مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٧) – يوليو ٢٠٢٤م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

المقالة الافتتاحية للعدد

بعنوان

بحوث الفعل في التربية: رؤية فلسفية

أ.د/ محمد محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
عميد كلية التربية. جامعة بورسعيد السابق

Faculty of Education Journal – Port Said University VOl. (47) – July 2024
Printed ISSN : 2090-5319 On Line ISSN : 2682-3268
website : https://jftp.journals.ekb.eg/

مقدمة

الجذور الفلسفية لبحث الفعل عميقة وقوية، فيتم ذكر البرجماتية، والفلسفة اليونانية القديمة، والتحليل النفسي، وما بعد الحداثة، وحتى المدارس الفكرية الماركسية بشكل متكرر في عمليات إعادة البناء التاريخي لبحوث الفعل. لذلك يمكن للمرء أن يتوقع أن الأدب البحثي الإجرائي ينخرط في السجلات الفلسفية إلى جانب دراسات الحالة التي تغطى الممارسات الاجتماعية (التعليم، الرعاية الصحية، الرعاية الاجتماعية) ولقد قام باحثو الفعل بتنمية تأملات فلسفية لتحديد الجوانب العامة والخاصة لبحث الفعل بشكل أفضل. وكما يحدث مع العديد من التقاليد الفلسفية التي تغذيها، فإن الانتقائية هي نوعية متأصلة في البحث الإجرائي، والتي إما أن تكون مفصلة ومرحب بها أو يتم محاربتها والتحذير منها بنفس القدرة من القوة. ويمكن للمرء أن يستنتج من الأدبيات أن البحث الإجرائي ضيق للغاية وفضفاض للغاية في نفس الوقت.

وغالباً ما ركزت التأملات الفلسفية حول البحث الإجرائي على التوازن والعلاقة والحقائق المحددة وراء "الفعل" و "البحث". ولذا تبدأ هذه المقالة بهذين المفهومين، ولكنها سرعان ما تحدد مصطلح الممارسة الاجتماعية لنقل ما يمثله بحث الفعل من خلال جلب "الممارسة الاجتماعية" في محيط مصطلحات أخرى مثل: أصول التربية، الديموقراطية، الحرية. ويقدم هذا المقال إعادة بناء فللسفي لبحث الفعل الذي لا يترك أسي حجر دون أن يقلبه ويستفيد من أبعاده المتعددة. إن نقاط القوة والضعف في بحث الفعل – وحدته بقدر تنوعه الداخلي، ومركزيته الجاذبة بقدر ما قوى الطرد المركزي الذي تشكله – هي تعبير عن الحركة الأساسية التي من خلالها يصبح البحث متجذراً في ممارسات اجتماعية محددة مثل التعليم، وهذا هو المبدأ الأساسي للبحث الإجرائي، في حين أن التجديدات المعرفية والمنهجية والعلمية التي يقوم بها الباحثون الإجرائيون هي المادة التي تمنحه المحتوى. كما أن التنوع المتزامن وغير المتزامن لبحوث الفعل ينجم عن وجود ممارسات اجتماعية في أساسها الوجودي، وبالتالي فهو مظهر من مظاهر القدرة الجزئية لهذا المفهوم في الحفاظ على تماسك النموذج والتوازن الذي يغذى الابتكار والإبداع بقدر ما يثير التوترات. ومن هنا فإن المحاور الأصلية لهذه المقالة تركز على التحول التي مر بها بحث الفعل، من اعتبار "الفعل" مفهومه الأساسي إلى استبدال "الفعل" بالتركيز المتزايد على "الممارسات الاجتماعية" بينما تصف المحاور المتبقية العواقب الناجمة عن تلك الحركة الوجودية. والحجة الناتجة هي فلسفية ليس لأنها تركز على المعتقدات أو التقاليد الفلسفية الكامنة وراء الطرق العديدة التي تم بها، ولايزال تنظير وممارسة البحث الإجرائي في التاريخ وفي جميع أنحاء العالم، بل لأن من خلال أقسامه المختلفة يبذل النص كل جهد ليشرح كيف يبنى بحث الفعل نفسه

