

فلسفة البحث الإجرائي من التفكير إلى التغيير

د. عبد الجبار البودالي¹

المخلص

هذا المقال مدخل للبحث في فلسفة البحث الإجرائي توسل كاتبه بمنهج القراءة الوصفية التحليلية ليلقي نظرة أولى على بعض ما أنتجه العقل الغربي في المسألة، وستعقبها مستقبلا قراءات نقدية أعمق وتأملات منهجية أدق.

يفضي المقال إلى ما قدم، وينبئ عنوانه عن أطروحته التي تبسّط في العرض تحليلا وتفصيلا، وتُختزل في الخاتمة إيجازا وإجمالا. ومدارها أن البحث الإجرائي ممارسة تبدأ من التأمل و التفكير، وتتمر بالمراقبة والمشاركة، وتنتهي إلى التطوير والتغيير.

وزبدة ما انتهى إليه المقال في فلسفة البحث الإجرائي من أقوال أنه ممارسة تقتضي التأمل المنهجي تفكيراً في الممارسة، وممارسة تستوجب مراقبة الذات أثناء الممارسة، وممارسة تفرض استحضار الاعتبار التشاركي تقويماً للممارسة، وهو، قبل ذلك وأثناءه وبعده، ممارسة لتغيير الممارسة تسعى إلى تغيير اتجاه التغيير في حركة تنطلق من المدرس، وتؤول إليه رغبا في تنمية مهنية راشدة.

كلمات مفتاحية: البحث الإجرائي- الممارسة التأملية- التفكير- المراقبة الذاتية- المشاركة- التغيير- التنمية المهنية.

¹ أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين الرباط سلا القنيطرة aya.hidaya@gmail.com

Action research philosophy from thinking to change

Dr. ABDELJEBBAR EL BOUDALI

Abstract:

This article is an introduction to research on the philosophy of action research. The author used a descriptive and analytical reading method to take a first look at some of what the Western mind has produced on the issue, which will be followed by deeper critical readings and methodological reflections in the future.

The article concludes with what has been presented, and its title suggests its thesis, which is analysed and detailed in the presentation, and summarised in the conclusion. The thesis is that action research is a practice that begins with reflection, goes through monitoring and participation, and ends with development and change.

In summary, the article concludes that action research is a practice that requires systematic reflection on practice, a practice that requires self-monitoring during practice, a practice that requires participatory consideration in the evaluation of practice, and, before, during and after, a practice of practice change that seeks to change the direction of change in a movement that starts from the teacher and ends with the teacher in the desire for rational professional development.

Keywords: Action research - Reflective practice - Thinking - Self-monitoring - Participation - Change - Professional development.

مقدمة

يراد من البحث الإجرائي أساساً صناعةً الحسّ التبصيري للفاعل التربوي عن طريق تربية حاسة الانتباه إلى ما يجري في زمنه المهني وتشكيل الوعي بما يقع في عالمه المدرسي تحقيقاً ليقظة متأملة أو تأمل يقظ، وإرساءً لتنمية مهنية متجددة، وتجاوزاً للمعرفة النظرية المؤسسة للفعل المهني إلى الفعل المهني ذاته بالنظر في التجارب المهنية وقراءتها ورصد مشاكلها وتحليلها بحثاً عن إجراءات حلها عبر صياغة خطة للتدخل في سياق مساءلة مستمرة للفعل وتقويمه وإعادة بنائه.

في هذا المقام، يقوم هذا المقال بسياحة عجل في بعض ما أنتجه العقل الغربي تنظيراً للبحث الإجرائي، ويروم من ذلك إلقاء نظرة واصفة خاطفة على البحث الإجرائي من حيث إنه ممارسة تبدأ من التأمل والتفكير، وتتمر بالمراقبة والمشاركة، وتنتهي إلى التطوير والتغيير. وسأكتفي هنا بالوصف والكشف في أفق أن أقدم في مقال آخر - إن شاء الله - قراءة نقدية للمقدمات الفلسفية المستكنة في ثنايا القول النظري في مسألة البحث الإجرائي.

1- ممارسة للتفكير

تؤكد جين ماكنيف وجاك وايتهايد (McNiff & Whitehead, 2002) أن البحث الإجرائي ممارسة تأملية ذاتية، وأن فكرة التأمل الذاتي محور أساس فيه، وأن الباحث فيه هو الممارس، وأنه بخلاف أشكال البحث التقليدية (التجريبية) استقصاء الذات في الذات، وأن غرضه الرئيس توليد المعرفة التي تفضي إلى تحسين الفهم والخبرة نفعاً للمجتمع¹.

والبين أن لما تقدم صلة وثيقة بمفهوم الدراسة الذاتية (Self-study) وهي الدراسة التي نالت الاعتراف الواسع بفضل تأثيرها القوي في التجديد الشخصي والاجتماعي. ومن مقتضياتها قبول مسؤولية المحاسبة عن الممارسة المهنية الخاصة في سياقات العمل². ولذلك أيضاً علاقة قوية بنظرية التناقض الحي (Living contradiction) التي طورها في إطار المقاربة الجدلية (Dialectical approach) جاك وايتهايد (1989، 1998، 2000) جواباً عن السؤال الأساس في مشروعه: "كيف يمكنني أن أحسن ممارستي؟" (How do I improve my practice?). وهي نظرية معرفية للممارسة (Epistemology of practice) تأخذ بفكرة "الأنا" باعتبارها تناقضاً حياً، ومعناها المفارقة بين ما تحمله الذات من قيم تؤمن بها وما تحيا به في الواقع أحياناً من طرق تنكرها³.

1 - "Action research has as a main purpose the generation of knowledge which leads to improvement of understanding and experience for social benefit." McNiff, J., Whitehead, J. (2002), pp 16-17.

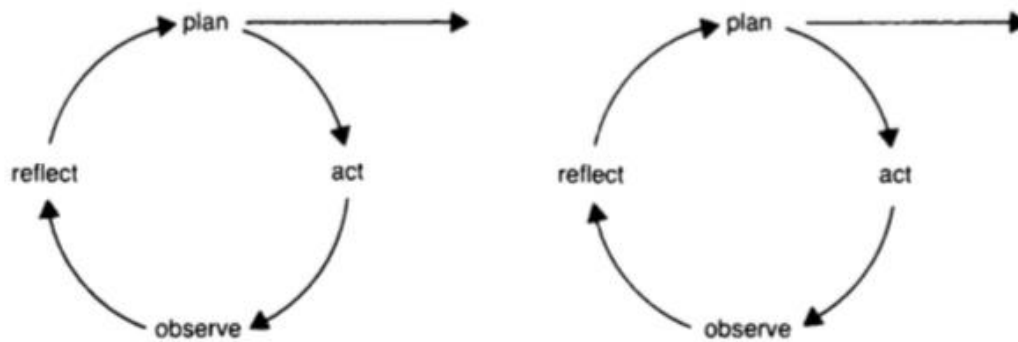
2 - نفسه، ص ص 22- 23.

