برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدِعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد:

د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د/ هبة طه محمود إبراهيم

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

واستُخدِم – في بحث المشكلة – المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي، فضلاً عن التحليل الكيفي للسجلات القصصية الخاصة بوصف الحالات التي طُبِّقت عليها بحوث الفعل، وكذلك صحائف التفكر: الذاتي، والتشاركي الخاصة بمجموعة الدراسة.

وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل، ومقياس فاعلية الذات المبدعة، والسجل القصصي لوصف الحالات، وصحيفتي

التفكر: الذاتي، والتشاركي، والمقياس المتدرج لتقييم بحوث الفعل التشاركية؛ وكلها من إعداد الباحثتين.

وقد طُبِّق البحث على عينة قِوامها **(95)** طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية– تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ **(6.95)**.

ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس فاعلية الذات المبدعة؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ **(3.17)**.

ودعَّم ذلك ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر: الذاتي، والتشاركي؛ بشأن أثر البرنامج التدريبي في تنمية قدرتهم على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في كل مرحلة من مراحل إجراء هذه البحوث.

الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريبي / بحوث الفعل التشاركية / فاعلية الذات المبدعة / مواقف تعليم اللغة العربية / ذوو الاحتياجات الخاصة / الطلاب معلمو اللغة العربية/ كلية التربية – جامعة الإسكندرية / شعبة التعليم الأساسي.

A Program for Training Student Teachers on Conducting Collaborative Action Research and Developing their Creative Self-Efficacy in the Situations of Teaching Arabic to Students with Special Needs

Abstract:

The study aimed at investigating the impact of a proposed program for training student teachers in Basic Education at the Faculty of Education, Alexandria University on conducting collaborative action research, and developing their creative self-efficacy in the situations of teaching Arabic to special needs individuals.

Both the descriptive, analytical method and the experimental method were used in researching the problem with the one-group pretest-posttest design. Moreover, a qualitative analysis was conducted on both the anecdotal records describing the cases to which action research was implemented, as well as the study group's self- and collaborative reflective journals.

The study instruments were: a test for measuring the cognitive aspect of action research, a scale of creative self-efficacy, an anecdotal record for describing cases, two reflective journals: self and collective, as well as a rubric for assessing collaborative action research. All instruments were prepared by the two researchers.

The research was conducted on a sample of (95) Fourth Year Students (Arabic Language Section, Basic Education) at the Faculty of Education, Alexandria University.

Results proved that there was a statistically significant difference at (a ≤ 0.05) between the mean scores of the study group in the pre-post administrations regarding the test for measuring the cognitive aspect of action research in favor of the post administration, with a large effect size of (6.95).

There was also a statistically significant difference at (a ≤ 0.05) between the mean scores of the study group in the pre-post administrations regarding the creative self-efficacy scale in favor of the post administration, with a large effect size of (3.17).

These results were supported by what the study group mentioned in their self and collaborative reflective journals regarding the impact of the training program on developing their ability to conduct collaborative action research and developing their creative self-efficacy at each stage of conducting these researches.

Keywords: Training Program, Collaborative Action Research, Creative Self-Efficacy, Arabic Language Teaching Situations, Students with Special Needs, Arabic Language Student Teachers, Faculty of Education - Alexandria University, Basic Education.

المقدمة:

تزايدت في الآونة الأخيرة العناية بذوي الاحتياجات الخاصة؛ على اختلاف فئاتهم، وتصنيفاتهم، وأُجري عديد من الدراسات، وعُقد عديد من المؤتمرات التي نادت بدمجهم، وتمكينهم، وتوفير الدعم والمساندة لهم في شتى المجالات.

ويجد المعلم – وبخاصة معلم اللغة العربية – ذاته أمام تحدٍّ كبير في التعامل مع هؤلاء الطلاب، وقد تواجهه مشكلات مُلحة داخل الصف، يصعب عليه حلها حلاًّ سريعًا. والتحدي ذاته يواجهه الطالب المعلم عند تعامله مع هؤلاء الطلاب في أثناء التدريب الميداني.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد فحسب؛ بل فرض القرن الحادي والعشرون على المعلم – وبخاصة معلم اللغة العربية – تحديات عدة؛ منها: ضرورة التحلي بمهارات الإبداع، والتفكير الناقد، والتواصل، والتشارك، وأداء أدوار جديدة؛ منها: دوره كباحث متفكِّر في ممارساته الصفية، ومطوِّر من ذاته، مستهدفًا التنمية المهنية المستدامة؛ مشتركًا – في ذلك – مع أقرانه فيما يطلق عليه: "مجتمعات التعلم المهنية"؛ وذلك كله في إطار من الإبداع يحيط بكل ما يجريه من ممارسات.

وقد حددت **Nessipbayeva (2012, p. 151- 153)**[1] عدة كفايات للتدريس في القرن الحادي والعشرين؛ منها على سبيل المثال: انخراط المعلمين في مناشط التعلم المهنية التشاركية، وتوفير بيئة تعلم تحترم التنوع بين الطلاب؛ من خلال تكييف تدريسهم؛ لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة، والتفكُّر في ممارساتهم

---

[1] يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتُمد فيها – عند توثيق المتن – على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

الصفية؛ من خلال جمع البيانات عن تعلم الطلاب، واستخدامها في تحسين هذا التعلم.

ومن ثم كان لزامًا على المعلم – وبخاصة معلم اللغة العربية – الاستجابة لتحديات القرن الحادي والعشرين، والتمكن من كفايات التدريس اللازمة للتكيف مع هذه التحديات؛ من خلال الاشتراك مع أقرانه في إجراء بحوث الفعل التي يمكن – من خلالها – التصدي لما يواجهه من مشكلات في ممارساته اليومية مع طلابه من ذوي الاحتياجات الخاصة، وإيجاد حلول مناسبة، وسريعة لها.

ويعتمد بحث الفعل على تفكّر المعلم في ممارساته الصفية؛ هذا التفكُّر الذي يتيح له – كما ذكرت **Davidson (2009, p. 20)** – الفرصة للتقويم الفوري لتلك الممارسات التي صارت بدهيَّة. وهذه العملية تحدث طوال الوقت، وتشجع التفكير الناقد المرتبط باتخاذ القرارات، وتعلم الطلاب، وتكوين رؤية بشأن التدريس، والممارسات الصفية.

وينطلق بحث الفعل – كما ذكر كل من: **خالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 110)** – من فلسفة مفادها: أن المعلم يواجه مشكلات، تقلل من فاعلية أدائه التدريسي، وتحد من إنتاجيته، وينبغي له أن يتعامل مع هذه المشكلات، وأن خير مَن يعمل على حل هذه المشكلات هو مَن يواجهها؛ لأنه أقدر الناس على الإحساس بها، وأكثرهم تأثرًا بانعكاساتها السلبية على أدائه؛ بحكم صلته المباشرة بها.

ولا يختلف الأمر كثيرًا بالنسبة للطالب المعلم؛ فقد أوصت الدراسات – العربية، وغير العربية – بتضمين بحوث الفعل في برامج إعداده؛ مثل دراسات كل من: **Davidson (2009, p. 138)**، **وريم أحمد عبد العظيم (2013م، ص.**

46)، وخالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 148)، ومحمد عادل قاسم، وآخرَيْن (2016م، ص. 1135).

ولا يهدف تضمين مقررات عن بحث الفعل في نظم إعداد المعلم – كما ذكر **محمد عادل قاسم، وآخران (2016م، ص. 1134)، وهيثم محمد الطوخي، وإبراهيم الدسوقي عوض الله (2016م، ص. 317)** – إلى تحويل المعلمين إلى باحثين أكاديميين؛ ولكنه يهدف إلى تحويلهم إلى ممارسين متأملين لكل منهم نظريته المستقلة في التدريس؛ فممارسة الطالب المعلم بحث الفعل في التعليم تجعله يتخذ منه عادة في عملية التدريس؛ فيصير – بذلك – معلمًا باحثًا، وممارسًا متأملاً، وميسِّرًا لعملية التعلم، ولا يجعله يسير بشكل عشوائي؛ بل يسير وفق خطوات، تبدأ بتحديد المشكلة التي تعترضه ووصفها، ووضع الفروض البحثية، وجمع البيانات التي تؤكدها، وإجراء دورة بحث الفعل التي تبدأ بالخطة، ثم الفعل، ثم ملاحظة التغيرات، ثم تأمل النتائج، وتعديل الخطة وفقًا لذلك؛ مما يسهم في تقديم حلول واقعية للمشكلات التعليمية القائمة.

ولم يقتصر الأمر على عناية الدراسات السابقة بتضمين بحوث الفعل كمقررات في برامج إعداد المعلم؛ بل أوصت دراسات أخرى بربط ممارسة بحوث الفعل بفترة التدريب الميداني للطلاب المعلمين؛ لحل ما يواجههم من مشكلات؛ مثل دراستي كل من: **خالد بن خاطر العبيدي (2010م، ص. 46 – 47)، وجيهان أحمد الشافعي (2013م، ص. 225)**. ومنها ما أوصى بجعل بحوث الفعل مشروعًا للتخرج في كليات التربية؛ مثل: دراسة **سارة بنت بدر العتيبي (2016م، ص. 99)**.

وحددت **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2013م، ص. 12– 13 – 15)** مواصفات عامة لخريج كليات التربية؛ منها أن يكون قادرًا على أن:

- يتعامل بمهنية مع ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج التعليمي.
- ينمي ذاته مهنيًّا، ويبني علاقات مهنية متنوعة.
- يشارك في حل المشكلات المهنية، والمجتمعية؛ باستخدام الأساليب العلمية.

واشتقت من المواصفات العامة مجموعة من المعارف، والمفهومات التي يجب أن يكون قد اكتسبها الخريج؛ منها: **متطلبات العمل الفريقي، والمشاركة المجتمعية**، وأن يكون قادرًا على بعض المهارات المهنية؛ منها: **أن يوظِّف خبراته الميدانية في تحسين المناخ المدرسي**، وبعض المهارات العامة؛ منها: **أن يعمل بكفاءة ضمن فريق**.

وما سبق ذكره من مواصفات عامة، وما تتضمنه من معارف، ومهارات لازمة لخريج كليات التربية – وبخاصة الطالب معلم اللغة العربية – يتطلب تدريبه على كيفية التعامل مع ما يواجهه من مشكلات داخل الصف مع تلاميذه؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج مع أقرانهم، وأن يكون قادرًا على توظيف ما درسه من معارف في حل هذه المشكلات الميدانية، ويمكنه أداء ذلك؛ بالتعاون مع أقرانه؛ بما ينمي لديه مهارات التواصل، والتشارك، والعمل داخل فريق.

وإذا أراد الطالب معلم اللغة العربية تأمل ممارساته الصفية، والتفكير فيما يواجهه من مشكلات داخل الصف، والبحث عن حلول تتسم بالإبداع؛ فلا بد له من قوة ذاتية، تعبر عن اعتقاده في قدرته على إحداث التغييرات المرغوبة، وتقديم حلول مبدعة لما يواجهه من مشكلات؛ أي: امتلاكه فاعلية الذات؛ وبخاصة المبدعة.

وقد قدمت نظرية **Bandura** المعرفية الاجتماعية – كما ذكر كل من: **Berg & Smith (2016, p. 1)** – إطارًا مفهوميًّا قويًّا للباحثين التربويين؛ لاستخدامه في تطوير الدراسات المتعلقة بمعتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين؛ التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين رفاهية الطلاب، والمعلمين، والطلاب المعلمين؛ مما يوفر – بدوره – فرصًا لزيادة نواتج التعلم.

وذكر كل من: **Chong & Ong (2016, p. 19)** أن تحصيل الطلاب الأكاديمي لا يتأثر بفاعليتهم الذاتية وحدها؛ وإنما لفاعلية المعلمين الذاتية – أيضًا– القدرة على الإسهام الجوهري في دافعية الطلاب، وإنجازهم.

ومن ثم فمن أهم الأولويات التي يجب أن تُعنى بها المؤسسات التعليمية، والقائمون عليها – كما ذكر **عبد المنعم أحمد الدردير وآخران (2017م، ص. 505)** – توفير الظروف المناسبة لتنمية فاعلية الذات المبدعة لدى المعلمين، والعناية بها، فضلاً عن إعطائها أهمية خاصة في التدريب والبحث العلمي؛ حتى ينعكس ذلك إيجابًا على العملية التعليمية برمتها.

وقد عُنيت الدراسات السابقة بتنمية فاعلية الذات المبدعة لدى المعلمين، وطلاب الجامعات – وبخاصة الطلاب المعلمون – حيث أوصت **ثناء عبد الودود عبد الحافظ، وغدير كاظم فليح (2017م، ص. 159)** بعناية وزارة التعليم العالي بتنمية فاعلية الذات المبدعة؛ من خلال المناهج، والمقررات الدراسية التي تتلاءم مع تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب.

وأوصى **حسام الدين أبو الحسن حسن (2019م، ص. 214)** بقياس فاعلية الذات المبدعة في أثناء قبول الطلاب بالجامعات.

وأوصى كل من: **عادل عبد الفتاح الهجين، وعماد الدين السكري (2019م)** بعقد دورات للمعلمين عن طرائق تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب.

وأوصت **ميمي السيد أحمد (2021م، ص. 1187)** بتقديم البرامج التدريبية؛ لتنمية فاعلية الذات المبدعة، وتكوين ذات إيجابية لدى طلاب الجامعة؛ من خلال تحديد مستوى طموحهم، وقدرتهم على تحمل الغموض.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد؛ بل أوصت دراسات أخرى بتوفير مواقف، وبيئات للتعلم تحفز الطلاب على التعلم، وتُشعِرهم بالراحة، والأمان؛ مما يسهم في تحسين فاعلية ذواتهم المبدعة؛ ومن ثم أدائهم المبدع؛ مثل دراستي كل من: **محمد عبد العزيز نور الدين (2020م)، و Liu, et al (2021).**

لذلك كانت الدراسة الحاضرة محاولةً لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على إجراء بحوث الفعل التشاركية التي سوف تعينهم على التصدي لما يواجههم من مشكلات داخل الصف عند التعامل مع تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ على اختلاف فئاتهم؛ كذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، والمتأخرين دراسيًّا، وبطاء التعلم، وغيرهم.

وفي أثناء إجراء هذه البحوث تظهر قدراتهم المبدعة التي تنعكس على أدائهم في تقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات؛ وبهذا يكون الطالب المعلم قد تمكَّن من إجراء هذه البحوث، وتطبيقها في أثناء فترة التدريب الميداني؛ بحيث يكون مؤهَّلاً لعلاجها في هذه الفترة، وبعد تخرجه أيضًا، والتحاقه بسوق العمل؛ فلا يفاجأ بمشكلات داخل الصف؛ وهو غير قادر على حلها؛ لضعف قدراته البحثية التي تساعده في ذلك.

مصادر الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة من غير مصدر؛ وبيان ذلك كما يأتي:

أولاً: الدراسات السابقة:

(1) الدراسات المتعلقة ببحوث الفعل:

ذكر **Kasi (2010, p. 98)** أن برامج إعداد المعلمين الحاضرة في باكستان– والتي تعمل وفقًا للنموذج التقليدي لنقل المعرفة – لا تسهم في التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)؛ ومن ثم اقترح إجراء بحث الفعل التشاركي (CAR)؛ كنموذج بديل، يمكنه إشراك المعلمين المبتدئين، والمعلمين ذوي الخبرة، ومعلمي المعلمين، والباحثين الجامعيين؛ في مشروع مشترك؛ لمتابعة التنمية المهنية في هذا المجال.

وذكرت **سارة بنت بدر العتيبي (2016م، ص. 92)** أنه برغم الأهمية التي يتمتع بها بحث الفعل في تطوير عمليتي: التعليم، والتعلم، ومساعدة المعلمين في قياس مدى فاعلية أساليب تدريسهم؛ فإن تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربويًا، كما يبدو أن ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محليًّا، وعربيًّا.

وأكد بعض الدراسات قصور معرفة معلمي اللغة العربية ببحث الفعل، وعدم تدربهم عليه، فضلاً عن ضعف توظيفهم إياه في حل مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفي تطوير أداء تلاميذهم اللغوي؛ مثل دراسات كل من: **خالد بن خاطر العبيدي (2010م، ص. 44)، وريم أحمد عبد العظيم (2013م، ص. 23)،**

وخالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 113)، وأمل محمود علي (2017م، ص. 188).

ويُستنتَج مما سبق عرضه من دراسات أهمية تزويد المعلمين – قبل الخدمة، وفي أثنائها – بالخلفية المعرفية المناسبة عن بحوث الفعل، وتدريبهم على كيفية إجرائها؛ لحل ما يواجههم من مشكلات داخل الصف.

(2)الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات المبدعة:

أظهرت دراسة **Beghetto (2009, p. 219)** أهمية بيئات تعلم العلوم التي تشجع الطلاب، وتدعم فِكَرهم المبدعة، وتصوراتهم المسبقة؛ ومن ثم تسهم في تطوير فاعلية الذات المبدعة لديهم؛ فيؤدي ذلك – بدوره – إلى زيادة استعدادهم للمخاطرة الذهنية.

وهدفت دراسة كل من: **Mathisen & Bronnick (2009, p. 21)** إلى تقصي أثر التدريب على الإبداع في تنمية فاعلية الذات المبدعة؛ حيث طوَّر الباحثان مقررًا في الإبداع مبنيًّا على النظرية المعرفية الاجتماعية، وأثبتت النتائج تحسُّن فاعلية الذات المبدعة بشكل ملحوظ لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من: **Royston & Palmon (2017, p. 478)** أن فاعلية الذات المبدعة تمثل إحدى الآليات التي ترتبط – من خلالها – العقليات المبدعة بالأداء المبدع؛ من خلال ما تقدمه من حلول للمشكلات، تتسم بالجودة، والأصالة.

ويُستنتَج مما سبق عرضه من دراسات أهمية تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب – وبخاصة الطلاب المعلمون – وتوفير بيئة تعلم آمنة مشجِّعة على الإبداع؛ بما ينعكس على أدائهم، وممارساتهم الصفية، وتصديهم لحل ما يواجههم من

مشكلات بطرائق مبدعة؛ سواء أكان ذلك في أثناء فترة التدريب الميداني، أم بعد تخرجهم؛ مما سوف يظهر أثره – فيما بعد – في أداء طلابهم.

ثانيًا: فحص لائحة كلية التربية – جامعة الإسكندرية الخاصة ببرنامج إعداد الطالب المعلم في شعبة التعليم الأساسي:

حيث تبيَّن خلوها من أي مقرر خاص بإجراء بحوث الفعل؛ سواء أكان ذلك في صورة مشروع تخرج للطلاب المعلمين، أم من خلال ربطه بمقرر التدريب الميداني في الفرقتين: الثالثة، والرابعة.

وبفحص توصيف مقرر **طرائق تدريس الفئات الخاصة** للفرقة الرابعة في الفصل الدراسي الثاني؛ تبيَّن خلوه من أي إشارة لتدريب الطلاب على إجراء بحوث الفعل؛ لعلاج ما يواجه تلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأما مقرر **التدريب الميداني**؛ فلم يتضمن – أيضًا في تقييم الطالب المعلم – إجراءه بحثَ فعلٍ على التلاميذ المستهدفين في مدارس التدريب.

ثالثًا: خبرة الباحثتين العملية:

فمن خلال إشراف الباحثتين على طلاب شعبة اللغة العربية في **التدريب الميداني** (التربية العملية)؛ تبيَّن أن الطلاب المعلمين يواجهون عديدًا من المشكلات داخل الصف مع تلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ولكنهم لا يستطيعون التعامل معها؛ لأنهم لا يملكون مهارات إجراء بحوث الفعل اللازمة للتعامل مع مثل هذه المشكلات، كما تواجه هؤلاء الطلاب المعلمين مشكلات مع تلاميذ الدمج؛ حيث يُدمج هؤلاء التلاميذ داخل الصف من دون عناية بهم من قبل المعلمين، ودائمًا ما ينعتهم أقرانهم بتلاميذ الدمج، ويصرحون بذلك للطلاب المعلمين في فترة التدريب الميداني.

