Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (15) : 30 Apr 2021
P: 49 - 66

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (15) : 30 إبريل 2021 م
ص: 49 - 66

The Action Research of Arabic Language Teachers in General Education: Awareness, Experience, and level of Application

Nabeelah Taher Ali Altonesi

Faculty of Education || Taibah University || KSA

Abstract: The study aimed to explore the awareness of Arabic language teachers in Madinah toward action research, their experience, and the level of practices in professional development. The qualitative approach was adopted, and data collection included focus group method of (22) Arabic language teachers in (6) schools at the three phases of Education: Primary, intermediate, and secondary in the academic year 1439/1440H. A Semi-structured interview was prepared. In addition, examined the portfolio of teachers' performance, and other written evidence. The Credibility, Dependability and Confirmability criteria for the study were provided. The analysis of qualitative data shows results that deal with three aspects: First, Awareness: As most of the teachers did not have any knowledge of the concepts of action research. Weakness of spelling and composition was the most important problem in teaching Arabic language, as administrative and supervisory barriers had also a significant impact in the absence of the action research practices. Teachers have optimistic expectations of its future production and the proposal of specific procedures for its broadcasting, the most important of which is: training and exchange of experiences. Second, the teachers' experience: participants showed deep conviction of the importance of action research and the desire for professional development. Third, Level of application: the variance of the teachers in the implementation of some specific steps to address the problems of language without commitment to scientific methodology or documentation. In light of the results, the study recommended enriching the professional development plan for Arabic language teachers with integrated training programs on action research. The study also recommended further research for a case study of successful models for implementation action research and to explore teachers' experience in various disciplines and their practice.

Keywords: action research, Arabic language teachers, the nature of experience in action research, General education, level of application.

البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام
دراسة في الوعي، وطبيعة الخبرة، ومستوى التطبيق

نبيلة طاهر التونسي

كلية التربية || جامعة طيبة || المملكة العربية السعودية

الملخص: استهدفت الدراسة الوقوف على وعي معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة بالبحث الإجرائي، وطبيعة خبرتهن حوله، ومستوى تفعيله في ممارستهن المهنية. واعتمدت المنهج النوعي، وشملت أساليب جمع البيانات مقابلات لمجموعة التركيز مع (22) معلمة للغة العربية من (6) مدارس بمراحل التعليم الثلاث: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في العام الدراسي 1440/1439، وأعد دليل للمقابلات شبه المهيكلة، إضافة لفحص سجلات أداء المعلمات، وشواهد أخرى مكتوبة. وتم توفير معايير الموثوقية للدراسة (المصداقية، والاعتمادية، والتأكيدية). وبإجراء التحليل الاستقرائي للبيانات: ظهرت نتائج نوعية تتعلق بثلاثة جوانب، أولها: الوعي؛ إذ لم تتوافر

لغالبية المعلمات أية معرفة بمفاهيم البحث الإجرائي، ومثّل ضعف الكتابة الإملائية والتعبير التحريري أهم مشكلات تدريس اللغة العربية لديهن، كما كانت العوائق الإدارية والإشرافية ذات أثر كبير في غياب تفعيل ممارسات البحث الإجرائي، مع وجود توقعات متفائلة بشيوعه مستقبلا، واقتراح آليات محددة لتعميمه أهمها: التدريب الميداني، وتبادل الخبرات. والجانب الثاني: طبيعة الخبرة؛ حيث أظهرت المشاركات قناعة عميقة بأهمية البحث الإجرائي، والرغبة في التطوير المهني. والثالث: مستوى التطبيق؛ وتفاوتت درجته لدى المعلمات من خلال تنفيذ بعض الخطوات لمعالجة المشكلات اللغوية دون التزام بالمنهجية العلمية أو التوثيق. وفي ضوء النتائج؛ أوصت الباحثة بإثراء خطة الإنماء المهني لمعلمي اللغة العربية ببرامج تدريبية متكاملة حول البحث الإجرائي، كما اقترحت إجراء دراسات حالة لعدد من النماذج الناجحة في تفعيله، وتعرف طبيعة الخبرة لدى المعلمين بمختلف التخصصات حول البحث الإجرائي وممارساته.

الكلمات المفتاحية: البحث الإجرائي، معلمات اللغة العربية، طبيعة الخبرة بالبحث الإجرائي، التعليم العام، مستوى التطبيق.

مقدمة.

تتزايد القناعة المجتمعية بالدور المحوري الذي يقوم به المعلم في إنجاح العملية التعليمية، وترى فيه التربية حجر الأساس لأي تطوير منشود. وتتطلب الأمانة المنوطة بالمعلمين جهدا كبيرا في تنمية معلوماتهم واكتساب المهارات التدريسية المتنوعة التي تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع طلبتهم، ومواكبة التغيرات المعقدة التي تفرضها الحياة المعاصرة وما تفرزه من مشكلات لا تخلو منها المدرسة. (العبيدي،2010؛ Morales, M. 2016)

وبرغم أهمية البحث التربوي ودوره الأساسي في علاج وتحسين الظروف التعليمية للطلبة وتلبية حاجاتهم التي لا تزال تتغير وفق منظومة معقدة من معطيات الحياة المعاصرة، إلا أنَّ تفاعل المعلمين مع نتائج البحوث "الخارجية" التي يقوم المتخصصون الأكاديميون ضعيف للغاية (شاهين،2013؛ Sato & Loewen,2019)، وقد وجد هارون (2005) أنَّ 70% من المعلمين نادرا ما يقرؤون الأبحاث التربوية، أو أنهم لا يقرؤونها على الإطلاق، كما يعتقد 86% منهم بأنَّ هذه الأبحاث نظرية وغير تطبيقية، كما رأى 80% منهم أنَّ البحث التربوي يسهم في تطوير أدائهم بشكل محدود جدا؛ الأمر الذي يستدعي دمج المعلمين في البحث التربوي بأساليب أكثر جدوى وفاعلية.

ويعدّ العمل البحثي من أهم أدوار المعلم، وقد أشار كل من (محمود بشير،2004؛ Postholm,2009 (Mariana,2012؛ الى أنَّ هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب تلبيتها لدى المعلمين للقيام بدورهم كباحثين، منها: تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمي، والتدريب على مهاراته في مجالات تحسين المدرسة والتدريس الفعال، والقدرة على حل المشكلات والعمليات المرتبطة بها، والتأمل والمراجعة للممارسات التدريسية بغية مراجعتها وتطويرها، وتلبية حاجة المعلمين المتجددة للوقوف على المشكلات التي تواجههم، والعمل على حلها وفق منهجية علمية محددة.

وفي هذا الإطار ظهر مفهوم البحث الإجرائي الذي يمثل أحد أنواع البحث العلمي التطبيقي؛ فهو يدرس تطبيق النظريات والمعرفة أو القوانين العلمية من أجل تطوير وتحسين الواقع من خلال حل المشكلات المطروحة بطريقة إجرائية، كما يدرس العمليات والوسائل المستخدمة في مجال العمل من أجل رفع فاعليتها واكتشاف وسائل جديدة ملائمة للواقع ومناسبة بشكل أكبر (مكنيف،2001).

وللبحث الإجرائي تعريفات عديدة؛ فذكر الفراجي (2008) أنه "عملية تقصٍ منهجية يقوم بها تربوي أو مجموعة من التربويين لدراسة مشكلة معينة تتعلق بعمليتي التعليم والتعلم، وذلك بهدف فهمها والعوامل المسببة لحدوثها وتطبيق استراتيجيات مناسبة لحلها" (30). كما عرفه العبيدي (2010) بأنه "عملية بحثية بسيطة تسير وفق خطوات عملية محددة، يقوم به معلم أو مجموعة معلمين، من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات في تحسين أداء تلاميذهم" (26). وورد في دليل مفاهيم الإشراف التربوي تعريف البحث الإجرائي بأنه: "العملية التي يفحص، أو يدرس من خلالها التربويون الميدانيون (المديرون، أو المشرفون، أو المعلمون) الأفكار الجديدة أو المشكلات التي تواجههم في

بيئة العمل، بهدف توجيه وتحسين قراراتهم، وممارساتهم التربوية المحلية" (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 1427، 47). ويشير كل من (Gregory,2011; Zuber,2012; Kayaoglu,2015) إلى أنَّ البحث الإجرائي عملية يقوم خلالها المعلمون والعاملون في الحقل التربوي بشكل عام بدراسة وتأمل ممارساتهم؛ لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين تلك الممارسات، فالتأمل هو الخطوة الأولى لطرح الأسئلة والإحساس بوجود مشكلة تحتاج للدراسة والحل.

وتتضح من التعريفات السابقة خصائص البحث الإجرائي؛ فهو جهد علمي منظم ينطلق من الواقع، ويسير وفق خطوات محددة بغرض تحسين الممارسات القائمة. ويحدث على شكل دورة تبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ وتليها الملاحظة والتأمل لتعديل الخطة وتنفيذها وتكرار الملاحظة والتأمل. ومن هذه الدورة تتضح أهمية التأمل للإجراءات والنتائج معاً، ويتم ذلك بصفة أساسية بطريقة كيفية لا كمية، كما أنَّ البحث الإجرائي تشاركي لكل المهتمين بالمشكلة، وهو مباشر؛ إذ يرتبط بالممارسة بشكل واضح، ومرن؛ حيث يمكن التعديل أثناء عملية البحث استجابة للحاجات الطارئة. ومن هنا؛ فإنَّ إحدى ركائز قوة وتوجه البحث الإجرائي أنه يبدأ من الممارسة الفعلية، وأنَّ الأشخاص يبنون نظرياتهم الخاصة من خلال هذا العمل، وهم في ذلك عناصر تغيير إنسانية في أوضاع حقيقية تظهر فيها خطواتهم العملية للتغيير (مكنيف وآخرون،2001؛ Vaghan & Burnaford, 2016).