بطريقة متماسكة عبر المستويات الوجودية والمعرفية والمنهجية، والأخلاقية. من الواضح أن هذه المقالة تتبنى منهجاً مختلفاً عن تلك التي غالباً ما يتم من خلالها فحص البحث الإجرائي. فبدلاً من التقسيم البانورامي إلى الاصطلاحي، والإجرائي، وشديد الأهمية، وأشكال بحوث الفعل أو غيرها من الفروق والمجالات النوعية، تشير هذه المقالة اولاً إلى أن هناك منطقاً داخلياً للبحث الإجرائي، وثانياً أنه لا يتم ذلك إلا من خلال تتبع هذا المنطق، كما يكتشف من خلال الجوانب الأنطولوجية والمعرفية والمنهجية والأخلاقية، والخطط التربوية والتي يمكن من خلالها إعادة منطق ومفهوم البحث الإجرائي إلى دائرة كاملة من الفهم والجودة، وهذه هي الفكرة الاساسية.

البحث والفعل

"البحث والفعل" والممارسات الاجتماعية والبحوث هما وحدتان أساسيتان تشكلان علم الوجود، ونظرية المعرفة، والمنهجية، والأخلاق، والسياسة. وكما هو واضح فإن "نظرية المعرفة والمنهجية وأخلاقيات البحث العلمي" تحاول الانتقال نحو متطور اجتماعي وثقافي، وتكشف عن الارتباط المنطقي الذي يجمع المصطلحات الثلاثة. ربما كان ذلك مدفوعاً بحاجة إلى فهم البحث الإجرائي داخلياً وخارجياً. وكانت إحدى الطرق التي تم توضيح عنصرين هي الادعاء بأن البحث الإجرائي يكون الأبحاث التي أجريت على الإجراءات. وستكون الإجراءات هي الموضوع الأساسي للتحقيق " فالبحث الإجرائي " هو القيام بالعمل ودراسة العمل حال حدوثه ويهدف إلى تحسين العملية أو الممارسة الحالية في مجال معين ، وذلك من خلال تطبيق عمليات البحث العلمي والتفكير النقدي والتحليل والتقييم ، وعادة ما يتم تنفيذ البحث الإجرائي من قبل المتخصصين في المجال الذى يتم العمل عليه، حيث يتم تطبيق البحث بشكل دوري لتحسين الأدوار وتطوير الممارسة الحالية ، ويتضمن البحث الإجرائي عادة عدة مراحل منها تحديد المشكلة ، وتحليل البيانات ، وتطوير الخطط والتنفيذ ، وتقييم النتائج وتوصيات التحسين .

وقد أصر بعض الباحثين على أن الفهم الناتج عن بحوث الفعل هو من العمل. ولذلك غالباً ما تصر الروايات التاريخية والفلسفية لبحث الفعل في الأدب على تأثير "جون ديوي" في تشكيل النموذج في الواقع حيث يحتل العمل مكاناً بارزاً في كتابة تفاعل الأنطولوجيا ونظرية المعرفة المبنية حول مفهوم سؤال لديوي (١٩٣٨) كان الفكر والعمل استجابة للاحتياجات المتغيرة التي يعيشها الفرد فيما يتعلق بالمتطلبات المتغيرة للبيئة التي يتفاعل معها الفرد بالضرورة ، كان الفعل هو المتغير التجريبي الرئيس في تفاعل الفرد اليومي مع العالم ، ولكن لم يكن يُعتقد بأي حال من الأحوال أن قوة مستقلة تتواجد على مستوى مختلف عن الفعل ، بل أحدث على ووسعت العلاقة المادة التي تحدث بين الفرد

والبيئة . وبناءً على ذلك كان البحث العلمي ببساطة هو المظهر الأكثر عقلانية وتقنية وبالتالي تحويلياً (نظراً لأن استخدام العلامات والأدوات الأكثر تطوراً) للبحث البشرى الذي يفهم على أنه طريقة للوجود في العالم. وهنا ينبغي الإشارة إلى أن بالنسبة لعلم الفعل " كان الإبداع وليس التنبؤ أقوى اختبار لقابلية التنفيذ" ولذا يجب على علماء الفعل العمل على توليد معرفة صحية لأنها أثبتت قدرتها على تحويل الواقع، ودفعه في اتجاهات جديدة لو تركت لنفسها فمن المحتمل ألاَ يتخذها الواقع.

