

إضاءات على المشكلة في البحث العملي التدخلي

أحمد المراغي- عبد اللطيف الفحصي- يوسف العماري
المختبر الجهوي للبحث التربوي،
المركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، أكاديمية طنجة-تطوان

تقديم

في إطار تسليط الضوء على المعالم المنهجية في البحث التربوي عموماً، والبحث العملي التدخلي خصوصاً، نضع بين يدي قراء وقارئات البيداغوجي أفكاراً نأمل أن تسعف المهتمين والباحثين عند اختيار الموضوعات التي يعزمون على مقاربتها وفق هذا النوع من البحوث، وكيفية بناء المشكلة، واقتراح الفرضيات المحتملة للحل.

1. الخصائص المميزة للمشكلة في البحث العملي التدخلي:

تتولد المشكلة، في البحث التربوي العملي التدخلي، على إثر التفكير في وضعية مقلقة غير مرضية، وتعبيراً عن حاجة تقتضي تليتها إيجاد حل ناجع لتغيير الوضعية الراهنة وتحسينها. حيث لا يُنظر فقط إلى المشكلة كحلل ينبغي معالجته أو نقص ينبغي استدراكه أو عائق ينبغي تجاوزه، وإنما أيضاً، ولربما أساساً، كمدخل لفهم الواقع والعمل على تغييره إلى الأفضل والتعلم من آثار الفعل، أي «التعلم من خلال العمل»¹. فلا غرابة أن يُعتبر هذا النوع من البحث واحداً من أدوات التغيير الأساسية، وسيرورة متواصلة من المسألة المتبصرة في الممارسة².

تُعدُّ مرحلة بناء المشكلة أهم مراحل البحث، إذ يسمح لنا التحليل المتبصر للوضعية بتبئين العلاقات والعناصر المتعددة التي تدخل في تشكيل المشكلة، وتيسير صياغتها صياغة صحيحة في عبارات واضحة ومفصلة ومحددة تعبر عن مضمون المشكلة، وتجميع المعلومات الضرورية للحصول على التشخيص السليم. بيد أن المشكلة ليس «معطى» جاهزاً، بل يتطلب اختياراً وبلورةً لتمثُّل ملائم للوضعية، خاصة حينما يتعلق الأمر ببحث يستدعي بالضرورة تدخل وتداخل أطراف متعددة. وثمة مقاربات متعددة لعملية تمثُّل المشكلة وبلورتها: من مقاربات نفسية اجتماعية، ومقاربات هندسية للبحوث التدخلية والتعاونية، والنفعية³.

يتم تحديد المشكلة التي يواجهها التلاميذ و/أو الأساتذة و/أو الإداريون في الممارسة العملية اليومية داخل الأقسام والمؤسسات التربوية، بعد تأملها ومناقشة أبعادها بين الزملاء أو داخل فريق العمل، وذلك من خلال طرح تساؤلات تظل حاضرة بالبال طيلة مراحل إنجاز البحث، من قبيل:

- ما الجدوى من إنجاز بحث تدخلي حول هذه المشكلة بالضبط دون غيرها؟
- ما هي الآثار المرتقبة من إنجازه؟

