ترجمة الطبعة الثالثة

تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي

منحى ممارسة تأمّليّة

تشير هيندريكس

المحتويات

المقدمة vii

المقاربة والملامح ..... **ix**

الجديد في هذه الطبعة ..... **x**

شكر ..... **x**

الفصل الأول: طرق البحث في التربية **١**

أهداف الفصل **١**

الطرق البحثية التي تزيد المعرفة في التربية **٢**

البحث الكمي ٢

البحث النوعي ٣

البحث الإجرائي ٤

تاريخ البحث الإجرائي **١٠**

عملية البحث الإجرائي **١٤**

أنواع البحث الإجرائي **١٥**

أهمية البحث الإجرائي في تحسين المدارس **١٧**

كيف تصبح لغة وطريقة البحث الإجرائي مألوفة لديك **٢١**

خلاصة **٢٣**

الفصل الثاني: توليد الأفكار البحثية من خلال التأمّل **٣٣**

أهداف الفصل **٣٣**

المثال التأمّلي الأول ٣٤

المثال التأمّلي الثاني ٣٤

المثال التأمّلي الثالث ٣٤

تاريخ التأمّل في التربية **٣٥**

التأمّل في البحث الإجرائي **٣٧**

التأمّل لتحديد نقطة التركيز في البحث **٤١**

المفكّرات التأمّليّة **٤٦**

Improving Schools Through ACTION RESEARCH.indd v 9/18/2013 8:26:29 AM

التأمّل مع صديق ناقد ٤٨
خلاصة ٥٢

الفصل الثالث: ربط النظرية بالعمل: مراجعة الأدبيات ٥٣
أهداف الفصل ٥٣
مراجعة الأدبيات كنشاط فكري مهني ٥٤
مصادر الأدبيات للموضوعات المتخصّصة ٥٧
البحث عن أدبيات لمراجعتها ٥٩
ERIC ٦١
ProQuest ٦٣
EBSCOhost ٦٦
المقالات التي لا تتوافر بالنص الكامل ٦٧
اختيار وتقييم وتجميع الأدبيات التي تمت مراجعتها لأغراض الدراسات البحثية الإجرائية .. ٦٨
اختيار الأدبيات ٦٨
تقييم الأدبيات ٧٠
تركيب الأدبيات وتنظيمها ٧١
تنظيم وكتابة مراجعة الأدبيات ٧٣
خلاصة ٨٢

الفصل الرابع: التخطيط الأولي للدراسة البحثية الإجرائية ٨٧
أهداف الفصل ٨٧
صياغة الأسئلة البحثية ٨٨
التخطيط لكيفية التدخّل ٩٤
المشاركون ٩٨
التآزر ٩٩
إرشادات أخلاقية للدراسات البحثية الإجرائية ١٠٣
نموذج موافقة ١٠٧
ترخيص للقاصر للمشاركة في بحث ١٠٧
نموذج موافقة طالب ١٠٨

ترخيص للمشاركة في بحث ١٠٨
موافقة مدرسة على القيام بدراسة بحثية فيها ١٠٩
خلاصة ١١١

الفصل الخامس: استراتيجيات جمع البيانات ١١٣
أهداف الفصل ١١٣
جمع أشكال متعددة من البيانات لتأكيد المصداقية والصحة ١١٤
طرق جمع البيانات: أعمال الطلاب، بيانات المشاهدات، بيانات التقصي ١١٦
الأعمال ١١٧
نواتج أعمال الطلاب ١١٧
نواتج أعمال المعلّمين ١٢٣
حل المعادلات الخطية والمتباينات في المتغير الواحد ١٢٤
الأعمال المحفوظة ١٢٧
بيانات المشاهدات: ١٢٨
بيانات التقصي ١٤١
أهمية جمع بيانات خط القاعدة ١٥٤
مواءمة استراتيجيات جمع البيانات مع أسئلة البحث ١٥٥
ملخص ١٥٧

الفصل السادس: التخطيط النهائي قبل تنفيذ الدراسة ١٥٩
أهداف الفصل ١٥٩
تعريف الصدق (validity) ١٥٩
تحديد طرق لزيادة الصدق (validity) ١٦٢
الانخراط في تخطيط تأمّلي مستمر في كل جوانب الدراسة ١٦٩
إنشاء إطار زمني للمشروع ١٧١
ملخص الفصل ١٧٥

الفصل السابع: استراتيجيات لتحليل البيانات ١٧٧
أهداف الفصل ١٧٧
التحليل المرحلي للبيانات ١٧٧

