

تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية

أحمد حسن أحمد الفقيه

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية، جامعة الباحة
ahag2006@hotmail.com

المخلص:

مقارنة بالبحث الكمي، أصبح البحث النوعي شائع الاستخدام في البحوث التربوية عامةً، وبحوث مجال تعليم اللغات خاصة؛ وذلك نظرًا لما له من خصائص تُمكنه من تقديم فهم عميق لقضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة ومناهج تعليمها وفقًا لسياقها الطبيعي، إضافة إلى قدرته على تزويد نتائج قد تُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية في مجال تعليم اللغة. ونظرًا لقلة المحتوى العربي الذي تناول تصميم البحث النوعي -بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها- في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، إلى جانب حاجة الباحثين في هذا المجال إلى توضيح شامل وموجز لإجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي؛ التي تمكنهم من استخدامه في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها، وبالتالي إيجاد حلول ومعالجات مناسبة لها. وبناءً على ذلك هدفنا الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الخلفية الفلسفية للبحث النوعي، وتحديد مفهوم وخصائص البحث النوعي، وأخيرًا، توضيح الإجراءات والخطوات المناسبة لتصميم البحث النوعي في بحوث تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: البحث النوعي، فلسفة البحث، التصميم البحثي، المجال التربوي، تعليم وتعلم اللغة.



المقدمة:

تُمثل اللغة العربية مجالاً رئيساً من مجالات التعلم في غالبية البلدان العربية؛ التي يتعلمها الطلاب في جميع المراحل الدراسية، ولتعليمها خصوصية وتفرّد عن باقي مجالات التعلم، كالعلوم، والرياضيات، وغيرها من المجالات؛ لعدة اعتبارات حدّدها الركابي (٢٠٠٢)؛ عمار (٢٠٠٢)؛ وفضل الله (١٩٩٨) في الآتي:

- تُعتبر اللغة مكون طبيعي ملازم للإنسان منذ ولادته، وتتطور بتطور نموه العقلي والانفعالي والجسدي، وبالتالي عند تعليم اللغة العربية للطلاب ينبغي عدم اغفال هذا الجانب، واعتباره مرتبطاً أساسياً لتعليمها وتعلمها.
- تُمثل اللغة الوسيلة والأداة الأساسية لعملية التفكير، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، والتواصل مع الآخرين، وبدون اللغة لن يتحقق التفكير والتعبير والتواصل؛ لذلك ينبغي الربط بين تعليم اللغة العربية، وبين تعليم المهارات المختلفة للتفكير والتعبير والتواصل.

- تتأثر لغة الإنسان بطبيعة ومتغيرات المجتمع الذي يعيش فيه، وخصائص نموه المختلفة؛ لذا فمراعاة طبيعة المجتمع ومتغيراته المختلفة، وخصائص النمو المختلفة لكل مرحلة عمرية أمر مهم عند تعليم اللغة العربية للطلاب.
- تتألف اللغة من مكونين رئيسين: استقبالي، وتمثله مهارتي الاستماع، والقراءة، وإنتاجي، تمثله مهارتي التحدث، والكتابة؛ لذا عند تعليم اللغة العربية ينبغي مراعاة هذه المهارات الأربع، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وتقديمها للطلاب في كل صف دراسي مع ما يناسب ويراعي خصائص نموهم العقلي واللغوي والاجتماعي والنفسي.
- لا تقتصر اللغة العربية على المهارات اللغوية فقط؛ بل تتعداها إلى علوم اللغة، كعلم النحو والصرف، والأدب، والبلاغة والنقد الأدبي؛ لذلك ينبغي الاهتمام بهذه العلوم اللغوية عند تعليم اللغة العربية؛ لأن تعليمها يُثري حصيلة ومعارف الطلاب اللغوية، ويُساعدهم على انتاج اللغة تحدثاً وكتابةً على النحو الصحيح.
- تُستخدم اللغة العربية كوسيلة أساسية لتعليم وتعلّم مجالات التعلّم الأخرى كالعلوم والرياضيات، وغيرها من المجالات-والبحث فيها، وبالتالي نجاح الطلاب وتميزهم في هذه المجالات يعتمد على تمكنهم من مهارات اللغة، والإلمام بعلموها.
- إن الاعتبارات السابقة تُمثل المحددات والمرتكزات الرئيسة؛ التي يؤكد المتخصصون في مجال تعليم اللغة العربية على ضرورة مراعاتها في تعليم وتعلّم اللغة العربية، وتصميم مناهج تعليمها، وإغفال أي منها سيخلق مشكلات متعددة في تعليمها؛ والتي ستؤثر بشكل سلبي في تعلّم الطلاب لها. والمتأمل للواقع اللغوي في الميدان التعليمي يلحظ مشكلات متعددة تواجه تعليم وتعلّم اللغة العربية، وما تدني مستويات الطلاب في مهارات اللغة وعلومها إلا خير شاهد على ذلك (الشمسان، ١٤٢٠ هـ؛ النصار، ١٤٢٨ هـ؛ نعمان، ٢٠١٤)؛ ولكن ماهي الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات؟ إن الكشف عن الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلات مهمة ليست يسيرة؛ ولكن البحث التربوي الأصيل يُساعد في الكشف عنها، وتحديد ما هيته، وقد يُسهم في إيجاد حلول مناسبة لمعالجتها.
- وتأكيداً لما سبق، فإن المتخصصين في مجال بحوث تعليم اللغة يرون ضرورة أن يسأل الباحث نفسه السؤال التالي قبل البدء في إجراء بحثه: ما خصائص البحث التربوي الذي يُمكن الاستفادة من نتائجه في معالجة المشكلات البحثية المتصلة بتعليم اللغة؟ وفي هذا السياق، أشار المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English (٢٠١٦) إلى أن البحث التربوي الأصيل في مجال تعليم اللغة يتسم عموماً بالخصائص التالية:
- معالجة قضايا ومشكلات تعليم وتعلّم اللغة التي يرى المعلمون، والطلاب، وأولياء الأمور أهميتها، وضرورة بحثها.
- ينطلق من أسئلة بحثية واضحة ومحددة، تستند على مشكلة حقيقية، وليست مصطنعة.
- يُقدّم نتائج واضحة، تصف الافتراضات والمبادئ التي تُوجّه تعليم وتعلّم اللغة.
- يتسم بالجودة الشاملة؛ بحيث تكون النتائج التي توصل إليها الباحث منطقية، وتتسم بالموضوعية والصدق والثبات.
- يُراعي الجوانب والاعتبارات الأخلاقية للبحوث التربوية.
- إن الخصائص السابقة لا يمكن تحقيقها في بحوث تعليم اللغة إلا بوجود الباحث الكفء والمؤهل؛ الذي لديه المعارف والمهارات البحثية الكافية، التي تُمكنه من تصميم وتنفيذ البحث على النحو الصحيح؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه (البرغوثي وأبو سمرة، ٢٠٠٧).
- ولكن المتتبع للدراسات العربية التي أُجريت في مجال التعليم وتعلّم عامة، وتعليم تعلّم اللغة العربية خاصة-سواء المنشورة في المجالات العلمية المحكمة، أو غير المنشورة، مثل: غالبية رسائل الماجستير والدكتوراه-سيجد أن مجموعة من هذه الدراسات توصلت إلى نتائج مُهمة، قُدمت في ضوئها توصيات قد تُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في معالجة المشكلات المختلفة التي تواجه تعليم وتعلّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ بينما مجموعة أخرى من هذه الدراسات توصلت إلى نتائج قد لا تتسم بالموضوعية والصدق، وبالتالي لا يُمكن الاعتماد عليها في معالجة هذه المشكلات، وذلك لمجموعة من الأسباب، أبرزها ما حدّده الإبراهيمي (٢٠٠٢)؛ والدeshan (٢٠١٥)؛ والمتمثلة في الآتي:
- إن بعض المشكلات البحثية التي حدّدها الباحثون في دراساتهم لا تُعتبر ذات أهمية في مجال تعليم وتعلّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ أو لا تُشكل مشكلات بحثية بمعنى آخر.

