المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة طيبة

البحث الإجرائي

دليل للمعلمين والمعلمات

تأليف
د. فاطمة عبدالله علي الهازمي
أستاذ الإدارة والقيادة التربوية المشارك

١٤٤٢هـ / ٢٠٢١م

البحث الإجرائي:
دليل للمعلمين والمعلمات

البحث الإجرائي:
دليل للمعلمين والمعلمات

تأليف

د. فاطمة عبدالله علي الهازمي

أستاذ الإدارة والقيادة التربوية المشارك – قسم الإدارة التربوية

كلية التربية – جامعة طيبة

مركز النشر العلمي
جامعة طيبة
١٤٤٢هـ - ٢٠٢١ م

ج جامعة طيبة، مركز النشر العلمي، ١٤٤٢هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الهازمي، فاطمة بنت عبدالله علي

البحث الإجرائي: دليل للمعلمين والمعلمات. / فاطمة بنت عبدالله علي الهازمي.

- المدينة المنورة، ١٤٤٢هـ

١٥٠ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٩-٨-٩١١٠٩-٦٠٣-٩٧٨

١- التعليم – بحوث ٢- التربية – بحوث ٣- البحث التربوي

أ. العنوان

ديوي ٣٧٠,٧٢ ١٤٤٢/٩٢٠٣

رقم الإيداع: ١٤٤٢/٩٢٠٢

ردمك: ٩-٨-٩١١٠٩-٦٠٣-٩٧٨

الطبعة الأولى ١٤٤٢هـ / ٢٠٢١م

تنبيه : حقوق الطبع والنشر محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفكرية محفوظة لمركز النشر العلمي بجامعة طيبة ، ولا يسمح بإعادة إصدار الكتاب، أو طباعته أو تصويره أو ترجمته أو تسجيله بأي شكل من الأشكال أو تخزينه على الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية أو في أي موقع إلكتروني دون إذن خطي مسبق من الناشر.

وافق المجلس العلمي بالجامعة في اجتماعه الثامن عشر على نشر هذا الكتاب بالقرار رقم (١٠) وتاريخ ١٤٤٢/٧/٧ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء...

شكراً لوالديَّ هبة الرحمن العظيمة...

شكراً لزوجي (الإنسان) الذي تجاوز حدود الذات ليمنحني اللاحدود...

شكراً لابنيَّ الصغيرين اللذين يملآن حياتي متعة وأملًا...

شكراً لأشقائي وشقيقاتي المساندين لي في كل حين ...

والشكر موصول لجامعة طيبة الموقرة ممثلة في:

وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي ....

عمادة الدراسات العليا ...

عمادة البحث العلمي ...

ومركز النشر العلمي بالجامعة ...

لكم جميعًا تقديري وامتناني، ، ، ، ، ،

نبذة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

تم إصدار هذا الدليل إيمانًا، بأهمية البحث الإجرائي للمعلمين والمعلمات الذين هم أساس العملية التعليمية، والمصدر الأول لإيصال المعلومة أو تدريب المتعلم ليصل لها بنفسه، من خلال التوجيه والتشجيع المستمرين. وهذا الدليل يهدف إلى مساعدتهم على تحسين أدائهم وأداء طلابهم، وتناول كثير من القضايا الجوهرية بشكل علمي منطقي، يعينهم على فهم أغوار المشكلة وطرق علاجها. كما أن البحث الإجرائي يسهم في نشر ثقافة الحوار والتعاون بين كل منسوبي المدرسة؛ ومن أجل هذا كله نأمل أن يسهم هذا الدليل في خدمة المعلمين والمعلمات، لاسيما أن مؤلفة الكتاب اجتهدت منذ سنوات طويلة في القراءة والاطلاع والتنقيب عن هذا النوع من البحوث العلمية المهمة لمن هم في ميدان العمل ويواجهون باستمرار مشكلات تعليمية او حتى إدارية. كما أن هذا الكتاب ليس حصراً على فئة معينة فالبحث الإجرائي يمكن أن يطبقه أي شخص في أي مؤسسة كانت تعليمية أو غيرها. لم يكن هذا الكتاب تجميع سريع أو نسخ لمعلومات مبعثرة بقدر ماهو خلاصة إطلاع واسع على الكتب والمجلات والدورات والبرامج باللغتين العربية والانجليزية لإخراج الجانب النظري والجانب التطبيقي المهم وبشكل يسهل على الجميع تناوله والتفاعل معه. ولا شك أن لكل شخص فلسفته في حل الظواهر الإنسانية من حوله الا أن الاجتهاد

في تحليلها بطريقة علمية منطقية قد يساهم بشكل أوسع في حلها بالشكل الصحيح المتوازن. وختاماً، كتابي هذا لم يصل لدرجة الكمال بقدر ماهو مساهمة معرفية بسيطة قد تضيف للقاريء الكريم ما فيه الفائده وهذا ما نرجوه .

والله من وراء القصد، وهو وليّ التوفيق.

المؤلف

د. فاطمة عبدالله الهازمي

أستاذ القيادة والإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية– كلية التربية – جامعة طيبة

Dr.falhazmi@gmail.com

١٤٤٢هـ/٢٠٢١م

Let’s study what’s happening at our school and decide how to make it a better place. Emily Calhoun, 1994

دعونا ندرس ماذا يحدث في مدارسنا ونقرر كيف نجعلهاأفضل مكاناً .

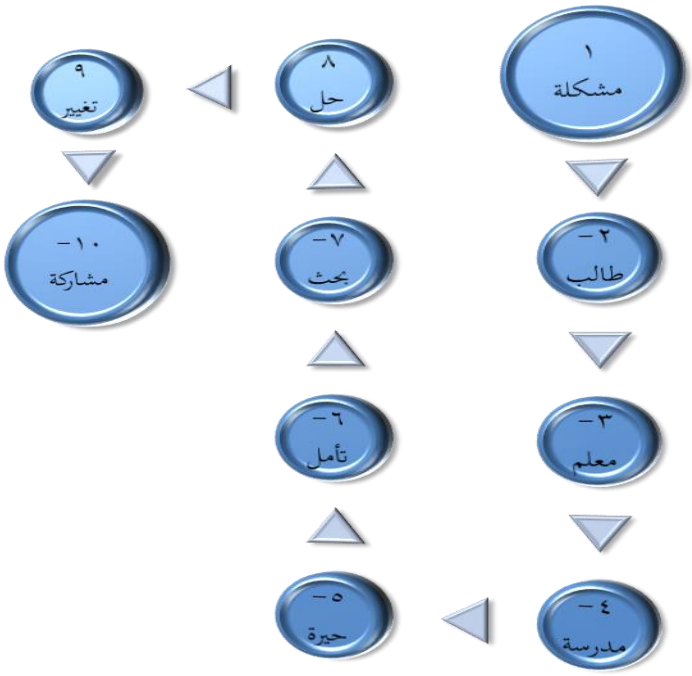
Emily Calhoun, 1994

The uniqneness of each classroom setting implies that any proposal needs to be tested and verified and adapted by each teacher in her or his own classroom. Mclntyre (2005).

إن الطابع المميز لكل قاعة دراسية يشير إلى أن أي مقترح يحتاج إلى اختبار وتحقق وتكييف من قبل كل معلم في فصله الخاص.

Mclntyre (2005).

شكل رقم (١) رحلة تأمل في عناصر البيئة



مقدمة
Introduction

قصة قصيرة:

كان هناك معلمةٌ لغة إنجليزية في إحدى المدارس المتوسطة في الجزء الجنوبي من المملكة العربية السعودية، وخبرتها في التدريس عشر سنوات بذلت فيها جهدًا مضاعفًا لتحفيز الطالبات على التعلم والانضباط داخل الفصل، إلا أن جل هذه المحاولات باءت بالفشل؛ فالضوضاء وضعف التحصيل مازالا موجودين. حينها قررت أن تقرأ كتبًا تتناول هذه المشكلة علها تجد حلاً لها، واطلعت على خبرات المعلمين والمعلمات حول هذه المشكلة، وجهودهم وكفاياتهم المعرفية لكيفية التعامل معها وإيجاد الحلول المناسبة لها. وخرجت من هذه المبادرة بطريقة تُتبع عادة في المجال التربوي تسمى (البحث الإجرائي(Action research، فاتبعت هذه الطريقة وبادرت في جمع بياناتها عن طريق المقابلة الشخصية والمسح والمشاهدة، بهدف الإجابة عن أسئلة محدده: كيف يمكن للآباء والمعلمين التأثير في مستوى تحصيل الطالبات؟ هل تحصيل الطالبات في المواد الأخرى أفضل؟ هل هناك علاقة بين الشغب والبيئة المدرسية؟ وخرجت بإجابات لهذه الأسئلة جميعها.

فمن تجتهد من هؤلاء الطالبات كانت تحاول فقط إرضاء والديها أو الفوز بجائزة، دون أن يكون عندها محفزات ذاتية، كما أن المعلمة نفسها كانت تعمد أسلوب العقاب لتحفيز الطالبات .

ووجدت المعلمة أيضًا أن مستوى الطالبات التحصيلي في بقية المواد أفضل بكثير من تلك التي تدرسها هي.

وناقشت هذه المشكلة مع بقية المعلمات إضافة للمديرة وبعض المشرفات، فاتفقن على أن حل المشكلة يكمن في تغيير نمط التدريس الذي تسلكه تلك المعلمة، إضافة لضرورة استخدام أسلوب آخر في التحفيز.

وهناك علاقة بين النمط الإداري والعنف لدى الطالبات،فحصل أن تم عقد اجتماعٌ مع المديرة لمناقشة أسلوب أفضل مع الطالبات لتحسين مستواهن وغيرها من الحلول الناجحة التي تم اكتشافها.

هذه قصة قصيرة حدثت لإحدى المعلمات اللواتي وجدن في البحث الإجرائي فائدة كبرى في تتبع أغوار المشكلة وإيجاد حل لها بشكل تأملي ومنظم.

ويوجد في نهاية هذا الكتاب نموذجان مفصلان ومترجمان من قبل المؤلفة استخدما البحث الاجرائي في تناول بعض القضايا التربوية.وما هذا الدليل سوى محاولة لشرح مفهوم البحث الإجرائي للعاملين في المجال التربوي على وجه العموم والمعلمين والمعلمات على وجه الخصوص؛ أملاً مع نهاية هذا الدليل أن يصبح لدى المتدرب القدرة على:

- تحليل وتقويم عدد من تعريفات البحث الإجرائي؛ وصولًا للتعريف المفضل عند المتدرب.
- الدفاع عن تعريفه المفضل للبحث الإجرائي، مع إمكان تعديله، ولا مانع من تغييره لأفضل منه، في ضوء الحوار مع الآخرين.
- استنباط خصائص البحث الإجرائي.
- تحديد موقع البحث الإجرائي من البحوث التربوية.
- إثراء النظرة التكاملية الشمولية عند المتدرب في عقد المقارنات السابقة وتوظيفها عمليًّا.
- بيان أنواع البحث الإجرائي ومراحله.

- إكساب المعلم القدرة على حل المشكلات التربوية التعليمية باستخدام البحث الإجرائي.

- تحديد المشكلة، بما يتفق مع خصائص هذا النوع من البحوث، ومعاييره.

- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وصولًا لحل المشكلة

- كتابة التقرير النهائي للبحث عن طريق تتبع ما دُون في هذا الكتاب،والاستعانة بالمراجع المذكورة في نهايته وكذلك الاطلاع على تجارب الآخرين في توظيف البحث الإجرائي لحل بعض القضايا الميدانية. (رجاء مراجعة النموذجين المترجمين في ملحقي رقمي (١)، و(٢)، في نهاية هذا الكتاب).

المحتويات

العنـوان رقم الصفحة

إهداء ..... ز
نبذة ..... ط
مقدمة ..... م
الفهرس ..... ف

الفصل الأول: مدخل إلى البحث الإجرائي Introduction to action research ١

١- البحث الإجرائي جزء من البحث العلمي Action research as a part of research ٤
٢- مفهوم البحث الإجرائيThe concept of action research: ٥
٣- نشأة البحث الإجرائيThe history of action research ٩
٤- مقارنة البحث الإجرائي بغيره Comparing action research with other approaches.....١١
٥- خصائص البحث الإجرائي Characteristics of action research.....١٣
٦- أنواع البحث الإجرائي التربوي Types of action research in education ١٦
٧- أخلاقيات البحث الإجرائي Action research ethics ١٨
٨- فوائد البحث الإجرائي Benefits of action research ٢٣
٩- استخدامات البحث الإجرائي وحدوده Action research usages and limitations.....٢٥
١٠- معايير البحث الإجرائي Action research criteria ٢٨

الفصل الثاني: البحث الإجرائي (الجانب التطبيقي) Action research (Practical side):.....٣١

١- دورة البحث الإجرائي Action research circle.....٣٢

العنـوان رقم الصفحة

٢- تحديد مشكلة البحث Identify research problem ٣٤
٣- جمع البيانات Data collection ٤٠
٤- القالب العام لكتابة تقرير البحث الاجرائي
General template of writing (action research) report ٥٧

الفصل الثالث: نماذج دراسات في البحث الإجرائي

Third chapter: Samples of studies in action research ٥٩

النماذج ٦١
نموذج (١) ترجمة المؤلفة ٦١
نموذج (٢) ترجمة المؤلفة ٩٠
الخاتمة ١٢٥

المراجع ١٢٧
- مراجع إضافية للاطلاع Resources for further reading ١٢٨
- المراجع المستخدمة في الكتاب ١٢٩
المراجع العربية ١٣٠

الفصل الأول

مدخل إلى البحث الإجرائي

Introduction to action research

مقدمـــــة

إن البدء في عمل مشروع معين يتطلب الإلمام بكافة جوانبه ليتم إتقانه بشكل مرض لذواتنا أولاً ثم للآخرين، لاسيما إن كان هذا المشروع يخدم أعمالنا الميدانية، والتي نقضي فيها جل وقتنا. ومهنة التدريس عمل عظيم يخرج من رحمه أجيال المستقبل؛ ولهذا يجدر بنا بذل كل ما نستطيع لتطويره. والبحث الإجرائي أحد العمليات التي تسهم بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية. إن فهم هذا النوع من البحوث يتطلب منا شرحًا شاملًا لكل مايتعلق به نظريًا قبل الشروع في تطبيقه، وهذا الجزء من الدليل سوف يقدم الجزء النظري لمعرفة كل من:

١- البحث الإجرائي جزء من البحث العلمي .
٢- ماهية البحث الإجرائي .
٣- نشأة البحث الإجرائي.
٤- مقارنة البحث الإجرائي بغيره.
٥- أنواع البحث الإجرائي.
٦- أخلاقيات البحث الإجرائي.
٧- فوائد البحث الإجرائي.
٨- استخدامات البحث الإجرائي.
٩- معايير البحث الإجرائي.

بينما سيتم عرض الجانب التطبيقي منه في الفصل الثاني من هذا الدليل، والذي يتضمن دورة البحث الإجرائي وتحديد مشكلة البحث وجمع البيانات وأخيراً القالب العام لكتابة تقرير البحث الإجرائي.أما الجزء الثالث من الكتاب فسوف يعرض نموذجين مترجمين - من مجلة علمية إنجليزية - لبحثين استخدما البحث الإجرائي في العملية التعليمية.

نشاط (١)

(١) أطرح مفهومك للبحث العلمي؟

١- البحث الإجرائي بوصفه جزءًا من البحث العلمي Action research as a part of scientific research

تعددت تعريفات البحث العلمي؛ لتعدد مناظير الباحثين ومدارسهم العلمية وتخصصاتهم، لكن يمكن النظر إليه ببساطة على أنه: "نشاط فكري منظم يهدف الى زيادة قدرة الانسان في السيطرة على البيئة. وتعتبر السيطرة على البيئة هدفًا أساسيًّا من أهداف العلم يمكن تحقيقه من خلال المعرفة العلمية". (الحمداني وآخرون، ١٤، ٢٠٠٦). إن البحث العلمي عالم واسع له أبعاده ووسائله وأهدافه ومناهجه المختلفة التي لا يمكن حصرها في دليل مختصر كهذا. وعلى الرغم من ذلك، فإنه يجدر بالمؤلفة التنويه إلى أن المهتمين بالبحث العلمي قد صنفوه تصنيفات عديدة ومفصلة، أحدها أن البحث العلمي قد يكون نظريًا يهدف إلى اكتشاف النظريات والوصول إلى الحقيقة. وهناك تصنيف آخر يرى البحث العلمي عملًا تطبيقيًا هدفه اختبار الفروض والنظريات واستخدام النتائج المترتبة عليها في حل المشكلات. ويمكن أن يكون البحث وصفيًّا أو تاريخيًّا أو ميدانيًّا.

والبحث الإجرائي أو الميداني كما ذكر في بعض المراجع أو المعتمد على الممارسة هو شكل من أشكال البحوث التطبيقية التي تساعد على تغيير الممارسات التعليمية وصولاً إلى المعلم الباحث. وهذا النوع من البحوث هو محوراهتمام المؤلفة في هذا الدليل، الذي يمكن أن يصنف بناءً على هذه التصنيفات إلى بحث عملي تطبيقي وأيضا تجريبي؛ فهو نوع من البحوث يجمع بين العمل والبحث، إلا أنه يختلف عن غيره من البحوث في أنه يركز أولاً على الإجراء (العمل) واستخدام البحث كوسيلة منظمة تساعد في حل مشكلة أو تطوير الأداء في ميدان العمل، في حين يصب اهتمام البحوث الأخرى في سير البحث نفسه للحصول على نتائج معينة وتعميمها أحيانًا على شرائح أكبر، أما

اهتمام البحث الإجرائي فيركز على العمل نفسه لفهم ما فيه، بهدف التطوير وحل المشكلات. والبحث الإجرائي في بدايته لم ينشأ لمجال محدد أو مهنة معينة، بل وضع لهدف استقراء الواقع بشكل علمي، يمكن الشخص في أي مجال من فهم المشكلة التي يواجهها وطرق علاجها المحتملة بشكل منظم وسريع داخل الميدان الذي اكتشفت فيه المشكلة.

٢- مفهوم البحث الإجرائي: The concept of action research

تعالج الباحثة هذا الأمر من منظورين مترابطين: يتعلق أولهما بالمعني اللغوي، ويتعلق الثاني بالمعنى الاصطلاحي.

المعنى القاموسي لكلمة إجرائي:

راجعت الباحثة عددًا من قواميس اللغة العربية بخصوص المعنى اللغوي لكلمة "إجرائي" التي يقوم عليها البحث الإجرائي، خاصة "لسان العرب" لابن منظور، و"تاج العروس" للزبيدي، و"معجم اللغة العربية المعاصرة" لأحمد مختار عمر، و"القاموس المحيط" للفيروزابادي الشيرازي ومختار الصحاح للرازي والصحاح للجوهري وغيرها، وتبين لها أن حجم الاتفاق بينها كبير جدًا فيما يتعلق بالمدلول اللغوي لهذه الكلمة. فكلمة "إجراء" مفرد، وجمعها "إجراءات" لغير المصدر، وهي مصدر أجرى. ويدور المعني الأساس حول التنفيذ أو خطوة تُتَّخذ لأمر ما. وفي السياق ذاته تدور كلمة "إجرائية" وهي مفرد: اسم مؤنث منسوب إلى إجراء أو مراحل إجرائية، فالسلطة الإجرائية هي السلطة التنفيذية.

ولا يختلف الحال كثيرًا بالنسبة للقواميس الإنجليزية فيما يتعلق بكلمة "Action"، التي هي أساس البحث الإجرائي Action research؛ فيدور المعني الرئيس حول: عملية إنجاز أو إجراء أو تنفيذ شيء ما. (See for example: Macmillan English Dictionary and The Oxford Dictionary)

المعنى الاصطلاحي للبحث الإجرائي:

هنالك تعريفات عامة عديدة حاولت شرح ماهية البحث الإجرائي وما يميزه عن بقية البحوث. وكثير من الباحثين والمهتمين عرفوا البحث الإجرائي بأساليب مختلفة، ؛ لاختلاف المدارس العلمية والفكرية والفلسفية للباحثين، فضلًا عن اختلاف تخصصاتهم. فها هو إيبيوت (Ebbutt, 1985) على سبيل المثال يرى:

أن البحث الإجرائي باختصارعبارة عن دراسة منظمة تجمع بين الحدث(action) وردة فعله (reaction) بهدف تطوير الأداء. ومثله مكنايف ووايتهيد(McNiff & Whitehead 2002)حيث نوّها إلى أن البحث الإجرائي هو دمج بين التشخيص والفعل وردة الفعل، ولكن أضافا أن الباحث الإجرائي من وجهة نظرهما يدعم فكرة أن الإنسان يستطيع تكوين هويته وتقويمها بشكل يدفع الآخرين لإتباعه والعمل بما يعمل به. وفي هذه الإضافة يؤكد دور البحث في تشكيل الهوية وتأثير ذلك على بيئة العمل.

ويرى إيلوت، (Elliott, 1991) بشكل مباشر أن البحث الإجرائي يركز على القضايا العملية التي تلامس الأشخاص وتعد مشكلة تحتاج إلى تغيير أو تطوير. في حين توسع كوري (Corey,١٩٥٣) قليلاً في تفسير البحث الإجرائي على أنه عملية يسهم فيها الباحثون في دراسة المشكلة علميًا ليتسنى لهم: تقييم وتطوير وقيادة القرارات ثم تطبيقها. وفصل كيمس وميكتاجيرت(Kemmis &Laggart, 1992) من جهة أخرى في مفهوم هذا النوع من البحوث بشكل أوسع، حيث يعرفان هذا النوع من البحوث على أنه عمل يشمل عناصر أساسية هي: تخطيط، وممارسة، ومشاهدة وانعكاس حَذِر، وبأساليب منظمة مدروسة غير تلك التي تحدث في الحياة العادية، فهذا النوع من البحوث يهتم بشكل متوازن بتغيير الأفراد من جهة وثقافة الجماعة التي ينتمون إليها من جهة أخرى.

ورغم حقيقة أن البحث الإجرائي في بداياته لم ينشأ في مجال التربية والتعليم، إلا أن هذا النوع من البحوث مكن المعلمين وعموم التربويين من تحديد مشكلاتهم وحلها بشكل علمي دقيق. وهناك الكثير ممن عرفوا هذا النوع من البحوث في المجال التربوي، ومنهم على سبيل المثال لابوسكي (LaBoskey, 1994) الذي عرفه بأنه: ذلك البحث الذي يقوم به التربويون من معلمين ومشرفين وإداريين لحل مشاكل تربوية يواجهونها في العملية التعليمية أو لتطوير أدائهم في الميدان التربوي. وتعتمدهذه الأبحاث على التأمل في الأوضاع والممارسات التعليمية في الصفوف والمدارس لفهم العملية التربوية للتمكن من إحداث التغييرالمطلوب لتحقيق التطور المأمول.