استخدام برمجيات لتحليل كمية كبيرة من البيانات ١٧٩
تحليل البيانات الكمية: تقديم تقرير، مقارنة، وعرض..... ١٨٠
الاختبارات ١٨٢
بنود ذات نهاية مغلقة ١٨٧
قوائم التفقّد وصُحف التكرارات ١٨٩
التقارير المعالجة بالحاسوب وسجلات المدرسة ١٩٣
تحليل البيانات النوعية: البحث عن أنماط وأفكار رئيسة ١٩٨
مقابلات، مجموعات تركيز، واجتماعات..... ٢٠٣
سجلات المشاهدة وملاحظات الميدان ٢٠٥
المستندات والمفكّرات..... ٢٠٥
بنود ذات نهايات مفتوحة (مسوحات، مقاييس، تقويمات ذاتية، مراجعات رفاق) ... ٢١٠
تثليث مصادر البيانات واستخلاص نتائج منها..... ٢١٥
ملخص ٢٢٠

الفصل الثامن: كتابة ونشر تقرير البحث الإجرائي..... ٢٢٣
أهداف الفصل..... ٢٢٣
إرشادات لكتابة تقرير البحث الإجرائي النهائي..... ٢٢٣
نموذج ورقة البحث..... ٢٢٤
تنسيق المحتوى ٢٢٨
نشر نتائج البحث الإجرائي ٢٣١
طرق أخرى لكتابة البحث ٢٣٧
التعليقات الختامية: ٢٣٨

REFERENCES..... ٢٣٩

الأشكال والأنشطة

شكل ١-١ المخطط الزمني للبحث الإجرائي ١٣
شكل ١-٢ عملية البحث الإجرائي ١٥
نشاط ١-٢ قراءة دراسات بحثية إجرائية ٢٢
نشاط ٢-١ الانخراط في التقصي الانعكاسي كطريقة للتعرّف على نفسك كتربوي..... ٤١
الشكل ٢-١ ملاحظات تأمّليّة ناتجة عن حوار حول استخدام خطط جاهزة في التعليم ٤٥
نشاط ٢-٢ التأمّل لتحديد نقطة تركيز البحث ٥٠
الشكل ٣-١ : ERIC homepage..... ٦٣
الشكل ٣-٢ : ERIC search results page..... ٦٤
الشكل ٣-٣ : .Limiting results in the ERIC database..... ٦٥
الشكل ٣-٤ : Searching ERIC for articles in particular journals..... ٦٦
شكل ٣-٥ مخطط بدء مراجعة الأدبيات ٧٤
شكل ٣-٧ مثال على فقرة من مراجعة الأدبيات حول أندية القراءة. ٧٧
نشاط ٣-١ مراجعة الأدبيات ٧٩
الجدول ٣-١: وصف الدوريات التربوية، عناوين الشبكة ومدى توافر المعلومات عبر الشبكة .. ٨٣
نشاط ٤-١ صياغة الأسئلة البحثية..... ٩٤
الشكل ٤-١: خطة روساريو Rosario للتدخّل: شكل خطة الدرس ٩٦
نشاط ٤-٢ التخطيط للتدخّلات..... ١٠٤
شكل ٤-٢ نموذج موافقة للقاصرين. ١٠٧
الشكل ٤-٣ نموذج موافقة الطالب ١٠٨
شكل ٤-٤ موافقة مدرسة على القيام بدراسة بحثية فيها..... ١٠٩
نشاط ٤-٣ الحصول على موافقة ١١١
الشكل ٥-١ مثال على عمل طلابي فني..... ١١٩
الشكل ٥-٢ التقويم الذاتي الأكاديمي للاستيعاب القرائي (الصف السابع) ١٢٠
الشكل ٥-٣ التقويم الذاتي السلوكي لجوني فنسنت Johnny Vincent (السيد ماثيس Mr.Mathis، الصف الرابع)... ١٢١
الشكل ٥-٤ مقياس مستوى أداء في الرياضيات (أ. كومبتون Compton، الجبر للصف الثامن) ١٢٤
الشكل ٥-٥ مقياس مستوى أداء للتحدّث أمام العامة (السيدة هول Mrs.Hall، بدء التحدّث) ١٢٥