- اقتصار مجموعة كبيرة من الباحثين في دراساتهم لقضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها على استخدام مناهج البحث الكمي، مثل: المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، والارتباطي، وغيرها من المناهج؛ التي لم تكن مناسبة للاستخدام في سياق هذه الدراسات؛ وذلك لوجود مناهج بحثية أكثر مناسبة وملائمة لدراسة هذه القضايا والمشكلات، مثل: مناهج البحث النوعي-كما سوف يُناقش لاحقاً-أو المختلط.

- عدم التزام بعض الباحثين بالإجراءات والخطوات الصحيحة لتطبيق المناهج البحثية التي استخدموها في دراساتهم لقضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ والتي تتضمن اختيار العينة، وتحديد أدوات جمع البيانات، وبناءها، وتطبيقها، وتحليل نتائجها، بالإضافة إلى مراعاة الاعتبارات الأخلاقية في تصميم وتنفيذ البحث.

إن المتتبع للتوجهات البحثية الحديثة في المجال التربوي يتبين له أن البحث النوعي أصبح شائع الاستخدام في بحوث تعليم اللغات؛ وذلك نظراً لما له من خصائص تُمكنه من تقديم فهم عميق لقضايا ومشكلات تعليم اللغة وفقاً لسياقها الطبيعي، وقدرته على تزويد نتائج قد تُسهم في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية في مجال تعليم اللغات (Benson, Chik, Gao, Huang, and Wang, 2009). إلا أن مجموعة كبيرة من الدراسات العربية التي أُجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها اقتصرَتْ على استخدام مناهج البحث الكمي-كما سبق توضيح ذلك-وهذا لا يعني عدم صلاحية هذه المناهج ومناسبتها؛ ولكن استخدام الباحثين لها، واقتصارهم عليها أدى إلى تُوصلهم إلى نتائج بحثية قد لا تُسهم في تحقيق إضافة معرفية لمجال تعليم اللغة العربية (البومحمد و البديري، ٢٠١٢؛ الدهشان، ٢٠١٥).

هناك مجموعة متعددة من الأسباب التي جعلت الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لا يستخدمون البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها، وقد ناقش بعض المتخصصين في مجال البحث التربوي هذه الأسباب (مثال: حداد، ١٩٩٨؛ الدهشان، ٢٠١٥؛ الشرع و الزعبي، ٢٠١١؛ العنزي، ٢٠١١)، والتي يمكن إيجازها في الآتي:

- ندرة وقلة المراجع العربية مقارنة بالمراجع الأجنبية التي وضحت إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي-بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها-في مجال بحوث تعليم اللغة العربية.

- قلة الدراسات التي استخدمت البحث النوعي ومناهجه المختلفة لدراسة القضايا والمشكلات البحثية في تعليم اللغة العربية.

- عدم تخصيص مقررات للبحث النوعي ومناهجه في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، خاصة في مرحلة الدراسات العليا؛ لأن غالبية المقررات مُخصصة لتدريس البحث الكمي، ومناهجه، وأدواته.

- عدم توفير وتقديم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة من قبل المؤسسات الأكاديمية التربوية تهتمُ بتتمة معارف ومهارات الباحثين في البحث النوعي في مجال بحوث تعليم اللغة العربية.

إن استخدام البحث النوعي في مجال التعليم والتعلم يعتبر حديثاً إذا ما قُورنَ باستخدامه في مجال العلوم الاجتماعية، والذي بدأ قبل سبعين عاماً من الآن، أما البحث النوعي فبدأ استخدامه في مجال التعليم والتعلم عام ١٩٦٠م في بريطانيا، وبعد عشر سنوات، وتحديداً في عام ١٩٧٠م، أُستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وأستراليا، ونيوزلندا (Erickson, 1986). والبحث النوعي في مجال التعليم والتعلم ظهر كردة فعل تجاه البحث الكمي، كما سوف يُناقش لاحقاً؛ لذا تنبّه الباحثون في الدول المتقدمة علمياً لأهمية استخدام البحث النوعي في مجال التعليم والتعلم عامةً، ومجال تعليم وتعلم اللغة خاصةً؛ وذلك لأنه يساعدهم في فهم القضايا والمشكلات في هذا المجال فهماً عميقاً في ضوء سياقها، ومراعاة لطبيعتها ومعطياتها، ويُسهّم بالتالي في التوصل إلى نتائج قد تقودُ إلى حلول ومعالجات مناسبة لهذه القضايا والمشكلات (Erickson, 1986).

وتأكيداً لما سبق، أجرى Benson et al. (٢٠٠٩) دراسة مسحية هدفت إلى تحديد الدراسات التي استخدمت البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة، ومناهج تعليمها، وشمل المسح أبرز (١٠) مجلات إنجليزية في مجال تعليم اللغة، والتي نُشرت في الفترة بين عام ١٩٩٧م، وعام ٢٠٠٦م. وتوصل الباحثون إلى أن هذه المجلات نشرت (٢٢٠٢) دراسةً في تعليم وتعلم اللغة، ومناهج تعليمها، منها (٤٧٧) دراسة استخدمَ باحثوها مناهج البحث النوعي، أي بمعدل (٢٢%) من إجمالي البحوث المنشورة.

وفي ضوء ما سبق، يتبين أهمية استخدام البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية، إضافة إلى حاجة الباحثين في هذا المجال إلى معرفة إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي التي تمكنهم من استخدامه على النحو الصحيح لدراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها. وبناءً على ذلك؛ هدفت الدراسة الحالية إلى مناقشة المحاور الثلاثة التالية في ضوء الأدبيات السابقة المتصلة بالبحث النوعي في المجال التربوي:

١. الخلفية الفلسفية للبحث النوعي.
٢. مفهوم وخصائص البحث النوعي.
٣. تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.

الخلفية الفلسفية للبحث النوعي:

على الباحث في العلوم الإنسانية عمومًا، والتربوية خصوصًا أن ينطلق من رؤية محددة وواضحة فيما يتصل بالنموذج البحثي Research Paradigm؛ لأنه يُروده بالفلسفات والنظريات والمناهج والأدوات الأساسية التي تدعم نموذج بحثه، وتسهم في نجاح عملية البحث، وتحقيقه للأهداف المرجوة منه (Burrell & Morgan, 1985; Myers, 2000). والنموذج البحثي يقوم على دمج مجموعة من الافتراضات، والمعتقدات، والنماذج، والإجراءات؛ لإجراء البحث الجيد، ويتضمن أيضًا طرائق جمع وتحليل وتفسير البيانات (Neuman, 2007).

