

القسم الخامس

تصميمات البحوث غير الكمية

البحوث الكيفية	الفصل الثاني عشر:
دراسة الحالة غير الكمية	الفصل الثالث عشر:
البحوث النظرية	الفصل الرابع عشر:
بحوث المناهج المختلطة	الفصل الخامس عشر:

القسم الخامس

البحوث غير الكمية

البحوث الكيفية في التربية وعلم النفس وغيرهما من المجالات الاجتماعية والسلوكية تمر الآن بمرحلة سريعة من التغير والتطور. ولقد ظهر أخيراً عدد من المجلات الجديدة والكتب التي تخصصت في نشر البحوث الكيفية، مما يعني أن هناك زيادة واضحة في إنتاج الباحثين الكيفيين. ولقد تميزت هذه الزيادة في البحوث الكيفية بظهور تقاليد مختلفة تعكس اختلافات في الاهتمامات البحثية، والتوجه النظري، والقضايا المطروحة للبحث (Gall et al., 2003). وسوف ندرس في هذا القسم من الكتاب بعض أساليب البحوث الكيفية التي لها اهتمامات تربوية ونفسية.

والبحوث الكيفية هي تلك البحوث التي لا تستخدم الأرقام بعكس البحوث التي ناقشناها في الفصول من السابع إلى الحادي عشر، وهي البحوث التي يمكن تصنيفها بالبحوث الكمية، لأن أساس البيانات التي تجمع في هذا النوع من البحوث يقوم على الأرقام سواء عند جمع البيانات أو عند تحليلها. وعلى العكس من ذلك لا تستخدم البحوث الكيفية الأرقام ولكن مادتها سواء عند جمع البيانات أو تحليلها يعتمد أساساً على الألفاظ.

ولكي نفهم فهماً تاماً نتائج البحوث وتصميماتها في العلوم النفسية والتربوية نحتاج إلى فهم كل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية. ولقد وجهنا اهتماماً في القسم الرابع إلى البحوث الكمية التي كان لها السيادة في البحث حتى وقت قريب. والآن نوجه اهتمامنا إلى طرق البحث الكيفي، حيث نتناول في هذا القسم في شيء من التفصيل بعض مناهج وطرق البحث الكيفي بغرض تعريف الباحث بهذا النوع من المناهج حتى يتمكن من بناء تصميمات مناهج البحث الكيفي أو وضع خطط للأبحاث الكيفية، ويتعرف على طرق اختيار العينة وجمع البيانات الخاصة بهذا النوع من البحوث. ويجب أن نلاحظ أن خطوات البحوث الكمية هي نفسها خطوات البحوث غير الكمية، أما وجه الاختلاف فهو غالباً في تطبيقاتها.

ويطلق أحياناً على البحوث الكيفية "دراسة الحالة" لأنها تركز على الحالات، إلا أنه لا يمكن اعتبار كل دراسة الحالة دراسة كيفية، فكثير من الدراسات الحالات تتبع في أسلوبها الدراسات الكمية.

وهناك نوع آخر من البحوث يمكن أن يصنف ضمن البحوث الكيفية وهي البحوث التحليلية، وإن كانت تختلف عن البحوث الكيفية في أنها بحوث قد تستخدم الأرقام وقد تستخدم الألفاظ، والأساس في البحوث التحليلية هو أنها بحوث وصفية مكتبية لا تحتاج إلى جمع بيانات أمبيرية من الميدان.

وسوف نتناول في الفصل الثاني عشر البحوث الكيفية من حيث معناها وأهم خصائصها وأهم التقاليد التي ارتبطت بها. ولقد بنى هذه التقاليد الباحثون في المجالات الأكاديمية مثل الأنثروبولوجي واللغويات وعلم النفس وعلم الاجتماع، كما يزداد استخدامها باستمرار في التربية. وسوف نهتم بوجه خاص بدراسة البحوث الإثنولوجية التي تعتبر جانبا هاما من تقاليد البحث الكيفي. والبحوث الإثنوجرافية هي ذلك النوع من البحوث الذي يستخدم الملاحظة أساسا في جمع البيانات، والبحوث الإثنوجرافية بحوث كيفية في أساسها.

وندرس في الفصل الثالث عشر البحوث التاريخية وهي بحث تحليلية كيفية. وتعتبر البحوث التاريخية من أقدم البحوث الكيفية وأكثرها تطورا. وسوف نبين أن الباحثين التاريخيين يقومون ببحوثهم باستخدام المنهج الكيفي أساسا، إلا أنهم يستخدمون أحيانا المنهج الكمي. فهم يحاولون المزج بين المنهجين الكمي والكيفي. ولذلك نجدهم يستخدمون الأرقام في بعض الأحيان، إلا أن الأساس في جمع بيانات البحوث التاريخية هو الوثائق وغيرها من المصادر التاريخية.

الفصل الثاني عشر

البحوث الكيفية

مصطلح البحوث الكيفية مصطلح شامل يحتوي على أنواع مختلفة من البحوث التربوية، منها البحوث الإثنوجرافية، ودراسة الحالة، والبدوث الميدانية، والبحاث الطبيعية (التي تجرى في مجال طبيعي) وبدوث الملاحظة بالمشاركة. وتختلف هذه البحوث عن بعضها البعض في أسسها الفلسفية والتحليلية، إلا أن بينها جميعا عددا من المظاهر المشتركة تضعها في تصنيف واحد مقارنة بالبحاث الكمية (Bogdan & Biklen, 1982).

الفرق بين البحوث الكيفية والبحاث الكمية:

يختلف الاستقصاء الكيفي عن الطريقة الكمية في دراسة الظواهر الاجتماعية والسلوكية في أنها ترفض اعتبار أن أغراض وطرق العلوم الاجتماعية هي نفسها أغراض وطرق العلوم الطبيعية أو الفيزيائية، على الأقل من حيث المبدأ. فالأساس في البحوث الكمية سواء في العلوم الاجتماعية أو العلوم الطبيعية أنها تسعى نحو تحقيق واختبار النظريات وتفسير الظواهر عن طريق تأكيد أنها مستمدة من الافتراضات النظرية. وبمعنى آخر، فإن كلا النوعين يهدف إلى نوع من التفسير العلمي الذي يتضمن الكشف عن القوانين التي تحكم السلوك في العالم الفيزيائي من ناحية، والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني من ناحية أخرى.

وتبدأ البحوث الكيفية من مسلم منهجي مختلف، وهو أن مادة العلوم الاجتماعية أو الإنسانية مختلفة في أساسها عن مادة العلوم الطبيعية، ولذلك تتطلب هدفا مختلفا في الاستقصاء ومجموعة مختلفة من طرق البحث. إذ تؤمن البحوث الكيفية بأن السلوك الإنساني مرتبط دائما بالسياق الذي حدث فيه، وأن الواقع الاجتماعي (مثل الثقافات والموضوعات الثقافية، والمؤسسات، وغيرها) لا يمكن خفضه إلى مجموعة من المتغيرات بنفس الأسلوب الذي يحدث في الواقع الطبيعي. وأن أهم شيء في العلوم الاجتماعية هو فهم وتصوير المعنى الذي يبنيه المشاركون الذين يعيشون الأحداث أو الأوضاع الاجتماعية. فالاستقصاء الكيفي يبدأ أول فهم السلوك الاجتماعي والإنساني من منظور 'داخلي'، أي كما يعيشه المشاركون في موقع اجتماعي معين (مثال ذلك ثقافة معينة، أو مدرسة، أو جماعة، أو مؤسسة). وهذا النوع من البحث شخصي جدا، يترتب عليه جلب الإدراك الذاتي وتحييز المشاركين والباحثين إلى الموقف (Ary et al., 1996). ويقول المدافعون عن

إدخال المنهج الكيفي أن الاستقصاء الكمي، بعكس الاستقصاء الكيفي، يهتم بالدرجة الأولى بالكشف عن 'الحقائق الاجتماعية' بغض النظر عن مقاصد الباحث ومدرسته الذاتية، وبشكل منفصل عن السياق الاجتماعي والتاريخي.

وتعتمد الطرق الكمية في العلوم الإنسانية على نموذج التفسير الاستنباطي الاستقرائي. ويبدأ الاستقصاء بنظرية عن الظاهرة موضوع البحث. ومن هذه النظرية نستنتج مجموعة من الفروض التي تخضع بدورها للاختبار باستخدام إجراءات محددة مثل إجراءات التصميم التجريبي، أو السببي المقارن، أو الارتباطي. والهدف النهائي من استخدام النموذج الاستنباطي الاستقرائي هو مراجعة ما يتصل بالظواهر الاجتماعية والسلوكية من نظريات أو عبارات شبيهة بالقوانين. ويتم تنقية النظريات وتطويرها (وتركها أحياناً) حتى يمكن استيعاب نتائج الاختبارات ومضامينها والاستدلالات التي نحصل عليها منها (Bailey, 1996).

أما الاستقصاء الكيفي فإنه يعتمد على نموذج مختلف في التفسير، ويدعو إلى هدف مختلف للاستقصاء. وبشكل عام فإن الاستقصاء الكيفي يتم سكبه أن التعميمات تكون غير سليمة (العبارات الشبيهة بالقوانين، أو النظريات الثابتة عبر الزمان والمكان). فالسلوك الإنساني مرتبط دائماً بـمضمون خاص تاريخي واجتماعي وزماني وثقافي. ولذلك فإن التفسير الذي يعتمد على القانون والذات يسعى إليه الطريقة الاستنباطية الاستقرائية مرفوض لصالح التفسير الذي يعتمد على دراسة الحالة. فالباحثون في مجال الاستقصاء الكيفي يسعون إلى تفسير الأعمال والمؤسسات والأحداث والعادات، وغير ذلك من الاهتمامات الإنسانية، ويضعون صورة لما يجب دراسته. والهدف النهائي لهذا النوع من البحوث هو تصوير النمط المعقد لما يدرس بعمق وتفصيل كافيين بحيث يفهمها أولئك الذين لم تمر بـخبرتهم مثل هذه الأمور. وعندما يفسر الباحثون في البحوث الكيفية أو يشرحون معنى الأحداث أو الأعمال وما شابهها فإنهم عادة يستخدمون أحد الأساليب التالية من التفسيرات (Ary et al., 1996):

١- بناء النماذج من خلال تحليل وتركيب الأجزاء المكونة لها.

٢- تفسير المعنى الاجتماعي للأحداث.

٣- تحليل العلاقات بين الأحداث والعوامل الخارجية.

وتختلف الطرق الكيفية والكمية كذلك في موقف كل منهما من دور القيم في البحث والاستقصاء. فالباحثون الكميون يصرحون بأن قيم الباحث قد تلعب دوراً في تحديد الموضوع أو المشكلة التي يبحثها، ولكن البحث الفعلي يجب أن يكون خالياً من تأثير القيم، أي أن الباحث يجب أن يتبع إجراءات صامتة خصيصاً لـعزل واستبعاد كل العناصر الذاتية، مثل القيم من موقف البحث، بحيث لا يتبقى إلا 'الحقائق الموضوعية'، مثال ذلك لنتصور أن بحثاً تجريبياً يشمل فصلين مختلفين

من تلاميذ الصف الثالث، وأحد الفصلين يمثل المجموعة التجريبية، والثاني يمثل المجموعة الضابطة. ولنتصور كذلك أن بعض الملاحظين وضعوا في الفصولين لتسجيل التفاعل بين المدرسين والتلاميذ. في مثل هذه الحالة يفضل ألا يعطى الملاحظون ما إذا كانوا يقومون بالملاحظة في المجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة، وألا يكونوا عارفين بخصائص أفراد العينة (طبقتهم الاجتماعية، ونسب ذكائهم، وتاريخهم الدراسي، وغير ذلك من الخصائص)، وأنهم يستخدمون استمارات ملاحظة محددة لا تتطلب أية تفسيرات من جانب الملاحظ حول طبيعة التفاعل بين المدرسين والتلاميذ. وتحدث هذه الإجراءات لضمان أن قيم الملاحظين ومعتقداتهم لا تؤثر على ملاحظاتهم. وباتباع مثل هذه الإجراءات عند القيام بالملاحظات يستطيع الباحثون التأكيد بأن البحث لم يتأثر بقيم ومعتقدات الملاحظين.

وعلى العكس من ذلك فإن الباحث في الدراسة الكيفية يعتقد أن الاستقصاء مقيد دائماً بقيم الباحث ومعتقداته، ولا يمكن التخلص من ذلك، ويجب أن يكون الباحثون صريحين حول الدور الذي تلعبه القيم والمعتقدات في البحث، وذلك في جميع البحوث. ويعتقد الباحثون في الدراسات الكيفية أن عملية الاستقصاء مقيدة بالقيم والتقاليد في المراحل المختلفة للبحث، فهو مقيد بها عند اختيار المشكلة، وفي اتخاذ قرار بنوع البحث الذي يجريه، وهل يجري بحثاً كيفياً أم بحثاً كمياً، وفي اختيار منهج البحث الذي يتبعه في استقصاء المشكلة، وفي طريقة تحليل البيانات، وبمقتضى القيم والتقاليد القائمة في المكان الذي يجري فيه البحث. ويعتقد الباحثون الذين يستخدمون الدراسات الكيفية أنه من المستحيل بناء خبرات إنسانية ذات معنى دون أن نأخذ في الاعتبار التفاعل بين معتقدات الباحثين ومعتقدات أفراد العينة. كما أن الباحثين في البحوث الكيفية يرون أن البحث الإنساني يتطلب تفاعلاً مستمراً ذا معنى بين الباحثين والمستجيبين (أفراد العينة)، وأن البحث يجب أن يصل بهذا التفاعل إلى أقصاه، ولا يحاول الإقلال منه. ونظراً لأن البحث الكيفي يعترف بشكل صريح بدور القيم في البحث، ويطالب بالتفاعل بين الباحثين والمستجيبين، يقول الباحثون الكميون أن النتائج ما هي إلا مسألة رأي (Ary et al., 1996). ويؤيد الباحثون الكيفيون على ذلك باستخدامهم أساليب مختلفة حتى يثبتوا أن نتائجهم موثوقة بها. ويوضح شكل (١٢-١) بعض الفروق بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية.

خصائص البحوث الكمية	خطوات عملية البحث	خصائص البحوث الكيفية
- تفسيرية ووصفية	تحديد وتعريف المشكلة	- استكشافية وتفسيرية
- دور أساسي في تبرير اختيار الم مشكلة وتحديد الحاجة إليها	مراجعة البحوث السابقة	- دور ثانوي في تبرير اختيار المشكلة
- محددة وضيقة	اختيار العينة / المشاركون	- واسعة وعريضة
- الحصول على بيانات قابلة للقياس والملاحظة		- تعتمد أساساً على خبرات المشاركين
- استخدام أدوات معدة مسبقاً	جمع البيانات	- استخدام البورتوكولات
- بيانات رقمية		- نصوص مكتوبة أو مصورة
- عدد كبير من الأفراد		- عدد محدود من الأفراد
- تحليل إحصائي للبيانات	تحليل البيانات وتفسيرها	- تحليل المحتوى
- وصف الاتجاهات أو المقارنة بين المجموعات أو وصف العلاقات بين المتغيرات		- وصف وتحليل لغوي
- مقارنة النتائج بنتائج البحوث السابقة		- التركيز على المعنى الأكبر للنتائج
- يتبع أصول ومعايير محددة	إعداد التقرير النهائي وتقييم النتائج	- مرن ومتطور
- موضوعي وغير متحيز		- ذاتي ومتحيز

شكل ١٢-١ مقارنة بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية

Caswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, p. 51. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

طبيعة البحوث الكيفية:

يقوم معظم البحث الكيفي على معرفة تفسيرية حيث ينظر إلى الحقيقة الاجتماعية باعتبارها مجموعة من المعاني يكونها الأفراد الذين يشاركون في هذه الحقيقة. وكل ظاهرة اجتماعية، مثل فريق الموسيقى بالمدرسة الإعدادية، ليس له وجود مستقل دون أعضائه، ولكنه يكتسب معاني مختلفة لكل عضو من الأعضاء المشاركين في هذه الظاهرة، أو الذين يعرفونها. ومن أهم أغراض البحوث الكيفية اكتشاف طبيعة هذه المعاني. والطريقة الأولية في الاستقصاء تقوم على دراسات ميدانية متعمقة لبعض جوانب الظاهرة والتي يطلق عليها عادة "حالات".

خصائص البحوث الكيفية:

يلخص جينسك (Janesick, 1994, p. 212) خصائص تصميم البحث الكيفي كما يلي:

- ١- التصميم الكيفي كلي، فهو ينظر إلى الصورة الأكبر، أي الصورة بكاملها، ويبدأ ببحث عن فهم الكل.
- ٢- ينظر التصميم الكيفي إلى العلاقات في داخل النظام، أو الثقافة.
- ٣- يشير التصميم الكيفي إلى الأمور الشخصية، المواجهة، والمباشرة.
- ٤- يركز التصميم الكيفي على فهم الوضع الاجتماعي ولا يطالب بالضرورة بعمل تنبؤات عن هذا الوضع.
- ٥- يتطلب التصميم الكيفي أن يقيم الباحث طوال بحثه في موقع البحث.
- ٦- يتطلب التصميم الكيفي استغراق وقت في تحليل البيانات مساو لوقت جمع البيانات.
- ٧- يتطلب التصميم الكيفي أن يكون الباحث هو أداة البحث. وهو ذا يعني أن الباحث يجب أن يكون لديه القدرة على ملاحظة السلوك، ويجب أن يقوي من مهارات البحث الضرورية في الملاحظة والمقابلات الشخصية.
- ٨- يدمج التصميم الكيفي القرارات المقبولة المتعلقة بالمعلومات، كما أنه يهتم بالأمور الأخلاقية.
- ٩- يفسح البحث الكيفي المجال للحديث عن دور الباحث مع وصف لتحيزات الباحث ومثله.
- ١٠- يتطلب التصميم الكيفي تحليلاً مستمراً للبيانات.

خطوات البحث الكيفي:

يذكر جاي وإيراسيان (Gay & Airasian, 2003, p. 164) أن هناك ست خطوات عامة لإجراء البحث الكيفي، هي:

- ١- التعرف على موضوع البحث: وفي هذه الخطوة يتعرف الباحث على موضوع أو مشكلة بحث تهمة، ثم يحاول أن يضيق مجال هذا الموضوع

ليصبح قابلاً للمعالجة والتناول.

٢- **مراجعة البحوث السابقة:** يقوم الباحث بفحص البحوث الموجودة في مجال المشكلة ليتعرف على المعلومات والاستراتيجيات المهمة التي تساعد على القيام بالبحث.

٣- **اختيار المشاركين:** يجب على الباحث اختيار المشاركين للدراسة على البيانات. وعدد الأفراد في البحوث الكيفية عادة عدد محدود مقارنة بالعينة في البحوث الكمية كما أنه يختارهم بطريقة عمدية (وليست عشوائية).

٤- **جمع البيانات:** يجمع الباحث بيانات من المشاركين باستخدام المقابلات الشخصية أو الملاحظة، أو أدوات اصطناعية.

٥- **تحليل البيانات:** يفسر الباحث الأفكار والنتائج التي يحصل عليها من البيانات التي جمعها، والتحليل الكيفي تحليل ذو طبيعة تفصيلية، وليس تحليلًا إحصائيًا.

٦- **إعداد تقرير البحث وتقويمه وتفسيره:** يلخص الباحث البيانات الكيفية بحيث تتكامل عناصرها وذلك بطريقة قصصية.

ويوضح شكل (١٢-١) خطوات البحوث الكيفية مقارنة بخطوات البحوث الكمية.

اهتمامات الباحثين في البحوث الكيفية:

برغم أن الباحثين الذين يقومون ببحوث كيفية يعملون بطرق مختلفة، إلا أن بينهم اهتماماً مشتركاً في مجموعة من إجراءات البحث. ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

١- **الاهتمام بالبيئة:** يسلّم البحث الكيفي بأن السلوك الإنساني مقيد بالبيئة التي يجري فيها البحث، وأن الخبرات الإنسانية تتكسب معناها من المؤثرات الاجتماعية، والتاريخية، والثقافية، وتعتبر هذه المؤثرات جزءاً من الخبرات الإنسانية. ولذلك فالبحث مرتبط دائماً ببيئة أو سياق أو موقف معين. ويدعي مؤيدو البحث الكيفي أن الطريقة الكمية في دراسة الخبرات الإنسانية تسعى إلى عزل السلوك الإنساني عن المحيط الذي يوجد فيه، أي أنها تجرده من محيطه.

٢- **الدراسة في موقف طبيعي:** يجب أن تكون البيئة التي تدرس فيها الخبرة الإنسانية بيئة طبيعية (مثل فصل، أو مدرسة كاملة، أو مؤسسة) وليست بيئة مصطنعة أو غير طبيعية (مثل التجارب المعملية). ولذلك فإن البحث الكيفي يجري في الميدان، أي في الموقف كما وجد بشكل طبيعي. كما أن الباحث الكيفي لا يفرض قيوداً على ما يدرس، فهو لا يتعرف أو يعرف أو يحدد أو يختبر العلاقات بين مجموعة من المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة، بل إنه

يدرس الخبرة الإنسانية بشكل كلي، آخذاً في الاعتبار جميع العوامل والمؤثرات في موقف معين.

جدول (١٢-١) الطرق المختلفة للبحث في البحوث الكيفية

الطريقة	أسئلة البحث المرتبطة بها
دراسة الحالة	ما خصائص ظاهرة معينة، أو كيان ما، أو شخص معين؟
الإثنولوجية	ما النموذج والمنظور الثقافي لجماعة معينة تعيش في ظروف طبيعية؟
المقارنة	ما أوجه المقارنة بين المجتمعات في الأصول والخصائص والثقافة؟
الإثنولوجية	كيف يعي الناس أنشطتهم اليومية لكي يكون سلوكهم مقبول اجتماعياً؟
النظرية	كيف تكون النظرية الاستقرائية عن ظاهرة معينة أساساً للبيانات في موقف معين؟
علم الظواهر	ما الخبرة التي نستمدّها من نشاط أو مفهوم معين من وجهة نظر المشاركين؟
التفاعل الرمزي	كيف يؤدي التفاعل بين الناس إلى اكتساب المعاني ووجهات النظر المشتركة؟
البحوث العملية	كيف يحل المدرسون أو يفهموا مشكلة تدريس معينة ويدرسون الممارسة القائمة على البيانات التي جمعوها وحلّوها؟
البحث التاريخي	كيف يمكن جمع بيانات منظمة وتقويمها لهم وتفسير الأحداث الماضية؟

عن:

Gay, L. R. & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

٣- الأداة الإنسانية: الباحث في البحوث الكيفية هو أداة جمع البيانات. فهو يتحدث مع الناس في موقف ما، ويلاحظ أنشطتهم، ويقرأ وثائقهم وسجلاتهم المكتوبة، ويسجل هذه البيانات في مذكرات ميدانية، وفي دوريات علمية. ويعتمد الاستقصاء الكيفي على الطرق الميدانية مثل المقابلات الشخصية، والملاحظة غير المحددة، وتحليل الوثائق، كأدوات رئيسية في جمع البيانات، ويتجنب استخدام اختبارات القلم والورقة، والأجهزة الميكانيكية، والملاحظة المحددة التي تستخدم أدوات موضوعية. ويتعامل الباحث الكيفي مع البيانات في هيئة كلمات، بدلاً من الأرقام والإحصاء، وإن جمع من حين لآخر بعض البيانات الرقمية. والتعامل مع الكمية الكبيرة من البيانات التي تنتج من المقابلات الشخصية، والملاحظات، وجمع الوثائق، أمر هام للغاية في الدراسات الكيفية.

إجراءات البحوث الكيفية:

يقوم الباحث في الدراسات الكمية بتصميم كل جوانب البحث بدقة قبل القيام

بالدراسة، وقبل جمع أية بيانات، فهو يحدد المتغيرات، ومقاييسها، والإحصاء الذي يستخدم لتحليل البيانات، وهكذا. وهذا ممكن لأن الباحث في الدراسات الكمية يعطى مقدما ما يبحث عنه، لأن لديه فروضا أو أسئلة ويستطيع أن يتصور ما سوف يكون عليه اختبار الفرض، أو الإجابة على الأسئلة. وبغض النظر عن الملاحظات أو الظواهر التي يدرسها الباحثون في الدراسات الكمية، فإنهم يصرون على أن هذا التحديد لعناصر تصميم الدراسة مهم للغاية. وعلى العكس من ذلك نجد أن الباحثين في الدراسات الكيفية نادرا ما يضعون تصميمات تفصيلية لكل جوانب البحث قبل بدء الدراسة. ولكن التصميم يثبت كلما ظهرت الدراسة للبيان. ويعمل الباحثون من أجل إجراءاتهم وطرقهم طبقا للمادة التي يجمعونها ولذلك نجد التصميم يتغير ويعمل مع تقدم البحث وتطور جمع البيانات. وهذا مهم لأن الباحث في الدراسات الكيفية لا يتأكد أبدا من الأشياء التي سوف يعلمها في موقف معين، (فهو لم يحدد مسبقا شكل البيانات التي يتوقعها)، وأن ما يصل إليه في موقف معين يتوقف على طبيعة وأنواع التفاعلات بين الباحث والناس والموقف، ولا يمكن التنبؤ به. هذه التفاعلات بشكل كامل، ولأن المظاهر المهمة التي تحتاج إلى استقصاء لا يمكن دائما معرفتها حتى يشاهدها الباحث.

