مجلة جامعة الملك سعود، م24، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (4)، ص ص1487-1518 ، الرياض (2012م/1433هـ)

أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

*** محمد سلامة بخيت؛ ** إبراهيم القاعود**

** مدرب رائد بشركة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 2595، الرمز 11821

E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com

*** أستاذ بقسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

اربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 566، الرمز 21163

E – mail: qaoud@yu.edu.jo

(قدم للنشر في 1431/11/23هـ؛ وقبل للنشر في 1433/2/27هـ)

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، البحث الإجرائي، معلمو الدراسات الاجتماعية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، تم اختيارهم بأسلوب التعيين القصدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار يكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي تكوَّن من (50) فقرة، وفي ضوء نتائج الاختبار تم بناء البرنامج التدريبي، ولقياس مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي طور اختبار مقالي مفتوح الإجابة، وكشفت الدراسة أنَّ (100%) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. وقد أوصت الدراسة بدعوة الجهات المعنية ممثلة بوزارة التربية والتعليم والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي.

مقدمة الدراسة وأدبها

تتطلب التربية الحديثة معلماً قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة،

واستخدامها، وتنظيمها تنظيماً جيداً، كما أنَّ التغيُّر المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات التربوية المختلفة يحتاج إلى معلم ذي تفكير علمي منظم، فمثل هذه الأوضاع لا يناسبها معلم تقليدي؛ لأنَّ الوضع الجديد سوف يتجاوز حدود نقل المعارف وتلقينها وتكرارها إلى تنظيم المعارف ومعرفة كيفية استخدامها، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إنتاج معارف جديدة تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات وتُهَيِّئُهُم للأدوار المستقبلية.

ومما يجدر ذكره في هذا المجال أنَّ العمل البحثي يُعَدُّ من أهم أدوار المعلم الحديثة، ويشير بارسونز وبراون (2005، 20) في هذا الصدد إلى أنه حتى يكون المعلم عنصراً فعالاً ومؤثراً يتوجب عليه أن يكون شريكاً فاعلاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم ومفسِّراً للمعلومات المتوفرة في بيئة الصف، مستخدماً تلك المعلومات قاعدةً للتخطيط واتخاذ القرارات، كما تساعده الملاحظات وعملية جمع البيانات في تحويله من متأمل إلى باحث إجرائي.

ولذلك لا بُدَّ من السعي الدائم لجعل المعلم مؤهلاً ومتمتعاً بأعلى درجة من الكفاية ليتمكن من أداء دوره البحثي، لا أن يكون متلقياً ومنفذاً لنتائج البحوث والدراسات التي تُنَفَذُ بعيداً عن الميدان، ولعلَّ هذا ما أدى إلى بروز أزمة الثقة بين المعلمين في الميدان وبين الباحثين التربويين، حيث يرى الباحثون التربويون أنَّ المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة كما أنهم يفتقدون إلى المهارات البحثية؛ التي يمتلكها الباحثون، وأنَّ دورهم لا يعدو أن يكون مادة أو موضوع البحث التربوي، وهذا ما ينفيه المعلمون تماماً، فهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث من وجهة نظرهم لكونهم يقضون وقتاً أطول في الميدان، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة أن يعرفوها بدقة، وأن المعلمين ينظرون إلى البحوث التي يُنَفِذُها الباحثون على أنها بعيدة عن الواقع التربوي، وغالبا ما تكون موجهة نحو تقييم الممارسات التربوية دون تقديم البدائل لهذه الممارسات، ولذلك كانت الحاجة ملحة لأن يقوم الممارسون (المعلمون) بالبحوث التربوية لأنهم الأقرب للواقع التربوي، والأقدر على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في ممارستهم للعملية التعليمية (مدبولي، 2002).

وتحدد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور الفجوة بين نتائج البحث التربوي وتطبيقاته الميدانية، على النحو الآتي (الثبيتي، 1998):

1 – الأبحاث التربوية غير مقنعة بما فيه الكفاية؛ نظراً لتدني كفاءتها في إقناع العاملين في الميدان.

2 – عدم صلة البحث التربوي بالمشكلات التعليمية والتربوية الملحة، ففي كثير من الأحيان يكون لدى المعلم بعض المشكلات التي يرغب في حلها بصورة واقعية وسريعة بعيداً عن أجواء البحث المصطنعة؛ لأنه كلما كانت الحلول واقعية اتفقت مع ظروف البيئة المدرسية، بينما نجد الباحث التربوي في الغالب يفكر في قضايا ومشكلات لا صلة لها بما يدور داخل الغرف الصفية.

3 – عدم تقبل المعلمين لنتائج البحث التربوي في ميدان عملهم؛ لأنَّها قد تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم.

وقد فسَّر سمو الأمير الحسن بن طلال

في كلمته التي ألقاها في مؤتمر «البحث التربوي إلى أين؟» (1998، 6) أنَّ «الفجوة بين واقع البحث التربوي من ناحية وبين دوره المأمول من ناحية أخرى سببها ضعف الثقة، والاتهامات القائمة بين الباحثين الذين يتصرفون بثقة كبيرة إلى درجة تمنعهم من مجرد الشك بسلامة إجراءات بحوثهم وصلاحيتها، وبين المعلمين المتهمين بإهمال نتائج البحوث، والذين يبدو أنَّ قناعاتهم بجدوى نتائج البحوث أو بأساليب البحث في إصلاح النظم التربوية لم تتشكل بعد بسبب ضعف البحوث أو ضعف العلاقة بين مضامينها ومشكلات النظم التربوية الجوهرية».

ولا بد من الإشارة إلى أنَّ مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج كليات التربية لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة؛ لأنه ما زال يُنْظَرُ إلى البحث على أنه مادة تدريس للطلاب من الناحية النظرية فقط، ولم تنجح في تدريبهم على مهارات البحث؛ ولهذا من الضروري تدريب المعلم على مهارات البحث الإجرائي ليتمكن من حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجهه على اعتبار أنَّ المدرسة هي المختبر الحقيقي للتربية، ولا يكون إعداد المعلم كاملاً ما لم يكتسب الكفايات المتعلقة بإعداد البحوث الإجرائية (شتات، 1995).

إن مما يؤدي إلى تقوية الصلة بين البحث التربوي والقرار التربوي تدريب المعلمين على التفكير العلمي وعلى البحوث الإجرائية والعمل على إدخالها إلى المدرسة، والانتقال بالمعلمين إلى أن يكونوا باحثين، ويتفق بارسونز وبراون (2005)، مع ما ذهب إليه الشيخ (1998) في أنَّ البحث الإجرائي يعد أحد حلول تلك المشكلة، لأنه يسمح للممارسين أن يقوموا بأنفسهم بإجراء هذا البحث ويحاولوا استخدام البحث كطريقة لتحديد ما يقومون به من ممارسات تربوية، واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسينها.

عُرِّفَ البحث الإجرائي بتعريفات عديدة، حيث عَرَّفه كورت لوين المشار إليه في ماسترز (Masters, 2000, 5) على أنه «أحداث تعمل في خطوات ذات طابع حلزوني كل منها يتكون من: تخطيط – أداء – تقويم نتيجة الأداء»، ويُعَرفه جونسون (Johnson, 1993, 25) على أنه «استقصاء مدروس موجَّه نحو حل مشكلة ما، ويمكن أن يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ويتسم هذا النوع من البحوث بحلقات حلزونية كل حلقة منها تتضمن: تحديد المشكلة – جمع البيانات بشكل منظَّم – تفكُّر – تحليل – اتِّخاذ فعل في ضوء البيانات – وفي النهاية إعادة تعريف المشكلة». ويُعَرَّفُ أيضا على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594). وعُرِّفَ كذلك بأنه: «عملية تسمح للمعلمين التفكر في ممارساتهم الخاصة، كما تتيح لهم مراقبة تعلم الطالب» (Hewitt & Little, 2005, 9)، ويُعَرِّفه ساقور (Sagor, 2000, 5): «بعملية لولبية تتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي: التخطيط، والقيام بإجراء، والبحث عن الحقائق حول الإجراء الذي تم القيام به»، واتفق كرافت (Kraft, 2002, 176) في تعريفه

للبحث الإجرائي مع ماكنيف (McNiff, 1993, 20) «بأنه نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المشاركون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التدريسية وفهمها، والمواقف التي ينفذوا فيها ممارساتهم التدريسية».

