الفصل الثالث : التفكير بالمفاهيم في الممارسات البحثية

بعد أن استعرضنا في الفصلين السابقين الخلفيات الفلسفية لتحليل المفهومات ، وجهود فلاسفة التربية التحليليين في تحليل المفهومات التربوية ، مستندين إلى المبادئ ومستفيدين من الفنيات التي أرساها واستخدمها فلاسفة التحليل ، وبعد أن حاولنا استخلاص الملامح الرئيسة لمنهج تحليل المفهومات ، يأتي دور التطبيق في مجال مهم من مجالات العمل التربوي ألا وهو مجال البحث ، ممثلا في البحوث الأساسية والتطبيقية التي يجريها الباحثون الأكاديميون لتعميق المعارف التربوية وتطبيقاتها ، وفي البحوث الإجرائية Action Research التي يجريها الممارسون التربويون لتحسين ممارساتهم وتشير الأدبيات التربوية إلى مفهوم رئيس في مجال البحث التربوي ومجال النمو المهني ، هو مفهوم التفكر Reflection بوصفه العملية المحورية التي تتخلل أنشطة التعليم والبحث والإدارة والإشراف والتنمية المهنية .. وغيرها من أوجه العمل التربوي ، وهو المفهوم الذي كان (جون ديوي) قد أرساه عندما تناول مفهوم النمو المهني للمعلمين من خلال ما يدور بينهم من حوارات حول ممارساتهم ، ثم طوره (شون Schone,1983) في الثمانينيات ، ومن بعده عدد كبير من الكتاب خلال حقبة التسعينيات أمثال (زيكنر Zeichner,1990) و(أوسترمان و كوتاكامب Osterman & Kottkamp) 1993 (١)

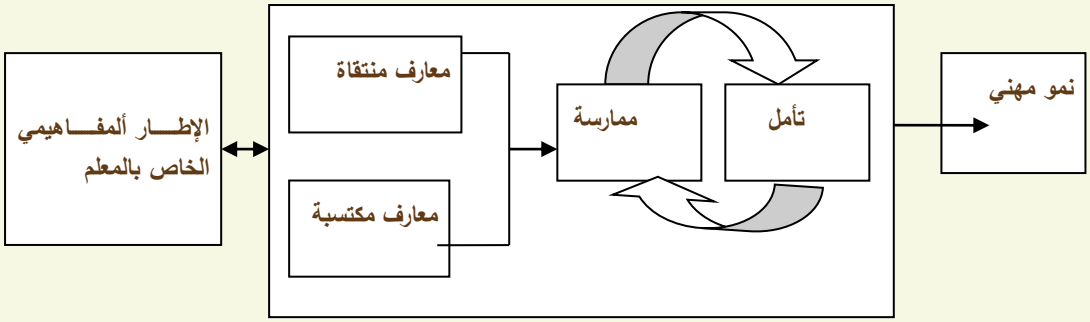
ويمكن النظر إلى عملية التفكر ، من منظور هذا الكتاب ، بوصفها عملية تفكير بالمفاهيم بالدرجة الأولى ، وهو ما ستحاول المعالجة التالية توضيحه في عدة مجالات :

أولا : التفكير بالمفاهيم والتفكر في الممارسة :

فقد حدد (إليوت Elliott) في كتابه " بحوث الفعل من أجل التغيير التربوي" ١٩٩١، نوعين من الحديث عن دور المعلمين في تطوير ممارساتهم .(٢)

- في الأول : يسلك المعلم وكأنه باحث تربوي أكاديمي ، حيث تسبق النظرية التربوية الممارسة ، وينطلق المعلم في البحث عن مشكلات واقعية يمارس من خلالها وظيفته البحثية.
- وفي الثاني : يسلك المعلم باعتباره باحثاً إجرائياً ، يعاين ممارساته ، ويتخذ قراراً بشأن تطويرها ، وبشأن تغيير استراتيجياته التدريسية ، ومن ثم يبدأ في تحديد أبعاد المشكلات التي تعتري تلك الممارسات ، ويعمل على ملاحظة أداءاته بشكل منهجي ومنظم ، ويقوم بتقويم فاعلية تلك الأداءات ، وعليه ؛ يقوم باختيار الفعل المناسب لتنفيذ القرار الذي كان قد اتخذه في البداية بشأن التغيير ... أي أن الممارسة هي التي توجه البحث الإجرائي ومن ثم توجه المعرفة الناشئة عنه .

وقد عالج (والاس) في نموذجه العلاقة بين التأمل و الممارسة في مجال النمو المهني للمعلمين والتي يظهرها (الشكل رقم ١) حيث يوضح أن ثمة علاقة جدلية بين الإطار المفاهيمي الأساسي الذي يمتلكه المعلم من جانب وبين ما يجري من تناول بين المعارف والخبرات المكونة للممارسات وبين تأملها وإجراء البحوث الإجرائية على ما يجري لها من تعديل و تغيير من جانب آخر ومن ثم يؤدي الأمر في محصلته النهائية إلى نمو المعلم مهنيا وارتفاع مستوى كفاياته: (٣)



شكل (١) : يوضح نموذج والاس ١٩٩١ حول أثر البحث الإجرائي في النمو المهني للمعلم

فالمعلم لديه إطار مفاهيمي أو ذهنية مهنية قوامها المعارف البداجوجية التي تلقاها أثناء إعداده ، وكذلك الخبرات المهنية التي اكتسبها من ممارساته للمهنة والمواقف التي لاحظ زملاءه أثناءها...الخ وهكذا يبدو الإطار المفاهيمي هو الموجه لكافة الممارسات وبالتالي فإن إجراء تعديل على ذلك الإطار، من شانه أن يوجه تلك الممارسات في اتجاهات أخرى .

وعندما يكون المعلم موجها ذاتيا نحو تحسين ممارساته ، فإنه يشرع في إخضاعها هي ومكوناتها الرئيسة للتأمل والتحليل الناقد بهدف الكشف عن أوجه عدم الاتساق أو عدم الفاعلية ، وتتم مراجعة المكونات الرئيسة (المعارف النظرية) التي تلقاها المعلم أثناء إعداده وتدريبه ، والمتناوبة دوريا مع الممارسة ، إلي أن يتم تعديل تلك المكونات.

ثم يمارس المعلم من جديد ، وقد انطلق من إطار مفاهيمي معدل ، ساهم البحث الإجرائي في إدخال تغيرات معينة عليه ،الأمر الذي ينعكس إيجابيا على تلك الممارسة ، ويضيف إلى الإطار المفاهيمي مكونات جديدة قد تخضع لدائرة التأمل و البحث الإجرائي من جديد بعد قليل ..وهكذا

ولكن ما الذي يحدث أثناء التفكر في الممارسة ؟ وكيف يمارس المتفكر عملية تحليل المفاهومات ؟ وكيف يفيد من منهج التحليل الذي توصلنا إليه ؟

لاشك أن عملية التفكر في الممارسات عملية معرفية مركبة تتضمن خليطا من العمليات العقلية مثل : الإدراك الحسي المباشر (أو ما يسمى بالملاحظة Observation) والفهرسة والتبويب Indexation، والتصنيف وفقا لفئات Classification .. بيد أن الخوض في تفصيلها من الزاوية " النفس / معرفية " ليس من ضمن أهداف هذا الكتاب ، كما أنه يخرج عن حدود مجاله المعرفي وهو الفلسفة التحليلية ، الأمر الذي يقصر معالجتنا له على المنظور الفلسفي والتحليل المنطقي .

والتفكر . الذي تمثل الممارسة التربوية موضوعا له . هو بمثابة مقارنة ذهنية بين الإطار المفاهيمي السابق لدى الممارس من جهة ، وبين الوقائع الحسية التي يفترض اندراجها تحت ذلك الإطار من جهة أخرى ، ومن ثم فهي في جوهرها عملية تفكير بالمفاهيم ، ومحاولة للبحث عن تطابق مريح بين المفهوم المجرد من جهة ، وبين ماصدقاته المحسوسة من جهة أخرى ، سواء كانت البداية من المفهوم (كما هي الحال عند ممارسة التفكر للنظر في مدى انضباط الممارسة مع الهدف المراد تحقيقه) ، أو كانت بدايتها من الماصدق (كما يحدث عند ممارسة التفكر بهدف تشخيص الخلل في الممارسة وإدراجه تحت واحد من المفاهيم العلمية المعروفة) .

وإذا حاولنا تطبيق منهج تحليل المفهومات على عناصر وخطوات عملية التفكر في الممارسات ، لوجدنا قدرا ملفتا من التطابق يشي بضرورة الاستفادة منه في هذا الصدد كما يلي:

١- تحديد السياق والاستعمال

وفقا لخطوات منهج تحليل المفهومات الذي خلصنا إليه ، من الأهمية بمكان في الخطوة الأولى تحديد السياق الذي يأتي المفهوم من خلاله ، وكذلك تحديد الاستعمال أو الاستعمالات الشائعة له داخل ذلك السياق :

فعلى سبيل المثال : لابد من أن يحدد الممارس دائرة المعرفة المهنية التي تقع الممارسة موضوع التفكر في إطارها ، هل هي دائرة الإدارة التربوية أو المدرسية مثلا ، أم دائرة التدريس ؟ أم دائرة الإشراف التربوي ؟ .. وما إذا كانت دائرة مستقلة أو نقية معرفيا أم أنها واحدة من المساحات البينية الواقعة في نطاق التقاطع بين دائرتين أو أكثر من تلك الدوائر؟

فكثيرا ما تقع ممارسة "الضبط " داخل الصف . مثلا . في ذهن بعض المعلمين في نطاق دائرة التدريس ، بينما هي في حقيقتها تمثل تقاطعا بين دوائر متعددة أخرى منها "الإدارة الصفية " ، و"علم النفس الاجتماعي " ، و"علم النفس السلوكي " ..

وقد يظن اختصاصي الوسائط أن ممارسة استخدام برامج الحاسوب التفاعلية مثلا . واقع في دائرة تقنيات التعليم أو في دائرة التدريس ، بينما يمثل الأمر تقاطعا بين دوائر علم نفس التعلم ، وطرائق التدريس ، وتقنيات التعليم في إطار ما يسمى بـ "التصميم التعليمي " Instructional Design .. وهكذا

فإذا ما حدد الممارس في أية دائرة من دوائر المعرفة التربوية تقع الممارسة التي يتفكر فيها ، كان بمثابة من لديه عنوان البحث الرئيس Title الذي عليه أن يبحث تحته ، وعندئذ يمكنه التوصل إلى المفهوم أو مجموعة المفهومات التي يحتمل أن تكون الممارسة واحدة من ماصدقاتها ، وذلك وفقا لمعطيات الحادثة Event أو الواقعة الملاحظة .

فمثلا قد تقع " واقعة " ممارسة المعلم أسلوب التجاهل المتعمد للإجابات المتسرعة دون استئذان من أحد الطلاب على الأسئلة التي يطرحها على الصف بشكل جماعي ، أو " واقعة " ممارسته أسلوب التخطييء المتلازم لتلك الإجابات دون التوقف وإفساح الفرصة لمناقشتها .. في إطار دائرة عنوان رئيس هو " الضبط " كما في المثال الأول ، بيد أن المفهوم الدقيق الذي يمكن أن تمثل تلك "الواقعة " واحدا من ماصدقاته قد يختلف باختلاف العنوان الفرعي Sub-title الذي تمثله إحدى الدوائر المعرفية المتعددة التي تقاطعت لتنشئ دائرة "الضبط " :

- كأن تقع في دائرة علم نفس السلوكي تحت مفهوم "الانطفاء" أو "الكف"..
- أو تقع في دائرة علم النفس الاجتماعي تحت واحدة من ديناميات التفاعل الاجتماعي ، بهدف الحد من التأثير غير المرغوب لهذا الطالب على اتجاهات التفاعل الاجتماعي بين باقي التلاميذ ..
- أو تكون واقعة في دائرة علم إدارة الصف تحت أحد استراتيجيات الاتصال ، أو التنظيم ..

وقد تقع "واقعة " إخفاق مجموعة تجريبية من الطلبة تعلمت موضوعا في العلوم باستخدام برامج الحاسوب التفاعلية . كما في المثال الثاني . في اجتياز أحد الاختبارات العملية في حين اجتازته المجموعة الضابطة ، قد تقع في مجال دائرة "التصميم التعليمي" ، بيد أن المفهوم الدقيق الذي يمكن أن تكون تلك "الواقعة" واحدة من ماصدقاته ، قد يختلف باختلاف العنوان الفرعي الذي تمثله إحدى الدوائر المعرفية المتعددة التي تقاطعت لتنشئ دائرة "التصميم التعليمي " :

- فقد تقع في سياق دائرة علم نفس التعلم تحت مفهوم مثل "التعلم الخطي" أو "التعلم المبرمج".
- أو تقع في دائرة طرائق التدريس تحت مفهوم مثل " التعلم الخبري ".
- أو تقع في دائرة القياس والتقويم تحت مفهوم "الاختبارات التحصيلية " .
- أو تقع في دائرة تقنيات التعليم تحت مفهوم " التعلم الإلكتروني " .

ولا يخفى ما للقاعدة المعرفية التربوية التي يمتلكها المعلم من أهمية بالغة في مساعدته على تحديد السياق الذي يستعمل فيه المفهوم أثناء عملية التفكر في الممارسة ، إذ لابد أولا من توافر قاعدة فهرسية من المعارف التربوية ذات مستويات متعددة ، بحيث يمكن الرجوع إليها أثناء عملية تصنيف الوقائع وردها إلى المفاهيم .

والمقصود بالقاعدة المعرفية تلك البنية العلمية المتخصصة في مجال معين ، والتي تنتظم في هيكلها كل من :

- الحقائق Facts أو الوقائع الجزئية البسيطة المتحقق تجريبيا من صحتها ، والتي يمكن الإشارة إليها بالماصدقات .
- والمفاهيم Concepts التي تمثل تجريدا للخصائص المشتركة بين كل مجموعة من الحقائق أو الوقائع المحققة .
- والمبادئ والقوانين الحاكمة للعلاقات بين المفاهيم سواء كانت ذات صيغة رياضية أو غير رياضية .
- والنظريات التي تقدم تصورات وصفية وتفسيرية للظواهر التي يعنى العلم أو المجال المعرفي بدراستها ، والتي تلتحم فيها المكونات المعرفية المحققة (الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين) مع التصورات الفلسفية عن الوجود والإنسان والمعرفة في صيغة "درامية " في أغلب الأحيان ، خاصة فيما يتصل بنظريات العلوم الاجتماعية والإنسانية .

أما عن الطبيعة الفهرسية Indexicality لتلك القاعدة ، فهي فكرة أصيلة في نظرية المعرفة لدى تيارات الفلسفة الواقعية ، حيث المعرفة مستقلة في وجودها عن وجود الإنسان ، ولكن بنيتها التصنيفية تحاكي بنية العقل ، ما يجعله قادرا على إدراكها وتحصيلها ، وهي تمثل إضافة إلى فكرة الطبيعة التفكرية أو التبصرية Reflexivity للسياقات والوقائع التي تتضمنها. خاصيتان جوهريتان ، في رأينا ، لعملية التفكر في الممارسات .

والأصل أن "الطبيعة الفهرسية " و " الطبيعة التفكرية" مفهومان مستعاران من الدراسات الاجتماعية الحقلية المستندة إلى الظاهراتية والإثنومثودولوجي ؛ حيث تخضع

عمليات التفاهم بين أفراد المجتمع في المواقف المختلفة لعمليات تصنيف مستمرة من قبل هؤلاء الأفراد للمعاني التي تحملها الرموز تبعا للسياق التي تستعمل فيه اعتمادا على هاتين الخاصيتين (٤). وهو ما يشبه عملية تحديد السياق والاستعمال للمفاهيم التي تندرج تحتها الوقائع في إطار التفكر والتفكير بالمفاهيم .