ويركز مكنايف ووايتهيد(McNiff & Whitehead 2002) من جهة أخرى على عنصر التأمل؛ حيث يؤكدا أن البحث الإجرائي هو من البحوث التي يمكن تفسيرها بالتأمل الذاتي للمشاركين في مواقف معينة من ضمنها تلك التعليمية، بهدف تحسين العدالة والمعقولية فيما يخص كلاً من: ممارساتهم التعليمية والاجتماعية، وإدراك وفهم هذه الممارسات والمواقف التي يتم تنفيذ هذه الممارسات فيها. فيما يرى هاملتونوزاريتسكاي أنه عملية بحثية منظمة تحدد مشاكل التعليم والتعلم ليتسنى فهم ديناميكيتهما المتشابكة بهدف حل المشكلة وتوجيهها لوجهة أفضل (Hamilton& Zaretsky, 1997)

نشاط ٢.

من خلال ماسبق تأمل الأسئلة التالية للإجابة عنها من وجهة نظرك:

(١) اقرأ التعريفات السابقة للبحث الإجرائي، ثم لخص.

(٢) لخص الإيجابيات والسلبيات في ماتراه من هذه التعريفات مع محاولة تعديلها في ضوء ذلك التلخيص؟

(٣) قدم الأدلة على أن هذا التعدد يضيف جديدًا لماهية هذا البحث الإجرائي على مستوى التنظير والتطبيق؟

(٤) هذه التعريفات الكثيرة وغيرها مما لم يذكر هنا توضح لنا أن البحث الإجرائي له سمات اتفق الكثير من الباحثين والعلماء عليها. والسؤال هنا: ماهي هذه الصفات المشتركة، وهل بإمكان كل واحد منكم صياغة تعريف بأسلوبه ومفهومه لهذا النوع من البحوث في المجال التربوي، مع تقديم حيثيات تفضيل هذا التعريف؟

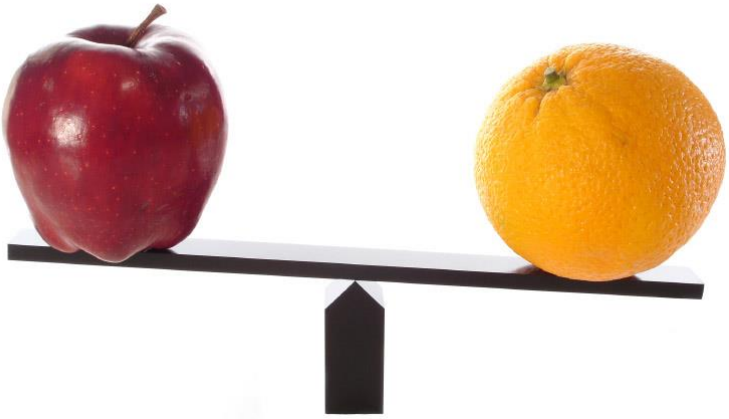
٣- نشأة البحث الإجرائي The history of action research

أثبتت الكثير من الدارسات والبحوث في السنوات الماضية مدى فعالية البحث الإجرائي في التغيير والتطوير الإيجابي في ميدان العمل وفي مجالات كثيرة. وأصل ظهور هذا النوع من البحوث لم يكن واضحًا في الأدبيات، إلا أن كثيرًا من الباحثين أمثال كيمس وميكتاجيرت(Kemmis & McTaggart, 1988)، زوبير سكرت(Zuber-Skerrit ، 1992)ذكرواأ ن ليون(Lewin(1952وهو عالم نفس أمريكي يعد أول من استخدم البحث الإجرائي؛حيث كان يرى أن أفضل طريقة لفهم وتغيير الممارسات الإجتماعية بل علم الإجتماع نفسه هو انخراط الأشخاص المشاركين أنفسهم في الحياة الواقعية اليومية، وأن يكون هذا الانخراط في جميع مراحل البحث. وأشار مكيرنار (McKernan,1991) أن هذه الرؤية (النظرية) التي أحدثها كيرتهي كما يتوقع نقطة البداية في صنع مفهوم البحث الإجرائي كمنهجاً مقبولاً ومعمول به في عالم البحث.

وبعد ذلك توالت استخدامات البحث الإجرائي واعتماده منهجاً، وطوره بعض الباحثين أمثالكيمس وميكتاجيرت(Kemmis & McTaggart, 1988)، سترينج , Stringer)(1999وغيرهم. وكان ستيفن كوراي Stephen Corey في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا واحدًا من أوائل من أستخدموا البحث الإجرائي في مجال التعليم؛مؤمنا بأن استخدام الوسائل العلمية سوف يؤدي لتغيير كبير في التعليم، وذلك لأن الباحث التربوي سوف ينخرط في البحث والتطبيق وجمع المعلومات، وسوف يضطر للقراءة والاطلاع على معارف وخبرات أخرى ليحسن في أدائه. فهذا البحث لا يهدف للتعميم بقدر ما يهدف لتحسين الأداء وتطويره. إنه يؤكد أهمية انخراط المعلم في مشاكله ودفعه لحلها أكثر، ولا يهدف لإثراء المعرفة في مجال التعليم. كوراي(Corey,١٩٥٣).

نشاط (٣)

(١) من خلال التعريفات السابقة وغيرها تأمل الفرق بين اجراءاتك اليومية والبحث الإجرائي !!



٤- مقارنة البحث الإجرائي بغيره Comparing action research with other approaches

هنالك من الباحثين المهتمين بالبحث الإجرائي من حاول تفنيد الفروق الجوهرية بين هذا النوع من البحوث والإجراءات المعتادة التي يمارسها المعلم أو المعلمة يوميًّا. وقد يكون (التأمل) هو المفصل الجوهري الذي يفرق بينهما. فعلي سبيل المثال، عقد كيمس وميكتاجيرت(Kemmis & McTaggart, 1992)مقارنات جوهرية بين البحث الإجرائي وعدد من الممارسات الأخرى، على النحو التالي:

١- البحث الإجرائي ليس كطريقة تفكير المعلم المعتادة حول طرق تدريسه ونحوها، بل هوطريقة منظمة مشتركة في جمع البيانات المستندة على ردة فعل الجماعة.

٢- هو ليس حلًا للمشكلة بقدر ما هو طريقة منظمة لعرض تلك المشكلة وفهم أبعادها والعوامل المحيطة بها، بهدف التغيير وتحسين الأداء للوصول إلى نتيجة فعالة.

٣- البحث الإجرائي لا يطبق على أشخاص آخرين من قبيل التعميم، بل هو طريقة يتبعهامجموعة محددة من الناس في ميدان العمل لتساعدهم على

تطوير ما يريدون تطويره. فالفرق بين البحث الإجرائي وغيره لا يكمن في الممارسات اليومية فحسب، بل إن هنالك فروقًا واضحة بين البحث التقليدي وهذاالنوع من البحوث وغيرها من الأنواع المختلفة.

وقد كان عطوي (٢٠٠٠) أكثر إجرائية وتفصيلًا في معرض التفرقة بين البحث الإجرائي والبحث التقليدي، حيث لخص أهم الفروق في الجدول رقم (١).

جدول١ : الفرق بين البحث الإجرائي والبحث التقليدي.

البحث الإجرائي	البحث العلمي المتعارف عليه
• يهدف لطرح مشكلة خاصة ومحاولة حلها دون تعميم النتائج.	• يهدف لإثراء المعرفة وتعميم النتائج أحيانًا.
• مرحلة جمع البيانات وتحليلها سهلة .	• مرحلة جمع البيانات صعبة ومعقدة
• ينجز في وقت محدد.	• يتطلب فترات طويلة لإنجازه.
• يستند على خطوات علمية واضحة وشائعة.	• يعتمد على نظريات ومسلمات لا يعرف مداها سوى المتخصص.
• يمكن لأي موظف في أي تخصص مزاولته.	

المصدر: عطوي (٢٠٠٠).

وإضافة الى هذه الفروق المذكورة في الجدول أعلاه يمكن القول بأن مشكلة البحث الإجرائي خاصة وموقفية وأسئلتها مباشرة وبسيطة، كما أن التعميم مقتصر فيها على حدود تلك المشكلة التي يتناولها الباحث بشيء من

المرونة في إجراءات التطبيق وفي فترة زمنية محددة. بينما المشكلة في البحث العلمي المتعارف عليه تكون عامة وتوظف نتائجه على نطاق واسع، كما أن طبيعة الأسئلة المطروحة فيه ذات متغيرات متعددة، والتصميم متنوع ويستغرق وقتًاليس قصيرًا في بناء أدواته.

ومن خلال هذه المقارنات يتضح لنا أن البحث الإجرائي له خصائص يمكن تلخيصها في الجزء التالي:

٥- خصائص البحث الإجرائي Characteristics of action research

تناولت المؤلفة في الأجزاء السابقة عددًا من التعريفات التي يمكن من خلالها معرفة ماهية البحث الإجرائي بشكل عام، وتعرض تحت هذا العنوانعددًا من خصائص البحث الإجرائي آملةأن تضيف للقاريء تفاصيل أكثر لتساعده على فهم هذا النوع من البحوث بشكل أعمق وأوسع.

وفيما يلي عرض لأهمتلك الخصائص:

١- يساعد على حل المشكلات التربوية بشكل عملي.

٢- عمل تشاركي (لا يقتصر في العادة على باحث بعينه)، بل يشاركه فيهمجموعات تسعى بشكل تعاوني لحل مشكلة أو تطوير أداء.

٣- يوسع المعرفة العلمية ويدفع الباحثين لقياس الأمور بشكل منظم منطقي وواقعي.

٤- يسعى لتحسين جودة العمل وتحقيق الرضا الذاتي.

٥- ينفذ وفق مباديء أخلاقية واضحة.

٦- يسير عمل البحث وفق عملية دائرية مستمرة.

٧- يتم تنفيذه بشكل مباشر في ميدان العمل.

٨- يشمله جانب تقويمي ويسير بشكل منهجي منتقى.

٩- يسهم في تحسين الجانب التربوي.

١٠- مرن؛ حيث يمكن حدوث تعديلات أثناء عملية البحث.

١١- مشروع صغير في بدايته وقد يمتد أثره لشريحة أكبر.

١٢- تأملي يعتمد فيه الباحث على تأمل الواقع والنتائج أكثر من التحليل الإحصائي الدقيق.

١٣- دوري، له دورة تبدأ بالخطة ثم التنفيد فالملاحظة وأخيرًا التأمل، وسيتم شرح ذلك بالتفصيل في الفصل الثاني من هذا الدليل.

١٤- أسلوب ديمقراطي مبني على الحوار والنقاش وإبداء الرأي بحرية وتعاون.

نشاط (٤)

(١) حاول إضافة خصائص أخرى مع التعليل.

(٢) حاول اختصار عدد من الخصائص السابقة مع التعليل.

(٣) صف العلاقة بين تعريف البحث الإجرائي وخصائصه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٦- أنواع البحث الإجرائي التربوي Types of action research in education

في منتصف السبعينيات من القرن العشرين تطور مفهوم البحث الإجرائي وصنف إلى أنواع متعددة كان آخرها البحث الإجرائي التربوي، الذي هو محور اهتمامنا في هذا الدليل. وقد سلط عليه الضوء الفيلسوف التربوي الأمريكي جون ديوي الذي آمن بأهمية انخرط أي تربوي في تحديد المشكلات ومحاولة حلها: سواءً، فيما يتعلق بالصف الدراسي وما يحيط به من قضايا تخص المعلم والطالب أوغيرها من القضايا التي يجب أن يتشارك فيها الجميع لتطوير البيئة التعليمية والتي تعد أساسًا في تطوير المجتمعات بأكملها(McNiff& Whitehead 2002).

والبحث الإجرائي بحد ذاته ممكن أن يصنف حسب معايير منها: الهدف، أو الزمن، أو المضمون، أو غيرها من التصنيفات.

- أنماط البحوث الإجرائية:

فيرنس (Ferrance, 2000)على سبيل المثال صنف البحث الإجرائي إلى:

١- بحث إجرائي فردي

يقوم به شخص واحد، كأن يتناول المعلم/المعلمة قضية واحدة لإحدى الصفوف كالتنظيم، أوانخراط الطلاب في أنشطة، أو إتباع استراتيجية معينة في إيصال المعلومة، أو محاولة تحسين المنهج، أو التعامل مع الطلاب ذوي السلوك السيء، وغيرها من القضايا. وقد يلتجيء لجهات تدعمه كالمدير مثلا أو بعض المعلمين الآخرين.

٢- بحث إجرائي تعاوني

يركز على قضية مشتركة لصف دراسي واحد أو أكثر، ويقوم بالبحث أكثر من معلم في تخصص أو إهتمام واحد مع طلب دعم من إدارة المدرسة. وهذا البحث قد يكون له تأثير على المنهج والتحصيل، وربما يؤثر في القرارات السياسية.

٣- بحث إجرائي مدرسي

يتناول قضايا يشترك فيها المدير ومجموعة من المعلمين كقضية اندماج أولياء أمور الطلاب في العملية التربوية على سبيل المثال، وغيرها من القضايا التي يشترك الجميع في حلها. وقد يمتد أثرها للمدرسة وأولياء الأمور.

٤- بحث إجرائي مناطقي

يشمل منطقة **أو** مجتمعاً أكبر من المدرسة الواحدة. كأن تكون القضية مشتركة بين أغلب المدارس في المنطقة أو بين مدارس وإدارات تعليمية. مثلا قد يشترك الجميع في قضية مثل تدني مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في أغلب مدارس المنطقة. وهذا النوع من البحوث قد تكون مخرجاته إيجابية، لأنه اشترك فيه أعداد كبيرة من التربويين، مما يعني أن النظر للقضية أخذ أبعادًا وآراءً متعددة وعميقة قد تثري عملية البحث.

والجدول ٢ يحوي ملخصًا توضيحيًا لهذه الأنواع المتعدده من البحث الإجرائي.

جدول٢: أنواع البحث الإجرائي التربوي.

	بحث إجرائي فردي	بحث إجرائي تعاوني	بحث إجرائي مدرسي	بحث إجرائي مناطقي
التمركز	**قضية صف واحد**	**قضية صف واحد أو أكثر**	**قضية تخص المدرسة بشكل عام**	**قضية منطقة ذاته يكل تنظيمي مشترك**
الجهة الداعمة	مدرب/معلم/تكنولوجيا/مساعد جمع وتحليل البيانات	استبدال معلمون/وقت تفرغ/علاقة مع الإداريين	إلتزاممن المدرسة/إتصال بالقيادة/شركاء من خارج المدرسة	التزام من المنطقة أو الحي/ وسائل تسجيل/التواصل مع شركاء من الخارج

	بحث إجرائي فردي	بحث إجرائي تعاوني	بحث إجرائي مدرسي	بحث إجرائي مناطقي
التأثير المحتمل	**المناهج/ التدريس/ التقويم**	**المناهج/ التدريس/ التقويم/ السياسة**	**القدرة على إعادة هيكلة المدرسة/تغيير السياسة/إنخراط أولياء الأمور/تقييم البرامج**	**توزيع الموارد/أنشطة التطوير المهني/هيكل المنطقة وسياستها**
التأثير الجانبي	المعلومات الناتجة من البيانات لا يتشارك فيها الآخرون	تكوين صداقات وشراكة مع الآخرين	تعزيز مفهوم الصداقة والتعاون/ الإختلاف في الآراء	تعزيز مفهوم الصداقة والتعاون/بناء فريق العمل/الإختلاف في الرؤية المشتركة

المصدر: فيرنس (Ferrance, 2000)

٧- أخلاقيات البحث الإجرائي Action research ethics

لا شك أن أي تجمع إنساني لابد أن يسيره مجموعة من المباديء والأخلاقيات سواء كان مصدرها دينيًّا أو عرفيًّا أو قانونيًّا، ولا شك أن المجتمعات الإنسانية تتشابه في عدد من هذه الأخلاقيات والمباديء.

وقد رسم لنا الدين الإسلامي أخلاقيات وقوانين تشمل كل جوانب الحياة وهي كفيلة بحماية حقوق الإنسان والحيوان على حد سواء. ومن الواجب علينا

التحلي بكل الأخلاقيات والمباديء في أي عمل نباشره في حياتنا. والبحث العلمي يعدعملًا كبقية الأعمال الأخرى التي نمارسها في حياتنا ونلتزم فيها بأخلاقيات، علينا أن نضعها في عين الاعتبار في كل مرحلة من مراحل البحث.

والبحث الإجرائي كأي نوع من أنواع البحوث لا يهدف فقط لجمع البيانات وتحليلها والحصول على النتائج المرجوة، دون مراعاة كل من شارك في هذا البحث ابتداءً من الباحث نفسه.

ومن تلك الأخلاقيات التي يجب على الباحث مراعاتها ما يلي:

- المصداقية في جمع المعلومات ونقلها وتحليلها وتفادي إدخال معلومات بحث آخر دون التنويه لمصدرها.

- امتلاك الباحث خبرةً كافية واطلاعاً واسعاً على مراحل البحث العلمي، وثقته بما يفعله، وتقبله لانسحاب أي مشارك في البحث، وذكره أسماء كل من أسهم في بحثه.

- توضيح أهداف البحث وخطواته للمشاركين، واستئذانهم في التسجيل الصوتي وغيره إن احتاج الباحث لذلك مع الحفاظ على سرية المعلومات،وعدم استغلال المواقف ومشاعر الناس لصالح بحثه.

ويلخص الشكل رقم (2)أهم هذه الأخلاقيات من منظور المؤلفة.

شكل رقم (٢).

ومما لاشك فيه أن أخلاقيات البحث العلمي ليست بمعزل عن الأخلاقيات والقيم الإنسانية الأساسية المنبثقة من الديانات السماوية والأعراف الاجتماعية الدولية. والبحث الإجرائي ليس أيضاً بمعزل عن بقية أنواع البحوث العلمية التي تتطلب الالتزام بالقيم والأخلاق في تشكيل ميثاقاً علمياً رصيناً يشارك في التقدم العلمي لنهضة أي مجتمع. إن تجاهل الباحث العلمي لأخلاقيات البحث المتفق عليها دولياً يلغي بلا شك قيمة بحثه، بل قد يؤدي إلى ضياع الحقيقة أو بنائها على أساس غير صحيح. ولذلك يجدر بالباحث في أي مجال كان، أن

يراعي أخلاقيات البحث العلمي في كل خطوة من خطوات بحثه العلمي سواءً فيما يكتبه أو يمارسه من علاقات مع المبحوثين والمجتمع من حوله. والشكل أعلاه وإن بدا ملخصاً لأخلاقيات البحث العلمي، فهو ليس حاصراً لها بل منوهًا لبعضها. وعلى الباحث في أي مجال أن يتوسع في قراءة الأخلاقيات والمباديء الضرورية لبناء بحث علمي قيم من خلال قراءة أمهات الكتب التي تعنى بالأبحاث العلمية سواءاً!!! باللغة العربية أو الإنجليزية أو أي لغة أخرى. فأخلاقيات البحث العلمي دولية وليست محصورة على جنس أو ثقافة أو لغة أو مجال علمي محدد. ولا شك أن تلك الأخلاقيات تعد ضرورة منذ بداية اختيار موضوع البحث ، وتقييمه، وتنفيذه، ونشر معلوماته، ومن ثم تطبيق نتائجه في الميدان.

والمصداقية على سبيل المثال لا الحصر تعد عنصراً أساسيًّا في البحث العلمي؛حيث يتوجب على الباحث مراعاة الصدق والأمانة في كل مايتناوله في بحثة سواءا في اختيار الأداة المستخدمة للقياس الفعلي للظاهرة، أو الاقتباس، أو في طرح نتائج الاستبانة متجنبًا في كل ذلك تزييف المعلومات لصالح آرائه أو أجنداته الشخصية.

كما يتوجب على الباحث مراعاة قدراته وخبراته التي تتناسب مع الموضوع الذي يبحث فيه، وأن يكون على اطلاع كامل بالعوامل المحيطة به و بالمنهجية العلمية المناسبة التي يتبعها في سير خطوات البحث. كما أن الباحث أيضا مستأمن على نفسه ومبحوثية من التعرض للأخطار البدنية والنفسية المحتملة أثناء تنفيذ خطوات بحثه العلمي، فالسلامة أيضا خلق لابد من الالتزام به.

و يجب على الباحث أيضاً أن يتذكر بأن عينة البحث لها حقوق يجب مراعاتها كسرية المعلومات التي يدلي بها المبحوثون، وأخذ موافقتهم

واستئذانهم في الاشتراك في إجراءات البحث وإعطائهم الحق في الانسحاب منه لأي ظرف كان، واحترام رأيهم سواءا في حال الانخراط في إجراءات البحث أو الانسحاب منه. و يتوجب على الباحث تزويد أفراد العينة المشتركين بالتغذية الراجعة وبالنتائج كاملة دون تزييف أو تقليص للمعلومات. هذه بعض الأخلاقيات الأساسية التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذ البحث العلمي سواءاًكان بحث إجرائياً أو غيره من مناهج البحث العلمي المتنوعة.

نشاط (٥)

من واقع خبرتك، أضف أبعادًا جديدة لأخلاقيات البحث العلمي غابت عن الشكل (٢)

حاول حذف بعض الأبعاد المذكورة في الجدول، أو ضم بعضها إلى بعض مع تقديم البراهين والأدلة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٨- فوائد البحث الإجرائي Benefits of action research

أثبتت كثير من الدارسات والبحوث في السنوات الماضية مدى فعالية البحث الإجرائي في التغيير والتطوير الإيجابي في ميدان العمل وفي مجالات كثيرة. والبحث الإجرائي في الميدان التربوي يمنح المعلمين والمعلمات وكافة التربويين الممارسين له كثيرًامن الفوائد والإيجابيات على المستوى الشخصي والعملي على حد سواء. ويمكن تلخيص هذه الفوائد في الجدول التالي:

جدول ٣: فوائدالبحث الإجرائي.

فوائد شخصية	فوائد مهنية
١- الثقة بالنفس	١- إيجاد حلول سريعة وواقعية للمشكلة
٢- التعلم الذاتي	٢- تحسين الأداء في المدارس
٣- تكوين الشخصية المهنية- المتأملة- الملتزمة	٣- خلق ثقافة مهنية تعاونية
٤- التفكير المنظم	٤- إحداث تغيير وتجديد في أداء الطلبة
٥- الإحساس بالفعالية	٥- تعزيز الثقة بين المعلم والطالب
٦- القدرة على النقاش واكتساب أفكار متجددة.	٦- إكساب المعلم القدرة على اتخاذ القرار
٧- تقبل الرأي الآخر	٧- تعزيز فكرة المعلم الباحث
٨- تكوين علاقات وانخراط أوسع في ميدان العمل	٨- إكساب المعلم نمطًا فكريًّا جديدًا.
٩- تحفيز على القراءة والاطلاع	٩- القدرة على تقريب الفجوة بين ما يؤمن به المعلم ومايمارسه
١٠- الاندماج في العمل الجماعي	١٠- فهم أوسع لشخصيات الطلاب واحتياجاتهم
	١١- إسهام في تغيير أوسع للمدرسة

فوائد شخصية	فوائد مهنية
	١٢- إكساب المعلم مرونة في التخطيط وسرعة في الأداء

وهكذا يتضح لنا أن البحث الإجرائي له محاسن كثيرة من المفترض علينا عدم تجاهلها لما لها من أثر إيجابي قد يغير كثيرًا من المشاكل التي يعاني منها المعلم والتربوي بشكل عام. والبحث الإجرائي مفهوم يشعر الإنسان بقيمته ويدفعه لأن يكون عنصرًافاعلًا لديه القدرة على مواجهة مشكلاته بنفسه، وبأسلوب علمي منظم عميق يبحث في أغوار المشكلة ليقودنا لحلول نستنتجها بانفسنا بدلًا من البحث عنها لدى الآخر.