ويختلف البحث الإجرائي عن غيره من أنواع البحث العلمي في استمداد مشكلته من الواقع الذي يعايشه الباحث في محيط عمله دون التعرض إلى السياسات التربوية التي لا يستطيع أنْ يتعامل معها بشكل مباشر أو لا يؤثر فيها مباشرة (أبو جلالة، 2001)، وبأن العينة فيه قصدية، كما يتميز بتركيزه على العرض التفصيلي للإجراءات بحيث يستفيد منها بقية العاملين في الميدان (السيد والعمري، 2015).

وللبحث الإجرائي أهداف متنوعة؛ منها ترسيخ فكرة المعلم الباحث، إضافة لتنمية شخصية المعلم المهنية التي تمارس التفكير الناقد، وحل المشكلات، وتتابع التغيرات الحادثة لدى الطلاب، وتتبع الأسلوب العلمي في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بتلك التغيرات. كما أنَّ هذا النوع من الممارسات يتيح للمعلم فرصة التقويم، والبحث، والاستقصاء، ويرسخ مبادئ المشاركة والتعاون في العمل التربوي، ويمكن تنفيذ البحث الإجرائي فرديا لمعلم واحد، أو تعاونيا بمشاركة عدد من المعلمين، أو جميع معلمي المدرسة عند وجود مشكلة تعليمية مشتركة، كما يمكن إجراؤه على مستوى المنطقة التعليمية (العبيدي، 2010).

وللمشكلة في البحث الإجرائي عدد من المعايير الخاصة التي تتطلب مراعاتها من المعلم الباحث؛ منها كون المشكلة حقيقية وواقعية، قابلة للحل في نطاق إمكانات الباحث، وأنْ يكون الممارس التربوي شاعرا بآثار المشكلة مهتما بحلها وقادرا على إثبات وجودها، وتقديم الأدلة والشواهد العملية التي تظهر جوانبها وتبرز مظاهرها بما يصل به إلى تحديدها بدقة وصوغها على شكل سؤال يمكن له التصدي لحله في وقت قصير نسبيا (عودة وشرير، 2004). ولصياغة المشكلة في البحث الإجرائي ينبغي التركيز المباشر على الهدف المرتبط بخطوات البحث نفسها؛ فيسأل الباحث نفسه:

- كيف أتمكن من مساعدة طلبتي في التغلب على المشكلة؟ أو كيف يمكنني توظيف الأسلوب التدريسي بفاعلية في تعليم طلبتي؟

وتبعا لذلك تأتي الأسئلة الفرعية:

- ما جوانب المشكلة التي تواجهني؟ أو الأسلوب المطلوب استخدامه؟
- ما الذي سأقوم به في ما يتعلق بحل المشكلة؟ أو تطبيق الأسلوب؟
- ما أهم النتائج التي وصلت إليها؟

- ما أهم العقبات التي واجهتني؟ وكيف تغلبت عليها؟
- كيف سأطور من ممارستي في هذا المجال مستقبلا؟

ومن الأسئلة السابقة تتضح خطوات البحث الإجرائي

ومع تعدد نماذج البحث الإجرائي (العبيدي، 2010؛ السيد والعمري، 2015) إلا أنه يشتمل على الخطوات الخمس الأساسية للبحث العلمي، وهي: اختيار المشكلة وصياغتها، وجمع المعلومات وصياغة الفروض، وإعداد خطة إجراءات البحث، وتنفيذها مع التأمل والمراجعة، وأخيرا كتابة تقرير البحث. وتفصل الأدبيات في هذه المراحل أو الخطوات العامة، وتضمنها عددا كبيرا من المهارات الفرعية؛ في إطار طبيعة الفروق بين البحث الإجرائي والبحث التربوي الأكاديمي (زامل وآخرون،2018).

وفي ظل ما توليه المؤسسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من أهمية كبيرة لتطوير منظومة المناهج بجميع أبعادها؛ نالت اللغة العربية حظها من الاهتمام، وإذا كان تطوير المناهج الدراسية –ومن بينها مناهج اللغة العربية- قد ابتعد أشواطاً ملحوظة عن التدريس التقليدي- إلا أنَّ ذلك قد نقل المشكلة إلى ميدان آخر تبدّت بعض ملامحه في الشكلية التي صبغت أداء بعض المعلمين، وقصرت اهتمامهم على تنفيذ الأنشطة الصفية المطلوبة في المنهج أو الاستراتيجيات التعليمية المقترحة في نشرات إدارات التعليم وعبر توجيهات مشرفي المادة، دون اهتمام حقيقي بمدى تفاعل الطلاب معها أو التنبه للمشكلات التي قد تنشأ لديهم، ومن ثم محاولة التفكير العلمي في إجراءات محددة من شأنها معالجة المشكلة، وهذا – تحديدا- ما يهتم به البحث الإجرائي.

وقد أولت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بالتطوير المهني للمعلم إذ ينص أحد أهداف التعليم 2020 في برنامج التحول الوطني على "تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم" (وزارة التعليم،1440)؛ وتأسيسا عليه؛ قدمت إدارة تعليم البنات بالمدينة المنورة ورشة تربوية بعنوان "البحوث الإجرائية في قسم اللغة العربية: رؤى وطوح" استهدفت عرض الرسائل العلمية للمعلمات الحاصلات على درجة الماجستير، وكيفية الإفادة منها في تطوير تدريس اللغة العربية (مقابلة مع رئيسة قسم اللغة العربية أ/فاطمة بلشرف بتاريخ 25/6/1440).

ومما يؤكد تنامي الاهتمام بالبحوث الإجرائية عقد ثلاثة مؤتمرات دولية متتابعة خلال السنوات 1990، 1992، 1994 تمركزت حول البحث الإجرائي وإدارة العملية التربوية (مكنيف وآخرون،2001). ومع ذلك؛ فقد توصل عبد الجواد (2006) إلى أنَّ العاملين في الحقل التعليمي ليس لديهم أي معرفة بالبحوث الإجرائية، ولا يجيدون مهاراتها، كما أنهم لا يرون ضرورة لاستخدام هذه البحوث من وجهة نظرهم، وهي نتيجة خطيرة تتطلب توجيه أهمية خاصة لطبيعة الخبرة لدى المعلمين حول ممارساتهم المهنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الأهمية التي يحظى بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومع شيوع هذا النوع من البحوث، والثقة به بوصفه منهجية بحثية واضحة الخطوات وذات فعالية في معالجة كثير من المشكلات اللغوية، إلا أن تطبيقه في الميدان غير واضح المعالم حتى الآن (عبد الجواد، 2006؛ الدريج، 2007؛ العبيدي،2010) مما استدعى لدى الباحثة أهمية الكشف عن وعي معلمات اللغة العربية في التعليم العام بالبحوث الإجرائية، وطبيعة اتجاهاتهن نحوها، ومستوى ممارستهن لخطواتها في الميدان.

وحيث لم تُظهر الدراسات العربية حتى الآن اهتماما كبيرا بالبحوث الإجرائية، وبالكشف عن مدى فاعليتها، وكيفية إسهامها في تطوير أداء المعلمين وطلابهم عموما أو معلمي اللغة العربية وطلابهم بشكل خاص؛ ولما توصل له

بعض الباحثين من أنَّ المعلمين في الأغلب لا ينفتحون على آراء الآخرين، ويرفضون النصائح والاستشارة والدعم، ويدركون حق الإدراك أنَّ الأفكار لا نفع لها إلا عندما يخضعونها لتقييمهم الشخصي (هارون، 2005؛ شاهين،2013؛ الشنبري،1437). ظهرت الحاجة الماسة لتناول هذا التوجه الحديث نسبيا في التربويات العربية.

وقد شعرت الباحثة بمشكلة الدراسة –بالإضافة لما سبق- للاعتبارات الآتية:

- ما عرضته الدراسات التربوية من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المعلمين الممارسين والمعلمين قبل الخدمة في البحث الإجرائي وتعرف عوائق تفعيله لديهم (الشنبري، 1437؛ العبيدي، 2010؛ Kennedy et al, 2018).
- ما أكدته عدة دراسات من فاعلية استخدام البحث الإجرائي في حل مشكلات التلاميذ التعليمية (شاهين،2013؛ الشنبري، 1437؛ الأشقر، 2016؛ بخيت والقاعود، 2012)، وما ظهر بالمقابل من أنَّ ثقافة إجراء البحوث ومهاراتها تكاد تكون معدومة لدى المعلمين (الأشقر، 2016؛ العنزي، 2012).
- كما تبين للباحثة من خلال إشرافها الميداني على التربية العملية ظهور الكثير من المشكلات اللغوية لدى الطالبات المعلمات، سواء كان ذلك لدى التلميذات أو الطالبة المعلمة نفسها، أو أنَّ إجراءات الحل متفاوتة بينهن؛ وتتدرج من التجاهل التام إلى اقتراح بعض الخطوات العملية للعلاج، وهي بطبيعة الحال غير كافية على مستوى تحسين التعلم، أو التنمية المهنية، أو لهما معا.
- ومن خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة؛ وجهت فيها سؤالا مفتوحا حول ماهية البحث الإجرائي وخطواته العشر من معلمات التعليم العام في تخصصات مختلفة، أظهرت إجاباتهن جميعا عدم المعرفة بهذا النوع من البحوث، وتوقعت إحداهن أنه مصطلح مشابه لبحث الدرس الذي تفعله وزارة التعليم حاليا.