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنَّ البحث الإجرائي شكل غير تقليدي من البحوث؛ لما له من خصائص مميزة، ولعل من أهم ما يميز البحوث الإجرائية أنها تقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، وإحداث التغير المنشود. (Schon, 1983) يذكر توفيق (1985) أنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث أنه يشترط أن يكون الباحث هو نفسه الشخص الذي يستخدم نتائج البحث في تطوير عمله وزيادة فاعليته، وهذا ما أكد عليه سترنجر (Stringer, 2007, 16) من أنَّ البحث الإجرائي يقوم على فكرة المعلم الباحث الذي يعمل في بيئة مليئة بالمشكلات، ويكون هدفه فحص الواقع الذي يعمل فيه سعياً نحو فهمه وتحسين ممارساته، ويذكر ماكميلون وايرن (McMillan & Wergin, 1998) أنَّ البحث الإجرائي موجَّه لاتِّخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، إنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية بأنه يستخدم عملية جمع للبيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة، بينما البحث التقليدي تكون عمليات جمع البيانات وفحصها معقَّدة (Wallace, 1998).

انطلاقاً من الدور المحوري الذي يتمتع به معلم الدراسات الاجتماعية في أي نظام تربوي، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه على نوعية التعليم ومستواه، لذلك فهو معني بشكل كبير بصقل شخصية الطالب وإكسابه جملة من القيم والاتجاهات التي تعمل على تعميق الانتماء الوطني وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يشير أبو حلو، وآخرون (1994) إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يمتلكوا الكفايات الخاصة في مجال التفكير والبحث؛ التي تتفق وطبيعة الدراسات الاجتماعية. كما عبر الإبراهيم (2003، 30) عن مدى حاجة معلم الدراسات الاجتماعية إلى امتلاك القدرة والكفاية البحثية، ليكون قادراً على التطور الذاتي، والمساهمة في تحسين مستوى ومكانة الدراسات الاجتماعية، فالبحث الإجرائي يُبقي معلم الدراسات الاجتماعية في حالة إعداد وتدريب مستمر، وملاحظة التطورات الجديدة في الميدان التربوي، وأن يكون قادراً على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العملية، فهو بذلك سيمتلك اتجاهاً نقدياً نحو كل جديد في التربية، مما يثير لديه اهتماماً وتساؤلاً عن مدى كفاية ما يقوم به من ممارسات تربوية (سعادة، 1996).

وبناء عليه؛ فإنَّ استخدام البحث الإجرائي سيعطي لمعلم الدراسات الاجتماعية الفرصة للمشاركة في النقاش مع الزملاء من المعلمين وخاصة أصحاب الخبرة منهم، وهذا سوف يتحول إلى تجربة شخصية لكل واحد منهم في دعم التفكير الذاتي وتحسين مهارات التعليم، ويمكن كذلك أن يقود إلى تحديد مشترك للأهداف لتحقيق النمو المهني المستمر. ويعد تدريب معلم الدراسات الاجتماعية وتأهيله من أهم الأمور التي يحتاج إليها في البحوث الإجرائية، إذ إنَّ تنفيذ

البحوث الإجرائية يعتمد بصورة أساسية على تدريب المعلمين وتأهيلهم، ولذلك يجب أن تُعطى الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيق طرق البحث الإجرائي لما له من أهمية كبرى في تحقيق النمو المهني المستمر لهم (Ross, 1986). وكما يرى مرعي، وبلقيس (1982) أنَّ برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن تُكسِبهم القدرة على جمع المعلومات وتقويمها واستخدام الوقت وتحليل المشكلات الاجتماعية، ويشير الخريشه، والصفدي (2001) إلى أنَّ أهم الكفايات التي يحتاجها معلمو الدراسات الاجتماعية هي: المعرفة المتعلقة بفروع الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها، وأنَّ تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتعريفهم مهارات البحث يُعَدُّ من أهم الكفايات التي تُسهم في تعلم الطلبة القادرين على أخذ أدوارهم الاجتماعية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلُّم، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية، إلاَّ أنَّ تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربوياً، كما يبدو أنَّ ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محلياً وعربياً، ومن ثم فإنَّ الكتابات التي تتناول البحث الإجرائي محدودة للغاية إن وجدت. ومما يؤيد ذلك أنه وبالرغم من أنَّ الاهتمام كان مُنْصَبّاً على البحوث الإجرائية إلاَّ أنَّ المؤلفات العلمية والبرامج التدريبية التي تزوّد المعلمين بنماذج مفيدة لهذا النوع من البحوث ما تزال غائبة بشكل ملحوظ (Smith & Lytle, 1990).

واستجابة للمستجدات الحديثة في التربية فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً (2006)، وقد تمَّ اعتماد البحث الإجرائي كمعيار من معايير التطوير الذاتي للمعلم، إلاَّ أنَّ وزارة التربية لم تُقَدِّم تصوّراً أو تُصَمِّمُ برنامجاً لتدريب المعلمين على مهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟

2 – ما مكونات البرنامج التدريبي المقترَح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

3 – ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ إنَّها تتناول أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وانطلاقاً من أهمية البحوث الإجرائية في

تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، واعتبار تنفيذهم للبحوث الإجرائية جزءا من ممارساتهم التربوية وأمراً مهما وضروريا لتحقيق النمو المهني لهم الأمر الذي ينعكس على تطوير المجتمع المدرسي ككل، وليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية من تنفيذه للبحوث الإجرائية يجب إعداده وتدريبه ليكون مواكباً للمستجدات والتغيرات العلمية. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

- تواكب توجهات وخطط وزارة التربية والتعليم المستقبلية.
- تقدم رصداً للأدب التربوي حول البحث الإجرائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- تكشف مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.
- تقترح برنامجاً علمياً لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات البحث الإجرائي.
- يستفيد منها القائمون على المناهج، والإشراف، والتدريب في المجال التربوي عامةً، وفي وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خاصةً.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي 2008 – 2009.
- تتوقف نتائج الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة وصدقها.

التعريفات الإجرائية:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي:

– هو «تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والمهام، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم المتدرب للقيام بأدواره التعليمية» هاشم (1992، 11).

– يعرفه الباحثان: برنامج مصمم من قبل الباحث لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مواقف تدريبية تتكون من أسئلة التقويم الذاتي، وعدد من التدريبات والأنشطة، باستخدام أساليب تدريبية متمثلة بأسلوب النقاش والحوار الجماعي، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب العمل في مجموعات، وأسلوب التلخيص، يتم في كل جلسة تناول مهارة من مهارات البحث الإجرائي (مهارة تحديد المشكلة البحثية وصوغها، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع البيانات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج).

معلمو الدراسات الاجتماعية:

هم المعلمون الذين يدرسون التربية الاجتماعية والوطنية، والتاريخ، والجغرافية في المدارس الحكومية في تربية إربد الأولى للعام الدراسي 2008 – 2009.

البحث الإجرائي:

دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson &

Christensen, 2004, 594).

– يعرفه الباحثان: عملية منظَّمة تقوم على التفكير والتأمُّل الذاتي في الممارسات التربوية من قِبل المعلمين لحل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهة لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية.

مهارات البحث الإجرائي:

هي قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على إجراء البحث الإجرائي بسرعة ودقة وإتقان من خلال ممارسة مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج، وتقاس مهارات البحث الإجرائي في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات البحث الإجرائي.

الدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامة الكلية الخاصة باختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات اختبار مستوى المعرفة.

الدرجات الفرعية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي في اختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي.

الدراسات السابقة

في مراجعة واسعة ومتفحصة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع مهارات البحث الإجرائي، تبين أن هذه الدراسات قليلة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات:

– دراسة كيتنغ، ورفاقه (Keating, et al, 1998) هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على نماذج البحث الإجرائي التعاوني، وتكوَّنت عينة الدراسة من (164) طالباً من جامعة سان ماركوس في ولاية كاليفورنيا، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: تطوير مهارات البحث الإجرائي لمعلمي ما قبل الخدمة، تطبيق استراتيجيات البحث الإجرائي لدى المعلمين وتشجيع طلابهم على ذلك، وفي نهاية الدراسة تساءلَ الباحثون: هل سيستمر الخريجون بممارسة تنفيذ البحث الإجرائي عندما يدخلون حقل التعليم؟.