وبذلك لا يمكن تحديد خطة البحث في البحوث الكيفية إلا بشكل عام للغاية. يبين كيف يمكن أن تسير عليه الدراسة. فتبدأ خطة البحث بعرض عام لمشكلة، أو سؤال، أو موضوع، مثال ذلك: كيف يتواءم المدرسون مع ضغوط وظيفتهم؟ ما دور الإدارة المدرسية في النهوض بالتعليم في المدرسة؟ ما أثر الممارس في المناطق الريفية في تطوير مجتمعاتها؟ ويسعى الباحث بعد ذلك إلى الحصول على موقع معين أو الوصول إلى مجموعة من الأفراد، ويقوم بدراسة موضوعه في هذا الموقع أو مع تلك المجموعة، ويبدأ البحث بأن يحدد الباحث لنفسه دورا كملاحظ مشارك كامل، أو كمجرد ملاحظ، وقد يكون دوره مزيجا من الدورين. والبدء في البحث، وتحديد دور فيه، وتكوين الثقة مع المشاركين والاحتفاظ بها، أمور معقدة للغاية في البحث الكيفي، وقد تناولت كثير من الكتابات هذه الموضوعات بالتفصيل (Emerson, 1988). ويبدأ الباحث عمله بقضاء فترة من الوقت في التعرف على الموقع واكتساب ألفة به، ودراسة أفراد، إلى غير ذلك من الأمور الأولية في البحث، ثم يركز البحث على مظاهر أو قضايا بارزة، وذلك بوضع فروض أو أسئلة مؤقتة. وبعد ذلك تعدل (تهذب) هذه الفروض أو الأسئلة لتضييقها وتحديد كلماتها تبلورت مشكلة البحث. ويقوم الباحث في هذه المرحلة بمراجعة البحوث السابقة في الموضوع الذي يدرسه ليعمق فهمه بالظواهر التي يدرسها. وتختبر الفروض ويتم تحقيقها خلال مجموعة من الإجراءات. وتكون الخطوة النهائية هي مغادرة موقع البحث.

المعاينة: المعاينة مهمة في البحث الكيفي كما هي مهمة في البحث الكمي.

والباحثون في الدراسات الكيفية لا يمكنهم ملاحظة كل شيء له علاقة بمشكلة البحث، ولذلك يحاولون الحصول على عينة من الملاحظات يعتقدون أنها ممثلة لكل شيء يمكن ملاحظته. وبمعنى آخر يقوم الباحثون باختيار عينات مقصودة كافية لتوفير أقصى فهم ممكن لما يدرسونه.

ويجب على الباحث أولاً تحديد أهم عناصر المشكلة التي يدرسها في موقف ما. فإذا افترضنا مثلاً أن بحثاً كيفياً يدرس الأسلوب المتبع في النظام المدرسي في منطقة تعليمية، فإن على الباحث أن يحدد أي الأفراد يقابل (النظار، وكلاء المدارس، المدرسون، الطلبة)، وأي المواقع (الفصل، الملعب، المطعم) يلاحظ.

ويجب أن يضع الباحث خطة لمعاينة الأفراد والمواقع بحيث يصل (تبعاً لحكمه) إلى صورة دقيقة للاتجاهات وأساليب النظام المدرسي المتبع في المنطقة التعليمية. والعينات التي نحصل عليها في البحوث الكيفية لا يمكن أن تكون عينات ممثلة أو عشوائية، بل كلها عينات مقصودة الغرض منها عرض الآراء المتعارضة، والحصول على منظور حديث على قدر الإمكان. وتتوقف المعاينة عندما تصل المعلومات التي يحصل عليها الباحث إلى حد التشبع ولا تضيف أي جديد لما لديه من بيانات، وليس عند الحصول على عينة ممثلة.

تحقيق مصداقية البحوث الكيفية:

يستخدم الباحثون في الدراسات الكيفية إجراءات عديدة لمراجعة مصداقية البيانات التي جمعت، وللتأكد من تحقق الفروض التي وضعوها. ومن هذه الإجراءات الارتباط الممتد في الموقع، والملاحظة المستمرة فيه، للحصول على ملاحظات كافية ذات عمق كبير. وتعتبر الإجراءات المثلثة التي تشمل:

➤ استخدام مصادر متعددة للبيانات،

➤ واستخدام ملاحظين متعددين،

➤ واستخدام طرق متعددة،

من الأساليب المستخدمة في البحوث الكيفية لزيادة احتمال مصداقية التفسيرات والفروض. ويقوم الباحث عند استخدام الطريقة المثلثة من التأكد أن ما جمعه من بيانات باستخدام أداة معينة يتفق مع البيانات التي يجمعها باستخدام أداة أخرى. فالباحث يريد أن يحصل على ما يدعم ما توصل إليه من بيانات أو ما حصل عليه من ملاحظات بأكثر من طريقة واحدة. ومن الإجراءات الأخرى المهمة أن يقوم الباحث بتسليم ما توصل إليه من خلاصات إلى أفراد الموقع والمشاركين فيه حتى يحصل منهم على ما يؤكد صدق هذه البيانات.

ولزيادة الثقة في البيانات (وهو ما يمكن اعتباره مساوياً للثبات) يقوم الباحث في الدراسات الكيفية بالحصول على سلسلة طويلة من توثيق طريقة إجراء الدراسة، ويتضمن هذا التوثيق ما تم عمله، ومتى، ولماذا. ويتضمن التوثيق كذلك

المادة الخام التي جمعت في المقابلات وأثناء الملاحظات، وسجلات الباحثين بالقرارات التي اتخذوها عن تتم مقابلتهم، وما تجري ملاحظته، والملفات التي توثق، وكيف تم بناء الفروض من البيانات الخام، وكيف تمت مراجعتها وبلورتها، والنتائج النهائية للدراسة، إلى غير ذلك من الأمور المتعلقة بالبحث. ويقوم طرف آخر بفحص نتائج الدراسة باستخدام البيانات السابقة حتى يختبر مدى الثقة في البيانات، أي لكي يقرر ما إذا كان من الممكن الوصول إلى النتائج بشكل منطقي من البيانات التي حصل عليها الباحث.

تحليل البيانات: في معظم الدراسات الكيفية يتم جمع البيانات وتحليلها في نفس الوقت، وبمعنى آخر، لا ينتظر الباحث حتى يتم جمع البيانات كاملة ثم يبدأ في تحليلها. إذ يأخذ الباحث من المقابلة أو الملاحظة الأولى في التفكير في معنى ما سمعه أو رآه، ويضع بناء على ذلك بعض التخمينات التي تتطور فيما بعد إلى فروض يقوم بتأكيد أو نفيها في مقابلات أو ملاحظات لاحقة. وهذه العملية في تحليل البيانات عملية استقرائية إذ تبدأ من البيانات إلى الفروض إلى النظرية. وأثناء قيام الباحث بخفض أو إعادة بناء البيانات من خلال عملية تفسير وتصنيف البيانات، يسعى الباحث إلى الوصول إلى نظرية أساسية حول الظواهر التي يدرسها، بحيث ترتبط النظرية بشكل جذري بهذه الظواهر، وتكون نابعة من البيانات المرتبطة بالظواهر (Strauss, 1987).

إعداد التقرير النهائي: تختلف تقارير الدراسات الكيفية عن تقرير الدراسات الكمية، ويتوقف هذا الاختلاف على طبيعة الدورية أو أسلوب النشر الذي يظهر به التقرير (فقد ينشر التقرير مثلاً في مجلة معهد البحوث والدراسات التربوية، أو حوله تصدرها إحدى الجامعات، أو كتاباً مطولاً يشتمل على تقرير البحث). ولكن جميع تقارير البحوث الكيفية تتصف بأنها تستخدم الأسلوب القصصي بكثافة، وتستخدم أوصافاً مطولة للموقف أو البيئة التي تم فيها البحث.

وتعرض البحوث الكيفية اللغة الطبيعية للمشاركين في الدراسة كماتم الحصول عليها في المقابلة أو من الوثائق، بدلاً من تقديم جداول إحصائية ورسوم بيانية بها بيانات رقمية (Bogdan & Biklen, 1982, p. 97). فقد يقوم الباحث مثلاً بوصف الحجرة التي قابل فيها ناظر المدرسة، وما تحتوي عليه من أثاث، أو ديكورات، وحجم الغرفة، ومدى اتساعها، وفخامة تأثيثها إلى غير ذلك من الأوصاف التي تجعل القارئ يشعر كما لو كان هو نفسه في هذه المقابلة. وقد تتطرق الأوصاف إلى شخصية الأفراد الذين يقابلهم الباحث، وانطباعاتهم، ووظائفهم وأعمالهم.

البحوث الإثنوجرافية

من التوجهات التي أخذت تتزايد في التربية في الآونة الأخيرة المنهج الإثنوجرافي في البحث. ويرجع السبب الرئيسي في الاهتمام المتزايد بالبحوث الإثنوجرافية غالبا إلى عدم الارتياح للطرق التقليدية في بحث بعض المشكلات التربوية. ورغم أن تطبيق المنهج الإثنوجرافي توجه حديث في التربية، إلا أنه ليس استراتيجية بحثية جديدة. فقد استخدمه الأنثروبولوجيون (مثل مارجريت ميد) استخداما واسعا منذ سنوات طويلة كطريقة لدراسة ووصف الثقافات الإنسانية، وكانوا يطلقون عليه المنهج الأنثروبولوجي. إذ كان الأنثروبولوجيون يغمرون أنفسهم في حياة الناس باستخدام الملاحظة بالمشاركة والمقابلة المتعمقة للحصول على صورة عن الجماعة التي يدرسونها. ويستخدم مصطلح الإثنوجرافية Ethnography ليشير إلى العمل المتعلق بدراسة الثقافة وكذلك نتيجة البحث النهائية. ولقد انتقلت الإثنوجرافية من الأنثروبولوجي إلى فروع المعرفة الأخرى، بما في ذلك التربية، حيث أضافت منظورا بحثيا جديدا يؤكد الطريقة الكلية في جمع ومراجعة البيانات، وطريقة استقرائية في تحليل البيانات. كما أمدت الباحثين بمعلومات أساسية عن انتقال الثقافات والعملية التربوية الأساسية مما ترتب عليه فهم أعمق لهذه العملية وتعميمات مفيدة للممارسين التربويين (Ary et al., 1996).

تعريف البحث الإثنوجرافي:

البحث الإثنوجرافي نموذج من نماذج البحوث الكيفية التي سبق الكلام عنها. ويتضمن المنهج الإثنوجرافي جمعا مكثفا للبيانات، أي جمع البيانات عن العديد من المتغيرات على فترة ممتدة من الزمن، وفي وضع طبيعي. ويقصد بمصطلح 'وضع طبيعي' أن متغيرات البحث يجري استقصاؤها في الموقع الذي تحدث فيه بشكل طبيعي وأثناء حدوثها. وليس في بيئة وضعها الباحث في ظروف شديدة السيطرة. ونظرا لخصائص البحث الإثنوجرافي من حيث حدوثه في موقف طبيعي، يطلق عليه أحيانا 'البحث الطبيعي' أو 'الاستقصاء الطبيعي' أو 'البحث الميداني'. إلا أن بعض الباحثين يفضلون استخدام مصطلح 'البحث الكيفي' وذلك بسبب المنهج المستخدم والذي يعتمد على ملاحظة المشاركين، كما هو الحال في البحوث الكيفية الأخرى. كما أن بعض الباحثين الآخرين يستخدمون مصطلح 'البحث الإثنوجرافي' ليعني 'البحث الكيفي'، أي أنهما يستخدمان هذين المصطلحين كمصطلحين بدليين، إلا أن باحثين آخرين يعتبرون البحوث الإثنوجرافية نوعا من البحوث الكيفية. ويعتبر الموقف الذي اتخذه جوبا (Guba, 1990, p. 209) أكثر المواقف

اعتدالا، إذ يميز بين نوعين من البحوث هما البحث الطبيعي (الإثنوجرافي)، والبحث المنطقي (المضبوط). وقد سبق أن قارنا بشيء من التفصيل بين المنهج الكيفي والمنهج الكمي.

منهج البحث:

قد يستخدم المنهج الإثنوجرافي طريقة الملاحظ غير المشارك، أو الملاحظ المشارك، أو كلاهما. ويتصف البحث الإثنوجرافي، من الناحية النمطية، باستخدام نوع من الملاحظة بالمشاركة بشكل علني، كما يتميز بأنه بحث متعمد الأدوات، يستخدم فيه الباحث الإثنوجرافي ألوانا مختلفة من استراتيجيات جمع البيانات المرتبطة بالملاحظة. فهناك الملاحظة المشاركة الأولية التي توفر بيانات للباحث تساعد على اختيار طرق أخرى مناسبة يمكن له استخدامها في بحثه، مثل استخدام الأساليب اللفظية والأساليب غير اللفظية (Pelto & Pelto, 1978). وتتضمن الأساليب اللفظية التفاعل بين الباحث والأشخاص في بيئة البحث، ويمكن فيها استخدام بعض الأدوات مثل الاستبيانات، والمقابلات، ومقاييس الاتجاهات، وبعض المقاييس النفسية الأخرى. أما الأساليب غير اللفظية فهي أقل تغلغلا، فمن المحتمل أنها أقل تأثيرا في السلوك الذي يدرس، وتتضمن استراتيجيات أخرى مثل أدوات التسجيل وفحص السجلات المكتوبة.

وليس معنى اتصاف البحث الإثنوجرافي باستخدام ملاحظة المشارك، أو استخدام طرق أخرى استقرائية أنه بحث غير منظم لا ضابط له. فالباحثون الإثنوجرافيون يهتمون بتحديد خطة دقيقة للبحث كما هو الحال في الأنواع الأخرى من البحوث. ويتخذ الباحث بعد مراجعة المشكلة وتدقيقها، قرارا بنوع البيئة، أو الموقع الأنسب ليجري بحثه، وأكثر مستويات المشاركة فاعلية. ويرتبط بهذين القرارين قرارات أخرى مثل أي الأشخاص يتفاعل معهم، وطبيعة التفاعل، وغير ذلك من القرارات التي تحتاجها الدراسة. ويساعد وضع بعض الفروض الأولية على اتخاذ هذه القرارات، كما تساعد هذه الفروض المؤقتة كذلك على توجيه الجمع الأولي للبيانات، وتقترح استراتيجيات أخرى مناسبة، وهكذا. وبعد استكمال الدراسة التي قد تمتد شهورا، يقوم الباحث بتحليل البيانات الوفيرة التي جمعها، ويحاول منها وضع فروض محددة قابلة للاختبار يمكن استخدامها في تفسير البيانات. ويمكن اختبار هذه الفروض في دراسات تالية.

والفرق الأساسي بين المنهج الإثنوجرافي، وغيره من المناهج التقليدية، هو أن مراجعة البحوث السابقة، لا يترتب عليها صياغة فروض قابلة للاختبار، ويتم قبولها أو رفضها بعد الحصول على النتائج. إذ يترتب على مراجعة البحث السابقة، وضع فروض واستراتيجيات توجه عمل الباحث. فالباحث الإثنوجرافي لا يريد أن يتأثر تأثيرا كبيرا بنتائج حصل عليها من بحوث أخرى، أجريت غالبا في

بيئات أخرى غير البيئة التي يجري فيها بحثه، والتي ينوي الباحث أن يعمم عليها نتائجها.

وعندما طبق المنهج الإثنوجرافي لأول مرة في التربية، كان ذلك على يد باحثين حصلوا على تدريبهم الأول في مجال الأنثروبولوجي. وبعد زيادة استخدام المنهج الإثنوجرافي أخذ يستخدمه باحثون مدربون أساساً في مناهج البحث التي تعتمد على جمع البيانات لاختبار الفروض. وكان نتيجة ذلك ظهور مناهج إثنوجرافية أكثر تحديداً. وإن كان بعض الأنثروبولوجية معدلة تتصف بأنها مناهج إثنوجرافية أكثر تحديداً. وإن كان بعض الباحثين يعتبرون أن هذا التعديل قد أدى إلى ظهور منهج غير واضح المعالم، إلا أن معظم الباحثين يعتبرونه تحسيناً للمنهج الأصلي (Gay, 1990, p. 211).

ويمكن تلخيص تتابع الخطوات التي تشكل منهج البحث الإثنوجرافي على النحو التالي (Spradley, 1980):

١- اختيار مشروع إثنوجرافي: ويختلف مجال هذه المشروعات اختلافاً كبيراً عن دراسة مجتمع كامل معقد، مثل جماعات صيد الأسكيمو في ألاسكا، إلى موقف اجتماعي محدود أو مؤسسة صغيرة، مثل أحد النواحي الرياضية، أو ملعب المدرسة. ومن الأفضل للباحث المبتدئ في هذا النوع من البحوث أن يقتصر مجال مشروعه على موقف اجتماعي محدود حتى يمكن إنجازه في وقت معقول. وللموقف الاجتماعي دائماً ثلاثة مكونات: المكان، والممثلون، والأنشطة.

٢- طرح أسئلة إثنوجرافية: يحتاج الباحث إلى أن يكون لديه مجموعة من الأسئلة لترشده فيما يسمع أو يرى وفي جمع البيانات.

٣- جمع البيانات الإثنوجرافية: يقوم الباحث بدراسة ميدانية لمعرفة الأنشطة التي يقوم بها الناس، والخصائص الفيزيائية للمكان، وكيف يكون شعور الممرء عندما يكون جزءاً من الموقف. وتبدأ هذه الخطوة عادة بنظرة عامة تتضمن ملاحظات وصفية عامة. وبعد النظر في هذه البيانات، ينتقل الباحث إلى ملاحظات أكثر تبلوراً. وهنا يستخدم الباحث ملاحظة المشارك، والمقابلات المتعمقة، وغير ذلك من أساليب جمع البيانات.

٤- عمل سجل إثنوجرافي: وتتضمن هذه الخطوة أخذ مذكرات وصور ميدانية، وعمل الخرائط، واستخدام أية وسائل أخرى لتسجيل الملاحظات.

٥- تحليل البيانات الإثنوجرافية: يتبع الدراسة الميدانية دائماً تحليل البيانات، مما يؤدي بالتالي إلى أسئلة جديدة وفروض جديدة، ويتبع ذلك مزيد من جمع البيانات، وتحليل أكثر للبيانات. وتستمر هذه الدورة حتى يكتمل المشروع.

٦- كتابة التقرير الإثنوجرافي: يجب كتابة التقرير الإثنوجرافي بحيث يجلب الثقافة موضوع المشروع إلى الحياة أمام القارئ ليشره بأدق تفهيم الناس

وطريقتهم في الحياة. ويتراوح طول التقرير الإثنوجرافي من عدة صفحات إلى مجلد أو أكثر. ويمكن للباحث تبسيط هذا العمل بأن يبدأ الكتابة في وقت مبكر أثناء جمع البيانات بدلا من الانتظار إلى النهاية. ومما يسهل مهمة الكتابة أيضا أن يقرأ الباحث التقارير الإثنوجرافية الأخرى الجيدة قبل أن يبدأ في كتابته.

ونواحي القصور في المنهج الإثنوجرافي واضحة وإن لم تكن قاصرة على هذا المنهج. فالتطبيق العملي السليم للبحوث الإثنوجرافية يتطلب تدوين بيانات هائلة دقيقة، خلال فترة زمنية طويلة، بواسطة أشخاص مدربين تدريباً عالياً على أساليب الملاحظة. والنتائج صعب تحليلها، وبالنظر إلى كمية البيانات فإنه من الصعب تكرار النتائج. ومن الناحية العملية تميل تكاليف البحوث الإثنوجرافية إلى أن تكون أكثر تكلفة من مناهج البحث الأخرى. ومن المثالب الخطيرة في هذا النوع من البحوث حجم العينة، فحجم العينة كثيرا ما يكون فردا واحدا، أو فصلا، أو مدرسة واحدة. ولذلك فإن النتائج كثيرا ما تكون خاصة بالعينة فقط.

والمشكلات التي تواجه البحوث الإثنوجرافية في الوقت الحالي، ليست عيبا في هذا المنهج، ولكن في الطريقة التي يستخدم بها. فزيادة عدد الباحثين الذين تحولوا إلى البحوث الإثنوجرافية، ومنهم من لم يتدرب على إجراءاتها، زاد عدد البحوث الضعيفة التي يعتبرها أصحابها خطأ بحثا إثنوجرافيا. ويتصف هذا النوع من البحوث بأنه مختصر لأن الوقت الذي يقضيه الباحث في موقع البحث قصير.

إلا أن البحوث الإثنوجرافية إذا أحسن إجرائها يمكن أن تكون بحثا قويا توفر للباحث فهما للبيانات غير متاح في الأنواع الأخرى من البحوث. والفروض التي تصاغ في البحوث الإثنوجرافية كثيرا ما تكون أكثر صدقا من الفروض القائمة على النظرية وحدها. ومن غير الواقعي الاعتقاد بأن المنهج الذي يستخدم بنجاح في مجال ما (الأنثروبولوجي في هذه الحالة) يمكن استخدامه بنفس النجاح في التربية. وفي الوقت الحالي أخذت بعض التطورات الحديثة تحدث في البحوث الإثنوجرافية، وبدأت تكون أكثر تحديدا. ويمكن اعتبار هذا التطور تطورا إيجابيا قد يؤدي إلى ظهور منهج جديد يضم أفضل خصائص منهج البحث المتكامل.

تحليل وتفسير البيانات الإثنوجرافية:

يبدأ تحليل بيانات البحث الكيفي عادة أثناء جمع البيانات، ويؤثر هذا التحليل على جمع البيانات اللاحقة. مثال ذلك أن بحث "مارجريت ميد" قادها إلى الإحساس بأن البيانات لن تدعم الفرض الذي يوجه دراستها (وهو أن مفهوم مذهب الحيولة يظهر تلقائيا في تفكير الأطفال). ومع ذلك استمرت في جمع البيانات حتى تكشف وتدعم تفسيرها بدلا من ذلك كما لاحظت (Gall, Gall, & Borg, 2003). ويعكس اعتراف "ميد" بفشلها في تحقيق فرضها الأساس في متطلبات البحث

الإثنوجرافي بأن يحاول الباحثون الإثنوجرافيون اكتشاف الأدلة التي لا تؤيد بياناتهم ثم يعدلون فروضهم أو نظرياتهم أو تفسيراتهم تبعاً لذلك.

إعداد التقرير في البحوث الإثنوجرافية:

ذكرت ماريون دوبرت (Dobbert, 1982) أن للتقرير الإثنوجرافي خمسة أجزاء:

- ١- عبارة تصف أسئلة البحث والمواقف والمشكلات التي أدت إليها.
- ٢- وصف لخلفية البحث والنظرية التي استخدمت لمراجعة وتدقيق أسئلة البحث وتصميمه.
- ٣- مراجعة تفصيلية لتصميم البحث.
- ٤- عرض البيانات.
- ٥- تفسير النتائج.

وقد وصفت دوبرت عرض النتائج بأنه "قلب وروح" التقرير. وتري أن هذا العرض يجب أن يكون وصفاً مفصلاً للمنظر الثقافي موضوع الاستقصاء، ويجب أن يعرض بطريقة منظمة ويقوم على وصف مبسط وتحليل للبيانات المنظمة في جداول طبقية بسيطة.

وإصرار دوبرت على أن يتضمن التقرير النظرية والبيانات التفصيلية يجد تأييداً له عند ماري واكس (Wax, 2002) الذي يقول أن أفضل التقارير الإثنوجرافية تقارير "ذات جانبين".

وتتميز التقارير الإثنوجرافية بشكل عام بأن لها طابعاً قصصياً لا تهتم بالباحث الإثنوجرافي بعمل أوصاف مكثفة تحمل آراء المشاركين. ويظهر هذا الطابع شبه القصصي في كتابات مارجريت ميد عند وصفها للتفاعل بين طفل في السادسة ووالده (Gall, Gall, & Borg, 2005).

الفصل الثالث عشر

دراسة الحالة في البحوث الكيفية

يطلق

أحيانا على البحوث الكيفية بحوث "دراسة الحالة" لأنها تركّز على الحالات، وليس معنى ذلك أن جميع أنواع دراسة الحالة تتدرج تحت البحوث الكيفية، فهناك دراسات الحالة التي تعتبر جزءا من البحوث الكمية نظرا لاستخدامها أساليب ووسائل تنتمي للبحوث الكمية.

أغراض دراسة الحالة:

يستخدم الباحثون دراسة الحالة لوصف أو تفسير أو تقويم ظواهر اجتماعية معينة. وفيما يلي تعريف بكل غرض من هذه الأغراض:

الوصف: يهدف الباحث في كثير من دراسات الحالة إلى وصف وتصوير الظاهرة التي يدرسها بوضوح. ومثل هذه الدراسات للحالة تعطي **وصفاً كثيفاً** للظاهرة (Gall, Gall, & Borg, 2005)، ويقصد من هذا مجموعة من العبارات تعيد صياغة الموقف والسياق الذي يوجد به لكي تعطى القارئ إدساساً بالمعاني المتضمنة والمقاصد الكامنة في ذلك الموقف. وقد ظهر مصطلح **الوصف الكثيف** لأول مرة في الأنثروبولوجي ليشير إلى وصف كامل وحرفي لظاهرة ثقافية، ولكنه يستخدم الآن استخداماً واسعاً في البحوث الكيفية.

التفسير: الغرض من بعض دراسات الحالة تفسير ظواهر معينة. إذ ينظر الباحثون إلى قوالب محددة بين الظواهر داخل حالة واحدة أو عبر عدة حالات. مثال ذلك أن الباحثين قد يلاحظون أن المدرسين الذين يعملون في المدارس الابتدائية يختلفون عن نظرائهم الذين يعملون في المدارس الثانوية من حيث إدراكهم لمهنة التدريس، كما قد يلاحظون أن المدرسين الذين يعملون في المدن يختلفون كذلك عن نظرائهم الذين يعملون في القرى من حيث إدراكهم للثقافة المحلية. وإذا لاحظ الباحثون أن إدراك المدرسين لمهنة التدريس يرتبط بإدراكهم للثقافة، يمكنهم القول أنهم اكتشفوا قالباً. وإذا ظهر أن أحد القوالب له آثار سببية على القوالب الأخرى يشار إليه بأنه **قالب سببي**. وإذا لم يكن السبب محدداً يشار إليه بأنه **قالب علاقي**.