الممارسة الاجتماعية والبحوث

إن التعبير عن البحث والفعل في عمل ديوي وأرجيريس قد وفر مبادئ فلسفية للبحث الإجرائي لكي يقف على قدمين. وبالرغم من أن كلا المساهمتين مرتبطتين ببيئة فردية ثنائيه فقط، فقد حددت أيضا من نظرية وممارسة البحث الاجرائي الأمر الذي حفز استجابات بديله اعادت المسارات الخفية للبحوث الإجرائية لتوحيد نفسها نحو الأنطولوجيات الاجتماعية والثقافية ونظريات المعرفة التي بدلاً من أن تركز على الفعل اثرت على أنشطه اجتماعية من خلال وضعها في سياق محدد. فالتفكير الحديث حول بحوث الفعل يعطي تأكيدا متزايداً على الجانب الاجتماعي. ومن المفارقة أنه من خلال هذه الحركة الاجتماعية كشفت هذه المساهمات عن أبعاد كانت موجودة بالفعل في أعمال ديوي، على الرغم من عدم العثور على النطاق المفاهيمي أو وسائل التعبير الأكثر ملائمة لهم. وبعيداً عن فلسفه ديوي تركت الأنطولوجيا الاجتماعية بصماتها التي لا تحمي خاصة فيما يتعلق بالاعتراف باستقلالية وتعدد المجالات الاجتماعية ولعل بها خصوصياتها الخاصة بها. أخيرًا كان هناك تأثير رئيس آخر في تعريف التحول الاجتماعي الثقافي للبحث الإجرائي وهو الفلسفة اليونانية القديمة. فقد كان أرسطو ذات صلة بشكل خاص ببحث الفعل التربوي على الأقل بالنسبة للمدرسة التي تأسست حول مركز البحوث التطبيقية في التعليم بجامعة إيست أنجليا " East Anglia university" والتي قدمت فلسفة عملية تكمن اهتماماتها في استكشاف كيفية تحقيق فكره الخير في الشئون الإنسانية الملموسة، وفي فهم تلك الأمور والمعارف فأشكال التفكير التي يمكن أن تفيدها.

لقد أدى التحول الاجتماعي للبحث الإجرائي إلى تخطيط النطاق الإرشادي والتحويلي، ولكنه في الوقت نفسه عرضه لمخاطر جديدة كان لها علاقة بشكل أساسي باحتمال نسبية المعرفة، إما نتيجة لتفتيت الوسط الاجتماعي (باعتباره مجموعة متنوعة من الممارسات الاجتماعية المنفصلة) أو تحت تأثير التساؤل الشديد للمعرفة فيما بعد الحداثة.

ومن هنا يمكن وصف المبادئ الفلسفية الرئيسة للتحول الاجتماعي والثقافي على النحو التالي أولاً، بما يتناسب مع النوع البيولوجي الوحيد الذي تكون بيئته اجتماعية دائماً. فقد

أصبح البحث الإجرائي متجذراً في الانطولوجيا الاجتماعية وبناء على ذلك فإن الممارسات الاجتماعية المحددة تاريخياً مثل التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية وخدمه المجتمع وما إلى ذلك، حلت محل الإرشادات المجردة إلى البيئة التي تم التعرف بناءً عليها. وبما أن الممارسات كانت جزءاً لا يتجزأ من الحياة الاجتماعية، فقد نظمت بحوث الفعل نفسها حول تجارب الحياة كما أشار إلى ذلك ديوي، حيث كان للعواطف والإدراكات مكانها.