فضلاً عن أن مقرر **طرائق تدريس الفئات الخاصة** يجرى تدريسه في معزل عما يحدث داخل المدارس من ممارسات صفية، وما يواجهه الطلاب المعلمون في فترة التدريب الميداني؛ فالمقرر يمدهم بمعلومات نظرية عن هذه الفئات، وما يواجهها من صعوبات، ومشكلات، وبعض الإرشادات، والاستراتيجيات التي تساعدهم في التعامل معهم؛ لكنه لا يؤهلهم لأداء دورهم كباحثين متفكرين في ممارساتهم الصفية في التعامل مع هذه الفئات؛ على اختلافها.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق عرضه من مصادر – تنوعت ما بين: الدراسات السابقة، وفحص اللائحة الخاصة ببرنامج إعداد الطالب المعلم في شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، فضلاً عما لاحظته الباحثتان؛ من خلال خبرتهما العملية – يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تدريب الطلاب المعلمين على إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ لعلاج ما يواجه تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات، وصعوبات في تعلم اللغة العربية؛ من خلال برنامج تدريبي ذي شقين؛ أحدهما: نظري، يمدهم بالجانب المعرفي المتعلق ببحوث الفعل، والآخر: تطبيقي، يدرِّبهم على إجراء هذه البحوث، وفي أثناء ذلك كله يسعى البرنامج إلى تنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في أثناء إجرائهم هذه البحوث.

ويمكن التعبير عن المشكلة السابقة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

1- ما صورة البرنامج المقترح؛ لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

2- ما أثر البرنامج المقترح في تدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي على إجراء بحوث الفعل التشاركية في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

3- ما أثر البرنامج المقترح في تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

حدود الدراسة:

1- اعتمدت الدراسة الحاضرة على بحوث الفعل في صورتها التشاركية؛ استجابةً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، ومهاراته التي تشمل التشارك، والتواصل، كما أن تنفيذ هذه البحوث سوف يجرى في مدارس التدريب الميداني؛ تزامنًا مع تدريس مقرر "طرائق تدريس الفئات الخاصة"؛ ومن ثم فلا بد من تطبيقه بشكل تشاركي بين فريق العمل المتدرب في المدرسة الواحدة.

2- اقتصرت الدراسة الحاضرة على الفئات الخاصة القابلة للدمج مع أقرانهم العاديين؛ وتمثلت هذه الفئات في: ذوي صعوبات تعلم اللغة، والمتأخرين دراسيًّا، وبطاء التعلم؛ لأنهم يمثلون مشكلة داخل الصف؛ مقارنةً بأقرانهم؛ مما يتطلب من الطالب المعلم فهم طبيعتهم، وتحديد أفضل السبل للتعامل معهم.

3- حُدِّدت أبعاد فاعلية الذات المبدعة بعد الاطلاع على الكتابات التربوية المختلفة– العربية، وغير العربية – في هذا المجال، وقد تمثلت هذه الأبعاد في: **(التفكير المبدع، والأداء المبدِع، والثقة في القدرة على الأداء المبدع**، وأخيرًا **التأمل في الأداء المبدع)**.

4- اختيرت مجموعة الدراسة الحاضرة – طلاب الفرقة الرابعة (تعليم أساسي – شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية – لأنها تتعامل في فترة التدريب الميداني مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد يواجه هؤلاء التلاميذ

صعوبات في تعلم اللغة؛ ومن ثم يجب أن يكون الطالب المعلم على وعي بها، وبكيفية علاجها، كما أن هؤلاء الطلاب – مجموعة الدراسة – قد أوشكوا على التخرج في كلية التربية؛ ومن ثم فلا بد من تأهيلهم قبل التحاقهم بسوق العمل؛ من خلال توجيههم إلى كيفية التفكُّر في ممارساتهم الصفية، وبحث ما يواجههم من مشكلات، وإيجاد حلول سريعة لها؛ من خلال إجراء بحوث الفعل؛ وذلك كله في إطار من الإبداع.

5- طُبِّقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2021م-2022م)؛ حيث تزامَن تنفيذ البرنامج مع تدريس مقرر "طرائق تدريس الفئات الخاصة"، ومع فترة التدريب الميداني.

هدف الدراسة:

تمثَّل هدف الدراسة الحاضرة في استخدام برنامج مقترح؛ لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة:

1- تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ من كونها استجابةً لـ:

- متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومهاراته الممثلة في الإبداع، والتفكير الناقد، والتواصل، والتشارك.
- ما أوصى به عديد من الدراسات؛ من ضرورة العناية بتدريب معلمي اللغة العربية – سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها – على إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية.

- ما أوصى به عديد من الدراسات؛ من ضرورة العناية بتنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب؛ وبخاصة الطلاب المعلمون.
- الأدوار المتجددة للمعلم، وكذلك الطالب المعلم؛ بوصفه باحثًا، متفكِّرًا في ممارساته الصفية، قادرًا على إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية مع أقرانه؛ لتقديم حلول سريعة لما يدور داخل حجرة الصف.

2- قد تفيد الدراسة كلاً من:

- الطلاب معلمي اللغة العربية؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في:
  - تكوين خلفية معرفية عن بحوث الفعل، وأهميتها، وخطوات إجرائها.
  - التدرب على إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ لحل ما يواجههم – في أثناء فترة التدريب الميداني – من مشكلات مع تلاميذهم؛ وبخاصة ذوو الاحتياجات الخاصة في مواقف تعليم اللغة العربية.
  - تنمية فاعلية ذواتهم المبدعة في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي؛ من ضرورة العناية بالتفكُّر في ممارساتهم الصفية، وإيجاد حلول سريعة لما يواجههم من مشكلات؛ من خلال التشارك مع أقرانهم في إجراء هذه البحوث.
- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها– بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في:
  - تدريب طلابهم على إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية في علاج ما يواجههم من مشكلات داخل الصف عند التعامل مع تلاميذهم في مرحلة التدريب الميداني؛ وبخاصة ذوو الاحتياجات الخاصة.
  - العناية بتنمية فاعلية الذات؛ وبخاصة المبدعة لدى طلابهم في المواقف المختلفة.

- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من العناية بإجراء دراسات تستهدف:
  - التنمية المهنية للمعلمين؛ من خلال تدريبهم على إجراء بحوث الفعل.
  - تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى عينات مختلفة.
- مطوِّري برامج إعداد المعلم؛ من ضرورة العناية بتدريبهم على إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية؛ كمتطلب تخرج.
- الجهات المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة؛ من العناية بتصميم برامج، تستهدف:
  - تدريبهم على إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية.
  - تنمية فاعلية الذات؛ وبخاصة المبدعة لديهم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاضرة – في بحث مشكلتها – على كل من:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** في فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد ما يتعلق بمتغيري الدراسة؛ ومن ثم إعداد الأدوات، وخطة تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.
- **المنهج التجريبي:** في تجربة الدراسة التي اعتمدت على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ لأن الدراسة اقترحت محتوى جديدًا.
- **التحليل الكيفي:** للسجلات القصصية الخاصة بوصف الحالات التي طُبِّقت عليها بحوث الفعل، وكذلك صحائف التفكر: الذاتي، والتشاركي الخاصة بالطلاب المعلمين (مجموعة الدراسة).

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة الحاضرة – **وكلها من إعداد الباحثتين** – في كل من:

1- اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل لطلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي).
2- مقياس فاعلية الذات المبدعة لطلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية– تعليم أساسي).
3- السجل القصصي لوصف الحالات.
4- صحيفة التفكر الذاتي.
5- صحيفة التفكر التشاركي.
6- المقياس المتدرج لتقييم بحوث الفعل التشاركية.

مصطلحا الدراسة[2]:

بحوث الفعل التشاركية Collaborative Action Researches:

عُرّفت – إجرائيًّا – بأنها:

استقصاء جمعي، يجريه طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) – مجموعة الدراسة؛ منطلقين من تفكُّرهم في ممارساتهم الصفية؛ لفهم ما يواجه تلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات، وصعوبات في تعلم اللغة العربية؛ مقترحين حلولاً لها؛ من خلال سبع خطوات رئيسة؛ هي: تحديد المشكلة، وجمع البيانات، ووضع تصوُّر لخطة العمل، وتطبيق خطة العمل، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وكتابة تقرير البحث، والتفكُّر في الممارسات.

---

[2] توصلت الباحثتان إلى التعريفين الإجرائيين لمصطلحي الدراسة؛ من خلال مراجعة الكتابات التربوية، وسوف يرد تعريف كل مصطلح – تفصيلًا – في موضعه من الدراسة.

فاعلية الذات المبدعة Creative Self-Efficacy:

عُرّفت – إجرائيًّا – بأنها:

توقعات طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) – مجموعة الدراسة – بشأن قدراتهم على إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ لحل المشكلات المرتبطة بتعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة، ويتضمن ذلك قدرتهم – أي: مجموعة الدراسة – على إنتاج فِكر تتسم بالطلاقة والمرونة والعناية بالتفصيلات والأصالة **(التفكير المبدع)**، والاستعداد للإبداع والتأثير (التواصل المبدع داخل الفريق والمحافظة على الشخصية المبدعة **(الأداء المبدع)**، و**(الثقة في القدرة على الأداء المبدع)**، والتأمل في الأداء المبدع **(قيادة الذات المبدعة)**. ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب – مجموعة الدراسة – في المقياس المُعد لذلك من قِبل الباحثتين.

إطار الدراسة النظري:

بحوث الفعل التشاركية، وفاعلية الذات المبدعة في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة:

يتناول إطار الدراسة النظري ثلاثة محاور؛ بدءًا بمشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلم اللغة، ثم بحوث الفعل التشاركية، وانتهاءً بفاعلية الذات المبدعة؛ وهذا ما سيُعرَض تفصيلاً فيما يأتي:

المحور الأول: مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلم اللغة:

يعرض هذا المحور مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلم اللغة العربية؛ من خلال عدة محاور فرعية، تتمثل في: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة،

وتصنيفاتهم المختلفة، مع التركيز على الفئات الأكثر شيوعًا في مدارس الدمج؛ مثل: ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسيًّا، وبطاء التعلم. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأفراد الذين ينحرفون انحرافًا ملحوظًا – إيجابًا، أو سلبًا – عن المتوسط؛ سواء أكان ذلك من الناحية الذهنية، أم الانفعالية، أم الاجتماعية، أم الجسمية؛ بحيث يستدعي ذلك نوعًا خاصًا من الخدمات التربوية التي تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين.

تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشمل ذوو الاحتياجات الخاصة كلاًّ من: ذوي الإعاقات – الذهنية، والسمعية، والبصرية – وذوي صعوبات التعلم، وبطاء التعلم، والمتأخرين دراسيًّا، وذوي اضطراب التوحد، والفائقين.

ومن أكثر الفئات التي يجرى دمجها في المدارس العادية: ذوو صعوبات التعلم Learning Disabilities – وبخاصة صعوبات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث – فضلاً عن المتأخرين دراسيًا، وبطاء التعلم؛ وهذه الفئات المدمجة في المدارس العادية يواجه الطلاب المعلمون مشكلات في التعامل معها في أثناء فترة التدريب الميداني. وفيما يأتي بيان هذه الفئات بشيء من التفصيل:

1) ذوو صعوبات التعلم:

عرَّف كل من: **Wong, et al (2008, p.8)**، **وعدنان عبد الخفاجي (2016م، ص.77)**، **ومحمد خصاونة، وآخرون (2016م، ص.24)** **صعوبات التعلم** بأنها: اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تنطوي على فهم اللغتين: المنطوقة، أو المكتوبة، أو استخدامهما؛ وقد تظهر هذه الاضطرابات في الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو التهجي، أو الحساب، أو التفكير، كما تشمل إعاقات الإدراك؛ نتيجة لخلل وظيفي في المخ، أو مشكلات

سلوكية، ويستثنى منها مشكلات التعلم التي تُعزى – في المقام الأول – إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات العاطفية، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي.

ويُستنتَج من التعريف السابق أن:

- مصطلح صعوبات التعلم يطلق على مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ممن لا يعانون إعاقات ذهنية، ولا بصرية، ولا سمعية؛ والذين يصعب دمجهم في المدارس العادية؛ لتطلبهم رعاية خاصة بهم.
- صعوبات التعلم تختلف حسب شدتها من تلميذ إلى آخر.
- صعوبات التعلم قد تظهر في واحدة، أو أكثر من العمليات الأساسية؛ كالاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي.
- صعوبات التعلم قد تكون مصاحِبةً إعاقةً معينة أو مستقلة، ويمكن أن يعانيها بعض الموهوبين، والفائقين.
- ذوي صعوبات التعلم يحتاجون استراتيجيات خاصة في التعليم، تتناسب مع الصعوبات التي يعانونها.

ويمكن تعريف **ذوي صعوبات التعلم** بأنهم: التلاميذ الذين يعانون قصورًا في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، أو القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، ولا يتضمن هذا المصطلح المشكلات الناتجة عن الإعاقات البصرية، ولا السمعية، ولا الذهنية، ولا المشكلات الناتجة عن الظروف البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية السيئة.

أنواع صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى نمائية، وأكاديمية، وقد فرَّق **أمير إبراهيم القرشي (2013م، ص.221)** بينهما؛ من حيث ارتباط **صعوبات التعلم النمائية** بالاضطراب، أو الخلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي؛ كالانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة.

أما **صعوبات التعلم الأكاديمية** فتترتب على وجود الصعوبات النمائية، وتظهر في مجالات التعلم المدرسي؛ مثل: القراءة، والاستماع، والتحدث، والكتابة، والحساب، وغيرها.

وتعد هذه الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارًا بين الطلاب في السلم التعليمي باختلاف مراحله؛ لذا ستتناولها الدراسة الحاضرة بشيء من التفصيل – من حيث تعريفها، ومظاهرها – فيما يأتي:

- **صعوبات القراءة:**

تستمد هذه الصعوبات أهميتها؛ من كون القراءة مدخلًا لتعلم المواد الدراسية، وفهمها كافة؛ فكل ما يُتعلَّم إن هو إلا فِكَر مكتوبة؛ باستخدام مجموعة من الحروف، أو الرموز، وما على القارئ إلا فك شفرة تلك الرموز، وإضفاء المعاني عليها.

وقد سميت هذه الصعوبات – أيضًا – بالعسر القرائي، أو الديسلكسيا Dyslexia، وعرَّفها **سليمان عبد الواحد يوسف (2010م، ص.309)** بأنها: اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر في اكتساب اللغة، ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها؛ فإنها تظهر؛ من خلال صعوبات الإدراك، والتعبير اللغوي؛ بما فيها: المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، ولا الضعف الحسي، ولا الفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة؛ ولكنها قد تحدث مقترنة بأي من تلك الظروف.

وعرَّفها **مسعد أبو الديار، وآخران (2012م، ص. 100)** بأنها: نوع من العجز في التعلم المستند إلى اللغة، يشير إلى مجموعة من الأعراض التي تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة، ويمر الطلاب من ذوي العسر القرائي بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى؛ كالتهجي، والكتابة، ونطق الكلمات، وتتعلق بالطريقة المختلفة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات ويخزنها ويستعيدها، ويصاحبها – أحيانًا – مشكلات في تذكر المعلومات، وترتيبها، وفي مهارات التنظيم، والتتابع.

وقد عرَّفتها **الجمعية الدولية للديسلكسيا (International Dyslexia Association, 2022)** بأنها: إعاقة تعليمية محددة، ذات أصل بيولوجي عصبي، يمتاز بصعوبات في تعرف الكلمات بتدقيق، أو بطلاقة، وبضعف قدرات التهجي، وفك الرموز.

ويُستنتَج من التعريفات السابقة أن صعوبات القراءة:

- ناتجة عن اضطراب عصبي في وظائف المخ؛ وليس للظروف البيئية، ولا المستوى الثقافي، ولا الاقتصادي دور في وجودها.
- تؤثر في تعلم المهارات الأخرى للغة؛ كالتحدث، والكتابة، وغيرهما.
- يصاحبها مشكلات في معالجة المعلومات؛ مما يؤثر في مستويات فهم المقروء، ومهاراتها العليا.

مظاهر صعوبات القراءة:

حدَّد كل من: **Judd (2012, p.102)**، و**(محمد خصاونة، وآخرون، 2016م، ص.88)**، **وعبد الله عينو (2020، ص. 74 – 75)**؛ هذه المظاهر فيما يأتي:

- صعوبة التمييز بين الحروف المتماثلة في الكتابة؛ مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ).
- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل؛ مثل: (عاد، جاد).
- صعوبة تهجي الكلمات؛ وبخاصة الطويلة، والمعقدة.
- صعوبة تعلم أصوات الحروف.
- صعوبة تركيب الحروف، وتحويلها إلى كلمات مفيدة.
- صعوبة تحليل الكلمات، وتمييز حروفها.
- صعوبة تحليل الجمل إلى كلمات.
- حذف بعض الحروف من الكلمات؛ كالحرف الأخير في الكلمات الطويلة.
- عدم ضبط موقع الحرف، وتقديمه، وتأخيره، أو قلبه.
- عدم القدرة على التمييز بين حروف العلة.
- عدم القدرة على إدراك معاني الكلمات داخل الفقرة.
- عدم القدرة على الربط بين الجمل، وتحويلها إلى فقرة مفيدة.

- **صعوبات الاستماع:**

ويُقصد بها – كما ذكر **عبد الرحمن محمود جرار (2008م، ص.52)** – جودة فهم الدماغ ما تنقله الأذن؛ فالمشكلة – هنا – لا تكمن في حدة السمع؛ بل في مدى تفسير الدماغ ما يُنقل عبر حاسة السمع؛ فالطالب يمكن أن يتمتع بحاسة سمع حادة؛ غير أنه يعاني صعوبات في إدراكه السمعي؛ فلا يستطيع إضفاء المعنى على ما يسمعه.

ومعنى ذلك أن ذوي صعوبات الاستماع يعانون مشكلات تحول دون إجرائهم عمليات التحليل، والتفسير، والتطبيق، والتقويم لما يسمعونه؛ بسبب ضعف قدرتهم على تذكر المعلومات، أو إبقائها في أذهانهم لفترات طويلة.

مظاهر صعوبات الاستماع:

حدد كل من: **أسامة محمد البطاينة، وآخرون (2005م، ص. 105 – 106)، وعبد الرحمن محمود جرار (2008م، ص. 53)** بعض مظاهر صعوبات الاستماع فيما يأتي:

- صعوبة التمييز السمعي بين الأصوات المختلفة.
- صعوبة استدعاء الإشارات السمعية من الذاكرة قصيرة المدى، وتحويلها إلى كلام، أو كتابة.
- صعوبة الإغلاق السمعي؛ أي: جمع مقاطع الكلمات صوتيًّا، ونطقها؛ من خلال إكمال المقاطع الناقصة فيها.
- ضعف الذاكرة السمعية؛ فيما يتعلق بتهجي الكلمات، مع نسيان المصطلحات.
- ضعف القدرة على سَلسَلة المسموع، وتنظيمه، وترتيبه؛ كحروف التهجي، وأيام الأسبوع، وأشهر السنة، والتواريخ.

- **صعوبات الكتابة:**

وهي – كما ذكر **محمد خصاونة وآخرون (2016م، ص.138)** – خلل وظيفي عصبي يسير، يكون فيه الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف، والكلمات؛ فهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها، ويستطيع نطقها، وتحديدها عند مشاهدته إياها؛ ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم ألوان النشاط اللازمة لنسخ الكلمة أو كتابتها من الذاكرة، ويعرف ذلك بعدم التكامل بين البصر والحركة؛ وتشمل صعوبة الكتابة: التعبير المكتوب، والتهجي.