الشكل ٥-٦ تقويم ذاتي للمعلّمين الذين هم في السنة الأولى في مدرسة جرفن الثانوية Griffin High School ... ١٢٦
الشكل ٥-٧ سجل سلوكي لـ Juan، الصف الرابع، السيد **Brindle**..... ١٣٣
الشكل ٥-٨ سجل تعليمي لـ **Jurdell Jackson**، صف الأحياء، الحصة الثانية. ١٣٥
الشكل ٥-٩ قائمة تفقّد وصحيفة تكرار لخطاب إقناعي..... ١٣٥
الشكل ٥-١٠ قائمة تفقّد مجموعة تآزرية، صف الأحياء، الحصة الثانية، **Mr.** Jackson. ١٣٦
الشكل ٥-١١ صحيفة تكرار لـ Micah R. الصف الرابع، السيدة. Mrs. Ellison. ١٣٧
الشكل ٥-١٢: مخطط مبنى مركز الوسائط لمدرسة **James Madison** المتوسطة..... ١٤٠
الشكل ٥-١٣ استبانة طلابية عن الحلقات الأدبية (السيد. Kaston، الصف ٧)..... ١٤٩
الشكل ٥-١٤ مقياس اتجاه نحو مادة الرياضيات (السيد. **Cho**، الصف الخامس). ١٥٣
نشاط ٥-١: اختيار استراتيجيات جمع البيانات ١٥٦
نشاط ٦-١: بناء خطة لزيادة الصدق..... ١٦٩
شكل ٦-١ إطار زمني على شكل قائمة لمشروع عقد مع الطلاب ١٧٢
نشاط ٦-٢ تخطيط تأمّلي مستمر وإنشاء إطار زمني ١٧٥
الشكل ٧-١: متوسط درجة المقالة بناءً على مجموع درجات مقياس مستوى الأداء. ١٨٥
الشكل ٧-٢ : درجات مقياس مستوى الأداء للأجزاء الفرعية للمقالات..... ١٨٦
الشكل ٧-٣ : مقارنات الخط القاعدي والمسح النهائي لإجابات الطلاب على استبانة على ورشة الكاتب...١٨٨
الشكل ٧-٤ : رسم بياني لسلوك **Micah R.** (السلوكات غير المرغوبة) ١٩١
الشكل ٧-٥ : رسم بياني لسلوك **Micah R.** (السلوكات المرغوبة) ١٩٢
الشكل ٧-٦ : معدّل عدد الكتب المقروءة لكل طالب في الأسبوع ١٩٤
الشكل ٧-٧: تحويلات الانضباط للصف السادس خلال عشرة أسابيع من التدخّل ١٩٥
النشاط رقم ٧-١ تحليل البيانات الكمية..... ١٩٧
الشكل ٧-٨ تحليل مستندات من مشروع مجموعات دراسة لمعلّمين..... ٢١١
النشاط رقم ٧-٢ : تحليل البيانات النوعية..... ٢١٥
النشاط رقم ٧-٣ : إجابة الأسئلة البحثية والوصول إلى استنتاجات..... ٢١٩
الشكل رقم ٨-١ مثال على صفحة العنوان مع الترويسة..... ٢٢٥
الشكل ٨-٢ عيّنة رسالة تغطية. ٢٣٦

الفصل الأول

١

طرق البحث في التربية

أهداف الفصل

- يوضّح الطرق التي تزيد بها مناهج البحث المختلفة – الكمية والنوعية و***البحث الإجرائي*** – المعرفة في مجال التربية.
- يصف أصل وأنواع وعمليات البحوث الإجرائية التربوية.
- يوضّح كيفية استخدام الأبحاث الإجرائية في التأثير على التغيير المدرسي وتحسين المدارس.
- تقديم أنشطة توضّح الطرق التي يختلف فيها البحث الكمي، النوعي، والإجرائي، وتعريف القرّاء بدراسات منشورة عن ***البحث الإجرائي***.

برغم أن هذا الكتاب هو عن ***البحث الإجرائي***، فمن المهم البدء بمناقشة الأنواع المختلفة للأبحاث في مجال التربية. من هنا سنبدأ في هذا الفصل بتقديم شرح مختصر عن الطرق المختلفة التي يمكن أن تستخدم لزيادة المعرفة في مجال التربية. لقد تم توضيح استخدامات الطرق الكمية والنوعية في الأبحاث، كما تم وصف الطرق المختلفة التي يستخدمها الممارسون عبر الأبحاث الإجرائية والتي تساهم في زيادة المعرفة في التربية. إن نقطة التركيز التي ينصبّ عليها هذا الفصل هي أصل وتاريخ وعمليات ***البحث الإجرائي***. إن الأنشطة التي يتم تقديمها تهدف إلى توضيح الفروق بين منهجيات البحث وإلى توفير الفرصة لقراءة دراسات الأبحاث الإجرائية المنشورة والمعدّة من قِبل ممارسين تربويين.

Improving Schools Through ACTION RESEARCH.indd 1 9/18/2013 8:26:29 AM

الطرق البحثية التي تزيد المعرفة في التربية

تهدف الأبحاث التربوية إلى زيادة فهم القضايا المختلفة والتركيز على المعرفة الأساسية مثل- طريقة عمل الدماغ في معالجة المعلومات- أو حول الاهتمامات التطبيقية، والتي تقود إلى تفحّص فاعلية أعمال محدودة (كاستراتيجيات الانضباط أو استراتيجيات التعليم). تُستخدم الأبحاث في التربية للتوصّل إلى نظرية، ولاختبار الفرضيات التي تقوم على نظرية ما، ولدراسة العلاقات بين المتغيرات، ووصف الظواهر التربوية، وتحديد ما إذا كانت هذه الأعمال تؤدي إلى نواتج مرغوبة. هذه فقط بعض الاستخدامات للأبحاث التربوية. في هذه الأعمال المهنية المختلفة، تقوم كل من المنهجيات الكمية والنوعية بتفحّص الفرضيات والإجابة على الأسئلة البحثية. يستخدم الباحثون غالبًا الطرق الكمية الإحصائية في تحليل البيانات وفي الدراسات التي تركّز على فحص الفرضيات، ودراسة العلاقات بين المتغيرات. وفي الدراسات التي تهدف إلى تطوير فرضية ما، أو وصف ظاهرة تربوية، يتم في العادة استخدام الطرق النوعية. يوصى باستخدام المنهجية التي تدمج بين المقاربات الكمية والمقاربات النوعية معًا، وذلك لأنها تؤدي إلى «فهم أفضل للمشكلات البحثية بدلًا من استخدام إحديهما» (كرسويل وَ بلانو كلارك Creswell and Plano Clark، ٢٠١١، ص.٥؛ انظر كريسويل، ٢٠١١). وفي دراسات أخرى وُجِدَ أن استخدام الطريقة المشتركة التي تجمع منهجية البحث الكمي والنوعي غالبًا ما تستخدم في مشروعات أبحاث إجرائية تهدف إلى زيادة تفحّص نتائج الأعمال لمعرفة ما إذا كانت تؤدي إلى النواتج المرغوبة.