ومن خلال المنعطف الاجتماعي الثقافي تحول ولاء البحث الإجرائي من الأفعال البسيطة إلى الممارسات الاجتماعية التي تحتويها، ولعل من الأفضل تلخيص طبيعة النهج الاجتماعي الثقافي للبحث الاجرائي من خلال تعريف كوجلان وشاني (Coghlan and Shani, 2005) ، والذي يشير إلى أن البحث الاجرائي يدور حول القيام بالفعل ودراسة الفعل أثناء حدوثه مع العرض الأساسي للبحث الاجرائي بواسطة كار وكيميس (Carr and Kemmis) (١٩٨٦)، والتي ظلت لأكثر من ٣٠ عاماً منذ أدرجوها لأول مره في عملهم الكلاسيكي. إلاّ ان ماك تاغارت (Mctaggart) أضاف نقطة أخيرة وسعت نطاقه تمثلت في أن البحث الإجرائي هو شكل من أشكال التحقيق الذاتي الذي يقوم به المشاركون في المواقف الاجتماعية من أجل تحسين العقلانية والعدالة والتماسك والرضا في (أ) ممارساتهم الاجتماعية، (ب) فهمهم لهذه الممارسات، (ج) والمؤسسات والبرامج وأخيراً المجتمع الذي تتم فيه هذه الممارسات ولعل هذا التعريف يجمع العديد من مستويات الواقع معاً المواقف والمؤسسات والمجتمع – التي تتداخل حول المحور الذي توفره الممارسات الاجتماعية.

وبمعنى آخر، فإن يجب أن يجد البحث الإجرائي طريقة متناغمة للتوفيق بين المعايير المعرفية والمنهجية للبحث وتوضيحها مع الأبعاد العملية النابعة من تجذره في ممارسات اجتماعية محددة، فالهدف الأساسي للبحث الإجرائي هو تحسين الممارسات بدلاً من إنتاج المعرفة. ونتيجة لذلك تم وصف البحث الإجرائي بأنه بحث ممارس، وهو مصطلح يبدو مناسباً طالما أن المرء يحتفظ بتعريف مرن للممارسة وهو تعريف لا يتساوى تلقائياً مع المهن أو الممارسات المسجلة مؤسسياً فقط. الصياغة التالية كتبها (Edward-Groves, 2014، Aspfors،Fransson، Heikkinen، Kemmis)، يلبى هذا الطلب "نحن نعّرف الممارسة بأنها شكل من أشكال النشاط التعاوني المنشأ اجتماعياً الذي يتضمن أشكال مميزة من الفهم (الأقوال)، وأساليب العمل (الأفعال)، والطرق التي يرتبط بها الناس ببعضهم البعض وبالعالم (العلاقات)، التي تترابط معاً في مشروع مميز. مشروع الممارسة هو ما يقوله الناس عندما يجيبوا بصدق على السؤال "ماذا تفعل؟" بينما هم منخرطون في الممارسة العملية.

نظرية المعرفة والمنهجية وأخلاقيات البحث الإجرائي

يضع البحث الإجرائي الاستفسار في قلب كل ممارسة اجتماعية كمورد مهم لأعضائه لتحسين أفعالهم وعقلانيتهم الداخلية باستمرار. وهذا يعني إعادة تعريف عميق للبحث، ونظرية المعرفة والمنهجية، و"نقلة نوعية" كما يقول العقل و"تغيير ما نتخذه معرفة". والنتيجة هي أن نظرية المعرفة والمنهجية أصبحت غير معروفة للعلم الوضعي.

نظرية المعرفة

على الرغم من أن طبيعة البحث الإجرائي التي تعتمد على السياق لن يدافع عنها جميع الباحثين الإجرائيين، إلاّ أن الجميع يدرك أن المعرفة محلية وإكسيولوجية تعتمد على السياق. وهناك افتراض ما بعد الحداثي يرى أن المعرفة الموضوعية مستحيلة، لأن الباحث هو دائماً جزء من العالم مقيد بالدراسة وهذا غير دقيق ومبسط بالنظر إلى أن المعالم الأربعة للفكر العلمي الحداثي (داروين، ماركس، فرويد، وأينشتاين)، أثبتت أن مشاركة المراقب في العالم كانت ظاهرة أدت إلى تشوهات معرفية. في الوقت نفسه يمكن للعلم أن يخترق هذه التشوهات ويضع تصوراً لها ويتجاهلها منهجياً إلى حد كبير. لذا فأن مشاركة المراقب في الموضوع لا تعني أن كل معرفة يجب أن تكون بالضرورة نسبية، أو ذاتية، كما يبدو أن ما بعد الحداثة تقترح ويحدث الشيء نفسه مع الطبيعة البديهية المثقلة بالقيم لأي قطعة من البحث، فإن جميع الأبحاث جزء لا يتجزأ من نظام القيم والقيم ترجع لبعض نماذج التفاعل البشري لكن هذا لا يعني أنظمة القيم تؤثر بالضرورة على جودة البحث نفسه. ولا يقتصر الأمر على أن البحث الإجرائي يتم تأخيره ضمن مجموعة معينة من القيم تلك الخاصة بممارسات اجتماعيه محددة، ولكن إعادة تعريف القيم وتوضيحها تعد جزء أساسي من موضوعها، ومع ذلك لا تتضمن جميع أشكال البحث القيم باعتبارها جزء من موضوعها.

