برنامج مقترح قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

أ.م.د. إيمان فتحي أحمد حسن	أ.م.د. رانيا محمد مصطفي كامل
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية، جامعة الإسكندرية	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية، جامعة الإسكندرية

برنامج مقترح قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

أ.م.د. إيمان فتحي أحمد حسن (*)
أ.م.د. رانيا محمد مصطفي كامل (**)

مستخلص البحث باللغة العربية:

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج مقترح قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ وبيان فاعليته في تنمية كل من: مهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، و طُبق برنامج البحث على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية، في جامعة الإسكندرية، مع تنفيذ المهارات المتعلمة في فترة التربية العملية، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين بالتطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ وذلك سعيًا للإجابة عن أسئلته، وطُبق على مجموعتي البحث أدوات من إعداد الباحثتين وهي: اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، واختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ومقياس الوعي البحثي لدى الطلاب

*أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد في كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد في كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

معلمي اللغة العربية؛ وذلك سعيًا لجمع المعلومات حول فاعلية البرنامج، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها، وأثبتت النتائج التأثير الإيجابي لبرنامج البحث القائم على نمطي التدريب الفردي والتشاركي، في تنمية كل من: المكونين المعرفي والأدائي لمهارات توظيف الطلاب معلمي اللغة العربية البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، ووعيهم البحثي ، وكان لنمط التدريب التشاركي تأثير أكبر من نمط التدريب الفردي في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة، وتنمية أبعاد وعيهم البحثي، وقدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية:

التدريب الفردي، التدريب التشاركي، البحث التدخلي، الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، الوعي البحثي.

A proposed program based on two training models: individual and collaborative, to develop skills in employing interventional research to correct common errors in language production, and research awareness among Arabic language teacher students.

Abstract

The current research aims to build a proposed program based on two training models: individual and collaborative. The study aimed to measure its effectiveness in developing both: the skills of employing

interventional research to correct common errors in language production, and research awareness among Arabic language teacher students.

The research program was applied to a group of Arabic language teacher students at the Faculty of Education, Alexandria University, with the skills learned being implemented during the practical training period. The researchers used the experimental method with its quasi-experimental design with two experimental groups with pre- and post-application of research tools, in an effort to answer its questions. Tools prepared by the researchers were applied to the two research groups, namely: a test of the cognitive component of the skills of Arabic language teacher students in employing interventional research to correct common errors in language production among their learners, a test of the performance component of the skills of Arabic language teacher students in employing interventional research to correct common errors in language production among their learners, and a scale of research awareness among Arabic language teacher students. This was in an effort to collect information about the effectiveness of the program, monitor the results, process them statistically, and interpret them. The results demonstrated the positive impact of the research program based on the individual and collaborative training models, in developing both: the cognitive and performance components of skills of employing Arabic language teacher students' interventional research skills in correcting their learners' language production errors and their research awareness. The collaborative training approach had a greater impact than the individual training approach in developing the skills of Arabic language teacher students in employing interventional research to correct common language production errors and enhance their research awareness. The study presented a set of recommendations and proposals.

Keywords : Individual training, collaborative training, interventional research, common language production errors, research awareness.

أولًا: مقدمة البحث:

يواجه أي مهني تحديات ومشكلات في عمله تستدعي التدخل لحلها، بما في ذلك العاملون في المجالات كافة مثل: الصحة، والاقتصاد، والتربية، فالمعلمون، على سبيل المثال، يواجهون تحديات عدة في عملية التعليم تتطلب تدخلهم بحلول سريعة وفعالة، ويعد توظيف البحث التدخلي سبيلًا لذلك، ولكن لنجاحه، يجب أن يمتلك المعلمون الباحثون مهاراته، ويركزوا جهودهم البحثية التدخلية في المشكلات التي يستطيعون الإسهام في حلها، فليس من المنطقي أن يجري المعلمون بحوثًا تدخلية في مشكلات لا يمكنهم الإسهام في حلها، أو التحكم فيها، أما ما يواجهونه من مشكلات تتعلق بأداء متعلميهم فالبحث هنا ممارسة واجبة لابد أن تنبع من إرادة واعية فاعلة، ومن المهم أن يدرب المعلم في فترة إعداده على تلمس تلك المشكلات والتدخل لحلها، حتى يعتاد ممارسة تلك الخبرة؛ فالخبرة ليست ما يمر به الطالب المعلم، بل هي ما يفعله حيال ما يمر به.

ولعل طريق إصلاح التعليم في مصر يبدأ بإصلاح تعليم اللغة الرسمية للبلاد، فقد نص الدستور المصري في مادته الثانية (٢٠١٤) على أن اللغة العربية هي لغة البلاد الرسمية؛ لذا أضحى تعليم العربية من المهام الوطنية التي يجب أن تقيد لها كل الجهود؛ فهي اللغة الوطنية لغة الهُوية والثقافة والتفكير، ولطالما تعلَّمها النشء صحيحة؛ صارت ركيزة لتكوين شخصيته قوية تعتز بأصولها وتاريخها وثقافتها، وتصون امتدادها وتنفذ إلى المعارف وتنتج الجديد منها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)

ولقد انطلقت موجات متلاحقة لإصلاح التعليم بعامة، وإصلاح تعليم اللغة العربية بخاصة، فمن موجة الأهداف والمعايير حيث العناية بتحقيق توقعات محددة سلفًا، إلى الحركة التقدمية التي اهتمت بخبرات المتعلم ونشاطه، إلى حركة ربط

التربية اللُّغوية بمشكلات المجتمع، ثم الاهتمام ببنية المعرفة فكانت العناية بمحتويات مناهج تعليم اللغة العربية، ثم حركة إصلاح التعليم المؤسس على تنمية كفايات المعلمين وتمكينهم (Teacher Empowerment)؛ ذلك لأن المعلم – كما يؤكد أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٥، ١٠٩٩)– هو المنوط به التدريس الذي ينتج التعلم.

وانطلاقًا من إصلاح التربية اللُّغوية الذي يبدأ من المعلم ظهرت العناية بتكوين المعلم وإعداده ومتابعة تنميته أكاديميًّا ومهنيًّا وثقافيًّا؛ ولاسيما إعداد معلم اللغة العربية الذي يعدُّ إتقانه أحد سُبل إصلاح التربية اللُّغوية؛ ومن ثَمَّ إصلاح التعليم، وتحقيق تميز مخرجاته؛ فيعدالاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية هو نقطة الانطلاق نحو ذلك.

ولقد حددت الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية في مصر فيما يخص مستوى المتخرج (٢٠١٠) ما ينبغي أن يتوافر في الطالب معلم اللغة العربية ضمانًا لجودة أدائه من تمكنه من بنية اللغة العربية، واستيعاب طبيعتها وفلسفتها ونظرياتها، وطرق البحث فيها، وأدائها أداءً سليمًا استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، فضلًا عما يتطلبه الإعداد المهني من التمكن من مهارات البحث.

ومشهد الضعف في الأداء اللغوي للتلاميذ في مراحل التعليم كافة لا يخفى على أحد، حيث أصبح سمت هذا الأداء الأخطاء الكثيرة والشائعة، والتي لابد أن تبذل الجهود نحو تصويبها، وتكرس المساعي نحو الارتقاء بمستوى الأداء اللغوي، ولن يتحقق ذلك إلا إذا امتلك معلمو اللغة العربية الوعي البحثي، ومهارات البحث التدخلي التي من خلالها يستطيعون تعرف أخطاء الأداء اللغوي لدى تلاميذهم، ووصفها، وتفسيرها، وتصميم خطط لتصويبها.

ومن الأجدى نفعًا أن يدرب الطلاب معلمو اللغة العربية على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب أخطاء تلاميذهم اللغوية في أثناء فترة التدريب العملي

إما بصورة فردية أوتشاركية؛ مما يجعلهم يتبنون فلسفة حل المشكلات، ويمارسون مهارت البحث كجزء من توجهاتهم المهنية، ويترسخ اعتقادهم بأن المعلم ليس ناقلًا للمعرفة، بل باحثًا عن حلول لعوائق اكتسابها.

وفكرة البحث التدخلي ليست بجديدة فقد أشارت نادية جمال الدين (٢٠٠٦، ١٦٩) إلى أن فكرة "المعلم كباحث" ظهرت في المملكة المتحدة خلال سبعينيات القرن العشرين في مجال التعليم الثانوي، وجاءت هذه الدعوة لتؤكد أن دور المعلم لا ينبغي أن يقتصر على التدريس فقط، بل يجب أن يمتد ليشمل البحث، وتحديد مشكلات التعليم، وإيجاد حلول لها، فضلًا عن العمل على إصلاح ممارسات التلاميذ وأداءاتهم، فهو المحرك الرئيس للإصلاح التربوي.

وأكدت هذه الفكرة أن إصلاح أداء التلاميذ يجب أن يعتمد على مجهودات المعلم نفسه بدلًا من الاقتصار على التقييم الخارجي لأداء المعلم وتلاميذه. ويُعد أحد أهم أدوار المعلم أن يكون باحثاً يسعى لاكتساب الحد الأدنى من الثقافة البحثية، وأن يمتلك المهارات البحثية التي تعزز قدرته على حل المشكلات بموضوعية، كما يجب أن يمارس التفكير النقدي تجاه عمله وأداء تلاميذه، وأن يقيّم نفسه ذاتيًا بشكل مستمر؛ مما يمكنه من تحقيق التحسين المستمر المعتمد على معرفته الشخصية، بدلًا من الاعتماد فقط على توجيهات الآخرين بشأن ما ينبغي عليه القيام به (جليندا نوجينت وآخرون، ٢٠١٢، ٢٠).

ويعد البحث التدخلي ضربًا من برامج التدريب التنموي، التي تهدف إلى إحداث تنمية مهنية لجعل الطالب المعلم، أوالمعلم باحثًا، وناقدًا، ومتأملًا ذاتيًا في جدوى ما يفعله، وفي ممارسات تدريسه، وسبل تطويرها. (Ronen,2020,1,2)

ويشير حمدي أبوالفتوح عطيفة (٢٠٠٧، ٦٨) إلى أهمية توسيع دور المعلم كباحث داخل المدرسة، حيث يسهم في حل ما يواجهه من مشكلات؛ مما يكون له أثر إيجابي في تنميته مهنيًا، وفى تطوير المؤسسة التربوية التى ينتمي إليها.

وتؤكد بحوث كل من: علياء المروعي وسمر الوزناني (٢٠١٩، ٦٤٠، ٦٤١)، و Nunan,Black and Choi (2919,8) أن البحوث التدخلية تمكن الطالب المعلم من الربط بين الخبرات النظرية والتطبيقية، والتخطيط العلمي لحل المشكلات التربوية، وزيادة كفاءته البحثية والمهنية، وذلك بتحديد ما يواجهه من مشكلات تعليم، وتفسيرها، وجمع بيانات عنها، واتباع منهج بحثي، وتطبيق أدوات مقننة لحلها.

وتشير خلود بخاري (٢٠١٩: ٥٤٤) إلى أن بحوث التدخل هي توجهات عالمية، تعد نموذجًا للإعداد المهني القائم على تنشيط التفكير التأملي، وفي هذا الصدد تؤكد كل من: سارة العتيبي (٢٠١٦: ٨٩)، وابتسام حسين، وحنان عطية، ورانيا علوان (٢٠١٩، ١٤٦) أن البحوث التدخلية تثقل من القدرات المعرفية، ومهارات التدريس، والانخراط والاندماج البحثي، وتوفر فرص التأمل وإنتاج المعرفة.

ويرى كل من: رودريجز ودالي Rodriguez and Daly (٢٠١٧)، وجرافيت وليان Gravett, and Liyane, (٢٠١٩) أنه لضمان نجاح المعلم في مهنته فعليه بالنمو والتعلم المستمرين، اللذين يتطلبان التأمل في ممارسات تدريسه، والوقوف على نقاط القوة في تلك الممارسات؛ لدعمها، ونقاط الضعف؛ لعلاجها، وتعرف المشكلات التى يتعرض لها في أثناء تدريسه، وبحث الطرائق، والأساليب المثلى لحل تلك المشكلات، وهكذا حتى تتحول تلك الممارسات التأملية إلى عادة يعتادها المعلم؛ وبهذا يستطيع هو نفسه تولي أمر نموه المهني طيلة عمره.

وأكد كل من: عبد القادر محمد (٢٠١٥، ١)، وعدلي داوود الشاعر (٢٠٢٢، ٣٧٨) أن ممارسة المعلمين للبحث التدخلي؛ يجعلهم أكثر مهنية وتحملًا لمسؤلية

تطوير أداءاتهم بتفعيل التعلم الذاتي وفق منهجية علمية منظمة، كما يتيح لهم البحث التدخلي فرصة نشر نتائج أبحاثهم؛ ليستفيد الآخرون من خبراتهم، ويعيدوا التفكير في طرائق تعليمهم، وتقييمهم لأعمال تلاميذهم؛ ومن ثم التغيير للأفضل.

ويتفق كل من: خلود إسحق بخاري (٢٠١٩)، ومصطفى محمد الشيخ (٢٠٢٠)، على أن بحوث التدخل تُعد نموذجًا تفاعليًا للإعداد المهني القائم على التفكير التأملي في ممارسات التدريس؛ من خلال تشخيص الأداءات، وتحديد المشكلات التعليمية بالصف، وتوظيف المنهجية العلمية القائمة على الاستقصاء؛ بغرض تعرف المشكلات، وحلها، وإحداث فهم عميق لطبيعة ممارسات التدريس، وكيفية تحسينها، وتغييرها للأفضل في الميدان العملي.

والبحث التدخلي بحث قائم على الملاحظة والتأمل والتفكر في ممارسات التدريس، فيجعل المعلم باحثًا متأملًا يعدل من ممارسات تدريسه؛ لتكون مبنية على التقصي والبحث؛ مما يمكنه من مواجهة التحديات والمشكلات؛ التي يبدأ برصدها، وتدفعه حاجته الفعلية لحلها وفق دوافعه الذاتية. (أسماء محمد أحمد، ٢٠٢١، ١٨٥٣–١٩٠٩).

ولفت جمال على الدهشان(٢٠١٤) النظر إلى توجيه مزيد من الاهتمام ببحوث التدخل، وتوعية المعلمين، والمعنيين بكيفية إجرائها؛ بهدف تنمية أداءاتهم، وتصويب قراراتهم، و تحسين ممارساتهم التربوية، وحل مشكلاتهم الواقعية التى يواجونها، كما دعا إلى إدراج منهجية إجراء بحوث التدخل والتدريب على كيفياتها فى برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، و تعميق وعي الطلاب المعلمين بأهمية دورهم كباحثين؛ يبحثون فى أسباب ضعف أداء متعلميهم، وتدنى مستواهم، وذلك بضرورة تدريبهم قبل الخدمة، مع ديمومة تقديم برامج التدريب في أثنائها للمعلمين.

ومن البحوث التى أثبتت أهمية البحث التدخلي في إتاحة فرص التأمل، والإسهام في حل المشكلات الواقعية التى يواجهها الطلاب المعلمون في أثناء التربية العملية، ويعاني منها المعلمون في أثناءعملهم فى المدارس بحث كل من: (٢٠١٤) Fernadez, et al، وجهاد طه عياط، وآخرون (٢٠١٥)، وعبد الملك ابن مسفر، وآخرون، (٢٠٢٢)، ومبارك بن سعيد آل طراد، وآخرون. (٢٠٢٢)، ومنيرة عبد الرحمن الصالح، وعبد الرحمن بن محمد، (٢٠٢٣)، وهاشم عتيق البلوى (٢٠٢٣).

وتؤكد نادية جمال الدين (١٦٩،٢٠٠٦). أنه في ظل فكرة المعلم الباحث ستكون عملية التعليم نشطة دينامية؛ حيث السعي من خلال البحث داخل الفصل عن كيفية إصلاح الممارسات، وأداء التلاميذ، ويعد هذا أفضل من التقويم الخارجي للعمل؛ لذا لابد من العمل على تطوير المعرفة المهنية، وتنمية السلوكيات والاتجاهات وأنماط التفكير، ومهارات البحث؛ مما يزيد من القدرة على معالجة المشكلات بموضوعية بعيدًا عن العشوائية والارتجالية.

وفضلًا عما سبق فإن البحث التدخلي يعمل على امتلاك المهارات التصورية المستقبلية حتى يكون الباحث المعلم، والطالب المعلم الباحث متفكرًا فعالًا فى ابتكار الفكر الجديدة والإحساس بالمشكلات وصياغة خططها العلاجية (البرنامج التدريبى لبحوث الفعل بالمدارس[ARAS] ، 2014، ٥٩).

واستقراءً للواقع لُوحِظَ وجود ضعف واضح لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف مهارات البحث التدخلي لتصويب أخطاء تلاميذهم، وتدن في مستويات وعيهم البحثي؛ وهو ما أثبتته الدراسة الاستكشافية لهذا البحث، مما لا يعكس ما تضمنته معايير إعداد المعلم من توقعات وآمال وانبغائيات، فهم غير قادرين على توظيف المكتسبات المفترضة لهذا الإعداد في ممارساتهم العملية، وبخاصة في التربية العملية الميدانية التي تُعدُّ مجالًا يفرد لتطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من مهارات بحثية؛ لتصويب أخطاء الأداء اللغوي لدى تلاميذه.

ويؤكِّد أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٩٩، ٧٤، ٩٦، ١٢٣) ما سبق قائلًا: بمقارنة المأمول بالواقع فإنه يؤخذ على إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية اكتفاء الطلاب بحفظ المعلومات التي تُقدَّم لهم في مقررات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي دون قدرتهم على توظيف هذه المعلومات في الممارسات العملية؛ لذا دعا حسن شحاتة (٢٠١٧، ١٠٦) إلى ضرورة أن يُزوَّد الطالب المعلم بممارسات وخبرات مَيدانية ومعايشة للمتعلمين؛ ومن ثَمَّ جعل التربية العملية المنطلق الرئيس لبناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية من حيث تدريبهم على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب الأداء اللغوي للتلاميذ، وزيادة وعيهم البحثي.

وجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم المصرية تعاونت مع الأكاديمية المهنية للمعلمين على تنفيذ برنامج للترقي يتضمن البحث التدخلي الإجرائي في عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨، بهدف حث المعلمين على إجراء بحوث تدخلية في المدارس بهدف إشراكهم في تطوير العملية التعليمية، لكنه لم يؤت الهدف منه، ولم تحل من خلاله مشكلات واقعية

وإذا كان هذا النقص يعتري معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ فمن الأحرى تدريبهم قبل الخدمة وفي مرحلة الإعداد على برامج تدريب فردية وتشاركية لتوظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للأداء اللغوي لدى تلاميذهم، وتنمية وعيهم البحثي، فالبحث التدخلي يمكن أن يكون فرديًا Individual، أي ينفذ إجراءاته الطالب المعلم الباحث بمفرده، حيث يحدد مشكلة كائنة في الصف، ويرصد أسبابها، ويجمع المعلومات حولها، مستخدمًا الأدوات البحثية المناسبة، وموظفًا إجراءات منهجية محددة؛ للإسهام في حلها، ويمكن أن يكون البحث التدخلي تشاركيًا Collaborative فيُعتمد في تنفيذه على مبدأ التشارك بين أكثر من طالب معلم باحث ، حيث يشتركون جميعًا في رؤية واحدة كفريق عمل بحثي فعلي له هدف واحد، ودافعية مشتركة، وخطة واحدة لحل مشكلة، ويسعون لتطوير الممارسات،

وتصويب الأخطاء بطريقة تشاركية، وهو ما أوضحه كل من: Townsend,2019وفاطمة مصطفى محمد رزق، ٢٠١٩).

ونتيجة للتضارب في نتائج البحوث بين ما يؤكد تفوق نمط التدريب الفردي على التشاركي مثل بحث زكريا جابر حناوي وماريان ميلاد منصور (٢٠١٨) ، وبين ما يثبت فاعلية نمط التدريب التشاركي على الفردي مثل بحث سمر محمد علي الجداوي (٢٠٢٠) ، وبين ما يساوي بين النمطين في التأثير مثل بحث كل من: السيد عبد المولى السيد أبو خطوة ونجوان حامد عبد الواحد القباني (٢٠١٩)؛ لذا بزغت الحاجة إلى برنامج قائم على نموذجين أحدهما لنمط التدريب الفردي، والآخر لنمط التدريب التشاركي لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وكذا تنمية وعيهم البحثي، واختبار أي نمطي التدريب أقوى تأثيرًا بحيث يوصى به في تدريب الطلاب المعلمين بعد ذلك.

وتعدُّ فترة التربية العملية فترة مواتية يمكن استغلالُها في ذلك، فقد أكد الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي (٢٠١٦، ٢٦، ٤٣) أهمية التربية العملية في برامج إعداد المعلمين، حيث أوضح أنه من أهم معايير إعداد المعلم قبل الخدمة أن يطبق الطالب المعلم ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات في الصفوف الدراسية، بما يسهم في تعلم تلاميذه، وهو ما يسعى إليه هذا البحث

ولقد كان أسباب شعور الباحثتين بالمشكلة ما يأتي.

ثانيًا: الإحساس بمشكلة البحث:

شعرت الباحثتان بمشكلة البحث من خلال ما يأتي:

١- الدراسة الاستكشافية وملحوظات الباحثتين في الميدان.

لاحظت الباحثتان من خلال الإشراف على الطلاب معلمي اللغة العربية في المدارس عدم قدرتهم على التدخل لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؛ نتيجة ضعفهم في توظيف مهارات البحث، ولقد تأكدت الباحثتان من صدق ملحوظاتهما عن طريق استبيان –ملحق1 (١) – آراء الطلاب معلمي اللغة العربية حول مدى امتلاكهم لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، والذي طبق على عدد(٣٠) ثلاثين طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، وأوضح تحليل نتائج الاستبانة أن نسبة الذين لايمتلكون تلك المهارات بلغت ٨٧,٣٣٪، بينما بلغت نسبة الذين لم يحددوا مدى امتلاكهم لها ١١,٧٪ ، بينما لم تتعد نسبة الطلاب المعلمين الذين أقروا بامتلاكها ١٪ تقريبًا؛ ويستنتج من ذلك ضعف امتلاكهم لما استبينوا فيه من : المعرفة الكافية حول ماهية البحث التدخلي، وأهميته، وخصائصه، ومدى اختلافه عن أنواع البحوث الأخرى، ودوره في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، فضلًا عن ضعف قدرتهم على بناء خطة للبحث التدخلي وتنفيذها، وكتابة تقرير نهائي للبحث.

وتأكيدًا للنتائج التي أسفرت عنها استبانة آراء الطلاب معلمي اللغة العربية؛ أجرت الباحثتان مقابلة مقيدة –ملحق2 (٢) – مع عدد (٢٥) خمس وعشرين طالبًا معلمًا، وطالبة معلمة؛ بهدف تعرف مدى امتلاكهم مهارات البحث التدخلي ؛ حيث أجمع ٩٧٪ منهم على ضعف معرفتهم بالبحث التدخلي، وضعف قدرتهم على بناء خطة بحث تدخلي، وكتابة تقريره النهائي، وتوظيف مهارات البحث التدخلي وتنفيذ إجراءاته

---

(١) ملحق (١) استبانة استطلاع آراء الطلاب معلمي اللغة العربية في مدى تمكنهم من مهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونتائجها، والتي طبقت على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية، في كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

(٢) ملحق (٢) استمارة مقابلة مقيدة لتعرف مدى تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية من مهارات توظيف البحث التدخلي؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم في التربية العملية، حيث أقر أغلبهم بافتقادهم التدريب على ذلك في مقررات الإعداد في الكلية وفي فترة التربية العملية.

٢-توصيات البحوث السابقة.

أوصى البرنامج التدريبي لبحوث الفعل بالمدارس (ARAS) (إبريل ٢٠١٤) في معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي بالجامعة الأمريكية؛ بإكساب المعلم قدرًا من الثقافة البحثية؛ تحقيقًا لدوره كمعلم باحث، حيث تطوير معرفته المهنية وأدائه واتجاهاته وأنماط تفكيره، وبخاصة التأملي والناقد، ونشر ثقافة التفحص، ومراجعة الذات، حيث يتحول المعلم إلى شخصية تمتلك مهارات بحثية، قادرة على استخدام الأوعية المعلوماتية وتوظيف معطياتها؛ لتجويد أدائه وحل مشكلات عمله.

وأوصت مبادرة الإصلاح والتطوير التي أطلقها معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (٢٠١٥) حول بحوث التدخل وأثرها في إصلاح التعليم، بإشراك طلاب كليات التربية في التربية العملية في إجراء بحوث التدخل من خلال الشراكات بين كليات التربية والمدارس النظامية، إيمانًا بأن المدرسة تعد هي الوحدة الرئيسة التي يتم فيها التطوير وفق الإصلاح المتمركز على المدرسة (SBR) School Based Reforme ، وطبقت هذه المبادرة من خلال دورات تدريبية إرشادية تمكن طلاب الدراسات العليا في تسع كليات تربية في مصر من إجراء هذه البحوث في المدارس الحكومية؛ حيث هدفت إلى إيجاد توازن جيد بين الأبحاث وتوظيف تطبيقاتها الفعلية، وتمكين الطلاب المعلمين من حل مشكلاتهم، وبناء معارفهم باستخدام بحوث التدخل.

وأشارت نتائج بعض البحوث إلى ضعف المعلمين في مهارات البحث التدخلي مثل: بحث أماني أبو زيد (٢٠١٩) الذي أكد هذا الضعف، ودعا إلى تطبيق برامج

تدريبية موجهة للمعنيين بالتعليم قائمة على بحوث التدخل أو الفعل؛ لما لها من نتائج إيجابية فعالة، كما أكد بحث عائشة محمد خليفة البدوي (٢٠٢٠، ٣٦٦) هذا الأثر الإيجابي للتدريب على مهارات البحث التدخلي.

وفضلًا عما سبق أظهرت نتائج بحث زينب أحمد (٢٠١٥) فعالية بحوث التدخل في تنمية الأداء التدريسي، وتحسين الكفاءة الذاتية لدى(١٥) طالبًا معلمًا من طلاب الفرقة الثالثة، في كلية التربية، جامعة حلوان، وأبان بحث زينب عبد الوهاب (٢٠١٦) فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على بحوث التدخل في تنمية الوعي بمعارفه، ومهاراته، والاتجاه نحوه لدى(٢٣) طالبة معلمة في كلية البنات، جامعة عين شمس، كما أوضح بحث ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٧) وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام البحث الإجرائي المدعوم بالفيسبوك، في تنمية مهارات إدارة الصف، والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى الطلاب معلمي العلوم في الفرقة الثالثة شعبة التعليم الابتدائي في كلية التربية، جامعة بورسعيد، وأظهر بحث إبراهيم قاسم (٢٠١٨) التأثير الإيجابي لبرنامج قائم على تطبيقات بحوث التدخل أو الفعل في تنمية مهارات التفكير التأملي، والكفاءة المهنية لدى (٣٠) طالبًا معلمًا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي في كلية التربية، جامعة حلوان، وأشارت نتائج بحث Van, (2020) الذي هدف إلى قياس تصورات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لإجراء بحث تدخلي، إلى: أن نسبة المعلمين الذين يتبنون البحث التدخلي لم تكن عالية بسبب صعوبات أهمها: قصور المعرفة، والخبرة، وضيق الوقت، والأمور المالية.

وأشارت بحوث كل من: لمياء شوقت على (٢٠١٤)، وعبد القادر محمد (٢٠١٥)، وبارب براون وآخرين وإبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم (٢٠١٨)، وبالوبو وآخرين Palobo (2020) et al.، وتوكيرو، وكاثي مي دابي (٢٠٢١)

Toquero and Cathy Mae Dabi إلى أن هناك ضعفًا في إدراك المعلمين للعلاقة العضوية بين البحوث الإجرائية التى يقومون بها، وبين نموهم المهني، فضلًا عن غياب دورهم كباحثين بعيدًا عن الأدوار التقليدية التى اعتادوا القيام بها، وأن ثقافة إجراء بحوث التدخل بالمؤسسات التربوية تكاد تكون معدومة.

٣- قصور برامج الإعداد في تنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وضعف وعيهم البحثي، والفجوة بين ماجريات التربية العملية الميدانية، والأطر النظرية للمقررات الدراسية، حيث إن الطلاب المعلمين لا يعرفون كيفية توظيف معارفهم في حل المشكلات التي يواجونها في فترة التدريب العملي؛ وهو ما أقرت به مجموعة الدراسة الاستكشافية – ملحق ٢- ؛ لذا أوصى بحث خالد بن خاطر بن سعيد. (٢٠١٠، ٤٧) بضرورة ممارسة طلاب كليات التربية لبحوث التدخل في أثناء فترة تدريبهم؛ لحل ما يواجهونه من مشكلات في أداء تلاميذهم اللغوي.

٤- تضارب نتائج البحوث حول أي النمطين أكثر تأثيرًا إيجابيًا في تحقيق الأهداف المرجوة: النمط الفردي للتدريب أم النمط التشاركي، حيث أشارت دراسة زكريا جابر حناوي وماريان ميلاد منصور (٢٠١٨) إلى تفوُّق نمط التدريب الفردي، بينما أوضح بحث سمر محمد علي الجداوي (٢٠٢٠) تفوُّق نمط التدريب التشاركي، في حين أظهر بحث السيد عبد المولى السيد أبو خطوة ونجوان حامد عبد الواحد القباني (٢٠١٩) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية يعزى لاختلاف نمطي التدريب (التشاركي مقابل الفردي)، ونتيجةً لهذا التضارب، فيحتاج الأمر إلى مزيد من البحوث، وخاصة في مجال التدريب على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للأداء اللغوي؛ لبيان أي نمطي التدريب الفردي أم التشاركي أكثر تأثيرًا .

وتتضح مشكلة هذا البحث فيما يأتي.

ثالثًا: تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف توظيف الطلاب معلمي اللغة العربية لمهارات البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وضعف وعيهم البحثي.

ويحاول هذا البحث؛ الإسهام في حل تلك المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

رابعًا: أسئلة البحث:

س١: ما المهارات المناسبة لتوظيف الطلاب معلمي اللغة العربية البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٢: ما أبعاد الوعي البحثي المناسب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

س٣: كيف يمكن بناء برنامج قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي؟

س٤: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٥: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٦: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٧: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٨: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س٩: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

س١٠: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

س١١: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

س١٢: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

خامسًا: أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وكذا تنمية وعيهم البحثي، وذلك عن طريق إجراء ما يأتي.

١- تحديد مهارات كل من المكونين المعرفي والأدائي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية، لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٢- تحديد أبعاد الوعي البحثي التي يمكن تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٣- بناء برنامج مقترح قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٤-قياس مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

سادسًا: أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسهم فيما يأتي:

١- تقديم قائمة بمهارات المكونين المعرفي والأدائي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية لإقدارهم على تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

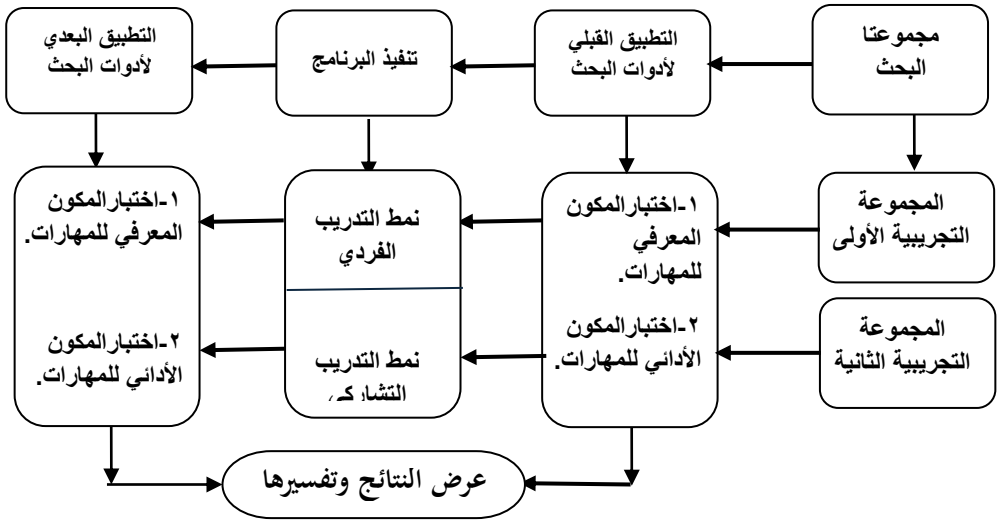
٢- جذب انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة استغلال فترة التربية العملية في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي للبحث التدخلي، وتوظيف مهاراته في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

٣- مساعدة المشرفين الفنيِّين على التربية العملية من موجهي اللغة العربية في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٤- تغيير ثقافة الطلاب معلمي اللغة العربية حول أدوار المعلم، وتبيان دور جديد هو الطالب المعلم الباحث، الذي يسعى لحل مشكلات متعلميه وخاصة المرتبطة بأدائهم اللغوي، وذلك بتوظيف مهارات البحث التدخلي؛ مما يخلق جيلًا من معلمي اللغة العربية قادرين على حل المشكلات وتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لمتعلميهم.