تتفق الأدبيات البحثية على وجود أربعة نماذج بحثية رئيسة يُمكن للباحث في العلوم الإنسانية تبنيها واتباعها لإجراء بحثه، وتحقيق أهدافه. وهذه النماذج تتمثل في: النموذج الوضعي Positivism، والنموذج التفسيري Interpretivism، ونموذج نقد النظرية Critical Theory، والنموذج البراغماتي Pragmatism (Luo, 2011; Mackenzie & Knipe, 2006; Schuh & Barab, 2007; White, 1999). وسيقتصر في المناقشة التالية على النموذج التفسيري؛ لأن البحث النوعي مُنبثق منه.

إن البحث النوعي انبثق من النموذج التفسيري، كردّة فعل على البحث الكمي المنبثق من النموذج الوضعي. والنموذج التفسيري يفترض أن هناك أكثر من وجود (عالم) سوف يقوم الباحث بكشف مضامينه المختلفة خلال البحث؛ لذلك لا يمكن للباحث تحديد وفهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الخارجية فقط؛ ولكن تحديد السلوك الإنساني وفهمه يتشكل من خلال المعاني والمفاهيم التي يملكها الناس حول الوجود الذي يعيشون فيه (Henn, Weinstein, & Foard, 2006). بينما النموذج الوضعي يرى عكس ذلك تمامًا؛ لأنه يفترض أن هناك وجودًا واحدًا سيقوم الباحث بكشف مضامينه المختلفة خلال البحث؛ لذلك يُمكن للباحث تحديد وفهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الخارجية، وبالتالي يُمكن استخدام المناهج والطرق المستخدمة تقليديًا من قبل علماء الطبيعة لملاحظة وقياس المشكلة الإنسانية (Singh, 2007).

إضافة إلى ما سبق، أشارت الأدبيات البحثية أن نماذج البحث تتألف من أربعة مكونات أساسية (Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1994). وفي المناقشة التالية توضيح لهذه المكونات، مع ربطها بالنموذج التفسيري (البحث النوعي).

١ - **علم الوجود Ontology**. هو نقطة البداية والانطلاق لأي بحث؛ لأنه يُحدّد طبيعة الواقع والسياق الاجتماعي الذي نعيش فيه، وكيف نستطيع أن نفهم العلاقة التي بين الناس في هذا الواقع من جانب، إضافة إلى العلاقة التي بيننا وبين الواقع والسياق الاجتماعي من جانب آخر (Blaikie, 2010; Grix, 2004). والوجود من المنظور الفلسفي إما أن يكون واحدًا أو متعددًا؛ فالباحث النوعي يفترض تعدّد الوجود، وعليه فإن العلاقة بينه وبين الوجود الذي سوف يقوم بدراسته تكون غير منفصلة، لذا فعليه أن يكون غير مستقل عندما يدرس السلوك الإنساني؛ لأنه يتفاعل مباشرة مع هذا الوجود لغاية فهم المضامين المختلفة للمشكلة الإنسانية في ذلك الوجود المتعدد (Golby & Parrott, 1999; Grix, 2004; Krauss, 2005).

٢ - **علم المعرفة Epistemology**. يُقصد به كيف يمكننا الحصول على المعرفة من الوجود الذي نعيش فيه ونفهمها (Grix, 2004). وموقف الباحث من الحصول على المعرفة من المنظور الفلسفي إما أن يكون موضوعيًا أو ذاتيًا، والباحث النوعي -بناءً على

موقفه من الوجود كما سبق-يجب أن يكون ذاتيًا، وليس موضوعيًا في الحصول على المعرفة من الوجود المتعدد الذي سوف يقوم بدراسة مضامينه، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات النوعية، وليس الكمية كما سوف تُناقش لاحقًا (Crotty, 1998).

٣- **المنهج Methodology**. عبارة عن المبادئ والإجراءات والممارسات التي تضبطُ البحث، وتوجههُ التوجيه الصحيح لتحقيق أهدافه، والإجابة عن أسئلته (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005). وللبحث النوعي مجموعة مُتعددة من المناهج البحثية التي يُمكن تبنيها واستخدامها، وستُوضح هذه النماذج-لاحقًا-عند مناقشة تصميم البحث النوعي.

٤- **المنهجية/الأداة Method**. وهي الآليات أو الإجراءات التي تُستخدم لجمع وتحليل البيانات المتصلة بأسئلة البحث (Crotty, 1998). وللبحث النوعي مجموعة من الأدوات التي يُمكن استخدامها لجمع وتحليل البيانات، وستُوضح هذه الأدوات-لاحقًا-عند مناقشة تصميم البحث النوعي.

ومما سبق، يتبين أن الباحث النوعي ينبغي أن يكون لديه إلمام ودراية بمكونات نماذج البحث السابقة؛ لأنها ستُساعدُهُ في تصميم بحثه، وتوجهه إلى تحقيق أهدافه على النحو الصحيح. وفي المناقشة التالية توضيحٌ لمفهوم البحث النوعي، وخصائصه، وكيفية تصميمه.

مفهوم وخصائص البحث النوعي:

البحث النوعي Qualitative Research-وقد يُسمى بالبحث التفسيري Interpretive Research؛ لأنه مُنبثق من الفلسفة التفسيرية كما سبق توضيح ذلك، أو البحث الميداني Field Research؛ لأنه يُجرى في الميدان كما سيُوضح لاحقًا-يُعتبر نوعًا من أنواع البحوث العلمية Scientific Research (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2010). والبحث العلمي عبارة عن عملية منظمة غايتها (أ) الإجابة عن أسئلة بحثية محددة، (ب) استخدام مجموعة محددة مسبقًا من الإجراءات؛ للإجابة عن الأسئلة التي تمَّ تحديدها، (ت) جمع الأدلة الكافية للإجابة عن الأسئلة البحثية، (ث) الوصول إلى نتائج موثوق منها لم تُحدّد مسبقًا، (ج) تطبيق النتائج (التعميم) التي تمَّ التوصل إليها في سياقات أخرى (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest, & Namey, 2005).

والبحث النوعي يُركز في فهم، وشرح، واستطلاع، واكتشاف، وتوضيح المواقف، والمشاعر، والتصورات، والمواقف، والقيم، والمعتقدات، والخبرات التي لدى الناس حول المشكلة المدروسة (Kumar, 2011)، وهو يُقدم نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الطرق الإحصائية، أو غيرها من طرق القياس الكمية (Strauss & Corbin, 1998).

ولللبحث النوعي مجموعة من الخصائص التي تُميزه عن البحث الكمي، والبحث المختلط، وقد حلَّ Creswell (٢٠٠٩) مجموعة من أدبيات البحث النوعي، وتوصل إلى أن البحث النوعي يتسم بالآتي:

- يُجرى البحث النوعي غالبًا في الميدان؛ أي أنه بحث ميداني، وهذا يتيح للباحث التفاعل المباشر والفعل مع المشاركين (عينة البحث) في سياقهم وبيئتهم التي يعيشون فيها.

- الباحث النوعي يُعتبر جزءًا من أدوات جمع البيانات؛ لأنه يجمع البيانات بنفسه من خلال دراسة وتحليل الوثائق، أو ملاحظة سلوك المشاركين، أو إجراء المقابلات معهم.