3 - نفسه، ص 54.

غير أن هذه المفارقة ، وإن كانت باعثة على التأمل في الممارسة ، فإن استحضار البعد التبصري لرأب الصدع بين المثال والواقع مشروط بالاعتبار المنهجي . معنى ذلك أن التفكير في الممارسة ، وإن كان أساس تجويدها ، لا يكفي وحده ليكون البحث إجرائيا حتى يكون التأمل منهجيا . "وهنا يجب التمييز بين "الممارس التأملي" (The reflective practitioner) (شون 1983 Schön) باعتباره شخصا يسعى إلى التنمية المهنية الذاتية عبر النظر النقدي في ممارساته، والباحث الإجرائي الذي يضيف إلى ممارسته التأملية توظيف تقنيات البحث لتعزيز وتنظيم هذا التأمل" ¹.

لذلك يكاد يحصل الإجماع تصريحاً أو تلميحا على استناد البحث الإجرائي إلى منهج دوري أو حلزوني (cyclic or a spiral) فاتحته النية (intention) أو التخطيط (planning)، وواسطته الفعل أو الإجراء (action) ، وخاتمته النقد أو المراجعة (critique or review) ² . ويكفي تمثيلا هنا ما أطلق عليه كيميس وآخرون (Kemmis et al, 2014) "دوامة التأمل الذاتي" (The self-reflective spiral) وصفا لخطوات البحث الإجرائي عند كورت لوين تخطيطا وفعلا وملاحظة وتأملا في حركة دائرية متكررة مستمرة.

وقد أطلق ذلك عقب بسط الصورة التي استدعاها لوين (Lewin, 1951) من المجال العسكري تشبيها للبحث الإجرائي بعمل أسراب القاذفات في الحرب بدءا بمرحلة الاستطلاع لجمع البيانات الأولية ، ومرورا بصياغة خطة توضع موضع التنفيذ، وانتهاء إلى جمع بيانات أخرى توضع موضع التحليل للتحقق من تحقق مرجو تأثيرها. فإذا تعذر ذلك صيغت خطة جديدة ، ونفذت، وجمعت بيانات جديدة ، وحللت. وتكرر العملية حتى يتحقق المبتغى ³. ويعبر عن هذا التسلسل الدوري لدوامة التأمل الذاتي التي يسلكها البحث الإجرائي منهجيا عند كورت لوين الشكل الآتي ⁴:



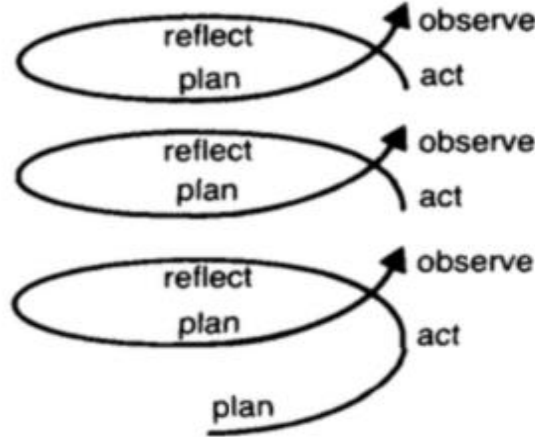
1 . Denscombe, M. (2010), p 128 .

2 . Chaudhuri, S. (2013), p 27.

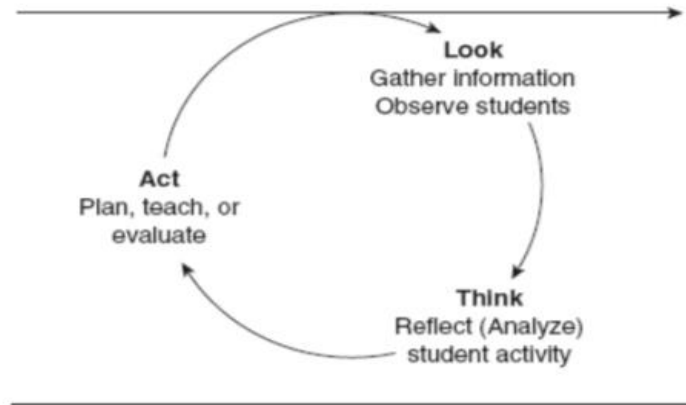
3 - Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013), pp 8-9.

4 - McNiff, J., Whitehead, J. (2002), p43.

وتؤيد ماكنيف ووايتهايد (2002) التأمل المنهجي في الممارسة، إذ يؤثران السيرة المنهجية المتمثلة في الملاحظة والوصف والتخطيط والفعل والتأمل والتقييم والتعديل . غير أنهما يريان البحث الإجرائي نظاما استقصائيا عفويا، ويرفضان قيام هذه السيرة ضرورة على العقلانية أو التسلسل¹:



وفي مثال ثالث يتسم منهج سترينجر وآخرون (Stringer,2010) بحثا في التعليم ببساطة النموذج وقيامه استمرارا وتكرارا على النظر والتفكير والفعل (LOOK>THINK>ACT). وتشكل هذه المكونات الثلاثة بوصلة منهجية للاستقصاء انطلاقا من النظر بما هو اكتساب المعلومات ، وتوسلا بالتفكير من حيث إنه تأمل في البيانات، ووصولا إلى الفعل بما هو توظيف نتائج التحليل تخطيطا وتنفيذا وتقويما².



1- McNiff, J., Whitehead, J. (2002), pp 56-57.

2 -" LOOK Acquire information (data)

- THINK Reflect on the information (analyze)

- ACT Use outcomes of reflection and analysis (plan,implement, evaluate)"/ Chaudhuri ,S .(2013), p 29.

بهذا يتقرر أن البعد التبصري في الممارسة المهنية مشروط ببناء البحث الإجرائي على التأمل المنهجي وعلى الإبداع المستمر الذي يفرضه ما يعرض للباحث من مفاجآت في طريق حل المشكلات . إن ما يظهر مهما أثناء التخطيط في البحث الإجرائي قد لا يجاوز كونه خدشا للسطح ، وإن منهج التعامل مع عدم اليقين في الرحلة يضع المعلم موضع المتعلم لمهنته . وهو موقف حاسم للنجاح¹.