نشاط (٦)

(١) عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة: قد يكون لديكم إضافة أخرى حول إيجابيات البحث الإجرائي أتمنى تدوينها ومشاركتنا بها.

(٢) وضح كيف أن كلًا من الفوائد الفردية تؤدي إلى فائدة مهنية.

(٣) استنبط في كلمة واحدة أو اثنتين بحد أقصى العلاقة بين مجموعتي الفوائد الشخصية والمهنية للبحث الإجرائي.

.....

.....

.....

.....

.....

٩- استخدامات البحث الإجرائي وحدوده Action research usages and limitations

لا يمكن اعتبار: البحث الإجرائي وسيلة قطعية لحل جميع المشكلات التي نواجهها في المجال التربوي، ولا يمكنه أيضاً إلغاء البحوث الأكاديمية التقليدية أو النظريات القابلة للإختبار؛ فلكل مجال احتياجاته ووسيلته التي تناسبه.وعلى الرغم من ذلك، فإن للبحث الإجرائي استراتيجية نافعة لبعض القضايا التربوية التي تحتاج حلا منها تلك المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، كالتعامل مع الطلاب، أو الإدارة المدرسية، أو تغيير نمط معين في التدريس أو المناهج، أو تعديل سلوك معين للطلاب وما إلى ذلك من القضايا التربوية التي يجدي معها هذا النوع من البحوث. فالبحث الإجرائي قد يدور حول نظرية معينة دون قصد، ولكنه قد يتناولها بشكل إنساني شخصي يصفه بعض المختصين أمثال ريزون وروان(Rowan & Reason, 1981)بالنمط الرقيق الأنثوي كونه يتعامل مع الأشخاص بمهاره وحذر.

وفقا لما ذكره كل من مكنيف ووايتهيد(McNiff & Whitehead, 2002)، بلقيس (١٩٨١)، ملحم (٢٠٠٠)، فإن البحث الإجرائي يمكن أن يطبق على إحدى المشكلات الآتيه:

١- مشكلات تربوية: تتمحور حول طرق التدريس، المناهج الدراسية، أساليب التعلم، التقويم، الإشراف وغيرها.

٢- مشكلات نفسية: تتمحور حول المشاعر الإنسانية، منها الخوف والخجل، والإنطواء، والعنف، والكذب، والسرقة.

٣- مشكلات اجتماعية: منها التسرب من المدرسة، وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية، وعلاقة الطلبة مع المعلم والطلاب والمدير والآباء وهكذا.

٤- مشكلات مادية: تتعلق بالخدمات المدرسية والمرافق، من مكتبة وأجهزة وكتب الخ.

وتلخص الباحثة هذه الاستخدامات في الشكل رقم (٣)

الشكل رقم (٣). استخدمات البحث الإجرائي.

نشاط (٧)

(١) من وجهة نظرك، هل يمكن أن يطبق البحث الاجرائي في مجالات أخرى؟ وإن كان كذلك فماهي هذه المجالات ؟

(٢) وهل سبق لك أن طبقت هذا النوع من البحوث على مشكلة صادفتك في ميدان عملكأو في حياتك الشخصية؟

.....

.....

.....

.....

ورغم المزايا والإستخدامات المتعددة التي يتفرد بها البحث الإجرائي، إلا أنه وكغيره من العمليات لا يخلو من بعض السلبيات الواضحة، وأهم هذه السلبيات عدم قابلية تعميم النتائج على شريحة أكبر؛ لصغر حجم العينة فما يخرج به المعلم من نتائج، هو لفصل واحد فقط لا يمكن تعميمه على بقية الفصول في المدرسة ذاتها أو خارجها، ولكن هذه النقطة لا تعد ذات أهمية كبرى من وجهة نظر المؤلفة؛ فالإيجابيات التي يحققها البحث الإجرائي كبيرة لا يمكننا تجاهلها، حتى وإن لم يتم تعميم النتائج على شريحة أكبر.

نشاط (٨)

(١) هل تقترح حلولا للتغلب على عدم قابلية تعميم النتائج كسلبية في البحث الإجرائي؟

(٢) من واقع خبرتك، هل تضيف سلبيات أخرى، مقترحًا حلولًا لها؟

.....

.....

.....

.....

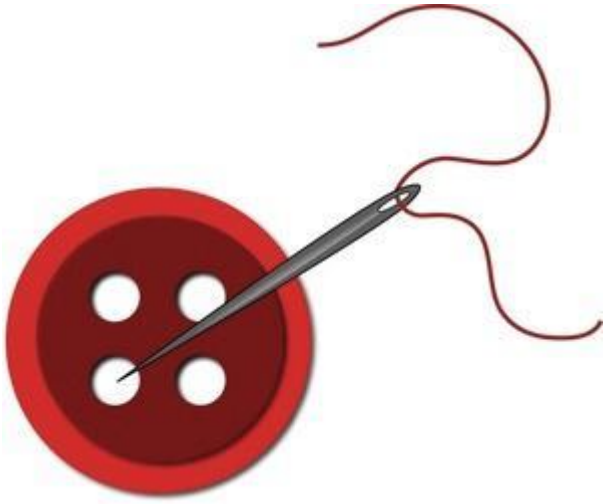
.....

.....

.....

.....

.....



١٠- معايير البحث الإجرائي Action research criteria

البحث الإجرائي كغيره من المشاريع التي يجب على الشخص وضع معايير لها قبل وأثناء وبعد التنفيذ. فالبحث الإجرائي يتمحور حول مشكلة معينة ولهذه المشكلة معايير يجب التنبه إليها قبل الشروع في عمل البحث الذي هو بذاته يتطلب معايير معينة، من ناحية دقته ووضوحه ونتائجه وكتابة التقرير عنه وغيرها من االاعتبارات.

ويمكن تشبيه معايير البحث الاجرائي بعملية بسيطة كإعادة أزرار ثوب ثمين مثلًا. حيث بدأتَ التفكير في عمل ذلك إيمانًا منك بحقيقة أن ظهورك بمظهر لائق شيء مهم. ولا شك أنك سألت نفسك هل بإمكاني إعادته كما كان في وقت قصير قبل حضور المؤتمر. وحين تقرر بدأ العمل تهتم بنقاط مهمة كوجود خيط بلون مناسب وإبرة بمقاس أيضاملائم لغرسها في الجهة الصحيحة مع الحفاظ على سلامة الثوب، ولا شك أنك تتطلع في نهاية هذه العملية لنتيجة مرضية، لتخرج بمظهر لائق في مكان عام ورسمي. وقد يتطلب منك لحصولك

على نتيجة مرضية أن تعرض هذه الخطوات على من يمر بظرف مثل ظرفك بشكل مرتب وواضح. وهكذا تكون معايير البحث الاجرائي، نحتاج فيها لدقة وتأمل في تطبيقها منذ بدايتها. ولعل الجدول أدناه يوضح تلك المعايير.

جدول٤: معايير البحث الإجرائي.

معايير المشكلة	معايير البحث	معايير نتائج البحث	معايير تقرير البحث
الشعور الحقيقي بوجود مشكلة واقعية المشكلة وحقيقتها صياغة سؤال دقيق للمشكلة النظر بتوسع لمحيط المشكلة إمكان حل هذه المشكلة في وقت قصير	وضوح أسلوب البحث وطريقته تحديد الأساليب المناسبةلجمع البيانات تحديد الفئة المستهدفة	وضوح النتائج وإمكانية استقرائها إمكانية تحليل النتائج وعرضها مناقشة النتائج والتأمل فيها قابلية النتائج للتطبيق انسجام نتائج البحث مع الوضع الحالي	تنظيم التقرير إمكانية قراءته شموليته وتذييله بملاحق

الفصل الثاني

البحث الإجرائي:

الجانب التطبيقي

Action research (Practical side)

مقدمـــــة

عقب تناول الجانب النظري من البحث الإجرائي في الفصل السابق، يهدف هذا الفصل إلى، شرح الجانب العملي من البحث الإجرائي والذي تتمثل مراحله فيالنقاط التالية:

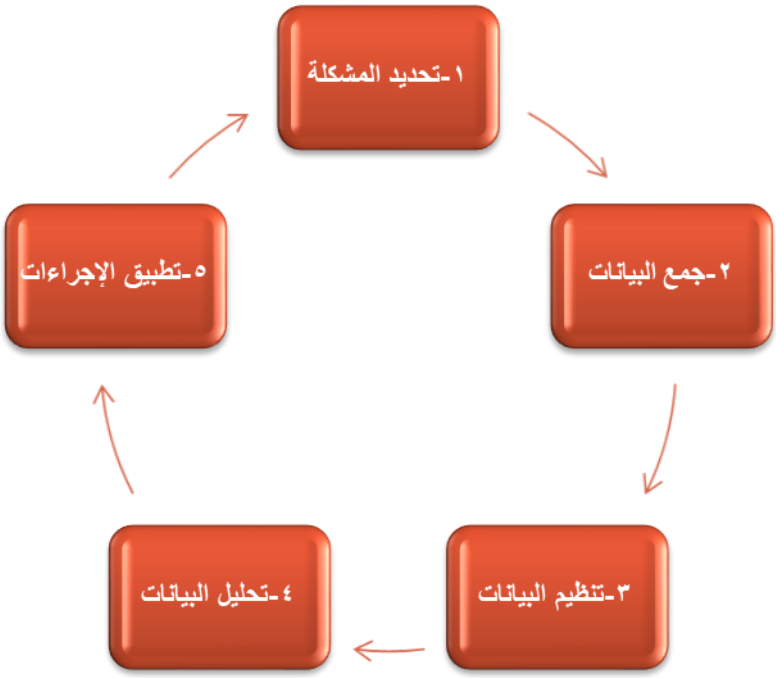
١- دورة البحث الإجرائي
٢- تحديد المشكلة أو القضية المراد حلها
٣- جمع البيانات
٤- تحليل البيانات
٥- كتابة التقرير النهائي
٦- مشاركة الآخرين في النتائج ونشرها

١- دورة البحث الإجرائي Action research circle

مرت عملية البحث الإجرائي بمراحل عدةقد تبلورت على يد مجموعة من الباحثين في هذا المجال، وهم: ديوي Dewey (1920s) ليون Lewin، ترست Trist، كوليرت Colliert (1930s, 1940s)، كوري Corey(1950s) ، فرير Freire (1960s) ستينهاوس Stenhouse (1970s)، ستينهاوس Stenhouse & إيليوت Elliot (1990s) كيمس Kemmis (١٩٨٨)، كالهاون Calhoun (١٩٩٤)، سترينجرStringer (٢٠٠٤)، كريسول Creswell (٢٠٠٥)، هيندركس Hendricks (٢٠٠٦).ولا مجال للتفصيل في كل هذه المراحل التي مر بها تكوين فكرة البحث الاجرائي، إلا أنه وعقب هذه السنوات أصبح البحث الإجرائي في التعليم ذا قيمة عالية خصوصاً في قضية تطوير أداء المعلم والرفع من مستوى حرفيته في هذه المهنة. ولا شك أن وزارة التعليم تهتم حالياً بهذا النوع من البحوث لمدى فعاليته في تحسين أداء المعلم وحل كثيرٍ من المشكلات التربوية.

ومن خلال إستقراء كل هذه المسيرة في بناء البحث الإجرائي، كان هناك نماذج متعددة في مراحل البحث الإجرائي، إلا أن النموذج التالي يعد آخر ماتوصل له الباحثون وسار عليه من بعدهم.

الشكل رقم (٤) دورة البحث الإجرائي



جدول١ : مثال لمراحل عملية البحث الإجرائي

المراحل الأساسية	مثال
تحديد المشكلة	ضعف التحصيل الدراسي لدى الطالبات وعدم الانضباط
جمع البيانات	عن طريق: المسح- والمقابلة الشخصية – والمشاهدة.
تحليل البيانات	من تجتهد منهن تحاول فقط إرضاء والديها أو الفوز بجائزة،من غير محفزات داخلية للتعلم، والمعلمة نفسها كانت تعمد أسلوب العقاب لتحفيز الطالبات. وتبين أن مستواهن التحصيلي في بقية المواد أفضل من تلك التي تدرسها لهن المعلمة. وأن إدارة المدرسة تتعامل مع الطالبات بأسلوب عنيف ومهين أحياناً.... الخ
عمل خطة للتطبيق	الالتقاء بأولياء الأمور وشرح كيفية تحفيز الطالبات داخليًا- تغيير أسلوب التدريس باستخدام التعلم التعاوني- تغيير تعامل الإدارة مع الطالبات....الخ ثم كتابة تقرير ومشاركة بقية المعلمات ونشر التقرير في مجلة تربوية مثلا.

٢- تحديد مشكلة البحث Identify research problem

أول خطوة يجب البدء بها في مشروع البحث الإجرائي هي تحديد المشكلة المراد إجراء البحث عليها، حيث إن كل معلم أو معلمة يمر بقضايا كثيرة تخص أداءه أو طلابه ومنها على سبيل المثال لا الحصر: تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة- وضعف التحصيل في المواد العلمية- وعدم استيعاب الطلاب لمادة اللغة الإنجليزية- وعدم التركيز والانضباط- وغيرها كثير من القضايا التي تشغل فكر المعلم أو غيره من التربويين. والنقطة الجوهرية في ذلك تكمن في تحديد المشكلة التي نحتاج التركيز عليها أكثر من غيرها، وحتى يستطيع المعلم فعل ذلك عليه أن يقف مع نفسه قليلًا ويفكر بعمق في الأسئلة المبكرة،

التي يمكن أن يكون منها التالي:

١- لماذا التركيز على هذه المشكلة بالذات؟
٢- هل المشكلة تستحق أن يبذل فيها جهد ووقت أو لا؟
٣- هل لدي رغبة حقيقية في تغيير هذه المشكلة؟
٤- ماهي أبعاد هذه المشكلة؟ وما الذي قادني للتفكير فيها دون سواها؟
٥- ما مسبباتها؟ ولماذا يتكرر حدوثها؟
٦- ماذا أستطيع أن أفعل تجاهها؟
٧- ما الخطوات الواجب اتباعها للتنفيذ؟

نشاط (٩)

(١) مما لا شك فيه أن كل شخص في ميدان عمله مر بمشكلة ما ولكنه يختلف عن الآخر في مرحلة تحديد هذه المشكلة، تحدث عن هذه النقطة بالتفصيل.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

والإجابة عن هذه الأسئلة جميعها يعد خطوة مهمة في المرحلة المبكرة لإعداد أسئلة البحث الإجرائي لأن تجاوز هذه المرحلة بنجاح ينعكس عل بقية مراحل البحث. يضاف لذلك هناك خطوة أخرى يجب التنبه لها، وهي ما نقترح تسميته "تأمل الذات" حيث ينظر المعلم لكل ما يتعلق بذاته، من ذلك:

١- معتقداته ونظرياته التي يؤمن بها ومدى أثر ذلك على نشوء أو حلها المشكلة

٢- علاقة عناصر المشكلة ببعضها وطريقة تفسير هذه العلاقة

٣- نظرته لمفهوم التعليم والتعلم

٤- كيف يرى مكانته في المدرسة والمجتمع؟

٥- ما قدراته في وصف المشكلة وربط العلاقات ببعضها؟

حين يجد المعلم الباحث إجابات عن كل ماسبق، فعليه أن يبذل جهده في النظر بشمولية للأدبيات المتعلقة بهذه المشكلة، ويمكن تحقيق ذلك بالإطلاع على المصادر المتنوعة التي يمكن أن تزوده بمعلومات كافية حول هذه القضية. خطوة كهذه لها إيجابيات كبيرة فهي جديرة بأن توسع مداركه وتغير أفكاره وتدفعه للنظر للقضية من أوجه متعددة، وقد تقوده لاختيار أنسب الطرق والوسائل لتطبيق بحثه وتختصر عليه وقتًا كبيرًا في التنفيذ.

وهذه المصادر تتمثل في:

١- البحث عبر الإنترنت عن أكبر قاعدة بيانات ممكن أن تفيده في موضوعه.

٢- قراءة أوراق علمية وبحوث في مجلات علمية تربوية.

٣- العضوية في منظمات تربوية محلية أو عالمية.

٤- حضور دورات وملتقيات حوارية تربوية أو مشاهدة البرامج التلفزيونية وغيرها مما له علاقة بالموضوع.

ويستطيع الباحث – عقب هذه المرحلة – أن يبدأ في مرحلة التخطيط المبدئي للبحث الإجرائي، لمعرفة الخطوات التي يتبعها الباحث لما بعد هذه المرحلة، والتي يمكن ترتيبها في ضوء مايراه كل من إيلوت (Elliott, 1991)، كيمس وميكتاجيرت(Kemmis & McTaggart, 1988) على النحو التالي:

١- كتابة جملة البحث (أهدافه).
٢- تعريف المتغيرات.
٣- تكوين أسئلة البحث.
٤- وصف الابتكار والتجديد.
٥- وصف عضوية البحث الإجرائي.
٦- وصف المفاوضات اللازمة.
٧- وضع الجدول الزمني.
٨- سرد المصادر.
٩- وضع توقع لطريقة جمع البيانات.

جدول (٦): تخطيط مبدئي للبحث الإجرائي

تخطيط مبدئي للبحث الإجرائي

Initially planning of action research مثال:

جملة البحث: الهدف من هذا البحث تطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي.

تعريف المتغيرات: (التفكير الناقد) = حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقويمه بالاستنادإلى معايير متفق عليها مسبقا...

أسئلة البحث: لأي مدى يفكر الطلاب بطريقة نقديه؟ ما العوامل المؤثرة على مستوى التفكير النقدي لديهم؟ كيف يمكن دفع الطلاب للتفكير النقدي؟... الخ

الابتكاروالتجديد:سوف أجري اختبارًا يقيس طريقة تفكير الطلاب - وسوف أرسم طريقة تقود الطلاب للتفكير النقدي أثناء القراءة... الخ

عضوية البحث الإجرائي: سوف أعمل مع منظمة تربوية وأخرى فكرية لطرح هذا الموضوع وسوف....الخ

المفاوضات: مامدى تقبل المشاركين للبحث؟ وهل سيكون هناك تعاون منهم لإتمام عملية البحث؟

الجدول الزمني: من (١- ٣) أشهر سوف أتعمق في قراءة أدبيات الموضوع – في الشهرين (٤- ٥)سوف احدد طريقة جمع البيانات...الخ

سرد المصادر: التأكد من وجود المصادر المساهمة في إتمام عملية البحث من أوراق وكتب ومراجع ووسائل تعليمية...الخ

طريقة جمع البيانات: بناءً على المعطيات والإمكانات ونوعية الأسئلة، أرى أن المقابلة الشخصية، والمشاهدة المستمرة هما أفضل طريقتين لجمع المعلومات وتحليلها....الخ

ملاحظة: هناك احتمال لتعديل شيء مما ذكر حين البدء بالتنفيذ.

٣- جمع البيانات Data collection

بعد تحديد المشكلة المراد البحث عنها، ورسم خطة مبدئية لتنفيذها تأتي المرحلة الثالثة للبحث الإجرائي وتتمثل في جمع البيانات. ومن المهم جداً أن يختار المعلم الباحث الطريقة الفضلى التي تناسبه أكثر من الأخرى، ويعتمد هذا الاختيار على أسئلة البحث والأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها؛ فهو الوحيدمن يستطيع تحديد ذلك.

ولا يمكن أن نجزم أن هناك طريقة أفضل من الأخرى، أو أن هناك أسلوبًا موحدًا في صياغة هذه الوسائل؛ فكل باحث له طريقته وأسلوبه الذي يحدده في جمع بياناته، إلا أنه يمكننا هنا إعطاء فكرة عامة عن طرق جمع البيانات التي يمكن تقسيمها إلى:

البحث النوعي Qualitative Research

يركزعلى وصف الظواهر الاجتماعيةوالفهم الأعمق لها، والوصول إلى جذور المشكلات باستخدامالكلمات والمعاني وتفسير سلوكيات الناس بعيدًا عن الأرقام والرسوم البيانية الإحصائية. ويتمثل هذا النوع في عدة وسائلمنها :(Hendricks, 2006)، (Calhoun, 1994)

- الملاحظة
- المقابلة
- الرجوع إلى السجلات الطلابية
- الملفات التعليمية
- أرشيف المدرسة
- أشرطه مرئية
- عمليات الجرد

- رسم الخرائط
- التصوير الفوتوغرافي
- المجلات والجرائد
- المعارض
- أرشيف المدرسة

هيندركس(Hendricks, 2006) ، كالهون(Calhoun, 1994)، وهذا النوع من البحوث كما يراه كثير من التربويين هو الأقوى في البحث الإجرائي.

نشاط (١٠)

(١) هل لديك وجهة نظر أخرى حول جمع البيانات باستخدام هذه الوسائل مع التبرير لما تذكر؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

البحث الكمي Quantitative Research

يركز على قياس الظواهر ويكشف عن السبب أو النتيجة بالاعتماد على المعطيات العددية، وتفسير ذلك في رسوم بيانية، ويتمثل هذا النوععادة في الاستبانة.

ولتحديد ما إذا كان البحث النوعي أو الكمي هو الأنسب لتحقيق أهداف البحث، يجب على الباحث أولًا أن يفكر بعمق في أبعاد هذه المرحلة ويجيب عن الأسئلة الآتية:

١. لماذا أجمع هذه البيانات بالتحديد؟ وما علاقتها بأسئلة البحث؟
٢. أي نوع من البيانات سيعطيني معلومات أكبر؟
٣. ما العينة التي أحتاجها؟ وكم عددها؟
٤. متى سأبدأ في جمع البيانات؟وما المدة الزمنية ؟
٥. كيف ستحلل هذه البيانات؟

وحين يجد المعلم الباحث إجابات لكل هذه الأسئلة، يستطيع حينها البدء في جمع البيانات باستخدام الوسيلة الأنسب والتي سنشرح أبرزها باختصار:

أدوات البحث النوعي Qualitative Research Methods

أولًا: المقابلة

يوجد تعاريف كثيرة ومختلفة حاولت شرح ماهية المقابلة الشخصية، ومنها على سبيل المثال ما ذكره كوهن ومانيون(Cohen&Manion, 2000)، من أنها محادثة بين شخصين تُدار عادة من قبل الشخص المقابل للحصول على معلوماتتخدم أهداف البحث. ومثلهماأيضًا، فرانكفورت وآخرون et al., (Frankfort 1996)، حيث ذكروا أن المقابلة هي التقاء شخصين وجهًا لوجه في حالة منظمة للحصول على إجابات لها علاقة بفرضيات البحث. وقد أكد كل من وفيرما وميلك (Verma and Mallick,1999) أن المقابلة الشخصية هي أكثر أداة تستخدم في البحث النوعي لجمع المعلومات.