وتأسيسا على كل ما سبق؛ فقد جاءت الدراسة الحالية رغبة في الإسهام في معالجة هذه المشكلة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف تدرك معلمات اللغة العربية بالتعليم العام مفاهيم البحث الإجرائي، وما تأثير ذلك على طبيعة خبرتهن حوله، وعلى ممارساتهن التدريسية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، وهي:

1. ما حقيقة وعي معلمات اللغة العربية بالتعليم العام بمفهوم البحث الإجرائي، وأهميته، واستخداماته؟
2. ما طبيعة الخبرة لدى معلمات اللغة العربية حول البحث الإجرائي، وماذا تمثل لهن خطواته إيجابا أو سلبا؟
3. ماذا تفعل المعلمات لحل مشكلات تدريس اللغة العربية؟ وهل يستخدمن البحث الإجرائي أو بعض خطواته في ذلك؟
4. كيف ترى المعلمات مستقبل البحث الإجرائي في تعليم اللغة العربية، وما اقتراحاتهن لتفعيله؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الكشف عن مستوى وعي معلمات اللغة العربية بالتعليم العام بقضايا البحث الإجرائي، ومناقشة مدى وكيفية تفعيلهن له، ورؤيتهن المستقبلية تجاهه.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناقشه؛ حيث أصبح تفعيل البحث الإجرائي ضرورة تربوية ملحة، ويتوقع أنْ تقدم نتائجها إضافة معرفية حول وعي معلمات اللغة العربية بالبحث الإجرائي وممارساته. كما أنها من ناحية عملية تساعد على توجيه أنظار القائمين على تدريب المعلمين لتقديم دورات تدريبية توافق احتياجاتهم،

وتتيح لمعلمات اللغة العربية الاطلاع على تجارب عدد من زميلاتهن حول تفعيل البحث الإجرائي في التدريس، كما تلقي الضوء على عدد من الصعوبات التي تواجه البحث الإجرائي حاليا، مما يمكن له أنْ يفيد أصحاب القرار في تلافيها مستقبلا.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج النوعي للتعرف على واقع البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ حيث إنه كما يذكر الفقيه (2017) "يركز على فهم، وشرح، واستطلاع، واكتشاف، وتوضيح المواقف، والمشاعر، والتصورات، والمواقف، والقيم، والمعتقدات، والخبرات التي لدى الناس حول المشكلة المدروسة" (358) مما يجعله منهجا ملائما لاستيضاح الممارسات الفعلية لدى معلمات اللغة العربية حول تطبيقهن لمفاهيم وممارسات البحث الإجرائي واقعياً.

وتنتمي إلى الدراسات الأساسية (Grounded Theory study) التي تهتم ببناء بالبناء على الأنساق والأنماط التي يكشف عنها التحليل، ومع تعدد تلك الأنساق ووضوحها يمكن أن تتكون نظرية تمتد جذورها للبيانات الأولية (العبد الكريم، 2019). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الآتية:

- البحث المكتبي من خلال تحليل الوثائق والأدبيات التربوية العربية والأجنبية حول موضوع البحث الإجرائي، إضافة لرصد وتتبع واقع تنفيذ البرامج التدريبية الخاصة به والموجهة لمعلمات اللغة العربية من خلال زيارات متعددة لإدارات الإشراف، والتدريب، والتطوير ومكاتب الإشراف لقطاعات الشرق، والغرب، والشمال، التابعة لإدارة تعليم البنات بالمدينة المنورة؛ وذلك للوقوف على واقع البحث الإجرائي في الميدان، واستكمال جوانب الإطار النظري حوله.
- الاطلاع على سجلات إنجاز المعلمات لتفحص ما قد تضمه من نماذج للبحث الإجرائي، أو ملامح لممارساته العملية.
- استدعت طبيعة الدراسة وأهدافها الاعتماد على المقابلة كأسلوب مناسب لطبيعة الدراسة المجذرة ويقصد بها المقابلة العميقة In-depth Interview التي تتمثل بالتواصل مع المعلمات للحصول على بيانات شخصية حول خبراتهن ووجهات نظرهن سعيا لاستكشاف آرائهن حول البحث الإجرائي. واستخدمت المقابلة "شبه المهيكلة" التي يعتمد تصميمها على أسئلة معدة مسبقا؛ واختير هذا النوع لما يمتاز به كما تؤكد ميريام (Merriam,2002) من قدرة على اختصار الوقت للباحث والمشترك، والمرونة، حيث تصمم الأسئلة مسبقا مع ترك المجال مفتوحا للتعمق في مواضيع تخص الظاهرة المدروسة وزيادة فهمها، وأوضح تشينيل (Chenail,2011) بأنها تبدأ بأسئلة ضيقة عن موضوع معين، وتنتهي بكيف، ولماذا؟ وهي تفاصيل عميقة لا توفرها المقابلات المغلقة.

موثوقية الدراسة:

عملت الباحثة على توفير معايير الموثوقية للدراسة الحالية كما تقترحها أدبيات المنهج النوعي (أبو زينة وآخرون،2007؛ دويدار، 2012؛ القحطاني، 2017؛ العبد الكريم، 2019) وذلك على النحو الآتي:

1- **المصداقية والتطبيقية:** Credibility and Applicability حيث روعيت متطلبات الصدق من خلال الالتزام بإجراءات البحث النوعي، وتنويع طرق جمع البيانات من مقابلات، ومراجعات للوثائق، وكذلك بتشجيع المشاركات على الصراحة في إبداء الرأي وإعطائهن كامل الحق في رفض المشاركة أو الانسحاب من المقابلة عند عدم الرغبة في إكمالها. كما عمدت الباحثة لتحليل الحالات التي خالفت النسق العام في البيانات، وبذلك يمكن الاطمئنان لتوفير حدٍّ جدير بالثقة من المصداقية.

أما التطبيقية: فهي تتوجه في المنهج المتبع للدراسة الحالية إلى التعمق في رصد مدى وعي معلمات اللغة العربية بماهية البحث الإجرائي، ودرجة تقديرهن للحاجة إليه في ممارساتهن التعليمية، والانعكاس الحقيقي لتلك القناعات على واقع تدريس اللغة. وبالتالي؛ فإنَّ أفضل تعميم يمكن الحصول عليه كنتيجة للبحث هو في تطوير فهم الظاهرة المدروسة، وتوفير الشواهد المنطقية على إمكانية ملاءمتها لمجتمع أكبر من معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية.

2- **الاعتمادية والتدقيق:** Dependability and Auditability وفقا لطبيعة الحقيقة الاجتماعية التي يعاد بناؤها بصورة متجددة؛ عملت الباحثة على مقاربة مفهوم "ثبات" البحث أو "إعادة تطبيقه" من خلال التوضيح التفصيلي لتصميم الدراسة الحالية، وإجراءات تنفيذها، ووصف عمليات جمع المعلومات فيها، انتهاء بتقييم تأملي لفاعلية تلك العمليات جميعا.

3- **التأكيدية:** Confirmability أمكن تحقيق قدرٍ مرضٍ من التأكيدية عن طريق توفير الموضوعية للمعلومات المعروضة بما يساعد على تأكيد النتائج العامة، والفصل بين الملاحظة المحايدة والملاحظات الشخصية، وأخيرا بالتوضيح التفصيلي لخطوات جمع المعلومات وأساليب التحليل.

إجراءات جمع البيانات

أ- **اختيار المشاركات:** تم اختيار المشاركات بطريقة مقصودة (عينة قصدية)، بناء على تقدير الباحثة لإسهامهم في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وهي الاستراتيجية الشائعة لاختيار المشاركين في البحث النوعي (Ary et al., 2010) ولارتباط أحد أسئلة الدراسة الرئيسة بتحديد معلمات اللغة العربية الحاصلات على دورات تدريبية في البحث الإجرائي (عينة مرتبطة بمعيار)، ولعدم توافر المعلومات بإدارة التدريب ووحدة تطوير المدارس بإدارة تعليم البنات أُعدت استبانة قصيرة وجهت من خلال مكاتب تعليم البنات (شمال، شرق، غرب) لجميع مدارس القطاعين الحكومي والأهلي (ملحق1)، ووردت (192) استجابة من المدارس. ومن الصعوبات البارزة في هذا الجانب الحاجة للتواصل مع جميع المدارس التي دونت معلومة وجود معلمة لغة عربية بالمدرسة لديها دورة حول البحث الإجرائي، وتكرار الاتصال وإرسال الرسائل لتلك المدارس حتى التجاوب، وقد يظهر خطأ المجيبة في تعبئة البيانات المطلوبة، ويتضح عدم وجود أي معلمة (لغة عربية) ذات معرفة بالبحث الإجرائي. الأمر الذي استغرق جهدا ووقتا طويلا في متابعة الاتصالات حتى الوصول للفئة المستهدفة، إضافة لانشغال بعض المعلمات أو اعتذارهن عن المشاركة، واستقر عدد المشاركات مبدئيا على 28 معلمة من مراحل التعليم الثلاثة الحكومية والخاصة.