وعُرِّفت – كما ذكر كل من: **عبير عبد الحليم النجار، وهناء عبد الفتاح الغنيمي (2019م، ص. 141)** – بأنها: اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف، وتتابع حركاتها، وفي القدرة على التعبير عن الفِكَر الناتجة عن اضطراب التآزر البصري الحركي، وتناغم العضلات، وفشل في مهمات الاسترجاع، والتمييز بين المفهومات اللغوية، والقواعد الحاكمة إياها.

ويُستنتَج من التعريفين السابقين أن صعوبات الكتابة:

- ناتجة – مثل صعوبات القراءة – عن اضطراب عصبي في وظائف المخ؛ وليس للظروف البيئية، ولا المستوى الثقافي، ولا الاقتصادي دور في وجودها.
- يمكن أن تؤثر في تعلم المهارات الأخرى؛ كالقراءة، والتحدث، وغيرهما.

مظاهر صعوبات الكتابة:

حدَّد كل من: **محمد علي كامل محمد (2006م، ص. 121)، و(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008م، ص.63)، (محمد خصاونة وآخرون، 2016م، ص.141)** بعض هذه المظاهر فيما يأتي:

- الخطأ في ترتيب حروف الكلمة، أو الكلمات داخل الجملة.
- صعوبة وصل الحروف بعضها ببعض؛ لتكوين الكلمات.
- صعوبة نسخ الكلمات، أو الجمل.
- صعوبة كتابة كلمات من الذاكرة.
- الاستخدام غير الصحيح للحروف الكبيرة، والصغيرة.
- عدم مراعاة المسافات الثابتة بين الحروف المكتوبة.
- عدم القدرة على الكتابة على السطر.
- عدم القدرة على وضع النقاط في أماكنها الصحيحة على الحروف.
- الكتابة المائلة على السطر.

- الكتابة بخط رديء، وغير مقروء.
- الكتابة ببطء حتى في الأوقات التي تتطلب السرعة.
- الكتابة المعكوسة للحروف، والكلمات.
- تزاحم الحروف، وتداخلها.
- نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة التعبيرية، وترابط الفِكَر وتسلسلها.

➢ **صعوبات التحدث:**

وهي – كما ذكر **جمال الخطيب وآخرون (2013م، ص. 136 – 137)**– اضطرابات غير طبعية في الصوت تنتج عن وجود خلل في طبقة الصوت، أو شدته، أو نوعيته؛ بحيث يلفت انتباه كل من: المتحدث، والمستمع.

وعرَّفها **عبد الفتاح رجب مطر (2018م، ص. 142)** بأنها: خلل في طريقة نطق أصوات بعض الحروف؛ لعدم القدرة على إخراجها من مخارجها الصحيحة، ويبدو ذلك في صورة إبدال صوت حرف بصوت حرف آخر، أو حذف صوت الحرف تمامًا، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومة، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق.

مظاهر صعوبات التحدث:

تتمثل بعض مظاهر اضطرابات التحدث، وصعوباته – كما ذكر كل من: **أمل عبد المحسن ذكي (2010م، ص. 143 – 144)، وجمال الخطيب وآخرون (2013م، ص. 112)، وفتحى الزيات (2015م، ص. 370)** – فيما يأتي:

- **الإبدال:** وهو استبدال صوت بآخر؛ مثل نطق كلمة "قلب" بدلًا من "كلب"، أو "أينب" بدلًا من "أرنب".

- **التشويه:** ويحدث عندما يحاول الطفل نطق صوت ما، ويخفق في نطقه بتدقيق؛ مثل: "س" المشوشة التي تسمع كصوت بين "ث"، و "ش".
- **الحذف:** ويحدث عندما يحذف الطفل صوتًا، ولا ينطق شيئًا مكانه؛ مثل: نطق "با" بدلًا من "باب".
- تكرار بعض الكلمات، أو الجمل مصحوبًا بخوف، وتوتر.
- صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقًا صحيحًا.
- صعوبة ربط الصوت بالحرف الدال عليه.
- وقفات في أول الجمل، أو وسطها، وتكون متبوعة بألفاظ؛ مثل: "يعني، أقصد".
- إطالة الصوت أكثر مما ينبغي في بعض الكلمات؛ مثل: نطق صوت "س" في كلمة: "سسسسمير".
- ضعف القدرة على التعبير عن الفِكَر، وإعادة سرد القصص.

العلاقة بين صعوبات القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث:

في ضوء ما سبق عرضه يمكن القول: إن ثمة علاقة قوية بين صعوبات القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث؛ فمن المعلوم لغويًّا، وتربويًّا وجود علاقة قوية رابطة بين فنون اللغة المختلفة؛ ومن ثم فأي اضطراب في فن منها يؤثر- بالضرورة- في باقي الفنون؛ وهو ما يسمى: "اضطرابات اللغة"؛ فمثلًا: التلميذ الذي لا يستطيع تهجي الحروف – بسبب نسيانها بشكل مستمر- يجد صعوبة في القراءة، ويترتب على ذلك ضعف في حصيلته اللغوية؛ وعدم قدرته على السرد، فضلاً عن ضعف طلاقته اللغوية؛ وهو ما يسمى: ضعف التحدث، أو التعبير الشفهي؛ وما يصاحبه من عدم تذكر الأحداث، والكلمات، فضلًا عن الضعف العام في التعبير المكتوب.

2) المتأخرون دراسيًا:

عرَّف كل من: **عبد المطلب أمين القريطي (2005م، ص. 420)، ومحمد صبحي عبد السلام (2009م، ص.11)، وعبير عبد الحليم النجار، وهناء عبد الفتاح الغنيمي (2019م، ص.16)؛ التأخر الدراسي** بأنه: الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل، وقد يكون التأخر الدراسي في جميع المقررات الدراسية، أو في مقرر دراسي بعينه، ويكون هذا التأخر في حدود انحراف معياري واحد سالب، أو أكثر.

خصائص المتأخرين دراسيًّا:

ثمة خصائص جسمية، وذهنية، وانفعالية تميز المتأخرين دراسيًّا، وقد حددتها **أحلام حسن محمود (2010م، ص. 26-27)**؛ فيما يأتي:

- **جسمية:** قد يكون نموهم الجسمي أقل في المتوسط من أقرانهم العاديين، كما يكونون أقل نشاطًا، وحيوية منهم.
- **ذهنية:** تمتاز هذه الفئة بانخفاض نسبة ذكائها عن المتوسط؛ حيث تتراوح بين: (70 – 90 درجة)، كما تمتاز بضعف القدرة على التفكير، وحل المشكلات، والقصور في الذاكرة، والإدراك السمعي، والبصري.
- **انفعالية:** يميز هذه الفئة عدم الثقة بالنفس، والاعتماد على الآخرين، والشعور بالإحباط، وتكرار خبرات الفشل، والعدوانية، والانطواء.

3) بطاء التعلم:

عرف **عبد المطلب أمين القريطي (2005م، ص. 421) بطء التعلم** بأنه: استغراق التلميذ وقتًا أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه، والصف

الدراسي ذاته في فهم المهمات التعليمية وأدائها وتعلمها، أو عجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة بالسرعة المعتادة.

وعرَّف كل من: **حورية الرويسان (2008م، ص.61)، ومحمد صبحي عبد السلام (2009م، ص. 15)؛ بطاء التعلم** بأنهم: الأطفال الذين يجدون صعوبة في المواءمة مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة؛ بسبب قصور بسيط في مستوى ذكائهم، أو في قدرتهم على التعلم.

خصائص بطاء التعلم:

حدد كل من: **توما جورج خوري (2002م، ص. 55)، وعبد المطلب أمين القريطي (2005م، ص. 421)، وأحلام حسن محمود (2010م، ص. 28)** هذه الخصائص فيما يأتي:

- الضعف العام في مستوى الذكاء؛ حيث تتراوح نسبة ذكائهم بين (70 – 85) درجة.
- ضعف القدرة على الاستيعاب، فضلاً عن ضعف في العمليات الذهنية العليا؛ كالتعليل، والتحليل، والتركيب، وحل المشكلات.
- انخفاض التحصيل في جميع المواد.
- احتمال انتشار ضعف السمع، وعيوب الكلام، والإبصار.

وفي أثناء التدريب الميداني يجد الطالب المعلم نفسه أمام مشكلات، تواجه هذه الفئات من المتعلمين؛ منها ما يتعلق بصعوبات تعلم القراءة، أو الاستماع، أو الكتابة، أو التحدث، ومنها ما يتعلق بالتأخر الدراسي، أو ببطء التعلم، وقد لا يستطيع– أي: الطالب المعلم – تفسيرها، ولا الانتباه إلى الحدود الفاصلة بينها.

لذلك يتطلب الأمر منه دراسة هذه المشكلات بأسلوب علمي؛ وفق خطوات منهجية، تُمكِّنه – في النهاية – من إيجاد حلول سريعة لهذه المشكلات، وتحسين

ممارساته الصفية، ويعينه في ذلك تمكُّنه من مهارات إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية؛ وهذا ما يوضحه المحور الثاني الآتي:

المحور الثاني: بحوث الفعل التشاركية Collaborative Action Researches:

يُعنى هذا المحور بمتغير الدراسة التابع الأول؛ وهو: بحوث الفعل التشاركية؛ من حيث: تعريفها، وأهميتها، وخصائصها، وأخيرًا خطواتها التي اعتمدت عليها الباحثتان في برنامج الدراسة المقترح. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

تعريف بحث الفعل:

تعددت المصطلحات المستخدمة؛ للتعبير عن بحث الفعل؛ منها: البحث الإجرائي، وبحث العمل، والبحث الموقفي، وبحث الأداء، والبحث التفاعلي، والبحث القائم على الممارسة، والبحث الممارس، وغيرها من المصطلحات، وقد قُدمت تعريفات عدة لهذا النوع من البحث؛ منها على سبيل المثال:

تعريف **Sagor (2005, p. 4)**؛ بأنه: استقصاء، يجريه الشخص، أو الأشخاص المفوَّضون باتخاذ إجراءات تتعلق بأفعالهم؛ لتحسين أداءاتهم المستقبلية.

وتعريف **Koshy (2005, p. 9)** بأنه: استقصاء بنَّاء، يبني الباحث – من خلاله – معرفته بقضايا محددة؛ من خلال التخطيط، والفعل، والتقييم، والتحسين، والتعلم من الخبرة؛ إنها عملية تعلم مستمرة، يتعلم فيها الباحث، ويشارك – أيضًا – المعرفة التي توصل إليها مع أولئك الذين قد يستفيدون منها.

وتعريف **McKernan (2008, p. 112)**؛ بأنه: شكل من أشكال البحث التشاركي، والاستقصاء الجمعي المبني على التفكُّر الذاتي، يجريه المشاركون؛ لحل المشكلات العملية، وتحسين جودة الحياة في أي بيئة اجتماعية.

وتعريف **Chisaka & Mukabeta (2013, p. 14)** بأنه: محاولة لمعالجة أوجه القصور الخاصة بالفرد؛ من خلال عملية استقصاء منظمة، وهو مدخل للفعل يوظِّف فنيات البحث في إيجاد حل لمشكلة ما.

وتعريف **محمد عادل قاسم، وآخرَيْن (2016م، ص. 1121)** بأنه: منظور فكري، يمكِّن المعلم داخل المجتمع المدرسي من الملاحظة التأملية المقصودة للممارسات التربوية اليومية داخل الصف، والمدرسة؛ لتحديد المشكلات الصفية والمدرسية، والعمل على جمع البيانات، وتحليلها في ضوء الفرص والتهديدات الخارجية؛ للوصول إلى معلومات وفروض، تمثل أدلة للفعل؛ والتي يجرى – من خلالها – التدخل لحل المشكلة؛ لتحسين ممارسات المعلم التربوية داخل الصف والمدرسة، وزيادة فاعليته، وتحسين أدائه.

وتعريف **علي عبد السميع قورة (2016، ص. 254)** بأنه: دراسة لوضع المدرسة؛ لفهم العملية التعليمية، وتحسين جودتها؛ ومن ثم معرفة كيفية تحسين الممارسات التربوية، أو حل مشكلات الصفوف الدراسية، والمدارس.

وتعريف كل من: **جيهان السيد عمارة، ورشيدة السيد الطاهر (2017م، ص. 62)** بأنه: نوع من البحوث، ينبع من المعلم نفسه؛ نتيجة تأملاته الناقدة في ممارساته المهنية؛ حيث يحدد أهم ما يعوقه من مشكلات في المواقف التعليمية، ويدرسها ويشخص أسبابها، ويضع بدائل ومقترحات؛ لحلها، ثم يجربها ويستخلص أكثرها فاعلية؛ سعيًا منه لتحسين ممارساته وتطوير أدائه، وهو– أيضًا – منهجية بحثية، تجرى وفقًا لخطوات إجرائية، يحددها المعلم الباحث في ضوء أسس البحث العلمي.

وباستقراء التعريفات السابقة يُلاحَظ أن بحث الفعل:

- استقصاء يجريه المعلم؛ منطلقًا من نتائج تفكُّره في ممارساته الصفية، وما يواجهه من مشكلات واقعية.
- يستهدف تقديم حلول فورية لمشكلات التدريس، فضلاً عن تحسين ممارسات المعلم، وتنمية ذاته مهنيًّا.
- قد يكون فرديًّا، وقد يكون تشاركيًّا.
- يعتمد على خطوات منهجية، تبدأ بتأمل الأداء، والتخطيط، والفعل، والتقييم.

أهمية بحوث الفعل:

تتمثل أهمية بحوث الفعل – كما حددها كل من: **Winter (1996, p. 10)، Burns (1999, p. 214)، Ferrance (2000, p. 14 - 15)، Koshy (2005, p. 10)، Davidson (2009, p. 34)، Mamvuto (2013, p. 27)، وخالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 110)** – في أنه:

- يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتنمية المهنية؛ اعتمادًا على التقييم الذاتي؛ حيث يتضمن كلاً من: التفكُّر، والتغييرات في الممارسة.
- يستهدف تحسين الممارسات، والتغيير؛ من خلال الاستقصاء.
- يسهم في تكوين المعرفة المهنية التي تشمل معرفة كل من: المحتوى التربوي (PCK)، والمحتوى (CK)، وتصورات المتعلمين عن الموضوع.
- يؤكد أن البحث عملية تشاركية ديموقراطية، تسعى إلى الجمع بين العمل والتأمل، والنظرية والممارسة؛ لحل المشكلات الفعلية الملحة المرتبطة بالمتعلمين؛ بما يسهم في التغلب عليها.

- يؤثر في مهارات التفكير، والشعور بالفاعلية، واكتساب الثقة في عملهم، والاستعداد للمشاركة والتواصل، والاتجاه نحو عملية التغيير، كما يمكن للمعلمين تحديد طرائق التحسين المستمر.
- يتيح الفرص لتقديم حلول جمعية للمشكلات.
- يمنح المعلمين وقتًا للتحدث مع أقرانهم بشأن التدريس؛ حيث يصف المعلمون استراتيجيات التدريس، وأساليبهم الخاصة بهم، ويشاركون فِكَرهم مع الآخرين، ويفحصون مختلف مناشط التعلم، ومصادره المستخدَمة في الصف، ومن خلال هذه المناقشات مع أقرانهم يطورون علاقات أقوى.
- يساعد المعلمين في التحقق من تأثير التدريس في طلابهم، وكيف يمكنهم العمل بشكل أفضل مع المعلمين الآخرين.
- يمكِّن المعلمين الذين ينخرطون في الاستقصاء في ممارساتهم الخاصة؛ من تحديد أوجه التناقض بين النظرية، والممارسة.
- يسهم في نشر فِكَر المعلمين عن التدريس؛ والتي تظل – عادةً – شخصية، وخاصة بجمهور محدود.

خصائص بحوث الفعل:

تتمثل خصائص بحوث الفعل – كما حددها كل من: **McNiff & Whitehead (2002, p. 15)، Koshy (2005, p. 10)، Somekh (2006, p. 6 - 8)، Davidson (2009, p. 20 - 21)** – فيما يأتي:

- يمثل التفكُّر الذاتي عملية مركزية؛ لذلك يعد بحث الفعل نوعًا من ممارسة التفكُّر الذاتي الذي يساعد المشاركين في تعرُّف مفهوماتهم الرئيسة بشأن التدريس، وتوضيحها، وفهمها؛ لتحديد ما يتطلب منها تحسينًا، أو إعادة نظر، أو مراجعة.
- يتضمن بحث الفعل كلاً من: التحليل، والتفكُّر، والتقييم.

- يدمج بين البحث، والفعل في سلسلة من الخطوات المرنة.
- يجرى؛ بالتشارك بين الباحثين، والمشاركين في البحث الذين تتسم أدوارهم، وعلاقاتهم بالمرونة الكافية؛ لتحقيق أقصى قدر من الدعم المتبادل.
- ينطلق من رؤية للتحول الاجتماعي، وتطلعات؛ لتحقيق قدر أكبر من العدالة الاجتماعية للجميع.
- يعد تطوير فهم الذات أمرًا مهمًّا في بحث الفعل؛ كما هو الحال في أشكال البحث النوعي الأخرى؛ لمدى تحليل البيانات، وعملية التفسير لتطوير المعاني التي تنطوي على الذات؛ كأداة بحث.

خطوات بحوث الفعل:

تعددت النماذج المقدمة في الكتابات التربوية، والدراسات السابقة: العربية، وغير العربية؛ فيما يتعلق بخطوات بحوث الفعل؛ منها على سبيل المثال: **Kemmis & McTaggart[3] (2000)، Sagor (2000, p. 3 – 4)، Koshy (2005, p. 31)، Davidson (2009, p. 19)، وخالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 131)، وزينب السيد إبراهيم (2015م، ص. 521)، وجيهان السيد عمارة، ورشيدة السيد الطاهر (2017م، ص. 75–76)، وجمال محمد أحمد (2017م، ص. 810 – 811)، وإبراهيم صابر قاسم (2018م، ص. 29 – 30).**

وبعد استقراء هذه النماذج جميعًا؛ حددت الباحثتان – في الدراسة الحاضرة – **سبع** خطوات لبحوث الفعل؛ هي: تحديد المشكلة، وجمع البيانات، ووضع تصور

[3] ورد هذا النموذج في (Koshy, 2005, p. 4).

لخطة العمل، وتطبيق خطة العمل، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وكتابة تقرير البحث، والتفكُّر في الممارسات. وفيما يأتي بيان هذه الخطوات بشيء من التفصيل:

(1) تحديد المشكلة:

تبدأ هذه الخطوة بتفكُّر الطالب المعلم في ممارساته؛ حيث يلاحظ أداء تلاميذه؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف، وما يواجهونه من مشكلات وصعوبات في تعلم اللغة العربية، ثم يتعاون مع أقرانه في وصف هذه المشكلة، وأخيرًا صوغ الأسئلة المعبرة عنها، وإثبات ذلك في السجل القصصي المخصص لحالة التلميذ.

(2) جمع البيانات:

بعد تحديد المشكلة يحاول فريق العمل جمع البيانات عن التلميذ، ومشكلته التي يعانيها؛ باستخدام إحدى الأدوات المناسبة؛ ومنها: المقابلة مع المعلمين أو أولياء الأمور، والملاحظة، واختبارات التشخيص، والاستبانات، والتقارير المدرسية، وغيرها.

وفي أثناء ذلك يتفكر فريق العمل في أدواته المستخدمة؛ من حيث مدى مناسبتها العينة المستهدفة، والهدف المراد تحقيقه، والأداء المراد قياسه، وهكذا.

(3) وضع تصور لخطة العمل:

بعد جمع البيانات يفكر فريق العمل في كيفية بحث هذه المشكلة، وعلاجها؛ من خلال:

- توزيع الأدوار؛ وعلى فريق العمل التفكُّر في مدى مناسبة هذه الأدوار كل عضو في الفريق، ومدى إمكانية إعادة توزيعها بشكل مختلف.