2- ممارسة للمراقبة

" لا يكفي أن ندرس عمل المعلمين، بل إنهم بحاجة إلى دراسته بأنفسهم"². تختزل هذه العبارة الفصل العاشر الذي عقده ستنهاوس (1975) في كتابه للمدرس باعتباره باحثا (The Teacher as Researcher). وفيه يقرر أن البحث في المنهاج وتطويره يلزم أن يوكل إلى المدرس و أن يكون من اختصاصه . وهذا يستلزم تغيير صورته المهنية الذاتية وظروف عمله.

ويذهب مارتن هامرсли (Hammersley, 1993) إلى أن فكرة المدرس الباحث تقتضي أن يكون البحث في المدرسة وفصول الدراسة من صميم عمله و بعضا فيه لا ينفك عنه وجزءا لا يتجزأ منه ، لا ينجزه بدلا منه غيره، ولا يقوم مقامه فيه سواه. ويرى أن فكرة تشجيع المعلمين على إجراء البحوث في مدارسهم أو في فصولهم الدراسية ليست جديدة. فقد شهدت الولايات المتحدة في الخمسينيات حركة بحث إجرائي قوية في صفوف المدرسين . ويُقرأ هذا الاحتفاء بالمعلم باحثا في الحد الذي ساقه هامرсли منسوباً إلى كوري (Corey, 1949)، وفيه يعرف البحث الإجرائي بأنه البحث الذي يقوم به المدرسون والإداريون وغيرهم لتحسين ممارساتهم الخاصة.

وفي سياق البيان التاريخي نفسه، يشير هامرсли إلى أن بريطانيا تداولت في الستينيات والسبعينيات فكرة المدرس باحثا في استقلال كبير عن حركة البحث الإجرائي الأمريكية. ويعلق، تبعا لإليوت (Elliott, 1991)، نشوء هذا الإصلاح جزئياً بإصلاح المناهج الدراسية المتولدة داخلياً في المدارس³. " لقد أصبح البعض ينظر إلى تطوير المناهج على أنه يهتم في المقام الأول بتعزيز مهنية المعلمين. وقد تأكد أن المدرس ممارس ماهر (Skilled practitioner) أو كذلك يلزم أن يكون ، يتأمل باستمرار في ممارساته (...)، ويعدل الممارسة في ضوء هذه التأملات؛ بدلاً من كونه تقنيا لا يطبق إلا برامج المناهج المنتجة علمياً"⁴.

1 - Mills, G. E. (2014), p 4.

2- Stenhouse, L. (1975), p143.

3 - Hammersley, M.(1993), pp 425-427.

إن فكرة المدرس باحثا التي تبناها ستيهاوس تفضي أولا إلى توثيق الصلة بين التدريس والبحث، وتنتهي بصاحبها ثانيا إلى الممارسة التأملية أو التفكير النقدي والمهجي في الممارسة، وتتجاوز به ثالثا مستوى الاحتراف المقيد (Restricted professionalism) إلى مستوى الاحتراف الممتد (Extended professionalism).

إن احتراف المدرس، انطلاقا من كتاب "السلطة والتربية والانعتاق" (Authority, education, and emancipation) لكاتبه لورانس ستيهاوس (Stenhouse, 1983) "يستند، ابتغاء فهم العالم بما فيه من ممارسة خاصة، إلى الخبرة (Expertise) لا إلى ما يكتسب فعلا من معرفة متفوقة (Superior knowledge). وعليه، فإن أفكار المناهج الدراسية (Curricular ideas) يجب اختبارها من خلال العمل. إنها نتاج متطور باستمرار للإبداع والتأمل. و إن لمفهوم المدرس بوسمه فنانا (Teacher as artist) اقترانا وثيقا بما تقدم¹.

لقد شكلت آراء ستيهاوس حول المدرس باعتباره باحثا ومحترفا ممتدا، استنادا إلى ما نص عليه كيميس (Kemmis, 1993)، مستندا لمفهوم المراقبة الذاتية (The self-monitoring teacher)². ويصطلح عليها أحيانا تقويما ذاتيا (Self-evaluation)، وهي من مكونات التقييم الذاتي (Self-assessment) ومقتضاها أن يستغني المدرس نسبيا عن الرقابة الخارجية ليراقب نفسه بنفسه إشرافا على ممارسته وتقويما لذاته توسلا بتجميع المعطيات وتسجيل الملاحظات وتحليل البيانات قصد اتخاذ أنسب القرارات في كيفية تجويد الأداء³.

ويستدعي مفهوم المراقبة الذاتية مبدأ التوجيه الذاتي (The Principle of Self-direction)، وهو أول المبادئ التي عرضها كينشلو (Kincheloe, 2003) في سياق بيانه لثقافة العمل الجيد (Culture of Good work) التي يسعى إليها المدرس بوسمه رئيس نفسه وموجهها الأول. ويستلزم هذا المبدأ التحرر من سلطة التوجيه الإشرافي (Supervisory direction) الذي يحتفي بالخطط الدراسية المنمقة، ويقدم الشكل على الغرض، ومن سيطرة النماذج الإشرافية (Supervisory forms)، ومن موجهي المناهج والمشرفين الذين يطلبون تغطية معلومات محددة في أوقات محددة. غير أن التحرر من هذه القيود سيحوج المدرسين إلى مهارات بحثية لتصوير أهدافهم الصفية وتنفيذها⁴.

إن المدرس إذ يلبس لباس الباحث ينتهي حتما إلى مراقبة الذات وتأملها أثناء الممارسة، فلا يبلغ مبلغ التغيير إلا بالتفكير، ولا يصل غاية التعديل إلا بالتسجيل والتحليل. وبين ذلك كله وشائج وصلات، ولذلك كله

1 - ستيهاوس (1983)، ص 157، نقلا عن هامريلي (1993)، ص 428 (بتصرف).

2 - McNiff, J., Whitehead, J. (2002), p44.

3 - Rispoli, M et al (2017), PP 58-72, (Introduction).

4 - Kincheloe, J. L. (2003), p27.

تعلق بالمراقبة الذاتية للمدرس من حيث هي منهج مؤسس على الملاحظة والوصف والتأمل والكشف يراد منه مراجعة الأداء المهني المسجل خطيا وصوتيا أو الملتقط سمعيا وبصريا وحركيا بما يتاح ورقيا وتقنيا ورقميا من وسائل التدوين والرصد والتصوير .