البحث الكمي

لفهم كيفية استخدام طرق البحث الكمية في زيادة المعرفة في التربية، فإنه من المهم دراسة ***نظرية المعرفة**** **Epistemology** المرتبطة بالبحث الكمي، والتي تؤكّد على أن الحقيقة ثابتة ويمكن فهمها وامتلاكها (دنزن وَ لنكولن Denzin and Lincoln، ٢٠١١). يهدف البحث الكمي إلى تفحّص الفرضيات وتعميم نتائج فحص تلك الفرضيات بعيدًا عن الأشخاص أو ظروف الدراسة البحثية. ومن أجل التوصّل إلى تعميمات من هذا النوع، يحاول الباحثون الكميون الحصول على

* تعريف نظرية المعرفة: هي إحدى فروع الفلسفة وتُعنى بطبيعة المعرفة والعلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف.

عيّنات عشوائية من الأفراد لدراستهم، وهذا يساعدهم في تعميم النتائج على شريحة أكبر من مجتمع الدراسة الذي أُخذت منه تلك العيّنات. وعلى سبيل المثال، فان الباحث الكمي الذي يختار بشكل عشوائي ٣٠٠ طالب من طلاب الصف الرابع من مدارس مختلفة في مقاطعة ما، يمكنه أن يعمم نتائج هذه الدراسة على جميع طلاب الصف الرابع في تلك المقاطعة. ويتطلّب تعميم النتائج أيضًا، أن يقوم الباحث بضبط أكبر عدد ممكن من المتغيرات المرتبطة بالسياق ما أمكن. لذلك يقوم الباحث باستخدام استراتيجيات متنوّعة كاستخدامه لإجراءات صادقة، وموثوقة، مفحوصة مسبقًا، لتقييم المشاركين وتحديد طرق التدخّل المناسبة لكي يحصل أفراد المجموعات التجريبية على التعليمات نفسها بدقة. وعند ضبط المتغيرات المرتبطة بالسياق بشكل كاف واستخدام طرق الإحصاء الاستنتاجية لفحص الاختلافات بين المجموعات (أو العلاقات بين المتغيرات)، فإن الباحث الذي يستخدم الطرق الكمية في البحث يستطيع أن يقرّر بدرجات مختلفة من اليقين ما إذا كانت الفروق أو العلاقات الناتجة قد حصلت بالصدفة أو أنها حقيقية. وعندما تكون الفروق أو العلاقات كبيرة بشكل كاف، فإنه يمكن للباحث الذي استخدم الطرق الكمية أن يقول بدرجة من الثقة إن الاختلافات أو العلاقات حقيقية. لكن عندما تكون الاختلافات قليلة فلا يستطيع الباحث استنتاج ما إذا كانت هذه الاختلافات أو العلاقات حقيقية أو أنها حدثت بالصدفة.

البحث النوعي

تفترض نظرية المعرفة الكمية أن الحقيقة ثابتة، بينما في الأبحاث النوعية فإن الحقيقة شيء يمكن تقديره ولا يمكن الحصول عليه بشكل كامل (دينزن وَ لينكولن Denzin and Lincoln، ٢٠١١). ومع أن الباحثين الذين يستخدمون طرقًا نوعية ينطلقون من أهداف مختلفة حين يجرون دراساتهم، فإن الهدف العام من البحث النوعي هو فهم وتفسير الظواهر كما تحدث في الظروف الطبيعية. وكما يوضّح دينزن وَ لينكولن Denzin and Lincoln، فإن التركيز في الأبحاث النوعية يكون على العمليات «التي تُظهر كيف تتكوّن الخبرة الاجتماعية وكيف تُعطى معنى» (ص.٨). الباحثون الذين يستخدمون طرقًا نوعية، بشكل عام يقضون وقتًا أطول في الملاحظات الميدانية، والتحدّث مع الناس، وتحليل أدوات ونواتج الوضع الخاضع للدراسة. ويسعى الباحثون لإيجاد معنى من المعلومات التي تم جمعها من

المصادر المتنوّعة، ولكن الهدف ببساطة هو فهم الظروف وليس الوصول إلى تعميمات عن النتائج. وهكذا فإنه في الدراسة النوعية يتم اختيار من تتم دراستهم بشكل مقصود وليس عشوائيًّا. وكذلك فإنه يتم تفحّص السياق وليس ضبطه، ويتم عرض النتائج في ضوء أنظمة «تفاعلية معقّدة» في العالم الحقيقي (روزمان وَرالس Rossman and Rallis، ٢٠١٢، ص.٩).