- وضع خطة زمنية للتنفيذ؛ وعلى فريق العمل التفكُّر في هذه الخطة؛ من حيث مناسبتها، أو إمكانية تعديلها؛ وفقًا لأي مستجدات قد تطرأ في أثناء التطبيق.
- اقتراح بعض الحلول المناسبة (ألوان النشاط، أو خطة العلاج، أو اقتراح بعض استراتيجيات التدريس المناسبة، وغيرها)؛ وعلى فريق العمل التفكُّر في هذه الحلول؛ من حيث مدى مناسبتها الهدف المراد تحقيقه، وفي تحسين أداء التلاميذ؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد الأدوات اللازمة لإجراء البحث.
- تحديد العقبات المتوقعة، وكيفية التغلب عليها فور ظهورها.

(4) تطبيق خطة العمل:

تتضمن هذه الخطوة تطبيق خطة العلاج المقترحة؛ لحل المشكلة التي يعانيها التلميذ، مع توثيق ذلك في السجل القصصي.

وفي أثناء ذلك يتفكر فريق العمل في مدى نجاح الخطة في تحقيق الهدف المراد، وفي تحسين أداء التلاميذ؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاج ما يواجهونه من صعوبات في تعلم اللغة.

(5) عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها:

تختص هذه الخطوة بعرض ما توصل إليه فريق العمل من نتائج بعد تطبيق خطة العمل المقترحة، ورصد هذه النتائج، ومناقشتها في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة وما أوصت به في المجال ذاته، ثم تفسير هذه النتائج كيفيًّا؛ ومن ثم تقديم التوصيات، واقتراح أبحاث أخرى في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

وفي أثناء ذلك يتفكر فريق العمل في كيفية عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، ومدى عمقها، ومدى تعبيرها عما أنجزه الفريق؛ لتحسين أداء التلاميذ؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاج ما يواجهونه من صعوبات في تعلم اللغة.

(6) كتابة تقرير البحث:

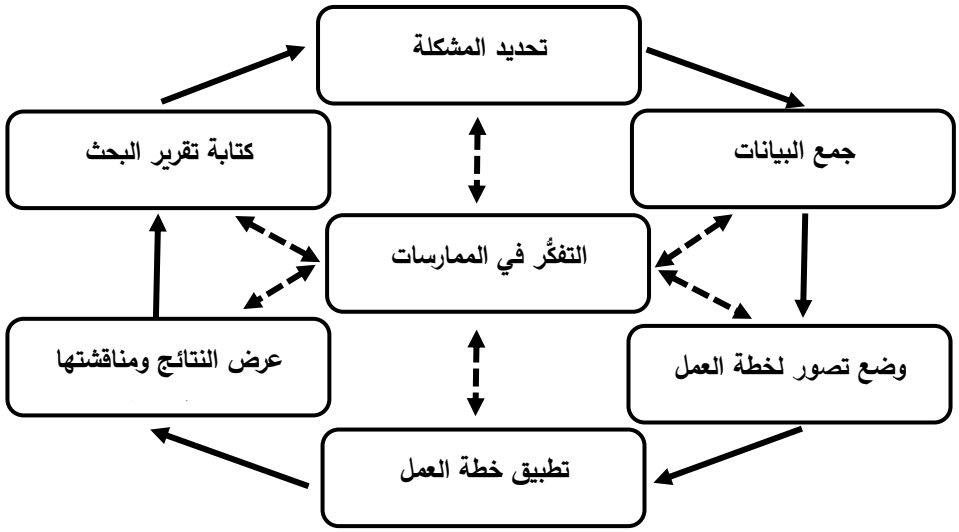
وهي خطوة مهمة، تتضمن توثيق ما أجراه فريق العمل من خطوات؛ بدءًا من تحديد المشكلة، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، مرورًا بالتأمل في كل خطوة.

وفي أثناء ذلك يتفكر فريق العمل فيما كتبه من عناصر بحث الفعل، ومدى تعبيرها عن المشكلة، والمراحل المختلفة التي مر بها البحث.

(7) التفكُّر في الممارسات:

لا يعد التفكُّر خطوة مستقلة؛ بل عملية دائرية محورية متضمنة في كل خطوة؛ فيرصد الطالب المعلم – فرديًّا، وتشاركيًّا – تأملاته في كل خطوة، وما أنجزه، وما واجهه من عقبات، وكيفية التصدي لها؛ لذلك تتداخل هذه الخطوة مع خطوات بحث الفعل كلها؛ كما سبق توضيحه في أثناء عرض الخطوات السابقة.

ويمكن التعبير عن خطوات بحث الفعل التي حددتها الباحثتان في الدراسة الحاضرة؛ من خلال الشكل رقم (1) الآتي:



شكل رقم (1): خطوات بحث الفعل التي حددتها الباحثتان في الدراسة الحاضرة.

ويُلاحَظ من الشكل رقم (1) السابق أن خطوات بحث الفعل لا تسير في شكل خطي؛ بل دائري؛ بحيث تؤدي كل خطوة إلى الخطوة التي تليها، مع إمكانية العودة مرة أخرى إلى السابقة عليها إذا تطلب الأمر ذلك، كما يُلاحَظ أن التفكُّر في الممارسات برغم كونه خطوة من خطوات بحث الفعل؛ فلا يعني ذلك كونه خطوة مستقلة؛ بل عملية دائرية تتوسط الخطوات كافةً، وتحدد مسارها، واتجاهها.

والطالب المعلم – في أثناء إجرائه بحوث الفعل التشاركية – لا بد من أن تتسم فِكَره، وحلوله للمشكلات بالإبداع، ولا بد لهذا الإبداع من أن تحركه قوة داخلية، توجِّهها معتقدات الطالب المعلم؛ بشأن قدرته على الإنجاز، والأداء المبدع؛ وهو ما يُعرف بفاعلية الذات المبدعة التي تمثل المتغير التابع الثاني في الدراسة الحاضرة، ويعرضها تفصيلاً المحور الثالث الأخير:

المحور الثالث: فاعلية الذات المبدعة: Creative Self-Efficacy

يُعنى هذا المحور بمتغير الدراسة التابع الثاني؛ وهو: فاعلية الذات المبدعة؛ من حيث: نشأتها، وتعريفها، ودورها كوسيط في عملية الإبداع، والعوامل المؤثرة فيها، وأخيرًا أبعادها؛ وصولاً إلى الأبعاد التي اعتمدت عليها الباحثتان في برنامج الدراسة المقترح. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

نشأة فاعلية الذات المبدعة:

انبثق مفهوم فاعلية الذات المبدعة من فاعلية الذات عند **Bandura** في نظريته المعرفية الاجتماعية؛ وتعني فاعلية الذات عنده – **(Bandura, 1999, p. 2)** – معتقدات الأفراد بشأن قدرتهم على تنظيم مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة. وتؤثر هذه المعتقدات في الطريقة التي يفكر بها الأفراد، ويشعرون، ويحفِّزون أنفسهم، ويسلكون.

ولم يختلف تعريف فاعلية الذات كثيرًا عند كل من: **Abbott (2010, p. 12)**، **Rip (2018, p.23)**، **Schunk & DiBenedetto (2020, p. 2)**؛ فعُرفت بأنها: قدرة الفرد على التعلم، أو تنفيذ إجراءات معينة؛ لتحقيق بعض الأهداف، وتتمحور فاعلية الذات حول المعتقدات التي يمتلكها الفرد عن نفسه، ومدى توقع النجاح، أو الفشل في الأداء.

ولا يعني تأثير فاعلية الذات في الأداء أن التوقع يعد المحدِّد الأوحد للسلوك؛ فالتوقع وحده لا يؤدي إلى الأداء المرغوب ما دام مفتقرًا إلى القدرات اللازمة له؛ فقد يرفض بعض الأشخاص أداء عمل ما – برغم يقينهم من النجاح في أدائه – لأنهم لا يملكون الدافع لأدائه؛ لذلك فالمهارات المناسبة، والدوافع الكافية، فضلاً عن توقعات الفاعلية؛ تعد جميعًا المحدد الرئيس لاختيار الأشخاص ألوان النشاط، ومقدار الجهد الذي سوف يبذلونه، والوقت الذي سيثابرون فيه عند مواجهة العقبات، ومدى قدرتهم

على الصمود في مواجهة المواقف الصعبة؛ فكلما زاد الإحساس بالفاعلية زاد الجهد، والمثابرة، والمرونة **(Bandura, 1977, p. 194, Pajares, 1996, p. 544)**.

ولا يقتصر تأثير فاعلية الذات على الأداء فحسب؛ بل تؤثر – أيضًا كما ذكر **Pajares (1996, p. 544 - 545)** – في خيارات الأفراد، وأنماط تفكيرهم، وردود أفعالهم؛ فقد يعتقد ذوو فاعلية الذات المنخفضة أن الأشياء أصعب مما هي عليه فعلا؛ وهو اعتقاد يعزز لديهم التوتر، والاكتئاب، ويجعل نظرتهم قاصرة دون الوصول إلى أفضل السبل لحل مشكلة ما. ومن ناحية أخرى توفر لهم فاعلية الذات المرتفعة الراحة النفسية عند أداء المهمات، وألوان النشاط الصعبة؛ ومن ثم تعد فاعلية الذات مؤشرًا على مستوى إنجاز الأفراد.

ووفقًا لنظرية **Bandura** المعرفية الاجتماعية؛ فإن التفكُّر الذاتي للفرد يعمل – كما ذكر كل من: **Pajares (1996, p. 544)**، **Sharma & George (2016, p. 37)** – كوسيط بين معرفته، وأفعاله، وهو قدرة بشرية فريدة، يقيِّم – من خلالها – الفرد تجاربه، وعمليات التفكير الخاصة به؛ بما في ذلك تصورات فاعلية الذات.

تعريف فاعلية الذات المبدعة:

عُني كثير من الباحثين بفاعلية الذات المبدعة. وقد بدأ استخدام هذا المفهوم في مجال الأعمال، ثم ذاع استخدامه في عديد من المجالات؛ وبخاصة التعليم.

وقد عبَّرت عنها **Phelan** بأنها: **الثقة المبدعة "Creative Confidence"**؛ حيث عرَّفتها – **(Phelan, 2001, p. 6)** – بأنها: اعتقاد الفرد في قدرته، أو قوته الذاتية المبدعة على إحداث التغييرات، والتحسينات، والابتكارات المرغوبة.

وعرَّفها **Abbott (2010, p. 2)** بأنها: اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهمات المحددة المطلوبة؛ لإنتاج حلول جديدة، أو أصيلة، أو مناسبة.

وفرَّق كل من: **Beghetto & Karwowski (2017, p. 3)** بين **فاعلية الذات المبدعة** (Creative Self-Efficacy)؛ أي: الثقة في أداء مهمة ما بشكل مبدع في سياق محدد، وعلى مستوى معين، و**ما وراء التعرف المبدع** (Creative Metacognition)؛ أي: المعتقدات القائمة على الدمج بين معرفة الذات المبدعة، ومعرفة السياق، و**مفهوم الذات المبدعة** (Creative self-concept)؛ أي: المعتقدات العامة بشأن قدرات الفرد المبدعة.

وعرَّفها **علاء الدين السعيد النجار، وآخرون (2020م، ص. 558 – 559)** بأنها: السلوك الذي يبديه الفرد عند تحفيزه لعمل ما؛ معتمدًا على معتقداته في قدرته على التفكير بشكل غير تقليدي، وتتمثل في اعتقاده بأن لديه ما يكفي من قدرات؛ لحل المشكلات بطريقة مبدِعة، وأنه قادر على إيجاد طرائق جديدة؛ لتطوير فِكَره، ومدى ثقته في إنجازه المهمات بطريقة غير مألوفة، تجعله يمتاز عن غيره من الأفراد، وأيضًا امتلاكه موهبة، وقدرات تجعل جهوده المبدعة ممكنة.

وعرَّفتها **سالي نبيل عطا (2021م، ص. 207)** بأنها: معتقدات الفرد في قدرته على تفعيل مهارات تفكيره المبدع؛ كالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتفصيلات، وتقييمه لذاته؛ من خلال تقييم إمكاناته المبدعة؛ للوصول إلى فِكَر، ومنتوجات مبدعة قيِّمة، وجديدة.

وعرَّفها كل من: **Nwanzu & Babalola (2022, p. 36)** بأنها: قدرة الفرد على إنجاز مهمة معينة، وتعني – ضمنًا – الحكم الذاتي على قدرة الفرد على الانخراط في ألوان النشاط المبدع، كما تتعلق باعتقاد الفرد في قدرته أو إمكاناته، وهي محرك للمغامرة، وأساس للأداء المبدع.

وباستقراء التعريفات السابقة يُلاحَظ أن فاعلية الذات المبدعة تعتمد على معتقدات الفرد، وتوقعاته، وحكمه الذاتي؛ بشأن قدرته على الإنجاز، أو أداء مهمة معينة، أو إحداث تغيير مرغوب فيه؛ بحيث يتسم أداؤه بالإبداع.

فاعلية الذات المبدعة؛ بوصفها وسيطًا في عملية الإبداع:

تؤدي فاعلية الذات المبدعة دور الوسيط في عملية الإبداع؛ فامتلاك الفرد قدرات الإبداع غير كافٍ وحده للأداء المبدع؛ وإنما لا بد من حلقة الوصل التي تحوّل هذه القدرات إلى أداء، أو سلوك ظاهر، وهذه الحلقة هي فاعلية الذات المبدعة.

وقد ذكر كل من: **Tierney & Farmer (2011, p. 277)** أن الزيادة في فاعلية الذات المبدعة تتوافق مع الزيادة في الأداء المبدع أيضًا.

وذكر **Huang, et al (2019, p. 61)** أن فاعلية الذات المبدعة تنبيء بالأداء المبدع.

وقد لا يتمكن بعض الأفراد المبدعين من تحويل الإبداع – بشكل مباشر كما ذكر **Chen, et al (2022, p. 3)**– إلى سلوكيات مبدعة؛ حيث تؤدي فاعلية الذات المبدعة دورًا وسيطًا بين الإبداع، والسلوك المبدع؛ فالأفراد ذوو فاعلية الذات المبدعة المرتفعة واثقون من قدرتهم على إيجاد الفِكَر المبدعة، وتنفيذها، والمشاركة في ألوان النشاط المبدع؛ ومن ثم يبذلون قصارى جهدهم للتعامل مع التعقيد، والمخاطر؛ ومن ثم يُظهرون مزيدًا من السلوك المبدع.

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات المبدعة:

تتأثر فاعلية الذات المبدعة بعدد من العوامل؛ منها: المعلم، وبيئة الصف، ومهمات التعلم، والأقران؛ وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

المعلم:

ذكر كل من: **Ashton & Webb (1986)** – كما أورد **Schunk (1995, p. 298)** – أن فاعلية الذات يجب أن تؤثر في مناشط المعلمين، وجهودهم، ومثابرتهم؛ فالمعلمون ذوو فاعلية الذات المنخفضة قد يتجنبون التخطيط لألوان النشاط التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم، وقد لا يستمرون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد يبذلون قليلاً من الجهد للبحث عن مصادر التعلم، وقد لا يعيدون تدريس المحتوى بطرائق قد يفهمها الطلاب بشكل أفضل.

وعلى النقيض فالمعلمون ذوو فاعلية الذات المرتفعة يجب أن يكونوا – كما ذكر كل من: **Schunk & DiBenedetto (2016, p. 38)** – أكثر استعدادًا لتطوير ألوان النشاط التي تمثل تحديًا لطلابهم، ومساعدة هؤلاء الطلاب في النجاح، والمثابرة مع ذوي صعوبات التعلم منهم.

وأشار **Cayirdag (2017, p. 1960, 1970)** إلى أثر المعلمين في تعزيز إمكانات طلابهم المبدعة؛ من خلال إبداعهم – أي: المعلمون – الشخصي، وممارساتهم التعليمية، ومناخ الصف؛ أي: بما يفعله المعلمون داخل الصف؛ لدعم الإبداع؛ ومن ثم يجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون المتوقَّع منهم تنمية الإبداع لدى طلابهم؛ بإحساس قوي بفاعلية الذات المبدعة، وتحمل المسئولية؛ لتحسين قدرتهم الشخصية على التدريس إبداعيًّا، ومن ثم تعزيز إبداع الطلاب.

بيئة الصف، ومهمات التعلم:

يمكن للمعلمين – كما ذكرت **Rip (2018, p. 27)** – تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب بشكل أفضل؛ من خلال إعداد بيئات تعلم آمنة وإيجابية ومشجعة على الإبداع؛ مما يسمح لهم بالنمو، ويوفر لهم خبرات التعلم للإتقان، والتغذية الراجعة الثرية بشأن أدائهم.

وذكرت **Messina (2021, p. 20)** أن مهمات الإبداع تؤثر– بشكل إيجابي – في فاعلية الطلاب الذاتية، وفي شعورهم بثقة أكبر داخل الصف؛ لذلك يجب على المعلمين اختيار المهمات التي تسمح للطلاب بالتعبير عن إبداعهم، والحد من تلك التي تجبرهم على التفكير، وحل المشكلات بطرائق معينة؛ فمثل هذه المهمات لا تعد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، ولا تمكِّنهم من مهاراته.

الأقران:

قد يؤثر الأقران – بوصفهم محيطًا اجتماعيًّا مباشرًا كما ذكر **Choi (2004, p. 190)** – في أداء الأفراد المبدع؛ فيعكس مناخ المجموعة تصورات أعضائها عنها، وعن أقرانهم فيها.

ويميل الطلاب داخل مجموعات التعلم إلى أن يكونوا متشابهين إلى حد كبير– كما ذكر كل من: **Schunk & DiBenedetto (2016, p. 42)** – في الاهتمامات والسلوكيات، وتساعد هذه المجموعات في تحديد فرص الطلاب للتفاعل، وملاحظة تفاعلات الآخرين، وتنفيذ ألوان النشاط المختلفة، وبمرور الوقت يصير أعضاء المجموعة أكثر تشابهًا في فاعلية ذواتهم الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن الطالب المعلم إذا امتلك فاعلية ذات مبدعة مرتفعة، صار قادرًا على المثابرة في التعامل مع تلاميذه، وما يواجههم من مشكلات، وصعوبات تعلم، فضلاً عما يوفره من بيئة تعلم آمنة، ومهمات تعلم تشجع

الإبداع، وتنميه لدى تلاميذه، وتُشعِر ذوي صعوبات التعلم منهم بالأمان، وعدم الرهبة، والخجل من وجودهم مع أقرانهم العاديين داخل الصف.

ويشكل الأقران – أيضًا – عاملاً مهمًّا في دعم فاعلية الذات المبدعة؛ فمشاركة الطالب المعلم أقرانه في البحث عن حلول مبدعة لما يواجهه من مشكلات يستثير طاقات الإبداع لدى كل منهم؛ ومن ثم تنمو فاعلية ذواتهم المبدعة.

أبعاد فاعلية الذات المبدعة:

يسلط هذا الجزء الضوء على ما قدمه كل من: **Phelan (2001)**، و**Abbott (2010)**؛ بشأن فاعلية الذات المبدعة؛ تمهيدًا لتحديد أبعادها في الدراسة الحاضرة.

نموذج الكفاية المبدعة Creative Competence Model:

قدمت **Phelan** نموذجًا **للكفاية المبدعة**، تضمَّن أربعة مكونات؛ هي: **الثقة المبدعة**[4]، و**الأداء المبدع** الذي يتضمن وصفًا لتفضيلات الأسلوب المبدع، و**قيادة الذات المبدعة**، و**الثقافة المؤسسية المبدعة**، وذكرت – **(Phelan, 2001, p. 8)**– أن هذا النموذج يدعم النظرية القائلة بأنه: كلما زاد انخراط الشخص في قيادة الذات المبدعة في مكان العمل، زادت ثقته المبدعة؛ ومن ثم فالشخص الذي يتمتع بمستوى أعلى من الثقة المبدعة يكون أكثر استعدادًا للانخراط في السلوكيات المبدعة، والمثابرة في تنفيذ الفِكَر المبدعة بنجاح؛ لتحقيق مستوى أعلى من الأداء المبدع.