المنهجية

هناك قضية حاسمة رئيسة تتمثل في الدرجة التي سيظل بها الباحثون الإجرائيون (أ) أنهم مخلصون للتفسيرات السائدة للمنهج العلمي كنقطة مرجعية لتأسيس تصاميمهم البحثية، أو ما إذا كان ذلك سيعتمد على العكس من ذلك، فسوف (ب) يتخذون التقاليد أو الثقافات الداخلية لممارساتهم كنقطة بداية. هذا الانقسام يعكس توتراً ويشكل البحث الإجرائي من خلاله مفهومه التاريخي كنهج للتحقيق الذي على الرغم من طابعه التشاركي، تم إنشاؤه بواسطة الباحثون الجامعيون، مهما كانوا غير راضين عن مؤسساتهم. يفسر هذا الأصل المتناقص سبب بقاء وجود ودور الخبير المدرب أو الباحث المهني دون أدنى شك في مشاريع البحث الإجرائي.

إن البحث الإجرائي يرتكز دائما على قيم وثقافة الباحثين المشاركين المنخرطين في البحث، ونتيجة لذلك فهو منهجية مرنة تتكيف لتناسب السياقات الاجتماعية المختلفة. فسيكون لكل ممارسة اجتماعية ما يبررها لتطوير ثقافة البحث وتفريعاته الخاصة بها، وهي الثقافة الأكثر ملائمه لدعم الممارسين أثناء مشروعهم في تحقيق ذاتي الانعكاس لإعادة تشكيل ممارساتهم وتحقيق أهدافهم، ونتيجة لذلك يمكن أن يكون هناك العديد من منهجيات البحث بقدر ما توجد ممارسات اجتماعية.

تطرح هذه الرؤية بعض الأسئلة الصعبة على مجتمع البحث الإجرائي – اولاً وقبل كل شيء فإنها مشكلة وجود "مجتمع البحث الإجرائي" نفسه (وهى فكرة تكمن في قاعدة منصات البحث الإجرائي متعدد التخصصات، والجمعيات، والمجلات)، وعلى وجه التحديد فإن الممارسين – وليس الباحثين الجامعيين هم حجر الزاوية في البحث الإجرائي، فلا يمكن أن يكون هناك بحث إجرائي منفصل عن كل ممارسة اجتماعية، أو قادر على تجاوز كل ممارسة اجتماعية، وتؤكد على أن ستكون حدود كل ممارسة اجتماعية وثقافية داخلية لخلق ثقافة الممارسين (الفرعية) للبحث. لكن لهذا عيب أساسي واحد قد يؤدى إلى شكل جديد من النسبية المعرفية يعتمد على الاستقلال الوجودي لكل ممارسة اجتماعية. وهذا يعنى أن الخطر قد يقع في التصرف كجزر أحادية وكيانات قائمة بذاتها، ولكل منها أهدافها الخاصة، وثقافاتها الداخلية وأبحاثها (كثقافات فرعية)، ومفاهيم معنية للمعرفة والتي لن يتقاسمها بالضرورة الآخرون أو متفق عليها بشكل عام.