سابعًا: منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبيتين، مع اختبار قبلي وبعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج في تنمية كل من المكونين المعرفي والأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي، ويوضح الشكل (١) التصميم شبه التجريبي لهذا البحث.



شكل (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

ثامنًا: متغيرات البحث: تحددت متغيرات هذا البحث فيما يأتي:

١–المتغير المستقل: وهو البرنامج القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٢–المتغيران التابعان: وهما مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

تاسعًا: حدود البحث: تحدد هذا البحث فيما يأتي:

١– الحدود البشرية: طبق برنامج البحث على مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية في الفرقة الثالثة، قسم اللغة العربية، في كلية التربية، جامعة الإسكندرية، وذلك في فترة التربية العملية، وهي كما أشار سعيد جابر المنوفي (٢٠١٠، ١٤) الميدان الواقعي لتنمية المهارات والتدريب عليها، حيث تطبيق المعارف والمهارات في الميدان العملي، وقسم الطالبات معلمات اللغة العربية إلى مجموعتين تجريبيتين، إحداهما دربت باستخدام نمط التدريب الفردي، والأخرى دربت باستخدام نمط التدريب التشاركي.

٢– الحدود المكانية: طبق البحث في مدرسة الشهيد علي خاطر الإعدادية، في إدارة وسط التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الإسكندرية.

٣– الحدود الزمنية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، على مدار ثمانية أسابيع.

٤– الحدود الموضوعية: دربت الطالبات معلمات اللغة العربية مجموعة البحث على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي التي لاحظنها لدى متعلماتهن، وكذا تنمية أبعاد وعيهن البحثي، واقتصر البحث على تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي تحدثًا وكتابة فقط.

عاشرًا: أدوات البحث:

اعتُمِدَ في جمع بيانات هذا البحث على الأدوات الآتية:

١- اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس مدى إلمام الطلاب معلمي اللغة العربية بالمكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. (من إعداد الباحثتين)

٢- اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. (من إعداد الباحثتين)

٣- مقياس الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. (من إعداد الباحثتين)

إحدى عشر: فروض البحث:

سعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية:

١- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليكBlack's Modified Gain ≤ ١.٢.

٢- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي بالفاعلية في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط

التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٤- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل في الاختبار الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

٥- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي بالفاعلية في تنمية المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل في الاختبار الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لكل مهارة على حدة، وللمهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٧- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

٨- يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي بالفاعلية في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

٩- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.

ثاني عشر: إجراءات البحث:

١- الاطلاع على الكتابات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات هذا البحث ومحاور إطاره النظري.

٢- تحديد مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، وأبعاد الوعي البحثي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية، وذلك بعد تحليل الكتابات السابقة والبحوث.

٤- بناء برنامج البحث القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، وتنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وإعداد أدوات البحث.

٥- تطبيق أدوات البحث قبليًّا على مجموعتي البحث.

٦- تنفيذ برنامج البحث.

٧- تطبيق أدوات البحث بعديًّا، ورصد النتائج، وعرضها، وتفسيرها، والإجابة عن أسئلة البحث.

٨- كتابة توصيات البحث ومقترحاته.

ثالث عشر: تحديد مصطلحات البحث:

التدريب الفردي: التدريب الفردي هو أسلوب تعليمي يعتمد على العمل الفردي الذاتي للطالب المعلم وأدائه لمهمة محددة دون مساعدة أقرانه الآخرين، ويُنتج فيه المعرفة من خلال توجيهات الميسر وإرشاداته، وهو مدخل للتعلم المتمركز حول الطالب المعلم، يؤدي فيه المهام بمفرده، وفق عمليات محددة وتحت إشراف وتوجيه الميسر. (زكريا جابر الحناوي وماريان ميلاد منصور، ٢٠١٨؛ سمر محمد علي الجداوي، ٢٠٢٠)

ويعرف نمط التدريب الفردي إجرائيًا لأغراض هذا البحث على أنه نمط تعليمي، يؤدي فيه الطالب معلم اللغة العربية الباحث مناشط وتكليفات محددة لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميه، بالاعتماد على نفسه، وبشكل منفرد حسب قدراته وسرعته الخاصة، دون مساعدة أقرانه، بحيث يكون مسئولًا عن تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا، مع تلقي الدعم والإرشاد والتوجيه من الميسر.

التدريب التشاركي: هو أسلوب تعليمي يسمح للمتدرب أن يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمهم، عن طريق التواصل، التفاعل المنظم في مجموعات صغيرة بهدف تحقيق أهداف، وإنجاز مهام مشتركة، وتبادل الفِكر والمعلومات، وتطوير المهارات، وحل المشكلات بشكل تعاوني، حيث يعملون معًا في تنفيذ المناشط والمهام؛ فيولدون المعارف، ويتحملون مسئولية جمع المعلومات، وتحديد المهم وغير المهم منها، ويكتسبون الاتجاهات، وينمون المهارات من خلال العمل الجماعي المشترك، اعتمادًا على جهودهم التعاونية التشاركية المخططة والمنظمة.

(زينب محمد العربي إسماعيل ،٢٠١٦؛ عماد حامد أمين حامد، وأيمن أحمد الجوهري ،٢٠٢٢؛ منى صالح الوزان، وتماضر عبد الله ٢٠٢٣)

ويعرف نمط التدريب التشاركي إجرائيًا لأغراض هذا البحث على أنه أسلوب تعليمي يتشارك فيه الطالب معلم اللغة العربية الباحث مع أقرانه في تحقيق الأهداف، وإنجاز المهمات، وتنفيذ المناشط التي يوظفون فيها ما يتدربون عليه من مهارات البحث التدخلي؛ لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، حيث يتبادلون المعارف، ويتشاركون في إنتاجها، ويتحملون مسؤلية عملهم، مسفيدين من توجيهات الميسر وإرشاداته.

البحث التدخلي: هو بحث تطبيقي إجرائي، يستهدف تحليل مشكلة محددة كائنة في الميدان التعليمي، وذلك برصد أسبابها، ثم معالجتها عبر توظيف أساليب الاستدلال والتأمل الذاتي في الممارسات، فهو منهجية بحثية تهدف إلى تدخل متعمد لتغيير الواقع، وإيجاد حلول آنية لمشكلاته الواقعية في سياقاتها الطبعية، مع التركيز على تحسين الممارسات وتطوير المعرفة، حيث توضع عمدًا استراتيجيات ومنهجيات مرنة، ثم تُقيم مدى استجابة تلك التدخلات لحل المشكلات.

(خالد الشنبرى، ٢٠١٦، ٢٧؛ وريحاب أحمد عبد العزيز ٢٠١٧، ٨١)

ويعرف البحث التدخلي إجرائيًا لأغراض هذا البحث على أنه أحد أنماط البحوث العلمية التطبيقية المرنة، لا يُلتزم فيه بتعقيدات البحث المنهجي التقليدي، يجريه الطلاب معلمو اللغة العربية الباحثون بعد الانخراط في سيرورة من الملاحظة والتفكر والتأمل ذاتي؛ لتصويب ما يجابهونه من أخطاء شائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. حيث يتدخلون مباشرة بتغييرات مقصودة، ومدروسة، ومخطط لها في مواقف التعليم؛ بهدف فهم تأثير هذا التدخل في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة، وقياس نتائجه؛ للعمل على تحسين ممارسات التدريس المستقبلية. وهو بحث ليس له نظام

مغلق يبدأ بتحديد المشكلة، وينتهي بحلها؛ وإنما يعمل ضمن سلسلة حلزونية دائرية الخطوات كل خطوة منها تؤدى إلى تاليتها؛ وتكيف حسب خصوصيات الموقف ومقتضياته، لحل مشكلات واقعية في سياقاتها الطبعية.

تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي:

يقصد بتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي؛ لأغراض هذا البحث أي تصحيح أخطاء التحدث والكتابة التي تتعدى نسبة شيوعها ٢٥٪ لدى متعلمي الطلاب معلمي اللغة العربية، الذين يوظفون مهارات البحث التدخلي للإسهام في تصويبها.

الوعي البحثي:

الوعي البحثي هو فهم المعرفة البحثية وتطبيقها في المجالات الأكاديمية والمهنية، وإدراك أهمية البحث العلمي، والقدرة على تحليل البيانات والمعلومات واستخدامها بطريقة علمية، وتحديد الأدبيات البحثية ذات الصلة وفهمها، وتحليلها نقديًا، وتقييمها وظيفيا، وتطبيقها في ممارسات الحياة الواقعية، ويمثل هذا الوعي الأساس الذي يربط بين البحوث النظرية وتطبيقها عمليًا. (McSherry, Artley, & Holloran, 2006)

يعرف الوعي البحثي لأغراض هذا البحث على أنه مقدار ما يمتلكه الطالب معلم اللغة العربية من معارف نظرية حول مفهوم البحث العلمي، وأهميته، وأهدافه، وما يكتسبه من اتجاهات إيجابية حول دوره في تحسين جودة التعليم، وتطوير المعرفة والممارسات، وحل المشكلات، وتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي، وما يؤديه من مهارات أداء للبحوث التدخلية، وانخراطه في مناشطها ويعرف إجرائيًا بمجموع درجات الطالب المعلم على مقياس أبعاد الوعي البحثي.

الإطار النظري للبحث: البحث التدخلي، والوعي البحثي، وتنميتهما باستخدام نمطي التدريب الفردي، والتشاركي.

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى تفصيل المحاور التالية:

المحور الأول: البحث التدخلي (ماهيته، ونشأته، وأهميته، وخصائصه، والفرق بينه وبين البحث الأكاديمي، ونماذجه، ومهاراته، وتحدياته، وأخلاقياته، وتوظيفه في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي).

المحور الثاني: الوعي البحثي (ماهيته، وأهميته، وخصائصه، وأبعاده، وتحدياته، وطرق تعزيزه).

المحور الثالث: نمطا التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

المحور الأول: البحث التدخلي (ماهيته، ونشأته، وأهميته، وخصائصه، والفرق بينه وبين البحث الأكاديمي، ونماذجه، ومهاراته، وتحدياته، وأخلاقياته، وتوظيفه في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي).

ماهية البحث التدخلي:Interventional Research

البحث لغة من بَحثَ، وبَحثَ عن، وبَحثَ في، ويَبحثُ بحثًا فهو باحث، والمفعول مبحوث، وبحث الأرض أي حفرها، ونقبها، وفتش في ترابها كما في قوله تعالى: "فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ" (سورة المائدة آية ٣١)

وبحث الأمر، وبحث في الأمر تناوله بالدرس، وسعي لمعرفة حقيقته، وبحث عن الأمر سأل وفتش عنه، وطلبه، واستقصاه، واستوضحه، واستكشفه، وتعمق فيه، وتعرف حقائقه، وجمع مسائله في حركة واجتهاد دائبين، وكلمة بحْث مفرد، وجمعها

أبحاث وبحوث، وتعني ثمرة الجهد المبذول في موضوع ما ونتيجته، كما تحمل معنى الرسالة أو الدراسة أو المقال الذي يعالج موضوعًا علميًا أو أدبيًا، وهي أيضًا تعني نشاطًا علميًا أو ثقافيًا هدفه التعمق في فرع من فروع المعرفة، أما كلمة (التدخلي) فتعني تَدَخَلَ في الأمر، أي شارك وأدخل نفسه وأقحمها فيه. (أحمد عمر مختار، ٢٠٠٨، ١٦١،١٦٢، ٧٢٨)

وما سبق يوضح أن (البحث التدخلي) يعني لغةً إقحام النفس، وبذل الجهد في أمر؛ للتفتيش فيه واستقصائه، والسعي لمعرفة حقيقته، والتعمق فيه.

ولا يختلف المعنى اللغوي للبحث التدخلي عن معناه الاصطلاحي إذ يشير كل من: أحمد أوزي (٢٠١٣، ٤)، وثرية أقصري (٢٠٢٣، ١١، ١٢) إلى أن البحث التدخلي يُركز فيه على التدخل الفعلي بالممارسة العملية للتصويب، والتطوير، أو السعي لإحراز الجودة أو تأكيدها، ويمارسه في مجال التربية معنيون بذلك في بيئة التعليم من: معلمين، أو مديرين، أو مرشدين، استنادًا إلى ممارسات تأملية، يستكشفون من خلالها المشكلات، ويعملون على حلها؛ باتخاذ القرارات المناسبة لتصويب الأخطاء، وتحسين النتائج وتطوير الأداءات؛ ومن ثم تحقيق الأهداف، وهو تدخل متعمد لتغيير الواقع، وإيجاد حلول آنية لمشكلاته.

وينعت البحث التدخلي في ميدان التدريس بنعوت أخرى مثل كونه: إجرائيًا، أو تنمويًا، أو فعالًا، أو واقعيًا، أو بحثًا للفعل، أو للعمل، وهي أسماء تطلق على هذا النوع من البحوث، والذي يمثل القاسم المشترك بينها هو الرغبة في التدريس بعين ناقدة، والاستناد إلى وقفات تأملية للممارسات الفعلية في العمل الروتيني للمعلم، والعمل علي تحقيق الفائدة لعينة البحث التدخلي الذي يجرى في الميدان علي المتعلمين، فيقوم الباحث بعمل يخدمهم، ولذلك فالبحث التدخلي ليس هدفًا في حد ذاته، وإنما يهدف إلى حل مشكلات المتعلمين، وتنمية أداءاتهم، حيث ينخرط

الباحثون في سيرورة من تأمل واقع التعليم، واستقصائه، واكتشاف مشكلاته والسعي الدؤوب لحلها.

ويعد البحث التدخلي منهجًا يشرك المعنيين بالمشكلة، حيث يجعلهم فاعلين في تحديدها بأنفسهم، وفي اقتراح حلولها المناسبة، ووضع منهجية لتلك الحلول وتنفيذها، فالبحث التدخلي لا يمتلك أداة جاهزة مسبقًا لحل المشكلات، وتصويب الأخطاء، وتطوير الممارسات، وتجويد الأداءات، بل إنه كما تشير بارين Baren (2022,992) يحتاج نوعًا من التدخل المخطط له، حيث توضع عمدًا استراتيجيات ومنهجيات مرنة تُكيف حسب خصوصيات الموقف ومقتضياته، ثم تقيم مدى استجابة تلك التدخلات لحل المشكلة.

وتشير جليندا نوجنت وآخرون (٢٠١٢، ٩، ١٠) إلى أن البحث التدخلي هو الرغبة في النظرة النقدية للتدريس بهدف؛ تحسينه وتعزيزه؛ بحيث يصبح المعلمون هم من يتخذون القرارات المستنيرة الممنهجة التي تنطوي على جمع الأدلة المستندة إلى تأملات مدققة حول ما يجب وما لا يجب تغييره، من خلال تحسين التدريس الذي يركز على الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

وأكد كل من: خلود أسحق بخاري (٢٠١٩)، ومصطفى محمد الشيخ (٢٠٢٠) أن البحوث التدخلية، تعد نموذجًا للإعداد المهني القائم على التفكير التأملي في ممارسات التدريس، من خلال تحديد المشكلات التعليمية في الصف، وتوظيف المنهجية العلمية القائمة على الاستقصاء لحلها. وإحداث فهم عميق لطبيعة الممارسات التربوية وكيفية تحسينها وتغييرها للأفضل بشكل مستمر.

والبحث التدخلي هو منهجية بحثية تهدف إلى حل مشكلات واقعية في سياقاتها الطبيعية، مع التركيز على تحسين الممارسات وتطوير المعرفة، وهو ما أكده كل من: خالد الشنبرى (٢٠١٦، ٢٧)، وريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٧، ٨١)، حيث

أوضحوا أن البحث التدخلي هو بحث تطبيقي إجرائي، يستهدف تحليل مشكلة محددة كائنة في الميدان التعليمي، وذلك برصد أسبابها، ثم معالجتها عبر توظيف أساليب الاستدلال والتأمل الذاتي في الممارسات.

ويرى حمدي أبو الفتوح عطيفه (٢٠٠٧، ٥٧) أن البحث التدخلي هو استقصاء مدروس موجه نحو حل مشكلة ما، يجريه فرد أو مجموعة، ويتكون من حلقات حلزونية كل حلقة تتضمن تحديدًا لمشكلة، وتجميعًا للبيانات حولها بشكل منظم، وتفكرًا، وتحليلًا؛ ومن ثم التدخل بفعل في ضوء البيانات المجموعة.

ويعد البحث التدخلي بحثًا مفتوحًا بلا نهاية، لا يبدأ بفرضيات ثابتة؛ ولكنه يبدأ بفكرة يتم تطويرها طيلة الوقت؛ بهدف تعديل الممارسات وتحسينها. (سمير عبد الحميد القطب أحمد وآخرون، ٢٠٢٢، ٨)

فالبحث التدخلي الذي يجريه المعلم ليس هدفًا؛ وإنما وسيلة تساعده على بناء قاعدة معرفية خاصة به؛ فالمعلم الجيد يخضع ممارساته دائمًا للبحث والتجريب والتقويم؛ فحين يواجه مشكلة، فإنه يُجري سلسلة متتابعة من الخطوات الميدانية داخل بيئته التعليمية مستندًا إلى أدلة علمية؛ لمواجهة المعوقات، والصعوبات التي يعايشها، ولفهم الديناميات المعقدة داخل حجرة الدراسة؛ ويتحقق ذلك بالتفكير العميق، والتشخيص بأسلوب علمي، والتخطيط لتصويب الأخطاء وتحسين ممارسات التدريس.

ويستنبط مما سبق أن البحث التدخلي نمط من أنماط البحوث التطبيقية لا يلتزم بتعقيدات البحث المنهجي التقليدي الصارم، ويستند إلى التفكير، والتأمل الذاتيين في الممارسات والمشكلات، ويهتم بتطبيق المعرفة لإيجاد حلول واقعية للمشكلات وتحسين الممارسات، وهو في ذلك لا يعمل في نظام مغلق يبدأ بتحديد المشكلة، وينتهي بحلها؛ وإنما يعمل ضمن سلسلة حلزونية من الخطوات كل خطوة منها تؤدى إلى تاليتها.

وإذا كان البحث التدخلي يهتم بتمكين المعلمين في أثناء الخدمة من تأمل ممارسات تدريسهم، وتحديد مشكلات متعلميهم، والعمل على حلها باتباع أسلوب بحثي علمي دائري مرن واضح المنهجية؛ فمن الأفضل أن يدرب عليه الطلاب المعلمون قبل الخدمة، وبخاصة الطلاب معلمو اللغة العربية الذين يجابهون مشكلات ضعف الأداء اللغوي وشيوع أخطائه لدى متعلميهم، وفي معظم الأحايين يقفون مكتوفي الأيدي لا يعرفون كيفية التدخل للإسهام في تصويبها، فكان التدريب على توظيف مهارات البحث التدخلي بنمطيه الفردي والتشاركي حلًا من وجهة نظر هذا البحث.

ووفقًا لأغراض هذا البحث يعرف البحث التدخلي إجرائيًا على أنه أحد أنماط البحوث العلمية التطبيقية المرنة، لا يُلتزم فيه بتعقيدات البحث المنهجي التقليدي، يجريه الطلاب معلمو اللغة العربية الباحثون بعد الانخراط في سيرورة من الملاحظة والتفكر والتأمل ذاتي؛ لتصويب ما يجابهونه من أخطاء شائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. حيث يتدخلون مباشرة بتغييرات مقصودة، ومدروسة، ومخطط لها في مواقف التعليم؛ بهدف فهم تأثير هذا التدخل في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة، وقياس نتائجه؛ للعمل على تحسين ممارسات التدريس المستقبلية، وهو بحث ليس له نظام مغلق يبدأ بتحديد المشكلة، وينتهي بحلها؛ وإنما يعمل ضمن سلسلة حلزونية دائرية الخطوات كل خطوة منها تؤدى إلى تاليتها؛ وتكيف حسب خصوصيات الموقف ومقتضياته، لحل مشكلات واقعية في سياقات طبعية.

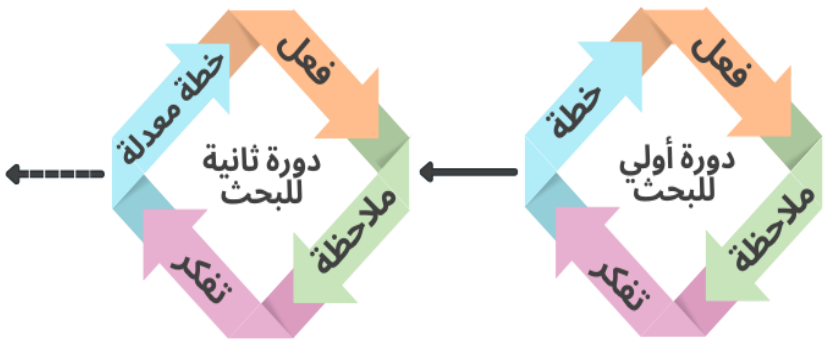
نشأة البحث التدخلي وتطوره:

نشأ هذا النوع من البحث استجابةً لحاجة الباحثين والممارسين إلى منهجية أكثر مرونة وتفاعلية تتناسب مع التعقيدات التي تواجهها المؤسسات والمجتمعات، وبدأ كمحاولة لتجاوز القيود التي فرضتها المناهج البحثية التقليدية، والتي غالبًا ما

كانت تعتمد على تجارب صارمة، ومجموعات كبرى، وكان الهدف الرئيس منه هو تطوير منهجية بحثية تسمح للباحثين بدراسة الظواهر المعقدة في سياقاتها الطبعية.

وبدأت إرهاصات البحث التدخلي عند "جون ديوي" John Dewey (١٩١٦) أحد رواد الفكر التربوي الذي اضطلع إلى أن يكون المعلمون باحثين قادرين على تطبيق النظريات المعقدة في ممارساتهم التطبيقية، وتمكينهم من تجسير العلاقة بين النظرية والتطبيق؛ حيث شجعهم على إجراء بحوث في صفوفهم؛ لإيجاد حلول لما يواجهونه من مشكلات، وذلك بعد تأمل وتفكير نقدي في عواقب أدائهم الراهن، حيث إن المعرفة، والإجراء أو التدخل لا يجب أن ينفصلا .

وخلال أربعينيات القرن الماضي، أسهم "كورت ليفين" Kurt Lewin في تطوير البحث التدخلي من خلال التركيز على الدور النشط للمشاركين في عملية البحث، وعلى أهمية الملاحظة، والتفكر، والتخطيط، والتنفيذ، ومن ثم استمرار دورة البحث، ويوضح شكل (٢) دورة البحث التدخلي كما تصورها كوت ليفين Kurt Lewin..(Teo, & Abdullah, 2023,137)



شكل (٢) خطوات بحث التدخل أو الفعل عند كورت لفين (إعداد الباحثتين)

ويعد "ستيفن كوري" Stephen Corey في جامعة كولومبيا الأمريكية أحد أوائل الباحثين الذين طبقوا مبادئ البحث التدخلي في مجال التربية، فقد رأى أن المعلمين هم من يبحثون عن دراسة مشكلاتهم، ويجرون أبحاثًا علمية توجه قراراتهم وتصوبها من أجل إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تواجههم، وتحسين الممارسات بعد الانغماس في تأملها. (مروه محمد نعمان، ٢٠١٣، ٢١؛ ثرية أقصري ٢٠٢٣، ١٥، ١٦)

ثم خفت البحث التدخلي وتوارى؛ نتيجة ما وسم به من كونه بحثًا غير حقيقي، يتسم بالسطحية الفكرية، ويعتمد على الحدس وليس البحث، فضلًا عن عدم قدرته على تعميم النتائج، وانشغال المعلمين بأعباء جمة لا تمكنهم من إجرائه، إلا أنه قد عاود الظهور مرة أخرى فقد شهدت ثمانينيات القرن الماضي عودته في الولايات المتحدة، وبريطانيا، وكندا، وأستراليا، حيث اعتمدت ممارسات المعلمين داخل فصولهم على التساؤل والاستقصاء. (عبد الحكيم المرابط، ٢٠٢١، ١٣، ١٤، ١٥)

ثم استلهم "لورنس ستنهاوس" Lawrence Steinhouse فكرة البحث التدخلي من "كوري"، وثمن دور المعلم الباحث، حيث إنه رأى أن التدريس ضرب من البحث اليومي المتواصل، وفي أبحاثه حول إصلاح المناهج الدراسية في إنجلترا في سبعينيات القرن الماضي، دعا المعلمين إلى لعب دور الباحث المتأمل باعتباره ذلك الممارس صاحب النظرة النقدية والمنهجية في التدخلات التربوية، ثم جاءت جهود "إليوت" Eliot والتي أسفرت عن مجموعة من الكتابات، ومن أهمها كتابه "البحوث الإجرائية من أجل التغيير التربوي"، فضلًا عن جهوده الكبرى في تأسيس شبكة للبحوث الإجرائية Classroom Action Research Network عام ١٩٦٧، والتي توجت بظهور دورية عالمية تحت اسم "البحوث الإجرائية التربوية" Educational Action Research.

وشهد القرن الحادي والعشرون تزايد الاهتمام بالبحث التدخلي، وخاصة في مجالات التعليم والتدريب، كما ظهرت عديد من الأدوات والبرامج التي تدعمه. (محمد عبد الخالق مدبولي، ٢٠٠٢، ١٨٩)

ويشير رشيد بوسعيد وآخرون (٢٠١٢، ٤١،٤٢)، إلى أن بحوث التدخل ليست بدعة، فبعض المعلمين ينظرون إلى تأثيرات تدريسهم في تعلم تلاميذهم، وهذا هو أساس البحث التدخلي.

أهمية البحث التدخلي:

يهدف البحث التدخلي إلى ترسيخ فكرة المعلم الباحث، والتأمل في ممارسات التدريس، وتقييمها باستمرار بهدف تحسينها، وتنمية مهارات الملاحظة والتأمل والنقد، والتطوير، واتباع خطوات البحث العلمي، والبحث عن المعرفة الجديدة وتطبيقها، والسعي للاستفادة من المعرفة النظرية وإنتاج مزيد منها.

قندوز أحمد (٢٠١٥، ٦٣)؛ ودينا صابر عبد الحليم موسى (٢٠١٦، ١١)، وعلي عبد السميع قورة (٢٠١٦، ٢٤٩–٢٥٨)، وأمل محمود علي (٢٠١٧، ٩).

وتوضح الباحثتان أهمية البحث التدخلي للطالب معلم اللغة العربية وفق أغراض هذا البحث فيما يأتي:

- ترسيخ فكرة المعلم الباحث، والتعلم المستمر لدى الطالب الباحث معلم اللغة العربية، وديمومة تقييم أدائه التدريسي ذاتيًا؛ وتأمل ممارساته؛ لتعديلها أولاً بأول في ضوء الاحتياجات الفعلية لمتعلميه.
- تحفيز الطالب الباحث معلم اللغة العربية على تصويب أخطاء الأداء اللغوي التي يلاحظها لدى متعلميه، والنظر لها بوصفها مشكلة يجب أن توثق، وتحول إلى سؤالات تقتضي اتباع الأسلوب العلمي في الإجابة عنها،

بالاعتماد على جمع بيانات واقعية لفهم الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء والسعي لتصويبها.

- تنمية ثقافة البحث العلمي، وحث الطالب الباحث معلم اللغة العربية على القراءة، والاطلاع، والبحث عن فِكَر إبداعية، وتوليد معارف جديدة وتجريبها؛ لتصويب أخطاء الأداء اللغوي لدى متعلميه، من خلال معايشة الواقع والرغبة المستمرة في تحسينه، وهو ما يمكن تنفيذه في فترة التربية العملية.
- تعويد الطالب الباحث معلم اللغة العربية على الاستجابة للتغيير، وزيادة قدراته على الملاحظة، والتحليل، والتفسير، واتخاذ القرار، وتكوين شخصيته المهنية الملاحِظة، والمتفكرة، والناقدة، والمشبعة بإرادة التطوير والبحث بصفة عامة.
- إحداث التوازن بين مبادئ نظريات التعليم واللغة التي يدرسها الطالب الباحث معلم اللغة العربية في مؤسسات الإعداد وتطبيقها في الواقع، مع التركيز على تنمية تلك النظريات بدلًا من الانطلاق منها فقط، والسعي لإنتاج نظريات ومعارف أخرى مضافة.
- تنمية قدرة الطالب الباحث معلم اللغة العربية على تحديد أولوياته البحثية الملحة من خلال إجراء البحوث التدخلية؛ مما يقلل من ضعف رضاه الناجم عن كون الباحثون الأكاديميون المحترفون يقدمون حلولًا لمشكلات أقل أهمية بالنسبة له؛ بسبب بعدهم عن مجريات السياق التعليمي الواقعي.
- زيادة وعي الطالب الباحث معلم اللغة العربية بخطوات البحث التدخلي، وتدريبه على مهاراته، وتكوين هويته البحثية؛ لحل مشكلات الأداء اللغوي لمتعلميه، وتصويب أخطائهم الشائعة، التي تحول دون تحقيق أهداف المنهج، خاصة تلك التي يصعب اتخاذ قرارات بشأنها بطرق التعليم التقليدية.

- تطوير الطالب الباحث معلم اللغة العربية مهنيًا؛ ليكون منتجًا للمعرفة، وتعزيز دافعيته، وتدعيم فاعليته، وتعميق وعيه البحثي ومهاراته استنادًا إلى الواقع، وليس اعتمادًا على الكتابات النظرية فقط.

والتوضيح السابق لأهمية البحث التدخلي يتفق مع ما أثبته بحث عزيزة حسين سلطان (٢٠١٤)، الذي طُبِّق على أربعة معلمين مشاركين بهدف مساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم في فصولهم؛ حيث أظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين قد حققوا استفادة مهنية من خلال التدرب على مهارات البحث التدخلي؛ مما أدى إلى تغيير فعّال في ممارسات تعليمهم.

وأكدت جليندا نوجنت وآخرون (٢٠١٢، ٢١) أهمية البحث التدخلي مشيرة إلى أنه ينشط الحياة المهنية للمعلمين، بجعل عملهم أكثر إثارة للاهتمام؛ فالمعلمون الذين ينخرطون في أعمال البحوث التدخلية يميلون إلى أن يكونوا أكثر استعدادًا للتقييم الذاتي، والتأمل في ممارساتهم من أجل تحسين تدريسهم، كما يُحفزون على العمل مع زملائهم للتفكير في ممارساتهم أيضًا، وتحسينها، وتعزيز التحصيل العلمي لطلابهم.

وأشارت أمل محمود على (٢٠١٧، ٩) إلى إن انهماك المعلم الفاهم للسياق، والواقع التربوي في بحث سيزيد من احتمالات إنتاجه معرفة تربوية قابلة للتطبيق يعد مكسبًا كبيرًا؛ ذلك لأنه سيقلل من مقاومة المعلمين لهذه المعرفة القادمة من الواقع التربوي، والذي توصل إليها وأنتجها معلم مثلهم يشاركهم المعاناة، ويواجه معهم الصعوبات نفسها، فالبحث الإجرائي الذي يجريه المعلم أو يشارك فيه سيكتب بطريقة يسهل على زملائه فهمها؛ ذلك أنهم يمتلكون نظريًا أطرًا معرفية وفكرية متشابهة.

ونظرًا لأهمية البحث التدخلي فقد أوصى كل من: علي السيد علي بي، وهويدا محمود الأتربي (٢٠١٧، ٥٦٢) بإجراء دراسات ميدانية على المراحل التعليمية المختلفة باستخدام منهجيته.

وما سبق يعني أن البحث التدخلي ليس هدفًا؛ وإنما وسيلة تساعد المعلم على بناء قاعدة معرفية خاصة به؛ فالمعلم الجيد يخضع ممارساته دائمًا للبحث والتجريب والتقويم؛ فحينما يجابه مشكلة، يُجري خطوات علمية منهجية متتابعة داخل بيئته التعليمية مستندًا إلى أدلة علمية لحلها، ومن ثم يواجه المعوقات، والصعوبات والتحديات التي يعايشها؛ ويتحقق ذلك بالتفكر العميق، والتشخيص بأسلوب علمي، والتخطيط لتحسين ممارسات التدريس.