ويوضح الجدول (١) تصورا مبسطا لمثل تلك القواعد المعرفية المهنية الفهرسية في مجال العمل المدرسي ، حيث تنقسم إلى مجالات أو سياقات عامة للممارسات ، تقابلها مجالات أو دوائر معرفية تربوية متخصصة ، تتضمن كل منها بدورها توجهات نظرية وفكرية متعددة للظواهر والممارسات ، وأمام كل توجه منها طائفة المفهومات الرئيسة العاملة في نطاقها .

جدول (١) يوضح تصورا لإحدى القواعد المعرفية المهنية الفهرسية في مجال العمل المدرسي

سياق الممارسة	الدائرة المعرفية	النظريات أو التوجهات الفكرية	بعض المفاهيم الرئيسة
التعليم / التعلم	علم نفس التعليم / التعلم	السلوكية	المثير – الاستجابة- التعزيز- الانطفاء- الارتباط الشرطي- الفروق الفردية – إنتقال أثر التدريب- الاستعداد- النضج – الدافعية
		الإدراك الكلي	الجشطالت- الكل – الجزء-المجال-الإغلاق- الاستبصار- الحدس- الخبرة السابقة – التعلم البنائي- الاستيعاب
		المعرفي	المصفوفات- النماذج المعرفية-التحصيل- الذكاء- القدرات العقلية –إدراك المعرفة Meta cognition
	تصميم وإدارة المنهج	المثالية	
		الواقعية	المناهج المستقلة –- المدى والتتابع – المتابعة والتفتيش
		البرجماتية	منهج المشروعات – المنهج المحوري – التوجيه والإشراف – التدريب أثناء الخدمة – النمو المهني
	طرائق التعليم/ التعلم	جمعي	التلقين- الإلقاء-المحاضرة- العروض- المناقشة
		زمري	التعلم التعاوني- فرق العمل- توزيع المهام- العصف الذهني
		فردي	التعلم المبرمج- التعلم عن بعد-التعلم الذاتي- التعلم الخبري – التعلم النشط
	تصميم مواقف وبيئة التعلم	مدخل إنساني	هندسة السلوك – تنظيم البيئة الصفية –
		مدخل تقني	تقنيات التعليم- مصادر التعلم- وسائط التعلم- المعينات السمعية والبصرية-
		مدخل تكاملي	التصميم التعليمي Instructional design
	التقويم والقياس	القيمة المضافة	الاختبارات المقننة- الاحتبارات غير المقننة- الاختبار التحصيلي – الصدق- الثبات
		الأداء	ملف الإنجاز – المستويات المتدرجة للأداء Rubrics
	الأنشطة	حرة	جماعات الهوايات- الأنشطة اللاصفية- الموهبة- الإبداع -الابتكار
		موجهة	الأنشطة الصفية – جماعات النشاط – التجارب العملية
الضبط	علم النفس الاجتماعي	وظيفي	التنشئة الاجتماعية- الضبط الاجتماعي - القيادة- الأدوار- ديناميات الجماعة- التوافق- التكيف – التفاعل اللفظي وغير اللفظي- الاغتراب-
		نقدي	علاقات القوة- المصلحة –
	الإدارة الصفية	سلوكية	الكف – التعزيز-
		معرفية	تعديل الاتجاهات –
الرعاية الفردية والجماعية	علم نفس النمو		مجالات النمو(جسمي-حسي-انفعالي- عقلي- اجتماعي..)- متطلبات النمو- مراحل النمو (مهد-طفولة مبكرة-طفولة وسطى- طفولة متأخرة- مراهقة ..)- قوانين النمو-خصائص مراحل النمو
	خدمة الفرد والجماعة	ليبرالي	إدارة الحالات- بحث الحالة- التكيف- التوافق- الانعزال- الفروق الفردية- الإصلاح والتأهيل- الانحراف- الجنوح- الدفاع الاجتماعي
		اشتراكي	العدالة الاجتماعية- تكافؤ الفرص-الأمراض الاجتماعية-الحرمان- التفاوت- الصراع الاجتماعي – التخطيط الفردي والاجتماعي
	الاستشارات المدرسية	أكاديمية	الإرشاد الأكاديمي- صعوبات التعلم- مشكلات التحصيل- التاريخ الدراسي
		نفسية	الصحة النفسية- الإرشاد النفسي- دراسة الحالة- الحاجات النفسية- الإحباط- الضغوط-
العلاقات داخل المدرسة	علم اجتماع المدرسة والفصل	وظيفي	التنشئة الاجتماعية- الدور – الوظيفة- المهام – الملاحظة- المقابلة- الدراسة المعمقة-استطلاع الراي-
		نقدي	التفاوت-الهيمنة- إعادة إنتاج الواقع- العنف الرمزي
	إدارة العلاقات التنظيمية	البيروقراطية	التراتب الهيراركي- الكفاءة- الخبرة- الدور- الوظيفة
		العلاقات الإنسانية	الشخصية/الدور – السلوك التنظيمي- صراع الأدوار- القيادة - الشخصية
علاقة المدرسة بالمجتمع	السياسات والتخطيط والإدارة المدرسية	ليبرالي	اللامركزية- الشراكة المجتمعية- مجالس الأمناء - رضا العملاء- الجودة والاعتماد- المحاسبية- التفاوض – التحالفات الاجتماعية
		اشتراكي	المركزية- الرقابة – المتابعة
	دور المدرسة في التنمية	حرة	المبادرات المجتمعية – الجهود الذاتية- التنمية المتكاملة
		موجهة	التوعية- التنوير- الريادة – الإشعاع الحضاري - التحديث

٢- صياغة سؤال المفهوم :

تمثل صياغة سؤال المفهوم الخطوة الثانية من خطوات التحليل ، وهي في الأساس عملية افتراض مبني على أسس منطقية لطبيعة العلاقة غير المستقرة بين الواقعة التي تم ملاحظتها في أثناء الممارسة المهنية ، وبين الإطار المعرفي المرجعي أو القاعدة المعرفية الفهرسية لدى الممارس ، وبالتالي فالسؤال المفاهيمي في إطار عملية التفكر ما هو إلا سؤال بحثي يمكن للإجراءات المنهجية أن تجيب عنه على نحو ما فيتأكد فرض ما أو يتم دحضه فقد يفترض المعلم أن تكرار اندفاع أحد الطلاب في الإجابة عن أسئلته دون أن يسمح له هو نوع من السلوك غير المرغوب لأنه يخل بانضباط الصف ، ومن ثم يجب العمل على " كفه " من خلال التجاهل المتعمد ، أو من خلال تلازم الاستجابة له بالتخطيئ ، ومن ثم يطرح على نفسه سؤالا مفاهيميا مفاده : إلى أي مدى يمثل التجاهل المتعمد أسلوبا فعالا لكف السلوك غير المنضبط بالصف ؟

- وقد يفترض أن سلوك الطالب يمثل لونا من الاستعراض الذي يؤثر على توزيع القوة واتجاهات التفاعل داخل جماعة الطلبة ، ومن ثم ينبغي التدخل بإحدى الوسائل لإعادة ضبط ديناميات ذلك التفاعل من جديد ، ما يجعل سؤلا مفاهيميا مهما يطرح نفسه مفاده : ما مدى فاعلية استراتيجية التجاهل في الحد من التأثير السلبي للسلوك الاستعراضي على توزيع القوة وديناميات التفاعل الاجتماعي بين جماعة الطلبة ؟
- وقد يفترض أن اندفاع الطالب في الإجابة عن الأسئلة يمثل خرقا لقواعد الاتصال المطبقة داخل الصف ، أو سوء اختيار لأسلوب التواصل ، ما يستوجب إرسال رسالة رمزية له ولبقية الطلبة من خلال التجاهل أو التخطيئ المستمر ، وهو ما يمكن التعبير عنه بسؤال مفاهيمي مضمونه : كيف يمثل التجاهل المتعمد رمزا دالا على رفض سلوكيات التواصل المخلة بالقواعد داخل الصف ؟

ويلاحظ على الأسئلة السابقة غياب الصيغ التي تتطلب إصدار أحكام قيمية خلقية ، والتي تخرج عن التفسير المهني الموضوعي وتخضع لنسبية القبول الاجتماعي أو الشخصي ، كما يلاحظ خلو صياغاتها من السؤال عن وقائع جزئية خاصة ، قد تجعل الإجابة عنها غير قابلة للتعميم في مواقف أخرى :

- فلا يمكن افتراض أن إخفاق مجموعة التلاميذ التي تعلمت درسا في العلوم من خلال برنامج حاسوبي تفاعلي في اجتياز الاختبار العملي ، مرده أن تعليم العلوم بالطريقة التجريبية الاستكشافية للمجموعة الضابطة كان أكثر أخلاقية !! ومن ثم يصاغ السؤال المفاهيمي البحثي على غرار : ما مدى أخلاقية تعليم العلوم بالبرامج الحاسوبية التفاعلية ؟ بينما السؤال المناسب هو : ما مدى ملاءمة برامج الحاسوب التفاعلية لتعلم العلوم الطبيعية التجريبية ؟
- كما لا يمكن صياغة سؤال بحثي يقوم على افتراض نجاح المجموعة الضابطة في الاختبار العملي نتيجة ممارستها للتعلم الخبري المعتمد على الحواس مقارنة بتعلم المجموعة التجريبية من خلال الحاسوب .. على نحو : هل يعد تعليم العلوم بالطريقة

الخبرية مقبولا في عصر الحاسوب ؟ بينما السؤال المناسب هو : إلى أي مدى تلبي برامج الحاسوب التفاعلية شروط التعلم الخبري الحسي التجريبي للمادة العلوم ؟

بيد أن تجنب الصياغات التي تتطلب أحكاما خلقية قيمية لا يعني استبعاد الأسئلة المفاهيمية البحثية المتعلقة بأخلاقيات ممارسة المهنة ، بل على العكس ؛ ينبغي دائما إخضاع الممارسات للتفكر الخلقي : فالتساؤل عن مدي أخلاقية استخدام " التوبيخ " المتكرر لكف سلوك التحدث دون إذن داخل الصف أثناء انهماك المعلم في الشرح ، سؤال مفاهيمي مشروع تحتاج الإجابة عنه إلى " مبررات " منطقية لإقرار مفهوم "التوبيخ " ، والتمييز بينه وبين مفاهيم أخرى لا أخلاقية مثل مفهوم "الإهانة " ، أو مفهوم "الإذلال " مثلا .

٣- أسلوب التمييز :

قد ينشأ عن عمليتي: تحديد السياق والاستعمال ، وصياغة سؤال المفهوم بروز مفهومين (أو أكثر) يمكن أن تندرج الواقعة الملاحظة تحت واحد منها . في نظر الممارس المتفكر . ما يستوجب العمل على تحليلها بهدف التمييز بينها:

ففي المثال السابق تتطلب الإجابة عن التساؤل بشأن أخلاقية التوبيخ المتكرر التمييز بين التوبيخ بوصفه أسلوبا تربويا يهدف إلى كف سلوك غير مرغوب ، وبين التوبيخ بوصفه عملا "مهينا" و " مذلا" ، لا يستند إلى مبرر أخلاقي ، .. بل وحتى في استعمالنا لـ (و) العطف بين كلمتي " مهين " و " مذل " ، ربما كان من الضروري جدا التمييز بين المفهومين ؛ فرب موقف يتعرض له الفرد ويتسبب في إهانته ، ولكنه لا يكون بالضرورة مذلا له ، استنادا إلى ما يمكن أن يحدثه الموقف من آثار في " صورة الذات " كما يرها صاحبها ، وكما يراها الآخرون . ومن ثم قياس الواقعة الملاحظة على كلا المفهومين للوقوف على مدى أخلاقيتها .

ويمكن القول بأن وضوح مكونات القاعدة المعرفية لدى الممارس المتفكر عامل حاسم في نجاح عملية التمييز بين المفهومات المتشابهة ، وأن بروز الخاصية " الفهرسية " لتلك القاعدة ، في مقابل الطبيعة التبصرية للوقائع الملاحظة ، كفيلان بجعل تصنيف الوقائع وردها إلى المفهومات الصحيحة أمرا ميسورا . فمدير المدرسة الذي يمتلك قاعدة معرفية فهرسية واضحة يستطيع التمييز بين مفاهيم متشابهة في سياق الإدارة مثل : الإشراف Supervision، والمتابعة Following up ، والتفتيش Inspection ، أثناء تفكره في ممارساته المهنية والوقائع اليومية الملاحظة :

فقد يفترض أن تكرار ظاهرة الانتهاء من تنفيذ المناهج الدراسية قبل الموعد المحدد على مدى العامين الماضيين . مثلا . مردها ضعف نظام الإشراف التربوي ، وأن عليه بصفته مديرا تنفيذيا لكافة المناهج الدراسية داخل مدرسته أن يكثف أسلوب زيارات المتابعة الصفية في العام القادم للحد من تلك الظاهرة .

وقد يصوغ سؤالا بحثيا مفاهيميا مفاده : كيف يمكن لزيارات المتابعة الصفية معالجة القصور الحادث في نظام الإشراف التربوي فيما يتعلق بالجدول الزمني لتنفيذ المنهج ؟

ولكنه سوف يواجه مشكلة التمييز بين مفهومي : المتابعة والتفتيش ، وهما متداخلان في إطار مهامه كمدير للمدرسة ، ناهيك عن التمييز بينهما من جانب وبين مفهوم الإشراف

التربوي من جانب آخر ، خاصة وأن الزيارة الصفية الواحدة قد تختلط خلالها ممارسة المفهومات الثلاثة :

وبينما تتداخل دوائر الاختصاص بين عمل الموجه التربوي وعمل مدير المدرسة فيما يتعلق بإدارة وتنفيذ المنهج الدراسي ، يجد الممارس المتفكر نفسه أمام ضرورة استخدام أسلوب التمييز ، بالترافق مع أسلوب الحالات ، إذ يتحتم التمثيل لكل مفهوم (إجرائيا) بحالات نموذجية وأخرى معاكسة وثالثة افتراضية .. وهكذا في معرض التمييز بينهما .

فمفهوم الإشراف التربوي أكثر امتدادا من الناحية الزمنية من مفهوم المتابعة ؛ فهو يبدأ قبل أن تبدأ عمليات تنفيذ المنهج الدراسي ، من حيث التهيئة والتعريف بأهداف المنهج ومحتواه ، وأنشطته ، واستراتيجيات التعليم والتقويم المستخدمة ، ومن حيث التدريب ، وتوجيه عمليات تصميم مواقف التعلم ، وإعداد البيئات المدرسية والصفية .. إلخ ، وينتهي بعد انتهائها من حيث تحليل نتائج التقويم ، وإعداد التقارير التقويمية عن أداء كل عنصر والتوصية بإتباع أساليب أفضل في التنفيذ لتجنب أوجه القصور .. إلخ

بينما تبدأ المتابعة مع بداية عمليات تنفيذ المنهج ، وتنتهي بنهايتها ، وتهدف إلى الاطمئنان إلى أن معدلات التنفيذ (زمنيا ونوعيا) مطابقة للجدول الزمني ومواصفات التنفيذ ، والعمل على تدارك الخلل في التوقيت وبالكيفية المناسبين .

٤ – أسلوب الحالات

كما سبق ، يساعد أسلوب الحالات في عملية التمييز بين المفاهيم المتشابهة أو المتداخلة ، لكي يرد الوقائع الملاحظة (الماصدقات) إلى المفهومات التي تندرج تحتها ، ومن ثم تتضح أوجه التمايز بينها بشكل إجرائي .

وفي المثال السابق قد يكون مفيدا عندما يقوم مدير المدرسة بالتفكر قبل الممارسة Pre-Practicing Reflection ، أي تصور الإجراء الذي يخطط لاتخاذه في سبيل تحسين الممارسة المهنية (تكثيف زيارات المتابعة الصفية لمعالجة القصور في نظام الإشراف) .. قد يكون مفيدا أن يمثل لكل من مفهوم "المتابعة الصفية " ومفهوم "الإشراف" بحالة نموذجية ، حتى يميز بينهما على مستوى المفهوم وعلى مستوى ماصدقاته في الوقت ذاته .