- يتميز البحث النوعي غالبًا بتعدد الأدوات التي تُستخدم لجمع البيانات، وهذا يتطلب من الباحث المراجعة الدقيقة للبيانات التي قام بجمعها، وفهمها وإدراك مضامينها المختلفة، وتنظيمها في فئات أو موضوعات؛ للحصول على نتائج موثوق بها تُساعد في فهم المشكلة المدروسة.

- يتبنى الباحث النوعي التحليل الاستقرائي لتحليل البيانات؛ لأنه يقوم ببناء الأنماط والفئات والموضوعات من الأسفل إلى الأعلى، أو من الجزء إلى الكل.

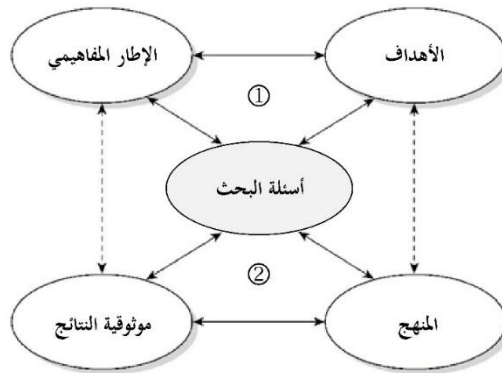
- يُركز البحث النوعي في التّعرف على المعاني والمضامين التي لدى المشاركين، وليس المعاني والمضامين التي لدى الباحث.

- يتسمُّ البحث النوعي بالمرونة؛ فهو قابل لتغيير إجراءاته وخطواته لتناسب مع الميدان، والمشكلة المدروسة، وسياق المشاركين.
- الباحث النوعي يعتمدُ على ما يرى ويسمع ويفهم؛ لتفسير الظواهر المدروسة.
- يحاولُ الباحث النوعي تطوير وعرض صورة واضحة للمشكلة المدروسة؛ وذلك من خلال تقديم وجهات النظر المتعددة التي لدى المشاركين بطريقة منظمة ومتربطة.

تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلُّم اللغة العربية ومناهج تعليمها:

للبحث النوعي-كما سوف يُناقش لاحقاً-عدة مناهج يُمكنُ للباحث في مجال تعليم اللغة العربية استخدام المناسب منها وفقاً لمشكلة، وأهداف، وأسئلة بحثه، وطبيعة بحثه، ومعطياته المختلفة. أيضاً، لكل منهج من هذه المناهج التصاميم الخاصة بها، والتي تهدفُ إلى توجه الباحث لمجريات البحث بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات؛ ولكن هذه المناهج البحثية تشترك جميعها في مكونات محددة تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتُشكل ما يسمى بالنموذج (model).

ومن أبرز نماذج تصميم البحث النوعي النموذج الذي طوَّره Maxwell (١٩٩٨)، والذي يحتوي على خمسة مكونات كما هو موضح في الشكل (١)، وهذه المكونات تتمثل في: (١) أسئلة البحث research questions، (٢) الأهداف objectives، (٣) الإطار المفاهيمي conceptual framework، (٤) المنهج methodology، (٥) موثوقية النتائج trustworthiness of results.



الشكل (١). نموذج Maxwell (١٩٩٨) لتصميم البحث النوعي.

يتبيّن من الشكل (١) وجود علاقة وارتباط بين المكونات الخمسة لنموذج تصميم البحث النوعي، وفيما يلي عرض موجز لهذه العلاقة والارتباط.

- تُمثّل (أسئلة البحث) نقطة الانطلاق للبحث النوعي؛ لأن باقي المكونات الأربعة (الأهداف-الإطار المفاهيمي-المنهج-موثوقية النتائج) تنطلق من هذه الأسئلة وترتبط بها؛ لذا نجد أن السهم المتصل (↔) يربطُ بين أسئلة البحث، والمكونات الأربعة الأخرى.
- يُوجد في الشكل مثلثان يرتبطان مع بعضهما. المثلث الأول مقلوب (①)، قاعدته في الأعلى تربطُ بين (الأهداف)، و(الإطار المفاهيمي)، ورأسه في الأسفل مُرتبط (بأسئلة البحث)، وهذا يعني أن (أسئلة البحث) ستُوجهُ الباحث في صياغة أهداف بحثه، وتبني الإطار المفاهيمي المناسب لتحقيق هذه الأهداف. والمثلث الثاني قاعدته في الأسفل (②)، تربطُ بين (المنهج)، و(موثوقية النتائج)، ورأسه في الأعلى مرتبط (بأسئلة البحث)، وهذا يعني أن (أسئلة البحث) ستُوجهُ الباحث لاختيار المنهج البحثي المناسب-والذي يتضمن أيضاً اختيار العينة، وأدوات جمع البيانات وتحليلها-لتحقيق أهداف بحثه من جانب، وستساعده في الوصول إلى نتائج موثوقة بها من جانب آخر.

- يُوجد في الشكل سهمان مُنقطعان (---). السهم الأول في الجانب الأيمن من الشكل، والذي يربطُ بين (الأهداف)، و(المنهج)، وهذا يعني أن أهداف البحث تُؤثر بشكل مباشر في تحديد المنهج البحثي، واختيار العينة، وأدوات جمع البيانات وتحليلها. والسهم

الثاني في الجانب الأيسر من الشكل، والذي يربط بين (الإطار المفاهيمي)، وبين (موثوقية النتائج)، وهذا يعني أن تحليل وتفسير ومناقشة النتائج يجب أن تكون في ضوء الإطار المفاهيمي الذي سيتبناه الباحث لتحقيق أهدافه بحثه، وفي ضوء أسئلته البحثية. إن المكونات السابقة لنموذج تصميم البحث النوعي يمكن أن تُصاغ في شكل أسئلة يتطلب من الباحث في مجال تعليم اللغة العربية الإجابة عنها عند تصميم وإجراء بحثه النوعي. وفيما يلي تفصيل لهذه المكونات، وما ينبغي للباحث النوعي مراعاته والاهتمام به في كل مكون منها وفقاً لما ناقشه المتخصصون في مناهج البحث النوعي.

١. **ما أسئلة البحث؟** تمثل أسئلة البحث نقطة الانطلاق لأي بحث، وهي تُصاغ في ضوء المشكلة البحثية التي يهدف الباحث النوعي إلى فهمها، وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها. وأهمية تحديد أسئلة البحث تتمثل في أنها تُوجه الباحث إلى تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً، واختيار الإطار المفاهيمي-والذي سوف يوضح في الجزء التالي-الذي يُساعده في فهم المشكلة المدروسة والتعامل معها، إضافةً إلى تحديد المنهج البحثي-الذي يتضمن تحديد العينة، وأدوات جمع وتحليل البيانات-المناسب لدراسة المشكلة وفهم مضامينها المختلفة، وأخيراً، تحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي سيتوصل إليها بعد البحث.

والبحث النوعي-غالباً-تُستخدم فيه الأسئلة البحثية التي تبدأ بما، أو ماذا، أو كيف؟ (Creswell, 2012). ويُضيف Lewis (٢٠٠٣) أن هناك مجموعة من المتطلبات والمعايير التي ينبغي توفرها في أسئلة البحث النوعي، وهي أن تكون (أ) واضحة، (ب) مركزة، (ت) قابلة للبحث والدراسة، (ث) مهمة وذات فائدة، (ج) تُبنى في ضوء الأدبيات السابقة، و (ح) تتناسب مع الموارد والإمكانات المتاحة للباحث.