ب- **تصميم دليل المقابلات:** أعدت المقابلات المعمقة شبه المهيكلة ضمن تصميم مسبق لأسئلة مكتوبة أعدتها الباحثة، وهو ما يسمى بدليل المقابلات، وقد أشار كفال (Kvale,1996) إلى ضرورة تصميم دليل للمقابلة عند وجود تساؤلات مسبقة عن الظاهرة المدروسة. وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة لتحديد محاور المقابلة (هارون، 2005؛ الشنبري، 1437؛ الدوسري، 1438) نوقشت الأسئلة التي صيغت في مشكلة الدراسة مع عدد من

أساتذة المناهج وطرق التدريس، وعدلت وفق اقتراحاتهم، ثم بلورت وفقا لمجريات المقابلات الأولية، واستقرت في صورتها النهائية كما تظهر في (ملحق2).

ج- **إجراء المقابلات:** تم الاعتماد أثناء إجراء المقابلة على الكتابة السريعة باستخدام الاختصارات وأساليب الاختزال، دون اللجوء للتسجيلات الصوتية لمراعاة ما نبه إليه الجوهري (2012) من شعور المبحوثين بالتهيب إذا ما عرفوا أنَّ حديثهم سوف يسجل، وكذلك ارتياحهم –من جهة مقابلة-؛ لأنَّ الباحث يبذل جهدا لاستيعاب ما يقولونه بدقة دون أي قلق أثناء عملية التدوين. وأجريت المقابلة مباشرة مع المشاركات، وعددهن (28) معلمة خلال فترة التطبيق التي امتدت من 2-1440/6/29 وجرت المقابلة بطريقة مجموعة التركيز أو حلقات النقاش، وهي مقابلات جماعية تُجرى مع مجموعات صغيرة، ويتم اختيار المشاركين فيها؛ لأنَّ بينهم صفات مشتركة محددة لها علاقة بهدف الدراسة، بغرض زيادة قدرات المشتركين على التعبير عن أنفسهم (قنديلجي والسامرائي، 2009). وفُضل هذا الأسلوب على اللقاء الفردي لما يتيحه من تعقيب المشاركات على وجهات النظر المطروحة، أو استحضار إحداهن لتجارب مشابهة لما تسرده إحدى الزميلات مما يثري النتائج ويقويها –مع التنبه لأهمية تعبير المشاركات عن رأيهن الشخصي، وتشجعهن على إظهار اختلاف وجهات النظر حول أي نقطة، وتقبلها بطريقة محايدة وإيجابية، وذلك للاطمئنان إلى ما نبه إليه دويدار (2012) من الحرص على عدم تأثر المشارك بآراء زملائه، وتعبيره عن رأيه الشخصي بكل حرية. واستغرقت المقابلة ما بين ساعة ونصف إلى ساعتين لكل مجموعة، وتفاوتت استجابة المشاركات بين الفعالة جدا والمحدودة التي استدعت من الباحثة استبعادها لعدم الإفادة منها، وبذلك استقر العدد على 22 مشاركة فقط. (ملحق3)

د- **كتابة مسودة البيانات:** تم تفريغ البيانات بالاطلاع على المقابلات المكتوبة، وعند كتابة مسودة البيانات تم التحليل بشكل أولي، ويتبعه الحوار الذي دار مع المشتركات، وإدراج نبرات الصوت المميزة.

هـ- **التحليل الاستقرائي للبيانات:**

أجريت المقابلات، ثم جرى تفريغها مع تحليلها أوليا، ثم العودة للميدان وإجراء المزيد من المقابلات؛ حيث حذرت ميريام (Meriam, 2002) من ترك البيانات حتى يتم الانتهاء جميع المقابلات دون تفريغ وعمل تحليل مبدئي؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى بيانات كثيرة يصعب تحليلها فيما بعد. واهتمت الباحثة بوحدتي التركيز القائمتين على "الموضوع" و"الاتجاه"، أي المعلومات التي تقدمها المشاركات عن قضايا البحث الإجرائي، وكذلك كيفية إجابة المعلمات عن مميزات البحث الإجرائي ومدى القناعة به وجدوى تعميمه، ومن خلال إجابات المشاركات وسردهن للقصص الواقعية حول محاور النقاش يتم ربط الجزئيات وصياغة النتيجة المستخلصة في صورة تعميم. ولزيادة موثوقية النتائج جمعت البيانات من عدة مصادر، وأجريت المقابلات في المدارس، وهي السياق الطبيعي للظاهرة، كما عرضت على المشاركات نماذج للمقابلات المكتوبة للتحقق من دقة تفسير آرائهن، واستخدمت تعبيراتهن اللفظية في التحليل مع الإشارة للانفعالات المصاحبة.

3. عرض النتائج ومناقشتها

يستعرض هذا القسم تحليل ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية. وصنفت مواضيع البيانات إلى ثلاثة أنماط أساسية، وهي: الوعي بمفاهيم البحث الإجرائي وآلياته والرؤية المستقبلية له، ومستوى تطبيقه في تعليم اللغة العربية، وطبيعة الخبرة التي تعكس اتجاه المعلمات نحو أهميته وتطبيقاته في ممارساتهن التدريسية، وفيما يأتي عرض لتفاصيل النتائج:

- **أولا- الوعي بالبحث الإجرائي، وآلياته، ورؤيته المستقبلية**

كشف التحليل المتعمق للمقابلات والوثائق المكتوبة عن عدد من القضايا المرتبطة بالبحث الإجرائي، وهي:

أ- المفاهيم الأساسية والدورات التدريبية: ليس لدى ثمانين بالمئة من المشاركات (18 من أصل 22 معلمة) أي فكرة مسبقة عن مصطلح البحث الإجرائي، وقد ربطه بعضهن بمفهوم بحث الدرس، وهو أحد البرامج التي ينفذها المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي حاليا. وبرغم تعدد ملامح التقارب بين البحث الإجرائي وبحث الدرس في السعي لتحسين ممارسات المعلمين، والابتعاد عن برامج التطوير التقليدية المعزولة غالبا عن سياق المدرسة إلا أنَّ أهم الفوارق الأساسية تكمن في فلسفة بحث الدرس المعتمدة على الأهداف بعيدة المدى التي قد تصل لأربع سنوات (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2019)، بخلاف البحث الإجرائي المعتمد بصورة أساسية على مشكلة محدودة وإجراءات حل قصيرة المدى (زامل وآخرون، 2018).

وقدمت بعض المعلمات الحاصلات على دورة تدريبية في مجال البحث الإجرائي فكرة متكاملة عن مفهومة وخطواته؛ حيث أوضحت المعلمة (م. د) أنه "يبدأ بتحديد المشكلة (الضعف في الإملاء مثلا) على مستوى المدرسة، وبتعاون الزميلات تتخذ خطوات عملية تظهر نتيجتها مع نهاية الفصل من خلال دفاتر الطالبات، وتحدد نسبة التحسن". وتضيف المعلمة (م. ر) "نعقد كل أسبوع لقاء مع الطالبات لقياس أثر الخطوات المنفذة، ولابد من كتابة تقرير بما نفذ"، ويتسق هذا مع ما أظهرته الدراسات السابقة من أثر إيجابي للدورات التدريبية في تنمية مهارات المعلمين في البحث الإجرائي (الشنبري،1437؛ الأشقر،2016). أما المعلمة (و.ج) الحاصلة على دورة تدريبية (3 أيام) في البحث الإجرائي فقرنت بينه وبين مصطلح البحث الصفي والجامعي وأوضحت أنَّ الهدف منه "تطوير أو تحسين المنهج وهو تمهيد لمادة المكتبة والبحث والمصادر" ووافقتها المعلمة (م. ل) الحاصلة على نفس التدريب بقولها "يعتمد على كيفية تدريس البحث قبل مادة المكتبة". وقدمت المعلمة (م. ب) مثالا للتصور الأخير بمشروع جماعي في وحدة سموم قاتلة بمنهج لغتي، ويقوم على خمس مهمات هي حصرا خطوات البحث المكتبي المعتاد.

وخلاصة ما تم التوصل إليه من المقابلات الشخصية مع ثلاثة من المسؤولات بإدارة التعليم بتاريخ (1440/6/15) اتضح أنَّ التوجه الحالي لتنفيذ الدورات يقتصر على معلمات التخصصات العلمية، وأنَّ ما سبق تقديمه في السنوات الماضية دورة وحيدة خاصة بالبحث الإجرائي تحديدا، وأما ما سواها فقد أدرج فيه المصطلح ضمن عدة مسميات تتناول منهجية البحث العلمي بصفة العموم، ولم يمكن للباحثة الحصول على معلومات كافية حول الدورات المنفذة –إن وجدت- أو تقييم تحليلي لها لتعذر التواصل مع عدد أكبر من المعلمات اللاتي حصلن عليها برغم اتخاذ عدة إجراءات متنوعة لتحقيق ذلك. ويتضح مما سبق أنَّ مفهوم البحث الإجرائي لم يتضح بصورة كافية لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام بالمدينة المنورة برغم حصول البعض منهن على دورات خاصة به؛ مما يتطلب إجراءات إضافية مكثفة لنشره وتعميمه.

وترى المعلمتان الملتحقتان بالدورة أنها كانت ممتازة؛ وأشادت بها المعلمة (م.ب) بقولها "الاستفادة كانت عالية جدا؛ لأننا لم نكن نعلم شيئا عن ماهية البحث الإجرائي أو خطواته" ووافقتها زميلتها (م.ر) الرأي نفسه. أما المعلمتان (م.ل) و(و.ج) فتريان أنَّ الدورة التي حصلتا عليها لم تتطرق أبدا لمفهوم البحث الإجرائي كما اتضح من خلال المقابلة، بل كانت عن البحث العلمي بخطواته المعروفة، الأمر الذي يستدعي التنبه لمحتوى الدورات التدريبية المقدمة عن البحث الإجرائي وإمكانيات المدربين فيها، وذلك تنفيذا لأحد الأسس المهمة التي تقوم عليها الرؤية الوطنية 2030 التي وضعت تنمية المعلمين مهنيا ضمن أولى مبادراتها (التعليم ورؤية السعودية 2030).