فإذا زار مدير المدرسة صفا لتعليم الرياضيات . مثلا . واطلع على موضوع الدرس فوجده غير مطابق من الناحية الزمنية أو الموضوعية للجدول الزمني لتنفيذ المنهج ، فاتخذ قرارا بتعديل معدل الحصص الأسبوعية للمادة في الجدول المدرسي لتدارك الخلل ، وتوفير كافة الظروف والوسائل لتحقيق ذلك .. فهذه حالة نموذجية لمفهوم المتابعة .

أما إذا أبدى أثناء زيارة المتابعة الصفية بعض الملاحظات الفنية على استراتيجية التعليم التي يتبناها المعلم لتنفيذ الدرس ، أو على طريقة تنظيم البيئة الصفية . مثلا . فهو يمارس " الإشراف التربوي " بشكل أو بآخر ، وإن لم يكن مشرفا تربويا بالمعنى الوظيفي .

بينما يمثل قرار مدير المدرسة بإحالة معلم الرياضيات إلى التحقيق عقب زيارة صفية اكتشف خلالها إخلالا جسيما بواجباته في متابعة الواجبات المنزلية ، حالة نموذجية من مفهوم الرقابة أو التفتيش .

وعلى ذلك ، فإن مدير المدرسة مطالب بأن يتفكر في الممارسة التي يعتزم القيام بها لمعالجة المشكلة المتضمنة في الواقعة الملاحظة ، وأن يتصور بشكل دقيق ما الذي ينوي عمله ؟ وتحت أي مفهوم يندرج ؟ وإلى أي مدى سيكون مجديا وفعالا ؟ وكلها أسئلة بحثية إجرائية في واقع الأمر كما سيتضح في المعالجة التالية :

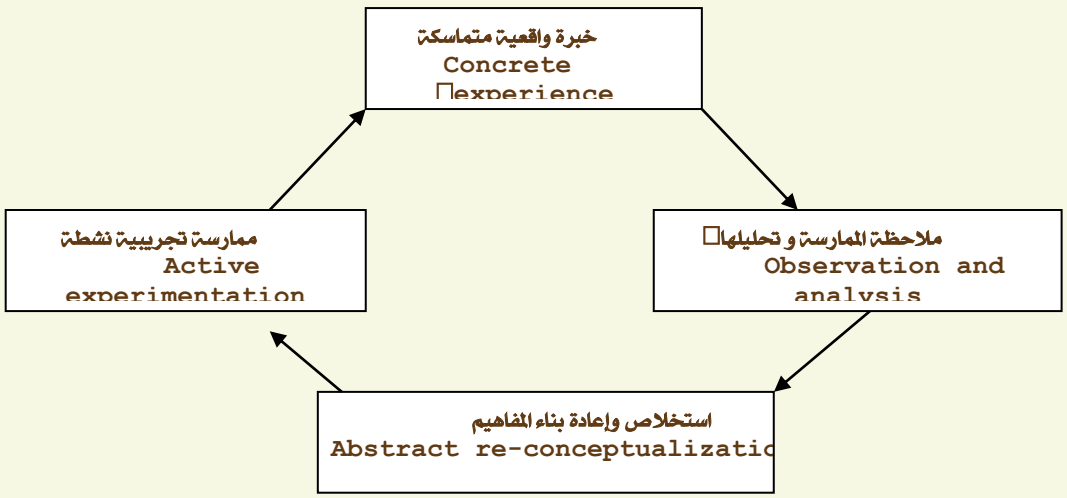
ثانيا : التفكير بالمفاهيم و البحوث الإجرائية :

من الجزء السابق ، يظهر بوضوح أن التفكير بالمفاهيم هو لب عملية التفكر في الممارسات المهنية ، وأن تحليل المفهوم وتحديد خصائصه ، يؤدي بالضرورة إلى وضوح التعامل مع الممارسات ؛ سواء من حيث التمييز بينها ، أو من حيث التنبؤ بالآثار المترتبة عليها ، لكن الأهم هو دور تلك العملية في استخلاص معارف مهنية جديدة ، تعيد توصيف العلاقات بين المفاهيم المهنية والممارسات في صورة نظريات جديدة للفعل أو نماذج إرشادية مصغرة للبحث الإجرائي Paradigms

وقد تناولت الكتابات المهتمة بالبحوث الإجرائية لدى المعلمين العديد من النماذج النظرية الموجهة لتلك البحوث ، بيد أنها أجمعت على الدور المحوري للتفكر ضمن عناصر تلك النماذج وخطواتها ، ما يجعل التفكير بالمفاهيم مهارة أساسية من المهارات التي تقوم عليها ، وسوف نحاول فيما يلي استعراض نموذجين من أهم تلك النماذج وإبراز دور التفكير بالمفاهيم في كل خطوة من خطواتهما .

نموذج كولب للتعلم الخبري من خلال الممارسة :

يرى أصحاب اتجاه التعلم الخبري ، ومنهم (كولب kolb,1948) ، أن الممارسة المتأملة أو المتفكرة ذات مسار دائري يبدأ بالملاحظة والتحليل للممارسات القائمة ، ثم استخلاص وإعادة بناء المفاهيم ، ثم ممارسة النشاط التجريبي على أساس المفاهيم المعدلة ، ثم الانتهاء بخبرة واقعية متماسكة يمكن تعلمها (٨)، وهذا ما يوضحه الشكل (٢)



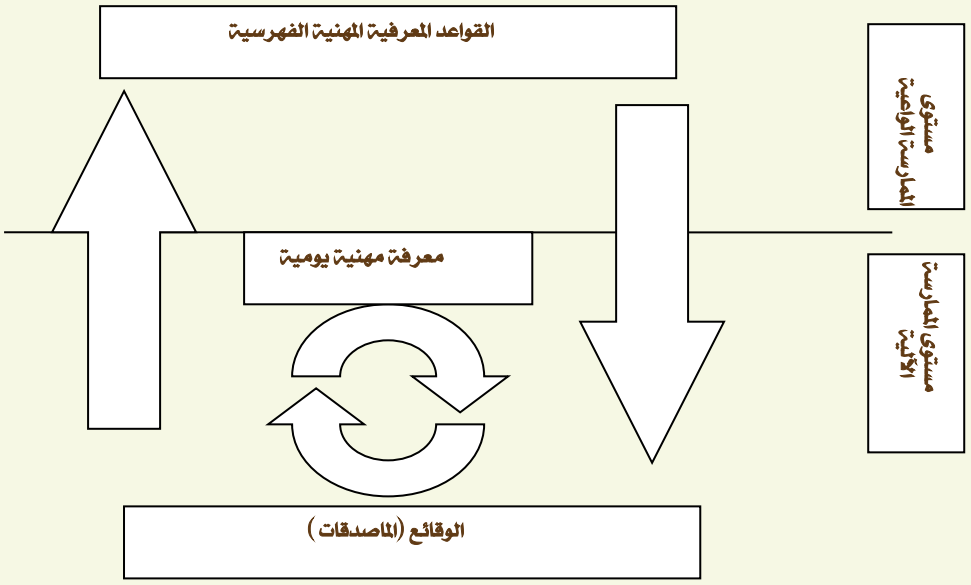
شكل (٢) : التعلم الخبري الدائري (نقلا عن كولب)kolb1948

وفي هذا الشكل الدائري تصوير لفكرة النمو المستمر للخبرة المهنية ، وتجسيد لمبدأ التغيير باعتباره احد الثوابت الهامة في النمو المهني من اجل تطوير الممارسة وتحسينها باستمرار ، كما يتضح من تتبع المراحل الآتية .

١- مرحلة نقد الممارسات الراهنة

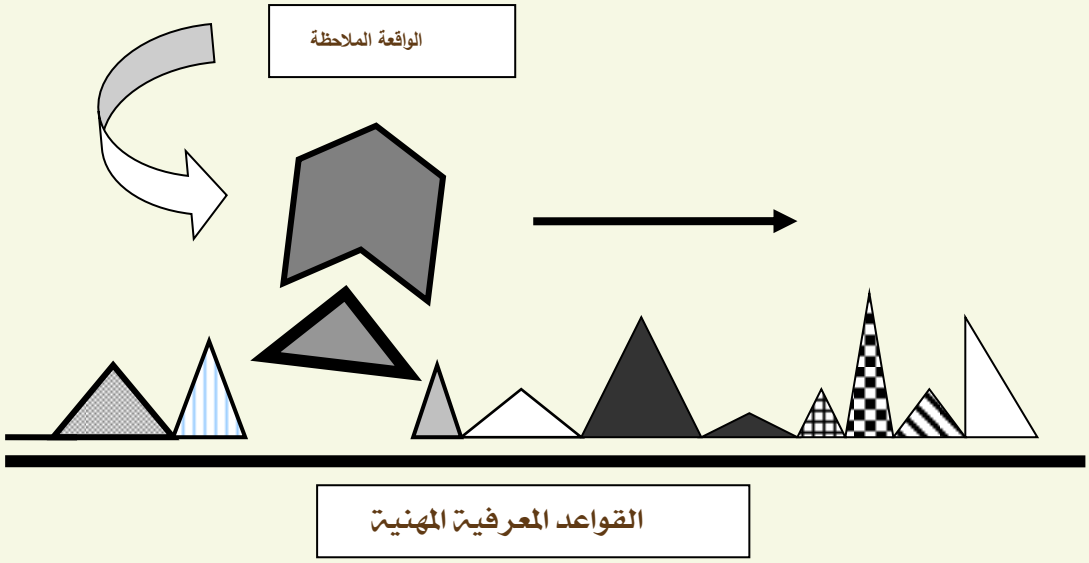
في هذه المرحلة تكون المعارف المهنية المتداولة بين الممارسين مستقرة إلى حد ما ، وتحظى بقبول غالبيتهم ، لكونها قد ثبتت فاعليتها وقابليتها للترجمة إلى ممارسات واقعية ، إلي أن يستشعر بعضهم وجود مشكلة ما تعتري تلك المعارف على مستوى الأفكار ، أو تعتري عمليات ترجمتها وتنفيذها ، وقد يكون مصدر الشعور بوجود المشكلة هو تلك المعلومات الواردة من ممارسين آخرين ، أو من الطلاب أنفسهم ، أو من إدارة المدرسة ، أو حتى من أولياء الأمور ، أو أن يكون نابعا من خبرة مهنية سابقة ، أو نتيجة تكون عادة مهنية لدى الممارس تجعله دائم الشعور بان ثمة شيء ما يحتاج إلى المراجعة . وتعد الملاحظة observation من أهم وسائل جمع المعلومات حول المشكلة التي تعتري الممارسة الراهنة ، ذلك أن تحديد المشكلة يتعلق بالأداء performance الذي يؤديه المعلم وما إذا كان متسقا مع المعارف التي يمتلكها أو الأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها في داخله ، والتي تنعكس بالطبع على هذا الأداء ، و بالتالي فهناك تركيز أكثر على السلوك الذي يسلكه . وهنا تكمن الصعوبة ؛ إذ أن على الممارس أن يخرج خارج الحدث ويلاحظ أداءه بشكل نقدي ، وكأنه ممثل مسرحي وناقد مسرحي في ذات الوقت ، الأمر الذي يفضل معه اللجوء إلى الملاحظة بالمشاركة ، أو الاعتماد على أحد من زملائه ليقوم بدور الممارس الظل shadowed colleague .

ويتضح دور التفكير بالمفاهيم في هذه المرحلة من خلال الانتقال من مستوى الممارسة الآلية : حيث ملاحظة الوقائع اليومية للممارسة المهنية ، وتقييم نتائجها باستمرار في ضوء ما هو متوقع وما درجت عليه العادة المهنية (المعرفة المهنية اليومية المتواترة)، إلى مستوى الممارسة التفكرية الواعية Reflective Practice حيث مقارنة الوقائع المهنية ونتائجها بالإطار المفاهيمي أو القاعدة المعرفية المهنية الفهرسية للممارس المتفكر ، للاطمئنان على مدى الاتساق بينهما ، ومن ثم الوقوف على مواضع الخلل أو عدم المطابقة بين المفهوم وماصدقاته ، كما يظهر بالشكل (٣)



شكل (٣) مستوى الممارسة المهنية الآلية ومستوى الممارسة المهنية الواعية

ويلاحظ أن عملية التفكير بالمفاهيم في هذه المرحلة ، تشبه المسح Scanning بواسطة الواقعة الملاحظة لكافة القواعد المعرفية المحتملة في نطاق السياق المحدد لتلك الممارسة المهنية ، بحثا عن القاعدة التي تتطابق معها (مطابقة المفاهيم بالمصدقات) كما يوضح الشكل (٤) ومن ثم يتم تعريف الواقعة معرفيا ، وهو ما يقابل مرحلة تحديد السياق في منهج تحليل المفهومات الذي سبقت الإشارة إليه .



شكل(٤) يوضح عملية مسح للقواعد المعرفية بواسطة الواقعة الملاحظة وتحديد السياق المعرفي والمفهوم الذي تمثل الواقعة حالة من حالاته

فمثلا : إذا لاحظ معلم العلوم من إجابات التلاميذ في الاختبارين الشهريين السابقين أن لدى أغلبهم أخطاء في أسئلة التعليل ، بالرغم من تركيزه في الفترة الأخيرة على هذا النوع من الأسئلة ، وإكثاره من ضرب الأمثلة التوضيحية ، فقد يراجع نفسه بشأن استراتيجية التدريس التي يتبعها ، ويبدأ في التفكر بشأن مدى فاعليتها ، مستندا على استنتاج بسيط مفاده أن الأمر متعلق بطريقة التدريس وحدها ، أي أنه قد حدد (السياق) أو القاعدة المعرفية التي تتضمن (المفهوم) المناسب ، والذي تمثل الواقعة الملاحظة واحدة من (ماصدقاته) أو حالة من حالاته .

وإذا لاحظ معلم الحساب بالمرحلة الابتدائية أن معظم تلاميذه يخطئون في المسائل الحسابية الكلامية في الواجبات المنزلية وفي الاختبارات التحريرية ، بالرغم من تأكده أكثر من مرة أنهم يستطيعون حلها أثناء الحصص ، فقد يبدأ في مراجعة مستوى التلاميذ في اللغة العربية بفرض أنهم لا يستطيعون قراءة المسائل ومن ثم لا يفهمونها ، وقد يراجع استراتيجية التعليم التي يتبعها بفرض أنها غير فعالة ، أو يراجع أسلوب وضع الاختبارات بوصفه السبب في إخفاق التلاميذ . . بمعنى أنه سيمسح القواعد المعرفية الفهرسية لديه بحثا عن تلك التي تتضمن المفهوم المناسب الذي تمثل الواقعة واحدا من ماصدقاته .

٢- مرحلة الملاحظة و التحليل

وفي هذه المرحلة يركز الاستقصاء على جانب معين من جوانب الممارسة الراهنة في كل مرة ، وعندئذ يمثل النجاح في تحديد الجانب المشكل من الممارسة حافزا للممارس لكي يجمع المزيد من المعلومات من خلال تقمصه لدور الباحث .

وتقابل هذه المرحلة مرحلة صياغة سؤال المفهوم في منهج تحليل المفهومات ، بناء على افتراض معين بشأن العلاقة بين الواقعة الملاحظة (الماصدق) وبين القاعدة المعرفية المهنية بما تتضمنه من مفاهيم .

ففي المثال الخاص بإخفاق التلاميذ في حل أسئلة التعليل في اختبارات مادة العلوم ، استطاع المعلم بسهولة أن يحدد السياق الذي تقع الواقعة الملاحظة في حدوده ألا وهو "استراتيجيات التعليم " ، ومن ثم فقد شرع في مراجعة الواقعة أو الماصدق متمثلا في: (الإخفاق في التعليل) . وهو كما نلاحظ يمثل حالة عكسية . على المفاهيم المتضمنة بالقاعدة المعرفية الفهرسية (استراتيجيات تعليم العلوم) بحثا عن المفهوم الذي تندرج تحته ، أو بتعبير آخر : بحثا عن المفهوم الذي ينطبق على الماصدق .