البحث الإجرائي

يهدف ***البحث الإجرائي*** إلى تمكين الممارسين من تفحّص وتحسين ممارساتهم، وهذا عبارة عن عملية دراسة ذاتية؛ فالمعلّم الذي ينخرط في بحث إجرائي مثلًا، يدرس الطرق التي تزيد من تعلّم الطلاب في صفه أو صفها، ويركّز (أي المعلّم) على أهدافه وطرقه، والنواتج المرغوبة كجزء من دراسته البحثية. وفيما يتعلّق بنظرية المعرفة، فإنه في ***البحث الإجرائي*** ترتبط المعرفة بالممارسات الذاتية للفرد (نوفك Noffke، ٢٠٠٩). وكما يوضّح ماكنيف وَ وايتهيد McNiff and Whitehead (٢٠١٠)، فإن منهجية ***البحث الإجرائي*** تسمح للممارسين أن «يخلقوا نظرياتهم التربوية الحيّة الخاصة بممارساتهم» (ص.٩). في ***البحث الإجرائي*** ينظر الممارسون التعليميون بشكل منتظم إلى طرق التعامل مع قضايا هم قريبون منها مثل الممارسات التعليمية، والقضايا الاجتماعية المدرسية، والتآزر مع الرفاق، والإشراف على الموظفين وغيرها من القضايا. فهم يعملون يوميًّا مع أفراد (طلاب، رفاق، معلّمين، موظفين، أولياء أمور) بدلًا من اختيار المشاركين بشكل عشوائي أو بشكل منتظم. إن سياق الدراسة لا يمكن ضبطه (أي الظروف التي تجري فيها الدراسة) ولكن تتم دراسته بطريقة تساهم في فهم تأثيره على النتائج. إن البيانات التي يتم جمعها من مصادر متعددة بما في ذلك البيانات الكمية والبيانات النوعية يتم تحليلها بهدف تحسين الممارسات. لذلك تدخل كل النتائج في دورة ***البحث الإجرائي***، وذلك يجعل الدراسة مستمرة ومرنة ومتطوّرة بشكل مستمر.

يستخدم الباحثون التربويون عدة طرق – كمية ونوعية – لتقصي المشكلات في التربية، ويتم تحديد الطرق التي سوف يتم استخدامها بناء على هدف الدراسة. على سبيل المثال، إذا أراد الباحث أن يقارن بين طريقتين مختلفتين لتعليم الطلاب كيف يقوّمون العلاقة بين السبب والنتيجة، وإذا أراد الباحث أن يعمم نتائجه على مجتمع الدراسة الذي أُخذت منه عيّنة ممثّلة، فإن الخيار

المنطقي هو استخدام طرق البحث الكمي. ولكن عند رغبة الباحث في فهم طريقة التواصل بين المعلّم والطلاب، وكيف تؤثر مشاركتهم في أنشطة التعليم المتعلّقة بالسبب والنتيجة، فإن الخيار الأفضل هو استخدام طرق البحث النوعي في الدراسة. في بعض الدراسات، يستخدم الباحثون كلتا الطريقتين الكمية والنوعية لتقصي القضايا التعليمية. ***الجدول ١-١*** يوضّح الطرق التي يختلف فيها البحث الكمي، النوعي، والإجرائي.

عندما يقوم الممارسون التربويون – المعلّمون والإداريون والمرشدون الطلابيون واختصاصيو الوسائط التعليمية – بإجراء دراسات بحثية إجرائية في أماكن عملهم، فإنهم يعتمدون غالبًا على جمع البيانات بالطرق النوعية، لاهتمامهم بالمتغيرات المتعلّقة بالسياق في ظروف عملهم، وكذلك بالطرق التي يؤثر بها السياق على نواتج دراساتهم. يقوم الممارسون كثيرًا بتحليل القياسات الكمية مثل درجات الطلاب، عدد التحويلات المتعلّقة بالانضباط، ومعدّلات الطلاب في المواد الدراسية، لكن هذا النوع من البيانات الكمية يشكّل مصدرًا واحدًا فقط من التي يتم تحليلها، إضافة لمصادر نوعية أخرى من البيانات مثل الملاحظات والمقابلات. علاوة على ذلك، وبالرغم من أن القياسات الكمية تشكّل غالبًا جزءًا من البيانات التي يتم جمعها خلال دراسات الممارسين، إلا أن طرق الإحصاء الاستنتاجي قلّما تُستخدم في تحليل البيانات لأن: (١) ليس الهدف الوصول إلى تعميم أو استنتاجات تتعدّى تلك الدراسة، (٢) العيّنة يتم اختيارها بشكل مقصود بدلًا من الاختيار العشوائي، (٣) العيّنات في دراسات الممارسين ليست كبيرة بشكل كاف لتكون مفيدة في التحليل الإحصائي.