– دراسة كونغ ساك ورفاقه (Kongsak, et al, 1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقة كون كين. وللكشف عن مستوى معرفة المشاركين تمَّ استخدام اختبار لتقييم معرفة المشاركين بمهارات البحث الإجرائي، ومن خلال نتائج الاختبار تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي استُخدمت فيه أساليب تدريبية متنوعة مثل: المحاضرة، وعمل المجموعات، والمناقشة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (27) معلماً، منهم (8) ذكور، و(19) أنثى، تراوحت أعمارهم ما

بين (28 – 56) يعملون في (8) مدارس في نفس المنطقة، كما تكونت عينة الدراسة من (7) محاضرين، و(2) طلاب دراسات عليا. فأشارت النتائج إلى أنَّ هناك تحسيناً وتغييراً في معرفة وقدرة المشاركين في إجراء البحث الإجرائي. كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تطوير المعلمين احترامهم لذاتهم وقدرتهم على العمل التعاوني.

– دراسة مدارس ولاية يوتا العامة (Utah, 2000): هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين العاملين في هذه المدارس على كيفية إجراء البحوث الإجرائية، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (27) معلماً يُمَثِّلون (19) مدرسة، وقد كان من نتائج الدراسة: إنَّ أفراد العينة أشاروا إلى أنهم تعلَّموا كيف يَجْرون المقابلات ويطوِّرون الاستبانات، كما أنهم تعلَّموا كيف يقومون بجمع وتحليل البيانات النوعيّة والكميّة، وكيف يقومون بكتابة تقرير البحث الإجرائي.

– دراسة رَسِل (Russell, 2002): هدفت إلى تزويد معلمي ما قبل الخدمة ببرنامج تدريبي في البحث الإجرائي في كلية التربية في جامعة الملكة كنغستون في أونتاريو، وتكوَّنت عينة الدراسة من (26) طالبا معلما تمَّ تدريبهم على طرق البحث الإجرائي، وقد قدَّم عدد من المشاركين تعليقات حول الفائدة التي جنوها من اشتراكهم في البرنامج التدريبي؛ فيقول أحدهم: «أُحِسُّ أنَّ مشروع البحث الإجرائي كان أحد أفضل المشاريع التي عَمِلْتُها، حيث إنَّ هذا المشروع أجبرني أن أكتب أفكاري على الورق»، ويقول آخر: «لقد ساعدني هذا البرنامج بالتركيز على المشاكل التي تواجهني وأن أعمل على حلها»، ويضيف آخر: «أُطالِبُ جميع المعلمين الذين يبحثون عن التطور المهني أن يمارسوا البحث الإجرائي بشكل يومي».

– دراسة كرستنسون ورفاقها (Christenson, et al, 2002): هدفت إلى وصف مشروع البحث الإجرائي، واعتباره كمثال على الطريقة العلمية لكتابة البحوث الإجرائية، وتكوَّنت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة الدكتوراه، وأستاذ دكتور مدرِّس لمادة البحث الإجرائي. وكشفت نتائج الدراسة أنَّ البحث الإجرائي ساعد طلبة الدكتوراه في فَهْمِ ممارساتهم التعليمية، وكذلك فَهْم طلابهم بشكل أكبر، وكذلك ساعدتهم على تعريف طلابهم بالبحث الإجرائي.

– دراسة كونغ ساك وبيروث (Kongsak & Phairoth, 2004) هدفت إلى تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مهارات البحث الإجرائي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (107) طالب في السنة الرابعة منهم (39) ذكراً، و(68) أنثى، كما تكوَّنت العينة من (18) محاضراً في قسم التعليم الثانوي في كلية التربية منهم (10) ذكور، و(8) إناث، وقد ركَّز البرنامج على مبادئ ومهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام أدوات متعددة في عملية التدريب، مثل: المقابلة، والاستفتاءات، والكتابات التأملية، وصور كانت تُستعمل لجمع البيانات، قد أشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المشاركين خاصةً في تعريف المشكلة، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وكتابة التقرير.

– دراسة أتاي (Atay, 2006): هدفت إلى

تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال برنامج تدريبي قُدِّمَ للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً منهم (6) أثناء الخدمة (5) منهم إناث وذكر واحد، ومتوسط أعمارهم (29) سنة، وتراوحت خبرتهم ما بين 4 – 5 سنوات، أما معلمو ما قبل الخدمة فكان عددهم (6) منهم (4) إناث وذكران اثنان، ومتوسط أعمارهم (21) سنة، وكانوا في السنة الرابعة في الجامعة، واختيروا على أساس أنهم تقدموا بطلب الحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة عن تغير في تصورات المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي، حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون البيانات، وكيف يُقَيِّمون ممارساتهم في ضوء النظريات.

– دراسة هيئة التعليم بدولة قطر (2008): هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين في تخصصات مختلفة (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) على استراتيجيات تطوير المهارات الأساسية لعمل الأبحاث الإجرائية، وقد شارك في هذه الدراسة (200) معلم من (6) مدارس، وتكون البرنامج من (12) درسا وُجِّهَت للمتدربين لِتَعَلُّم أنواع مختلفة من الأبحاث الإجرائية، وكشفت نتائج الدراسة عن تطوُّر مهارات المعلمين في كيفية تشكيل السؤال البحثي، وكيفية جمع وتحليل البيانات، وكيفية تقديم تقرير البحث.

– دراسة مؤسسة (WikiEducator, 2008): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعة مادهيا (Madhya) على إجراء البحث الإجرائي، وتطويرهم كباحثين، وقد نُظِّمَ هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين، وتوضح المستويات مراكز التدريب والغرف الصفية، أمَّا المراحل فتوضِّح خطوات إجراء البحث الإجرائي مثل: تحديد المشكلة الصفية، والتخطيط للعمل، والتنفيذ، وتسجيل البيانات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ البرنامج استطاع تطوير المهارات المطلوبة لإجراء البحث الإجرائي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلِّي إلى باحثين.

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقا وأنماطا بحثية متنوعة ومختلفة، وبالرغم من هذا الاختلاف والتنوع إلا أن هناك إجماعاً حول أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى مختلف المعلمين. وقد تباينت المستويات لعناصر العينات التي استخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك معلمون قبل الخدمة، ومعلمون أثناء الخدمة، وطلبة جامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول مهارات البحث الإجرائي في البيئة الأردنية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أربع منهجيات كمية مصنفة، على النحو الآتي:

الأولى منها: مسحية؛ تقاس من خلال أداة اختبار اختيار من متعدد لقياس مستوى

معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف الكشف عن واقع البحث الإجرائي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثانية منها: وصفية؛ تقاس من خلال نتائج منهجية الدراسة الأولى، وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثالثة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم ذي مجموعة واحدة واختبار قبلي واختبار بعدي؛ تقاس من خلال أداة اختبار مستوى المعرفة لمهارات البحث الإجرائي لدى عينة مختارة من معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي المستوى المعرفي المنخفض بالبحث الإجرائي – الذين تم تحديدهم بالاعتماد على نتائج منهجية الدراسة الأولى – بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

والرابعة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم المجموعة الواحدة واختبار بعدي؛ تقاس من خلال اختبار مقالي يهدف إلى التحقق من مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي، حيث تم تكميم الإجابات المقالية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عليها باستخدام بطاقة تصحيح لأسئلة الاختبار المقالي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع منهجية الدراسة الأولى من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي (2008 – 2009) البالغ عددهم (267) معلما ومعلمة.

كذلك تكون مجتمع منهجية الدراسة الثانية من كافة فقرات أداة اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف اعتمادها كمكونات معرفية في بناء البرنامج التدريبي المقترح.

كما تكونت عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة من (15) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، وممن يحملون درجة البكالوريوس، وتم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية مع ضرورة التنويه إلى أن عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة؛ هي من المعلمين ذوي مستوى معرفي منخفض في مهارات البحث الإجرائي؛ الذين تم اختيارهم في ضوء نتائج منهجية الدراسة الأولى، كما ذكر سابقاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء الأداة على الشكل الآتي:

اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

يتكون الاختبار من سبع مهارات خاصة بالبحث الإجرائي؛ هي: 1) مهارة معرفة البحث الإجرائي، 2) مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، 3) مهارة تصميم خطة إجرائية، 4) مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، 5) مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، 6) مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، 7) مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

صدق محتوى الاختبار: للتأكد من صدق

الاختبار؛ تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكِّمين بلغ عددهم (13) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم التربوي؛ حيث طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الاختبار؛ من حيث الصياغة اللغوية وشموليته للمهارات المُقاسة من خلاله، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكِّمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات؛ المتفق عليها من المحكِّمين على ضرورة إجرائها، وعليه فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (50) سؤالاً.