وخلافا للرواية الرسمية التي تقول إن التدريس والبحث كيانان منفصلان تنحل بينهما الروابط التكافلية، يرى كينشلو (2003) أن البحث النقدي ينطوي على إنتاج المعرفة الجديدة، ويدحض دعوى اختزال دور المدرس في أخذ المعرفة الجاهزة ونقلها لأنه في هذا الموقف يفقد الصفات التي تفرضها عملية إنتاج المعرفة مثل: التفكير النقدي والرغبة في العمل والانزعاج وعدم اليقين والتساؤل الذي لا يهدأ ونحو ذلك. "وعندما تختفي مثل هذه الصفات من المدرسين، تصبح المدارس أماكن لتخزين المعرفة التي تدعم المصالح المهيمنة"¹.

3- ممارسة للمشاركة

ليس البحث الإجرائي بحثا عن الناس ، وإنما هو بحث يجريه الناس مع الناس ولأجلهم. "وليس منهجا فحسب، بل هو فضلا عن ذلك استقصاء حي وممارسة للمشاركة"² أو تحقيق تعاوني "يستطيع فيه المشاركون، وفي مساحة حميمية مكثفة، أن يفحصوا عن كذب وبعناية ممارساتهم، ويغيروا نتيجةً لذلك أفعالهم".³ إن المدرس باحث ينتج المعرفة ولا ينقلها، ويشارك فيها ولا ينفرد بها. و"إن من سمات البحث الإجرائي الطبيعة التعاونية للعمل"⁴ ، و"الاعتراف بقدرة الأشخاص الذين يعيشون ويعملون في أماكن معينة على المشاركة النشطة في جوانب البحث جميعها".⁵

تمثل هذه واحدة مما يميز البحث الإجرائي التشاركي النقدي (Critical participatory action research) الذي حام حول تطويره نظرا وممارسة كتاب "مخطط البحث الإجرائي (The Action Research Planner) لكيميس وماكتاكار ونيكسون (Kemmis, McTaggart, Nixon, 2013) . ويمثلها مبدأ التعاون بين زملاء العمل (The principle of workmate cooperation)، وهو رابع مبادئ العمل الجيد عند كينشلو (2003) . وفيه يدين ضمنا ثقافة الفردانية وإيثار المصالح الشخصية والمكاسب الخاصة التي أنتج ظروفها التصنيع، ويؤيد تلميحا تفاعل المدرسين وتبادل الأفكار حول الممارسات الناجحة والتجارب ومناقشة

1 - Kincheloe, J. L. (2003), pp43-44.

2 - Reason P. & Bradbury H. (2008),p1.

3 - Reason P. (2003), p284.

4 -Tomal, Daniel R(2010),p15.

5 - Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013),p4.

الغرض التربوي (Educational purpose) وسبل تحقيقه، وهو ما يندر بين المدرسين أو تفتقده عادة أخص فضائهم . ويدعو تصريحاً إلى تجاوز هذه العلاقات المتصدعة وتقاسم النتائج بين المعلمين الباحثين ، ومناقشة تفسيراتها والتعاون على تنفيذ الاستراتيجيات المستندة إلى ما قد يظهر من فهم جديد¹ .

ومثله قبله لم يقصر ستنهاوس (1975) النزوع إلى التعاون والمشاركة في البحث الإجرائي على مجتمع المدرسين و في دائرته الضيقة، بل فسح مجالها للرحب ليشاركهم فيه غيرهم . إذ التطوير المثمر في المناهج والتدريس متوقف على تطوير المدرسين لأساليب البحث التعاوني المشترك (operative research Styles co-) والاستعانة بباحثين متفرغين لدعمهم في عملهم² .

إن مبدأ التعاون لا يقف عند مستوى الإنجاز، إنه يتجاوز المشاركة في الإنتاج إلى تقاسم النتائج. بل إن إحدى سمات البحث الإجرائي في المجال التربوي التي قررها الباحثون، وفي مقدمتهم لورانس ستنهاوس (1975)، وكشفها كنيث زيكنر (Zeichner, 1993)، تتمثل في نشر أبحاث الممارسين إفادة لأمثالهم وتمكيناً لمكوني المدرسين والباحثين الجامعيين وصناع السياسات من دمج المعرفة التي هي نتاج استفسارات البحث الإجرائي في الدورات وفي المداولات التي تتشكل من خلالها السياسات التعليمية³.

وفاق هذا السياق، انطلق كينشلو (2003) من دعوى ديوي (Dewey) التي تقضي أن يكون لجميع الأطراف صوت في صياغة السياسات، فوسع دائرة الرؤية التشاركية لتشمل الآباء وأعضاء المجتمع، وتشركهم في الحوار العام حول التعليم، فلا تبقى ثقافة المشاركة قصراً على المدرسين مشيراً إلى أن من أبرز أدوار هؤلاء أن يتقاسموا مهارات البحث النقدي مع الجمهور بناءً لمجتمع متساوٍ وترسيخاً لأخلاقيات الإدماج والتفاوض⁴ .

ومن العوامل السياقية التي عزا إليها إليوت (Elliott, 1991) جودة خطاب المناهج في المدرسة الشكل الجماعي لا الشكل الفردي أو البيروقراطي للمساءلة، أي المساءلة أمام الأقران بدلاً من المساءلة أمام الذات وحدها⁵ . ولا يخفى ما في هذا البيان التجريبي من حرص على استحضار الاعتبار التشاركي بحثاً في واقع المدرسة وتطويراً لمناهج التدريس .

1 - Kincheloe, J. L. (2003), pp26-27.

2- Stenhouse, L. (1975) , p162.

3 - Zeichner, K.M. (1993),p209.

4 - Kincheloe, J. L. (2003), p43.

5 - Elliott, J.(1991),P7.

إن النزوع إلى المشاركة آية الاحتراف الجديد (New professionalism) بما هو حركة تتجه بالمدرس صوب علاقات جديدة مؤسسة على التعاون والتفاوض والتنسيق مع الزملاء، والتلاميذ، وأولياء الأمور. وإن آية الاحتراف القديم (Old professionalism) النزوع إلى ثقافة التدريس الفردية والاستقلال المهني حيث الفصول الدراسية جزر مهجورة، والمدرسون في عزلة تامة. لقد تصدعت ثقافة الفردانية، وحلت محلها ثقافة التعاون حين تأكل الاحتراف القديم، وقام مقامه الاحتراف الجديد. تلك خلاصة مقال هاركريفز (Hargreaves, 1994) في سياق أحدث التشريعات المصممة للإصلاح التربوي بإنجلترا وويلز 1. وإليه ينسب هوبكنز (Hopkins, 2008) مفهوم "الاحتراف الجديد"، ويرى أنه "تغيير في قيم المدرسين وممارساتهم يتبنى روح البحث، حيث التغييرات الهيكلية تشجع على الانتقال من "الفردية إلى التعاون (From individualism to collaboration) " ومن " التراتبات الهرمية إلى الفرق (From hierarchies to teams) " 2.