٢. **ما أهداف البحث؟** تتحدد أهداف البحث النوعي في ضوء أسئلة البحث التي سبق تحديدها في ضوء المشكلة البحثية؛ التي يهدف الباحث إلى دراستها. ولتحديد أهداف البحث أهمية في إجراء أي بحث؛ لأنها توجه الباحث إلى اختيار الإطار المفاهيمي، والمنهج البحثي، وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي سوف يتوصل إليها بعد البحث.

٣. **ما الإطار المفاهيمي المستخدم لتحقيق أهداف البحث؟** الإطار المفاهيمي-عموماً-يُمثل نظام system يتضمن المفاهيم، والافتراضات، والتوقعات، والمعتقدات، والنظريات التي تدعّم البحث، وتوجهه لتحقيق أهدافه على النحو الصحيح؛ لذا فعلى الباحث في هذه المرحلة تقديم توضيح شامل ودقيق للسياق الذي سوف يجري فيه البحث؛ لأن الباحث النوعي يُعتبر جزءاً رئيساً من السياق المدروس؛ لذلك عليه أن يحدد موقعه وموقفه منه؛ لأن السياقات تختلف بناءً على اختلاف المكان والزمان. وأخيراً، على الباحث تحديد الإطار المفاهيمي المناسب الذي سوف يُستخدم لدراسة المشكلة البحثية، وإجراء البحث، وتفسير ومناقشة النتائج.

٤. **ما المنهج البحثي المستخدم لتحقيق أهداف البحث؟** سبق الإشارة أن المنهج البحثي يتضمن المبادئ، والإجراءات، والممارسات التي تضبط البحث، وتوجهه التوجيه الصحيح لتحقيق أهدافه والإجابة عن أسئلته. وللبحث النوعي مجموعة متعددة من المناهج، ولكل منها خصائصه المميزة لها، والأهداف المحددة التي يسعى إلى تحقيقها؛ لذلك على الباحث اختيار المنهج البحثي المناسب؛ الذي سيسهم في الإجابة عن أسئلة بحثه، ويحقق أهدافه، ويتناسب من الإطار المفاهيمي الذي تبناه. وقد حدّد Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh (٢٠١٠) أبرز مناهج البحث النوعي الأكثر شيوعاً واستخداماً في المجال التربوي، وهي:

١. الدراسات التفسيرية الأساسية Basic interpretive studies: تُركز على كيف يدرك ويفهم المشاركون في البحث للأحداث، والعمليات، والأنشطة التي تواجههم فيما يتصل بالمشكلة المدروسة؟
٢. دراسة الحالة Case study: تهدف إلى التعرف على خصائص الشخص، أو الجماعة، أو المنظمة، أو الأحداث التي يُجرى عليها البحث حول المشكلة المدروسة.
٣. تحليل الوثائق Document analysis: وتُجيب عن السؤال ما الذي يُمكن تعلّمه وفهمه عن المشكلة المدروسة من خلال دراسة وثائق محددة عنها؟

٤. الأنثروبولوجي Ethnography: يهتم بتحديد ثقافة ووجهات نظر مجموعة من الناس في سياقها الطبيعي حول المشكلة المدروسة.

٥. النظرية المجذرة Grounded theory: تُركز على تحديد النظرية التي يمكن التوصل إليها استقرائاً عن المشكلة المدروسة من خلال البيانات التي سوف تُجمع من سياقها.

٦. الدراسات التاريخية Historical studies: وهدفها تحديد الأفكار أو الاستنتاجات التي يمكن الوصول إليها حول ظاهرة محددة وقعت أحداثها في الماضي.

٧. السرد القصصي Narrative inquiry: ويجبُ عن السؤال ما رأي وفهم وخبرة المشاركين عن المشكلة المدروسة من خلال دراسة قصص من حياتهم حولها؟

٨. دراسة الظواهر Phenomenological study: تُركز على كيف يواجه المشاركون المشكلة المدروسة ويتعاملون معها؟ وبعد تحديد المنهج البحثي الذي سيُستخدم لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته يقوم الباحث (أ) اختيار المشاركين في البحث، (ب) تحديد أدوات جمع البيانات النوعية، (ت) تحديد نموذج تحليل البيانات النوعية، وفيما يلي توضيح موجز لهذه الجوانب الثلاثة.

أ- اختيار المشاركين في البحث. في البحث النوعي يُطلق على العينة التي سوف يُجرى عليها البحث مصطلح المشاركين participants بدلاً من العينة؛ وذلك لأنهم يتشاركون مع الباحث/الباحثين، ويتفاعلون معهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أثناء إجراء البحث، والباحث النوعي-كما سبق توضيح ذلك-يُهدف من بحثه الوصول إلى فهم مُعمق للمشكلة الإنسانية المدروسة (Creswell, 2012)، وهو لا يدعي أو يهدف إلى تعميم نتائج بحثه على جميع أفراد مجتمع البحث (Alston & Bowles, 2003)؛ لذا تُشير الأدبيات البحثية إلى أن استراتيجية العينة القصدية purposeful sampling هي الاستراتيجية الشائعة لاختيار المشاركين في البحث النوعي، وهي تقوم على أن الباحث يختار المشاركين في بحثه بطريقة مقصودة، بناءً على تقديره وتصوره أن المشاركين المختارين سيسهمون في تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته (Ary et al., 2010).

من جانب آخر، على الباحث في هذه المرحلة تقديم وصف مفصل لخصائص المشاركين، وللسياق الذي يعيشون فيه، والزمان والمكان الذي سيشاركون فيه بالبحث. أخيراً، بالنسبة لعدد المشاركين، فلا يوجد اتفاق واضح بين أدبيات مناهج البحث على عدد محدد للمشاركين، بيد أنها تُشير إلى أن عدد المشاركين يُفضل أن يكون مراعيًا لطبيعة المشكلة المدروسة، وسياقها، وظروفها، وأبعادها، بالإضافة إلى الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها (Creswell, 2012).

ب- تحديد أدوات جمع البيانات النوعية. بعد تحديد للمشاركين في البحث يتم تحديد المنهجيات/الأدوات المناسبة لجمع البيانات، وغالباً فإن الملاحظات، والمقابلات، والمستندات، والمواد السمعية والبصرية (الصور-تسجيلات الفيديو-البرامج الحاسوبية-الأفلام) هي الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات النوعية (Creswell, 2009). وفي هذه المرحلة ينبغي للباحث أن يوضح في بحثه الجوانب التالية:

- تحديد مبررات استخدام أداة/أدوات جمع البيانات.
- توضيح الخطوات التي سوف تتبع في تصميم الأداة، وبيان وتفصيل محتواها.
- مناقشة محتوى الأداة مع متخصصين في نفس المجال البحثي؛ لأن لمقترحاتهم وملحوظاتهم أثر في تحقيق صدق الأداة، والذي يعتبر معياراً أساسياً ينبغي تحقيقه قبل البدء في تطبيق الأداة.
- تحديد الاستراتيجيات التي ستُستخدم لتحقيق الصدق credibility، والثبات dependability في الأداة/الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وهناك مجموعة من الاستراتيجيات-التي أشارت إليها أدبيات مناهج البحث النوعي-التي يُمكن استخدامها لتحقيق الصدق والثبات في أدوات جمع البيانات النوعية؛ ولذلك على الباحث مراجعتها ومراعاتها في بحثه.