وقد عرَّفت **Phelan (2001, p. 6 - 8)** المصطلحات الرئيسة في نموذجها المقترح؛ كما يأتي:

---

[4] سبقت الإشارة إلى أن **Phelan** قد استخدمت هذا المصطلح؛ للدلالة على "فاعلية الذات المبدعة"، وسبق عرض تعريفه في موضعه من هذا المحور.

الكفاية المبدعة Creative Competence:

يُقصد بها: التطبيق الواثق، والهادف، والمتقن للمعرفة والمهارات والطاقة؛ لتحقيق النتائج المرجوة. ويتضمن هذا التعريف القدرة على تحقيق نتائج ناجحة، والتعلم من عملية الإبداع؛ لتحسين الأداء المبدع في المستقبل، ويشير هذا التعريف إلى قدرة الفرد على الإبداع، أو قدرته على التأثير عمدًا في النتائج المرغوبة بوعي كامل، وقوة شخصية.

الأداء المبدع Creative Performance:

وهو مصطلح متكامل يشمل كلاً من: السلوك المبدع، والنتائج المبدعة؛ من حيث: الانخراط في تنفيذ المهمة المبدعة، وتطوير المعرفة والفِكَر المبدعة، والتطبيق الناجح للفِكَر المبدعة؛ حتى اكتمالها.

تفضيلات الأسلوب المبدع Creative Style Preference:

ويُقصد بها: أسلوب الإبداع الثابت نسبيًّا، ويشير إلى تفضيل الأسلوب المعرفي؛ وليس المستوى المعرفي ولا السلوك الفعلي، ويقاس؛ من حيث تفضيل الفرد ما يأتي:

1. إنتاج عدد كاف من الفِكَر؛ لتلبية حاجة ما.
2. الفاعلية، والتنظيم، والتفصيل.
3. التوافق مع قواعد المجموعة، ومعاييرها.

قيادة الذات المبدعة Creative-Self Leadership:

وهي عملية قيادة داخلية تأملية هادفة؛ لتوجيه الفِكَر، والمقاصد البناءة بعناية نحو إحداث التغيير، والتحسين، والإبداع المرغوب فيه. وتتضمن ثلاث استراتيجيات ذهنية؛ هي:

1. إعادة البناء المعرفي للاتجاهات، والافتراضات، والمعتقدات، وعادات التفكير المحدودة؛ لتتماشى مع المعلومات الحاضرة والواقعية، والنتائج المرجوة.

2. التصور الذهني المبدع؛ من حيث تصور السلوكيات، والنتائج الناجحة المبدعة.
3. حديث النفس المبدع الذي يتضمن الحوار الداخلي، وردود الفعل الذاتية التي تعزز قدرة الفرد على تحقيق النتيجة المرجوة.

الثقافة المؤسسية المبدعة Organizational Creative Culture:

ويُقصد بها: النظام الضمني للقيم، والمعتقدات، والافتراضات، والقواعد المشتركة التي تكمن وراء الهوية المبدعة للمؤسسة، وتوجه الإبداع في التفكير، والسلوك، والنتائج. ويتكون من ثلاثة متغيرات؛ هي:

1. التغذية الراجعة البناءة، وتشجيع الأداء المبدع.
2. ممارسات القيادة المبدعة الفائقة للمشرف.
3. درجة التدريب المقدم في فنيات قيادة الذات المبدعة المقدَّمة داخل المؤسسة، أو خارجها.

بُعدا فاعلية الذات المبدعة عند Abbott:

حدد **Abbott** بعدين رئيسين لفاعلية الذات المبدعة؛ هما:

1) فاعلية الذات في التفكير المبدع Creative Thinking Self-Efficacy:

ويمثل فاعلية الحالة الذهنية الداخلية؛ كالتعبير عن الإبداع؛ من خلال مهارات التفكير المبدع الممثلة في الطلاقة، والمرونة، والتفصيلات، والأصالة؛ والتي تمكِّن الفرد من إنتاج الفِكَر الجديدة، والمناسبة.

2) فاعلية الذات في الأداء المبدع Creative Performance Self-Efficacy:

ويمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية؛ كالتعبير عن الإبداع؛ من خلال أنظمة الفرد: الداخلية، والخارجية التي تتفاعل مع بعضها في أثناء الأداء المبدع؛ كالدوافع، والشخصية، والسياق الاجتماعي، وغيرها **(Abbott, 2010, p. 52)**، **(وضحاء بنت بعيجان المطيري، 2018م، ص. 34)**.

ويعني ذلك أن فاعلية الذات المبدعة تتضمن كلاً من: القدرة (العملية)، والمنتوج؛ فالعملية يمثلها (التفكير المبدع)، أما المنتوج فيمثله (الأداء المبدع).

وفي ضوء ما سبق ذكره عند كل من: Phelan (2001)، وAbbott (2010)؛ **حددت الباحثتان أبعاد فاعلية الذات المبدعة؛ وفقًا لمجال الدراسة الحاضرة، وهدفها، وقد تمثلت في أربعة أبعاد كما يأتي:**

- **التفكير المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؛** ويتضمن: (الطلاقة – المرونة – العناية بالتفصيلات – الأصالة).
- **الأداء المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؛** ويتضمن: (الاستعداد للإبداع – التأثير "التواصل المبدع داخل الفريق" – المحافظة على الشخصية المبدعة).
- **الثقة في القدرة على الأداء المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **التأمل في الأداء المبدع (قيادة الذات المبدعة) في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.**

وتتضح العلاقة بين متغيري الدراسة التابعَيْن في أن الطلاب المعلمين – في أثناء إجرائهم بحوث الفعل التشاركية؛ لعلاج المشكلات التي تواجههم مع تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة في مواقف تعليم اللغة العربية – لا بد من أن تظهر أبعاد فاعلية ذواتهم المبدعة جميعها فيما يقدمونه من حلول لهذه المشكلات.

فيظهر **التفكير المبدع** – بمكوناته: الطلاقة، والمرونة، والعناية بالتفصيلات، والأصالة – في الوسائل، والأساليب المستخدمة في تحديد المشكلة، وجمع البيانات، وكذلك التصورات، والحلول المقدَّمة، وطرائق توزيع الأدوار داخل الفريق، وفي عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

أما **الأداء المبدع**؛ فتظهر أبعاده؛ من الاستعداد للإبداع، والتواصل المبدع داخل الفريق، والمحافظة على الشخصية المبدعة، وكذلك الحال بالنسبة **للثقة في القدرة على الأداء المبدع**، وأخيرًا **التأمل في الأداء المبدع** (قيادة الذات المبدعة)؛ حيث تتضح هذه الأبعاد جميعًا في التزام الخطة الزمنية المحددة للتطبيق، والابتعاد عن الفِكَر السلبية التي تعوق قدرتهم على الإبداع في التطبيق، والبحث عن الفرص في التحديات التي تواجههم في أثناء التطبيق، وتقديم تغذية راجعة بنَّاءة؛ بشأن ما أنجزوه، والمراقبة المستمرة لمدى التقدم الذي حققوه في البحث.

وبعد عرض إطار الدراسة النظري؛ يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني الممثل في الإجراءات المتبعة؛ للتحقق من أثر المتغير المستقل في تنمية المتغيرين التابعين.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج التدريبي المقترح، والأدوات، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من **(95)** طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة – تعليم أساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ وهم مَن رحَّبوا بالمشاركة في البرنامج التدريبي، والتزموا حضور لقاءاته، والتطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- **نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج:**

هدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية قدرة الطالب معلم اللغة العربية على:

- صوغ تعريف لبحوث الفعل.
- تحديد أهداف بحوث الفعل.
- استنتاج أهمية إجراء بحوث الفعل.
- استنتاج خصائص بحوث الفعل.
- التمييز بين أنواع بحوث الفعل.
- المقارنة بين بحوث الفعل، والبحوث الأساسية.
- توضيح خطوات بحوث الفعل.

- التعاون مع أقرانه في تحديد بعض مشكلات تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- التعاون مع أقرانه في تدوين كل ما يتعلق بمشكلة التلميذ في السجل القصصي.
- التعاون مع أقرانه في تصميم أداة من أدوات جمع البيانات.
- التعاون مع أقرانه في جمع بيانات عن إحدى مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلم اللغة العربية.
- التعاون مع أقرانه في وضع تصور لخطة العمل.
- التعاون مع أقرانه في تقديم حلول مبدعة لمشكلات تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- التواصل مع أقرانه داخل الفريق بفاعلية.
- المحافظة على شخصيته المبدعة داخل الفريق.
- الاشتراك مع أقرانه في عرض نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.
- التعاون مع أقرانه في كتابة تقرير لبحث الفعل؛ مراعيًا خطوات كتابته.
- تدوين تأملاته – بشأن أدائه – في صحيفة التفكر الذاتي.
- التعاون مع أقرانه في تدوين تأملاتهم في صحيفة التفكر التشاركي.

➢ **محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: بحوث الفعل، وأبعاد فاعلية الذات المبدعة؛ أعدت الباحثتان محتوى البرنامج؛ لتدريب مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

(1) دليل المتدرب[5]:

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، والهدف العام من البرنامج التدريبي، والفئة المستهدفة من التدريب، ونواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، وبعض الإرشادات المفيدة في أثناء التدريب، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، ثم فاعليات كل يوم من أيام التدريب؛ بحيث تشمل: (نواتج التعلم المستهدفة، وأوراق العمل، والمحتوى التدريبي)، وخُتِم الدليل ببعض المصادر الإثرائية؛ لمزيد من التفصيلات بشأن كل موضوع من موضوعات التدريب، كما زُوِّد المتدربون – مجموعة الدراسة – بنسخ إلكترونية لبعض الكتب الخاصة بصعوبات تعلم اللغة، وقد وُضعت لهم على الفصل الافتراضي الخاص بالمقرر على منصة (Microsoft Teams)[6] المعتمَدة للتدريس عن بُعد من قِبل الجامعة.

(2) دليل المدرب[7]:

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، والهدف العام من البرنامج التدريبي، والفئة المستهدفة من التدريب، ونواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، وبعض الإرشادات المفيدة في أثناء التدريب، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، ثم فاعليات كل يوم من أيام التدريب؛ بحيث تشمل: (نواتج التعلم المستهدفة، وألوان النشاط وإجراءات تنفيذها؛ شاملة: "رقم النشاط، وعنوانه، ونوعه، وإجراءات تنفيذه").

---

[5] ملحق رقم (1): دليل المتدرب إلى إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديه في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

[6] رابط الفصل الافتراضي الخاص بالمقرر على منصة (Microsoft Teams):
https://teams.microsoft.com/l/team/19%3a9n_lBgBXFf_yZXjwZ8TWpudEldgqs2tgzktb9r14BfE1%40thread.tacv2/conversations?groupId=0bb1f6ed-4c7b-4fc8-a384-7a595b410342&tenantId=eaf624c8-a0c4-4195-87d2-443e5d7516cd

[7] ملحق رقم (2): دليل المدرب إلى تدريب الطلاب المعلمين؛ على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: المناقشة، وقدح الذهن، وجدول التعلم (K.W.L)، و"فكِّر– زاوِج – شارِك"، والمهمات التعاونية المجزأة "JIGSAW"، والخرائط الذهنية.

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بما يتناسب مع محتوى البرنامج، وتمثلت في كونها جماعية؛ اتساقًا مع هدف الدراسة الممثل في تنمية قدرة مجموعة الدراسة على إجراء بحوث الفعل التشاركية، كما تضمنت ألوان نشاط ممتدة في نهاية كل يوم تدريبي.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

1. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل، ومقياس فاعلية الذات المبدعة؛ لتحديد مستوى الطلاب المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.
2. **التقويم المرحلي:** الذي تَمثَّل في ألوان النشاط المتعددة؛ سواء أكانت في أثناء التدريب، أم ممتدة لتطبيق ما تدربوا عليه من مراحل إجراء بحوث الفعل التشاركية على حدة؛ متضمنة فاعلية الذات المبدعة لدى مجموعة الدراسة، والمناقشات التي كانت تدور بينهم وبين المدرب في أثناء جلسات البرنامج؛ من خلال أوراق العمل الموزَّعة عليهم.
3. **التقويم الختامي:** الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل لقاء من اللقاءات، كما تمثل في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة؛ لتحديد أثر البرنامج المقترح في تنمية متغيري الدراسة التابعَيْن.

➢ الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

تضمَّن البرنامج التدريبي **(ثمانية)** لقاءات، يوضحها الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1): الجدول الزمني للبرنامج التدريبي:

اليوم	المحتوى التدريبي	الزمن
الأول	• التعارف. • التوقعات. • توزيع المهمات، والأدوار. • قواعد جلسات التدريب.	ساعة.
	• التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، ومقياسها.	ساعة.
الثاني	• تعريف بحوث الفعل. • أهداف بحوث الفعل، وأهميتها. • خصائص بحوث الفعل. • أنواع بحوث الفعل. • مقارنة بين بحوث الفعل، والبحوث الأساسية.	ساعتان.
الثالث	خطوات بحوث الفعل.	ساعتان.
الرابع	تابع: خطوات بحوث الفعل.	ساعتان.
الخامس	متابعة تنفيذ الطلاب بحوث الفعل التشاركية.	ساعتان.
السادس	متابعة تنفيذ الطلاب بحوث الفعل التشاركية.	ساعتان.
السابع	متابعة تنفيذ الطلاب بحوث الفعل التشاركية.	ساعتان.
الثامن	التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها.	ساعة.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

(ج-1) اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل[8]:

استهدف هذا الاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل لدى مجموعة الدراسة، وقد تضمن- في صورته المبدئية - (سبعة) أسئلة رئيسة، تنوعت ما بين: الإكمال (في الأسئلة "1 : 6")، والصواب والخطأ (في السؤال السابع)، وقد شمل هذا السؤال "عشرة" أسئلة فرعية؛ وبذلك يكون إجمالي عدد الأسئلة (16) سؤالاً. ويوضح الجدول رقم (2) مواصفات الاختبار:

جدول رقم (2): مواصفات اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل:

م	محتوى السؤال	الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
.1	تعريف بحوث الفعل.	1	1	% 6.25
.2	أهمية بحوث الفعل.	2 + 7 (و) + 7 (ح)	3	% 18.75
.3	خصائص بحوث الفعل.	3 + 7 (د) + 7 (هـ) + 7 (ز) + 7 (ط) + 7 (ي)	6	% 37.5
.4	مقارنة بين بحث الفعل، والبحث العلمي (الأساسي، أو التطبيقي).	4 + 7 (ب) + 7 (ج)	3	% 18.75
.5	أنواع بحوث الفعل.	5	1	% 6.25
.6	خطوات بحوث الفعل.	6	1	% 6.25
.7	نشأة بحوث الفعل.	7 (أ)	1	% 6.25
	الإجمالي		**16 سؤالاً**	**% 100**

[8] ملحق رقم (3): اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل لطلاب الفرقة الرابعة (تعليم أساسي- شعبة اللغة العربية).

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على (30) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة – تعليم أساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (من غير مجموعة الدراسة)، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار مجموعة الدراسة.
- **زمن الاختبار:** حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (**35** دقيقة).
- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على:
  - **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية في مجال بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية؛ ومن ثم جاءت الأسئلة ممثلة ما ورد في هذه الكتابات.
  - **صدق المحكمين:** عُرض الاختبار على بعض المحكمين[(9)] في مجال المناهج وطرائق التدريس (وبخاصة تدريس اللغة العربية)؛ لإبداء الرأي فيه، وقد أجمعوا على مناسبته ما وُضع لقياسه، وشموله كل ما يتعلق بقياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل.
- **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (**0.8**)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة **عالية** من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.3)، و(0.8)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي

---

(9) ملحق رقم (4): أسماء السادة المحكمين على أداتي الدراسة: الاختبار، والمقياس.

انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس جوانب نظرية مهمة متعلقة ببحوث الفعل؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار- في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.

- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.833)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(ج-2) مقياس فاعلية الذات المبدعة[10]:

استهدف هذا المقياس قياس فاعلية الذات المبدعة لدى مجموعة الدراسة، وقد شمل – فى صورته الأولية – (خمسًا وأربعين) عبارة موزعة على (أربعة) أبعاد، حُددت من خلال الاطلاع على ما قدمه كل من: **Phelan (2001)**، و**Abbott (2010)**؛ بشأن أبعاد فاعلية الذات المبدعة.

واطلعت الباحثتان – أيضًا – على بعض الدراسات العربية التي قدَّمت نسخًا معرَّبة من مقياس **Abbott (2010)**؛ مثل دراسات كل من: **وضحاء بنت بعيجان المطيري (2018م)، وعادل عبد الفتاح الهجين، وعماد الدين السكري (2019م)، وكوثر قطب أبو قورة (2019م)، وبسام أحمد جباعتة (2020م)**؛ ولكنهما آثرتا إعداد المقياس؛ بما يتناسب مع مجال الدراسة الحاضرة، وهدفها؛ حيث رُبطت عباراته ببحوث الفعل، ومراحل إجرائها، ومواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة. واعتمدت الباحثتان – في إعداده – على التقدير الخماسي. وقد تمثلت أبعاد المقياس فيما يأتي:

---

[10] ملحق رقم (5): مقياس فاعلية الذات المبدعة لطلاب الفرقة الرابعة (تعليم أساسي – شعبة اللغة العربية).

- **التفكير المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؛** ويتضمن: (الطلاقة – المرونة – العناية بالتفصيلات – الأصالة).
- **الأداء المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؛** ويتضمن: (الاستعداد للإبداع – التأثير "التواصل المبدع داخل الفريق" – المحافظة على الشخصية المبدعة).
- **الثقة في القدرة على الأداء المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **التأمل في الأداء المبدع (قيادة الذات المبدعة) في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.**

ضبط المقياس:

طُبِّق المقياس استطلاعيًّا على (30) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة – تعليم أساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (من غير مجموعة الدراسة)، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات المقياس مجموعة الدراسة.
- **زمن المقياس:** حُسب زمن المقياس؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن المقياس (**15** دقيقة).
- **صدق المقياس:**

حُسب صدق المقياس؛ اعتمادًا على:

- **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية في مجال فاعلية الذات المبدعة؛ لتحديد أبعاد المقياس، ثم صيغت العبارات؛ بما يتسق مع هدف الدراسة.

- **صدق المحكمين:** عُرض المقياس – فى صورته الأولية – على بعض المحكمين[11] في مجالات: المناهج وطرائق التدريس (وبخاصة تدريس اللغة العربية)، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي؛ الذين أبدوا بعض الملحوظات الممثلة في:
  - استبدال المصطلح العلمي "ذوي الاحتياجات الخاصة" بمصطلح "ذوي الهمم".
  - تعديل عنوانات الأبعاد؛ لتتضمن **(في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة)**؛ بدلاً من تكرارها في عبارات المقياس؛ ومن ثم تصير العبارات مختصرة.
  - إعادة صوغ بعض العبارات[12]؛ لتصير معبرة عن البعد الذي تنتمي إليه، وقد روعيت هذه الملحوظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

➢ **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات **(0.865)**، ويلاحَظ أن المقياس على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية؛ حيث شمل (45) عبارة؛ موزعة على أربعة أبعاد رئيسة. ويوضح الجدول رقم (3) مواصفات المقياس فى صورته النهائية:

---

[11] ملحق رقم (4): أسماء السادة المحكمين على أداتي الدراسة: الاختبار، والمقياس.

[12] لمزيد من التفصيل؛ يراجَع ملحق رقم (6): ملحوظات السادة المحكمين بشأن مقياس فاعلية الذات المبدعة.

