة (على، ٢٠١٧: ٣٣)، وتشير بعض الدراسات إلى أن جاليليو وكوبرنيكوس ونيوتن مهدوا الطريق لبحوث الفعل، وطبَّق كومنيوس وروسو وبستالوزي ومنتسوري الطرق الطبيعية في دراسة الأطفال، واستخدموا الملاحظة لدراسة نتائج أفعالهم على الأطفال الذين يقومون بتعليمهم، حيث طوروا استراتيجيات التدريس بناءً على تلك الملاحظات، كما أشارت العديد من الأدبيات أن الفيلسوف التربوي الأمريكي "جون ديوي" أشار إليه في العديد من كتاباته في بدايات القرن العشرين، حيث نادي بفكرة الأسلوب العلمي في حل المشكلات اليومية ومشكلات التعليم، وانتقد الفصل بين المعرفة والفعل، واعتقد بأن المعلمين في حاجة لاختبار أفكارهم إجرائياً عند قيامهم بالتدريس(خليل، ٢٠١٩).

إلا أن معظم الدراسات الجادة ترجع فكرة بحث الفعل إلى عالم النفس الاجتماعي " كورت ليفين"، صاحب الفضل في صك مصطلح بحث الفعل في مقاله "بحث العمل ومشاكل الأقليات" لوصف البحث الذي لا ينفصل الاستقصاء فيه عن

الفعل نفسه بغرض حل مشكلة (الطوخي وعوض الله ، ٢٠١٦: ٣٢٢)، فبحث الفعل ضروري لإحداث فعل اجتماعي، كما أكد هو وجون ديوي أن هناك علاقة وثيقة بين الحرية والعلوم الاجتماعية، فممارسة البحث والتنظير لابد وأن تقترن بالحرية والديمقراطية وإلا فإن العلوم الاجتماعية لن يكتب لها إلا الفشل(جمال الدين، ٢٠١٤ :١٠٦).

وصاغ "ليفين" نظرية وصف فيها خطواته بأنها خطوات حلزونية تتكون كل خطوة منها من تخطيط وفعل وتقويم نتائج، وأنه لتغيير ممارسات اجتماعية معينة لابد أن يشترك ممارسيها في كل مراحل الاستقصاء التي يتضمنها البحث، وأنشأ عام ١٩٤٠م مركزاً لتدريب المجموعات على مواجهة التغيرات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع مستخدماً بحث الفعل كنوع من الأبحاث التجريبية القائمة على خبرات المجموعات المسئولة عن العمل، حيث تمثلت معظم المشكلات في علاج الجوانب الاجتماعية، من خلال تحليل عناصر المشكلة وإيجاد الحقائق ووضع الخطط وتقييم المواقف(على ، ٢٠١٧: ٣٣).

غير أن هناك من يرى أن " كولير" استخدم مصطلح بحث العمل قبل ليفين عندما أجري دراساته عن شئون الهنود الحمر، أما "كورت ليفين" فيمثل مرحلة تحول في بحث العمل الذي بدأ منذ "جون ديوي" عام ١٩١٠م، كما يعد "كوري" أستاذ المعلمين بجامعة كولومبيا أول من أدخل مصطلح بحث العمل إلى المجتمع التربوي عام ١٩٤٩ م، غير أنه في أواخر خمسينيات وبداية ستينيات القرن العشرين شهدت بحوث الفعل نوعاً من التراجع ودخلت مرحلة الكمون وعدم الاهتمام نتيجة لارتباطها بالاتجاه الراديكالي في الفكر الإنساني (الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٤٠)، حيث تم استخدامها في مجال الصناعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، أما في المجال التربوي فقد تمت الاستفادة منه كإستراتيجية عامة لتصميم المناهج وإيجاد حلول للمشكلات المعقدة كالعلاقات الاجتماعية، تجرى بواسطة باحثين من خارج

المدرسة بالتعاون مع المعلمين، الأمر الذي أدى إلى إنحداره وتعرضه لانتقادات نتيجة التوجه نحو تعزيز فكرة البحوث التربوية التي يجريها الخبراء والإنفصال بين النظرية والتطبيق وإنعزال الباحثين عن أحداث التدريس وعدم دراستهم لمشكلات ميدانية حقيقية(على ، ٢٠١٧: ٣٤).

كما نظر إليها البعض باعتبارها بحوث غير حقيقية لأنها تقوم على الحدس ولا يتم فيها الضبط أو التحكم في العوامل والمتغيرات، ولا يمكن تعميم نتائجها، كما يعتريها بعض القصور نتيجة إجراؤها بواسطة المعلمين المثقلين بالكثير من المهام والأعباء، غير أنه في السبعينيات وبداية الثمانينيات حدثت طفرة قوية في ممارسة بحوث الفعل في مجال التعليم نتيجة عدة عوامل أهمها السعي لإضفاء الطابع المهني على التعليم والإعتراف المتزايد بأن بحث الفعل يقدم طريقة واضحة وقابلة للتطبيق لتحسين الممارسات التعليمية من خلال التأمل النقدي، وقد عزز هذا التوجه ظهور فكرة المعلم الباحث كحركة في مجال التعليم الثانوي بالمملكة المتحدة من منظور يربط بين التدريس والبحث، بحيث لا يقتصر عمل المعلم الممارس في الفصل على مجرد التدريس بل يمتد ليمارس عملية البحث باعتباره أفضل من يستطيع تحديد المشكلات التعليمية وإيجاد حلول لها(الطوخي وعوض الله، ٢٠١٦: ٣٢٣- ٣٢٤).

وعليه تصبح العملية التعليمية عملية نشطة لأن المعلم هو من يمارس عملية البحث داخل الفصل، ومن ثم فهو لا يتوقف عن ممارسة التقويم المستمر للأداء، فمن خلال النتائج التي يصل إليها يبدأ البحث من جديد عن ممارسات مختلفة أو حلول لما اكتشفه بنفسه من أسباب أدت إلى ضرورة تغيير الأداء وهذا أفضل بكثير من التقويم الخارجي لعمل المعلم وأداء التلاميذ، ومن ثم فالبحث وتطوير المنهج كلاهما يدخلان في صميم عمل المعلم لأن البحوث التي تتم في معاهد وأقسام التربية بصورة متخصصة تكون بعيدة عن الممارسة الفعلية في المدرسة وهو ما ساهم في الفصل بين النظرية والتطبيق(جمال الدين، ٢٠١٤: ١١٠- ١١١)

وفي الثمانينيات من القرن نفسه كانت هناك دعوة عالمية بأن تكون المدرسة فعالة وأن يكون إصلاحها من الداخل وعلى أيدي العاملين بها من معلمين وإداريين، ومن هنا استعاد البحث الإجرائي مواقع قد فقدها من قبل (علي، ٢٠١٧: ٣٤)، حيث أضفت حركة ما بعد الحداثة تأثيراً محورياً في دفع عجلة بحوث الفعل وإعطائها مزيداً من الشرعية بتأكيدها على أهمية الاستماع للمعلمين وإعطائهم الحق في التحدث عن أنفسهم(الطوخي وعوض الله ، ٢٠١٦: ٣٢٤).

يتضح مما سبق أن بحوث الفعل قد شهدت منذ نشأتها وحتى الآن مراحل جذب وشد بين القبول والرفض والانحسار والانتشار، ورغم هذا الاختلاف إلا أن هناك اتفاق بتأثرها فلسفياً وتاريخياً ببعض حركات في التربية ومنها:

- **حركة العلم في التربية:** تعود جذورها إلى حركة التربية المستندة إلى العلوم والتي نشأت في أواخر القرن التاسع عشر، واهتمت بتطبيق الطريقة العلمية على التربية (عطيفة، ٢٠٠٧: ٧٠) على أيدي مجموعة من العلماء منهم الإسكتلندي " بين" والأمريكي " بون " و" جون ديوي" إلى جانب تأسيس الجمعية القومية لدراسة التربية، حيث أشار "بون" إلى أننا إذا أردنا الحصول على نتائج ثابتة إلى حد ما فإننا في حاجة إلى معلمين ملاحظين لتنفيذ الأهداف والمهام اليومية، يتميزون بالتفتح العقلي والتفكير الناقد، كما أشار "باكنجهام" في أحد فصول كتاب "البحث للمعلمين " تحت عنوان " المعلم كباحث " إلى أن كلاً من التدريس والبحث يجب أن يكونا مطلبين رئيسيين لأعضاء هيئة التدريس ليس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي فقط ولكن للمعلمين في المدارس العامة أيضاً.
- **الحركة التقدمية التجريبية:** والتي ارتبطت بحركة العلم في التربية نظراً لتأثير جون ديوي، الذي أشار إلى طريقته العلمية كطريقة يمكن استخدامها في مجالات مختلفة منها علم الجمال والأخلاق والمنطق وعلم المعرفة، وقد تحدث في كتابه " مصادر علم التربية" إلى المعلم الباحث وترتب عليها ظهور بعض محاولات

السلطات التعليمية المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية لمشاركة المعلمين في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، والدراسة التي قام بها أعضاء الهيئة الجنوبية في المدارس الثانوية والكليات وتعد مشروعاً لبحث العمل، كما ناقش " ليفين " منهج بحث العمل باعتباره صورة من البحث التجريبي لدراسة المشكلات الاجتماعية لاعتقاده أن الوظيفة الأساسية للعلوم الاجتماعية هي تقديم خدمات اجتماعية وأن البحث الذي لاينتج سوى الكتب لن تكون له فائدة (الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧ : ٥٤١- ٥٤٢).

- **حركات ديناميات الجماعة في علم النفس الاجتماعي:** والتي ظهرت في القرن التاسع عشر لمواجهة المشكلات الاجتماعية، وتم فيها استخدام بحوث العمل في مجال الصناعة في خمسينيات وستينيات القرن الماضي(عطيفة، ٢٠٠٧: ٧٠).
- **حركة إعادة تنظيم المناهج:** وظهرت في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية واعتمدت على منهج بحث العمل في إعادة بناء وتنظيم المناهج، ومن رواد هذه الحركة كوري وتابا وبريدي وروبنسون ووون(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٤٣)، حيث تمت الاستفادة من بحوث العمل في التربية كإستراتيجية عامة لتصميم المناهج ومواجهة المشكلات المعقدة كالعلاقات داخل المجموعات والتعصب، غير أنه بنهاية الخمسينيات بدأت بحوث الفعل في الأفول والإنحدار نتيجة الانفصال الذي حدث بين العلم والممارسة وتعزيز فكرة البحوث التربوية التي يقوم بها خبراء الأمر، الذي أدى بدوره إلى إنعزال الباحثين عن الأحداث التدريسية وعدم قيامهم بدراسة المشكلات الميدانية الحقيقية.
- **حركة المعلم الباحث:** والتي ظهرت في المملكة المتحدة على يد " ستينهاوس" وظهور مشروع مناهج العلوم الإنسانية، حيث شعر ستينهاوس أن التدريس ينبغي أن يكون مؤسساً على البحوث، وأن البحوث وتطوير المناهج ينبغي أن يشارك فيها المعلمين (عطيفة، ٢٠٠٧: ٧١)، وصاحب ذلك ظهور حركات وتوجهات

كمشروع فورد للتدريس وشبكة بحوث العمل الصفية عام ١٩٧٦ م، حيث أسس "إليوت" شبكة بحوث الفعل بتمويل من فورد فاونديشن لمتابعة ما سبق من جهود في مجال تمويل ونشر بحوث الفعل التي يجريها المعلمون بأنفسهم أو بالتعاون مع بعض الأكاديمين أو في مجال عقد المؤتمرات العلمية حول منهجيات بحوث الفعل ومجالاته، وهي الجهود التي اتسعت دائرتها لتتجاوز إنجلترا حتى توجت بظهور دورية عالمية عام ١٩٩٣م باسم بحوث الفعل التربوية (على، ٢٠١٧: ١٤٤)، وقد عززت هذه التوجهات تضمين الممارسين في الأعمال البحثية التي تستهدف فهم واقع ممارساتهم واستخدامها كمنطلق لعمليات تطوير المنهج والبرامج.

وعليه فإن بحث الفعل ينطلق من **فلسفة** مفادها أن المعلم يواجه مشكلات تقلل من فاعلية أدائه التدريسي وتحد من إنتاجيته وينبغي عليه التعامل معها ومواجهتها لأنه الأقدر على الإحساس بها وأكثرهم تأثراً بإنعكاساتها السلبية على أدائه بحكم صلته المباشرة بها، كما تستند على تأمل المعلم في ممارساته داخل الميدان التربوي لفهم أفضل للعملية التعليمية، وإحداث تغيير على مستوى المعلم والمدرسة نحو نهج تربوي أفضل، وزيادة الدافعية في العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للمعلم للبحث والاستقصاء والتقييم ومن ثم ترسيخ فكرة المعلم الباحث(على ، ٢٠١٧: ٣٥).

كما يعد بحث الفعل إحدى صور البحث التعاوني الذي يسعى لفهم الأوضاع التربوية الواقعية، وأحد مناهج البحث العلمي الرئيسة في تناول كثير من المشكلات التربوية مرتكزاً على مدرستين فكريتين: **إحداهما** أكثر تعاونية وتدور حول فكرة العلم التربوي النقدي، **والثانية** أكثر فردية وتدور حول فكرة الاستدلال العملي على أيدي جماعات فكرية كثيرة لكل منها وجهة نظره نحو النظرية والتطبيق في منهج بحث الفعل، وتعد أستراليا من أكثر الدول استخداماً لبحث الفعل خاصة جامعة بيكين التي استندت على أفكار كل من عالم النفس الاجتماعي ليفين وستنهاوس وزملاؤه وأفكار

مدرسة فرانكفورت في العلم الاجتماعي النقدي، حيث ركزت هذه الجامعة في استخدامها لبحث الفعل على أهمية العمل التعاوني في البحث، أما في بريطانيا فقد تحول بحث الفعل تدريجياً من البحوث الفردية التي يقوم بها المعلمون حول ممارستهم المهنية إلى البحوث المشتركة بين مجموعات منهم، وفي أمريكا استخدمه أساتذة كليات التربية ضمن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، أما أوربا فبدأ الاهتمام بمنهج بحث الفعل يتزايد مع بداية التسعينيات حيث أعمال كلافكي وفينجر في ألمانيا وبوسك في النمسا، ولم يقتصر بحث الفعل على دول أوربا وأمريكا وأستراليا بل تعدى ذلك إلى دول أمريكا الوسطى والجنوبية والذي انتشر مع ازدياد الاهتمام بتطبيق أفكار "باولو فريري" في التربية الشعبية، ثم ما لبث أن انتقل هذا الاستخدام إلى بعض دول أفريقيا وجنوب شرق أسيا مع جهود المنظمات غير الحكومية في التربية والمشروعات التعليمية الرسمية وتنمية المجتمع من خلال برامج تعليم الكبار(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٥١- ٥٥٢).

٣- خصائص بحوث الفعل

يتبين من خلال ما سبق عرضه عن نشأة وتطور بحوث الفعل بأنها تتميز بالعديد من الخصائص ومنها أنها :

- إجراء فوري يصمم للتعامل مع مشكلة ملموسة يتم مواجهتها في موقف واقعي مباشر، وعرض الإجراءات بطريقة تفصيلية ليستفيد منها العاملين في الميدان، مع استخدام عملية التغذية الراجعة لإحداث تعديلات أو تغييرات لتحسين الأداء وحل المشكلة (خليل، ٢٠١٩).
- تنتقد الممارسات الأكاديمية التقليدية، كما تستهدف زيادة قدرة المعلمين أو المدرسة على التحكم الفعال في مقدراتهم وتحسين قدراتهم.
- تمثل حلقة وصل بين البحوث الكمية والكيفية، فهى لا تعد بحثاً تطبيقياً لأنها ترفض الفصل بين التفكير والفعل الذي يشوه العلوم الاجتماعية ويعوق الفهم

الصحيح للعالم الاجتماعي وعمليات تغييره، فالمعرفة الاجتماعية الصادقة تنبع فقط من ارتباط الممارسة بالفعل، ولا تعد بحوثاً كيفية فقط، فالطرق الكمية والكيفية والمختلطة جميعها مناسبة للمواقف المختلفة إذا ما تم الاتفاق علي الغرض من استخدامها من قبل المشاركين.

- يدور بحث الفعل حول توليد المعرفة المبنية على الاستفسارات التى يتم إجراؤها ضمن سياقات علمية محددة فالغرض الأساسي التعلم من خلال العمل الذي يؤدي بعد ذلك إلى تطوير المستوى الشخصي أو المهني (Koshy et al,2010,p4). وتدعم عملية تكوين المعرفة الواضحة والضمنية والإنفعالية معاً لتحسين المنظمات والرعاية الاجتماعية للأفراد، ومن ثم يعد باحثي الفعل مصلحين اجتماعيين.
- أنها تعد من العمليات الديمقراطية التي تعزز وتسهم في إيجاد معرفة جديدة كانت كامنة وأمكن تحريرها وإطلاقها، كما تشير إلى التبادلية والمشاركة الفعالة بين الباحثين الخارجين والمشاركين الداخليين، فالمعرفة المحلية والوعي التاريخي للمشاركين وخبرات حياتهم اليومية تتكامل مع مهارات الباحثين الخارجين في تيسير عمليات التعليم والتعلم، فالباحث الخارجي يتحقق له الإدراك من خلال الحوار مع الداخليين وممارسة الأفعال والإجراءات وفهمها، كذلك يعيد الداخليون تشكيل وتقييم معارفهم الخاصة استجابة لتساؤلات الباحثين الخارجيين، ويحقق كلا الجانبين الفهم المطلوب من خلال التفاعل فيما بينهم (مورتين وليفي، ٢٠١٦).
- متعددة الأبعاد فهي براجماتية تربط النظرية بالتطبيق، وديمقراطية باعتمادها على مشاركة القائمين عليه فضلا عن الحرية في ابتكار الحلول وتصميم الأدوات دون تقيد بتصاميم وحلول تقليدية، وممتد المعرفة لأنه متعدد المصادر، فالمعلم هو الذي يحدد المشكلة بناء على الظروف والعوامل التي تحدث فيها ويطرح الحلول

والإجراءات لفهمها، كما يقوم بربطها بالسياق الثقافي الاجتماعي الذي تتم فيه ومحاولة وضع الحل الأمثل للمشكلة(عمارة والطاهر،٢٠١٧: ٧٢).

- يتيح للمعلم فرصة تأمل ممارساته والربط بين مجالي التنمية المهنية والبحث التقليدي، فالمعلم هنا متأمل لفهم العلاقة بين الظاهرة وسياقها والعناصر المكونة لها لإيجاد حلول لها متبعا الأسلوب العلمي ومشارك مبدع في العملية التربوية، والاعتماد على المخاطرة فعملية التغيير تولد نوعاً من المخاوف بين المشاركين يمكن إزالتها من خلال بحوث الفعل(علي ، ٢٠١٧، ٣٦-٣٧).
- يوفر حلولاً سريعة لمشكلات واقعية يصعب الانتظار عليها حتى تقدم البحوث والدراسات التي تتم في كليات التربية والمراكز البحثية حلولاً لها، كما يسهم في تضيق الفجوة بين البحث التربوي التقليدي وممارسات المعلم داخل الفصل، فالطرق التقليدية للبحوث عجزت عن تقديم حلول مباشرة وسريعة لها لأن هذه الطرق لم تشرك المعلم كممارس وباحث في حل بعض المشكلات التربوية التي يتعرض لها.
- يتم فيها تطبيق المناهج البحثية التقليدية كالمنهج الإثنوجرافي والوصفي وشبه التجريبي، واستخدام وسائل وأدوات بحثية متعددة كالمقابلات والمقاييس، لأنه لا يتعامل مع عدد محدد من المتغيرات المستقلة مع ضبطها أو عزلها كبعض مناهج البحث، لكنه يتعامل مع مجموعة المتغيرات في تفاعلها مع بعضها البعض، ومن ثم فهو يعد منهجاً علمياً غير تقليديا لا يلتزم بتطبيق خطوات المنهج العلمي، فهو يمثل حالة وسط بين الذاتية والموضوعية بينما تتسم البحوث الأخرى بالموضوعية إلى حد كبير (الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٢٧، ٥٤٥).
- لا تعمل في نظام حلقي مغلق يبدأ بمشكلة وينتهي بحل هذه المشكلة ومن ثم إغلاق الحلقة، وإنما يعمل ضمن سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة منها تؤدي إلى الحلقة التي تليها، ذلك أن الحل المتوصل إليه في نهاية الحلقة الأولى

يؤدي إلى تخطيط معدل فتبدأ به الحلقة الثانية، وهكذا يستمر العمل في السلسة الحلزونية، ومن ثم فلها خطوات منظمة وواضحة ولا تتسم بالعشوائية وإلا انتفت عنها صفة البحثية.