4- ممارسة للتغيير

يظهر غرض التنمية المهنية جليا في أشهر أوصاف البحث الإجرائي التي تستدعيها ماكنيف ووايتهيد (2002)، بدءا بوصف كيميس وماكتاكارث (Kemmis & McTaggart, 1988) الذي يعده استقصاء ذاتيا جماعيا ينجزه مشاركون في مواقف اجتماعية بغية فهم الممارسة وتجويدها، وانتهاء بالوصف الذي وضع في ندوة البحث الإجرائي الدولية (بريزن ، مارس 1989، Brisbane, March 1989)، وأعيد إنتاجه في كتاب "البحث الإجرائي في التعليم العالي: أمثلة وتأملات" (Action Research in Higher Education: Examples and Reflections) للباحثة زوبر-سكيريت (Zuber-Skerritt, 1992). ومن أبين مقاصده تحسين الممارسات والمواقف وتنميتها وصلا بين التفكير والفعل واستحضارا لمقومات أبرزها المشاركة في صنع القرار وتقاسم السلطة والتعاون النقدي والتأمل الذاتي أو الممارسة التأملية 3.

وتكشف أرتون زوبر سكيريت وتشاد بيرى (Zuber-Skerritt & Perry, 2002) أن البحث الإجرائي أنسب من البحث التقليدي لتنمية الكفايات المهنية و تطويرها 4. وهو، كما وصفه كيميس (Kemmis, 2009)، "ممارسة لتغيير الممارسة" 5 (a practice-changing practice).

1- Hargreaves, D.H. (1994), pp424-425.

2 - Hopkins, D. (2008), p185.

3 - McNiff, J, Whitehead, J. (2002), pp24-25.

4 - Zuber-Skerritt, O. and Perry, C. (2002), pp. 171-179.

2 - Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013), p4.

ويستند زيكنر (Zeichner, 1993) إلى الأدبيات التربوية عند ويب (Webb, 1990) وإليوت وأدلمان (Elliott, 1973) وكيمنيس (Kemmis, 1985) ليبرهن على أثر البحث الإجرائي في التغيير الفردي و التطوير المهني، فقد غير الحياة المهنية للمدرسين أحيانا ، وعزز مستويات الثقة لديهم، وضيق الفجوة بين تطلعاتهم وإنجازاتهم ، ومكنهم من فهم ممارساتهم ومراجعة تصوراتهم.

وفي المقال نفسه، يحيل زيكنر إلى ثلة من الباحثين أمثال: لاون (Lawn, 1989) وهولي (Holly, 1987) ونيكسون (Nixon, 1987) وكيمنيس (Kemmis, 1992)، انتقدوا الرأي الضيق الذي حنط البحث الإجرائي التربوي في التغيير الفردي والتجديد الشخصي للمدرس في منأى عن البناء الاجتماعي والإصلاح التربوي (Educational reform)، مقررًا أن للبحث الإجرائي، فضلا عن ذلك، دورا في التغيير المدرسي أو أثرا تحويليا (Transformative impact) في مؤسسة المدرسة¹.

في اتجاه مشابه، تتبنى ماكنيف ووايتهايد (2002) المرجعية التوليدية التحويلية (generative Transformational) شغفا بمؤسسها اللساني نعام شومسكي (Noam Chomsky) لتأكيد قدرة البحث الإجرائي على الإبداع والتغيير و التنمية والتطوير. وقد احتجا لهذه الدعوى بشواهد لسانية ورياضية وإحيائية؛ إن ما يعد من قواعد النحو في مستوى القدرة اللغوية (Linguistic competence) قد يفضي إلى توليد ما لا يعد من العبارات المبتكرة في مستوى الإنجاز اللغوي (Linguistic performance)، وإن العدد الثابت من المبادئ الرياضية (Mathematical principles). الجمع والضرب والطرح والقسمة. قد ينتج ما لا ينتهي من العمليات الحسابية (Computations). وكما أن في البلوطة ما يصيرها شجرة بلوط، فإن في الذات ما يجعلها أفضل مما هي. وللبحث الإجرائي القدرة نفسها على تطوير الذات².

ويميزان ، عقب بيانها ما يتمتع به البحث الإجرائي من إمكانات هائلة لتحسين الحياة، بين ما يفضي إليه ذلك من تنمية الفرد (Individual development) وتنمية المجتمع (Community development). ذلك أن التنمية المهنية المقصودة من البحث الإجرائي لم تعد قاصرة على تجويد الممارسة الذاتية التي يقتضيها التميز والمساءلة وما يحتاجه ذلك من " إنتاج أدلة تجريبية لدعم الادعاءات بأن المرء يعرف ما يفعله ويتحمل المسؤولية عن التحسين المستمر للممارسة" ، بل أضحت مسؤولية جماعية متعددة لزوما إلى المجتمع غايتها

1- Zeichner, K.M. (1993), pp205-207.

2- McNiff, J., Whitehead, J. (2002), pp56-57.

التجويد والنفع . " لقد تحول السؤال من "كيف يمكنني أن أحسن ممارستي؟" إلى "كيف يمكننا أن نحسن ممارستنا؟"¹.

هذا، وإن أول ما يستهل به هوبكنز (2008) كتابه "دليل المدرس الى البحث الصفّي" (A teachers guide to classroom research)، في هذا السياق ، مقتطف من كتاب "مدخل إلى المنهاج الدراسي: بحث وتطوير" (An Introduction to Curriculum Research and Development) للباحث لورانس ستينهاوس. كأنه يستوحي منه الوسم البارز الذي وسم به المدرس أو المحترف الممتد (Extended professional)، أعني القدرة على التنمية المهنية الذاتية المستقلة، وما يبلغ إليها من أسباب محورها قيامه بإجراءات البحث الصفّي (Classroom research procedures). ويوحي في صدر طبعة الكتاب الرابعة ببطلان دعوى التغيير "من أعلى إلى أسفل" ("Top-down" change) و ما يقتضيه ذلك من لزوم تغيير اتجاه التغيير (Change the direction of change) مستدلاً بما أشارت إليه الأبحاث والأدبيات التربوية من أن التغيير "من أعلى إلى أسفل"، لا "يفرض بالضرورة ما هو مهم"، ومنتھياً إلى أن الحرص على تعزيز جودة التعليم "يفرض أن يكون المعلمون أكثر، لا أقل، مشاركة في تطوير المناهج وتحسين المدارس وأساليب التدريس"².