التقويم: يتبع الباحثون في دراسة الحالة في البحوث الكيفية عدداً من طرق التقويم. وفي كل طريقة منها يدرس الباحثون حالة ظواهر معينة ويصدرون أحكاماً على هذه الظواهر.

وتختلف أغراض دراسات الحالة، كما تختلف في درجة اعتمادها على تقاليد معينة للبحث الكيفي. ولا تتبع بعض دراسات الحالة إطاراً نظرياً محدداً، كما أنها

لا تتبع مدرسة معينة لغوية أو فلسفية عند محاولة تفسير معنى الحالة. وبعد دراسة الحالة جزء لا يتجزأ من تقاليد البحث الكيفي.

تطبيق دراسة الحالة:

دراسات الحالة أشبه بالقصص في الأعمال الأدبية أو وصف "الاهتمامات الإنسانية" التي مرت بالباحثين عن الأخبار، لأنها تعكس الحقيقة كما مرت بخبرة أولئك الذين كانوا هناك. والقراءة عن حالات مشابهة (أو مختلفة) لما مرت بخبرة القارئ يمكن أن يعمق فهمه للظاهرة التربوية أو النفسية. وبالرغم من أن دراسة الحالة لا تحدد مساراً معيناً للأحداث، إلا أن ما يرتبط من استبصار وتكهنات يمكن أن يساعد على تكوين القدرة على استكشاف وتطوير الخبرات التربوية.

اكتشاف التكوينات والأفكار والنماذج

يسعى الباحثون في دراسة الحالة إلى اكتشاف التكوينات التي تمكنهم من تحديد المعاني التي يمكن اكتسابها من دراستهم للحالة وبذلك يمكن ربط البيانات التي يحصلون عليها ببيانات البحوث الأخرى. ويقصد بالتكوين مفهوم يمكن استنتاجه من الأشياء المشتركة بين الظاهرات والذي يفترض أنه السبب في تلك الظواهر. مثال ذلك أن بياحيه استخلص من البيانات التي جمعها حول تفكير الأطفال بعض التكوينات مثل الاستيعاب، والحفظ، والتفكير الإجرائي (Gall, Gall, & Borg, 2005).

ويضيف الباحثون في الدراسات الكيفية عمقا أكبر إلى أوصافهم بالبحث عن الأفكار الموجودة في الظاهرات التي يدرسونها. ويقصد بالفكرة مظهر بارز متكرر من مظاهر الحالة. فقد يطلب مدرس اللغة الإنجليزية من تلاميذه مثلاً أن يقلدوه في طريقة نطقه للكلمات، فإذا كان هذا الأمر مظهر متكرر من مظاهر تدريس المدرس فقد يعتبر الباحث الذي يبحث في تدريس هذا المدرس أسلوب تدريس هذا المدرس فكرة يضمنها وصفه لهذه الظاهرة.

وتمثل النماذج علاقات ممكنة بين الظاهرات، وقد يكون بعضها ذات طبيعة سببية. مثال ذلك أنه في مثالنا السابق عن مدرس اللغة الإنجليزية قد يكشف الباحث نموذجاً سببياً. فقد يعتبر المدرس أن جميع طلابه ليسوا من المتفوقين (العلة)، ولذلك يقوم باستخدام طريقة التدريس التي يستخدمها (المعلول) بدلاً من استخدام أسلوب آخر في التدريس يعتمد على فاعلية الطالب في الفصل. ويمكن للباحثين دراسة فاعلية النموذج السببي بدراسة مجموعة من المدرسين الذين يعتبرون طلابهم متفوقين، ومجموعة أخرى من المدرسين الذين يعتبرون طلابهم غير متفوقين. وفي هذه الحالة يجمعون بيانات لتحديد مدى اختلاف المجموعتين في طرق تدريسهم كما تتبأ الباحث.

الخصائص الهامة لدراسة الحالة:

تذكر جول وزميلها (Gall, Gall, & Borg, 2005) الخصائص التالية

لدراسة الحالة:

دراسة أمثلة معينة. إذ أن الغرض من دراسة الحالة إلقاء الضوء على ظاهرة معينة تشتمل على مجموعة من العمليات أو الأحداث أو الأفراد أو أشياء أخرى ذات أهمية للباحثين. ومن أمثلة الظواهر التربوية البرامج الدراسية والمناهج وأدوار أعضاء هيئة التدريس والأحداث المدرسية. ويجب على الباحثين أولاً توضيح الظاهرة التي يهتمون بها قبل أن يختاروا مثالا معيناً من الظاهرة لدراسة مكثفة (أي اختيار حالة من حالات الظاهرة لدراسة مكثفة).

ومن الأمثلة على ذلك دراسة كيجان (Kagan) وكانت الظاهرة مدور الاهتمام المشاركة بين المدرسة والجامعة، وبالتحديد المشاركات التي نموق درة أعضاء هيئة التدريس في مدارس المناطق المحلية. والحالة التي اختيرت لهذه الدراسة هو "برنامج المدرسين المقيمين" في جامعة ألاباما. وقد أصبح مدرسو المدرسة الابتدائية ذوي الخبرة المدرسين المقيمين لمدة عامين بالجامعة حيث كانوا يقومون بالتدريس والإشراف في برنامج إعداد المدرسين قبل الخدمة، ثم يقومون من بعدها بالعودة إلى مقاطعاتهم وقد حصلوا على المعلومات التي تساعدهم على تصميم برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة (Gall, Gall & Borg, 2005). وللظاهرة وجوه عدة، ولذلك يجب أن يختار الباحثون محورا لاستقصائه. والمحور هو الوجه أو الوجوه التي يركز عليها جمع البيانات وتحليلها. وكان محور البحوث السابقة حول المشاركة بين المدرسة والجامعة على آثار السياسات. أما محور دراسة كيجان فكان مختلفاً، لأن محوره كان آثار برنامج المشاركة على الحياة المهنية للمدرسين.

وتهتم بعض دراسات الحالة بدراسة أمثلة متعددة للظاهرة، وفي هذه الحالة يعتبر كل مثال وحدة تحليل منفصلة. مثال ذلك أن يقوم باحث بدراسة العلاقة بين المدرسة والمنزل في عدد من المحافظات المصرية، ففي هذه الحالة تكون وحدة التحليل المنفصلة هي العلاقة بين المنزل والمدرسة.

وفي دراسة كيجان اختير أربعة مدرسين من برنامج المدرسين المقيمين، ولذلك كانت وحدة التحليل المدرس المشارك، أي أن الدراسة شملت أربع وحدات.

الدراسة المتعمقة للحالة. تتضمن دراسة الحالة جمع كمية كبيرة من البيانات عن الحالة أو الحالات موضوع الدراسة والتي تختار لتمثيل الظاهرة. وهذه البيانات هي عبارات لفظية أو صور أو أشياء مادية، ومن الممكن كذلك جمع بعض البيانات الكمية. وتجمع البيانات عادة على مدى فترة زمنية طويلة باستخدام عدة طرق لجمع البيانات.

وفي دراسة كيجان قام الباحثون بإجراء مقابلات شخصية مدتها تسعون دقيقة مع كل مدرس. وقد استخدمت في هذه المقابلات المسجلات الصوتية، وتم تفريغ الأشرطة المسجلة وتحليل كل مقابلة شخصية للحصول على سرد قصصي

متماسك لخبرات كل مدرس. وقد أعيدت مسودتان لهذه القصص إلى المقابليين لتصحيحها وتعديلها وتنقيحها. وهكذا اشترك كل من الباحث والمدرسين في "عملية تفاعلية لبناء المعنى". وقد دعي المدرسون الأربعة إلى تعديل وتنقيح التقرير الكامل باعتبارهم مشاركين في التأليف.

ونستطيع أن نستنتج من هذا الوصف أن الباحثين هم الذين كتبوا السرد القصصي بعد المقابلة، إلا أن الحوار استمر بينهم وبين المدرسين الذين تمت مقابلتهم وبين المدرسين جميعاً. ولهذا تعتبر البيانات التي حصل عليها الباحثون دراسة متعمقة لخبرات في برنامج المدرس المقيم، رغم أن فترة جمع البيانات كانت قصيرة.

دراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية. يعرف جيروم كيرك ومارك ميلر (Kirk & Miller, 1986, p. 9) البحث الكيفي بأنه "... ملاحظة الناس في أماكنهم الخاصة والتفاعل معهم بلغتهم، وبشروطهم..." والتزاماً بهذا التعريف فإن دراسة الحالة تستلزم بالضرورة العمل الميداني، حيث يتفاعل الباحثون مع المشاركين في البحث في مواقفهم الطبيعية.

تمثيل وجهة نظر كل من المشاركين والباحثين. تسعى دراسات الحالة إلى فهم ظاهرة معقدة كما مرت بخبرة المشاركين فيها. وبمعنى آخر يجب على الباحث أن ينظر للظاهرة كما ينظر إليها أفرادها. ويحصل الباحث على وجهة نظر المشاركين في دراسة الحالة عن طريق المحادثات غير الرسمية معهم، وبملاحظة أفعالهم وسلوكهم الطبيعي في الميدان.

ويحافظ الباحثون في نفس الوقت على آرائهم وأفكارهم الخاصة كدارسين للظاهرة. وتساعد وجهة نظرهم كخارجيين على تكوين المفاهيم المتعلقة بالحالة، وكذلك الإطار النظري المتعلق بها، وكتابة تقرير عن النتائج يضاف إلى التراث البحثي في هذا المجال.

اختيار الحالات للدراسة

يصف مايكل باتون (Patton, 2001) الإجراءات التي يستخدمها الباحثون في دراسة الحالة لاختيار الحالة باعتبارها معينة غرضية. والهدف من المعاينة الغرضية اختيار أفراد لدراسة الحالة يتميزون بصفات معرفية بالذات سبباً لأغراض الباحثين. ولذلك بدلاً من إنفاق الوقت مع جميع الأفراد في الميدان يختار الباحثون في دراسة الحالة عادة عدداً قليلاً من الأفراد المرشحين. هؤلاء الأفراد لديهم معلومات أو معارف خاصة تجعل منهم أفراداً مهمين على الوجه الخصوص في الحصول على وجهة نظر المشاركين.

وعادة ما يتبع الباحثون إستراتيجية منظمة في المعاينة لاختيار الحالة أو الحالات لدراساتها. وعند قراءة دراسة الحالة يجب أن يبحث القارئ عن المعلومات التي تحدد إستراتيجية المعاينة المستخدمة لأن الحصول على هذه المعلومات يمكن

القارئ من معرفة كيفية تطبيق نتائج دراسة الحالة في بعض المواقف الخاصة. ويلخص جدول (١٣-١) الخمسة عشرة إستراتيجية التي وصدها باتون. ويمكن استخدام جميع هذه الإستراتيجيات لاختيار عدة حالات للدراسة. وإذا أراد الباحث أن يدرس حالة واحدة، سوف يجد أن بعض هذه الإستراتيجيات غير مناسبة وهي التي تبدأ في العمود الثاني (الحالات المختارة) بكلمتي عدة حالات. وبين جدول (١٣-١) أن الإستراتيجيات قد جمعت في أربع فئات منطقية.

والفئة الأولى في إستراتيجيات المعاينة الغرضية بجدول ١٣-١ تتضمن اختيار الحالات التي تمثل خاصية بارزة للظاهرة التي يريد الباحثون دراستها. أما الفئة الثانية فتحتوي على خمس إستراتيجيات للمعاينة يتمثل فيها الجانب العقلي المنطقي. ويختار الباحثون من هذه الإستراتيجيات بناء على جانب منطقي معين يستعين به الباحث لتوجيه بحثه. والإستراتيجيات الثلاث الأولى تتضمن جانباً منطقياً مرتبطاً بالتوجه النظري لمفهوم الباحث حول معنى الحالة.

جدول ١٣-١ إستراتيجيات المعاينة الغرضية في البحوث الكيفية

إستراتيجية المعاينة	الحالات المختارة
أ- إستراتيجيات اختيار حالات تمثل خاصية هامة ١- الحالة المتطرفة ٢- الكثافة ٣- حالة نمطية ٤- التنوع الأقصى ٥- طبقية ٦- متجانسة ٧- غرضية عشوائية	حالات تتمثل فيها صفة متطرفة مرتفعة أو منخفضة حالات تتصف بارتفاع أو انخفاض درجة الصفة (غير متطرفة) حالات تتمثل فيها الصفة بدرجة متوسطة أو نمطية عدة حالات تمثل المدى الكامل للتنوع في الصفة عدة حالات تظهر الصفة عند نقاط محددة عدة حالات تتشابه في درجة الصفة عدة حالات يمكن اختيارها عشوائياً من مجتمع متاح
ب- إستراتيجيات قائمة على مفهوم منطقي ٨- الحالة الحرجة ٩- نظرية / تكوين إجرائي ١٠- حالات مؤكدة/غير مؤكدة ١١- بناء على محك ١٢- حالة هامة سياسية	حالات تتيح اختباراً حيويًا لنظرية أو برنامج أو ظاهرة حالات تعبر عن تكوين نظري معين حالات يحتمل أنها يمكن أن تؤكد أو لا تؤكد نتائج بحوث سابقة حالات يتوفر فيها محك مهم حالات سياسية معروفة جيداً
ج- إستراتيجيات بارزة ١٣- انتهائية ١٤- كرة الثلج	حالات تختار أثناء جمع البيانات للاستفادة منها عند الحاجة حالات مرشحة لامتلاكها معلومات وفيرة
د- إستراتيجية غير منطقية ١٥- السهولة	حالات تختار لتوفرها وسهولة اختيارها

وقد عرفت الإستراتيجيتان التاليتان بالإستراتيجيات الظاهرة لأن كلا منهما يتضمن اختيار عينة من بين حالات تم جمع البيانات منها فعلا، فقد يقوم الباحث باختيار مجموعة من المدرسين بعد ملاحظتهم وتصنيفهم في مستويات عليا ومتوسطة ومنخفضة بناء على القدرة على التدريس، ثم يركز فقط على الأفراد الذين يتصفون بارتفاع أو انخفاض الصفة ويهمل الفئة المتوسطة.

والإستراتيجية الأخرى في هذه الفئة هي معاينة كرة الثلج التي يسأل فيها الباحث أفرادا سبق له أن جمع بيانات منهم لترشيح آخرين له ممن يمكن أن يمدوه بمعلومات مفيدة عن الظاهرة موضع الاهتمام، وبذلك يتزايد حجم العينة مثلما تتزايد كرة الثلج عند تدحرجها.

والإستراتيجية الأخيرة الموجودة بالجدول تعترف بأن بعض الباحثين قد يختار الحالات لدراساتها بناء على توفرها وسهولة الحصول عليها. فقد يختار الباحث عينته من مدرسي مدرسة سبق له العمل فيها لاعتقاده بسهولة الحصول على موافقة المدرسين للاشتراك في البحث. وهذه الإستراتيجية هي بالطبع أضعف الإستراتيجيات من حيث صلاحيتها لاختيار عينة سليمة.

جمع البيانات في بحوث دراسة الحالة

يستخدم الباحثون عند جمع البيانات في بحوث دراسة الحالة جميع الوسائل المتاحة لهم وتناسب هذا الغرض. فقد يبدأون دراسة الحالة بطريقة معينة لجمع البيانات ثم يتحولون تدريجيا إلى طريقة أخرى، أو يضيف طريقة أخرى إلى الطريقة أو الطرق التي يستخدمونها. وقد يستخدمون طرقا متعددة لجمع بيانات عن نفس الظاهرة لتعزيز صحة نتائجهم وإحدى هذه الطرق هي طريقة الإجراء المتتالي والتي أشرنا إليها في الفصل السابق. وفيما يلي وصف طرق جمع البيانات المستخدمة في معظم الأحيان في بحوث دراسة الحالة.

١- **الملاحظة.** يستخدم بعض الباحثين التسجيل الصوتي أو التسجيل المرئي أو يكتبون مذكرات مطولة عند ملاحظة المشاركين أثناء عملهم في الميدان. ويسعى بعض الباحثين إلى أن يكونوا هم أنفسهم ملاحظين مشاركين. ومعنى هذا أنهم يتفاعلون شخصيا مع المشاركين في الميدان في الأنشطة الميدانية وذلك لتكوين التعاطف والثقة معهم مما يساعد على زيادة فهمهم للظاهرة. ومثل هؤلاء الباحثين يكتبون مذكرات على ملاحظاتهم ولكن بعد أن يغادروا الميدان.

٢- **المقابلات الشخصية.** كثيرا ما يجري الباحثون مقابلات شخصية مع المشاركين في الميدان في بحوث دراسة الحالة. وعادة ما تكون الأسئلة مفتوحة بدلا من تقييدهم باختيارات محددة، ومعنى ذلك إتاحة حرية كاملة للمستجيبين أن يدلوا بما يريدون من استجابات. ويمكن للمقابلة الشخصية

أن تكون غير رسمية وتأتي ضمن المحادثة الطبيعية مع الم شارك. وإذا أجريت المقابلة الشخصية مع عدد كبير من المشاركين، أو إذا اشترك في المقابلات أكثر من مقابل، فقد يلجأ الباحثون إلى إعداد مرشد للمقابلة يحدد مجموعة من الموضوعات لاستكشافها مع المشاركين، ومعنى ذلك تحوي ل المقابلة إلى مقابلة مقننة.

وهناك طريقة أخرى للمقابلة الشخصية وهذه تجري ما يمكن أن نطلق عليه المجموعة المحورية. وفي هذه الحالة تجري المقابلة على هيئة مناقشات التي يشارك فيها عدد من الأفراد، ويدير المناقشة مقابل محذ ك. وفي هذه من الطبيعي أن يتبادل المشاركون الحديث كما أنهم ي ستمعون لبعضهم البعض، مما يساعد على التعبير عن مشاعر وآراء ما يمكن أن تظهر إذا كانت المقابلات شخصية. ويستخدم الباحثون عادة الجماعات المحورية عندما يريدون استكشاف ظاهرات مثل ردود فعل الأفراد للبرامج والممارسات التربوية.

٣- **تحليل الوثائق والوسائط.** يقوم الباحثون في دراسة الحالة وسائط الاتصال المكتوبة الموجودة المواقف الميدانية. ويعتقد كثير من الباحثين تمشياً مع الأسلوب الكيفي بأن معنى النص المكتوب يمكن أن يختلف باختلاف القارئ والفترة الزمنية والمضمون الذي يظهر في النص وهكذا. وتستخدم السجلات الرسمية والوثائق الشخصية استخداماً واسعاً في البحوث التاريخية كما سنرى في فصل قادم.

٤- **الاستبيانات.** يستخدم الباحثون في دراسة الحالة الاستبيانات عندما الاتصال الفردي بجميع المشاركين غير ممكن وتكون البيانات المرغوب فيها جمعها غير شخصية. والاستبيان المصمم تصميم جيداً يمكن أن يستثير معلومات متعمقة. ويوضح ذلك إسماعيل يحيى (Yahia & Moore, 1985) اللذان صمما استبياناً للحصول على بيانات كيفية اشتملت على أسئلة مفتوحة تتطلب إجابات مفصلة. إذ أرسلتا تسجيلاً صوتياً مع الاستبيان يطلبون فيه من المستجيبين تسجيل استجاباتهم على الشريط.

٥- **الاختبارات وغيرها من مقاييس التقدير الذاتي.** رغم أن الاختبارات تسود بشكل عام لدى الباحثين الكمييين إلا أنها يمكن تخدم أغراضاً مفيدة لدى الباحثين الكيفيين، فقد يحتاجون بيانات عن مستوى تحصيل المشاركين مثلاً لا يمكن الحصول عليها سوى بتطبيق اختبارات تحصيل. وكذلك بالنسبة لغير ذلك من الصفات والسمات التي تتوفر فيها الاختبارات أو المقاييس.

تحليل البيانات في بحوث دراسة الحالة

يحصل الباحث عادة على كمية كبيرة من المعلومات في بحث دراسة

الحالة تغطي عددا كبيرا من الصفحات الناتجة عن المقابلات الشخصية والوحدات. لنفرض مثلا أن بحثا أنتج ٢٠٠ صفحة من البيانات، وبكل صفحة ٢٥٠ كلمة، تكون النتيجة أن أمام الباحث ٥٠٠٠٠ كلمة تحتاج إلى تحليل. فكيف يحلل الباحث هذه الكمية من البيانات المكتوبة ليحصل على نتائج دالة ذات معنى؟ هناك عدة طرق يمكن استخدامها في تحليل هذه البيانات التي يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع: التحليل التفسيري، والتحليل البنائي، والتحليل التأملي. وفيما يلي شرح لكل من هذه الأنواع. **التحليل التفسيري.** ويتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة لترميز وتصنيف البيانات الكيفية للتأكد من إبراز التكوينات والأفكار والنماذج. ويمكن إجراء هذه العملية يدويا، ولكن استخدام بعض برامج الحاسب الآلي مثل برنامج Ethnograph يسهل الأمر على الباحث. وخطوات التحليل التفسيري هي:

١- إعداد قاعدة بيانات تحتوي على البيانات (المذكرات الميدانية، والوحدات، والمخطوطات، والتسجيلات إلى غير ذلك من البيانات) التي جمعت أثناء دراسة الحالة.

٢- ترقيم كل سطر سطور النص بالتتابع ثم تقسيم النص إلى أجزاء ذات معنى. مثال ذلك أن كل سؤال من أسئلة استبيان ما بالإضافة إلى الإجابة عليه يمكن أن تشكل جزءا مستقلا.

٣- عمل فئات ذات معنى لترميز البيانات.

٤- ترميز كل جزء برموز الفئة أو الفئات التي تنتمي إليه.

٥- جمع جميع الأجزاء التي أعطيت رمز فئة معينة.

٦- استخراج التكوينات التي تظهر من الفئات.

التحليل البنائي. تتكون هذه الطريقة من عدد محدد من الخطوات في تحليل البيانات الكيفية التي لا نحتاج إلى استنتاجها، ولكنها معالم كامنة في الموضوع أو النص أو الأحداث التي يدرسها الباحثون.

ولفهم الفرق بين النماذج الكامنة والمستنتجة نورد فيما يلي جزءا من محادثة بين مدرس اللغة الإنجليزية وطالب:

المدرس: ما معنى كلمة *house*؟

الطالب: منزل.

المدرس: هذا صحيح كلمة *house* تعني منزل.

والباحث الكيفي الذي يجري تحليلا بنائيا لهذا الجزء من التفاعل بين المدرس والطالب قد يلاحظ عدة مزايا لها مثل:

١- كان الحديث بين مدرس والطالب على التوالي.

٢- احتوى كلام المدرس على عدد من الكلمات يزيد على عدد الكلمات التي ذكرها الطالب.

٣- ذكرت كلمتان إنجليزيّتان.

٤- ذكرت ثلاث كلمات (كلمة، منزل، house) مرتين في حين ذكرت الكلمات الخمس الأخرى مرة واحدة.

ويلاحظ أن هذه المعالم كامنة في البيانات. ولا يحتاج الباحث إلى عمل أية استنتاجات للوصول إلى هذه النتائج. وعلى العكس من ذلك نجد أن الباحثين الذين يقومون بالتحليل التفسيري يعطون للمعنى بناء أكبر مما هو حادث في التحليل البنائي. لنفرض مثلاً أن الباحثين الذين يقومون بالتحليل التفسيري عن كيفية تلقى الطلبة للتغذية الراجعة من المدرس في قاعة الدراسة. وباستخدام هذه الطريقة في تحديد الفئات قد يقوم الباحث بترميز هذا الجزء من الحديث كمثال على تغذية راجعة للمعلومات، وذلك بسبب ما ذكره المدرس "هذا صحيح كلمة house تعني منزل". وهذا التصنيف ليس كامناً في كلام المدرس ولكن الباحث استنتجه من البيانات.

ويستخدم التحليل البنائي في التحليل القصصي، وفي تحليل البيانات الإثنوجرافية وغيرها من بيانات البحوث الكيفية.

التحليل التأملي. تتبع كتابة التقرير في كل من التحليل التفسيري والتحليل البنائي لنتائج دراسة الحالة شكلاً تقليدياً (المقدمة، مراجعة البحوث السابقة، الطريقة، النتائج، المناقشة). ولا يظهر صوت الباحث لأنه يظل صامتاً أثناء إعداد التقرير. وهذا الأسلوب في كتابة التقرير مشابه لطريقة الباحثين الكميّين في كتابة تقارير البحوث الكمية. أما التحليل التأملي فيشير إلى عملية يعتمد فيها الباحثون الكيفيون في تحليل البيانات التي جمعت اعتماداً أساسياً على حدسهم وحكمهم الشخصي. ولا يتضمن ذلك أية تحديد فئات صريحة أو مجموعة محددة من الإجراءات.

والتحليل التأملي أشبه بما يقوم به الرسام الذي يتأمل في الظاهرة ثم ينفذ معالمها الظاهرة والكامنة. وينغمس كثير من الباحثين الكيفيين الذين يقومون بالتحليل التأملي في عملية مناظرة. وقد يتضمن التحليل التأملي كذلك نقداً للظاهرة التي يدرسها، كما يقوم الرسام بإظهار جوانب النقد التي يراها في الصورة التي يرسمها.

وفي إعداد التقرير التأملي كثيراً ما يحول الباحثون دراسة الحالة إلى قصة حيث يتناول فرداً أو أكثر من المشاركين ويروي قصة تتناول الأحداث التي رصدها في دراسة الحالة. فقد يقوم باحث مثلاً بدراسة عن التسرب من المدرسة فينتج قصة طالب متسرب وكيف تسير حياته في المنزل والمدرسة، ويعطي في ثنايا القصة أسباب تسرب الطالب من وقائع في حياته الماضية في المنزل والمدرسة.