- يقوم به الممارس الفعلي وكل من له صلة بالعملية التعليمية، ولا يعيب فيه أن يوصف الباحث بأنه متحيزاً وليس موضوعياً، نظراً لعدم انعزاله عن المشكلة الموجودة في بيئته التي يعمل فيها، لأنه يسعى بنفسه إلى إيجاد حل لها، ومن ثم فإن قدراً من التحيز لابد أن يكون ملازماً للباحث، كما لا يعد بحثا نظرياً يتم التعامل معه داخل المكتبات ويستعرض الدراسات والبحوث السابقة قبل وخلال تحديد المشكلة، ولكنه سعي للحصول على المعرفة التي تساعد على فهم الممارسات وإحداث تحسينات فيها(عطيفة، ٢٠٠٧: ٦١-٦٥).
- تقدم حلولاً تطبيقية تؤكد على التكامل بين العمل والممارسة والشراكة بين الممارسين والباحثين، ويتحول دور الباحث من شخص يفسر ما يقوم به غيره إلى باحث متأمل لممارساته فلا توجد حواجز بين الباحث والممارس، من ثم فهو يتطلب استعداد الفرد لإحداث تغيير في تصوراته التي تبنى عليها ممارساته، ومن هنا يعد التفكر التأملي أحد أدوات التنمية المهنية (العاصي، ٢٠١٩ : ١٧٠-١٧١).
- تركز بحوث الفعل على اتحاد ثلاث عناصر هي الفعل والبحث والمشاركة، فالمعلم يتدخل ويحدث تغييرات في الموقف، كما أنها عملية تطبيقية ينصب اهتمامهاعلى معالجة مشكلة محددة مرتبطة بموقف محدد، ومن ثم فهي لا تلتزم حرفياً بخطوات المنهج العلمي وشروطه.
- بحث استقصائي يصممه المعلم ومن ثم يتميز بالمرونة لأنه يسمح بالتعديل من خلال تطبيق بعض الحلول والتعديل فيها وفقاً لنتائج تطبيقها في الواقع، وهو بحث تعاوني / تشاركي يمكن أن يقوم به معلم واحد لكن عادة ما ينجزه بتعاون

مع زملائه وبمشاركة الطلاب وأولياء أمورهم (علي ،٢٠١٧: ١٤٤، ١٤٩، ١٥٠).

- لا يعد بحثاً أكاديمياً صارم المنهج والخطوات، ولا يهدف إلى تعميم ما وصل إليه من نتائج أو الإضافة العلمية الى المجال او التحقق من نظرية، ولا يستغرق تطبيقه سنوات متعددة ولا يهدف إلى استخدام عينة لها مواصفاتها وضوابطها المقننة باستخدام أدوات بحثية تؤدي إلى نتائج ذات دلالة إحصائية، فالمعلم الباحث لا يضطر للرجوع إلى إطار نظري يعتمد عليه وينطلق منه، كما أنه لا يتطلب قواعد الإخراج والنشر التي يتطلبها البحث الأكاديمي (الطوخي وعوض الله ، ٢٠١٦: ٣٢٥- ٣٢٦).
- يتم من خلالها تحسين التعليم بواسطة نشر التغيير واشراك التربويين للعمل معا لتحسين الممارسات، فهو بحث مع أفراد وليس على أفراد لأنه يتسم بالوعي وتنمية التفكير الناقد لدى المعلم، فهو أداة تستخدم طواعية من قبل المعلمين لتحسين ممارساتهم السائدة، كما تعالج مشكلات خاصة غير نمطية يصعب اتخاذ قرار حيالها بالطرق التقليدية (الفضالي، ٢٠٢١: ٣٦- ٣٧).

ومن خلال ماسبق يمكن التعبير عن خصائص بحث الفعل بالشكل التالي :

شكل (١)

خصائص بحث الفعل (الشكل من تصميم الباحثتان)

٤ –أنواع ومجالات بحوث الفعل

تتعدد أنواع ومجالات بحوث الفعل في ضوء الغرض منها وطبيعة عملية البحث، والدعم الذي سيحصل عليه الممارس المهني مادياً وفكرياً، وحجم البيانات المطلوبة وعدد المستفيدين من البحث، وعدد المشاركين في إجرائها ومكان إجرائها كما يلي:

– فمن حيث **الغرض** منها تقسم إلى: بحث فعل تقليدي Traditional Action Research وبحث فعل سياقي Contextual Action Research وبحث فعل تعليميEducational Action Research وبحث الفعل التشاركيParticipation Action Research.

– ومن حيث **حجم** المشاركة تقسم إلى: بحوث الفعل الفردية Individual Action Research وبحوث الفعل التشاركية Action Research Collaborative وبحوث الفعل المدرسيةSchool – wide Action Research وأخيراً بحوث الفعل الإدارية District– wide Action Research (خليل، ٢٠١٩)

– من حيث **مجالات** بحوث الفعل تقسم إلى: أبحاث تتناول مشكلات المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، أو مشكلات تربوية تتصل بالمنهج وضعف التحصيل أو مشكلات نفسية تتصل بمشاعر الطلاب وسلوكهم، أو مشكلات اجتماعية ومادية تتصل بالبيئة المدرسية ومرافقها(خليل، ٢٠١٩)، أو مشكلات ترتبط بالبيئة الصفية كفعالية الاتصال والتواصل بين الإدارة التعليمية والمدرسة وطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية(غنايم، ٢٠١٩)، أو أبحاث تستخدم في فهم المواقف الاجتماعية المعقدة لتحسين نوعية الحياة ومنها مجالات الصناعة والصحة، كتلك التي تطلبتها أحوال المجتمع ومشكلاته في أوربا بعد الحرب العالمية الثانية(جمال الدين، ٢٠١٤: ١٠٩)، بحيث يتم تحديد وسائل وأدوات جمع البيانات باستخدام ثلاثة مصادر للمعلومات على الأقل على أساس الأفعال أو الإجراءات التي سيقوم بها، كما عليه

أن ينظم المعلومات في صورة تجعلها مفيدة عند تحديد الاتجاهات والأفكار الرئيسية (عمارة والطاهر ، ٢٠١٧: ص٧٨).

- **ومن حيث مكان إجراؤه فيقسم إلى** أبحاث تتم داخل حجرة الدراسة كبحث المعلم الفردي وبحث العمل التعاوني ، وبحث العمل المدرسي وبحث على مستوى المنطقة أو الإدارة وهو أكثر أنواع بحوث الفعل تعقيداً لاعتماده على مصادر متعددة ويشارك في تنفيذه عدد كبير من الأفراد (الشخيبي والإتربي ، ٢٠١٧: ص٥٣٧- ٥٣٨).

يتضح مما سبق تعدد وتداخل مجالات استخدام بحوث الفعل الإجرائية في الميدان التربوي، وعدم وجود حدود فاصلة بينها، فالبحث الفردي قد يكون داخل الفصل وعلى مستوى المدرسة، وقد يتناول مشكلة تعليمية أو اجتماعية، غير أنها جميعا قد تسهم في تحسين الحياة المدرسية وتطوير الأداء الطلابي، وتطوير طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس، ومن ثم فهي قد تسهم في زيادة التفاعل والترابط بين جميع أطراف العملية التعليمية بالمدرسة، وفي تحسين الممارسات التعليمية من جانب المعلم أو الطالب أو المدير، عن طريق التغذية الراجعة لممارسات كل من عناصر العملية التعليمية بالمدرسة، ومن ثم تؤدي إلى التنمية المهنية للمعلمين والمديرين.

٤-المعايير الواجب توافرها لتطبيق بحوث الفعل

يمكن تقسيم المعايير الواجب توافرها لتطبيق بحوث الفعل إلى معايير خاصة بالمعلم، ومعايير خاصة بالإدارة والمناخ المدرسي، ومعايير خاصة بمشكلة الدراسة، ومعايير خاصة بطرق البحث، وفيما يلي تناول كل منها بالتفصيل:

- **معايير خاصة بالمعلم:** ومنها توافر مهارات البحث العلمي كقدرة المعلم على استخدام طرق إحصائية أولية وكيفية توثيق المراجع والمصادر وإعداد تقرير نهائي والإلمام بأساليب جمع البيانات كاستطلاع الرأي، وتوافر مهارات التعلم الذاتي مثل معرفة المواقع التربوية على الإنترنت واستخدام الكمبيوتر في إدخال المعلومات (عمارة والطاهر ، ٢٠١٧: ٧٩)، والقدرة على صياغة أسئلة البحث وأهدافه، والتعامل مع

مصادر المعرفة المختلفة والتقويم الذاتي لتعرف مواطن الضعف في أدائه والعمل في فريق وتبادل التغذية الراجعة مع الزملاء، وتوظيف مهارات التفكير العليا وإتقان مهارات التفكير التأملي، وربط النظرية بالتطبيق(على، ٢٠١٧: ٤٧، ٥٦)، **و**القدرة على تطوير الأسئلة البحثية وجمع المعلومات بطريقة منظمة من الطلاب، والمشاركة في مناقشة وتحليل البيانات وتفسيرها مع زملائهم، واختبار الفروض، ومشاركة زملائهم وطلابهم وأعضاء المجتمع المحلي في التوصل إلى النتائج والإستفادة منها في مواقف مستقبلية مشابهة(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٥٢)، وأن تتوافر لديه الحساسية اللازمة التي تمكنه من إدراك المشكلة وتشخيصها وتحديدها، وأن يكون لديه القدرة على إعداد مخطط يمكنه من إجراء البحث، والقدرة على اتخاذ قرارات تتصل بما سيقوم به من أداءات، وتقديم الأدلة والبراهين التي تدعم ادعائه(عطيفة، ٢٠٠٧: ص٨٩-٩٠)، والقدرة على فهم العلاقة بين الظاهرة وسياقها وبين العناصر المكونة لها، وبناء أداة الدراسة وتوظيفها بدقة لإتمام البحث بكفاءة، والقدرة على توظيف الدراسات السابقة والاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة بدقة، والتحليل النظري لمعلومات البحث (الفضالي، ٢٠٢١: ٦٩)، بالإضافة إلى كونه ممارساً يتعاون مع فريق بحث الفعل، حيث يتغير دور الباحث من كونه مراقباً للظاهرة إلى مشارك فاعل في دراستها .

-**معايير خاصة بالإدارة والمناخ المدرسي:** ومنها إعطاء المعلم قدراً من الاستقلالية المهنية وتشجيع الإبداع والابتكار ودعم المشرفين التربويين، ونشر ثقافة التعلم الذاتي بين المعلمين، وإشراك المعلم في صناعة القرار التربوي، وتوفير بنية تحتية ومكتبات وشبكات تكنولوجيا رقمية، ونشر ثقافة بحوث الفعل وجعلها جزءاً لا يتجزء من الثقافة المدرسية والتنظيمية (علي، ٢٠١٧: ٥١).

-**معايير خاصة بمشكلة الدراسة:** ومنها أن يكون للمشكلة البحثية حل وليست معقدة أو صعبة التطبيق مما يؤدي إلى شيوع الإحباط بين المعلمين، كما يجب أن تتجاوز

نتائج بحوث الفعل حدود الفصل الدراسي بمعنى أن تتم مشاركتها مع المجتمع المدرسي(فيفي ،٢٠١٩)، وأن تكون مشكلة حقيقية وواقعية يتوقف على حلها سهولة العمل وتطويره وزيادة فاعليته، وتكون نابعة من إحساس المعلم لآثارها السلبية ولديه دافعية لحلها، وألا تتعارض مع واجبات المعلم فوظيفة المعلم الأساسية هي التدريس، وألا تتعارض مع السياسة التربوية والقوانين والقرارات المنظمة(عمارة والطاهر ، ٢٠١٧: ٧٦، ٧٩).

- **معايير خاصة بطرق جمع البيانات:** ومنها أن تكون الطرق التي يجمع بها المعلم البيانات سهلة، وموثوقاً فيها تسمح له بوضع فروضه وتنمي استراتيجيات بحث قابلة للتطبيق داخل الفصل، وأن يهتم اهتماماً واضحاً بالمشكلة التي يعالجها، ويلتزم بالمعايير الأخلاقية عند إجراءها(خليل،٢٠١٩).

-**معايير خاصة بمناهج البحث:** يعتمد بناء المعرفة في بحوث الفعل على معارف وخبرات جميع المستفيدين في عملية جيدة الإدارة، وهذه التبادلية تمثل قيمة ديمقراطية أساسية لأنها تعطي صوتاً وحقاً للمشاركين في عملية بناء المعرفة، كما تستخدم كل طرق البحث في العلوم الاجتماعية، ومن ثم فهي تستطيع أن تصل إلى نتائج بحث اجتماعي صادقة وذات دلالة(ديفيد ومورتين، ٢٠١٦: ١٨٩- ١٩٠)، كما يجب أن يتسم منهج البحث بالصدق والثبات بما يسمح للمعلم بصياغة الفروض بدرجة عالية من الثقة، وتطوير استراتيجيات مناسبة للمشكلات الموجودة في فصله، والتزامه بالمعايير الأخلاقية (عمارة والطاهر، ٢٠١٧: ٧١).

غير أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلم الباحث أثناء قيامه ببحوث الفعل ومنها تقسيم العمل بين الباحثين والمعلمين، فالباحثين الخارجين هم خبراء محترفون ومدربون ينظرون إلى من يعمل في هذه المدارس كمفحوصين أكثر منهم باحثين متعاونين، كذلك مشكلة اللغة البحثية حيث يميل الباحثون الخارجيون إلى استخدام مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالعلوم الاجتماعية بما قد يمثل صعوبة

للتفاهم بين أعضاء الفريقين، وتحديد الوقت المناسب لإجراء بحث العمل، ونقص المهارات البحثية لدى المعلمين، كنقص مهارات وطرق وأساليب البحث العلمي وخاصة طرق جمع البيانات مما يؤثر بدوره علي مشاركتهم الإيجابية في هذه البحوث ومدى استفادتهم منها(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٥٤– ٥٥٥).

٦–نماذج وخطوات بحوث الفعل

رغم تعدد نماذج بحوث الفعل إلا أنها اتفقت في عدم اتخاذها نمطاً خطياً معيناً بل تظهر في صورة حلقات تتطور كل حلقة منها من الحلقات السابقة، كما اتفقت على الطبيعة الدائرية المستمرة للخطوات، غير أنها اختلفت في تحديد عدد الخطوات فهناك من حددها في ثلاث خطوات دائرية (حلزونية) ومنهم من حددها في أربع خطوات ومنهم من حددها في خمس خطوات.

ويضمن الشكل الدائري عملية تحسن مستمرة في الأداء والممارسات وتجديد للمعرفة المهنية من خلال عملية التخطيط والفعل والملاحظة والتأمل للنتائج، ومن هنا فإن الربط بين المصطلحين البحث والفعل يلقي الضوء على الملامح الأساسية المميزة لهذا المدخل البحثي، والذي يتضمن اختبار الأفكار في حال تطبيقها كوسيلة لتحسين العملية التعليمية أو الأحوال الاجتماعية ومن ثم التجديد أو الإضافة للمعرفة وهكذا بصورة دائرية مستمرة، فما دام المعلم يعمل ويهدف إلى تحسين أدائه المهني وتجديده باستمرار، فالفعل أو الممارسة يأخذ شكل التغيير، أو التحسين أو التجديد في موقع العمل(جمال الدين، ٢٠١٤: ١١٧).

وفيما يلي تناول بعض نماذج بحوث الفعل بالتفصيل:

١– **نموذج الين فرانس:** وهو خماسي الخطوات يشكل دائرة مغلقة تبدأ بتحديد المشكلة ثم تجميع البيانات التي توضح طبيعة المشكلة ثم تفسير البيانات ثم قرائن العمل وبراهينه أي التصرف بناء على الدليل وأخيراً تقويم النتائج، لتبدأ بعدها دورة

جديدة بتحديد مشكلة جديدة، ومن ثم فخطوات بحث الفعل لا تختلف عن خطوات المنهج العلمي باعتباره أحد مناهج البحث العلمي(علي، ٢٠١٧: ٣٨-٣٩).

٢-**نموذج كورت ليفين:** ويتضمن أربع خطوات حلزونية أطلق عليها Spiral، تتكون كل خطوة من حلقة تبدأ بالتخطيط، ثم الفعل، والحصول على الحقائق المترتبة على هذا الفعل، ثم تقويم نتائج البحث، وتتمثل الحلقة الأولية كما يصفها ليفين في تحديد الفكرة العامة أو الأولية، باختيار الفكرة بعناية في ضوء الوسائل المتاحة، فإذا ما تحققت هذه المرحلة من التخطيط بنجاح سوف ينبثق عنها ما يمكن تسميته بخطة عامة عن كيفية تحقيق الهدف، وتتكون الخطوة التالية من التخطيط في التنفيذ والاستطلاع أو البحث عن الحقائق بهدف تقويم النتائج التي تم الحصول عليها في الخطوة الثانية ثم الإعداد للأساس المنطقي للتخطيط للخطوة الثالثة، وربما من أجل تعديل الخطة العامة كلها (جمال الدين، ٢٠١٤: ١٠٧-١٠٩).

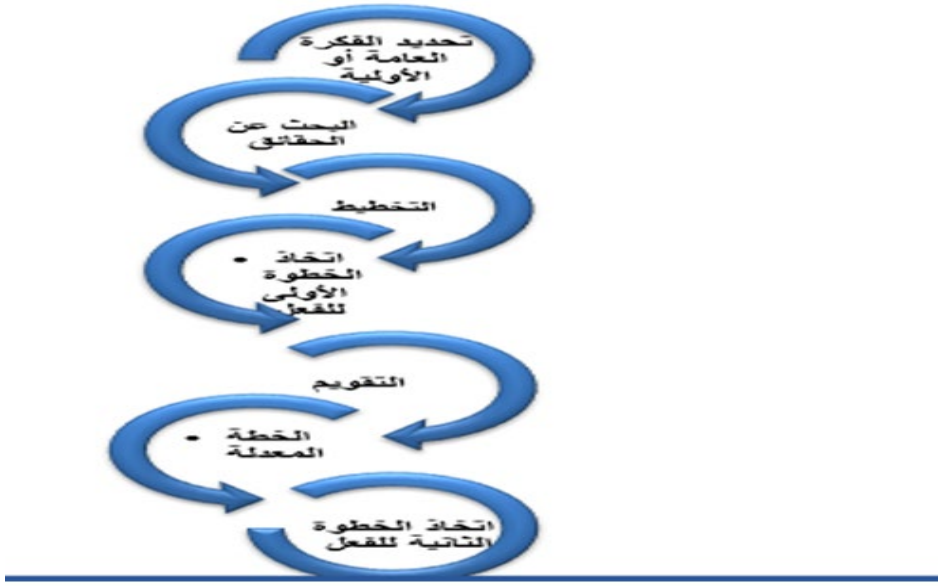
٣-**نموذج كولجان وبرينبيك:** وتتكون فيه دورة بحوث الفعل من أربعة مراحل أساسية تتمثل في التشخيص والعمل التخطيطي واتخاذ الإجراءات وتقييم العمل(العاصي، ٢٠١٩: ١٧٤).

٤- **نموذج كيرت ليوين:** ويتضمن هذا المدخل سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة تتضمن تخطيطاً وأداء وتلمس حقائق ومعلومات عن نتيجة الأداء، وفي الحلقة الثانية يتم تعديل التخطيط ثم القيام بأداء ثم تلمس حقائق ومعلومات عن نتيجة الأداء وهكذا تستمر الحلقات في تلك السلسة الحلزونية، وهذا النموذج يعد بمثابة مدخل بحثي موجه نحو حل مشكلة في مواقف اجتماعية وتنظيمية، فهو يبدو تصوراً موازياً لتصور " جون ديوي " عن التعلم من الخبرة، ولا يذهب نموذج **ستيفن كيميس** بعيداً عن نموذج كيرت ليوين فهو نموذج بسيط حلزوني مكون من أربع خطوات هي: تخطيط- أداء- ملاحظة- تفكر(عطيفة، ٢٠٠٧: ٧٣-٧٤).