- ما مدى أهمية حل هذه المشكلة بالنسبة للممارسة التربوية؟
 - من هم المستفيدون من تغيير هذه الوضعية إلى ما هو أفضل؟
 - هل أستطيع/نستطيع فعلا إنجاز هذا البحث والقيام بالتدخلات اللازمة على ضوء الإمكانيات المادية والبشرية والمدى الزمني المتوافر؟
 - هل يوجد في محيطي/محيطنا القريب من هم على استعداد لمساعدتي/ لمساعدتنا أو للانخراط معي/معنا في إنجاز العمليات الضرورية من أجل إنجاز التدخل؟
 - ما هو موقف المؤسسة التربوية من ذلك؟ وما موقع ودور الإدارة التربوية والإشراف التربوي؟⁴
- من هنا أهمية استعمال أدوات من قبيل: مفكرة البحث، تقييدات عقب لقاءات أو مقابلات وغيرها من أدوات البحث التي من شأنها أن تعين على توجيه البلورة الأولية للمشكلة نحو الأمور الأساسية، وتبرز مواضيع الصعوبة أو الإكراهات المحتملة من جهة والفرص المتاحة من جهة ثانية.
- إن أهم ما يميز مشكلات هذا النوع من البحوث أنها: أ- مهنية، إذ تعكس الصعوبات التي تعترض عمل الممارسين في مجال عملهم؛ ب- واقعية ومعاشة على نحو مباشر من لدن الباحثين؛ ج- خاصة ومحددة في الزمان والمكان إذ الغرض منها تغيير واقع غير مرضٍ إلى ما هو أفضل. لذلك، فلا يتعلق الأمر بالقيام بأمر "زائد" على ما هو مطلوب، ولا بـ "خرق عادة" العمل التربوي المنشود من كل فاعل تربوي (أستاذ، إداري، مشرف تربوي، ولي أمر، وكل من تُرجى فائدته)؛ بل إنه قد يصير عملا روتينيا يُقدّر أولئك الفاعلين على تبني خصائص وأبعاد عملهم مع المتدربين، فيعينهم على إيجاد الأجوبة الناجعة على الأسئلة الأساسية، عبر عمل ممنهج لمعرفة خصائص المتدربين المعنيين، والأهداف المتوخاة من التدريس، ومضمون الدروس، والأنشطة التعليمية، وسبل التقويم. ويتم هذا وفق مقارنة دعاها البعض بمقاربة: أبصر، تبصر، إعمل.⁵

2. خطوات بناء المشكلة في البحث العملي التدخل:

- بناء على الاعتبارات السابقة، يطلب من الممارس-الباحث أن يراعي في بناء إشكاليته:⁶
- ❖ أن تكون المشكلة المراد معالجتها مشكلة حقيقية واقعية، بحيث يعطي الممارس-الباحث الأدلة والشواهد العملية على وجودها، ويثبت وعيه بالآثار السلبية لوجودها واستمرارها ويهتم بإيجاد حلول لتجاوزها؛
 - ❖ أن تكون المشكلة قابلة للحل في حدود الإمكانيات المادية والبشرية والتربوية المتاحة، بحيث يتناول الممارس-الباحث جانبا محددا يمكنه السيطرة عليه، إذ غالبا ما تكون المشكلات التربوية معقدة متعددة الوجوه متشابكة الأبعاد؛
 - ❖ أن تكون المشكلة محدّدة بمنتهى الدقة والوضوح، بحيث يجري البحث العملي لحلها في وقت قصير نسبيا.

3. معايير صياغة المشكلة في البحث العملي التدخلي:

من الأهمية بمكان صياغة المشكلة بدقة وبشكل مبسط يوضح وجود متغيرات البحث، إما في صيغ تقريرية أو صيغ استفهامية:

أ) الصيغ التقريرية، مثل:

- أسباب تأخر التلاميذ عن موعد الدخول إلى الأقسام؛
 - علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ المستوى الرابع من التعليم الابتدائي؛
 - تدني مستوى تفاعل التلاميذ ومشاركتهم خلال حصّة دراسية؛
 - استفادة الأساتذة المتدربين من حصص الوضعيات المهنية في تنمية كفاياتهم المهنية؛
 - أثر تنشيط الحياة المدرسية عبر الأنشطة التربوية على تنمية الكفايات التواصلية: المسرح المدرسي نموذجاً؛
- الخ.

ب) الصيغ الاستفهامية، مثل:

- كيف يمكن تحسين مستوى الكتابة عند بعض التلاميذ؟
- ما السبيل إلى تطوير كفايات الحساب لدى تلاميذ مستوى ما؟
- ما هي أسباب ضعف تملك كفايات القراءة أو التعبير الشفهي في العربية أو الفرنسية من لدن تلاميذ مستوى ما؟ وكيف يمكن الارتقاء به؟
- ما هي أسباب تأخر التلاميذ عند وقت الدخول في الصباح أو بعد الزوال؟ وكيف يمكن الحد منه؟
- لماذا لا ينجح بعض التلاميذ واجباتهم المنزلية؟ وكيف يمكن تجاوز هذه المشكلة؟
- كيف التغلب على التشويش والشغب الذي يحدث من بعض التلاميذ، وكيف يمكن تحسين السلوك العام داخل القسم؟