إن ما تفرضه حركة الإصلاح المعاصرة من معايير فنية هرمية ينحصر في قائمة "الحقائق" المقررة التي يتعين تغطيتها، والمفاهيم المعقدة التي يُقَيَّدُ تعليمُها جهودَ أفضل المدرسين. إنها معايير تلزمهم بتوحيد المحتوى باعتبار المادة والمستوى، كما تلزمهم بتوحيد طريقة التقويم. وإن مثل هذا التوحيد يتجاهل الاختلافات العميقة بين المدارس، والبيئات المدرسية، واحتياجات المتعلمين. ونحو ذلك. وإثباتاً لهذه الدعوى، يستشهد كينشلو (2003) بقولة سوزان أوهانيان (Susan Ohanian, 1999) من كتابها (One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards)، وحاصلها أن المنهج الدراسي الواحد الذي يراد له أن يناسب الجميع ينتهي إلى ألا يناسب أحداً³.

إن هرمية المعايير من أعلى إلى أسفل (Top-down Standards) انتهاك لحرمة المدرسين (Desecration of Teachers) وعنوان لعصر الرداءة (The Age of Mediocrity) باصطلاح كينشلو (2003) الذي انتهى إلى أن ذلك يعكس أزمة نقص عام في الوعي وشعوراً مشوهاً بالهدف والاتجاه، ورأى أن ما يحدث في المدارس ليس

1 - "The question has transformed from 'How do I improve my practice?' to 'How do we improve our practice?'" /-

McNiff, J, Whitehead, J. (2002), pp60-61.

2 - Hopkins, D. (2008), p1.

3 - "As teacher-author Susan Ohanian (1999) puts it: 'a one-size-fits-all curriculum ends up fitting nobody' (p. 43)."

/Kincheloe, J. L. (2003), pp 4-5.

فشلا للمدارس وقياداتها فحسب، وإنما هو أساسا عجز عام لدى الشعوب الغربية عن تصور نظام للمعنى أو شعور أخلاقي يمكنهم من بناء مؤسسات إنسانية متطورة. وانتقد الرؤية الاجتماعية التربوية التي تنظر إلى المدارس وكأنها منفصلة عن العالم المحيط بها، وتفترض أن التنظيم الصناعي الغربي ببنيته البيروقراطية الهرمية هو النموذج الوحيد المتاح لبناء المؤسسات، وترى المدرسين عمالاً ومتلقين سلبيين لإملاءات الخبراء. وتتجاهل، كما تفعل المنظمة الصناعية التي تحاكيها دون وعي، المعرفة الخاصة لأولئك الذين يقومون فعلا بالعمل اليومي .

وقرر في مبحث لاحق أن التغيير هدف أساس للمدرس باحثا وناقدا ،وهي الفكرة التي طورها هنري جيرو (Henry Giroux) استنادا إلى مفهوم المثقف التحويلي (Transformative intellectual) . ومن أين سماته أنه يجعل المعرفة إشكالا، ويوظف أساليب الحوار تدريسا، ويحمل رؤية يعمل على إنجازها بحثا¹.

انطلق جيرو (Giroux,1985) في مقاله " البيداغوجيا النقدية والمثقف المقاوم " (Critical Pedagogy and the Resisting Intellectual) من وجوب إعادة التفكير في طبيعة عمل المدرسين باعتبارهم مثقفين لا باعتبارهم تقنيين ينحصر دورهم في تنفيذ المناهج والأساليب التي تفرضها السلطة المهيمنة على المدارس، ولا يتجاوزهم إلى تصور وإنتاج مناهجهم الخاصة المنبثقة من بيئاتهم الخاصة. وقد تبني مرجعيا فكرة طبيعة المثقف ودوره التي حاول أنطونيو غرامشي (Antonio Gramsci,1971) تحويلها إلى مسألة سياسية في كتابه " مختارات من دفاتر السجن " (Selections from the Prison Notebooks)، وأخذ عنه تميم وسم المثقف. كما اقتبس منه الوظيفة السياسية والاجتماعية التي حددها للمثقفين استنادا إلى تحليله لما ينجزونه من أدوار محافظة على الوضع الراهن وتماهيا مع علاقات السلطة المهيمنة وترويجا لإيديولوجياتها وقيمها بما يمنحها أشكالا من الزعامة الأخلاقية والفكرية أو منازعة للطبقة السائدة ومدافعة عن الطبقة العاملة بما يمنحها أشكال الزعامة نفسها، ويكسبها ما يلزم من مهارات تربوية وسياسية ترفع وعيها السياسي، وتمكن أعضائها من تطوير مهارات القيادة والانخراط في النضال الجماعي.

والظاهر أن جيرو يساند فكرة غرامشي القائلة إن المثقفين يمثلون فئة لا طبقة اجتماعية ، ويؤيد انتقاده للتقاليد النظرية السائدة التي عطلت دور المثقف في التعليم والمجتمع، وعزلته عن قضايا الطبقة والثقافة والسلطة والسياسة، وألزمته الانخراط في خطاب خالٍ من القيم يدفعه إلى رفض اتخاذ موقف في قضايا مختلفة، أو يمنعه من ربط المعرفة بالمبادئ الأساسية للتححر².

1 - Kincheloe, J. L. (2003), pp1-2 & p47.

1- Giroux, H. (1985), pp 84-86.

وقد أورد جيرو بمعية ستانلي أرونويتز (1985) (Stanley Aronowitz) مصطلح المثقف التحويلي واضحاً في عنوان مقالهما (Radical Education and Transformative Intellectuals). ووفقاً على مفهومه، في سياق تمييزه عن المثقف المهيمن (Hegemonic Intellectual) الذي يمنح واعياً أشكال الزعامة الأخلاقية والفكرية للطبقات المهيمنة، والمثقف المرن أو المتكيف (Accommodating Intellectual) الذي يحتقر السياسة، ويعلن الاحترافية نظاماً قيمياً، أو ينتقد السياسة، ويرفض في الآن نفسه المخاطرة، والمثقف الناقد (Critical Intellectual) الذي يُدين منعزلاً أشكال الاختلال، ويبرر التراجع عن السياسة بحجج تفترض استحالتها لأسباب متنوعة إيديولوجياً مثل الزعم بأن المجتمع مُدار بالكامل¹.