٥- **نموذج مكينيف:** وتتكون فيه دورة بحوث الفعل من ثلاث خطوات هي انظر- فكر- افعل، يتم فيها اتباع المعلم عدة خطوات كالملاحظة المقصودة المباشرة وغير المباشرة، والتأمل والتدبر وإعادة النظر في الممارسات تحقيقاً للفهم العميق لما يجري من ممارسات، ثم التوجه نحو القيام بالعمل أو الفعل من خلال الإجابة عن التساؤلات التي طرحها المعلم استناداً إلى المشكلة التي شعر بها، والتقويم وإصدار الحكم على ما تم القيام به ثم تعديل المخرجات بإجراءات تعديلات أو إضافات أو القيام بعمليات حذف إن لزم الأمر، وتحرك المعلم في اتجاه جديد من العمل التربوي لتحسين الممارسات التربوية التي يقوم بها(علي، ٢٠١٧: ١٥٣)، وقد اتفق **استيرنجر** مع مكينيف في أن بحث الفعل يتكون من ثلاث مراحل حلزونية، ففي مرحلة النظر يتم جمع المعلومات من خلال الملاحظة والرصد الدقيق للواقع بأساليب ووسائل مختلفة، ثم مرحلة التفكير ويقوم الباحث فيه بتحليل المعلومات التي جمعها عن المشكة لتحديد الملامح والعناصر الأساسية للظاهرة أو المشكلة، ومرحلة الفعل وهي مرحلة يتم فيها استخدام المعلومات التي تم استخلاصها في استنتاج الحلول وتطبيقها على أرض الواقع . (Hine,2013,p154-155)

أما عن الخطوات الإجرائية لبحوث الفعل فقد حددها كل من (خليل، ٢٠١٩) و(الشخيبي والإتربي، ٢٠١٧: ٥٥٠) و(الطوخي وعوض الله، ٢٠١٦: ٣٢٨) و(الفضالي، ٢٠٢١: ٣٨) في: تحديد مجال المشكلة، ثم تحديد فريق البحث حسب طبيعة المشكلة وظروفها ويتكون الفريق الأمثل من معلمين وباحثين خارجيين، ثم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالمشكلة، يليها تحليل المشكلة وتحديد العوامل المسببة لها لوضع بذور لحل المشكلة، ثم جمع وتنظيم البيانات وتفسيرها ليكون الأداء مبني على المعلومات والتأمل في تنفيذ الخطة ثم تقرير النتائج والحصول على ردود فعل يليها تقييم الخطة وتعديل الممارسة في حال نجاح الحل

بعد التطبيق، ثم إعادة المحاولة مرة أخرى، فبحوث الفعل عملية مستمرة ودائرية وليست خطية، تتم على شكل دورات حلقية أو حلزونية، وهناك دورات داخل دورات بعضها يمتد لفترة البحث وبعضها يستغرق دقائق قليلة بحيث يتم في كل منها عمليتين هما الإجراء والتأمل. **وفي ضوء ما سبق يمكن التعبير عن الخطوات الإجرائية لبحث الفعل في الشكل التالي :**



شكل (٢)

الخطوات الإجرائية لبحث الفعل (الشكل من تصميم وإعداد الباحثتان)

وبمعنى آخر يمكن تقسيم بحث الفعل إلى مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة **تشخيصية:** وتشمل تحديد المشكلة وتحليلها وفرض الفروض، ومرحلة **علاجية:** وتشمل اختبار صحة الفروض (الشخيبي والإتربي٩، ٢٠١٧: ٥٥١)

وبعد أن تناولت الدراسة الإطار المفاهيمي لبحوث الفعل سوف تتناول الدراسة أهم الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد وصولاً إلى كيفية توظيف بحوث الفعل في تنمية تلك الجدارات.

المحور الثاني : الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد:

لتعرف الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات الفصل الواحد، يجب أولا تعرف الأسس الفكرية المنظمة للعمل بمدارس الفصل الواحد منذ نشأتها من حيث (الفلسفة – الأهداف – المنهج – اختيار وإعداد المعلمات)، يلي ذلك تعرف أهم الجدارات المهنية الواجب توافراها لدى معلمات الفصل الواحد وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأسس الفكرية المنظمة لمدارس الفصل الواحد (الفلسفة – الأهداف – المنهج – اختيار وإعداد المعلمات) :

انطلاقاً من حرص الدولة المصرية منذ بداية التسعينيات على نشر التعليم في مختلف بقاع الجمهورية وبين كافة الطبقات المجتمعية، أطلقت مصر شعار " التعليم للجميع " حرصت من خلاله تعاون كل من وزارة التربية والتعليم والمجتمعات المحلية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف" في إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعي بأنماطها المختلفة، وعليه فقد بدأت وزارة التربية والتعليم في ضوء نجاح مدارس المجتمع ١٩٩٢م مشروعاً لمدارس الفصل الواحد يهدف إلى سد منابع الأمية وتخفيض نسبتها بين الإناث، والقضاء على التسرب الدراسي بالإضافة إلى اكساب المهارات والخبرات العلمية الملائمة في المجالات المهنية المختلفة من خلال تقديم تعليم مهني يقترن به الجانب النظري بالجانب العملي (مسلم وآخرون ،٢٠٢٢: ٢٨٦) .

وبناء عليه تم إنشاء مدارس الفصل الواحد بموجب القرار الوزاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣م والذي نص على إنشاء ثلاثة آلاف مدرسة للفصل الواحد في المناطق التى لا تصلها خدمات تعليمية كالكفور والنجوع والمناطق النائية للأطفال في الشريحة العمرية (٨–١٤) سنة (وزارة التربية والتعليم، قرار رقم ٢٥٥، مادة (٣))، بحيث تتولى وزارة التربية والتعليم الإشراف على هذه المدارس إشرافاً تاماً بداية من

إنشائها وتأثيثها وتعيين العاملين بها وتدريبهم ودفع رواتبهم، وتتميز هذه المدارس بالمرونة حيث يلتحق بها الدارسين حسب الصفوف التى سبق وأتموا دراستها في سنوات سابقة بالمرحلة الإبتدائية، وحالت ظروفهم دون استكمالها، ويعقد لذلك اختبار لتحديد مستوى الدارسين من قبل الإدارة التعليمية التابعين لها (البيومي وآخرون، ٢٠١٦ :٢٥٤). وعليه فإن مدارس الفصل الواحد تسعى إلى تحقيق أهداف التعليم الأساسي، وتوصيل الخدمة التعليمية للأطفال في المناطق النائية تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.

فما هي هذه المدارس وما الفلسفة التي تقوم عليها ؟

١- فلسفة مدارس الفصل الواحد:

تستند فلسفة مدارس الفصل الواحد على مجموعة من الركائز ومنها(مسلم وآخرون ،٢٠٢٢ :٢٨٥-٢٨٦) (جمال الدين وآخرون ، ٢٠١٥: ٦٥٧).:

-**الركائز الاقتصادية:** وتتمثل في كونها حلاً للمعوقات الاقتصادية التى تحول دون تعليم البنات بما توفره من مجانية التعليم وسداد رسوم التأمين الصحي للتلميذات.

-**الركائز الاجتماعية:** وتتمثل في عادات وتقاليد وقيم البدو والريف والتى تمنع الفتاة من التعليم المختلط ، وذلك بتحرير الفتاة من قيد العجز الفكري والمهني وتنمية وعيها بقضايا المجتمع كقضية تنظيم الأسرة وتربية الأبناء والوعي الصحي وأساليب التغذية السليمة والإدخار وترشيد الإستهلاك والتلوث البيئي وغيرها بهدف إثبات الذات وإطلاق طاقاتها وقدراتها ليكون لها مكانة في المجتمع.

-**الركائز التربوية:** وتتمثل في حل مشكلات التعليم الإبتدائي كالتسرب والرسوب ومشكلة عدم استيعاب كل الملزمين، وارتفاع نسبة الأمية بين الفتيات.

-**الركائز السياسية:** حيث أصبحت الحاجة إلى التعليم بكافة صوره ضرورة من ضرورات الحياة للإنسان، وحقاً من الحقوق التى تصنفها المواثيق الدولية والدساتير، ومبدأ لتحقيق العدالة الاجتماعية فتعليم الفتاة في مدارس الفصل الواحد يعد أمراً ضرورياً ومطلباً اجتماعياً وسياسياً لتعرف حقوقها وواجباتها بما يمكنها من المشاركة السياسية.

- **الركائز البيئية:** وتتمثل في ربط التعليم بالبيئة المحلية بحيث تكون البيئة مصدراً للمعلومات ومعملاً للتطبيق.

٢- أهداف مدارس الفصل الواحد:

تتبلور أهداف مدارس الفصل الواحد في ضوء فلسفتها في(جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥: ٦٥٨):

- تمكين الدارسة من الإسهام في تحقيق التغير الاجتماعي بهدف التنمية الشاملة للجميع.
- اكتساب بعض المهارات أو الخبرات العلمية الملائمة في المجالات المهنية ومن ثم توفير احتياجات مشروعات التنمية من القوى العاملة المدربة.
- التزود بالحقائق والمعلومات الأساسية التي تتضمنها مختلف مناهج المواد الدراسية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تكوين اتجاه نحو التعلم المستمر واكتساب مهارات التعلم الذاتي.
- تعميق الشعور الوطني وممارسة حقوق المواطنة.
- تقليل الفوارق في نسبة التعلم بين الإناث والذكور خاصة في الريف.
- التبكير بمعالجة الأمية قبل السن المحدد لتعليم الكبار.
- توفير فرص للتعليم تصل بالدارسين إلى قدر من المعرفة يساعدهم على مواجهه الحياة ومشكلاتها.

- اكساب الدارسات المهارات التي تمكنهم من القيام بدور إيجابي في المجتمع وتعديل وتغيير بعض سلوكياتهن.

٣- مناهج مدارس الفصل الواحد :

تسعى مناهج ومقررات مدارس الفصل الواحد، باعتبارها نمطاً موازياً للتعليم الإبتدائي وفقا للمادة الثالثة عشرة من القرار الوزاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣م إلى تزويد الدارسات بالمعارف الأساسية استجابة لحاجاتهن التعليمية والإنمائية(وزارة التربية والتعليم ، قرار رقم ٢٥٥، مادة (١٣)) ، ومن ثم يجب أن تساعد المناهج على (عبد اللطيف وآخرون ، ٢٠٢٠: ٣٢):

- إكساب الدارسات المعارف والمعلومات الأساسية للإلمام بالقراءة والكتابة والحساب وذلك بهدف محو أميتهن .
- إعداد الدارسات مهنياً من خلال مواد التكوين المهني والمشاريع الإنتاجية المرتبطة بالبيئة، بحيث تستطيع الدارسة بعد الإنتهاء من الدراسة بتلك الفصول الالتحاق بعمل لرفع مستوى المعيشة، في حين أن الدارسات اللاتي أظهرن تفوقاً يمكنهن الإلتحاق بالمدارس الإعدادية والثانوية .
- تركز المناهج على إكساب الدراسات المهارات الحياتية اللازمة لحياتهن المستقبلية.

يلاحظ مما سبق أن مناهج مدارس الفصل الواحد تسعي إلى سد الثغرة بين التعليم الإبتدائي والحياة العملية، واكتشاف ميول الدارسات ومراعاة قدراتهن وتنمية المهارات الحياتية لديهن من خلال التركيز على المشروعات الإنتاجية وتعويد الدارسات على احترام العمل المهني والإحساس بالمسئولية والثقة بالنفس.

٤- اختيار وإعداد المعلمات :

تراعي مدارس الفصل الواحد عادات وتقاليد الأسر الريفية؛ وذلك بقصر الالتحاق بها على الإناث فقط، وقصر التدريس بها على المعلمات دون المعلمين

حرصاً على مواجهة الأسباب المؤدية إلى عزوف الفتيات عن التعليم، وقد وضُعت مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار معلمات هذه المدارس، وفقاً لما هو وارد بالقرار الوزاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣م ، وبالتوجيهات العامة لمدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م (وزارة التربية والتعليم ، التوجهات المدارس الفصل الواحد ، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص ٥-٦) ، حيث يشترط :

- أن تقوم بالتدريس في هذه المدارس مدرسات فقط ويفضل من هن من الكفر أو النجع نفسه.
- أن تكون إحدى المدرسات على مستوى أعلى من المتوسط حتى يمكن أن تقوم بأعباء تدريس مادة اللغة الإنجليزية بعد تدريبها على ذلك .
- اجنياز التدريب الذي تعقده المديرية للتدريس بمدارس الفصل الواحد، ويفضل ألا يسمح لمن اجتزن التدريب بالتنقل إلى عمل أخر أو مدرسة أخرى.

ويضم الفصل في مدارس الفصل الواحد ثلاث معلمات: اثنتان للمواد الثقافية، إحداهن معلمة للمستوى الأول (الصفوف الأول والثاني والثالث)، والأخرى للمستوى الثاني (الصفوف الرابع والخامس والسادس)، والمعلمة الثالثة للتكوين المهني لجميع الصفوف، **وتعدد المهام التى تقوم بها المعلمة بمدارس الفصل الواحد:** فهي منوطة بالقيام بتقسيم الدارسات إلى ستة مستويات تحصيلية متقاربة من خلال المناقشة، والإشراف على كل المستويات، بالإضافة إلى تطبيق اختبارات تحديد المستوى التى تضعها الإدارة العامة للتعليم الإبتدائي والتى تصاحب المناهج، وينصب دورها كذلك على إعطاء المعلومات وتلقينها للدارسات للتغلب على الصعوبات والمعوقات وتقدير الدرجات، وتقوم الدارسات باتباع التعليمات ومساعدة المعلمة والدارسات الآخريات بنفس الفصل، كما تعد المعلمة بهذه المدارس مسئولة عن تهيئة بيئة تعليمية وتعلمية

مثمرة، كما أنها تساهم في توطيد علاقة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بالمدرسة بما ينعكس على زيادة جودة الدارسات (البيومي وآخرون، ٢٠١٦: ٢٥٤-٢٥٥)، بالإضافة لما تقوم به من تعديل السلوك وتشجيع الفتيات على التعلم، وغرس القيم والأخلاق الحسنة فيهن، لذا يتم اختيارها من المكان الذي توجد به المدرسة لإلمامها بعادات وتقاليد القرية التى توجد بها المدرسة.

ونظراً لأهمية الدور الذي تقوم به معلمات مدارس الفصل الواحد، فقد اهتمت الدراسات بتشخيص واقع إعداد معلمة مدارس الفصل الواحد قبل الخدمة ومنها دراسة (سالم، ٢٠٠٢: ١٧١) ودراسة (جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥: ٦٥٩) ودراسة (البيومي وآخرون، ٢٠١٦: ٢٥٥، ٢٥٧) ودراسة (مسلم وآخرون، ٢٠٢٢: ٢٨٧-٢٨٨) والتى كشفت عن:

- عدم وجود كليات متخصصة تعد معلمة مدارس الفصل الواحد في مصر باستثناء كلية التربية النوعية قسم معلم الفصل الواحد جامعة الزقازيق .
- تعدد الأنماط التعليمية للمعلمات العاملات بهذه المدارس، فكل معلمات مواد التكوين المهني وبعض معلمات المواد الثقافية (القراءة والكتابة والدين والحساب والمعلومات العامة) من حاملات المؤهلات المتوسطة، ويوجد بعض معلمات المواد الثقافية حاصلات على بكالوريوس تجارة وخدمة اجتماعية، ونسبة قليلة منهن حاصلات على مؤهلات عليا تربوية.
- غالبية المعلمات ومنهن حاملات المؤهلات التربوية غير مؤهلات للتدريس لهذا النمط من التعليم بمدارس الفصل الواحد، بل تم إعدادهن للتدريس بالمدارس النظامية.
- وجود عجز كمي في معلمات مدارس الفصل الواحد وخاصة للصف الرابع والخامس.

- نقص كفايات معلمات مدارس الفصل الواحد الخاصة بتحضير الدروس والتعامل مع المجموعات متعددة المستويات، كذلك نقص كفاياتهن في استخدام الأجهزة وصياناتها.
- وجود عجز في أعداد معلمات وموجهات اللغة الإنجليزية ومعلمات الاقتصاد المنزلي بهذه المدارس.
- غياب الجدية واستمرارية المتابعة الفنية لتلك المدارس، فكثير من موجهي هذه المدارس يوكل إليهم الإشراف والتوجيه دون فهم فلسفة وأهداف مدارس الفصل الواحد للفتيات، فهم يعدونها نوع من التعليم الإبتدائي الإلزامي ويتعاملون مع المعلمات من هذا المنطلق.
- ضعف امتلاك المعلمات للمعلومات والمهارات الكافية للمشاريع الإنتاجية.
- ضعف مراعاة برامج التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد لاحتياجات المعلمات، مع غياب الدراسات المسحية للتعرف على احتياجاتهن.

يتضح مما سبق أنه رغم تعدد أدوار ومسئوليات معلمات مدارس الفصل الواحد، إلا أنهن تواجهن العديد من المعوقات التى تحول دون تأديتهن لأدوارهن ومسئولياتهن على الوجه الأمثل، والتى تتعلق بنقص إعدادهن الأكاديمي والتربوي والمهني، ونقص الجدارات المهنية والتخصصية والتدريسية اللازمة لهن للعمل في هذه المدارس ومنها صعوبة التدريس لأكثر من مستوى تعليمي في آن واحد، هذا فضلا عن الجدارات البحثية المتطلبة في العصر الحالي، فلم يعد عمل المعلمة مقتصراً على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، فهي تتعرض للعديد من المشكلات التي تحتاج إلى دراسة وبحث باتباع منهجية علمية تتناسب وطبيعة عملهن وتساعد على تنميتهن مهنياً كمنهج بحوث الفعل، وهو ما يتطلب ضرورة تعرف احتياجات المعلمات لتنميتهن مهنياً بتدريبهن على الجدارات التي تنقصهن، ولذا يتجه المحور التالي إلى مناقشة أهم الجدارات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد.

ثانياً: أهم الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد :

تفرض تحديات العصر الحالي وما تتميز به من انفجار معرفي ومعلوماتي ضرورة تعرف الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد والعمل على تنميتها، باعتبارهن مسئولات عن تحقيق أهداف مدارس الفصل الواحد، فعليها أن تثري المعرفة وتنميها، وأن تنقل الخبرة والمهارة وتستثمرها في خدمة مجتمعها. حيث تهدف التنمية المهنية القائمة على الجدارات إلى تحسين القدرات التنافسية للمؤسسة بتركيزها على رأس المال البشري بتحديد المعرفة والسلوكيات والمهارات الأساسية والقدرات التى تتوافق مع المهام الوظيفية وتدريب منتسبي المؤسسة عليها(سليمان، ٢٠١٣: ٦٧٩).

وفي إطار حرص الدولة المصرية على النهوض بالتعليم المصري وتوفيره للجميع، أنشئت مدارس الفصل الواحد في المناطق المحرومة من التعليم، وفي ظل الأهمية التى يوليها دستور جمهورية مصر العربية (٢٠١٤) للتعليم بكافة مقوماته، حرصت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف UNICEF) على إعداد وثيقة معايير لجودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، اهتمت بمقتضاها بالتنمية المهنية المستدامة لمعلمات مدارس التعليم المجتمعي ومنهم معلمات مدارس الفصل الواحد، بهدف المساهمة الجادة في تحسين جودة أداء هذه المدارس وفصولها بكافة أنماطها(مسلم، ٢٠٢٢: ٢٧٦).