- توضيح الإجراءات التي سَتُتبع لتطبيق الأداة على المشاركين، منذ بداية التطبيق حتى نهايته، متضمنًا الوسائل التقنية وغير التقنية التي سوف تُستخدم لتسجيل البيانات.

- توضيح الاعتبارات الأخلاقية ethical considerations التي سَتُراعى عند تنفيذ البحث، ومن أهمها: (أ) الحصول على موافقة مسبقة من المشاركين في البحث، تتضمن توضيحًا لأهداف البحث، والأدوات التي سَتُستخدم لجمع البيانات، ومتى وأين سَيُطبق، (ب) السماح للمشاركين في البحث بالانسحاب منه في أي وقت دون أي التزامات وتعهدات عليهم، (ت) عدم التصريح بهوية المشاركين في البحث، (ث) المحافظة على سرية المعلومات التي يُقدمها المشاركون في البحث (Lewis, 2003).

ت- تحديد نموذج تحليل البيانات النوعية. يوجد عدة نماذج/مناهج approaches يُمكن استخدامها لتحليل البيانات النوعية، وهي تتضمن مجموعة من المراحل الرئيسة stages، والخطوات الفرعية steps التي يتبعها الباحث لتحليل البيانات النوعية، ومن أبرزها ما يلي:

١. نموذج Miles and Huberman (1994)، ويحتوي على ثلاث مراحل: تقليص البيانات-عرض البيانات-الاستنتاج.

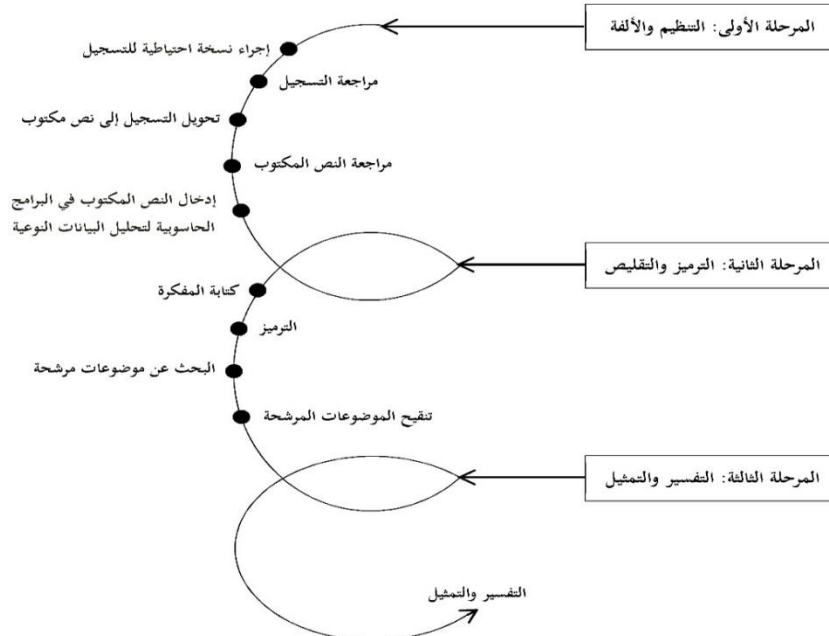
٢. نموذج Alston and Bowles (2003)، ويتألف من ثلاث مراحل: تقليص البيانات-تنظيم البيانات-التفسير.

٣. نموذج Creswell (2007)، ويتضمن خمس مراحل: جمع البيانات-إدارة البيانات-القراءة وكتابة المفكرة-الوصف والتصنيف والتفسير-التمثيل والتصور.

٤. نموذج Ary et al. (2010)، ويتكون من ثلاث مراحل: التنظيم والألفة-الترميز والتقليص-التفسير والتمثيل.

٥. نموذج Yin (2011)، ويحتوي على خمس مراحل: التجميع-التفكيك-إعادة التركيب-التفسير-الاستنتاج.

وبعد تحليل ومراجعة للنماذج السابقة، تبين أن نموذج Ary et al. (2010) يعتبر مناسبًا لتحليل البيانات النوعية في بحوث تعليم اللغة العربية؛ لأنه يتسم بالشمول، ويحتوي على مراحل وخطوات محددة وواضحة؛ وبناءً على ذلك فسَتُوضَّح آلية تحليل البيانات النوعية-في الدراسة الحالية-وفقًا لهذا النموذج، وفي الشكل (٢) تُوضح للمراحل الثلاثة الرئيسة لهذا النموذج، والخطوات العشرة التي تندرج تحت هذه المراحل الثلاثة.



الشكل (٢). نموذج Ary et al. (2010) لتحليل البيانات النوعية.

ملاحظة: النموذج من تصميم الباحث.

- المرحلة الأولى: التنظيم والألفة **Organizing and Familiarising**. تهدف هذه المرحلة إلى تنظيم البيانات التي جمعت من المشاركين، وذلك من خلال قراءتها، وتنظيمها، وتجهيزها للمرحلة الثانية، وهي مرحلة (الترميز والتقليص)، وهذه المرحلة تتألف من الخطوات التالية:

١. **الخطوة الأولى:** بعد جمع البيانات من المشاركين يُفضل إجراء نسخة احتياطية لأشرطة التسجيل المسموعة والمرئية (الفيديو)، أو أشرطة التسجيل المسموعة (الكاسيت) التي سُجلت فيها الملاحظة أو المقابلة؛ لتجنب المخاطر المختلفة التي قد تُتلف محتوى التسجيل.

٢. **الخطوة الثانية:** مراجعة محتوى أشرطة التسجيل؛ لفهم محتوى البيانات بشكل أعمق، وتجهيزها لغرض تحويلها إلى نص مكتوب في الخطوة التالية.

٣. **الخطوة الثالثة:** تحويل محتوى أشرطة التسجيل إلى نص مكتوب، ويُفضل استخدام برامج معالجة النصوص في الحاسب الآلي إذا رغب الباحث في تحليل البيانات باستخدام البرامج الحاسوبية المتخصصة في تحليل البيانات النوعية؛ ولكن قد يعتمد الباحث على الكتابة اليدوية، إذا رغب في تحليل البيانات يدوياً؛ ولكن التحليل اليدوي يتسم بالصعوبة والتعقيد أولاً، وعدم الدقة ثانياً خاصة عندما يكون حجم البيانات كبيراً.

٤. **الخطوة الرابعة:** إعادة مراجعة النص المكتوب، ومقارنته مع النص الأصلي في أشرطة التسجيل؛ لتجنب الأخطاء التي ربما حدثت عند تحويل محتوى أشرطة التسجيل إلى نص مكتوب.