ويرسخ البحث التدخلي فكرة الطالب المعلم الباحث Teacher as Researcher، ويؤكد مفهوم تعلمه المستمر Lifelong Learning، وتعلمه بالخبرة، وتكوين شخصيته المهنية الملاحظة والمتأملة في الممارسات والناقدة لها، وتعويده توثيق المشكلات التى تواجهه، وتحديدها، وتحويلها إلى سؤالات بحثية يسعى لاتباع الأسلوب العلمي في إيجاد إيجابات لها؛ ومن ثم بناء ثقافة بحثية مهنية تؤسس على القراءة والاطلاع وتجريب فكر إبداعية جديدة، وتدعيم الثقة بالذات وزيادة الدافعية، والسعي للتغيير نحو الأفضل، وإنتاج معرفة جديدة، وتأمل مستوى الإنتاج اللغوي للمتعلمين، وملاحظة تفاصيله ملاحظة مدققة، وتحليله تحليلًا نقديًا وقوفًا على أخطائه ووصفها، وتحديد أسبابها، وإيجاد الحلول الواقعية لتصويبها، وتطبيق الملائم منها، مع تكييفها لاحتياجات المتعلمين ومستوياتهم المختلفة، والمرونة في تعديلها بناءً على النتائج، وتقييم الحلول، حيث جمع البيانات حول فعالية الحلول المطبقة، وتحليلها كميًا وكيفيًا، واستمرارية تقييم الحلول بهدف تحسينها، وتعديل الممارسات والبحث المستمر عن أفضلها.

ويمكن القول إن الباحث المعلم التأملي الملاحِظ هو محرك التصويب اللغوي لدى متعلميه. فهو لا يكتفي بتقديم المعرفة، بل يسعى إلى فهم عميق لاحتياجات المتعلمين وتطوير حلول مبتكرة لتصويب أخطائهم اللغوية، وذلك من خلال هذه الدورة المستمرة من الملاحظة، والتحليل، والوصف، والتعليل، وتطبيق الحلول، والتقييم المستمر؛ مما يسهم في تحسين مستوى الإنتاج اللغوي للمتعلمين.

Eearly (2014, 249)؛ Judy Mekay and Peter Marshall (٢٠١٥)؛ قندوز أحمد (٢٠١٥، ٦٣)؛ ودينا صابر عبد الحليم موسى (٢٠١٦، ١١) ؛ وعلي عبد السميع قورة (٢٠١٦، ٢٤٩–٢٥٠).

خصائص البحث التدخلي:

أوضح حمدى أبوالفتوح عطيفة (٢٠٠٧، ٦١) أن البحث التدخلي يتسم بارتكازه على ثلاث خطوات تتمثل في: التخطيط، والأداء، والتقويم؛ ففي التخطيط يحدد الممارس الفعلي مشكلة واقعية، وتُجمع البيانات حولها، وتُحلل وتُفسر؛ ويعقب ذلك الوصول إلى قرارات تتصل بأداءات معينة تُنفذ في الواقع، ثم ملاحظة مدى فعاليتها في حل تلك المشكلة. ويلزم عملية الملاحظة تأمل Reflection للممارسات، وما لحقها من تغيير، ويضيف أن البحث التدخلي لا يعمل في نظام دائري مغلق يبدأ بمشكلة ما وينتهي بحلها فقط؛ ولكنه يعمل ضمن سلسلة حلزونية من الدوائر يؤدي السابق منها إلى اللاحق؛ حيث إن الحل المتوصل إليه في نهاية الدائرة الأولى يؤدى إلى تخطيط معدل لبداية دائرة ثانية، فضلًا عن كونه يُجرى في مواقع العمل الفعلية.

ويوضح كل من: جليندا نوجنت وآخرون، (٢٠١٢، ٢٠)، ورشيد بوسعيد وآخرون، (٢٠١٢، ٤١، ٤٢)، وعلي محمد أبو المعاطي إبراهيم وآخرون (٢٠١٦، ٢٤٣)، وثرية أقصري(٢٠٢٣، ١٩) أن البحث التدخلي يتسم بما يأتي:

- الدائرية والاستمرارية؛ فالعلاقة بين الممارسات العملية وبحوث التدخل علاقة دائرية مستمرة، تؤدي إلى تعديل الممارسات ثم إجراء بحوث جديدة؛ مما يوسمها بالتجدد والاستمرارية، وينعت خطواتها بالدائرية، ويجعلها تصمم من قبل الممارسين في تسلسل حلزوني Spiral منتظم، يعزز التحسين والتطوير المستمرين في الأداء.
- المرونة المنهجية؛ إذ يتسم البحث التدخلي بالمرونة في التنفيذ، والتي تتيح إمكانية التعديل في المنهجيات، والمعطيات مع الالتزام بالنظامية والتحقق المنهجي.
- الواقعية؛ حيث يرتبط البحث التدخلي بمشكلات حقيقية يعاني منها المتعلمون، وتثير انتباه المعلمين؛ فيسعون إلى تطوير ممارساتهم الواقعية للسعي لحلها.
- التحديد والمحلية؛ حيث يتعامل البحث التدخلي مع ظواهر محددة في الزمان والمكان، فيكون موضوع البحث محددًا غير متشعب، ويتأثر بخصوصية الموقف، والبيئة، والظروف المحيطة، واحتياجات مجموعة البحث، ويحدد بخطة زمنية.
- العملية والتطبيقية؛ حيث يُطبق البحث التدخلي مبادئ النظريات، ويوظفها بشكل عملي مباشر في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- الغرضية والتخطيط؛ فيهدف البحث التدخلي إلى الإجابة عن أسئلة مطروحة، وحل المشكلات، وتطوير الأداء، ويُجرى بشكل حلزوني مستمر، وفق خطة مقصودة وموضوعة سلفًا؛ ليكون ركيزة لإصلاح متمركز حول مشكلات المتعلم.
- الوعي، والتأمل والاستقصاء، والموضوعية، والتعاون؛ فيعتمد البحث التدخلي على تفكر عميق، وتأمل واعٍ للممارسات الحالية، ومراجعة الذات، إلى جانب

الحوار والنقاش. كما يتطلب التتبع المستمر للواقع، واستقراء ما يحدث فيه؛ مما يولد الحساسية للمشكلات، فقد تظهر مشكلات أخرى تستدعي بحوثًا تدخلية أخرى.

- الحساسية للمشكلات: تتسم البحوث التدخلية بأنها تنبع من معاناة من مشكلة حقيقية؛ لذا فإن الشعور بالمشكلات، والقدرة على تحديد أبعادها، وإدراك علاقاتها، وتحديد العوامل المختلفة المؤثرة فيها؛ صفات يوسم بها البحث التدخلي.
- ديمومة التعلم والتنمية؛ فيسهم البحث التدخلي في بناء معرفة جديدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الباحثين تتصل بدعم ممارسات تدريسهم، وتنمية مهاراتهم البحثية، مع توافر إثباتات واقعية لدعم هذه المعرفة؛ مما يعزز ثقتهم بذواتهم، ويدعم تعلمهم الذاتي، ويطور مهاراتهم المهنية.
- المنهجية البحثية العلمية؛ حيث تسير البحوث التدخلية في خطواتها إجرائها وفقًا لمنهج بحثي علمي محدد منضبط ومدقق، لكنه مرن التنفيذ.
- الدافعية الذاتية؛ فالدافع لإجراء البحث التدخلي لا يفرض من سلطة خارجية، بل يكون التزامًا داخليًا ينبع من إحساس الطالب معلم اللغة العربية الباحث بوجود مشكلة يجب أن يسعى برغبة ذاتية لحلها، بدلًا من الاعتماد على توجيهات الآخرين لما يجب أن يقوم به؛ مما يمثل قوة ذاتية لبذل الجهد، وتحمل المسؤولية، والرغبة الذاتية في تذليل أيه مشكلات تعوق الأداء المرغوب.
- صدق المعرفة النابعة من البحث التدخلي تقاس بمدى قدرة الأفعال الناجمة عنها على حل المشكلات، وتصويب الأداء اللغوي للمتعلمين، كما يشجع البحث التدخلي على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات سريعاً دون انتظار ظهور نظريات تسهم في حلها.

- ديمومة التقويم والتطوير للحلول المطروحة للمشكلات؛ فقد تكون الحلول المناسبة الآن غير مناسبة في المستقبل؛ لذا فالبحث التدخلي يتسم بديمومة التقويم والتحسين المستمر للحلول؛ ومن ثم التغيير.
- الاستمرارية والتتابع: توظف نتائج بحوث التدخل لتحسين ممارسات أخرى، حيث إنه في أثناء إجرائها، قد يظهر أداء تعليمي يؤثر بدوره في المشكلة موضوع البحث؛ مما يظهر الحاجة لإجراء بحث آخر لدراستها، فالبحث لا ينتهي بتعديل الممارسات وتحسينها، بل يؤدى بدوره لمزيد من البحث بصورة مستمرة ومتتابعة؛ لتناول ما قد يستجد من مشكلات أخرى؛ لذا فإن بحث التدخل ليس غاية، بل وسيلة لحل مشكلات قائمة، واكتشاف مشكلات جديدة.

ويؤكد إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم (٢٠١٨، ٢٩، ٣٠) ما سبق من أن البحث التدخلي هو عملية ديناميكية، ذات نتائج محدودة، تتم في خطوات مرتبة، يتميز بالتفاعل، والمرونة، والمراجعة الذاتية وفقًا لما يستجد من متغيرات، ويستند على الالتزام والاستعداد، وتحمل المسؤولية في أثناء حل المشكلة، واتباع المنهجية البحثية الاستقصائية، المعتمدة على النقد التأملي.

الفروق بين البحثين التدخلي والأكاديمي:

يختلف البحث التدخلي عن البحث الأكاديمي الأساسي في أن البحث الأكاديمي يُنجزه باحثون متخصصون، يهتمون بالنظريات العامة والموضوعات، التي يسعون من خلال دراستها إلى إنتاج معارف علمية قابلة للتعميم باعتبارها حقائق مقبولة إلى أن يثبت العكس، أما البحث التدخلي فيركز مباشرةً على مشكلات فعلية تواجه الطالب المعلم داخل الصف، يسعى إلى حلها في إطار زماني ومكاني محددين.

وينطلق البحث الأكاديمي، كما أشارت ثرية أقصري (٢٠٢٣، ١٣)، من أطر فكرية وأيديولوجية معينة، في حين ينطلق البحث التدخلي من الرصيد المعرفي للطالب المعلم، كما يلتزم في البحث الأكاديمي بمنهجية علمية صارمة، وتحليلات إحصائية معقدة للمعطيات؛ سعيًا للوصول إلى نتائج ذات مصداقية عالية قابلة للتعميم، في الوقت الذي يعتمد البحث التدخلي على أدوات بحثية ملائمة لحل مشكلاته، مكتفيًا بتقنيات إحصائية بسيطة تلبي الغرض.

وبينما يسعى البحث الأكاديمي إلى إنتاج معارف جديدة، يسعى البحث التدخلي إلى معالجة مشكلات فعلية وإيجاد حلول قابلة للتطبيق، حيث إنه يجريه المعلم ليس بغرض نيل شهادة، ولكن لحل مشكلة لدى تلاميذه أو تحسين الأداءات ودعم جودتها.

وتعد عملية الحصول على معلومات عن مجموعة البحث أمرًا أسهل بالنسبة للباحث التدخلي الممارس؛ لأنه يجابه المشكلة مباشرة، أما في البحث الأكاديمي، فقد يكون جمع المعلومات أكثر صعوبة، فضلًا عن أن البحث التدخلي يركز اهتمامه على العمل أو الإجراء، بخلاف البحث الأكاديمي الذي يركز على تصميم البحث، حيث يكون العمل والإجراء نتيجة ثانوية، بينما يكون الهدف الأساس هو نشر النتائج على نطاق أوسع (حمدي شاكر محمود، ٢٠٠٦، ١٧).

ويجري المعلمون البحوث التدخلية بأنفسهم دون أن تُفرض عليهم من قبل جهة خارجية، فهي تساعدهم على فهم ديناميات صفوفهم، وتأمل أداءات تلاميذهم؛ فيتخذون قرارات مستندة إلى معلومات حول ما ينبغي أو ما لا ينبغي تغييره أو تطويره؛ وبهذا يكونون أكثر مهنية في حل مشكلات الأداء وتحسين ممارسات تلاميذهم، وفي هذا الصدد يقول المصطفى المواردي (٢٠٢٣، ١٣): إن البحث التدخلي هو بحث دائري يقوم به الممارس التربوي بهدف تحقيق هدفين رئيسين: أولهما فهم السلوك أو الحدث، وثانيهما السعي إلى التغيير، أو التصويب، أو تعزيز

السلوك القائم، وبناء على مخرجات البحث وتوصياته فإن المعلم يمكنه تطوير ممارساته الصفية.

وما سبق يظهر أن غرض البحث التدخلي هو حل المشكلات التي تعترض المعلم، بينما لا يسهم البحث الأكاديمي بصورة مباشرة في حل تلك المشكلات؛ لأنه يهتم بإنتاج نظريات علمية متكاملة يمكن استخدامها في التفسير، ويسعى للحصول على معارف ونتائج قابلة للتعميم، ويمكن تلخيص أهم الفروق بين البحثين التدخلي والأكاديمي فيما يحتويه شكل (٣) الآتي.

وجه المقارنة	البحث التدخلي	البحث الأكاديمي
الطبيعة	ذو طبيعة تطبيقية عملية إجرائية، ونتائجه تكون ذات أهمية مباشرة للمعلمين، والمعنيين.	ذو طابع نظري، وتسهم نتائجه في تطوير المعرفة الأكاديمية، وتعميق الفهم النظري لموضوع البحث.
المنهجية	يستخدم المنهج العلمي بصورته المبسطة، فمنهجيته العلمية أكثر مرونة، وقابلة للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويستخدم أدوات بسيطة لجمع البيانات وتحليلها، وقد يجمع بين الأساليب الكمية والكيفية؛ من أجل الحصول على إجابات مفيدة لحل المشكلات الموجودة بالفعل.	يلتزم الباحث بمنهجية علمية مدققة وصارمة في التطبيق؛ منعًا للطعن في نتائجه، أو التقليل من مصداقيتها، ويستخدم أدوات قياس كمية ونوعية مقننة ومتقدمة.
العينة	لا يجد المعلم أية صعوبة في الوصول للعينة؛ لأنه يتعامل معها بشكل مباشر، فالعينة هي نفسها المجتمع الذي يعاني من المشكلة، فهي تلاميذه الذين يعانون من المشكلة.	عينة مضبوطة منتقاة بنوع من الدقة والتمحيص، ممثلة للمجتمع، تختار عشوائيًا أو وفق طرق أخرى.

وجه المقارنة	البحث التدخلي	البحث الأكاديمي
المدة الزمنية	أقصر نسبيًا.	أطول نسبيًا.
المعالجات الإحصائية	غالبًا ما يكتفي المعلم بتقنيات التحليل الإحصائي البسيطة، والكفيلة بتحقيق النتائج العملية لحل المشكلات، فلا يستخدم المعالجات الإحصائية المعقدة.	يستعمل الباحث تقنيات معقدة في التحليل الإحصائي للمعطيات قد لا يستوعبها القارئ غير المتخصص، وقد يتعذر على المعلم الباحث الخوض في غمارها.
الغاية	الغاية الخروج بمعرفة تطبيقية في موقف محدد؛ لحل مشكلة واقعية آنية عملية محددة، وتحسين الممارسات في سياق معين.	الغاية هي الخروج بخلاصات ونتائج تثري المعرفة وقابلة للتعميم؛ بغرض اختبار فروض، وإنتاج معرفة جديدة، وبناء نظريات علمية متكاملة يمكن الاستعانة بها في فهم الظواهر، وتفسيرها، وضبطها، والتنبؤ بها.
القائم بإنجازه	المعلم الممارس الباحث هو الذي يجريه بنفسه؛ لأن لديه الدافع القوي لإجرائه بسبب حاجته لحل المشكلة التي يعيشها وتواجهه.	ينجزه باحثون خبراء خارجيون متخصصون في مؤسسات جامعية، أو معاهد عليا خاصة بالبحث، ويبحثون عن مشكلات آنية، أو مستقبلية، وقد لا تكون المشكلة واقعية أمام الباحث.
المرجعية	ينطلق من رصيد المعلم المهني والمعرفي.	ينطلق من المراجع الموثقة، والنظريات.
النتائج	تركز نتائجه على التغييرات التي حدثت نتيجة للتدخل، وهي قابلة للتطبيق الفوري، وتقاس هذه التغييرات بشكل مباشر وعملي، ولا يتعدى تعميم تلك النتائج حدود الصف أو المدرسة.	تركز نتائجه على إثبات فرضيات معينة أو دحضها، وتكون على شكل نظريات ومبادئ عامة، قابلة للتعميم خارج حدود الصف، أو المدرسة.

وجه المقارنة	البحث التدخلي	البحث الأكاديمي
تحديد المشكلات	مشكلات واقعية يومية، تواجه المعلم في أثناء عمله، وتحدد المشكلة وفقًا لما يواجهه المعلم الباحث في الموقف الحالي.	مشكلات أكثر عمومية، وتحدد بمراجعة النظريات والبحوث السابقة.
الإسهام في حل المشكلة	الإسهام في حل المشكلات بصورة مباشرة وواقعية، وقابلة للتطبيق الفوري.	الإسهام في حل المشكلات بصورة غير مباشرة، وغير فورية التطبيق.
متغيرات البحث	يدرس المتغيرات في تفاعلاتها مع الموقف الفعلي.	لديه القدرة على التحكم في المتغيرات وضبطها.
مناط التركيز	على الاستقصاء والبحث ومدى نفعية النتائج.	على الإجراءات التقنية مهما كانت النتائج.
مراجعة الأدبيات	مراجعة الأدبيات يكون أقل عمقًا.	مراجعة الأدبيات يكون شاملًا ومكثفًا.
تطبيق النتائج	يركز على الدلائل العملية التطبيقية.	يركز على الدلالة النظرية.
الجمهور المستهدف للتدريب	يستهدف الممارسين، وصناع القرار.	يستهدف الباحثين الأكاديميين والمهتمين بالمجال الأكاديمي
الأسماء الأخرى	البحث الميداني التربوي، بحث الفعل، بحث الإجراء، بحث العمل.	البحث الأساسي، البحث النظري، البحث النقي

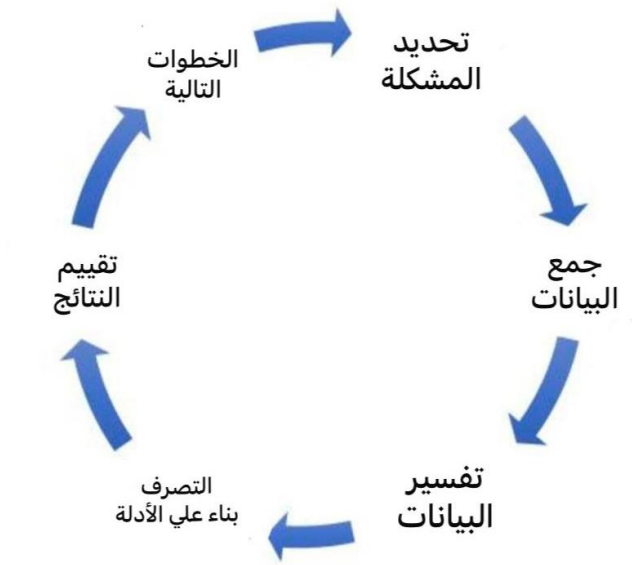
شكل (٣) الفروق بين البحثين التدخلي والأكاديمي

البحث التدخلي بعض نماذجه، ومهاراته:

يقدم النموذج خطوات إجرائية واضحة للمعلم الباحث لحل مشكلة تجابهه، ويوجد عديد من النماذج التي وضحت خطوات البحث التدخلي، ومن هذه النماذج نموذج "إيلين فرانس" Ferrance (2000,9,13)، والذي تضمن الخطوات التالية:

- تحديد مجال المشكلة في تساؤل محدد قابل للبحث في حدود عمل المعلمين اليومي.
- جمع البيانات باستخدام أدوات بحث متنوعة للحصول على فهم أعمق للمشكلة، مثل المقابلات، وتحليل ملفات الإنجاز، والاستبانات، وتحليل التسجيلات الصوتية والمرئية، وغيرها...
- تحليل البيانات وتفسيرها وصولًا إلى نتائج مهمة.
- التخطيط الإجرائي، والتصرف بناءً على الأدلة، حيث استخدام المعلومات المستخلصة لتصميم خطة عمل تدخلية إجرائية لحل المشكلة.
- تقييم النتائج وتحديد مدى التحسن الذي حقق.

ويوضح شكل (٤) الآتي نموذج إلين فرانس معربًا



شكل (٤) نموذج إيلين فرانس للبحث التدخلي معربًا (Ferrance (2000,

وحدد جون إليوت (1991,182,184) Elliot نموذجًا أوضح خطواته فيما يأتي:

- تحديد المشكلة وصياغتها، والتي يمكن إدراكها يوميًا في مواقف التعليم.
- تحديد فريق البحث وفقًا لطبيعة المشكلة، ومن الأفضل أن يتكون من معلمين باحثين، وباحثين خارجيين والخبراء، وممولين..
- تحليل المشكلة، وتحديد العوامل المسببة لها، وصياغة سؤالاتها البحثية.
- وضع البدائل؛ وتزكية أحدها كحل للمشكلة، وهي خطوة تضع بذورًا لحل المشكلة.
- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالمشكلة للاستفادة منها، وصياغة الفروض البحثية.
- إجراءات البحث وتشمل: تحديد العينة، وبناء الأدوات، ومواد التعليم، وتحديد المهام، والمصادر وغيرها
- تطبيق أدوات البحث لجمع البيانات من: مقابلات، واختبارات، وتحليل محتويات وثائق، وملاحظات...
- تفسير النتائج ومناقشتها.

وقدم كل من: كامبرلي براون، وريتشارد بارسونز (٢٠٠٥) نموذجًا للبحث التدخلي، حددا فيه الخطوات التالية:

- تعريف المشكلة: حيث ينتقي المعلم الباحث تلك المشكلة العملية التي تلفت انتباهه ويرغب في إيجاد حل لها، من خلال التأمل في الممارسات وتحديد ما يحتاج إلى تحسين.
- مراجعة الكتابات والبحوث السابقة، حيث يبحث المعلم عن حلول للمشكلة من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات ذات الصلة، فيفحص ما توصل إليه الآخرون بخصوص تلك المشكلة.

- صياغة الفرضيات: فيتوقع المعلم الباحث تنبؤات بخصوص المشكلة، فيتحول من مجرد التساؤل أو طرح الأسئلة إلى صياغة التنبؤات بخصوص ما قد يحدث.
- تصميم خطة عمل وتنفيذها: فتحدد الإجراءات التي يتبعها المعلم الباحث لتحقيق الأهداف وزيادة مصداقية النتائج.
- جمع البيانات وتحليلها: أي الأساليب التي سيستخدمها الباحث للحصول على التغذية الراجعة حول أثر حله للمشكلة

وعرضت نادية جمال الدين (٢٠٠٦، ١١٢) نموذجًا اوضحت فيه مجموعة من الخطوات المتسلسلة لتنفيذ البحث التدخلي، تتضح فيما يأتي:

- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة ومراجعتها، وتتضمن هذه الخطوة تحديد المشكلة بدقة وجمع المعلومات المتعلقة بها كافة.
- وضع خطة عمل، تحدد فيها الإجراءات المراد اتباعها لحل المشكلة.
- تنفيذ الخطة أي تنفيذ خطواتها المحددة آنفًا بشكل عملي.
- تحليل النتائج وتأملها، أي دراسة النتائج التي المتحصل عليها وتفسيرها.
- تقييم النتائج، أي تقييم مدى فعالية الإجراءات المتخذة في حل المشكلة.
- تبادل الخبرات، ومناقشة النتائج مع الزملاء للاستفادة من آرائهم وخبراتهم.
- تطوير خطة العمل، وذلك بتعديل الخطة بناءً على النتائج التي المتحصل عليها.
- توثيق النتائج، أي حفظ النتائج لتكون مرجعًا للدراسات المستقبلية.
- تكرار الدورة، أي تكرار هذه الخطوات بشكل دوري حتى يتم الوصول إلى حل شامل للمشكلة، والإجابة عن كل السؤالات.

وأوضح نموذج جاليندا نوجنت (٢٠١٢، ٣١) الخطوات الآتية للبحث التدخلي:

- تحديد المشكلة وطرح السؤالات البحثية.
- وضع خطة العمل، وتنفيذها بعد جمع البيانات اللازمة، وتحليلها.

- تقرير النتائج، والحصول على ردود الأفعال.
- تعديل الخطة، ثم المحاولة مرة أخرى، ثم البحث مرة أخرى.

وصمم مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز (Johns Hopkins.U,2008) نموذجًا لبحوث التدخل في شكل دائري مركزه التأمل، يمثل الطبيعة المتكررة لعملية التطوير والتحسين المستمر، وتتراتب فيه الخطوات كما يأتي.

- تحديد المشكلة وصياغة السؤال البحثي، وتكوين معرفة كافية حول الموضوع البحثي بمراجعة الكتابات والبحوث المرتبطة، ودراسة النماذج الناجحة، وتحديد الفجوات.
- إعداد خطة التغيير، بتحديد الأهداف المرجوة، والإجراءات اللازمة لتحقيقها، والموارد اللازمة لتنفيذها.
- تنفيذ الإجراءات وجمع البيانات، باستخدام أدوات بحثية مناسبة مثل: الاستبانات، المقابلات، الملاحظات، الاختبارات، تحليل الوثائق..
- تحليل البيانات وتفسيرها، باستخدام أدوات إحصائية مناسبة، ورصد النتائج وتفسيرها.
- تقييم النتائج وتعديل الخطة بناءً عليها، ونشرها، وكتابة تقرير بحثي شامل يصف العمل والنتائج.

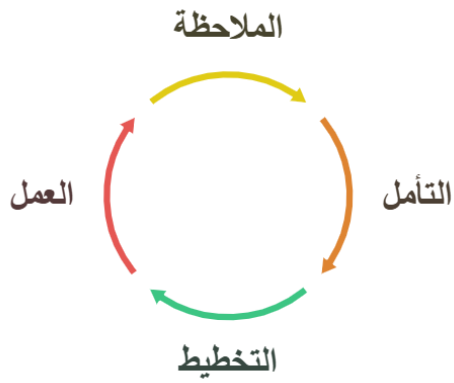
ويوضح شكل (٥) الآتي تلك الخطوات.

شكل (٥) نموذج بحث التدخل في مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز

واقترح المصطفى المواردي (٢٠٢٣، ١٥، ١٦) نموذجًا دائريًا للبحث التدخلي، يتضمن الخطوات التالية:

- مراجعة الممارسات الحالية، حيث البدء بتأمل وتقييم الوضع الراهن والممارسات القائمة.
- تعرف المشكلة، وتحديد جوانبها بدقة، واقتراح حلولها المحتملة، وتجربتها.
- تقييم نتائج التطبيق، ومدى نجاح الحلول المقترحة.
- تعديل الممارسات الحالية وتطويرها بناءً على نتائج التقييم.
- مراجعة الممارسات الحالية بعد التغيير، وتكرار هذه الدورة بشكل دوري لضمان التحسين المستمر.

باستقراء النماذج السابقة للبحث التدخلي يتضح أن جميعها تعتمد على أربع خطوات أساسية هي: الملاحظة، والتأمل، والخطة، والعمل. حيث يسأل المعلم نفسه عن كيفية تحسين تعلم تلاميذه، والعمل الذي يؤديه لتحقيق ذلك، والدليل الذي سيقيم بناء عليه فاعلية عمله، ويوضح شكل (٦) الآتي الخطوات الأساسية للبحث التدخلي.



شكل (٦) الخطوات الأساسية للبحث التدخلي

البحث التدخلي: المنهج والتحديات والأخلاقيات

تستخدم بحوث التدخل مناهج بحثية متنوعة، قد تكون كيفية أو كمية أو مختلطة. ويعتمد اختيار المنهج على طبيعة البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة البحث، فإذا كانت البيانات كيفية، فيمكن الحصول عليها من خلال إجراء المقابلات، أو الملاحظات الميدانية، أو مقاييس تقييم الأداء المتدرجة، أو تحليل محتويات الوثائق مثل ملفات الإنجاز، أما إذا كانت البيانات كمية، فيمكن الحصول عليها عن طريق الاختبارات أو الاستبانات، وقد يلجأ الباحث إلى المنهج المختلط الذي يجمع بين البيانات الكيفية والكمية، ومن الأفضل استخدام أكثر من منهج وأكثر من أداة لجمع البيانات، وهو ما يعرف بالطريقة المثلثية Triangulation.

والتي تسهم في دقة نتائج البحث وتعزيز مصداقيتها، وزيادة إمكانية تعميمها. (عبد اللطيف حسن حيدر،٢٠٠٤، ١٤٢، ١٤٣)

ويختار الطالب معلم اللغة العربية الباحث مشكلة واقعية، قابلة للملاحظة والقياس باستخدام أدوات مناسبة، وهي في هذا البحث الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين في فترة التربية العملية، فيختار أحد هذه الأخطاء الشائعة، ويثبت وجوده، ويقدم أدلة كافية على جوانبه المختلفة، ويوضح آثاره السلبية على الأداء اللغوي لمتعلميه وعلى تقدمهم الدراسي، وأهمية تصويبه، فضلًا عن تحديده بدقة ووضوح؛ ووصفه، وتفسير أسبابه، لتجنب التعقيد وارتباطه بمشكلات أخرى.

ويواجه البحث التدخلي صعوبات وتحديات في تنفيذه، منها كثافة المنهج الدراسي المقرر، وقلة الوقت المتاح، واحتياج البحث التدخلي لوقت لتنفيذه، وكثرة المهام والنصاب التدريسي الذي يقع على عاتق المعلم، وعرقلة المدرسة للجهود البحثية وقلة دعمها، وعدم توفير المناخ المدرسي الملائم والداعم لإجراء البحوث التدخلية، وعدم توفير الإمكانات وندرة المخصصات المالية بل انعدامها في بعض الأحايين، وقلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المميزين، وقصور قواعد البيانات التي تساعد المعلمين للرجوع إليها، فضلًا عن ضعف الوعي بأهمية البحث التدخلي، وعدم توافر الكفاءات العلمية المزودة بالمعارف الفنية والعلمية اللازمة لتخطيط البحوث، وتنفيذها، ومساعدة المعلمين في إجراء البحوث التدخلية، فضلًا عن ضعف الموافقة علي نشر البحوث التدخلية؛ لاحتجاج دور النشر بضعف الثقة في مصداقية النتائج، ومحدودية تأثيرها ونفعها، واقتصارها على البيئة التي أجرى فيها البحث.

ونتيجة التحديات السابقة التي تواجه البحث التدخلي؛ سعى هذا البحث إلى تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على إجرائه في أثناء إعدادهم، وتنمية وعيهم بأهميته، واستغلال فترة التربية العملية في ذلك حيث وجودهم الفعلي في بيئة حقيقية.

(سالم بن مذلوه العنزي،٢٠١٥، ١٠؛ عبد الله محمود حمودة، ٢٠١٨، ٤٧؛ هيفاء محمد، ٢٠٢٠، ٨٧٤)

والبحث التدخلي شأنه شأن البحوث الأكاديمية العلمية يحكمه دستور أخلاقي يوجه عمل الطالب المعلم الباحث؛ الذي يحرص على التأكد من صواب البيانات والمعلومات والحصول عليها من خلال مصادر موثقة، فضلًا عن إبلاغ متعلميه بسريتها وعدم استخدامها إلا في أغراض البحث العلمي، واختيار موضوع للبحث يمثل احتياجًا حقيقيًا لهم، والسعي للحصول على موافقتهم المسبقة قبل البدء في إجراءات البحث، وتعريفهم بشكل معلن وواضح الهدف من البحث، ومعاملتهم جميعًا باحترام وتقدير وبطريقة عادلة دون تمييز بما يشعرهم بالأمان.(حسام الدين محمد مازن، ٢٠٢٤، ١٤-٣٠)

مصادر جمع البيانات في البحث التدخلي، وكتابة تقريره.