ثبات الاختبار: لأغراض التحقق من ثبات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي؛ قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (20) معلماً؛ ممن أفادوا بامتلاكهم للمعرفة بالبحث الإجرائي؛ ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمَّ حساب ثبات الإعادة باستخدام معادلة بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كودر – ريتشاردسون KR – 20) للدرجة الكلية الخاصة باختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي وللدرجات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي، وذلك كما في الجدول (1).

الجدول رقم (1). معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

م	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
1	المعرفة بالبحث الإجرائي	0.75	0.93	21
2	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	0.68	0.89	8
3	تصميم خطة إجرائية	0.74	0.86	3
4	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	0.67	0.84	4
5	جمع بيانات البحث الإجرائي	0.74	0.90	6
6	تحليل بيانات البحث الإجرائي	0.76	0.80	5
7	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	0.92	0.95	3
	الكلي للأداة	0.84	0.89	50

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، طُبِّقَت الإجراءات الآتية:

أ. بناء اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، بحيث تكون من (57) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في صورته الأوّلية تخص البحث الإجرائي عامة، ومهارات البحث الإجرائي خاصة.

ب. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص.

ج. اختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (20) معلماً؛ ممن يتَّسمون بمعرفتهم للبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف التحقق من ثبات الإعادة والاتساق الداخلي في الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

د. تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على كافة أفراد مجتمع الدراسة البالغ (247) معلماً المتبقين بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، كماَ أنَّ (7) معلمين منهم لم يكونوا متواجدين أثناء عملية التطبيق،

وكذلك عدم تعاون (13) معلماً مع الباحثين.

هـ. بناء البرنامج التدريبي بما يتفق مع نتائج إجابة السؤال الأوّل من أسئلة الدراسة، من حيث إنها كشفت عن مكونات البرنامج التدريبي، وبما يتفق مع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بكيفية بناء برامج تدريبية.

و. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة – المختارة بأسلوب التعيين القصدي – من معلمي الدراسات الاجتماعية؛ ممن توفرت لديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة في البرنامج التدريبي وكانوا من أكثر أفراد العينة تعاوناً مع الباحثين، ولإقناع المتدربين بقيمة وفائدة البرنامج التدريبي كان لابد من تخصيص جلسة افتتاحية يتم فيها التعريف بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، وأساليب التدريب المتبعة، والاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات، واشتمل البرنامج على ست عشرة جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبين الجلسة الأولى والثانية (30) دقيقة استراحة، خلال فترة زمنية تُقَدَّرُ بخمسة أسابيع امتدت من 13 – 6 – 2009 إلى 11 – 7 – 2009 بواقع جلستين تدريبيتين في اليوم الواحد. وقد قُدِم في بداية كل جلسة تمهيد قبل قراءة كل موقف لتوضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق الموقف التدريبي، والتأكيد على ضرورة الجدية واستغلال الوقت بشكل إيجابي، ثم يتم عرض الموقف التدريبي المراد تناوله في الجلسة على شفافية، ويتم توزيعه كذلك مصوراً على ورقة خاصة لكل معلم في المجموعة التدريبية، ومن ثم قراءة نص الموقف التدريبي على مسامع المعلمين، وبعد ذلك يقوم الباحثان بطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث الإجرائي (معرفة البحث الإجرائي، وتحديد مشكلة البحث وصوغها، وصوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، وتصميم خطة إجرائية،وجمع البيانات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج)، ثم مناقشتها مع المعلمين لاستثارة عمليات التدريب لديهم. وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المعلمين للإجابة عن كل سؤال شفوياً، وحثهم على الإجابة بأقصى طاقة ممكنة، ثم يقوم الباحثان بالطلب إلى كل معلم كتابة مقالة حول الموقف التدريبي للسماح لأفكاره بالانطلاق على سجيتها.

ز. تطوير اختبار مقالي مكون من (15) سؤالاً؛ لقياس درجة تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

ح. تطوير بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي عن طريق وضع معايير خاصة لتقييم مهارات البحث الإجرائي لكل سؤال بتدريج خماسي يتراوح بين (1 – 5)، حيث تألفت من (32) معيارا.

ط. اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (5) معلمين من العينة الاستطلاعية الأولى، وتطبيق الاختبار المقالي عليهم، ثم تمَّ استخدام بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي من قبل الباحث وزميل آخر له من نفس الاختصاص، لحساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي، مما يعطي مؤشراً يَعْتَدُّ به على حيادية الباحث في حال استخدامه لبطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي في التطبيق النهائي لها على معلمي الدراسات الاجتماعية،

حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (96.88%).

ي. تطبيق الاختبار المقالي واستخدام بطاقة التصحيح الخاصة به على أفراد عينة الدراسة ذات التصميم التجريبي البدائي (أوّلي) بمجموعة واحدة واختبار بعدي؛ التي خضعت للبرنامج التدريبي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمهارات الفرعية لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدةٍ.

للإجابة عن الجزء الأول من سؤال الدراسة الثالث؛ تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح متبوعة بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة الثالث؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

وتمَّ كذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي الفرعية مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدةٍ.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته»؟

لتحديد مكونات البرنامج التدريبي فقد تم تطبيق اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على مجتمع الدراسة كاملاً، ثم تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (2).

الجدول رقم (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها.

الرقم	الرتبة	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات
5	1	تصميم خطة إجرائية	0.445	0.29	3

1	2	المعرفة بالبحث الإجرائي	0.421	0.14	21
6	3	تحليل بيانات البحث الإجرائي	0.392	0.24	5
3	4	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	0.387	0.26	4
4	5	جمع بيانات البحث الإجرائي	0.356	0.18	6
2	6	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	0.343	0.16	8
7	7	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	0.335	0.27	3
		الكلي للأداة	0.391	0.11	50

يتبين من الجدول (2)، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (0.50) الذي تم تبنيه في ضوء المتوسط الحسابي لمعاملات صعوبة فقرات الاختبار الخاصة بالعينة الاستطلاعية.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به وذلك كما في الجدول (3).

الجدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به على حدة.

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالبحث الإجرائي	12	1	يعمل على حل قضية فردية في صف دراسي	0.740	0.44
	13	2	حل مشكلة مشتركة بين عدد من المدارس	0.714	0.45
	11	3	حل مشكلة معينة تتصل بصف دراسي أو مجموعة من الصفوف	0.696	0.46
	10	4	التركيز على قضايا مشتركة بين الجميع	0.665	0.47
	4	5	يوصف البحث الإجرائي بأنه	0.634	0.48
	18	6	من جوانب الممارسات الأخلاقية في البحث الإجرائي	0.630	0.48
	19	7	تتضمن عملية البحث الإجرائي ثلاث مراحل هي	0.586	0.49
	21	8	أي مما يلي يصف بشكل صحيح مهارات البحث الإجرائي	0.511	0.50
	6	9	وجد البحث الإجرائي ليكون أداة لِ:	0.502	0.50
	3	10	يصنف البحث الإجرائي ضمن البحوث	0.476	0.50
	14	11	الأبحاث الإجرائية ليست محددة بِ	0.419	0.49
	5	12	هدف البحث الإجرائي	0.405	0.49
	15	13	تنطلق أهمية البحث الإجرائي من كونه يعد	0.396	0.49

	9	14	من صفات الباحث الإجرائي أنه باحث	0.361	0.48
	7	15	يحتوي البحث الإجرائي على كل الخصائص الآتية باستثناء أنه:	0.238	0.43
	1	16	يُعرَّف البحث الإجرائي بأنه بحث يقوم بإجرائه معلم أو مجموعة من المعلمين بغرض	0.181	0.39
	2	17	يركز البحث الإجرائي على	0.176	0.38
	20	18	يقوم البحث الإجرائي على التفكير	0.159	0.37
	16	19	يرتكز البحث الإجرائي على عدد من الأسس من أهمها	0.137	0.34
	22	20	ترتكز عملية البحث الإجرائي على	0.119	0.32
	8	21	الدور الأساسي للباحث في البحث الإجرائي	0.097	0.30
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	23	1	من معايير اختيار المشكلة في البحث الإجرائي أن تكون	0.586	0.49
	26	2	هدف هذه الدراسة هو تحديد	0.414	0.49
	30	3	التالية هي خصائص لأسئلة البحث الإجرائي باستثناء أنها	0.410	0.49
	27	4	تتطلب صياغة مشكلة البحث الإجرائي	0.366	0.48
	25	5	تنص مشكلة البحث الإجرائي على كل مما يلي باستثناء	0.308	0.46
	29	6	أسئلة البحث الإجرائي يمكن صياغتها لتشير إلى	0.278	0.45
	28	7	أي مما يلي لا يشير إلى أهمية مشكلة البحث الإجرائي	0.233	0.42
	24	8	تحدد المشكلة في البحث الإجرائي في ضوء	0.145	0.35

تابع الجدول رقم (3).