٥. **الخطوة الخامسة:** إدخال النص المكتوب في البرامج الحاسوبية المتخصصة بتحليل البيانات النوعية، ومن أشهرها: MAXQDA-Atlas-NVivo. ويوجد مجموعة من المراجع، والأدلة الإرشادية التي وضحت كيفية التعامل مع هذه البرامج. والهدف من استخدام هذه البرامج أنها تساعد الباحث في القيام بمجموعة كبيرة من المهام؛ التي يصعب القيام بها وإجراءها بطريقة يدوية، والمتمثلة في: تدوين الملاحظات، والكتابة، والتحرير، والترميز، وتخزين البيانات، والبحث في البيانات واسترجاعها، والربط بين البيانات، وكتابة التعليقات الشخصية، وتحليل المحتوى، وعرض البيانات عن طريق الرسوم والأشكال، وخرائط المفاهيم المتعددة، والتحقق من النتائج، وبناء النظريات، وكتابة التقارير (Weitzman, 2000).

المرحلة الثانية: الترميز والتقليص Coding and Reducing. وهذه المرحلة تُمثل صميم تحليل البيانات النوعية؛ لأن الباحث يبدأ بترميز البيانات التي نظمها في المرحلة السابقة، ثم تقليصها؛ لغاية الفهم العميق للمضامين المختلفة في المشكلة المدروسة (Ary et al., 2010)، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

٦. **الخطوة السادسة:** البدء في كتابة المفكرة memo، ويقصد بها الملاحظات التحليلية المنفصلة عن البيانات التي يدونها الباحث؛ والغاية منها أنها تُساعده في التفكير نظرياً في نتائج البحث، والربط-لاحقاً بين النتائج والإطار المفاهيمي الذي تبناه (Alston & Bowles, 2003). وفي هذه المفكرة يُفضل تدوين بعض التعليقات والأسئلة حول البيانات التي جمعت من المشاركين؛ لأنها سوف تُساعد في عملية ترميز تلك البيانات في المرحلة التالية.

٧. **الخطوة السابعة:** تمثل عملية ترميز البيانات الخطوة الأساس في تحليل البيانات النوعية (Babbie, 2010)، وتعتمد هذه العملية على قراءة محتوى البيانات سطرًا بسطر، ثم تقسيم البيانات إلى أجزاء من المعلومات، وهذه الأجزاء أما أن تكون جملة/عدة جمل، أو فقرة/عدة فقرات. بعد ذلك تُوضع تسميات مميزة labels لتلك الأجزاء من المعلومات، وأخيرًا، تُربط تلك الأجزاء بالرموز. والرموز codes يُقصد بها الأجزاء أو العناصر الرئيسة في البيانات، والتي يُمكن تقييمها بطريقة ذات معنى فيما يتصل بالمشكلة المدروسة (Boyatzis, 1998). من جانب آخر، هناك نوعان من الرموز: (أ) الرموز المسبقة apriori codes، وهي التي تُحدّد قبل الشروع في تحليل البيانات، و (ب) الرموز التجريبية empirical codes، وهي التي تُنتج وتُولد في أثناء تحليل البيانات (Gibson & Brown, 2009)، والرموز التجريبية هي الأكثر شيوعًا واستخدامًا في تحليل البيانات النوعية. وفي هذه الخطوة يتم قراءة محتوى البيانات، والاستفادة من التعليقات، والأسئلة التي

دُونْت في المفكرة لتوليد رموز مبدئية initial codes من البيانات، وهذه الرموز قد تتضمن أيضاً رموز فرعية sub-codes. بعد ذلك يُفضل مراجعة تلك البيانات والرموز مرة أخرى لتوليد رموز نهائية final codes.

٨. **الخطوة الثامنة:** بعد الانتهاء من ترميز جميع البيانات، تبدأ خطوة البحث عن موضوعات themes مُرشحة، والتي يُمكن أن تجمع بين الرموز المتشابهة، التي تمّ التوصل إليها في الخطوة السابقة، وهذه الموضوعات تُشكل فكرة/أفكاراً محورية ورئيسة من البيانات (Creswell, 2012).

٩. **الخطوة التاسعة:** في هذه الخطوة تُنقح الموضوعات التي رُشحت في المرحلة السابقة، وتُحدّد الموضوعات النهائية التي سوف يتمّ في ضوءها تفسير المشكلة المدرسة.

المرحلة الثالثة: التفسير والتمثيل Interpreting and Representing. وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تحليل البيانات النوعية، والهدف منها تفسير البيانات؛ لغاية فهم الأبعاد المختلفة للمشكلة المدروسة. وهذه المرحلة تتضمن خطوة واحدة (الخطوة العاشرة)، وهي الخطوة الأخيرة من خطوات تحليل البيانات النوعية.

١٠. **الخطوة العاشرة:** في هذه الخطوة يبدأ الباحث في تفسير البيانات؛ وذلك بالبحث عن أوجه التشابه، والاختلاف، والعلاقات، والارتباطات بين وجهات نظر المشاركين فيما يتصل بالمشكلة المدروسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي حُدّدت في الخطوات السابقة. من جانب آخر، يُفضل استخدام الجداول، وخرائط المفاهيم، أو أي رسومات توضيحية أخرى؛ لتوضيح العلاقة بين الموضوعات والرموز التي تمّ التوصل إليها، ويُفضل استخدام بعض الاقتباسات التوضيحية illustrative quotes؛ لتمثيل وتوضيح بعض الموضوعات أو الرموز المهمة.

٥. **ما مدى موثوقية النتائج التي تمّ التوصل إليها بعد البحث؟** ليس الغرض من إجراء البحث النوعي في مجال بحوث اللغة العربية التّوصل إلى نتائج تُجيب عن أسئلة البحث فقط؛ بل لا بد أن تتسم هذه النتائج بالموثوقية trustworthiness؛ لذا على الباحث النوعي التّعرف على الجوانب التي تُهدّد موثوقية نتائج بحثه، وذلك بتبني الاستراتيجيات المناسبة التي تُسهم في جعل النتائج موثقة بها.

سبق الإشارة إلى أن الباحث في البحث النوعي يعتبر جزءاً من أدوات جمع البيانات؛ لأنه يتفاعل ويتواصل مباشرة مع المشاركين؛ لذا فعليه عند جمع، وتفسير، ومناقشة نتائج بحثه أن يضمن أن النتائج التي توصل إليها ليس فيها تحيزاً bias، أي لم تتأثر بأفكاره ومعتقداته واتجاهاته السابقة، وكذلك عليه أن يوضّح بدقة موقعه وموقفه من المشكلة المدروسة، وعلاقته بالمشاركين في البحث. أخيراً، لقد وضّحت أدبيات مناهج البحث النوعي مجموعة متعدّدة من الاستراتيجيات التي يُمكنُ تبنيها لتحقيق الموثوقية في نتائج البحث النوعي؛ لذلك على الباحث مراجعتها ومراعاتها في بحثه.

الخاتمة:

بناءً على ما سبق مناقشته، يمكن التوصل إلى أن البحث النوعي أصبح شائع الاستخدام في بحوث تعليم اللغات؛ لأن خصائصه تساعد الباحث في فهم القضايا والمشكلات اللغوية المدروسة وفق سياقها الطبيعي، والتوصل إلى نتائج قد تسهم في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية إلى مجال تعليمها وتعلمها ومناهج تعليمها؛ إلا أن الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية ما زالوا يعتمدون في دراسة قضايا ومشكلات تعليمها وتعلمها، ومناهج تعليمها على مناهج البحث الكمي، نظراً لأن مجموعة منهم تنقصه المعارف والمهارات والخبرات المتصلة بالبحث النوعي واستخداماته؛ لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تعريف الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية بالخلفية الفلسفية للبحث النوعي، ومفهوم وخصائص البحث النوعي، بالإضافة إلى كيفية تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية ومناهج تعليمها.