يُعتمد في البحث التدخلي على مجموعة من أدوات جمع المعلومات، منها: الملاحظة، والمقابلة، وتحليل المحتوى، والاختبارات والاستبانات وفيما يأتي توضيح ذلك (منذر الضامن، ٢٠٠٧).

الملاحظة: وهي نشاط يقوم به الطالب المعلم الباحث لمشاهدة أداء معين، وتسجيل ملاحظته بطريقة منهجية علمية مدققة؛ مركزًا على جوانب الممارسة التي يخضعها للتأمل والملاحظة بدقة، ووضوح.

الاستبيانات: وهي مجموعة من الأسئلة المقننة تدور حول جانب محدد، وتكون معدة، ومكتوبة بشكل منظم. وتقيم وتفسر بطريقة منهجية، وتفيد المسوحات والاستبيانات في فهم اتجاهات المتعلمين.

الاختبارات: وهي أداة منهجية تُستخدم لجمع البيانات والمعلومات حول معرفة، أو مهارة، أو سلوك لدى المتعلمين، وغالبًا ما يتكون من مجموعة من الأسئلة أو المهام التي تُقدّم للمتعلمين بهدف تقييم مستواهم.

المقابلة: وهي محادثات يطرح خلالها الطالب المعلم الباحث عددًا من الأسئلة تتعلق بموضوع البحث على من يقابله؛ بهدف الفهم المعمق للمشكلة، والحصول على معلومات تفسيرها، وإيجاد حلول لها، وقد تكون المقابلة أسئلة مفتوحة أو مقيدة الإجابة أو خليطًا منهما، وقد تكون فردية أو جماعية.

تحليل المحتوى: وهو أسلوب بحثي يستخدمه الطالب المعلم الباحث لتحليل محتوى الوثائق، مثل تحليل محتوى كتابات المتعلمين، وهو مصدر مهم للمعلومات يساعد في توفير أدلة توضح المشكلة التي يتناولها البحث.

دراسة الحالة: وهي أسلوب مهم يزود الطالب المعلم الباحث بمعلومات مدققة عن الحالة التي يدرسها.

ويجب أن يراعى عند الاختيار بين أساليب جمع البيانات والمعلومات اختيار المصادر التي يسهل تحليلها في إطار عناصر الهدف، والوقت، والجهد، والتمويل، وقد يأخذ بالتثليث لزيادة عملية التحقق، والتدقيق، من خلال دمج ثلاث وجهات نظر مختلفة، وثلاثة أنواع مختلفة من المعلومات.

إن الهدف من البحث التدخلي هو تحسين الممارسة، أو إحداث تغيير بهدف التنمية، فالباحث التدخلي يتوصل إلى نتائج تهم الممارسين الآخرين الذين يودون أن يتعلموا من بحثه، أو يكرروه، أو يطبقوا نتائجه في المواقف التي تواجههم؛ لذا فمن المهم كتابة تقرير نهائي للبحث التدخلي يتسم بالموضوعية، والعدل والأمانة، ويبعد

عن التحيزات، ويكون كافيًا واضحًا مترابطًا، منظم الفكر، غير مخل يمكن الاعتماد عليه، (مروة نعمان، ٢٠١٣، ٥٨)

وبعد الاستعراض السابق لماهية البحث التدخلي، وأهميته، وخصائصه، ونشأته، وتطوره، والفرق بينه وبين البحث الأكاديمي، فيبقى بيان دوره في إقدار الطلاب معلمي اللغة العربية على تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وهو ما سيوضح فيما يأتي.

دور البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة.

أوضحت وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٤، ٤٣- ٧٣) من خلال خطتها الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ أن الهدف العام من تعليم اللغة العربية هو أن يتخرج المتعلم متقنًا لمهارات اللغة، وبخاصة مهارات إنتاجها، أي الأداءات الشفوية والكتابية التي يعبر المتعلم من خلالها عما يجول داخله من فكر، ومشاعر، ومعان تمثل بنية عميقة، يظهرها في شكل سطحي يتسم بالصواب، والدقة، والكفاءة، لكن الواقع يشير إلى ضعف ملحوظ لدي المتعلمين في مهارات الأداء اللغوي وبخاصة مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وقد أكد ذلك بحوث كل من: هبة عز الدين إبراهيم (٢٠١٤)، وعبد الرازق مختار، وعبد الرحيم فتحي محمد (٢٠١٥)، وإيمان فتحي أحمد ، وياسر محمد على. (٢٠١٩).

ويوضح علي أحمد مدكور (٢٠٠٧، ١٥١) أن التحدث يعني قدرة المتعلم على التعبير عن فكره، ومعارفه، وأحاسيسه، وآرائه، وكل ما يجول بعقله وخاطره بلغة واضحة، أمام مجموعة من المستمعين، حيث ينقل رسالته نقلاً شفويًا يتسم بالصواب اللغوي والدقة في التعبير، وسلامة النطق، وتسلسل الفِكَر، وترتيبها، وقوة تأثيرها؛ وتوظيف الصوت المعبر وإشارات الجسد المناسبة.

أما الكتابة بوصفها الفن الآخر لإنتاج اللغة، فهي ليست مجرد عملية ترميز آلي، بل هي عملية ذهنية منظمة مركبة تتضمن إنشاء المعاني، والتعبير عنها بجمل وفقرات مترابطة وسليمة. (سامية معيض، ختام محمد ،٢٠١٤، ١٧)

وبرغم أهمية تمكين المتعلمين من مهارات إنتاج اللغة إلا أن فني الإنتاج اللغوي تحدثًا وكتابة يظهر فيهما أخطاء شائعة لدى المتعلمين، والخطأ يعني كما أشار كل من رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة (٢٠٠٦، ٢٢٨) أنه انحراف ملحوظ عن قواعد اللغة، وصيغة لغوية يصدرها المتعلم بالمخالفة لقواعدها، وأن أخطاء اللغة على أنواع منها ما يقع من المتعلم بسبب التردد أو القلق أو التعب، فالمثال الواحد للخطأ غير كاف لتقريره، بل لابد من اطراد الخطأ، وشيوعه، ويعد الخطأ شائعًا عندما يقع فيه أكثر من ٢٥٪ من مجموع المتعلمين. (فهد زايد، ٢٠٠٩، ٧١، ٧٢)

ويرتبط البحث التدخلي بتنمية مهارات الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، فعندما يعتادون ممارسة مهارات البحث التدخلي، ينمو وعيهم البحثي، والذي سيوضح فيما يأتي.

المحور الثاني: الوعي البحثي (ماهيته، وأهميته، وخصائصه، وأبعاده، وتحدياته، وطرق تعزيزه).

ماهية الوعي البحثي

يرى جولي Jolley (2002) أن الوعي البحثي هو قدرة الأفراد على تعرف البحث العلمي، وفهمه، وتطبيقه بشكل نقدي في مجال عملهم أو دراستهم، وهو لا يقتصر على مجرد معرفة طرق البحث، بل يشمل أيضًا القدرة على تفسير النتائج العلمية، والتفاعل مع الدراسات الأكاديمية بشكل نقدي.

والوعي البحثي هو فهم الأفراد للمعرفة البحثية وتطبيقها في مجالاتهم الأكاديمية والمهنية، وإدراكهم أهمية البحث العلمي، وقدرتهم على تحليل البيانات والمعلومات واستخدامها بطريقة علمية، وتحديد الأدبيات البحثية ذات الصلة وفهمها، وتحليلها نقديًا، وتقييمها وظيفيا، وتطبيقها في ممارسات الحياة الواقعية، ويمثل هذا الوعي الأساس الذي يربط بين البحوث النظرية وتطبيقها عمليًا. (McSherry, Artley, & Holloran, 2006)

ويُعد الوعي البحثي عنصرًا أساسًا في تطوير المجتمعات الأكاديمية والمهنية وبخاصة في سياق التعليم العالي، ومن الأهمية بمكان تعزيزه لدى الطلاب المعلمين؛ لتحسين مهاراتهم البحثية، وتعزيز قدراتهم على التفكير وبخاصة التفكير النقدي وحل المشكلات.

ويعرف الوعي البحثي لأغراض هذا البحث على أنه مقدار ما يمتلكه الطالب معلم اللغة العربية من معارف نظرية حول مفهوم البحث العلمي، وأهميته، وأهدافه، وما يكتسبه من اتجاهات إيجابية حول دوره في تحسين جودة التعليم، وتطوير المعرفة والممارسات، وحل المشكلات، وتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي، وما يؤديه من مهارات أداء للبحوث التدخلية، وانخراطه في مناشطها ويعرف إجرائيًا بمجموع درجات الطالب المعلم على مقياس أبعاد الوعي البحثي.

أهمية الوعي البحثي

يعزز الوعي البحثي قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق نتائج بحثية أفضل، ودعم استقلاليتهم وقدرتهم على التعلم الذاتي، والبحث عن المعرفة بشكل مستقل، والتفكير بصورة نقدية، والتحليل الأدق للمعلومات، وبناء قاعدة معرفية واسعة يمكن أن تفيدهم في مجالاتهم المستقبلية.

ليس الوعي البحثي مجرد معرفة سطحية بالبحوث، بل هو أعمق من ذلك إذ يتطلب تعرف ما يلي:

- تقييم الأبحاث ونقدها، وتحديد مدى حها، وقيمتها العلمية والوظيفية ومدى ملاءمتها للتطبيق.
- فهم أسس المنهجية العلمية: يشمل ذلك فهم التصاميم البحثية، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج.
- تطبيق النتائج البحثية في الواقع العملي، ويتطلب هذا نقل المعرفة النظرية إلى حلول واقعية تحقق تحسينات في الأداء المهني.

الوعي البحثي ليس فقط إدراك للمعرفة في مجال البحث، بل هو عامل أساس للممارسات المبنية على الأدلة، وتعد الممارسات المبنية على الأدلة (Evidence–Based Practices)، فبناء عليه يتمكن الممارسون من فهم الأدبيات البحثية، وتطبيق نتائجها العلمية، واتخاذ قرارات مستنيرة تستند إلى أحدث الأدلة المتاحة؛ فيؤثر الوعي البحثي في عملية صنع القرار، ويؤدي إلى تحسين جودة الأداء والمخرجات العلمية والمهنية.

وتبرز أهمية الوعي البحثي في مجال التعليم وبخاصة الجامعي، فهو جزء لا يتجزأ منه، حيث يعزز من قدرة الطلاب على التفاعل مع المعرفة بطريقة نقدية، ففي بحث أجراه هيلاي وآخرون Healey et al. (2010) ، وُجد أن الطلاب الذين يتعرضون لبيئة بحثية في أثناء دراستهم الجامعية يطورون مهاراتهم في التفكير النقدي والاستقلالية في التعلم.

ولا تظهر أهمية الوعي البحثي في قطاع التعليم فقط، بل تأكدت أهميته في مجالات شتى ففي قطاع التمريض والرعاية الصحية، أظهرت الأبحاث أن تعزيز الوعي البحثي بين الممرضين والممارسين الصحيين يسهم في تحسين جودة الخدمات

الصحية .(McSherry et al., 2006) فالقدرة على تحليل الأبحاث وتطبيقها في البيئات السريرية يساعد على اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة وتحسين العلاجات المقدمة للمرضى، وهو ما أوضحه بحث Hundley et al. (2000)، من أن تعزيز الوعي البحثي والتدريب البحثي للمهنيين في مجال التمريض والعلوم الطبية؛ يسهم في تقديمهم رعاية صحية قائمة على الأدلة، وتمكينهم من فهم وتطبيق نتائج الأبحاث العلمية.

وفي مجال الأمن السيبراني وإدارة المعلومات يعد الوعي البحثي ضروريًا، حيث يشير بحث Tsohou et al. (2008)؛ إلى أنه يعين في فهم التهديدات الأمنية وتحليل الحلول المحتملة، فهم استراتيجيات الهجمات الإلكترونية وتطوير وسائل الحماية، وفي مجال الإدارة والسياسات العامة أظهرت دراسة Turner et al. (2008) أن صناع القرار الذين يتمتعون بوعي بحثي أعلى يكونون أكثر قدرة على تفسير البيانات الاقتصادية والاجتماعية؛ مما يساعدهم في وضع سياسات أكثر فعالية، وتحليل الاتجاهات واتخاذ قرارات مبنية على أدلة علمية.

ونظرًا لأهمية الوعي البحثي أوصى على الحر لازم (٢٠١٤، ٤٤) بضرورة الاهتمام برفع مستوى الوعي المعلوماتي لطلاب الجامعات، وهو ما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالوعي البحثي، كما دعا أحمد نافع مدادحة (٢٠١٨، ٣٩٧) إلى التركيز في برامج التعليم على تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات العلمية وإعداد استراتيجية البحث بطريقة علمية منطقية تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة.

ويعزز الوعي البحثي قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق نتائج بحثية أفضل، ودعم استقلاليتهم وقدرتهم على التعلم الذاتي، والبحث عن المعرفة بشكل مستقل، والتفكير بصورة نقدية، والتحليل الأدق للمعلومات، وبناء قاعدة معرفية واسعة يمكن أن تفيدهم في مجالاتهم المستقبلية.

يعد الوعي البحثي جزءًا حيويًا من عملية التعليم ، حيث يهدف إلى تمكين الطلاب من فهم أسس البحث العلمي، وتطوير قدراتهم على تحليل الأدبيات البحثية، وتطبيق نتائجها في السياقات العملية، وهذا ما أكده بحث Paisey and Paisey (٢٠٠٣) الذي استكشف أثر مشروع بحثي تفاعلي لتعزيز الوعي البحثي بين الطلاب ؛ وأستنتج أن تطوير الوعي البحثي لدى الطلاب يمثل استثمارًا طويل الأجل في تعليمهم ومهاراتهم المهنية، وأكد أن الوعي البحثي يمثل أداة أساسية لتحسين جودة التعلم وإعداد الطلاب لمواجهة التحديات المهنية المستقبلية، مما يتطلب اكتساب الطلاب المعرفة النظرية الأساسية حول أسس البحث العلمي، بما يتضمنه من تصميم البحوث، وجمع البيانات، وتحليل النتائج، وتنمية مهارات التفكير النقدي لتقييم جودة البحوث وتحديد مدى موثوقيتها، واستخدام الأدوات البحثية المتاحة بفعالية لتفسير البيانات واستنتاج المعاني، وأوضح البحث أن الوعي البحثي أسهم في إعداد الطلاب بشكل أفضل للحياة المهنية، وأقدرهم على مواجهة التحديات المهنية باستخدام أدوات علمية، كما أظهر تحسنًا في قدراتهم على قراءة الأدبيات البحثية، وفهم نتائجها وتطبيقها، وحفز تفكيرهم النقدي؛ فأصبحوا قادرين على تقييم جودة الأبحاث والمقارنة بين الأدبيات المختلفة؛ مما جعلهم يشعرون بالثقة في مهاراتهم البحثية عند العمل في المشروعات البحثية.

وانتهج البحث الخطوات الآتية:

- التخطيط: عن طريق تطوير مناهج تعليم تركز على المهارات البحثية وتحليل البحوث.
- التنفيذ: تنفيذ مشروع بحثي يتضمن دراسة حالات من واقع الممارسات الفعلية، وإشراك الطلاب في تصميم المنهجيات وتحليل البيانات بأنفسهم.

- التقييم: حيث قياس التطورات التي طرأت على مهارات الطلاب في البحث والتحليل، وجمع التغذية الراجعة لتحسين البرامج المستقبلية.

ونتيجة لأهمية الوعي البحثي فقد هدف بحث سماح فاروق المرسي لأشقر (٢٠١٦) إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنميتة، لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في جمهورية مصر العربية، وقد تكونت مجموعة البحث من (٦) معلمين ومعلمات، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح كان له أثر في تنمية وعي المعلمين بالبحوث الإجرائية.

كما سعى بحث رشا هاشم عبد الحميد محمد. (٢٠١٨). إلى إعداد برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي، وخفض قلق تدريس الرياضيات لدى الطالبات معلمات الرياضيات في كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة معلمة، حيث قسمن إلى ٦ مجموعات تشاركية، واستخدم مقياس الوعي البحثي ، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها البحث: وجود حجم أثر كبير للبرنامج المقترح في تنمية مكونات الوعي البحثي ككل وخفض قلق تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات، وقدم البحث عديدًا من التوصيات ومنها: الاهتمام بتضمين برامج إعداد المعلم في كليات التربية منهجية وخطوات البحوث الإجرائية وتدريبهم عليها في أثناء فترة التربية الميدانية.

خصائص الوعي البحثي

ويوضح Callo, and Sahagun, (2019) خصائص الوعي البحثي فيما يلي:

- التفاعل: يتطلب الوعي البحثي تفاعل الأفراد مع بيئتهم الأكاديمية والمهنية.

- الديناميكية: يتغير الوعي البحثي مع مرور الوقت ومع تطور المعرفة والمهارات.
- الشمولية: يشمل جميع جوانب البحث، من الفهم النظري إلى التطبيق العملي.
- الترابط: يرتبط الوعي البحثي ارتباطًا وثيقًا بالثقافة البحثية في المؤسسة.
- الفضول: يؤدي الوعي البحثي إلى الرغبة في استكشاف موضوعات جديدة وفهمها بشكل أعمق.
- التحليل: القدرة على تحليل المعلومات واستخلاص النتائج منها.
- التفاعل: المشاركة في المناقشات الأكاديمية وتبادل الأفكار مع الآخرين.
- المرونة: القدرة على التكيف مع المعلومات الجديدة وتغيير الآراء بناءً على الأدلة.

أبعاد الوعي البحثي:

- البعد المعرفي: يتعلق بفهم الأفراد لمفاهيم البحث، وأهدافه، وفهم السياسات والإجراءات التي تحكمه.
- البعد السلوكي: يشمل التصرفات والممارسات التي تعكس الوعي البحثي، مثل المشاركة في الأنشطة البحثية، والقدرة على تصميم الأبحاث وتنفيذها بشكل فعال..
- البعد الاجتماعي: يتعلق بكيفية تأثير الثقافة المؤسسية على الوعي البحثي، مثل الدعم والتعاون بين الأفراد، والقدرة على العمل مع الآخرين في مشاريع بحثية مشتركة، والتوجه نحو البحث، والرغبة في الانخراط في الأنشطة البحثية والإسهام في تطوير المعرفة. (Callo and Sahagun, ,2019)

تحديات تنمية الوعي البحثي:

برغم أهمية الوعي البحثي إلا أن هناك عدة تحديات قد تقف عائقًا أمام تنميته منها:

- قلة التدريب اللازم لفهم البحوث، وتصميمها وتنفيذها لحل مشكلات الواقع.
- نقص الوقت والموارد: غالبًا لا يتاح الوقت الكافي لمتابعة الأبحاث وتصميم الجديد منها وتنفيذه.
- صعوبة الوصول إلى قواعد البيانات العلمية في البيئات المهنية.

طرق تعزيز الوعي البحثي:

أوضح بحث McSherry et al. (٢٠٠٦) أن الوعي البحثي يتطلب تعزيزه جهودًا متكاملة تشمل، التعليم والتدريب المستمرين عن طريق تنظيم التدريبات التي تساعد الممارسين على تطوير مهاراتهم البحثية، وإتاحة الموارد، وتوفير الوصول إلى مصادر علمية موثوقة، مثل قواعد البيانات والمجلات الأكاديمية، وتشجيع بيئة عمل داعمة للبحث، بحيث يكون البحث العلمي جزءًا من ثقافة المؤسسة. فتخلق ثقافة مؤسسية داعمة للبحث العلمي، وتتضمن الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز الوعي البحثي تنظيم جلسات تقديمية يطلب فيها من الطلاب المعلمين البحث عن مقالات بحثية وعرضها ومشاركتها مع زملائهم. هذه الطريقة لا تعزز فقط فهمهم للموضوعات، بل تساعدهم أيضًا في تطوير مهارات البحث والعرض (Paisey & Paisey, 2003)

وهناك عدة طرق يمكن من خلالها تعزيز الوعي البحثي لدى الطلاب المعلمين، والمهنيين مثل ما يلي:

- تعزيز التعليم البحثي في الجامعات، فينبغي على مؤسسات التعليم إدراج مساقات بحثية تساعد الطلاب على تطوير مهارات البحث العلمي والتفكير النقدي (Healey et al., 2010).

- توفير برامج تدريب تهدف إلى تحسين مهارات البحث والتحليل (McSherry et al., 2006).
- توسيع نطاق الوصول إلى المصادر البحثية، بتوفير مصادر بحثية مفتوحة وسهلة الوصول للباحثين؛ مما يسهل عملية الاطلاع على أحدث الأبحاث والتطورات العلمية (Tsohou et al., 2008).
- إشراك الطلاب المعلمين في مشروعات بحثية عملية، وتوفير فرص للتعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الأبحاث.(Turner et al., 2008)

وبعد الاستعراض السابق لمهارات البحث التدخلي، وأبعاد الوعي البحثي، لزم توضيح كيفية تنميتهما عند الطلاب معلمي اللغة العربية، وهو ما سيوضح فيما يأتي من عرض لنمطي التدريب الفردي والتشاركي.

المحور الثالث: نمطا التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

يجتمع الطلاب المعلمون في المدارس يجابهون واقع الممارسة العملية بصحبة من يوجهونهم من المشرفين، فتسنح الفرصة لتدريبهم على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة التي يلاحظونها لدى متعلميهم؛ فيتمكَّنون من أداء هذه المهارات بصورة فردية ذاتية مستقلة، أو تشاركية بنائية اجتماعية دينامية تعاونية نشِطة قائمة على الحوار؛ حيث يبنون معارفهم من خلال سياقات حقيقية تتيح لهم إنتاج المعرفة، واكتساب مهارات البحث التدخلي، وزيادة الوعي البحثي بصورة فردية أو تشاركية ، وتوظيفها أفضل توظيف لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة، مع توافر التوجيه والدعم من المشرفين أو الميسرين.

وما سبق يعني أن البحث التدخلي يمكن أن يكون فرديًا Individual، أي ينفذ إجراءاته الطالب المعلم الباحث بمفرده، حيث يحدد مشكلة كائنة في الصف، ويرصد أسبابها، ويجمع المعلومات حولها، مستخدمًا الأدوات البحثية المناسبة، وموظفًا إجراءات منهجية محددة؛ للإسهام في حلها، ويمكن أن يكون البحث التدخلي تشاركيًا Collaborative فيُعتمد في تنفيذه على مبدأ التشارك بين أكثر من طالب معلم باحث ، حيث يشتركون جميعًا في رؤية واحدة كفريق عمل بحثي فعلي له هدف واحد، ودافعية مشتركة، وخطة واحدة لحل مشكلة، ويسعون لتطوير الممارسات، وتصويب الأخطاء بطريقة تشاركية.

(Townsend.,2019,150 ; Choeda,et al,2018,3) ; فاطمة مصطفى محمد رزق، ٢٠١٩، ٤٥٠)

وفيما يلي توضيح لنمطي التدريب الفردي والتشاركي:

نمط التدريب الفردي:

عرف كمال زيتون (٢٠٠٣، ٢٨٦) التدريب الفردي على أنه نمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فرديًا، والذي يمارس فيه المتدرب مناشط التدريب بصورة فردية، وينتقل من نشاط إلى آخر متجهًا نحو تحقيق أهداف التعليم المقررة بحرية، وبالمقدار والسرعة التي تناسبه، مستعينًا في ذلك بالتقويم الذاتي، وتوجيهات الميسر، وإرشاداته، ومتابعته.

وتوضح سمر محمد علي الجداوي (٢٠٢٠) أن التدريب الفردي هو نمط تعليمي يؤدي فيه المتعلم مناشط وتكليفات محددة، بالاعتماد على نفسه، وبشكل منفرد حسب قدراته وسرعته الخاصة بحيث يكون مسئولًا عن تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا.

ويشير كل من زكريا جابر الحناوي وماريان ميلاد منصور (٢٠١٨) إلى أن التدريب الفردي هو أسلوب تعليمي يعتمد على العمل الفردي الذاتي للطالب المعلم وأدائه لمهمة محددة دون مساعدة أقرانه الآخرين، ويُنتج فيه المعرفة من خلال توجيهات الميسر وإرشاداته، ويوضح كل من السيد عبد المولى، ونجوان حامد (٢٠١٩، ١٠٩) أن التدريب الفردي هو مدخل للتعلم المتمركز حول الطالب المعلم، يؤدي فيه المهام بمفرده، وفق عمليات محددة وتحت إشراف وتوجيه الميسر.

ويستند التدريب الفردي على التعلم الفردي والذي يمثل نمطًا يعتمد فيه الطالب المعلم على نفسه في اكتساب المعرفة دون الاعتماد على الآخرين، كما يُميز هذا النمط بالاستقلالية، وتحمل مسئولية التعلم، وتحقيق الأهداف؛ مما يعزز القدرة على إدارة وقت التعلم، وتحديد أولوياته والتفاعل مع الموقف بإيجاب.

والتدريب الفردي هو عملية مستقلة يسعى فيها الطالب المعلم الباحث لتحقيق أهداف التدريب بنفسه، ويعتمد على تعلمه ذاتيًا دون أقرانه، فيتحكم تحكمًا كاملًا في وتيرة تعلمه، ويختار مواد التعليم المناسبة؛ مما يحقق إيجابيات كثيرة من أهمها: الاعتماد على النفس في تنفيذ مناشط التدريب، والمرونة فيما يستغرقه من وقت، فضلًا عن تحمل المسئولية، وإتاحة التفاعل الإيجابي مع عناصر موقف التدريب.

ويتسم التدريب الفردي بالخصائص التالية:

- الاستقلالية :حيث إن التدريب الفردي يمثل فرصة للطلاب المعلمين لتطوير مهاراتهم البحثية دون مساعدة الأقران، فيتحملون المسؤولية الكاملة عن تعلمهم؛ مما يعزز مهاراتهم في إدارة الذات، ووضع خطة زمنية لتصويب الأخطاء وتنفيذها، فضلًا عن الاعتماد على النفس في الحصول على مصادر التعلم.

- التعلم حسب الخطو الذاتي للمتدرب: حيث يعمل الطلاب المعلمون وفق معدلاتهم الخاصة، فيمكنهم قضاء وقت أطول فيما يجدون فيه صعوبة، أو تسريع تقدمهم فيما يجدونه أيسر.
- التقدير يكون على الأداء الفردي: يحصل الطالب المعلم في هذا النمط على تقدير بناءً على أدائه الفردي للمهارات؛ مما يعزز التركيز على الجهود الشخصية بدلًا من التعاون الجماعي . (Lim & Park, 2023 ; Mohammadi &Winne, 2023)

ورغم ما يقدمه التدريب الفردي من مزايا في تعزيز استقلالية الطالب المعلم، إلا أنه يفتقر إلى التفاعل الاجتماعي الضروري لتطوير مهارات التعاون، والتواصل بين الطلاب المعلمين؛ ويؤدي إلى شعورهم بالعزلة وقلة الحافز خاصة في حال كانت المهمة صعبة؛ مما يؤثر في دافعيتهم، فقد لا يجدون الحافز للعمل الجاد عند عدم وجود تفاعل مع زملائهم، فضلًا عن أنه في بيئات التدريب الفردي، يقل التنوع الفكري بسبب غياب المناقشات الجماعية التي يمكن أن تسهم في توسيع الأفق، وبناء مهارات اجتماعية مهمة، مثل التواصل الفعال، والحل الجماعي للمشكلات، والتعاون مع الأقران الذي يمكن أن يحفز الطلاب المعلمين على بذل جهد أكبر، بينما في التدريب الفردي، يصعب على الطلاب المعلمين الحفاظ على دافعيتهم، وقد يشعرون بالضغط عندما يطلب منهم إنجاز المهام وتحقيق النجاح بشكل مستقل؛ ويؤدي هذا إلى شعورهم بالقلق؛ مما قد يؤثر سلبًا على أداءاتهم، وبينما قد يكون التدريب الفردي فعالًا في تعزيز استقلالية الطالب المعلم وفهمه الشخصي، إلا أن العمل بمفرده يجعله يفكر من وجهة نظره الخاصة فقط، ويقلل من قدرته على تطوير فكره وتوسيع آفاق فهمه، الذي يمكن أن

يتحقق من خلال التفاعل مع الأقران، ومناقشتهم في وجهات نظر متعددة؛ حيث اكتساب رؤى جديدة أو طرق مختلفة للتفكير العميق.

(Johnson &Johnson, 1999,12,15,25؛ عصام عبد العاطي علي زيد،٢٠٢٢)

وتحقيقًا لإيجابيات التدريب الفردي فمن المهم توفير بيئة داعمة تسمح للطالب المعلم بالسير في تعلمه بالسرعة التي تناسب قدراته، وتتيح له التنوع في مصادر المعرفة؛ ليختار منها ما يناسب تحقيقه للهدف وما يلائم احتياجاته، ولابد من توفير تغذية راجعة مستمرة، ودعم استقلاليته التامة في أثناء التنفيذ؛ مما ينمي ثقته بذاته، ويعمق قدرته على الملاحظة والتفكر.

وقد أثبتت البحوث فاعلية التدريب الفردي في التعليم، فقد توصل بحث محمد المجالي والسيد المواجدة (٢٠١٢) إلى وجود حجم أثر كبير لاستراتيجية التعليم الفردي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأثبت بحث عصام شبل (٢٠١٥) فاعلية استراتيجية التعليم الفردي في تنمية التحصيل، والأداء المهارى والتنظيم الذاتي والرضا للطلاب المعلمين.

ويعتمد التدريب الفردي في أساسه النظري على دعائم من مبادئ نظريات شتى مثل: النظرية السلوكية (Behaviorism)، التي ترى أن التعلم يحدث نتيجة استجابة المتعلم للتحفيز، ويُتحكم في السلوك من خلال العوامل البيئية، ويتحمل المتعلم مسئولية تعلمه، ويقيم بشكل فردي وفقًا للمعايير المحددة للأداء المطلوب.

فالتدريب الفردي وفقًا للنظرية السلوكية يتمركز حول الطالب المعلم، ويراعي خصائصه، ويهتم بملاحظة نشاطه الفردي، واستخدام التغذية الراجعة الفورية، وتعد عملية التدريب علاقة طردية بين مثيرات واستجابات محددة تزداد قوة بالممارسة، وتصميم مواقف تدريب مبنية على التكرار والتعزيز الإيجابي لتدعيم السلوك

المطلوب، وتحديد الأهداف تحديدًا مدققًا، وتقسيم المحتوي التعليمي إلى وحدات صغيرة أو موضوعات منفصلة، وصياغته بطريقة متدرجة، والتقويم يكون على أساس أداء السلوك المُحدد. (Weegar & Pacis,2012 : Lim & Park, 2023)

ويستند التدريب الفردي إلى مبادئ النظرية البنائية(Constructivism) التي تؤكد أهمية النشاط الذاتي للمتعلم في بيئة تعلم مرنة، وتشجيعه على استكشاف الموارد وحل المشكلات ذاتيًا، وبناء المعرفة والمعنى بنفسه من خلال التجارب الشخصية والتفاعل مع المحتوى، فضلًا عن التركيز على مسؤوليته الذاتية نحو تعلمه، حيث يتعلم كيفية إدارة عملية تعلمه بشكل مستقل؛ مما يُعزز مهاراته البحثية ويدعم تفكيره، ويوسع إدراكه، فهو محور عملية التعلم التي تسير وفقًا لقدراته وخصائصه الفردية (Gogoulou, Gouli, Grigoriadou, Samarakou & Chinou, 2007) (حسين طه، وخالد عمران، وثريا بنت محمد الغيثية ،٢٠١٢).

ويؤسس التدريب الفردي أيضًا على ما أكدته مبادئ النظرية المعرفية (Cognitivism) من اهتمام بالعمليات العقلية الداخلية، وبخاصة عمليات التفكير الناقد، وحل المشكلة، وتنظيم المحتوى في خطوات متسلسلة ومنطقية لتعزيز الفهم.

نمط التدريب التشاركي

التدريب التشاركي هو نمط تعليمي يُشجع الطلاب المعلمين على العمل معًا في مجموعات لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتبادل الفِكر والمعلومات، وتطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي، وحل المشكلات بشكل تعاوني، حيث يعملون معًا في مشاريع بحثية أو إبداعية، ويعرفه عماد حامد أمين حامد، وأيمن أحمد الجوهري (٢٠٢٢) على أنه التفاعل المنظم في مجموعات صغيرة من المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف ، وتشير كل من: منى صالح الوزان، وتماضر عبد الله (٢٠٢٣) إلى أن المتعلمين يشتركون في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المشتركة، فيولدون المعارف،

ويكتسبون الاتجاهات والمهارات من خلال العمل الجماعي المشترك، اعتمادًا على جهودهم التعاونية التشاركية، وتوضح زينب محمد العربي (٢٠١٦) أنه أسلوب تعليمي يسمح للمتعلم أن يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمهم، حيث يتدربون معًا على اكتساب المعارف والمهارات وتحمل مسئولية جمع المعلومات، وتحديد المهم وغير المهم منها، وتحقيق الأهداف المشتركة، وإنجاز المهام من خلال مناشط تشاركية، وبجهود منسقة ومخططة.