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تصميم خطة إجرائية	17	1	تتميز خطة البحث الإجرائي الجيدة بأنها	0.617	0.49
	38	2	أي من مصادر جمع البيانات التالية لا تعد من المصادر التقليدية في البحث الإجرائي	0.414	0.49
	35	3	يحتاج البحث الإجرائي عند تصميمه إلى إجراءات	0.304	0.46
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	32	1	الفرضيات في البحث الإجرائي يجب أن تتبع	0.683	0.47
	34	2	لا ينبغي للفرضية البحثية أن تكون	0.317	0.47
	33	3	فرضية البحث	0.295	0.46
	31	4	عند صياغة الفرضية في البحث الإجرائي يجب أن تكون	0.251	0.43
جمع بيانات البحث الإجرائي	39	1	يتوقف نوع البيانات؛ التي يجمعها الباحث الإجرائي على	0.533	0.50
	37	2	تقوم مهارة جمع المعلومات في البحث الإجرائي على مبدأ مهم هو	0.489	0.50
	40	3	من الأدوات؛ التي تقوم على التفاعل المباشر بين الباحث الإجرائي وعينة بحثه	0.449	0.50
	36	4	أي من العمليات التالية تعزز مهارة جمع المعلومات	0.352	0.48
	42	5	تأتي عملية الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة في البحث الإجرائي بعد	0.242	0.43
	41	6	من إجراءات استعراض الأدبيات السابقة في البحث الإجرائي	0.070	0.26
تحليل بيانات البحث الإجرائي	46	1	تفسير البيانات هو	0.661	0.47
	44	2	تحليل البيانات في البحث الإجرائي يتم من خلال	0.476	0.50
	47	3	تحليل البيانات في البحث الإجرائي	0.441	0.50
	45	4	أي من العمليات التالية تعزز مهارة تحليل وتفسير البيانات	0.194	0.40
	43	5	يركز الباحث عند تحليله للبيانات على	0.189	0.39

استخلاص	50	1	عند تطبيق نتائج البحث الإجرائي يجب التركيز على	0.454	0.50
نتائج					
البحث	49	2	نتائج البحث الإجرائي غير قابلة للتعميم بسبب	0.419	0.49
الإجرائي	48	3	النتائج النوعية في البحث الإجرائي تتمثل بـ	0.132	0.34

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ النتائج الخاصة به كانت على النحو الآتي:

– الجانب المتعلق بمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.097 – 0.740) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.145 – 0.586) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تصميم خُطة إجرائية: على المهارات الفرعية لمهارة تصميم خطة إجرائية بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.304 – 0.617) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي بأوساطها الحسابية تراوحت ما بين (0.251 – 0.683) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.070 – 0.533) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.189 – 0.661) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (0.132 – 0.454) مرتبة تنازلياً.

ممَّا تقدَّم يتضح أنَّ (100%) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى المعرفة بالبحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على «ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

فقد تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج متبوعاً بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وذلك كما في الجدول (4).

الجدول رقم (4). نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن الفروق في توزيع الاختبار القبلي والبعدي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبل	0.133	0.079	السالبة[1]	0	0	2	**3.419-**	0.001
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.898	0.076	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبل	0.192	0.141	السالبة[1]	0	0	0	**3.449-**	0.001
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.925	0.092	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				

تابع الجدول رقم (4).

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبل	0.233	0.200	السالبة[1]	2	0	0	**3.335-**	0.001
				الموجبة[2]	14	7.5	105		
	بعدي	0.800	0.194	المتكافئة[3]	1				
				الكلي	15				
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبل	0.211	0.147	السالبة[1]	0	0	0	**3.448-**	0.001
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.956	0.099	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				
تصميم خطة إجرائية	قبل	0.178	0.248	السالبة[1]	0	0	0	**3.482-**	0.000
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.978	0.086	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبل	0.093	0.183	السالبة[1]	0	0	0	**3.449-**	0.001
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.907	0.128	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبل	0.111	0.163	السالبة[1]	0	0	0	**3.542-**	0.000
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	1.000	0.000	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				

الكلي للأداة	قبل	0.157	0.052	السالبة[1]	0	0	0	**3.422-**	0.001
				الموجبة[2]	15	8	120		
	بعدي	0.913	0.043	المتكافئة[3]	0				
				الكلي	15				
1	البعدي<القبلي								
2	البعدي>القبلي								
3	البعدي=القبلي								
*	قيمة Z محوّلة من اختبار ويلكوكسون اللامعلمي المبني على الرتب الأقل (السالبة)								

يتضح من الجدول (4) وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين توزيع التحصيل القبلي وبين توزيع التحصيل البعدي ولصالح التوزيع البعدي؛ مما يدلل على أن أداء المعلمين على الاختبار البعدي لمستوى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته كان أفضل من أدائهم على الاختبار القبلي وبفارق جوهري.

ومما يؤكد هذه النتيجة النسب المئوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول رقم (5). النسب المئوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	غير متقن	متقن
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبلي	%100.0	%0.0
	بعدي	%0.0	%100.0
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبلي	100.0	0.0
	بعدي	0.0	100.0
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبلي	73.3	26.7
	بعدي	0.0	100.0
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبلي	93.3	6.7
	بعدي	0.0	100.0
تصميم خطة إجرائية	قبلي	86.7	13.3
	بعدي	0.0	100.0
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبلي	93.3	6.7
	بعدي	0.0	100.0
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبلي	100.0	0.0
	بعدي	0.0	100.0
الكلي للأداة	قبلي	100.0	0.0
	بعدي	0.0	100.0

يتضح من الجدول (5)، أن النسب المئوية للمستجيبين غير المتقنين في التطبيق القبلي قد تخطت ما قيمته (50%) في حين أن النسبة المئوية للمستجيبين المتقنين في التطبيق البعدي قد تجاوزت ما قيمته (50%) بواقع حال (100%)، ممَّا يعني أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (6).

الجدول رقم (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرقم	الرتبة	الجانب المهاري المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	1	استخلاص النتائج	4.833	0.36

1	2	تحديد مشكلة البحث وصوغها	4.813	0.21
3	3	تصميم خطة إجرائية	4.640	0.47
4	4	جمع البيانات	4.600	0.34
2	5	صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة	4.387	0.42
5	6	مهارة تحليل البيانات	4.000	0.57
الكلي للأداة			4.579	0.19

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

1 – جاءت مهارة استخلاص النتائج بالمرتبة الأولى ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

2 – جاءت مهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها في المرتبة الثانية ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

3 – جاءت مهارة تصميم خطة إجرائية في المرتبة الثالثة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

4 – جاءت مهارة جمع البيانات في المرتبة الرابعة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

5 – جاءت مهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة في المرتبة الخامسة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

6 – جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكن (كبيرة).

تجدر الإشارة إلى أنَّ درجة الممارسة الكلية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي قد جاءت ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي مقداره (4.579).

وفيما يلي نماذج من إجابات المعلمين على الأسئلة المقالية التي تناولت مهارات البحث الإجرائي:

أولاً: مهارة تحديد المشكلة:

طرح المعلمون مشكلات متنوعة تقع تحت ثلاثة مجالات:

أ – المجال التربوي: «عدم القيام بالواجبات البيتية».

ب – المجال النفسي: «اعتداء الطلاب على بعضهم بالضرب (العدوانية)».

ج – المجال المادي: «عدد الطلاب الكبير في الغرفة الصفية الصف».

وقد ذكر المعلمون المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة، فَيُشير أحد المعلمين إلى المؤشرات المرتبطة بمشكلته التي اقترحها وهي: عدم انتباه الطلاب أثناء عرض الموقف التعليمي قائلاً: «من المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة منها: كثرة الكلام، وكثرة الحركة، وعدم القدرة على التواصل الفَعَّال مع الموقف التعليمي، وتدني التحصيل».