الجدول ١-١ الفروق بين كل من البحث الكمي، والنوعي، والإجرائي.

	البحث الكمي	البحث النوعي	البحث الإجرائي
دور الباحث	يكون الباحث أستاذًا للدراسات العليا/ موظفًا جامعيًّا، أو من طلاب الدراسات العليا. يكون دوره ملاحِظًا موضوعيًّا يدرس الآخرين.	يكون الباحث أستاذًا للدراسات العليا/ موظفًا جامعيًّا أو متخصّصًا في علم الإنسان، أو من طلاب الدراسات العليا. يكون دوره دراسة الآخرين من خلال الانغماس في الموقف البحثي.	الباحثون مدرّسون، مديرون، أو من جهاز الدعم في المدرسة. وأحيانًا يُستعان بطلاب و/أو أساتذة الدراسات العليا للقيام بدور المشاركين في البحث. يكون دوره دراسة نفسه ودراسة الآخرين.
الغرض	تفحّص فرضيات تتعلّق بالنظريات التربوية.	فهم وتفسير الظواهر التي تحدث في الظروف الطبيعية؛ بهدف الوصول لفرضيات.	تحديد ودراسة مشكلة متعلّقة بالعمل على المستوى الفردي أو على مستوى المدرسة.
الجمهور	أفراد من أساتذة الدراسات العليا/ موظفي الجامعات أو طلاب الدراسات العليا.	أفراد من أساتذة الدراسات العليا/ موظفي الجامعات أو طلاب الدراسات العليا.	لا يوجد جمهور مستهدف في الغالب، لكن هنالك إمكانية كبيرة للتربويين للتعلّم من خبرات الآخرين من خلال تبادل نتائج ***البحث الإجرائي***.
المشاركون	تُختار عيّنة عشوائية من المجتمع الكبير المستهدف.	عيّنة يتم اختيارها لهدف محدّد.	يتم اختيار المشاركين بناء على هدف الدراسة. ويعتبر الباحث أيضًا مشاركًا بالدراسة.
أنواع البيانات التي يتم جمعها	غالبًا ما يتمّ استخدام بيانات كمية، موضوعية مثل درجات الطلاب. كذلك تُستخدم البيانات التي يتم الحصول عليها من المسوحات والاستبانات.	تحليل الأعمال والملاحظات والمقابلات.	يُفضّل جمع البيانات من عدة مصادر مثل الملاحظات، عيّنات من أعمال الطلاب، المقابلات، مفكّرات الطلاب، وأشرطة الڤيديو.
الطرق التي تجعل البحث يزيد المعرفة	مع وجود عيّنة عشوائية وضبط المتغيرات السياقية، يمكن التوصّل إلى تعميمات واسعة تستند إلى نواتج الدراسة.	تفسيرات البيانات تساهم في فهم الظواهر الخاضعة للدراسة.	النتائج توجّه الممارسة، حيث يقوم التربويون في ***البحث الإجرائي*** بالتأمّل والعمل، مطوّرين ممارساتهم بشكل مستمر.

لأن الأبحاث النوعية ودراسات الممارسين التربويين تركّز على دراسة السياق – بدلًا من ضبطه أو التحكّم فيه – ولأنها أقل تركيزًا على المعرفة المعممة من الدراسات الكمية، حدث بعض الجدل حول فائدة هذه الأبحاث في زيادة المعرفة حول الممارسات التربوية. ولكن لأن الباحثين النوعيين والممارسين التربويين ينخرطون في دراسات تركّز على الطرق التي يؤثر فيها السياق على نتاجات معيّنة، لذلك من المعقول أن نستنتج أن نتائج هذه الدراسات يمكن تطبيقها على سياقات ذات ظروف مشابهة. وعلاوة على ذلك فإن قابلية النتائج للتطبيق في الدراسات النوعية وفي الممارسة يمكن زيادتها عندما تتوافر أوصاف تفصيلية للموقف، وللمشاركين. إن عدد الدراسات البحثية التي تم نشرها في المجلات التربوية تشير إلى أنه عندما يقوم الممارسون أنفسهم بالبحث الإجرائي فإنه يجعل البحث أكثر موثوقية، ومصدرًا قيّمًا للمعرفة في مجال التربية. وكما ذكر دينكليمان Denkelman (٢٠٠٣)، «ومع أن العديد من الباحثين التربويين التقليديين يتجادلون في مدى الدقة الأكاديمية للمعلّمين في دراستهم لذاتهم... إلا أن تقبّلها السريع في أدبيات البحث كان مدهشًا» (ص. ١٠-١١).