جدول رقم (3): مواصفات مقياس فاعلية الذات المبدعة:

م	البُعد الرئيس	الأبعاد الفرعية	العبارات	عدد العبارات
.1	التفكير المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.	الطلاقة.	2 + 1	2
		المرونة.	4 + 3	2
		العناية بالتفصيلات.	9 : 5	5
		الأصالة.	12 : 10	3
الإجمالي		**(4) أبعاد فرعية.**	**(12 : 1)**	**(12) عبارة.**
.2	الأداء المبدِع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.	الاستعداد للإبداع.	16 : 13	4
		التأثير "التواصل المبدع داخل الفريق".	28 : 17	12
		المحافظة على الشخصية المبدعة.	32 : 29	4
الإجمالي		**(3) أبعاد فرعية.**	**(32 : 13)**	**(20) عبارة.**
.3	الثقة في القدرة على الأداء المبدع في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.	--	**36 : 33**	**(4) عبارات.**
.4	التأمل في الأداء المبدع (قيادة الذات المبدعة) في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.	--	**45 : 37**	**(9) عبارات.**
الإجمالي	**(4) أبعاد رئيسة.**	**(7) أبعاد فرعية.**		**(45) عبارة.**

(ج-3) السجل القصصي لوصف الحالات[13]:

استهدف هذا السجل وصف حالات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تكوَّن من صفحة غلاف، تتضمن اسم التلميذ، وأسماء فريق العمل، وفي الصفحة التالية بيانات أكثر تفصيلاً عن التلميذ: (اسمه، مدرسته، فصله، مشكلته)، ثم وصف المشكلة، وكيفية تعامل فريق العمل معها.

(ج-4) صحيفة التفكر الذاتي[14]:

استهدفت هذه الصحيفة إتاحة الفرص للطلاب المعلمين – كل على حدة – للتعبير عن تأملاتهم الذاتية؛ وفقًا لكل مرحلة من مراحل البحث. وقد جاءت الصحيفة في قسمين؛ الأول: **مغلق**، يتضمن بعض العبارات التي تمثل أداء الطالب في كل مرحلة من مراحل بحث الفعل، كما تقيس – في الوقت ذاته – فاعلية الذات المبدعة؛ مما يضمن الاتساق بين المتغيرين، والمطلوب إلى الطالب وضع علامة (✓) أمام الدرجة التي تعبر عن درجة موافقته عليها.

والقسم الآخر: **مفتوح**، يتضمن الإيجابيات، والسلبيات التي تعرض لها في أثناء إجرائه البحث؛ بحيث يدوِّن فيها – بحريَّة مطلقة – ما استفاده من هذه الخبرة، والمهارات التي نمت لديه، ومدى الفائدة من المناقشات الجماعية في أثناء التدريب، والدعم الذي قدَّمه له المدرب، أو أقرانه في الفريق، وغيرها من الأمور.

وجاء تصميمها كما يأتي:

- صفحة غلاف: تتضمن اسم الطالب المعلم.
- مقدمة عن الهدف من الصحيفة، وقسميها، وما يتضمنه كل قسم.

---

[13] ملحق رقم (7): السجل القصصي لوصف الحالات.

[14] ملحق رقم (8): صحيفة التفكر الذاتي.

- العبارات الخاصة بكل مرحلة من مراحل بحوث الفعل؛ اعتمادًا على التقدير الخماسي الذي يعبر عن درجة الموافقة.
- الإيجابيات، والسلبيات، والمقترحات الخاصة بكل مرحلة من مراحل إجراء بحث الفعل المكلَّف إياه.

(ج-5) صحيفة التفكر التشاركي[15]:

استهدفت هذه الصحيفة إتاحة الفرص للطلاب المعلمين للتعبير عن تأملاتهم التشاركية؛ وفقًا لكل مرحلة من مراحل البحث؛ من حيث الإيجابيات، والسلبيات التي تعرضوا لها في أثناء إجرائهم البحث؛ بحيث يدوِّنون فيها – تشاركيًّا، وبحريَّة مطلقة- ما اكتسبوه من خبرات، ومهارات، ومدى الفائدة من المناقشات الجماعية في أثناء التدريب، والدعم الذي قدَّمه لهم المدرب، أو بعضهم داخل الفريق، أو أقرانهم في الفرق الأخرى، وغيرها من الأمور.

وجاء تصميمها كما يأتي:

- صفحة غلاف: تتضمن أسماء فريق العمل (بحث الفعل).
- اسم مدرسة التدريب الميداني.
- مقدمة عن الهدف من الصحيفة، وما تتضمنه.
- الإيجابيات، والسلبيات، والمقترحات الخاصة بكل مرحلة من مراحل إجراء بحث الفعل المكلفين إياه.

(ج-6) المقياس المتدرج لتقييم بحوث الفعل التشاركية[16]:

استهدف هذا المقياس تقييم بحوث الفعل التشاركية المقدمة من الطلاب المعلمين – مجموعة الدراسة – وقد تضمَّن عناصر تقرير بحث الفعل؛ وهي: تحديد

---

[15] ملحق رقم (9): صحيفة التفكر التشاركي.

[16] ملحق (10): المقياس المتدرج لتقييم بحوث الفعل التشاركية.

المشكلة، وصوغ الأسئلة، وأدوات جمع البيانات عن المشكلة، وخطة العمل؛ لحل المشكلة، والنتائج، والتوصيات، والمقترحات، وأخيرًا المراجع.

وقد وُضع أمام كل عنصر ما يمثله من عبارات، روعي – في صوغها – أن تكون معبرة عن التفكير المبدع؛ من حيث: الطلاقة، والمرونة، والعناية بالتفصيلات، والأصالة، وحُدِّدت درجة الأداء؛ وفقًا للتقدير الرباعي (ممتاز– جيد جدًا – جيد – مقبول).

(د) التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

(د–1) التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل:

طُبق الاختبار قبليًّا في يوم الثلاثاء الموافق 1 من مارس 2022م؛ على (95) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

(د–2) التطبيق القبلي لمقياس فاعلية الذات المبدعة:

طُبق المقياس قبليًّا في يوم الثلاثاء الموافق الأول من مارس 2022م؛ على (95) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الثلاثاء الموافق الثامن من مارس 2022م؛ بتنفيذ جلسات البرنامج، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق الثاني عشر من أبريل 2022م.

وكان التدريب في هذه الفترة وجهًا لوجه؛ من خلال ربط البرنامج المقترح بمقرر **طرائق تدريس الفئات الخاصة، والتطبيق في التدريب الميداني** على الحالات المستهدفة.

ولأن الفترة من السابع عشر من أبريل 2022م إلى الحادي والعشرين من أبريل 2022م كانت خاصة بالتدريب الميداني المتصل داخل المدارس؛ فقد خُصِّصت الفترة من التاسع عشر من أبريل 2022م إلى الخامس والعشرين من أبريل 2022م؛ للإجابة عن استفسارات الطلاب بشأن التطبيق، وكيفية كتابة التقارير الخاصة بهم، وغيرها من الأمور، وكان التواصل – في هذه الفترة – عن بُعد؛ من خلال الفصل الافتراضي الخاص بالمقرر على منصة (Microsoft Teams).

ثالثًا: التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

أ) التطبيق البعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل:

طُبِّق الاختبار بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم الثلاثاء الموافق السادس والعشرين من أبريل 2022م؛ على (**95**) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

ب) التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات المبدعة:

طُبِّق المقياس بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم الثلاثاء الموافق السادس والعشرين من أبريل 2022م؛ على (**95**) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، واتُّبعت الإجراءات

نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما صورة البرنامج المقترح؛ لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث: **نواتج التعلم المستهدفة منه، ومحتواه** الممثل في: **دليل المتدرب، ودليل المدرب**، وقد حُدِّدت – أيضًا – **استراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المستخدَمة، وأساليب التقويم المتبعة فيه، والجدول الزمني المحدد لتنفيذه.**

**** وللإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تدريب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي على إجراء بحوث الفعل التشاركية في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

فقد تمثلت الإجابة عنه في بيان أثر البرنامج؛ نظريًّا، وتطبيقيًّا.

(أ) أثر البرنامج في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لإجراء بحوث الفعل: (الأثر النظري):

كان لا بد من التحقق من الفرضين الآتيين:

1) **لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل.**
2) **للبرنامج التدريبي المقترح تأثير في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لإجراء بحوث الفعل التشاركية.**

وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثتان اختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل– قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	**95**	2.1158	3.69261	94	**67.765**	0.05	**6.95**
البعدي		48.6947	6.03196			دال	كبير
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.982).**							

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(67.765)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.982)** عند درجة حرية **(94)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لإجراء بحوث الفعل التشاركية.

وبذلك يُرفض الفرض الأول الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبحوث الفعل؛ لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الدراسة.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (4) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير[17]؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لإجراء بحوث الفعل التشاركية؛ بحجم تأثير كبير جدا، بلغ **(6.95)** بالنسبة لاختبار الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي للاختبار، ويؤكد صحة الفرض الثاني.

(ب) أثر البرنامج في تمكين مجموعة الدراسة من إجراء بحوث الفعل التشاركية: (الأثر التطبيقي):

ويتمثل ذلك في بحوث الفعل التشاركية التي أجراها الطلاب المعلمون – مجموعة الدراسة – بعد مرورهم بخبرة التدريب. ومن خلال ما ذكروه في السجلات القصصية، وتقارير بحوث الفعل التشاركية التي قُيِّمت في ضوء المقياس المتدرج المُعَد لذلك؛ يمكن عرض أمثلة لبعض الحالات المستهدفة، وكيفية تعامل مجموعة الدراسة معها[18]:

الحالة الأولى: "**يوسف**" بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة **الرصافة الابتدائية:**

المشكلة:

- عدم القدرة على قراءة الحروف بشكل صحيح.
- عدم التمييز بين الحركات الطويلة، والقصيرة.
- ضعف القدرة على التمييز بين اللام الشمسية، والقمرية.

---

[17] حدد **Cohen (1988, p.25)** قيم حجم التأثير (d)؛ كما يأتي: (0.2): حجم تأثير صغير، و(0.5): حجم تأثير متوسط، و(0.8): حجم تأثير كبير.

[18] ملحق (11): أمثلة لبعض ألوان النشاط اللغوية، والوسائل التعليمية التي أعدها الطلاب المعلمون؛ جزءًا من خطط العلاج.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - بطاقة ملاحظة مكونة من (41) مفردة.
   - استئمارة مقابلة مع المعلم مكونة من (5) أسئلة.
   - اختبار مكون من (15) سؤالاً.
2. لعلاج المشكلة؛ صُمِّمت مجموعة من ألوان النشاط اللغوية، والوسائل التعليمية؛ وهي:
   - مسرحية تعليمية؛ لشرح درس: الصديقان وكعكة السكر"، وتنفيذها في الحصة.
   - نشاط لتعليم التلميذ التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
   - نشاط لتكوين الجمل الاسمية، والفعلية.
   - وسيلة لتعليم التلميذ حروف المد؛ لمعالجة ضعف القراءة لديه؛ من خلال بعض البطاقات.
   - وسيلة لتعليم التلميذ قراءة الكلمات الملونة المكونة من 3 حروف بالتشكيل.

النتائج:

وجود فروق واضحة بين درجات التلميذ في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ حيث حصل في التطبيق القبلي على (3) من (10)، وفي التطبيق البعدي (8) من (10)؛ ويرجع ذلك إلى استخدام ألوان نشاط إثرائية، فضلاً عن بعض الوسائل التعليمية.

الحالة الثانية: "**محمد**" بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة **نبيل الوقاد الرسمية لغات:**

المشكلة:

- فرط الحركة، وصعوبة في التركيز والتعلم؛ مما أدى إلى تأخر مستواه الدراسي.
- بطء التهجي.
- عدم القدرة على القراءة، ولا الكتابة بشكل صحيح.
- ضعف التمييز بين (الاسم، والفعل، والحرف).

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - استئمارات مقابلة مع المعلم والأقران؛ وتكون كل منها من (4) أسئلة.
   - بطاقة ملاحظة مهارات القراءة مكونة من (15) مفردة.
   - بطاقة ملاحظة مهارات الكتابة مكونة من (15) مفردة.
2. لعلاج المشكلة؛ صُمِّمت وسيلة تعليمية؛ لتيسير تعلم مهارات القراءة والكتابة؛ حيث يكتب المعلم الحرف، مع تقديم كلمات تتضمنه في مواضع مختلفة منها، ثم يقرأ الكلمات بالشكل، ويرددها التلميذ خلفه، ثم يقرأ التلميذ الكلمات بمفرده، وبعد التأكد من القراءة الصحيحة للكلمات ينتقل المعلم مع التلميذ إلى كتابة الحرف بشكل صحيح، ثم كتابة الكلمات المتضمنة إياه؛ فضلاً عن إمكانية استخدام الوسيلة في المزاوجة بين الحرف والكلمات المتضمنة إياه، وكذلك تحليل الكلمات إلى حروف، ومقاطع صوتية.

النتائج:

وجود فروق بين التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة، وبطاقة ملاحظة مهارات الكتابة؛ لصالح التطبيق البعدي؛ ولكنه ليس بالفارق الكبير؛ ويرجع ذلك إلى استخدام وسائل تعليمية ساعدت التلميذ في التغلب على بعض صعوبات القراءة، والكتابة.

الحالة الثالثة: "**عبد الرحمن**" بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة **أشرف الخواجة الابتدائية المشتركة:**

المشكلة:

بطء شديد في مهارات القراءة، والاستماع.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - بطاقة ملاحظة مهارات القراءة مكونة من (20) مفردة.

- بطاقة ملاحظة مهارات الاستماع مكونة من (15) مفردة.
- استئمارة مقابلة مع المعلم مكونة من (4) أسئلة.
- استئمارة مقابلة مع الإخصائي الاجتماعي بالمدرسة مكونة من (4) أسئلة.
- استئمارة مقابلة مع ولي أمر التلميذ مكونة من (6) أسئلة.
- اختبار مهارات القراءة مكون من (4) أسئلة.
- اختبار مهارات الاستماع مكون من (3) أسئلة.

2. لعلاج المشكلة؛ صُمِّمت:

- ألوان نشاط لغوية، استهدفت تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، وتكوين جمل من كلمات متفرقة.
- وحدة دراسية مكونة من درسين من دروس القراءة المقررة على التلميذ، وتدريسها؛ باستخدام استراتيجية النص المتكامل التي تمتاز بتدريس كل فروع اللغة معًا بشكل متكامل؛ وهذا ما دفع مجموعة البحث إلى استخدام هذه الاستراتيجية – فضلاً عن استراتيجيتي: لعب الأدوار، والمناقشة – لتنمية مهارات القراءة، والاستماع لدى التلميذ.

النتائج:

وجود فروق كبيرة بين درجات التلميذ في التطبيقين: القبلي، والبعدى لاختباري مهارات: القراءة، والاستماع؛ ويرجع ذلك إلى استخدام ألوان نشاط إثرائية، وكذلك استخدام استراتيجيات: النص المتكامل، ولعب الأدوار، والمناقشة؛ في تدريس بعض الدروس المقررة على التلميذ؛ مما أثر في تحسُّن مستواه في القراءة، والاستماع.

الحالة الرابعة: "**أمل**" بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة **الحسن بن الهيثم الابتدائية:**

المشكلة:

- ضعف شديد في مهارات القراءة.
- عدم القدرة على نطق بعض الحروف.
- التردد في القراءة، وعند استخدام الشِّدة معها تتوقف وتتوتر ولا تستطيع القراءة.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - اختبار مهارات القراءة مكون من (3) أسئلة.
   - بطاقة ملاحظة مهارات القراءة مكونة من (20) مفردة.
   - استمارة مقابلة مع معلم الفصل مكونة من (4) أسئلة.
   - استمارة مقابلة مع ولي الأمر مكونة من سؤالين.
2. لعلاج المشكلة:

- صُمِّمت (6) ألوان نشاط لغوية، استهدفت: تحديد التنوين بأنواعه، وحركات المد الطويل والقصير، واللام الشمسية والقمرية، والحرف المضعف، وتلخيص محتوى الفقرة في جمل قصيرة بأسلوب التلميذة، وإكمال الحرف الناقص في الكلمات؛ وفقًا لسياق النص.
- استُخدم السرد القصصي في شرح الدروس، ودمج القراءة بالصور؛ لتنشيط الإدراك البصري.
- استُخدمت الطريقة اللفظية البصرية في الشرح؛ من خلال تهجي الكلمة نطقًا مع الكتابة بشكل منفصل لكل حرف مرفق بالشكل (الفتح، والضم، والكسر)، ثم تجميع الكلمة مرة أخرى وكتابتها، وبعد تكرار الخطوات السابقة يتأكد المعلم من حفظ الكلمة وطريقة نطقها في الذاكرة، وبعد ممارسة القراءة مع المعلم يطلب من التلميذة القراءة بمفردها.
- استُخدمت المسرحيات؛ لتمثيل الدروس؛ بمشاركة التلميذة، والتدرب معها على العرض غير مرة؛ لكسر الخوف والخجل عندها، وتشجيعها باستمرار.

النتائج:

طُبِّقت أدوات جمع البيانات قبليًّا، ثم طُبِّقت ألوان النشاط، وقد أحرزت التلميذة تقدمًا ملحوظًا؛ ولكن لم تُطبَّق الأدوات بعديًّا؛ لتغيب التلميذة عن المدرسة؛ لإجرائها عملية في القلب.

الحالة الخامسة: "**رحمة**" بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة **بلال بن رباح الابتدائية:**

المشكلة:

- صعوبة في التفاعل في أثناء الشرح.
- صعوبات في القراءة، والكتابة؛ والدليل على ذلك الخطأ في كتابة اسمها بشكل صحيح.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - بطاقة ملاحظة مهارات القراءة مكونة من (20) مفردة.
   - بطاقة ملاحظة مهارات الكتابة مكونة من (15) مفردة.
   - اختبار مهارات القراءة مكون من (4) أسئلة؛ مثل:
   - اختبار مهارات الكتابة مكون من سؤالين.
   - استثمارة مقابلة مع المعلمة مكونة من (4) أسئلة.
2. لعلاج المشكلة:

صُمِّمت ألوان نشاط لغوية، استهدفت المزاوجة بين الصور والجمل المعبرة عنها، وتحليل بعض الكلمات إلى مقاطع صوتية، وتدريب التلميذة على كتابة الحروف مجردة، ثم في كلمات في مواضعها المختلفة.

النتائج:

وجود فروق واضحة بين درجات التلميذة في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي؛ ويرجع ذلك إلى استخدام ألوان نشاط إثرائية مختلفة.

الحالة السادسة: "**محمد**" بالصف السادس الابتدائي بمدرسة **الإخلاص الابتدائية التجريبية:**

المشكلة:

أولاً: القراءة: يعاني التلميذ صعوبات في:

- التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق.

- نطق بعض الكلمات الطويلة.
- المزاوجة بين الكلمات، والصور.
- دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

ثانيًا: الكتابة: تتمثل مشكلات التلميذ في:

- كتابة الحرف باتجاه معكوس.
- صعوبة كتابة الحروف المتشابهة.
- الكتابة غير المنظمة.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - استئمارة مقابلة مع المعلم مكونة من (7) أسئلة.
   - بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة مكونة من (6) مفردات.
   - بطاقة ملاحظة لمهارات الكتابة مكونة من (7) مفردات.
   - اختبار مهارات القراءة مكون من سؤالين.
   - اختبار مهارات الكتابة مكون من جمل، يكتبها التلميذ مرة بخط النسخ، ومرة بخط الرقعة.
2. لعلاج المشكلة:

- صُمِّمت ألوان نشاط لغوية، استهدفت تحسين مستوى التلميذ في القراءة؛ من خلال: المزاوجة بين الجملة والصورة المعبرة عنها، وتحليل كلمات إلى مقاطع صوتية، وتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات من مجموعة من الحروف، وخريطة الكلمة.
- صُمِّمت ألوان نشاط لغوية، استهدفت تحسين مستوى التلميذ في الكتابة؛ من خلال التدرج في كتابة الحرف؛ بدءًا بوضع المعلم نقاط تمثل الحرف؛ ليكتب التلميذ الحرف مرورًا على النقاط، ثم كتابة الحرف بدون نقاط، ثم كتابة كل حرف في كلمات في مواضعه المختلفة.