وفيما يلي تعرف ما هية الجدارات المهنية وأهم تصنيفاتها:

١- الجدارات المهنية (النشأة – المفهوم) :

حظي مفهوم الجدارات باهتمام كبير خاصة في الربع الأخير من القرن العشرين، حيث ارتبط ظهوره بحل مشكلة شغلت وزارة الخارجية الأمريكية تتعلق بقصور اختبارات القبول عن الوصول إلى اختيارات صحيحة للمتقدمين لشغل

إحدى الوظائف، مما اضطر الوزارة إلى اللجوء إلى الخبير الإداري (ديفيد ماكليلاند) في بداية السبعينيات للمساعدة في حل هذه المشكلة، فقام بدراسة ميدانية هدفت تعرف الخصائص المشتركة التي تميز المتفوقين في العمل دون غيرهم، وأطلق على هذه الخصائص "نموذج الجدارة " لتلك الوظيفة (إبراهيم، ٢٠٢٣ : ٤٤٦).وهو ما يعني ارتباط بناء الجدارات المهنية بوضع تصور لشاغل الوظيفة وتفاعله مع وحدات العمل ومجموعاتها التنظيمية وأساليب إدارة الموارد البشرية كأحد الأساليب لمساعدة مجتمعات التعلم لتصبح أكثر كفاءة وفعالية(Mulder,2014:107) .

فالجدارة تعد جزء من تنمية الموارد البشرية، وتقوم على مكونين سلوكيين هامين؛ هما: الأداء والتعلم، فهي تضم معارف ومهارات تطبق على معايير الأداء اللازمة لإتمام مهمة معينة، ويمكن الحصول عليها من خلال التدريب والتعلم والخبرة(Sun,2008: 353-362)، كما وصفت بأنها مجموعة من الموارد البشرية المتمثلة في المعلومات والمعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التى تميز الفرد عن غيره. كما يعتمد مفهوم الجدارة على مدخلين أساسين هما: جدارة العامل وجدارة العمل، ويتم تحديد جدارة العامل في ضوء ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات لازمة لأداء وظيفة معينة، ومن ثم تعبر الجدارة عن المهارات التى يمتلكها الفرد وتؤدي إلى زيادة كفاءته وتميز أدائه الوظيفي (سليمان، ٢٠١٣: ٦٨٧-٦٨٨).

<u>وعليه يمكن تعريف الجدارات المهنية بأنها:</u>

- تجاوز المستويات الفائقة للأداء، ومن ثم فهي لا تقتصر على الإطار المحدد للعمل كالتعامل مع التلاميذ داخل الفصل، بل تتعداه إلى العلاقات التي تتطلبها المهنة مع مختلف الأطراف داخل وخارج المدرسة وتأثير تلك العلاقات على أداء المدرسة ككل، وما يتيح ذلك من ميزة تنافسية إضافية للمدرسة (سليمان ، ٢٠١٣: ٦٨٢).

- وهناك من حددها بأنها "امتلاك الفرد مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والسمات الشخصية، تمكنه من أداء عمله في أي مجال من مجالات العمل بإتقان وجودة عالية (أحمد ،٢٠١٨: ٥٨)، وتحدد من خلال السلوكيات الضرورية لأداء عمل جيد وفقاً للمعايير المطلوبة، وذلك لأن استغلال القدرات والمهارات والمعارف والسمات والقيم المهنية والأخلاقية استغلالاً جيداً ينعكس على تحقيق التميز في الأداء (العنزي، ٢٠٢٢: ٢٦٧)، ومن ثم يصبح قادراً على أداء مهامه بأكبر درجة ممكنة من الدقة والإتقان؛ فهو يتميز عن أقرانه في نفس المستوى الوظيفي (إبراهيم ، ٢٠١٣: ٤٤٧).

وعلية **يمكن تعريف الجدارات المهنية لمعلمة مدارس الفصل الواحد في البحث الحالي** بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي يجب أن تمتلكها معلمة الفصل الواحد من خلال التدريب والتعلم، لتصبح قادرة على أداء أدوارها ومسئولياتها باتقان وجودة عالية".

ويختلف مفهوم الجدارات عن مفهوم **الكفاءات والكفايات، فالجدارات Competency**هي مجموعة من السمات والمؤهلات الشخصية والعلمية والعملية، التي تمكن الموظف من تحقيق معدلات أداء متميزة، بينما تعد **الكفاءة Efficiency**مصطلح إداري متعلق بالموارد المتوفرة أو الطاقة التي يمتلكها الفرد، ومدى ترشيد استخدامها لتحقيق الأهداف، وتتحقق الكفاءة عند استخدام أقل كم من الموارد والمدخلات لإنتاج أكبر كم من المخرجات والنتائج المرغوبة، فالكفاءة هي مقدار الأداء النافع مقسوماً على الحد الأقصى للأداء النافع الممكن تقديمه، وعليه تعد الجدارة الجزء الباطن من الأداء، أما الكفاءة فهي الجزء الظاهر منها، **بينما الكفايات Competencies** هي مجموعة المعارف والمهارات المعرفية والأدائية والقدرات العقلية التي يجب أن يمتلكها الفرد المتقدم لمهنة معينة؛ حتى يستطيع

ممارسة هذه المهنة والقيام بدوره فيها بكفاءة وفاعلية(إبراهيم، ٢٠٢٣: ٤٤٧)، ومن ثم تعد الكفايات جزء من الجدارات.

ولتوفير فرص نمو مجتمعات التعلم المهنية داخل المؤسسات التعليمية ينبغي تحديد الجدارات المهنية داخل تلك المجتمعات بدقة، بحيث يتم في ضوئها تصميم نماذج تدريبية وأنشطة داعمة لها. **ويتم تحديد نموذج الجدارة المهنية بتحديد مجموعة من المداخل ومنها**(سليمان ٢٠١٣: ٦٩٣):

- **مدخل تحليل العمل:** يتم فيه التركيز على الأفراد ذوي الأداء المتميز داخل المؤسسة وملاحظتهم أثناء العمل، وتسجيل نتائج أعمالهم، كذلك التركيز على الأساليب التي يتم استخدامها في تحقيق نتائجهم، ومن ثم يتم وصف كل الأنشطة والمخرجات والمعارف والاتجاهات لدى شاغل الوظيفة.
- **مدخل المواقف الحرجة:** يتم فيه مقابلة مجموعة من أصحاب الأداء المتميز واستطلاع آرائهم بشأن المواقف والتحديات التي تقابلهم أثناء العمل والطريقة التي يفكرون بها إزاء تلك المواقف، ومن ثم تحديد الأنشطة الواجب القيام بها والنتائج المتوقعة، ومنها يمكن استنتاج المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة .
- **مدخل مجموعات المواقف الحرجة:** يتم فيه مقابلة مجموعة من متوسطى الأداء ومجموعة أخرى من أصحاب الأداء المتميز، وبإسقاط عناصر الجدارة المشتركة بين المجموعتين تتبقى مجموعة من عناصر الجدارة المسئولة عن تميز الأداء.

ويتيح الدمج بين المداخل الثلاثة السابقة تصميم نموذج الجدارة المهنية على أساس متكامل وشامل ومستوفى جميع الأبعاد الوظيفية، خاصة وأن كل مدخل له مميزاته التي تكشف عن التحديات التى تواجه أداء المعلمة الأمثل سواء من الناحية الإدارية والتدريسية والبحثية.

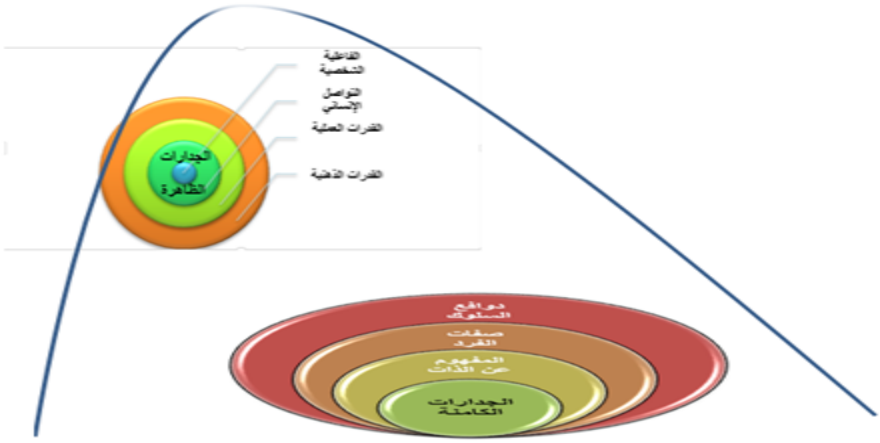
٢- تصنيف الجدارات المهنية :

تعددت تصنيفات الجدارات المهنية بتعدد الفلسفات الحاكمة لعمل المؤسسات وطبيعة المهن وحاجات المجتمع، حيث اهتم كل تصنيف بتحديد مجموعة من الجدارات المهنية الرئيسية وتحليلها إلى جدارات ثانوية.

ولعل أوضح صور تصنيفات الجدارات المهنية للمعلم ما يسمى **بالجبل الجليدي:** الذي يتكون من **جدارات ظاهرة** يسهل ملاحظتها؛ وتعد ضرورة للوصول إلى الأداء العالي ولكنها لا تضمنه؛ وتتمثل في معارف الفرد ومهاراته، إلا أن **الجدارات الكامنة** هي الأكثر أهمية لإنجاز الأعمال؛ وتميز ذوي الأداء العالي عن غيرهم؛ وتتمثل في المفهوم عن الذات (الثقة بالنفس – التطلعات)، وصفات الفرد (سرعة الاستجابة– الاتزان الانفعالي)، ودوافع السلوك (الشعور بالإنجاز – الرغبة في السلطة) **(أحمد، ٢٠١٨: ٦٠)**.

وتتطلب الجدارات بصفة عامة تطبيق المعرفة بأداءات وممارسات في مواقف فعلية، وعدم الاقتصار على اكتساب معرفة مجردة دون تطبيقها، فجدارة التأمل لها طابع مختلف عن الجدارات الأخرى؛ لأنها تقوم على التفكير في الجدارة، كما تعد من الجدارات الفوقية أو الرئيسة وعلية فهي تشمل جميع الجدارات الأخرى. ووفق هذا التصنيف يمكن تحديد جدارة المعلم من خلال أربعة جدارات ظاهرية رئيسة؛ تحركها جدارة ظاهرة رئيسة خامسة هي"قيادة عمليات التدريس التى تتمثل في القدرة على التخطيط وإدارة الصف، واستخدام أساليب وإستراتيجيات متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية والقيام بالأنشطة الصفية، فيما يسمى **"بنموذج جدارات المعلم"**، وهو عبارة عن قائمة بالخصائص الشخصية التي لها علاقة سببية بالأداء الوظيفي وتؤدي إلى نتائج معيارية معينة مرغوب فيها (سليمان، ٢٠١٣: ٦٨٩-٦٩١). وعليه فمعرفة الجدارات اللازمة للمعلم تساعد من يختارهم على تطويرها وترقيتهم

وفقاً لها. **ويمكن التعبير عن تصنيف الجبل الجليدي للجدارات المهنية بالشكل التالي:**



شكل (٣) تصنيف الجبل الجليدي للجدارات المهنية
(الشكل من تصميم وإعداد الباحثتان)

ووفقاً للتصنيف السابق فإن الجدارات الأربعة الظاهرة تتمثل في :

- **الفاعلية الشخصية:** وتتضمن مدى ثقة المعلم بنفسه والتركيز على التحكم بذاته وولاءه وإنتمائه للمهنة.
- **التواصل الإنساني:** ويتضمن قدرته على تفهم الآخرين وخدمتهم والتأثير فيهم وإقناعهم.
- **القدرات العملية:** وتتضح من خلالها قدرة المعلم على التوجه نحو الإنجاز والمبادرة والعمل الفريقي وتطوير الآخرين.
- **القدرات الذهنية:** وتتمثل في الخبرات التخصصية والتفكير التحليلي الشمولي .

بينما تتمثل الجدارات الكامنة في :

-**المفهوم عن الذات:** كالثقة بالنفس، وإدارة الشخص لمشاعره ومنهجية تفكيره وآلية عمله.

- **صفات الفرد (الشخصية – الاجتماعية):** وتشمل مبادئ الشخص وقيمه وقناعاته الراسخة التى يطمئن لها ويتمحور حولها، وكذلك نظرة الفرد للمجتمع ودوره فيه.
- **الدوافع:** وهي المحفزات الراسخة في عمق شخصية الفرد، وتحركه لأداء عمل معين كرد فعل أو كمبادرة.

ووفقاً لهذا التصنيف تميز الجدارات الكامنة المعلمين المتفوقين في أداء أعمالهم، بينما تعد الجدارات الظاهرة أساسية لاختيار المعلم لأداء عمله .

ويحتاج المعلم في ظل العصر الرقمي أن يكون مزوداً بالمهارات والجدارات التدريسية والمهنية والإلكترونية وأساليب التعلم الذاتي التى تعده للحياة وتنمي استقلاليته وتوثق اعتماده على نفسه، **ويصنف** (زغلول وأحمد، ٢٠١٩: ٢٩٢-٢٩٣) **الجدارات اللازمة للمعلم في العصر الرقمي إلى :**

- **جدارات التخطيط والإعداد وتتمثل في** :استخدام الانترنت كمصدر للحصول على المعلومات، وامتلاك المعرفة المتخصصة ، وإعداد الأهداف التعليمية (معرفية – مهارية – وجدانية)، وصياغة الأهداف صياغة صحيحة وفي تسلسل منطقي، وتصميم الدروس لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم (معرفياً – مهارياً – وجدانياً)، واختيار الوسائل والمواد التعليمية المساعدة المناسبة، والالتزام بمعايير الإعداد الصحيح للوسائل المساعدة المختلفة، واختيار أساليب وأدوات التقويم التى تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة، واختيار التقنيات التعليمية وفق ما يتناسب مع المحتوى التعليمي، ومناسبة الخطة لزمن الحصة.
- **جدارات تنفيذ الدرس وتتمثل في:** استخدام التهيئة المناسبة في الوقت المناسب، وربط الدرس الحالي بالسابق، وجذب الإنتباه وإثارة الاهتمام، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتنوع طرائق التدريس واستراتيجياته ونماذجه وفق المستويات العقلية للمتعلمين، واستخدام مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لتسهيل التواصل مع المتعلمين، والربط بين المادة العلمية ومشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته،

واستخدام الأساليب التعليمية التى تشجع التعاون بين المتعلمين، واستخدام أسلوب الأسئلة وخاصة أسئلة مفتوحة لتشجيع المتعلمين على التفكير، والتوجيه الأكاديمي للمتعلمين.

- **جدارات إدارة عملية التعلم بكفاءة وتتمثل في:** توفير مناخاً صفياً يشجع المتعلمين على الحوار والمناقشة، والإنصات وتقبل آراء المتعلمين المختلفة، والبعد عن مشكلات الانتباه، وتعديل الخطة الزمنية بما يناسب قدرات المتعلمين ومتطلبات العملية التعليمية، والالتزام بمعايير الاتصال الفعال أثناء العرض.
- **جدارات استخدام أساليب تقويم فعالة وتتمثل في:**استخدام أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم إلكترونياً ، وتقويم فاعلية الوسيلة التعليمية المستخدمة، واستخدام التقويم البنائي والختامي بغرض زيادة فاعلية التعلم، وتوظيف بيانات التقويم في التحسين والتطوير المستمر، وتزويد المتعلمين بتغذية مرتدة تتوافق مع الأداء.
- **جدارات التطوير الذاتي وتتمثل في:** توظيف محتوى الدورات التدريبية في العملية التعليمية، وتبادل الخبرات مع الزملاء من المعلمين داخل وخارج المدرسة في تطوير الأداء المهني، واستخدام مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير الأداء المهني، والالتحاق بالمنظمات المهنية المتخصصة في مجالات التدريب، والتدريب على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.
- **جدارات استخدام التكنولوجيا في التدريس وتتمثل في:** معرفة واستخدام المكونات المادية للحاسوب وملحقاته، ومعرفة واستخدام برنامج الأوفيس (Excel – Word–Power Point)، ومعرفة واستخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات كخدمة البحث، والبريد الإلكتروني Gmail والمحادثة، ونقل الملفات، وخدمة المدونات الإلكترونية من جوجل، واستخدام البرامج الأساسية للتصميم التعليمي الإلكتروني، واستخدام البرامج الأساسية للتقويم الإلكتروني Quiz.

وقد عبرت الباحثتان عن الجدارات اللازمة للمعلم في العصر الرقمي السابقة بالشكل التالي:

شكل (٤) الجدارات التدريسية اللازمة للمعلم في العصر الرقمي
الشكل من إعداد وتصميم الباحثتان

ووفقاً للتصنيفات السابقة يمكن تحديد مكونات الجدارة في أربعة مكونات، يتضمن **المكون الأول** الصفات الشخصية الذاتية للمعلم، كدوافع العمل لديه، والنزعة التي تحركه نحو تحقيق أهدافه وأهداف مهنة التدريس، والقيام بسلوكيات محددة نحو مهنة التدريس، وكذلك القيم التي يؤمن بها وتسيطر على أفعاله وتصرفاته، مثل الالتزام ، والإتقان، والسعي نحو التطوير المستمر، والرغبة في القيام بالمهام التدريسية والإدارية بأعلى درجة من الكفاءة والفعالية، ويتضمن **المكون الثاني** المعرفة التي يمتلكها المعلم نحو مهنته ومادته الدراسية، والتي لا تقتصر على المعرفة التي يمكنه استرجاعها والتعبير عنها بل المعرفة التي تمّكنه من التصرف بطريقة صحيحة في المواقف الجديدة، **أما المكون الثالث للجدارة** فيتضمن الفعل والسلوك الذي يصدر عن المعلم، والمستوى المهاري له والأنشطة التي يستطيع أن يؤديها، **ويتمثل المكون الرابع** في النتائج والمخرجات، حيث يُستدل على الجدارة من خلال مستوى الأداء في ضوء معايير محددة، وما يترتب على هذا الأداء من نتائج تتعلق بالمعلم والمدرسة والطالب (عبد العظيم ، ٢٠٢١: ٤٦).

لذلك اتجهت السياسات التعليمية للإعتراف بهذه الجدارات ودمجها في المعايير المهنية للمعلمين، وفي تقييم أدائهم، وبناء الأطر التي تحدد مجالات اختصاص تلك الجدارات وإكسابها للمعلمين في برامج الإعداد وفي برامج التنمية المهنية، مدفوعة في كل ذلك بعملية الرقمنة المستمرة وبالتطور التكنولوجي الهائل، وبتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في كافة المراحل التعليمية (Hrastinski et al ,2019)، ويتم اكتساب الجدارات في مراحل مختلفة، كما يوجد لها عدة مستويات متدرجة بين المبتدئ والمتوسط والمتقدم أو الخبير، فالمبتدئ يمتلك القدرة على تطبيق النظريات والمعارف المتعلقة بمهمة معينة في الوظيفة، والمتوسط يمتلك القدرة على تكامل مهام مختلفة واختيار المعارف والمهارات والأدوات اللازمة، والمتقدم أو الخبير القادر على الإبداع والتقدم في الوظيفة وتطوير العمل والمفاهيم والمهارات الخاصة به (الشوربجي، ٢٠٢٠ : ٦٧).

نستخلص مما سبق أهمية تعرف وتحديد الجدارات المهنية المتطلبة لمعلمات مدارس الفصل، والتي يمكن في ضوئها اختيار أفضل العناصر المتقدمة للتدريس في هذه الفصول، كذلك تنظيم دورات تدريبية يتم من خلاله اكساب معلمات هذه الفصول تلك الجدارات، ومن ثم يحاول المحور التالي تحديد هذه الجدارات والأنشطة المحفزة لها كما يلي:

٣- تحديد الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات مدارس الفصل الواحد:

تعتمد جودة العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد على كفاءة وأداء المعلمات (الميسرات) اللاتي تطور دورهن ليصبح قوة محركة لطاقات الدارسات ليتعلموا بأنفسهن ويمارسن التدريبات العملية والحرفية

وقد رصدت الأدبيات أن مدارس التعليم المجتمعي بصفة عامة ومدارس الفصل الواحد بصفة خاصة تحتاج مزيدا من الدعم والمساندة حتى تحقق الأهداف المرجوة منها، وأن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تأدية

هذه المدارس لأهدافها، لذا فهي تحتاج إلى تطوير مستمر يتواكب مع متغيرات العصر، وهو ما أكدته دراسة (صابر، ٢٠١٧) حول ضرورة تنمية وتطوير معلمات مدارس الفصل الواحد بإعدادهن بكليات التربية النوعية، وتنميتهن مهنياً بصورة مستمرة بما يتناسب وطبيعة الفصول متعددة المستويات.