ومع بذل قليل من الجهد في مراجعة أدبيات تعليم العلوم ، يستطيع المعلم أن يتوصل إلى كون استراتيجيتي " التعلم بالاكتشاف " و " حل المشكلات " . مثلا . هما أنسب الاستراتيجيات لتعلم مهارة التفسير والتعليل ، عوضا عن استراتيجية الإلقاء والعرض التي يتبناها ،. وعلى ذلك يبدأ في طرح التساؤل حول " مدى فاعلية استراتيجية التعلم بالاكتشاف . مثلا . في تحسين مهارة التعليل والتفسير في مادة العلوم لدى التلاميذ ؟ "

أما في المثال الخاص بعدم قدرة التلاميذ على حل المسائل الكلامية ، فقد يضع المعلم مجموعة من الاحتمالات تتعلق بالسياق الذي تقع الواقعة في نطاقه ، وعندها يكون لزاما عليه أن يقوم باستقصاء على نحو معين لاستبعاد الاحتمالات غير المرتبطة ، كأن يقارن مستويات تحصيل التلاميذ في اللغة العربية بأقرانهم في مجموعات أخرى ، أو يقارن أداءاتهم في اختبار موحد في الرياضيات مع أداءات مجموعة مناظرة يقوم بتدريسها معلم آخر ، أو يعد صورتين من اختبار الرياضيات إحداهما تتضمن مسائل كلامية والأخرى لا تتضمن ويطبقهما على نصفي مجموعة التلاميذ .. وغيرها من أساليب الاستقصاء للوقوف على السياق الذي يتضمن موضع الخلل .

وبقليل من الجهد ، ربما توصل المعلم إلى كون (سياق) تعليم اللغة العربية ، وليس سياق (تعليم الرياضيات) هو السياق الذي تقع الواقعة ضمن نطاقه ، وأن المفهوم المناسب في إطار هذا السياق والذي تمثل الواقعة حالة عكسية من حالته هو مفهوم " الاستيعاب القرائي " ، وبالتالي يكون الافتراض المناسب هو أن " تطبيق استراتيجيات تحسين الاستيعاب القرائي في اللغة العربية يؤدي إلى تحسن قدرة التلاميذ على فهم المسائل الحسابية الكلامية وحلها " . وعليه فقد يصوغ سؤاله البحثي ليكون : ما مدى فاعلية استرتيجيات تحسين الاستيعاب القرائي في تحسين مهارة حل المسائل الكلامية في مادة الحساب ؟

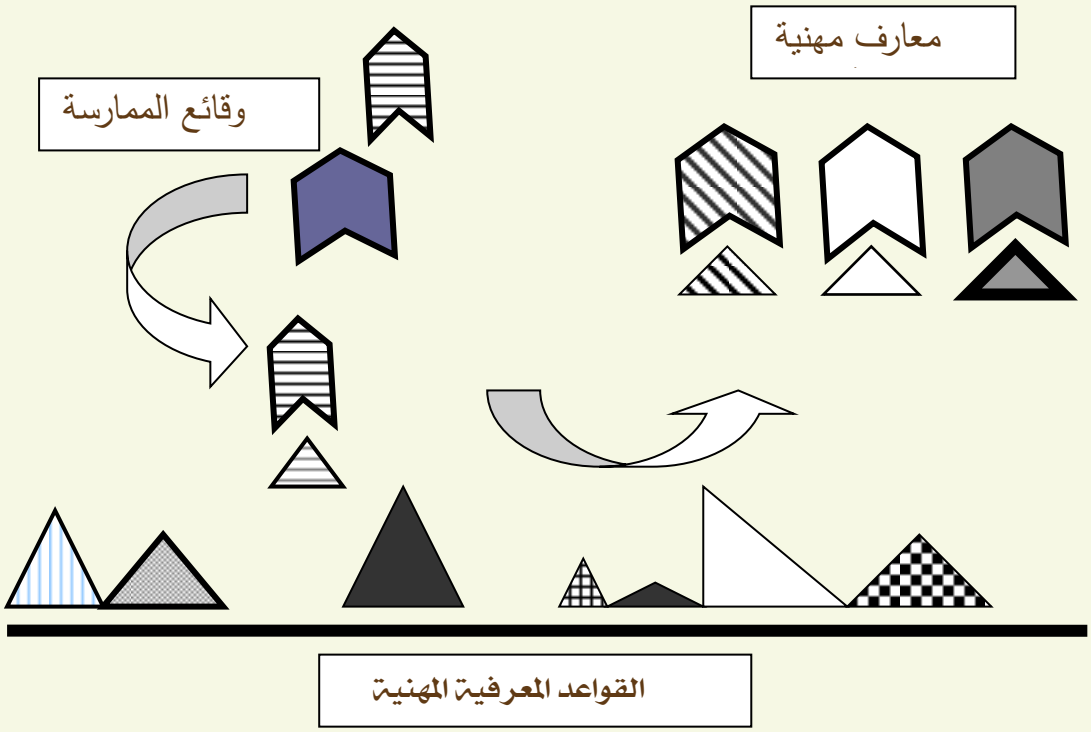
٣- مرحلة إستخلاص و إعادة بناء المفاهيم

يستند العمل خلال تلك المرحلة على نقد النموذج السائد في برامج التنمية المهنية التقليدية ، إذ تعتمد تلك البرامج التقليدية على كون القائمين على تنفيذها بمثابة الاختصاصين الذين يتم اللجوء إليهم دائما لإصلاح أعطال الأجهزة أو المرافق ، أو ما يسمى بنموذج (fix it) وعندئذ تكون مهمة تشخيص العطب وإصلاحه قائمة على عنصر خارجي ، أما ما يجرى في نموذج (كولب) القائم على التفكر فهو مختلف ، إذ تأتي المساعدة

من الداخل أو من الممارسين أنفسهم ، من خلال التقويم الذاتي للأداء ، وملاحظته بشكل ناقد ، وتشخيص أسباب المشكلات والعمل على تجنبها فيما بعد .

وفي هذه المرحلة يكون الممارس المتفكر مستعدا لإعادة التفكير بشأن أساليب أداء ربما كان قد رفضها من قبل ، أو البحث عن أساليب جديدة تتسم بوضوح العلاقة بين الأفكار وبين النتائج المترتبة على تطبيقها ، وقد يقوم بتطوير فروض بحثية جديدة للتفسير أو إعادة تسمية المشكلة وعنونتها problem addressing .

وأيضا في هذه المرحلة يستمر التفكير بالمفاهيم ، ولكن بصورة عكسية ، من خلال البحث عن الممارسات (الماصدقات) المناسبة للمفهومات الجديدة ، بناء على الإجابة التي تم التوصل لها عن سؤال المفهوم . وهو ما يتضح من الشكل (٥)



شكل (٥) يوضح عملية إعادة بناء المعرفة المهنية نتيجة تعديل الممارسات

وتقابل تلك المرحلة في نموذج (كولب) أسلوب تحليل المفاهيم عن طريق الحالات ، فكما في المثال السابق الخاص بتفكر مدير المدرسة قبل تجريب الممارسة المعدلة Pre-Practicing Reflection ، تتضمن مرحلة استخلاص وإعادة بناء المفاهيم تصورا للإجراء الذي يخطط لاتخاذه في سبيل تحسين الممارسة المهنية (تكثيف زيارات المتابعة الصفية لمعالجة القصور في نظام الإشراف) .. والتمثيل لكل من مفهوم "المتابعة الصفية" ومفهوم "الإشراف" بحالات نموذجية ، حتى يميز بينهما على مستوى المفهوم وعلى مستوى ماصدقاته في الوقت ذاته ، مما يفيده في اتخاذ القرار المناسب بشأن تجريب الممارسة المعدلة .

وفي المثال المتعلق بتنمية مهارة التعليل في مادة العلوم ، يكون على المعلم أن يتصور . قبل الشروع في التنفيذ والممارسة . كيف سيوظف استراتيجية التعلم بالاكتشاف لتحقيق الهدف ، معيدا بناء معرفته المهنية اليومية في صورة نظرية جديدة للفعل ، أو نموذج

إرشادي للممارسة المهنية مفاده أن " الإجراءات والممارسات ١، ٢ ، ٣ . مثلا . هي حالات نموذجية لممارسة استراتيجية التعلم بالاكتشاف ومن ثم تحسين مهارة التعليل لدى التلاميذ " .

٤- مرحلة التجريب النشط

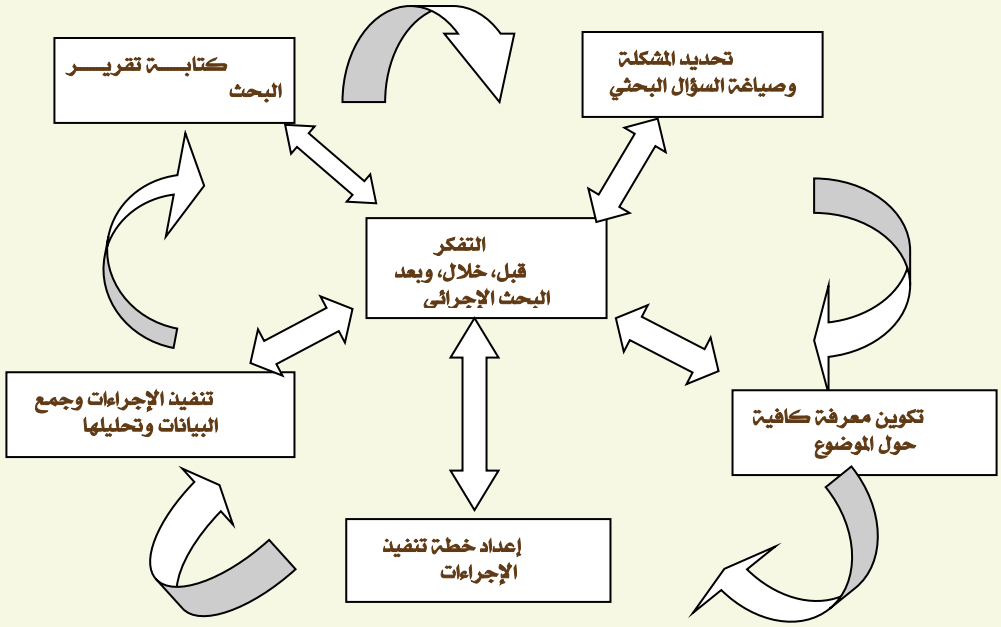
تنتهي مرحلة إعادة بناء المفاهيم بتطوير نظريات جديدة للفعل(معارف مهنية جديدة) وصياغتها في شكل فروض ، فمثلا قد يؤدي التحليل الناقد والملاحظة إلى التقرير بان المزيد من الضبط يؤدي إلى عدم الانضباط ، أو أن كثرة الأمثلة المضروبة تضعف الصلة بالمعلومة الأصلية ، أو أن زيارات المتابعة الصفية تؤدي إلى انتظام الجدول الزمني لتنفيذ المنهج .. إلخ ، وعندئذ يكون لزاما على المارس أن يختبر تلك الفروض تجريبيا

ويؤدي تطبيق الممارسة وفقا لنظريات الفعل الجديدة (المعارف المهنية الجديدة) إلى مزيد من المعلومات التي تحتاج إلى تحليل ومقارنة مع تلك التي تم استخلاصها في المراحل السابقة ، وبالتالي إلي إصدار حكم بشأن فاعليتها - أي النظرية الجديدة - في تحقيق أهدافها عند التنفيذ .

وتمثل هذه المرحلة اكتمال حلقة وبداية حلقة أخرى ، فالخبرة الجديدة تنتج نسقا متجددا من الخبرات والتعلم، ويتكون لذلك اتجاه نقدي لدى المارس يدفعه باستمرار إلى اختبار ممارساته وتأملها، وتزداد خبرته كلما ازدادت مهارته حدة وتركيزا.

نموذج الخطوات الخمس [٦]:

يتكون هذا النموذج من خمس خطوات تتشكل في دائرة يقع التفكر في مركزها كما يوضح الشكل (٦) :



شكل (٦)نموذج الخطوات الخمس للبحث الإجرائي نقلا عن (الحكيمي ٢٠٠٤)

تحديد مشكلة البحث وصياغة السؤال البحثي :

وفيها يقوم الباحث باختيار مشكلة ذات أولوية تتطلب حلا ، يصوغها علي هيئة سؤال بحثي ذو أهمية في عمله ، وكغيرها من خطوات النموذج ، يمثل التفكر لب هذه الخطوة ، وإن كان توقيته فيها يواكب الممارسة ويعقبها On & Post Practice Reflection، حيث تمثل وقائع الممارسة موضوعا للملاحظة ، ومن ثم مقارنتها بالمفاهيم النظرية للوقوف على مدى اتساقها معها ، الأمر الذي يفضي في نهاية تلك المرحلة إلى تحديد موضع الخلل و تشخيصه في صورة افتراض أو سؤال بحثي .

وربما كان نموذج الخطوات الخمس . المتأثر بـ (جون ديوي) . أكثر ميلا إلى دمج مجموعة مركبة من العمليات في الخطوة الواحدة ، خاصة إذا حاولنا تلمس ملامح منهج تحليل المفهومات فيه ، حيث يمكن تفكيك تلك الخطوة إلى عمليتين متتاليتين :

- الأولى تحليلية تبدأ بوقائع الممارسة الخاضعة للملاحظة وتنتهي بالمفهوم النظري وفيها يقوم المارس الباحث بالعمليتين الفرعيتين التاليتين :
  - يصنف الواقعة الملاحظة وفقا للسياق المعرفي المهني أو القاعدة المعرفية الفهرسية التي تنتمي إليها (تحديد السياق) .
  - ثم يبحث عن المفهوم المعرفي المهني المناسب داخل السياق ، والذي تمثل الواقعة حالة من حالاته النموذجية أو العكسية (أسلوب التمييز + أسلوب الحالات) .
- والثانية تركيبية تتضمن صياغة فرض يتعلق بالخلل بين الواقعة الممارسة والإطار المفاهيمي المعرفي ، ومن ثم صياغة سؤال بحثي (سؤال المفهوم) يحتاج إلى إجابة .

فمثلا : إذا قرر معلم أن يجري استقصاء حول ظاهرة حصول نسبة غالبة من تلاميذه على الدرجات النهائية في الاختبارات التحريرية ، بالرغم من معرفته بتواضع مستوى فهمهم واستيعابهم للمادة من خلال المناقشات والاختبارات العملية والتطبيقات ، وبالرغم من مراعاته للمواصفات الفنية في وضع الاختبارات التحصيلية وتقنينها . فغنه يتوجب عليه أن :

- يحدد السياق المعرفي الذي تقع تلك الواقعة المهنية الملاحظة في دائرته ، وهو سياق "التقويم التربوي " .
- يحدد المفهوم المرجعي الذي تمثل واقعة "عجز الاختبارات التحصيلية عن التمييز بين مستويات التعلم الحقيقي لدى التلاميذ " حالة معاكسة له ، ألا وهو " التعلم الحقيقي Authentic Learning " .
- يميز بين مفهوم "التحصيل Achievement " ، ومفهوم " التعلم الحقيقي" ويبحث عن الحالات النموذجية (الماصدقات) من بين أساليب وأنواع التقويم التي تقيس كل منهما ، ويتوصل إلى أن " التقييم السياقي المستند إلى الأداء Contextual Performance Based Assessment " هو المناسب لتقييم التعلم الحقيقي .
- ينشئ فرضا يشخص فيه العلاقة المنطقية بين الممارسة الحالية وبين المفهوم المرجعي مفاده أن : استخدام الاختبارات التحصيلية يتعارض مع مفهوم التقييم السياقي ، ولا يقيس التعلم الحقيقي .
- يصوغ سؤالا بحثيا مفاده : ما مدى فاعلية أساليب التقييم المستند إلى الأداء في التمييز بين مستويات التعلم الحقيقي لدى التلاميذ ؟

تكوين معرفة كافية حول موضوع البحث :

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بدراسة متعمقة للأدبيات التربوية المتصلة بموضوع أو مشكلة البحث لتساعده علي الوصول إلي فهم عميق لموضوع البحث، ويشمل ذلك دراسة الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث . ويلاحظ على هذه الخطوة . أيضا . أنها مركبة من عمليتين فرعيتين من التفكر أو التفكير بالمفاهيم على مستويات وتوقيتات متعددة :

- أولى تلك العمليات تمثل استمرارا للتفكر عقب الممارسة Post practice Reflection ، حيث يستمر البحث على المستوى المجرد في العلاقات بين المفاهيم والممارسات موجها بسؤال المفهوم الذي صيغ في الخطوة السابقة ، في حركة مكوكية بين القواعد المعرفية المهنية المرجعية (الأدب التربوي ونتائج البحوث العلمية في المجال. .إلخ) ، وبين المعرفة المهنية اليومية المباشرة لدى الممارس الباحث (العادات المهنية المنقولة أو المكتسبة) والتي تمثل مشكلة البحث جزءا منها ، وصولا إلى أفضل الممارسات الممكنة (الحالة النموذجية للمفهوم).
- والثانية تمثل بداية للتفكر قبل الممارسة Pre Practice Reflection ، حيث يتصور الممارس الباحث مجموعة الإجراءات العملية (الممارسة المعدلة) المحققة للمفهوم النظري ، والآثار المترتبة على تطبيقها ، ومدى اقترابها أو ابتعادها عن المفهوم .