وتُعد المشاركة النشطة والتفاعل من أهم ميزات التعلم التشاركي، حيث يعمل المتعلمون مع بعضهم بعضًا، ويُتيح التعلم التشاركي التعرض لوجهات نظر مختلفة؛ مما يسهم في تعميق الفهم، فالمعرفة تبنى بصورة أفضل إذا ما تمت من خلال التفاوض والتشارك. (Lim & Park, 2023). (Stollberg & Zuger, 2022)

ويعتمد في التدريب التشاركي على التعلم الاجتماعي، الذي يقوم على تبادل المعارف بين مجموعة صغيرة من المتعلمين، يشتركون معًا في المناقشات؛ لبناء المفاهيم ونسج علاقات جديدة بينها، من خلال تشكيل فكرهم وصياغة آرائهم الخاصة، فضلًا عن تلقي الرجع والتقويم من أقرانهم في المجموعة؛ لذلك توجد حاجة لتوظيف التعلم التشاركي في التعليم، والتدريب (Gewertz, 2012, p.21).

ولكي ينجح التدريب التشاركي لابد من توافر ما يأتي: Gjergo&Samarxhiu (2012,)

- التفاعل:Interaction والإثابة الجماعية Group Reward، حيث لا يُكافأ كل متدرب على حده، بل يكافأ المتدربون في المجموعة جميعهم على المنتج النهائي.
- التواصل Communication، حيث يتبادل المتدربون الآراء، والفِكر، المختلفة، وتُعَد المناقشات الجماعية إحدى طرق التفاعل التي تسمح بتبادل

الفكر داخل سياق واحد يقدمه الميسر، وتسمح لكل متدرب الإسهام بفِكَره وتبادلها مع الآخرين، ويصل التعلم إلى أعلى مستوياته في ظل هذه المشاركة؛ فالمتدربون يضيفون خبراتهم الشخصية لبعضهم بعضًا، ويقيمون الفِكر الجديدة.

- الاعتماد المتبادل الإيجابي Positive Interdependence؛ حيث تبادل الخبرات والمهارات داخل المجموعات الصغيرة، فيمكن للمتدربين في مجموعة التدريب التشاركي مساعدة بعضهم بعضًا في التوصل إلى حلول للمشكلات من خلال جمع البيانات وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها؛ حيث إن هذه الإيجابية تؤدى إلى الترابط؛ مما يؤدي إلى تعزيز علاقات عمل جيدة بين المتدربين في المجموعة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية مثل: تقبل وجهات النظر المختلفة، وتقليل الرأي الآخر؛ مما ينعكس بدوره على تقويمهم الجماعي، وزيادة معدلات إنتاجهم للمعرفة.

ومن المهم تحقيق أكبر قدر من التفاعل بين مجموعة التدريب التشاركي والتي يوضحها نموذج" C5" والذي يتضمن خمسة مستويات، هي: التواصل، والإسهام، والتنسيق، والتعاون، والتشارك وفيما يلي توضيح هذه المستويات:

- التواصلCommunication : وفي هذا المستوى يتفاعل المشاركون معًا ويتفهمون المهمة، ويتبادلون الآراء والمعلومات بهدف بناء خطتهم التنفيذية.
- الإسهام:Contribution وفي هذا المستوى يسهم كل مشارك بما لديه من معلومات ويتبادلها مع أقرانه.
- التنسيقCoordination : وفي هذا المستوى يتناقش المشاركون للتنسيق بين آرائهم والربط بين فِكَرهم؛ لتحقيق التكامل بينهم وتكوين بنية فكرية واحدة وبناء خطة موحدة.

- التعاونCooperation : يتعاون المشاركون في تنفيذ خطتهم لإنجاز المهمة، ويوزعون الأدوار، لتحقيق الأهداف.
- التشاركCollaboration : ينجز المشاركون المهمة، وينتجون بنية معرفية جديدة مبتكرة، وهذه المستويات توضح ضرورة توافر التفاعل الاجتماعي، والإدارة الجيدة للمهمة، والقيادة، والتوجيه، والمتابعة في أثناء أداء المهام التشاركية لتحقيق الأهداف المُحددة.(Shah & Leeder, 2016)

ويحقق التدريب التشاركي المزايا التالية:

- التشارك في البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، وجمعها، وتنظيمها، وتشجيع وجهات النظر المختلفة؛ مما يسهم في زيادة دافعية المشاركين نحو التدريب.
- توطيد التفاعل الاجتماعي، والعلاقات التبادلية بين المشاركين.
- مسئولية المشاركين عن منتوجاتهم ومشروعاتهم البحثية، حيث يعمل كل مشارك في عمل فرعي مُحدد، ولكنه يكمل عمل الآخر.
- الدمج بين معرفة المشاركين ومعرفة الميسر.
- تعزيز مهارات الملاحظة، والاستكشاف، والتفكير الناقد، واستراتيجيات حل المشكلات، والتنظيم الذاتي.

(Rogat, Linnenbrink, & ، (Gjergo&Samarxhiu,2012)
Didonato, 2013)

ويحتل الميسر في التدريب التشاركي دورًا مهمًا فهو يضع الأهداف والتوقعات، ويدير المشاركين حيث يقسمهم إلى مجموعات، ويوزع عليهم المهام التشاركية، ويتأكد من جودة العلاقات بينهم، ويشجعهم على المشاركة في الحوار مع أقرانهم واحترام كل الآراء، ويوفر وسائل التشارك الناجح بينهم، ويدعم عملهم الجماعي التشاركي،

ويصمم المهام التي تساعدهم على الوصول لحل المشكلات وتنفيذها تشاركيًا، ويمنحهم التغذية الراجعة والإرشاد والمتابعة اللازمين.

ويعود التدريب التشاركي في تأصيله النظري إلي فيوجتسكي "Vygotsky" الذي يري أن التعلم عملية اجتماعية تتم عبر إرشاد الميسر لمجموعة من المتدربين، وتوجيههم لمناشط ومهام مختلفة؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة، والتي تتحقق من خلال المتدربين أنفسهم وبمساعدة الميسر، كما يستند التدريب التشاركي على مبادئ النظرية الاتصالية التي تفترض أن التعلم والمعرفة يكمنان في تنوع الآراء ووجهات النظر التي تكون المعني المتكامل للمعرفة، وأن التفاعل بين المشاركين ضروري لحدوث التعلم المستمر، وهي في ذلك تتفق مع النظرية البنائية الاجتماعية، ونظرية الحوار Dialogue Theory اللتان تؤكدان أن التشارك يمنح فرصًا للتفاعل والمشاركة في بناء معرفة جديدة؛ وبناءً على هذا فلابد أن يعتاد الطلاب المعلمون التحدث باستمرار مع بعضهم بعضًا حول المشكلات التي تواجههم في التدريس؛ وتطوير الممارسات والأداءات لحلها، فيتشاركوا في إجراب بحوث تدخلية حول ذلك؛ فأداء مجموعة تعاونية معًا في إجراء بحوث التدخل يعزز ثقافة حل المشكلات الصفية، ويدعم مستويات الجودة كأعضاء فريق اجتمعوا لهدف مشترك. (جليندا نوجنت، ٢٠١٢، ٢٣)

ويؤكد كل من: حسن الباتع عبد العاطي، والسيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠٠٩) أن النمو المعرفي يحدث من خلال التفاوض Negotiation أو المشاركة الجماعية؛ فالمتعلمون لا يبنون معارفهم من خلال التفاعل الذاتي مع المحتوي فقط، بل من خلال طرح الفِكر، وإثارة التساؤلات، والتشارك في وجهات النظر المتعددة حتى يصلوا إلى معنى مشترك فيما بينهم؛ لذا ينبغي تقسيمهم إلى مجموعات تتشارك في أداء المهام، حيث تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.

ومن أهم استراتيجيات التدريب التشاركي استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، التي أثبت بحث حسين حكمت المستريحي (٢٠١٩) تأثيرها الإيجابي في تحسين مهارات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التحدث باللغة العربية، وكشف بحث جهاد خضر أبو عجمية (٢٠١٩) عن فعاليتها في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية، وأكد بحث كل من: فاطمة أحمد محمد صلاح، وخليل عبد الرحمن الفيومي (2023) تأثيرها الإيجابي في تحصيل منهج اللغة العربية وتنمية التفكير المنتج.

وتعد استراتيجيات "كاجان" أيضًا من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب التشاركي، والتي تهدف إلى تحفيز المتعلمين على التفكير، وتشجيعهم على تبادل الآراء، وتدعيم تواصلهم وزيادة تفاعلهم؛ مما يسهم في تعزيز فهمهم للمحتوى وزيادة مشاركتهم Kagan, (1992) Slavin, (1995). Chen, and Yu, (٢٠١٩) . Aminloo, (٢٠١٣).(Rico-Juan, Cachero, and Macià, 2022) ،

وأوضحت البحوث التأثير الإيجابي الفعال للتدريب التشاركي في تنمية عدد من المتغيرات التابعة مثل: بحث ولاء أحمد عباس (٢٠١٥) الذي أثبت فاعليته في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين الفائقين دراسيًا، وبحث Vega, (٢٠١٦)، الذي أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي مقابل التدريب الفردي في مهارات كتابة القصة القصيرة، وبحث حمادة محمد مسعود إبراهيم (٢٠١٨) الذي أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي على الفردي في تنمية المهارات المعلوماتية للمتعلمين.

وعلى الرغم من الميزات التي يحققها النمط التشاركي في التدريب، والتي أكدتها بحوث عدة مثل: بحث أمل شعبان أحمد خليل (٢٠١٧)، ومنى بنت صالح الوزان، وتماضر عبد الله (٢٠٢٣) و. Dobao, and Blum, (٢٠١٣) . إلا أنه قد يواجه بعض التحديات، مثل صعوبة إدارة المجموعات، أو اختلاف مستويات المتعلمين في

المجموعة الواحدة، أو سيطرة بعضهم على النقاشات في المجموعة؛ مما يقلل من فرص مشاركة الآخرين (Gupta & Sengupta, 2022)

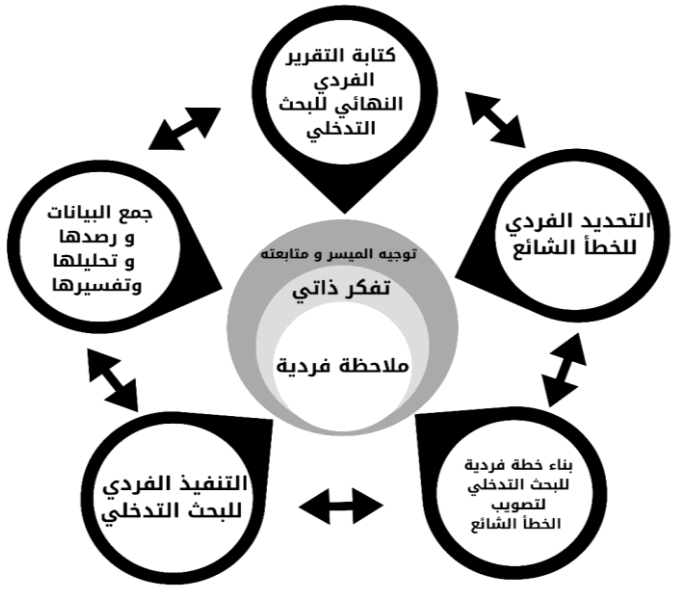
وهناك بحوث قد ساوت بين تأثير النمطين الفردي والتشاركي في التدريب مثل بحث Luna, Garcia, and Bernas. (2024). الذي هدف إلى استكشاف العلاقة بين تفضيل الطلاب لنمط مشاركة الأقران أو النمط الفردي، وتأثير هذه التفضيلات على أدائهم الأكاديمي، وأظهرت نتائجه التي شملت ٢٣٢ طالبًا أن الطلاب يفضلون الأسلوبين بشكل مختلف، وأن هناك علاقة إيجابية بين تفضيل النمط الفردي وتحقيق نتائج أكاديمية أعلى، وعلى الرغم من شعبية نمط مشاركة الأقران، إلا أن البحث لم يظهر علاقة قوية بين هذا النمط وبين زيادة الأداء الأكاديمي، وبناءً على هذه النتائج، أوصى البحث بضرورة التركيز على تعزيز أساليب التدريب الفردي، مع تطوير برامج تدخل لتحسين كفاءة مشاركة الأقران.

ونتيجة للتضارب في نتائج البحوث بين ما يؤكد تفوق نمط التدريب الفردي على التشاركي، وبين ما يثبت فاعلية نمط التدريب التشاركي على الفردي، وبين ما يساوي بين النمطين في التأثير، اقترحت الباحثتان في البحث الحالي برنامجًا قائمًا على نموذجين أحدهما لنمط التدريب الفردي، والآخر لنمط التدريب التشاركي لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي، واختبار أي نمطي التدريب أقوى تأثيرًا بحيث يوصى به في تدريب الطلاب المعلمين، وفيما يلي عرض نموذجين لنمطي التدريب الفردي والتشاركين يؤسس عليهما برنامج البحث.

وتقترح الباحثتان نموذجين لبناء برنامج البحث أحدهما يمثل نمط التدريب الفردي والآخر يمثل نمط التدريب التشاركي وفيما يلي توضيح خطواتهما:

١– نموذج نمط التدريب الفردي المقترح:

يتكون النموذج من الخطوات التي يوضحها شكل (٧) الآتي:



شكل (٧) نموذج نمط التدريب الفردي المقترح (إعداد الباحثتين)

يشير شكل (٧) إلى الخطوات الآتية:

١–١– التحديد الفردي لخطأ الإنتاج اللغوي الشائع موضع المشكلة:

يوجه الميسر الطالب معلم اللغة العربية إلى ملاحظة مستوى الإنتاج اللغوي لمتعلميه تحدثًا وكتابة، ويطلب منه التفكر الذاتي في وصف أخطاء التحدث والكتابة التي يقع فيها المتعلمون وصفها، ثم تحديد مدى شيوعها باستخدام أدوات جمع البيانات والقياس التي أعدها، ورصد نسبة تكرارها بين المتعلمين، وتفسير أسبابها، ويؤدي الطالب المعلم هذه المهام بصورة فردية، معتمدًا على ملاحظته، وتفكره الذاتي، وبتوجيه من الميسر.

١-٢- بناء خطة البحث التدخلي الفردية لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين،

يكتب الطالب معلم اللغة العربية خطة لبحثه التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي التي رصد مدى شيوعها لدى متعلميه، فيبدأ بصياغة عنوان خطة البحث، ثم يكتب مقدمة مختصرة حول متغيرات بحثه، ثم يصوغ مشكلة بحثه في جمل تقريرية، ثم يصوغ سؤالات بحثية يسعى للإجابة عنها حتى يصوب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميه، ثم يصوغ فروضًا بحثية تمثل إجابات محتملة لسؤالات البحث، ثم يكتب تعريفات إجرائية لمصطلحات بحثه الواردة في العنوان، ويحدد متغيراته بدقة، ويوضح الافتراضات التي استند إليها في بناء معالجته التجريبية، ويكتب بوضوح المعالجة التجريبية التي سيسعى لتصويب خطأ المتعلمين من خلال تنفيذها مثل: برنامج مقترح، أو استراتيجية مقترحة، أو بيئة تعلم مدمجة، ويوضح أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمها لتصويب الأخطاء الشائعة، مثل: الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، والمقاييس المتدرجة، ويحدد التصميم شبه التجريبي الذي سيستخدمه في البحث، ويوضح إجراءات البحث مرتبة، ويتفكر بصورة ذاتية في كل خطوة من خطوات الخطة دون مساعدة من أقرانه، وبإشراف الميسر وتوجيهه، ويتلقى تغذية راجعة فورية.

١-٣- التنفيذ الفردي لخطة البحث التدخلي:

يركز الطالب معلم اللغة العربية على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي، والمسجلة في خطة البحث التدخلي دون غيرها، وينفذ معالجته التجريبية لتصويب الخطأ الشائع التي اقترحها في خطة بحثه، مستخدمًا أدوات جمع البيانات والقياس التي أعدها.

١-٤- جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها بشكل فردي.

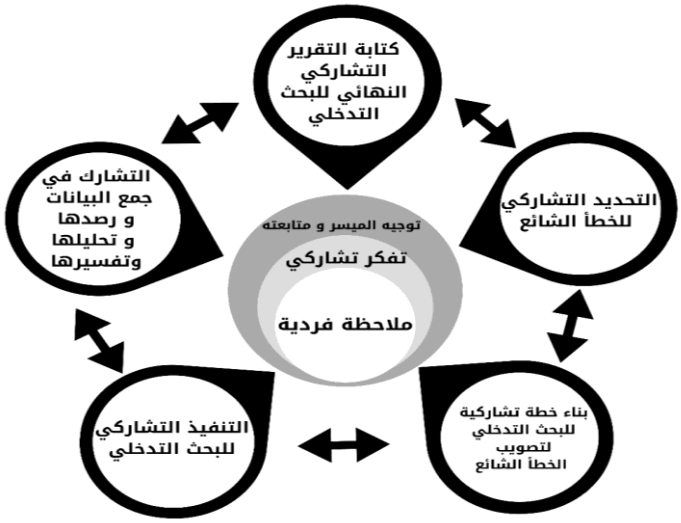
يرصد الطالب معلم اللغة العربية البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، ويحللها باستخدام بعض المعالجات الإحصائية المناسبة، ثم يفسرها.

١-٥- كتابة التقرير الفردي النهائي للبحث التدخلي.

يكتب الطالب معلم اللغة العربية تقريرًا نهائيًا لبحثه التدخلي، يوضح فيه: عنوان البحث ، وعناصر خطته، وإطارًا نظريًا مختصرًا مرتبطًا بمتغيرات البحث، وموثقًا بمراجع مرتبطة بموضوع البحث توثيقًا صحيحًا، ويكتب أدوات البحث التي أستعان بها سواء أكانت أدوات جمع بيانات، أم قياس، أم معالجة تجريبية، ويكتب المعالجات الإحصائية التي استخدمها، ثم يكتب إجراءات البحث مرتبة، ويجيب عن أسئلته، ويرصد النتائج بشكل واضح ومنظم، ثم يحللها، ويفسرها، ويقيم النتائج ومدى إسهام الحلول المنفذة في تصويب خطأ الإنتاج اللغوي الشائع لدى المتعلمين، ثم يقترح توصيات يؤخذ بها في البحوث القادمة المرتبطة، ويصوغ تقرير بحثه بلغة صائبة وعلمية، ويخرجه بشكل منسق ومنظم، ويغطي مكونات تقرير البحث جميعها، وفى كل خطوة هو دائم الملاحظة، والتفكر، ومتابعة الميسر.

٢- نموذج نمط التدريب التشاركي المقترح:

يتكون النموذج من الخطوات التي يوضحها شكل (٨) الآتي:



شكل (٨) نموذج نمط التدريب التشاركي المقترح (إعداد الباحثتين)

يشير شكل (٨) إلى الخطوات الآتية:

٢- ١- التحديد التشاركي لخطأ الإنتاج اللغوي الشائع موضع المشكلة.

يوجه الميسر الطلاب معلمي اللغة العربية إلى تكوين فرق تشاركية، ثم يبدأ الفريق بملاحظة مستوى الإنتاج اللغوي لمتعلميه تحدثًا وكتابة، ويطلب منهم تحديد أخطاء التحدث والكتابة التي يقع فيها المتعلمون والتشارك في وصفها، وتحديد مدى شيوعها باستخدام أدوات جمع البيانات والقياس التياشتركوا في إعدادها، ورصد نسبة تكرارها بين المتعلمين، وتفسير أسبابها، ويؤدي الطلاب المعلمون هذه المهام بصورة تشاركية، معتمدين على ملاحظتهم المشتركة، ونقاشهم، مع متابعة إرشاد وتوجيه الميسر.

٢-٢- بناء خطة البحث التدخلي التشاركية لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.

يكتب فريق العمل التشاركي من الطلاب معلمي اللغة العربية خطة البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي التي رصد الفريق مدى شيوعها لدى متعلميهم، ويصوغون عنونًا للبحث ، ثم يكتبون مقدمة مختصرة حول متغيرات البحث، ثم يصوغون مشكلة البحث في جمل تقريرية، ثم يصوغونها في سؤالات بحثية، يسعون للإجابة عنها لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، ثم يصوغون فروضًا بحثية تمثل إجابات محتملة لسؤالات البحث، ثم يكتبون تعريفات إجرائية للمصطلحات الواردة في عنوان البحث، ويحددون متغيراته بدقة، ويوضحون الافتراضات التي استندوا إليها في بناء معالجته التجريبية، ويكتبون بوضوح المعالجة التجريبية التي سيسعون لتصويب خطأ المتعلمين من خلال تنفيذها مثل: برنامج مقترح، أو استراتيجية مقترحة، أو بيئة تعلم مدمجة، ويوضحون أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمونها لتصويب الأخطاء الشائعة، مثل: الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، والمقاييس المتدرجة، ويحددون التصميم شبه التجريبي الذي سيستخدمونه في البحث، و إجراءات البحث مرتبة، ويتفكرون بصورة تشاركية في كل خطوة من خطوات الخطة ، وبإشراف الميسر وتوجيهه، ويتلقون تغذية راجعة فورية.

٢-٣- التنفيذ التشاركي لخطة البحث التدخلي.

يركز فريق الطلاب معلمي اللغة العربية على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي، والمسجلة في خطة البحث التدخلي دون غيرها، وينفذون معالجته التجريبية لتصويب الخطأ الشائع التي اقترحوهاا في خطة البحث، مستخدمين أدوات جمع البيانات والقياس التي أعدوها.

٢-٤- التشارك في جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها

يشترك فريق الطلاب معلمي اللغة العربية في رصد البيانات التي جمعوها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتحليلها باستخدام بعض المعالجات الإحصائية المناسبة، ثم تفسيرها.

٢-٥- كتابة التقرير التشاركي النهائي للبحث التدخلي.

يكتب فريق الطلاب معلمو اللغة العربية تقريرًا نهائيًا للبحث التدخلي، يوضحون فيه: عنوان البحث ، وعناصر خطته، وإطارًا نظريًا مختصرًا مرتبطًا بمتغيراته ، وموثقًا بمراجع مرتبطة بموضوع البحث توثيقًا صحيحًا، ويكتبون أدوات البحث التي أستعانوا بها سواء أكانت أدوات جمع بيانات، أم قياس، أم معالجة تجريبية، وكذا المعالجات الإحصائية التي المستخدمة، ثم إجراءات البحث مرتبة، ويجيبون عن أسئلته، ويرصدون النتائج بشكل واضح ومنظم، ثم يحللونها، ويفسرنها، ويقيمون النتائج، ومدى إسهام الحلول المنفذة في تصويب خطأ الإنتاج اللغوي الشائع لدى متعلميهم، ثم يقترحون توصيات يؤخذ بها في البحوث القادمة المرتبطة، ويصوغون تقرير البحث بلغة صائبة وعلمية، ويخرجونه بشكل منسق ومنظم، ويغطون مكونات تقرير البحث جميعها، وفى كل خطوة يتشاركون في الملاحظة، والتفكر، ومتابعة الميسر.

إجـــــراءات البحث

١- سعيًا للإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو: ما المهارات المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

نفذت الباحثتان الإجراءات الآتية.

١- ١- مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت ماهية البحث التدخلي، وخصائصه، وأهدافه، ودوره في تصويب الأخطاء وبخاصة أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة التي يلاحظها الطالب معلم اللغة العربية لدى متعلميه؛ لتحديد مجموعة من المهارات التي يجب أن يتدرب عليها الطلاب معلمو اللغة العربية لتوظيفها في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، والتي بلغ عددها عشر مهارات في المكون المعرفي، وخمس مهارات رئيسة، وأربع وأربعين مهارة فرعية في المكون الأدائي.

١-٢- عُرضت المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق ٣)؛ في شكل استبانة (ملحق ٤)؛ لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل هذه المهارات للغرض الذي حددت من أجله، وقد أبدى المحكمون موافقة على المهارات مع تعديل طفيف في بعض الصياغات اللغوية لتكون المهارات في صورتها النهائية كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١) مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

رقم المهارة	مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
أولاً: المكون المعرفي لمهارات لتوظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.	
١	يتعرف ماهية البحث التدخلي.
٢	يفرق بين البحثين التدخلي والأكاديمي.
3	يميز بين البحوث: الكمية، والكيفية، والمختلطة.
٤	يتعرف معنى الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي.

رقم المهارة	مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
٥	يستنبط خصائص البحث التدخلي.
٦	يتعرف أهداف البحث التدخلي.
٧	يذكر أهمية البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي.
٨	يحدد الخطوات الأساسية للبحث التدخلي.
٩	يحدد بعض أدوات جمع البيانات في البحث التدخلي.
١٠	يميز بين مستويات البحث التدخلي.

ثانيًا: المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.	
مهارات رئيسة	مهارات فرعية
١- تحديد خطأ الإنتاج اللغوي موضع المشكلة	١-١- يصف خطأ الإنتاج اللغوي موضع المشكلة. ١-٢- يحدد مدى شيوع خطأ الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين. ١-٣- يفسر أسباب خطأ الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.
٢- بناء خطة البحث التدخلي لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين	٢-١- يصوغ عنوانًا مدققًا للخطة. 2-2- يكتب مقدمة مختصرة توضح متغيرات بحثه. ٢-٣- يحدد مشكلة بحثه في جمل تقريرية. ٢-٤- يكتب سؤالات بحثية محددة تسعى الإجابة عنها إلى تصويب الخطأ موضع المشكلة. ٢-٥- يصوغ فروضًا تمثل حلولًا مقترحة لتصويب خطأ الإنتاج اللغوي.

رقم المهارة	مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
	٢-٦- يُعرف مصطلحات بحثه تعريفًا إجرائيًا. ٢-٧- -يحدد متغيرات بحثه بدقة. ٢-٨- يحدد الافتراضات التي يستند إليها البحث. ٢-٩- يكتب أدوات المعالجة التجريبية التي سيسعى لتصويب خطأ المتعلمين من خلال تنفيذها مثل: برنامج مقترح، أو استراتيجية مقترحة، أو بيئة تعلم مدمجة ... ٢-١٠- يكتب أدوات جمع البيانات التي سيستخدمها في البحث التدخلي مثل: الاختبارات، بطاقات الملاحظة، المقاييس المتدرجة.. ٢-١١- يحدد التصميم شبه التجريبي الذي سيستخدمه في البحث. ٢-١٢- يكتب إجراءات البحث مرتبة. ٢-١٣- يكتب خطة البحث التدخلي متكاملة العناصر. ٢-١٤- يحدد خطة زمنية لتنفيذ البحث.
٣- تنفيذ خطة البحث التدخلي	٣-١-يركز على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي والمسجلة في خطة البحث التدخلي دون غيرها. ٣ -٢- ينفذ معالجته التجريبية لتصويب الخطأ الشائع التي اقترحها في خطة البحث. ٣-٣- يستخدم أدوات جمع البيانات والقياس التي أعدها.
٤-جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها	٤-١- يرصد البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين. ٤-٢- يحلل البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين باستخدام بعض المعالجات الإحصائية المناسبة.

رقم المهارة	مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
	٤-٣- يفسر البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.
٥- كتابة تقرير البحث التدخلي	٥-١- يكتب عنوانًا لتقرير البحث. ٥-٢- يعرف مصطلحات البحث تعريفًا لغويًا، واصطلاحيًا، وإجرائيًا. ٥-٣- يكتب مقدمة مناسبة لموضوع البحث. ٥-٤- يكتب إطارًا نظريًا مختصرًا مرتبطًا بموضوع البحث. ٥-٥- يُضمن بحثه مراجع مرتبطة بموضوع البحث. ٥-٦- يوثق مراجع بحثه توثيقًا صحيحًا. ٥-٧- يصوغ مشكلة البحث صياغة تقريرية واضحة. ٥-٨- يصوغ سؤالات البحث بصورة يجاب عنها. ٥-٩- يكتب فروض البحث كحلول مقترحة لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي موضع المشكلة. ٥-١٠-يكتب متغيرات بحثه بدقة. ٥-١١- يكتب افتراضات البحث التي يستند إليها البحث. ٥-١٢- يكتب أدوات جمع البيانات، وأدوات المعالجة التجريبية للبحث. ٥-١٣- يكتب إجراءات البحث مرتبة. ٥-١٤- يرصد النتائج بشكل واضح ومنظم. ٥-١٥- يفسر النتائج بوضوح. ٥-١٦- يكتب المعالجات الإحصائية المستخدمة.

رقم المهارة	مهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
	٥-١٧- يقيم النتائج ومدى وفاء الحلول المنفذة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي. ٥-١٨- يقترح توصيات يؤخذ بها في البحث القادم. ٥-١٩- يصوغ تقرير البحث بلغة صحيحة وعلمية. ٥-٢٠- يخرج تقرير البحث بشكل منسق ومنظم. ٥-٢١- يغطي مكونات تقرير البحث جميعها.

وبهذا تكون الباحثتان قد أجابتا عن السؤال الأول للبحث.

٢- سعيًا للإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو: ما أبعاد الوعي البحثي المناسب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، والمرتبطة بتوظيفهم مهارات البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم؟

نفذت الباحثتان الإجراءات الآتية.

٢ – ١- مراجعة الكتابات التي تناولت الوعي البحثي وتحليلها؛ لتحديد مجموعة من الأبعاد يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، والتي بلغ عددها (أربعة) أبعاد رئيسة، يعكسها (اثنان وخمسون) مؤشرًا.

٢-٢- عُرضت أبعاد الوعي البحثي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق ٤)؛ لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل هذه الأبعاد الرئيسة ومؤشراتها الفرعية للغرض الذي حددت من أجله، وقد أبدى المحكمون موافقة عليها مع تعديل طفيف في بعض الصياغات اللغوية لتكون الأبعاد في صورتها النهائية كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) مقياس الوعي البحثي لدى طلاب معلمي اللغة العربية

أبعاد الوعي البحثي	مؤشرات الأبعاد
أولاً: البعد المعرفي	١. أستطيع شرح المقصود بالبحث التدخلي. ٢. يمكنني توضيح معنى الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي. ٣. أستطيع أن أحصي درجة شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميّ. ٤. يمكنني أن أقارن بين البحث التدخلي والبحث الأكاديمي مقارنة صحيحة وواضحة. ٥. أعرف دور البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميّ. ٦. يمكنني توضيح الهدف من البحث التدخلي. ٧. أستطيع ترتيب خطوات البحث التدخلي عندما أوظفه لتصويب خطأ من أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميّ. ٨. أعرف خصائص البحث التدخلي. ٩. يمكنني وصف الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى متعلميّ، والذي يمثل مشكلة أسعى لحلها. ١٠. يمكنني أن أوضح أسباب خطأ الإنتاج اللغوي الشائع لدى متعلميّ. ١١. أميّز بين مستويات البحث التدخلي. ١٢. أفرّق بين فروض البحث التدخلي وافتراضاته. ١٣. أستطيع تحديد متغيرات بحثي التدخلي بدقة. ١٤. أحدد أدوات جمع البيانات والمعلومات التي أحتاج إليها في بحثي التدخلي. ١٥. أعرف المقصود بالتصميم شبه التجريبي للبحث. ١٦. يمكنني كتابة الإطار النظري الذي يوضح متغيرات بحثي التدخلي. ١٧. أعرف طريقة توثيق المراجع التي أستند إليها توثيقًا صحيحًا.
ثانيًا: البعد الأدائي	١٨. أصمّم خطة متكاملة العناصر لتوظيف البحث التدخلي لتصويب خطأ شائع للإنتاج اللغوي لدى متعلميّ. ١٩. أكتب مقدمة مختصرة لخطة البحث توضح متغيراته. ٢٠. أكتب مشكلة بحثي التدخلي في جمل تقريرية. ٢١. أصوغ سؤالات البحث التدخلي بشكل يمكن الإجابة عليها.