وترى الباحثتان أن التنمية المهنية المستدامة القائمة على الجدارت لمعلمات مدارس الفصل الواحد لها أهمية خاصة في تطوير العمل بهذه المدارس لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المرجوة من إنشاء تلك المدارس، ويمكن تحديد هذه الجدارات في ضوء التصنيفات السابق عرضها والتى تمثل مجموعة العناصر والصفات التى تتعلق بالكفاءة التدريسية والفنية والإدارية **في أربعة حزم رئيسة يوضحها الشكل التالي:**

شكل (٥)

الجدارات المهنية الواجب توافرها لدى معلمات الفصل الواحد

(الشكل إعداد وتصميم الباحثتان)

١- **حزمة الجدارة الشخصية:** وهي الصفات الشخصية التى تمتلكها معلمة الفصل الواحد وتمكنها من التعامل مع ضغوط العمل كثقتها بنفسها والقدرة على التحكم بذاتها وإدارتها لمشاعرها ومنهجية تفكيرها.

٢- **حزمة الجدارة الفنية:** وتشمل الصفات الخاصة بالمهارات والقدرات والخبرات العملية لمعلمة الفصل الواحد وتتمثل في الخبرات التخصصية والجدارات التدريسية والمهنية والإلكترونية وأساليب التعلم الذاتي التى تعده للحياة وتنمي استقلاليته وتوثق اعتماده على نفسه.

٣- **حزمة الجدارة الإنتاجية:** وتعني الصفات والقدرات التى تمتلكها معلمة مدارس الفصل الواحد لتجاوز الحدود المعتادة للإنجاز والإرتقاء بالنتائج في حدودها العليا.

٤- **حزمة الجدارة القيادية:** وتشمل الصفات الخاصة بقدرة معلمة مدارس الفصل الواحد على التأثير في الآخرين سواء كانوا من زملاء العمل أو الدارسات أو المجتمع المحيط ، كقدرتها على تفهم الآخرين وخدمتهم والتأثير فيهم وإقناعهم، وقدرتها على التوجه نحو الإنجاز والمبادرة والعمل الفريقي وتطوير الآخرين.

ويمكن لبحوث الفعل تحقيق التنمية المهنية المبنية على الجدارات لمعلمات مدارس الفصل الواحد في العديد من الجوانب بهدف رفع مستوى جودة أداء المعلمات وتميزهن، وهو ما سيتناوله المحور التالي:

ثالثاً: توظيف بحوث الفعل في تنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد:

حيث يمكن تحديد أهمية بحوث الفعل في تنمية بعض الجدارات المهنية للمعلمات فيما يلي:

١- تنمية الجدارات الشخصية: من خلال أنها

- تسهم في التخلص من النمط الروتيني في التفكير من خلال العصف الذهني والوصول لأكثر من بديل، كذلك توفير نوع من الرضا الذاتي (على، ٢٠١٧: ١٥٠).

–تسهم عمليتا البحث والتفكير اللتان تمثلان سمتان أساسيتان من سمات بحوث العمل في تعزيز ثقة المعلمة بما تقوم به، كما تؤثر بإيجابية في مهارات تفكيرها وتعزيز إحساسها بالكفاءة وتدعيم رغبتها في المشاركة والتواصل (عطيفة، ٢٠٠٧: ١٠٩).

–تجعلها أكثر وعياً بالاختيارات والبدائل المتاحة وإمكانية إحداث تغييرات، كما تنمي قدرتها على التفكير الناقد في ممارساتها الخاصة والبرامج الدراسية التي تستخدمها.

-تكتسب النظامية والمنهجية بممارسة منهج بحثي استقصائي سليم بقدر من المرونة والإبتكارية، كما تزيد من قدرتها على التأمل والوعي وفهم الممارسات القائمة وتأمل نتائجها وربطها بعواملها المحركة ثم تطويرها وتعديل ما وراءها من معارف نظرية(علي ،٢٠١٧: ٣٦).

-تساعد المعلمة على فحص قراراتها المهنية بصورة منتظمة ومتواصلة، واتخاذ تلك القرارات بصورة عقلانية (خليل ، ٢٠١٩).

-تساعد على تبادل الخبرات والمهارات والمعلومات البحثية بين المعلمات بما يساعد على وقوفهن على ما هو جديد من اتجاهات وتجارب تربوية عالمية، وتنمي لديهن مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات.

- تسهم في زيادة دافعية المعلمة ودعم ثقتها بنفسها نتيجة القرارات التي تقوم بصنعها واتخاذها بهدف تحسين عملية التعلم مع طلابها.

-تنمي لدى المعلمة مهارات صحية ونفسية تعينها على تحسين ممارساتها مثل التقييم الذاتي لطرق تدريسها وتعاملها مع الطلاب فضلا عن مهارات البحث العلمي على أسس سليمة والتعلم المستمر.

-تؤهل المعلمة للأدوار التي يتطلبها مجتمع المعرفة بأن تكون باحثة وممارسة وموجهة لعملية التعلم خاصة مع تغير طبيعة التعلم والمتعلم(عمارة والطاهر ، ٢٠١٧: ٥٣، ٦٦-٦٧).

٢- تنمية الجدارات الفنية والمهنية : من خلال أنها

-تقوم على فكرة أن من يواجه مشكلة ما يكون أقدر الناس على حلها، ومن ثم فهي تهيئ أفضل الفرص للنمو المهني المنظم والمنهجي للمعلمة، كما تعد وسيلة للتركيز على التغيرات التي تحدث داخل الفصل، ومن ثم مساعدتها على تقبل أي تطوير وتغيير من خلال مشاركتها في إحداثه (خليل، ٢٠١٩).

–تساعد المعلمة على اختبار أفكارها في الواقع الفعلي بهدف تحسينه، كما ترسخ لديها أهمية قيامها بعملها على أسس علمية سليمة مما يزيد من دافعيتها لممارسة المزيد من البحث والتعلم، وتساعدها على تفهم طبيعة طلابها وأنماط تعليمهم المختلفة وكيفية اشباع احتياجاتهم.

– تساعد على توسيع دور المعلمة بانشغالها بمشكلاتها بما يكسبها خبرة في تطوير المناهج وتطوير ممارساتها التدريسية اليومية بتفرد ونقد وتقييم متواصل (عطيفة، ٢٠٠٧: ٦٨).

– تعزز فكرة المعلمة الباحثة وتحول دورها من مستقبل للمعرفة إلى منتج لها، كما تشجعها على الوصول إلى مرحلة ما وراء التفكير والقراءة والإطلاع ومتابعة التغيرات الحادثة في المجتمع، ليكون لديها القدرة على التقويم وإصدار الأحكام على الأحداث المحيطة بها، كما تشجعها على تدوين أفعالها في صورة ملاحظات وكتابة تساؤلاتها بهدف تطوير أدائها(على، ٢٠١٧: ١٥١).

–تتيح للمعلمة تعرف العديد من المتغيرات والعوامل المؤثرة في عملية التعليم مثل اختلاف الخلفيات الثقافية والمعرفية للطلاب وما قد يوجد بينهم من فروق فردية وكيفية التعامل مع كل منها(عمارة والطاهر ، ٢٠١٧: ٦٧).

– تساعد المعلمة أن تكون أكثر فهماً للمشكلات التي تواجهها أثناء عملها وأكثر فاعلية وأكثر ذكاء، ومن ثم تحسين أدائها لعملها من خلال دراستها لهذا العمل وتقويمه ذاتياً بطريقة علمية واقعية(الشخيبي والإتربي ، ٢٠١٧: ٥٢٩).

–تطور المعلمة مهنياً كاستجابة للتغيرات والمستجدات المحلية والعالمية التي يشهدها العصر الحالي وتبلورت في صورة أدوار جديدة وأهداف متجددة تنطلق من مشكلات حقيقية تواجه المعلمة في ممارساتها اليومية فتسعى إلى مواجهتها باتباع خطوات المنهج العلمي(الطوخي وعوض الله، ٢٠١٦: ٥٥).

٣-تنمية الجدارات الإنتاجية: من خلال أنها

-تساعد على إنتاج معرفة حول الواقع التربوي المعاش بإدماج الباحث ومعايشته لهذا الواقع ومشاركته في تحسينه، كما تساعد على فهم الأسباب الكامنة وراء المشكلات والتمكن من التنبؤ بالتغييرات الشخصية والمؤسسية، وتحسين الاتصال والتواصل بين المعلمات والباحثين الأكاديميين، حيث يقوم خلالها الممارسون بدراسة وتأمل ممارساتهم لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم بهدف عقلنة وعدالة وتحسين ممارستهم التربوية والاجتماعية وفهمهم لطبيعة العملية التعليمية والبيئة والظروف والمواقف التي تنتظم من خلالها(الفضالي ، ٢٠٢١: ٣٣- ٣٤).

- تمكن المعلمة من التفكير وتأمل ممارساتها باستمرار داخل الفصل وما ينتج عنها من نتائج، فهي تنقد نفسها بطريقة بناءة ومبتكرة.

- تنبثق الأسئلة التي تطرحها المعلمة من الممارسة الفعلية لعملها، وهو ما يؤدي إلى تحسين كفاياتها، وإتاحة الفرصة لها لتكون أكثر تمكناً من التعامل مع طلابها داخل الفصل وأكثر قدرة على تعرف مشكلاته (جمال الدين، ٢٠١٤: ١٢٠، ١٢٥).

- تزيد من رغبة المعلمة في فهم الحاجات التعليمية للطلاب، ومن ثمَّ جمع البيانات وتحليلها، والتوصل إلى نتائج تستخدمها في معالجة ما يحتاجه الطلاب احتياجاً فعلياً، ممَّا يعود بالنفع على عملية التعليم كلها.

-تسهم في تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق، كذلك تحسين التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ وتحسين التواصل بين المعلم والباحثين التربويين وبين المعلمين وزملائهم (حسن ، ٢٠١٤: ٤١١)

- تربط المعلم بالسياق التدريسي والاجتماعي وبمشكلات الطلاب وبيئة التعلم؛ لأنها بحوث لتشخيص وعلاج مشكلات واقعية بما يوفر للمعلمة وسيلة للنظر في قرارتها المهنية بصورة منتظمة ومتواصلة واتخاذ القرارات بصورة عقلانية.

– تتيح الفرصة للمعلمة للتقييم والبحث والاستقصاء، كما توفر حلولاً سريعة للمشكلات التي يصعب الانتظار عليها حتى تقدم البحوث والدراسات التي تتم في كليات التربية والمراكز البحثية حلولاً لها، ومن ثم تساعد على تضييق الفجوة بين البحث التربوي التقليدي وممارسات المعلمة(خليل ، ٢٠١٩).

– تساعد على تحقيق مردود مباشر للمعلمة داخل الحجرة الدراسية باعتبارها بحثاً تطبيقياً ينتج عن الواقع بهدف التحسين المستمر في الأساليب التربوية والتعليمية (الشخيبي والإتربي ، ٢٠١٧: ٥٦٢).

٤–تنمية الجدارات القيادية: من خلال أنها

– تمكن المعلمة من أن تحدد الموقف الذي تلاحظه وتخطط كيف تواجهه والأدوات أو الطرق والأساليب التي سوف تستخدمها ثم تقوم بمحاولة تعديل الواقع وملاحظة نتائج ما قامت به من إجراءات، والتأمل والتقويم لها في ضوء الهدف الميداني ومن ثم تعيد التخطيط في ضوء النتائج التي انتهت إليها وهكذا فهي عملية غير منتهية تسهم في تحقيق تنميتها(جمال الدين، ٢٠١٤:١٢٠).

– دعم وتعزيز عمليات اتخاذ القرار وصنعها والتأثير بشكل مباشر في الممارسات الموجودة في المدرسة(بخاري ، ٢٠١٩: ٥٥٦).

– تمكن المعلمة أن تصبح قائدة تغيير باتخاذ قرارات تربط بين طرائق التدريس ونواتج التعلم، كما تساعدها أن تكون أكثر مرونة في التفكير وأكثر رغبة في التواصل مع الزملاء وقدرة على حل المشكلات وأكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة ومن ثم تساعدها على النمو الذاتي والممارسات المهنية الجديدة (عمارة والطاهر، ٢٠١٧: ٦٦، ٧٢).

وعليه فإن الإستعانة بمنهجية بحوث الفعل في علاج ما تواجهه معلمة مدارس الفصل الواحد من مشكلات تساعد على تنميتها مهنيا بتنمية جداراته القيادية والشخصية والفنية والإنتاجية، ومن ثم يجب العمل على تدريبها على هذه المنهجية

لإكسابها تلك المهارت، ولتحقيق ذلك لابد أولا من الوقوف على مدى معرفة معلمة مدارس الفصل الواحد بهذه المنهجية، كذلك تعرف المشكلات التي تواجهها وهو ما تسعى الدراسة الميدانية من تحقيقه كما في المحور التالي:

المحور الرابع: الدراسة الميدانية:

في هذا المحور سوف يتم تناول هدف الدراسة الميدانية، ووصف أداتها، كذلك إجراءات تطبيقها، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية، وأخيراً نتائج الدراسة الميدانية.

- **هدف الدراسة الميدانية:** هدفت الدراسة الميدانية تعرف واقع تطبيق معلمات مدارس الفصل الواحد لمنهج بحوث الفعل في حل ما يواجههن من مشكلات.
- **وصف أداة الدراسة:** اعتمدت الباحثتان على استمارة مقابلة كأداة رئيسة لجمع البيانات، والتي تعد من الطرق الأساسية لجمع البيانات في البحوث النوعية، كما تم الاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الأسئلة المفتوحة لتغطي مجموعة واسعة من الموضوعات وللحصول على بيانات ومعلومات تساعد في تفسير الظاهرة موضع الدراسة.

وقد تم بناء استمارة المقابلة بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تضمنت استمارة المقابلة (١٦) سؤال تنوعت بين المفتوح والمقنن (انظر ملحق رقم (٣)). وقد تم عرض الاستمارة على (٥) أساتذة من كليات التربية لتعرف الصدق الظاهري للاستمارة وتعديل الاستمارة في ضوء تحكيمهم (انظر ملحق رقم (١))، كما اعتمدت الباحثتان على مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها مع نتائج الدراسات السابقة ، كذلك تحليل استجابات العينة موضع الدراسة، ومدى اتساق الاستجابات مع بعضها البعض.

- **إجراءات تطبيق الدراسة:** قامت الباحثان بتطبيق استمارة المقابلة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، بزيارة مدارس الفصل الواحد ومقابلة المعلمات بعد استخراج خطاب تطبيق معتمد من الجهات المسئولة (انظر ملحق رقم (٢)) .
- **أساليب المعالجة الإحصائية:** قامت الباحثتان بتفريغ استجابات العينة وتحليل محتواها وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل استجابة.
- **مجتمع الدراسة وعينتها:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع فصول مدارس الفصل الواحد وعددها (٦٠٣) فصلا موزعة على مراكز المحافظة كما يلي.

جدول(١)

توزيع فصول مدارس الفصل الواحد على مراكز محافظة الفيوم

المركز	عدد الفصول	المركز	عدد الفصول	المركز	عدد الفصول
الفيوم	٨٨	أبشواي	٣٧	سنورس	٧٨
طامية	١٤٦	يوسف الصديق	٩٥	اطسا	١٥٩

(**المصدر**: إدارة التعليم المجتمعي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم)

عينة الدراسة: نظراً للتشابه بين المجتمعات المحلية لمراكز محافظة الفيوم سواء من الناحية الثقافية أو المهنية، فقد تم اختيار عينتين من مركز طامية ومركز الفيوم، وعددها (٥٤) معلمة فصل، منهم (٢٥) من مركز الفيوم، و(٢٩) من مركز طامية، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة على مركزى الفيوم وطامية:

جدول(٢)

توزيع عينة الدراسة على مركزي الفيوم وطامية ومواصفاتها

المركز	عدد المعلمات	المؤهل		دبلوم تربوي
		عالي	متوسط	٥
الفيوم	٢٥	(٢٤) معلمة منها (١٤) معلمة تنوعت مؤهلاتها بين كليات التربية ودار العلوم والتجارة و(١٠) معلمات من كلية خدمة اجتماعية	معلمة واحدة دبلوم تجارة	
طامية	٢٩	(١٨) معلمة منها(١١) معلمة بكلية دار العلوم و(٧) معلمات بكليات الحقوق والخدمة الاجتماعية والآداب والسياحة والفنادق والتجارة	(١١) معلمة منها (١٠) معلمات دبلوم فني ومعلمة واحدة دبلوم معلمات	٣
جملة	٥٤	٤٢	١٢	

يتضح من الجدول السابق أن هناك نسة كبيرة من عينة الدراسة حاصلة على المؤهل العالي (٧٧.٨٪)، وأن معظمها يتركز في محافظة الفيوم، كما لاحظت الباحثتان أن هناك عددا من المعلمات قد حصلن على دبلوم تربوي (١٤.٨٪).

- **نتائج الدراسة الميدانية:**

نظرا لأن معظم التساؤلات تعد أسئلة مفتوحة فسوف تعرض الباحثتان هذه الاستجابات كما جاءت من قبل المعلمات مع ذكر تكرار الاستجابة بجوارها في حال ذكرها من قبل أكثر من معلمة، كما وجب التنويه بإن هناك معلمات ذكرن أكثر من استجابة، وجاءت استجابات عينة الدراسة على تساؤلات استمارة المقابلة كما يلي:

السؤال الأول: كيف التحقت بمدارس الفصل الواحد؟

كشفت الدراسة عن عدم الالتزام بمعايير محددة لعمل المعلمات بالمدارس ذات الفصل الواحد سواء من حيث المؤهل أو الإعداد المهني، حيث جاءت استجابات عينة الدراسة أن التقديم تم عن طريق الترشيح واجتياز الاختبارات(٩) وأنه في بعض الأحيان كان يتم الترشيح من متبرع الأرض المقام عليها الفصل(٤) ، وقد يكون الالتحاق من من خلال مسابقات تنظمها بعض الهيئات والجمعيات الخيرية كجمعية

الشابات المسلمات وهيئة كير بدعم من الاتحاد الأوربي ومؤسسة مصر الخير(٣) ، أو قد يكون من خلال التقديم في مديرية التربية والتعليم(٢٩) أو التقديم في المجلس المحلي في المدينة(٥)، ومنهن من تم انتدابها من مدارس التعليم العام (٤) ، وهو ما يوضح تعدد وتنوع الوسائل التي يتم من خلالها الالتحاق بالتدريس في مدارس الفصل الواحد رغم أن هناك جهة واحدة مسؤولة عنها وهي إدارة التعليم المجتمعي بمديرية التربية والتعليم بكل محافظة.

السؤال الثاني: هل تلقيت تدريبا قبل التحاقك بهذه المدارس؟

أجابت (١١) معلمة من مركز طامية و(١٣) معلمة من الفيوم بأنهم تلقوا تدريباً قبل الالتحاق أما باقي العينة (١٨) من مركز طامية، و(١٢) من مركز الفيوم فقد أفادوا بأنهم تلقوا تدريبا بعد الالتحاق.

السؤال الثالث: ما هو نوع التدريب الذي تلقيته؟

أفادت العينة أن هناك العديد من البرامج التي تم تدريبهم عليها قبل وبعد الالتحاق بالفصول والتي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (٣)

التدريبات التي تلقتها معلمات الفصل الواحد قبل وبعد الالتحاق بالفصول

التدريب/ المركز	الوسائل التعليمية	استراتيجيات التدريس وتحضير الدروس	القرائية	تدريب مهنى	E	إدارة فصل متعدد المستويات	حل المشكلات	حاسب آلي	صعوبات التعلم
الفيوم	١٤	١٤	١٨	–	٤	١	٢	٩	١
طامية	١٦	١٨	٢٣	٧	٢	٧	٣	١٧	١

يتضح من الجدول السابق: تنوع وتعدد مجالات الدورات التدريبية التى حصلت عليها المعلمة الواحدة إلا أن معظم التركيز كان على القرائية واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وهو ما يرتبط بالناحية الأكاديمية لعمل المعلمة، كما يلاحظ أن التدريب على حل المشكلات لم يحظ باهتمام ملحوظ تبعاً لاستجابات العينة ، حيث

لم تتلق إلا (٥) معلمات من العنية تدريباً في هذا المجال والذي اقتصر على حل بعض المشكلات الاجتماعية التى تواجه الطالبات وخاصة الزواج المبكر وكيفية إقناع الأهل بترك البنت تستكمل دراستها ، رغم أهميته القصوى خاصة في مثل هذا النوع من المدارس.