ففي المثال السابق الخاص بالتقييم ، يحاول المعلم من خلال استعراض أدبيات التقييم المستند إلى الأداء أن :

- يقارن التقييم السياقي المستند إلى الأداء الذي يقيس التعلم الحقيقي (المعرفة المهنية المرجعية) ، بالاختبارات التحصيلية التي تقيس التحصيل والتي اعتاد تطبيقها في الممارسة الحالية (معرفة مهنية مكتسبة بالتعود) ، من حيث الهدف والأساليب والفنيات .. إلخ
- يتوصل إلى أنسب الممارسات التقويمية التي تمثل حالة نموذجية للتقييم السياقي .

إعداد خطة للتغيير ولجمع البيانات:

وهنا يقوم الباحث بوضع تصميم دقيق للإجراءات التي سيتبعها في بحثه لإحداث التغير المنشود ، ويشمل ذلك وضع خطة جمع المعلومات والبيانات بما يتفق وطبيعة السؤال البحثي – موضوع الدراسة .

ويلاحظ أن عملية التفكر القبلي في الممارسة المعدلة تكتمل في هذه الخطوة بوضع تصور إجرائي لما ستكون عليه ، وللنتائج التي ستترتب عليها ، أي تصور الحالة النموذجية (الماصدق) التي سوف يتحقق بها المفهوم المراد تكريسه ، وتصور الكيفية التي ستتم بها عملية المراجعة المستمرة (الملاحظة) لذلك التطابق بينهما أثناء الممارسة الفعلية التجريبية .

وهذا ما يجعل المعلم في المثال الراهن قادرا على وضع التصميم التجريبي والخطة الإجرائية لاستبدال التقييم المستند على الأداء بالاختبارات التحصيلية ، فيحدد نواتج التعلم المستهدفة Intended Learning Outcomes ، ويعد بناء عليها

مجموعة من المهام والمشروعات الأدائية التي تقيم مدى تعلم تلاميذه بصورة سياقية تحاكي مواقف الحياة الحقيقية ، كما يعد أدوات الملاحظة ، ويتخير أساليب تحليل البيانات التي تمكنه من تقييم مدى فاعلية الممارسة الجديدة .

تنفيذ الإجراءات وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها:

وهنا يقوم الممارس الباحث بتطبيق الإجراءات (الممارسات المعدلة) التي صممت لإحداث التغير، والعمل علي معرفة أثر تلك الإجراءات ، وقد يستخدم الباحث في هذا الصدد الاستبانات أو المقابلات أو بطاقات الملاحظة أو تحليل الوثائق .. أو غيرها من أدوات جمع المعلومات ، أو حتى مجموعة متآزرة منها ، ثم يقوم بتنظيم البيانات بطريقة مختارة تساعد علي تحليلها وتفسيرها والتفكر فيها من اجل مساعدته علي طرح البدائل .

وفي هذه الخطوة تبدأ عملية التفكر أثناء الممارسة المعدلة On practice Reflection ، حيث تصبح الممارسة موضوعا للملاحظة والتقييم أثناء حدوثها ، ويجري باستمرار وبصورة متكررة رد المصدق إلى المفهوم ومقارنته به والعكس ، بغية التوصل إلى علاقة منطقية أشبه بالاقتران الشرطي بين المفهوم المعرفي المهني وبين أفضل الممارسات التي تحققه .

كتابة تقرير البحث :

وهنا يوثق الباحث النتائج التي توصل إليها في حل المشكلة التي واجهته بهدف تنظيم أفكاره وإشراك الآخرين بنتائج بحثه إذا رأى ذلك . حيث تتحقق لديه من خلال التجريب والملاحظة صورة قابلة للتعميم من العلاقة المنطقية التي تربط المفهوم المعرفي المهني بالممارسة التي تحققه ، والتي تستند إلى كلا الظهيرين النظري المرجعي والتطبيقي ، أو ما نسميه بـ " النموذج الإرشادي الجديد للممارسة" أو "نظرية جديدة للفعل " .

ثالثا : التفكير بالمفاهيم في تحديد وصياغة مشكلة البحث :

تمثل خطوة تحديد وصياغة عبارة المشكلة Statement of Problem إحدى الصعوبات المنهجية والمهارية التي تواجه الباحثين الأكاديميين والممارسين الذين يقومون بالبحوث الإجرائية على حد سواء ، نظرا لما تتطلبه من قدرة على الانتقال من مستوى المصدقات (المشكلات التي يلاحظونها) إلى مستوى المفهومات ، والعكس ، ولما تستلزم من قدرة تعبيرية على صوغ العلاقات المنطقية بين المتغيرات في صورة لغوية واضحة المعنى .

وتعد أغلب بحوث الرسائل الجامعية ، ومشروعات التطوير وغيرها من الممارسات البحثية ، بمثابة استجابة لوجود المشكلة Problem based Researches، وعلى الرغم من الصلة الواضحة بين عبارة المشكلة وبين مبررات إجراء البحث ، فإن طبيعة المشكلة تظل غير واضحة لدى الكثيرين إلى حد بعيد ، ولا تحظى العمليات التي تتم خلال صياغتها بالاهتمام الكافي من البحث ، ويعتمد الأمر سواء لدى الباحثين المخضرمين أو المبتدئين على كون مفهوم " المشكلة " مفهوما بديهيا لا يحتاج إلى توضيح، وأن اكتساب الخبرة العملية في ممارسة البحث أكثر أهمية من البحث في معنى مفهوم " المشكلة " وتحليل عملياته.

مفهوم المشكلة البحثية والإطار المساند له :

والواقع أن تحليل مفهوم "المشكلة " يعد أمرا ضروريا خاصة وقد سادت تصورات سلوكية غاية في التبسيط لذلك المفهوم من قبيل أن " صياغة المشكلة هي شكل من أشكال التساؤل Interrogative sentence عن طبيعة العلاقة بين متغيرين" .. وغيرها من التعاريف التبسيطية الشائعة (٧) !!

وما نود التأكيد على خطورته في هذا المقام هو شيوع ذلك التصور غير المنطقي لطبيعة عبارة المشكلة ، والميل إلى صياغتها لدى كثير من الباحثين في صورة سؤال ، بينما هي في حقيقتها بناء منطقي متماسك يصلح. كما يقرر (كلين و كلارك Cline & Clark, 2000) . لأن يكون منطلقا Springboard لتوليد الأسئلة البحثية ، و لكنه ليس سؤالا في حد ذاته . (٨)

والمشكلة البحثية ليست شيئا موجودا في الطبيعة ، بل هي تصور عقلي للعلاقة بين مجموعة الأفكار والمفاهيم ينشئ حالة من عدم الوضوح (كما هي الحال في المشكلات المعرفية) ، أو حالة غير مرغوبة من عدم الرضا أو عدم الارتياح (كما في المشكلات الاجتماعية والنفسية) ، أو ينشئ حالة من الصراع أو التناقض الذي يعوق مسار الظاهرة أو النظام (كما في المشكلات العملية) .. ومن ثم تتأثر عملية تحديدها وصياغتها بالخلفيات المعرفية ، والقيم ، والممارسات التي لدى الباحث ، أكثر مما تتأثر بوقائع العالم الطبيعي .

ولا يمكن تحديد المشكلة بوضوح بمعزل عن الإطار المفاهيمي لها Conceptual Framework ، فالباحث لا يمكن أن يبحث في المشكلة من كافة جوانبها في آن واحد ، بل يحتاج إلى إطار نظري Theoretical Framework (تصور شامل لطبيعة الظاهرة وعناصرها المتفاعلة) ، و إلى بنية منطقية Logical Structure (صورة مجردة للعلاقة المنطقية بين المفهومات الرئيسة) يساعداه على إدراك الزوايا ووجهات النظر المتعددة لتلك المشكلة ، وبهذا المعنى يمثل تحديد الإطار المفاهيمي خطوة مهمة نحو كل من : التوضيح (استبعاد المنظورات والعوامل المسببة للغموض) ، ونحو شحذ التفكير وتوجيهه في الوقت ذاته .

و الإطار النظري هو الظهير الفلسفي ، أو النظرية العلمية ، أو مجموعة التصورات والعلاقات بين المفاهيم التي تفهم المشكلة في إطارها ، ما يؤدي إلى صوغها ، ويؤدي في الوقت ذاته إلى حلها ، وقد يكون الإطار النظري أحيانا على درجة عالية من الشمول والعمق (كما هي الحال في الخلفيات الفلسفية الكبرى). أو يكون محددا بحدود التخصص أو الزمان والمكان ، كما أنه يتنوع تنوعا كبيرا من حيث الشكل.

فإلى جوار نظريات علم اجتماع التربية ، وعلم النفس التربوي ، واقتصاديات التعليم ، والإدارة التربوية .. وغيرها ، هناك مستوى أبسط من الأطر النظرية التي قد لا ترقى إلى مستوى النظريات بالمعنى الكامل ، ويمثل هرم (ماسلو) لتصنيف الحاجات الإنسانية مثالا لتلك النماذج Models التي يكثر استخدامها في بحوث العلوم الاجتماعية ، كما يمثل

المنحنى الاعتدالي الجرسي Bill shaped Curve مثالا نموذجيا آخر لتلك النماذج النظرية شائعة الاستخدام في فهم وتحديد مشكلات التحصيل .

ومن الأهمية بمكان أن نتنبه إلى ضرورة فهم " مفهوم النظرية Theory Concept " أولا لكي نفهم كيف يعمل الإطار المفاهيمي المساند لعبارة المشكلة ؛ فالنظرية من حيث هي تصور " درامي " للعلاقة بين مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين في مجال معرفي معين ، تستند إلى ظهير فلسفي توجه ذلك التصور من حيث النظر إلى الوجود والإنسان والمعرفة ، وتصف في ضوء ذلك الظهير كيف تنشأ الظواهر وكيف تتفاعل مكوناتها وعناصرها ، ومن ثم تفسر تلك الظواهر وترد النتائج إلى أسبابها .

وعلى ذلك تظل النظرية مجرد محاولة للوصف والتفسير موجهة بظهير فلسفي معين ترادفها محاولات (نظريات) أخرى منطلقة من خلفيات فلسفية مغايرة ، ويظل معيار المفاضلة هو القدرة على وصف وتفسير أوسع دائرة ممكنة من الظواهر ، وأيضا يظل للظاهرة في كثير من الأحيان أكثر من وصف وأكثر من تفسير من مناظير نظريات متعددة الخلفيات .

وعندما يتصدى الباحث لدراسة مشكلة ما ، يصعب القول بأن اختياره لها لم يكن موجها بنظرية ومن ثم موجها بخلفية فلسفية ، كما يصعب تصور أنه عندما يصوغ عبارة المشكلة ينطلق من منظور وضعي صرف مجرد من أية فروض نظرية مسبقة كما يزعم أصحاب الاتجاهات الوضعية في البحث .

فمؤيدو الرأي القائل بوجود صلة منطقية بين مناهج البحث وبين الخلفيات الفلسفية من أنصار الاتجاه ضد الوضعي Anti positivism ، يؤمنون بتهافت الاتجاه الوضعي البرجماتي حول جعل الواقع المعاين للظاهرة معيارا للحقيقة ومصدرا وحيدا للمعرفة ، وحول تحرر الباحث من أية خلفيات نظرية أو فلسفية سابقة حال تصديه لفرض الفروض أو صوغ عبارة المشكلة ، خاصة في البحوث الكيفية ، وعلى ذلك فإنهم (أنصار الاتجاه ضد الوضعي) يرون في أسبقية تبني الإطار النظري المفاهيمي قبل التصدي لصوغ عبارة المشكلة ضرورة منهجية لا تنازل عنها .❖

ولعل في التنبيه إلى كون مفهوم " البحوث العلمية القائمة على مشكلة Problem-based researches " هو أحد المفاهيم الوظيفية ذات الخلفية الفلسفية البرجماتية ، ما يساعد في استجلاء الأسباب وراء انتشار نموذج البحث الوضعي Positive Research Paradigm في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، وهو الذي يفترض أن البحث العلمي الموجه بالمشكلة إنما يستهدف إصلاح Fixing الخلل الوظيفي أو البنائي الذي أصاب النظام حتى يستعيد حالة الاستقرار والتوازن من جديد . بينما يقل استخدام المنهجيات ضد الوضعية (ذات الطبيعة الكيفية غالبا) بدعوى ضعف الموضوعية والانحياز المسبق من قبل الباحث .

علاقة المشكلة بالخلفيات الفلسفية ومنهج البحث :

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها علاقة نماذج البحث الوضعية وضد الوضعية بالخلفيات الفلسفية ، وما لتلك العلاقة من تأثير في تحديد الإطار المفاهيمي لعبارة المشكلة

البحثية ، فسوف نتوقف قليلا عند هذه النقطة : ففي أقصى درجات المنهجية الوضعية ، عند الحد الفاصل بين العلوم الطبيعية التجريبية والعلوم الاجتماعية ذات النزعة المتشبهة بالعلوم الطبيعية ، تمثل مقولات الفلسفة الواقعية بشأن الوجود المادي المتعين ، والمعرفة الحسية التجريبية ، خلفية للمنهج التجريبي في العلوم الطبيعية وبعض العلوم الاجتماعية والإنسانية ، حيث تصاغ المشكلات البحثية بوصفها علاقة تأثير وتأثر بين عوامل بعضها مستقل والأخر تابع . في إطار المنهج الوضعي الإمبريقي ، التجريبي غالبا .

