الفصل الثاني

البحث النوعي، تعريفه وأنواعه

تحدث الفصل السابق عن أسس المنهج الكمي، وبيّن الإرهاصات التي قادت إلى ظهور المنهج النوعي للبحث. سيتناول هذا الفصل تعريف البحث النوعي، من خلال ذكر بعض التعريفات التي وردت في المراجع الأساسية في هذا المجال، في محاولة لتركيز رؤية القارئ حتى لا يكون مشتتا على طابع التنوع الذي يتميز به البحث النوعي. كما سيقدم هذا الفصل الأنواع المتعددة للبحث النوعي ويعرف بأهمها وأشهرها. وسيبين هذا الفصل أيضا الخصائص الفارقة للبحث النوعي، التي تميزه عن البحث الكمي.

ما البحث النوعي؟

لايمدنا كثير من الكتب التي ألفت عن البحث النوعي بإعطاء تعريف محدد له، وبدلا من ذلك تعرّفه من خلال بيان ما ليس بحثا نوعيا، أو بالإفاضة في الحديث عن خصائص البحث النوعي وأهدافه. بل إن بعض الباحثين الذين يعتبرون مراجع في هذا المجال (Lincoln & Guba, 1985, p. 8) يذكرون صراحة عدم إمكانية تقديم تعريف سهل لهذا النوع من البحث، ويدعوان القارئ بدلا من ذلك لاستخلاص المعنى من خلال قراءة الكتاب ، بمعنى أنهما يكتفيان بالتوصيف عن التعريف. إلا أن بعض الباحثين (Marshal & Rossman, 1999, p.2) يعرّف البحث النوعي بأنه "توجه عريض

(أو عامّ) لدراسة الظواهر الاجتماعية ذو أساليب genres طبيعية وتفسيرية، ويستخدم طرقا متعددة للاستكشاف".

ويعرفه آخرون (Hitchcock & Hughes, 1989, P.12) بأنه التوجه البحثي الذي يمكّن الباحث أن "يتعلم بشكل مباشر عن العالم الاجتماعي الذي يدرسه عن طريق الانخراط والمشاركة في ذلك العالم من خلال التركيز على ما يقوله الأفراد [المرتبطون بالظاهرة المدروسة] ويفعلونه".

ويعرفه ستراوس وكوربين بأنه "أي نوع من البحوث التي تعطي نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية" (ستراوس وكوربين، ١٤١٩، ص ١٩). وبشكل عام يمكن تعريف البحث النوعي بأنه كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية.

فهو منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، تركز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة. ومن الواضح بهذا أنه يختلف عن البحث الكمي الذي يركز عادة على التجريب وعلى الكشف عن السبب أو النتيجة أو الفروق، أو يهدف إلى الوصف مقتصرا على المعطيات العددية. فالسؤال المطروح في البحث النوعي سؤال مفتوح النهاية ويهتم بالعملية والمعنى أكثر من اهتمامه بالسبب والنتيجة (Bogdan and Biklen, 1998).

البحث النوعي والتربية

نشأ البحث النوعي في العلوم الإنسانية في حقل علم الاجتماع لدراسة الظواهر الاجتماعية. ولم يدخل مجال الدراسات التربوية بشكل واضح إلا في العقود

الثلاثة الأخيرة. والمتأمل في البحوث التربوية يلحظ قصورا في المنهج الكمي عن تناول المشكلات التربوية ودراسات الظواهر الاجتماعية التي تتكون داخل المدارس بشكل عميق، يؤدي إلى فهم تلك الظواهر وتكوين معنى لها يساعد على حلها.

تركز البحوث الكمية في الميدان التربوي على اكتشاف العلاقات السببية بين المتغيرات، أو الفروق بين الفئات، أو البحث عن الوصف الكمي لظاهرة ما، وعادة ما تكون هذه الاكتشافات عاجزة عن الإسهام في تقديم حلول للمجتمع التربوي، وذلك للجزيئة التي تتميز بها في التركيز وللسطحية في التناول وعدم النفاذ إلى عمق الظاهرة، ورصد مشاعر ومعاني من يعيش فيها، والخروج بنظريات تربوية مؤسسة في بيانات الظواهر التربوية المرصودة.

ويرى سلافين (Slavin, 2007) أنه بالرغم من أن البحث التجريبي ليس أمرا نادرا في الحقل التربوي إلا أنه عادة ما يكون تجارب قصيرة وسطحية لموضوعات نظرية أكثر منها عملية. فمن النادر أن يكون هناك تجارب تستمر لمدة سنة دراسية أو أكثر. ولذا يرى أنه غلب على البحث التربوي التجزؤ وقصر النظر، بحيث إنه يمكن لأي برنامج تربوي أن يدعي أنه يعتمد على نتائج البحث العلمي.

إن ما أثار قلق واهتمام أولئك الباحثين التربويين هو كيف يمكن فهم عمليات أو ظواهر مثل الإشراف التربوي أو التدريس من وجهة نظر العاملين في الميدان موضع الظاهرة. فالبحث الكمي كان يسأل ماذا يتعلم الطلاب، بينما يسأل ويستكشف البحث النوعي القيمة الحقيقية للمعرفة التي قدمت ويسأل عنها، وصار هناك نوع من الملاحظة السياسية والاجتماعية للمنهج، ليس فقط بحثا عن المحتوى وإنما عن المغزى الاجتماعي له (Ornstein & Hunkins, 2004). وبدأ التوجه التفسيري النوعي أيضا في

بحوث الإشراف التربوي في العقود الأخيرة من القرن العشرين الميلادي (Schoonmaker, Sawyer, and Brainard, 1998).

إن المدرسة مجتمع معقد التركيب، ويموج بشبكة من العلاقات والظواهر التي تحتاج إلى عمق في الدراسة واقتراب من المبحوثين (معلمين وطلابا وإداريين). ومن المؤكد أن مدارسنا والظواهر التربوية بشكل عام لم تنل العناية الكافية من ناحية استكشاف أوضاعها والقرب من الطلاب وتحسس مشكلاته والتعرف عليها من وجهة نظرهم.

وبحسب ماكنيل (McNeil, 2006) فإن التوجه في البحث التربوي الآن يتحول من البحث عن تعميمات واسعة ومبادئ مجردة، كما في التوجه الكمي الوضعي، إلى أن يكون أقرب إلى واقع المدرسة أو الفصل. فالاستكشاف المحلي المرتبط بالسياق الخاص بالظاهرة المدروسة يتزايد ـ كما يرى ماكنيل ـ لثلاثة أسباب رئيسة:

١- حالة عدم الرضا نحو النتائج التي يراد تعميمها بغض النظر عن السياق الخاص والمتفرد لكل ظاهرة تربوية.

٢- الرغبة المتنامية لظهور صوت الممارسين حتى يشعروا بامتلاكهم للأفكار التي تنتج عن البحوث، وبالتالي يكون لديهم الرغبة والدافع لتطبيقها.

٣- الاعتقاد بأن المعلمين والتربويين بشكل عام يجب أن يبنوا معارفهم بأنفسهم.

ولذا كان البحث النوعي السردي طريقا رئيسا للبحث على مستوى المدرسة.

إن استخدام الأساليب النوعية في بحث الظواهر التربوية سوف يسد ثغرة عميقة في البنية المعرفية عن المدارس والطلاب، وسوف يظهر صوت الطلاب والمعلمين الحقيقي، ويقود لفهم أوسع وأعمق من خلال القرب من المعاني التي يمتلكونها

ويكوّنونها عن عناصر المدرسة المتعددة. لن نستفيد كثيرا من "اكتشاف" أثر التدريس بنظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الطلاب، من خلال تجربة، فهذا أمر أثبته عدد كاف من البحوث أو يمكن تقريره بالخبرة والحس العام للمعلمين، وقد يعتمد على عوامل كثيرة غير (الذكاءات المتعددة) لا يخلو منها موقف تعليمي. لكن نستفيد كثيرا عندما نقترب من الطلاب ونعرف منهم مباشرة كيف يفضلون التعبير عن فهمهم للأشياء، وبأي نوع من أنواع الذكاء، وما هي مشاعر الطلاب الذين لا تلبى تفضيلاتهم المعرفية (أساليب التعلم لديهم) خلال التدريس اعتمادا على ذكاء واحد، وكيف يتعايشون مع ذلك أو يعبرون عنه. ماذا تعني المدرسة للطلاب، ولماذا تعم ظاهرة عدم الرغبة في الذهاب للمدرسة، ولماذا يرمي الطلاب الكتب نهاية العام بشكل إعلاني احتجاجي؟! وماذا يعني ذلك لهم. هذه أمور لن تفيد فيها الأساليب الكمية كثيرا، لكن الأساليب النوعية ستوصل إلى نقاط فهم أعمق وأوسع، من خلال القرب من الطلاب والسماع منهم مباشرة ومحاولة النفاذ إلى عمق الظاهرة من خلال المعنيين بها. يؤكد هيتشكوك وزميله (Hitchcock & Hughes, 1989,) أن ما يدور في المدارس والفصول الدراسية يتكون من طبقات مركبة ومعقدة من عمليات التواصل والمعاني والتفسيرات والقيم والاتجاهات، فالمدارس والفصول ومن فيها لهم تأريخهم ويكوّنون علاقات اجتماعية داخل المدرسة، وتنشأ صراعات وتحالفات، ويكون هناك رفض أو استجابة للمستجدات مما يؤكد أن للمدارس ثقافة خاصة بها، والفهم العميق لهذه العوامل وكيفية تفاعلها يحتاج إلى معالجة نوعية تستهدف الفهم وليست فقط كمية.