السؤال الرابع: – هل ساعدك التدريب في التعامل مع ما واجهك من مشكلات؟

أجابت (٢٤) من المعلمات بنعم في مركز الفيوم، وواحدة فقط بلا، أما مركز طامية فأجابت (٢٧) بنعم وهو ما يدل على استفادة المعلمات من هذه البرامج التدريبية في علاج المشكلات الأكاديمية، وهو ما يؤكده استجابتهن على **السؤال الخامس: إذا كانت الإجابة بـ(نعم) اذكري اسم التدريب الذي تلقيتيه؟**، حيث ذكرت المعلمات أن أسماء التدريبات هي تحضير الدروس والقرائية وعمل الوسائل التعليمية والحاسب الآلي، وأن سبعة منهن ذكرن صعوبات التعلم والضغوط النفسية والزواج المبكر وتسريب البنات.

كما يغيب عن هذه البرامج التدريبية ما يتعلق بأهداف التعليم وفلسفته وكذلك بعض ما يتعلق بعلم اجتماع التربية وقضاياه ومنها الأمية والفقر وجمود بعض العادات والتقاليد وغيرها من المشكلات والقضايا التي يمكن أن تساعد المعلمة في فهم وتعرف جذور ما قد يواجهها من مشكلات.

السؤال السادس: من وجهة نظرك ما أهم المهارات والخبرات(الشخصية– التربوية– التكنولوجية– الحرفية والمهنية) التي ينبغى أن تتصف بها معلمة الفصل الواحد للتعامل مع ما يواجهها من مشكلات؟

عددت المعلمات المهارات والخبرات التي يجب أن تتصف بها معلمة الفصل الواحد، حيث جاءت استجابتن كما يوضحها الجدول التالي:

– **مهارات شخصية:** "حسن الخلق والتحلي بالأخلاق الحميدة(٤) – التواضع– الصوت الواضح والعالي(٥)– الصبر وطول البال(١٦)– التسامح(٥)–

الثقة بالنفس(٥)- الحس الفكاهي(٢) - قوة الشخصية(١٣)- الذكاء والحكمة (٣)- القرب من التلاميذ ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم(٤)- ودود وعطوف(٢)- الحب – الاهتمام – الرعاية – الانتظام- القدوة الحسنة- أسلوب الحوار- الرضا عن العمل(٢)- الثقة بالنفس(٤)- التعاون- الاحتواء – حب العمل والرغبة في تعليم الطلاب(٤)- مثقفة- اللين والحزم(٢)".

- **مهارات تربوية ومنها:** الالمام والتمكن من المادة الدراسة(١٤)- الاطلاع على ما هو جديد في مجال التخصص(٤)- القدرة على توصيل المعلومة (١١)- إدارة الفصل متعدد الصفوف(٦)- تشجيع الطلاب على المشاركة- الإلمام بكافة التخصصات الموجودة داخل الفصل واللغة الإنجليزية (٧)- التحرك داخل الفصل واللياقة(٢)- الأسلوب التربوي في التعامل(٢)- الخبرات العلمية-تطوير الذات- تلقي تدريبات باستمرار للتمكن من المادة العلمية- مراعاة الفروق الفردية(٣)- القدرة على ربط مناهج الصفوف المختلفة- مهارة التعامل مع الطلاب(٢)- مهارة التعامل مع أولياء الأمور (٢).
- **مهارات تكنولوجية** ومنها: كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة واستخدام الحاسب الآلي (١٩)- مهارة التعامل مع شبكات الانترنت- كيفية أخذ الغياب على المنصة العلمية(٩)- استخدام الشاشات التفاعلية.
- **مهارات حرفية ومهنية:** ومنها إجادة استخدام خامات البيئة العملية والتربية الفنية(٣)- الاشغال اليدوية والتربية الفنية كالخرز والخياطة(١٤)-عمل واستخدام وسائل تعليمية(٣)- الطبخ(٤).

يتضح مما سبق: تعدد الصفات والمهارات التي ذكرتها معلمات مدارس الفصل الواحد وتنوعها بين مهارات شخصية ومهارات تربوية وتكنولوجية وحرفية مهنية

، بما يدل على وعي المعلمات، كذلك نجد أن الكثيرات منهن أكدن على بعض المهارات الشخصية، كالصبر وطول البال وهو ما يتفق وطبيعة هذه المدارس التي تتعامل مع طلاب مختلفي السن وذو مستويات ثقافية واجتماعية لها خصوصية معينة وتحتاج إلى مهارات خاصة للتعامل معهم، كما أكدن على مهارة التعامل مع التكنولجيا الحديثة وخاصة الحاسب الآلي لتسهيل عملهن ولعرض فيديوهات تعليمية وتوعوية للطالبات وتسجيل الحضور والغياب وفي رصد نتائج الطالبات وتحليلها وتسجيل المكآفأت ، كذلك مهارات حرفية كالأشغال اليدوية وهو ما يتفق وطبيعة هذه المدارس باعتمدها على النواحي العملية لجذب الطالبات للتعليم باكسابهن مهنة تساعدهن على الحياة ، وتتفق الدراسة في ذلك مع دراسة كلاً من (جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥) ودراسة (البيومي وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (مسلم وآخرون، ٢٠٢٢) والتى أكدت على ضعف مستوى معلمات مدارس الفصل الواحد، نظراً لافتقادهن لمهارات مهنية وتدريسية وتخصصية لازمة للعمل بهذه المدارس.

السؤال السابع: هل لديك فكرة عن مكونات البحث التربوي الإجرائي؟

أجابت (١٢) معلمة من أفراد العينة من مركز الفيوم بنعم بنسبة(٤٨٪) و(٥) معلمات من مركز طامية بنسبة (١٧٪)، وهو ما يدل على ضعف وعي العينة بمفهوم ومكونات البحث التربوي الإجرائي.

كما طُلب من أفراد العينة الذين أجابوا بنعم ذكر هذه المكونات وهنا اختلفت تبعاً لاختلاف معرفة كل معلمة ففي مركز الفيوم حددتها إحداهن في "اختيار موضوع البحث والعينة والاستبيان" ومنهن من حددتها في العنوان والمقدمة والعناصر(الفهرس)، وقليل جداً من حددتها في "تحديد المشكلة والمقدمة والفروض واقتراح الحلول وجمع المعلومات واختبار صحتها والتوصل الى نتائج والمراجع"، كما لاحظت الباحثتان أن معظم عينة الدراسة في مركز طامية قد أجابت بلا (٨٣٪)، وأن من أجبن بنعم ذكرن أن المكونات هي "المقدمة والمشكلة والإطار النظري

والعملي"، وهذه النتائج قد ترتبط إلى حد كبير بطبيعة العينة، فمعظم عينة الدراسة في مركز الفيوم من ذوي المؤهلات العليا اللاتي قد يكن قد تعرفن على هذه الخطوات أثناء دراستهن بالجامعة، أما عينة معلمات مركز طامية فكانت معظمها من ذوي المؤهلات المتوسطة، كما لاحظت الباحثتان أن المعلمات اللاتي أجبن بنعم سواء في مركز الفيوم أو طامية من الحاصلات على دبلوم تربوي وإن هذه المعرفة حصلن عليها من الدراسة المتخصصة، **وهو ما يؤكد أن برامج التدريب التي تلقتها المعلمات لم تتطرق لهذا الموضوع ولم يتم تدريب المعلمات عليه، ومن ثم حاجتهن لتعرف خطوات إجراء البحث الإجرائي واكسابهن مهارات إجراؤه، وتتفق الدراسة في ذلك مع نتائج دراسة كلاً من (مدبولى، ٢٠١٣)، ودراسة (عبد القادر والعمري ، ٢٠١٥) والتى توصلتا إلى ضعف معرفة المعلمين بالبحث التربوي الإجرائي ، وضعف توافر مهارات البحث الإجرائي لديهم.**

السؤال الثامن: هل لديك فكرة عن كيفية كتابة تقرير عن مشكلة ما؟

أجابت معظم أفراد العينة بمركزى الفيوم وطامية بنعم، حيث أجابت (٢٣) معلمة من مركز طامية بنسبة (٧٩٪)، و(١٧) من مركز الفيوم بنسبة (٦٨٪)، وتعتقد الباحثتان أن سبب ارتفاع نسبة الإجابة بنعم هو اعتقاد المعلمات بأن كتابة تقرير يشبه كتابة مذكرة أو طلب ولا يتطلب ضرورة توافر معايير وخبرات معينة، أما من أجبن " بلا" فقد بررن سبب عدم معرفتهن بكتابة تقرير عن ما يواجههن من مشكلات هو سهولة حل هذه المشكلات وقدرتها على معالجتها دون تصعيدها، أو أنهن يتواصلن مباشرة بالمدير دون الحاجة إلى كتابة تقرير، أو تقمن بالاستعانة بزميلتهن، أو الاستعانة بالسكرتير لحل مشكلة ما.

السؤال التاسع: ما أهم المشكلات التي واجهتك أثناء أداءك لأدوارك بالفصل ؟ يرجى إعطاء مثال(خاصة بالطالبات – بزميلاتك – بالبيئة المحيطة) .

تعددت المشكلات التي ذكرتها المعلمات في مركزي الفيوم وطامية، والتي يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول (٤)

أنواع المشكلات التي تواجه معلمات مدارس الفصل الواحد

أنواع المشكلات	مركز الفيوم	مركز طامية
اجتماعية	عدم متابعة أولياء الأمور للطلاب- قلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم المجتمعي ودوره في تعليم ممن تجاوز سن القبول في التعليم العام(٧)- ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلمات(٢) -صعوبة تواجد الأولاد مع البنات في نفس الفصل-الزواج المبكر(٤) - كبر سن الطالبات الملتحقات بالفصل- أمية أولياء الآمور وخاصة الأمهات بما يؤثر على عدم مساعدتهن لأبنائهن فيما يطلب منهم من واجبات- تحرش البنين بالفتيات في حال قبول الجنسين بفصل واحد.	انعدام رغبة الطالبات بسبب الزواج المبكر(١١)- العنف والتشاجر بين الطلاب(٦)- عدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم البنات والتمييز بين الآولاد والبنات(٢)- ضعف تعاون أولياء الأمور والبيئة المحيطة(٥)- عدم احترام الأهالي للمعلمات-عدم التعاون- اعتداء ولي الأمر على احدى الطالبات- عدم التنسيق في موعد الحصص
اقتصادية	الغياب المتكرر بين البنين للعمل خارج القرية أو العمل مع أولياء الأمور في الأرض الزراعية والغياب المتكرر للبنات(٦)	عمل الطلاب – قلة رواتب ومكافآت المعلمات (٤)
أكاديمية	اختلاف المناهج عن مناهج التعليم العام ما عدا اللغة الانجليزية والتربية الإسلامية بما سيؤثر على مستويات الطلاب وتشتيتهم في المراحل القادمة (٧)- التمييز بين الطلاب- جمود المناهج وعدم تطويرها(٥)- الفروق الفردية بين الطلاب وهو ما يحتاج الى مجهود كبير لصعوبة التعامل معهم(٥)- صعوبة تعليم البنات- ضعف مستوى التحصيلي لبعض الطلاب(٢)- صعوبة تعليم بعض الطلاب وفهمهم للمعلومات- دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين وعدم جاهزية المعلمة لتعامل معهم وتنمر زملائهم بهم .	الاختلاف مع الزميلات في تقسيم المواد(٣)- ضعف انتباه وتركيز الطالبات والأحاديث الجانبية(١١)- كثرة الغياب(٢)- مياه الصرف(٢)- ضعف مستوى الطالبات(٢)- - اهمال بعض المعلمات- - الفروق الفردية(٢)-اختلاف طرق التدريس-

أنواع المشكلات	مركز الفيوم	مركز طامية
بنية تحتية	تواجد الفصول في مناطق سكنية ووسط السوق	التشويش بسبب ضيق المكان – القاء القمامة بجوار الفصل(٤)– الاعتداء على المبنى من قبل الأهالي وتخريب المبنى(٧)– الباعة الجائلين
نفسية	التنمر واستهزاء بعض الطلاب من بعضهم ويضعف ثقتهم بأنفسهم واحباطهم وعدم رغبتهم في المشاركة خوفا من استهزاء الآخرين(٦)– سلوكيات بعض الطلاب خاصة في المراحل الأولى	السرقة– عزلة وتوحد بعض الطالبات

يتضح مما سبق تعدد وتنوع المشكلات التي تواجهها معلمات مدارس الفصل الواحد بين مشكلات أكاديمية ومجتمعية ونفسية وثقافية واقتصادية، وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بتدريبهن على كيفية تناول ومعالجة هذه المشكلات بصورة عملية تساعدهن على استمرار مثل هذا النوع من التعليم الذي يسهم بصورة كبيرة في الحد من مشكلة الأمية، كذلك لاحظت الباحثتان أنه رغم تنوع المشكلات بين المركزين إلا أن هناك قاسم مشترك بينهما فيما يتعلق بضعف وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم المجتمعي وضعف تعاونهم بل قد يصل الأمر للاعتداء على الفصل وهو ما انتشر في مركز طامية وبسؤال المعلمات عن السبب ذكرن أنه تبرع من الأهالي بشرط تعيين أولادهن فيه، وفي حالة عدم تعيينهن لعدم استيفائهن للشروط يقوم الأهالي بالاعتداء على المعلمات والمبنى وهو ما يتطلب تضافر الجهود المحلية للحد من ذلك.

السؤال العاشر: تخيرى واحدة من هذه المشكلات وقومي بوصفها ؟

وذلك لقياس وعي المعلمات بالمشكلات التي تواجههن، حيث لاحظت الباحثتان في استجابات عينة الدراسة من معلمات مدارس الفصل الواحد على هذا

السؤال أن عينة الدراسة في **مركز طامية** قامت بذكر المشكلة مرة أخرى دون استطاعتهن القيام بوصفها حيث جاءت استجابتهن كما يلي: " إلقاء القمامة بالقرب من المبنى(٤)- الاعتداء على المبنى(٥)- عدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم البنات- ضعف التركيز وضعف مستوى الطالبات(٢)- غرق الدرسة بسبب فتح المصارف(٢)- الباعة الجائلين- ضعف التركيز(٢)- عدم تعاون أولياء الأمور(٢)- الزواج المبكر(٣)-العنف والتشاجر(٢) - فروق فردية- اعتداء ولي الأمر على إحدى الطالبات بسبب مشكلة مع بنته" .

أما في مركز الفيوم فرغم ضعف قدرة المعلمات على تقديم وصف محدد للظاهرة إلا أنهن حاولن تفسير الظارهرة بذكر بعض أسبابها حيث جاءت استجابتهن كما يلي:" عمالة الأطفال بما يضعف المستوى التحصيلي مع الغياب المتكرر لديهم بما يؤثر على تعليمهم وتحصيلهم بسبب العمل مع آبائهم لمساعدتهم على ظروف المعيشة (٥)- التنمر يسبب أذى نفسي للطالبات واحباط وعدم مشاركة وتفاعل خوفا من استهزاء الآخرين منه(٢)- جمود المناهج وعدم توافقها مع مدارس التعليم العام وتطورات المجتمع المحيط وهو ما يسبب فجوة بين النظامين(٣)- الفروق الفردية بين الدارسات مما يتطلب بذل مجهود أكبر واستخدام أنشطة متنوعة وصعوبة الشرح(٢)- تؤثر السلوكيات السلبية على انتباه باقي الطلاب بما يؤثر ويصعب تحصيلهم الدراسي- التحاق الطالبة في سن كبير وزواجها المبكر يسبب مشكلة في استمرارية تعليمها".

يتضح من هذه الاستجابات: ضعف قدرة المعلمات على تحديد أي مشكلة تواجهها بتحديد أسبابها وعواملها ومن ثم قدرتها على حلها وهو ما يعد جانب هام من عملها في مثل هذا النوع من المدارس، وهو ما يتطلب ضرورة تدريبها على هذه المهارة خاصة مع تعدد وتنوع ما يواجهها من مشكلات.وهو ما أكدت عليه دراسة ، وتتفق الدراسة مع ما أكدت عليه دراسة (Toulia & Avramidis,2023) من

فاعلية إكساب المعلمين مهارة البحث وحل لمشكلات كمعلمين باحثين لتطوير أدائهم المهني وتحسين المستوى الأكاديمي والاجتماعي لطلابهم.

السؤال الحادي عشر: هل حاولتى حلها بطريقة علمية؟

أجابت (١٧) من المعلمات **بمركز طامية** بنعم بنسبة (٥٨.٦٪)، بينما أجابت (٩) معلمات من **مركز الفيوم** بنعم(٣٦٪)، ومن **أجابت بلا** فقد أقرت في **مركز طامية** بأنها حلت المشكلة من خلال الاستعانة بزميلائها(٤) أو من خلال الاستعانة بأحد أفراد القرية(٢) أو باعتمادها على نفسها(٦)، أما في **مركز الفيوم** فقد ذكرت العينة التي أقرت (بلا) أنها قامت بحلها بالاستعانة بزميلتها(٢)، أو الاستعانة بالأهل أو أهل القرية(٣) واستخدام أسلوبي الشدة واللين، وعمل أنشطة تعليمية لتقليل الفجوة بين مناهج الفصل الواحد ومناهج التعليم العام، والاعتماد على النفس(١٤)، أو تقديم النصيحة لهم وذكر أحاديث للرسول (ص) حتى يتم تعديل سلوكهم السلبي.

ويلاحظ على هذه الاستجابات قصور معرفة المعلمات بمفهوم الطريقة العلمية وأن الاعتماد عليها لا يعنى الاستغناء عن الاستعانة بالأهل أو الزملاء أو الأنشطة أو تقديم النصيحة، بل أن الاعتماد على الطريقة العلمية سوف يساعدهن على اختصار الوقت والجهد والوصول الى الحل الصحيح وهو ما يتطلب احتياجهن للتدريب على هذا العمليات. وتتفق ادراسة في ذلك مع دراسة (مسلم وآخرون، ٢٠٢٢) والتى أشارت إلى افتقاد معلمات الفصل الواحد لمهارات مهنية وتدريسية وتخصصية ترجع إلى وجود قصور في برامج التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد مع غياب الدراسات المسحية للتعرف على احتياجاتهن.

السؤال الثاني عشر: ما أهم الخطوات التي اتبعتيها لحلها؟

وقد وجه هذا التساؤل للمعلمات اللاتي أجبن بأنهن اعتمدن على الطريقة العلمية في حل ما قد يواجههن من مشكلات وذلك لتعرف معلوماتهن عن هذه الخطوات، حيث ذكرت عينة الدراسة في **مركز طامية** بأن خطوات الطريقة العلمية

تمثلت في:" الاجتماع بأولياء الأمور وتوعيتهم بأهمية التعليم و توعيتهم بضرورة اكمال التعليم وعدم الزواج قبل السن القانوني(٧)- توعية المجتمع المحيط بالمدرسة- الاجتماع بالأهالي في وجود مسؤول من الإدارة أو المجلس المحلي وتم حل المشكلة(٥)- توعية أولياء الأمور بتعليم البنات والذهاب اليهم في منازلهم او الاجتماع بهم بهم في الفصل (٤)- الاتجاه إلى المجلس المحلى وتقيم شكوى ثم المعاينة من قبل المجلس المحلي وتم حل المشكلة، الاتصال بالمدير والتخفيف من المشكلة- تحذير الأهالي من اتخاذ الإجراء القانوني فاستجاب الأهالي ومنعوا الأولاد من تخريب المبنى- تدريس الطريقة النورانية والقرآئية ومساعدة أولياء الأمور- نقل الطلاب الذين قاموا بأعمال الشغب إلى أماكن أخرى في الفصل- التركيز على مستوى الطلاب الذين يعانون من ضعف التركيز وتكرار الدرس معهم".