ب- مشكلات تدريس اللغة العربية: قدمت المعلمات مجموعة متنوعة من المشكلات اللغوية التي يواجهنها في تدريس اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية؛ حيث أكدت المعلمة (س.ص) خطورة المشكلة بقولها "نقاط

ضعف الطالبات تظهر مع الأسف في المهارات الأساسية، ونكتشف في الحصص ما ينبغي لنا أنْ نفعله من مراجعة أو إعادة شرح لأمور درستها الطالبة مسبقا" ، وترى الباحثة في هذا "الاكتشاف" مدخلا نموذجيا لإكساب المعلمين مهارات البحث الإجرائي، وربطهم بما تشير إليه مميزات هذا النوع من البحوث من سعيه لتطوير قدراتهم المهنية في مواقع العمل الفعلية من خلال الإحساس الحقيقي بالتملك لما يقومون بتطويره في المجال التربوي، ومن ثم التأكيد على فاعلية وجودهم في المنظومة التربوية بوصفهم عناصر تغيير وتطوير حقيقية (أبو جلالة،2001).

وفيما يتعلق بالمهارات اللغوية؛ تبرز مشكلة ضعف الكتابة الإملائية والتعبير التحريري لدى الطالبات بمختلف المراحل حيث تتفق عليها أغلب المشاركات، وبنبرة حسرة قالت معلمة المرحلة الثانوية (م.أ) "واجهت كثيرا إخفاق الطالبات أثناء الكتابة في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، وبين حرفي الضاد والظاء، وهمزتي الوصل والقطع"، وتشاركها بقية زميلاتها وأيضا معلمات المرحلة المتوسطة الملاحظة نفسها. ونوهت معلمة المرحلة الابتدائية (ص.ت) إلى أحد الأسباب بقولها "بعض الطالبات يكتبن الكلمة كما يسمعنها، فتكتب التنوين بشكل نون" أما معلمة المرحلة الثانوية (و.ج) فرأت أنَّ "لغة الجوال" كما تسميها طغت على أشكال التعبير الكتابية الفصيحة. وقدمت المشاركة (ر.م) سببا آخر لضعف التعبير بقولها: "السحب من النت جمّد مهارات الطالبات الفكرية، وسهل عليهن أداء التكليفات بشكل سلبي، ووقت الحصة لا يسمح أبدا بتنفيذ جميع الأنشطة، كما أن هناك مهمات تؤديها المجموعة بصورة مشروع، فتسارع الكثير من الطالبات للنقل الحرفي من المواقع المختلفة".

وتمثل القراءة صعوبة أخرى لدى معلمات اللغة العربية؛ وفي هذا الصدد ذكرت المشاركة (ر.م) "القراءة بالتشكيل (الضبط) تقريبا غائبة لدى الطالبات" وتضيف المعلمة (م.ب) بعدا للمشكلة بقولها "مشكلة ضعف القراءة مزعجة جدا، وبرغم أنها مهارة أساسية إلا أن الدرجة المخصصة لها في التقييم ضعيفة، وهي مساوية لغيرها من الأنشطة في توزيع الدرجات، مما يزيد من إهمال الطالبات للقراءة وتهاونهن بها".

وتعاني معلمات اللغة العربية من ضعف الطالبات في النحو، وقصور أدائهن في الوظيفة النحوية، وبنبرة تعجب أظهرت المعلمة (م.أ) دهشتها "طالبات الثانوي عندي يخطئن في مهارات النحو الأساسية: في أزمنة الفعل!" ولفتت المعلمة (ر.م) الانتباه إلى نقطة جديرة بالاهتمام عندما قالت" أنا متأكدة جدا من فهم الطالبة للمهارة، لكنها نسيتها إنَّ وأخواتها تعمل عكس عمل كان، لكن دراستها متتابعة والمقارنة بينهما تربك الطالبة وتضيع عليها المهارتين، المفروض الفصل بينهما". وتضيف المعلمة (ت.ر) بالمرحلة الابتدائية مشكلة أخرى بقولها "حفظ النصوص ضعيف بشكل عام لدى الطالبات، وربما يعود ذلك لضعف اهتمام الأسرة بالمتابعة"، واستغربت المشاركة بالمرحلة نفسها (م.ر) من وجود طالبات متفوقات ولكن لا يحفظن الآيات أو النصوص القصيرة مع تعدد المحاولات لتحفيزهن. وتمتدّ المشكلة للمراحل اللاحقة؛ حيث ذكرتها المشاركة من المرحلة المتوسطة (ع.س) في مقدمة المشكلات اللغوية التي تواجهها مع الطالبات، في حين عدّتها المشاركة من المرحلة نفسها (ع.س) مشكلة قليلة الحدوث، وقد يعود ذلك لتباين التجربة الشخصية في الحالتين.

ج- عوائق تفعيل البحث الإجرائي: بالنظر لغياب مفهوم البحث الإجرائي عن غالبية المشاركات في الدراسة الحالية؛ فقد أجل طرح هذا السؤال إلى مرحلة متأخرة من المقابلة بعد اتضاح المفهوم لدى المعلمات وربطه بممارستهن التدريسية في حل المشكلات اللغوية التي تعترضهن. وقدمت المشاركات آراءهن حول عدد من العوائق التي تواجههن في تحسين تعلم الطالبات وحل مشكلاتهن، ويمكن أنْ تمثل عقبات عند تفعيل خطوات البحث الإجرائي.

ويأتي دور الأسرة في مقدمة تلك العوائق، وفي هذا الصدد قالت المشاركة (ر. ح) بنبرة حزينة "مع الأسف كثير من الأسر لا تساعد المدرسة في تحقيق الأهداف، بل يمكن أن تعارض بعض الخطوات التي تقترحها لحل المشكلات، وأذكر أنَّ إحدى الأمهات اعترضت على تسجيل قراءة ابنتها ضمن خطة علاجية لضعف القراءة لديها رغم أنَّ التلميذة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية. واعترضت أخرى على تفعيل الخطة العلاجية لضعف ابنتها في الإملاء في حصص النشاط بحجة أنَّ في ذلك إرهاقا للطالبة، وكان المؤمل منها دعم ابنتها وتشجيعها على تجاوز المشكلة" واسترسلت المعلمة (ع.س) بإحباط ظاهر "لا يوجد وزن لما أقول.. ولما طلبت من طالبة حفظ بعض الآيات القرآنية في مادة القراءة اعترضت والدتها، رغم أني طبقت نفس الفكرة مع طالبات غيرها ولاحظت تحسنهن في القراءة وزيادة ثقتهن بأنفسهن". وأضافت المشاركة (ر.م) "أحيانا الطالبة نفسها ترفض تطبيق الخطة العلاجية" وتعلل "تتعذر الطالبات بكثرة الواجبات والحقيقة أن أوقاتهن ضائعة في الغالب"، وبمزيد من التشاؤم تذكر المعلمة (ع.س) مثالا "إحدى الطالبات قالت لي بوضوح أعطيني صفر من 30 وهي ضامنة نجاحها حسب التوزيع الجديد، ومع الأسف نقدنا للمناهج لم يحدث أي تغيير وصوتنا غير مسموع".

وتنقل المعلمة (ر.م) الحديث إلى ميدان آخر هو العوائق الإدارية ويأتي في مقدمتها كما تقول "العبء المتزايد الذي تقيد به المعلمة في متابعة السجلات وبطاقات التقييم بتفصيلاتها المتشعبة، مما يصرفنا عن التركيز في تلمس المشكلات أو اقتراح الحلول وتنفيذها"، وتوافقها المشاركة (م.ب) الرأي نفسه وتضرب مثالا " لدي 40 طالبة في الفصل، وعدد الحصص كبير، فأين الوقت للتصحيح، ثم تفصيل النتائج وتفسيرها؟؟! لذلك أرى أنَّ الجهد المتزايد والضغط على المعلمة يقلل من التوجه نحو البحث الإجرائي".