معايير تقويم دراسات الحالة

يختلف الباحثون في دراسة الحالة فيما بينهم حول ضوابط تيفاء نتائجهم لمعايير الصدق والثبات والتعميم التي تستخدم للحكم على صحة نتائج

البحوث الكمية. ونظرا لأننا نتبع في دراسة الحالة المبدأ الذي يقول ب أن دراسة الحالة تتبع معرفة تفسيرية ترفض فكرة وجود واقع خارجي والتي يمكن اكتشافها بوسائل موضوعية. ويعتقد الباحثون الكيفيون أن جميع الباحثين وجميع المشاركين وجميع قراء تقرير دراسة الحالة لديهم رأيهم وتفسيرهم الخاص للمعنى الذي يمكن الحصول عليه من النتائج. والباحثون الذين يستخدمون الطريقة التفسيرية لا يحكمون على دراسة الحالة باستخدام الأفكار التقليدية لا صدق والثبات، ولكنهم يستخدمون معايير الغرض منها إظهار مصداقية النتائج والطرق والثقة فيها. وفيما يلي نعرض أحد عشر معيارا لتقويم دراسة الحالة. وقد صنفت هذه المعايير في ثلاث فئات: معايير الحساسية لاحتياجات القارئ، ومعايير تقوم على صحة طرق البحث، ومعايير تعكس دقة جمع البيانات وتحليلها.

المعايير التي تعكس الحساسية لاحتياجات القارئ.

١- وجود سلسلة قوية من الأدلة. يحتاج قراء تقارير دراسة الحالة إلى عمل تقديراتهم الخاصة لصحة النتائج كما كتبها الباحث. ويستطيع الباحثون تمكين القراء من ذلك عن طريق توفير وصلات واضحة وذات معنى بين أسئلة البحث والبيانات الخام وتحليل البيانات والخلاصات التي نحصل عليها من البيانات. ويشير روبرت ين (Yin, 2003) إلى هذه الوصلات بأنها سلسلة من الأدلة. والمبدأ الذي يتبعه هذا المفهوم هو أن قراء تقرير دراسة الحالة يجب أن يكونوا قادرين على تتبع اشتقاق أي دليل من أسئلة البحث المبدئية وحتى نتائج البحث النهائية.

ويستطيع الباحثون جعل هذه الأدلة واضحة بعمل توثيق كامل لعملية البحث في دراسة الحالة. ويشمل هذا التوثيق:

أ- مصادر وطرق تسجيل البيانات الخام.

ب- المذكرات المدونة في عملية البحث.

ج- بناء الأدوات والإجراءات المستخدمة في جمع البيانات.

د- وسائل اختصار وتحليل البيانات.

هـ- إعادة بناء الأدوات وطرق تأليف البيانات.

ولكن إذا تضمن تقرير دراسة الحالة كل هذه الأشياء سوف يكون طويلا جدا، وللتغلب على هذه المشكلة يكفي وضع عينات ممثلة لأهم المواد في قسم خاص بالطريقة أو في ملحق التقرير.

٢- الصدق. يحتاج قراء تقرير دراسة الحالة إلى بعض التأكيد ب أن أوصاف الباحثين تمثيل صادق للظاهرة التي تمت دراستها. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق كتابة تقترب بالقارئ على قدر الإمكان من مسار الأحداث بحيث يشعر وكأنه عايشها.

٣- **الفائدة.** من المحركات الهامة لتقويم دراسة الحالة مدى استفادة القارئ مما يقرأ. ويمكن لدراسة الحالة أن تكون مفيدة إذا استنار القارئ من النتائج التي يقرأها.

المعايير التي تعكس استخدام طرق بحث سليمة

٤- **الإجراءات المثلثة.** لنفرض أننا ندرس عصابات الأحداث وأخبرنا أحد أف راد هذه العصابة أنه قام بأعمال التخريب لأنه يشعر بالملل. فهل يمكن اعتبار قوله هذا قولاً صادقاً عن الحالة العقلية لهذا الفرد؟ إذا أقر هذا الشخص أيضاً عن وجود حالة اعتيادية من الملل في استبيان أو مقياس للشخصية، فإن مثل هذا الإقرار س وف يعزز صدق قوله. وإذا ذكر باحثون آخرون أن أفراداً آخرين للعصابة أدلوا بعبارات مشابهة فإن هذه النتيجة الأخيرة تكون أيضاً معززة لصدق البيانات. وهناك نوع آخر من الأدلة على هذه النتيجة يمكن أن نستمد من نظرية عن العدوان.

والقصد مما قلناه في الحالات السابقة هو اختبار صحة نتائج دراسة الحالة عن طريق الحصول على العديد من الأدلة والشواهد. ويمكن أن نطلق على هذه العملية "الإجراءات المثلثة"، وهي عملية جمع للبيانات بطرق متعددة مثل استخدام الاستبيان، أو اللجوء إلى المحللين، أو الرجوع إلى النظريات، والغرض من ذلك كله تدقيق نتائج دراسة الحالة.

وإستخدام الإجراءات المثلثة لا يعطينا دائماً شواهد معززة للنتائج التي حصلنا عليها، بل نحصل على بيانات تتعارض مع نتائجنا أو غير متسجمة معها حول نفس الظاهرة. وعندما يحدث هذا فقد يكون من الممكن تحقيق صدق البيانات المتعارضة وذلك عن طريق تفسير أسباب هذا التعارض.

٥- **مراجعة الترميز.** سبق أن ذكرنا أن الباحثين يضعون نظاماً من الفئات يكوّن أساساً لترميز أجزاء البيانات التي تتعلق بنتائج المقابلة، والمذكرات التي نحصّل عليها من الميدان، والوثائق الرسمية وغير الرسمية، وغيرها من المواد. ويمكن التأكد من ثبات عملية الترميز بطرق شبيهة بتلك الطرق التي تستخدم لتحقيق الثبات بين المقدرين في الدراسات الكمية. كما يمكن استخدام عدد من الملاحظين يقومون بنفس العمل وحساب درجة الاتفاق بينهم. ويمكن لهم كذلك استخدام وسائل آلية لتسجيل وترميز البيانات وغير ذلك من الوسائل التي تساعد على التأكد من ثبات طرق الترميز المستخدمة.

٦- **استخدام الحالات المتطرفة.** يقترح مايلز وهوبرمان استخدام الحالات المتطرفة كطريقة لاختبار صدق النتائج الأصلية وتقويتها. وفي هذه الحالة يحتاج الباحث إلى الحصول على حالات متطرفة، ويتأكد من أن ما لديهم من صفات تختلف اختلافًا كبيراً عن الصفات التي يملكها أفراد العينة أو أن صفات العينة غير موجودة لدى هذه الحالات المتطرفة. وفي الدراسات الكمية تكون الحالات المتطرفة درجات متطرفة (منخفضة جداً أو مرتفعة جداً) يطلق عليها بيانات كاذبة لعدم تمثيلها مع النمط العام لتوزيع الدرجات (Miles & Huberman, 1994). ويمكن الحصول

على هذه الحالات باستخدام جدول ١٣-١ الذي يحدد استراتيجيات اختيار العينة. ويقتراح مايلز وهويرمان كذلك البحث عن أفراد ممن يمكن أن يكونوا أكثر استفادة أو أكثر خسارة بتأكيد أو نكران شيء ما. وإذا أعطى هؤلاء إجابات غير متوقعة (مثل ذلك الشخص الذي يستفيد من إنكار عبارة ما يكون هذا الإنكار دليلاً على صدق العبارة). وبذلك يكون الباحثون أكثر ثقة أنهم يجيبون إجابات صادقة. وهناك أسلوب مشابه وهو البحث عن أدلة نفي، أي البحث عن نفي لعبارة يعتقد الباحثون أنها صحيحة. مثال ذلك أن سؤال زملائهم المترددين بالنظر في البيانات الخام ويستخلصوا نتائجهم الخاصة بهم منها طريقة جيد لاختبار صدق تحليل الباحثين وصدق تفسيراتهم للنتائج.

٧- **تدقيق الأعضاء.** من أهم أغراض دراسة الحالة تمثيل وجهة نظر المشاركين، أي الحقيقة كما يراها الأفراد الذين خضعوا للدراسة. ويستطيع الباحثون تدقيق ما ذكروه عن رأي المشاركين بالاستئثار برأي الأعضاء، أي الطلب من بعض الأفراد مراجعة تقرير الباحث للتأكد من دقتها وشمولها.

وقد يكشف تدقيق الأعضاء أخطاء في الحقائق وتصحيحها بسهولة. وفي بعض الحالات الأخرى قد يضطر الباحثون إلى جمع بيانات إضافية لتصحيح التباين في النتائج. وقد يحدث نتيجة لقراءة المشاركين تقرير البحث أن يذكروا حقائق أخرى جديدة أو الحصول على منظور جديد لمواقفهم. وبناء على ذلك يعيد الباحث كتابة التقرير.

المعايير التي تعكس دقة البيانات ودقة التحليل

٨- **استكمال القرائن.** لابد من وضع الظاهرة ضمن إطارها حتى يمكن فهمها فهما صحيحاً. وتتوقف مصداقية الباحث في تفسيره للنتائج على مدى شمول القرائن التي يعطيها الباحث عن الحالة (Altheide & Johnson, 1944). ويجب على الباحثين في دراسة الحالة اعتبار في القرائن التالية عند تفسيرهم لمعنى الظاهرة التي يدرسونها.

- تاريخ الحالة، ووضعها الفعلي والبيئي.
- عدد المشاركين.
- الأنشطة الخاصة.
- التتابع الزمني للأحداث.
- أقسام العمل.
- الأعمال الروتينية والأعمال غير الروتينية.
- الأحداث الهامة ونشأتها ونتائجها.
- مدركات الأعضاء وفهمهم للأوضاع.
- القواعد الاجتماعية وكيفية تنظيمها.

ويؤكد ألتيد وجونسون على أن القرائن الدقيقة تتطلب جمع بيانات عن التعداد الصوتي والمعرفة الضمنية للمشاركين في الميدان. ويقصد بالتعدد الصوتي حقيقة أن كثيرا من المشاركين في المواقف الميدانية لا يتكلمون بصوت واحد لأن لهم اهتمامات وآراء متنوعة. ويقصد بالمعرفة الضمنية المعاني الضمنية التي لا يستطيع المشاركون التعبير عنها بالكلمات، أو أنهم يسلمون بهذه المعرفة تسليما كاملا لدرجة أنهم لا يهتمون بالإفصاح عنها في الحياة العادية أو في المقابلات الشخصية لأنها تعتبر بالنسبة لهم أمر مسلما به. وهناك احتمال كبير بأن نتائج دراسات الحالة التي تعكس التعدد الصوتي والمعرفة الضمنية نتائج كاملة ولذلك فهي أكثر مصداقية.

٩- **الملاحظة طويلة المدى.** جمع البيانات على مدى فترة زمنية طويلة والقيام بدراسي التي تجمع فيها البيانات، وذلك بسبب عوامل مثل الاختبارات والظروف الجوية ومدى اقتراب عطلة من العطلات المدرسية أو انتهائها منذ فترة قصيرة. كما أن الظروف المتغيرة في حياتهم الخاصة قد تؤثر كذلك في وجهة نظر المشاركين. وإذا جمعت البيانات على مدى فترة زمنية طويلة فقد يستطيع الباحثون التمييز بين التغيرات الوقتية التي ترجع إلى ظروف موقفية والتوجهات الأكثر ثباتا. كما مدركات الباحثين عن الظاهرة التي يدرسونها تتكون على مدى فترة زمنية ممن يسمح لهم بفرض أكبر لتأكيد ومراجعة تفسيراتهم.

١٠- **الحصول على بيانات ممثلة للميدان.** يجب أن يتأكد الباحثون من أن نتائجهم تمثل ما هو حادث في الموقع الذي يدرسونه، ويمكنهم تحقيق ذلك بالتأكد من أنهم لم يعتمدوا على الصفوة فقط في الحصول على بياناتهم بل كانت عينة البيانات التي حصل عليها ممثلة تماما لما يجري في الميدان، ويجب كذلك أن يشيروا إلى أية بيانات غير عادية أو جاءت لظروف طارئة ويميزوا بينها وبين البيانات العادية التي تمثل الميدان فعلا.

١١- **التأمل الذاتي للباحثين.** تكون تفسيرات الباحثين أكثر مصداقية عندما تظهر أن الباحثين تأملوا تأملا ذاتيا في مؤهلاتهم وقدرتهم على إجراء البحث وفي علاقتهم بالموقف الذي يدرسونه. وهذا الأمر يجعلهم حساسين للآثار المحتملة على جمع البيانات وتحليلها وبالتالي يضيف إلى صحة النتائج التي يحصلون عليها.

التأكد من إمكانية تطبيق نتائج دراسة الحالة

من أهم العناصر التي تشغل بال قراء نتائج دراسة الحالة إمكانية تطبيق هذه النتائج على الأفراد أو المواقف الموجودة في محيط القارئ. ومن هذه الزاوية فإن إمكانية التطبيق مناظرة لإمكانية التعميم التي تعتبر من أهم أهداف البحوث الكمية.

وتساعد أساليب المعاينة المستخدمة في البحوث الكمية على التحديد

الدقيق لإمكانية تعميم نتائج البحوث. أما بالنسبة لبحوث دراسة الحالة فإن إمكانية تعميم النتائج فليست مباشرة. ويرى بعض الباحثين أن إمكانية تعميم نتائج بحوث دراسة الحالة تتوقف على التقاء عدد من البيئات والعمليات الابتكارية للباحث، وعلى هذا فهي نتائج لا تنطبق إلى على الحالة التي درست (Gall, Gall, & Borg, 2005). إلا أن معظم الباحثين الكيفيين يعتقدون أن نتائج دراسة الحالة يمكن أن تطبق على مواقف أخرى إلى جانب المواقف التي درست.

وأحد طرق تحديد إمكانية تطبيق نتائج دراسة الحالة أن ننظر في إستراتيجية المعاينة التي يستخدمها الباحثون عادة لاختيار الحالة، فإذا كانت الحالة التي اختيرت حالة متطرفة أو حالة نمطية، فإن نتائجها لا تنطبق إلا على الحالات المشابهة. وإذا استخدم الباحثون "تصميم تعدد الحالة" فإنهم عادة ما يستخدمون تحليلاً متقاطعاً بين الحالات لمساعدة القراء على تحديد إمكانية التعميم بين الحالات التي درست. وإمكانية التعميم عبر الحالات دليل قوي على أن النتائج قابلة للتطبيق على مواقف غير التي درست وعلى أفراد آخرين غير الذين تمت دراستهم.

وهناك طريقة أخرى بالنسبة لإمكانية تطبيق النتائج وهي ترك الأمر للقراء ليقوموا هم أنفسهم بالحكم على النتائج. وفي هذه الحالة تقع المسؤولية على القراء وليس الباحثين في تحديد درجة تشابه الحالات التي درست مع الحالات التي تقع في محيط القراء. ويمكن للباحثين مساعدة القراء على اتخاذ القراء المناسب بتوفير وصف كثيف للمشاركين والمواقف التي شملها دراسة الحالة.

الفصل الرابع عشر

البحوث التاريخية

تساعد البحوث التاريخية الباحثين التربويين والنفسيين على فهم الظروف الراهنة للتربية وعلم النفس بإلقاء الضوء على الماضي. كما تساعدهم أيضا على تصور سيناريو مستقبلي بناء على الأحداث الماضية، والحكم على احتمال حدوثه. وسوف نتناول في هذا الفصل الخطوات الرئيسية للقيام ببحث تاريخي وهي:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- البحث عن مصادر البيانات التاريخية.
- تقويم أصالة ودقة البيانات التاريخية.
- تركيب البيانات التاريخية في موضوع متكامل ذي معنى.

وسوف نحاول التأكيد على عملية التفسير التي يقوم بها الباحثون التاريخيون في التربية وعلم النفس.

والبحث التاريخي يختلف اختلافا واضحا عن نوع البحث الذي يقوم به معظم العلماء، بما في ذلك العلماء السلوكيون والاجتماعيون. والواقع أنه يختلف عن معظم مناهج البحث التي يعالجها هذا الكتاب. ولكننا نضمنه هنا لأن كثير من المجالات التي تهتم بها التربية وعلم النفس لا يمكن دراستها إلا باستخدام المنهج التاريخي، ولأن كمية ونوعية البحث حول تاريخ التربية قد ازدادت بشكل واضح في العقدين الأخيرين (Best, 1983)، كما أن مراجعة البحوث السابقة في أي مجال والتي يقوم بها الباحث في بعض مراحل بحثه، ليست إلا شكلا من أشكال الدراسات التاريخية.

والتاريخ سجل لمنجزات الإنسان، وليس مجرد سرد لأحداث زمنية، ولكنه عرض متكامل حقيقي للعلاقات بين الأشخاص، والأحداث، والزمكان، والمكان. ونحن نستخدم التاريخ لتفهم الماضي، كما نحاول فهم الحاضر في ضوء الأحداث، والتطورات الماضية، وكذلك نستخدمه لتجنب "إعادة اختراع الآلة" كل بضع سنوات

(Best & Kahn, 1998). ويمكن أن يوجه التحليل التاريخي نحو فرد، أو فكرة، أو حركة، أو مؤسسة. إلا أنه لا يمكن اعتبار أي من موضوعات الملاحظة التاريخية في معزل عن بعضها البعض. فلا يمكن إخضاع الناس للبحث التاريخي دون معالجة مدى تفاعلهم مع الأفكار، أو الحركات، أو المؤسسات التي يعاشونها، والتي توجد في زمانهم. والتركيز على جانب معين هو لمجرد تحديد النقاط التي يؤكد عليها المؤرخون ويوجهون اهتمامهم لها.

التاريخ والعلم:

تختلف الآراء بالنسبة لعلاقة التاريخ بالعلم، وهل تعتبر الأنشطة التي يقوم بها المؤرخ أنشطة علمية، وهل هناك ما يمكن أن نطلق عليه البحث التاريخي. وأولئك الذين يقفون موقفا معارضا من البحث التاريخي يذكرون ذواحي القصور التالية:

١- رغم أن الغرض من العلم هو التنبؤ، إلا أن المؤرخ لا يستطيع عادة أن يعمم بناء على الأحداث الماضية. لأن كثيرا من الأحداث الماضية لم تتم بناء على تخطيط مسبق، وذلك بسبب وجود عوامل كثيرة لا يمكن ضبطها، ولأن تأثير فرد أو مجموعة قليلة من الأفراد كان هاما للغاية، فإن نفس نمط العوامل قد لا يتكرر.

٢- لابد أن يعتمد المؤرخون ما يقرره الآخرون من ملاحظات، وكثير من منهم شهد يشك في كفاءتهم، أو يشك في موضوعيتهم.

٣- يشبه المؤرخ شخصا يحاول أن يكمل لغزا معقدا به كثير من الأجزاء المفقودة. ويجب على المؤرخ أن يملأ الفراغات باستنتاج ما حدث وسبب حدوثه، وذلك على أساس كثير من الأدلة غير الكاملة.

٤- لا يعمل التاريخ في نظام مغلق كذلك النظام الذي يمكن إنشاؤه في المعمل، ولا يستطيع المؤرخ ضبط ظروف الملاحظة، كما لا يستطيع معالجة المتغيرات المهمة.

أما أولئك الذين يعتقدون أن الاستقصاء التاريخي قد يكون له نفس خصائص البحث العلمي فإنهم يعرضون هذه الأدلة:

١- يحدد المؤرخ المشكلة، ويكون الفروض، أو يسأل الأسئلة التي يجيب عليها، ويجمع البيانات الأولية ويحللها ويختبر الفروض ليرى هل تتفق أو لا تتفق مع الأدلة ويخرج بتعميمات أو استنتاجات.

جدول ١٤-١ أمثلة للعلاقات المتداخلة بين الناس والأحداث والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية

الناس	الحركات	المؤسسات	
		النوع العام	الاسم
إجناتيوس ليولا	الإصلاح المضاد	التعاليم الدينية	جمعية الجزويت ١٥٣٤
بنجامين فرانكلين	الحركة العلمية التربية للحياة	أكاديمي	أكاديمية فيلادلفيا ١٧٥١
دانيال كويت جيلمان ج. ستانلي هول و. ريني هاربر	الدراسات العليا والبحث	كلية الدراسات العليا	جامعة جون هوبكنز ١٨٧٦ جامعة كلارك ١٨٨٧ جامعة شيكاغو ١٨٩٢
جون ديوي	التربية التقدمية التجريبية	المدرسة التجريبية	المدرسة الابتدائية التابعة لجامعة شيكاغو ١٨٩٦
و. إ. ب. دييوا والتر وايت	التكامل العنصري في التعليم العام	المنظمة التحريضية	الجمعية الوطنية لتقدم الناس الملونين ١٩٠٩
ب. ر. بكنجهام	البحث العلمي في التربية	منظمة البحث، البحث الدوري	مجلة البحث التربوي ١٩٢٠ رابطة البحث التربوي الأمريكية ١٩٣١

عن: Best, J.W. & Kahn, J.K. *Research in education*. (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon, 1998, p. 78.

يوضح الجدول ١٤-١ علاقات تاريخية متداخلة مأخوذة عن تاريخ التربية. مثال ذلك مهما كان ما يختاره المؤرخ لدراسته: جمعية الجزويت، أو التعاليم الدينية، أو حركة الإصلاح المضاد، أو إجناتيوس ليولا، فإن العناصر الأخرى تظهر كمؤثرات بارزة أو نتيجة، وكجزء لا يتجزأ من الدراسة التاريخية. وهذا التفاعل بين الناس والحركات والمؤسسات تجعل من المستحيل دراسة أحد هذه العناصر في معزل عن دراسة العناصر الأخرى دراسة ذات مغزى.

٢- رغم أن المؤرخ لم يشهد حدثاً ما أو يجمع البيانات بشكل مباشر، إلا أن لديه شهادة عدد من الشهود الذين لاحظوا الحدث من عدة وجوه مختلفة. ومن الممكن أن تعطي الأحداث التالية معلومات إضافية غير متاحة للملاحظين الذين عاصروا هذه الأحداث. ويقوم المؤرخ بإخضاع الأدلة للتحليل النقدي ليحقق أصالتها، وصدقها ودقتها.

٣- يستخدم المؤرخون مبادئ الاحتمال التي تشبه تلك التي يستخدمها الباحثون الكيميون للوصول إلى استنتاجاتهم.

٤- رغم أنه من الحقيقي أن المؤرخ لا يستطيع ضبط المتغيرات بشكل مباشر، إلا أن هذا القصور يميز البحث السلوكي أيضاً، وبخاصة غير المعملية منها، وهذا واضح تماماً في علم الاجتماع، أو علم النفس الاجتماعي، أو الاقتصاد.

٥- يمكن عرض ملاحظات المؤرخين عرضاً وصفيًا أو كمياً، ويتوقف ذلك على محتوى الموضوع الذي يدرسه المؤرخ وعلى طريقته في الدراسة. وبشكل عام، فإن الطريقة التقليدية وصفية كيفية، بينما يستخدم المؤرخون المحدثون الطريقة الكمية. ولا تحجب الطريقة التقليدية الوصفية في البحوث التاريخية تطبيق الطريقة العلمية. وكما ذكر بريكمان (Brickman, 1982, p. 91) فإن الأمر يتطلب تركيب الحقائق وعرضها بشكل منظم تنظيماً منطقياً.

تعريف البحث التاريخي:

يمكن تعريف البحث التاريخي بأنه دراسة مشكلة في الماضي تتطلب جمع بيانات تاريخية، تكون أساساً للبيانات التي يتم تحليلها. والمصادر الأولية مهمة للغاية في مثل هذا النوع من الدراسات وذلك حتى يكون البحث صادقا وثابتا (Mouly, 1970). والنقد الخارجي هو العملية التي تحدد درجة الوثوق في المصادر. ويجب أن يعطي الباحث أدلة على كيف ومتى وأين ولم إذا صدرت الوثيقة التي يرجع إليها. ويجب أن يتأكد الباحث من أن الوثيقة أو المصدر الذي يرجع إليه ليس مزورا أو غير أصلي. وهناك أيضا ما يعرف بالنقد الداخلي وهو محاولة تحديد معنى المعلومات التي يحصل عليها الباحث. ولذلك فإن معالجة البيانات في البحوث التاريخية عبارة عن تفسير البيانات التي يحصل عليها الباحث. ويجب أن يكون التفسير قائما على فهم متعمق للبيانات، وتحديد واضح للعلاقات المتضمنة فيها مما يؤدي إلى الوصول إلى خلاصات وتفسيرات خالية من تحيز الباحث. ويستخدم البحث التاريخي خطة شبيهة بالطريقة العلمية مكونة من ست خطوات هي:

- ١- التعرف على المشكلة وعزلها.
 - ٢- تكوين عدد من الأسئلة حول المشكلة.
 - ٣- جمع البيانات من مصادرها وتصنيفها، مع تحديد الحقائق عن طريق النقد الخارجي والداخلي.
 - ٤- تنظيم الحقائق في نتائج.
 - ٥- تكوين الخلاصات.
 - ٦- كتابة تقرير يقدم البحث في شكل منظم.
- ويختلف البحث التاريخي عن البحوث الأمبريقية في أن البيانات لا تجمع

من أفراد حاليين، ولكنها تجمع من مصادر أولية وثانوية يتم التحقق منها كما جاء في الخطوة الثالثة. والمصادر الأساسية للبحوث التاريخية موجودة في المكتبات وفي السجلات المدرسية والبيانات الإحصائية وسجلات الحاسب الآلي، وغيرها من المصادر الأولية للمعلومات التاريخية. ويجب تحديد العلاقات بين الحقائق والمتغيرات (خطوة ٤)، ثم تكون منها التفسيرات والخلاصات المطلوبة (خطوة ٥). وأخيرا تجمع أجزاء البحث وتنظم زمنيا أو جغرافيا أو حسب الموضوعات. ونبتاول فيما يلي تفصيلا لخطوات البحث التاريخي:

تعريف المشكلة:

يجب ألا يكون الغرض من البحث التاريخي جمع بيانات عن موضوعات معروفة وإعادة عرضها، وقد سبق أن ذكرنا أن الهدف من البحث العلمي عامّة والبحث التربوي بشكل خاص هو تفسير الظواهر والتنبؤ بها والتحكم فيها. والهدف من البحث التاريخي لا يختلف كثيرا عن هدف البحث العلمي، باستثناء أن طبيعة البحث التاريخي بعيدة عن التحكم في الظواهر، ولذلك يمكن القول إن البحث التاريخي يهدف إلى تفسير الأحداث والتنبؤ بها. ولا يجب أن يكون الغرض من البحث التاريخي برهان أو تدعيم موقف مفضل لدى الباحث. فمن الممكن للفراد تحقيق أي وجهة نظر وذلك 'بإغفال' الأدلة غير المؤيدة سواء كان ذلك بطريقة شعورية أو لاشعورية. وعادة ما تتوفر البيانات التي تدعم أي وجهة نظر. ومهمة الباحث التاريخي هي وزن وتقويم جميع الأدلة حتى يصل إلى أكثر النتائج قوة. مثال ذلك، أن الباحث يمكنه أن يذكر البيانات التي قد تؤيد ظاهريا وجهة النظر القائلة بأن وجود عدد أكبر من المدرسين المؤهلين تربويا قد أدى إلى انخفاض مستوى التعليم. فقد يربط مؤرخ بين الزيادة في أعداد المدرسين المؤهلين تربويا، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي في السنوات الأخيرة. وبالطبع فإن مثل هذه الدراسة تكون غير سليمة من الوجهة التحليلية. فلاحظ في أن هذين العاملين مستقلان عن بعضهما البعض، فمن غير المعقول أن يكون انخفاض المستوى التعليمي، إذا كان هذا صحيحا، راجعا إلى ارتفاع مستوى تأهيل المعلمين. فكل منهما يمثل اتجاها مستقلا عن الآخر. ولتجنب مثل هذا التحيز في جمع البيانات وتحليلها، يجب على المؤرخ أن يتجنب الموضوعات التي يرتبط بها عاطفيا.