أبعاد الوعي البحثي	مؤشرات الأبعاد
	٢٢. أصوغ فروض البحث التدخلي بشكل صحيح. ٢٣. أكتب تعريفات إجرائية لمصطلحات بحثي. ٢٤. أكتب الافتراضات التي يستند إليها بحثي. ٢٥. أصمّم أدوات بحثي. ٢٦. أضع خطة زمنية لتنفيذ البحث. ٢٧. أنفذ المعالجة التجريبية المحددة في خطة بحثي بشكل مدقق. ٢٨. أستخدم أدوات جمع البيانات والقياس بشكل صحيح. ٢٩. أرصد البيانات التي حصلت عليها بدقة. ٣٠. أحلل البيانات باستخدام بعض المعالجات الإحصائية المناسبة. ٣١. أعرض نتائج بحثي. ٣٢. أفسر نتائج بحثي. ٣٣. أكتب تقريرًا كاملًا لبحثي. ٣٤. أُضمّن تقرير بحثي مقدمة وافية. ٣٥. أُضمّن تقرير بحثي إطارًا نظريًا وظيفيًا. ٣٦. أقترح توصيات يُؤخذ بها في البحوث القادمة. ٣٧. أُضمّن تقرير بحثي مراجع مرتبطة. ٣٨. أُضمّن تقرير بحثي قائمة مراجع.
ثالثاً: البعد الوجداني	٣٩. أشعر أن الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى متعلميّ يمثل مشكلة يجب أن أسعى لحلها. ٤٠. لا ألتفت للأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميّ. ٤١. أرغب في تدريس موضوعات المنهج فقط. ٤٢. أشعر أنه لا يمكنني تدريس منهج اللغة العربية دون السعي لتصويب الأخطاء الشائعة لدى متعلميّ. ٤٣. أرغب في الاسترشاد بخبراء التخصص في بحثي. ٤٤. أود أن أكرر تجربة البحث التدخلي لعلاج مشكلات أخرى تواجهني. ٤٥. أرغب في معرفة كل جديد في البحث التدخلي.
رابعاً: البعد	٤٦. أوقن أن الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى متعلميّ يمثل مشكلة يجب أن

أبعاد الوعي البحثي	مؤشرات الأبعاد
الأخلاقي	أسعى لحلها. ٤٧. أعْدِل في التعامل مع متعلميّ وأتجنب التمييز بينهم. ٤٨. أحيّد ذاتيتي عند إجراء البحث التدخلي. ٤٩. أتأكد من موثوقية المراجع التي أستعين بها في بحثي التدخلي. ٥٠. أذكر المراجع التي أقتبس منها معلوماتي بأمانة. ٥١. أبث الثقة في كون متعلميّ قادرين على تصويب أخطائهم. ٥٢. أتحرى الصدق عند الإفصاح عن النتائج.

٣ – سعيًا للإجابة عن **السؤال الثالث** للبحث وهو: **كيف يمكن بناء برنامج قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي؟**

لبناء البرنامج القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي؛ أجرت الباحثتان ما يأتي من خطوات بناءً على قائمة المهارات المحددة سلفًا في إجابة السؤال الأول.

٣-١- تحديد أُسس بناء البرنامج القائم على قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

ولقد أبانت الباحثتان في الإطار النظري للبحث المبادئ النظرية التي بني البرنامج في ضوئها والمنبثقة من مبادئ نظريات التدريب الفردي والتشاركي والتي يمكن إيجازها فيما يأتي:

- وفقًا للنظرية السلوكية، يحدث التعلم في التدريب الفردي نتيجة استجابة المتعلم للتحفيز، ومراعاة خصائصه، وإمداده بالتغذية الراجعة الفورية، ويتحمل المتعلم مسئولية تعلمه، ويقيم بشكل فردي وفقًا للمعايير المحددة للأداء المطلوب.
- عملية التدريب ذات علاقة طردية بين مثيرات واستجابات محددة؛ تزداد قوة بالممارسة في التدريب الفردي؛ مما يقتضي تصميم مواقف تدريب مبنية على التكرار والتعزيز الإيجابي لتدعيم السلوك المطلوب، وتحديد الأهداف تحديدًا مدققًا، وتقسيم المحتوي التعليمي إلى وحدات صغيرة أو موضوعات منفصلة، وصياغته بطريقة متدرجة، والتقويم يكون على أساس أداء السلوك المُحدد.
- وفقًا للنظرية البنائية (Constructivism) يُؤكَد في التدريب الفردي على أهمية النشاط الذاتي للمتعلم في بيئة تعلم مرنة، وتشجيعه على استكشاف الموارد وحل المشكلات ذاتيًا، وبناء المعرفة بنفسه من خلال تجاربه الشخصية وتفاعله مع المحتوى، فضلًا عن التركيز على مسؤوليته الذاتية نحو تعلمه، حيث يتعلم كيفية إدارة عملية تعلمه بشكل مستقل؛ مما يُعزز مهاراته البحثية ويدعم تفكيره، ويوسع إدراكه، فهو محور عملية التعلم التي تسير وفقًا لقدراته وخصائصه الفردية.
- وفقًا للنظرية المعرفية (Cognitivism) يُهتم في التدريب الفردي بالعمليات العقلية الداخلية، وبخاصة عمليات حل المشكلة، وتنظيم المحتوى في خطوات متسلسلة ومنطقية لتعزيز الفهم.
- وفقًا لبنائية فيوجتسكيVygotsky فإن التعلم في التدريب التشاركي عملية اجتماعية، تقوم على تبادل المعارف بين مجموعة صغيرة من المتدربين،

يشتركون معًا في المناقشات ويتعرضون لوجهات نظر مختلفة؛ مما يسهم في تعميق الفهم؛ فالمعرفة تبنى بصورة أفضل إذا ما تمت من خلال التفاوض والتشارك عبر إرشادات الميسر وتوجيهاته.

- وفقًا للنظرية الاتصالية فإن التعلم والمعرفة في التدريب التشاركي يكمنان في تنوع الآراء ووجهات النظر التي تكون المعني المتكامل للمعرفة، والتفاعل بين المشاركين ضروري لحدوث التعلم المستمر، وهي في ذلك تتفق مع النظرية البنائية الاجتماعية، ونظرية الحوار Dialogue Theoryاللذان يؤكدان أن التشارك يمنح فرصًا للتفاعل والمشاركة في بناء معرفة جديدة؛ وبناءً على هذا فلابد أن يعتاد الطلاب المعلمون التحدث باستمرار مع بعضهم بعضًا حول المشكلات التي تواجههم في التدريس.
- يحدث النمو المعرفي في التدريب التشاركي من خلال التفاوض Negotiation أو المشاركة الجماعية؛ فالمتعلمون لا يبنون معارفهم من خلال التفاعل الذاتي مع المحتوي فقط، بل من خلال طرح الفِكر، وإثارة التساؤلات، والتشارك في وجهات النظر المتعددة حتى يصلوا إلى معنى مشترك فيما بينهم؛ لذا ينبغي تقسيمهم إلى مجموعات تتشارك في أداء المهام، حيث تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.

٣-٢- تصميم نموذجي التدريب الفردي والتدريب التشاركي لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي والذي نفذ البرنامج في ضوئهما، وهو ما جاء تفصيله في الإطار النظري للبحث، حيث اتبع في نموذج نمط التدريب الفردي الخطوات الإجرائية الآتية:

١- التحديد الفردي لخطأ الإنتاج اللغوي الشائع موضع المشكلة.

٢- بناء خطة البحث التدخلي الفردية لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.

٣- التنفيذ الفردي لخطة البحث التدخلي.

٤- مع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها بشكل فردي كتابة التقرير الفردي النهائي للبحث التدخلي.

٥- كتابة التقرير الفردي النهائي للبحث التدخلي.

واتبع في نموذج نمط التدريب التشاركي الخطوات الإجرائية الآتية:

١- التحديد التشاركي لخطأ الإنتاج اللغوي الشائع موضع المشكلة.

٢- بناء خطة البحث التدخلي التشاركية لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.

٣- التنفيذ التشاركي لخطة البحث التدخلي.

٤- التشارك في جمع البيانات، ورصدها، وتحليلها، وتفسيرها.

٥- كتابة التقرير التشاركي النهائي للبحث التدخلي.

٣-٣- إعداد البرنامج:

٣-٣-١- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج** في ضوء الكتابات حول البحث التدخلي وتوظيفه في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

وقد **تضمنت الأهداف العامة للبرنامج** ما يأتي:

- تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.
- تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

- تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

وقد انقسم البرنامج إلى مجموعة من الوحدات، لكل وحدة أهدافها الإجرائية الخاصة التي وزعت على عدد من الجلسات، وتضمنت كل جلسة تنفيذ مجموعة من المناشط، احتوت على أوراق العمل، والنشرات (ملحق ١1)، ويوضح الجدول (٣) وحدات البرنامج والجلسات التي تتضمنها كل وحدة من وحدات البرنامج.

جدول (٣) وحدات وجلسات البرنامج المقترح القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
الوحدة الأولى (الجلسة التمهيدية)	<u>أهداف الجلسة التمهيدية للوحدة الأولى:</u> يتعرف الطالب معلم اللغة العربية من خلال هذه الجلسة ما يأتي: ١. الأهداف العامة للبرنامج. ٢. الأهداف الإجرائية لوحدات البرنامج. ٣. خطة تنفيذ البرنامج. ٤. نموذجي التدريب الفردي والتشاركي لتنفيذ البرنامج. ٥. الوعي الأخلاقي وأبعاده: المعرفي، والأدائي، والوجداني، والأخلاقي.
الوحدة الأولى تهدف الوحدة الأولى إلى تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي	<u>أهداف الجلسة الأولى للوحدة الأولى:</u> يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يتعرف ماهية البحث التدخلي. ٢. يفرق بين البحثين التدخلي والأكاديمي. ٣. يميز بين البحوث: الكمية، والكيفية، والمختلطة. ٤. يتعرف معنى الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي.

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
الشائعة لدى متعلميهم. (الجلسة الأولى)	
الوحدة الأولى (الجلسة الثانية)	أهداف الجلسة الثانية للوحدة الأولى: أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يستنبط خصائص البحث التدخلي. ٢. يتعرف أهداف البحث التدخلي. ٣. يذكر أهمية البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، معطيًا أمثلة.
الوحدة الأولى (الجلسة الثالثة)	أهداف الجلسة الثالثة للوحدة الأولى: أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١.يحدد الخطوات الأساسية للبحث التدخلي. ٢.يحدد بعض أدوات جمع البيانات في البحث التدخلي. ٣.يميز بين مستويات البحث التدخلي.
الوحدة الثانية تهدف الوحدة الثانية إلى تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم. (الجلسة الأولى)	أهداف الجلسة الأولى للوحدة الثانية: تهدف الجلسة الأولى للوحدة الثانية إلى إقدار الطالب معلم اللغة العربية على تحديد الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي موضع المشكلة عن طريق أن يكون قادرًا على أن: ١. يصف خطأ الإنتاج اللغوي موضع المشكلة. ٢. يحدد مدى شيوع خطأ الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين. ٣. يفسر أسباب خطأ الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
الوحدة الثانية (الجلسة الثانية)	<u>أهداف الجلسة الثانية للوحدة الثانية:</u> تهدف الجلسة الثانية للوحدة الثانية إلى إقدار الطالب معلم اللغة العربية على أن: ١- يصوغ عنوانًا مدققًا للخطة. ٢- يكتب مقدمة مختصرة توضح متغيرات بحثه. ٣- يحدد مشكلة بحثه في جمل تقريرية. ٤- يكتب سؤالات بحثية محددة تسعى الإجابة عنها إلى تصويب الخطأ موضع المشكلة. ٥- يصوغ فروضًا تمثل حلولًا مقترحة لتصويب خطأ الإنتاج اللغوي.
الوحدة الثانية (الجلسة الثالثة)	<u>أهداف الجلسة الثالثة للوحدة الثانية:</u> تهدف الجلسة الثالثة للوحدة الثانية إلى إقدار الطالب معلم اللغة العربية على أن: ١- يُعرف مصطلحات بحثه تعريفًا إجرائيًا. ٢- يحدد متغيرات بحثه بدقة. ٣- يحدد الافتراضات التي يستند إليها البحث.
الوحدة الثانية (الجلسة الرابعة)	<u>أهداف الجلسة الرابعة للوحدة الثانية:</u> تهدف الجلسة الرابعة للوحدة الثانية إلى إقدار الطالب معلم اللغة العربية على أن: ١- يكتب أدوات المعالجة التجريبية الذي سيسعى لتصويب خطأ المتعلمين من خلال تنفيذها مثل: برنامج مقترح، أو استراتيجية مقترحة، أو بيئة تعلم مدمجة... ٢- يكتب أدوات جمع البيانات التي سيستخدمها في البحث التدخلي مثل: الاختبارات، بطاقات الملاحظة، المقاييس المتدرجة..

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
الوحدة الثانية (الجلسة الخامسة)	أهداف الجلسة الخامسة للوحدة الثانية: تهدف الجلسة الخامسة للوحدة الثانية إلى إقدار الطالب معلم اللغة العربية على أن: ١- يحدد التصميم شبه التجريبي الذي سيستخدمه في البحث. ٢- يكتب إجراءات البحث مرتبة. ٣- يكتب خطة البحث التدخلي متكاملة العناصر. ٤- يحدد خطة زمنية لتنفيذ البحث.
الوحدة الثالثة تهدف الوحدة الثالثة إلى متابعة تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم. (الجلسة الأولى)	أهداف الجلسة الأولى للوحدة الثالثة: أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على تنفيذ خطة البحث التدخلي من خلال أن: ١- يركز على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي والمسجلة في خطة البحث التدخلي دون غيرها. ٢- ينفذ معالجته التجريبية لتصويب الخطأ الشائع التي اقترحها في خطة البحث. ٣- يستخدم أدوات جمع البيانات والقياس التي أعدها.
الوحدة الثالثة (الجلسة الثانية)	أهداف الجلسة الثانية للوحدة الثالثة: أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها من خلال أن: ١- يرصد البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين. ٢- يحلل البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
	اللغوي لدى المتعلمين باستخدام بعض المعالجات الإحصائية المناسبة. ٣- فسر البيانات التي جمعها حول مدى شيوع أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.
الوحدة الرابعة تهدف الوحدة الرابعة إلى متابعة تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم. (الجلسة الأولى)	<u>أهداف الجلسة الأولى للوحدة الرابعة:</u> أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على كتابة تقرير البحث التدخلي من خلال أن: ١- يكتب عنوانًا لتقرير البحث. ٢- يعرف مصطلحات البحث تعريفًا لغويًا، واصطلاحيًا، وإجرائيًا. ٣- يكتب مقدمة مناسبة لموضوع البحث. ٤- يكتب إطارًا نظريًا مختصرًا مرتبطًا بموضوع البحث. ٥- يُضمن بحثه مراجع مرتبطة بموضوع البحث. ٦- يوثق مراجع بحثه توثيقًا صحيحًا.
الوحدة الرابعة (الجلسة الثانية)	<u>أهداف الجلسة الثانية للوحدة الرابعة:</u> أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على كتابة تقرير البحث التدخلي من خلال أن: ١- يصوغ مشكلة البحث صياغة تقريرية واضحة. ٢- يصوغ سؤالات البحث بصورة يجاب عنها. ٣- يكتب فروض البحث كحلول مقترحة لتصويب الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي موضع المشكلة. ٤- يكتب متغيرات بحثه بدقة. ٥- يكتب افتراضات البحث التي يستند إليها البحث. ٦- يكتب أدوات جمع البيانات، وأدوات المعالجة التجريبية للبحث.

رقم الوحدة	جلساتها، وأهدافها الإجرائية
الوحدة الرابعة (الجلسة الثالثة)	**أهداف الجلسة الثالثة للوحدة الرابعة:** أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على كتابة تقرير البحث التدخلي من خلال ما يلي: ١- يكتب إجراءات البحث مرتبة. ٢- يرصد النتائج بشكل واضح ومنظم. ٣- يفسر النتائج بوضوح. ٤- يكتب المعالجات الإحصائية المستخدمة.
الوحدة الرابعة (الجلسة الرابعة)	**أهداف الجلسة الرابعة للوحدة الرابعة:** أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على كتابة تقرير البحث التدخلي من خلال أن: ١- يقيم النتائج ومدى وفاء الحلول المنفذة بتصويب خطأ الإنتاج اللغوي. ٢- يقترح توصيات يؤخذ بها في البحث القادم. ٣- يصوغ تقرير البحث بلغة صحيحة وعلمية. ٤- يخرج تقرير البحث بشكل منسق ومنظم. ٥- يغطي مكونات تقرير البحث جميعها.

٣-٣-٢- تحديد محتوى البرنامج:

راجعت الباحثتان الكتابات لاختيار محتوى البرنامج وَفقًا لأهدافه، وتحديد المهارات اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية لتوظيف البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؛ ونُظِّم محتوى البرنامج في (أربع) وَحدات تضمنت كل وَحدة مجموعة من الجلسات بإجمالي (خمس عشرة) جلسة، وتضمنت كل جلسة مجموعة من المناشط، وأوراق العمل، والنشرات التوضيحية كما هو موضح في الجدول (٣)، وملحق (١١)

٣- ٣- ٣- استراتيجيات التعليم في البرنامج:

نظرًا لأن البرنامج يعتمد في تنفيذه على نمطي التدريب الفردي والتشاركي؛ فقد جرى التعليم وَفقًا لمراحل كل نموذج، فضلًا عن استخدام بعض طرائق التدريس الأخرى حسبما تقتضي كل مهارة مثل: المحاضرة المعدلة، العروض التوضيحية، والقدح الذهني، والمناقشة، والتساؤل الذاتي، التعلم الذاتي، فكر زاوج شارك، ونموذج c5.

٣- ٣- ٤- المواد التعليمية المعينة:

استُخدمت حجرة الوسائط بالمدرسة التي يؤدى فيها الطلاب المعلمون التربية العملية، ووُظِّف ما فيها من إمكانات العرض التقديمي الحاسوبي، فضلًا عن توفير الباحثة الأوراق واللوحات القلابة والأقلام لعمل المجموعات.

٣- ٣- ٥- أساليب تقويم البرنامج:

اسْتُخدم اختباران أحدهما معرفي لقياس المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، والآخر اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لتلك المهارات، كما قيس الوعي البحثي بمقياس الوعي البحثي؛ وذلك لتقييم أثر البرنامج، فضلًا عن استخدام التقويمين التكويني والنهائي في مناشط جلسات كل وَحدة من وَحدات البرنامج بهدف تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية، وتعديل مسار التعلم أولاً بأول. (ملاحق أرقام:٥، و٦، و٧، ٨، و٩، و، ١٠، و١١)

٣-٣-٦-التجريب الاستطلاعي للبرنامج:

عُرِض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية (ملحق ٣)، وفي ضوء آرائهم عدلت بعض المناشط، واختُصر بعضها إلى أن أصبح البرنامج في صورته النهائية، كما

طبق على مجموعة استطلاعية عددها (أربعة طلاب معلمين) بهدف ضبط البرنامج والتحقق من مدى ملاءمته لمجموعة البحث، وأقر الطلاب المعلمون بأهمية ما يتعلمونه من خلال هذا البرنامج، وفائدته بالنسبة لهم، وبخاصة أنهم يعانون من تدني مستوى الأداء اللغوي بعامة ومستوى الإنتاج اللغوي بخاصة لدى متعلميهم، حيث إن أخطاء الإنتاج اللغوي شائعة لدى معظم متعلميهم، فأوضحوا أنهم بحاجة إلى تعلم كيفية تصويب تلك الأخطاء؛ لتحسين المستوى اللغوي لمتعلميهم.

٣-٣-٧-اختيار مجموعة البحث:

طُبِّق برنامج البحث على الطالبات معلمات اللغة العربية في فترة التربية العملية في مدرسة الشهيد علي خاطر الإعدادية، في إدارة وسط التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الإسكندرية وعددهن اثنتا عشرة طالبة؛ وهو كل عدد مجموعة طالبات التربية العملية في المدرسة، واستخدم نمط التدريب الفردي مع أربع طالبات، بينما استخدم نمط التدريب التشاركي مع ثماني طالبات مثلن أربع مجموعات تشاركية، واستغرق تطبيق البرنامج شهرين بواقع يوم في الأسبوع، وطُبِّقت أدوات البحث قبليًّا على مجموعة البحث، ثم طُبِّقت بعديًّا بعد اجتيازهن وَحدات البرنامج، ثم رُصدت النتائج تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا.

أدوات البحث إعدادًا وضبطًا:

أعدَّت الباحثتان أدوات البحث الآتية:

١- اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٢- اختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

٣- مقياس الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

١- اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وجدول مواصفاته، ومفتاح تصحيحه. (ملحق رقم ٥، و٦)

١- ١- تحديد الهدف من الاختبار:

حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس مدى إلمام الطالبات معلمات اللغة العربية- مجموعة البحث- بالمكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلماتهن.

١- ٢- صياغة أسئلة الاختبار:

أُخْتِير أن تكون الأسئلة من نوع الأسئلة الموضوعية الاختيار من متعدد لسهولة تصحيحها، كما أنها لا تأخذ وقتًا طويلًا في الإجابة، وصوغت الأسئلة لتقيس المكون المعرفي للمهارات المحددة سلفًا، ووُزعت الإجابات عشوائيًّا تجنبًا لأثر التخمين، وأُعِدَّت الصورة المبدئية للاختبار المعرفي والتي تضمنت (٣١) سؤالًا فضلًا عن تعليمات الاختبار التي أَوضحت هدف الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، ويوضح جدول (٤) مواصفات الاختبار.

جدول (٤) مواصفات اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

رقم المهارة	المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.	أرقام الأسئلة التي تقيسها في الاختبار
١	يتعرف ماهية البحث التدخلي.	١-٢-٣
٢	يفرق بين البحثين التدخلي والأكاديمي.	٤-٥-٦
3	يميز بين البحوث: الكمية، والكيفية، والمختلطة.	٧-٨-٩-١٠
٤	يتعرف معنى الخطأ الشائع للإنتاج اللغوي.	١١-١٢-١٣
٥	يستنبط خصائص البحث التدخلي.	١٤-١٥-١٦
٦	يتعرف أهداف البحث التدخلي.	١٧-١٨-١٩
٧	يذكر أهمية البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي.	٢٠-٢١-٢٢
٨	يحدد الخطوات الأساسية للبحث التدخلي.	٢٣-٢٤-٢٥
٩	يحدد بعض أدوات جمع البيانات في البحث التدخلي.	٢٦-٢٧-٢٨
١٠	يميز بين مستويات البحث التدخلي.	٢٩-٣٠-٣١

١- ٣- التأكد من صدق الاختبار:

عرض اختبار المكون المعرفي للمهارات في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ٤)؛ وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى دقة أسئلة الاختبار، ووضوح تعليماته، ومدى تمثيلها

للمهارات الموضوعة لقياسها، وإبداء أي ملوحظات أخرى، ولقد أبدى المحكمون موافقتهم مع تعديل في صياغات بعض البدائل.

١- ٤- التأكُّد من ثبات الاختبار:

جُرِّب الاختبار المعرفي استطلاعيًّا على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية قوامها (٣٢) طالبًا معلمًا ليسوا من مجموعة البحث؛ وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار، واستخدمت معادلة "ألفا كرونباخ " والتي أظهرت قيمة معامل ثبات إجمالية للاختبار ٠.٨٩ وهو معامل مقبول يؤكد ثبات الاختبار؛ ومن ثم الاعتماد عليه في قياس المهارات.

١- ٥- حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار:

حسبت معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وقد جاءت جميع معاملات السهولة بين[٠.٢٩-٠.٧٩]وهي معاملات مقبولة، وجاءت معاملات التمييزية بين [٠.٢٤- ٠.٤٤]وهي معاملات مقبولة.

١- ٦- حساب زمن تطبيق الاختبار:

حسب زمن تطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية، وذلك عن طريق تحديد الوقت الذي أنهى فيه أول طالب معلم إجابته، وتحديد الوقت الذي استغرقه آخر طالب معلم في إجابة عن الاختبار، وحسب متوسط وقتيهما؛ وكان (٣٥) دقيقة، مع التثبت من وضوح تعليمات الاختبار للجميع.

١-٧- تصحيح الاختبار:

تكون الاختبار من (٣١) سؤالًا موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد، وتكون كل سؤال من جذر وأربعة بدائل للإجابة، وأُفردت درجة واحدة للإجابة الصواب لكل

سؤال، بمجموع نهائي للدرجات (٣١) درجة، وأعدَّت الباحثتان مفتاح تصحيح للاختبار يوضح البدائل الصواب. (ملحق ٦)

وبناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وملائم للتطبيق في الميدان في صورته النهائية (ملحق ٥).

٢– اختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. (ملحق ٧)

٢– ١– تحديد الهدف من الاختبار:

حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس المكون الأدائي لمهارات الطالبات معلمات اللغة العربية – مجموعة البحث– في **توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلماتهن**، والمتضمنة في قائمة مهارات المكون الأدائي المحددة سلفًا (جدول ١).

٢– ٢– صياغة أسئلة الاختبار:

حُدِّد اختبار الأداء في مهمة يطلب فيها من الطالبة المعلمة تحديد خطأ شائع لدى متعلماتها في الصف، والسعي لتصويبه بتوظيف المكون الأدائي لمهارات البحث التدخلي، وهي المهارات المحددة سلفًا في قائمة المهارات (جدول ١)

وقد صاغت الباحثتان **مقياسًا متدرجًا لتقييم المهارات الرئيسة (الأولى والثانية، والرابعة والخامسة)، بينما قُيّمت المهارة الرئيسة الثالثة باستخدام بطاقة ملاحظة.** والموضحتين في ملحقي (٨، و٩)

٢- ٣- التأكد من صدق الاختبار:

عُرض اختبار المكون الأدائي، **والمقياس المتدرج لتقييم المهارات الرئيسة (الأولى والثانية، والرابعة والخامسة)، وبطاقة الملاحظة لتقييم المهارة الرئيسة الثالثة،** على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي (ملحق ٤)؛ الذي أسفر عن تعديل بعض الصياغات اللغوية بالمقياس المتدرج، والتي عدلتها الباحثتان؛ ليظهر الاختبار، والمقياس المتدرج، وبطاقة الملاحظة لتقييم الاختبار في صورتهم النهائية، مما يُعدُّ مؤشرًا لتمتع الاختبار والمقياس المتدرج بمستوى مناسب من الصدق. (ملاحق ارقام:٧، و ٨، و ٩)

٢- ٤- حساب ثبات تقييم الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية قوامها (٥) معلمين ليسوا من ضمن مجموعة البحث؛ بهدف حساب ثبات التقييم، وقد قيمت الباحثتان أداء الطلاب المعلمين باستخدام المقياس المتدرج لتقييم **المهارات الرئيسة (الأولى والثانية، والرابعة والخامسة) من الاختبار، وبطاقة الملاحظة لتقييم المهارة الرئيسة (الثالثة)**، وكذا قَيَّم أداء الطلاب المعلمين مقيم آخر[٣]، وقد بلغ نسبة الاتفاق بين الباحثتين، والمقيم الآخر ٩٥٪ في المقياس المتدرج، و٩٦٪ في بطاقة الملاحظة، وذلك باستخدام معادلة " كوبر" لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، ودلَّت هذه النسبة على تمتع أداتي التقييم للمكون الأدائي للمهارات بدرجة مرتفعة من الثبات ومن ثم يمكن الاعتماد عليهما في التطبيق الميداني للبحث.

(3) أ.د. صفاء محمد محمود، ملحق (4)

٢-٥- تقييم الاختبار:

يقيس الاختبار (٥) مهارات رئيسة، تتضمن تقييم (٤٤) مهارة فرعية، وتحدد الدرجات وفق مستوى أداء الطالبة معلمة اللغة العربية للمهارة على متدرج متصل من (١: ٤) وتتوزع كالآتي:

(٤درجات) ممتاز (متقدم) Excellent	(٣درجات) جيد (مُرْض) Good	(درجتان) مقبول (نام) fair	(درجة واحدة) ضعيف (متعثر) poor

تُقيم **المهارات الرئيسة (الأولى والثانية، والرابعة والخامسة) بمقياس متدرج، وتقيم المهارة الرئيسة الثالثة باستخدام بطاقة ملاحظة وتوزع الدرجات كما هو موضح في جدول (٥) الآتي:**

جدول (٥) تقييم اختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	إجمالي درجة المهارات الفرعية	أداة التقييم
الأولى	٣	١٢	المقياس المتدرج
الثانية	١٤	٥٦	المقياس المتدرج
الثالثة	٣	١٢	بطاقة ملاحظة
الرابعة	٣	١٢	المقياس المتدرج
الخامسة	٢١	٨٤	المقياس المتدرج
المجموع	44	176	

٢- ٦- حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

نظرًا لأن الاختبار يقيس المكون الأدائي لمهارات توظيف الطلاب معلمي اللغة العربية البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم؛ لذلك فزمن الاختبار غير محدد.

٣-مقياس الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

٣-١- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مدى توافر مؤشرات أبعاد المقياس لدى الطالب معلم اللغة العربية.

٣-٢- صياغة أبعاد المقياس:

تكون مقياس الوعي البحثي من (أربعة) أبعاد رئيسة، يندرج تحت كل بعد منها عدد من المؤشرات، حيث تضمن البعد الأول(المعرفي) (١٧) مؤشرًا، وتضمن البعد الثاني(الأدائي) (٢١) مؤشرًا، وتضمن البعد الثالث(الوجداني) (٧) مؤشرات، بينما تضمن البعد الرابع(الأخلاقي) (٧) مؤشرات؛ ليكون إجمالي عدد مؤشرات الأبعاد (٥٢) مؤشرًا،

٣-٣- التأكد من صدق الاختبار:

عُرض مقياس الوعي البحثي **لدى الطلاب معلمي اللغة العربية** على مجموعة من المحكمين (ملحق ٤) لإبداء الرأي في تمثيل المؤشرات للأبعاد المندرجة تحتها؛ والذي أسفر عن حذف مؤشرين وتعديل صياغة مؤشرين آخرين؛ عدلت الباحثتان المقياس ليظهر في صورته النهائية. (ملحق ١٠)

٣-٤- طريقة التقييم للمقياس:

بلغت الدرجة الكلية للمقياس (٢٦٠ درجة) لعدد (٥٢) مؤشرًا، وقُيّم كل مؤشر في المقياس على متصل خماسي من (١: ٥) حسب رأى الطالب المعلم كما يلي:

مؤشرات أبعاد المقياس	دائمًا (٥ درجات)	غالبًا (٤ درجات)	أحيانًا (٣ درجات)	نادرًا (درجتان)	أبدًا (درجة)

تطبيق أدوات البحث والبرنامج:

مرَّ تطبيق أدوات البحث والبرنامج بالإجراءات الآتية:

التقتْ الباحثتان بالطالبات المعلمات مجموعة البحث، وطبقت عليهن أدوات البحث قبليًا، ورصدت الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم بدأ تنفيذ وحدات برنامج البحث، وشرحت الباحثتان لهن الهدف من البرنامج، وطريقة تنفيذه، ومحتواه، ونموذجيه التدريبيين الفردي والتشاركي، واستراتيجيات تدريسه، وأساليب تقويمه، ولقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع بواقع يوم في الأسبوع؛ حيث كان التطبيق في اليوم المخصص للتربية العملية، ويوضح جدول (٦) الآتي الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

جدول (٦) الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

الإجراء	التاريخ
التطبيق القبلي لأدوات البحث	٢٠٢٣/٣/١٨
تنفيذ الوحدة الأولى	أسبوعان
تنفيذ الوحدة الثانية	أسبوعان
تنفيذ الوحدة الثالثة	أسبوعان
تنفيذ الوحدة الرابعة	أسبوعان
التطبيق البعدي للأدوات	٢٠ / ٥ / ٢٠٢٣

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طُبِّقت أدوات البحث بعديًّا، ورصدت الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا بالمعالجات الإحصائية الآتية بغية التوصل لنتائج البحث وعرضها وتفسيرها.

المعالجات الإحصائية:

استعانت الباحثتان في تحليل البيانات ببرنامج **SPSS**الإصدار ٢٢، واستخدمتا الأساليب الإحصائية الآتية:

١- تحقق من فاعلية البرنامج باستخدام نسبة **الكسب المعدل لبلاك** والمتمثلة في المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص - س}}{\text{د - س}} + \frac{\text{ص + س}}{\text{د}}$$

حيث إن: ص= متوسط درجات الاختبار البعدى. س= متوسط درجات الاختبار القبلي.