وتنبه المشاركة (م.ج) لجانب مختلف يرتبط بالافتقار للمرونة اللازمة في الممارسة المهنية، وتربط ذلك بالإشراف التربوي حيث تقول "سوء الظن لدى بعض المشرفات ينفر المعلمة من القيام بأي يكون ما أفعله نابع من تقديري الشخصي لمدى الحاجة لتغيير ترتيب بعض الموضوعات مثلا؛ لذلك من الضروري أنْ تكون النتائج هي المحك الأساسي وليس الإجراءات التي يمكن تعديلها لتناسب كل مشكلة على حده" وتأتي أهمية هذا التعليق فيما يرتبط بالبحث الإجرائي خاصة بالنظر لأهمية قناعة المعلم الشخصية بحاجة الميدان لبذل الجهد في تحديد المشكلات واقتراح الحلول لها؛ ومراعاة أن "هذا التوجه الذاتي النزعة ينبع نتاج رؤية فردية ومبادرة ذاتية من قبل المعلم يصعب فرضها عليه من منطلق سلطوي وفوقي (أبو جلالة، 2001). وتضيف الباحثة ضرورة تحرر الإشراف التربوي –أو بعض ممارسيه- من النظرة الضيقة لخطط العلاج الفردية التي تنحو إلى التحديد الدقيق والمفرط أو الحلقات التنشيطية الشكلية غير ذات الجدوى غالبا كما تنظر إليها المعلمات أنفسهن، وقد عبرت المعلمة (ح.ج) عن الحاجة الماسة للدعم والتوجيه الحقيقي من المشرفات التربويات بقولها: "نحتاج للتخلص من تهمة التقصير والإلقاء بأي خطأ على المعلمة وأنْ يقدم للمعلمة الدعم الحقيقي بهدف تنمية قدراتها وفائدة طالباتها، والبعد عن التنظير المغرق في المثالية مثل قول المشرفة: أنت قادرة على تحسين أي بيئة، أو أنت قائدة للبيئة الصفية وعليك حل مشكلاتها! بل نريد متابعة ومشاركة حقيقية في اقتراح الحلول وتنفيذها". ومع أنَّ مشرفي اللغة العربية أنفسهم يمارسون البحث الإجرائي بدرجات مختلفة؛ إلا أنَّ حاجتهم مازالت ماسة للتأمل وعمق التفكير (الجليدي، 2014)، الأمر الذي يلقي بآثاره على الدعم المقدم للمعلمين.

ويلاحظ على هذه النتائج اتساقها مع الدراسات السابقة حول عزوف المعلمين عن إجراء البحوث في بعدي العوائق الشخصية والإدارية (هارون، 2005؛ الدوسري،1437؛ الفهيد، 1440)، ولم تتطرق الدراسة الحالية للبعد الأكاديمي بحكم انعدام التفعيل المنهجي للبحث الإجرائي، وتدني الوعي به إجمالا. مع إضافة سبب مهم أبرزته النتائج الحالية ولم تقف عليه الباحثة في مراجعة الدراسات السابقة؛ وهو دور الأسرة في دعم معالجات البحث الإجرائي

لدى المتعلمين، وهو وإن كان لا يعد بذاته ضمن مجال اهتمام البحث الإجرائي وفقا لخصائصه؛ إلا أنه مؤثر قوي يتطلب مزيدا من التأمل اللاحق.

د- **الآليات والرؤية المستقبلية:** تتأكد أهمية تفعيل البحوث الإجرائية في تكوين وتطوير المعلم الباحث (هارون، 2005؛ الفهيد، 1440)، وقد عبرت المعلمات عن رؤيتهن المستقبلية كما يأتي:

أ- **آليات تفعيل البحث الإجرائي:** قدمت المشاركات عددا من المقترحات لتلافي عوائق البحث الإجرائي وتسهيل تفعيله في الميدان ومن أهمها ما عرضته المشاركة (م.ب) بحماس "لماذا لا تستغل أوقات النشاط اللامنهجي في حل مشكلات التدريس بدلا من أنْ تكون عبئا إضافيا على المعلمة، وبهذا تشعر المعلمة بنتيجة جهدها وثمرة الحلول التي تنفذها عند تطبيق البحوث الإجرائية". ودعت المشاركة (ن.ب) للحد من المركزية مستشهدة بالنتائج الجيدة لأنظمة التعلم الالكتروني المفعلة خلال السنوات الأخيرة، وما تمتاز به من إعطاء مساحة مريحة للمعلمة في تقديم المحتوى وتنظيمه.

ودعت المشاركة (س.ص) لاستغلال التقنيات التعليمية مثل تطبيقات الإعراب والإملاء وغيرها، وقنوات التليغرام المتخصصة في تنمية مهارة لغوية معينة.

ولتدريب المعلمة على مهارات البحوث الإجرائية؛ رأت المشاركة (م.ر) أنَّ الدورات التدريبية ضرورية لكنها ينبغي أن تقدم من خبير متمكن وتكون بصورة سلسة متوالية تتزامن مع متابعة جادة ودقيقة. واسترسلت المشاركة (ن.ب) "الدورات التدريبية أساسية لأنها تضع الفرد على بداية الطريق، وعندما تعطي المعلم يحاول أنْ يكون هو على قدرها، ويستعين بغيره حتى ينتج". واقترحت المشاركة (ح.ج) تزويد المعلمات بنماذج وتخطيطات تعين على اتباع المنهجية المطلوبة، وتوفير المستلزمات التي يحتاجها الميدان، وفي هذا الشأن تقول بتحسر "إذا طلبنا بعض المستلزمات أو التقنيات للتدريس يأتي الجواب: وفري على حسابك!". ودعت المشاركة (م.أ) إلى التقييم الدوري للبرامج والأنشطة المنفذة واستبعاد ما يثبت قصوره منها، وعدم إثقال المعلمة بالمزيد، وبإحباط ظاهر عبرت عن استغرابها: "باستمرار تضاف أعباء للمعلمة ولا يسحب منها شيء!".

ولفتت المعلمة (س.ص) الانتباه لأهمية لدور الإشراف التربوي بقولها: "تصلنا الرسائل لتطبيق استراتيجية معينة أو تفعيل فكرة تطويرية دون متابعة، ونسمع من المشرفة: سأعطيك سأرسل لك ولا يصل شيء، ومع الأسف بشكل العموم لا توجد استمرارية في المتابعة، ولو حصل هذا الشيء بلا شك ستكون النتائج أفضل".

ومن الآليات الجيدة في تصور المعلمات تبادل الخبرات؛ وفي هذا الاتجاه تعرض المشاركة (م.د) تجربتها الشخصية مع إحدى الزميلات بعد تنفيذ البحث الإجرائي حول ضعف الإملاء لدى طالبات الصف الثاني ابتدائي وتقول "عرضنا تجربتنا في منتدى خبرات الذي أقامه فريق تطوير المدارس، واطلعنا على تجارب أخرى من الزميلات في التخصصات المختلفة، وكان فيها إثراءٌ ممتازٌ لخبرتنا التربوية" وأضافت "إعادة تفعيل البرنامج الذي استمر لثلاث سنوات ثم توقف وهو الفرق التآزرية ضمن مجتمعات التعلم المهنية سيكون مفيدا جدا لتنمية مهارات الإجرائي لدى المعلمات". ويذكر هنا الدور الإيجابي لبوابة التعليم الوطنية "عين" التي يمكن استثمار أنديتها القائمة حاليا ومنها "مجتمعات التعلم" لهذه الغاية(https://ien.edu.sa).

ولمواجهة مشكلة أعداد الطالبات التي مثلت عائقا كبيرا في نظر المعلمات يحد من قدرتهن على الوفاء بمتطلبات البحث الإجرائي اقترحت المشاركة (م.د) اعتماد مقترح المدرس المساعد من قبل الوزارة، وتنظيم آلية مناسبة لاستحداث هذا الدور المفقود في المدارس. وعرضت فكرتها بحرقة قائلة: "أكبر عائق لدى الكثير من المعلمات هو أعداد الطالبات؛ فكيف أجمع البيانات وأحلل وأشخص ثم أعالج المشكلات لأربعين طالبة أو أكثر في الفصل الواحد؟! لماذا لا تطبق فكرة المعلم المساعد، وتكون اختيارية بحيث تستقطع من راتب المعلمة الأساسية في حال

رغبتها، وأنا واثقة من وجود عدد كبير متحمس لهذه الفكرة التي ستساعد أيضا في توفير مزيد من الوظائف". ويلتقي المقترح الأخير وسابقه حول استثمار حصص النشاط مع تأكيد الباحثين على تخصيص المزيد من الوقت للمعلمين للعمل على الأبحاث القائمة على الفصل الدراسي (Hathorn and Dillon, 2018). وبناءً على آراء المشاركات تم تصنيف اقتراحاتهن لتفعيل دور البحث الإجرائي بحسب ارتباطها بالجهة المنفذة كما يظهر في الشكل (1)

شكل (1) اقتراحات المعلمات لتفعيل البحث الإجرائي

ب- **الرؤية المستقبلية:** تتوقع المشاركات تنامي دور البحوث الإجرائية في التعليم في المستقبل القريب، وترى المعلمة (و.ج) أنه "مع كثرة المشكلات من الضروري تفعيل هذا النوع من البحوث؛ لأنه يتجه مباشرة لحل المشكلة باتباع خطوات محددة"، ورأت المعلمة (م.ر) أن البحث الإجرائي "من أفضل المبادرات المتعلقة بالميدان التعليمي بشرط ألا يكون شكليا بل مفيدا حقا"، وكذلك رأت فيه المعلمة (م.ع) "ضرورة لحل مشكلات نواجهها ولا نعرف كيف نتغلب عليها مثل رفض الطالبات تصويب أخطائهن". وعلى جهة أخرى؛ حذرت المشاركة (ن.ب) من ربط التنفيذ بالحصول على الجوائز أو الفوز في المسابقات، وعلقت بألم على تجربة سابقة "لا أتمنى أنْ يتحول الهدف من تفعيل البحث الإجرائي للتسابق نحو إظهار النتائج الوهمية"، ولأجل ذلك يبدو أنَّ تقديم المزيد من الدعم الشخصي للمعلمين، ورفع مستوى المساءلة سيزيد من توقعات النجاح مستقبلا (Kennedy et al. 2018).