أخلاق مهنية

إن البعد الأخلاقي هنا له مزايا أساسية أهمها إمكانية تجنب التواطؤ بين المبادئ الأخلاقية لمنهجية البحث الوضعي والمعايير الأخلاقية المحددة لكل ممارسة اجتماعية. فقد واجه الباحثون في العمل تناقضات محتملة تتدفق في اتجاهين، في أحد الاتجاهات تتخطى الطبيعة التشاركية للبحث الإجرائي بسهولة المعايير الأخلاقية التقليدية للأبحاث الكمية والنوعية السائدة. فعلى سبيل المثال، فيما يتعلق بقضايا الخصوصية أو المسافة التي يتم الاحتفاظ بها عادةً بين الباحث والمبحوث. وفي الاتجاه الآخر، فإن أخلاقيات البحث القياسية يمكن أن تمس ببعض الضمانات الأخلاقية التي أنشأتها ممارسة اجتماعية معينة لمنع الأفعال التي يمكن أن تضر بقيمها وأهدافها أو تتعارض معها أو تشوهها وهذا خطأ معقول، خاصة وأن النيوكيبرالية تستعمر غالبية المجالات الاجتماعية بمعتقدات معرفية ومنهجية حول ماهية البحث "الجيد" و "الموثوق" ومن خلال ثقافتهم الداخلية يتأكد الباحثون الإجرائيون من ترجمة المبادئ الأخلاقية التي تحكم ممارساتهم الاجتماعية إلى أخلاقيات البحث الخاص بهم. ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن تؤدى عملية التحقيق من البحث

الإجرائي لا تعطيل أو تهميش علم البيئة والتي يعتمد عليها في النهاية تحقيق الأهداف والقيم المحدد.

بحوث الفعل التربوي

عند تطبيقها في المجال الاجتماعي للتعليم، فإن المبادئ المذكورة آنفا تترجم نفسها إلى القاعدة الذهبية البسيطة التالية: "باعتبارنا معلمين باحثين، فإن مسئولياتنا الأساسية هي تجاه طلابنا". وقد تم إعادة صياغة هذا المبدأ بالقول إن " المعلمين لا يستطيعون التعلم عن طريق الاستقصاء دون أن يتعهدوا بأن التلاميذ يتعلمون أيضاً (تماماً كما) لا يستطيع الطبيب إجراء التجارب دون محاولة الشفاء. تشير هاتان الصياغتان إلى أن على عكس نماذج البحث السلوكي في التعليم والتي غالباً ما تجبر المعلمين إما على البحث أو التعليم (لكن لا يقومون بالأمرين معاً في نفس الوقت)، وهنا يجب على المعلمين الذين يعملون من خلال البحث الإجرائي التأكد من أن المواقف التجريبية التي يصممونها غنية تعليمياً، وتمنح الطلاب فرص حقيقية للتعلم – أي أنه لا يمكن تمييزها عن المنهج الدراسي نفسه. والذي أصبح الوحدة المنهجية الرئيسة للبحث التربوي.

وإذا كان البحث الإجرائي، بحكم تعريفه يعتمد على السياق، وعلى الموقف ويستجيب لهما، فإن هذا يعنى أن البحث والتعليم لا يجب أن يتطورا في نفس السيناريو والديناميكيات التعليمية فحسب، بل يجب أن يفعلا ذلك بطريقة شمولية. وهناك أدلة كثيرة على قدرة الممارسين على تحقيق هذا التوازن من خلال تحويل فصولهم الدراسية إلى مساحات تقارب حيث يلتقي التدريس والتعلم والبحث ويعملون جنباً إلى جنب لتمكين هؤلاء من تحقيق أهدافهم التعليمية المخطط لها. فقد أصبح المنهج واستراتيجيات التدريس ومهام التعلم والمواد التعليمية وما إلى ذلك أداة بحث، وقام المعلمون والمتعلمون بتفعيل التدريس والتعلم جنباً إلى جنب مع البحث.