والغرض من البحث التاريخي، كما هو الحال في الأديان والأعراف الأخرى من البحوث، الكشف عن المعرفة الجديدة، أو توضيح، أو تعميق، أو زيادة المعرفة القائمة. وللحصول على مشكلات تاريخية يجب أن يرجع الباحث إلى البحوث السابقة، حيث يجد مقترحات ببحوث جديدة يختار منها ما يناسبه. وعند العثور على ما يريد عليه صياغة مشكلة البحث بطريقة واضحة ومحددة يمكن أن تكون أساسا لجمع البيانات التاريخية، كما هو الحال في البحوث غير التاريخية. وإذا لم يكن الباحث محددا في صياغة المشكلة فقد ينتهي به الأمر إلى جمع كمية هائلة من

البيانات يصعب عليه تحليلها وإعادة تركيبها، تمهيدا للوصول إلى الخلاصات التاريخية الموثقة التي يسعى إليها. ومن ناحية أخرى فإن هناك احتمالا أن تكون المشكلة التي يختارها الباحث محدودة لدرجة أنه لا يجد بيانات كافية لدراسة تها. والبحث التاريخي على العكس من الأنواع الأخرى من البحوث، لا يمكنه استخدام أدوات يجمع بها البيانات، مثل الاختبارات، أو الاستبيانات، ولذلك لا يستطيع الباحث الحصول على بيانات من تطبيق مثل هذه الأدوات. فالباحث التاريخي مقيد بما هو متوفر من بيانات. ولذلك إذا كانت البيانات المتوفرة غير كافية، فلن يكون في مقدوره استقصاء المشكلة بشكل كاف، وسوف يكون اختبارها للفروض قاصرا، كما أن الاستنتاجات التي يصل إليها، من اختبار تلك الفروض سوف تكون مبدئية.

ومن الأفضل أن ندرس بعمق مشكلة محددة تحديدا جيدا، مع فرض أو فرضين محددين تحديدا جيدا، من أن نستقصي مشكلة عريضة للغاية، مع فروض عامة مشوشة، أو مشكلة لا يتوفر لها بيانات كافية، وفروض لا يمكن اختبارها. فكما هو الحال في الأنواع الأخرى من البحوث توجه الفروض عملية جمع البيانات، وإذا كان الفرض جيد الصياغة، وكانت البيانات متوفرة، فإن جمع هذه البيانات وتحليلها يؤدي إلى قبول أو رفض الفرض.

جمع البيانات:

إجراءات الدراسة ومراجعة البحوث السابقة في البحوث التاريخية جزءان من عملية واحدة، فليس هناك أدوات لجمع البيانات. ولذلك لا تسبق مراجعة البحوث السابقة جمع البيانات، ولكن هذا لا يعني بالطبع عدم استشارة البحوث السابقة بشكل مبدئي للعثور على مشكلة مناسبة. ومراجعة البحوث السابقة لها معنى أوسع في البحوث التاريخية، ويقصد بها جميع المواد المكتوبة ذات العلاقة بالمشكلة، مثال ذلك الوثائق الرسمية، والسجلات، ومحاضر الاجتماعات، والخطابات، وغير ذلك من الوثائق التي لا تفهرس أبجديا في المكتبة وفقا للمؤلف، أو الموضوع، أو العنوان. والتعرف على مثل هذه الوثائق يتطلب من الباحث عملية بحث منهجية. وأحيانا ما يتطلب الأمر الانتقال بين المكتبات المختلفة (دار الكتب المصرية مثلا، ومكتبات الجامعات)، وقد يتطلب الأمر السفر داخل مصر وخارجها للحصول على الوثائق الضرورية للدراسة، هذا بالإضافة إلى تكاليف تصوير هذه الوثائق للاحتفاظ بنسخ منها.

وأحيانا ما يتطلب البحث التاريخي في الترتيب إجراء مقابلات مع الأشخاص الذين عاصروا الحدث التاريخي أو شاركوا فيه، إذا كان الحدث أو العملية قيد الدراسة قريبة الحدث. مثال ذلك يمكن الرجوع إلى بعض المسؤولين السابقين في وزارة التربية والتعليم الذين شاركوا في إصدار القوانين المنظمة للتعليم في الخمسينيات. وقد تكشف مقابلة بعض الأشخاص عن عدم قربهم من الحدث قريبا كافيًا. وكثيرا ما تحتاج الدراسة الرجوع إلى بعض الآثار القديمة مثل الكتب

الدراسية القديمة، وأحيانا ما تتطلب الدراسة الرجوع إلى الوثائق المكتوبة فقط، وهذه أصعب في الحصول عليها، وبخاصة إذا كانت محفوظة في مكان بعيد، أو من الوثائق المحظورة.

وتقسم مصادر البيانات في البحوث التاريخية إلى مصادر أولية ومصادر ثانوية. والمصادر الأولية هي المصادر الأصلية المباشرة، مثل الوثائق الأصلية، والتقارير التي كتبها المشاركون في الحدث أو الملاحظون المباشرون له. أما المصادر الثانوية فهي مصادر غير مباشرة مثل الكتب أو دوائر المعارف، أو التقارير التي كتبها أناس قريبون من المشاركين أو الملاحظين للحدث أو العملية التي تدرس. ونظرا لصعوبة الحصول على المصادر الأولية في البحوث التاريخية، نجد كثيرا من المؤرخين يرجعون إلى المصادر الثانوية، والاعتماد الزائد على المصادر الثانوية من أهم نواحي النقد الموجه للبحوث التاريخية. وكقاعدة عامة تزداد قيمة البحث التاريخي إذا اعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الأولية.

البحث عن المصادر التاريخية:

المصادر التمهيدية:

سبق أن ذكرنا في الفصل الرابع أن المصادر التمهيدية تستخدم كفهارس للمصادر الثانوية والمصادر الأولية. وتتضمن المصادر التمهيدية قوائم بأسماء الكتب والمجلات وغيرها من الوثائق حول الموضوع الذي نبخته. ومعظم المصادر التمهيدية في حقل التاريخ عبارة عن فهارس للمصادر الثانوية، كما أن بعض هذه الفهارس يعطي قائمة ببعض المصادر الأولية. وكما هو الحال في المجالات الأخرى يبدأ البحث عن المصادر التاريخية بالمصادر التمهيدية.

المصادر الثانوية

المصادر الثانوية في البحوث التاريخية عبارة عن وثائق يعطي فيها ألف رد عرضا بالحدث الذي وقع، ولكن الشخص الذي كتب الوثيقة لم يكن مشاهدا للحدث. ويعد مؤلف المصدر التاريخي الثانوي وثائقهم بناء على روايات آخرين للحدث التاريخي. ولذلك غالبا ما تكون تقارير البحوث التاريخية من مصادر ثانوية لأن المؤرخ نادرا ما يكون شاهد عيان للأحداث التي تصفها هذه التقارير.

المصادر الأولية:

المصدر الأولي بالنسبة للبحوث التاريخية عبارة عن سجل (مثل مذكرات اليوم، أو أثر، أو خريطة). ويتميز المصدر الأولي بأن معه كان مشاهدا شخصيا أو مشاركا للحدث التاريخي المذكور في المصدر. وأي موضوع أو سجل لفظي من هذا النوع يمكن اعتباره مصدرا أوليا للبحوث التاريخية (Gall et al., 2003).

وتعطينا المصادر الأولية الأساس للحقائق التي يقدّمها لنا المؤرخون.

ويمكن تعريف **الحقائق التاريخية** بأنها البيانات التي يعتبرها المؤرخون حقيقة (أي صادقة) ومتعلقة بأوصاف الظاهرة موضوع البحث أو تفسيراتها.

وهناك أربعة أنواع للمصادر التاريخية الأولية وهي:

١- السجلات المكتوبة.

٢- السجلات الكمية.

٣- التسجيلات الشفوية.

٤- الآثار.

وأكثر المصادر التاريخية شيوعاً هي المصادر المكتوبة أو المطبوعة، وهذه يطلق عليها أحياناً الوثائق أو السجلات. وهناك أشكال متنوعة لهذه المواد مثل المذكرات اليومية، والمذكرات، والسجلات القانونية، وشهادة المحكمة، والصحف اليومية، والدوريات، والسجلات التجارية، والدبومات، وتقارير اللجان، وملفات المؤسسات، والاختبارات. وقد تكون هذه المواد مخطوطة (مكتوبة بخط اليد)، أو مكتوبة بالآلة الكاتبة، وقد تكون منشورة أو غير منشورة. وبعض هذه السجلات عامة يمكن لأي فرد الاطلاع عليها وبعضها الآخر سري محدود الاستخدام.

وعند تحقيق أصالة الوثائق لابد من التمييز بين الوثائق المقصودة والوثائق غير المقصودة. والوثائق المقصودة هي الوثائق التي كتبت لكي تكون سجلاً للماضي، مثل التقارير السنوية، والمذكرات. أما الوثائق غير المقصودة فهي تلك الوثائق التي يقصد بها الاستخدام الفوري أو الأغراض المباشرة، مثل السير الذاتية والاختبارات التي يضعها المدرسون، وغيرها، ولا يتوقع استخدامها كسجلات تاريخية في أوقات لاحقة (Gall et al., 2003).

ومن المصادر الأولية **السجلات الكمية**، وهي السجلات التي تحتوي على بيانات رقمية عن ظاهرة تربوية أو نفسية، مثل سجلات التعداد، وميزانيات التعليم، وسجلات الحضور والغياب في المدارس، ودرجات الامتحانات والاختبارات، وغيرها من الوثائق التي تحتوي على بيانات كمية. وهذه كلها تعتبر مصادر لها قيمتها للباحثين التاريخيين.

والنوع الثالث من المصادر الأولية **المصادر الشفوية**، ومنها الخطب، والقصص، والروايات، وغيرها من اللغة المسموعة. ويجري بعض المؤرخين مقابلات فردية شفوية مع بعض الأفراد الذين كانوا شهود عيان لحادث ذي أهمية تاريخية، أو كانوا مشاركين فيه. وعادة ما تسجل هذه المقابلات على شرائط ممغنطة سمعية، ثم تقرأ في سجل مكتوب. وفرع البحوث التاريخية الذي يهتم باللغة المنطوقة يطلق عليه **التاريخ الشفوي**. وقد قامت جامعة كولومبيا بإنشاء برامج للتاريخ الشفوي في الأربعينات من القرن الماضي، وتحتوي هذه البرامج على سجلات للمقابلات التي أجريت مع آلاف الأفراد الذين قدموا مساهمات طويلة

لذكرياتهم. وقد أنشئت رابطة للتاريخ الشفوي وهي هيئة من المؤرخين المهتمين بهذا النوع من البحوث (Gall et al., 2003, p. 522).

ويتضمن النوع الرابع من المعلومات وهي الآثار أيّة أشياء حسيّة أو بصرية وتحتوي على معلومات عن الماضي. فالمباني المدرسية، والأثاث المدرسي، والخطط الهندسية لإنشاء المباني المدرسية، والكتب المدرسية، والمعينات السمعية والبصرية، تعتبر عينات للآثار التي يمكن أن يدرسها المؤرخون.

تسجيل بيانات المصادر التاريخية:

قد لا يعرف الباحث التاريخي أية بيانات من المصادر الأولية أو الثانوية يمكن أن يستفيد منها في مرحلة تالية من دراسته. ومن المحتمل جداً أن تتطلب مرحلة تفسير البيانات جمع حقائق جديدة لم يكن يعتقد الباحث من قبل أنه سوف يحتاجها. وتزداد صعوبة اتخاذ قرار بنوع البيانات التي يحتاجها الباحث عندما يكون المصدر نفسه غير متوفر. فقد يحتاج الباحث إلى الانتقال مسافات طويلة إلى أماكن إيداع المصدر التاريخي. ومما يزيد من مشقة البحث أن أماكن إيداع المصادر التاريخية لا تسمح غالباً بالاستعارة الخارجية وذلك بعكس المكتبات التي تسمح لكثير من المصادر بأن تترك المكتبة في استعارة خارجية. ولذلك يجب على الباحث أن يقرر في وقت مبكر من بحثه أي البيانات سوف يحتاج إلى تسجيلها لاستخدامها فيما بعد.

ويحتاج الباحث إلى معالجة أمرين قبل اتخاذ قرار بأي البيانات يسجل: الأول يتعلق بأية بيانات وبخاصة من المصادر الأولية سوف يكون من الممكن الحصول عليها. إذ عادة ما تكون السجلات المحفوظة لدى المؤسسات متاحة للباحثين، ولكن هذا لا يعني أن أي إنسان في مقدوره الاطلاع عليها. فقد يحتاج الأمر إلى الحصول على تصريح من الجهات الرسمية لدراسة مثل هذه السجلات. وبعض الوثائق غير متاحة أو قد تكون متاحة للدراسة بشروط معينة.

ويتعلق الأمر الثاني بنوع المواد التي يمكن نسخها وكتابتها في رسالة علمية. فقد تسمح مؤسسة ما بفحص الوثائق دون الاقتباس منها بشكل مباشر، وقد تسمح فقط باقتباس أجزاء معينة منها، أو قد تتطلب الحصول على إذن رسمي حتى يتمكن الباحث من الاقتباس من الوثيقة.

وكثيراً ما يلجأ الباحث إلى تصوير الأجزاء التي يريدها من الوثيقة لدراستها فيما بعد. وتسمح بعض المؤسسات بهذا الأمر، بل ويوجد التسهيلات الخاصة بالتصوير. ولكن قد يكون من غير الممكن تصوير الوثائق القديمة لأن تعريضها للتصوير قد يدمرها. وبعض الوثائق وبخاصة قصاصات الصحف لا تعطي صوراً واضحة. وتحتاج بعض الوثائق إلى إمكانيات خاصة في التصوير

وبخاصة الوثائق ذات الإحجام الكبيرة، والخرائط، والرسوم البيانية.

والمسح الضوئي من الوسائل التكنولوجية المتقدمة التي تستخدم حالياً لتصوير الوثائق. ويسمح الماسح الضوئي بنقل المواد المطبوعة سواء كانت كلمات أو صوراً إلى الحاسب الآلي وبالتالي يمكن تخزينها على أسطوانة مرنة أو أسطوانة مدمجة. ويمكن استرجاع الوثيقة فيما بعد باستخدام برامج معالجة الكلمات والحصول على نسخة مطبوعة منها.

تلخيص البيانات الكمية:

التاريخ الكمي فرع من البحوث التاريخية يعتمد على البيانات الرقمية والأساليب الإحصائية لدراسة عينات ممثلة أو مجتمع كامل للذروج بتعميمات واسعة تقوم على أساس جيد (Gall et al., 2003). وقد ازداد انتشار هذه الطريقة في السنوات الأخيرة. ويرجع السبب في هذا التوجه إلى أن الخلاصات التاريخية التي تقوم على عدد كبير من البيانات الكمية التي اختيرت بعناية تعتبر عادة أكثر قابلية للتعميم من الخلاصات التي تقوم على أساس من دراسة بعض الحالات. وهنا يقول وارن باتون (Button, 1979) أن الأساليب الكمية تجعل من الأسهل على الباحث التاريخي دراسة "الرجل العادي"، أي دراسة المواطنين العاديين، وذلك بعكس معظم الدراسات التاريخية التي تركز على عدد قليل من الرجال والنساء الذين شغلوا مناصب بارزة في المجتمع.

ويتطلب البحث التاريخي الكمي القدرة على استخدام أساليب المعاينة، وتحديد وقياس المتغيرات، وعلى بناء تصميم للبحث، والقيام بالتحليل الإحصائي للبيانات. وعند التفكير في القيام ببحث تاريخي كمي يجب الاهتمام اهتماماً كبيراً بأنواع البيانات التي يمكن إخضاعها للاستقصاء العلمي. مثال ذلك أن الباحث قد يكون مهتماً بنوع معين من البيانات ولكنه يجد أن مثل هذه البيانات لم تسجل أبداً، أو أنها سجلت ولكنها ناقصة أو غير دقيقة. وليس من الحكمة كذلك أن يقوم الباحث بجمع أية بيانات يصادفها، فقد يترتب على ذلك جمع كم كبير من البيانات التي تستغرق وقتاً كبيراً في تحليلها، وتكون نتائجها غير ذات قيمة لأهداف البحث.

وبعد أن تجمع البيانات المرتبطة بالبحث عن طريق البحث في سجلات التاريخ الكمي، يمكن للباحث تحليلها باستخدام أساليب الإحصاء الوصفية. وإذا جمعت البيانات من عينة تمثل مجتمعات محددة، يمكن كذلك اختبار دلالاتها الإحصائية.

تقويم المصادر التاريخية:

تحدد عادة قيمة البحث التاريخي قدرة الباحث على الحكم على أصالة وصدق المصادر التاريخية التي مر بها أثناء القيام بالبحث. ويعرف تقويم أصالة

المصادر التاريخية والبيانات المتضمنة فيها بالنقد التاريخي. وعملية النقد التاريخي عملية معقدة تحتاج إلى فكر متقدم من جانب الباحث. لأن النقد التاريخي يتطلب الانتباه للتفاصيل والقدرة على الاستدلال الجيد، وعلى إحساس متطور بالتاريخ والتتابع الزمني، وعلى الألفة بالسلوك الإنساني، وعلى معرفة جيدة بالمخزون المتراد للمعلومات التاريخية (Barzun, & Graff, 1992, p. 99).

ونناقش فيما يلي النقد التاريخي وسوف نركز فيها على تقويم الوثائق، إلا أن المبادئ المتضمنة في هذه المناقشة تنسحب أيضا على ما عداها من المصادر التاريخية مثل السجلات الكمية، والتسجيلات الشفوية، والآثار. وينقسم النقد التاريخي إلى نوعين:

- النقد الخارجي
- النقد الداخلي

النقد الخارجي:

النقد الخارجي هو عملية تحديد ما إذا كان الأصل للظاهر أو المعلن للوثيقة التاريخية (مثل المؤلف، والمكان، والتاريخ، وظروف النشر) تتوافق مع أصلها الفعلي. والنقد الخارجي ليس عادة مشكلة أساسية في البحث التاريخي التربوي. فمن النادر أن تتعرض الوثائق التربوية للتزوير أو التعديل، فليس هناك عادة سوق رائجة للمحاضر أو القرارات التربوية المزورة. وهناك من الأساليب الفنية ما يمكن من التأكد من أصالة الوثائق القديمة. فمن الممكن عادة تحديد عمر الوثيقة أو الأثر بدقة باستخدام بعض الاختبارات الكيميائية والفيزيائية.

ويجب على الباحث الذي يقوم بالنقد التاريخي أن يسأل عدة أسئلة تتعلق بالوثيقة مثل:

- هل هذه الوثيقة أصيلة؟
- هل هي النسخة الأصلية؟
- من كتبها؟ ومتى؟ وتحت أية ظروف؟

وعند الإجابة على هذه الأسئلة يجب دراسة العوامل التالية:

١- قد يكون المصدر التاريخي أصيلا وقد يكون مزورا. ويقصد بالتزوير وثيقة غير أصلية يدعي كاتبها بأنها أصلية، أي أن كاتب الوثيقة ليس هو الكاتب الذي يظهر اسمه على الوثيقة. ومن غير الممكن التأكد تماما من مدى أصالة المصدر التاريخي. وكل ما يمكن عمله هو افتراض بعض الفروض حول المصدر. مثال ذلك يمكن أن نفرض أن كاتب الوثيقة كان موظفا في المؤسسة التي صدرت عنها الوثيقة وليس المؤلف الذي نسبت إليه الوثيقة. وإذا لم يتحقق هذا الفرض وغيره من الفروض يزداد احتمال أصالة المصدر، وإن كان هذا أمر لا يمكن التأكد منه تماما. وإذا أدى

تقويم الوثيقة إلى الشك في مصداقيتها، يجب ذكر ذلك في تقرير البحث.

٢- تعدد المصادر قد يكون مشكلة في الحكم على أصالة مصدر أولي. والمصادر المتنوعة وثائق معدلة بشكل ما من الوثيقة الأصلية. مثال ذلك قد يكتشف الباحث أثناء بحثه في سجلات مؤسسة تعليمية وجود عدة نسخ من مذكرة داخلية يرتبط محتواها بموضوع البحث ومحفوظة في سجلات المؤسسة. ويحتمل أن هناك فروقا بين هذه النسخة والنسخ الأخرى. كأن يكون كاتب المذكرة قد أضاف بعض التعليقات الشخصية على هامش المذكرة للشخص الذي أرسلت إليه المذكرة. ولذلك قد نجد فروقا بين النسخة الأصلية والنسخ الأخرى المحفوظة في سجلات المؤسسة حتى ولو كانت فروقا بسيطة. وفي هذه الحالة يمكن اعتبار النسختين مصدرا أصليا، يكشف كل منهما عن معلومات تتعلق بحدث معين وإن كان هناك بعض الفروق بينهما.

٣- قد تشكل المصادر المتنوعة مشكلة خاصة عند العمل مع الوثائق التي يسبق تاريخها تاريخ اختراع الآلة الكاتبة. ويطلق على هذه الوثائق مخطوطات لأنها كتبت بخط اليد، وكثيرا ما تحتوي بعض الأخطاء. ويجب أن يتأكد الباحث أن النسخة التي بين يديه هي النسخة الوحيدة وأنه لا يوجد نسخ أخرى من الوثيقة غيرها. وإذا تبين وجود نسخ أخرى لابد من العمل على العثور عليها أو على الأقل التعرف على أماكن وجودها، ومحاولة التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين الوثيقة ونسخها الأخرى.

٤- عادة ما يشار إلى مؤلف الوثيقة على الوثيقة نفسها. إلا أن هذا المؤشر ليس دائما موثوقا فيه. فبعض المنشورات وبخاصة الخطب المسجلة كتبها أشخاص كانت مهمتهم تفريغ الأشرطة المسجلة، ولم يكتبها الشخص الذي سجل بصوته محتوى الوثيقة. وفي بعض حالات أخرى يضع الكاتب اسما مستعارا على الوثيقة ليخفي شخصيته الحقيقية. وقد ذكر بارزون وجراف (Barzun & Graff, 1992) مثلا عن مؤرخ قضى ٣٥ عاما في محاولة التعرف على مؤلف كتب سلسلة من المقالات في دورية أندية الحرب الأهلية. وإذا تعدد مؤلفو الوثيقة الواحدة، فقد يكون من المستحيل تحديد كاتب الجزء الذي يهم الباحث من الوثيقة.

٥- عادة ما يكون مكان نشر الوثيقة واضحا من سجلات حفظها، أو من منشورات على الوثيقة نفسها. وقد يظهر تاريخ كتابة الوثيقة عليها، وإذا لم يظهر التاريخ عليها فقد يمكن استنتاجه من محتوى الوثيقة أو من تاريخ حفظها. ويجب النظر إلى تاريخ الوثيقة نظرة فاحصة، إذ أحيانا ما يرتكب الناس أخطاء عفوية إلا أنها تكون مضللة. مثال ذلك أنه من الشائع أن

يكتب الناس في بداية عام جديد السنة السابقة بدلا من السنة الجديدة.

٦- من المفيد معرفة الظروف التي كتبت فيها الوثيقة عند تحديد طبيعتها وفائدتها بالنسبة للمشكلة موضوع البحث. مثال ذلك إذا كنا ندرس وثائق صادرة عن مؤسسة معينة يجب دراسة الخريطة التنظيمية لهذه المؤسسة، وإجراءات العمل فيها. إذ تفيد هذه المعلومات في فهم الغرض من بعض الوثائق والجهة التي وجهت إليها. كما أن الحصول على مثل هذه المعلومات في مرحلة مبكرة من الدراسة تساعد الباحث على تحديد بحثه في أنواع معينة من الوثائق المؤسسية.