يهتم الباحث النوعي ـ مثلا ـ في مجال المناهج بمعاني التفاعل بين الطلاب والمعلمين والكتب المدرسية والجوانب الأخرى من المنهج، وغالبا ما يكون الباحثون مشاركين ملاحظين منخرطين بشكل أو بآخر في عملية التعليم والتعلم، ينطلقون من

مفاهيم وطرق علم الاجتماع والأنثروبولوجيا. ويستخدمون عادة المفكرات اليومية والسير الذاتية لتسجيل ما يتم حولهم بقصد فهم ما يعنيه المنهج للطلاب أو المبحوثين (McNeil, 2006, p. 325).

إن الاقتصار على المنهج الكمي يفقدنا معلومات مهمة وكثيرة يراها الباحث ويسمعها في حديث الطلاب، فيما يقولون وفيما لا يقولون، ويراها في كتاباتهم وسلوكهم داخل المدرسة وتفاعلهم فيما بينهم، خاصة في مجتمعنا المحافظ بطبعه، يعد الاستتار فيه سمة بارزة، بحيث يمكن القول إن المعلومات المستترة أو المسكوت عنها لا تقل أهمية عن المعلومات الظاهرة، ولا يمكن الوصول إليها بالطرق الكمية.

ويشير (Hitchcock & Hughes, 1989) إلى أن البحث النوعي التربوي حل محل الاعتماد المفرط على الطريقة الكمية، حيث تستخدم العينات الكبيرة والتحليل الإحصائي مصدرا للمعلومات والنتائج عن أداء المدارس وحدوث التعلم، وبدلا من ذلك صار سياق التدريس نفسه والتعلم هما بؤرة التركيز في عملية البحث وصار الفهم هو الهدف عوضا عن البحث عن علاقات مجردة وتعميمات.

وقد ظهرت بعض الكتب في البحث النوعي باللغة العربية في مجالات علم الاجتماع والإعلام وبعض الكتابات في الإدارة، إلا أن هناك ندرة في أدبيات البحث النوعي في المجال التربوي. ولذا يرى (Paul, 2005, p. 324) أن من أهم الصعوبات التي تواجه برامج إعداد الباحثين في الجامعات أن بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون على إعداد الباحثين لا يتقبلون النظرة التعددية للمعرفة أو الانقلاب التصوري الذي أعاد التقارب بين العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية.

تنوع البحث النوعي

من السمات الظاهرة في أدبيات البحث النوعي التنوع، وهي واضحة لكل من يتعامل معه. وهذه صبغة تظهر في كل التوجهات بعد الوضعية في كافة المجالات تقريبا. فالبحث النوعي توجه أو منظور واسع في استكشاف وتفهم الظواهر الاجتماعية وليس طريقة بحث واحدة، وهذا جزء من طبيعته. فالتنوع ظاهر فيه سواء على مستوى الأسس النظرية أو على مستوى التصميم. ويظهر هذا التنوع أيضا في أساليب البحث النوعي، بحيث قد يكون من العسير حصرها.

وهذا التنوع والرحابة في التناول ناتج عن أربعة أمور:

- تعدد الأطر النظرية التي ينطلق منها الباحث (بعد وضعية، بنائية، نقدية..).
- المرونة الكبيرة المتاحة للباحث في تصميم البحث.
- المرونة والتنوع في أساليب جمع المعلومات.
- تعدد طرق التحليل، وما ينتج عن المزاوجة بين الطرق والأساليب.

وهذه الأمور الأربعة لها أيضا أثر في الاسم الذي يرتضيه الباحث لمنهجية بحثه، فأحيانا طريقة جمع المعلومات تحدد اسم المنهجية، كما في البحث الطبيعي، فحيث كان جمع البيانات يتم بطريقة طبيعية من خلال العيش وسط الظاهرة المدروسة، أخذ البحث هذا الاسم. وأحيانا أخرى يكون الهدف من البحث هو الذي يحدد اسم المنهجية كما في النظرية المؤسسة (أو المجذرة)، حيث إن الهدف هو تأسيس أو بناء نظرية تفسر الظاهرة. وربما كان المؤثر نوع وطبيعة المعلومات المدروسة كما في الإثنوجرافي.

فالهدف العام في البحث النوعي هو الوصول للفهم الذي يؤدي إلى تكوين معنى للظاهرة المدروسة. وهذا الفهم يتفاوت من حيث العمق ويتفاوت أيضا من حيث مصدره قربا وبعدا من الباحث والمبحوث. الشيء الوحيد الذي يميز البحث النوعي:

أنه يبحث عن تكوين معنى بالدرجة الأولى، أنه يعتمد على دراسة أوضاع طبيعية، ويستمد قوته من التنوع في المعلومات وطرق التحليل. وعلى هذا فالأجدر أن لا ينشغل الباحث بتحديد أسلوب (نوع) معين من البحث النوعي ويحصر نفسه فيه، بل يحرص على أن يكون ضمن حدود البحث النوعي وداخل توجهه العام ويترك موضوع البحث ووضعه يقودانه أثناء التطبيق. فالنتيجة التي هي تفهّم الظاهرة واستكشاف المعاني المرتبطة بها، أهم من التقيد بأسلوب بحث محدد. فالبحث الكمي تحكمه إجراءاته المنهجية، بينما البحث النوعي يحكمه الهدف الذي هو الفهم وتكوين المعنى، بأي شكل تحقق.

يقول بنتش (Punch, 2000, p. 139) مبينا التنوع الذي يتصف به البحث النوعي "على عكس البحث الكمي، الذي يبدو منهجيا وأحادي البعد نسبيا، فإن الصفة السائدة في البحث النوعي اليوم هي التنوع. ... إن طرائق البحث النوعي ميدان معقد ومتغير ومكان لمنهجيات وممارسات بحثية متعددة. فالبحث النوعي ليس كتلة واحدة أو كائنا واحدا ولكنه مظلة تشمل تنوعا كبيرا".

أنواع البحث النوعي

إن البحث النوعي من التنوع في المسالك بحيث أنه من الممكن أن يقال إن أنواع البحث النوعي تتعدد بقدر عدد الباحثين النوعيين. فكل دراسة نوعية لها شخصيتها المستقلة التي تنمو من خلال البحث، وتتشكل بتأثير من وضع البحث وسياقه وطبيعة المشاركين. لكن من باب التسهيل على الدارسين يتم رصد عدد من أنواع البحث النوعي من خلال استقراء عام للبحوث، مع أنه يصعب حصر واستيعاب جميع الأنواع (Meriam, 2009). مع أن بعض هذه الأنواع قد ينظر إليه آخرون على أنه استراتيجية وليس نوعا. وفيما يلي تعريف بأشهر أنواع البحث النوعي، وهي الإثنوجرافي، والدراسات الظاهرية، والنظرية المؤسسة (المتجذرة)، وسيتم الحديث عنها أولا والمقارنة بينها لأنها أكثر شمولا وأوسع، ثم سيتم الحديث عن المنهجية الثقافية، والتفاعل الرمزي، ودراسات السرد، والنقد التربوي، ودراسة الحالة، وتحليل الوثائق.

١ – الإثنوجرافي

رغم أن بعض المراجع تستخدم مصطلح الإثنوجرافي مرادفا لمصطلح البحث النوعي، إلا أنه في الحقيقة نوع منه. والإثنوجرافي طريقة في البحث تسعى لوصف ثقافة أو جزء من ثقافة من وجهة نظر أصحابها. وهي الصيغة الكلاسيكية من البحث النوعي التي طورت بواسطة علماء دراسة الإنسان الإثنروبولوجيين الذين يمضون أوقاتا طويلة في العمل الميداني داخل مجموعات تربطها ثقافة واحدة. ويشمل العمل الميداني ملاحظة المشاركين، وهم الأفراد الذين لهم علاقة بالثقافة أو الظاهرة المدروسة و مقابلتهم والاطلاع على المصنوعات الفنية اليدوية الخاصة بهم، في محاولة لفهم المعرفة الثقافية التي يستخدمها أعضاء المجموعة لفهم خبرات حياتهم اليومية. فهو نوع من البحث

يهتم بالوصف التفصيلي المتعمق لبيئة ثقافية ما. وقد كان تركيز الإثنوجرافي قديما على دراسة الثقافات البدائية أو ثقافة الشعوب المنعزلة، إلا أن الإثنوجرافي المعاصر يدرس غالبا الثقافات الفرعية (الثانوية) كالمجتمعات الصغيرة communities أو المدرسة أو حتى الفصول الدراسية أو فئة معينة من الطلاب، ولكن يبقى هدفها متسقا مع هدف العمل الميداني الكلاسيكي وهو "تفسير سلوك جماعة من الناس من خلال وصف ما يعرفونه والذي يمكنهم أن يتصرفوا بشكل يناسب القواعد المقبولة في مجتمعهم."