أنواع المقابلة

يرى سمث(Smith, 1999) أن المقابلة تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

الشكل رقم (٥)

وهناك نوع آخر من المقابلات يسمى المقابلة الجماعية (focous group)؛حيث تتم المقابلة بشكل جماعي بين المقابل وعدد من المقابل معهم، سواء كانوا طلابًا أومعلمين أو إداريين وهكذا، ويتميز هذا النوع من المقابلات بإعطاء بيانات ومعلومات عميقة وشاملة ومختصرة للوقت والجهد.

وهناك نوع حديث من المقابلات وهو المقابلة عبر الإيميل؛ حيث يلجأ المعلمون في بعض المدارس التي يوجد بها شبكة تواصل الكترونية بين جميع أعضاء المدرسة إلى إرسال إيميل مزود بأسئلة المقابلة، ويتم التواصل عبر هذا الإيميل. وفي هذا الأسلوب مزايا أهمها اختصارالوقت؛ حيث لا يحتاج المعلم لقضاء وقت مع كل طالب أو أي عضو آخر، إضافة إلى أنه لا يحتاج إلى تفريغ المعلومات، الشيء الذي يأخذ وقتًا وجهدًا كبيرين من الباحثين.

هذا ملخص لبعض أنواع المقابلة التي يستطيع الباحث استخدامها لخدمة أهدافه، ولكن يجب عليه مراعاة بعض النقاط لإتمام هذه العملية بنجاح، لا سيما إن كانت المقابلة منظمة ومنها:

١- عمل إختبار لأسئلة المقابلة: تحكيم أسئلة المقابلة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، ثم تجريب التطبيق قبل التطبيق على إجمالي العينة.

٢- انتقاءالشخصيات التي تساهم في خدمة البحث.

٣- اختيارالمكان المناسب لعمل المقابلة.

٤- استخدامآلة تسجيل، بعد الاستئذان؛للتأكد من تمام الإجابات.

٥- كتابة بعض الملاحظات والنقاط المفيدة أثناء المقابلة.

٦- إعطاء الشخص المقابل منه الوقت لاستكمالحديثه.

٧- التنوع في الأسئلة، واللباقة في طرحها.

ثانياً: الملاحظة (المشاهدة)

يكتسب الإنسان خبراته ومعلوماته من خلال ما يلاحظه حوله، والملاحظة العلمية هي وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعني مشاهدة الظواهر والسلوكيات والأحداث، وتفكيك مكوناتها؛ للوقوف على علاقاتها والكشف عن التفاعلات بين متغيراتها وعناصرها. وهناك آراء مختلفة حول أنواع الملاحظة ومنها: الملاحظة حسب درجة المشاركة وتنقسم إلى: الملاحظ المشارك النشط، والملاحظ المتميز، والملاحظ المجهول بيلتو(Pelto 1978)، سبريدلي(Spradley, 1980). بينما يرى آخرون، مثل ولكوت(Wolcott,1982)أن هذه الأداة تتمثل فيما يسمى بالملاحظة الميدانية والتي تنقسم إلى: مشاهدة وتسجيلكل شيء، والملاحظة لما لا وجود له، وأخيرًا البحث عن المفارقات. ويمكن تلخيص معنى كل واحدة من هذه الأنواع في الجدول التالي:

جدول٢: أشكال الملاحظة

درجة المشاركة	النشاط
الملاحظ المشارك النشط	أن يكون المعلم ضمن نشاط معين داخل الفصل مع طلابه لمشاهدة أدائهم وتقييمه
الملاحظ المتميز	متابعة الطلاب في فترة معينة خارج الفصل، كمتابعتهم في الملعب الرياضي أو الاستراحة؛ لمعرفة جوانب شخصياتهم خارج الفصل.
الملاحظ المجهول	مشاهدة سلوك الطلاب بشكل عشوائي دون تخطيط، ثم تفسير ما تم رؤيته
الملاحظة الميدانية	
مشاهدة وتسجيل كل شيء	عمل تناغم فيما تم تسجيله خلال الخرائط، والمحادثات الحرفية، والرسوم التوضيحية والصوروالفيديو و التسجيلات الصوتية.

درجة المشاركة	النشاط
الملاحظة لشيءغير محدد	محاولة النظر للأمور خارج الروتين المعتاد.. النظر بعين أخرى غير عين المعلم
البحث عن المفارقات	النظر للعوائق والصعوبات غير المتوقعة في عملية البحث، كسلوكيات الطلاب العكسية تجاه تغيير معين في طريقة التدريس، أو ردة فعلهم تجاه تغيير المنهج...الخ.

وهكذا يوجد أشكال متعدده للملاحظة ويستطيع المعلم الباحث استخدام ما يناسبه من هذه الأشكال أو غيرها حسب أهداف بحثه وأسئلته. كما أن لكل باحث طريقته في تنظيم هذه الملاحظة في جداول معينة أو على شكل بيانات وصور وهكذا.

وفي نهاية عرض بعض أدوات البحث النوعي يجدر بنا أن ننوه إلى أن هنالك أشكالًا كثيرة يمكن للباحث استخدام بعضها أو استخدامها جميعًا، إن كان في ذلك خدمة لأهداف بحثه.

أدوات البحث الكمي Quantitative research methods

يستخدم البحث الكمي كما أشرت سابقاً الأرقام في تحليل بياناته، وتعالج هذه البيانات بشكل إحصائي، ويمكن تعميم نتائجها على المجتمع الأصلي، وأهم أداة تستخدم في البحث الكمي هي:

الاستبيان

هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة صممت بشكل متنوع ومترابط لتحقيق أهداف البحث، ويتم إرسالها إلى العينة يدويًا أو إلكترونيًا، أو بأية طريقة

أخرى، لكي يتم تعبئتها وإعادتها للباحث مرة أخرى. وتمتاز هذه الأداة عن غيرها من أدوات البحث النوعي كالمقابلة مثلا أنها تمكن الباحث من جمع معلومات عينة كبرى في وقت أقل. إلا أن لهذه الأداة عيوباً كغيرها من أدوات البحث الكمية أو النوعية منها عدم فهم أسئلة الاستبيان، أو الشعور بالملل أثناء تعبئتها ، أو غيرها من العيوب. وللتقليل من سلبيات هذه الأداة يجب على الباحث أن يكون حذرًا في تصميم الاستبيان، سواءً من ناحية البناء اللغوي أو من ناحية الشكل العام النهائي له.

الناحية اللغوية

١- سهولة الأسلوب وبساطته ومباشرته.

٢- صياغة الأسئلة بشكل يناسب المستوى الثقافي للمبحوث.

٣- خلو الأسئلة من إحراج المبحوث أو اتهامه.

٤- الابتعادعن الأسئلة التي تحوي أكثر من موضوع مثل: هل أنت معلم وإداري؟

٥- الابتعادعن المحسنات اللفظية كالتشبيه والاستعارة وغيرها.

٦- تسلسل الأسئلة بشكل منطقي.

٧- أن تكون الأسئلة جميعها تصب في مصلحة أهداف البحث.

٨- تجنب الأسئلة الطويلة التي تشعر القارئ بالملل.

الشكل العام للاستبيان:

١- قراءة الاستبيان أكثر من مره قبل إرساله، والاستعانهبآخرينلقراءته واكتشافجوانب الضعف فيه ليتم تعديله.(مرحلة تحكيم الاستبانة).

٢- تصميم غلاف للاستمارة بشكل منظم وجذاب، وأن يحوي مجموعة من المعلومات، منها: اسم الباحث، وأهداف بحثه، ووسائل الإتصال به، إضافة لتوضيح سرية إسم المبحوث والمعلومات التي يدلي بها.

٣- يفضل وضع كل إستبيان في مظروف مزود بأقلام للتسهيل على المبحوث.

٤- أن تطبع الاستبانة بشكل واضح وعلى ورق ذي جودة عالية.

٥- يراعى تدبيس الأوراق بشكل جيد حتى لا يُفقد شيء منها.

٦- ترك مسافات مناسبة بين أسئلة البحث.

وحين يتم تصميم الاستبانة بشكل نهائي مع مراعاة كل ماسبق، يجدر بالباحث أن يعرضها للاختبارعلى عينة أخرى مماثلة للعينة الأصلية؛ لمعرفة جوانب الضعف والغموض فيها ليتم تعديلها.

أنواع الإستبيان:

الاستبيان بشكل عام يتكون من قسمين هما: استبيان مغلق وآخر مفتوح.

أ- الإستبيان المغلق

تكون الإجابات فيه محددة ومباشرة، وهذا النوع من الاستبيان له فوائد من ناحية سهولة تحليله إحصائيًا، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS[1] مثلًا أو غيره، وسهولة الإجابة عنه؛ حيث يختار المبحوث إجابة

(١) SPSS أو" (Statistical package for social sciences) "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، وهو عبارة عن حزم حاسوبية مكتملة يتم فيها إدخال البيانات وتحليلها. وعادةما يستخدم في البحوث المشتملة على البيانات الرقمية.ويتم إخراج البيانات على صيغة تقارير إحصائية أو أشكال.

واحدة أو أكثر حسب وجهة نظره، وعادة يتم تصميمها بناءً على معلومات كافية، ويندرج تحت هذا القسم أنواع أخرى منها:

١- أسئلة ثنائية، حيث تنحصر إجابة المبحوث عن بديلين فقط مثل:

هل تمتلك جهاز كمبيوتر في منزلك:

□ نعم □لا

جنسك:

□ذكر □أنثى

٢- أسئلة متعددة الاختيار، حيث تتعدد الإجابات ويطلب من المبحوث اختياربديل واحد فقط مثل:

سنوات خبرتك في مجال التدريس:

□١- ٥ □٦- ١٤ □١٥- ٢٤ □٢٥+

٣- الترتيب حسب الأولوية، حيث يملأ المبحوث المربعات بالأرقام من ١- ٤حسب الأولوية من وجهة نظره مثل:

العوامل المؤدية لضعف تحصيل الطلاب هي:

- صعوبة المنهج وقدمه □
- الطريقة التي تتبعها المعلمة في إيصال المعلومة □
- سوء خدمات المدرسة □
- سوء معاملة الإدارة وتقصيرها □

٤- ميزان التقدير، حيث يختار المبحوث الرقم بناءً على المستوى الذي يراه مستعينًا بالمعايير المعطاة أمامه، ومن أشهر هذه المعايير معيار ليكرت Likert scale مثل:

جميع أطفال الروضة يتم متابعة جداولهم المتعلقة بالتطعيمات بشكل منتظم:

١- موافق٢- موافق بشده٣- لا أدري٤- غير موافق٥- غير موافق بشده

ب- *الإستبيان المفتوح*

تكون الإجابات فيه مفتوحة، وهذا النوع من الاستبيان له فوائد من ناحية أنه يعطي المبحوث مساحة واسعة للإجابة التي قد تضيف معلومات مفيدة لا تتوفر في أسلوب الأسئلة المغلقة، وهو مفيد في البحث عن القضايا المعقدة. والاستبيان المفتوح ليس من السهل تحليله لأنه لا يخضع لمعايير معينة. وهذا النوع يأتي على شكل أسئلة غير محدده مثل:

الرجاء إكمال الجملة التالية بماتراه مناسباً:

- المعلم الفعال هو:

.....

.....

- كيف تفسر زيادة مستوى الشغب بين الطلاب في هذه المدرسة؟

.....

.....

نشاط (١١)

(١) ما رأيك في أدوات جمع البيانات السابقة؟ وما مدى فعاليتها في خدمة موضوع بحثك؟ وهل ترى ضرورة الجمع بينها مع ذكر المبررات؟

(٢) فضلاً شاركنا حول عيوب ومميزات الأدوات السابقة وغيرها من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وهكذا تطرقنا في هذا الجزء إلى مرحلة جمع البيانات والأدوات التي يمكن استخدامها في كلٍ من البحث الكمي والنوعي، والذي يتحدد كما ذكر تبعًا للأهداف التي يسعى المعلم الباحث لتحقيقها، وسوف يتم باختصار شرح كيفية تحليل هذه البيانات في الفقرة التالية.

تحليل البيانات Data analysis

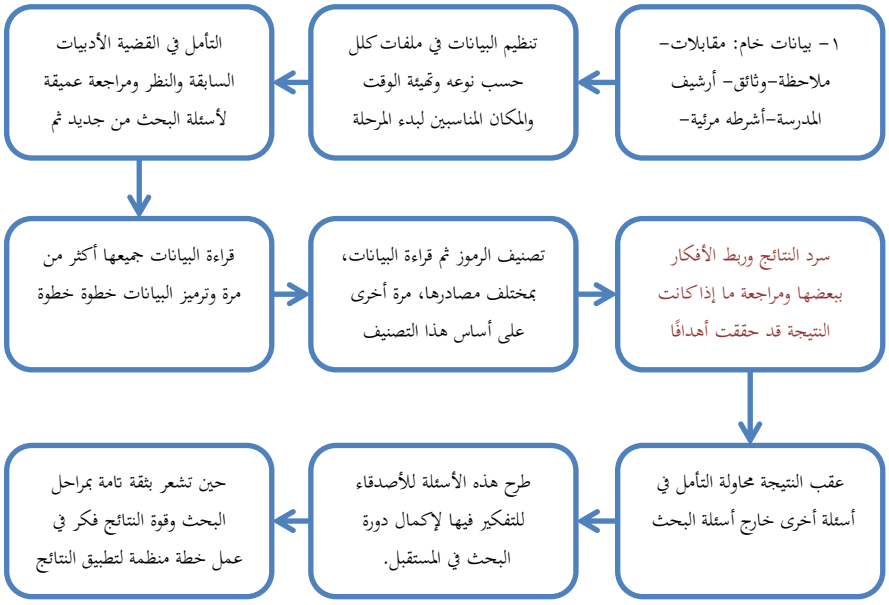
مرحلة تحليل البيانات تعقب مرحلة جمع البيانات، وهي المرحلة التي يحاول فيها الباحث إعطاء معنى ومفهوم وترابط وتحليل لما تم جمعه. وسوف يجد الباحث أن بياناته التي جمعها تشبه المواد الخام الجامدة التي تحتاج لعملية أخرى تفسرها وتعطيها قيمة وخاتمة ذات معنى. ويفضل أن يباشر الباحث عملية التحليل عقب جمع البيانات مباشرة، حتى يكون فكره حاضرًامترابطًا مع الأحداث.والجدير بالذكر أن نوعية البيانات التي جمعت والهدف من جمعها هو ما يحدد الآلية التي تستخدم في تحليل هذه البيانات. مثلًا، إذا كان الباحث قد جمع بيانات وصفية، قصصية، غير عددية كالمقابلات الشخصية وتحليل

الوثائق والملاحظة، فالتحليل النوعي سيكون الخيار الأفضل. أما إن كانت البيانات تهدف لتحليل درجات الاختبار مثلا، فالتحليل الكمي هو الخيار الأفضل. وفيما يتعلق بالبحث الإجرائي فإن أكثر البيانات التي تجمع هي بيانات قصصية وغير عددية، تهدف لتفسير السلوك الإنساني وتحليل الظواهر، كما أنها لا تهدف لعمل مسح على عينة كبيرة لغرض التعميم كما ذكر سابقًا (انظر جدول ١). ولأجل ذلك سوف نحاول شرح كيفية تحليل البيانات النوعية، كونها أكثر استخدامًا في البحث الإجرائي، ومن أراد تفاصيل أكثر حول تحليل البيانات الكمية بشكل إحصائي دقيق، فسوف يجدها في مراجع كثيرة (انظر مصادر مفيدة للاطلاع قبيل المراجع المباشرة).

آليات تحليل البيانات Techniques of data analysis

قبل البدء في آليات تحليل البيانات، يجب أن ننوه أولاً إلى مسألة مهمة وهي أنه لا يمكن لأحد أن يدعي أن هناك طريقة موحدة وصحيحةلتحليل البيانات لا سيما النوعية منها؛ فهي تعتمد بشكل أساس على أسلوب الباحث وقدرته على إعطاء البيانات التي يجمعها مفهوم ومعنى مترابط. وهذا القسم يهدف إلى إعطاء المراحل الأساسية التي يمكن للباحث أن يستعين بها في تحليل بياناته، وربما يختلف مع بعض التفاصيل، إلا أنه يجب أن تظل أهداف البحث حاضرة في كل مرحلة من مراحل التحليل، وله أن يستعين بمراجع عدة تعينه على الإلمام بأكثر من أسلوب في تحليل البيانات. والجدول أدناه سيلخص مراحل تحليل البيانات سواءً كانت: مقابلة – ملاحظة – وثائق- أرشيف المدرسة- أشرطه مرئية... الخ.

الشكل رقم (٥) مقترح تنظيمي لعملية تحليل البيانات النوعية



نشاط (١٢)

(١) هل لديك وجهة نظر أخرى حول كيفية تحليل البيانات بنوعيها الكمي والكيفي؟ وماهي الصعوبات التي يمكن أن تواجهها أثناء تحليل بياناتك؟

.....

.....

.....

.....

.....

تطبيق الإجراءات Application Procedure

بعد عملية التحليل واكتشاف نتائج البحث، يبدأ الباحث بتطبيق خطة جديدة مبنية على النتائج الأخيرة، ويعمل على تنفيذها وتقييم نتائجها مرة أخرى. وهكذا تستمر دورة البحث الإجرائي حتى يصل الباحث لحل الظاهرة التي هو بصدد البحث عنها أو فهمها على الأقل، وهكذا تتم إجراءات البحث، بعدها يبدأ المعلم الباحث بالتفكير في ما تعلمه وبالفئة المستفيدة من عرض نتائجه، وما الفوائد الأخرى من إجراء البحث. وسوف يكون البحث الإجرائي جزءًا مهمًا في حياة الباحث العملية وسبيلًا لفهم قضاياه، وسيفتح له أبوابًا للتغيير والتطوير المستمر، سواءً على المستوى الشخصي أو على مستوى الأصدقاء الذين يشتركون مع الباحث في المهنة والتخصص. وقد تتعدى فائدة هذا البحث لتطوير البيئة المدرسية والتعليمية بشكل عام. وقد يواجه الباحث بعض المعوقات أثناء فترة بحثه، من ذلك مقاومة التغيير، وقلة المصادر، وعدم تعاون الإدارة وغيرها، ولكن عليه أن يكون جاهزًا لمقاومة كل معوق حتى يحقق أهداف هذا البحث بنجاح.

كتابة تقريرالبحث الإجرائي Writing action research report

بقي من المراحل كتابة التقرير النهائي للبحث الإجرائي، وهذه مرحلة مهمة يعيد فيها الباحث كتابة إجراءاته بشكل منظم، يمكنه من نشره في مجلات تربوية أوالمشاركة به في لقاء علمي، مما يعطي البحث قيمة علمية أكبر. ويشتمل تقرير البحث الإجرائي على العناصر الآتية:

١- عنوان البحث.
٢- اسم الباحث وتاريخ تقديم البحث.
٣- ملخص.
٤- مقدمة.

٥- أهداف البحث وأسئلته.
٦- جمع البيانات.
٧- تحليل البيانات.
٨- خطة للتغيير.
٩- خاتمة وتوصيات.
١٠- مراجع.

وبهذا التسلسل المقترح يصل الباحث لآخر مرحلة في بحثة الإجرائي وهي مرحلة كتابة التقرير، ويمكن للمعلم الاطلاع على نماذج أخرى لكتابة هذا النوع من البحوث.

ويجدر بنا أن ننوه هنا إلى أنه من الصعب تحديد نموذج موحد لكتابة تقرير البحث الإجرائي، فهناك نماذج وطرائق متعددة لكتابته؛ وذلك أمر طبيعي ناتج عن اختلاف المدارس البحثية للباحثين، و اختلاف طبيعة المشكلات موضع الدراسة. وعلى الرغم من ذلك، فإن الباحثة تلخص القالب العام الذي يحظى باتفاق كبير نسبيًا بين الباحثين، للسير في تنفيذ البحث الإجرائي على النحو التالي، وذلك وفقًا لوجهة نظر أكاديمية التعليم العالي البريطانيةHEA، والتي قدمت من خلالها المؤلفة بحثًا إجرائيًا، كإحدى المهام المطلوبة من قبل الاكاديمية للحصول على زمالة التعليم العالي البريطانية.

٤- القالب العام لكتابة تقرير البحث الإجرائي
General template of writing (action research) report

١) مقدمة:

يشرح فيها الباحث مفهوم البحث العملي (الإجرائي) الذي يعمل فيه، ويعرض باختصار البرنامج أو المقرر الذي يعمل من خلاله، وطبيعة العينة المنخرطة فيه (١٥٠ كلمة).

٢) تأملات طبيعة التطبيق يشرح من خلاله طبيعة المشكلة التي دفعت الباحث للتأمل وعمل بحث إجرائي حولها ذاكرًا ماهيةالنقطة التي يراد التركيز عليها وكيف نشأت؟ ولماذا اعتبرت هذه المسألة مشكلة تحتاج النظر والتأمل؟ (٢٥٠ كلمة).

٣) الخطوط العريضة للتطبيق العملي يشرح من خلاله الباحث مافعل من عمل دون تدوين ردة الفعل حول ما عمل إجرائيًّا (٢٠٠ كلمة).

٤) ردة فعل الباحث يشرح ماعمل من تدخل عملي يركز فيه على ردة فعله الانتقادية حول ما مارسه من تطبيق وما التمس فيه من جوانب إيجابية أو سلبية (٣٥٠ كلمة).