النقد الداخلي:

يتضمن النقد الداخلي تقويم دقة وقيمة العبارات التي تحتوي عليها الوثيقة. ويسأل الباحثون أنفسهم عادة مجموعة من الأسئلة عند القيام بالنقد الداخلي مثل:

- هل من المحتمل أن يتصرف الناس بالطريقة التي ذكرها كاتب الوثيقة؟
- هل من الممكن أن تقع الأحداث المذكورة في الوثيقة في فترة زمنية متقاربة كما هو مذكور في الوثيقة؟
- هل أرقام الميزانية التي ذكرها الكاتب معقولة؟

وعند الإجابة عن هذه الأسئلة أو غيرها يجب ألا يرفض الباحث عبارة ما من عبارات الوثيقة لمجرد أن الحدث أو الموقف الذي تصفه الوثيقة يبدو غير محتمل. فكثير من الناس يتذكرون أحداثا كثيرة غير محتملة وقعت في حياتهم.

والنقد الداخلي أكثر تعقيدا من النقد الخارجي لأنه يتضمن رأي المؤرخ في صدق العبارات المكتوبة في المصدر التاريخي، وكذلك تقويما لكاتب المصدر. فمن المهم التأكد من أن الكاتب كان ملاحظا كفوًا للأحداث التي يشير إليها. إذ أوضحت كثير من الدراسات النفسية أن شاهد العيان يمكن أن يكون غير موثوق فيه وبخاصة إذا كان متأثرا انفعاليا أو يشعر بالتوتر وقت الأحداث (Gall et al., 2003). وهذا ما لاحظته مؤلف هذا الكتاب عند دراسته لأقوال بعض الأفراد الذين عاصروا غزو الكويت عام ١٩٩٠، أو حرب الخليج في عام ١٩٩١ عن خبراتهم أثناء الغزو وأثناء الحرب. وحتى في المواقف التي لا تتضمن انفعالات قوية نجد أن بعض الملاحظين أكثر كفاءة من ملاحظين آخرين.

وإذا كانت الأحداث ذات طبيعة فنية (مثل الإجراءات القانونية التي يترتب عليها فصل ناظر مدرسة مثلا)، فمن المهم في مثل هذه الحالات معرفة مدى مهارة الكاتب في رواية الأحداث. فالكاتب ذو الخبرة المحدودة قد ينزع إلى تجاهل أحداث مهمة، أو يسيء تفسير بعض تفاصيل الموقف. وهناك أيضا مدى صدق الكاتب إذا كان متورطا شخصيا في الأحداث التي يلاحظها، فقد يكون مدفوعا لتسويه الأحداث أو الكذب بشأنها.

وحتى إذا كان المراقبون ذي حنكة وصادقين بشأن الأحداث التي يلاحظونها إلا أنهم كثيرا ما يعطون روايات مختلفة لما حدث. وما علينا إلا أن نقرا ذلك وحول اجتماع معين في وزارة التربية والتعليم في الصحف، لنرى كيف تختلف الروايات حول هذا الاجتماع بين الصحف المختلفة، وكيف تختلف مدركات الملاحظين لما شاهدوه. ولا يعني هذا بالضرورة أن شاهدا ما أكثر صدقا من شاهد آخر. فهذه أمور تتأثر بالانطباعات الشخصية عن الحدث الذي وقع، ومدى تفاعله مع شاهد الحدث مع ما وقع.

ورغم أن جميع الروايات للأحداث التاريخية روايات ذاتية، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنها روايات متحيز. فالتحيز عبارة عن تهيد وإدراك الأحداث بطريقة تؤدي إلى أن تشوه بعض الأحداث، أو تهمل أو تكذب. فالشخص الذي لديه دوافع قوية نحو قبول أحداث معينة دون أحداث أخرى، يمكن أن يعطي معلومات متحيزة. لنفرض مثلا أن باحثا وقع على وثيقة كتبها ناظر مدرسة يصف فيها نزاعا بينه وبين أحد المدرسين، فإننا يمكن أن نشك في أن ناظر المدرسة يعرض الأحداث من منظوره الخاص، ويعطي وجهة نظره بالنزاع الذي وقع، بحيث يضع نفسه في الجانب المشرق من الأحداث، وبذلك فهو يغير بشكل لا شعوري في الأحداث التي تمت.

ويجب على المؤرخين أن يفحصوا بعض العوامل مثل الانتماءات العرقية والدينية والسياسية والمركز الاجتماعي للملاحظ وذلك في محاولة لتقويم احتمال وجود تحيزات معينة. واستخدام بعض الألفاظ المشحونة انفعاليا، وسواء كانت ألفاظا سلبية أو إيجابية تعتبر أحد علامات الانتماء لموقف معين بالنسبة لقضية ما. وهناك أربعة عوامل على الأقل يمكن عن طريقها تحديد دقة الوثائق:

١- **سمعة الكاتب** ودرجة تمكنه من المعرفة في مجال تخصصه. فيجب التأكد من أن كاتب الوثيقة شخص كفء أو كان شخصا كفئا، واسمع الاطلاع على مجريات الأمور بحكم وظيفته.

٢- **الوقت الذي انقضى بين حدوث الواقعة التاريخية، وتسجيل أحداثها.** فالتقارير التي تكتب أثناء حدوث الواقعة (مثل محاضر الاجتماعات)، أو بعدها مباشرة (مثل إعداد المذكرات)، أكثر دقة عادة من التقارير التي تكتب بعد مرور فترة من الزمن على الأحداث المذكورة بها.

٣- **دوافع المؤلف وتحيزاته** قد تؤدي إلى تشييد ما يكتبه، عن قصد أو بغير قصد، فالناس عادة يتذكرون الأحداث التي يريدون تذكرها، كما ينزع الناس أيضا إلى تجسيم ما مر بهم، وذلك بإضافة بعض التفاصيل إلى ما حدث حتى يحولون ما يروونه إلى قصة مشوقة. وأحيانا يكون لدى الكاتب دوافعه، فيسعى لتفسير ما حدث شعوريا أو لاشعوريا، وهذه مشكلة شديدة الخطورة.

٤- **يجب التأكد من تناسق بيانات الوثيقة** وذلك بمقارنة درجة الاتفاق بين محتوى كل فقرة، ومحتوى الفقرات الأخرى. فإذا تعارضت رواية شاهد مع الروايات الأخرى، يجب الشك في هذه الرواية. ولكن إذا تبين اتفاق ما رواه الشهود المختلفون، فإن هذا في حد ذاته يشكل دليلاً على صحة صدق ما جاء بالوثيقة. ويقوم الباحث بعد مراجعة الوثائق، وتحقيقها، وتلخيصها، وتقييمها، بكتابة النتائج، وإعداد تقرير البحث.

تحليل البيانات:

عندما نقرأ تقريراً في إحدى المجالات العلمية كتب به الباحث الذي قام بالدراسة تستطيع أن تسلم بأن الباحث كان دقيقاً في استخدام المنهج العلمي، وأن إجراءات البحث والبيانات التي جمعها حدثت بالفعل. ولكن البحث التاريخي يختلف عن ذلك. فالمصادر التاريخية لها وجود مستقل عن الدراسة التي نقوم بها، لأن السجلات والوثائق التاريخية لم تكتب لاستخدامها كمصادر لمشاريع البحوث. ولذلك فبينما نجد أن الوثائق التاريخية تحقق الغرض الذي وضعت من أجله إلا أنها قد لا تخدم البحث التاريخي الذي يقوم به باحث معين، ذلك أن محتوى الوثيقة رغم أنه قد يتعرض إلى أحداث تاريخية معينة مرتبطة بالتربية والتعليم مثلاً، إلا أن كاتب الوثيقة نفسه قد يكون شخصية غير مختصة بالتعليم، مما قد يلقي بظلال الشك على أهمية الوثيقة وعلى مدى ارتباطها بالأحداث والقرارات التربوية التي حدثت وقت إصدار الوثيقة.

ولذلك يجب إخضاع جميع مصادر البيانات التاريخية إلى تحليل علمي صارم لتحديد أصالة الوثيقة (**النقد الخارجي**)، ودقتها (**النقد الداخلي**). ويلاحظ أن كثيراً من العبارات تقبل دون مناقشة إذا صدرت عن أناس معروفين لهم مكانتهم العلمية، فالعالم في تخصص معين قد يكون له آراء في تخصصات أخرى، ولكنها ليست قائمة بالضرورة على حقائق علمية. كما أن محتوى السجلات الرسمية ليس بالضرورة دقيقاً لمجرد أنه مكتوب في 'سجلات رسمية'، فقد يذكر مدير منطقة تعليمية مثلاً أن المدرسين يفقدون سيطرتهم على فصولهم، مثل هذا القول يعتبر رأياً، ولا يمكن اعتباره دليلاً موضوعياً. ولذلك يجب أن نبين بالنسبة لكل مصدر تاريخي أنه مصدر أصيل، كما يجب الحكم على مدى دقة محتواه وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه الأمور.

تركيب البيانات:

يجب تنظيم البيانات التاريخية وتركيبها وتأليفها، كما هو الحال في مراجعة البحوث السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الخلاصات والتعميمات الضرورية. وكما أننا لا نقوم في مراجعة البحوث السابقة بمجرد سرد لنتائج المصادر المختلفة، يجب ألا تكون نتائج البحث التاريخي مجرد عرض زمني للأحداث. ويلاحظ أن

نقاد البحوث التاريخية يشككون في صدق التعميمات التي تبني على أحداث لا يمكن أن تتكرر بحذافيرها. ولهذا الأمر أهميته وجدارته، ولذلك يجب الحرص الشديد عند تعميم النتائج، إلا أن مشكلة التعميم هذه ليست قاصرة على البحوث التاريخية. فمن المستحيل تكرار أي بحث تربوي مطبق على الإنسان، وحتى ولو كان بحثاً تجريبياً محكم الضبط. وفي البحوث التاريخية كما هو الحال في مناهج البحث الأخرى، يكون التعميم أقرب إلى الدقة عندما تتكرر الأحداث والمواقف.

وحيث إن تلخيص البحث التاريخي يقوم على التحليل المنطقي للبيانات وليس على التحليل الإحصائي، يجب أن يحرص الباحث على توخي الموضوعية ما أمكن. فمن السهل تجاهل بعض الأدلة أو الاستغناء عنها إذا لم تكن تؤيد فروض البحث، فقد يكون الباحث أكثر صرامة، ودون وعي منه، في تطبيق المعايير عندما يقوم بالنقد الداخلي لبيانات لا يحتاجها.

ويرى نيومان (Neuman, 2000, p. 476) أن تقرير البحث التاريخي يجب أن يستوفي عشرة نقاط هي:

١- **التتابع:** الباحث التاريخي حساس للترتيب الزمني للأحداث، ويضع سلسلة من الأحداث في ترتيب زمني لوصف العملية التي هو بصدها. مثال ذلك قد يقوم الباحث الذي يدرس إقرار قانون أو تطور معيار اجتماعي إلى تقييم العملية إلى مجموعة من الخطوات المتتابعة.

٢- **المقارنة:** عقد مقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف في الأحداث يعتبر أحد الخصائص المهمة للبحث التاريخي. وهنا يجب على الباحث أن تكون هذه المقارنات صريحة بحيث يمكن التعرف بشكل جيد على أوجه التشابه والاختلاف في الأحداث. مثال ذلك الباحث الذي يقارن بين نظامين تعليميين في فترتين زمنيةتين مختلفتين أو في دولتين مختلفتين يبدأ بوضع قائمة بخصائص التعليم في كل من الفترتين أو الدولتين.

٣- **الاقتران:** كثيراً ما يكتشف الباحث التاريخي أن حدثاً أو عملاً أو موقفاً ما يتوقف على أحداث أو أعمال أو مواقف أخرى أو يقترب منها. وبيان أن حدثاً ما كان يتوقف على حدث آخر أمر هام جداً. مثال ذلك أن الباحث الذي يدرس النشأة التاريخية للمدارس قد يلاحظ أن الأسر لم تعد قادرة على توفير التربية الضرورية لأبنائها ففوضت المدارس للقيام بعملية التعليم.

٤- **الأصول والنتائج:** يقتفي الباحثون التاريخيون أصول الأحداث والأعمال والنظم والعلاقات الاجتماعية في الماضي، أو يتابعون نتائجها في الفترات الزمنية التالية. مثال ذلك أن الباحث الذي يتابع تطور الطريقة الكلية في التعليم القراءة والكتابة، قد يرجع أسباب قيام هذه الطريقة إلى ظهور آراء حول أهمية فهم واستيعاب المواد المقررة.

٥- **الحساسية للمعاني المتضاربة:** تتغير معاني الأشياء عبر الحقبة الزمنية

المختلفة، كما تختلف عبر الثقافات المختلفة. ولذلك يتساءل الباحث التاريخي عما إذا كان معنى كلمة أو مصطلح نفسي أو تربوي معين قد اختلف من فترة زمنية إلى فترة أخرى. أو إذا كان معنى كلمة في ثقافة ما هو نفس المعنى في ثقافة أخرى. مثال ذلك أن الدرجة الجامعية كان لها معنى مختلفا في الماضي عنها في الوقت الحاضر، فقد كانت نسبة الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى لا تتعدى نسبة محدودة للغاية من الشباب، وذلك بعكس الوقت الحاضر الذي أصبح فيه الحصول على الدرجة الجامعية متاحا للكثيرين. فقد كان الحصول على الدرجة الجامعية في الماضي مكلفا، أما الآن في ضوء مجانية التعليم، أصبح في إمكان الكثيرين الالتحاق بالجامعات.

٦- **التعميم المحدود:** المبالغة في التعميم من الأمور التي تشكل مشكلة للباحث التاريخية. ونجد أن قليلين من الباحثين التاريخيين هم الذي يضعون قواعدا صارمة، ويتجنبون التعميم المبالغ فيه. ولذلك بدلا من محاولة التعميم من أحداث تاريخية إلى أحداث تاريخية أخرى يجب على الباحث أن يحاول أن يسرد العوامل الخاصة المؤثرة في الحدث دون اللجوء إلى التعميم إلا إذا كانت أوضاع الفترة التاريخية التي يدرسها تفرض هذا التعميم.

٧- **ارتباط الأحداث:** يحاول الباحثون التاريخيون التعرف على العوامل التي تظهر مع بعضها البعض في الزمان والمكان. مثال ذلك قد يتساءل باحث عما إذا كان معدل الجريمة في مدينة ما خلال القرن العشرين قد ازداد نتيجة لتزايد عدد السكان في تلك المدينة.

٨- **الجزء والكل:** من المهم وضع الأحداث في سياقها. إذ يقوم بعض الباحثين التاريخيين باستعراض سريع للروابط بين أجزاء عملية، أو تنظيم، أو بين حدث والسياق الذي ظهر فيه هذا الحدث. فالدارس مثلا لنظام التعليم في مصر في القرن التاسع عشر لابد أن يدرس هذا النظام في إطار الأحداث السياسية والاجتماعية في تلك الفترة حتى يستطيع أن يربط بين الأحداث التي يدرسها والسياق الذي كان سائدا في مصر في ذلك الوقت.

٩- **التشابه:** التشابه بين الأحداث قد يكون هاما وبخاصة عند عقد مقارنات معينة. ولكن المبالغة في إعطاء تشابهات غير مناسبة قد يكون خطرا ويؤدي للوصول إلى أحكام غير سليمة.

١٠- **التأليف:** يقوم الباحثون التاريخيون بتركيب مجموعة من الأحداث والتفاصيل مع بعضها البعض في كل شامل. وتركيب النتائج المرتبطة ببعضها البعض من تعميمات وتفسيرات محدودة إلى فكرة واحدة متماسكة. مثال ذلك الباحث الذي يدرس تطور نظرية التعزيز، نجده يضع العناصر المتشابهة من نظرية إلى أخرى ويقوم في النهاية بإعطاء فكرة شاملة موحدة حول مفهوم التعزيز في نظريات التعلم المختلفة.

oboiyadi.com

الفصل الخامس عشر

نحو المناهج المختلطة

إذا كان في إمكان الباحث أن يستخدم كلا من البحوث الكمية والبحوث الكيفية، فإنه يستطيع في هذه الحالة أن يستخدم التصميم المختلط الذي يجمع بين النوعين. فالبحوث الكيفية آخذة في الانتشار بالتدريج وقد اكتسبت مكانة كبيرة بين الباحثين التربويين والنفسيين. كما أن البحوث الكمية قد تأسست منذ فترة طويلة وأصبحت لها مكانتها الراسخة بين الباحثين. ولذلك فكر كثير من الباحثين "بالمزج" بين الطريقتين في البحث وأصبح من الممكن استخدام المناهج المختلطة التي تجمع بين الطريقتين الكمية والكيفية. ويتناول هذا الفصل تصميمات البحوث المختلطة، ومتى يمكن استخدامها، ويعطي تقويماً للخصائص الرئيسية لهذا التصميم، وخطوات إجرائه وتقويمه.

نفرض أن باحثاً مثل عمار رأي أن يجمع بين البحوث الكمية والبدو الكيفية، فإنه في هذه الحالة قد يبدأ بدراسة مسحية عن مدى انتشار ظاهرة التأسري الدراسي، ثم يقوم بعقد مقابلات مع بعض التلاميذ لتفسير نتائج الدراسة المسحية. وينظر عمار إلى هذه الدراسة باعتبارها تتكون من مرحلتين: المرحلة الكمية وفيها يحاول عمار الإجابة على السؤال التالي: "ما العوامل التي تؤدي إلى التأسري الدراسي؟" وفي هذه الدراسة يبدأ عمار بجمع بيانات كمية مسحية ويتبعها بمقابلات كيفية يبني بها فوق النتائج الأولية. وفي هذه فإن عمار يكون قد اختار القيام بدراسة مختلطة.

تعريف بحوث المناهج المختلطة:

تصميم البحوث المختلطة طريقة لجمع وتحليل ومزج كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية في دراسة واحدة لفهم مشكلة من مشكلات البحث. ويرى كل من بروور وهنتر (Brewer & Hunter, 1989, p. 28) أن هذه طريقة صحيحة من طرق الاستقصاء الممكن القيام بها.

ويجب على الباحث الذي يريد استخدام هذا التصميم أن يكون لديه فهم كاف لكل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية. ونظراً لأن القارئ قد لا يألّف هذا التصميم فمن واجب الباحث تعريفه به. ويتطلب هذا التصميم جمع بيانات مكتوبة وتحليلها وهذا يؤدي بالتالي إلى أن يستغرق البحث وقتاً طويلاً. ولذلك فإن الباحث الذي يرغب في استخدام هذا التصميم قد يفضل أن يشارك في فريق بحث جمعي (Creswell, 2005).

متى نستخدم المنهج المختلط؟

هذا التصميم مفيد من عدة نواحي. ويمكن للباحث أن يقوم ببداية يعتمد على المناهج المختلطة عندما يكون لديه بيانات كمية وبيانات كيفية معا، حيث أن استخدامهما معا يساعد على وضوح البيانات وفهم أكثر لمشكلة البحث أكثر من استخدام كل منهج بمفرده. وتصميم بحث المناهج المختلطة يساعد على إبراز نواحي القوة في كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية. فالبيانات الكمية مثل الدرجات التي نحصل عليها من أداة من الأدوات تعطينا بيانات رقمية محددة يمكن تحليلها إحصائيا ويمكن أن تعطينا نتائج لتقويم مدى تكرار وحجم التوجهات. كما أنها تعطينا معلومات مفيدة إذا كنا نرغب في وصف أعداد كبيرة من الناس. ومع ذلك فإن البيانات الكيفية مثل تلك التي نحصل عليها من المقابلات المفتوحة وتمكننا من إعطاء الكلمات الفعلية التي ذكرها الناس في الدراسة توفر لنا جوانب مهمة من مشكلة البحث وتمكننا من الحصول على صورة مركبة للموقف. وفيقول مايلز وهوبرمان (Miles & Huberman, 1994, p. 42) أن هذا النوع من البحوث يعطينا "مزيجا قويا". فعندما نقوم بالنتائج الكمية والنتائج الكيفية معا نستطيع إعطاء صورة مركبة للظواهر الاجتماعية (Greene & Caracelli, 1997, p. 7).

ويمكن كذلك القيام ببحث يستخدم المناهج المختلطة عندما نريد أن ننقل من مرحلة من البحث إلى مرحلة أخرى. فقد نرغب في استطلاع البيانات كيفيا لبناء أداة أو للتعرف على بعض المتغيرات التي يمكن اختبارها في دراسة كمية تالية. ويمكن كذلك استخدام المناهج المختلطة عندما نقوم ببحث كمي ونرغب فيما بعد بإجراء دراسة تتبعية كيفية للحصول على معلومات تفصيلية خاصة لا يمكننا التحليل الإحصائي من الحصول عليها.

ويمكن القيام كذلك بدراسة مختلطة المناهج عندما نريد أن نضيف عنصرا كيفيا إلى دراسة كمية. وإذا كان برنامج الدراسات العليا في كلية من الكليات لا يهتم كثيرا بالدراسات الكيفية، يمكن للطالب في مثل هذه الحالة استخدام المناهج المختلطة لعرض مشروع يحتوي على عنصر كيفي.

تطور بحوث المناهج المختلطة:

يمكن تتبع تطور بحوث المناهج المختلطة في عدة مراحل.

١- مزج عدة أشكال من البيانات الكيفية:

مزج العلماء الباحثون التربويون والاجتماعيون منذ الثلاثينيات من القرن الماضي بين طرق جمع البيانات في دراساتهم (Sieber, 1973). إلا أنه عندما قدم كامبل وفيسك (Campbell and Fiske, 1959) المناهج متعددة السمات ومتعددة المداخل أثار ذلك الاهتمام باستخدام مناهج متعددة في دراسة واحدة. ولم يكن

اهتمام كامبل وفيسك موجه نحو المناهج المختلطة في البحث، ولكن اهتمامهما كان موجهاً نحو بناء سمات نفسية صادقة. ولتحقيق ذلك اقترحا عملية يمكن للباحثين من خلالها جمع مقاييس متعددة للسمات المتعددة وتقويم كل مقياس بطريقتين على الأقل. وعندما أجريا معامل ارتباط بين الدرجات ووضعوا معاملات الارتباط في مصفوفة أدى ذلك إلى وجود مصفوفة متعددة الطريقة ومتعددة السمات. ويمكن للباحث من خلال هذه المصفوفة تحديد صدق السمة وذلك عن طريق فحص المصفوفة وتقويم ما إذا كانت مقاييس السمات ترتبط فيما بينها ارتباطات أعلى من ارتباطها بمقاييس السمات الأخرى التي تستخدم طرقاً منفصلة. وقد أمكن الحصول على معلومات مفيدة من تلك الارتباطات عن أشكال مختلفة للصدق. وقد شجع استخدام المناهج المتعددة في قياس إحدى السمات الباحثين الآخرين على جمع أكثر من نوع من البيانات حتى ولو كانت البيانات كلها كمية، مثل درجات الحكم على الأقران واختبارات ارتباط الكلمات.

٢ - التوسع في الجمع بين البيانات الكمية والبيانات الكيفية:

وسرعان ما قام الباحثون بجمع البيانات الكمية والكيفية في آن واحد. وبحلول عام ١٩٧٣ اقترح سيرير الجمع بين بيانات متعمقة من دراسات الحالة والدراسات المسحية مما أدى إلى نشأة "أسلوب جديد في البحث" وتكامل أساليب البحث في دراسة واحدة. وبعد مرور سنوات قليلة قام جيك (Jick, 1979) بالدراسات التي تجمع بين طرق المسح والمقابلات شبه المقتنة والملاحظة والبيانات التاريخية لتقديم "صورة شاملة ثرية" عن القلق وعدم الإحساس بالأمن الوظيفي أثناء الدمج بين المؤسسات المختلفة (Creswell, 2005).

وكانت دراسة جيك أكثر من مجرد فحص اندماج عدد من الطرق فإن موضوعه استخدم الدمج بين المناهج لشرح طريقة "إجراءات البيانات المثلثة" وقد استمد مصطلح البيانات المثلثة من علم البحرية العسكرية وهي العملية التي يقوم فيها البحارة باستخدام نقاط مرجعية متعددة لتحديد مكان الهدف بالضبط في البحر. ويعني تطبيق هذه الطريقة على مناهج البحث قدرة الباحثين على تدوين بدوئهم بجمع ودمج أنواع مختلفة من البيانات التي ترتبط بنفس الظاهرة. ويأتي هذا التحسن من مزج الجوانب القوية في طريقة ما وتحديد نواحي الضعف في طريقة أخرى. مثال ذلك أنه في إحدى الدراسات عن قيادة ناظر المدرسة الإعدادية يمكن للباحث زيادة الملاحظات الكيفية للسلوك مع بيانات كمية مسحية مما يساعد على توفير ثقة أكبر في القدرة على تعميم البيانات. فالملاحظات الكيفية تساعد على فهم المضمون الذي تحدث فيه القيادة وتمكن من توضيح العلاقات الإحصائية الكمية والنتائج الرقمية. ويعتبر تثليث أو تحويل البيانات في دراسة واحدة طريقة جذابة من طرق البحث المختلطة اليوم (Creswell, 2005).

٣- وضع إجراءات للدراسات التي تستخدم المناهج المختلطة:

ومن العوامل الأخرى التي أسكتت هذا الجدل ظهر الاهتمام المتزايد بالمظاهر الإجرائية لبحوث المناهج المختلطة. فقد استطلع الكتاب "أغراض" البحوث المختلطة، وتعرفوا على تصميمات بديلة يمكن استخدامها، كما حددوا نظاما لترقيم هذه التصميمات ونماذج بصرية لها.