ويصف هيتشكوك وزميله (Hitchcock & Hughes, 1989) بحث الإثنوجرافي بأنه يشمل:

- إنتاج معرفة ثقافية وصفية لمجموعة ما تربطها ثقافة واحدة على مستوى من المستويات.
- وصف أنشطة متعلقة بسياق ثقافي معين، من وجهة نظر أفراد تلك الثقافة.
- إنتاج قائمة بالخصائص المكونة لعضوية جماعة أو ثقافة.
- إعطاء تفسير من الداخل بقدر الإمكان لثقافة ما.
- بناء نظرية تتأسس في البيانات واستخدام المفهوم بطريقة تزيد الوعي.

وقد اشتهر هذا النوع من البحث النوعي لدى علماء الاجتماع والدراسات الإنثروبولوجية. فالإثنوجرافي تعني الكتابة عن البيئة الاجتماعية أو الثقافة لشعب ما أو مجموعة تكون وحدة ثقافية. وقد بدأ هذا النوع من البحوث يشتهر في الدراسات التربوية في العقود الأخيرة، واستخدم بنجاح في التعامل مع كثير من المشكلات التربوية. فكما يمكن استخدامه في دراسة ثقافة مدينة أو مجتمع يمكن الاستفادة منه في دراسة ثقافة مدرسة أو صف دراسي أو نحو ذلك (Hitchcock, & Hughes, 1989; Fetterman, 1984; Bogdan & Beklin, 1998).

ومثال على البحث الإثنوجرافي في التربية انظر الدراسة :

Hassinger, M. and Plourde, L. (2005). "Beating the Odds" How Bi-lingual Hispanic youth work through adversity to become high achieving students. Education, Vol. 126, No. 2. p316-327.

٢- الدراسات الظاهرية[١] Phenomenology

يُعد الفيلسوف الألماني أدموند هوسرل Edmund Husserl المؤسس الحقيقي للفلسفة الظاهراتية (أو الظاهرية) أو المنهج الفينومينولوجي. فقد قام بنقد للمنهج الوضعي وحاول وضع فلسفة المعنى بدل فلسفة التفسير التعليلي (بيان الأسباب أو العلل). فالفلسفة الظاهرية تبدأ بالتعرف على ماهية الأشياء، أو جوهرها، كما تظهر في خبرة الفرد ذاته، وليس بوصفها أشياء منفصلة عنه. فهي محاولة فلسفية لوصف الظواهر كما تتبدى لنا من خلال وعينا بها، وبذلك يصبح الوعي وسيلة وهدفا للظاهراتية (الحسيني ١٩٩٦، عن عرابي ١٤٢٨). فهدف الظاهراتية "هو أن تصف البنى العامة للتوجه الذاتي في عالم الحياة اليومية..." (توماس لوكما، عن عرابي، ٢٠٠٧، ص ١٦٧). وقد انتشرت الفلسفة الظاهراتية في النصف الأول من القرن العشرين، وتمثلت في الفلسفة الوجودية كما عند الفيلسوف الدنماركي جيركيجارد (عرابي، ٢٠٠٧).

ويشير باتون (Patton, 2002) إلى أن الفلسفة الظاهرية تستخدم عادة مسوغا للمنهج النوعي في البحث بوصفها توجها فلسفيا، لكنها من هذا المنطلق تختلف عن المنهج الظاهري في البحث. فالفلسفة الظاهرية ليست هي تماما البحث الظاهري. فالظاهرية (الظاهراتية) فلسفة في النظر للحياة وتفسير الوجود من خلال ما "يظهر" من وعي الإنسان بها، وهي أيضا أسلوب بحث في التوجه النوعي. وبغض النظر عن

---

(١) وتسمى أيضا الظاهراتية، وسأستخدمهما لنفس المعنى.

الغموض الذي يكتنف هذا المصطلح والمعنى المتغير الذي يتلبس به بحسب السياق فإن الحديث هنا سيكون عن الظاهرية كأسلوب بحث نوعي وليس بوصفه فلسفة عامة.

يرى هاتش (Hatch, 2002) أن كثيرا من البحوث النوعية ظاهرية (ظاهراتية) بطبعها؛ لأنها ترى دراسة الظاهرة دون أحكام مسبقة، إلا أن هناك نوعا من البحث النوعي يركز على هذا الجانب ويجعله هدفه الأساس وهو ما يسمى بالطريقة الظاهرية في البحث. والنوع الذي كثيرا ما يستخدم في البحث التربوي يسمى البحث التأويلي الظاهري، حيث يقرن بين التفسيري التأويلي وبين الوصفي الظاهري بغرض تفحص خبرة معاشة أو حياة الناس موضوع الدراسة. فالظاهرية هي دراسة الخبرة المعاشة وكيف يفهم الفرد هذه الخبرات لتكوين رؤية للعالم من خلالها (Marshall & Rossman, 1999, p. 112). فالظاهرية تصف كيف ينظر الفرد للخبرة المعاشة ويحدد موقفه منها ويتعود عليها، وتصف التأويلية كيف يفسر الفرد "نص" الحياة (Manens, 1990). فالطريقة الظاهرية تسعى لإظهار وتعرية جوهر الخبرة البشرية عن طريق طرح السؤال: (ما طبيعة هذه الظاهرة كما يشعر بها المبحوث؟). وفي مسعى لحجب bracketing تحيزاته يسعى الباحث عادة مع بداية دراسته لاستكشاف خبراته وفهمه للظاهرة التي يدرسها.

والسؤال الأساس في البحث الظاهري هو: ما معنى وجوهر الخبرة المعاشة لهذه الظاهرة الذي تكون لهذا الشخص أو تلك المجموعة؟ فالبحث الظاهري يهتم باستكشاف الكيفية التي يشعر بها الفرد عند مروره بخبرة ما وماذا تعني له تلك الخبرة وكيف يحول تلك الخبرة إلى وعي على مستوى الفرد أو المجموعة.فهو يبحث عن فهم أعمق لطبيعة المعنى المكون لظاهرة ما لدى الأفراد، وكيف يعيشون تلك الخبرة. وقد تكون هذه الظاهرة عاطفية مثل الغيرة أو الغضب، أو علاقة مثل الزواج أو الطلاق، أو الوظيفة مثل المدرسة أو مؤسسة (Patton, 2002, p. 104). وناتج الدراسة الظاهراتية

يكون عادة وصفا إنشائيًا يمثل جوهر الظاهرة، بحيث يخرج القارئ بانطباع عن كيفية شعور الفرد الذي عاش تلك الخبرة، وهذا النوع يناسب بدرجة أكبر الخبرات العاطفية المرتبطة بالشعور (Meriam, 2009).

فالظاهرية التأويلية منحى بنائي. فهي تفترض أنه توجد حقائق متعددة ذات بناء اجتماعي، وأن المعاني التي يعطيها الفرد لخبراته يجب أن تكون موضوع الدراسة (Hatch, 2002). وبالإضافة إلى ذلك فالباحث الظاهري ينظر للمشارك (المبحوث) على أنه بانٍ مشارك للوصف والتفسير الذي تشتمل عليه الدراسة.

ومن الأمثلة على الدراسات الظاهرية التربوية:

The effects of differentiated supervision on classroom practice and participants.

وهي رسالة دكتوراه (Speace, 2003) طبقت على أربع مدارس كان الهدف منها معرفة رأي (إدراك) المعلمين والمديرين لأثر الإشراف المتنوع على الممارسات الصفية. استخدم في البحث استبيان وأسئلة مفتوحة ومقابلة منظمة. وتسوق (Meriam, 2009) مثالا آخر على الدراسة الظاهراتية في التربية دراسة (Trotman, 2006) عن الإبداع في المدارس الابتدائية:

Interpreting imaginative lifeworlds: Phenomenological approaches in imagination and the evaluation of educational practice. Qualitative Research, 6(2), 245-265.

وفي هذه الدراسة يذكر الباحث أنه توصل للكشف عن الطرق التي من خلالها يقدر المعلمون الخبرات التخيلية للطلاب ويفسرونها، وطرح عددا من الصعوبات التي يجب أن يتصدى لها التربويون إذا أريد للخبرات التخيلية البقاء والاستمرار بوصفها عملية تربوية ذات قيمة.