أما في **مركز الفيوم:** "التواصل مع أولياء الأمور لمعرفة المشكلة وأخطارها وتقديم حلول لهذه المشكلة (٦)- المقدمة(٢)- فرض الفروض ووضع حلول لحلها(٣) – اختيار الحل الأنسب(٢)- معرفة سبب المشكلة (٢)- اقتراح مشاريع يقوموا بأدائها في المنزل تعويضا عن عملهم في الأراضي الزراعية- البحث في المراجع- التوصل إلى نتائج- محاولة وضع ضوابط للفصل ومحاولة ترويض الأطفال وتوعية المجتمع المحيط بأهمية الفصل – التخطيط- جمع المعلومات- الاجتماع مع أعضاء اللجان المجتمعية لطرح حلول للمشكلة وتنفيذها".

يتضح من هذه الاستجابات ضعف معرفة المعلمات بخطوات الطريقة العلمية، وأنهن قمن فقط بشرح ما قاموا به من ممارسات لمحاولة حل ما قد يواجههن من مشكلات كم أن هناك من لم تذكر هذه الخطوات وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بهذا الجانب بما قد يساعدهن على التغلب على ما قد يواجههن من مشكلات بصورة علمية بأقل وقت وجهد.

أما السؤال الثاني عشر ممن أجاب بلا على حلها بطريقة علمية والذي نص على: كيف قمت بحلها (اعتمدت على نفسك– استعنت بزميلتك أو مشرفيك أو أحد أفراد القرية؟

أجابت عينة الدراسة **بمركز طامية** بأنها " استعانت بزميلاتها (٤) – استعانت بأحد أفراد القرية (٢)– اعتمدت على نفسها (٦)"، **أما عينة الدراسة بمركز الفيوم** بأنها: "اعتمدت على نفسي بتقديم النصيحة (١٧) –الاستعانة بزميلتي ومشرفي (٥)– والشدة واللين مرة– الاستعانة بالأهل – عمل الأنشطة التي تقلل الفجوة بين مناهج الفصل الواحد ومناهج التعليم العام– محاولة التوازن بين المناهج – محاولة تزويد الطلاب بمعلومات مساوية لما يتلقونه أقرانهم في التعليم العام– أحد أفراد القرية(٢)– ارشادهم بذكر أحاديث للرسول(ص) حتى يتم الانتهاء من سلوكهم السلبي (٢) – حل المشكلات قبل تصاعدها وتفاقمها ومحاولة الإعداد لها من البداية– كيفية مواجهة المشكلات وحلها في أقل وقت".

يتبين من الإستجابات السابقة بأنها كلها اجتهادات شخصية من المعلمات من واقع خبراتها وتعاملها مع أهل القرية ومعرفتها بعاداتهم وتقاليدهم وهو ما يعد ميزة كبيرة تساعد المعلمات على التعامل ما قد يواجههن من مشكلات، غير أنه من الملاحظ وجود توافق كبير بين استجابات المعلمات ممن ذكرن حلها بصورة علمية وممن ذكرن أنهن لم يعتمدن على الطريقة العلمية وهو ما يؤكد ضعف معرفة المعلمات بحطوات الطريقة العلمية وتماثل استجابات جميع المعلمات.

السؤال الثالث عشر: كيف جمعتي معلومات عن المشكلة؟

ذكرت عينت الدراسة **بمركز طامية** أنهن جمعن المعلومات من: "الأهالي وأولياء الأمور والطلاب(٥)– من خلال التدريس(٢)– من الواقع(٧)، أما في **مركز الفيوم** فقد جمعن المعلومات من: " ملاحظة غياب الطلاب (المتكرر) وخروجهم للعمل وعدم التزامهم مما أثر على تحصيلهم(٣)– عن طريق اللجنة المجتمعية(٢)–

التعامل مع الداراسات والطلاب(٤)- المشكلة واضحة للكل بسبب سلوكيات الطلاب وأولياء الأمور أو الغياب المتكرر من الفصل لكثرة المشاكل في منزلها(٢)- المجتمع المحيط(٢)".

يلاحظ من هذه الاستجابات السابقة أنها جميعا ارتكزت على الواقع المعاش وخبرات المعلمات وهو ما يتطلبه إجراء بحوث الفعل، غير أنها تجاهلت تماماً الرجوع إلى المصادر العلمية التي تثري المشكلة وتساعد في تحديدها ومعالجتها بطريقة صحيحة.

أما السؤال الثالث عشر: ممن أجاب بلا على حلها بطريقة علمية والذي نص على: وكيف استفدت من هذه المشكلة في مهنتك؟

أجابت عينة الدراسة **بمركز طامية** بأنها استفادت في التقريب بين الطلاب الجدد، أما في **مركز الفيوم** فقد استفادت من خلال: "الاعتماد على النفس وتطوير الذات لمواجهة المشكلات(٤) – الاعتماد على النفس وتطويرها وعمل الأنشطة الجديدة لتحقيق التوازن بين المناهج وتقلل الفجوة بين الطلاب في الفصل الواحد وأقرانهم في التعليم العام(٣)- تعرف كيفية البحث عن المعلومات- تعرف كيفية تعديل سلوك اجتماعي سلبي- محاولة المساواة بين التلاميذ وتكافؤ الفرص- عدم تكرار الخطأ واستقبال تعدد المستويات والاكتفاء بمستوى واحد مع طلاب أكبر- محاولة القراءة عن الموضوع وكيفية تصحيحه ومنعهم من هذه السلوكيات"، ومن ثم فقد أقرت المعلمات بأهمية ما يواجههن من مشكلات في تطويرهن مهنيا وهو ما قد يعد مدخلا لحثهن على تعرف منهجية بحوث الفعل كطريقة لتنميتهن مهنيا واجتماعيا.

السؤال الرابع عشر: هل قمت بوضع خطة لحل المشكلة؟ إذا كانت الاجابة بنعم فاذكري مكونات الخطة، وإذا كانت الإجابة بلا فلماذا؟

أجاب (١٧) من أفراد العينة **بمركز طامية** بنعم وهن جميع من حاولن حلها بطريقة علمية، كما ذكرن أن مكونات الخطة تمثلت في: " الذهاب إليهم في المنزل وإعطائهم النصائح حول أهمية تعليم البنات– الاجتماع بأولياء الأمور وطلب المساعدة منهم لحل المشكلة(٣) – التنبيه على أفراد القرية بعدم إلقاء القمامة– التعاون بين المعلمات والطلاب لتنظيف المدرسة(٢) – توعية أولياء الأمور برعاية أبنائهم في المنزل والتركيز على ضعف مستواهم وإعطائهم دروس(٤)– استخدام الثواب والعقاب(٢)– وإعطاء ومكافآت وعمل الإمتحانات– تبليغ المركز والمسؤولين بذلك وتم حلها وديا– إعطاء الواجبات – ومنهن من لم تذكر المكونات(٥)" .

أما في **مركز الفيوم** فقد أجاب (٧) بنعم و(٢) بلا، حيث ذكرن أنهن لم يضعن خطة لسهولة حلها، أما من ذكرن نعم فقد حددت مكونات الخطة في: "الاجتماع معهم وعقد ندوات للتوعية بأهمية التعليم المجتمعي ودوره في التقليل من الأمية والجهل في المجتمع– الاجتماع مع أولياء الأمور بمصاحبة المشرف وطرح المشكلة وأخطارها واقتراح حلول لها وتنفيذ وتطبيق الحلول(٤)– معرفة المشكلة ومحاولة حلها(٢)– عقد مجلس الآباء وأولياء الأمور– وضع ضوابط العمل".

يتبين من هذه الاستجابات ضعف معرفة المعلمات بمفهوم الخطة ومكوناتها وأن استجابتهن قد اقتصرت على إجراءات قمن بعملها للتعامل مع المشكلة، وهو ما يتوافق مع إجابتهن على السؤال الثاني عشر .

أما السؤال الرابع عشر: لمن أجابن بلا على حلها بطريقة علمية والذي نص على: وما الصعوبات التي تواجهك في حل هذه المشكلة؟ (صعوبات خاصة بالوقت– المناخ العام– الزميلات– الطالبات)؟

ذكرت عينة الدراسة **بمركز طامية** أن أهم الصعوبات تمثلت في : " عدم الاهتمام من قبل الأهالي- المناخ العام (٧)"، أما في **مركز الفيوم** فتمثلت الصعوبات في " عدم تجاوب بعض الطلاب وعدم الاستجابة للنصائح- يحتاج عمل الأنشطة إلى وقت طويل لحل المشكلات- صعوبات خاصة بالطالبات وصعوبة تلقينهم وفهمهم للمعلومات والأنشطة المقترحة من المعلمات(٧)- تشتت الطلاب (٢)- قلة وعي أولياء الأمور- ضيق الوقت(٧)- عدم توافق وقت الدراسة مع بعض الطلاب- صعوبة توظيف المعلومات نظراً لعدم مناسبتها للطلاب - وجود فروق فردية بين الطلاب- فوضى المناخ العام(٣)- ضعف استجابة الطلاب- تحتاج إلى وقت كبير لتعديل سلوكيات الطلاب".

وهو ما يدل على تنوع وتعدد الصعوبات التي تعوق حلها للمشكلات ما بين اجتماعية وتعليمية وثقافية، كما يتبين أن هناك بعض التداخل في طرح المعلمات للصعوبات التي قد تواجهها مع المشكلات التي ذكرتها سابقا.

السؤال الخامس عشر: هل قمت بتنفيذ الخطة:

أجاب (١٧) من أفراد العينة **بمركز طامية**، و(٧) من **مركز الفيوم** "بنعم" وهن من أقرن بوضع الخطة بالمركزين، بينما ذكرت (٢) من مركز طامية بلا وهن ممن أقرن بعدم وضعهن الخطة ومن ثم اتسقت إجابة هذا السؤال مع السؤال السابق.

السؤال السادس عشر: إذا كانت الإجابة بـ(نعم) هل قمت بمناقشة النتائج مع زميلاتك أو طالباتك بعد تنفيذ خطتك؟

أجابت جميع أفراد العينة (١٧) بمركز طامية ممن ذكرن أنهن أعددن خطة علمية لحل المشكلة (بنعم)، كما أقرن بأنه: " تمت مناقشة النتائج وأخذ الآراء بين المعلمات والطلاب لحل المشكلة- مناقشة النتائج مع زميلاتها في الفصل الواحد لوضع حل جاد للمشكلة ووضع مجموعة من الإجراءات والمقترحات لحل المشكلة مع

وضع قواعد لعدم تكرارها (١٢)- ومناقشة الطلاب لحل المشكلة(٣)- الاجتماع ومناقشة أولياء الأمور(٣)، بينما أجابت (٦) معلمات من مركز الفيوم ممن ذكرن أنهن أعددن خطة علمية لحل المشكلة (بنعم)، و(٣) بلا وبررن عدم مناقشتهن النتائج بأنها لم تحل، كما يتبين من الاستجابات السابقة ضعف تفرقة المعلمات بين مناقشة النتائج ووضع حل للمشكلة وتداخل هذه المفاهيم معهن مما يتطلب الاهتمام بهذا الجانب عند التخطيط لبرامج تدريبية لتطويرهن مهنيا.

السؤال السابع عشر: هل استفدت من النتائج في تطوير خططك المستقبلية؟ نعم( ) لا( )

أجاب جميع أفراد العينة (١٧) بمركز طامية ممن ذكرن أنهن أعددن خطة علمية لحل المشكلة و(٩) بمركز الفيوم (بنعم)، وهو ما يتوافق وإجابة التساؤل رقم (١٣) من استجابات المعلمات ويؤكد على إمكانية الاستفادة من تدريبهن على التعامل مع هذه المشكلات في تطويرهن مهنياً.

- **خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:**

في ضوء ما سبق طرحه يمكن استخلاص أهم نتائج الدراسة الميدانية في:

- هناك تعدد وتنوع للوسائل التي يتم من خلالها الالتحاق بالتدريس في مدارس الفصل الواحد رغم أن هناك جهة واحدة مسؤولة عنها وهي إدارة التعليم المجتمعي بمديرية التربية والتعليم بالفيوم.
- أن برامج التدريب التي تلقتها المعلمات قبل وأثناء التحاقها بفصول مدارس الفصل الواحد لم تتطرق لمفهوم ومكونات البحث التربوي الإجرائي ومن ثم ضعف خبرة المعلمات عينة الدراسة بهذه المفاهيم .
- تعدد وتنوع المشكلات التي تواجهها معلمات مدارس الفصل الواحد بين مشكلات أكاديمية ومجتمعية ونفسية وثقافية واقتصادية، وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بتدريبهن على كيفية تناول ومعالجة هذه المشكلات، نظراً لأهميتها في تطويرهن

مهنياً وهو ما قد يعد مدخلاً لحثهن على تعرف منهجية بحوث الفعل كطريقة لتنميتهن مهنياً واجتماعياً.

- وجود قصور في الجدارات المهنية التي يجب أن تتميز بها معلمات مدارس الفصل الواحد، والتي يمكن تقسيمها في ضوء ما جاء من الدراسة النظرية إلى:

- **ضعف الجدارات الشخصية ومنها:** رغم تميز معلمة الفصل الواحد باعتبارها أنها أحد أبناء القرية وبتعاملها مع أهل القرية بمعرفتها بعاداتهم وتقاليدهم بما قد يساعدها على حل ما قد يواجهها من مشكلات إلا أنها لقصور خبراتها ومهاراتها في تعرف أسباب وعوامل وجود هذه المشكلات.
- **ضعف الجدارات المهنية والفنية ومنها:** ضعف قدرة المعلمات على تحديد أي مشكلة تواجهها بتحديد أسبابها وعواملها ومن ثم ضعف قدرتها على حلها والذي يعد جانب هام من عملها في مدارس الفصل الواحد، كما يتطلب ضرورة تدريبها على هذه المهارة خاصة مع تعدد وتنوع ما يواجهها من مشكلات– قصور معرفة المعلمات بمفهوم الطريقة العلمية في حل المشكلات رغم أهميتها في تحديد المشكلة واختصار الوقت والجهد والوصول الى الحل الصحيح وهو ما يتطلب ضرورة تدريبهن على هذا العمليات– ضعف معرفة المعلمات بخطوات الطريقة العلمية، بما يتطلب ضرورة الاهتمام بهذا الجانب لمساعدتهن على التغلب على ما قد يواجههن من مشكلات بصورة علمية بأقل وقت وجهد– ضعف تفرقة المعلمات بين مفهومي مناقشة النتائج ووضع حل للمشكلة وتداخل هذه المفاهيم معهن مما يتطلب الاهتمام بهذا الجانب عند التخطيط لبرامج تدريبية لتطويرهن مهنياً– ضعف معرفة المعلمات بمفهوم الخطة ومكوناتها وأن استجابتهن قد اقتصرت على إجراءات قمن بعملها للتعامل مع المشكلة.

- **ضعف الجدارات الإنتاجية ومنها:** ضعف اعتماد المعلمة في تجميعها للبيانات إلى الرجوع إلى المصادر العلمية التي تثري المشكلة وتساعد في تحديدها ومعالجتها بطريقة صحيحة واعتمادها فقط على الواقع المعاش وخبراتهن.
- **ضعف الجدارات القيادية ومنها:** تنوع وتعدد الصعوبات التي تحول دون قدرة المعلمة على إدارة الفصل متعدد المستويات وحلها للمشكلات التى تواجهها ما بين اجتماعية وتعليمية وثقافية.

وهو ما يتطلب تنمية هذه الجدارات والعمل على إثرائها من خلال تدريب المعلمات على منهجية بحوث الفعل وهو ما سيتناوله البحث في المحور التالي كما يلي:

المحور الرابع: أهم الآليات التي يمكن استخدامها لتوظيف بحوث الفعل كمدخل لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد بمحافظة الفيوم

نظراً لأن بحوث الفعل تعد بحوثاً اجتماعية تنفذ من خلال الممارسين وأعضاء المجتمع والمستفيدين، كما أنها تعالج مشكلات واقعية مباشرة لا بهدف إضافة معلومات وإنما بهدف تحسين عمل للمواقف، وتستند إلى أن خير من يتصدى للمشكلات هو من يعايشها ويواجهها لأنه أقدر الناس على الإحساس بها، لذا فقد وجب تدريب وتعريف معلمات مدارس الفصل الواحد بهذه المنهجية نظرا للطبيعة الخاصة بهذه المدارس التي تعني بتوصيل الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، كما أنها تسهم في إكساب المعلمات العديد من الجدارات اللاتي يفتقدن إليها كما جاءت نتائج الدراسة الميدانية، ومن ثم يقترح البحث الحالي عدداً من الآليات بحيث يشترك في تنفيذها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع :

- **كلية التربية** : بحيث تعمل على تزويد وإعداد المعلمات بالمعارف والمهارات والخبرات التي تمكنهم من تطبيق وتنفيذ بحوث الفعل.

- **كلية الزراعة:** فهدف هذه المدارس هو إعداد الطلاب للحياة، وحيث أن طبيعة محافظة الفيوم محافظة زراعية فلابد من تزويد المعلمات ومن ثم الدارسين بالخبرات والمهارات التي يحتاج إليها المجتمع، كما قد تكون عنصر جذب لهم للدراسة.
- **كلية التربية النوعية:** لتدريب المعلمات على الحرف والمهارات التي تهدف هذه المدارس إلى اكسابها لطالباتها وهو تقديم تعليم مهني يقترن فيه الجانب النظري بالعملي، كما يمكن أن تشترك معها هنا كلية الزراعة بتدريب المعلمات على أنشطة مهنية تتوافق وطبيعة المحافظة كصناعة منتجات الألبان وتربية الحيوان والأسماك.
- **كلية الطب:** من خلال قسم الطب المجتمعي لتوعيتهن بالمخاطر والأمراض التي توجد في البيئات الزراعية جراء استخدام المبيدات الحشرية أو مخاطر التعامل مع الطيور والحيوانات وكيفية وقاية أنفسهم منها.

وهكذا تصبح هذه المدارس جاذبة كما تحاول تحقيق أهدافها بإعداد طلابها مهنياً واجتماعياً وعلمياً، ومن ثم سد منابع الأمية وتحقيق مبدأ التعليم للجميع في المناطق النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية، ويمكن تحديد الآليات التي يمكن من خلالها تدريب معلمات مدارس الفصل الواحد على منهجية بحوث الفعل في الخطوات الآتية:

أولا: نشر ثقافة بحوث الفعل: وجعلها جزء لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية من خلال :

-عرف أهميتها في حل المشكلات التعليمية، بإطلاع المعلمة على البحوث المرتبطة بمنهجية بحث الفعل وتوعيتها بدور بحوث الفعل في تحسين أدائها المهني وتطويرها باستمرار باعتباره أحد مداخل تحسين العملية التربوية.

- العمل على نشر بحوث الفعل المتميزة والناجحة التي قامت بها المعلمات لمواجهة مشكلات تعليمية فعلية تم حلها والتغلب عليها بنجاح على موقع وزارة التربية والتعليم لتعميم الفائدة منها ونشرها على نطاق أوسع.

– عقد ندوات تثقيفية وورش عمل عن ماهية بحوث الفعل وأهميتها وفلسفتها وأهدافها ودورها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمة ومعالجة ما قد يواجهها من مشكلات مجتمعية في هذه الفصول ومن ثم تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه المنهجية.

ثانيا: تدريب المعلمات على منهجية بحوث الفعل قبل إلتحاقهن بالعمل في مدارس الفصل الواحد: وتتمثل في :

–أن تكون هناك معايير محددة لقبول المعلمات في المدارس ذات الفصل الواحد بحيث يكون منها حصولها على مؤهل تربوي عال واجتيازها التدريبات والاختبارات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، بحيث يتم تدريبها على مهارات متعددة ومنها مهارة إجراء بحوث الفعل.

– ألا تقتصر البرامج التدريبية على الناحية الأكاديمية فقط بل يجب أن تتعداها إلى مهارات أخرى من خلال تعريف المعلمات ببعض القضايا المجتمعية لتعريفهن بجذور المشكلات وأسبابها وتداعياتها على المجتمع ومن ثم تعزيز قدراتهن على تحديد المشكلة والتعامل معها وهو ما ينمي لديهن بعض الجدارات الشخصية والفنية والقيادية.

– إنشاء قسم بكليات التربية أسوة بكلية التربية جامعة الزقازيق لإعداد معلمات مدارس الفصل الواحد في مصر نظرا لأهمية هذا النوع من الفصول خاصة في ظل ما يعتري مدارس التعليم النظامى من قصور كمي وكيفي يسهم في تسرب الطلاب.

– تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتنميتهن مهنياً وتدريبهن على الجدارات التي تنقصهن.

– إعداد وتدريب موجهي مدارس الفصل الواحد على تعرف فلسفة وأهداف هذه المدارس ومن ثم تحسين قدرتهم على معاونة المعلمات على أداء دورهن تجاه الطالبات، كذلك تدريبهم على منهجية بحوث الفعل لنقلها إلى المعلمات.

ثالثاً: تدريب المعلمات اللاتي تعملن حالياً بمدارس الفصل الواحد على منهجية بحوث الفعل: وتتمثل في اكساب المعلمة لمعايير إعداد وتطبيق بحوث الفعل ومنها تدريب المعلمة على:

- مهارة التأمل وفهم العلاقة بين الظاهرة وسياقها الثقافي والعناصر المكونة لها لتنمية جداراتها الشخصية.
- مهارة كتابة وإعداد تقرير نهائي وإلمامها بأساليب جمع البيانات والتعامل مع مصادر المعرفة المختلفة وكيفية توثيق المراجع، كذلك مهارة استخدام التكنولوجيا المتطورة للوصول الى مصادر المعرفة المتنوعة ومن ثم تنمية جداراتها الشخصية والفنية.
- مهارة اختيار مشكلات حقيقية وواقعية وتحديد المشكلة التي تواجهها وتعرف عناصرها وصياغتها صياغة علمية صحيحة ومن ثم مساعدتها على معالجتها بطريقة صحيحة وهو ما قد يسهم في تنمية جدارتها الشخصية والفنية والقيادية.
- مهارة التقويم الذاتي لتعرف مواطن الضعف في الأداء والعمل على تقويتها لتنمية مهاراتها الشخصية والإنتاجية.
- اكسابها معايير إعداد وتطبيق بحوث الفعل ومنها تعرف خطوات إجراء البحث الإجرائي وإكسابها مهارات إجراؤه من خلال تنمية قدرتها على فرض الفروض واختبار صحتها، ومن ثم توفير فرص لتحسين أدائها وتعزيز رغبتها في فهم حاجات الطلاب التعليمية وتحسين الممارسات التدريسية وتنمية قدرتها على التفكير الابتكاري لتقديم حلول ومقترحات للمشكلات المطروحة ومن ثم تنمية جداراتها الشخصية والفنية والإنتاجية.
- بعض المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع طلاب هذه المدارس ومشكلات المجتمع التي توجد فيه لتنمية جداراتها الشخصية.

- عقد ما يشبه سيمنارات بين معلمات كل مركز شهرياً لعرض ما واجههن من مشكلات واستخدام منهجية بحوث الفعل التي تتميز بالطبيعة التشاركية التعاونية بين المعلمين، وتعتمد على النقد التأملي والنقد الجدلي الحواري بما يسهم في تحسن أدائها ومعتقداتها ووعيها، كذلك تنمية العلاقات الإنسانية الصحيحة بين المعلمات من خلال اللقاءات والمحادثات الشخصية والحوارات والمسؤوليات المشتركة ومن ثم اكسابها العديد من الجدارات الشخصية والقيادية والإنتاجية.
- تدريب المعلمات على كيفية وضع حلول لهذه المشكلات واختبارها ومناقشة نتائجها مع زميلائها أو المستفيدين من المجتمع المحيط لتنمية جداراتها القيادية والفنية.
- حل المشكلات والصراعات التي قد تنشأ بين المعلمات بطريقة ودية وموضوعية وإتاحة الفرصة للمعلمات للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ومن ثم تنمية مهاراتهن الشخصية والقيادية.
- اعداد خريطة بحثية للبحوث الإجرائية تشارك في وضعها معلمات مدارس الفصل الواحد والمشرفون وتنطلق من مشكلات فعلية وتوضع لها أولويات وهو ما يساعد على تنمية جداراتهن القيادية والفنية والشخصية والإنتاجية.

المراجع

١.إبراهيم، إبراهيم محمد علي(٢٠٢٣) : الجدارات المهنية اللازمة للطالب المعلم بجامعة الأزهر في ضوء متطلبات سوق العمل: تصور مقترح، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج (١) ، ع (٤٧) ، ص ص ٤٢٩-٤٩٣.

٢.أحمد، أمل على محمود سلطان (٢٠١٨) : الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج ، ع (٥٦) ، ص ص ٣٤- ١٢٦.

٣.بخاري ، خلود إسحاق إبراهيم (٢٠١٩) : دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض ، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط ، المجلد(٣٥) ، العدد(٨) ، الجزء الثاني ، ص ص ٥٤٤ – ٥٥٩.

٤.البيومي ، سحر أحمد –نصر ، نوال أحمد – محمد ، مايسة على (٢٠١٦): تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول ، مجلة البحث العلمي في التربية ، كلية البنات –جامعة عين شمس ، العدد (١٧) ، ص ص ٢٣٧-٢٧٧.

٥.جمال الدين ، نادية(٢٠١٤): بحوث الفعل (العمل) المدرسة كمجتمع للمعلمين الباحثين ، في مدخل إلى مناهج البحث في التربية البحوث الكيفية / بحث الفعل، معهد البحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، تاريخ الدخول (٢٠٢٣/٥/٢٢) متاح على: https://www.scribd.com/document

٦.جمال الدين، نادية يوسف – عبدالشافي، دينا حسن محمد، عتمان، فاطمة محمد(٢٠١٥) : المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس الفصل الواحد، العلوم

التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج (٢٣) ، ع(٣) ، ص ص ٦٣٧-٦٦٦.

٧.جمهوية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) : التوجهات المدارس الفصل الواحد ، ٢٠٠٠/٢٠٠١، القاهرة ، مطبة الوزارة .

٨.جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية التعليم (١٩٩٣) : قرار زاري رقم (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣بشأن إنشاء مدارس الفصل الواحد ، مادة (٣) .

٩.حسن ، محمود محمد(٢٠١٤) : بحوث الفعل والإصالح المدرسي ،تطور برنامج بحوث الفعل بكلية التربية جامعة اسيوط ، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان" تطوير المناهج رؤى وتوجهات "، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة .

١٠.خليل ، فيفي أحمد توفيق ، بحوث الفعل ودورها في تحسين الممارسات التعليمية 30-08-2019، كلية التربية ، سوهاج ، تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٩/١٥ ، متاح على :
https://staffsites.sohag-
?p=posts١٠٠٥٥univ.edu.eg/stuff/posts/show/

١١.ديفيد ، جرينوود – ومورتين ، ليفين(٢٠١٦) : المدخل إلى بحوث الفعل: البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي، ترجمة هشام سيد عبد المجيد ، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

١٢.زغلول، برهامي عبدالحميد ، أحمد، أسمى إسماعيل(٢٠١٩): الحوسبة السحابية كمدخل لتطوير الجدارات التدريسية لدى طلاب شعبة التعليم التجاري بكلية التربية في ضوء المعرفة الرقمية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا ، مج (٧٤)، ع(٢) ، ص ص ٣٨٨-٣٩٩.

١٣. سالم، عبدالمعين سعد الدين هندي(٢٠٠٢) : بعض معوقات مدارس الفصل الواحد للفتيات بمحافظة سوهاج :دراسة ميدانية، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ج (١٧) ، ص ص ١٥٧-١٩٣.

١٤. سليمان ، هالة عبد المنعم أحمد (٢٠١٣): التنمية المهنية المبنية على الجدارات لمعلمي بعض مدارس اللغات التجريبية المتكاملة في مصر: دراسة تحليلية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مج(١٩)، ع(٣) ، ص ص ٦٧٧- ٧٣٢.

١٥.الشخيبي ، علي السيد – الإتربي ، هويدا محمود (٢٠١٧) : بحوث العمل "طريقة لتنمية الكفاءات البحثية لدى المعلمين: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، ع(١٧٤)، الجزء الثاني – يوليو، ص ص ٥٢٣-٥٦٤.

١٦. الشوربجي، هند سيد أحمد (٢٠٢٠) : برنامج مقترح لتنمية الجدارات الإدارية لدى قيادات التعلم الثانوي التجاري الداعمة لتعليم الطالب ريادة الأعمال ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية جامعة عين شمس، ج (٤) ، ع (٤٤)، ص ص ١٥-١٢٩.

١٧. صابر ، مشيرة إبراهيم (٢٠١٧): صيغ تعليم الفتيات في المناطق المحرومة من التعليم في مصر لعلاج مشكلة التسرب ، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، تصدر عن مؤسسة د.حنان درويش للخدمت اللوجيستية والتعليم التطبيقي، مصر ، ع (٦) ، ص ص ١٢٤- ١٤٦.

١٨. الطوخي، هيثم محمد إسماعيل – عوض الله، إبراهيم الدسوقي(٢٠١٦) : توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم: تصور مقترح، مجلة الثقافة والتنمية ، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج ، السنة (١٦) ، ع(١) ، ص ص ٣١٥-٣٦٢.

١٩. العاصي، نهى (٢٠١٩) : توظيف بحوث الفعل في تحسين إدارة القيادات النسائية للصراع التنظيمي في بيئة العمل الجامعية، مجلة الإدارة التربوية ،

الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدرة التعليمية ، العدد(٢٢) ، ص ص ١١١-٢٨٠.

٢٠. عبد القادر، محمد عبد القادر– العمري ، عامر سهيل (٢٠١٥) : مدي توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار – سلطنة عمان، مجلة كلية التربية– جامعة بنها ،ع(١٠٣) ، ج(٢) ، ص ص ١٣٩-١٦٢.

٢١. عبد اللطيف، شيماء خليفة وآخرون (٢٠٢٠) : دور مدارس الفصل الواحد في تمكين المرأة الريفية لتحسين نوعية الحياة ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسوان ، ع (٣٥) ،ص ص ١٨-٣٩

٢٢. عبدالعظيم، محمد أحمد(٢٠٢١) : أطر الجدارات الرقمية المهنية للمعلمين في برامج الإعداد التنمية المهنية: دراسة مقارنة بين بعض دول الاتحاد الأوروبي وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية المقارنة والدولية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (٧) ، ع (١٦)، ص ص ١١-٢٤٦.

٢٣.عطيفة ، حمدي أبو الفتوح (٢٠٠٧) : بحوث العمل طريق الى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية ، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٢٤. على ، أميرة عبد الله حامد (٢٠١٧) : بحوث الفعل مدخل للتنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي " دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية "، مجلة تطوير الأداء الجامعي ، جامعة المنصورة ، مجلد (٥) ، ع (٥) ، ص ص ١٣٣-١٨٣.

٢٥. عمارة، جيهان السيد و الطاهر، رشيدة السيد أحمد(٢٠١٧): اعداد المعلم كباحث بكليات التربية باستخدام بحوث الفعل دراسة استطلاعية ،دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان – كلية التربية،مج (٢٣) ،ع (٢) ، ص ص٤٩-١٢٨.

٢٦. علي ، هيام عبد الرحيم أحمد (٢٠١٧) : البحوث الإجرائية مدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم قبل الجامعي " دراسة ميدانية " ، مجلة تطوير الأداء الجامعي ، جامعة المنصورة ، مج (٥) ، ع (٢) ، ص ص ٢٣-٦٦.

٢٧. العنزي، أمل بنت فهد (٢٠٢٢): الجدارات الوظيفية اللازمة لقائدات مدارس التعليم العام بمدينة حائل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، الأردن ، ص ص ٢٤٩-٢٨٤.

٢٨. غنايم ، مهني(٢٠١٩) : "إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة رؤى وممارسات"، بحوث الفعل ودورها فى التنمية المهنية للمعلم فى عصرالمعرفة، المؤتمر الثالث عشر (الدولي الأول) لكية التربية جامعة طنطا، ٤-٥ مارس ٢٠١٩، تاريخ الدخول ٢٠٢٣/٢/١٥، متاح على :
https://www.academia.edu/٣٨٦٢٥٦٤٨/%D٨٦%٩D%٧B%٨/%D٨٦%٩D%٧B%٨A%٧D%٧B%٨D

٢٩. الفضالي ، محمد محمد بيومي(٢٠٢١): متطلبات تطبيق بحوث الفعل في التعليم الجامعي كلية التربية أنموذجا، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد (٤٥) ، ج (٢)، ص ص ١٥-٧٦

٣٠. محمود ، إيمان أحمد هاني (٢٠١١) : تطوير مدارس الفصل الواحد للفتيات في ضوء الاحتياجات التربوية المتجددة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، مصر.

٣١.مدبولي ، محمد عبد الخالق (٢٠١٣) : إدراك المعلمون للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني :دراسة ميدانية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، مج،٣٣ ع٢ ص ص٥١-٧٨.

٣٢. مسلم، عطيات إبراهيم أحمد، سمحان، منال فتحي، عياد، أحمد محمود حسن(٢٠٢٢) : تطوير بيئة التعلم في مدارس الفصل الواحد بمحافظة المنوفية في ضوء معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، مجلة كلية التربية–جامعة المنوفية ، مج(٣٧)، ع(٣)،الجزء الأول ، ص ص ٢٧٢–٣١٦.

٣٣.يوسف ، سلوى حلمي محمد و آخرون (٢٠٠٦) : التنمية المهمية لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء المتغيرات المجتمعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف، مصر .

34. Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional* Development in Education, 49(2), 210-224.

35. Dancis, J. S., Coleman, B. R., & Ellison, E. R. (2023). Participatory action research as pedagogy: Stay messy. *Journal of Participatory Research Methods*, *4*(2).

36. George, T. (2023). What Is Action Research? | Definition & Examples, available on (22/7/2023): https://www.scribbr.com/methodology/action-research/.

37. Ferrance, E. (2000). Action research. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.

38. Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. Issues in Educational research, 23 (2), 151-163.

39. Hrastinski, S., Olofsson, A. D., Arkenback, C., Ekström, S., Ericsson, E., Fransson, G., & Utterberg, M. (2019). Critical imaginaries and reflections on artificial intelligence and robots in postdigital K-12 education. *Postdigital Science and Education*, *1*, 427-445.

40. Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2010). Action research in healthcare. Sage.

41. Mills, G. E. (2011). Action Research: A Guide for the Teacher Researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson. On(17/5/2023): https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1690510

42. Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. International handbook of research in professional and practice-based learning, 107-137.
43. Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. Computers & Education, 146, 103752.
44. O'Siochru, C., Norton, L., Pilkington, R., Parr, E., Anderson, B., & Maslen, J. (2021). Action learning: how can it contribute to a collaborative process of pedagogical action research?. Educational Action Research, 29(2), 191-205.
45. Pehoiu, G. (2019). Percept of teachers regarding integration of education for environment and sustainable development in primary schools. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 11(2), 256-269.
46. Tovkanets, O. (2017). Forming Professional Competency of Education Managers in Central European Countries, Comparative Professional Pedagogy,7(1), Pp. 75-80.
47. Toulia, A., Strogilos, V., & Avramidis, E. (2023). Peer tutoring as a means to inclusion: A collaborative action research project. Educational Action Research, 31(2), 213-229.

الملاحـــــــــــــق

ملحق رقم (١)

أسماء السادة المحكمين

١- أ.دآمال جمعة عبد الفتاح- أستاذ المناهج وطرق تدريس الفلسفة وعميد كلية التربية جامعة الفيوم

٢- أ.د محمد أحمد حسين ناصف – أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية- جامعة الزقازيق

٣- أ.د محمد إبراهيم عطوة أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية جامعة المنصورة.

٤- أ.د نجوى يوسف جمال الدين أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي كلية – الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

٥- أ.د/ يوسف سيد محمود- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية وعميد كلية التربية الأسبق- كلية التربية- جامعة الفيوم

ملحق رقم (٢)

خطاب التطبيق

السيدة الاستاذة / وكيل وزارة التربية والتعليم بمحافظة الفيوم

تحية طيبة وبعد،،،،،،

برجاء تيسير مهمة السيدة الدكتورة / علا عبدالرحيم احمد الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة الفيوم والسيدة الدكتورة/ فيفيان فتحي باسيلي مدرس أصول التربية تخصص أصول التربية بكلية التربية جامعة الفيوم في الحصول على إحصائيات خاصة بأعداد مدارس الفصل الواحد وتوزيعها على مراكز محافظة الفيوم، وكذلك تيسير مهمتهما فى تطبيق أداة بحث بعنوان:

((بحوث الفعل مدخلاً لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات الفصل الواحد دراسة حالة محافظة الفيوم))

مكان التطبيق :

- مدارس الفصل الواحد بمراكز محافظة الفيوم

عينة التطبيق:

- معلمات مدارس الفصل الواحد بمراكز محافظة الفيوم.

الأدوات التى سيتم تطبيقها:

- استمارة مقابلة لمعلمات الفصل الواحد بمحافظة الفيوم

زمن التطبيق:

- خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الاحترام

المختص (أ/ أسماء حبشى سيد) — رئيس القسم (أ/ محمد قرنى قرنى) — مدير إدارة الدراسات العليا (أ/ على أبوطالب عبدالمطلب)

وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث (أ.د/احمد على ابراهيم خطاب)

عميد الكلية (أ.د/ آمال احمد عبدالفتاح)

ملحق رقم (٣)

(أداة الدراسة الميدانية)

استمارة مقابلـة لمعلمـات الفصـل الواحد بمحافظة الفيوم

تقوم الباحثتان بدراسة بعنوان " بحوث الفعل مدخلا لتنمية الجدارات المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد دراسة حالة محافظة الفيوم، وتهدف الاستمارة الحالية إلى تعرف واقع تطبيق معلمات الفصل الواحد لمنهج بحوث الفعل في حل ما يواجههم من مشكلات، لذا يرجى منك بصفتك معلمة لمدارس الفصل الواحد الإجابة عن الأسئلة الآتية.

البيانات الأساسية : المركز: ..... **المؤهل:**.....

١-كيف التحقت بمدارس الفصل الواحد.....

٢-هل تلقيت تدريبا قبل التحاقك بهذه المدارس؟.....

٣-ما هو نوع التدريب الذي تلقيته؟ .....

٤- هل ساعدك التدريب في التعامل مع ما واجهك من مشكلات؟ نعم( )

لا( )

٥-إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكري اسم التدريب الذي تلقيتيه.....

٦- من وجهة نظرك ما أهم المهارات والخبرات(الشخصية- التربوية- التكنولوجية- الحرفية والمهنية) التي ينبغى أن تتصف بها معلمة الفصل الواحد للتعامل مع ما يواجهها من مشكلات؟.....

٧-هل لديك فكرة عن مكونات البحث التربوي الإجرائي ؟ إذا كانت الإجابة بنعم فما هي.....

٨-هل لديك فكرة عن كتابة تقرير عن مشكلة ما؟ نعم ( ) لا ( )

إذا كانت الإجابة بـ (لا) فما الأسباب.....

٩-ما أهم المشكلات التي واجهتك أثناء أداءك لأدوارك بالفصل ؟ يرجى إعطاء مثال(خاصة بالطالبات – بزميلاتك – بالبيئة المحيطة).....

١٠-تخيرى واحدة من هذه المشكلات وقومي بوصفها ؟.....

١١-هل حاولتى حلها بطريقة علمية؟

نعم	لا
١٢- ما أهم الخطوات التي اتبعتيها لحلها؟	١٢- كيف قمت بحلها (اعتمدت على نفسك – استعنت بزميلتك أو مشرفيك أو أحد أفراد القرية)
١٣- كيف جمعت معلومات عن المشكلة؟	
١٤- هل قمت بوضع خطة لحل المشكلة؟ نعم ()لا() إذا كانت الإجابة بـ (نعم) اذكري مكونات الخطة؟ وإذا كانت الإجابة بـ (لا) فلماذا ؟	١٣- وكيف استفدت من هذه المشكلة في مهنتك ؟
١٥-هل قمت بتنفيذ هذه الخطة؟ نعم ()لا( )	
١٦-إذا كانت الإجابة بـ (نعم) هل قمت بمناقشة النتائج مع زميلاتك أو طالباتك بعد تنفيذ خطتك ؟	١٤- وما الصعوبات التي تواجهك في حل هذه المشكلة؟(صعوبات خاصة بالوقت – المناخ العام- الزميلات- الطالبات)
١٧- هل استفدت من النتائج في تطوير خططك المستقبلية؟ نعم ( ) لا( )	