الدراسة رقم ١ كمية + كمية
الدراسة رقم ٢ كمية ← كمية
+ تشير إلى جمع بيانات كمية أو كمية بطريقة متأنية أو متتابعة ← تشير إلى جمع البيانات الكمية والكمية بطريقة متتالية الحروف ذات البنت الأسود يشير إلى أولوية مرتفعة للبيانات الكمية والكمية الحروف ذات البنت العادي تشير إلى أولوية منخفضة للبيانات الكمية والكمية.

شكل ١٥-١ وضع نظام لترقيم الدراسة التي تتبع المناهج المختلطة

وترتب على استخدام فكرة الإجراءات المثثلة ظهور غرض واحد لمزج المناهج وهو تكامل قواعد بيانات متعددة لفهم ظاهرة معينة ومشكلة من مشكلات البحث. وسرعان ما ظهرت أسباب أخرى. إذ يمكن جمع بيانات كمية وبيانات كمية بشكل منفصل على مرحلتين حتى تؤكد بيانات مصدر واحد أو تفصل أو تكمل البيانات من المصدر الثاني. وفي التصميمات الأكثر تعقيدا قد يمتد جمع البيانات إلى ثلاث مراحل أو تجمع من عدة مستويات في المنظمة أو الهيئة التي يجري بحثها مثل المدرسة التي يمكن أن تجري فيها الدراسة على عدة مستويات تشمل الطلبة والمدرسين والإداريين. ويمكن كذلك دمج شكل من أشكال البيانات التي لم تعد مستخدمة في شكل آخر أصبحت له أهمية أكثر (Creswell, 2003).

الدعوة إلى نظام مستقل:

مع ظهور عدد من الإجراءات وترقيم نظامها وتحديد تصميمات مددة تحولت المناقشة إلى اعتبار بحوث المناهج المختلطة نوعا خاصا من مناهج البحث له استقلاله واختلافه عن التصميمات الأخرى، فقد أضيف الآن إلى البحوث التجريبية والبحوث المسحية والبحوث الارتباطية وغيرها بحوث المناهج المختلطة. وقد كتب دعاة هذا التصميم العديد من الفصول والكتب حول المناهج المختلطة منها: (Greene & Caracelli, 1997; Reichardt & Rallis, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998). وبالإضافة إلى ذلك فإن التعديلات في عملية تكامل البحوث الكمية والبحوث الكيفية مستمرة (Caracelli & Greene, 1993)، واستخدم برامج الحاسب الآلي الخاصة بدمج التحليل الإحصائي للبيانات مع برامج التحليل الوصفي (Bazeley, 2000)، وتعريف ومناقشة العديد من الدراسات التي

استخدمت المناهج المختلطة والتي نشرت في الكتب العلمية مثلاً: (Creswell et al., 1996; Datta, 1994; Greene et al., 1989).

أنواع تصميمات المناهج المختلطة:

رغم أن العمل بدأ في تحديد أنواع تصميمات المناهج المختلطة إلا أن كثيراً من النماذج والطرق كان فعلاً قد ظهر في التراث البحثي. والإسراتيجية التي تبناها الكتاب هي مراجعة الدراسات التي نشرت ثم وتصنيفها حسب نوع التصميم (Greene et al., 1989).

وقبل فحص أنواع التصميمات يحسن بنا استرجاع الاستراتيجيات المفيدة للتعرف على المناهج المختلطة المذكورة في التراث البحثي. وإحدى هذه الاستراتيجيات هي طرح الأسئلة التالية للمساعدة على التعرف على دراسة ما باعتبارها دراسة مختلطة:

♦ هل يوجد دلائل في العنوان؟ وهنا يجب النظر في العنوان لتحديد إذا ما كان يتضمن كلمات مثل كمي وكيفي، أو مناهج مختلطة، أو غيرها من الكلمات المشابهة لتحديد مجموعة البيانات الكمية والكيفية. والمصطلحات المرتبطة بها مثل متكاملة، أو مجمعة، أو الإجراءات المثلثة، أو المنهج المتعدد، أو النمذجة المختلط، أو المنهج المختلط.

♦ هل هناك دلائل في جمع البيانات؟ لابد من دراسة الجزء المتعلق بالمنهج أو الإجراءات حيث يتناول الباحث جمع البيانات ويحدد إذا ما كان الباحثون يناقشون شكل الكمية (مثل الأرقام) والبيانات الكيفية (مثل الكلمات أو الصور) كجزء من جمع البيانات.

♦ هل هناك دلائل في أسئلة البحث؟ يجب فحص ملخص أو مقدمة الدراسة لتحديد الغرض من البحث أو أسئلة الدراسة. هل تشير الوثائق التي تم فحصها نوع البيانات التي يهدف إلى أن يجمعها الباحث وهل في نيته جمع بيانات كمية وبيانات كيفية أثناء قيامه بالدراسة؟

وبعد التعرف على منهج الدراسة باعتباره يتبع النموذج المختلط، يجب معرفة أي نوع من النماذج المختلطة التي يستخدمها المؤلف. وفي هذه الحالة قد تسأل الأسئلة التالية:

١- ما أولوية أو وزن يعطيها الباحث لجمع البيانات الكمية أو الكيفية؟ فكثيراً ما يهتم الباحث أكثر بنوع منهما، إلا أنه أحياناً ما يعتبر النوعين متساويين.

٢- ما ترتيب جمع البيانات الكمية والكيفية؟ إذ يجب تحديد أيهما يأتي أولاً وأيهما يأتي ثانياً.

٣- كيف يحلل الباحث البيانات فعلاً؟ إذ يجب تحديد ما إذا كان الباحث يوحّدون بين البيانات عند تحليلها أم يتركّون النوعين منفصلين.

وباستخدام هذه الأسئلة الثلاثة يمكن تحديد معظم المناهج المختلطة المستخدمة عادة في البحث النفسي أو التربوي.

ويوضح شكل ١٥-١ ثلاثاً من هذه التصميمات وهي التصميم المثلث، والتصميم التفسيري، والنموذج الكشفي.

تصميم الإجراءات المثلثة

الغرض من تصميم المناهج المختلطة ذات الإجراءات المثلثة هو جمع البيانات الكمية والكيفية في الوقت نفسه، ثم دمج البيانات، واستخدام النتائج لفهم مشكلة البحث. والمنطق الأساسي لهذا التصميم هو أن واحداً من أشكال جمع البيانات يعطي قوة تساعد على استبعاد نواحي الضعف في الشكل الآخر. مثال ذلك أن الدرجات الكمية في إحدى الأدوات تعطي قوة يساعد على التغلب على نواحي الضعف في الوثائق الكيفية. وبالمثل فإن الملاحظات الكيفية المتعمقة تعطي قوة للبيانات الكمية التي لا توفر لنا معلومات كافية عن الموقف.

كيف تتم عملية مناهج الإجراءات المثلثة؟ يجمع الباحث كلا من البيانات الكمية والكيفية، ثم يقارن النتائج التي نحصل عليها من تحليل كل منهما، ويحدّد ما إذا كانت بيانات أحد الطريقتين تعزّز أم تضعف الطريقة الأخرى. والمقارنة المباشرة لمجموعتي البيانات تؤدي إلى الحصول على "تثليث" لمصادر البيانات كما هو واضح من شكل ١٥-٢ فإن هذا التصميم يساعد على:

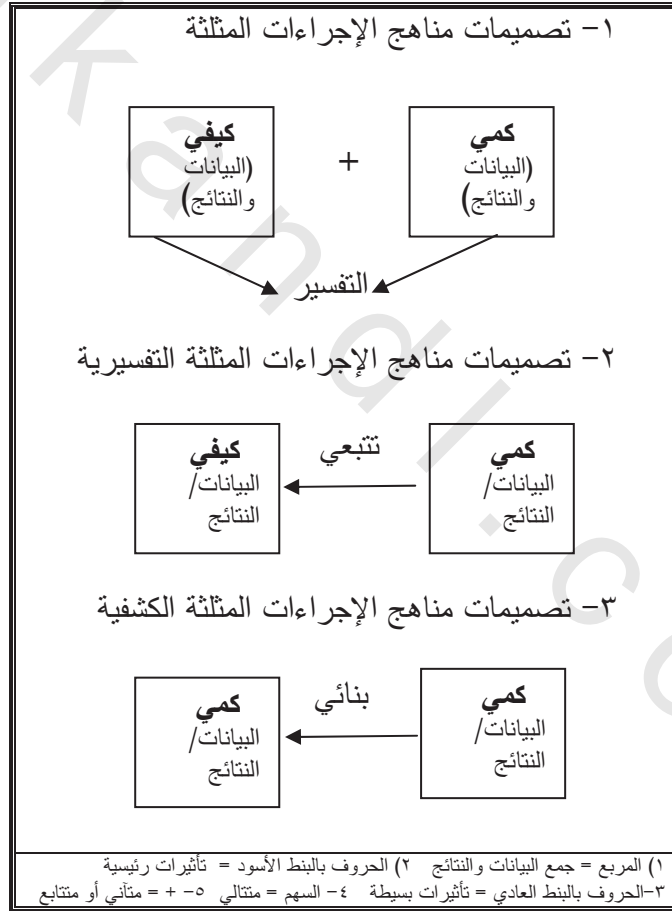
١- يعطي الباحث للبحث المختلط أولوية متساوية لكل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية. (أنظر إلى كمي وكيفي في الشكل ١٥-٢) إذ نجد الباحث يقدر كلا نوعي البيانات وينظر إليهما باعتبارهما مصدران متساويان للمعلومات في الدراسة. مثال ذلك أن البيانات التي نحصل عليها من المقابلة لها نفس قيمة المعلومات التي نحصل عليها من الاختبار).

٢- يجمع الباحث كلا من البيانات الكمية والبيانات الكيفية بشكل متّاني خلال الدراسة. إذ يراجع الوثائق عن تعلم أطفال ما قبل المدرسة مثلاً، في الوقت نفسه الذي يجمع الملاحظات عن سلوكهم باستخدام قائمة مراجعة.

٣- يقارن الباحث بين تحليل نتائج البيانات الكمية والبيانات الكيفية ليحدّد إذا ما كان النوعان يعطيان النتائج نفسها. مثال ذلك "تكيم" الأفكار الكيفية

التي نحصل عليها من المقابلات وتحويل تكراراتها إلى درجات، ثم مقارنة هذه الدرجات بالدرجات التي نحصل عليها من مقاييس نفس المتغيرات.

وتكمن قوة هذا التصميم في أنه يجمع بين مزايا كل من طريقتي جمع البيانات. فالبيانات الكمية تساعد على التعميم في حين أن البيانات الكيفية توفر معلومات عن الموقف أو المضمون. وبذلك يمكن هذا التصميم الباحث من الحصول على أفضل مزايا جمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية. ولكن من صعوبات هذا النوع من مصادر المعلومات هي الحاجة إلى تحويل شكل البيانات من نوع إلى النوع الآخر حتى يمكن المقارنة بين قواعد البيانات. وحتى إذا تكامل ممكنا بين المصدرين، فقد نصادف نتائج متعارضة، مما يجعل من الضروري جمع بيانات إضافية للتوفيق بين هذين التعارضين.



شكل ٢-١٥ أنواع تصميمات البحوث المختلفة

وقد جمع روسك وواينبرج (Russek & Weinberg, 1993) بيانات كمية وكيفية في الوقت نفسه، واستخدما نتائج النوعين لفهم التطبيقات التكنولوجية في المدرسة الابتدائية. وسعيا إلى اختبار كيف طبق ١٦ مدرسا بالمدرسة الابتدائية مجموعتين إضافيتين من دروس الرياضيات، إحداهما تستخدم الحاسبات اليدوية والثانية تستخدم الحاسب الآلي. ولدراسة هذه العملية قاما بإجراء مقابلات كيفية مع المدرسين والنظار، وأجريا ملاحظات غير شكلية في الفصل، وفحصا الوثائق المدرسية، وحصلا على استجابات المدرسين على أسئلة مفتوحة في استبيان. ومن الناحية الكمية جمعا ملاحظات في الفصل باستخدام قائمة المراجعة، وقوائم لتقويم الدروس وورش العمل، كما حصلا على بيانات مقياسين ذاتيين لدراسة مشاعر المدرسين واتجاهاتهم واهتماماتهم.

وكان غرض روسك وواينبرج من استخدام المناهج المختلطة هو الحصول على صورة كاملة لعملية التطبيق. وبينما كيف أن المناهج المختلطة يمكن أن تظهر البيانات المندمجة والمتعارضة ومكملة. مثال ذلك أن أنهما قارنا بين نتائج استبيان المدرسين ونتائج المقابلات حول استخدام كل من الحاسبات اليدوية والحاسب الآلي في قاعة الفصل. وعندما حصلا على نتائج متناقضة أرجعا ذلك إلى تردد المدرسين في أن يضعوا على الأوراق ما أفصحوا عنه أثناء ملاحظاتهم الشفوية. وشعرا كذلك بأن الاستبيان كان أقل صدقا لأن المدرسين ربما شعروا بأن الاستبيان قد يصبح جزءا دائما في سجلاتهم الشخصية.

التصميم التفسيري:

قد يفضل الباحث أن يجمع بيانات المناهج المختلطة في مرحلتين متتاليتين. وهذا التصميم المبين في شكل ١٥-٢ هو تصميم المناهج المختلطة التفسيري. ويعتبر هذا التصميم أكثر تصميمات المناهج المختلطة شيوعا في البحوث النفسية والتربوية. ويسمى هذا التصميم أيضا "النموذج ذو الوجهين" (Creswell, 1994). ويتم في المرحلة الأولى من هذا التصميم جمع بيانات كمية، أما جمع البيانات الكيفية فيأتي في المرحلة الثانية للمساعدة في تفسير وشرح النتائج الكمية وتعميقها. والمنطق الذي يقف وراء هذا التصميم هو أن البيانات الكمية ونتائجها تعطي صورة عامة عن مشكلة البحث، ولذلك فهناك حاجة إلى القيام بمزيد جمع البيانات الكيفية لتتقن الصورة العامة وتفصيلها أو شرحها. وإذا رجعنا إلى الشكل رقم ١٥-٢ فإننا نستطيع أن نرى في هذا التصميم:

♦ أن الباحث يضع الأولوية على جمع البيانات الكمية وتحليلها. ويتم هذا عن طريق البدء بها في مرحلة مبكرة من الدراسة والتأكيد على أنها تمثل مظهرا رئيسيا من جمع البيانات. ويأتي بعد ذلك عنصر كافي صغير في المرحلة الثانية من البحث.

♦ يقوم الباحث باستخدام المناهج المختلطة جمع البيانات الكمية أولا، ثم يتبع ذلك بالجمع الثانوي للبيانات. وكثيرا ما يقوم الباحثون بعرض هاتين

الدراستين على مرحلتين، مع التأكيد على كل مرحلة بوضوح في عناوين التقرير.

◆ يستخدم الباحث في المناهج المختلطة البيانات الكيفية لتتقنة نتائج المرحلة الكمية. وتؤدي هذه التقنية إلى استكشاف بعض حالات نموذجية، وعرض نتيجة رئيسية بتفصيل أكبر، أو تتبع بعض حالات متطرفة.

ولهذا التصميم ميزة التعرف بوضوح على الأجزاء الكمية والأجزاء الكيفية، وهي ميزة يستفيد منها القراء كما يستفيد منها مصمم الدراسة والقائم بها. وعلى العكس من الطريقة المثلثة ليست هناك حاجة إلى دمج أو العمل على تكامل شكلين من أشكال جمع البيانات. كما أن هذا التصميم يجمع بين أفضل ما في البيانات الكمية والبيانات الكيفية-الحصول على نتائج كمية من المجتمع في المرحلة الأولى ثم نقوم بتحليل هذه البيانات والإضافة إليها من خلال استكشاف البيانات استكشافاً متعمقاً في المرحلة الثانية. إلا أن صعوبة استخدام هذا التصميم تكمن في أن الباحث يحتاج إلى تحديد مظهر النتائج الكمية الذي يجب استخدامه في المرحلة التتبعية (مثال ذلك فرض مرفوض أو فرض فشل الباحث في رفضه). وهذا التصميم يحتاج إلى عمل وجهد كبير متواصل ويحتاج إلى الخبرة والوقت لجمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية.

ومن الأمثلة الجيدة على التصميم التفسيري ذي المرحلتين، البحث الذي قام به عام ١٩٩٧، كل من بلوستين وفيليبس وجون دافيد وفنكلبرج ورورك (Blustein, Philips, John-David, Finkelberg, & Roarke, 1997). فقد اختبر بحثهم مرحلة الانتقال من المدرسة للعمل لخمس وأربعين مستعدين للعمل (تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٩ سنة) والذين تركوا المدرسة الثانوية منذ أقل من عشر سنوات وليسوا خريجي جامعة أو مقبدين فيها حالياً. وقد وصف الباحثون طريقة جمعهم للبيانات واستراتيجياتهم في تحليلها بقولهم أنه "تم استخدام منهجين كميين بصفة مبدئية للمساعدة على التركيز على استكشافاتنا الكيفية ووصفها" (ص ٣٧٣). وقد جمعوا البيانات من أفراد العينة المذكورة (٤٥ فرداً) باستخدام استمارة مقابلة واحدة كانت تحتوي على أسئلة مفتوحة ومغلقة. ولتحقيق هذا الغرض قاموا بإجراء معامل ارتباط بين أداتين (مؤشرين) عن الانتقال التوافقي حصلوا عليه من أسئلة مغلقة (الرضا الوظيفي والالتزام المهني). وبدأوا المرحلة الثانية بعد أن قاموا بعزل ١٤ متغيراً لتحليلها أكثر، وفي هذه المرحلة تعرفوا على مشاركين ذوي درجات مرتفعة جداً أو درجات منخفضة جداً على كل مقياس ودرسوا فقرات في المقابلات التي تمت معهم لزيادة معلوماتهم عن خبرات مرحلة الانتقال.

التصميم الاستكشافي

قد يبدأ تصميم المناهج المختلطة بالبيانات الكيفية ثم يجمع بعد ذلك بيانات كمية وذلك على العكس من التصميم السابق الذي يبدأ بجمع أو تحليل البيانات

الكمية. والغرض من تصميم المناهج المختلطة الاستكشافي هو البدء أولاً بجمع بيانات كمية بغرض استكشاف الظاهرة، ثم جمع بيانات كمية لتفسير العلاقات التي وجدت في البيانات الكيفية. ومن التطبيقات الشائعة لهذا التصميم القيام باستكشاف ظاهرة، والتعرف على المفاهيم الأساسية، وبناء أداة، ثم اختبارها بعد ذلك. ويستخدم الباحثون هذا التصميم عندما لا يكون لديهم دراية بوجود أدوات أو متغيرات، ولا توجد مقاييس معروفة أو متوفرة عن مجتمع الدراسة (انظر شكل ١٥-٢).

♦ يؤكد باحث المناهج المختلطة على البيانات الكيفية أكثر من البيانات الكمية. وقد يحدث هذا التأكيد من خلال تقديم السؤال الرئيسي كسؤال مفتوح أو مناقشة النتائج الكيفية بتفصيل أكثر من النتائج الكمية.

♦ يقوم باحث المناهج المختلطة بجمع البيانات بالتتابع، فيجمع البيانات الكيفية أولاً ثم يتبعها بجمع البيانات الكمية. ويقوم الباحث في هذا النوع من التصميمات بجمع البيانات على مرحلتين: وتتضمن المرحلة الأولى جمع البيانات الكيفية (باستخدام المقابلات، أو الملاحظات) من عدد صغير من الأفراد، ويتبع ذلك جمع البيانات الكمية (عمل دراسة مسحية مثلاً) على عدد كبير من الأفراد مختارين عشوائياً.

♦ يضع الباحث خطة الدراسة الكمية بحيث تبني على نتائج الدراسة الكيفية المبدئية أو تشرحها. وقصد الباحث من ذلك استخدام بيانات الدراسة الكمية لتنقية النتائج الكيفية والتوسع فيها. وتؤدي الدراسة الاستكشافية الكيفية المبدئية إلى نتائج تفصيلية قابلة للتعميم خلال المرحلة الكمية الثانية.

ويتميز هذا التصميم بأنه يمكن الباحث من التعرف على المقاييس التي بنيت أساساً على البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين. ويستطيع الباحث استطلاع البيانات مبدئياً بالاستماع للمشاركين بدلاً من معالجة موضوع بمجموعة محددة من المتغيرات. إلا أن عيب هذا التصميم يتمثل في أنه يتطلب جمع بيانات مكثفة تستغرق وقتاً طويلاً لتنفيذها. كما أن اختبار الأداة يضيف إلى الوقت الأصلي الوقت المستغرق في تطبيق الأداة ودراستها. كما تتطلب من الباحثين عمل قرارات حول أكثر المتغيرات صلاحية للقياس في المرحلة الكمية التتبعية من الدراسة.

ومن أمثلة هذه التصميم الدراسة التي قام بها هولاند وشيت وتايلور في عام ١٩٨٩ (Holland, Chait, & Taylor, 1989) حيث استخدم الباحثون بيانات كيفية لبناء واختبار أداة كمية. إذ اختبروا فاعلية مجلس الأمناء في كليات الآداب والكليات الشاملة. وذكر الباحثون أن "الطريقة الكيفية لهذا الموضوع أمدهم بالأساس لبناء أساس نظري قوي يمكن تعريضه فيما بعد لخصائص قوية كمية واختبارات أمبيريقية" (ص ٤٣٩). واشتملت الدراسة الكيفية في المرحلة الأولى على مقابلة ٤٦ من مجالس الأمناء في عشر كليات. وتعرف الباحثون من البيانات على ست كفايات في المجلس (مثل فهم المضمون المؤسسي، وبناء القدرة على التعلم). وفي المرحلة الثانية من الدراسة تعرف الباحثون على ١٢ موقعاً جديداً،

واستخدموا الكفايات في بناء استبيان، وجمعوا بيانات ذاتية من الأمناء. كما جمعوا بيانات من المقابلات وحصلوا على مقاييس للأداء المؤسسي. وفي المرحلة الثالثة اختبروا الأداة بشكل أوسع على ٣٣٧ من الأمناء في ١٢ موقعا استخدموا في المرحلة الثانية.

عندما قام سلمان بدراسة مسحية تتبعها بمقابلة باستخدام المناهج المختلطة، ما نوع التصميم الذي لديه؟ ما الأولويات الممكنة والتتابع لهذا التصميم؟

ما الخصائص الأساسية لتصميمات المناهج المختلطة؟

تشتمل تصميمات المناهج المختلطة الثلاثة على خصائص أساسية تميز هذا التصميم عن غيره من التصميمات. وعند قراءة الخصائص الست التالية يحس بالفقارئ أن يضمنهم خطة دراسته المقبلة إذا كان غرضه القياس بدراسة مختلطة. ومن الممكن كذلك البحث عنها في دراسة مختلطة قد يقرأها أو يراجعها. وهذه الخصائص هي:

- أساس التصميم
- أشكال البيانات الكمية والكيفية
- الأولويات
- التتابع
- تحليل البيانات الذي يناسب تصميمنا
- الرسم التخطيطي للإجراءات

أساس التصميم

يرر الباحثون الذين يستخدمون دراسات المناهج المختلطة بقولهم أن جمع البيانات الكمية في مرحلة ثانية أمر هام لاختبار الاستكشافات الكيفية التي تمت في المرحلة الأولى (التصميم الاستكشافي). كما أنهم يعطون سببا آخر لاستخدام التصميم المختلط أن الباحث يسعى إلى شرح بتفصيل أكبر باستخدام البحث الكيفي النتائج الإحصائية الكمية المبدئية (التصميم التفسيري). ويعطون كذلك سببا ثالثا هو الجمع بين أفضل مزايا كل من البحث الكمي والبحث الكيفي (تصميم الإجراءات المثلثة). فالبحث الكمي يوفر الفرصة لجمع البيانات من عدد كبير من الأفراد وتعميم النتائج، بينما يسمح البحث الكيفي بإعطاء استكشاف متعمق لعدد قليل من الأفراد. ومهما كان سبب اللجوء إلى التصميم المختلط فإن عنصرا مهما من أي دراسة تستخدم المناهج المختلطة هو جمع بيانات كمية وبيانات كيفية. ويجب على الباحث الذي يستخدم المناهج المختلطة أن يذكر ذلك في مرحلة مبكرة جدا من بحثه مثل المقدمة.

جمع بيانات كمية وكيفية

يجب على الباحث الذي يستخدم أي منهج مختلط أنه يجمع بيانات كمية وكيفية معا. ومناهج جمع البيانات ترتبط إما بالأرقام والبيانات الرقمية، أو بالكلمات

والبيانات اللفظية أو المصورة. أما المناهج المختلطة فتتعلق بجمع كل من البيانات الرقمية والبيانات اللفظية.

ويعطي جدول ١٥-١ صورة أوسع لشكل البيانات حيث تبين الأعمدة كلا من المناهج والبيانات. ومن الناحية العملية فإن الباحثين الذين يستخدمون المناهج المختلطة يستخدمون مناهج مختلفة لجمع أشكال مختلفة من البيانات. ففي دراسة تتبع المناهج المختلطة يضيف الباحثون أشكالاً خاصة من كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية، ويشيرون إلى ذلك في الجزء الخاص بمناهج أو إجراءات الدراسة.

الأولوية:

يعطي الباحثون باستخدام المناهج المختلطة وزناً أو أولوية لجمع البيانات الكمية والكيفية. وهناك ثلاثة خيارات متاحة للباحث لإعطاء أولوية للبيانات:

- للبيانات الكمية والبيانات الكيفية نفس الوزن.
- للبيانات الكمية وزناً أكبر من البيانات الكيفية.
- للبيانات الكيفية وزناً أكبر من البيانات الكمية.