٥)تأثير التطبيق وحدوده ،يرسم خلاله الباحث الأفكار الخاصة به، وردود فعل الآخرين حوله؛ لتقييم تأثير وحدود هذا المشروع (٣٠٠ كلمة)

٦) الآثار المترتبة على الممارسة المستقبلية.ينظر الباحث من خلالها إلى كيفية البحث الإجرائي الخاص به ومدى تأثير ذلك على الممارسة الخاصة بالباحث أو بأبياحث إجرائي آخر (٣٠٠ كلمة)

ملاحظة: - النقاط أعلاه هي العناصر الرئيسية التي يفترض أن يشتمل عليها البحث الاجرائي، مع التأكيد على أن لكل باحث طريقته الخاصة في

الكتابة و إيصال المعلومة كاملة.والبحث الإجرائي يمكن أن يصاغ بنماذج متعددة، ولكن النقاط أعلاه توضح الصورة العامة لهذا النوع من البحوث كما ترى الأكاديمية. (أكاديمية التعليم العالي البريطانية). The Higher Education Academy (HEA)

الفصل الثالث

نماذج دراسات

في البحث الإجرائي

Samples of studies in action research

مقدمـــــة

سوف يتناول هذا الفصل عرض نموذجين لبحثين إجرائيين، ترجمتهما المؤلفة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كأمثلة للتأمل في هذا النوع من البحوث، وكيفية كتابته وتوظيفه لحل بعض المشكلات التربوية. وأخيراً لا يفوتنا أن ننوه إلى أهمية أن يعقب مرحلة كتابة البحث الاجرائي مرحلة أخرى لا تقل أهمية، وهي نشر البحث في مجلات تربوية أو في أي موقع الكتروني، ليستفيد منه الآخرون كما حصل لهذين البحثين اللذين نشرا في المجلة العلمية Action research ، تُعنى بتطوير نظريات البحث الإجرائي وتطبيقاته. ومن المهم أن يعرض الباحث هذا النوع من البحوث ليصبح مادة للنقاش في أي لقاء تربوي يهتم بالتطوير والتغيير في مجال التعليم ، كما أن نشر هذا النوع من البحوث من قبل المعلمين وغيرهم ممن يعمل في الجانب التربوي، سيسهم في انخراطهم في بيئات مختلفة تساعدهم على تبادل الخبرات والمعارف. والنموذجان التاليان قد يوضحان ماهية البحث الإجرائي ودوره في تطوير العملية التعليمية، لاسيما في بيئتنا العربية التي تفتقد هذا النوع من البحوث الحيوية، والتي أثبتت دورها الفاعل في حل كثير من العقبات التربوية.

النماذج

نموذج (١)

ترجمة المؤلفة

ضمان المشاركة الفعلية للأطفال في تطوير مناطق اللعب الخارجية في مؤسسة لرعاية الطفولة المبكرة

بحث إجرائي

Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution

كوي أوك ناه

الإدارة التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة، جامعة سون تشون هيانغ، كورية الجنوبية

سون مي لي

قسم الرعاية الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة تشون آنغ، كورية الجنوبية

Kwi-Ok Nah
Department of Early Childhood Education, Soonchunhyang University, South Korea
Sun-Mi Lee
School of Social Welfare, College of Social Science, Chung-Ang University, South Korea

Action Research
2015, Vol. 13(2) 123–140
! The Author(s) 2014
Reprints and permissions:
sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
arj.sagepub.com/DOI: 10.1177/1476750314553679

ملخص

أجرت الدراسة الحالية اختبارًا عن كيفية تحقيق المشاركة الفعلية للأطفال واحترام وجهات نظرهم عبر مشروع بحثٍ إجرائيٍ يعمل على إشراكهم في أعمال تطوير منطقة اللعب الخارجية في مركز لرعاية الطفولة بكوريا الجنوبية. وقد وضعت معلمةٌ خطةً موسعة دعت فيها الأطفال للمشاركة والأخذ بزمام المبادرة لتولي قيادة المشروع. ولوحظ أن الأطفال يتمتعون بالقدرة على الإعراب عن رؤاهم والإسهام المباشر في حل المشكلات المتعلقة بهم عند العمل، وفقًا للطرق "المرتكزة على الأطفال" وتلقي الدعم اللازم من البالغين. وقد حُدد التواصل مع الأطفال على أنه أحد العوامل الرئيسة، لتوضيح وجهات نظرهم الفعلية وإتاحة فهم المعاني المشتركة. أدرك الأطفال أنهم متعلمون واثقون من أنفسهم وأنهم قادرون على تطوير إمكانياتهم للتواصل وإجراء المناقشات مع غيرهم من الأطفال والبالغين، وإظهار روح المبادرة والحماسة، والتحلي بمهارات وسلوكيات ديمقراطية. وقد غيرت المعلمة أيضًا من تفكيرها وسلوكياتها تجاه حقوق الأطفال وقدراتهم، ومايتعلق باللعب والتعلم في مناطق اللعب الخارجية، وتطبيق ما تعلمته في أساليب تدريسها للفصل وإدارته. ويُوصى باستخدام محتوى شامل وتنفيذ مستدام لمشاركة الأطفال للتوعية بحقوقهم، وتوجيه الممارسات الخاصة بمجال تربية الأطفال ورعايتهم إلى المسار الصحيح.

الكلمات المفتاحية:

مشاركة الأطفال، بحث إجرائي، وجهات نظر الأطفال، اللعب في مناطق اللعب الخارجية، كوريا الجنوبية

مقدمـــــة

طوال العشرين عامًا الماضية؛ تزايد الاهتمام بحق الأطفال في المشاركة في عملية صنع القرار فيما يتعلق بالسياسات والممارسات التعليمية. ووفقًا لما ينص عليه ميثاق الأمم المتحدة لعام ١٩٨٩ لحقوق الطفل (UNCRC)، فإن للأطفال الحق في التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم الخاصة مع ضرورة الاعتداد بها واحترامها - على النحو اللائق- في جميع الأمور التي تؤثر في حياتهم. فينبغي الإنصات لأصوات الأطفال واحترامها حتى يتسنى احترام وجهات نظرهم واهتماماتهم ورغباتهم وأحلامهم أثناء صنع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية والأنشطة اليومية. وينبغي أن يتمتع الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٨ أعوام بهذه الحقوق في شتى مجالات الحياة (لوندي، ٢٠٠٧).

ويمكن لتجربة المشاركة في عمليات صنع القرار أثناء مراحل الطفولة الأولى، أن تساعد في تنمية مفهوم الديمقراطية لدى المواطنين. وهذا هو ما يهم، فالأطفال الذين يتعلمون المشاركة خلال أعوامهم الأولى يتمتعون بحظٍ أوفر من غيرهم، في أن يكونوا مواطنين أكفاء وفاعلين لدعم أسس المجتمع الديمقراطي وممارساته (ميلر ١٩٩٧)، مما ينتج عنه الارتقاء بالمنظومة الأخلاقية للمواطنين في مثل هذا المجتمع (باي، ٢٠٠٩؛ لانس داون، ٢٠٠١؛ سينكلير وفرانكلين، ٢٠٠٠). ولتمكين الأطفال الصغار من أن يكونوا أفرادًا ناضجين متوجهين نحو تحقيق الأهداف الديمقراطية، فإنه ينبغي أن تتاح الفرصة للأطفال للتعبير عن آرائهم والمشاركة في عملية صنع القرار وتجربة التأثير الفعلي في بيئاتهم الحياتية اليومية (ليندهال، ٢٠٠٥). وفضلاً عن هذا، يمكن أن تضطلع تجارب الأطفال الأولية لهذه الأنواع من المشاركة في المؤسسات التعليمية بدورٍ محوري في مساعدتهم لاحقًا للإسهام في مجتمعاتهم المحلية والمجتمع ككلٍ نظرًا لكونهم مواطنين يتصرفون وفقًا لقواعد المجتمع

الديمقراطي. وتؤدي هذه المشاركة أيضًا إلى توفير خيارات وخدمات أفضل للأطفال وتحسين مستواهم المعيشي وسلوكياتهم، عبر دمج احتياجاتهم واهتماماتهم في عمليات صنع القرار (توماس، ٢٠٠٧). ولهذا؛ لا تُسهم المشاركة المناسبة في حماية الأطفال وتحسين مستواهم المعيشي فحسب؛ بل تُسهم في رقي المجتمع بشكلٍ عامٍ أيضاً.

ويوجد توجه دولي يتمثل في إشراك القائمين على التعليم في مجال الطفولة المبكرة، لاختيار السبل المناسبة لطلب آراء الأطفال ووجهات نظرهم حيال الأطر التعليمية وأطر الرعاية. ونتيجةً لهذا زادت مشاركة الصغار في المشروعات التي تبلور وجهات نظرهم حيال أنفسهم وحيال حياتهم زيادةً سريعةً (مثل: الأولويات والرغبات والاهتمامات ووجهات النظر).

وعلى وجه التحديد، أجرى باي (٢٠٠٩) تحليلاً بيَّن فيه كيف تنامى حق الأطفال في المشاركة، عندما عبَّر الأطفال عن أنفسهم في التعاملات اليومية مثل: أوقات الوجبات، وأوقات الدائرة (أوقات الدائرة هي أوقات يتجمع فيها الأطفال في دائرة لأداء بعض الأنشطة)، وأوقات اللعب الحر في مراحل ما قبل المدرسة. وعمل كلٌ من باسكال وبرترام (٢٠٠٩) - أيضًا- مع الأطفال لاستكشاف خبراتهم وتوثيقها في مرحلة الطفولة المبكرة، عبر سلسلةٍ من الأبحاث ومشروعات التطوير. وقد أشرك باحثون آخرون الأطفال في أعمال إعادة تطوير أماكن اللعب الخارجية (كلارك وموس، ٢٠٠٥)، وفي أعمال التصميم الفعلي ومراجعة مشروعات إنشاء المؤسسات الجديدة الخاصة بالأطفال (كلارك، ٢٠٠٧، ٢٠١٠أ). وقد اعتمد بعض الباحثين منهجًا أكثر شمولية وتشاركية (هاركورت، ٢٠١١؛ لوندي، وماك إيفوي، وبيرن، ٢٠١١) في مجال تعليم الأطفال ورعايتهم في مرحلة الطفولة المبكرة وحاولوا - أيضًا- إشراك الأطفال في جميع مراحل عملية البحث بما في ذلك تصميم البحث وجمع البيانات

وتفسيرها فضلاً عن الإفصاح عن النتائج التي توصل إليها البحث.

وكالعادة، نالت أصوات الأطفال حظها من التجاهل والتهميش في البحث (كانيلا، ١٩٩٧) نظرًا للاعتقاد السائد لدى الأطفال بأنهم غير أكفاء وأنهم لا يزالوا في طريقهم "للنضوج". وقد أعادت الدراسات الاجتماعية الحديثة توصيف الأطفال على أنهم من الأفراد المجتمع الفاعلين الذين يتمتعون بحقوقهم الخاصة بدلاً من توصيفهم على أنهم ما زالوا في طريقهم إلى "النضوج" (هولواي وفالانتين، ٢٠٠٠؛ جيمز وبروت، ١٩٩٧).

وترى الدراسات - التي تبنّت وجهة النظر المذكورة (مثل: كلارك، ٢٠٠٧، ٢٠١٠ب؛ كلارك وموس، ٢٠٠٥؛ وهاركورت، ٢٠١١؛ ولوندي وآخرون، ٢٠١١) - الأطفال الصغار على أنهم من المسهمين الأساسيين في التكوين المعرفي في حياتهم ومن صانعي المعاني أيضًا. ويتماشى هذا المنهج مع وجهة النظر التعليمية الاجتماعية البنائية (روجوف، ٢٠٠٣)؛ نظرًا لأن الأطفال يضطلعون بدورٍ مهم في عملية التكوين المعرفي في السياقات الاجتماعية.

وقد مثل تطوير المناهج التي تتيح للصغار المشاركة الفعالة أحد المشكلات الشائعة في هذا المجال. إذ يمكن النظر إلى الأطفال على أنهم هم المتسببون في وجود صعوبات التواصل أثناء القيام بإجراءات البحث، نظرًا لاحتمال وجود أفراد غير متعلمين أو مثقفين. وقد ادعى كلٌ من كلارك وموس (٢٠١١) أنه ينبغي للباحثين محاولة إشراك أطفال الروضة باستخدام لغات رمزية غير محدودة، تعبر عن الأطفال وتعمل كحلقة وصل لتوصيل تجاربهم. وقد أكدت الباحثتان استخدام المناهج التشاركية التي تتضمن التقاط الأطفال للصور، وتوليهم أدواراً قيادية في الرحلات ورسم الخرائط، إضافةً إلى الوسائل التقليدية مثل: عمليات المراقبة وعقد المقابلات الشخصية.

وقد تمثلت أهم السمات الرئيسة لوسائل المشاركة المذكورة في الوسائل البصرية والحسية الحركية وغيرها من الوسائل اليدوية؛ حيث تتوفر السبل الفعالة للصغار والأطفال غير المتعلمين، لتوثيق خبراتهم وتدوين أولوياتهم. ويمكن من خلال وسائل المشاركة المذكورة استنباط وجهات نظر الأطفال حيال أنشطتهم اليومية، وتكوين معرفةً أكثر "موثوقيةً" عن الحقائق الموضوعية (جروفر، ٢٠٠٤). وبهذه الطريقة، تُحدِّد طرق المشاركة المناسبة الأطفال على أنهم أشخاص يتمتعون بالكفاءة والاستقلالية، ويمتلكون مهارات التواصل، ويمكنهم التعبير عن المعاني، وأن يشاركوا مشاركةً فعالةً بوصفهم "خبراء" و"ممثلين" للتعبير عن حياتهم الخاصة (كلارك، ٢٠٠٥، ٢٠١٠ب؛ لانجستد، ١٩٩٤؛ باسكال وبيرترام، ٢٠٠٩).

وتتمثل أحد أهم الوظائف الرئيسة لهذه العملية في تمكين الصغار من الاضطلاع بدور رئيسٍ في تكوين التصورات، عبر التعاون مع الأقران والمعلمين والباحثين وأولياء الأمور، لاستكشاف المعاني المختلفة. وقد أدى التوثيق البصري أو الحسي الحركي باستخدام ألبومات الصور، والخرائط، والعروض التقديمية، والمخططات البيانية، والرحلات التي يشرف عليها الأطفال، إلى جعل وجهات نظر الأطفال واضحةً بالطريقة التي يمكن من خلالها بدء محادثات وإيجاد قاعدة تيسر عملية التواصل مع المسؤولين ذوي الصلة (كلارك، ٢٠١٠ب؛ كلارك وموس، ٢٠٠٥). ويحدد البحث التشاركي عملية المراجعة والمناقشة وفقًا للبيانات المتوفرة، على أنها عملية مهمة حتى مع عدم توفيرها للبيانات بحد ذاتها. فعلى سبيل المثال؛ استخدمت جرينفيلد (٢٠٠٤) الصور الموجهة للأطفال لتحديد الأنشطة التي يهتم بها أطفال الروضة أثناء اللعب في مناطق اللعب الخارجية، وعلى الرغم من هذا، لم تكن البيانات المستخدمة في بحثها مشتقة من الصور وحدها دون غيرها، بل استُمدت تلك المعلومات من النقاشات التي

عقدتها مع الأطفال أثناء التعاون معهم في إنشاء سجل القصاصات. وفي بلدان شرق آسيا - مثل الصين واليابان وكوريا الجنوبية- كون المذهب الكونفوشيوسي والرعاية الأبوية أساس العلاقات الهرمية التقليدية والمذاهب الفاشية بين الآباء والأطفال وبين المعلمين والطلاب. وقد قيدت مشاركة الأطفال وفقاً لهذا المنهج الثقافي المتأصل وبسلوكيات البالغين التقليدية التي لم يكن بمقدورها النظر إلى الطفل، إلا على أنه كائن تابع للبالغين غير مستقلٍ بذاته.

ومع هذا، كانت هناك بعض الفترات الزمنية التي شهدت تغيرات اجتماعية، بما في ذلك - بطبيعة الحال- عمليات التغريب والعولمة الاقتصادية، ونشوء سوق العمل القائم على الإبداع (ذيس، ٢٠٠٧). وفي هذا السياق، وجب على الأطفال أن يكونوا أكثر استقلالية، وأن يظهروا المزيد من روح المبادرة والإبداع التي تقودهم إلى النجاح. وبالفعل، عكست المناهج القومية الحديثة - المخصصة للصغار في هذه المجتمعات- هذه القيم، وأكدت الحاجة إلى إيجاد مواطنين ديمقراطيين قادرين على معرفة حقوقهم والاستمتاع بها مع مراعاة حقوق الآخرين. وقد أدى هذا التغير إلى بذل جهود تحث الأطفال على التعبير عن وجهات نظرهم والمشاركة في عمليات صنع القرار.

وحتى وقت قريب، لم تكن حقوق إشراك الأطفال محل اهتمام في كوريا الجنوبية (أهن، ٢٠٠٨؛ لي، ٢٠٠٤). وقد احتلت مشاركة الأطفال في التعليم ومؤسسات الرعاية، مثل رياض الأطفال (للأطفال من سن ٣ وحتى ٦ أعوام) ومراكز رعاية الأطفال (للأطفال حديثي الولادة حتى سن ٦ أعوام)، منزلةً متدنيةً حتى في ظل اهتمام هذه المؤسسات بما يختاره الأطفال وتشجيعهم على تولي زمام المبادرة (لي، ٢٠٠٤).

فعلى سبيل المثال، تقتصر عملية اتخاذ القرارات على المعلمين دون الأطفال في الأمور المتعلقة بتولي أدوار ومسؤوليات الفصل المدرسي وترتيب

العروض التقديمية أو غيرها من الأنشطة، وإعداد قوائم الغداء والوجبات الخفيفة، وقيادة الرحلات الميدانية (كيم وسوه، ٢٠١١).

وعلى الرغم من موافقة المعلمين - في العموم- على المناهج المرتكزة على الأطفال أو المناهج القائمة على تولي الأطفال لزمام المبادرة، إلا أن المشاركة الفعلية للأطفال في مؤسسات رعاية الأطفال لم تكن تنفذ على الوجه الأكمل.

ومع هذا، يوفر اللعب وتنفيذ الأنشطة في مناطق اللعب الخارجية فرصًا أكبر للأطفال لممارسة حقوقهم، مقارنةً بالأطفال الذين لا تتوافر لهم هذه الفرصة؛ نظرًا لقلة السلطة التي يمارسها المعلمون على الأطفال من الفئة الأولى (بيلتون، ٢٠١٠؛ ستيفنسن، ٢٠٠٢؛ تويفي، ٢٠٠٧). ففي المقررات الخارجية، يتوافر لدى الأطفال خيارات أكثر حيال أنواع الألعاب وكيفية لعبها مع إمكانية تجربة أنشطة مختلفة، والتمتع بمدى سيطرة أوسع والاندماج في بيئتهم، في ظل غياب الرقابة اللصيقة التي يحكم بها البالغون قبضتهم على الأطفال في مقررات اللعب الداخلية. وعندما تتوافر الحرية للأطفال لاتخاذ القرارات وتحديد أنشطتهم الخاصة، يصبحون أكثر فاعليةً، وتتنامى لديهم روح المبادرة، ويتطور لديهم الإحساس بالقوة التنظيمية (توفاي، ٢٠٠٧). ويتمتع الأطفال بالقدرة على اتخاذ القرارات الشخصية، عندما تتوافر البيئة التي يمكن لهم فيها أن يتركوا أثرًا في أفعالهم وأفعال الآخرين، وعندما يُستمع لأصواتهم وتُحترم آراؤهم (ليندال، ٢٠٠٥).

وإضافةً إلى هذا، يتعلم الأطفال قيم الديمقراطية، ويكتسبون المهارات في قوالب تعليمية غير رسمية، مثل تلك التي تحدث في أماكن اللعب الخارجية، والتي غالبًا ما تتضمن ردود أفعال مباشرة وأحداثاً غير مخطط لها، تتسبب في حدوث تفاعلات بين البالغين والأطفال. وتوفر المناقشات المترتبة على تحديد

الأدوار والرموز وسيناريوهات اللعب (تراويك سميث، ١٩٩٨) ميدانًا، يستطيع فيه الأطفال أن ينغمسوا في قلب عملية ديمقراطية لصناعة القرارات وتبادل المنقاشات. ويمكن للأطفال - أثناء اللعب في مناطق اللعب الخارجية- أن يؤثروا تأثيرًا فعالاً في المواقف الحياتية، وأن يكتسبوا الخبرات اللازمة لاتخاذ القرارات الخاصة. ولهذا، توفر أماكن اللعب الخارجية فرصةً جيدةً لتعلم القيم الديمقراطية والمهارات المختلفة في مواقف فعلية (أوسن، وجريندهيم، ووترز، ٢٠٠٩). وعلى سبيل الاختصار، يمتلك الأطفال فرصًا متعددة لممارسة حقوقهم، والتمكن من صناعة القرارات، وترك أثر في بيئتهم الخاصة عند استماع البالغين لآرائهم والاهتمام بها أثناء اللعب في مناطق اللعب الخارجية.

وبناءً على ما سبق؛ تهدف هذه الدراسة إلى اختبار الكيفية المتبعة لاحترام حقوق الأطفال، وتطبيق وجهات نظرهم على أماكن اللعب والتعلم والمعيشة في مؤسسات الطفولة المبكرة، عبر مشروع تطوير أماكن اللعب الخارجية.

وفضلاً عن هذا، يهدف هذا المشروع إلى تحسين جودة أماكن اللعب والتعليم الخارجية لدى المؤسسات الموجودة في المدينة، عبر الاستفادة من وجهات نظر الأطفال في مستقبل العملية التعليمية، وضرب الأمثلة بالإجراءات والطرق المستخدمة حتى تستفيد منها مؤسسات رعاية الطفولة المبكرة الأخرى. وعليه، طرح البحث التساؤلات التالية: كيف يمكن تحقيق المشاركة الفعلية للأطفال أثناء تطوير أماكن اللعب الخارجية في مؤسسات رعاية الطفولة المبكرة؟ وما الفوائد والتغيرات التي يمكن تحقيقها من مشاركة الأطفال في هذه العملية؟

الأساليب

تندرج هذه الدراسة تحت فئة البحوث الإجرائية التي تهتم بتنمية المعرفة العملية لإحداث تغيير في الممارسات التعليمية (ريزون وبرادبوري، ٢٠٠٦).

اعتمدت الباحثة - التي حرصت على حضور ندوات أسبوعية مع الأكاديميين- على ممارساتها الخاصة، واضعةً نصب عينيها الارتقاء بمستوى احترام حقوق الأطفال إلى جانب الحصول على المساعدة المناسبة منا (أي الباحثتين). وقد تعاونا مع الباحثة ووضعنا أسس المشروع ودعونا أطفالاً من فصل المعلمة للمشاركة فيه. وعلى هذا الأساس نفذنا هذا المشروع وطبقناه. وكان تطوير منطقة اللعب الخارجية مشروعًا إجرائيًا؛ نظرًا لعدم رضا كلٍ من المعلمة والطلاب عن الموارد المحدودة المتوافرة بمنطقة اللعب الخارجية مقارنةً بمنطقة اللعب الخارجية التي كانت متوافرة في مركز رعاية سابق.

نُفِّذ مشروع تطوير منطقة اللعب الخارجية من خلال الجهود التعاونية التي بذلها كلٌ من: المعلمة والأطفال والباحثين (بارك، ٢٠٠٦). وجرى تصميم المشروع وتنفيذه وفقًا لما يراه القائمون على تنفيذه، لجعله أكثر مرونةً، وجعل العمليات المنفذة ذات نهاية مفتوحة عوضًا عن تطبيق تقنيات مسبقة التحديد، على النحو الذي أوصى به جالاتشر وجالاجر (٢٠٠٨). وقد عزز هذا الأمرُ الهدفَ من مشاركة الأطفال عبر السماح لهم بالإسهام في إدارة هذا المشروع. وبهذا كان المشروع ذا نهاية مفتوحة، مع تعبيره - في الأساس- عن ناتج التعاون المستمر بين المعلمة والطلاب والباحثين، مع إيلاء تركيزٍ خاص بتطبيق تطلعات الأطفال ووجهات نظرهم.