هذا، ويبدو أن مما أسس عليه الباحثان مفهوم المثقف التحويلي تعريفاً يصل المثقف مباشرة بالمدرس اقتبساه من مقال " فحص دقيق لما نفعله " (Examining Closely What We Do) لكاتبه هيرب كول (Herbert Kohl, 1983). ونصه أن المثقف شخص يعرف مجال تخصصه، وتوسع معرفته جوانب أخرى من العالم. يتوسل بالتجربة ليطور النظرية، ويسائل النظرية ليستزيد من التجربة. وهو "يمتلك ما يكفي من الشجاعة لمساءلة السلطة، ويرفض التصرف ضد تجربته وحكمه الخاصين"².

إن المدرسين، من حيث إنهم مثقفون تحويليون (Transformative Intellectuals) في مذهب جيرو وأرونويتز (1985)، فئة لا ينفصل خطابها النقدي عن الممارسة السياسية، وتتجاوز الخطابات المهنية والأكاديمية التي يلزمها العمل في ظلها إلى إقامة روابط مع مجموعات تناضل من أجل تغيير المدارس ومعارضة جنوحها إلى الأساليب الاستبدادية في الإدارة والتدريس. إن الرهان الأساس لهذه الفئة هو جعل البيداغوجي سياسياً أكثر، والسياسي بيداغوجياً أكثر. وهذا يعني، في المقام الأول، إدراج التربية في السياسة زعماً أن المدارس تمثل صراعاً من أجل المعنى وصراعاً على السلطة. وفي هذه النظرة إلى التمدرس، يصبح التفكير النقدي والعمل جزءاً من مشروع يرى فيه المتعلمون أنفسهم فاعلين اجتماعيين لهم مزامم في شروط تعليمهم ونتائجه. ويعني، في المقام الثاني، توظيف أشكال من التربية أبرز ما يسمها استدعاء الحوار وبناء معرفة نقدية تحريرية ذات معنى³.

لقد أثار هنري جيرو مسألة المدرس بوصفه مثقفاً تحويلياً في كثير من أبحاثه. نكتفي منها تمثيلاً فضلاً عما ذكر، بمقاله " السلطة النصية ودور المدرسين مثقفين عموميين " (1992) (Textual Authority and the Role of Teachers as Public Intellectuals). وفيه ينتقد الأساليب السائدة في المناهج الدراسية وتدريس اللغة

1 -Aronowitz S, Giroux, H. (1985), pp57-59.

2 - Herbert, K. (1983), Examining Closely What We Do, Learning, v12 n1, pp 28-30./ Aronowitz S, Giroux, H. (1985), p53.

3 - Aronowitz S, Giroux, H. (1985), pp55-56.

الإنجليزية، ويقوم بتحليل أهمية تطوير محو الأمية النقدية من خلال منهج معين لقراءة النصوص، ويزعم أن مدرسي اللغة الإنجليزية مثقفون تحويليون، ويروم وضع العناصر الأساسية للتربية النقدية من خلال تحليل مفهوم صوت المتعلم وأهميته. ويُقرأ من مقدمته رفضه الممارسات التربوية التي ترى المتعلم مستهلكا سلبيًا، والمدرس موزعا لمعلومات تتظاهر بأنها حقيقة خالدة. وتتجلى مثل هذه الممارسات التربوية والأيدولوجية في مناهج القراءة والكتابة التي تزعم أن معنى النص يتجلى إما في نوايا المؤلف أو يتكشف في الرموز التي تحكم النص نفسه¹.

ويسبق هذا المقال إشارة إلى المصطلح كتابه (Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning) (1988)، وفيه يعرض القيود الأيدولوجية والمادية التي يشق معها قيام المدرسين بأدوارهم بوصفهم مثقفين تحويليين، لِيُختزل وظيفتهم، باعتبارهم تقنيين متخصصين، في إدارة البرامج التعليمية وتنفيذها بدل تطوير المناهج الدراسية أو نقدها.

وإذا كانت فلسفة التغيير التي أقام عليها هنري جيرو البيداغوجيا النقدية، واستوحى منها جو كينشلو (Kincheloe, 2003) مزاعمه في فلسفة البحث الإجرائي، قد استعارت اللغة الماركسية في ثمانينيات القرن العشرين، ففي تسعينياته يبدو وكأنه تراجع عن الطبقة باعتبارها فئة مركزية للتحليل. ذلك ما انتهى إليه مارك هدسون (Mark Hudson, 1999) في مقاله "تربية من أجل التغيير: هنري جيرو والبيداغوجيا النقدية التحويلية" (Education for Change: Henry Giroux and Transformative Critical Pedagogy)، واستدل عليه بمقابلة أجريت مع جيرو، يبين فيها أنه لم يتصور قط طبقة أو فئة تستطيع وحدها أن تقدم تفسيرًا لكل شيء، وأنه يعيش في عالم معقد للغاية، وأنه "أكثر اهتمامًا بالعلاقات المتبادلة بين الفئات" من اهتمامه "بالسرديات الفردية مثل الطبقة"².

1- Giroux, H. (1992), pp 304-305.

2-Hudson, M. (1992)/<https://againstthecurrent.org/atc083/p1734/>

خاتمة

نخلص، مما سبق، إلى النتائج التالية :