ويقصد بالوزن أو الأولوية أن الباحث يعطي وزناً أكبر لأحدى الطرق التي يستخدمها في البحث أو التقرير المكتوب. وقد ينتج هذا التأكيد على طريقة دون الأخرى عن خبرة الباحث الشخصية بجمع البيانات، أو الحاجة إلى فهم إحدى طرق جمع البيانات قبل الانتقال للثانية، أو قراء البحث. ومهما كان السبب، يجب طرح الأسئلة التالية عند اختبار أولوية المناهج المختلطة:

١- ما الذي يؤكد عليه الباحث في العبارة التي تصف الغرض من البحث: استكشاف البيانات أو التنبؤ بها؟

٢- أي عملية جمع بيانات (كمية أو كيفية) يعطيها الباحث اهتماماً أكبر في الجزء الخاص بالمنهج والجزء الخاص بالنتائج (مثل عدد الصفحات في التقرير)؟

٣- أي عملية جمع بيانات (كمية أو كيفية) يدرسها الباحث بعمق أكبر (التحليل الإحصائي التفصيلي أو التحليل اللفظي متعدد الطبقات)

التتابع

يوضح الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة تتابع البيانات عند جمعها (جمع البيانات بشكل متناهي أم متتالي). ونجد هنا كذلك عدداً من الاختيارات:

- يجمع الباحث البيانات الكمية والكيفية في آن واحد.
 - يجمع الباحث البيانات الكمية أولاً، ثم يتبعها بالبيانات الكيفية.
 - يجمع الباحث البيانات الكيفية أولاً، ثم يتبعها بالبيانات الكمية.
- وإذا كان الغرض من البحث تفسير النتائج الكمية باستخدام النتائج الكيفية

(أي التصميم التفسيري) أو بناء أداة من البيانات الكيفية (أي التصميم الاستكشافي)، يجب أن توضح إجراءات البحث هذا التابع. وإجراءات جمع البيانات مستقلة عن بعضها البعض وتعرض عادة كمراحل. وإذا كان الغرض من الدراسة تحويل أو تنليث النتائج (تصميم الإجراءات المثلثة)، فإن البيانات تجمع في نفس الوقت ويجب أن يكون الباحث واضحاً بهذا الشأن. وتتضمن هذه العملية طريقتين في جمع البيانات تبدآن معا وتتضمن لبعضهما البعض.

جدول ١٥-١ مناهج جمع البيانات الكمية والكيفية وأنواع البيانات

البحوث الكيفية		البحوث الكمية	
البيانات	مناهج جمع البيانات	البيانات	مناهج جمع البيانات
بيانات وصفية مكتوبة أثناء المقابلات	المقابلات المفتوحة	درجات رقمية	استخدام أدوات مثل: الاستبيانات، والمقابلات المغلقة، والملاحظات المغلقة
بيانات وصفية مكتوبة مأخوذة من الاستبيانات	أسئلة استبيانات مفتوحة النهاية	درجات رقمية	الوثائق مثل البيانات الإحصائية، وسجلات الحضور
مذكرات (نصية) من ملاحظات الباحث في الميدان	ملاحظات مفتوحة		
بيانات نصية مصورة من المذكرات، والمجلات العلمية والخطابات أو الوثائق الرسمية	الوثائق (خاصة أو عامة)		
بيانات مصورة، والصور الفوتوغرافية، والشرائط الصوتية	مواد بصرية		

تحليل البيانات وعلاقته بتصميم البحث

من أصعب التحديات بالنسبة لباحث التصميمات المختلطة هو كيفية تحليل البيانات التي جمعت باستخدام البحث الكيفي أو الكمي. فهذه العملية أكثر من مجرد الربط بين البيانات والأرقام، رغم أن هذا الربط لا يشكل بعض التحديات. وقد بدأ عدد من المؤلفين مناقشة تحليل البيانات في مناهج البحث المختلطة، ومن هؤلاء (Caracelli & Greene, 1993; Tashakkori & Teddlie, 1998). ولفحص الاختيارات تحليل البيانات يجب العودة إلى نوع التصميم وطرق تحليل البيانات لهذا التصميم. ويعطي جدول ١٥-٢ قائمة بهذه التحليلات، إلا أن هذه القائمة ليست شاملة ولا يجب أن تحد الباحث تفكير الباحث الذي يستخدم مناهج التصميم المختلط،

إذ أن الغرض منها تركيز المناقشة وعرض بعض الإجراءات النمطية التي يناقشها الكتاب ويجدون فيها أمثلة من الدراسات ذات المناهج المختلطة.

تحليل تصميم الإجراءات المثلثة

لعل تحليل البيانات في هذا التصميم هو من أصعب الأمور وأكثرها جدلية. إذ يبدو أن الطريقة العامة هي تحويل أو مقارنة بشكل ما كل من البيانات الكمية جدول ١٥-٢ أنواع تصميمات المناهج المختلطة وإجراءات تحليل البيانات وتفسيرها

نوع المنهج المختلط	أمثلة من إجراءات تحليل البيانات وتفسيرها
الإجراءات المثلثة (جمع البيانات الكمية والكيفية بشكل متآني)	• تكميم البيانات الكيفية: ترميز البيانات الكيفية مع إعطاء أرقام للرموز ويسجل عدد مرات ظهور الرموز كبيانات رقمية. وتحلل البيانات الكمية وصفيًا بالنسبة لمرات تكرار حدوثها. وتُقارن مجموعتي البيانات. • تحليل البيانات الكمية: إجراء التحليل العاملي على بيانات الاستبيانات. وتصبح هذه العوامل متغيرات تُقارن بالمتغيرات التي يتم استخراجها من البيانات الكيفية. • مقارنة النتائج: تُقارن مباشرة نتائج البيانات التي نجم عنها من الدراسة الكيفية بنتائج البيانات التي نجم عنها من الدراسة الكمية. ويتم تدعيم التوجهات الإحصائية بالمتغيرات الكيفية أو العكس. • توحيد البيانات: يتم الجمع بين البيانات الكمية والبيانات الكيفية مع إجراء الخطوات اللازمة لتكامل نوعي البيانات لتكوين متغيرات كمية جديدة (Caracelli & Greene, 1993).
التصميم التفسيري: الدراسة الكمية متبوعة بالدراسة الكيفية.	• تتبع الحالات المتطرفة: تجمع البيانات الكمية ويتم التعرف على الحالات المتطرفة أو الحالات المتبقية. ثم تجمع البيانات الكيفية لاستكشاف خصائص هذه الحالات (Caracelli & Greene, 1993). • تفسير النتائج: إجراء دراسة مسحية كمية للتعرف على كيفية مقارنة مجموعتين أو أكثر بالنسبة لمتغير ما. ويتم تتبع النتائج عن طريق المقابلات الكيفية لاستكشاف أسباب العثر على هذه الاختلافات. • استخدام الرموز: إجراء دراسة مسحية كمية وتعرض متغيراتها إلى التحليل العاملي لمعرفة العوامل المكونة، ثم تستخدم هذه العوامل كرموز للتعرف على متغيرات البيانات الكيفية، مثل الملاحظات والمقابلات (Caracelli & Greene, 1993). • دراسة المستويات المتعددة: إجراء دراسة مسحية على مستوى الطلاب وجمع بيانات كيفية خلال مقابلات تتم على مستوى الفصل. ثم عمل دراسة مسحية للمدرسة كلها على مستوى المدرسة. وجمع بيانات كيفية على مستوى المنطقة التعليمية. وتتراكم المعلومات التي نحصل عليها من مستوى معين وتؤدي إلى المساهمة في بناء المستويات التالية (Tashakkori & Teddlie, 1998).

التصميم الاستكشافي:
الدراسة الكيفية يتبعها
الدراسة الكمية.

- تحديد أداة لجمع البيانات: تجمع البيانات الكيفية ويتم التعرف على الموضوعات والأفكار، وتستخدم هذه الموضوعات والأفكار كأساس لتحديد الأدوات التي تستخدم مفاهيم موازية للموضوعات الكيفية.
- بناء أداة: يتم الحصول على أفكار وعبارات محددة من الأفراد الذين أدلوا بعبارات تشتمل على نفس الأفكار. وفي المرحلة التالية، يستخدم الباحث هذه الأفكار والعبارات لبناء مفردات للاستبيان. ومن الممكن أيضا كإجراء بديل البحث عن أدوات موجودة فعلا يمكن تعديلها لتناسب الأفكار والموضوعات التي يرغب الباحث أن يشتمل عليها الاستبيان وحصل عليها في المرحلة الكيفية الاستكشافية. وبعد بناء الأداة يجب اختبارها على عينة من المجتمع.
- استخدام الحالات المتطرفة الكيفية: تستخدم حالات البيانات الكيفية المتطرفة في تحليل مقارن يتبعه في مرحلة ثانية دراسة مسحية كمية (Caracelli & Greene, 1993).

(الدرجات) والبيانات الكيفية (النص). وأحد طرق التحليل هي مناقشة الأفكار التي تظهر من البيانات، وكيف أنها تؤيد أو ترفض التحليل الإحصائي. ففي دراسة أجريت حول الفن الجدلي في كليات الجامعة (رسم لوحة أو كتابة قصيدة شعر) قد يجمع الباحث الاستبيانات من طلبة الجامعة ويجري مقابلات مع المديرين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة. وقد يقارن الباحث بعد ذلك مصدري البيانات لتحديد ما إذا كانت المقابلات تدعم نتائج الاستبيانات.

وهناك طريقة وهي الجمع بين البيانات الكمية والكيفية حتى يمكن الوصول إلى متغيرات أو أفكار جديدة لزيادة الاختبارات أو الاستكشاف. وقد يجمع الباحث بين بيانات المقابلة ودرجات الاستبيان للحصول على متغير جديد. ويصبح هذا المتغير الجديد معلومات تستخدم في عمليات استكشاف جديدة.

ويكم بعض الباحثين البيانات الكيفية حتى يمكن مقارنة البيانات بشكل مباشر مع النتائج الإحصائية التي حصلنا عليها من الدراسة الكمية. كما أنه من الممكن تحويل تكرارات المقابلة إلى درجات كمية ونقوم بعد ذلك بمقارنتها بالإحصاء الوصفي الذي وصلنا إليه من دراسة المعلومات التي حصلنا عليها من المقاييس. ويمكن للباحث كذلك تحليل الاستبيانات، ويخرج منها بأفكار (أو مقاييس) يمكن استخدامها في دراسة بعض القضايا التي توصلنا إليها من الدراسة الكيفية.

تحليل التصميم التفسيري

نظرا لأن جمع البيانات يتم في مراحل متميزة فإن تحليل التصميم التفسيري أسهل من تحليل التصميم المثلثي. ومن الطرق المفضلة جمع البيانات الكمية ثم النظر في الحالات المتطرفة لمتابعتها في مرحلة كيفية. وجاء في بحث لبولستين وزملاؤه أنهم قاموا أولا بعمل تحليل ارتباط كمي لبعض مقاييس الانتقال (مثل الرضا والانسجام الوظيفي ثم استخدموا النتائج بعد ذلك لعمل دراسة متعمقة

ومركزة لتحليل الكتابات القصصية حول نفس الموضوع (Blustein et al., 1997, p. 373). وقد أمكنهم التعرف على أفراد حصلوا على درجات مرتفعة ومنخفضة (حالات متطرفة) على المقياس التابع ثم أجروا بعد ذلك دراسة كيفية تم فيها تحليل الآراء التي ذكرها هؤلاء في المقابلات الشخصية.

وقد يسعى الباحث بدلا من ذلك في التصميم التفسيري إلى تفسير النتائج بعمق في مرحلة كيفية من الدراسة. وكان تلك هي الطريقة التي استخدمتها هوتز في دراساتها (Houtz, 1995) عن اتجاهات وتحصيل طلاب الصفين السابع والثامن في العلوم. وقد جمعت أولا بيانات مسحية ووجدت أن بياناتها عن الاتجاهات والتحصيل كانت متعارضة. ولذلك قامت بمقابلة مدرسي العلوم وناظر المدرسة ومستشاري الجامعة في دراسة تتبعية كيفية في مرحلة تالية.

وقليلا ما نرى في التصميم التفسيري جمع بيانات كمية للقيام بدراسة تصنيفية ثم استخدام التصنيفات الناتجة كإطار لتحليل النتائج في مرحلة كيفية. ولو كانت هوتز (Houtz, 1995) قد حاولت البحث عن موضوعات قائمة على نتائجها الإحصائية لكانت قد استعملت هذه الطريقة. وهناك طريقة أخرى وهي إجراء دراسة متعددة المستويات تشبه كثيرا الإجراءات الكمية في النموذج متعددة المستويات. ولتطبيق هذه الطريقة كان من الضروري دراسة اتجاهات الأطفال، واتجاهات المدرسين، وخصائص المؤسسة التي تتعلق بالآراء المتعلقة بتدريس العلوم في المدرسة. وفي هذا المشروع نقوم بدراسة مسحية على الأطفال متبوعة بمقابلات للمدرسين، ثم بيانات إحصائية أو وثائقية من سجلات المدرسة التنظيمية.

تحليل التصميم الاستكشافي:

في هذا التصميم تجمع البيانات الكيفية الجوهرية وتصبح هذه البيانات وسيلة لتطوير أو الحصول على أدوات كمية، وتكوين معلومات تصنيفية لجمع البيانات الكمية اللاحقة، أو تكوين تعميمات من بعض حالات كيفية مبدئية قليلة. ولعل أكثر الاستخدامات شيوعا هو بناء أداة لها أساسها القوي في البيانات الكيفية التي نحصل عليها من المشاركين في الدراسة. وهناك إجراء بديل وهو أن يقوم الباحث باستكشاف مصادر المكتبة أو شبكة الانترنت للحصول على أداة جاهزة.

وبالإضافة إلى ذلك من الممكن الجمع بين فئات المعلومات من بيانات تم جمعها في دراسة كيفية استكشافية و بيانات متصلة في تحليل إحصائي. وفي الدراسة السابقة يمكن للباحث أن يصنف خبرات مدرسي العلوم في مراحل نمائية مثل المرحلة "المبدئية" ومرحلة "التلمذة" ومرحلة "التعيين كمدرس" ويستخدم الفئات الناتجة في دراسة ارتباطية أو دراسة الانحدار. ويمكن استخدام الأفراد الذين يشكلون حالات متطرفة في هذه الفئات كأساس لتحليل مكثف عبر المجتمع. وفي

هذه الدراسة التتبعية قد يقوم الباحث المسحي بدراسة بعض الصفات التي لاحظها على المدرسين في مرحلة النمو المبدئية.

عمل رسم تخطيطي للإجراءات:

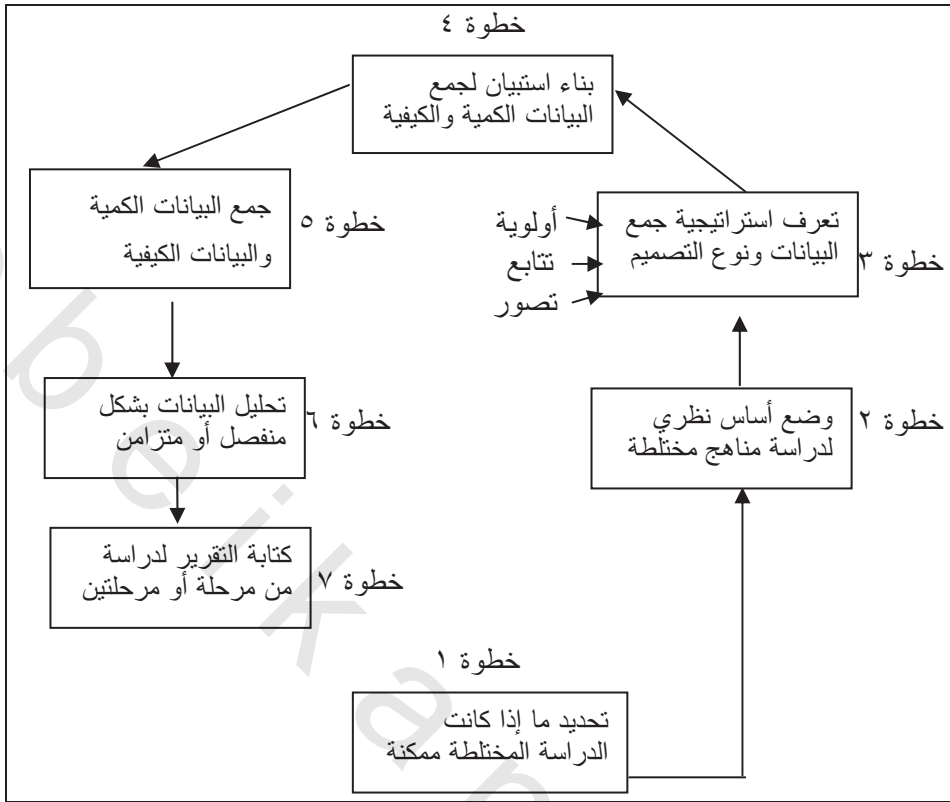
كثيرا ما يعطي الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة صورة بصرية أو رسما تخطيطيا لتصميمهم يصف الإجراءات. والصورة البصرية عبارة عن شكل يشبه الشكل رقم ١٥-٢ الذي يوضح عملية جمع البيانات. وتتكون من تسمية البيانات الكمية والبيانات الكيفية مع بيان تتابع الأنشطة (باستخدام الأسهم أو علامة +) ومؤكدا على الأولويات (باستخدام البنت الأسود). وعندما يقوم الباحث بإضافة هذه الصورة البصرية فإنه يساعد القراء على تعرف تتابع جمع البيانات، وهي بيانات معينة وبخاصة عند جمع أشكال متعددة من البيانات. ويفيد نظام الترقيم المبين في شكل ١٥-١ الذي وضعه مورس (Morse, 1991) والذي سبق شرحه في شكل ١٥-١ في بناء هذه الصورة.

خطوات إجراء دراسة المناهج المختلطة:

هناك خطوات محددة يتبعها عادة الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة. وهذه الخطوات ليست خطوات جامدة ثابتة، ولكنها مرشد لمعاونة من يرغب البدء في مثل هذا النوع من البحوث. ويوضح شكل ١٥-٣ خطوات هذه الإجراءات.

خطوة ١: تحديد جدوى الدراسة باستخدام المناهج المختلطة:

الخطوة الأولى في العملية هي تقويم جدوى استخدام هذا التصميم. ويحتاج الباحث إلى مهارات في جمع كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية، والوقت الكافي لجمع معلومات مكثفة، ومعرفة عملية في كيفية استخدام الأنواع المختلفة من التصميمات. ومن المهم أيضا معرفة ما إذا كانت الخطة سوف تعرض على لجان للدراسات العليا، أو ناشرين، أو باحثين وممارسين آخرين في العمل النفسي أو التربوي للموافقة على هذا التصميم المعقد.



شكل ١٥-٣ خطوات إجراء دراسة باستخدام المناهج المختلطة
عن:

John W. Creswell (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

خطوة ٢: تحديد سبب منطقي لاستخدام المناهج المختلطة:

وإذا افترضنا أن الدراسة ذات جدوى فلا بد من تحديد السبب في القيام بجمع بيانات كمية وكيفية. وإعطاء تفسير منطقي للتصميمات الثلاثة يمكن أن يكون نقطة بدء جيدة. ويجب أن يكون هذا التفسير واضحاً مع ذكره في خطة البحث أو التقرير.

خطوة ٣: تحديد استراتيجيات جمع البيانات:

تحديد سبب للقيام بالدراسة يساعد على تحديد إجراءات جمع البيانات. ويحتاج الباحث أن يعرف:

- الأولوية التي سوف يعطيها للبيانات الكمية والكيفية.
- تتابع جمع البيانات، إذا لم يكن في خطة الباحث جمع البيانات بشكل مترامن.
- الاستثمارات الخاصة التي سوف يستخدمها في جمع البيانات الكمية (مثل

درجات الاختبارات) والبيانات الكيفية (مثل المقابلات المفتوحة). وبعد اتخاذ هذه القرارات يضع الباحث تخطيطاً بصرياً لهذه الإجراءات. مثال ذلك التخطيط الموجود في شكل ١٥-٣ مع استخدام الترقيم المذكور في الشكل. **خطوة ٤: وضع كل من الأسئلة الكمية والأسئلة الكيفية:**

يتم في هذه الخطوة وضع أسئلة للمشكلة بحيث تكون كمية وكيفية. ويمكن وضع الأسئلة قبل الدراسة أو أنها قد تظهر أثناء الدراسة، ويتوقف ذلك على نوع التصميم. مثال ذلك أنه في تصميم ذي مرحلتين لا يستطيع الباحث وضع أسئلة المرحلة الثانية قبل الدراسة، لأنها تبرز أثناء تطور الدراسة. وبالنسبة للتصميم المثلثي يمكن وضع أسئلة الدراسة وتحديدتها بالتفصيل قبل جمع البيانات.

وإذا كان من الممكن تحديد الأسئلة الكمية والأسئلة الكيفية فيجب وضع المجموعتين. ومن الناحية النمطية، فإن الباحثين يضعون مجموعتي الأسئلة الاستكشافية، وأسئلة المتغير التحليلي في دراسة تتبع المناهج المختلطة. ويلاحظ عادة أن الأسئلة الكمية تحدد العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. ويمكن كتابتها في صياغة صفرية، ولكنها كثيراً ما تكتب لتبين اتجاهها بديلاً (مثال ذلك أنه "تؤدي زيادة إشراف أعضاء هيئة التدريس إلى زيادة في بحوثهم المنشورة". والأسئلة الكيفية هي أسئلة مفتوحة النهاية وغير موجهة في طبيعتها لأنها تسعى إلى وصف الظاهرة.

خطوة ٥: جمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية:

جمع البيانات في الدراسات المختلطة تتبع إجراءات جمع البيانات التي سبق ذكرها في الفصول التي عالجت تصميمات البحوث الكمية وتصميمات البحوث الكيفية. وفي الدراسة التي تتبع المناهج المختلطة يتوقف تتابع جمع البيانات على نوع التصميم. إلا أن هذه المرحلة في جميع التصميمات مرحلة طويلة وتتطلب سجلات جيدة لحفظ المعلومات. وتساعد البرامج الإحصائية وبرامج تحليل النصوص على توفير نظم جيدة لتخزين، وإدارة وتسجيل البيانات.

خطوة ٦: تحليل البيانات بشكل منفصل أو شكل مترامن:

يرتبط تحليل البيانات كذلك بنوع تصميم المناهج المختلطة التي يستخدمها الباحث. ويمكن تحليل البيانات الكمية بشكل منفصل عن تحليل البيانات الكيفية. كما هو الحال في التصميمين الاستكشافي والتفسيري، أو تكامل تحليل البيانات كما هو الحال في التصميم المثلثي. وقد ظهرت أساليب خاصة لتحليل البيانات كما سبق ذكره في جدول ١٥-٢.

خطوة ٧: كتابة التقرير لدراسة من مرحلة واحدة أو مرحلتين:

الخطوة الأخيرة في الدراسة التي تتبع تصميمات المناهج المختلطة هو كتابة تقرير أكاديمي للمشروع. وهناك بعض التتويجات في بناء كتابة تقارير دراسات المناهج المختلطة، كما هو موضح فيما يلي:

- يكتب التقرير على مرحلتين. يحتوى التقرير على قسم واحد ليحدد المشكلة والبحوث السابقة. ثم أقسام جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، في مرحلتين، إحداهما كمية والثانية كيفية لكل قسم.
- يوحد التقرير بين مراحل الدراسة الكمية والكيفية في كل قسم. تكتب مشكلة الدراسة، مثلاً، تحتوي على الحاجة لاستكشاف (كيفي) والتنبؤ بالنتائج أو تفسيرها (كمي). وتوضع أسئلة البحث الكمية والكيفية، وجمع البيانات في قسم واحد يبين تكامل الصورتين الكمية والكيفية. ويحاول الباحث في تحليل البيانات أن يمزج بين نوعي البيانات، وتصاغ النتائج والتفسيرات في معلومات تلقي الضوء على مشكلة البحث. وهذا البناء للتقرير يؤدي إلى تصميم مناهج الإجراءات المثلى.

تقويم الدراسة ذات المناهج المختلطة:

- يساعد فهم أسس المناهج المختلطة ومراجعة خطوات البحث على توفير مؤشرات للمعايير التي قد يستخدمها القراء ومخطوطو لتقويم تصميمات المناهج المختلطة. ويمكن الاسترشاد بالأسئلة التالية عند تصميم أو مراجعة الدراسة:
- هل تستخدم الدراسة منهاجاً واحداً على الأقل يرتبط بالمنهج الكمي ومنهاجاً واحداً على الأقل يرتبط بالمنهج الكيفي؟
- هل يطلق على الدراسة دراسة ذات مناهج مختلطة (أو تسمية مشابهة)؟
- هل هناك توضيح لماذا يريد الباحث استخدام المناهج المختلطة في دراسة واحدة، وما الفائدة التي يجنيها من هذه العملية؟
- هل يشير الباحث إلى نوع المناهج المختلطة في الدراسة؟ أو هل يمكن للقارئ أن يستنتج نوع المنهج من قراءة مبررات المشكلة أو من ملاحظة الأشكال البصرية التي توضح انسياب أنشطة جمع البيانات.
- هل يذكر الباحث الأولوية التي يعطيها للبيانات الكمية والبيانات الكيفية وتتابع استخدامهما في الدراسة؟
- هل هناك جدوى من الدراسة بالنظر إلى كمية البيانات التي تجمع والأموال والوقت والخبرة اللازمة للبحث؟
- هل كتب الباحث أسئلة بحث لكل من المناهج الكمية والمناهج الكيفية في الدراسة؟
- هل حدد الباحث بوضوح إجراءات جمع كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية؟
- هل تتسق إجراءات تحليل البيانات مع نوع المنهج المختلط المستخدم في الدراسة؟
- هل يتسق بناء الدراسة المكتوب مع نوع المنهج المختلط المستخدم في الدراسة؟