ثانيا- مستوى تطبيق البحوث الإجرائية

أ- **تنفيذ البحوث وشواهدها:** استهدف السؤال معرفة مستوى تطبيق البحث الإجرائي لدى المعلمات، ونظرا لكون غالبية المشاركات ممن لم يسبق لهن التعرف عليه؛ فقد وُسّع السؤال ليشمل أي جهد منهجي قامت به المعلمة لحل مشكلة لغوية لدى طالباتها. اتفقت آراء العديد من المعلمات على وجود الإحساس بالمشكلة واعتبرن ذلك جزءا من المعايشة للمهنة.

وبالنسبة لخطوات البحث الإجرائي؛ فقد كانت واضحة المعالم لدى معلمتين فقط حضرن دورة خاصة قبل عدة سنوات، ويتم تحديد المشكلة بناء على اختبارات تشخيصية تحدد نسبة الضعف في كل مهارة على حدة وتتنوع إجراءات العلاج من الشرح الإضافي، وإقامة الأنشطة والمسابقات، وإرسال الطالبة لزميلة متمكنة لإعادة "تكوين" المهارة من خلال أسلوب معين كخريطة المفاهيم أو فيلم كرتوني. أما الباقيات فقدمن عددا من الخطوات المتبعة؛ منها ما سردته المشاركة (م.ج) "عندما واجهت مشكلة عدم تفريق الطالبات بين التاء المفتوحة والمربوطة اطلعت على كتب إملائية لشرح القاعدة وقمت بتوضيحها لهن في حصة انتظار" وشاركتها المعلمة (ت.ر) الإجراء نفسه لمعالجة ضعف الإملاء أيضا "أطلع بصفة مستمرة على استراتيجيات تدريس الفروع اللغوية لأستفيد منها، وعند وجود

مشكلة لإحدى الطالبات أعود لمعلمة الصف السابق لمعرفة الأسباب"، وأضافت المشاركة (ر.ح) " نقوم دوريا بإعداد خطة موثقة متكاملة لعلاج المشكلة تبدأ بالاختبار التشخيصي ثم اقتراح الخطة العلاجية وإجراء الاختبار البعدي والمقارنة بين النتائج" وقدمت المشاركة (ف.ر) نموذجا لتلك الخطط في مادة الإملاء يشتمل على نموذج للاختبار القبلي والبعدي وعدد من اقتراحات العلاج مثل التدريب على الإملاء ومسابقة أميرة الإملاء، وأيضا نموذج للتعزيز والتقويم البنائي. وتمثل هذه الخطة شاهدا إيجابيا على اتباع المنهجية العلمية في علاج المشكلة اللغوية، وتقدم كما ترى الباحثة فرصا حقيقية للمقاربة مع مفهوم البحث الإجرائي وتطوير المعرفة المهنية الأصيلة (Kennedy et al. 2018)، كما تتضح في مجمل المعالجات التي تنفذها المعلمات خاصية جوهرية للبحث الإجرائي الذي لا يبقى فيه المعلم مكتوف اليدين؛ بل ينشط كفاعل معني بالأمر (الدريج، 2007).

ونوهت المعلمة (ح.ج) بالحلقات التنشيطية التي تعقد بصفة دورية لتبادل الخبرات بين معلمات التخصص، ومعالجة ما يعترضهن من مشكلات؛ واستدركت زميلتها (م.ج) بأن توثيق هذه الحلقات في الغالب شكلي ومختصر جدا وغير مجد بوضعه الحالي، وشاركتها المعلمة (ع.ف) الرأي نفسه. وقدمت نموذجا من صفحة واحدة دونت فيها البيانات العامة، وطرحت المشكلة وإجراءات الحل في عبارات قصيرة عامة تفتقر للتفصيل الإجرائي. كما اطلعت الباحثة على سجل إنجاز إحدى المعلمات المتميزات واشتمل على خطة لمعالجة التأخر الدراسي لم يدون فيها سوى جدول لثلاثة أقسام تشمل المهارات الأساسية والإجراء المتخذ ومستوى الإتقان، ولم يتضمن أي معلومات مطلقا.

الأمر الذي ينظر للبحث الإجرائي على أنه يظهر دور معلمة اللغة العربية قويا في إمكانية توظيفها لمعطيات البحث الإجرائي في حل هذه المشكلات متى ما توافرت لها الظروف الملائمة والقناعة بجدوى وضرورة تفعيل هذه الممارسة المهمة.

ب- **النتائج والتقييم:** تباين تقييم المشاركات لطبيعة النتائج المتحققة من تفعيل الخطوات العلاجية، وأكدت المشاركة (ر.م) تفاوت مستوى التحسن واختلاف درجته بحسب تقبل الطالبة للخطة العلاجية وتنفيذ خطواتها. وسردت المعلمة (ن.ب) تجربتها الناجحة في التدرج مع طالبة ضعيفة في الإملاء ابتداء من سطر واحد إلى فقرة كاملة، وأثر هذا الإنجاز إيجابا على التحصيل والدافعية. وكذلك أوردت المعلمة (ع.س) تجربة مشابهة "استعنت بحصص النشاط لتشجيع الضعيفات قرائيا على تلاوة آيات من القرآن، وتابعت تشجيعهن مع الأمهات، وكانت النتائج ممتازة في تحسن المستوى وزيادة ثقتهن بأنفسهن".

ثالثا-طبيعة الخبرة حول البحث الإجرائي

وجه سؤالان للمشاركات للكشف عن طبيعة الاتجاه نحو البحث الإجرائي، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- **الاتجاه الشخصي:** طلب من المعلمات التعليق على عبارة تفترض أنَّ "المعلم هو أفضل من يعمل على تطوير نفسه وتحسين تعلم طلبته، وهو لذلك الأجدر بتنفيذ البحوث" مع تقديم دليل داعم في حال الموافقة. واتفقت غالبية المشاركات على صحة المقولة السابقة وأظهرن قناعتهن بأنَّ المعلم هو الأقدر على تحديد مشكلات الميدان وحلها، واستدلت المعلمة (ت.ر) بأنَّ قرب المعلمة من الطالبات وطول الوقت الذي تقضيه معهن يؤكد أنها أفضل من يمكن له تقدير احتياجهن واقتراح الحلول لمعالجة ما يعترضهن من صعوبات. وبنبرة ثقة تحدثت المشاركة (و.ج) "الدليل أن البيئات مختلفة وبالتالي ستكون المعالجات متباينة". وأشادت المعلمة (م.ر) الحاصلة على دورة في البحث الإجرائي بما توفره هذه الممارسة المهنية للمعلمة من فرص لتأمل إجراءاتها التدريسية والتفكير المتعمق فيما يواجهها من مشكلات إضافة لزيادة ثقتها بنفسها عند تمكنها من تجاوز

المشكلة، وتتفق النتيجة مع دراسة كايا أوغلو (Kayaoglu,2015) التي أظهرت توجها إيجابيا للغاية لدى المعلمين نحو البحث الإجرائي.

ب- **الاتجاه المجتمعي:** يعتقد عدد من الباحثين أنَّ اتجاه مجتمع المعلمين نحو البحث الإجرائي ضعيف للغاية؛ لأسباب متعددة منها: فقدان القدرة البحثية، وعامل الوقت، والأهم من ذلك القناعة بعدم جدوى هذه البحوث وأنها تأخذ من وقت الطالب (عودة وشرير، 2004؛ بخيت والقاعود، 2012؛ السيد والعمري، 2015). إلا أنَّ المشاركات في الدراسة الحالية رأين أنَّ لدى مجتمع المعلمات الحماس والرغبة في التطوير، وفي هذا الخصوص تؤكد المعلمة (ح.ج) بنبرة متفائلة "الاتجاه نحو التطوير المهني إيجابي وقوي، ونمط المعلمة الساخطة الغاضبة من كل شيء بدأ يقل عن السابق"، واسترسلت المشاركة (م.أ) بالقول "لا شك في أن لدينا الرغبة في التطوير وتنفيذ كل ما يخدم الطالبة، لكن نحتاج للمرونة وإعطاء المعلمة القدرة على اتخاذ القرار، وأيضا الاهتمام بالروح المعنوية للمعلمة حتى تشعر بقيمة جهدها"

وفي سياق تقييم المعلمات الملتحقات بدورة البحث الإجرائي لما قمن بتنفيذه بعد من الحصول عليها من خطط علاجية وإثرائية في تعليم اللغة العربية تؤكد المشاركة (م.د) أنَّ التفاعل كان مرتفعا جدا، وتربط ذلك بالمتابعة والحوافز "متابعة الإشراف كانت دقيقة ومستمرة مع تقديم الدعم بكل أنواعه، ووجود ميزانية عالية للبرنامج ساعد على رفع مستوى الحوافز وتنويعها مما انعكس بصورة رائعة على جهد المعلمات" وعلى جانب مقابل؛ تربط المعلمة (م.أ) بين النمط الشخصي للمعلمة ومدى تقبلها لما يتطلبه البحث الإجرائي من جهود، وتختلف هذه النتيجة إجمالا مع ما أكده (عبد الجواد، 2006) من اتجاه المعلمين السلبي نحو البحث الإجرائي، ولعل ذلك يُفسر جزئيا بتنامي وعي المعلمين في السنوات الأخيرة بتأثير التبادل الثقافي والمعرفي الواسع.

وتفردت المشاركة (م. ب) بموقف سلبي تجاه البحث الإجرائي، ورأت فيه عبئا إضافيا على المعلمة ومحدودية في النتائج، مما يتطلب أخذ النتيجة بمزيد اهتمام لكونها خارجة عن السياق العام لطبيعة الخبرة لدى المعلمات في الدراسة الحالية؛ وإنْ أتت متوافقة في الوقت نفسه مع دراسة (العبيدي،2010).