النتائج:

وجود فروق بين درجات الطالب في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختباري مهارات: القراءة، والكتابة؛ ويرجع ذلك إلى استخدام ألوان نشاط إثرائية، استهدفت تحسين مهارات القراءة، والكتابة لدى التلميذ.

الحالة السابعة: "**أحمد**" بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة **محمود عباس العتي الابتدائية المشتركة:**

المشكلة:

- صعوبات في القراءة، والنطق.
- التردد في أثناء القراءة.

كيفية التعامل مع الحالة:

1. لتحديد المشكلة؛ صُمِّمت بعض أدوات جمع البيانات؛ وهي:
   - استمارة مقابلة مع المعلم مكونة من (4) أسئلة.
   - استمارة مقابلة مع الإخصائي النفسي بالمدرسة مكونة من (4) أسئلة.
   - بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة مكونة من (16) مفردة.
   - اختبار مهارات القراءة مكون من (3) أسئلة.
2. لعلاج المشكلة:

صُمِّمت ألوان نشاط لغوية، استهدفت تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، وتكوين خريطة الكلمة، وتكوين شبكة مفردات لبعض الكلمات.

النتائج:

وجود فروق بين درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة؛ ويرجع ذلك إلى استخدام ألوان نشاط إثرائية.

وتعزى النتائج السابقة – على المستويين: النظري، والتطبيقي – إلى:

- ارتباط البرنامج التدريبي بكل من: مقرري: "طرائق تدريس الفئات الخاصة"، والتدريب الميداني؛ مما أكسبه قيمة تطبيقية واقعية في علاج ما يواجه مجموعة الدراسة من مشكلات مع تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إسهام البرنامج التدريبي في تزويد مجموعة الدراسة بخلفية نظرية كافية – إلى حد كبير– عن بحوث الفعل التشاركية، ومهارات إجرائها.

- توفير بعض المراجع المهمة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بمختلف فئاتهم؛ مما أسهم في تزويد مجموعة الدراسة بخلفية نظرية مناسبة عن هذه الفئات، وكيفية التعامل معها.
- تضمُّن البرنامج أوراق عمل، وألوان نشاط تشاركية: آنية، وممتدة؛ مما أسهم في تنمية مهاراتهم في إجراء بحوث الفعل التشاركية.
- تشجيع مجموعة الدراسة على التفكُّر في ممارساتهم الصفية في أثناء فترة التدريب الميداني، وتحديد ما يواجههم من مشكلات في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن تفكُّرهم في مراحل إجراء بحث الفعل التشاركي كافةً.
- تعاوُن مجموعة الدراسة في فِرق العمل – وفقًا لمدارس التدريب الميداني – في تحديد مشكلات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، واقتراح حلول مبدعة لها.
- تقديم التغذية الراجعة، والدعم الدائمَيْن لمجموعة الدراسة في أثناء إجراء بحوث الفعل التشاركية.

ويدعم ذلك ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر: الذاتي، والتشاركي – في قسمها المفتوح – بشأن ما أحدثه البرنامج التدريبي فيهم من آثار إيجابية في كل مرحلة من مراحل إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ ومن هذه الآثار:

- اكتساب روح العمل في فريق.
- التعاون بين أعضاء الفريق؛ لتحديد المشكلة بتدقيق، ووضع خطة متكاملة للتطبيق.
- الشعور بالمسئولية تجاه كل من: الأقران، والتلاميذ.

- توزيع الأدوار داخل مجموعة العمل.
- تحديد المشكلة بتدقيق؛ بما أسهم في دراستها، والسعي الجاد إلى حلها.
- التدرُّب على تصميم ألوان نشاط إثرائية، ووسائل تعليمية للتلاميذ.
- تعلم طرائق مختلفة لإدارة الموقف التعليمي بشكل غير تقليدي.
- تزويدنا بخبرات جديدة، تساعدنا في مواجهة التحديات، والمشاركة في حلها.
- إسهام تطبيق الخطة في إحداث أثر إيجابي في سلوك التلميذ موضوع البحث.
- تقديم تفسير واقعى لنتائج الاختبارات التي جرى تطبيقها على التلاميذ.
- تقديم توصيات نابعة من نتائج البحث.
- التدريب المستمر على الكتابة، وتحديد الأخطاء، والإعادة المستمرة؛ ذلك كله أكسبنا خبرات جديدة، وباقية الأثر.

ولم يمنع ذلك من وجود بعض التحديات التي واجهت مجموعة الدراسة في أثناء تنفيذ بحوث الفعل التشاركية؛ والتي تمثلت في:

- صعوبة اقتناع التلميذ بضرورة بذل الجهد؛ لعلاج مشكلته.
- صعوبة ملاحظة جوانب الضعف كلها لدى التلاميذ.
- خجل التلاميذ، وإحجامهم عن المشاركة.
- ضيق الوقت، وتغيب التلاميذ باستمرار؛ مما أدى إلى صعوبة التزام الخطة الزمنية للتطبيق.
- عدم مساعدة المعلم في البحث، والتزام مقرر واجب الانتهاء منه دون العناية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عدم تمكن فريق البحث من دراسة الحالة بشكل أعمق؛ نظرًا للتطبيق في أيام التدريب الميداني فقط.
- عدم وعي الإخصائي الاجتماعي بالمدرسة بحالات بعض التلاميذ.

وبرغم ما واجه مجموعة الدراسة من تحديات؛ فقد قدَّموا بعض المقترحات التي تمثلت في:

- توفير سجلات خاصة بأسماء الطلاب الذين يعانون مشكلات تعليمية بالمدرسة، وتفصيل لكل مشكلة.
- دراسة مقرر، يتضمن أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية.
- توفير أماكن للالتقاء بالتلاميذ، وتدريبهم غير مرة؛ بمشاركة أولياء الأمور؛ لدورهم المهم في معرفة حالة التلاميذ.
- تدريب الطلاب المعلمين على إجراء بحوث الفعل، وتطبيقها في غير مقرر دراسي؛ بما يربط النظرية بالتطبيق العملي.
- تصميم برامج؛ لتدريب المعلمين على إجراء بحوث الفعل: الفردية، والتشاركية، وتطبيقها.

وتتفق نتائج الدراسة الحاضرة مع نتائج دراسة كل من: **Rock & Levin (2002, p. 19)**؛ حيث أعرب الطلاب المعلمون المشاركون فيها عن أن خبرات بحوث الفعل التشاركية منحتهم فرصًا لاكتساب رؤى بشأن ذواتهم، وأدوارهم، ومسئولياتهم كمعلمين، وبشأن الطلاب، والمناهج الدراسية، والتدريس، كما أظهرت لهم أهمية البحث، والتفكُّر، والتحليل، والتشارك.

وتأتي تأكيدًا لما ذكرته **Moran (2007, p. 430)**؛ من أنه من الممكن تنمية النزعة نحو الاستقصاء، والتفكُّر، والتشارك في التدريس، والبحث لدى الطلاب المعلمين في أثناء فترة التدريب الميداني، ويجب أن تبدأ مثل هذه الخبرات الصفية مبكرًا، وأن ترتبط بشكل صريح بالمحتوى داخل حجرة الصف.

وما ذكرته **Nessipbayeva (2012, p. 148)**؛ من ضرورة تزويد الطلاب بالمهارات التي تمكِّنهم من العمل تشاركيًّا في فريق، وأن يصيروا صناع قرار، ويخططوا، ويديروا وقتهم بفاعلية، ويستمعوا إلى بعضهم، ويختاروا استراتيجية التواصل المناسبة في الوقت المناسب.

وتأتي استجابةً لما أوصى به كل من: **خالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير (2014م، ص. 148)**؛ من:

- العناية بالتأمل الذاتي، والعمل على تنميته لدى الطلاب المعلمين؛ لأثره الكبير في تحسين التعلم لديهم.
- تدريب الطلاب المعلمين على تصميم بطاقات التأمل الذاتي، وتوظيفها، واستخدامها مع التلاميذ.

وما ذكره كل من: **Garcés, & Granada (2016, 50)**؛ من أن التشارك مع الأقران؛ لتحقيق هدف مشترك يعد أمرًا حتميًّا في مجال التدريس، وهو مجال من المفترض أن يدرك فيه الطلاب أهمية التشارك، والتفاوض.

وما ذكره **محمد عادل قاسم، وآخران (2016م، ص. 1134)**؛ من ضرورة سعي كليات إعداد المعلم إلى تطوير برامجها التي يكتسب – من خلالها – المعلم القدرة على ممارسة بحوث الفعل في التعليم؛ لتحقيق التكامل بينه، وبين التعلم. ومن الممكن أن يحدث ذلك؛ من خلال إكساب الطلاب المعلمين فيها المعارف الخاصة ببحوث الفعل، وكيفية تطبيقها في التعليم، ثم تدريبهم على ممارستها داخل مواقف تعليمية حقيقية في ساعات التدريب الميداني؛ لزيادة كفاياتهم التدريسية، وتحقيق التنمية المهنية لديهم.

وتأتي استجابةً لما أوصى به كل من: **جيهان السيد عمارة، ورشيدة السيد الطاهر (2017م، ص. 116 – 117)**؛ من:

- المتابعة الجادة في أثناء فترة التربية العملية، وتوفير الفرص المناسبة لممارسة الطالب المعلم التأمل النقدي، والتفكير التأملي، وإجراء بحوث فعل تمكِّنه من تطبيق ما تعمله نظريًّا.
- تضمين موضوعات، وتكليفات خاصة ببحوث الفعل في المقررات المهنية التي يدرسها الطالب المعلم على مدار السنوات الأربعة، ومتابعة كيفية تطبيقها عمليًّا في أثناء التربية العملية.
- العناية في أثناء المحاضرات النظرية للمقررات المهنية بتوجيه الطلاب المعلمين لأهمية إعدادهم كباحثين، ومناقشة مكتوباتهم وأبحاثهم، وتزويدهم بالكتابات التربوية التي تمكِّنهم من ممارسة بحوث الفعل بطريقة صحيحة.

وما أظهرته نتائج دراسة **Kijkuakul (2019, p. 1)**؛ من أن بحث الفعل التشاركي مكَّن معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية من تغيير ممارسات تدريسهم. وأظهر المعلمون حاجتهم إلى مدرب جامعي؛ للتفكُّر بشكل تشاركي واقتراح كيفية تدريس موضوع ما في العلوم، فضلاً عن حاجة المعلمين المبتدئين إلى مجتمع من المعلمين الخبراء الراغبين في التفكُّر بشكل تشاركي في خبرات الصف؛ لتحقيق أفضل الممارسات في تدريس العلوم.

**** وللإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي في مواقف تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

كان لا بد من التحقق من الفرضين الآتيين:

3) **لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a ≤ 0.05) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس فاعلية الذات المبدعة.**
4) **للبرنامج التدريبي المقترح تأثير في تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى مجموعة الدراسة.**

وللتحقق من صحة الفرض الثالث طبقت الباحثتان مقياس فاعلية الذات المبدعة – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (5) الآتي:

جدول رقم (5): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس فاعلية الذات المبدعة:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	95	84.2737	16.67234	94	**30.908**	0.05	**3.17**
البعدي		168.7579	25.94336			**دال**	**كبير**
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.982).**							

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لمقياس الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(30.908)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.982)** عند درجة حرية **(94)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى **(a ≤ 0.05)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الثالث الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (a ≤ 0.05) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس فاعلية الذات المبدعة؛ لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس الدراسة.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (5) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تنمية فاعلية الذات المبدعة لدى مجموعة الدراسة؛ بحجم تأثير كبير، بلغ **(3.17)** بالنسبة لمقياس الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي للمقياس، ويؤكد صحة الفرض الرابع.

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- ارتباط فاعلية الذات المبدعة بمراحل إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ حتى لا يجرى البحث في معزل عن الإبداع في مراحله كافةً.

- تشجيع البرنامج – في جلساته المختلفة – مجموعة الدراسة على التفكير إبداعيًّا في مراحل البحث كلها؛ بدءًا من تحديد المشكلة، وانتهاء بتقديم الحلول، واستخلاص النتائج.
- تشجيع مجموعة الدراسة على التفكُّر فيما يواجههم من مشكلات مع تلاميذهم؛ من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتفكير تشاركيًّا في حلها بشكل مبدع؛ بحيث يسود عمليةَ التعلم جوٌّ من الإبداع في مراحل البحث التشاركي كافةً.
- تضمُّن البرنامج إرشادات مهمة؛ بشأن فاعلية الذات المبدعة؛ مما أسهم في تنميتها لدى مجموعة الدراسة في أثناء فترة التدريب.
- تضمُّن البرنامج السجلات القصصية، وكذلك صحائف التفكُّر الذاتي، والتشاركي التي أسهمت في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى مجموعة الدراسة فيما واجههم من حالات، وكذلك التفكُّر في أدائهم، ومحاولة تحسينه في كل مرة عقب ما يوجَّه إليهم من ملحوظات في أثناء التدريب.

ويدعم ذلك ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر الذاتي – في قسمها المغلق – بشأن أثر البرنامج التدريبي في تنمية فاعلية الذات المبدعة لديهم في كل مرحلة من مراحل إجراء بحوث الفعل التشاركية؛ حيث أظهرت نتائج فحص هذه الصحائف نمو فاعلية الذات المبدعة لديهم بدرجة كبيرة جدًا في مراحل إجراء بحوث الفعل التشاركية كافةً؛ بدءًا من تحديد المشكلة، وانتهاءً بكتابة تقرير البحث.

وتأتي نتائج الدراسة الحاضرة؛ استجابةً لما اقترحه **Abbott (2010, p. 197)**؛ من تعريض الأفراد لمجالات، يمكنهم فيها ملاحظة ذواتهم؛ كمبدعين، وملاحظة الآخرين؛ بوصفهم مبدعين أيضًا، وإخبارهم أنهم يمكنهم أن يكونوا كذلك، وبالمثل يجب توخي الحذر؛ لإدارة المشاعر السلبية التي يمكن أن تثني الأفراد عن

بذل الجهد اللازم للتفكير، أو الأداء إبداعيًا؛ ومن ثم فلتحسين مهاراتهم، وفاعليتهم الذاتية؛ يحتاج الأفراد فرصًا لإكمال هذه المهمات؛ للتعبير عن إبداعهم بشكل أفضل.

وتأتي تأكيدًا لنتائج دراسة كل من: **Byrge & Tang - (2015, p. 57 58)** التي أظهرت أن البرنامج التدريبي كان له تأثير في كل من: الإنتاج المبدع، وفاعلية الذات المبدعة؛ مما يؤكد أن التدريب على الإبداع يمكن أن يحسن قدرات المتدربين المبدعة بشكل إيجابي، ويجعلهم أكثر ثقة في إبداعهم.

وتأتي استجابةً لما أشارت إليه **Smith (2019, p. 135)**؛ من أهمية استقصاء تصورات الطلاب المعلمين لفاعلية ذواتهم المبدعة؛ ومن ثم قدرتهم على تطوير فاعلية الذات المبدعة لدى طلابهم.

وتأتي استجابةً لما أشار إليه **HoBbach, , et al (2021, p. 138)**؛ من أن تضمين حل المشكلات في برامج التدريب على الإبداع لن يحسِّن مهارات التفكير المبدع لدى الفرد فحسب؛ بل سيحقق مزيدًا من الثقة في قدراته المبدعة؛ عندما يشترك مع غيره في أداء مهمة معينة.

وتأتي تأكيدًا لنتائج دراسة **Tep, et al (2021, p. 12)** التي أظهرت أن الطلاب الذين تحفِّزهم قيمتا: الإثارة، والتوجيه الذاتي يمتلكون ثقة كبيرة في مهاراتهم المبدعة؛ مما يؤدي إلى الترويج لفِكَرهم، أو إنتاجهم الحلول المبدعة للمشكلات.

وتأتي تأكيدًا لنتائج دراسة **Chen, et al (2022, p. 5)** التي أشارت إلى أن لإبداع طلاب الجامعات تأثيرًا إيجابيًّا في سلوكهم المبدع؛ من خلال فاعلية الذات المبدعة؛ بوصفها وسيطًا بين الإبداع، والسلوك.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحاضرة؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تخصيص جزء من درجات الأعمال الفصلية لمقرري: طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الفئات الخاصة لإجراء بحث فعل؛ بحيث يجرى تطبيقه في أثناء التدريب الميداني، ومتابعة ذلك بشكل دوري أسبوعيًّا مع الطلاب من خلال الساعات التطبيقية المخصصة للمقرر.
- تخصيص جزء من درجة التدريب الميداني لإجراء بحث فعل تشاركي بين طلاب كل مدرسة من مدارس التدريب، ومتابعة ذلك بشكل دوري.
- إقرار مقرر "بحث الفعل" كمشروع تخرج لطلاب الفرقة الرابعة؛ بحيث يجرى بشكل تشاركي طوال فترة التدريب الميداني، ويقيَّم في نهاية الفصل الدراسي الثاني مع فترة التدريب الميداني المتصل، ويتولى تقييمه فريق من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من أقسام: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، فضلاً عن الموجهين المشرفين على التدريب الميداني.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) داخل المدارس، وكليات التربية؛ بحيث يشترك المعلمون في إجراء بحوث الفعل التشاركية، كما يجريها الطلاب المعلمون معًا في أثناء فترة التدريب الميداني، فضلاً عن تعزيز فكرة الشراكة بين المدارس، والجامعات – وبخاصة كليات التربية – من خلال اشتراك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية مع المعلمين، وكذلك اشتراك الطلاب المعلمين مع هؤلاء المعلمين في إجراء بحوث الفعل التشاركية.
- تفعيل الإرشاد التربوي (Mentorship) داخل مجتمعات التعلم المهنية؛ بحيث يشارك المعلمون، والطلاب المعلمون على السواء؛ في إجراء بحوث الفعل

التشاركية؛ بإشراف، وإرشاد تربوي من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية؛ بما يعزز – مرة أخرى – من فكرة الشراكة بين المدارس، والجامعات؛ وبخاصة كليات التربية.

- الدمج بين استراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study)، وبحوث الفعل التشاركية؛ بحيث يبدأ تدريب الطلاب المعلمين عليها في الفرقة الثانية؛ من خلال مقرر التدريس المصغر (في أثناء تخطيط دروس اللغة العربية، وتنفيذها تشاركيًّا؛ عن طريق التدريس الفريقي)، ثم تُعمَّق هذه الفكرة في الفرقتين: الثالثة، والرابعة؛ من خلال تطبيق ما يدرسه الطلاب في مقرري: طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الفئات الخاصة، مع مقرر التدريب الميداني؛ فيجري الطلاب بحوث الفعل التشاركية؛ في إطار استراتيجية دراسة الدرس، ويمكن تفعيل الفكرة ذاتها مع المعلمين في أثناء الخدمة.
- تضمين برامج إعداد المعلم – وبخاصة معلم اللغة العربية – مقررات، وموضوعات بشأن: (بحوث الفعل التشاركية – مشروعات البحوث المصغرة – التدريس التشاركي "الفريقي" – مجتمعات التعلم المهنية – الإرشاد التربوي (Mentorship) – مهارات القرن الحادي والعشرين – أدوار المعلم المتجددة: "المعلم: باحثًا، متفكِّرًا، مطوِّرًا ذاته مهنيًّا" – فاعلية الذات المبدعة – الإبداع الجمعي، وغيرها...)؛ بحيث تكون هذه المقررات متطلب كلية.
- العناية بتفكُّر الطلاب المعلمين، وتأملاتهم – الذاتية، والتشاركية على السواء – في ممارساتهم في مقررات: التدريس المصغر، وطرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الفئات الخاصة، وفي أثناء فترة التدريب الميداني؛ من خلال تصميم مقاييس مقننة لذلك، وتحليل نتائج تطبيقها: كميًّا، وكيفيًّا، ثم الإفادة منها في تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس فيما بعد.