د= النهاية العظمى للاختبار. ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١.٢(عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨-٢٨١)

٢- **اختبار مان ويتني** Mann-Whitney test اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات ؛ نظرًا لصغر حجم العينة .

٣- حساب حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **(r_{prb})** Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يفسر قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وفقًا لما يأتي:(عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨-٢٨١)

- قيمة (r_{prb}) < ٠,٤ يكون حجم التأثير ضعيفًا.
- ٠,٤ ≤(r_{prb}) < ٠,٧ يكون حجم التأثير متوسطًا.
- ٠,٧ ≤(r_{prb}) < ٠,٩ يكون حجم التأثير كبيرًا.
- (r_{prb}) ≤ ٠,٩ يكون حجم التأثير كبيرًا جدًا.

معامل الارتباط (r)، حيث $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$

نتائج البحث عرضًا وتفسيرًا

الإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو: ما المهارات المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

وقد أجيب عن هذا السؤال في **إجراءات البحث، وذلك من خلال تحديد تلك المهارات في** جدول (١).

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، وهو: ما أبعاد الوعي البحثي المناسب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، والمرتبطة بتوظيفهم مهارات البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم؟

وقد أجيب عن هذا السؤال في إجراءات البحث، وذلك من خلال تحديد أبعاد الوعي البحثي المناسب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في جدول (٢)

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث وهو: كيف يمكن بناء برنامج قائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي؟

ولقد أجيب عن هذا السؤال من خلال ما جاء في إجراءات البحث من تحديد لما يأتي:

- الأسس المنبثقة من عدة نظريات يرتكز عليها بناء البرنامج القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.
- نموذجي التدريب الفردي والتدريب التشاركي، وبيان خطواتهما الإجرائية
- بناء البرنامج، وقد فُصل الحديث عنه من حيث: أهدافه العامة والخاصة، ومحتواه، واستراتيجيات تعليمه، ومواد تعليمه، ومناشطه، وأساليب تقويمه، والخطة الزمنية لتنفيذه، وفصلت مناشطه، وأوراق عمله، ونشراته في ملحق (١١)، وجدول (٣) الموضح لوحدات وجلسات البرنامج المقترح القائم على نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ لتنمية مهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، والوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

الإجابة عن السؤال الرابع للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

سعيًا للإجابة عن السؤال الرابع صوغ **الفرض الأول** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≥ ١.٢.**

وللتحقق من صحة الفرض الأول يوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ونسبة الكسب المعدلة.

القياس	المجموعة التدريب الفردي		الدرجة العظمي للاختبار
	المتوسط	الانحراف المعياري	
القبلي	4.000	1.21	٣١ درجة
البعدي	21.7500	3.30404	
نسبة الكسب المعدلة لبليك	1.2300 ≥ ١.٢ **فعال**		

تشير النتائج في جدول (٧) إلى أن البرنامج المقترح القائم على **نمط التدريب الفردي** كان فعالًا في تنمية المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة لبليك ١.٢٣، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى المطلوب (١.٢) لاعتبار البرنامج فعالًا. وقد أظهرت المتوسطات الحسابية تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب المعلمين، حيث ارتفع المتوسط من 4.000 في القياس القبلي إلى 21.7500 في القياس البعدي؛ مما يدل على

نمو المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، ويمكن تفسير هذا التحسن الكبير في ضوء مبادىء نظرية التعلم البنائية التي تؤكد أهمية التفاعل الفردي والمشاركة النشطة في عملية التعلم، حيث يتوافق التدريب الفردي مع مبادئ هذه النظرية التي تركز على بناء المعرفة من خلال التجارب الشخصية والتفاعل مع المحتوى .**(Gogoulou et al., 2007)** وفضلًا عن ذلك، يدعم هذا النمط من التعلم نظرية التعلم الذاتي التي تشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم؛ مما يعزز مهارات الإدارة الذاتية والاستقلالية .**(Mohammadi & Winne, 2023)** ، وتشير نتائج هذا البحث إلى أن التدريب الفردي كان فعالًا في تحسين المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؛مما يدعم نتائج البحوث السابقة مثل بحث: محمد المجالي والسيد المواجدة (٢٠١٢) الذي أظهر فاعلية التعلم الفردي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبحث عصام شبل (٢٠١٥) الذي أكد فاعليته في تحسين التحصيل والأداء المهارى؛ وبالتالي، يمكن استنتاج أن التدريب الفردي، رغم تحدياته المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي، يظل أسلوبًا فعالًا في تحسين المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم ، وخاصة عندما يُصمم بشكل يراعي احتياجات الطلاب المعلمين الفردية، ويوفر لهم تغذية راجعة مستمرة **(Mcfeeters & Barish, 2003)**.

فضلًا عن أن برنامج هذا البحث قد أتاح للطالب المعلم الانخراط في مناشط نمت معرفته النظرية بمفهوم البحث التدخلي، وأهميته، وخصائصه، ودوره في حل المشكلات التي تجابهه في التربية العملية، وخاصة تلك المتعلقة بالأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين في التربية العملية، فسنحت للطالب المعلم الفرصة في

اكتساب المعرفة دون الاعتماد على الآخرين، وتمتعه بالاستقلالية، وتحمل مسؤلية تعلمه، والتفاعل الإيجابي مع مواقف التدريب، والمرونة فيما يستغرقه من إدارة وقت التعلم؛ لتحقيق الأهداف، والتعلم حسب خطوه الذاتي، ووفق معدلاته الخاصة، فيمكنه قضاء وقت أطول فيما يجد فيه صعوبة، أو تسريع تقدمه فيما يجده أيسر، وهو ما أكده كل من: Mohammadi &Winne, 2023 ، و Lim and Park, 2023

الإجابة عن السؤال الخامس للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

سعيًا للإجابة عن السؤال الخامس صوغ **الفرض الثاني** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي بالفاعلية في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≥ ١.٢.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني يوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية، لنمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونسبة الكسب المعدلة.

القياس	مجموعة التدريب التشاركي		الدرجة للاختبار العظمي
	المتوسط	الانحراف المعياري	
القبلي	6.000	1.87	٣١ درجة
البعدى	27.7500	1.83225	
نسبة الكسب المعدلة لبليك	1.5716 ≥ ١.٢ **فعال**		

تشير النتائج في جدول (٨) إلى أن البرنامج المقترح القائم على **نمط التدريب التشاركي** كان فعالًا في تنمية المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة لبليك ١.٥٧١٦، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى المطلوب (١.٢) لاعتبار البرنامج فعالًا. وقد أظهرت المتوسطات الحسابية تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب المعلمين، حيث ارتفع المتوسط من 6.000 في القياس القبلي إلى 27.7500 في القياس البعدي؛ مما يدل على نمو المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية لنمط التدريب التشاركي في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، وهذا التحسن الكبير يمكن تفسيره في ضوء أن برنامج هذا البحث قد أتاح للطلاب العمل في مجموعات تشاركية، وهيىء لهم فرص الاشتراك في إنجاز المهام، وتحقيق الأهداف المشتركة؛ مما جعلهم يولدون المعارف، ويكتسبون الاتجاهات والمهارات من خلال

العمل الجماعي المشترك، اعتمادًا على جهودهم التعاونية التشاركية وهو ما أكده بحث كل من: منى صالح الوزان، وتماضر عبد الله (٢٠٢٣)، حيث إن هذا النمط التدريبي سمح للطالب معلم اللغة العربية أن يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمه، حيث يتدربون معًا على اكتساب المعارف والمهارات وتحمل مسئولية جمع المعلومات، وتحديد المهم وغير المهم منها، وتحقيق الأهداف المشتركة، وإنجاز المهام من خلال مناشط تشاركية، وبجهود منسقة ومخططة، وهو ما يتواقق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ، ويتفق مع ما جاء في بحث زينب محمد العربي (٢٠١٦)، ولقد دعم هذا النمط التدريبي المشاركة النشطة والتفاعل، والتعرض لوجهات نظر مختلفة؛ مما أسهم في تعميق الفهم، فالمعرفة تبنى بصورة أفضل إذا ما تمت من خلال التفاوض والتشارك، وهو ما أكده كل من: (Lim & Park, 2023). (Stollberg & Zuger, 2022

، كما اعتمد في التدريب التشاركي على التعلم الاجتماعي، الذي يقوم على تبادل المعارف بين مجموعة صغيرة من الطلاب المعلمين، يشتركون معًا في المناقشات؛ لبناء المفاهيم ونسج علاقات جديدة بينها، من خلال تشكيل فكرهم وصياغة آرائهم الخاصة، فضلًا عن تلقي الرجع والتقويم من أقرانهم في المجموعة؛ وهو ما أوضحه بحث (Gewertz, 2012)، فأداء مجموعة تعاونية معًا في إجراء بحوث التدخل عزز ثقافة حل المشكلات الصفية، وهو ما أشارت إليه جليندا نوجنت (٢٠١٢) ، و يتفق مع نتائج البحوث التي أثبتت التأثير الإيجابي الفعال للتدريب التشاركي في تنمية عدد من المتغيرات التابعة مثل: بحث ولاء أحمد عباس (٢٠١٥) الذي أثبت فاعليته في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين الفائقين دراسيًا، وبحث Vega, (٢٠١٦)، الذي أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي مقابل التدريب الفردي في مهارات كتابة القصة القصيرة، وبحث حمادة محمد مسعود إبراهيم (٢٠١٨) الذي

أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي على الفردي في تنمية المهارات المعلوماتية للمتعلمين.

الإجابة عن السؤال السادس للبحث وهو: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

سعيًا للإجابة عن السؤال السادس صوغ الفرض الثالث لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.**

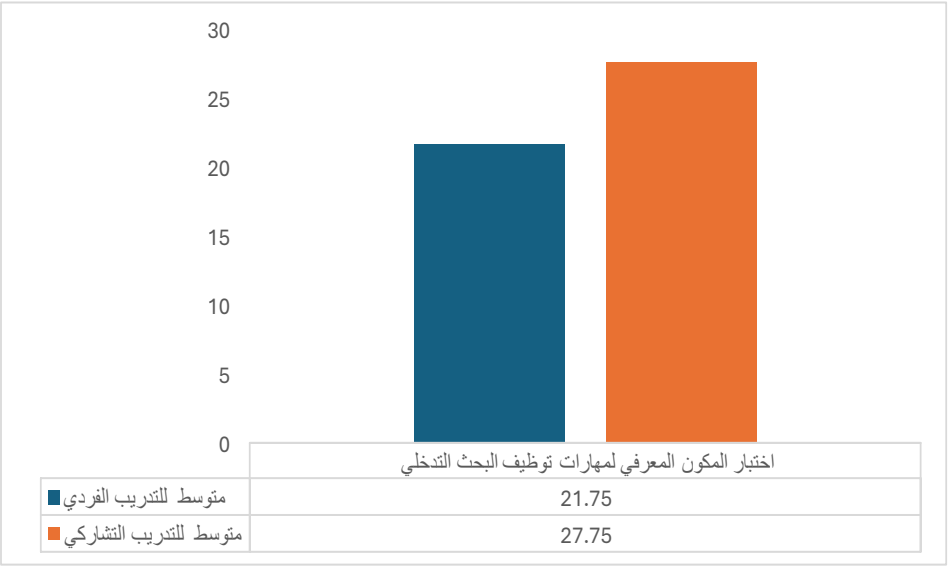
وللتحقق من صحة الفرض الثالث يوضح جدول (٩) نتيجة اختبار مان ويتني Mann–Whitney test اللابارامتري للعينات المستقلة، وحجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(rprb) لمتوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي، في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

جدول (٩) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، وقيمة "**Z**" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف

البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وحجم التأثير.

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الفردي	4	8.44	2.63		0.008	0.764
التشاركي	٨	10.50	67.50	-2.646	دالة	حجم التأثير
المجموع	١٢					كبير

يوضح جدول (٩) أن قيمة **(Z)** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥؛ ويوضح الشكل (٩) الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، مما يتطلب رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو يوجد فرق **ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.**



الشكل (٩) الفرق بين متوسطي درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي

فتشير النتائج في جدول (٩)، وشكل (٩) إلى تفوق نمط التدريب التشاركي على نمط التدريب الفردي؛ حيث تهيئة الفرص في التدريب التشاركي للتشارك بين الطلاب المعلمين في البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، وجمعها، وتنظيمها، وتشجيع وجهات النظر المختلفة؛ مما أسهم في زيادة دافعية المشاركين نحو التدريب، وتوطيد التفاعل الاجتماعي، والعلاقات التبادلية فيما بينهم، وتحملهم مسئولية بحثهم، وعزز مهاراتهم في الملاحظة، والاستكشاف، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وهو ما أكده كل من: (Rogat, Linnenbrink, & ;Gjergo&Samarxhiu,2012 Didonato, 2013)

الإجابة عن السؤال السابع للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

سعيًا للإجابة عن السؤال السابع صوغ الفرض الرابع لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل في الاختبار الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك** Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع يوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونسبة الكسب المعدلة.

المهارات	القياس	المجموعة التدريب الفردي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		المتوسط	الانحراف المعياري	
تحديد خطأ الإنتاج اللغوي موضع المشكلة	القبلي	3.7500	٠.95743	1.2351 **فعال**
	البعدي	8.2500	1.25831	
بناء خطة البحث التدخل	القبلي	14.2500	٠.50000	1.3065 **فعال**
	البعدي	45.5000	4.20317	
تنفيذ خطة البحث التدخلي	القبلي	3.2500	٠.50000	1.2846 **فعال**
	البعدي	9.7500	1.25831	
جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها	القبلي	3.5000	٠.57735	1.4571 **فعال**
	البعدي	10.7500	2.21736	
كتابة تقرير البحث التدخلي	القبلي	21.7500	٠.95743	1.2306 **فعال**
	البعدي	65.7500	3.5000	
المهارات ككل	القبلي	46.5000	4.65475	1.2528 **فعال**
	البعدى	140.000	11.36932	

تشير النتائج إلى أن البرنامج المقترح القائم على **نمط التدريب الفردي** كان فعالًا في تنمية المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل، حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة لبليك الكلية 1.2528 ، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى المطلوب (١.٢) لاعتبار البرنامج فعالًا. وقد أظهرت المتوسطات الحسابية تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب المعلمين، حيث ارتفع المتوسط من 46.5000 في القياس القبلي إلى 140.000في القياس البعدي؛ مما يدل على نمو المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم. هذا التحسن الكبير يمكن تفسيره في ضوء كون البرنامج قد أتاح فرص التدريب العملي الأدائي الفعلي لتوظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، حيث وفر البرنامج مناشط فعلية مرتبطة بواقع الممارسات في التربية العملية؛ جعلت الطلاب معلمي اللغة العربية ينخرطون في تحديد خطأ الإنتاج اللغوي الشائع، ووصفه، وتحديد أسبابه، وبناء خطة لتصويبه، وتنفيذها، وجمع المعلومات والبيانات اللازمة بأسلوب علمي وبشكل فردي يحمل الطالب المعلم مسؤلية أدائه.

الإجابة عن السؤال الثامن للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

سعيًا للإجابة عن السؤال الثامن صوغ **الفرض الخامس** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي بالفاعلية في تنمية المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل في الاختبار الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء**

الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≥ ١.٢.

للتحقق من صحة الفرض الخامس يوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين نمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين لنمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل لمهارات توظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، ونسبة الكسب المعدلة.

المهارات	القياس	مجموعة التدريب التشاركي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		م	ع	
تحديد خطأ الإنتاج اللغوي موضع المشكلة	القبلي	2.5000	٠.75593	1.6974
	البعدي	11.5000	٠.53452	
بناء خطة البحث التدخل	القبلي	14.00	٠.10000	1.5521
	البعدي	51.2500	4.02670	
تنفيذ خطة البحث التدخلي	القبلي	3.0000	٠.00000	1.9444 فعال
	البعدي	13.0000	2.72554	
جمع البيانات ورصدها وتحليلها وتفسيرها	القبلي	3.0000	٠.00000	2.0660 فعال
	البعدي	13.6250	3.02076	

المهارات	القياس	مجموعة التدريب التشاركي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		م	ع	
كتابة تقرير البحث التدخلي	القبلي	21.0000	٠.10000	1.5625 فعال
	البعدي	77.2500	4.26782	
المهارات ككل	القبلي	44.000	٠.20000	1.6480 فعال
	البعدي	166.625	10.19716	

تشير النتائج إلى أن البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي كان فعالًا في تنمية المكون الأدائي لكل مهارة على حدة وللمهارات ككل لمهارات توظيف البحث التدخلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة لبليك للمهارات ككل **1.6480**، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى المطلوب (١.٢) لاعتبار البرنامج فعالًا. وقد أظهرت المتوسطات الحسابية تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب المعلمين، حيث ارتفع المتوسط من 44.000 في القياس القبلي إلى ١٦٦.٦٢٥ في القياس البعدي؛ مما يدل على نمو المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم. هذا التحسن الكبير يمكن تفسيره في ضوء أن البرنامج قد أتاح فرص التدريب العملي الأدائي للمجموعات التشاركية للطلاب المعلمين، حيث كان التدريب تعاونيًا باستخدام استراتيجيات أتاحت الاستفادة من التفكير التشاركي والتفاوض الجمعي، مثل استراتيجية ((فكر، زاوج، شارك)، التي أثبت بحث حسين حكمت المستريحي (٢٠١٩) تأثيرها الإيجابي في تحسين مهارات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التحدث باللغة العربية، وكشف بحث جهاد خضر أبو عجمية (٢٠١٩) عن فعاليتها في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية، وأكد بحث كل من: فاطمة أحمد

محمد صلاح، وخليل عبد الرحمن الفيومي (2023)تأثيرها الإيجابي في تحصيل منهج اللغة العربية وتنمية التفكير المنتج.

الإجابة عن السؤال التاسع للبحث وهو: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؟

سعيًا للإجابة عن السؤال التاسع صوغ **الفرض السادس** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لكل مهارة على حدة، وللمهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.**

للتحقق من صحة الفرض السادس يوضح جدول (١٢) نتيجة اختبار مان ويتني Mann–Whitney test اللابارامتري للعينات المستقلة وحجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(**rprb**) لمتوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

ويوضح جدول (١٢) الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي في كل

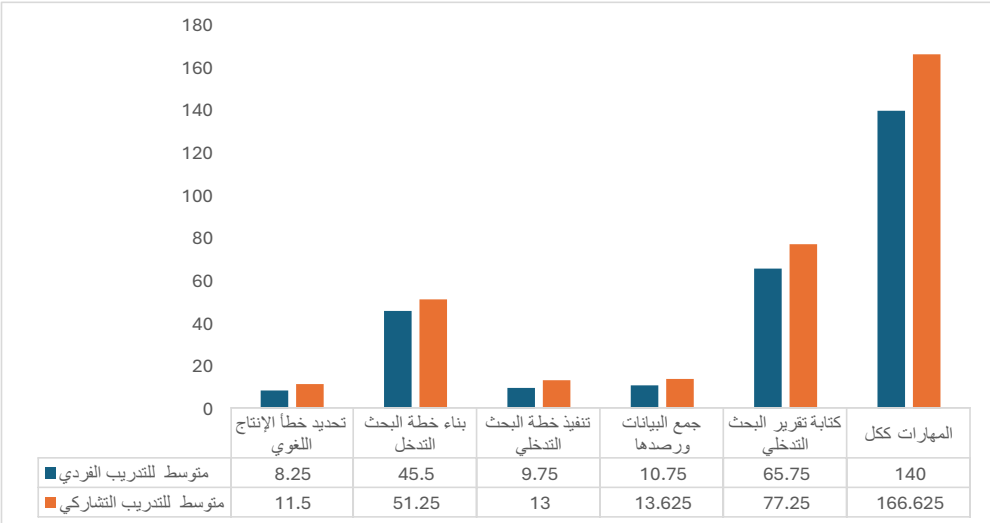
مهارة على حدة وفي المهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي وحجم التأثير.

جدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، وقيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي في كل مهارة على حدة وفي المهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي وحجم التأثير.

المهارات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
تحديد خطأ الإنتاج اللغوي	الفردي	4	3.00	12.00	-2.513	٠.012	**0.725** كبير
	التشاركي	8	8.25	66.00			
	المجموع	12					
بناء خطة البحث التدخل	الفردي	4	3.75	15.00	-٢.١٠٠٢	**0.045** دالة	**0.606** متوسط
	التشاركي	8	7.88	63.00			
	المجموع	12					
تنفيذ خطة البحث التدخلي	الفردي	4	3.75	15.00	-٢.٠١٤٢	**0.042** دالة	**0.581** متوسط
	التشاركي	8	7.88	63.00			
	المجموع	12					
جمع البيانات	الفردي	4	3.63	14.50	-٢.٢٠١	**0.044** دالة	**0.635** متوسط
	التشاركي	8	7.94	63.50			

المهارات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
ورصدها	المجموع	12					
كتابة تقرير البحث التدخلي	الفردي	4	2.50	10.00	٢.٧٦١-	**0.006** دالة	**0.797** كبير
	التشاركي	8	8.50	68.00			
	المجموع	12					
مجموع المهارات	الفردي	4	2.50	10.00	٢.٧٢٧-	**0.006** دالة	**0.787** كبير
	التشاركي	8	8.50	68.00			
	المجموع	12					

يوضح جدول (١٢) أن قيمة **(Z)** دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥، ويوضح الشكل (١٠) الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم



	تحديد خطأ الإنتاج اللغوي	بناء خطة البحث التدخل	تنفيذ خطة البحث التدخلي	جمع البيانات ورصدها	كتابة تقرير البحث التدخلي	المهارات ككل
متوسط للتدريب الفردي	8.25	45.5	9.75	10.75	65.75	140
متوسط للتدريب التشاركي	11.5	51.25	13	13.625	77.25	166.625

شكل (١٠) رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي في كل مهارة على حدة وفي المهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

يوضح جدول (١٢) وشكل (١٠) تفوق مجموعة نمط التدريب التشاركي على مجموعة نمط التدريب الفردي في المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو يوجد يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لكل مهارة على حدة، وللمهارات ككل لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف البحث التدخلي لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم.

ويفسر ذلك في ضوء أن **المشاركة النشطة والتفاعل كان من أهم ميزات التدريب التشاركي، حيث عمل الطلاب معلمو اللغة العربية مع بعضهم بعضًا؛ مما أتاح التعرض لوجهات نظر مختلفة؛ أسهم في تعميق الفهم، ومن ثم بناء معرفتهم بصورة أفضل من خلال التفاوض والتشارك، وهو ما أكده كل من: (Lim & Park, 2023). (Stollberg & Zuger, 2022 ، وهذا يتفق مع ما أوضحته البحوث من تأثير إيجابي فعال للتدريب التشاركي في تنمية عدد من المتغيرات التابعة مثل: بحث** ولاء أحمد عباس **(٢٠١٥) الذي أثبت فاعليته في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين الفائقين دراسيًا، وبحث Vega, (٢٠١٦)، الذي أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي مقابل التدريب الفردي في مهارات كتابة القصة القصيرة، وبحث حمادة محمد مسعود إبراهيم (٢٠١٨) الذي أظهر تفوق مجموعة التدريب التشاركي على الفردي في تنمية المهارات المعلوماتية للمتعلمين، كما أن التشارك والتعاون في أداء المهمات كان له كبير الأثر في تفوق نمط التدريب التشاركي.**

بينما افتقر التدريب الفردي إلى التفاعل الاجتماعي؛ حيث يقل الحافز للعمل الجاد عند عدم وجود تفاعل مع الأقران،

كما يقل التنوع الفكري بسبب غياب المناقشات الجماعية التي يمكن أن تسهم في توسيع الأفق، والتحفيز لبذل مزيد من الجهد، وقد يشعر الطلاب المعلمون في التدريب الفردي بالضغط عندما يطلب منهم إنجاز المهام وتحقيق النجاح بشكل مستقل؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق والعبء؛ ويؤثر سلبًا على أداءاتهم.

الإجابة عن السؤال العاشر للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

سعيًا للإجابة عن السؤال العاشر صوغ **الفرض السابع** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب الفردي بالفاعلية في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك** Black's Modified Gain ≤ ١.٢.

وللتحقق من صحة الفرض السابع حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة، ويوضح جدول (١٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب الفردي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة.

الأبعاد	القياس	المجموعة التدريب الفردي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		المتوسط	الانحراف المعياري	
المعرفي	القبلي	18.7500	4.20317	1.2086 فعال
	البعدي	63.7500	9.94569	
الأدائي	القبلي	24.5000	3.41565	1.2729 فعال
	البعدي	82.5000	11.90238	
الوجداني	القبلي	4.7500	.95743	1.2788 فعال
	البعدي	25.5000	2.64575	

الأبعاد	القياس	المجموعة التدريب الفردي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		المتوسط	الانحراف المعياري	
الأخلاقي	القبلي	4.5000	1.29099	1.3038 فعال
	البعدي	25.7500	1.50000	
الأبعاد ككل	القبلي	٥٢.٥٠٠	**7.32006**	1.2565 فعال
	البعدي	197.500	14.29452	

تشير النتائج السابقة في جدول (١٣) إلى التاثير الإيجابي لبرنامج البحث في تنمية أبعاد الوعي البحثي المعرفية ، والأدائية، والوجدانية، والأخلاقية، لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الذين تدربوا باستخدام نمط التدريب الفردي، فقد استطاعوا فهم المعرفة البحثية وتطبيقها؛ فكما يشير McSherry, Artley, and Holloran (٢٠٠٦)، فنمت مهاراتهم في تحديد الأدبيات البحثية ذات الصلة وفهمها، وتحليلها نقديًا، وتقييمها وظيفيا، وتطبيقها لتصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي، فالوعي البحثي هو الأساس الذي يربط بين البحوث النظرية وتطبيقها عمليًا، كما نما البعدان الوجداني والأخلاقي نتيجة الانخراط في مناشط البرنامج، وتشجيع الطلاب المعلمين على الإسهام في تصويب أخطاء الأداء اللغوي لدى متعلميهم، والالتزام بالبعد الأخلاقي في أثناء تنفيذ البحث التدخلي.

الإجابة عن السؤال الحادي عشر للبحث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

سعيًا للإجابة عن السؤال **الحادي عشر** صوغ **الفرض الثامن** لهذا البحث، والذي ينص على أنه: **يتصف البرنامج المقترح القائم على نمط التدريب التشاركي**

بالفاعلية في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية حيث إن نسبة الكسب المعدلة لبليك Black's Modified Gain ≥ ١.٢.

وللتحقق من صحة الفرض الثامن حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة.

ويوضح جدول (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة.

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب معلمي اللغة العربية نمط التدريب التشاركي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الوعي البحثي، ونسبة الكسب المعدلة.

الأبعاد	القياس	المجموعة التدريب التشاركي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		المتوسط	الانحراف المعياري	
المعرفي	القبلي	12.0000	2.56348	1.6965فعال
	البعدي	78.6250	3.02076	
الأدائي	القبلي	20.7500	2.54951	1.6259 **فعال**
	البعدي	96.7500	4.46414	
الوجداني	القبلي	5.3750	1.60357	1.5347 فعال
	البعدي	30.0000	2.26385	
الأخلاقي	القبلي	7.5000	1.48805	1.4123 فعال
	البعدي	29.2500	2.44949	

الأبعاد	القياس	المجموعة التدريب التشاركي		نسبة الكسب المعدلة لبليك
		المتوسط	الانحراف المعياري	
الأبعاد ككل	القبلي	45.6250	4.06861	1.2306 فعال
	البعدي	234.625	7.19002	

تشير النتائج في جدول (١٤) إلى التاثير الإيجابي لبرنامج البحث في تنمية أبعاد الوعي البحثي المعرفية، والأدائية، والوجدانية، والأخلاقية، لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الذين تدربوا باستخدام نمط التدريب التشاركي، حيث التفاعل والتشارك في البحث، وبناء المعرفة البحثية، والتفاوض لتطبيقها، والاستفادة من نتاج المناقشات التشاركية، والانخراط في مناشط بحثية شاركية، وهو ما أكده بحث Healey et al. (2010)، الذي وجد أن الطلاب الذين يتعرضون لبيئة بحثية في أثناء دراستهم الجامعية تتطور مهارات تفكيرهم ويزداد وعيهم البحثي.

الإجابة عن السؤال الثاني عشر للبحث وهو: ما أثر الاختلاف بين نمطي التدريب: الفردي، والتشاركي؛ في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

سعيًا للإجابة عن السؤال الثاني عشر صوغ الفرض التاسع لهذا البحث، والذي ينص على: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.**

وللتحقق من صحة الفرض التاسع يوضح جدول (١٥) نتيجة اختبار مان ويتني **Mann-Whitney test** اللابارامتري للعينات المستقلة، وحجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(**rprb**) لمتوسطي رتب درجات

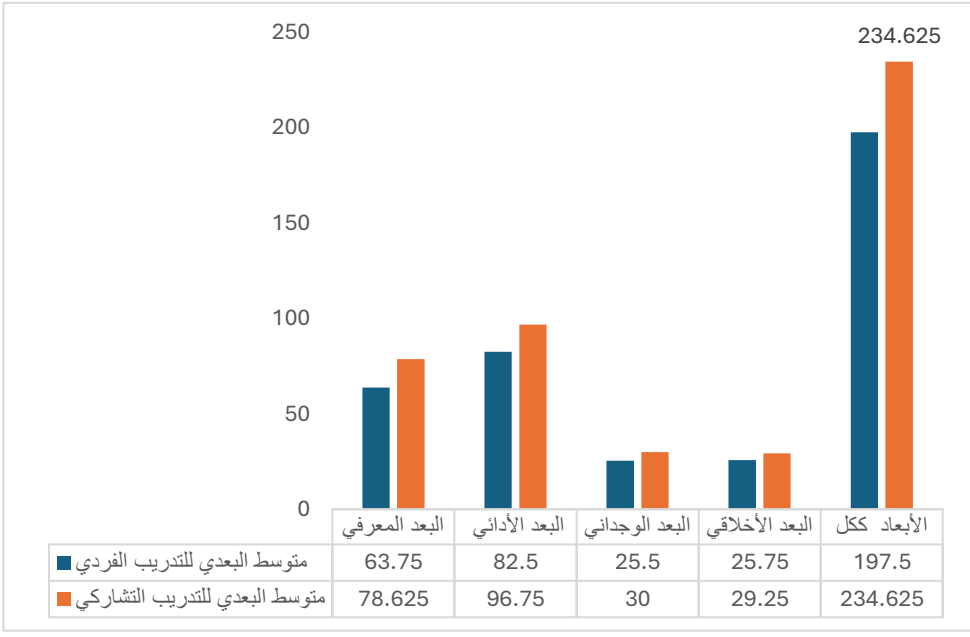
الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.

ويوضح الشكل (١١) الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.

جدول (١٥) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، وقيمة "**Z**" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي، وحجم التأثير.

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
المعرفي	الفردي	4	4.50	36.00	-2.732	0.006 دالة	0.789 كبير
	التشاركي	8	10.50	42.00			
الأدائي	الفردي	4	4.50	36.00	-٢.٧١٧	0.007 دالة	0.785 كبير
	التشاركي	8	10.50	42.00			
الوجداني	الفردي	4	4.50	36.00	-٢.٧٢٢	0.006	0.786 كبير
	التشاركي	8	10.50	42.00			
الأخلاقي	الفردي	4	4.50	36.00	-٢.٧٢٢	0.006	0.786 كبير
	التشاركي	8	10.50	42.00			
الأبعاد ككل	الفردي	4	4.50	36.00	-٢.٧٢٢	0.006 دالة	0.786 كبير
	التشاركي	8	10.50	42.00			
	المجموع	12					

يوضح الجدول (١٥) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥؛ ومن ثم يرفض الفرض الصفري ويقبل البديل، وهو يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي لصالح التدريب التشاركي. ويوضح الشكل (١١) الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.



	البعد المعرفي	البعد الأدائي	البعد الوجداني	البعد الأخلاقي	الأبعاد ككل
متوسط البعدي للتدريب الفردي	63.75	82.5	25.5	25.75	197.5
متوسط البعدي للتدريب التشاركي	78.625	96.75	30	29.25	234.625

شكل (١١) الفرق بين متوسطي درجات الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعتي: نمط التدريب الفردي، ونمط التدريب التشاركي في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البحثي.