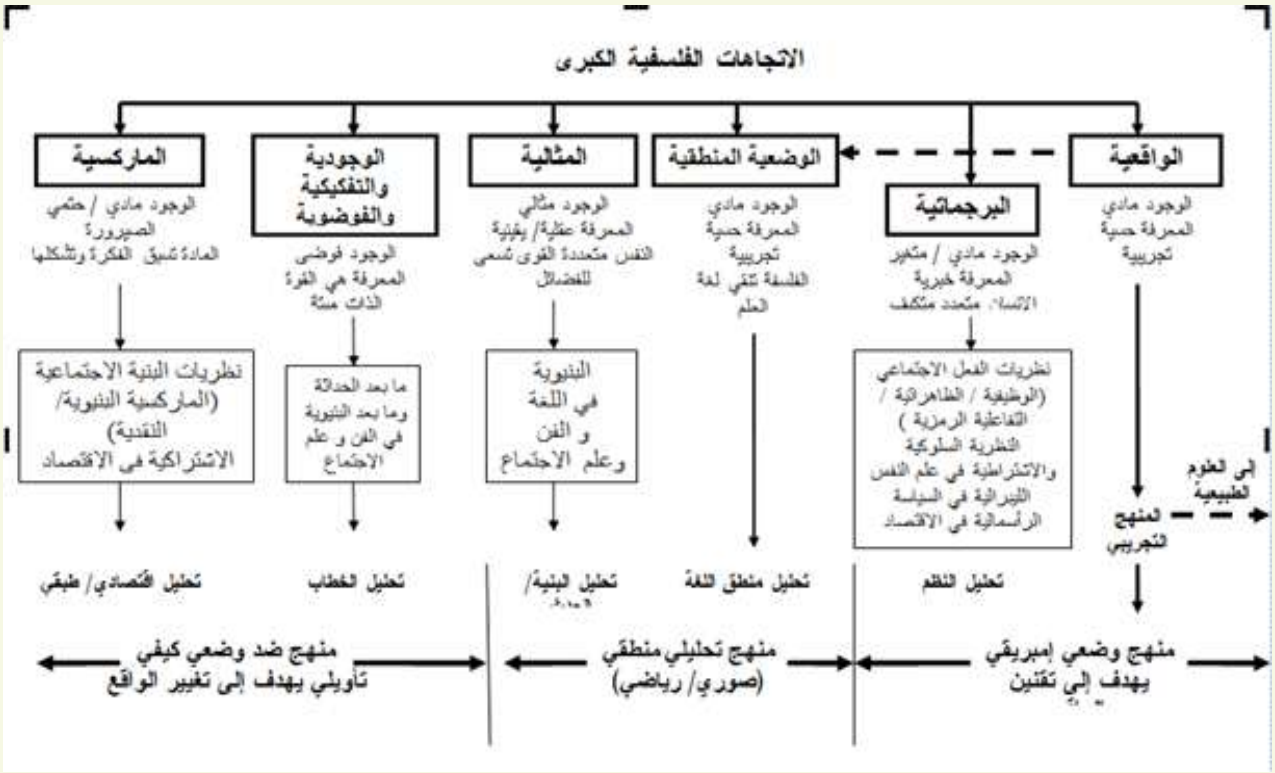
وتمثل مقولات البرجماتية بشأن الوجود المادي المتغير ، وسعي الإنسان على تنوع قدراته وما بين أفراده من فروق إلى التكيف دائما مع ذلك التغير ، واكتساب الخبرة وتطبيق المعارف لتحسين الحياة .. كلها تمثل أفكارا موجهة لنظريات الفعل الاجتماعي (وعلى رأسها البنائية الوظيفية ، والظاهراتية ، والتفاعلية الرمزية) حول بناء الأفراد لمجتمعاتهم بأفعالهم تلبية لاحتياجاتهم ، وموجهة لنظريات علم النفس السلوكية ، ونظريات السياسة الليبرالية ، ونظريات الاقتصاد الرأسمالية ، حيث يصف الباحث الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي ظواهره ويفسرها في ضوء مفاهيم : الحرية ، والتكيف ، والفردية ، والمنافسة ، والتعددية .. إلخ ، ويصوغ عبارات مشكلاته البحثية في ضوء نموذج النظام متكامل العناصر على تنوعها ، الساعي دائما إلى الاستقرار والاتزان ، معزيا المشكلة إما لخلل في تأدية النظام لوظائفه ، أو لغياب النظام الملائم لتأدية وظيفة استجدت ، منتهجا نهجا إمبريقيا وضعيا (وصفيا أو تجريبيا) يميل إلى التكميم والتقنين والتعميم .

كما شكلت مقولات الفلسفة الواقعية - إلى جانب المنطق الرياضي ومبادئ الفيزياء - ظهيرا لفلسفة الوضعية المنطقية ، حيث لا وظيفة للفلسفة إلا خدمة العلم التجريبي وتنقية مفهوماته ولغته من المغالطات المنطقية ، وحيث يصوغ الباحث المشكلات بوصفها مشكلات تتعلق بمنطق اللغة ، شريطة أن تكون تلك المشكلات ذات رصيد في الواقع المحسوس . في المساحة البينية الواقعة على حدود التماس بين المنهج الوضعي غير المعترف بالميتافيزيقا ، ومنهج التحليل المنطقي الصوري .

وفي منتصف الطريق بين المناهج الوضعية والمناهج ضد الوضعية : تقع مقولات الفلسفة المثالية بشأن الوجود المثالي اللامتعين ، والمعرفة العقلية اليقينية ، وقوى النفس الإنسانية الطامحة إلى الارتقاء نحو الفضائل ، وفضل الجوهر المجرد المتعالي على المظهر الزائل .. مما مثل لدى أصحاب النظرية البنيوية في اللغة والفن والاجتماع ظهيرا موجها لتوصيفاتهم وتفسيراتهم للظواهر ، بحيث أضحى الباحث اللغوي البنيوي يرد ظواهره العارضة إلى البنية المنطقية التي تقف من ورائها ، والباحث الاجتماعي يرد سلوك الجماعات إلى البنية المنطقية لما تملكه من معتقدات موحية ومحركة .. وأصبحت عبارات المشكلات البحثية - والدراسات النقدية الأدبية والفنية - تعبر دوما عن تلك المفارقة التي تعتري الواقع العارض الظاهر المحسوس عن البنية الكامنة وراءه ، في إطار منهج بحثي منطقي يعنى أكثر ما يعنى بالنص ، سواء كان أسطوريا أو دينيا أو كان فنيا أو من الموروث الاجتماعي الجاري على ألسنة الناس .. وعند نقطة التحول من المناهج المنطقية نحو المناهج ضد الوضعية ، تمثل المقولات الوجودية حول الوجود والماهية والعدم ، والمقولات التفكيكية والفوضوية حول علاقة المعرفة بالقوة .. ظهيرا فلسفيا لنظريات متمردة على العقلانية الزائفة التي

طرحتها الواقعية والبرجماتية والماركسية ، وعلى الحداثة بنظمها ووظائفها المقننة ، وعلى البنية المنطقية الحاكمة للظواهر .. زاعمة أن العالم ما هو إلا بحر من الفوضى تسبح فيه أعداد لا نهائية من الذوات المتصارعة ، تسعى كل منها إلى فرض خطابها على الذوات الأخرى ، متخذة من احتكار المعرفة والقوة وسائل لتحقيق تلك الغاية ، فيصوغ الباحث مشكلاته البحثية .في تاريخ الأفكار أو علم الاجتماع ، أو حتى في النقد الأدبي والفني . بوصفها صورة من صور العنف الرمزي الذي تمارسه إحدى الذوات من خلال خطابها ، أو شكلا من أشكال تزييف الوعي ، في إطار منهج ضد وضعي يحتم عليه الاستناد إلى نظرية مسبقة قبل النزول إلى خضم الظاهرة المتلاطم .

وعند أقصى درجات المنهج ضد الوضعي ، تمثل مقولات الماركسية حول الوجود المادي الحاضر في وعي الإنسان ، والموجه له حينا ، أو المزيف له أحيانا ، وحول الصيرورة الحتمية للمجتمعات التي يحركها التناقض الداخلي بين أضدادها ، تمثل تلك المقولات الخلفية الفلسفية لنظريات البنية في علم الاجتماع (مثل الماركسية البنيوية عند ألتوسير ، والمدرسة النقدية بدأ بهوركهيمر وحتى هابرماس ..) ، والاشتراكية في الاقتصاد والسياسة ، حيث يصف الباحثون ظواهرهم ويفسرونها تفسيرا ماديا ، ويعزون سلوك الأفراد والمجتمعات إلى طبيعة البنية الاقتصادية والاجتماعية وتجلياتها الأيديولوجية ، ويصوغون مشكلاتهم البحثية باعتبارها صورا للقهر والتفاوت والاستغلال ، أو عوارض للتناقض الأيديولوجي والصراع الطبقي ، في إطار منهج غير وضعي ، لا يعترف بالواقع معيارا للحقيقة .



شكل (٧) الاتجاهات الفلسفية وعلاقتها بالنظريات ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية

ويوضح الشكل رقم (٧) تلك العلاقة بين الاتجاهات الفلسفية (في الطبقة العلوية من الشكل) ، وبين النظريات العلمية (ذذذذذذ في الطبقة الوسطى من الشكل) في

الاجتماع وعلم النفس والسياسة والاقتصاد ، أو حتى في الأدب والفن ، وبين مناهج البحث (في الطبقة السفلى من الشكل) .

ويلاحظ أن الطرفين الأيمن والأيسر من الطبقة العليا (الفلسفات) يمثلان أقصى درجات المادية الرافضة للميتافيزيقا ، وهما الواقعية والبرجماتية والوضعية المنطقية في الجهة اليمنى ، والوجودية والتفكيكية والفوضوية ثم الماركسية في أقصى اليسار ، بينما تقع الميتافيزيقا ممثلة بالمثالية في المنتصف بينهما .

كما يلاحظ أن الطرفين الأيمن والأيسر من الطبقة السفلى (مناهج البحث) يمثلان طرفي النقيض من حيث أسبقية الواقع الإمبريقي على التنظير أو العكس ؛ فكلما اتجهنا إلى الجهة اليمنى ازدادت قيمة الواقع بوصفه مصدرا للمعرفة ومعيارا للصدق (الصدق التجريبي) ، وتقل قيمته شيئا فشيئا كلما اتجهنا نحو المنتصف حيث تقع مناهج البحث المنطقي ، ثم تزداد قيمة التنظير كلما اتجهنا يسارا نحو المنهج ضد الوضعي .

عبارة المشكلة بوصفها تفكيرا منطقيا بالمفاهيم :

وإذا عدنا إلى مفهوم المشكلة بعد هذه المعالجة الجانبية ، لخلصنا إلى أن صياغة المشكلة البحثية ، بناء على ما سبق ، هي عملية تفكير بالمفاهيم ، توجهها نظرية علمية معينة واضحة في ذهن الباحث ، ومن ورائها إطار أوسع لخلفية فلسفية ، في إطار محدد لمنهج بحثي يتسق في منطلقاته وأهدافه ووسائله مع كل من النظرية وظهيرها الفلسفي . ولخلصنا إلى أن صياغة عبارة المشكلة . أيضا . "هي ممارسة في المنطق" كما يؤكد (أوكونور O'Connor, 2000). وأنها أبعد ما تكون عن عملية ميكانيكية (٩).

فالمتأمل لوظيفتي الإطار المفاهيمي Conceptual Framework المساند لعبارة المشكلة بمكونيه : الإطار النظري والبنية المنطقية ، يجدهما بمثابة مسار ذي اتجاهين متعاكسين ، الأول يفضي إلى بنية متسقة من المفاهيم (وظيفة إبستمولوجية) ، والثاني يفضي إلى بنية من الوقائع المعاينة (وظيفة أنطولوجية) ، وما صياغة عبارة المشكلة إلا محصلة لنجاح ذلك الإطار النظري وتلك البنية المنطقية في تأدية الوظيفتين التاليتين :

- وظيفة التوضيح Expounding أو الشرح للإطار النظري وللبنية المنطقية اللذان تقع في إطارهما المشكلة ، وهي وظيفة إبستمولوجية بالأساس ، وتؤدى تلك الوظيفة على وجهين : الأول ، يتمثل في الإطار النظري (النظرية العلمية أو النموذج النظري) أو النسق من التصورات التي تصف الظاهرة وتفسرها أو تأولها ، كما يظهر بوضوح في البحوث الوصفية الهادفة ، وتكون وظيفته تقديم التصور المفاهيمي conceptualizing الذي ستدرس في إطاره هذه المشكلة. أما الوجه الثاني فيتمثل في البنية المنطقية التي تحكم العلاقة بين مجموعة من المتغيرات أو الحدود ، كما يظهر بوضوح أكبر في البحوث التجريبية وبحوث العلاقات ، وهنا تكون وظيفتها أن تقدم تبريرا عقلانيا Rationale للمنظور الذي ستبحث من خلاله المشكلة
- وظيفة الشرعنة Validating أو تأكيد المصداقية لتطبيق الإطار المفاهيمي (الإطار النظري والبنية المنطقية)على هذه المشكلة من حيث المزايا والنتائج المتوقعة ،

وهي وظيفة أنطولوجية تستهدف تجسيد العالم الواقعي للمشكلة بالتركيز على صلب المشكلة واستبعاد العناصر الجانبية غير المهمة . ومن ثم تحديد حدود الدراسة ، ومنهجيتها ، وإجراءاتها .

وهنا من الأهمية بمكان أن نتذكر تعريف (رسل) لماهية "القضية الفلسفية" ، لأنه سيفيدنا في التعرف على طبيعة البنية المنطقية لعبارة المشكلة : فهو يرى أنها " القول الذي يعبر عن حالة جزئي واحد ، محدد الزمان والمكان" (١٠) لأن هذا القول وحده هو الذي يمكن وصفه بالصدق أو الكذب، وليس الأمر كذلك في القول الذي يعمم الحكم على أفراد كثيرة في نفس الوقت ، والتي لا يعتبرها (رسل) من القضايا ، بل هي دالات قضايا propositional functions فيقول عنها: " إن دالة القضية بمفردها أشبه بالهيكل الفارغ لمحارة ، أو بالوعاء الفارغ ، فهي لا تعدو "سكيمة" تحتاج إلى ملئها". (١١) وواضح أن "دالة قضية " هذه هي ما نعنيه تماما عندما نتحدث عن عبارة المشكلة بوصفها "بنية منطقية " .

ومن المهم أيضا أن نتذكر وصف (فتجنشتين) للقضية المنطقية الصادقة ، أي التي لها رصيد حسي في عالم الوقائع يمكننا من التحقق منه تجريبيا ، وهو يشبه ما قصدناه عندما أشرنا إلى الوظيفة الأنطولوجية لعبارة المشكلة :

٤.٠٢١: أن القضية هي صورة للواقع ، فإذا فَهمت القضية فقد عَلمت أي موقف واقعي تمثله" . (١٢)

و كذلك يساعدنا تقسيم (كارناب) لعبارات اللغة في تصنيف عبارة المشكلة بين أنواع العبارات الأخرى ؛ حيث يقسمها إلى ثلاثة أنواع (١٣):

- الأول عبارات يمكن تبين صدقها أو وكذبها من صورتها فقط – وهي ما يسميه (فنجشتين) تحصيلات الحاصل Tautological ، وهي لا تقول شيئاً عن الواقع الخارجي ، ويسميها (كارناب) بالقضايا التحليلية Analytic .
- والنوع الثاني هي عبارات النفي Contradictory ، أو قضايا التناقض عند (فنجشتين) ، وهي التي يمكن تبين كذبها من صورتها فقط .
- وأخيرا العبارات التجريبية التي لا يمكن التحقق من صدقها إلا بمطابقتها مع الواقع الخارجي، ويسميها (كارناب) بالقضايا التأليفية Synthetic. وينتهي(كارناب) إلى أن العبارة التي لا تدخل تحت أي من تلك الأنواع، تصبح تلقائيا خالية من المعنى ، وهذا أيضا ما وصل إليه (فنجشتين) في رسالته ، لذا كانت قضايا العلوم – فقط – هي كل ما يمكن قوله في رأيه.(١٤)

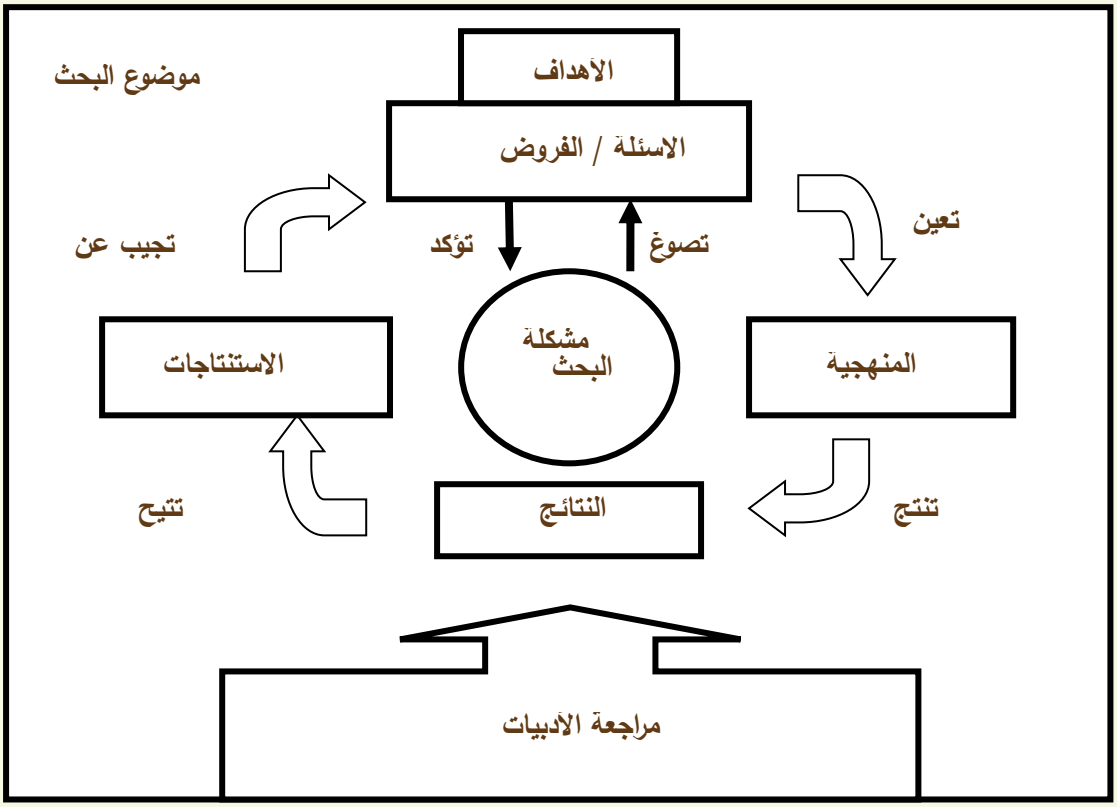
ولاشك أن عبارة المشكلة البحثية (خاصة في البحوث الإمبريقية) هي من نوع القضايا التأليفية التي تحتاج إلى ممارسة المزيد من الاستقصاء للتحقق من صدقها .