المشاركون

شارك في هذه الدراسة معلمة واحدة و٢٥ طفلاً تتراوح أعمارهم بين خمسة أعوام وستة ، وقد نُفِّذت هذه الدراسة في مركز لرعاية الأطفال في منطقة حضرية من مناطق كوريا الجنوبية. وكانت المعلمة - التي تتمتع بخبرةٍ تبلغ سبع سنوات في مجال العمل- تواقةً إلى الارتقاء بجودة تدريسها والاستماع إلى

توجيهاتنا، فضلاً عما أبدته من فاعليةٍ ملحوظة في الاجتماعات التي دارت بينها وبين الباحثين. وقد وضعت المعلمة التصورات اللازمة لتطبيق هذا المشروع في فصلها. وأثناء عمل المعلمة مع الأطفال المشاركين في هذا المشروع تولت معلمة أخرى مسؤولية العمل مع بقية الأطفال في الفصل الدراسي.

ويضم المركز ٢٥٨ طفلاً (تتراوح أعمارهم بين عام واحد وستة أعوام)، ويقوم على تعليمهم ٣٨ معلمًا. ويعمل المركز بدءًا من الساعة ٠٧:٠٠ ص وحتى الساعة ١٩:٠٠م. وعلى الرغم من هذا، فلا تبدأ الأنشطة التعليمية النظامية إلا من الساعة ٠٩:٠٠ ص وحتى الساعة ١٧:٠٠ م.

تمتعت المعلمة بالقدرة على تقسيم الوقت والموارد اللازمة لهذا المشروع، نظرًا لحضور الأطفال في جميع الأوقات المخصصة في اليوم بأكمله ومشاركتهم - صباحًا ومساءً- في جلسات اللعب الخارجية.

ويقع مركز رعاية الأطفال في الطابق الأرضي (مكان الفصل الدراسي)، والطابق السفلي (الذي يحتوي على المرافق الأخرى)، وهو جزء من مبنًى ضخم. ولم تصمم منطقة اللعب الخارجية ضمن مكان العمل أثناء إعادة تعيين موضع مركز رعاية الأطفال، وقد كانت فيما سبق تقع ضمن وحدة مستقلة (حتى فبراير ٢٠١٣). ونظرًا لأهمية اللعب في المناطق الخارجية، فقد أعاد المديرون التنفيذيون لمقر العمل النظر في هذا الأمر مرةً أخرى. وبناءً على طلب الإدارة، أعيد ترتيب المنطقة الصغيرة الملحقة بالمبنى، لإنشاء منطقة لعب خارجية للأطفال تبلغ مساحتها ٤٥٠م^{٢}، وقد جهزت بهيكل مزدوج وملعب رملي ثلاثي المستويات مع تزويدها بمورد بمياه ومظلة وحصانين صخريين وحديقة صغيرة لزراعة النباتات بالقرب من السياج. وقد استخدَمَ هذه المنطقة مائة وخمسة وسبعون طفلاً ممن تزيد أعمارهم على ثلاثة أعوام، وكان لكل فصلٍ دوره المحدد مسبقًا.

تمثل دورنا في أننا "خبراء استشاريون متعهدون ومشاركون ومعلمون" فضلاً عن أننا مشرفون محايدون (أريلي، وفريدمان، وأجباريا، ٢٠٠٩). ولم يقتصر دورنا في المشاركة على تنفيذ الأنشطة فحسب، ولكننا شاركنا أيضًا في تطوير منطقة اللعب الخارجية بالطريقة التي تضمن تحقيق المشاركة الفعلية للأطفال. وقد تمثلت مشاركتنا في هذا المشروع - على وجه الخصوص- عبر تقديم الدعم والمساعدة في تنفيذ أنشطة المشروع، مثل: زيارة الملاعب والأبنية المجاورة، وتنفيذ أعمال الديكور، فضلاً عن تدبير الممرات المائية ومنازل اللعب، وتطويق أراضي الجولف وإصلاحها. وشجعنا الأطراف المشاركة على الإسهام في المشروع، عبر طرح الأفكار والبحث عن المصادر ذات الصلة لحل المشكلات التي تواجهنا، وبذل الجهود التي ترمي إلى الحفاظ على بيئة ديمقراطية قوية، يمكن لجميع الأطراف المشاركين فيها ممارسة صلاحياتهم والمشاركة في عملية اتخاذ القرار.

الاعتبارات الأخلاقية

أعرب رئيس المركز وأولياء الأمور والأطفال عن موافقتهم على المشروع.

وقد أخطَرَنا - الباحثتين والمعلمة- مديرُ المركز بالموافقة على المشروع في بدايته. وحصلت المعلمة على إخطار بالموافقة من أولياء الأمور، بعد شرح المشروع لهم أثناء توجههم إلى المركز لاصطحاب أبنائهم إلى منازلهم. وقد أخبرت المعلمةُ الأطفالَ - أثناء طلب الحصول على موافقتهم- أن المشاركة في المشروع ليست إلزامية، وأن بمقدورهم الانسحاب من المشروع في أي وقت دون تحمل أي عواقب. وقد أنشأ الأطفال نماذج الموافقة الخاصة بهم، مثل نماذج "الحضور" و"الغياب"، وألصقوا على الحائط (انظر شكل ١) عند بدء المشروع، وكانوا يؤكدون استمرارهم أو انسحابهم شفهيًا في كل جلسة على حدة.

ولضمان علم الأطفال الكامل بما يفعلونه؛ حرصت المعلمة في بداية كل جلسة على مراجعة سير المشروع أولاً بأول مع الأطفال، عبر مناقشة القرارات المتوصل إليها في الجلسة السابقة، ومطالبتهم بتأكيد الموافقة على أن الجلسة قد تمت وفقًا لتوصيات أحدث الأعضاء المشاركين في دراسات استخدام تصميمات أبحاث الطوارئ (هيث، وتشارلز، وكرو، ووايلس، ٢٠٠٧).

شكل رقم (١). نماذج موافقة الطلاب.

الإجراءات

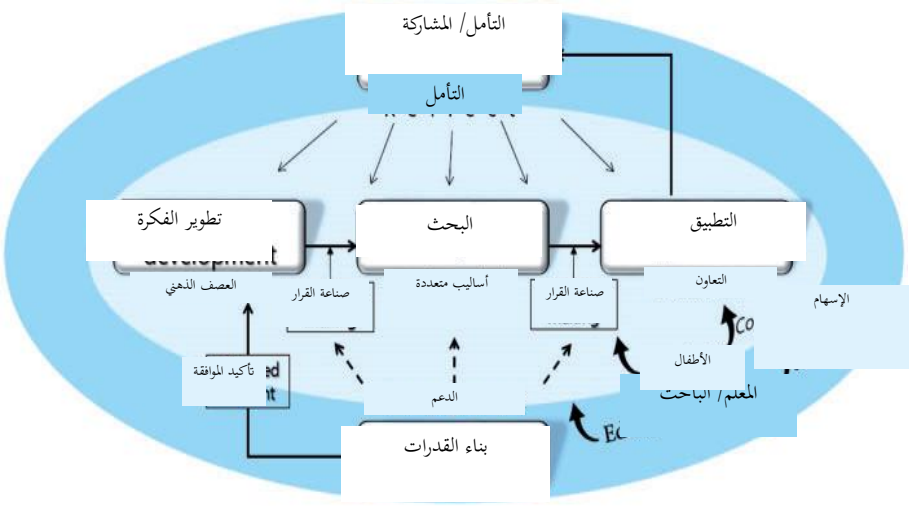
بدأ مشروع تطوير منطقة اللعب الخارجية في مارس ٢٠١٣ (أي في بداية العام الدراسي) واستمر حتى ديسمبر ٢٠١٣؛ وأصبح المشروع واحدًا من الأنشطة الأسبوعية المنتظمة لمعلمة الفصل.

وقد تمثلت المراحل الإجرائية الخمس التي تضمنها المشروع في: بناء القدرات، وتطوير الفكرة، وإجراء الفحوص، والتطبيق، والتأمل والمشاركة. وتولت مجموعات المشاركين الثلاث المبادرة في مراحل المشروع المختلفة على عدة مستويات (كلارك، ٢٠١٠ب).

فتولى الأطفال المهمة في مراحل: تطوير الفكرة الرئيسة، وإجراء الفحوصات، والتطبيق. وتولت المعلمة المهمة في مرحلة إعداد الأبحاث، ودعت الأطفال للمشاركة في مراحل: بناء القدرات، والتأمل، والمشاركة على النحو الموضح في شكل ٢.

بناء القدرات (مارس ٢٠١٣)

هدفت هذه المرحلة إلى تشجيع الأطفال للتعبير عن وجهات نظرهم، والتعود على فكرة المشروع وترتيب العديد من الأنشطة الاستباقية. وقد تشجع الأطفال على التقدم بطلبات للمعلمة عما يرغبون في وجوده أو فعله وسُمح لهم بإدارة الجدول اليومي واستخدام حاسب الفصل المدرسي بحرية تامة، وقد أتيحت هذه الفرصة للأطفال حتى يتمكنوا من التعبير عن وجهات نظرهم، وحتى يعلموا أن آراءهم ستحوز على القبول والتقدير. وإضافةً إلى هذا، فقد درس الأطفال مخططات المركز وقارنوها بحصيلتهم المعرفية، وشاركوا في نشاط "العثور على الكنز"، حتى يتعودوا على جميع الأماكن والمرافق في بيئتهم الجديدة.



شكل رقم (٢). المراحل الخمس لمشروع مشاركة الأطفال.

تطوير الفكرة (أبريل ٢٠١٣)

ابتكر الأطفال بعض الأفكار الخاصة لتطوير منطقة اللعب الخارجية (إضافةً إلى الأدوات التي يجب استخدامها)، باستخدام عملية العصف الذهني. وقد اختُبرت هذه الأفكار على النحو التالي: مناطق اللعب المفضلة.. الأنشطة والمعدات.. المخاطر التي تنطوي عليها مناطق اللعب الخارجية.. تطبيق قواعد اللعب بالخارج.. العلامات التي تميز منطقة اللعب عن غيرها من المناطق.

الفحص (أبريل - يوليو ٢٠١٣)

استكشف الأطفال السمات الرئيسة عبر زيارة منطقة اللعب الخاصة بهم، والملاعب الأخرى المحيطة، ومشاهدة الصور ومقاطع الفيديو الخاصة بمرافق اللعب الخارجية وأنشطتها في عددٍ من المناطق البعيدة (مثل: كوريا الجنوبية واليابان والمملكة المتحدة). وأثناء تنفيذ أنشطة الفحص، استُخدم منهج متعدد الوسائل لفهم وجهات نظر الطلاب، وإشراك الأطفال في أنشطة التقاط

الصور، والرحلات الميدانية، والرسم، وكتابة التقارير غير الرسمية، والمقابلات الشخصية التي يجريها الأطفال، والمقابلات الشخصية التي تجريها المعلمة، فضلاً عن المناقشات العامة.

التطبيق (يوليو - نوفمبر ٢٠١٣)

ومن خلال التعاون بين الأطفال والمعلمين والباحثين؛ تمكن الأطفال من تطوير منطقة اللعب الخارجية وتجهيزها بتجهيزات جديدة عبر تطبيق نتائج الفحوصات المجراة. وقد لعب الأطفال لعبة الجولف في ميدان تدريب مصغر مخصص لهذه اللعبة، وأنشأوا مجارٍ مائية على ملعب رملي، وجهزوا منزل لعبٍ خارجي. ونُفِّذت هذه الأنشطة وفقًا للقرارات المتوصل إليها، في المناقشات التي جرت بين الأطفال أثناء تجمعهم في "أوقات الدائرة".

التدبر والمشاركة (ديسمبر ٢٠١٣)

وفي مرحلة التأمل، دُعي الأطفال للمشاركة في جميع أنشطة المشروع المنفذة الخاصة وفقًا لثلاثة أنماط:

المناقشة الحرة أثناء استعراض صور الأنشطة على شاشة الحاسوب، والتقييمات المباشرة للأنشطة المستخدمة على مقياس ثلاثي الدرجات، واللقاءات المجراة مع المعلمة أثناء تنفيذ دور الصحفي. ولم يقتصر تأمل المعلمة للأنشطة المختلفة والأطفال واستخدام حصيلتها المعرفية في علم التربية ودورها الشخصي على هذه المرحلة فحسب، بل امتد ليشمل أنشطة العام بالكامل. وتشاركت الباحثتان والمعلمة نتائج المشروع مع المعنيين، عبر إعداد تقارير للإدارة المركزية والمعلمين الآخرين وأولياء الأمور.

جمع البيانات وتحليلها

سُجِّلت جميع النقاشات التي تمت في إطار "وقت الدائرة" صوتيًا، فيما صُوِّرت أنشطة البرنامج الأخرى تصويرًا مرئيًا. وقد دونّا الملاحظات أثناء البحث الميداني، والتقطنا صورًا للأحداث المهمة، وسجلنا جميع المعلومات ذات الصلة. وخصصت المعلمة صحيفة لتسجيل جميع الأنشطة على نحو واضح وكامل، لا سيما الجلسة التي لم نحضرها. وقد شاهدنا تسجيلات الفيديو واستمعنا إلى التسجيلات الصوتية، وأرسلنا أسئلتنا عبر البريد الإلكتروني والهاتف، أو وجهناها على نحو مباشر أثناء الاجتماعات الدورية التي تلي الأنشطة الأسبوعية.

وأجرت الباحثتان مقابلات رسمية مع المعلمة أثناء مرحلة التأمل، فضلًا عن إجراء مقابلات غير رسمية على مدار العام. وأجرت الباحثتان مقابلة مع مدير المركز عقب الاجتماع معه. وإضافةً إلى هذا أجرى المعلمون والباحثتان مقابلات مع الأطفال على مدار العام وأثناء مرحلة التأمل. وسُجِّلت جميع المقابلات - سواءً الشخصية أو المناقشات التي أجريت عبر الهاتف- صوتيًا.

تشمل البيانات المجمعة ٣٣ تسجيل فيديو، و٣٤ تسجيلًا صوتيًا لأنشطة الأطفال، و٤٢ تسجيلًا صوتيًا للاجتماعات والمناقشات التي أجريت عبر الهاتف والمقابلات مع الأطفال والمعلم ومدير المركز، و١٢ صحيفةً من صحف المعلِّمة، و٢٩ مجموعة من الملاحظات الميدانية للباحثين و١٣ رسالة بريد إلكتروني. كما جُمِّعت الوثائق ومن بينها الرسومات، والكتابات غير الرسمية، والصور التي التقطها الأطفال.

وحُلِّلت البيانات باستخدام إحدى توجهات النظرية التجذيرية (كريسويل، ٢٠٠٨)، بعد تفريغ جميع التسجيلات الصوتية والمرئية؛ ففي بداية الأمر، جُمِّعت الملاحظات الميدانية للباحثين وصحف المعلِّمة والبيانات المفرغة ذات الصلة بأنشطة المشروع، إلى جانب المقابلات ورسائل البريد الإلكتروني، ومن ثَمَّ

قُسِّمت ورُمِّزَت بعلامات ذات دلالة وفقًا لبياناتها الخاصة. وأُنشئ ثلاثة وثلاثون رمزًا، ثم قُلِّل عدد تلك الرموز ليصبح ٢٤ رمزًا عقب التخلص من الصفات المتداخلة أو المكررة أو دمجها مع ما يشابهها. وبعد ذلك، جرى العمل على إعادة تقسيم الرموز الأربعة والعشرين إلى ٩ مجموعات، وعنونتها وفقًا للعناصر التي تبرزها المشاركة الفعلية للأطفال. وأخيرًا حُدِّدَت ست مجموعات أُدرجت تحت موضوعين رئيسين خلال عملية إعادة التنظيم والتحرير، وفقًا للعلاقة بين التصنيفات بعضها ببعض، والعلاقة بين الأفكار والتصنيفات. وحُلِّلت الصور الملتقطة لأنشطة الأطفال، والمستندات التي أنتجها الأطفال لدراسة المقابلات والمهام، القائمة على الملاحظة والبيانات المرئية والسمعية بأكثر من طريقة ومن ثم تأكيد صيغتها وزيادة عددها.

النتائج

المنهج التشاركي

الطريقة المرتكزة على الطفل. حُدِّدت الصور التي التقطها الأطفال، والرحلات الميدانية، والأنشطة الإنشائية والاستكشافية، والتشكيل بالأدوات بوصفها أفضل الطرق المرتكزة على الطفل، التي من شأنها أن تيسر مشاركتهم الفعالة وفقًا لملاحظات الباحثين والمقابلات التي أجرتها المعلمة مع صحيفة المعلمين.

وكان الأطفال أنفسهم هم من اختاروا التصوير ليكون وسيلة للتوثيق أثناء المهام الاستقصائية، وقد استخدموها بحماس مفرط. "التقط الأطفال صورًا لزملائهم أثناء اللعب في يومهم الأول، ولكنهم الآن يركزون على توثيق معدات اللعب، ومنطقة اللعب، والأنشطة المفضلة لهم، والأنشطة المفضلة لزملائهم عند التقاط الصور (ويأتي ذلك بعد سؤالهم عن هذا الأمر)، فضلًا عن أي صور مميزة

أخرى، وأي عناصر قد تمثل خطورة أثناء تنفيذ الأنشطة" (صحيفة المعلم، ١٢ أبريل ٢٠١٤). وقد حددت هذه الدراسة استخدام الكاميرا الرقمية بوصفها أداة فعالة ومناسبة للأطفال، فيمكن للأطفال وخاصةً الصغار منهم التعبير من خلالها عن آرائهم، وذلك وفقًا لتوجيهات كل من كلارك (٢٠٠٤) وكوك وهيس (٢٠٠٧) ولوندي وآخرين (٢٠١١).

وفضَّل الأطفال التجارب الحيوية والواقعية (مثل زيارة أماكن حقيقية واستكشافها، وتنفيذ مهام الإنشاء والتجربة والتطبيق)، واستخدام أدوات التشكيل (مثل: المثقاب اليدوي والمنشار والمطرقة)، واستخدام المعدات الكهربائية (مثل: الكاميرات وأجهزة الكمبيوتر) أكثر من الأنشطة غير الحيوية وغير الحركية مثل: مشاهدة الأفلام واستعراض الصور والرسم (مقابلة مع المعلِّمة بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠١٣، ومقابلات مع الأطفال بتاريخ ٣٠ ديسمبر ٢٠١٣)؛ إذ تعزز هذه التوجهات الحركية التي تتضمن استخدام أدوات مهارية وأجهزة كهربائية المشاركة الفعالة للأطفال، بينما تتسبب الأنشطة غير الحيوية وغير الحركية في الشعور بالملل، فضلاً عما يشعر به الأطفال تجاهها بأنها صعبة ومرهقة. لم يستمتع الأطفال - على وجه الخصوص- بأنشطة الرسم المعنية بتصوير "نتائج المهمة الاستقصائية" و"الملعب التخيلي" التي اقترحتها المعلمة، إلا أنهم يحرصون على تسجيل ملاحظاتهم الاستقصائية طواعيةً، سواء بالرسم أو عبر تدوين ملاحظات مختصرة في دفاترهم الصغيرة وفقًا لمستواهم التعليمي.

وقد انسحب العديد من الأطفال من أقسام المشروع المذكورة بعد أن سُئلوا عما إذا ما كانوا يرغبون في ذلك (مقابلة مع المُعلِّمة، ٢٣ أبريل ٢٠١٣). وعلى الرغم من الاعتماد على الرسم بوصفه أحد الوسائل التقليدية الشائعة في مراحل التعليم الأولى، إلا إنه لا بد من إعادة النظر في استخدام الرسم بوصفه

أداة يمكن استخدامها مع الأطفال للتعبير عن تجاربهم وتوجهاتهم لا سيما في ظل التقنيات المعاصرة التي نشاهدها في المجتمعات المتقدمة.

التواصل من أجل التوصل إلى أدق وجهات النظر: نُظِّم قدر كبير من التواصل ما بين المعلمة والأطفال، حتى يعبر الأطفال عن وجهات نظرهم على نحو سليم.

وأثناء مرحلتي الاستقصاء والتأمل، ناقش الأطفال صورهم ورسوماتهم وحاولوا التعبير عن المعنى المقصود منها، أي الغرض المقصود توصيله عن طريق الصور والرسومات والكتابات وسبب اشتراكهم في هذه الأنشطة (صحيفة المُعلِّمة، ٣٠ مايو، ١٨ ديسمبر ٢٠١٣). وشدد العديد من الباحثين الذين استخدموا الصور التي التقطها الأطفال بوصفها وسيلة تشاركية، على أهمية التواصل مع الأطفال لمعرفة وجهات نظرهم الحقيقية (كلارك ٢٠٠٧، جرينفيلد ٢٠٠٤). ولوحظ في هذه الدراسة أن ميل الفتيات إلى تصوير معلميهم من الذكور عادة ما يرتبط بمدى تطور الموضوعات. ومع ذلك، أظهرت النقاشات التالية مع الفتيات، أنهن يفضلن أن يشاركهن المعلمون الذكور في الألعاب الخارجية، نظراً لأنهم يقترحون ألعابًا تتطلب اعتمادًا أكثر على الناحية البدنية (اجتماع مع المُعلِّمة، ٦ مايو ٢٠١٣). وفي مثل هذه الحالات، كانت تُستخدم الصور والرسومات المرفقة بملاحظات أو دونها ضمن معطيات المناقشات. وهذه المناقشات من شأنها أن توضح وجهات نظر الأطفال، وأن تسهم في التوصل إلى فهم مشترك لدلالاتها (روجوف، ٢٠٠٣). وقد اتفق الأطفال والمُعلِّمة فيما بينهم على تطوير وسائل اللعب في المناطق الخارجية.

دعم البالغين: يحتاج الأطفال الصغار إلى دعم البالغين، للتمكن من الإسهام في أي مشروع بحثي على نحو فعال بوصفهم مشاركين نشطين. وقد ساعدت المعلمةُ الأطفالَ - في الدراسة الحالية- على تطوير قدراتهم

واستعداداتهم اللازمة للتعبير عن آرائهم من خلال تنفيذ مهام متنوعة قبل بدء الأنشطة. ونظرًا لتلبية طلبات الأطفال وإدارة الجدول اليومي واستخدام الحاسوب بقاعة الدرس وفقًا للقواعد والقرارات التي يضعونها؛ فقد ازداد عدد "الملصقات" اللازمة لتسجيل جميع طلباتهم ومبادراتهم (صحيفة المُعلِّمة، ١١ مارس ٢٠١٣). وقد روعي في هذه العمليات الالتزام بتوجيهات والر (٢٠٠٦) وباسكال وبيرترام (٢٠٠٩) في أعمالهم. ففي كلتا هاتين الدراستين، عبر الأطفال عن أفكارهم بمنتهى الثقة، مما دفعهم إلى تولي زمام المبادرة في كثير من الأحيان بعد أن لاحظوا أن المعلمة تتقبل آراءهم. لذا فمن المهم تمكين الأطفال عن طريق توعيتهم بحقوقهم، مما يزيد من إيمانهم بأنفسهم، ويشجعهم على تولي زمام المبادرة (فالس بوردا ٢٠٠٦، بارك ٢٠٠٦).