➤ كيف أطور طريقة تدريسي لتحسين الأداء المهني؟

ولا بد هنا أن يكون للفاعل-الباحث "فكرة ما" عن الحل أو الحلول الممكنة للمشكلة، دون أن يعني ذلك ضرورة التوفر على فرضيات العمل النهائية؛ إنما فقط أن يتوفر على جملة أفكار عما سيكون سبيلاً للتغيير. يقترح تايلور وآخرون (2006، ص. 6) جملة من الأسئلة يُعدّ الجواب الإيجابي عليها بمثابة أمانة على إمكان الانتقال إلى مرحلة التخطيط للبحث العملي التدخلي على نحو أكثر تفصيلاً. وهذه الأسئلة هي:⁷

- ✓ هل أعدُّ المشكلة مهمة وهل تهمني أنا أصلاً؟
- ✓ هل لدي الوقت لإحداث التغيير؟
- ✓ هل لدي الموارد الضرورية لمواجهة المشكلة؟
- ✓ هل أتوفر على سبل الاتصال بالفاعلين الأساسيين في المشكلة؟
- ✓ هل لدي المعطيات التي تجعلني محيطاً بالوضعية؟ وهل يتيسر جمع المعطيات التي قد أحتاجها؟

- ✓ هل لدي فكرة ما عن العمليات الممكنة التي من شأنها أن تُحدث التغيير؟ وكيف أبرهن على تأثيري؟
- ✓ هل أنا مستعد لتعديل أفكارتي وممارستي على ضوء ما سأكتشفه أثناء سيرورة البحث التداخلي؟
- يتعلق الأمر هنا بنوع من دراسة قابلية التنفيذ. فثمة أمور على الفاعل الباحث أن يفكر فيها أولاً قبل المبادرة إلى وضع خطة بحثه العملي التداخلي: رصد بعض الفرص/العوائق ونوع الموارد المتوفرة في المحيط؛ استحضار إمكانية بروز مشكلات جديدة غير متوقعة والوعي بأن العمل على مواجهة المشكلات المستجدة وتحويل الصعوبات إلى فرص للحل تشكل جزءاً لا يتجزأ من سيرورة البحث العملي التداخلي. لأجل ذلك، من الواجب الإجابة على نحو واقعي على مثل هذه الأسئلة، بناءً على الظروف الخاصة وسياق الاشتغال، والموارد المطلوبة، كما في العلاقات الإنسانية التي سيضطر الباحث إلى الدخول ضمنها.⁸
- إذن، بعد تشخيص الوضعية وجمع المعلومات والمعطيات بشأنها، وعلى ضوء البلورة الدقيقة لمشكلة البحث، يتم تصميم الخطة الإجرائية للتدخل؛ حيث تكون فرضيات البحث هي العمليات المزمع إنجازها، أي بمثابة تطبيق للحلول المقترحة، كما يكون تقويم آثار الحل بمثابة مناسبة لقياس نجاعة عمليات التدخل ومنطلقاً لتعديل الممارسة.
- لنفترض مثلاً أن الأستاذ الباحث ينطلق من سؤال: كيف أتمكن من مساعدة تلاميذي على تجويد تعلماتهم؟ فإن المطلوب عند طرح المشكلة اتباع الخطوات العملية التالية:
- تحديد المشكلة الأساسية ومظاهرها وأبعادها تبعاً لصنف المشكلات الذي تنتمي إليه: تخطيط/تدبير/تقويم التعلم، المناهج الدراسية، طرق التعليم وطرق التعلم، دينامية جماعة الفصل، استعمال الوسائل الديداكتيكية، ملائمة مضامين الوحدات الدراسية لحاجات المتعلمين واهتماماتهم). تجميع المعلومات والمعطيات حول الموضوع المراد بحثه عبر أدوات متعددة: شبكات للملاحظة، مقابلات، سجلات التلاميذ، استبيانات، مفكرة البحث، تسجيلات سمعية-بصرية، إلخ.
 - مراجعة الأدبيات والمصادر الملائمة المرتبطة بالموضوع (مجلات - كتب - دراسات - مقالات - إنترنت - ...)، وتدوين النتائج التي تم التوصل إليها حول الموضوع في مواقف مشاهدة والتأمل فيها. وعليه يجب القيام ببحث وثائقي وبيبلوغرافي من خلال المراجع المتوفرة. وبعد إنجاز المراجعة الوثائقية المتعلقة بالموضوع يمكن طرح التساؤلات الآتية: هل تتوفر على معلومات كافية حول الموضوع؟ هل قرأت بما فيه الكفاية حول المنهجية التي سأتبعها لإنجاز البحث؟ هل هناك مصادر ومراجع أخرى يجب الاطلاع عليها؟
 - اختيار المشكل المرغوب معالجته، وغالباً ما يتم ذلك عقب تفكير وتداول مع الزملاء أو أعضاء الفريق، ووفق مقارنة تشاركية تعاونية ليس المهم فيها حصول الإجماع بين الأطراف وإنما حصول اتفاق حول ما هو ضروري من أجل تحقيق الهدف المشترك؛
 - تحليل الأسباب المحتملة الكامنة وراء وجود المشكلة وتوقع الآثار المرتقبة بعد حل المشكلة؛
 - وضع إطار نظري ومفاهيمي للمشكل مقارنة مع ما تم تجميعه من معطيات من خلال الممارسة المهنية؛