٣- النظرية المؤسسة Grounded theory

النظرية المؤسسة منهجية بحثية في البحث النوعي، يتم من خلالها بناء النظرية الموضوعية substantive theory من خلال المراجعة المستمرة للبيانات والتحليل العميق

لها، وربما التعديل في أسئلة البحث (Corbin & Strauss, 2008) إذا تطلب الأمر ذلك. وقد يطلق عليها بعض الباحثين في الكتب العربية (النظرية المجذرة)[1]. خرجت النظرية المؤسسة من الإطار النظري للتفاعل الرمزي، ويمكن النظر لهذا الإطار على أنه المنظار الذي ينظر من خلاله الفرد للعالم. (Jacelon & O'Dell, 2005).

تعود النظرية المؤسسة إلى كتابات جلاسير وستراوس (Glaser & Strauss, 1967). حيث قدماها في كتاب (The Discovery of Grounded Theory) و كتاب The Basics of Qualitative Research لستراوس وكوربين وقد ترجم للغة العربية باسم (أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذرة)[2].

يرى جلاسير وستراوس أن البحث الكمي يعتمد بشكل مبالغ فيه على اختبار الفرضيات التي استُخرجت من عدد قليل من النظريات، من خلال الاستبيانات والعمليات الإحصائية. وهذا ما قاد بحسب رأيهما إلى نظريات مجردة تجريبية هزيلة، وغير وثيقة الارتباط بموضوع المشكلة. وقد ناديا بأن تكون النظرية أكثر ارتباطا واعتمادا على معلومات أعمق مرتبطة بالظاهرة المدروسة والأفراد الذين يعيشونها (Henwood & Pidgeon, 2003, p. 132). وبحسب (Charmaz, 2006) فالنظرية المؤسسة عبارة عن قواعد منظمة ومرنة في الوقت ذاته لجمع البيانات النوعية وتحليلها لبناء نظرية مؤسسة على البيانات ذاتها.

فالنظرية المؤسسة تعني بناء نظرية من خلال التحليل العميق للبيانات التي تجمع بشكل كاف عن ظاهرة اجتماعية، عبر الترقي بالبناء على الأنساق والأنماط التي

---

(١) كما فعل الدكتور عبد الله الخليفة في ترجمته لكتاب أساسيات البحث الكيفي لستراوس و كوربين. وسماها بعض الباحثين (المؤرضة)، ولا أستحسن هذه التسمية. وترجمها سعد الحسيني (النظرية الراسية) في كتاب مدخل للبحث في التربية. وترجمها محمد علوم في (النظرية الاجتماعية) ص ١٤٠ بنظرية الواقع.

(٢) وقد صدرت الطبعة الثالثة من الكتاب عام ٢٠٠٨ (بعد وفاة ستراوس) بزيادات كثيرة .

يكشف عنها التحليل، فمن خلال التصنيف الأولي للبيانات والتأليف بينها تتشكل الأنساق وتتضح بشكل أكثر تجريدا. ومع تعدد تلك الأنساق ووضوحها يصوغ الباحث نظرية تتأسس على البيانات الأولية، التي جمعها الباحث في أول البحث. ويسلك الباحث مسلكا استقرائيا بحتا inductive method بحيث ينتقل من البيانات إلى النظرية وليس من النظرية إلى تحليل البيانات.

فالنظرية المؤسسة منهجية في البحث (النوعي) تسعى لبناء النظرية حول الموضوعات المهمة في حياة الناس وذلك من خلال جمع المعلومات بطريقة استقرائية (Morse, 2001)، بحيث لا يكون لدى الباحث مواقف مسبقة لإثبات أو دحض نظرية ما، وبدلا من ذلك يعطي الباحث الفرصة للموضوعات المهمة للمبحوث أن تتكون وتظهر شيئا فشيئا من خلال القصص التي يروونها والموضوعات التي تهمهم وتهم الباحث. ويقوم الباحث بتحليل البيانات بالمقارنة المستمرة بين البيانات وبين التفسيرات، مما يقود الباحث إلى بناء نظرية عن خبرة المبحوث (Mills, Bonner, & Francis, 2006). ففي النظرية المؤسسة، يهدف الباحث إلى بناء نظرية للموضوع المبحوث، فلا يبدأ من نظرية سابقة، بل يجعل البيانات ووضع البحث يقودانه إلى بناء النظرية التي تتأسس على البيانات.

وتحظى النظرية المؤسسة بقبول في عدد من المجالات العلمية، خاصة في المجال التربوي (Mills, Bonner and Francis, 2006) وذلك لما تزود به الباحث من قدرة على التوضيح، ولأنها تركز على المعنى وعلى الخروج بنظرية تقدم كشفا علميا لميدان البحث. ويشير بعض الباحثين إلى أن النظرية المؤسسة قد تطورت إلى رؤية أكثر بعدا عن الرؤية الوضعية، بحيث تتبنى موقفا نسبيا للحقيقة، وأطلق على النظرية المؤسسة لستروس (التقليدية) أو الموضوعية أو الوضعية، في مقابل (المتطورة) أو البنائية التي ينادي بها

ستراويس وكوربين (Mills, Bonner, & Francis, 2006)، وهي مزيج من النظرية المؤسسة والبنائية، أو نظرية مؤسسة في إطار بنائي. ومثال النظرية المؤسسة نجده في رسالة الدكتوراه:

Differentiating Professional Development for Teacher Success: A study of effective teacher

من جامعة واشنطن عام (Austin, 2006). هدفت لدراسة ثلاثة معلمي قراءة متميزين، أثبت ٨٠٪ من طلابهم التفوق على مدى خمس سنوات في اختبارات القراءة. وكان هدف الدراسة فهم أسباب نجاح المعلمين في تدريسهم من وجهة نظرهم، ومن خلال ملاحظة أدائهم. والجدول رقم (٣) يلخص الفروق بين ثلاثة أنواع مهمة من البحث النوعي (Vishnevsky & Beanlands, 2004)

جدول رقم (٣) الفروق بين التوجهات الأساسية في البحث النوعي

	الإثنوجرافي	الظاهرية	النظرية المؤسسة
الأساس الفلسفي	علم الإنسان والعلوم الاجتماعية	الفلسفة والظاهرية	التفاعل الرمزي وعلم الاجتماع
العينة	مجموعة ثقافية عادة لا تقل العينة عن عشرين فردا	أفراد، عادة تكون العينة صغيرة أقل من عشرة	عينة مختارة، تكون العينة عادة أكبر، من عشرين إلى خمسة وعشرين
التركيز	معارف الثقافة والمعاني المشتركة	خبرات الحياة للأفراد	عمليات البناء الاجتماعي ضمن وضع اجتماعي
تصميم البحث	يبنى عن طريق ملاحظة المجموعة وتفسير الباحث لتلك الملاحظات	الوصف الذي يقدمه أفراد العينة وتفسير الباحث لذلك الوصف	بناء النظرية والمقارنة المستمرة للمعلومات المجموعة
جمع البيانات	ملاحظة المشارك والمقابلات والوثائق والمصنوعات اليدوية وملاحظات الميدان	المقابلات والوصف المكتوب من المبحوث (المفكرات والروايات)	المقابلات المعمقة والملاحظة
دور الباحث	يلاحظ الباحث ويشارك ويتحقق من النتائج من المجموعة الثقافية	يستكشف الباحث ويحلل ويوصل وصف المبحوث للخبرة	يلاحظ الباحث ويصف ويحلل العملية الاجتماعية
وصف النتائج	وصف للعمليات والمعاني والقواعد الثقافية	وصف للخبرة المعاشة للظاهرة	وصف نظري لعملية اجتماعية أساسية

٤ – المنهجية الثقافية Ethnomethodology [١]

هذا النوع ينسب إلى عالم الاجتماع هارولد جارفنكل، وقد وصف هذه الطريقة من البحث بأنها بحث عن الصفات المعقولة للتعابير ذات المغزى للإجراءات العملية في الحياة اليومية لمجتمع ما (Garfinkel, 1977)، فهي طريقة بحث تُعنى باكتشاف الطرق التي يستخدمها الناس في القيام بأمور حياتهم اليومية. فيهتم هذا النوع بدراسة المسلمات والتعريفات والطرق الروتينية لعمل الأشياء في مجتمع ما من خلال تفحص الأحاديث اليومية التي تحدث في سياق طبيعي لمعرفة كيف يعمل الناس أعمالهم مثل كيف يشاهدون التلفزيون أو يأكلون أو يطبخون وكيف يمارسون حياتهم اليومية بشكل عام (Hatch, 2002).

ويعد باتون (Patton, 2002, p. 113) هذا النوع من فروع المنهج الظاهري. والسؤال الأساسي في المنهجية الثقافية هو كيف يفهم الناس أنشطتهم اليومية بحيث يتصرفون بشكل مقبول اجتماعيا؟ فهي لا تسأل (لماذا؟) بل (كيف؟). يقول بيرغمن عن (عرابي، ٢٠٠٧، ص١٨٠): "تصف الإثنوميثودولوجي المنهجية المستخدمة من قبل أعضاء المجتمع في القيام بالفعل والتي تنتج الواقع الاجتماعي للفاعلين ... فالهدف هو (كيف؟) بمعنى فهم مناهج هذا الإنتاج للواقع الاجتماعي بالتفصيل، فهي تسأل مثلا عن كيفية تفاعل أعضاء المدرسة بعضهم مع بعض بحيث يدركون أنفسهم كمدرسة". فأعضاء المجتمع يشكلون عالمهم الاجتماعي ولا يتم تشكيله عن طريق العالم الاجتماعي الخارجي.