لقد طلب كل من ماكنيف وَ وايتهيد McNiff and Whitehead (٢٠١٠) أن يتم تغيير الطريقة التي يتم بها تصوّر النظريات التربوية؛ لقد ذكرا «أنه لا يجب ترك المجال فقط للباحثين الأكاديميين لإنتاج الفرضيات ليتم تطبيقها من قِبل الممارسين خلال ممارساتهم» (ص. ٢). إن فكرة أن يتم دعم البحث من قِبل الأكاديميين والممارسين قد تم دعمها من قِبل العديد من المنظِّرين في التربية، وفي عام ١٩٩٩ اقترحت ***الأكاديمية الوطنية للتربية*** تقديم الدعم للمشاريع البحثية التآزرية المشتركة بين كل من الباحثين المحترفين والتربويين المحترفين لجعل كلٍّ منهم مسؤولًا عن تحسين التربية والتعليم. ولكن بقي هناك عدة معوّقات خلال تصميم نمط البحث التآزري والتي ذكرتها ***الأكاديمية الوطنية للتربية*** وغيرها (مثل، بايس Buysse، سباركمان Sparkman، ويسلي Wesley، ٢٠٠٣؛ ***المجلس الوطني للبحوث***، ١٩٩٩؛ بالينسكار Palinscar، ماجنوسون Magnusson، مارانو Marano، فورد Ford، براون Brown، ١٩٩٨). من الواضح أن الكثير من الباحثين التربويين يرغبون في أن يتم بناء المعرفة التربوية بمشاركة كل من الممارسين والباحثين، حتى يكون هناك ربط واضح بين ما نعرفه وما يمكن أن نقوم به (بايسي Buysse وآخرون.، ٢٠٠٣؛ إيليوت Elliot، ٢٠٠٩).

إن جميع الأبحاث التربوية سواء تلك المقدّمة من قِبل المعلّمين أو المديرين أو المقيّمين أو أساتذة الجامعات أو من له الرغبة بدراسة الشؤون التربوية يمكنها أن تطوّر المعرفة حول التعليم والتعلّم. إن نشر نتائج الأبحاث من خلال مناقشتها مع الزملاء، أو عرضها في مؤتمرات، أو نشرها في مجلات تعليمية، أو دوريات تربوية يضيف إلى المعرفة الأساسية في التربية، وذلك يمكّن كلًّا من أساتذة الجامعات والممارسين من تقديم مساهمات حقيقية للمعرفة الأساسية سواء استخدموا الطرق الكمية، أو الطرق النوعية، أو ***البحث الإجرائي***، أو أكثر من طريقة معًا، للبحث في اهتمامات تربوية معيّنة.

في ***النشاط ١-١***، هناك مقالتان بحثيتان حول استخدام استراتيجيات التعلّم التآزري للمقارنة بينهما. تعتبر الدراسة التي قام بها ميشال دوبوا Michael DuBois، وهو معلّم مادة العلوم في المرحلة المتوسطة مثالًا على دراسة بحثية إجرائية أُستخدمت فيها الطرق النوعية. وفي دراسة ماستروبيري وَ سكرجز Mostropieri and Scruggs وآخرون، يعتبر فريق مكوّن من أساتذة جامعيين ومن باحثين مثالًا على دراسة استخدمت بيانات كمية لمقارنة الفوارق بين مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة. إنّ الغرض من ***النشاط ١-١*** هو وصف بيان وعرض الطرق التي من خلالها تسهم الأنماط المختلفة في البحث في الأساس المعرفي التربوي. تصف أجزاء هذا الفصل التي تعقب ***النشاط ١-١*** أصل وأنواع وعمليات وطرق ***البحث الإجرائي***، ثم يتبعها تفسيرات للطرق التي يمكن أن يساهم بها ***البحث الإجرائي*** في تحسين المدرسة.

نشاط رقم ١-١ مقارنة مقالتين حول التعلّم التآزري

للحصول على فهم أفضل للطرق التي تستخدم بها الأبحاث المختلفة لتوليد المعرفة في المجال التربوي، اقرأ وحلّل المقالتين التاليتين اللتين تستخدمان طرقًا مختلفة. يمكنك قراءة النص كاملًا لكلتا المقالتين عبر الويب من خلال موقع ERIC على الرابطين المذكورين.

DuBois, M. (1995). Conceptual learning and creative problem solving using cooperative learning groups in middle school science classes. In S. Spiegel, A Collins & J. Lappert (Eds.), A*ction research; Perspectives from teachers' classrooms*. Tallahassee, FL: Southeastern Regional Vision". for Educators. Retrieved November 21, 2011, from the ERIC,.website: http://www.ERIC.ed.gov/ERICWebPortal/ contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED403138. [ERIC # ED4031381

MastrOpieri, M. A., Scruggs, F E, Norlanci, J. J., Berkeley, S, McDtiffie; K., Tomquist, E. H., & Connors, N. (2006): Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *Journal of Special Education*, 40 (3), 130-137. Retrieved November 21, 2011, from the ERIC website: http://www.ERIC.ed.gov/ERICWebPortal/ contentdeliverv/servlet/ ERICServlet?accno=EJ758174. [ERIC # EJ7581741

ملاحظة: في حالة وجود مشكلة في الرابطين أعلاه، قم بزيارة موقع ERIC (http://www.ERIC.ed.gov/) والبحث في أرقام ERIC، المذكورة في المقالة أعلاه، ED403138 و EJ758174. وعند الوصول للمرجع أنقر على رابط النص الكامل.