- الاعتماد في تقييم الطلاب المعلمين – في مقرري: طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الفئات الخاصة – على مشروعات التخرج، واختبارات المواقف، وبحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية إجراء بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية، وكذلك مجتمعات التعلم المهنية (PLCs).
- إعداد أدلة استرشادية للمعلمين؛ بشأن كيفية إعداد بحوث الفعل – وبخاصة التشاركية – لعلاج ما يواجههم من مشكلات داخل الصف مع طلابهم.
- عقد دورات تدريبية للموجهين المشرفين على التدريب الميداني، والمتابعين للمعلمين؛ بشأن بحوث الفعل؛ وبخاصة التشاركية، وكذلك الإرشاد التربوي.
- عناية مراكز "التطوير المهني" في كليات التربية بتدريبهم على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وكذلك قياس فاعليتهم الذاتية، والمبدعة في حل المشكلات.
- تفعيل بعض استراتيجيات التدريس التي يمكنها تنمية فاعلية الذات المبدعة؛ ومنها: قدح الذهن، والتفكير المتشعب، وSCAMPER، وتآلف الأشتات، والحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، وغيرها.
- العناية بتنمية فاعلية الذات – وبخاصة المبدعة – لدى الطلاب المعلمين؛ بحيث يقاس دومًا إبداعهم في أي عمل يكلَّفون إياه.
- العناية بتهيئة بيئة جامعية، تشجع الإبداع لدى الطلاب المعلمين؛ لأن ذلك سوف ينعكس – بالضرورة – فيما بعد على طلابهم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين على فاعلية الذات؛ وبخاصة المبدعة، وكيفية تنميتها لدى طلابهم في مراحل التعليم المختلفة.
- تطبيق بعض المقاييس على الطلاب المعلمين، وكذلك المعلمين في أثناء الخدمة؛ لقياس: فاعليتهم الذاتية، والجمعية، والمبدعة، وثقتهم المهنية، وتأملاتهم في ممارساتهم الصفية، واتجاهاتهم نحو مجتمعات التعلم المهنية؛ بحيث تُطبَّق

هذه المقاييس بشكل دوري، كما يمكن تطبيقها – بالنسبة للطلاب المعلمين – في بداية قبولهم في البرنامج الدراسي، وفي أثنائه، وبعد التخرج فيه، ومقارنة نتائج التطبيق ببعضها، والإفادة منها مستقبلاً.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات ذات الصلة؛ ومنها:

- برنامج قائم على بحوث الفعل؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية التشاركية، والإبداع الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على بحوث الفعل التشاركية؛ لتنمية المعرفة التربوية اللغوية، وفاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على الإبداع الجمعي؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على إجراء بحوث الفعل التشاركية.
- استخدام بحوث الفعل التشاركية في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي، والتفكير الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على بحوث الفعل التشاركية في تنمية مهارات البحث العلمي، والاتجاه نحو مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي اللغة العربية.
- برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية الفاعلية الجمعية لديهم.
- برنامج قائم على دراسة الدرس التأملية؛ لتدريب معلمي اللغة العربية على إجراء بحوث الفعل التشاركية.
- برنامج قائم على بحوث الفعل التشاركية؛ لتنمية الثقة المهنية، وفاعلية التدريس لدى معلمي اللغة العربية، وعلاقتهما بأداء تلاميذهم اللغوي.

- استخدام مشروعات البحوث المصغرة في تدريب المعلمين على إجراء بحوث الفعل؛ لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلابهم.
- الكفايات المبدعة لدى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي. "دراسة كيفية".
- برنامج قائم على الإرشاد التربوي (Mentorship)؛ لتدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، وفي أثنائها على إجراء بحوث الفعل التشاركية، وتنمية مهارات القيادة المبدعة لديهم.
- برنامج لتنمية مهارات الكتابة، وفاعلية الذات المبدعة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- استخدام المشروعات اللغوية في تنمية مهارات البحث العلمي، وفاعلية الذات المبدعة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم صابر قاسم. (2018م). 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**، ع (9)، يناير، 11 – 61
2. أحلام حسن محمود. (2010م). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**. مركز الإسكندرية للكتاب.
3. أحمد عبد الكريم حمزة. (2008م). **سيكولوجية عُسر القراءة (الديسلكسيا)**. ط 1. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

4. أسامة محمد البطاينة، ومالك أحمد الرشدان، وعبيد عبد الكريم السبايلة، وعبد المجيد محمد الخطاطبة. (2009م). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**. ط 3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
5. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2013م). **المعايير القومية الأكاديمية المرجعية– قطاع كليات التربية**، الإصدار الأول، مايو. القاهرة.
6. أمل محمود علي. (2017م). تقويم استخدام معلمي اللغة العربية للبحث الإجرائي لتطوير التدريس. **المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية**، كلية التربية: جامعة المدينة العالمية، سيلانجور، **1**، نوفمبر، 187 – 200، http://search.mandumah.com/Record/1051278
7. أمير إبراهيم القرشي. (2013م). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ**. ط 1. عالم الكتب.
8. بسام أحمد جباعتة. (2020م). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية: جامعة اليرموك. http://search.mandumah.com/Record/1108617
9. توما جورج خوري. (2002م). **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**. ط1 . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
10. ثناء عبد الودود عبد الحافظ، وغدير كاظم فليح. (2017م). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ع (1)، أكتوبر، 128 – 165. http://search.mandumah.com/Record/863805
11. جمال الخطيب وجميل الصمادي وفاروق الروسان ومنى الحديدي وخولة يحيى وميادة الناطور وإبراهيم الزريقات وموسى العمايرة ونادية السرور. (2013م). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. ط 6. دار الفكر.

12. جمال محمد أحمد. (2017م). فعالية استخدام البحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية: جامعة بورسعيد، ع (22)، يونيو، 804 – 828.

13. جيهان أحمد الشافعي. (2013م). تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس: دراسة حالة. **المجلة التربوية، 27** (106)، ج 2، مارس، 183 – 235. http://search.mandumah.com/Record/470712

14. جيهان السيد عمارة، ورشيدة السيد الطاهر. (2017م). إعداد المعلم كباحث في كليات التربية باستخدام بحوث الفعل "دراسة استطلاعية". **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 23** (2)، أبريل، 49 – 128

15. حسام الدين أبو الحسن حسن. (2019م). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بكل من إدارة الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا: جامعة جنوب الوادي، ع (38)، يناير، 160 – 221

16. حورية الرويسان. (2008م). **الفئة البينية: بطء التعلم**. الرياض.

17. خالد بن خاطر العبيدي. (2010م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (108)، أكتوبر، 22 – 55

18. خالد محمود عرفان، وعصام محمد أبو الخير. (2014م). برنامج مقترح قائم على التأمل الذاتي لتنمية مهارات إجراء البحث التفاعلي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. **مجلة التربية**، كلية التربية: جامعة الأزهر، ع (161)، ج 3، ديسمبر، 107 – 155

19. ريم أحمد عبد العظيم. (2013م). تنمية وعي معلمي اللغة العربية ببحوث الأداء وقياس تأثيرها على تحسين معتقدات فاعليتهم التدريسية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (196)، يوليو، 15 – 64.

20. زينب السيد إبراهيم. (2015م). فاعلية بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطالب المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية – جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 21** (3)، يوليو، 499 – 564

21. سارة بنت بدر العتيبي. (2016م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (69)، يناير، 85 – 102

22. سالي نبيل عطا (2021م). عادات العقل المنبئة بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **المجلة التربوية**، كلية التربية: جامعة سوهاج، ج (81)، يناير، 177– 276

23. سليمان عبد الواحد يوسف. (2010م). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط 1. مكتبة الأنجلو المصرية.

24. عادل عبد الفتاح الهجين، وعماد الدين السكري. (2019م). تعزيز المعلم للسلوك الإبداعي وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية: جامعة المنوفية، **34** (4)، 2 – 63

25. عبد الرحمن محمود جرار. (2008م). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. ط 1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

26. عبد الفتاح رجب مطر. (2018م). **اضطرابات التخاطب واللغة والكلام: التشخيص والتدخلات العلاجية**. ط1. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

27. عبد الله عينو. (2020م) . **صعوبات القراءة: التشخيص والعلاج**. ط 1. دار أسامة للنشر والتوزيع.
28. عبد المطلب أمين القريطي. (2005م). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط 4. دار الفكر العربي.
29. عبد المنعم أحمد الدردير، ومحمود محمد شبيب، ومحمد بندر السهلي. (2017م). الذات الإبداعية لدى المعلمين والعوامل المؤثرة فيها، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا: جامعة جنوب الوادي، ع (30)، يناير، 495 – 519
30. عبير عبد الحليم النجار، وهناء عبد الفتاح الغنيمي. (2019م). **صعوبات القراءة والكتابة عند الأطفال**. ط 1. دار النشر الدولي.
31. عدنان عبد الخفاجي. (2016م). **مشكلات تعليم القراءة والكتابة (الدلالات، والأسباب، والاستراتيجيات)**. مكتبة الأنجلو المصرية.
32. علاء الدين السعيد النجار، والسيد أحمد صقر، وحسني زكريا النجار، وعاصم مبروك السماحي. (2020م). تباين فاعلية الذات الإبداعية بتباين قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM). **مجلة كلية التربية** – جامعة كفر الشيخ، **2** (1)، 547 – 584
33. علي عبد السميع قورة. (2016). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**، ع (4)، سبتمبر، 246 – 266. http://search.mandumah.com/Record/789483
34. فتحي الزيات. (2015م). **صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. مكتبة الأنجلو المصرية.
35. كوثر قطب أبو قورة. (2019م). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية (Memletics) لدى طلبة مدرسة

المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM). **المجلة التربوية**، كلية التربية: جامعة سوهاج، ع (63)، يوليو، 1 – 73

36. محمد خصاونة، ومحمد الخوالدة، وليلى ضمرة، وراضي أبو هواش. (2016م). **صعوبات التعلم الأكاديمية**. ط 1. دار الفكر.

37. محمد صبحي عبد السلام. (2009م). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**. ط 1. مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

38. محمد عادل قاسم، وأحمد إسماعيل حجي، وإبراهيم عباس الزهيري. (2016م). دور بحث الفعل التعليمي في دعم الممارسات المهنية للطلاب المعلمين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22** (4)، أكتوبر، 1115 – 1137

39. محمد عبد العزيز نور الدين. (2020م). الآثار المباشرة وغير المباشرة للتفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا. **المجلة التربوية**، كلية التربية: جامعة سوهاج، ج (69)، يناير، 803 – 861

40. مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، وعبد الستار محفوظي. (2012م). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**. مركز تقويم وتعليم الطفل.

41. ميمي السيد أحمد. (2021م). تأثير التفاعل بين مستوى الطموح وتحمل الغموض لدى الطالب الريادي في فاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بالرستاق. **المجلة التربوية**، كلية التربية: جامعة سوهاج، ج (81)، يناير، 1151 – 1193

42. هيثم محمد الطوخي، وإبراهيم الدسوقي عوض الله. (2016م). توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم "تصور مقترح". **مجلة الثقافة والتنمية**، س

16، ع (101)، ج 2، فبراير، 315 – 362.
http://search.mandumah.com/Record/917495

43. وضحاء بنت بعيجان المطيري. (2018م). التفكير الإبداعي وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعية وتقدير الذات لدى طالبات جامعة القصيم. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية: جامعة القصيم.
http://search.mandumah.com/Record/1029096

ثانيًا: المراجع غير العربية:

44. Abbott, D. H. (2010). *Constructing A Creative Self-Efficacy Inventory: A Mixed Methods Inquiry*. (Unpublished PhD thesis), Faculty of The Graduate College: University of Nebraska. https://0811j0nwd-1105-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/pqdtglobal/docview/305217740/fulltextPDF/F55EE8A13D834B67PQ/1?accountid=178282

45. Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84* (2), 191 – 215. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf

46. Bandura,A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura,A.(Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies* (pp.1-45). Cambridge University Press.

47. Beghetto, R. A. (2009). Correlates of Intellectual Risk Taking in Elementary School Science. *Journal of Research in Science Teaching, 46* (2), 210 – 223. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tea.20270

48. Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2017). Toward Untangling Creative Self-Beliefs. In: Karwowski, M, & Kaufman, J., C. (Eds.). *The Creative Self. Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity*. (pp. 3 - 22) Academic Press.

49. Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2016). Preservice Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Opportunity to Generate "Good Research" in the Asia-Pacific Region. In Garvis, S, & Pendergast, D. (Eds.). *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. (pp. 1 - 17). Sense Publishers.

50. Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.

51. Byrge, C., & Tang, C. (2015). Embodied creativity training: Effects on creative self-efficacy and creative production. *Thinking Skills and Creativity* ,*16*, 51– 61. Doi: 10.1016/j.tsc.2015.01.002

52. Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(6), 1959–1975, December. DOI: 10.12738/estp.2017.6.0437

53. Chen, S., Wu, J., Huang, J., & Cao, J. (2022). The Impact of College Students' Creativity on Their Innovation Behavior in the "Internet +" Era: The Mediating Role of Creative Self-Efficacy. *Security and Communication Networks*. https://www.proquest.com/docview/2675429692/fulltextPDF/A5E42BEC1317495EPQ/13?accountid=178282

54. Chisaka, B. C., & Mukabeta, M. T. (2013). Action Research and Educational Practice. *Action Research: Some Practical Ideas for Educational Practice*. (pp. 14 - 18). Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/action_research-_some_practical_ideas_for_educational_practice.pdf/

55. Choi, J. N. (2004). Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes. *Creativity Research Journal*, *16*, (2 & 3), 187 – 199. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2004.9651452

56. Chong, W. H., & Ong, M. Y. (2016). The Mediating Role of Collective Teacher Efficacy Beliefs in the Relationship between School Climate and Teacher Self-efficacy across Mainstream and Special Needs Schools. In Garvis, S, & Pendergast, D. (Eds.). *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. (pp. 19 - 35). Rotterdam, Sense Publishers.

57. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd Ed). Lawrence Earlbaum Associates.

58. Davidson, A. O. (2009). *Observing Action Research Processes in Practice*. (Unpublished PhD thesis), School of Education, The University of North Carolina at Chapel Hill. https://www.proquest.com/pagepdf/304961980/Record/682CFF06AD1145DBPQ/1?accountid=178282

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

60. Garcés, A. Y. C., & Granada, L. M. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 18* (1), 39-54. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148.

61. HoBbach, C., Isaksen, S. G., & Neyer, A. (2021). Thinking Inside and Outside the Box: Exploring the Role of Problem-Solving Style in Developing Creative Self-Efficacy Through Applied Training in Creative Problem Solving. *Journal of Organizational Psychology, 21* (2), 121 – 145. https://www.proquest.com/docview/2543532383/fulltextPDF/4590E246E85840E8PQ/8?accountid=178282

62. Huang, X., Lee, J. C., & Yang, X. (2019). What really counts? Investigating the effects of creative role identity and self-efficacy on teachers' attitudes towards the implementation of teaching for creativity. *Teaching and Teacher Education, 84*, 57 – 65. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.017

63. International Dyslexia Association. (2022). *Definition of Dyslexia*. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

64. Judd, S., J. (2012). *Learning Disabilities Source book*. 4th Ed. Peter, E Ruffner, Publisher.

65. Kasi, F. (2010). Collaborative Action Research: An Alternative Model for EFL Teacher Professional Development in Pakistan, *The Asian EFL Journal Quarterly Special Issue on English Language Teacher Education and Development*, *12* (3), September, 98 – 117. https://www.academia.edu/760126/Collaborative_Action_Research_An_Alternative_Model_for_EFL_Teacher_Professional_Development_in_Pakistan

66. Kijkuakul, S. (2019). Professional changes of primary science teachers: experience on collaborative action research in Thailand. *Asia-Pacific Science Education*, 1 – 22. https://doi.org/10.1186/s41029-019-0030-2

67. Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing.

68. Liu, X., Gong, S., Zhang, H., Yu, Q., & Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, *39*. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187120302261?via%3Dihub

69. Mamvuto, A. (2013). Knowledge Construction Through Action Research. *Action Research: Some Practical Ideas for Educational Practice*. (pp. 25 - 29). Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/action_research-_some_practical_ideas_for_educational_practice.pdf/

70. Mathisen, G. E., & Bronnick, K. S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, *48*, 21–29. doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.009

71. McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.

72. McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. 2nd ed. Routledge Falmer.

73. Messina, C. (2021). *How do creative tasks impact self-efficacy among middle school students in the mathematics classroom?* (Unpublished master's thesis), School of Education, Hofstra University. https://www.proquest.com/docview/2544416966/fulltextPDF/A1BE3C9AF5564424PQ/40?accountid=178282

74. Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, May, *23*, 418 – 431. DOI: 10.1016/j.tate.2006.12.008

75. Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society (10th, Kyustendil, Bulgaria, Jun 12-15)*. ED567059. https://eric.ed.gov/?id=ED567059

76. Nwanzu, C. L., & Babalola, S. S. (2022). The Influence of Psychological Ownership and Creative Self-Efficacy on Employee Creative Performance. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, *16* (1), 34 – 49. https://www.proquest.com/docview/2668445556/fulltextPDF/A5E42BEC1317495EPQ/1?accountid=178282

77. Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, *66* (4), Winter, 543 – 578. https://ssrlsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1996-self-efficacy-beliefs-in-academic-settings.pdf

78. Phelan, S. G. (2001). *Developing Creative Competence at Work: The Reciprocal Effects of Creative Thinking, Self-Efficacy and Organizational Culture on Creative Performance*.

(Unpublished PhD thesis), California School of Professional Psychology, Los Angeles. https://www.proquest.com/docview/251368804/fulltextPDF/FD5DA0FE5EE848D5PQ/1?accountid=178282

79. Rip, S. (2018). *A Performance-Based Study of The Effects of Schooling on Students' Creativity and Creative Self-Efficacy*. (Unpublished master's thesis), Faculty of Education, University of Lethbridge. https://www.proquest.com/docview/2248670170/fulltextPDF/A1BE3C9AF5564424PQ/20?accountid=178282

80. Rock, T. C, & Levin, B. B. (2002). Collaborative Action Research Projects: Enhancing Preservice Teacher Development in Professional Development Schools. *Teacher Education Quarterly*, *29*, 7-21. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Levin_Collaborative_2002.pdf

81. Royston, R., & Palmon, R. (2017). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem-solving. *The Journal of Creative Behavior*, *53* (4), 472 – 481, DOI: 10.1002/jocb.226

82. Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research.* Association for Supervision and Curriculum Development.

83. Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook. A Four-Step Process for Educators and School Teams*. Corwin Press.

84. Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In Maddux, J. E. (Ed.): *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. (pp. 281 - 303), Plenum Press

85. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In Wentzel, K, R., & Miele, D. B. (Eds.): *Handbook of Motivation at School*. (pp. 34 - 54), Routledge.

https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384

86. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation, *Advances in Motivation Science*, (Article in Press). DOI: 10.1016/bs.adms.2020.10.001

87. Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In Garvis, S, & Pendergast, D. (Eds.). *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. (pp. 37 - 51). Sense Publishers.

88. Smith, J. E. (2019). *Creative Self-Efficacy: Students in General Education, with Learning Disabilities, and with Gifts and Talents*. (Unpublished PhD thesis). College of Education the Graduate College, University of Nevada, Las Vegas. https://www.proquest.com/docview/2312594663/fulltextPDF/A1BE3C9AF5564424PQ/10?accountid=178282

89. Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Open University Press.

90. Tep, P., Maneewan, S., Chuathong, S., & Easter, M. A. (2021). The relationship between human values and creative ideation among undergraduate students: The role of creative self-efficacy. *Cogent Psychology*, January, *8* (1), 1 – 15. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2021.1885575

91. Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative Self-Efficacy Development and Creative Performance Over Time. *Journal of Applied Psychology*, *96* (2), 277–293. DOI: 10.1037/a0020952

92. Winter, R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. In Zuber-Skerritt, O, (Ed.): *New Directions in Action Research*. (pp. 9 - 22). The Falmer Press.

93. Wong, B. Y. L., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2008). *The A B Cs of Learning Disabilities*. 2nd Ed. Elsevier Academic Press.