---

(١) ترجمها محمد حسين غلوم في كتاب (النظرية الاجتماعية) لآيان كريب ص ٣٠ بـ (المنهجية العامية)، وتعقبه مراجع الكتاب، وترجمها بـ (منهجية النظام الاجتماعي).

والسمة الأساسية في هذا النوع هي التركيز على الطريقة التي يفهم بها الأفراد العالم من حولهم وكيف يبنون المعنى له ويربطونه به. ويتم ذلك من خلال دراسة أعداد قليلة في المجتمع ومعرفة كيف يتفاعلون بشكل طبيعي مع بعضهم في مواقف الحياة اليومية (Hitchcock, & Hughes, 1989,p256).

فالمنهجية الثقافية تقوم على فرضية أن الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية اليومية والروتينية تتم باستخدام مهارات وممارسات وفرضيات، وهي الطرائق (methods). فالهدف الرئيس في هذا النوع هو أن يدرس الباحث كيف يفهم أعضاء مجتمع ما العبارات الاصطلاحية أو العرفية التي لا تعرف إلا من خلال السياق في مجتمع معين. فهي تعنى بشكل أساس الخصائص الظاهرة للحياة اليومية مع التركيز على الأشياء المعلومة لجميع أفراد المجتمع، مثل المحادثات اليومية والتواصل غير اللفظي. وبعبارة أخرى فالباحث في المنهجية الثقافية يدرس طرق الجماعة (المجموعة) في التعبير عن أنشطتها وتوصيلها للآخرين، فهي منهجية الجماعة في التعاطي مع المشكلات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية وطريقتها في التعبير عنها (عرابي، ٢٠٠٧)، فالمنهجية الثقافية تهتم بالنشاطات اليومية العملية التي يقوم بها الناس في المجتمع، لكي يوضحوا لأنفسهم وللآخرين قضاياهم اليومية، كما تهتم بالمناهج التي يستخدمونها عندما يتعاطون مع قضاياهم اليومية، مع التركيز على الأفعال البدهية والروتينية للحياة اليومية كأساليب التحية والتعامل الروتيني بوصفها ظواهر ذات طابع خاص. وهنا تلتقي مع الظاهراتية. كما تهتم المنهجية الثقافية بالمناهج التي يستخدمها البشر في الحياة اليومية لبناء الواقع الاجتماعي، وكيف يضيفون على عالمهم معنى ومغزى خاصا بهم.

والطرق الأساسية لجمع المعلومات في هذا النوع من البحث هي الملاحظة، والمقابلة. وذلك لمحاولة التقاط معلومات مرتبطة بالمعنى العام المشترك، والتي يستخدمها المبحوثون لتحقيق المطالب الطبيعية للحياة اليومية التي يمارسها الناس على سليقتهم.

٥- دراسات التفاعل الرمزي Symbolic Interactionism

في المنهجية الثقافية يهتم الباحث بالتعرف على طرق تعبير جماعة ما عن معانيها وأنشطتها وكيفية بنائها لتلك المعاني، أما في دراسات التفاعل الرمزي فهي تهتم بالمعاني الرمزية التي يربطها الناس بالأشياء والسلوك. والسؤال الرئيسي في هذا النوع هو: ما مجموعات الرموز والتصورات المعتادة التي ظهرت لتعطي المعنى لتفاعل الناس (Patton, 2002,)، فهي تؤكد على أهمية المعاني الرمزية للتفاعلات.

أسس هذا النوع هربرت ميد . وقد يستخدمه بعض الباحثين مرادفا للبحث النوعي، لكنه يعد نوعا من أنواعه. ويعده باتون (Patton, 2002) متفرعا من النوع الظاهري. فهو مدخل لفهم المجتمع عن طريق الرموز المستخدمة فيه والمضمنة في تفاعلات أفراده، وتبحث في عمليات التفاعل حتى لو كان عن طريق التواصل البصري (عرابي، ٢٠٠٧).

أحد أول متطلبات بحث التفاعلية الرمزية هو أن تفهم المعاني الرمزية التي تنشأ في التفاعلات بين أفراد المجتمع وطبقاته وتتشكل مع مرور الوقت. وهذا يعني معرفة لغة المشارك (المبحوث) بشكل متعمق (Woods, 1992). ومركز اهتمامها هو دراسة التفكير وعملياته، فنحن نفهم البشر حينما نفهم ما يعتقدون أنهم يعرفونه عن العالم، أي نفهم معانيهم ومفاهيمهم عن أنفسهم وعما حولهم. فالتفاعلية الرمزية نظرية لدراسة الأفراد، تهتم بالفعل الاجتماعي (كريب، ١٩٩٢).

كان للتفاعل الرمزي أثر كبير في البحث النوعي، فقد وفر الأساس النظري له عند بدايات الانفصال عن التوجه الوضعي، خاصة في علم الاجتماع (Hatch, 2002). لكنه بوصفه طريقة في البحث تعرّض لكثير من الإهمال. فرغم أن هذه الطريقة تستخدم أحيانا إلا أنه نادرا ما يشار إلى هذا الاسم عند الحديث عن المنهجية. وتقوم هذه الطريقة على منظور يعتبر أساسيا لكل التصورات بعد الوضعية. وهي:

١- يتصرف البشر نحو الأشياء بناء على ما تعنيه الأشياء لهم (وما تمثله المعاني، التي ترتبط بتلك الأشياء، بالنسبة لهم).

٢- معاني تلك الأشياء تنبع من التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين الأفراد.

٣- يُتعامل مع تلك المعاني وتعدل من خلال عملية تفسيرية يستخدمها الفرد مع الأشياء التي يقابلها (Patton, 2002, p. 112)، وانظر (كريب، ١٩٩٢، صفحة ١٣٢).

فالنقطة الأساسية في التفاعل الرمزي هي أننا نفهم ما يدور في مجتمع ما فقط إذا فهمنا ماذا يعتقد الناس (الفاعلون) عن عالمهم، أي ماذا يعني لهم. فتفاعل الفرد أو المجموعة مع شيء ما يتحدد بناء على ما يمثله ذلك الشيء لهم. فالتفاعل الاجتماعي يولد المعاني، والمعاني هي التي تشكل عالمنا، وهذا يعني أننا نخلق عالمنا بما نعطيه من معانٍ (كريب، ١٩٩٢). فالتلفزيون، مثلا، يعني شيئا للمختص في تكنولوجيا التعليم، وقد يعني للمعلم شيئا آخر (جعل الطلاب منشغلين) وقد يعني شيئا آخر لفلاح فقير. ويعني شيئا مختلفا تماما للتاجر الذي يريد ترويج سلعته من خلال الإعلان التجاري. وكذلك اللباس له رموز ومعاني متعارف عليها في كل مجتمع.

فمن وجهة نظر التفاعلية الرمزية تتكون أي مدرسة أو ثقافة أو جماعة من فاعلين منشغلين في عملية دائمة من التفسير للعالم الذي يعيشون فيه، وهذه التفسيرات هي ما يعطي المعنى للفعل وليس المعايير أو القيم أو الأدوار داخل المدرسة أو الثقافة

التي يعيشون فيها (أحمد، ١٩٩٩). فالتفاعلية الرمزية تهتم بالأنماط الجزئية ولا تركز على الصورة الكبيرة للتفاعل الاجتماعي في وضع محدد، مثل استكشاف طبيعة الحياة المدرسية أو بين أفراد فصل معين. فهي إطار لبناء نظرية بناء على الرأي القائل بأن المجتمع هو نتاج التفاعلات اليومية لأفراده (Macioni, 1996, p. 14). فهي تركز على أهمية الرموز والعملية التفسيرية لها التي تقوم عليها علمية التفاعل. ويرى كريب (١٩٩٢) أن التفاعلية الرمزية تفتقد الصرامة العلمية، ولا تستخدم الاستنباط المنطقي، بل تقدم لنا سلسلة من الأفكار التي يمكن للباحث أن يوظفها في عمله بصفتها توجيهات عامة. كما أنها تغفل الجوانب الأوسع للبنية الاجتماعية.

٦- دراسات السرد Narrative Studies

يُدعى البحث النوعي الذي يركز على جمع وتفسير القصص والحكايات التي يستخدمها الناس لوصف حياتهم بأسماء متعددة تدخل ضمن اسم دراسات السرد (أو الدراسات السردية، أو البحث السردي، أو التحليل السردي). وتشمل هذه الدراسات تأريخ الحياة، بحث قصص الحياة، السيرة، طرائق الخبرة الشخصية، التاريخ الشفهي والبحث (الاستكشاف) السردي. فكلها تندرج تحت مقولة أن البشر يفهمون حياتهم من خلال القصص (Hatch, 2002, p. 28).أو أن القصص اليومية التي يستخدمها الناس ما هي إلا انعكاس للمعاني التي يحملها الناس عن الحياة.