بعد قراءة كلتا المقالتيْن أجب على الأسئلة التالية:

١. ما هي أوجه الاختلاف وأوجه التشابه بين المقالتين من حيث سبب قيام كل من المؤلّفين بإجراء الدراسة الخاصة به؟
٢. صِف الطرق المستخدمة في اختيار المشاركين في كل دراسة. ما هي الأسباب التي ذكرها الباحثون لاختيار المشاركين؟
٣. قارن بين أنواع البيانات التي تم جمعها في كل دراسة. وكيف تم استخدام مصادر البيانات في إجابة أسئلة البحث؟
٤. كيف تم عرض نتائج كل مقالة؟ وضّح أوجه الشبه والاختلاف في طرق عرض النتائج.
٥. كيف وصف كلّ من المؤلّفيْن في دراسته رغبته في القيام بأبحاث مستقبلية بناء على النتائج التي توصَّل لها (انظر أقسام ***المناقشة***).
٦. ما هي الطرق التي ساهمت بها كل مقالة في أسس المعرفة التربوية؟

تاريخ البحث الإجرائي

لقد تم وصف نظرية ***البحث الإجرائي*** من قِبل كورت ليوين Kurt Lewin في الثلاثينيات من القرن الماضي. ولقد ركّزت أبحاثه الأولى على الدراسات في موقع العمل، للمقارنة بين الطرق المختلفة لتدريب عمال المصانع. ولقد نظر ليوين Lewin إلى ***البحث الإجرائي*** كعملية لولبية تتضمّن كلاً من التأمّل والتقصي من قِبَل المهتمّين بها من أجل تطوير بيئات العمل، والتعامل مع المشكلات الاجتماعية (بيرنز Burns، ١٩٩٩). أحد أركان نظريته كان هو أن أمكنة العمل الديمقراطية تُنتِج عاملين يمتلكون أعمالهم، وذلك يزيد كلًّا من المعنويات والإنتاجية. وهذه الفكرة تم ربطها ***بحركة التربية التقدّمية*** Progressive Education Movement لديوي وَ كاونت Dewey and Count، كما ذكر كليم أديلمان Clem Adelman (١٩٩٧) أيضًا، لأن ليوين Lewin قام بابتكار الطرق التي تحتاجها المدارس لتشكّل قوة داعمة للتحوّل الديموقراطي في المجتمع. وبرغم مرور سنوات قبل أن يجد ***البحث الإجرائي*** طريقه إلى المدارس، إلّا أن الفضل في صياغة نظرية ومبادئ ***البحث الإجرائي*** يعود إلى ليوين Lewin.

بينما قام ليوين Lewin بتطوير نظريته عن ***البحث الإجرائي***، قامت ***جمعية التربية التقدّمية*** بدراسة الطرق التي تجعل ***التربية التقدّمية**** أفضل من التربية التقليدية في ***دراسة الثمان سنوات***. لقد تحدّى ديوي التركيز الموضوع على الطريقة العلمية في دراسة التربية، مؤكّدًا على دور الممارسين التربويين المباشر في عملية البحث (بيرنز Burns، ٢٠١٠). ولقد أوضح كل من شوبرت وَلوبيز شوبرت Schubert and Lopez-Schubert (١٩٩٧) أن هنالك بعض الاختلالات البحثية في ***دراسة الثمان سنوات*** مثل قلة وجود تأمّلات حقيقية في الدراسات المبكّرة (بالرغم من أنَّ تايلر Tyler الذي قام بتقييم ***دراسة الثمان سنوات*** أدرك بالفعل أهمية تأمّلات المعلّمين في الأبحاث المدرسية)، وأن استخدام استراتيجيات بحثية ميكانيكية تقلّل من قيمة ممارسات التقصي من قِبل المعلّمين. ولقد ازدادت هذه المشكلات عندما تم التوجّه نحو الدراسات العلمية الدقيقة في مجال التربية، وذلك مَنَعَ ***البحث الإجرائي*** من ترسيخ دعائمه (بارنز Burns، ٢٠١٠). ولقد ذكر كل من

* ويمكن تعريف ***التربية التقدّمية*** على أنها منحى تعليم وتعلّم يركّز على الأطفال حيث يهتم بتطوير ذكائهم الاجتماعي. وتسعى ***التربية التقدّمية*** إلى التأثير الإيجابي في نمو الأفراد وإلى تعزيز العدالة الاجتماعية.