كذلك قام المعلمون بصياغة مشكلاتهم المقترحة على شكل سؤال بحثي مثل: «ما مدى تأثير المعلم في رفع مستوى تحصيل الطلبة ضمن صف عدد طلابه 30 طالباً؟»

ثم قام المعلمون بتحليل مشكلاتهم من حيث أسبابها ونتائجها، فهذا أحد المعلمين يُحَلِّلُ مشكلته قائلاً: «إنَّ الأعداد الكبيرة للطلاب في الغرفة الصفية سببه سوء توزيع الغرف الصفية من قِبَل المدرسة، ووقوع المدرسة ضمن منطقة مكتظة سكانياً مما يسبب تزايد إقبال الطلبة على المدرسة، ورغبة بعض الأهالي والطلاب أيضاً في أن يكونوا في صف فيه نسبة من الطلاب ذوي التحصيل العلمي المرتفع».

ثم يذكر هذا المعلم الآثار السلبية المتوقعة لهذه المشكلة قائلاً: «عدم قدرة المعلم

على الاهتمام ومتابعة جميع الطلاب بالقدر نفسه ضمن حصة دراسية تُقَدَّرُ بـ(45) دقيقة، مع وجود مهام كبيرة على المعلم أن يقوم بتنفيذها، فإنَّ ذلك سَيَحْرِمُ ضعاف التحصيل من المتابعة».

ثانياً: مهارة تصميم خطة إجرائية:

وبعد ذلك قام المعلمون بوضع خطة إجرائية تمكنهم من حل المشكلة باتباع طرق منظمة، ويُشيرُ أحد المعلمين إلى الخطة الإجرائية التي وضعها لمواجهة مشكلته المقترحة:

– جمع معلومات كافية من مصادر متنوعة ذات علاقة بالمشكلة.

– تحديد المصادر البشرية التي يمكن الاستعانة بها مثل مدير المدرسة، والزملاء المعلمين، والمجتمع المحلي.

– تحديد المصادر المادية مثل الأدوات المناسبة لجمع البيانات مثل: السجلات، والاختبارات، والمقابلات.

– تحديد مكان وزمان الدراسة.

ثالثاً: مهارة جمع البيانات:

حَدَّدَ المشاركون في الدراسة البيانات التي سيقومون بجمعها عن المشكلة قيد الدراسة، فأشار أحد المعلمين إلى نوع البيانات التي سيجمعها عن مشكلته المطروحة قائلاً: «سأجمع بيانات نوعية وكمية عن مشكلتي، أما البيانات النوعية فسأستخدم المقابلة مع الطلاب حول آرائهم وتصوراتهم حول الصفوف المكتظة بعدد الطلاب، وكذلك سأقوم بتسجيل ملاحظات حول تلك الصفوف، أما البيانات الكمية فسأقوم بتوزيع استبيان على الطلاب لقياس اتجاهاتهم ومشاعرهم حول وجودهم في صف مكتظ بالطلاب».

رابعاً: مهارة تحليل البيانات:

أشار المشاركون إلى تحليل البيانات الكمية والنوعية التي قاموا بجمعها، فأشار أحدهم: «بعد أن جَمَعْتُ البيانات سأقوم بتصنيفها وترتيبها حسب مدى التغيير الذي طَرَأَ على سلوك الطلاب أثناء الحصة الصفية، وأدائهم لواجباتهم البيتية، ومظاهر التقدم العلمي الذي أحرزوه.» ويُتَابِعُ نفس المعلم قائلاً: «أمَّا إذا كانت البيانات المجموعة كمية فسأستخدم الإحصاءات الوصفية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتسجيل عدد المرات التي يتكرر فيها أحد الأنماط السلوكية».

خامساً: مهارة استخلاص النتائج:

ذَكَرَ المشاركون النتائج التي يُمْكِن أن يتوصلوا لها في ضوء المعطيات السابقة، فيذكر أحدهم النتائج التي يمكن أن يتوصل لها بعد قيامه بالمهارات السابقة وصولاً لحل المشكلة التي تبنَّاها وهي مشكلة الأعداد الكبيرة في الغرفة الصفية: «تفاعل الطلاب مع الموقف التعليمي ومشاركتهم في الحوار والنقاش بشكل كبير كلما كان عدد الطلاب في الغرفة الصفية قليلا، ازدياد ثقة الطالب بنفسه لإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه».

وقد اقترح هذا المعلم بعض التغييرات في ضوء النتائج التي توصل لها منها: «توزيع الطلاب على الغرف الصفية بحيث لا يتجاوز من 20 – 25 طالباً لكل غرفة صفية».

ويذكر آخر النتائج التي توصل لها لحل مشكلة «عدم انتباه بعض الطلاب أثناء الحصة» قائلاً: «إنَّ مشكلة عدم الانتباه لبعض الطلبة أثناء الحصة ظاهرة طبيعية ولا تُعَدُّ

مؤشراً أساسياً على ضعف الإدارة الصفية أو طرق التدريس لكنها تبقى مشكلة مؤثرة على التحصيل العلمي للطلبة.» ويقترح هذا المعلم بعض التغييرات التي سيجريها في ضوء نتائجه منها: «اتباع إدارة صفية تقوم على مفهوم الشراكة والصداقة بين المعلم والطالب ومنح الطالب أدواراً متعددة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للمواقف الصفية مع مراعاة الفروق الفردية في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للطلبة، العمل على إيجاد بيئة صفية جاذبة من خلال التنويع في الطرائق والأساليب المتبعة في الغرفة الصفية.»

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً. مناقشة نتائج السؤال الأول؛ الذي نص على: «**ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟**».

أظهرت نتائج السؤال الأول، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (0.50)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب؛ أهمها: أسباب ذاتية عند المعلم نفسه كالقلق والخوف من القيام بالبحث الإجرائي، واتجاهات المعلمين السلبية نحو إجراء البحوث، وتخصص المعلم في مرحلة البكالوريوس (تاريخ، جغرافيا)، ومستوى الدافعية لديه، وخبراته البحثية، ومن الأسباب كذلك أسباب خارجية كشح الموارد المالية المخصصة للتدريب على إجراء البحوث الإجرائية، وضيق الوقت، وانشغال معلم الدراسات الاجتماعية بمشكلات مادية واجتماعية حالت دون ممارسته للبحث الإجرائي، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 1998) في أنه إذا كَوَّنَ الطلبة في مرحلة البكالوريوس اتجاهاً سلبياً نحو مادة البحث التربوي، فإنَّ ذلك سيرفع من مستوى القلق عندهم، مما يعيقهم بالتالي من توظيف مهاراتهم البحثية النظرية التي يكتسبونها من المادة في مواقف بحثية فعلية، وقد يُشَكِّل تخصص معلمي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) عائقاً في اكتساب مهارات البحث الإجرائي؛ لأنَّه لم يسبق لهم أن تعرضوا لها حيث إنهم معدُّون أساساً في كلِّيات إنسانية. ويتفق هذا مع دراسة أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 2000) التي أشارت إلى أنَّ الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثرُ تحصيلاً لمهارات البحث مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية، كما أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية لم تُتَح لهم فرصة التعرف على بعض المفاهيم التربوية، وهذا يُفَسِّر ما لاحظه الباحث عند توزيع اختبار البحث الإجرائي، فقد كان معلمو الدراسات الاجتماعية مترددين في الإجابة عن الاختبار، بل إنَّ بعضهم كان يرفض الإجابة عن الاختبار بحجة أنهم لا يعرفون أي شيء عن البحث الإجرائي، فنتيجة الاختبار ستكون محسومة مسبقاً، كما أنَّ هؤلاء المعلمين كانوا يَشكُّون بقدرتهم على إجراء مثل هذه البحوث دون تدريب مسبق، ويتفق هذا مع دراسة كيوك، ورفاقه (Kiok, et al, 1999) التي أشارت إلى بعض المحددات التي تجعل المعلمين غير راغبين في إجراء هذه البحوث، ألاَ وهي: فقدان القدرة البحثية عندهم، وعامل الوقت الذي لا يسمح لهم بالقيام بالبحث الإجرائي. وقد وصف معلمو الدراسات الاجتماعية البحث

الإجرائي بأنه استثنائي وخارج عن دور المعلم ومتعارض مع وقته الذي هو من حق الطالب، لذلك لم يُكلِّفوا أنفسهم عناء التعرف على البحث الإجرائي ومن ثمَّ ممارسته، ويتفق هذا مع دراسة كزنس، ورفاقه (Cousins, et al, 1995) حيث جاءت آراء بعض المعلمين تتمحور حول أنَّ الأبحاث الإجرائية مجرَّد دراسات نظرية تتدخل في تطبيقها ظروف خاصة بالمعلم والطالب والمدرسة.

وعلى الرَغمِ من اعتماد وزارة التربية والتعليم الأردنية البحث الإجرائي كمعيار من معايير التنمية المهنية للمعلم (2006) إلاَّ أنها لم تعملْ على وضع برنامج تدريبي، أو دورات تدريبية تربوية تعقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بهدف إثراء الجانب المعرفي والمهاري لديهم في مجال البحث الإجرائي، ولعلَّ هذا ما ساهم في تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته.