فالبحث السردي يلفت الانتباه نحو الروايات باعتبارها أسلوبا لدراسة جانب من جوانب المجتمع ولا يهدف إلى الدراسة المجردة للنصوص، بل يسعى لإيجاد مغزى في القصص التي يستخدمها الناس ويحكونها. وما يميزه عن غيره من أنواع البحث النوعي أنه يركز على الروايات والقصص كما حكيت من أفراد أو مجموعات ولا يركز على النصوص مستقلة عمَّن يحكيها (أوسبينا و دوج، ٢٠٠٦). فيقوم الباحث بدراسة

حياة الأفراد فيطلب من واحد أو أكثر أن يقدم قصصا عن حياته، وهذه المعلومات والقصص تعاد روايتها أو قصها أو صياغتها مرة أخرى في تسلسل سردي، وفي الأخير يجمع السرد الناتج بين رؤية المشارك لحياته ورؤية الباحث (Creswell, 2009).

فالدراسات السردية تسعى لالتقاط المعرفة المضمنة في القصة أو المعرفة المقصوصة storied knowledge . فالسؤال المطروح في دراسات السرد: ما الشيء الذي تكشفه هذه القصة أو الحكاية عن الشخص أو العالم الذي أتت منه، وكيف يمكن تفسيرها لتزيد من فهمنا للثقافة التي أنتجتها؟ (Patton, 2002, p. 115).

ويمكن جمع المعلومات للبحث السردي من خلال الطرق التالية: التأريخ الشفوي، السجلات والوثائق الأرشيفية، القصص العائلية، الصور والمقتنيات الأثرية الشخصية، والمقابلات البحثية، المذكرات اليومية، السير الذاتية، الخطابات، والمحادثات، والمذكرات الميدانية والقصص الأخرى من الميدان، وبذا يكون درس الإنشاء أو التعبير مصدرا مهما لهذا النوع فيما يتعلق بالطلاب في المدارس.

فالباحث يعمل مع معلم أو مجموعة من المعلمين بهدف أن يروي المعلمون قصتهم ورؤيتهم لما يحدث في فصولهم من ملاحظات وتفسيرات، ويبوحوا بمشكلاتهم ومعتقداتهم وشعورهم نحو المادة الدراسية والطلاب وغيرهما من العوامل التربوية (McNeil, 2006, p. 336).

وتناسب الدراسات السردية التصور البنائي والتصور النقدي النسوي، وإن كان من الممكن تطبيق أساليب التحليل مابعد الوضعية على المعلومات السردية. والتركيز في هذا النوع من البحث النوعي يكون على المعاني التي يوجدها الفرد من خلال القصص التي تروى كجزء من البحث. ويقوم الباحث البنائي مع المشارك (المبحوث) بالتشارك في بناء القصص التي تحكى كجزء من البحث. ويأتي التعميم من

هذه القصص بينما يتوحد قارئ السرد أو يتماهى مع التفسير ويرى علاقته بوضعه الخاص وحالته هو (McNeil, 2006).

ومن الأمثلة على دراسات السرد بحث كوهن (Cohen, 1991) :

Lifetime of Teaching: Portraits of Five Veteran High school Teachers

بينما يستغرق النقدي والنسوي مع المشارك (المبحوث) في قص القصص التي ترفع الوعي وتشجع المقاومة. ومن الأمثلة على ذلك بحث كيسي (Casey, 1993) :

I Answer with my life: Life Histories of women teachers working for social change.

ويهتم البحث ما بعد البنيوي بإمكانية تمثيل تعقيد حياة الفرد في النص. وينادي بعضهم بطرق مختلفة لتمثيل الآخر والذات كباحث مؤلف، مثل تمثيل وتصوير الحياة على شكل قصص انطباعية ومسرحيات وروايات وأشعار (Hatch, 2002). ومثال ذلك مقال تيرني (Tierney, 1993) :

Self and Identity in a Postmodern World: A life story

٧- النقد التربوي

يقدم (Eisner, 1991) منهجا لفحص الوضع التربوي الذي يسميه الخبرة التربوية connoisseurship أو النقد التربوي. وقد تأثر إيسنر بخلفيته في النقد الفني.

يعتمد النقد التربوي بوصفه صيغة من صيغ البحث النوعي على قدرة الباحث على دراسة الحياة المدرسية بنفس الطريقة التي يدرس بها الناقد الفني العمل الفني والناقد الأدبي القطعة الأدبية. فالباحث يجب أن يكون ناقدا وخبيرا في الحياة المدرسية في نفس الوقت. فالخبير يعرف الصفات التي يمتلكها العمل الفني، والناقد لديه القدرة على بيان تلك الصفات للآخرين.

فالباحث التربوي النوعي خبير وناقد للوضع التربوي أو الظاهرة التربوية. فيجمع المعلومات من خلال الملاحظة والمقابلة أو المقتنيات الفنية والأعمال اليدوية والوثائق المرتبطة بظاهرة تربوية ما، كما في أنواع البحث النوعي الأخرى، ومن هذه

المعلومات يقوم الناقد التربوي ببناء القصص عما مر به من خبرات أو ما فهمه في الوضع المدروس. ونتيجة عمله تشبه مقالات النقد الأدبي أكثر مما تشبه التقارير الموضوعية التي توجد في المجلات الوضعية.

وإيسنر هو الذي طرح الإشراف التربوي الفني، والذي يرى فيه الإشراف التربوي في المدارس عملية نقد فني تربوي. والنموذج الذي يطرحه إيسنر ينتج وصفا نوعيا غنيا للحياة التربوية في المدرسة، نتيجة للخبرات التي يمر بها الطلاب، ولذلك فعلى الباحث أن يطرح أسئلة مثل: ما الذي حدث خلال السنة الدراسية في مدرسة معينة نتيجة لتطبيق برنامج تربوي؟ ما الأحداث أو الفعاليات الرئيسة؟ وكيف ظهرت؟ كيف شارك الطلاب والمعلمون فيها؟ ما الذي تعلمه الطلاب من ذلك البرنامج؟ (Ornstein & Hunkins, 2004, p. 347).

ويعمل النقد التربوي عادة من خلال التصور البنائي؛ لأنه يفترض وجود حقائق متعددة، يرسم الباحث واحدة منها فقط. وتفسير الباحث يقع في مركز عملية التحليل. ومن المهم التنبيه هنا أن المقصود بالنقد هنا هو النقد الأدبي وليس النظرية النقدية.

والنقد التربوي محاولة قوية وجريئة لإشراك الحس التربوي في بحث الظواهر بشكل عام والتربوية بشكل خاص.

٨- دراسة الحالة

دراسة الحالة نوع من أنواع البحث النوعي وقد تكون إستراتيجية من إستراتيجياته، وهي عبارة عن فحص دقيق وعميق لوضع معين أو حالة فردية، أو حادثة معينة، أو مجموعة من الوثائق المحفوظة (Bogdan & Biklin, 1998). فالفكرة الأساسية في دراسة الحالة هي أن تتم دراسة حالة واحدة (وربما عدد من الحالات) بشكل مفصل ودقيق وباستخدام كافة الوسائل المناسبة. وقد يكون هناك تنوع في

أهداف أو أسئلة دراسة الحالة إلا أن الهدف العام هو الوصول إلى أتم فهم ممكن لتلك الحالة بعينها وضمن سياقها الخاص. فأسلوب دراسة الحالة يقصد منه الوصول إلى فهم عميق لحالة معينة، قد تكون لفرد أو أفراد أو فصل معين في مدرسة، أو مدرسة، أو نحو ذلك، ويكون دراسة الحالة في وضعها وسياقها الطبيعيين، دون الانشغال بتعميم النتائج على الحالات الأخرى (Punch, 2000).

بخلاف الوضع في البحث التجريبي الذي يتحكم الباحث فيه بمتغيرات الدراسة ليستكشف مدى تأثير السبب (أو العامل المؤثر)، وبخلاف البحث المسحي الذي تطرح فيه مجموعة من الأسئلة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة. بخلاف هذين الحالين فإن أسلوب دراسة الحالة يهتم بملاحظة خصائص وحدة مفردة. والهدف من هذه الملاحظة الاستكشاف بعمق أكثر والتحليل بشكل أدق وأكثر تركيزا للظواهر التي تكون دورة الحياة لهذه الوحدة. و "الحالة" الجيدة هي ما كانت واضحة المعالم، بحيث تكون حالة محددة يمكن توصيفها لتتميز عما سواها، وتكون دراسة الحالة ذات طابع شمولي، بحيث لا تكون جانبا واحدا من حالة معينة، فترابط الحالة الداخلي أمر مهم لتكون مؤهلة للدراسة. ويفضل أن يكون هناك تنوع في مصادر البيانات والمعلومات الخاصة بالحالة المدروسة. ويمكن استخدام جميع المعلومات الممكنة كمية كانت أو نوعية، لكن أسلوب الملاحظة هو العنصر الرئيس في دراسة الحالة.