والتمييز بين طبيعة عبارة المشكلة في بحوث المشكلات Problem based Researches ، وبين المشكلات التي تهتم بها البحوث الفلسفية أمر جوهري عند هذه النقطة ؛ إذ يؤكد (آير) أن السبيل لإثبات القضايا الفلسفية اللغوية (التحليلية)

يختلف تماماً عن طريق إثبات القضايا الواقعية (التأليفية) ؛ فالأولى يتوقف إثباتها على صحة تعريف ما تتضمنه من رموز، أما الثانية فإثباتها مرهون بمقتضى وقائع التجربة.

وعلى ذلك فالبنية المنطقية لعبارة المشكلة هي دالة قضية propositional function ، تصف العلاقة بين مجموعة من الحدود أو المتغيرات (المفاهيم) ، وهي ذات طبيعة تأليفية Synthetic قابلة للرد إلى الواقع الأنطولوجي المحسوس ، بحيث يمكن أن تحل الوقائع المحددة بالزمان والمكان (الماصدقات) محل حدودها.

ولا شك أن للوظيفتين : الإبستمولوجية والأنطولوجية لعبارة المشكلة أثرا على بقية عناصر خطة البحث ، من فروض وأسئلة بحثية ، وأهداف ، ومنهجية ، ونتائج ، واستخلاصات أو استنتاجات ، بل ومراجعة للدراسات السابقة والأدبيات أيضا كما يوضح الشكل (٨) المنقول عن (إليس وليفي Ellis & Levy, 2008) (١٥)



شكل (٨)خريطة مفاهيم توضح موقع المشكلة من دائرة البحث نقلا عن : Timothy J. Ellis and Yair Levy (2008)

- فالوقوف على الإطار النظري والبنية المنطقية لعبارة المشكلة يساهم في تعيين مبررات إجراء الدراسة ومن ثم تحديد أهدافها ، كما يساهم في صياغة فروضها المنطقية ، وأسئلتها.
- ويؤدي تحديد أهداف الدراسة وصياغة فروضها وأسئلتها إلى تعيين المنهجية المناسبة لمعالجة المشكلة ، ومن ثم ترتيب الإجراءات والتصميم البحثي.
- ويؤدي إتباع المنهجية ، وتنفيذ التصميم البحثي وما يتضمن من إجراءات إلى التوصل إلى نتائج البحث ، والتي بدورها تتيح للباحث أن يستنتج بعض الاستنتاجات والتعميمات.

- وبدورها يؤدي التوصل إلى استنتاجات وتعميمات إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة ، أو إلى التحقق من صحة فروضها ، ما يمثل تحقيقا لأهدافها في المحصلة النهائية

الصيغ المنطقية لعبارة المشكلة :

ولكن كيف يمكن التعبير عن المشكلة بعبارة واضحة تعكس الإطار النظري والبنية المنطقية للظاهرة ، وتعبر عن الخلفية الفلسفية الظهيرة لها ، وعن الالتزام بالمنهجية الملائمة؟

كما أشرنا من قبل تتربع على قمة البنية الهرمية المعرفية لأي مجال معرفي أو علم من العلوم مجموعة من النظريات ذات الخلفيات الفلسفية المختلفة ، بحيث يمكن للباحث أن يتبنى النظرية التي يراها أكثر اقترابا من تحقيق أهداف البحث ، وأكثر ملاءمة لطبيعة المشكلة من وجهة نظره .

وتطرح النظرية ضمن ما تطرح من توصيف للظواهر الإنسانية والاجتماعية ، وتفسير لحدوثها في ضوء العلاقة بين العوامل المتفاعلة داخل تلك الظواهر ، تطرح النظرية صورة منطقية للمشكلات الناشئة ، تتضح فيها العلاقة بين المفاهيم والمتغيرات ، على نحو يمكن الباحث من صياغة عبارة المشكلة بشكل دقيق .

ويتيح ذلك التنوع في النظريات والخلفيات الفلسفية إمكانية معالجة الظاهرة الواحدة من أكثر من زاوية ، ما يسهم في تكامل النظر إليها ، وإنتاج معرفة أكثر محيطية بشأنها ، شريطة أن تتم كل معالجة في إطار من الاتساق بين ثلاثة محددات هي : الظهير الفلسفي ، والنظرية العلمية ، والمنهج البحثي . وفي المحصلة تكون ثمة صورة أو بنية منطقية لعبارة المشكلة يمكن الاستناد إليها كما يتضح من الجدول (٢)

فعلى سبيل المثال : تفاقمت أزمة مؤسسة المدرسة العربية في السنوات الأخيرة ، لدرجة أن هناك شعورا عاما لدى المجتمعات بأنه لم يعد هناك جدوى من استمرار بقائها ، نظرا لإخفاقها الواضح في تحقيق التوقعات المجتمعية منها ، وانتشار ظواهر مثل الدروس الخصوصية والإقبال على المدارس الأهلية والخاصة بديلا عنها ، تعبيرا عن سيادة الحل الفردي لمشكلة تردي مستوى التعليم المدرسي ، في مقابل إخفاق الجهود الحكومية لإصلاحه وتحسينه .

في مثل هذا السياق الحاضن للمشكلة ، تتعدد زوايا النظر إليها بتعدد الخلفيات الفلسفية والأطر النظرية والمنطقية والمنهجية :

- فمن منظور برجماتي وظيفي ، يمكن انتهاج منهج وصفي تحليلي (غالبا بأساليب المسح الميداني أو استطلاع آراء الخبراء) لمعالجة أزمة مؤسسة المدرسة ، بوصفها أزمة نظام اجتماعي أنشأه المجتمع ليلبي حاجاته التربوية والتعليمية ، ثم ما لبث هذا النظام أن اعترته مظاهر ضعف الفاعلية ، وتدني الكفاءة الداخلية والخارجية ، بسبب عدم الالتزام بشروط ومعايير الجودة في كل من مدخلاته وعملياته ومخرجاته (مشكلات وظيفية) . أو بسبب عجزه عن إيجاد الآليات والأساليب والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة الوظائف أو التحديات المفروضة عليه (مشكلات بنائية) . ويمكن صوغ عبارات متعددة تعبر عن المشكلات الفرعية الناشئة عن تلك الأزمة أو المسببة لها على نحو :

جدول (٢)علاقة الخلفيات الفلسفية والنظريات ومناهج البحث بصوغ عبارة المشكلة من وضع الكاتب

الظهير الفلسفي	الاتجاه المنهجي	المنهج والمدخل	الإطار النظري للمشكلة	البنية المنطقية للمشكلة	المفاهيم +	المفاهيم -	صيغ مقترحة لعبارة المشكلة
البرجماتية	وضعي كمي/كيفي	وصفي تحليل النظم تحليل السلوك تحليل المعاني التحليل المقارن	البنائية الوظيفية (المجتمع نظام)	قصور في تأدية الوظيفة (خلل وظيفي)	الفاعلية الكفاءة الجودة		" تقل أو تقصر(فاعلية / كفاءة / جودة) أداء النظام (_____) للدور ، أو الوظيفة التي يلتزم أو يكلف أو يتوقع منه القيام بها "
				غياب النظام الملائم للوظيفة (خلل بنائي)	الاتساق الاتزان التكامل التنوع		" يحتاج النظام (_____) إلى استحداث (آلية / استراتيجية / صيغة ..) جديدة لاستعادة (اتساقه / توازنه / التكامل بين عناصره ..) وتأدية (الوظائف / الأدوار / المهام / التحديات ..) المفروضة عليه ".
			التفاعلية الرمزية (المجتمع محادثة)	اختلاف المعاني المواقف	تفاهم تفاوض معاني مشتركة		" يخفق الأطراف الداخلون في (التفاعل / التفاهم / التفاوض ..) داخل الموقف المشكل في التوصل إلى (معاني مشتركة / حلول وسط / إذعان متبادل ..) تساعد على الاستمرار وبناء العلاقات
			الظاهراتية (المجتمع مؤامرة)	خلل في تنميط سياقات المعاني	فهرسة المعاني والمواقف		" يغيب أو يختل الاتفاق بين أفراد المجتمع حول الأنماط المحددة لسياقات المعنى بينهم ، فيتم بصورة عشوائية تخل بالبنى التنظيمية للعلاقات والأدوار ".
		تجريبي بحوث العلاقات بحوث التخطيط بحوث الفعل	السلوكية	قصور في الاستجابة		تخلف إعاقة عدم تكيف	" يستجيب (الأفراد/ الفئات/ الجماعات ..) لتكرار المثيرات السلوكية (المجتمعية / التربوية / الإدارية ..) بصورة غير مناسبة لا تؤدي إلى تعديلها ".
				استجابة غير مرغوبة		جنوح مخالفة	يستجيب (الأفراد/ عناصر النظام / الجماعات) بأساليب / استراتيجيات غير مرغوبة للمثيرات (المجتمعية / التربوية ..)
المثالية	ضد وضعي (كيفي)	تحليل النص الدراسات التقويمية	البنيوية	المفارقة المنطقية بين البنية المرجعية والحدث		التناقض	" يفارق واقع (_____) الراهن بأحداثه (_____) البنية الفلسفية والمنطقية لفكرة إنشائها والأهداف التي قامت من أجلها
الوجودية + الفوضوية		تحليل الخطاب تحليل السياسات تحليل المضمون تحليل الرأي العام	ما بعد الحداثة	سيادة منطق الفوضى للعلاقة بين الذوات		العنف الرمزي فوضى الخطاب موت الذات المعرفة قوة	" على الرغم من كون (مؤسسة / نظام / آلية ..) هادفة إلى التحديث وإذابة التفاوت الاجتماعي فإنها تمثل ساحة لممارسة العنف الرمزي من قبل الفئات الاجتماعية الساعية إلى احتكار القوة من خلال احتكار المعرفة وفرض خطابها على بقية الفئات".
الماركسية		تحليل ثقافي /اجتماعي	النقدية	تشييء الأوضاع غير العادلة وتزييف وعي المقهورين		التشيوء العقل الأداتي	" بدلا من دور(_____) في تحرير أفراد المجتمع وفئاته ، يعاد إنتاج واقع التفاوت الاجتماعي والثقافي لصالح الفئات الاجتماعية الأقوى من خلال آليات (_____) يكرس هيمنة تلك الفئات ويزيف وعي الفئات المقهورة ".
		تحليل طبقي /اقتصادي	الماركسية البنيوية لألتوسير (مسرح العرائس)	يسلك الأفراد بوعي زائف تشكله مؤسسات التعليم والإعلام بوصفها أجهزة أيديولوجية للدولة		موت الذات تزييف الوعي	" تحقق الممارسات في مجال (_____) أهداف الجهاز الأيديولوجي للدولة في تشكيل وعي (_____) بما يكرس البنى والوضعيات الاجتماعية/ الاقتصادية القائمة ، عوضا عن دورها في تغيير تلك الوضعيات ".
			الماركسية القديمة	الجدل بين المتناقضات		الصراع الطبقي التناقض الأيديولوجي	" يكرس (_____) في المجتمع (التقليدي/ الطبقي/ الإقطاعي/ الرأسمالي..) الوضعيات المتفاوتة والبنى الاقتصادية/ الاجتماعية (التقليدية /المتخلفة / المستغلة ..) من خلال آليات (_____) ، ما يحسم الجدل بين المتناقضات الاجتماعية لصالح الفئات الأقوى .

" تقصر أو تتدني (فاعلية / جودة / كفاءة) نظام (التعليم ، التقويم ، الإدارة ، الإشراف التربوي ، الرعاية ..) المدرسي عن تحقيق الأهداف أو أداء المهام أو الوظائف أو الأدوار المنوطة به ".

" يحتاج النظام المدرسي إلى استحداث (آلية / استراتيجية / صيغة ..) جديدة لاستعادة (اتساقه / توازنه / التكامل بين عناصره ..) وتأدية (الوظائف / الأدوار / المهام / التحديات ..) المفروضة عليه ".

ويلاحظ على العبارة الأولى أنها تصور العلاقة المنطقية بين مفهومات : "النظام" ، و"الفاعلية" ، و"الوظيفة أو الدور" بوصفها علاقة " قصور" أو " ضعف " ، وذلك على صورة منطقية (دالة قضية) ، بحيث يمكن التعويض عن أي من تلك المفاهيم بواقعة جزئية

محددة (ماصدق) ؛ فمفهوم النظام يمكن التعويض عنه بوقائع جزئية أو ماصدقات مثل : الأسرة ، أو المدرسة ، أو المنهج .. إلخ ، ومفهوم الوظيفة أو الدور يمكن التعويض عنه بماصدقات مثل : التنشئة الاجتماعية ، أو التعليم للمواطنة ، أو تنمية التفكير الابتكاري .. إلخ ، ومفهوم ضعف الفاعلية يمكن التعويض عنه بماصدقات مثل : ارتفاع معدل الجنوح ، أو انخفاض التحصيل ، أو ندرة الاختراعات .. إلخ

وفي العبارة الثانية يتم تصوير العلاقة المنطقية بين مفاهيم : " النظام " ، و"الوظيفة " و "البنية " بوصفها علاقة "نقص" ، وذلك في دالة قضية قابلة للتعويض عن حدودها بوقائع أو ماصدقات مثل : " فقدان للتنسيق " أو " اختلال في التوازن" ، أو " غياب التكامل " .. إلخ

ومن منظور برجماتي أيضا ولكن في إطار التفاعلية الرمزية ، وباستخدام منهج بحثي وضعي (وصفي كيفي من خلال الملاحظة بالمشاركة) ، يمكن معالجة أزمة المدرسة العربية باعتبارها مظهرا لإخفاق التفاعل الاجتماعي اليومي بين الأفراد والجماعات الاجتماعية في التوصل إلى معاني مشتركة حول : التعلم الحقيقي من أجل ممارسة الحياة ، و تكافؤ الفرص التعليمية ، والتعليم بوصفه حقا إنسانيا وواجبا على الدولة تجاه الأفراد ، والنشاط بوصفه متطلبا تربويا.. وغيرها من المفاهيم المختلف حول معانيها ، والتي تتسبب في نشوب أزمات مجتمعية ، وقد تصاغ عبارة المشكلة على نحو :

" يخفق الأطراف الداخلين في (التفاعل / التفاهم / التفاوض ..) في مواقف التفاعل الاجتماعي المدرسي في التوصل إلى (معاني مشتركة / حلول وسط / إذعان متبادل ..) بشأن المفاهيم والمبادئ التربوية والاجتماعية ".