وفي ضوء ما سبق، فإن الباحث يوصي المؤسسات الأكاديمية التربوية الاهتمام بالبحث النوعي في بحوث تعليم اللغة العربية، ودعم الباحثين المستخدمين له من خلال تبني الاستراتيجيات التالية:

- حث وتشجيع الباحثين والأكاديميين المتخصصين في مجال البحث على تأليف مراجع تهتم بتوضيح إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي بدءاً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها في بحوث تعليم اللغة العربية.
- توجيه الباحثين إلى استخدام البحث النوعي ومناهجه المختلفة لدراسة القضايا والمشكلات البحثية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.
- تخصيص مقررات للبحث النوعي، ومناهجه في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، خاصة في مرحلة الدراسات العليا.
- تقديم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة من قبل متخصصين تركز على تنمية معارف ومهارات الباحثين في البحث النوعي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١. الإبراهيمي، ط. (٢٠٠٢). رؤية في واقع البحث التربوي في العالم العربي. مجلة العلوم الإنسانية. ٢، ٩٣-١١٠.
٢. البرغوثي، ع، و أبو سمرة، م. (٢٠٠٧). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٥(٢)، ١١٣٣-١١٥٥.
٣. البومحمد، ع، و البديري، س. (٢٠١٢). واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين.
٤. حداد، ع. (١٩٩٨). مشكلات البحث التربوي في بعض الدول العربية: توصيات ومقترحات علاجية. بحث مقدم إلى مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟، عمان.
٥. الدهشان، ج. (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. نقد وتنوير، ١، ٤٥-٦٩.
٦. الركابي، ج. (٢٠٠٢). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
٧. الشرع، إ، والزعبي، ط. (٢٠١١). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨(٤)، ١٤٢٠-١٣٩٩.
٨. الشمسان، أ. (١٤٢٠ هـ). مجابهة الضعف اللغوي. العقيق، ١٢(٢٤-٢٣)، ٤١-١.
٩. عمار، س. (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
١٠. العنزي، س. (٢٠١١). معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨(٦)، ١٨٥٢-١٨٣٩.
١١. فضل الله، م. (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. عالم الكتب.
١٢. النصار، ص. (١٤٢٨ هـ). ضعف الطلاب في اللغة العربية: إدراك المشكلة وتأخر العلاج. استرجعت من <http://www.alriyadh.com/243265>
١٣. نعمان، س. (٢٠١٤). ضعف الطلبة في اللغة العربية: الشكوى قديمة حديثة. استرجعت من <https://goo.gl/B9P7Ux>

- [1] M . Alston , & W. Bowles, (2003). Research for social workers: An introduction to methods (2nd ed.). Routledge.
- [2] D. Ary , L. C. Jacobs , C. Sorensen , & A. Razavieh, (2010). Introduction to research in education (8th ed.): Cengage Learning.
- [3] E. R. Babbie (2010). The practice of social research (12th ed.). California: Wadsworth Cengage Learning.
- [4] P. Benson, A. Chik, X. Gao, J. Huang , & W. Wang, (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. The Modern Language Journal.93 (1),79-90. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00829.x
- [5] N. Blaikie, (2010). Designing social research: The logic of anticipation. Cambridge: Polity Press.
- [6] Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. California: SAGE Publications.
- [7] G. Burrell, & G. Morgan, (1985). Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann.
- [8] J. W. Creswell, (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.): SAGE Publications.
- [9] J. W. Creswell, (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3rd ed.): SAGE Publications.
- [10] J. W. Creswell, (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson.
- [11] M. Crotty, (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. London: SAGE Publications.
- [12] F. Erickson, (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.
- [13] W. J. Gibson , & A. Brown, (2009). Working with qualitative data. California: SAGE Publications.
- [14] M. Golby , & A. Parrott, (1999). Educational research and educational practice. Exeter: Fair Way Publication Exeter.
- [15] J. Grix, (2004). The foundations of research. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- [16] E. G. Guba , & Y. S. Lincoln, (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). California: SAGE Publications.
- [17] M. Henn , M. Weinstein , & N. Foard, (2006). A short introduction to social research. London: SAGE Publications.
- [18] S. E. Krauss, (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. The Qualitative Report, 10(4), 758-770. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf>
- [19] R. Kumar, (2011). Research methodology: A step-by-step guide for beginners (3rd ed.): SAGE Publications.
- [20] J. Lewis, (2003). Design issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers (pp. 47-76). London: SAGE Publications.

- [21] M. G. Lodico, D. T. Spaulding & K. H. Voegtle, (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (2nd ed.). California: Jossey-Bass.
- [22] H. Luo, (2011). Qualitative research on educational technology: Philosophies, methods and challenges. *International Journal of Education*, 3(2), 1-16. doi: 10.5296/ije.v3i2.857
- [23] N. Mack , C. Woodsong , K. M. MacQueen, G. Guest & E. Namey, (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- [24] N. Mackenzie , & S. Kriepke (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205 .
- [25] G. Marczyk , D. DeMatteo & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- [26] J. A. Maxwell (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). California: SAGE Publications.
- [27] M. B. Miles & A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications.
- [28] M. Myers (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with proteus. *The Qualitative Report*, 4 (3). Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html>
- [29] National Council of Teachers of English. (2016). Understanding the relationship between research and teaching, Retrieved from <http://www.ncte.org/cee/positions/researchandteaching>
- [30] W. L. Neuman, (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). Pearson, Allyn and Bacon.
- [31] K. Schuh & S. Barab, (2007). Philosophical perspectives. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- [32] K. Singh, (2007). *Quantitative social research methods*. California: SAGE Publications.
- [33] A. L. Strauss, & J. M. Corbin, (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.): SAGE Publications.
- [34] E. A. Weitzman, (2000). Software and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 803-820). California: SAGE Publications.
- [35] J. D. White, (1999). *Taking language seriously: The narrative foundations of public administration research*. Washington: Georgetown University Press.
- [36] R. K. Yin, (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications.

Designing Qualitative Research in the Educational Field with a Focus on Research on Teaching Arabic Language

Ahmed Hassan Ahmed Alfakih

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language,
College of Education, Albaha University
ahag2006@hotmail.com

Abstract:

In comparison to quantitative research, qualitative research has become commonly used in educational research in general and in the field of teaching languages in particular. This is because of its characteristics of being able to present a deep understanding of the issues and problems of teaching and learning language and its curricula according to their natural context; moreover, its ability to provide the results that might add important contributions directly or indirectly to knowledge either theoretical or practical in the field of teaching language. Due to the lack of Arabic content, which concentrate on designing qualitative research-starting from identifying a research problem, and ending with the presentation and discussion of results-in the field of research on teaching Arabic language, along with the need of the researchers in this field to a comprehensive and concise explanation of the procedures and steps for designing qualitative research that enable them to study the issues and problems of teaching and learning Arabic language and its curricula, and to find appropriate solutions and treatments to address them. Accordingly, the present study aimed at shedding light on the philosophical background of qualitative research, defining the concept and characteristics of qualitative research, and finally, clarifying appropriate procedures and steps to design qualitative research on the research of teaching Arabic language.

Keywords: qualitative research, research philosophy, research design, educational field, teaching and learning language.