- تعديل وتحيين الصياغة على ضوء ما تمت قراءته والاطلاع عليه.
- لنفترض مثلاً أن بعض تلاميذ المستوى الخامس يجدون صعوبة في إنجاز عمليات القسمة أو الضرب.
- فيجب:
- أن نطلع، خلال البحث البيبليوغرافي، على العوامل التي تتدخل في تعلم القسمة والضرب ونرصد الطرق المتبعة في تعليمهما؛
- أن نحدد مميزات أو خاصيات التلاميذ المعنيين بالمشكلة؛
- أن نضع السؤال والأجوبة المقترحة: من خلال المقارنة بين ما هو نظري وما تمت ملاحظته في القسم، يتم طرح الأسئلة التالية: ما هي الاستراتيجيات التي يستعملها التلاميذ في عملية القسمة أو الضرب مثلاً؟ هل هي استراتيجيات مفيدة وصحيحة؟
- وبناء على ما تم تعلمه من خلال المراجعة البيبليوغرافية وما تمت ملاحظته ميدانياً في الفصل الدراسي يتم طرح أجوبة محتملة لتحديد الاستراتيجية الجيدة التي من شأن استعمالها من لدن التلاميذ أن يعينهم على التغلب على الصعوبات المذكورة.
- أن نقوم بصياغة فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة: يقوم الباحث بالبحث عن الطرائق والوسائل التي تساعد في تحليل المشكلة من حيث أسبابها ونتائجها، ويتم ذلك بصوغ فرضيات واضحة ومحددة تكون عبارة عن مقترحات وإجراءات عملية للحل. إنها جملة عامة تعبر عن إجابة محتملة لأسئلة الباحث، وتخصص علاقة ما بين متغيرين أو أكثر وتنطبق على مجتمع دراسي معين. وينبغي للفرضية أن تتضمن جانبين:
- 1. وصفا للإجراء العملي القابل للتنفيذ الذي يعتزم الباحث القيام به لحل المشكلة والمرتبط بأسبابها؛
- 2. وصفا للأثر الذي يتوقعه نتيجة للإجراء المطبق في حل المشكلة وتحسين الممارسات المتصلة بها.
- وتصاغ الفرضيات في صيغ تقريرية أو صيغ شرطية، كما يلي:
- الصيغ التقريرية: يزيد مستوى تحصيل طلبة القسم السابع في العلوم بازدياد الوقت المخصص للتجارب العلمية.
- الصيغ الشرطية: إذا ازداد الوقت المخصص للتجارب العملية في العلوم، فإن مستوى تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي يزداد تبعاً لذلك؛ إذا ازداد مستوى الحوافز والمكافآت لمعلمي المدرسة في حال حضور الدورات التدريبية فإن مستوى إقبالهم على الدورات يزداد تبعاً لذلك.
- ويجدر أن يجري صوغ الفرضية باحترام مجموعة من المبادئ من قبيل:
- أن تعبر الفرضيات عن المتغير المستقل والمتغير التابع؛
- أن تكون قابلة للاختبار والتجريب والتحقق؛
- أن تُصاغ بكيفية تمكننا من التحكم في المتغيرات؛
- أن تعكس التماثل بين الفعل الملاحظ وأفعال أخرى مشابهة له؛
- أن تقبل مفرداتها التفكيك إلى مؤشرات قابلة للتقويم والقياس.