وقد ساعد الباحثتان والمُعلِّمة الأطفال على تكوين آراء يمكن التعبير عنها بطريقة منطقية، فضلًا عن توسعة وجهات نظرهم الحالية التي تمثل إضافة فعالة للمشروع. وقد تحقق هذا الأمر عن طريق توجيه الأطفال وتوفير الموارد اللازمة في الأوقات المناسبة. فعلى سبيل المثال، مَثَّلَ حصول الأطفال على فرصة مشاهدة مقاطع فيديو وصور لمنشآت خارجية أخرى للعب في مواقع بعيدة، عاملاً مساعداً لهم في توسعة أفقهم، فضلًا عن بناء أساس قوي لتوليد الأفكار (أثناء مرحلة التطبيق). فعلى سبيل المثال، عندما عبر الأطفال عن استيائهم وفتورهم بشأن هشاشة ملاعب الجولف، المعدة من مواد معاد تدويرها، أو الافتقار للمعرفة بقواعد لعبة الجولف، أو عدم وجود مساحة كافية للعب، اشترت المُعلِّمة مجموعتين من مجسمات لأدوات الجولف وعرضت لهم مقاطع فيديو تعليمية للعبة الجولف ودعت معلمين محترفين لتقديم دروس مبسطة للأطفال، بل وسعت لتوفير مساحة إضافية يمكن للأطفال اللعب فيها. فهذا الدعم الذي يقدمه البالغون أهمية بالغة في تحفيز

الأطفال على المشاركة الفعالة والحفاظ على هذه الروح.

مشروع يقوده الأطفال: تحققت المشاركة الفعلية للأطفال عبر تمكينهم وتشجيعهم على تولي دور القيادة في المشروع. وتولى الأطفال دور المبادرة خلال مراحل تطوير الموضوعات والاستقصاء والتطبيق (أي أثناء المكونات الرئيسة للمشروع). وكما ذكرت المُعلّمة؛ فقد خطط الأطفال لأعمالهم وتمكنوا من إنهائها بل وإدارتها وضبطها، دون تدخل أي شخص آخر أثناء المرحلة النهائية من المشروع. وقد تضمنت هذه الأعمال: بناء بيت خشبي للعب متصل ببيت اللعب الأصلي، إلى جانب إنشاء كرسي خشبي (مقابلة مع المُعلّمة، ٢٢ ديسمبر ٢٠١٣). ولا تقضي الوسائل التشاركية بالضرورة مشاركة الأطفال في المشروع البحثي كما أوضح والر وبيتو (٢٠١١)، لكن طبيعة البحث هي ما يسهم في تمكين الأطفال ودعمهم، مما يؤهلهم إلى إبراز شخصياتهم المتفردة أثناء مشاركاتهم. وإضافة إلى ذلك، لم يفرض البالغون أجندة البحث التي حددت فيها المهام الاستقصائية، ولم يفرضوا أيضاً الأدوات مثل الكاميرات والدفاتر الصغيرة، بل اختيرت بناءً على الموافقة المشتركة بين الأطفال والمعلم. ونظرًا للمشاركة الفعالة للأطفال في أعمال الاختيار ضمن جدول الأعمال البحثي والأدوات وتنفيذهم الأولي للمشروع؛ فقد تمكنوا من العمل لتحقيق أهداف المشروع بفاعلية، على النقيض من حالات تجنب أهداف جدول الأعمال أو تخصيص أدوات البحث وفقًا لما أخبر به كل من جالشير وجالغير (٢٠٠٨) والر وبيتو (٢٠١١).

التغيرات والمزايا الناتجة من المشاركة

اكتسب الأطفال الثقة مع اكتمال بيت اللعب، على الرغم من مواجهتهم العديد من المشكلات والعوامل المحبطة التي حدثت، نظراً لطبيعة التجربة

والخطأ التي تتسم بها هذه الأنشطة نظراً لاعتمادها على إجراءات مفتوحة غير محددة. وعند هذه المرحلة نظر الأطفال إلى أنفسهم على أنهم متعلمون أكفاء بل وقادة؛ الأمر الذي نتج بفضل أنشطة البناء والإدارة واللعب (التصميمات والمواد المستخدمة وقواعد اللعب) التي وُضعت وفقًا لما اقترحوه من أفكار وآراء، مما فتح المجال أمامهم لتنفيذ مبادراتهم (مقابلة مع المُعلّمة، ٤ ديسمبر ٢٠١٣). وقد أسهم هذا الأمر في تطوير إحساسهم بالمبادرة والثقة، فضلاً عن تنمية شعورهم بالمثابرة والحماس.

وكان لزاماً على الأطفال التعاون فيما بينهم، ومع المُعلّمة والباحثين أيضًا أثناء أنشطة البناء، بما في ذلك توصيل الكتل وتزيين بيت اللعب الأصلي، لا سيما في الأعمال التي تتطلب استخدام الشاكوش والمطرقة أثناء إعداد بيت اللعب والكرسي الخشبيين. كما تسنت لهم فرصة التواصل والتفاوض مع غيرهم من الأطفال والبالغين، للتحدث عن أمور واقعية خاصة المناقشات التي تناولت بيت اللعب وميدان الجولف التدريبي. وقد شارك الأطفال أيضاً في المناقشات المتعلقة بمشاركة منتجات المشروع (مثل: الممرات المائية وميدان الجولف التدريبي وبيوت اللعب) مع غيرهم من الأطفال حتى لا يشعر الأطفال الذين لم يشاركوا في الأنشطة - بمن فيهم الأطفال الذين ينتمون لصفوف أخرى- بالعزلة (لوندي وآخرين ٢٠١١). وخلال هذه الأعمال، استطاع الأطفال تطوير مهارات التواصل والتفاوض والتعاون لديهم فضلًا عن التفكير بالآخرين، وهي قدرات ومهارات جوهرية لا غنى للأطفال عنها في أي مجتمع ديمقراطي.

التغيرات التي طرأت على المُعلّمة. غيرت المُعلّمة وجهة نظرها وسلوكها تجاه الأطفال، فضلًا عن أساليبها التعليمية إذ اكتشفت المعلمة أن الأطفال قادرون على قيادة أي مشروع أكثر مما كانت تتوقع، إضافة إلى تمتعهم بآراء ووجهات نظر خاصة بهم يمكنهم اتباعها بما قد يغير حياتهم إلى الأفضل

(مقابلة مع المعلمة، ٢٢ ديسمبر ٢٠١٣). وقد حرصت المعلمة على تخصيص كامل انتباهها للأطفال واحترام أفكارهم واهتماماتهم واحتياجاتهم، وهو الأمر الذي اتضح في الملاحظات التي يبديها الأطفال: "لقد تغيرت المعلمةُ وأصبحت أكثر تقبلًا لآرائنا وسمحت لنا بفعل ما نريد في نهاية المشروع مقارنة بالبداية" (مقابلة مع الأطفال، ١٨ ديسمبر ٢٠١٣). وإضافةً إلى هذا، بدأت المعلمة في رفض الأفكار النمطية المتعلقة بالأماكن والأنشطة الخارجية: فأماكن اللعب الخارجية قد تكون مساحات مناسبة للقيام بأنشطة تعليمية متنوعة وتفعيل مبادرات الأطفال، فلا تقتصر مزيّة هذه المساحات على تفريغ طاقات الأطفال فحسب" (الاجتماع مع المُعلِّمة، ٢٣ يوليو ٢٠١٣، ٤ أكتوبر ٢٠١٣). شعرت المُعلِّمة بالفخر واحترام الذات عندما رأت بنفسها تزايد مستوى الاهتمام والاندماج لدى الأطفال، فضلًا عن التقييم الإيجابي الذي يقدمه أولياء الأمور (مقابلة مع المُعلِّمة، ٤ ديسمبر ٢٠١٣). وحافظت المعلمة على سلوكها الإيجابي تجاه وجهات النظر التي يبديها الأطفال وهي لم تقتصر على مرحلة إدارة المناهج التعليمية داخل قاعة الدرس فحسب، بل تضمنت أيضاً مرحلة إدارة قاعة الدرس بوجه عام على مدار العام الدراسي. وشدد والر (٢٠٠٦) على أهمية ترسيخ هذا النوع من الثقافة المستدامة، عوضًا عن الفاعليات القائمة على الاستماع التي تقام مرة واحدة؛ فالنوع الأول من شأنه أن يشجع الأطفال على المشاركة.

ومع ذلك، وجدت المعلمة وزملاؤها وأولياء الأمور بعض الصعوبات في تقبل التغيرات التي يمر بها الأطفال، خاصة فيما يتعلق بتزايد درجة إصرارهم فقد: "أخبر أولياء الأمور والمعلمون الآخرون أن الأطفال صاروا يتسمون بدرجة كبيرة من الإصرار في الوقت الراهن. وأضافوا أن ما يقوله الأطفال ليس خاطئًا، ومن ثم لا يمكننا المجادلة ضده، ولكن....." (مقابلة مع المُعلِّمة، ٤ ديسمبر ٢٠١٣). وقد ذكر جالشير وجالغير (٢٠٠٨) موقفًا

مشابهًا حيث لا يتحلى الأطفال بالطاعة والانصياع، مما يسمح لهم بالمشاركة بالسلوك الذي يفضلونه.

مناقشة الدراسة

وثَّقَت هذه الدراسة الكيفية التي يمكن بها احترام وجهات نظر الأطفال، عبر المشاركة في مشروع تطوير منطقة اللعب الخارجية في مؤسسة رعاية الطفولة المبكرة. وتحققت المشاركة الفعلية للأطفال عبر تحسين القدرة على تشكيل الآراء الجادة والتعبير عنها، واستثمار منهج المشاركة الذي تطلب منهم أن يتولوا أدواراً قيادية في مشروع تطوير منطقة اللعب الخارجية، إضافةً إلى الحصول على دعم البالغين وتعاونهم. ويعمل تصميم البحث ذي النهاية المفتوحة على تسهيل مشاركة الأطفال عبر السماح لهم بممارسة الإدارة والتحكم. وقد بدأ الأطفال في الاقتناع بأنهم متعلمون واثقون من أنفسهم وبأنهم قادرون على تطوير إمكانياتهم، التواصلية، وإجراء المناقشات مع الأطفال والبالغين الآخرين، وإظهار روح المبادرة والحماسة، والتحلي بمهارات وسلوكيات ديمقراطية. كما دفع هذا التصميم المعلمة إلى تغيير رؤيتها وسلوكياتها تجاه حقوق الأطفال وإمكانياتهم فيما يتعلق باللعب في الأماكن الخارجية والتعليم بشكل عام. وقد استفادت المعلمة من هذه التغييرات في الممارسات التعليمية اللاحقة وأنشطة إدارة الفصل المدرسي. وفي هذا القسم، تنشأ التحديات والعراقيل جراء مشاركة الأطفال الفعلية على النحو الذي سبق مناقشته. فمن الصعوبة بمكان تنفيذ مبادرات مشاركة الأطفال في ظل وجود ثقافة فاشية، حيث تهمش فكرة المجتمع الطفولي ليحل محلها الفكر الذي يقضي بسيطرة مجتمع البالغين.

وفي هذه الدراسة، اعتقدت المعلمة وجود تعارض بين المذهب الذي يرمي إلى احترام وجهات نظر الأطفال والمذهب السلطوي التقليدي، نظرًا لأنها هي نفسها نشأت في ظل هذا المذهب الأخير. ووفقًا لذلك؛ احتفظت المعلمة ببعض الآراء السلبية الأكثر حزمًا واستفزازيةً للأطفال في بعض الأحيان، على الرغم من تشجيعها لهم على التعبير عن أنفسهم. وقد مثَّل السلوك السلطوي لمعلمةٍ أخرى في الفصل المدرسي ذاته - أيضًا- تحديًا، وتسبب في بعض الأحيان في وجود بعض التضاربات والخلافات مع مدير المعلمة؛ إذ توقف العديد من الطلاب عن الإعراب عن وجهة نظرهم، وبدأوا في الانسحاب من المشروع عندما كانت المعلمة الثانية تتفرد بتأكيد سلطتها وفرضها عليهم بوضوحٍ تامٍ. وكانت قناعة المعلمة تفضي بأن وجود علاقة هرمية مع إدارة المركز، كان بمنزلة حاجزٍ يحول دون التحقيق الفعلي لمشاركة الأطفال في المشروع، نظرًا لأن المعلمة لم تكن مرتاحة في إرسال مطالباتها إلى الإدارة لحل المشكلات التي نشأت أثناء تنفيذ المشروع. وقد تتضارب العلاقة السلطوية التقليدية بين المعلمين والطلاب وطاقم العامل مع تحقيق مشاركة الأطفال، لا سيما بين الصغار الذين يُعرفون بتأثرهم الشديد.

ويجب أن تنال وجهات نظر الأطفال حظًا أكبر من الاحترام حتى يتسنى تعديل هذه الممارسات التعليمية. ويجب إيجاد جوٍ تشاركي شامل، والحفاظ على هذه السلوكيات بأكثر المستويات عمومية، وإشراك جميع الأفراد ذوي الصلة على النحو اللائق؛ وذلك وفقًا لما أوصى به ريسون وبرادبوري (٢٠٠٦). إلا أن هذه الإجراءات تتطلب وقتًا وجهودًا كبيرة لإقناع ذوي المصالح الآخرين بالمشاركة. وفي هذه الدراسة، مثلت مشاركة المعلمين الآخرين والتعاون معهم تحديًا حتى منتصف البحث تقريبًا. وقد سبق أن كانت هناك محاولة لتضمين الأطفال من الفصول المدرسية الأخرى في أنشطة المشروع ولكنها لم تتحقق بالفعل. وبدلاً من

هذا، شارك الأطفال زملاءهم من الفصول الأخرى ما توصلوا إليه عبر دعوتهم لحضور العروض التقديمية - التي بينت على وجه تفصيلي كيفية استخدام منطقة اللعب- في الجزء الأخير من المشروع. وحتى مجرد مشاركة المعلمة نفسها تتطلب وقتًا للتغلب على ما اعتادت عليه من سلوكٍ سلطوي. وقد نص كلٌ من ريسون وبرادبوري (٢٠٠٦) على أن فاعلية البحث الإجرائي لن تؤتي ثمارها إلا مع مرور الوقت. ووفقًا للعملية التقدمية والتطويرية، يمكن تعديل سلوكيات المعلمين عبر تنفيذ ممارسات المشاركة المستدامة للأطفال في سياق المشاركة الشامل.

ولا يمكن ضمان حقوق الأطفال أو تحقيق التغييرات المرجوة في الممارسات التعليمية دون تضمين جميع أعضاء العمل وتنفيذ ممارسات المشاركة المستدامة للأطفال. إن إيجاد أساليب جديدة لمعرفة العلاقة بين الباحثين والمعلمين والأطفال وأعضاء العمل أمرٌ ضروري للحفاظ على التوزيع العادل والديمقراطي للصلاحيات. فعندما تتضافر جهود جميع ذوي المصالح في إجراء الأسئلة والأبحاث والعمل والتأمل والتحويل المجدي للممارسات التعليمية؛ فحينئذٍ يمكن تحقيق تطلعات الأطفال في مضمار السياسات على المستوى المؤسسي.

المراجع

Aasen, W., Grindheim, L. T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from norwegian kindergartens. Education 3–13, 37(1), 5–13.

Ahn, D. H. (2008). A task for expansion of child and youth participation rights. In: Child and Youth Participation Rights: Fall conference (pp. 1–10). Seoul, Korea: National Youth Policy Institute & Korean Council for Children's Rights.

Arieli, D., Friedman, V. J., & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. Action Research, 7(3), 263–290.

Bae, B. (2009). Children's right to participate—Challenges in everyday interactions. European Early Childhood Education Research Journal, 17(3), 391406-.

Bilton, H. (2010). Outdoor learning in the early years: Management and innovation (3rd ed.). London, England: Routledge.

Cannella, G. S. (1997). Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. New York, NY: Peter Lang.

Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In: V. Levis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Eds), The reality of research with children and young people (pp. 142–161). London, England: SAGE.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. Early Child Development and Care, 175, 489–505.

Clark, A. (2007). Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process. Working papers in Early Childhood Development. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Clark, A. (2010a). Transforming children's spaces. London, England: Routledge.

Clark, A. (2010b). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. American Journal of Community Psychology, 46(1–2), 115–123.

Clark, A., & Moss, P. (2001). Listening to children: The mosaic approach. London, England: National Children's Bureau.

Clark, A., & Moss, P. (2005). Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London, England: National Children's Bureau.

Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspectives: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. Childhood, 14(1), 2945-.

Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Fals Borda, O. (2006). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In: P. Reason, & H. Bradbury (Eds), Handbook of action research: The concise paperback edition (pp. 27–37). London, England: SAGE.

Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. Childhood, 15(4), 499516-.

Greenfield, C. (2004). Transcript: 'Can run, play on bikes, jump on the zoom slide, and play on the swings; exploring the value of outdoor play. Australian Journal of Early Childhood, 29(2), 1–5.

Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. Childhood, 11(1), 2945-.

Harcourt, D. (2011). A phased approach to researching with young children: Lessons from Singapore and beyond. Early Education and Development, 22(5), 818–838.

Heath, S., Charles, V., Crow, G., & Wiles, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and gobetweens: Negotiating consent in child- and youth-oriented institutions. British Educational Research Journal, 33(3), 403–417.

Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. In: S. L. Holloway, & G. Valentine (Eds), Children's geographies: Playing, living, learning (pp. 1–26). London, England: Routledge.

James, A., & Prout, A. (1997). Constructing and reconstructing childhood (2nd ed.). London: Falmer.

Kim, J. S., & Suh, H. J. (2011). An action research for children's rights respect in the children's classroom. Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare, 15(2), 53–79 (in Korean).

Langsted, O. (1994). Looking at quality from a child's perspective. In: P. Moss, & A. Pence (Eds), Valuing quality in early childhood services (pp. 28–42). London, England: Paul Chapman.

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence, Italy: Innocenti Research Center.

Lee, Y. G. (2004). A study on the children's rights of participation in day care center and kindergarten. Journal of Korean Council for Children & Rights, 8(2), 169–188, (in Korean).

Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. International Journal of Early Childhood, 37(3), 33–47.

Lundy, L. (2007). 'Voice is not enough': Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, 33, 927–942.

Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. Early Education and Development, 22(5), 714736-.

Miller, J. (1997). Never too young: How young children can take responsibility and make decisions. London, England: National Early Years Network/Save the Children.

Park, P. (2006). Knowledge and participatory research. In: P. Reason, & H. Bradbury (Eds), Handbook of action research: The concise paperback edition (pp. 83–93). London, England: SAGE.

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. European Early Childhood Education Research Journal, 17(2), 249262-.

Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In: P. Reason, & H. Bradbury (Eds), Handbook of action research: The concise paperback edition (pp. 1–14). London, England: SAGE.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford, England: Oxford University Press.

Sinclair, R., & Franklin, A. (2000). Young people's participation, Quality protects research briefing, No. 3. London, England: Department of Health.

Stephensen, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. European Early Childhood Education Research Journal, 10(1), 520-.

Theis, J. (2007). Performance, responsibility and political decision-making: Child and youth participation in Southeast Asia, East Asia and the Pacific. Children, Youth and Environments, 17(1), 1–13.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. International Journal of Children's Rights, 15, 199–218.

Tovey, H. (2007). Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge. Maidenhead, England: Open University Press.

Trawick-Smith, J. (1998). School-based play and social interactions: Opportunities and limitations. In: P. D. Fromberg, & D. Bergen (Eds), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings (pp. 1–7). New York, NY: Garland Publishing.

Waller, T. (2006). ''Don't come too close to my octopus tree'': Recording and evaluating young children's perspectives on outdoor learning. Children, Youth and Environments, 16(2), 75104-.

Waller, T., & Bitou, A. (2011). Researching with children: Three challenges for participatory research in early childhood. European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 520-.

نموذج (٢)

ترجمة المؤلفة

بحث إجرائي عن التثقيف البيئي والأطفال المهاجرين في المدارس: الحيِّز والجمهور والتأثير

Environmental education action research with immigrant children in schools: Space, audience and influence

ناتاشا بلانتشت كوهين

قسم إدارة العلوم البشرية التطبيقية، جامعة كوكورديا، مونتريال، كندا

جيوليتا دي مامبرو

قسم إدارة العلوم البشرية التطبيقية، جامعة كوكورديا، مونتريال، كندا

Natasha Blanchet-Cohen
Department of Applied Human Sciences, Concordia University, Montre´al, Canada
Giulietta Di Mambro
Department of Applied Human Sciences, Concordia University, Montre´al, Canada

ملخص

يسلط هذا البحث الضوء على المشروعات البيئية بوصفها وسيلة لإشراك الأطفال المهاجرين في المراحل التعليمية الأولى في مجتمعهم. ووفقًا لمشروع بحثيٍ بيئي طُبِّق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و ١٢ عامًا من المشاركين في الجمعية الخضراء المشار إليها اختصارًا بـ(GC)؛ فقد حددنا العديد من العناصر التي تجعل من عملية مشاركة الأطفال عملية ذات قيمة مُعتبرة. وقد مثلت هذه العناصر الأساس المساعد في إيجاد محيطٍ يتمكن فيه الأطفال من استكشاف آرائهم والتعبير عنها. وقد عزز دمج بناء القدرات وأنشطة البحث وتوطيد العلاقات بين الأطفال والبالغين والبيئة، كلاً من تعزيز حق الرعاية

والشعور بالتملك. وقد ساعد الوصول إلى الجماهير المختلفة بمن فيهم الزملاء وأولياء الأمور على توجيه أعمال الجمعية الخضراء وتقويتها. وقد حصل الأطفال على فرصة الاستماع إلى آرائهم مع مراعاة دراسة آراء الجماهير والاستجابة لها. وتضمن مخصصات التمويل الخارجي وإكمال أعمال المناظر الطبيعية في الجزء الأمامي من المدرسة مع الاهتمام (أو عدم الاهتمام) بآراء الأعضاء البالغين. أوضح المشروع أنه في حال تلقي الدعم اللازم من المعلمين البالغين الذين يعملون على الالتزام تجاه الأطفال وتيسير أعمالهم، فإن الأطفال سيظلون محفزين وستتسم أعمالهم بالقوة اللازمة لقيادة الآخرين نحو العمل والتغيير. وحازت المناحي الاجتماعية المادية والجمالية للطبيعة على اهتمام الأطفال. وفضلاً عن هذا، عززت مشاركة الأطفال في العمل من شعورهم بالانتماء. وأوضحت تجربة الجمعية الخضراء نفسها كيف يمكن لمشروع البحث الإجرائي الذي يتضمن مجموعةً صغيرةً من الأطفال أن يمثل نموذجًا لإيجاد مشاركة ذات قيمة للأطفال، وتوسيع مفهوم المشاركة في المدارس في مختلف المجالات.