وعندما يتم تفعيل البحث الإجرائي من منظور بيئي، فإن البحث لا يحدث قبل أو بعد التدريس، ولكن أثناء تفعيل التدريس والتعلم. ويستفيد المعلمون من تعميق فهمهم لممارسات التدريس الخاصة بهم، وبالتالي تولى مسئولية واضحة وتطويرها ولابد من أن تؤدى هذه العملية إلى إعادة صياغة هوياتهم المهنية أيضاً حيث يصبحوا معلمين وباحثين في آن واحد، وقادرين على فحص ممارساتهم وتنظيرها بطرق تعزز استقلالهم ومهنتهم ووصولهم بشكل أكثر عدالة وديموقراطية إلى المعرفة. وفيما يتعلق بأدوات جمع البيانات فإن يمكن للمعلمين استخدام أدوات التسجيل، مثل السجلات أو قوائم ومراجعة المراقبة، تحليل خطط الدروس والوسائل التعليمية (على سبيل المثال، النصوص والمواد والواجبات المخصصة)، والمقابلات؛ أو الاعتماد على صديق نقدى/ معلم نظير للمشاركة في مراقبة

الـزملاء ؛ ويـتم اسـتخدام جميـع هـذه الأدوات بشـكل طبيعـي مـن قبـل المعلمـين فـي فصـولهم الدراسـية تنتمـى إلـى ثقافـاتهم المهنيـة، بالإضـافة إلـى ذلـك، بمجـرد معالجـة الاعتبـارات الأخلاقيـة بشـكل كامـل، يمكـن للمعلمـين أيضـاً التقـاط صـور فوتوغرافيـة او تسـجيل مقـاطع فيـديو/ تسـجيلات صـوتية لدروسـهم مـن أجـل المشـاركة فـي تحليـل المحادثـة لاكتشـاف الأنمـاط التفاعلية التي تعزز التعلم أو تفد به .

ومـع ذلـك لا ينبغـي لأبحـاث الفعـل التربـوي أن تـدفع المعلمـين إلـى التـدقيق فـي ممارسـاتهم فحسـب، بـل يجـب أيضـاً أن تشـجعهم علـى مراجعـة الأدبيـات الموجـودة حـول الموضـوعات التـي يبحثـون فيهـا. إذا تحـرك هـؤلاء المعلمـون أبعـد مـن ذلـك ونشـروا نتـائجهم اجتماعيـاً مـن خـلال اجتماعـات المـوظفين ودروس العمـل والمـؤتمرات أو المقـالات للنشـر. فسـوف يـتم التحقـق مـن صـحة تجـاربهم ونتـائجهم ومراجعتهـا مـن قبـل الـزملاء المنغمسـين فـي مجتمعـات الممارسـة التـي تسعى إلى تقييم الأبحاث المحلية.

الاستنتاج: البحث الإجرائي والتربية

هـدفت هـذه المقالـة إلـى تنظـيم حجـة فلسـفية قـادرة علـى توضـيح كيـف أصـبح البحـث الإجرائـي متجـذراً فـي الأنطولوجيـا التعدديـة للممارسـات الاجتماعيـة التـي أعـادت بالضـرورة تعريـف أبعادهـا المعرفيـة والمنهجيـة والأخلاقيـة والسياسـية، وانتهـت إلـى إعطـاء البحـث الإجرائـي تماسـكه المميـز– وهـو مـا وقـع ذلـك، لا يخلـو الأمـر مـن التـوترات ، وفـي نفـس الوقـت الـذى حققـت فيـه هـذا الهـدف، أثبتـت المقالـة أيضـاً أن الأفكـار التعليميـة متأصـلة بقـوة فـي نظريـة وممارسـة البحـث الإجرائـي، ومـن هنـا جـاءت الحاجـة إلـى زيـادة الـوعى بالبعـد التربـوي وقـد بـرز البعـد التربـوي للبحـث الإجرائـي فـي كثيـر مـن الأدبيـات التـي جادلـت بـأن "البحـث العملـي دائمـاً هـو عمليـة تعلـم، ومحاولـة لإحـداث تحسـينات فـي التفـاعلات البشـرية" . وقـد عُـرف البحـث الإجرائـي بأنـه "عمليـة اجتماعيـة وتعليميـة"، واعتبـر أيضـاً "بحثـاً تربويـاً بـارزاً"، وأكـد بعـض البـاحثين بشـكل مباشـر أن البحـث الإجرائـي هـو بحـث اجتمـاعي مـرتبط بالتـدخل التربـوي، وتشـير كـل هـذه الأفكـار إلـى "الفكـرة القويـة" التـي وصـفت بأنهـا إذا كـان لتحسـين الممارسـة الاجتماعيـة أن يكـون حقيقيـاً وعميقـاً وطويـل الأمـد، فيجـب ألاَ يعتمـد علـى فرضـيات خارجيـة ولكـن علـى التحـول المعتمـد للممارسـين مـن خـلال عمليـة لا يمكـن تعريفهـا إلاَ علـى أنهـا تعليميـة فالنسـبة للبحـث الإجرائـي يعـد التعلـيم – مثـل الاستفسـار – أمـراً ثابتـاً فـي الحيـاة، ولـيس ظـاهرة تقتصـر علـى ممارسـة اجتماعيـة محـددة وبنـاءً علـى ذلـك، فـإن السـمة المميـزة للبحـث الإجرائـي ليسـت أن يزيـد الانقسـامات التقليديـة فـي المجـالات المعرفيـة أو السياسـية والتـي تتنـاقض مـع الفطـرة السـليمة. ويـنجح البحـث الإجرائـي فـي توجيـه التـوتر النقـدي بطـرق محترمـة. ولهـذا يجـب أن يكـون كـل جانـب مـن جوانـب البحـث الإجرائـي المـرتبط إمـا بالأبعـاد المعرفيـة، أو المنهجيـة، أو