- إن ما سبق من أقوال في البحث الإجرائي يؤلفه خيط ناظم يتمثل في تصوره ممارسة تبدأ من التأمل والتفكير، وتتمر بالمراقبة والمشاركة ، وتنتهي بالتطوير والتغيير.
- إن البعد التبصري في الممارسة المهنية مشروط ببناء البحث الإجرائي على التأمل المنهجي وعلى الإبداع المستمر الذي يفرضه ما يعرض للباحث من مفاجآت في طريق حل المشكلات.
- إن المدرس إذ يلبس لباس الباحث ينتهي حتما إلى مراقبة الذات وتأملها أثناء الممارسة، فلا يبلغ مبلغ التغيير إلا بالتفكير، ولا يصل غاية التعديل إلا بالتسجيل والتحليل . وبين ذلك كله وشائج وصلات .
- إن المدرس باحث ينتج المعرفة ولا ينقلها، ويشارك فيها ولا ينفرد بها. بالبحث الإجرائي ينال وسم الباحث، وبه ينتهي إلى مرحلة النقد والتأمل، أو مرحلة الانعتاق، وهي اللحظة التي يتحرر فيها من قيود التنفيذ والتجريب منعتقا و منطلقا إلى فضاء التفكير النقدي والمساءلة المتبصرة.
- إن البحث الإجرائي ممارسة لتغيير الممارسة تسبطن القدرة على الإبداع والتطوير انطلاقا من تنمية الذات ووصولا إلى تنمية المجتمع.
- إن فلسفة البحث الإجرائي ترفض هرمية المعايير التي تفرض من أعلى ، وتدعو إلى تغيير اتجاه التغيير. غير أن التنازع في اتجاهه تطرفا إلى نزوله أو صعوده إشكال لا حل له إلا بالاعتدال في حركة وسطية تقبل التغيير من الاتجاهين اعتبارا لقاعدة التعاون واستحضارا لغاية النفع.
- إن ميزان العقل ، خلافا للمزاعم المتطرفة إلى أدنى الهرم أو أعلاه صعودا أو نزولا ، يقرر أن يكون المعيار في اختيار اتجاه التغيير محكوما بقوة الحكمة لا بشهوة القوة، وبسلطة المبدأ لا بمبدأ السلطة، وأن ينزع عن المنزع الثوري المسكون ابتداء بالمنازعة والصراع والتعصب الطبقي الذي سولته الأيديولوجيا الماركسية متجسدة في الأثر التصوري الذي أحدثه مفهوم "المثقف التحويلي" مستعارا من أنطونيو غرامشي في خطاب جو كنشلو وهنري جيرو وكل الباحثين الذين وقفوا من مجتمع المدرسين موقف التقديس، وأدانوا القوى الأيديولوجية الخفية بذريعة أنها تحدد منهجهم، وتشكل منطقهم، وتختار أسئلتهم، وتخدر حسهم الأخلاقي.
- إنه ليس شرطا في الإصلاح والتطوير وصناعة التغيير انتماء الباحث بالضرورة إلى فئة المدرسين ورفضه ابتداء لما يفرض من أعلى. معنى هذا أن التنمية في مجال التربية مشروطة بالمعرفة العلمية

والخبرة الميدانية لا بالاعتبارات الأيديولوجية أو المواقف السياسية التي تنزع إلى الذات ابتداءً، وابتداءً تنازع الآخر.

- إن الباحث عن التغيير المدرسي و التطوير المهني يلزم أن يتجاوز هوس الصدام الذي يسكن المثقف التحويلي باصطلاح جيرو إلى هم الإصلاح بما هو محرك للمفكر الراشد الذي حررته الحكمة من الأيديولوجيات والصراعات المتلبسة مسبقا بالنزعة الطائفية أو العصبية الطبقية أو حمية النوع.
- إن الحكمة تقتضي التواصل والتفاعل والمشاركة والتفاوض والحوار والاجتماع والتعاون والمساءلة والمحاسبة صيانة لبيضة التربية وإنقاذاً لسفينة التعليم بحثاً عن تغيير سديد مهما يكن اتجاهه.
- إن رشد المدرس يفضي إلى صناعة متعلم راشد لا تحكم الطبقة التي ينتمي إليها أو النوع البشري الذي يمثله رؤيته للعالم، و إنما تحكمها الحكمة ضالّةً يتجه إليها الباحثون عن التغيير والتطوير رغبا واختيارا لا قهرا وإجبارا .
- إنه لا تأثير و لا تغيير و لا نفع حتى يصبح التفكير في حل مشكلات التعليم و التدخل لتجاوز عقبات التعلم همًا ملازما وسلوكا دائما. أما أن يرفع البحث شعارا محنطا في مجزوءة أو مقصورا على مطمح الاستيفاء أو مطمع التكسب فتلك جناية على التطوير والتغيير.

المراجع

أولاً: كتب ومقالات

- Aronowitz S, Giroux, H. (1985) ,Radical Education and Transformative, Canadian Journal of Political and Social Theory, 9 (3).
- Chaudhuri ,S. (2013) ,Leading Action Research in T Teacher Education (An Introduction to Theory and Practice), Kolkata : Rita Publication.
- Denscombe, M. (2010). The Good Research Guide : For Small-scale Social Research Projects. Royaume-Uni: McGraw-Hill Education.
- Elliott, J.(1991), Action Research for Educational Change. Buckingham: Open University Press.
- Giroux, H. (1985).Critical Pedagogy and the Resisting Intellectual, Phenomeology + Pedagogy, 3(2).
- Giroux, H. (1992), Textual Authority and the Role of Teachers as Public Intellectuals , Social Issues in the English Classroom, Edited by C. Mark Hurlbert Indiana ,Samuel Totten, National Council of Teachers of English.
- Hammersley, M.(1993). On the Teacher as Researcher, Educational Action Research, 1(3).
- Hargreaves, D.H. (1994) The new professionalism: a synthesis of professional and institutional development, Teaching and Teacher Education, 10(4).
- Hopkins, D. (2008). A Teacher's Guide to Classroom Research. Royaume-Uni: McGraw-Hill Education.
- Hudson, M. (1992), Education for Change: Henry Giroux and Transformative Critical Pedagogy/<https://againstthecurrent.org/atc083/p1734/>.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013). The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research. Singapour: Springer Nature Singapore.
- Kincheloe, J. L. (2003). Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment. Royaume-Uni: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). Action Research: Principles and Practice. Royaume-Uni: RoutledgeFalmer.
- Mills, G. E. (2014). Action Research: A guide for teacher researcher .Pearson new international.

- Reason P. (2003), Action research and the single case, Concepts and Transformation 8(3), John Benjamins Publishing Company.
- Reason P. & Bradbury H. (2008), Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice . London: Sage Publication.
- Ripoll, M., Zaini, S., Mason, R., Brodhead, M., Burke, M.D. & Gregori, E. (2017). A systematic review of teacher self-monitoring on implementation of behavioral practices. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 63(1).
- Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Royaume-Uni: Heinemann.
- Tomal, Daniel R. (2010). Action research for educators (2nd). Landham, MD.: Rowman & Littlefield Education.
- Zeichner, K.M. (1993). Action Research: personal renewal and social reconstruction , Educational Action Research, 1 (2).
- Zuber-Skerritt, O. and Perry, C. (2002), 'Action research within organisations and university thesis writing' Organisational Learning, 9(4).

● ثانيا : مواقع إلكترونية

- <https://api.pageplace.de>
- <https://archive.org>
- <https://books.google.co.ma>
- <https://colombofrances.edu.co>
- <https://deepl.com>
- <http://elibrary.clce.ac.zm>
- <https://eric.ed.gov>
- <https://journals.library.ualberta.ca>
- <https://library.fes.de>
- <https://researchgate.net>
- <https://scholar.google.com>
- <https://translate.google.com>
- <https://turboscribe.ai>