وكما نرى ، تصور عبارة المشكلة العلاقة المنطقية بين مفهومات : " الأطراف المتفاعلون " ، و " التفاعل الرمزي " ، و" المعاني المشتركة " ، بوصفها علاقة "سوء فهم " أو " غياب للتفاهم" ، في دالة قضية يمكن استبدال حدودها بماصدقات أو وقائع جزئية محددة الزمان والمكان ؛ فمفهوم الأطراف يمكن استبداله بماصدقات عديدة كالأفراد أو المؤسسات ، أو الجماعات مهنية ، أو الطبقات والشرائح الاجتماعية ، أو الطوائف .. إلخ ، ومفهوم التفاعل الرمزي يمكن استبداله بماصدقات مثل : الحوارات الوطنية ، أو المفاوضات ، أو الصراعات الفكرية والثقافية والاجتماعية .. إلخ ، ومفهوم المعاني المشتركة يمكن استبداله بالمعايير الاجتماعية ، والحلول الوسط ، والتوافقات السياسية ، والوحدة الوطنية ، والتوافق الزوجي .. إلخ .

وأيضا يمكن معالجة أزمة المدرسة من منظور برجماتي في إطار الظاهراتية ، وباستخدام منهج وضعي كيفي ، بوصفها مظهرا من مظاهر الإخفاق الاجتماعي في التوصل إلى تفاهم عام حول فهرسة أو تنميط سياقات التفاعل المنظمة للممارسات المدرسية /المجتمعية ، ما يخل إخلالا خطيرا بالقواعد وتوزيع الأدوار وحدود كل دور .. وغيرها من المظاهر التي اعترت علاقة المدرسة بالمجتمع . وعليه فقد تصاغ عبارة المشكلة على نحو :

" يغيب أو يختل الاتفاق بين أفراد المجتمع وفئاته حول الأنماط المحددة لسياقات المعنى بينهم فيما يتصل بالمجتمع المدرسي ، فيتم بصورة عشوائية تخل بالبنى التنظيمية للعلاقات والأدوار ".

وكما نلاحظ ، تتضمن دالة القضية في هذه العبارة وصفا لعلاقة " فقدان التنميط " أو "اختلال أسس الفهرسة " بين مفهومات : " الأطراف المتفاعلين" ، و" سياقات المعنى" ، و" بنية العلاقات " ، بحيث يمكن التعويض عنها بماصدقات مثل : الأفراد والمؤسسات والفئات بوصفها أطراف متفاعلة ، والمعايير الاجتماعية والمهنية .. إلخ بوصفها ماصدقات لمفهوم "سياقات المعنى" ، والعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية ، والقواعد والأخلاقيات المهنية ، والنماذج الإرشادية المميزة للمدارس العلمية ، وقواعد العلاقات العامة والبروتوكول .. إلخ بوصفها ماصدقات للبنى العلائقية المستندة إلى سياقات نمطية للمعاني .

ومن منظور برجماتي سلوكي ، وبانتهاج منهج وضعي تجريبي ، يمكن توصيف أزمة المدرسة باعتبارها مظهرا لافتقاد التحكم والسيطرة أو التعديل السلوكي ، حيث يؤدي تراكم الاستجابات الخاطئة غير المرغوبة لقواعد السلوك المدرسي ، سواء كان سلوكا تنظيميا أو كان سلوكا اجتماعيا ، وكذلك تراكم الاستجابات المتجاهلة أو البطيئة أو غير الملائمة من قبل القيادات المدرسية والتعليمية تجاه تلك المخالفات ، إلى تردي الأوضاع المدرسية على عدة مستويات ، وهو ما يمكن أن تبلوره عبارة المشكلة على نحو :

" تستجيب القيادات المدرسية لتكرار المخالفات السلوكية التنظيمية بصورة غير مناسبة لا تؤدي إلى تعديلها ".

" يستخدم المعلمون واختصاصيو الرعاية المدرسية استراتيجيات غير مناسبة لتعديل السلوكات بالمرحلة الثانوية ".

وفي العبارتين السابقتين يمكن بسهولة الوقوف على دالة القضية وعلى ما تتضمنه من علاقة " سوء أو عدم استجابة " بين مفهوم "المثير " ، الذي يمكن التعويض عنه بماصدقات لا نهاية لها مثل: الظروف الاقتصادية / الاجتماعية ، أو ضغوط العمل ، أو جنوح المراهقين ، أو مخالفة القوانين .. وبين مفهوم "الاستجابة " الذي لا حدود لماصدقاته في عالم السلوك الإنساني .

ومن منظور مثالي بنيوي ، يمكن انتهاج منهج تحليلي منطقي (بالحكم على الواقع في ضوء النصوص والأهداف والقواعد المنطقية) لمعالجة أزمة مؤسسة المدرسة بوصفها ناشئة عن عدم مطابقة الحدث (الوقائع المفردة للممارسات والأداءات المدرسية المتأزمة) مع البنية المعيارية (النسق الفكري المنطقي من القواعد التي يؤمن بها المجتمع ممثلا في الضرورة المنطقية لوجود المدرسة والأهداف والمهام المنوطة بها ، وطبيعة العلاقة بينها وبين النظم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى) ، ويمكن أيضا صوغ عبارة المشكلة أو المشكلات المتصلة بها على نحو :

" يفارق واقع مؤسسة المدرسة الراهن بأحداثه (التعليمية ، والتنموية ..) البنية الفلسفية والمنطقية لفكرة إنشائها والأهداف التي قامت من أجلها ".

وكما يظهر في عبارة المشكلة ، فإن دالة القضية المنطقية تصف علاقة " عدم التطابق" أو "المفارقة" بين مفهوم " البنية المعيارية" ، ومفهوم " الحدث الواقعي" ، بحيث يمكن التعويض عن أي منها بماصدقاته ؛ فالقوانين واللوائح ، والنماذج الرياضية ، والعقائد والمذاهب .. ماصدقات لمفهوم البنية المعيارية ، والمؤسسات والتنظيمات ، والمناهج الدراسية .. ماصدقات لمفهوم الحدث ، وهكذا .

ومن منظور تفكيكي ما بعد حداثي ، يمكن انتهاج منهج ضد وضعي (تحليل الخطاب) لمعالجة أزمة المدرسة العربية بوصفها مظهرا من مظاهر فشل مؤسسات التحديث بعقلانيتها الزائفة ، أمام فوضى احتكار بعض الفئات الاجتماعية للمعرفة والقوة ، وسقوط التبريرات العقلانية لإنشائها على نحو : إرساء دعائم الديمقراطية والعدالة وتحديث البنى الاجتماعية من خلال التعليم .. ، ويمكن صوغ عبارة المشكلة على نحو :

" على الرغم من كون المدرسة العربية مؤسسة هادفة إلى التحديث وإذابة التفاوت الاجتماعي فإنها تمثل ساحة لممارسة العنف الرمزي من قبل الفئات الاجتماعية الساعية إلى احتكار القوة من خلال احتكار المعرفة وفرض خطابها على بقية الفئات".

ويلاحظ في عبارة المشكلة وجود علاقة التناقض في دالة القضية مع مفهوم "العقلانية" وماصدقاته المتعددة مثل : المبررات العلمية أو المذاهب الفلسفية أو العقائد السياسية .. وغيرها من المرجعيات ، أومفهوم " التحديث" بماصدقاته المتعددة مثل : نظم التعليم الحديثة والتعددية السياسية ، والتصنيع ، والتخطيط العمراني .. وكل الأنشطة التي لا تستند إلى أفكار خرافية أو تمييزية غير عادلة أو غير موضوعية.

ومن منظور نقدي و عن طريق ممارسة المنهج ضد الوضعي (من خلال التحليل النقدي الاجتماعي /الثقافي) يمكن التعامل مع أزمة مؤسسة المدرسة العربية باعتبارها مظهرا لممارسة الهيمنة الثقافية /الاجتماعية من قبل الفئات الاجتماعية ذات المصلحة بإعادة إنتاج التفاوت من خلال التعليم ، وتزييف وعي الفئات الأخرى بتشييء بعض المغالطات ، ويمكن صوغ عبارة المشكلة على غرار :

" بدلا من دورها في تحرير أفراد المجتمع وفئاته ، يعاد إنتاج واقع التفاوت الاجتماعي والثقافي لصالح الفئات الاجتماعية الأقوى من خلال آليات العمل المدرسي (مثل التقويم والقياس والفرز والانتخاب والتشعيب ..) ما يكرس هيمنة تلك الفئات ويزيف وعي الفئات المقهورة ".

وهنا أيضا يظهر من عبارة المشكلة أن دالة القضية تصف علاقة التناقض بين مفهومي: "تحرير الذات" بماصدقاته (آلياته) المختلفة مثل نشر التعليم ، وتعميق الوعي الاجتماعي والسياسي ، وتحقيق العدالة الاجتماعية ، وإذابة الفوارق الطبقية .. إلخ ، ومفهوم " الهيمنة " بماصدقاته (آلياته) مثل احتكار المعرفة والقوة ، وتزييف الوعي ، وتشييء الأوضاع الظالمة وجعلها حقائق علمية أو أقدار دينية .. إلخ .

ومن منظور فلسفي ماركسي ، ووفقا لمقولات النظرية الماركسية البنيوية لـ (ألتوسير Althusser) ، ومن خلال المنهج ضد الوضعي (دراسة البنى الاقتصادية والأيديولوجية) ، يتم تصوير أزمة المدرسة العربية باعتبارها مظهرا لسيطرة الدولة على الأفراد من خلال المدرسة بوصفها جهازا من أجهزتها الأيديولوجية ، والتي هي موجهة بدورها من قبل البنى الاقتصادية غير العادلة . ويتم صوغ المشكلة على غرار :

" تحقق الممارسات المدرسية في مجالات (التعليم ، والإدارة ، والرعاية .. وغيرها) أهداف الجهاز الأيديولوجي للدولة في تشكيل وعي المتعلمين بما يكرس البنى والوضعيات الاجتماعية/ الاقتصادية القائمة ، عوضا عن دورها في تغيير تلك الوضعيات ".

ومرة أخرى نجد أنفسنا أمام عبارة للمشكلة تمثل دالة قضية منطقية قوامها علاقة التناقض بين مفهوم " حرية الفعل " و مفهوم " قسرية البنية" ، والآليات (الماصدقات) التي تمارسها تلك البنية من أجل إعادة إنتاج نفسها من خلال تزييف الوعي الفردي والجمعي ، والتضليل الأيديولوجي حتى تموت الذات ، أو تتوهم حرية الفعل ، بينما تحركها الخيوط الخفية على مسرح العرائس .

ومن منظور ماركسي أيضا ، ولكن وفق النظرية الماركسية التقليدية ، ومن خلال منهج ضد وضعي (التحليل الاقتصادي /الاجتماعي) ، ينظر إلى أزمة المدرسة في المجتمع العربي التقليدي بوصفها ناشئة عن تحولها إلى أداة لتكريس التفاوت الاجتماعي / الاقتصادي والبنى القبلية والعشائرية والعائلية المتخلفة من خلال آليات توزيع المعرفة ، عوضا عن دورها في إذابة ذلك التفاوت ، وإدارة العلاقة الجدلية بين المتناقضات لصالح الفئات المقهورة. وهو ما يمكن صوغه في عبارة المشكلة على نحو :

" تكرس المدرسة في المجتمع التقليدي الوضعيات المتفاوتة والبنى الاقتصادية/ الاجتماعية المتخلفة من خلال آليات توزيع المعرفة وفقا لمعايير غير موضوعية "

وفي عبارة المشكلة ودالة القضية المعبرة عنها ، نلحظ . مرة أخرى. علاقة التناقض بين مفهوم " الجدل" الذي يجب أن تنشأ عنه حركة التطور الاجتماعي ، والماصدقات المتعددة التي يمكن أن تمثله كالحراك التعليمي والثقافي والأيديولوجي من خلال مؤسسات التعليم والتثقيف ، وبين مفهوم " تكريس الواقع" وإعادة إنتاج تفاوتاته الاقتصادية والاجتماعية بماصدقات (آليات) متعددة أيضا من بينها توزيع المعرفة وفقا لمعايير طبقية .

وأخيرا ، وبعد هذا الاستعراض التفصيلي لمناظير فلسفية ونظرية متعددة في تصور طبيعة المشكلة ، وفي كيفية صياغة عبارتها بتوجيه من إطارها المفاهيمي المساند بمكونيه : النظري والمنطقي ، يبقى أن نلفت النظر إلى علاقة أخرى مهمة بين المشكلة البحثية والعبارة التي تصفها وبين مستوى أهداف البحث ، بوصفها علاقة مؤثرة في تحديد مستوى واتجاه عملية التفكير بالمفاهيم .

فالتفكير بالمفاهيم ، في إطار الفلسفة التحليلية ، عملية مرتبطة بالواقع التجريبي ، والمعيار الأساس فيها هو معيار التحقق ، كما أوضحنا في الفصلين الأول والثاني من الكتاب ومن ثم فهي تتعلق بأهداف بحثية أكثر اقترابا من مستويات : الرصد ، والوصف ، والفهم ، والتفسير ، وربما التأويل في حدود ضيقة ، وقد تكون عملية مفيدة عند مستوى التدخل في الظاهرة ، سواء عن طريق التجريب أو شبه التجريب ، أو بطرح التصورات البديلة ، أما التفكير بالمفاهيم في إطار المشكلة البحثية عند مستوى أهداف التوقع والتنبؤ والاستشراف ، فهو أمر أكثر تعقيدا لأنه يتعلق بحركة الوقائع والمتغيرات في المستقبل ، وهو ما يهتم بتفصيله الفصل التالي من الكتاب .

مراجع الفصل الثالث

(1) Karen F. Osterman and Robert B.Kottkamp, (1993), Reflective Practice for Educators , Corwin Press, INC., Newbury park, California.

(2) Elliot , J. (1991), Action Research for Educational Change, Buckingham , Open University Press., P.23.

(3) Wallace , M.(1991), **Training For Language Teachers, A .Reflective pproach** , Cambridge University Press, PP . 56-57 .

(٤) إيان كريب : **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس** ، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور ، سلسلة عالم المعرفة (٢٤٤) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، إبريل ١٩٩٩

(5) Kolb, D. A.(1984), **Experimental Learning : Experience as the source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

(٦) **عبد اللطيف حسين حيدر** : البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها ، **دار القلم ، دبي** ، ٢٠٠٤ ، **ص ص ١٢١-١٢٢**

(7) Kerlinger, Fred (1986). Foundations of Behavioral Research (3rd. ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp.16-17

(8) Daniel Cline & David L. Clark (2000), Writer's Guide to Research and Development Proposals,

* في العلاقة بين مناهج البحث الوضعية وضد الوضعية وبين الخلفيات الفلسفية نحيل القارئ إلى الكتاب المهم :

أحمد عطية أحمد ، " مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، رؤية نقدية ، سلسلة آفاق تربوية متجددة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٩

وكذلك الدراسة المهمة :

-Katrin Niglas,(2001), Paradigms and Methodology in Educational Research, Paper presented at the **European Conference on Educational Research**, Lille, 5-8 September

(9) O'Connor, B. N. Letter from the editor: The research problem. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 2000, **18(2), i-ii.**

(١٠) زكي نجيب محمود : **المنطق الوضعي جـ ١** (الأنجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ط٦) صص ٧٧-٧٨.

(11) Russell, P.,(N.D.), **Introduction to mathematical philosophy**, New York, Simon and Schuster. p.157.

(12) Wittgenstein, L.(1972), **Tractates, Logic-Philoshpicus** , Trans. By: D.F. Pears and B.F. Guinness, London, Rutledge & Kegan Paul. Reprint educational., p.21.

(13) Carnap R. (1937), **Logical Syntax of Language**, Trans. By: Ameth Smeaton, London, Kegan Paul, P.41.

(١٤) عزمي إسلام " لودفيج فنجشتين " سلسلة نوابغ الفكر الغربي (١٩) د. ت . ص ٣٥٣.

(15) Timothy J. Ellis and Yair Levy,(2008), Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem, the International Journal of an Emerging Trans - discipline Volume 11

*****