السياسية، موجهاً لتسهيل عمل الممارسين. وطبقاً لديوي (١٩١٦):" لماَ كان النمو هو سمة الحياة، فإن التعليم هو كل النمو؛ وليس له نهاية وراء نفسه" ولا يعنى ذلك أن الممارسين يتعلمون شيئاً معيناً، أو أنهم يتعلمون لغرض محدد؛ بل إن الهدف الرئيس للبحث الإجرائي هو أن يتعلم الممارسون وينمون بقدر ما يستطيعون وبقدر ما تسمح لهم به ثقافاتهم ومعارفهم وهوياتهم، ولغاتهم، ومعرفتهم القراءة، والكتابة.

وختامًا فإن البحث الإجرائي مسعى تربوي أكثر من كونه مسعى معرفي؛ إنه بحث تربوي موجه نحو نمو الممارسين وليس فهم الواقع بأي ثمن.

المراجع

Boog, B. W. M. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. Journal of Community & Applied Social Psychology, 13(6), 426–438.

Cammarota, J., & Romero, A. (2010). Participatory action research for high school students: Transforming policy, practice, and the personal with social justice education. Educational Policy, 25(3), 488–506.

Caraballo, L., Lozenski, B. D., Lyiscott, J. J., & Morrell, E. (2017). YPAR and critical epistemologies: Rethinking education research. Review of Research in Education, 41(1), 311– 336.

Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. Journal of Philosophy of Education, 40(4), 421–435.

Coghlan, D., & Shani, A. B. (2005). Roles, politics, and ethics in action research design. Systemic Practice and Action Research, 18(6), 533–546.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York, NY: Macmillan.

Dewey, J. (1934). Art as experience. New York, NY: Penguin Books.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Philadelphia, PA: Open University Press.

Hope, E. C., Skoog, A. B., & Jagers, R. J. (2015). "It'll never be the white kids, it'll always be us": Black high school students' evolving critical analysis of racial discrimination and inequity in schools. Journal of Adolescent Research, 30(1), 83–112.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). The action research planner (3rd ed.). Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kemmis, S., & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): Practice and practice architectures. Environmental Education Research, 18(2), 187–207

Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. Teaching and Teacher Education, 43, 154–164.

Morrell, E. (2006). Critical participatory action research and the literacy achievement of ethnic minority groups. 55th Annual Yearbook of the National Reading Conference, 55, 60–78.

Santoro Franco, M. A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, 31(3), 483– 502.

Somekh, B. (2008). Action research. In L. M. Given (Ed.), The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (Vols. 1–2, pp. 4–6). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Somekh, B. (2010). The collaborative action research network: 30 years of agency in developing educational action research. Educational Action Research, 18(1), 103–121.

Wamba, N. (2011). Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. Action Research, 9(2), 162–178.

Wicks, P. G., Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Living inquiry: Personal, political and philosophical groundings for action research practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), The SAGE Handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd ed., pp. 14–30). Thousand Oaks, CA: SAGE.