وبالإضافة إلى ما تقدَّم، فإنَّ كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة تتحمل بعض المسؤولية في عدم شيوع وانتشار مفهوم البحث الإجرائي لدى شريحة واسعة من خريجيها، كما أشار شتات إلى (1995) أنَّ مادة البحث التربوي التي تُقدَّم ضمن برامج الجامعات لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة، وينسجم هذا مع الدراسة التي قامت بها فيادير (Viadero, 2004) حيث أشارت إلى أنَّ الخطط الدراسية التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي عاجزة عن إعداد الطالب الباحث، نتيجة تركيزها على المكوّن المعرفي على حساب المكوّن البحثي لدى الطالب.

ثانياً. مناقشة نتائج السؤال الثاني؛ الذي نص على: «**ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنَّ (100%) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّه لا مجال في معرض أي برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، إلاَّ أن يشتمل على مهارات البحث الإجرائي الآتية ووفق الترتيب: مهارة المعرفة في البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ومهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ومهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ومهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

أمَّا بالنسبة لماذا يفترض أن يشتمل أي برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات البحث الإجرائي، وَفق الترتيب السابق الذكر؛ ذلك أنَّه لا مجال لتحقيق مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي دون وجود مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود

مهارة تحليل البيانات دون وجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي دون وجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي دون وجود مهارة تصميم خطة إجرائية، ولا مجال لوجود مهارة تصميم خطة إجرائية دون وجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي دون وجود مهارة المعرفة بالبحث الإجرائي.

ذلك أنَّ كل مهارات البحث الإجرائي السابقة الذكر تسير بطريقة حلزونية وكلها تكمِّل بعضها البعض، أي لا يجوز الاقتصار على مهارة معينة دون وجود المهارة الأخرى، يتفق ذلك مع ما ذكره جونسون (Johnson, 1993) بأنَّ هذا النوع من البحوث لا يسير في نظام مغلق وإنَّما يسير ضمن سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة منها تؤدي إلى الحلقة التي تليها.

ثالثاً. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: «**ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي على مستوى مدى المعرفة بالبحث الإجرائي. ممَّا يعني أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ البرنامج قد طُبِّقَ على أفراد العينة؛ الذين يَفْتَقِرون في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي، وعلى هذا الأساس؛ تمَّ إجراء نقلة نوعيّة وكميّة على المستوى المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في البحث الإجرائي، وينسجم هذا مع ما أكد عليه آرثر، ورفاقه (Arthur, et al, 1994) من أنَّ المعلمين إذا أدركوا أهمية وحقيقة البحث الإجرائي سيتزايد إقبالهم عليه لتسهيل العمل عندهم.

كما تمَّ مراعاة – أثناء بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية – تفعيل مستويات تصنيف بلوم ذات العلاقة بالمهارات المعرفية الدنيا المشتملة على: (التذكُّر، والفهم، والتطبيق)؛ ممَّا انعكس على معلمي الدراسات الاجتماعية بالاستفادة المُثلى في تلقي المعلومات الواردة في البرنامج التدريبي، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، وتعاون معلمي الدراسات الاجتماعية وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي، واستعدادهم للتدريب زيادةً على أساليب التدريب المتبعة.

ويرى الباحثان أنَّ نجاح البرنامج التدريبي وأثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قد جاءَ نتيجةً لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة أثناء الجلسات التدريبية بين الباحث والمشاركين في البرنامج التدريبي، وبين المشاركين بعضهم بعضاً، حيث استفاد المشاركون من أفكار بعضهم بشكل مباشر، فالتفاعل المباشر والحوار يثريان العملية

التدريبية، ممَّا ساعد في إثارة دافعيتهم للتدريب، وتمكّنهم من مهارات البحث الإجرائي.

وهذا ينسجم مع ما ذكره هوفمان وفيرنوي (Huffman & Vernoy, 1997) من أنَّ هذا الأسلوب يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة إنتاج أكبر قدر من الأفكار الإبداعية وبالتالي يجد المشارك نفسه في جوٍّ من الحرية والثقة في طرح أفكاره.

كما أنَّ أسلوب طرح المواضيع التدريبية، وتسلسلها مع وجود أمثلة لتوضيحها، وتقسيم كل موضوع إلى عدد من النصوص، سهل على معلمي الدراسات الاجتماعية التدرُّب ممَّا أدَّى إلى تنمية معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي، كما أسهمت أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل نص تدريبي في التأكد من مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية واستيعابهم للنص، كما أسهمت التدريبات والأنشطة الموجودة في نهاية المواضيع التدريبية في تعزيز وتفعيل ما تعلَّمه معلمو الدراسات الاجتماعية من خلال قيامهم ببعض هذه التدريبات والأنشطة ذات العلاقة بمهارات البحث الإجرائي، ويعد الربط بين النصوص التدريبية والواقعية اليومية من العناصر الرئيسة التي أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي، فقد تحدَّث بعض المتدربين عن مرورهم بخبرات مشابهة لبعض المشكلات البحثية الواردة في البرنامج التدريبي وخاصة الجانب المتعلِّق بمهارة تحديد المشكلة البحثية، مما جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة وبين المشكلة المطروحة.

وينسجم هذا مع ما أشار إليه جرينبرج وبارون (Greenberg & Baron) المشار إليهما في أبو النصر (2009) أنَّ مشاركة المتدرب في عملية التدريب تؤدي إلى رسوخ ما تعلمه المتدرب لفترة أطول، فالمتدرِّب في قاعة التدريب الذي يُشَارِك في الحوار والمناقشة والاستفسار تكون فرصته للتعلُّم أفضل من المتدرب الذي يكون وجوده سلبياً، كما أنَّ التدريب تكون له فاعليته حينما يستطيع المتدرب الاستفادة بما تعلَّمه خلال فترة التدريب في الواقع الفعلي للعمل، ومما يساعد على ذلك هو محاولة محاكاة ظروف العمل الفعلية أثناء التدريب.

ولقد كان لتوفر البيئة التدريبية المناسبة دور مهم في أثر البرنامج التدريبي من خلال تأكيد الباحثين على تَقَبُّل وجهات النظر المختلفة بشكلٍ موضوعي إضافةً إلى بناء الثقة بين المدَرِّبُ والمتدربين، بتَقَبُّلِ أفكارهم وطرحها للمناقشة والحوار.

وهناك أهمية كبيرة لدور العمل الجماعي الذي تمثَّل بروح الفريق في نجاح البرنامج، حيث شَعَرَ معلمو الدراسات الاجتماعية المتدربون بالمتعة أثناء مناقشتهم للنصوص التدريبية، ممَّا عمل على استثارة دافعيتهم للمشاركة في النقاش والحوار خاصةً، وتنمية دافعيتهم نحو التعلُّم عامةً (Epstein, 1998). كما أنَّ تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين أثناء تدريبهم على البرنامج مكَّنَهم من الحصول على معلومات منظَّمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهم المعرفي والتي بدورها تمثِّل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية، وهذا يتطابق مع ما أشار إليه اشمان وكونوي (Ashman & Conway) المشار إليهما في صوافطة (2005) بأنَّ الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء

المعرفي ينمي الدافعية نحو التعلُّم.

كما أظهرت النتائج أنَّ مهارة استخلاص النتائج جاءت بالمرتبة الأولى، ومهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها جاءت بالمرتبة الثانية، ومهارة تصميم خطة إجرائية جاءت بالمرتبة الثالثة، ومهارة جمع البيانات جاءت بالمرتبة الرابعة، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة جاءت بالمرتبة الخامسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة جداً) لكلٍّ منها، كما قد جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة).

وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى مدى الاستفادة المتحصِّلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من جرَّاء تلقِّيهم للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي، حيث جاء الترتيب الواقعي لمهارات البحث الإجرائي لديهم فوق ما قد كان يتوقع الباحثان، من حيث إنَّ المعلمين أصبحوا متمكنين من مهارات البحث الإجرائي المتقدمة قبل المهارات المتأخرة بمعنى أنَّ المهارة؛ التي كان يفترض أن تكون في الترتيب المتأخر منطقياً وبما يتفق مع الأدب النظري؛ قد جاءت بالمرتبة الأولى، وهذا إن يعكس شيئاً ما يعكس مقدار الاستفادة والنقلة النوعية والكمية في مدى تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Kongsak & Phairoth, 2004).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج، فإنَّ الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

– دعوة وزارة التربية والتعليم إلى العمل على زيادة معرفة المعلمين بمهارات البحث الإجرائي من خلال قيامها بعقد ندوات، وتقديم نشرات وإرشادات لكل المعلمين بهدف تعريفهم بالبحث الإجرائي ومهاراته وتوظيفها في الميدان، نظراً لانخفاض المستوى المعرفي لمهارات البحث الإجرائي لدى مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

– دعوة كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة إلى ضرورة إغناء خبرات الطلبة المعلمين بالتدريب العملي على إجراء البحوث الإجرائية، وحثِّهم على مواصلة نموهم المهني بعد التخرج والالتحاق بمهنة التعليم.

– دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي وتطبيقه على المعلمين كافةً وخاصةً بعد ثبوت أثره الإيجابي على تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

– دعوة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الإفادة من البرنامج التدريبي، بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإبراهيم، رياض محمد. *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 2003م.

أبو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ الطيطي، صالح؛ وأبو شيخه، عيسى. *العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها*. عمان: منشورات جامعة

القدس المفتوحة، 1994م.

أبو النصر، مدحت محمد. *مراحل العملية التدريبية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2009م.

بارسونز، وبراون. *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي*. ترجمة: علي رشيد الحسناوي. غزة: دار الكتاب الجامعي، 2005م.

توفيق، عبد الجبار. *البحث الإجرائي أهميته في المشكلات التربوية وخطواته الأساسية*. بغداد: جامعة بغداد، 1985م.

خريشه، علي والصفدي، حسين. «معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي». *مجلة جامعة دمشق*. المجلد 17، العدد (3)، (2001م)، ص 119 – 130.

سعاده، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية*. مصر: مركز الكتاب للنشر، 1996م.

شتات، يونس. «البحث التربوي: أهميته للمعلم والمدرسة وطريقة إعداده». *مجلة التربية*. إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي، الإمارات العربية المتحدة، (1995م)، ص 126 – 128.

الشيخ، عمر. «التجسير بين البحث التربوي والقرارات التربوية». ورقة عمل قدمت في مؤتمر: *البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، 1998م.

صوافطة، وليد. *أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2005م.

مجموعة من العلماء. *بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، 1998م.

مدبولي، محمد عبدالخالق. *التنمية المهنية للمعلمين، والاتجاهات المعاصرة*. العين: دار الكتاب الجامعي، 2002م.

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. *الميسر في علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، 1982م.

هاشم، كمال الدين محمد. *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان أثناء الخدمة*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1992م.

هيئة التعليم. *تدريب المعلمين على مناهج تطوير البحوث*. قطر: المجلس الأعلى للتعليم، 2008م.

وزارة التربية والتعليم. *مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً*. الأردن، 2006م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arthur, J., Bingham, B., Ireland, P., McQueen, C., Swain, N., «*You didn't tell us what to do» Teacher Perception of Action Research.* Paper presented at the AARE Conference Newcastle researcher, (1994). Retrieved May, 20, 2009 from:

Kongsak. T; Ngamnit. T; Ladda. S; Piyawan. S; Sompong. P & Samruan. C. An Application of the Principles of Action Research in Developing Teachers' Potentiality According to the National Education. Khon Kaen University, (1999). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.aabri.com

Kongsak, T & Phairoth, T. *Training on Classroom Research Skills for Student Teachers*. Faculty of Education, Khon Kaen University, Thailand. 2004.

Kraft, N.P., Teacher Research as away to Engage in Critical Reflection: *Reflective Practice*, 3 (2) (2002): 175 – 189.

Masters, J. *The History of Action Research.* Action Research Reports University of Sydney, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www2.fhs.usyd.edu.au/arrow/arer/003

McMillan, J.H. & Wergin, J. F. *Understanding and Evaluating Education Research*. Merrill, New Jersey. 1998.

McNiff, J. *Teaching as Learning an Action Research Approach.* Routledge, London. 1993

Onwuegbuuzie, Anthony, J. The Under Achievement of African American Teachers in Research Methodology Courses: Implications for the Supply of American School Administrators, *Journal for Negro Education.* 19, (1998) 5 – 33. Retrieved septemper, 22, 2009 from http://www.jstor.org/pss/2668241

Onwuegbuuzie, Anthony, J. *Science Process Skills and Achievement in Research Methodology Courses.* Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17 – 19, 2000).

Ross, E.W. *Becoming a Social Studies Teacher. Teacher Education and the Development of Preservice Teacher Perspectives.* Paper Presented at the Collage and University http://www.phy.nau.edu/danmac/actionrch.html

Atay, D. *Teachers Professional Development: Partnerships in Research.* Marmara University. Turkey, (2006). Retrieved July, 10, 2009 from http://www.writing.berkeley.edu/tesl – ej/ej38/a8

Christenson, M.; Ruslan, S.; Shirley, B.; Julia; Jennifer, D.; Georgene, R.; Marilyn, J. The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching & Teacher Education*. 18 (3): 259 – 273. [ERIC document reproduction service ED 7760897] (2002).

Cousins, B; Walker, CH; Patsula, L. *Teachers' Attitudes Toward Applied Research in Schools. Research in Ontario Secondary Schools,* Canada, (1995). Retrieved June, 6, 2009, from http: // www.oise. Toronto.Ca / field – centres/tvc.htm

Epstieu, M. *Emotional and Behavioral Rating Scale.* Second Edition, pro.edpublisher, Austin, Texas. 1998.

Hewitt, R. & Little, M. (2005). *Leading Action Research in Schools, State of Florida,* (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.myfloridaeducation.com

Huffman, K., Vernoy, M. *Psychology.* (4th ed). USA: John Wiley and Sons. 1997.

Johnson, B. *Teacher – as – Researcher.* [ERIC document reproduction service ED 355205] (1993).

Johnson, B., Christensen. *Educational Research*. Boston: Pearson. 2004.

Keating, J; Diaz – G.R; Baldwin, M& Thousand, J. A Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education,* 49, (5) (1998): 381.

Kiok, Y., Youngin, P., Seoung Yong, H. Elementary Teacher's Perceptions of Action Research in Korea. Korea Research Foundation, Seoul. [ERIC document reproduction service ED 43692] (1999).

Faculty Assembly of the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. New York. [ERIC document reproduction service ED 276674] (1986).

Russell, T. *Introducing Pre – service Teachers to Teacher Research.* Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans, (2002). Retrieved July, 10, 2008 from http:\\www.educ.queensu.ca

Sagor, R. *Guiding School Improvement with Action Research*. ASCD, Alexandria, Virginia. 2000.

Schon, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action.* New York: Basic Books. 1983.

Smith, M., & Lytle, S.L. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Education Research*, 19 (2) (1990): 2 – 10.

Stringer, E.T. *Action Research*, London: Sage Publication. 2007.

Utah State Office of Education. *Utah Character Education Action Research Project.* [ERIC document reproduction service ED 463223] (2000).

Viadero, D. *Making our Work Useful: the Challenge of Translating Education Research Findings Clearly, Usefully, and Accurately.* Paper Presenten at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004.

Wallace, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1998.

WikiEducator. *Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research*. This Project is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa, (2008). Retrieved Janyary, 20, 2009 from http://www.wikieducator.org/Action_Research.

The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan

*** Mohammad Salameh Bakheet; ** Ibrahim Al – Qaoud**
** Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER)*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2595, Postal Code 11821
E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com
*** Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566, Postal Code 21163
E – mail: qaoud@yu.edu.jo
(Received 23/11/1431H; accepted for publication 27/2/1433H.)

Keywords: Training Program, Action Research, Social Studies Teachers.
Abstract: The purpose of the present study is to beld a training program designed to develop action research skills in an intentionally selected sample (N=15) of social studies teachers within Irbid first Directorate of Education. To achieve the stud y objectives, a 50 – item test measuring familiarity with action research skills among social studies teachers was developed. The training program was belt In light of test results. To measure mastery of action research skills among social studies teachers, the researcher developed an open – ended essay test. Results revealed that 100% of items on the familiarity with action research skills among social studies teachers were below mastery level, so all items of test of familiarity with action research skills were implied in the proposed training program designed based on the action research skills among social studies teachers. Further results indicated a significant difference at (α=0.05) between mean levels of familiarity with action research skills on pre and post – application of the program, in favor of post – application compared with pre – application.

The conclusion advised Ministry of Education, teachers, and other academic institutions to adopt the proposed training program based on action research skills.