ويوضح جدول (١٥) وشكل (١١) تفوق الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعة نمط التدريب التشاركي، على مجموعة نمط التدريب الفردي في تنمية أبعاد الوعي البحثي،

حيث إن التفاعل، والتواصل، والتفاوض، والتعاون، وتبادل الرؤى ووجهات النظر بين مجموعة التدريب التشاركي؛ أدى إلى زيادة وعيهم البحثي، وتنمية أبعاده المعرفية، والأدائية، والوجدانية، والأخلاقية، وهو ما اتفق مع ما جاء في بحث رشا هاشم عبد الحميد محمد. (٢٠١٨). من التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني بالمشروعات عبر الويب في تنمية الوعي البحثي، ونظرًا لأهمية الوعي البحثي أوصى على الحر لازم (٢٠١٤) بضرورة الاهتمام برفع مستوى الوعي المعلوماتي لطلاب الجامعات، وهو ما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالوعي البحثي، كما دعا أحمد نافع مدادحة (٢٠١٨) إلى التركيز في برامج التعليم على تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات وإعداد استراتيجية البحث بطريقة علمية منطقية تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة.

ويمكن تلخيص نتائج البحث السابقة في التأثير الإيجابي لبرنامج البحث القائم نمطي التدريب الفردي والتشاركي، لتوظيف الطلاب معلمي اللغة العربية مهارات البحث التدخلي في تصويب أخطاء الإنتاج اللغوي لدى متعلميهم؛ حيث تنمية كل من: المكونين المعرفي والأدائي للمهارات، وإن كان نمط التدريب التشاركي كان أكثر تأثيرًا من نمط التدريب الفردي؛ كما كان لبرنامج البحث أثر إيجابي في تنمية أبعاد الوعي البحثي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وكان لنمط التدريب التشاركي تأثير أكبر من نمط التدريب الفردي.

وما سبق يوضح فاعلية برنامج البحث في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية بمكونيها المعرفي والأدائي لتوظيف البحث التدخلي في تصويب الأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى متعلميهم. وترجع الباحثتان هذه الفاعلية وحجم التأثير الكبير إلى ما يأتي:

١- تأسيس برنامج البحث على مبادئ نظريات شتى مثل النظرية البنائية، والمعرفية، والتواصلية، والسلوكية.

٢- احتواء برنامج البحث على مناشط تطبيقية عدة نمت مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في توظيف مهارات البحث التدخلي لتصويب أخطاء الإنتاج اللغوي الشائعة لدى متعلميهم، وتنمية وعيهم البحثي.

٣- تضمن برنامج البحث مناشط ترتبط بمناهج اللغة العربية التي يُدَرِسُّها الطلاب المعلمون في التربية العملية، و هو ما أكده بلال خلف السكارنة (٢٠١١ ، ٦٨) من أنه يكتب النجاح للبرنامج عندما يعطى فرصة للمتدربين لممارسة ما دربوا عليه خاصة أن كل من: محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ أكدا (٢٠٠٢، ٩٣) أنه من ضمن أوجه القصور في برامج إعداد معلمي اللغة العربية أنه يهتم فيها بالأمور النظرية دون ممارستها و تطبيقها في الواقع ، و هو ما حرصت عليه الباحثتان في هذا البحث ، حيث تطبيق البحث في مكان و زمان التربية العملية.

٤- تطبيق برنامج البحث في فترة التربية العملية من خلال مهام حقيقية في سياقاتها الطبعية، جعلهم يشعرون بالاحتياج الفعلي للتمكن من مهارات البحث التدخلي، حيث الواقع المعاش للأخطاء الشائعة للإنتاج اللغوي لدى المتعلمين في المدرسة جعل برنامج البحث أكثر وظيفية؛ مما جعل الطلاب معلمي اللغة العربية قادرين على بناء معارفهم وتوظيفها أفضل توظيف ، و هو ما دعا إليه حسن شحاتة (٢٠١٧) من ضرورة أن يزود الطالب المعلم بممارسات و خبرات ميدانية ؛ و من ثم جعل التربية العملية المنطلق الرئيس لإكساب الطلاب المعلمين المهارات المختلفة.

٥- التغذية الراجعة المستمرة التي تعطى للطالب المعلم عن مستواه في توظيف مهارات البحث التدخلي سواء أكان مصدرها الميسر أم الأقران أم التقييم الذاتي؛ جعلته يعدل من أدائه باستمرار نحو الأصوب، و هو ما أكده بحث أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن (٢٠١١) في إشارته إلى أن المتعلم يتقدم وتتحسن مهاراته لأن البيئة الاجتماعية التفاوضية تمده بفرصة التفكير بصوت مسموع ، و الاستفادة من فكر الأقران؛ و من ثم إعادة بناء معرفته.

توصيات البحث:

١–تتبنى مؤسسات إعداد معلم اللغة العربية تدريب الطلاب المعلمين على برنامج البحث، حيث يدربون تشاركيًا على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب جوانب الأداء اللغوي كافة لدى التلاميذ في مدارس التربية العملية.

٢–تبني وزارة التربية والتعليم المصرية– من خلال مديرياتها المنتشرة في أرجاء مصر– مجتمعات للممارسة المهنية من معلمي اللغة العربية للتعاون والتشارك في توظيف مهارات البحث التدخلي لتصويب أخطاء الأداء اللغوي الشائعة لدى المتعلمين، وتتابع إنجازاتها.

٣– تهيىء المدارس بيئة داعمة لجهود الطلاب معلمي اللغة العربية، ومعلميها في توظيف البحث التدخلي؛ لتصويب الأخطاء الشائعة للأداء اللغوي لدى التلاميذ، وتيسير التعقيدات، وتقديم المساعدات والإمداد بالإمكانات اللازمة.

٤– تقيم كليات التربية شراكة حقيقية مع وزارة التربية والتعليم، حيث يعملان معا على تنفيذ البحث التدخلي لحل مشكلات حقيقية في الميدان التعليمي في المدارس، من خلال ما ينفذه الطلاب المعلمون في فترة التربية العملية.

٥–تدرج كليات التربية مساقات بحثية محددة تجعل الطلاب المعلمين يحلون مشكلات تخصصاتهم دون التفرع لمشكلات عامة.

٦–تركز كليات التربية على الاهتمام برفع مستوى الوعي البحثي للطلاب المعلمين عن طريق إقامة الدورات وتنفيذ برامج التدريب لتوظيف البحث التدخلي لحل مشكلات الواقع، وهو ما دعا أحمد نافع مدادحة (٢٠١٨،) إليه من تركيز في برامج التعليم على تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات العلمية وإعداد استراتيجية البحث بطريقة علمية منطقية تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة.

مقترحات البحث:

يُقترح إجراء ما يأتي من بحوث:

١- تصميم برامج ذات نمط تدريب تشاركي لتدريب معلمي اللغة العربية على توظيف مهارات البحث التدخلي في تصويب أخطاء الأداء اللغوي الشائعة لدى متعلميهم.

١- تصميم برامج ذات نمط تدريب تشاركي لتدريب موجهي اللغة العربية على توظيف مهارات البحث التدخلي لتطوير ممارسات التدريس لدى المعلمين.

٢- دراسة تقويمية لواقع استخدام البحث التدخلي الحقيقي، ومدى إسهامه في حل مشكلات واقعية لتعليم اللغة العربية

المراجع

محمد عبد الخالق مدبولي. (٢٠٠٢). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني" دراسة ميدانية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر ٨ (١)، ١٨٧- ٢١٩ .*

ابتسام ياسين حسين، حنان عبد الغفار عطية، رانيا حمدي أحمد علوان. (٢٠١٩). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠: دراسة وصفية تقويمية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية ع (٦) يناير ١٤٥-١٦٨ .*

إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم. (٢٠١٨). تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٩(٩). ١١-٦١ .*

أحمد المهدي عبد الحليم. (١٩٩٩). *التحديات التربوية للأمة العربية*، القاهرة: دار الشروق.

أحمد المهدي عبد الحليم. (٢٠٠٥). " حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها" دراسة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان" مناهج التعليم والمستويات المعيارية" دار الضيافة جامعة عين شمس في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥، المجلد الثالث، ١٠٨٩-١١٣٠.*

أحمد أوزي. (٢٠١٣). *تقديم لكتاب خالد الأندلسي .البحث التدخلي: علوم، تنمية، ديمقراطية* (ط١). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أحمد عمر مختار .(2008) ..معجم *اللغة العربية المعاصرة* .القاهرة: عالم الكتب.

أحمد نافع مدادحة. (٢٠١٨). قياس مستوى الوعي المعلوماتي في الجامعات الحكومية الأردنية: دراسة تطبيقية .*المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات، 22(43)، ٣٦٢ -٤٠٢.*

أحمد نافع مدادحة. (٢٠١٨). قياس مستوى الوعي المعلوماتي في الجامعات الحكومية الاردنية: دارسة تطبيقية، *المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات، س ٢٢، ع ٤٣، يونيو ٢٠١٨، ٣٦٢-٤٠٢.*

أسماء محمد أحمد يونس. (٢٠٢١). التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي في ضوء مدخل بحوث الفعل. دراسة تحليلية نقدية. *المجلة التربوية، كلية تربية جامعة سوهاج. ٥ (٩١)، ١٨٥٣- ١٩٠٩.*

أماني محمد عبد الحميد أبو زيد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي موجه قائم على بحوث الفعل لتنمية الفهم الجمالي ومتطلبات التعليم من أجل التنمية

المستدامة لدى معلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(2)، ٣٤٣-٤٠١.

أمل شعبان أحمد خليل. (٢٠١٧). برنامج قائم على التدريب التشاركي وأثره في تنمية مهارات الاستخدام الوظيفي للمنظمات التخطيطية والكفاءة الذاتية لمعلمي مدارس الدمج. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*، *(32)*، ١-٣٩.

أمل محمود علي. (٢٠١٧). تقويم استخدام معلمي اللغة العربية للبحث الإجرائي لتطوير التدريس. ورقة مقدمة في *المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية* . سيلانجور، جامعة المدينة العالمية، كلية التربية، ١٨٧-٢٠٠.

إيمان فتحي أحمد حسن، وياسر محمد علي بدوي. (٢٠١٩). تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة، وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بدمياط*، *(72)*، ٩١ -170 .

ثرية اقصري .(2023) *دليل منهجية البحث التربوي التدخلي* (ط١). المغرب: مطبعة تطوان.

جامعة الدول العربية .(2016) *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج*. (ط٢) الأمانة العامة، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. القاهرة: مطبعة جامعة الدول العربية.

جلينداا نوجنت، شاكيل مالك، وساندار هولينجسورث .(2012) *استخدام البحوث الإجرائية في تطوير مهارات القراءة والكتابة داخل الفصول الدراسية حول*

العالم: دليل عملي للبحوث الإجرائية لمعلمي القراءة والكتابة (ترجمة: سامية البسيوني). واشنطن: المنظمة الدولية للقراءة ومؤسسة بيرسون.

جمال الدهشان علي خليل. (٢٠١٤). ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي: ورقة عمل .*المؤتمر العلمي العربي الثامن: الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية – القيمة والأثر*، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٤٣ – ٧٢.

جهاد خضر أبو عجمية. (٢٠١٩). أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارة الكتابة في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (23)*3*، ٧٢–٨٩.

جهاد طه عياط حسن. (٢٠١٥). استخدام البحث الإجرائي في حل مشكلات التربية العملية لدى الطالبة المعلمة بشعبة الطفولة أعمال مؤتمر شباب الخريجين – *المؤتمر الثالث – كلية التربية جامعة أسيوط* –مايو ٢٠١٥.

حسام الدين محمد مازن. (٢٠٢٤). أخلاقيات العلم والبحث العلمي .*المجلة التربوية الشاملة*، (1)*2*، ٧– 36 .

حسن زيتون .(2003) .*استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم* (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

حسن شحاتة. (٢٠١٧). *رؤية جديدة لتكوين معلم اللغة العربية، مقال في الإبداع وتطوير كليات التربية*، تحرير مراد وهبة ومنى أبو سنة، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

حسين حكمت المستريحي. (٢٠١٩). أثر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *15*(2)، ١٨٥ – ١٩٩.

حسين طه، وخالد عمران، وثريا بنت محمد الغيثية. (٢٠١٢). أساليب للتعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني. *مجلة التطوير التربوي، ١٠ (٦٩)*، ٣ – ١٨ .

حمادة محمد مسعود إبراهيم. (٢٠١٨). فاعلية التعلم القائم على المصادر (فردي – مجموعات) في تنمية المهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدام مراكز مصادر التعلم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية*، *180*(2)، ٧٥٠– ٨٢٣.

حمدى أبو الفتوح عطيفة .(2007) *بحوث العمل: طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية* .دار النشر للجامعات، القاهرة.

حمدي شاكر محمود .(2006) *البحث التربوي للمعلمين* (ط٣). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي. (٢٠١٠). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. *مجلة القراءة والمعرفة، (108)*، ٢٢–٥٥.

خالد علي أحمد الشنبري. (٢٠١٦). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

خلود إسحق إبراهيم بخاري. (٢٠١٩). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينه الرياض. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. ٣٥(٨). ٥٤٣-٥٥٩.

دينا صابر عبد الحليم موسى. (٢٠١٦). *التواصل الاجتماعي في دروس مادة علم الاجتماع (بحث إجرائي تشاركي)* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

رشا عامر محمد مسلم، بيومي محمد ضحاوي، ومحمد إبراهيم عبد العزيز خاطر. (٢٠١٩). توظيف بحوث الفعل في التنمية المهنية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية .*مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، *45*(1)، ٣١١ – ٣٥٩.

رشا هاشم عبد الحميد محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي وخفض القلق التدريسي لدى الطالبات معلمات الرياضيات .*مجلة تربويات الرياضيات*، *21*(4)، ١٦٨-٢٢٣.

رشدي أحمد طعيمه، محمود كامل الناقة. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات*، الرباط: منشورات الأيسسكو.

رشيد بوسعيد، وخالد والدهيبة .(2012) .*البحث الإجرائي* .الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.

ريحاب أحمد عبد العزيز نصر. (٢٠١٧). استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية

لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، *مجلة التربية العلمية، مج (٢٠)، ع (١٠)*،٧١-١٢٦.

زكريا جابر حناوي، وماريان ميلاد منصور. (٢٠١٨). نمطي التعلم (الفردي والتشاركي) باستخدام الألعاب الرقمية التحفيزية وأثرهما على تنمية الحس الكسري والمهارات التكنولوجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، ٣٧، ٣٤١-٤٠٧.*

زينب السيد أحمد. (٢٠١٥). فاعلية بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي، وتحسين الكفاءات الذاتية لدى الطالب والمعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم .*دراسات تربوية اجتماعية*، (3)*21*، ٤٩٩ – ٥٦٩.

زينب بدر عبد الوهاب علي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على بحوث الفعل في تنمية الوعي بمعارفها ومهاراتها والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، *(82)*، ٩١- ١٤٠.

زينب محمد العربي إسماعيل. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٢، ٢٥٣-٣٠٢.

سارة بنت بدر العتيبي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٦٩)، يناير، ٨٥-١٠٢.

سالم مزلوه العنزى (٢٠١٥). الصعوبات التى تواجه معلمى اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض فى تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذهها. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٦ (١٠١). ١ – ٤٢.

سامية معيض خميس الحارثي، وختام بنت محمد بن حمدان الغزو . (2014)*استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سماح فاروق المرسي الأشقر. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بالبحوث الإجرائية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، (7)5، ٣٦ – ٧٣.

سمر محمد علي الجداوي. (2020). أثر اختلاف نمط فردي – تشاركي" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،٣ (٣)* ٢٣١-٢٦٦ .

سمير عبد الحميد القطب، ياسر مصطفى الجندي، فاطمة رمضان النجار، ومروة محمد خلف مطلق السميري. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتوظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم في المرحلة الثانوية بدولة الكويت .*مجلة كلية التربية*، *(105)*، ١٧٣– ١٨٨.

السيد عبدالمولى السيد أبو خطوة، نجوان حامد عبد الواحد القباني. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم "الفردي – التشاركي"، ووجهتي الضبط "الداخلية – الخارجية" في تنمية مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج، والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين. *المجلة*

العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، مج٧, ع٢، ٩٥ – ١٨٦.

عائشة محمد خليفة البدوي. (٢٠٢٠). مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (4)*21*، ٣٤٥– 369.

عبد الحكيم المرابط. (٢٠٢١). البحث التربوي التدخلي والتكوين بالممارسة .*مجلة النداء التربوي*، *27*، ١٢ – ٢٣.

عبد الرازق مختار محمود، عبد الرحيم فتحي محمد. (٢٠١٥). فاعلية نموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية الأداء اللغوي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ع ٣٧، ٢٥٦–٢٩٣.*

عبد القادر محمد عبد القادر السيد. (٢٠١٥). مدى توافر مهارات البحث الإجرائى لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسى فى محافظة ظفار سلطنة عمان، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٦(١٠٣)، ١٣٩– ١٦٢.*

عبد القادر محمد عبد القادر السيد. (٢٠١٥). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار سلطنة عمان .*مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (103)*26*، ١٣٩ –١٦٢.

عبد الله محمود محمد حمودة. (٢٠١٨). *تصور مقترح لاستخدام البحوث الإجرائية فى التنمية المهنية لمعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكى، نوال عبد العزيز مسعد الأحمدي. (٢٠٢٢). مدى استخدام مهارات البحث الإجرائي في الممارسات التدريسية من وجهة نظر معلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع ٤٠، ٣٦١– ٣٣٥.

عدلي داود الشاعر. (٢٠٢٢). البحوث الإجرائية مدخل للتطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الوسطى في قطاع غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠(٢)، ٣٧١–٤٠١*.

عزيزة حسين سلطان. (٢٠١٤). *تأثير استخدام البحث الإجرائي في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة المتوسطة على البيئة التدريسية كما يتصورها المعلمون والطلبة في دولة الكويت* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عصام شوقي شبل الزق. (٢٠١٥). دعم نمطي التعلم الإلكتروني (الفردي/التشاركي) بأدوات التدوين الاجتماعي وأثره على التحصيل والأداء المهاري والتنظيم الذاتي، والرضا للطلاب المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحوهما .*دراسات – العلوم التربوية – الأردن*، (2)*35*، ٢٥٥– ٢٧٢.

عصام عبد العاطي علي زيد. (٢٠٢٢). نمط ممارسة الأنشطة الفردية والتشاركية ببيئة تعلم مقلوب وأثره في تنمية مهارات التعامل مع المستحدثات والوعي التكنولوجي لدى طلاب جامعة القصيم .*مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، (1)*46*، ١٩٣–٣٢٣.

علي أحمد مدكور. (٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*، الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي الحر لازم. (٢٠١٤). قياس الوعي المعلوماتي لطلبة الجامعة المستنصرية .*المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات*، 6(1)، ٣٤-٤٤.

علي السيد الشخيبي، هويدا محمود الأتربي. (٢٠١٧). بحث العمل طريقة لتنمية الكفاءات البحثية لدى المعلمين" دراسة تحليلية" *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٤، الجزء الثاني، يوليو، ٥٢٥ -٥٦٥.*

علي السيد الشخيبي، وهويدا محمود الأتربي. (٢٠١٧). بحث العمل طريقة لتنمية الكفاءات البحثية لدى المعلمين: دراسة تحليلية .*مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *(174)*، ٥٢٥-٥٦٥.

علي عبد السميع قورة. (٢٠١٦). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم .*المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، *(4)*، ٢٤٦-٢٦٦.

علي محمد أبو المعاطي إبراهيم، أحمد إبراهيم إسماعيل شلبي، وفهيمة سليمان عبد العزيز. (٢٠١٦). فعالية البحث الإجرائي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الاعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٨١ - ٢٣٩، .٢٦٨.*

عماد حامد أمين حامد، وأيمن أحمد الجوهري. (٢٠٢٢). التفاعل بين استراتيجيات وأدوات التعلم الإلكتروني التشاركي وأثرها في تنمية مهارات الاتصال لطلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة أم القرى. *العلوم التربوية، ٣٠(٢)، ١٥١ - ٢٠٦.*

فاطمة أحمد محمد صلاح، وخليل عبد الرحمن الفيومي. (٢٠٢٣). *أثر استخدام استراتيجية فكر، زاوج، شارك في تحصيل اللغة العربية وتنمية التفكير المنتج*

لدى طلبة الصف الثالث في الإمارات العربية المتحدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

فاطمة مصطفى محمد رزق. (٢٠١٩). توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم. *رابطة التربويين العرب: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (114)*، ٤٤١.492–

فهد خليل زايد. (٢٠٠٩). *الأخطاء اللغوية الشائعة*، الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

قندوز أحمد. (٢٠١٥). بحوث العمل مقاربة إجرائية للتنمية المهنية للمدرسين: المسوغات – المنهج – الأهمية – المضامين *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ع ٢١، ٢٥٧ – ٢٦٦.*

كامبرلي براون، وريتشارد بارسونز. (2005) .المعلم *ممارس متأمل وباحث إجرائي* (ترجمة: علي رشيد الحناوي). العين: دار الكتاب الجامعي.

لمياء شوقت علي أحمد. (٢٠١٤). برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي على استخدام البحث الإجرائي وقياس فعاليته في تنمية الجوانب المعرفية، والأدائية لديهن، واتجاهاتهن نحو البحث الإجرائي. *كلية التربية– جامعة المنصورة، (87)*، ١١٢–281.

مبارك بن سعيد منصور آل طراد، سعيد بن محمد عبد الله الشمراني. (٢٠٢٢). دور برنامج تطوير مهني قائم على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار لدي معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، ع ١٠، مارس ٢٠٢٢، ١–٢٢.*

محمد داود المجالي، والسيد رائد المواجدة. (٢٠١٢). أثر التعلم المحوسب الفردي والتعلم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السابع في مبحث الجغرافيا في الأردن .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، (4)*28*، ٣١٥ –٣٧٣.

محمد عبد الخالق مدبولي. (٢٠٠٢). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني: دراسة ميدانية .*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، (1)*8*، 187 – 219. كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

مروة محمد نعمان عبد الرحمن. (٢٠١٣). *استخدام البحث الإجرائي التعاوني في حل بعض مشكلات تدريس العلوم: دراسة حالة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

المصطفى المواردي .(2023) .*البحث التربوي التدخلي: مناهج وتقنيات* (ط١). الرباط، المغرب: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على الدمج بين بحوث الفعل وإطار التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) وأثره في تنمية عمق المعرفة والكفاءة البحثية وممارسات التدريس المستدام لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية .*مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (123)*31*، ١٥٥– 276.

معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي.(2015) . موجز *سياسات حول بحوث الفعل* . مشروع بحوث الفعل في المدارس (ARAS) بالشراكة مع الجامعة الأمريكية بالقاهرة. أغسطس ٢٠١٥.

منذر الضامن. (٢٠٠٧). أساسيات *البحث العلمي*، عمان: دار المسيرة.

منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف". (٢٠٠٩). *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربى*، https://www.scribd.com/document/360231123

منى بنت صالح الوزان، وتماضر عبد الله عبد العزيز الجمعة. (٢٠٢٣). تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، مج٤، ع١٣*، ١٦١ – ٢٨٢.

منى بنت صالح الوزان، وتماضر عبد الله عبد العزيز الجمعة. (٢٠٢٣). تأثير التدريب الفردي والتشاركي على إتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه .*مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، (13)*4*، ١٦١-٢٨٢.

منيرة عبد الرحمن محمد الصالح، عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان. (٢٠٢٣). مهارات البحث الإجرائي لدي معلمات اللغة الإنجليزية: دراسة حالة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات، ع٨٤، سبتمبر ٢٠٢٣*، ٣٨٨-٣٤١.

نادية جمال الدين .(2006) ..*محاولة للخروج عن المألوف: اجتهادات في البحث التربوي* .القاهرة: مصر العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

نادية جمال الدين .(2014) ..*مداخل إلى مناهج البحث في التربية: البحوث الكيفية، بحث الفعل* .القاهرة، مصر: الزعيم للخدمات المكتبية.

هاشم عتيق البلوى. (٢٠٢٣). واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي، ع ٥٨، أغسطس ٢٠٢٣، ٤٢٣-٣٩٦.*

هبة عز الدين إبراهيم محمد. (٢٠١٤). *استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

هيفاء بنت محمد الربيعان، خالد بن إبراهيم الدغيم. (٢٠٢٠). واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. *المجلة التربوية- ج ٦٩- يناير ٢٠٢٠.*

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٠). الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية في مصر مستويات: المؤسسة والخريجين والبرامج، يناير ٢٠١٠. متاح على موقع WWW.scc.mans.eun.eg/facedum/arabic/Files/NARS.pdf

وزارة التربية والتعليم .(2014) .*الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠* .القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

ولاء أحمد عباس مرسى. (٢٠١٥). *أثر التفاعل بين بيئتي التعلم الإلكتروني (التشاركية والفردية) وأسلوب التعلم على التفكير الناقد والدافعية للإنجاز والانغماس في التعلم لدى الطلاب المتفوقين دراسياً*، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

Abel, N. (2016). *What is personalized learning?* International Association for K-12 Online

Learning. http://www.inacol.org/news/what-is-personalized-learning/

Abdurrahman, H., & Usman, S. (2015). Using the think-pair-share strategy to improve students' speaking ability at STAIN Ternate. *Journal of Education and Practice, 6*(10). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081679.pdf

Akarasriworn, C. (2011). *Students' knowledge construction and attitudes toward synchronous videoconferencing in an online collaborative problem-based learning environment* [Doctoral dissertation, University of North Texas].

Aminloo, M. S. (2013). The effects of collaborative writing on EFL learners' writing ability at the elementary level. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(4), 801–806. https://doi.org/10.4304/jltr.4.4.801-806

Burns Anne. (2022). *Action Research in English Language Teaching: Contributions and Recent*. Developments Springer Nature Switzerland AG 2019

Callahan, C., & Smith, R. (1990). Keller's personalized system of instruction in a junior high gifted program. *Roeper Review, 13*(1), 39–44. https://doi.org/10.1080/02783199009553294

Callo, E. C., & Sahagun, M. R. D. (2019). Influence of research awareness and culture on the level of research productivity among faculty members of a higher education institution. *International Journal of Advanced Research, 7*(1), 618–628. https://doi.org/10.21474/IJAR01/8370

Chen, W., & Yu, S. (2019). A longitudinal case study of changes in students' attitudes, participation, and learning in collaborative writing. *System, 82*, 83–96. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.005

Choeda, C., Drukpa, P., Yuden, P., Dukpa, P., & Chuki, S. (2018). *A guide to action research: Enhancing professional practice of*

teachers in Bhutan (Provisional Edition). Royal Education Council, Paro College of Education.

Cornell University Center for Teaching Innovation. (2016). *Collaborative learning: Group work*. https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/collaborative-learning.html

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practice*. Teachers College Press.

Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System, 41*(2), 365–378. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Gewertz, C. (2012). Test designers tap students for feedback. *Education Week, 32*(4), 20–21.

Gjergo, E., & Samarxhiu, S. (2012). Basic principles of collaborative learning. *European Scientific Journal, 8*(10).

Gogoulou, A., Gouli, E., Grigoriadou, M., Samarakou, M., & Chinou, D. (2007). A web-based educational setting supporting individualized learning, collaborative learning, and assessment. *Educational Technology & Society, 10*(4), 242–256.

Gupta, S., & Sengupta, P. (2022). Blended learning during COVID-19 school closures: Understanding the role of technology in individual and collaborative learning. *International Journal of Educational Development, 88*, 102422. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422

Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research–teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences, and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(3), 189–198. https://doi.org/10.1080/14703291003718968

Hundley, V., Milne, J., & Leighton-Beck, L. (2000). Raising research awareness among midwives and nurses: Does it work? *Journal of Advanced Nursing, 32*(4), 257–269. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01257.x

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change, 30*(4), 26–35.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3–4), 85–118.

Jolley, S. (2002). Raising research awareness: A strategy for nurses. *Nursing Standard, 17*(2), 34–39.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.

Kemp, A. T. (2013). Collaboration vs. individualism: What is better for the rising academic? *The Qualitative Report, 18*(50), 1–8. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss50/2

Klemm, W. R. (2010). Using a formal collaborative learning paradigm for veterinary medical education. *DLA E-Journal, 21*(1). http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVME/V21-1/Klemm.html

Krantz, C., & Smith, L. G. (2020). *Beyond think-pair-share: A quick guide to effective collaboration*.

Routledge. https://www.perlego.com/book/1718983/beyond-thinkpairshare-a-quick-guide-to-effective-collaboration-pdf

Li, Y., Dong, M., & Huang, R. (2011). Designing collaborative e-learning environments based upon semantic wiki: From design models to application scenarios. *Educational Technology & Society, 14*(4), 49–63.

Lim, J., & Park, J. (2023). Self-study enhances the learning effect of discussions. *Journal of the Learning Sciences, 32*(3), 455–476. https://doi.org/10.1080/10508406.2023.2205972

Liu, X., & Li, Y. (2022). Individual preparation for collaborative learning: Systematic review and synthesis. *British Journal of Educational Psychology, 93*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/bjep.12546

Luna, R., Garcia, H., & Bernas, R. (2024). Peer study and individualized learning in academic performance of selected junior high school learners. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.12600581

Lyman, F. T. (1981). Think-pair-share: An expanding teaching technique. *New Directions for Teaching and Learning, 1981*(1), 65–69. https://doi.org/10.1002/tl.37219810808

McFeeters, R., & Barish, A. (2003). Sulfite analysis of fruits and vegetables by high-performance liquid chromatography (HPLC) with ultraviolet spectrophotometric detection. *Journal of Agricultural and Food Chemistry, 51*(6), 1513–1517.

McSherry, R., Artley, A., & Holloran, J. (2006). Research awareness: An important factor for evidence-based practice? *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 3*(3), 103–115. https://doi.org/10.1111/j.1741-6787.2006.00059.x

Mohammadi, Z., & Winne, P. H. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Review of Educational*

Research, *93*(2), 370–404. https://doi.org/10.3102/00346543221140477

Paisey, C., & Paisey, N. J. (2003). Developing research awareness in students: An action research project explored. *Accounting Education*, *12*(3), 283–302. https://doi.org/10.1080/0963928032000138295

Palobo, M., et al. (2020). Identification of math teacher's capabilities in classroom action research. *Journal of Physics: Conference Series*, *1806*(1), 012077. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012077

Rico-Juan, J. R., Cachero, C., & Macià, H. (2022). Influence of individual versus collaborative peer assessment on score accuracy and learning outcomes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(4), 570–587. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1933904

Rogat, T. K., Linnenbrink-Garcia, L., & DiDonato, N. (2013). Motivation in collaborative groups. In *The international handbook of collaborative learning* (250–267). Routledge.

Shah, C., & Leeder, C. (2016). Exploring collaborative work among graduate students through the C5 model of collaboration: A diary study. *Journal of Information Science*, *42*(5), 609–629. https://doi.org/10.1177/0165551515603322

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.

Stollberg, H., & Zuger, A. (2022). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, *66*(6), 1225–1237. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00788-9

Teo, L. W. C., & Abdullah, N. A. (2023). Using CUBES strategy in remote setting for primary mathematics word problem. *Jurnal Elemen*, *9*(1), 132–152. https://doi.org/10.29408/jel.v9i1.6864

Toquero, C. M. D. (2021). "Real-world": Pre-service teachers' research competence and research difficulties in action research. *Journal of Applied Research in Higher Education, 13*(1), 126–148. https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060

Townsend, A. (2019). Who does action research and what responsibilities do they have to others? *Educational Action Research, 27*(2), 149–151. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1582184

Tsohou, A., Kokolakis, S., & Karyda, M. (2008). Investigating information security awareness: Research and practice gaps. *Information Security Journal, 17*(4), 161–173. https://doi.org/10.1080/19393550802492487

Turner, N., Wuetherick, B., & Healey, M. (2008). Perspectives on student awareness, experiences, and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development, 13*(3), 199–211. https://doi.org/10.1080/13601440802242333

Van, P. (2020). Employing action research for professional development of EFL college teachers in the Mekong Delta, Vietnam. *European Journal of Education Studies, 7*(10), 160–192. https://doi.org/10.46827/ejes.v7i10.3292

Vega, L. D. (2016). *The effects of collaborative vs. individual work on EFL written texts: Aspects of quality and engagement*, Master's thesis, Universidad de Alcalá.

Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). A comparison of two theories of learning—Behaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning. *E-Leader Conference Proceedings*, Manila.