وإجمالا؛ فمن النتائج التي ظهرت مبكرا، وأمكن تقديم شواهد مطمئنة لمصداقيتها حقيقة الغياب "الكامل" لمفهوم البحث الإجرائي عن ميدان تعليم اللغة العربية حاليا، ويؤيد ذلك ما أظهرته الدراسات الأكثر توسعا من وجود صعوبة كبيرة جدا لدى معلمي اللغة العربية في جميع خطوات البحث الإجرائي (العنزي، 2015)، الأمر الذي يجعل من التوعية مطلبا مفتاحيا لكافة الجهود التالية؛ فما لم يقتنع المعلم ابتداء بحاجة الميدان -وحاجته هو شخصيا- لممارسة البحث فإنَّ كل الجهود التالية لا تبشر بخير. ويبدو أنَّ التخلي عن الفكرة السائدة بضرورة مواكبة التوجهات والتطورات الحديثة من خلال "فرض" أدوار مقننة على المعلم هي المدخل الأنسب لعودة المعلمين لممارسة ما يجدون أنفسهم ترغب حقا بالقيام به. ويؤكد هذا اعتماد "المدخل الطبيعي" في الإقناع، والتوضيح، والبعد عن الرسمية والشكلية، وإعطاء قيمة أكبر للاحتفاء بالنماذج الواقعية التي تظهر جهد المعلم الحقيقي أكثر مما هي لمعدلات النجاح والتفوق.

التوصيات والمقترحات

وفقا لما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثة للجهات المعنية بتطوير تعليم اللغة العربية بالتوصيات الآتية:

1. تبني المركز الوطني للتطوير المهني –بوصفه الجهة المخولة بتطوير التعليم في المملكة- لبرامج التوعية بالبحث الإجرائي، واعتماد الآليات اللازمة لتفعيله.

2. تطوير مفاهيم التنمية المستدامة لدى أفراد المجتمع المدرسي عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة، وإضفاء الطابع الشخصي عليها بربطها بممارسات البحث الإجرائي.
3. إقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية، والتأكيد على طلاب اللغة العربية المعلمين بممارسة البحوث الإجرائية أثناء فترة تدريبهم لحل ما يعترضهم من مشكلات في أداء تلاميذهم اللغوي.
4. تشجيع المعلمات على القيام بالأبحاث الإجرائية للمساهمة في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان من خلال تقديم دورات تدريبية لتبسيط مفاهيم وإجراءات هذا النوع من البحوث، وصياغته في صورة أسئلة وخطوات عملية تركز على عمق المشكلة، وتحتفي بمصداقية النتيجة.
5. تشجيع تمهين البحث الإجرائي من خلال تضمينه في معايير الترقي الوظيفي للمعلم، ونشر الأبحاث الإجرائية المميزة في المجلات المتخصصة، وإتاحة الاطلاع على التجارب الواقعية ومشاركتها بين المعلمين عبر المنتديات التفاعلية سواء الواقعية أو الالكترونية بقنواتها المتعددة.
6. دراسات مقترحة؛ تكميلا لنتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح الدراسات النوعية الآتية:

1- دراسة حالة لنماذج ناجحة في تفعيل البحث الإجرائي في التدريس.

2- تعرف ومقارنة طبيعة الخبرة حول ممارسات البحث الإجرائي بين معلمي ومعلمات مختلف التخصصات في التعليم العام.

3- تعرف رأي وإدراك معلمات اللغة العربية لأثر برنامج تدريبي عن البحث الإجرائي.

وإذا كان من أهم خصائص البحث النوعي هو أنَّ تحليل معلوماته لا ينتهي إلا بكتابة تقرير البحث؛ فإنَّ ما ترجوه الدراسة الحالية أنْ تكون فاتحة لمزيد من المراجعة النقدية العميقة لممارسات البحث الإجرائي في تعليم اللغة العربية في التعليم العام.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو جلالة، عبد الحليم علي. (2001). *البحث الإجرائي-مضامينه وتطبيقاته*، آفاق تربوية، (18)، 34-43.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي. (1427). *دليل مفاهيم الإشراف التربوي*، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- أبو زينة، فريد؛ الإبراهيم، مروان؛ قنديلجي، عامر؛ عدس، عبد الرحمن؛ عيان، خليل. (2007). *مناهج البحث العلمي-طرق البحث النوعي*، ط2، عمان: دار المسيرة.
- الأشقر، سماح فاروق. (2016). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بالبحوث الإجرائية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية*، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- بخيت، محمد؛ والقاعود، إبراهيم. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (24)، 4، 1487-1518.
- الجليدي، حسن إبراهيم. (2014). البحث الإجرائي وتطبيقاته في تطوير الأداء اللغوي من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية. *مجلة التربية*، (4)، 159، 9-44.
- الجوهري، محمد محمود. (2012). *أسس البحث الاجتماعي*، ط2، عمان: دار المسيرة.
- الدريج، محمد. (2007). البحث الإجرائي تحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين، *رسالة التربية*، (16)، 74-84.

- الدوسري، محمد. (1438). *العوامل ذات العلاقة بعزوف المعلمين عن إجراء البحوث الإجرائية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- دويدار، عبد الفتاح. (2012). *طرق وأساليب البحث العلمي*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- زامل، مجدي؛ أبو معيلق، محمد؛ دويكات، خالد. (2018). *دليل البحث الإجرائي*، رام الله: جامعة القدس المفتوحة.
- السيد، عبد القادر محمد؛ العمري، طفول بنت عامر. (2015). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار، *مجلة كلية التربية، بنها*، (26)، 103، 139-162.
- شاهين، نجاة حسن. (2013). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (4)، 40، 211-244.
- الشنبري، خالد علي. (1437). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العبد الكريم، راشد حسين. (2019). *البحث النوعي في التربية*، ط2، الرياض: مكتبة الرشد.
- العبيدي، خالد. (2010). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (108)*، 22-55.
- العنزي، سالم. (2015). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذها، *مجلة كلية التربية، (26)*، 1، 42-101.
- عودة، رحمة؛ وشرير، رندة. (2004). البحوث الإجرائية مدخلا لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة، *المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين ومتغيرات العصر"، غزة*، (2)، 921-945.
- الفقيه، أحمد حسن (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2*، (13)، 354-368.
- الفراجي، هادي أحمد. (2008). البحث الإجرائي، *مجلة التطوير التربوي، (6)*، 40، 28-32.
- الفهيد، سعاد. (1440). تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، *رسالة التربية وعلم النفس، 62*، 103-132.
- قحطاني، علي. (2017). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس، *دراسات، العلوم التربوية، (44)*، 4، 17-41.
- قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان. (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*، عمان: دار اليازوري.
- المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2019). تم التصفح بتاريخ: 1440/8/30 https://nced.moe.gov.sa/ar/Mediacenter/News/Pages/news_8.aspx
- مكنيف، جين. (2001). *البحث الإجرائي من أجل التطور المهني*، ترجمة: نادر وهبة، سلسلة نشرات تربوية للمعلمين (1)، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- هارون، رمزي فتحي. (2005). مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح، *مؤتمر التنمية المستدامة للمعلم العربي، جامعة القاهرة*، 23-24 إبريل.
- وزارة التعليم. (1440). *التعليم ورؤية السعودية 2030*، تم التصفح بتاريخ 1440/6/1 على الموقع www .moe.gov.sa

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: References

- Ary, L.; Jacobs, L.; C, Sorensen, C. & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education, (8th ed.): Cengage Learning.
- Chenail, R. (2011). Interviewing the Investigator: Strategies for Addressing Instrumentation and Research Bias Concerns in Qualitative Research. The Qualitative Report, 16 (1), 255-262.
- General Administration for Educational Supervision. (1427). Guide to the concepts of educational supervision, ministry of Education in Kingdom of Saudi Arabia.
- Gregory, S. (2011). Multidimensional collaboration: reflections on action research in a clinical context, Educational Action Research ,19 (3), pp. 363–378.
- Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system, Educational Action Research, 23(2), pp. 140- 161.
- Kennedy-Clark, S., Eddles-Hirsch, K., Francis, T., Cummins, G., Feratino, L., Tichelaar, M., & Ruz, L. (2018). Developing Pre-Service Teacher Professional Capabilities through Action Research. Australian Journal of Teacher Education, 43(9), 39–58
- Mariana, S. (2012). Teacher as Researcher: Teacher Action Research in Teacher Education, Childhood Education,88(1), pp.54-58.
- Merriam, S. (2002). Qualitative Research In Practice: Example For Discussion and Analysis, (Ed1) San Francisco, Jossy-Bass Higher and Adult Education Series.
- Morales, M. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. International Journal of Research in Education and Science, 2 (1), 156-165.
- National Center for Educational Professional Development(2019) ,Browsing by 30/08/1440) https://nced.moe.gov.sa/ar/Mediacenter/News/Pages/news-8.aspx
- Postholm ,M. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review, Educational Research, 54 (4) pp.405 – 429.
- Sato, M. & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research-pedagogy dialogue, ELT Journal, (73), 1, 1-10.
- Vale, S. (2007). Doing Interviews: Question, Planning, Experience, Epistemology, (Ed1) London. SAGE Publications. pp. 33-90.
- Vaughan, M.; Burnaford, G. (2016). Action Research in Graduate Teacher Education: A Review of the Literature 2000-2015.Educational Action Research, (24), 2 ,280-299.
- Zuber, S. (2012). Action research for sustainable development in aturblent world, Bingely, UK: Emerald Group Publishing Limited.