ويمكن استخدام جميع المعلومات الممكنة كمية كانت أو نوعية (كيفية)، لكن أسلوب الملاحظة عادة هو العنصر الرئيس لجمع المعلومات في دراسة الحالة.

ومثال دراسة الحالة رسالة الدكتوراه التالية:

A Case study of instructional Supervision, including teacher evaluation and the impact on teacher practice.

حيث قام الباحث بدراسته عام ٢٠٠٥م على مدرسة ثانوية واحدة، استخدم فيها الباحث المقابلات وتحليل الوثائق. وكان هدف الدراسة (Astor, 2005) فهم ووصف السياسات والإجراءات التي تحكم عمليتي تقويم المعلمين والإشراف عليهم في مدرسة ثانوية متميزة، وكيفية إدراك المعلمين والإداريين لأثر تلك السياسات والإجراءات على أداء المعلمين.

ومثال آخر رسالة الدكتوراه

Walking the Talk: Faculty development and technology integration. Unpublished dissertation presented to University of New Mexico.

حيث قام الباحث (Fisher, 2002) بدراسته على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد المعلمين، بهدف فهم خبراتهم في دمج التقنية في تدريسهم.

وتسوق (Meriam, 2009) في الجدول رقم (٤) عددا من نقاط النقد المرتبطة بدراسة الحالة والتي يوجهها عادة أنصار المنهج الكمي لدراسة الحالة، مع توضيح لها.

جدول رقم (٤) نقاط نقد لدراسة الحالة

الدعوى	التوضيح
المعرفة العامة أكثر قيمة من المعرفة المرتبطة بسياق	القضايا العامة لا يمكن أن توجد في دراسة قضايا الإنسانية، فالمعرفة المرتبطة بالسياق أكثر قيمة.
لا يمكن التعميم من حالة واحدة، ولذا فالحالة الواحدة لا تقدم شيئا للتطور العلمي	التعميم مبالغ في قيمته بوصفه مصدرا للتطور العلمي، والحالة الواحدة غير مقدرة (ومقلل من قيمتها)
الفائدة الكبرى لدراسة الحالة في المرحلة الأولى من عملية البحث حيث يتم بناء الفرضيات	دراسة الحالة مفيدة لبناء الفرضيات ولاختبارها، لكنها لا تنحصر في ذلك.
دراسة الحالة توافق (تؤكد) ما يتوقعه أو يعتقده الباحث	ليس في دراسة الحالة تحيز نحو تأكيد توقعات الباحث أكثر مما في صيغ البحث الأخرى
من الصعب تلخيص دراسات الحالة في قضايا عامة ونظريات	الصعوبة في تلخيص دراسات الحالة تعود إلى خصائص الواقع المدروس وليس بسبب طريقة البحث.

٩- تحليل الوثائق

تحليل الوثائق هو عملية تفحص ودراسة للمنتجات المتعلقة بظاهرة ما، التي يمكن أن تستخلص منها معلومات تتعلق بالظاهرة. وهذه المنتجات وإن كانت عادة تقتصر على المنتجات المكتوبة، إلا أنها قد تشمل الصور والمنتوجات الفنية. ويسمى أحيانا تحليل المحتوى. ويمكن من خلاله تحليل سجلات المدرسة أو حالات معينة فيها، أو دفاتر إعداد المعلمين أو تقارير زيارات المشرفين، أو سجلات المرشد الطلابي حول ظاهرة ما.

وتحليل المحتوى أسلوب معروف في البحث الكمي، لكن تحليل المحتوى الكمي، كما يوحي اسمه، يركز على التكرار العددي، وعادة ما تكون الأداة فيه مسبقة الإعداد، وعبارة عن استمارة تتبع ورصد للمحاور والعناصر، بحيث تكون مهمة الباحث هي عد تكرار كلمة أو مفهوم في نص ما. إلا أنه في البحث النوعي يكون التحليل أعمق، ويكون الهدف هو البحث عن المعاني والتي ربما لا يدل عليها دائما التكرار المجرد للكلمات. ويترك الباحث النوعي لمحتوى الوثائق الحرية في أن تقوده للمحاور التي تظهر، ولا يتعسف الكشف فيها عن محاور سبق وحددها.

فمن الممكن كما يقول (كيفي وكمبنهود، ١٩٩٧) تقسيم تحليل المحتوى إلى منهجين، كمي ونوعي. فالمنهج الكمي توسعي، يهدف إلى تحليل عدد كبير من المعلومات القصيرة، تأخذ معلوماتها الأساسية من تكرار ظهور بعض الخصائص أو الترابطات داخل المحتوى، بينما المنهج النوعي تكثيفي، يركز على تحليل عدد قليل من المعلومات المعقدة والمفصلة يأخذ معلوماته من وجود أو غياب خاصية، أو من نوع الترابط بين عناصر الخطاب داخل المحتوى. ويضيفان (كيفي وكمبنهود، ١٩٩٧) أن

الخصائص الذاتية لنمطي البحث في تحليل المحتوى ليست واضحة بشكل كبير. لكن يمكن اعتبار الاعتماد على العدد علامة فارقة بين المنهجين.

ولذلك ففي البحث النوعي يمكن أن تشمل الوثائق الصور والمصنوعات الفنية اليدوية، لأنها تقدم معلومات وتفيد في فهم الظاهرة. وعادة ما يستخدم أسلوب تحليل المحتوى مع أساليب أخرى للوصول لذلك الفهم الأعمق.

فمثلا في دراسة لمعرفة صورة المسلم في مناهج بريطانيا (العقيلي، وآخرون...)، قام الباحثون بتحليل محتوى أربعين كتابا مقررا في المدارس البريطانية، لمواد مختلفة. وباستخدام الطريقة الكمية لم يجد الباحثون شيئا يذكر من النقاط السلبية. فليس هناك كلمات عنصرية ضد الإسلام، وليس هناك هجوم على مفاهيمه، بل على العكس كان هناك مقدار كبير من الموضوعية، بحيث كاد يقود التحليل الكمي إلى نتيجة - حسب رأي الباحثين - مضللة تماما. فبتطبيق المنهج الكيفي وبالنظر المتعمق للمحتوى توصل الباحثون إلى نتيجة مهمة جدا، وقد تفسر سوء الفهم الذي ينتج في المجتمعات الغربية للإسلام والمسلمين. فقد خرج الباحثون بأربعة محاور أساسية. الأول: إظهار المسلم والعربي في غالب الكتب بصورة الفقير، أو المهزوم، أو المتخلف حضاريا. والصور المعروضة صحيحة ليس فيها تجن، لكنها تعرض مع صور لغير المسلمين تكون في الغالب أحسن حالا. الثاني: أن المسلمين يذكرون غالبا في سياق العنف والتقاتل. الثالث: أن المقررات ترمي المسلمين بكثير من التهم، لكنها تسوقها على أنها مما يقوله الإعلام. ومعلوم أن الطالب إذا رأى المعلومة لا يركز على من يقولها. الرابع: ربط الإسلام بالشعائر الدينية البحتة، وعدم تقديمه كغيره من الأديان في سياق العلاقات الاجتماعية الأخرى. وهذه الأنماط في سلوك المؤلفين لا يلزم أن تكون مقصودة، بل قد تكون حدثت بحكم الظروف التي ألفت فيها هذه الكتب.

نماذج تحليل المحتوى:

يذكر باردين (عن كيفي وكمينهود، ١٩٩٧، ص ٢٦٦) عددا من النماذج المتبعة في تحليل المحتوى:

١- التحليل الذي يركز على الموضوعات، وهو التحليل الذي يحاول بشكل رئيس إبراز التمثلات الاجتماعية أو أحكام المخاطب انطلاقا من فحص بعض العناصر التكوينية للخطاب، والتحليل في هذا النموذج ينقسم إلى نوعين:

أ) التحليل الفئوي، وهو الأقدم والأكثر استخداما، ويركز على تتبع ومقارنة تكرار بعض الخصائص، وعادة ما يكون المقرر سلفا تتبعها في المحتوى، ومقسمة إلى مجالات، فالفرضية هنا هي أن تكرر ظهور بعض الخصائص عدديا بشكل أكبر يدل على أهميتها بالنسبة للمتحدث.

ب) التحليل التقييمي، وتعنى بالأحكام التي يطلقها المتحدث أو تظهر في المحتوى، فيتم رصد هذه الأحكام وتحديد اتجاهها (سلبي أو إيجابي).

٢- التحليل الشكلي، وهو التحليل الذي يتناول بشكل أساس أشكال الخطاب وترابطه. وهو نوعان:

أ) تحليل العبارة. وهو الذي يتناول شكل الاتصال وخصائصه، مثل المفردات المستخدمة، وطول الجمل وترتيب الكلمات، التي تدلنا على الحالة النفسية والفكرية للمتحدث وبخلفيته الأيديولوجية.