من شروط الفرضيات الذكية أن تكون مطابقة لقانون “SMART”

- ❖ محددة وواضحة (Specific)
- ❖ قابلة للقياس (Measurable)
- ❖ قابلة للتنفيذ والإنجاز (Achievable)
- ❖ واقعية (Realistic)
- ❖ تمس لب المشكلة (Touch)

خاتمة

لا شك أن وجوه استشكال الممارسة العملية التربوية هي من التعدد والتنوع بحيث لا مجال لإدراجها ضمن إطار جامع مانع. لأجل ذلك، فإن البحث العملي التدخلي، باعتباره نمطا من أنماط الوجود والعمل في حقل التربية، «قاعدته الأولى وعي الفاعل بخياراته وبناتئها»؛⁹ وروحه فاعلية خلاقة تستجيب للحاجة الملحة إلى ابتداع طرق وأفكار من شأنها أن تسهم في تغيير الواقع إلى الأفضل، في سيورة لا تنتهي عند حد كامل تتوقف عنده، وإنما في سعي دؤوب نحو الاكتمال.

المراجع

- 1 Maggie MCPHERSON and Miguel B. NUNES (2004). *Developing Innovation in Online Learning: An Action Research Framework*, London and New York: Routledgefalmer, p. 16.
- 2 Linda SIMPSON (2004). “Students Who Challenge: Reducing Barriers to Inclusion”, in Felicity ARMSTRONG and Michele MOORE (eds.), *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practice, Changing Minds*, London and New York: Routledgefalmer, pp. 63-76, p. 66; Louis COHEN, Lawrence MANION and Keith MORRISON (eds.) [2007]. *Research Methods In Education*, Sixth Edition, London/New York: Routledge, pp. 297-298.
- 3 Florence ALLARD-POESI, Véronique PERRET (2004). « La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux », *Finance Contrôle Stratégie* – Vol. 7, N° 4, Décembre 2004, pp. 5-36, p. 7.
- 4 Felicity ARMSTRONG and Michele MOORE, (2004). “Action Research Developing Inclusive Practice and Transforming Cultures”, in Felicity ARMSTRONG and Michele MOORE (eds.), *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practice, Changing Minds*, London and New York: Routledge Falmer, pp. 1-16, p. 8.
- 5 أبصر: لتجميع المعلومات والمعطيات؛ تبصر: للتفكير في تلك المعلومات والمعطيات وتحليلها؛ إعمل: لاستعمال نتائج التفكير والتحليل.
Ernest T. STRINGER, Lois M. CHRISTENSEN, Shelia C. BALDWIN. (2010). *Integrating Teaching, Learning, and Action Research*, Sage Publications, pp. 7-8.
- 6 بلقيس، أحمد (1981). “البحث الإجرائي: المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين”. عمان: معهد التربية -الأونروا/ اليونيسكو.
- 7 Claire TAYLOR, Min WILKIE and Judith BASER. (2006). *Doing Action Research. A Guide for School Support Staff*, London: Paul Chapman Publishing, p. 6.
- 8 Jean MCNIFF and Jack WHITEHEAD, (2006). *All You Need to Know about Action Research*, London: Sage Publications, p. 79.
- 9 Peter REASON and Hilary BRADBURY (eds.), (2001). *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*, London: Sage Publications, p. XXVII