ب) تحليل التلفظ. وهو التحليل الذي يتناول الخطاب باعتباره عملية ذات دينامية خاصة، هي بحد ذاتها كاشفة. وهنا على الباحث أن يكون منتبها في التحليل إلى معطيات مثل: التطور العام للخطاب، وترتيب مقاطعه، والإعادات، والانقطاعات في وتيرة النص، ونحو ذلك.

٣- التحليل البنيوي. وهو الذي يركز على الكيفية التي تتناسق بها عناصر الرسالة، فهي تحاول إظهار جوانب ضمنية وكامنة في الرسالة. وهناك نوعان من التحليل البنيوي:

أ) تحليل التوارد في الموضوعات، ويختبر هذا النوع من التحليل تداعي الموضوعات في الخطاب أو المحتوى، فعادة ما يكشف توارد الموضوعات شكلا أو موضوعا للباحث عن البنى الذهنية والأيديلوجية والنفسية للخطاب، أو ما يسمى بالانشغالات الكامنة.

ب) التحليل البنيوي في حد ذاته، والهدف الأساس منه إبراز المبادئ التي تنتظم عناصر الخطاب على نحو مستقل حتى عن مضمون هذه العناصر.

وتسعى الأشكال المختلفة للتحليل البنيوي إما إلى الكشف عن نظام خفي لاشتغال الخطاب، وإما لإعداد نموذج عملي مجرد يبنيه الباحث لكي يقيم للخطاب بنية ويجعله مفهوما.

والمنهج النوعي في تحليل الخطاب أو المحتوى يناسب دراسة المضمر في الخطاب وهو المسكوت عنه. ويلزم الباحث بالابتعاد كثيرا عن التفسيرات البدهية والسطحية. لكن يجب على الباحث أن لا يعتمد على مرتكزاته الأيديولوجية أو المعيارية في الحكم على مرتكزات الآخرين ومعاييرهم، بل يقوم بتحليلها بشكل جيد وعميق اعتمادا على معايير ترتبط بالبنية الداخلية للخطاب، أكثر مما تتناول مضمونه الظاهر والصريح. (كيفي وكمبنهود، ١٩٩٧).

وترى ميريام (Meriam, 2009)أنه نتيجة لتعدد أنواع البحث النوعي، وتداخلها فإن الباحث النوعي، خاصة الباحث الجديد، يجد صعوبة في تحديد نوع البحث الذي سيقوم به (أو الذي هو فعلا يعمله) وإطاره النظري. وتطرح ميريام نوعا

من البحث النوعي تسميه (البحث الأساسي) التفسيري، وترى أنه يختلف عن الأنواع الأخرى مثل الظاهراتي والنظرية المؤسسة والإثنوجرافي. والصفة الأساسية لهذا النوع من البحث هي أن الأفراد يبنون الواقع بالتفاعل مع العالم الاجتماعي المحيط بهم. فالباحث يهتم بفهم المعنى الذي لدى المشاركين في البحث للظاهرة المدروسة. والمعنى هنا لا يكتشف بل يُبنى ويُكوَّن، فالباحث النوعي يهتم بثلاثة أمور: الأول، كيف يفسر الناس خبراتهم، والثاني، كيف يبنون عوالمهم، والثالث، ما المعاني التي يربطونها بتلك الخبرات. فالهدف العام هو فهم كيف يفهم الناس حياتهم وخبراتهم ويكوّنون معنى لها. وإذا كانت وحدة التحليل نظام مستقل أو حالة فإنه يطلق عليها دراسة حالة نوعية. ومع أن هذا الوصف قد يشترك فيه كل أنواع البحث النوعي، بشكل ما، إلا أن (Meriam, 2009) ترى أن للأنواع الأخرى أبعادا إضافية لا تتوفر في البحث الأساسي، فالبحث الظاهراتي يسعى لفهم جوهر الظاهرة والهيكل الأساسي لها. والتحليل السردي يستخدم القصص التي يذكرها الناس ويحللها بطرق مختلفة للكشف عن معنى الخبرة كما يظهر من القصص. والإثنوجرافي يسعى لفهم تفاعل الأفراد ليس فقط مع الآخرين وإنما مع ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه. وتسعى النظرية المؤسسة ليس فقط إلى الفهم وإنما إلى بناء نظرية عن الظاهرة. وتركز البحوث النقدية على النقد المجتمعي بغرض رفع الوعي وتمكين الناس لإحداث التغيير. وترى (Meriam, 2009) أن البحث النوعي الأساسي قد يكون أكثر الأنواع استخداما في المجال التربوي[1]. وقريب من هذا ما أشار إليه ليتشمان(Lichtman, 2010) من أن هناك نوعا أطلق عليه (التوجه العام) أو (الطريقة العامة) في البحث النوعي، حيث لا يلتزم الباحث بنوع محدد من البحث النوعي، بل يحلل المعلومات دون التقيُّد بطريقة معينة.

---

(١) تسوق شارن مثالا على البحث النوعي الأساسي بالكتاب المشهور Good to Great.

ويسميه كريسويل (Creswell, 2009) أيضا التحليل النوعي الأساسي، حيث يجمع الباحث معلومات نوعية ويحللها باحثا عن الموضوعات المحورية themes ويخرج بأربعة إلى خمسة موضوعات. إلا أنه يرى أن غالب الباحثين في مجال البحث النوعي لايكتفون بهذا التوجه العام الآن بل يبحثون عن أكثر من ذلك بحيث يسلكون طريقة خاصة من طرق البحث النوعي مثل النظرية المؤسسة أو البحث الإثنوجرافي.

البحث النوعي والبحث النظري

يشيع في الأوساط العلمية العربية، وفي سياق التوجه الكمي للبحث، ما اصطلح على تسميته (البحث العلمي النظري) أو (المكتبي). وفيه يقوم الباحث بتحديد مشكلة بحثية نظرية، وطرح أسئلة لاستكشافها، ويقوم الباحث بالإجابة على تلك الأسئلة من خلال الرجوع إلى المراجع والبحوث في موضوع المشكلة. وهو لأول وهلة يبدو بحثا نوعيا، لكنه فيما يبدو يقع بين المنهجين، فهو يطرق عادة في سياق التوجه الكمي، ويلتزم بقواعده، من انطلاقه غالبا من نظرية لدى الباحث، كونها من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وتقيده بأسئلة معينة ودقيقة وتحديد صارم للمنهجية. لكنه في الوقت ذاته يسلك طريقة نوعية إلى حد ما في التحليل والتعامل مع البيانات. وهو قد يكون قريبا من النظرية المؤسسة في البحث النوعي، لكنه غالبا لا يتحقق فيه العمق الذي فيها والتوسع في الاستفادة من المعلومات بكافة أشكالها، وذلك بسبب تقيده بشروط العينة وبتحقيق الصدق في أساليبه. ولكن انطلاقه من الرؤية الكمية في البحث، وتقيده بمنهجيتها تجعله لا يدخل في البحث النوعي وإن شابهه في بعض الإجراءات، فالبحث النوعي يتعامل مع المعلومة مرتبطة بسياقها بجميع تدرجاته وأنواعه خاصة الأفراد المبحوثين، بينما البحث النظري في المنهج الكمي يتعامل مع المعلومة منفصلة عن سياقها، بل ربما يقصد الباحث فصلها عن سياقها

بدافع الموضوعية، فمثلا لو أخذنا موضوع العقاب في التربية، فالباحث الكمي سيبذل جهده لتتبع النصوص التي تؤيد أو تمنع هذا النوع من العقاب، وسيوازن بينها ثم يخرج بنتيجة بناء على هذه الموازنة، أو سيحصر أنواع العقاب، محاولا قدر الإمكان البقاء موضوعيا وحياديا. لكن الباحث النوعي لا يبحث فقط عن النصوص بل سيبحث عن ما يمثله العقاب للطلاب، أو للمعلمين، وكيف يرونه وكيف يتعاملون معه. وفي حالة خلو البحث الوصفي من الاعتماد المفرط على الأرقام والمقارنات المجردة، فإنه يبدو أقرب ما يكون إلى البحث النوعي الأساسي الذي مر ذكره آنفا.

ملخص

اشتمل هذا الفصل على تعريف البحث النوعي، وبيان أهم أنواعه أو الأوجه التي يظهر بها في مجال استكشاف الظواهر الاجتماعية، وقد تم الحديث عن تسعة أنواع من البحث النوعي، وهي الإثنوجرافي، والمنهجية الثقافية (أو الإثنوميثودولوجي) التفاعل الرمزي، ودراسات السرد، والنقد التربوي، والدراسات الظاهرية، والنظرية المؤسسة، ودراسة الحالة، وتحليل المحتوى.

في الفصل التالي سيتم بيان خصائص البحث النوعي، وتوضيح الفرق بينه وبين البحث الكمي. كما سيبحث الفصل التالي عددا من المفاهيم الأساسية في البحث العلمي ويبين كيف تعامل معها البحث النوعي.