الكلمات المفتاحية:

البيئة، بحث إجرائي، الأطفال، الهجرة، المشاركة

يُعد تدقيق الوسائل التعليمية لمشاركة الأطفال في القضايا البيئية ومراجعتها من الضروريات الملحة لمعالجة التوجس الحالي حيال التدهور البيئي. وقد أدت القيود المتأصلة الذي فرضتها المدارس على آراء الأطفال بشكل عام، وتأكيد الوعي المعرفي والتوجيه المستند على المعلم في عملية التثقيف البيئي بوجه خاص، إلى ترك العديد من الطلاب دون أي صلاحيات ودون أدنى استعداد ليكونوا مواطنين مطلعين أو مفكرين، أو ليكونوا من المواطنين الذين يعتنون بالقضايا البيئية ويهتمون بها على مستوى العالم (سايلان وبلومستين، ٢٠٠١). وإذا ما اهتمت الهيئات التعليمية بتحسين التدريس والإشراف البيئي القائم على

مشاركة الطلاب (تشاولا ودير، ٢٠١٢؛ سوبل، ٢٠٠٤)، فكيف يمكن تيسير هذا الأمر إذًا؟

تستكشف هذه الورقة البحثية البحثَ الإجرائي للتثقيف البيئي بوصفه وسيلة لتحسين التطوير الذاتي لصغار الطلاب من المهاجرين، وتزويدهم بالقوة اللازمة لقيادة زملائهم ومعلميهم وأولياء أمورهم، وإشراكهم في الأعمال وتوجيههم نحو التغيير. ويستطيع الأطفال المهاجرون - مثلهم مثل الخبراء والممثلين في بيئتهم الخاصة- أن يضطلعوا بدورٍ مهمٍ للوصول إلى زملائهم، والمساعدة في مد جسور تربط بين البيئة المدرسة والبيئة المنزلية (دامريل وهاو وميلنر جولان، ٢٠١٣)، إلا أن هذه الاحتمالية ضعيفة للغاية. وتعتمد المناهج التعليمية السائدة على التدفق الأحادي الاتجاه، الذي يمنع بدوره من مشاركة الأطفال في القضايا التي تؤثر فيهم (سوادينير ولوندي وحبشي وبلانتشت كوهين، ٢٠١٣).

ويهدف هذا البحث إلى تحديد عناصر إتاحة المشاركة الهادفة للأطفال في البحث الإجرائي البيئي في مقر مدرسة للمهاجرين. ويمكن للبحث الإجرائي المدعم بالأدلة أن يوفر فرصًا للأطفال تمكنهم من الاستكشاف والعمل بما يتوافق و اهتماماتهم تجاه البيئة ورعايتها. ومع مراعاة أن الأطفال المهاجرين يناقشون - بالفعل- ويمثلون دور الوسيط بين المدرسة والمنزل (هويردر وهيبرت وستشميت، ٢٠٠٥)، تلقي المشاركة في مشروع البحث الإجرائي للتثقيف البيئي، الضوء على آرائهم وأدوارهم في تنمية مسؤولية العناية بالبيئة. ويمكن لمس الفوائد الناتجة عن هذه المشاركة في المجتمعات العالمية والتعددية الآخذة في التزايد (فريمان وترانتر، ٢٠١١).

ويعتمد هذا المقال على تجربة لمشروع بحث تجريبي بالجمعية الخضراء في مدرسة تقع في أحد أكثر الأقاليم المتعددة الثقافات. وقد عمل خمسة عشر

ممثلاً من المراحل الأساسية الأعلى (ممن تتراوح أعمارهم بين ٩ و ١٢ عامًا) على مشروع بحثٍ إجرائيٍ للثقافة البيئية، للعمل على إكمال مشروع مناظر طبيعية بهدف تجميل مدخل المدرسة الخارجي. رأينا أن هذا المشروع مشروعٌ ناجح نظرًا للمحصلة المعرفية العملية المُحصَّلة والأعمال المُنفذَّة فضلاً عن التعاون المشترك بين الباحثين الداعمين والأطفال والمعلمين المتحمسين الذين شاركوا في المشروع. وقد اختبرنا في التحليل الذي أجريناه طبيعة إتاحة فرصة التعاون والنماذج المتعددة لمشاركة الأطفال. ولبدء العمل في هذا المشروع؛ وضعنا مشاركة الأطفال في الموضع المخصص لها في البحث الإجرائي، وأجرينا توصيفًا للحالة.

مشاركة الأطفال في البحث التجريبي للتثقيف البيئي

حدد كلٌ من ريزون وبرادبوري (٢٠٠٨) "ممارسة المشاركة" (ص ١) على أنها حجر الأساس في البحث الإجرائي، وتتطلب "مشاركة الأشخاص في إطارٍ تعاوني" (ص ٣). وتمتلك المدارس - بشكلٍ عامٍ- رؤيةً تفترض أن الطلاب هم مستقبلو معرفة غير فاعلين. ويعمل هذا الافتراض على كبح القوى الإبداعية للطلاب ومنعهم من المشاركة النقدية مع ما يحيط بهم بطرقٍ قد تكون تحويلية (كيليت، ٢٠١١).

وقد أحدثت التجارب المتعددة والأدلة الكثيرة، الدالة على أن الأطفال يتمتعون بالكفاءات والإسهام الهادف لصنع تغييرات إيجابية لأنفسهم ومجتمعاتهم (فلوتر ورودوك، ٢٠٠٤؛ لانجهوت وثوماس، ٢٠١٠)، نقلةً جذريةً في هذه الرؤية التي تتناول الأطفال. وعلى الرغم من وجود فروق طبيعية بين الأطفال والبالغين نظرًا لتبعية الأطفال للبالغين و الفروق بينهم في القدرات، إلا أن الأطفال يبذلون جهدًا مضنيًا - حينما تسنح لهم الفرصة- لمواصلة المشاركة في القضايا الجماعية (هارت، ١٩٩٧). وفضلاً عن هذا، تؤتي المشاركة الفعالة

للأطفال والشباب ثمارها على العملية التعليمية للطلاب؛ فتقدم المشاركة البيئية للصغار في بدايات سن المراهقة، أرضية تعليمية لتطوير الكفاءة الذاتية ومهارات القيادة والمهارات المعيشية والمواطنة (بلانتشت كوهين، ٢٠٠٨). وتُعد المشاركة الفعالة للأطفال في القضايا البيئية من الأمور الجوهرية؛ نظرًا لأن الأطفال - بما يحملونه من خبرات- يتمتعون بوضعية خاصة تمكّنهم من الإسهام في الاستدامة البيئية والحفاظ عليها (بارات هاكينج وكوتر ماكينزي وبارات، ٢٠١٣). وفي المدارس، يمكن أن يدعم البحث الإجرائي - في بدايات مرحلة المراهقة- الشعور بالكفاءة وتقدير المسؤولية في هذه المرحلة التطورية التي يمر بها الأطفال (أوزر وريترمان ووانيس، ٢٠١٠). ويمكن أن تمثل عملية التطور والمشاركة أهميةً خاصةً للأطفال المهاجرين الذين يرغبون في الاندماج والانتماء.

ومع هذا، يجب أن تُذكر أهمية ومتطلبات مشاركة الأطفال التي تنص عليها المادة ١٢ من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (UNCRC)، على نحوٍ تفصيلي يثبت حق الأطفال في "التعبير عن آرائهم في جميع القضايا المتصلة بهم دون تقييد".

وقد طَوَّرت العديد من دراسات الرموزَ التي تحدد المستويات المختلفة للمشاركة وفقًا لمستوى قدرة الطفل على التحكم؛ حيث حددت المشاركة في صناعة القرار بين الأطفال والبالغين في العموم على أنها الوسيلة المثلى للارتقاء بالشباب (هارت، ١٩٩٧؛ وونج وزيمرمان وباركر، ٢٠١٠). وعلاوةً على فروق القوى ومستوى التفاعل، كان هناك حاجة لإيجاد سياق إضافي للمشاركة، مع الأخذ في الحسبان أن "الصوت لا يُسمع في الفراغ".

وقدم لوندي (٢٠٠٧) تحليلات عميقة للمشاركة وقسم الصوت إلى أربعة أقسام:

• الحيِّز: لمنح الفرصة للأطفال للتعبير عن وجهات نظرهم في حيزٍ آمن وشامل.

• الصوت/ الرأي: لتسهيل تعبير الأطفال عن آرائهم عبر تزويدهم بالوسائط المناسبة.

• الجمهور: للاستماع إلى آراء الأطفال، وإشراك الأفراد والجمهور المستهدف ومنحه مسؤوليات في عملية صناعة القرار.

• التأثير: لضمان تنفيذ الآراء على النحو المناسب، وإخبار الأطفال عما إذا كانت آراؤهم مُعتبرة (أم لا).

ويحدد هذا التصور أن المشاركة تتضمن أبعادًا متعددة، وبأنها عملية تحتاج إلى دعم وتطوير فعالين.

ويحتاج الأطفال إلى مساعدة حتى يتمكنوا من تشكيل آرائهم، والوصول إ لى المعلومات الصحيحة وإمدادهم بـ"أنشطة دقيقة تعمل على صقل كفاءتهم" (لوندي وماك إيفوي، ٢٠٠١، ص١٣٦). عمل باكنال (٢٠١٢) مع الأطفال - بصفتهم باحثين- في المدارس الابتدائية للتأكد من وجود فرص الحصول على خيارات فيما يتعلق بمجموعة البحث أو اختيار الموضوع أو طرق العمل.

وقد اختبرنا في هذه الورقة البحثية المكونات التي تتيح تنفيذ بحث إجرائي عن التثقيف البيئي في المدارس الابتدائية على الطلاب المهاجرين. ويرتبط البحث الإجرائي - على وجه الخصوص- بتحسين المشاركة البيئية للأطفال نظرًا لأنه يُحدِّد أن المعرفة والتغير الاجتماعي يأتيان من الممارسة الفعلية (برايدون ميلر وجرين وود وماجواير، ٢٠٠٣)، ولهذا يمكن للإجراء أن يتخذ أشكالاً متعددة.

ويشمل إجراء التثقيف البيئي مجموعة من الأنماط الملموسة وغير الملموسة مثل: طرح الأسئلة، واكتساب الثقة، وتكوين العلاقات (بلانتشت كوهين،

٢٠٠٨). وأوضحت تشاولا (٢٠٠٩) أن تحفيز الأطفال على العمل في ظل وجود مبادرات صعبة - مثل إجراء العمليات التنظيمية لاسترداد الموائل الطبيعية في ساحات المدرسة- يعتمد على محددات متعددة، تتضمن إقناع الأطفال بكفاءتهم الذاتية وفاعليتهم في الأمور المتعلقة بالبيئة وأصول التكيف الاجتماعي. ويمكن لاستكشاف عناصر مشاركة الأطفال في البحث الإجرائي أن يتيح لنا فرصة الحصول على فهم أفضل لكيفية دعم الأطفال فيما يتعلق بالفاعلية البيئية الجماعية، وتوسيع المدارك لتتخطى حدود المعرفة البحتة، وتغيير السلوكيات الفردية التي تسيطر على مناهج التثقيف البيئي المتبعة في المدارس (بارات هاكينج وآخرون، ٢٠١٣).

وصف الحالة

المحيط المدرسي:

نُفذ المشروع قيد المناقشة في مدرسة تاجا ١ ، التي تُعد واحدة من كُبرى مدارس المرحلة الابتدائية وأكثرها من ناحية التعدد الثقافي في كوبيك. ووفقًا لإحصائيات المدرسة فإن ٩٦٪ من والدي/ والدات الطلاب قد ولدوا خارج كندا، ويتحدث الأطفال ٤٥ لغةً أصلية أكثرها شيوعًا اللغات: الأوردية والبنغالية والتاميلية والبنجابية (اللجنة المدرسية لمدينة مونتريال، ٢٠١٢). وفيما يتعلق بمجلس التعليم بصفة عامة، تبلغ نسبة عدد الطلاب المولودين في كيوبيك ٧٤,٦٪ ويتحدث ٦٤,٨٪ منهم الفرنسية في المنزل، بينما يوجد في تاجا ٥٨,٥٪ من الأطفال المولودين في المقاطعة وتمثل نسبة الذين يتكلمون الفرنسية منهم في المنزل ١٧,٨٪ فقط. وتحتل تاجا المرتبة الأولى في حجم المعاناة من نقص المواد - بتسجيلها ١٠ درجات من مقياس ١ إلى ١٠، وتحتل المرتبة ال٣٢ في قائمة أكثر المدارس حرمانًا من إجمالي ٣٣٢ مدرسةً (اللجنة المدرسية لمدينة مونتريال،

٢٠١٢) فيما يتعلق بمؤشرات الحرمان. وإضافةً إلى هذا، تُعد هذه المدرسة واحدة من أكثر مدارس مونتريال من ناحية التعددية الثقافية، وتقع في أكثر المقاطعات حرمانًا من المزايا الاجتماعية الاقتصادية. وتبلغ نسبة المهاجرين ٦٨٪ من إجمالي سكانها، ويشكل المهاجرون الجدد - أي الذين لم يمر على وجودهم في البلاد أكثر من ٥ أعوام- ثلث هذه النسبة. ويعيش أكثر من نصف سكان المقاطعة تحت الحد الأدنى من مستوى الدخل، وتبلغ نسبة المقيمين ممن يبلغون ١٥ عامًا أو أكثر من غير الحاصلين على شهادة ثانوية ٤٠٪ من إجمالي المقيمين في المقاطعة.

اللجنة الخضراء

يُعد التثقيف البيئي في مدينة كيوبيك - وجميع مدن كندا- من الموضوعات المتشابكة؛ ولهذا يعتمد تدريسه على الرغبة الفردية للمدرسين ومديري المدارس (بلانتشت كوهين وريلي، ٢٠١٣).

وفي تاجا، يوجد عدد قليل من المعلمين الذين كانوا متحمسين - لا سيما معلم الصف الرابع الذي تولى تنظيم اللجنة الخضراء لأكثر من ٦ أعوام- مع ممثل للطلاب ومناوب عيّنة المدرسين من كل فصل من فصول الصف الرابع وحتى الصف السادس. وقد ركزت اللجنة الخضراء على تنفيذ الأنشطة لتنبيه المدرسة بضرورة إعادة تدوير المخلفات وإدارتها.

وقد عرضنا توسيع دور اللجنة الخضراء وتيسير مشروع البحث الإجرائي للتثقيف البيئي بالقدر الذي يسمح بمشاركة الطلاب في تحديد مصادر الاهتمام البيئي والعمل وفقًا لها. وبحصولنا على التمويل الكافي من وكالة كيبك لمنح الأبحاث (Fonds de recherche socie´te´ et culture) استطعنا أيضاً أن نوفر الموارد البشرية والتجهيزات اللازمة. وقد رحب مديرو ومعلمو المدارس أيضًا بخبرات فريق العمل الذي ضمنا نحن - أساتذة في مجال أبحاث الهيئات البيئية- إضافة إلى طلاب

من مراحل المراهقة الأولى وخريجين من ذوي الخبرات في مجال التعليم الأساسي أو المنظمات البيئية (دوكيت وكيجان وسكسميث، ٢٠١٠). وقد أصبحنا جزءًا لا يتجزأ من الفريق التنظيمي للبالغين، إضافةً إلى معلمي الصفين الثاني والرابع ومعلمي التربية البدنية.

المشاركون

تكوَّن المشاركون في الجمعية الخضراء من ١٩ فردًا يمثلون فصولاً مدرسية من المرحلة الرابعة وحتى السادسة (سبعة أفراد من المرحلة الرابعة وسبعة من المرحلة الخامسة وخمسة من المرحلة السادسة)، وبلغ عدد الذكور اثنا عشر١٢ فردًا، وبلغ عدد الإناث اثنتا عشرة فتاةٍ. وكانت الغالبية العظمى من المشاركين من الفتيات كما هو الحال في المشروعات البيئية الأخرى. وعلى الرغم من هذا، كان هناك أربعة أفراد من ممثلي الفصول لم يظهروا قط ولم ينسحبوا من الجمعية مبكرًا، ولم يعطوا فرصة لإجراء ترتيبات حتى يتسنى استبدالهم بغيرهم. وفي المتوسط، شارك ١٢ فردًا في الاجتماعات الاعتيادية، وكانت الجلسات الاعتيادية إلزامية، وعند غياب بعض الأعضاء طولب بعض البدلاء أن يحلوا محلهم للمشاركة في تلك الجلسات، وكان من المقرر أن يحل الطالب البديل محل الطالب الذي يتغيب عن حضور جلستين. ولم تكن الجلسات البحثية المطولة إلزامية، إضافةً إلى إلزام الحضور بالحصول على موافقة ولي الأمر في كل مرة. وغالبًا ما التزم الأطفال أنفسهم بحضور هذه الاجتماعات.

وقد أوضح تحليل الحضور أن نسب الغياب كانت أكثر في المراحل الأعلى (لا سيما بين أفراد المرحلة السادسة). وكان الحضور حسب الجنس هو الفرق الوحيد الذي أمكن ملاحظته. وتضاءل عدد المشاركين من الذكور في المراحل الأولى، وحل الإناث محل الذكور. وفي نهاية المطاف، لم يمثل عدد

الذكور سوى نسبة ثلاثة ممثلين من إجمالي ١٥ ممثلاً. وفي حين لم يكن السبب الذي يعود إليه وجود هذه النسبة الكبيرة للإناث، التي بلغت ٨٠٪ من إجمالي عدد المشاركين واضحاً، إلا أن منافسات الأنشطة الرياضية المقدمة أثناء أوقات الغداء ورواجها لدى الأطفال من الذكور، أعطت تفسيرًا محتملاً لقلة مشاركتهم.

جمع البيانات وتحليلها: كما هو موضح في (جدول (١) الآتي)، عقدنا ٢٩ نشاطًا طوال العام الدراسي (من أكتوبر حتى يونيو)، وأجرينا ٢٣ جلسة اعتيادية في مقر الفصل المدرسي أثناء استراحة الغداء استغرقت كل جلسة من ٣٠ الى ٤٠ دقيقة، وتراوحت مدة الجلسات البحثية المطولة (الجلسات أرقام: ٦ و١١ و١٤ و١٩ و٢٢) من ٣ الى ٦ ساعات لكل جلسة، وأجريت تلك الجلسات في الأيام المخصصة لتطوير المهارات المهنية. وحرصنا أثناء الجلسات البحثية على تقديم وجبة إفطار ووجبات خفيفة ووجبة غداء. وعند اقتراب وقت الغداء، أخبرنا الحضور أننا قد طلبنا وجبة بيتزا، وتناقش الطلاب عن الشخص الذي يجب أن يمنح امتياز مقابلة عامل توصيل البيتزا وإحضار الطعام إلى مقر الفصل المدرسي. وأجرينا اجتماعًا واحدًا بعد موسم الشتاء التالي (أي بعد ثمانية أشهر من اكتمال المشروع) مع ٥ أفراد من الجمعية الخضراء، للتعرف على الخبرات التي حصّلوها.

جدول رقم (١). التقويم وملخص الأنشطة.

م	التاريخ	الأنشطة
١	٢٢ أكتوبر	مقدمات
٢	٢٢ أكتوبر	عرض تقديمي يوضح أغراض اللجنة الخضراء والأدوار المنوطة بأفرادها
٣	٢٢ نوفمبر	الأدوار البيئية الإشرافية
٤	١٣ ديسمبر	الاستبيان القبلي للجنة الخضراء
٥	١٧ يناير	نشاط بناء القدرات: "تعريف البيئة الجيدة" وتحليل نتائج الاستقصاء القبلي
٦	٢٤ يناير	اختيار المدرسة بوصفها بؤرة التركيز
٧	٣١ يناير	بناء القدرات: زيارة المنظمة البيئية المحلية
٨	١٤ فبراير	الأدوار البيئية الإشرافية
٩	٢١ فبراير	إعداد العرض التقديمي المقترح للحصول على المنحة
١٠	٢٨ فبراير	رسم مخطط للفصل المدرسي
١١	٥ مارس	الجلسة البحثية: التقاط الصور وصياغة الاستقصاء الخاص بالمدرسة
١٢	١٣ مارس	التدرب على العرض التقديمي الخاص بالحصول على منحة المشروع
١٣	٢٠ مارس	الأدوار البيئية الإشرافية
١٤	٢٢ مارس	الجلسة البحثية: تحليل الاستقصاء المدرسي وخطة التنفيذ
١٥	٢٧ مارس	تقديم العرض التقديمي الخاص بالحصول على منحة المشروع للممولين والمجتمع المحلي

م	التاريخ	الأنشطة
١٦	٣ أبريل	تسليط الضوء على الأحداث وتحديات مشاركة البالغين في تنفيذ المشروع
١٧	١٠ أبريل	الأدوار البيئية الإشرافية
١٨	١٧ أبريل	التخطيط لفعالية يوم الأرض
١٩	٢٠ أبريل	الجلسة البحثية: إجراء لقاءات شخصية مع أولياء الأمور والتخطيط ليوم الأرض
٢٠	٢٤ أبريل	نُبذة عن يوم الأرض
٢١	١٥ مايو	إجراء لقاءات شخصية مع أولياء الأمور
٢٢	١٨ مايو	الجلسة البحثية: مشاركة آراء أولياء الأمور
٢٣	٢٢ مايو	جلسة المعلومات الخاصة بالزراعة
٢٤	٢٩ مايو	كتابة خطاب دعوة لأولياء الأمور
٢٥	٥ يونيو	تصميم المزرعة
٢٦	٦ يونيو	يوم الزرع
٢٧	١٢ يونيو	الجلسة البحثية: الاستقصاء البعدي
٢٨	١٣ يونيو	التنزه وتقديم ممولي المشروع لجائزة التميز
٢٩	١٩ يونيو	الجلسة البحثية: تقييم أفراد المجموعة وتقدير أدوارهم

يقدم جدول رقم (١) ملخصًا للأنشطة التسعة والعشرين التي تندرج تحت الفئات الثلاث الآتية:

(أ) المسؤوليات الإشرافية للأعضاء البيئيين في الفصول.

(ب) أنشطة بناء القدرات لأعضاء اللجنة الخضراء التي ترمي إلى زيادة الوعي.

(ج) جمع المعلومات وإجراء التحليلات اللازمة لاختيار المشروع وتنفيذه.

أُنشئت الأنشطة للتجاوب مع ما تفعله المجموعة أو ما قد تفعله، وزودت بالأهداف التي تتيح للأطفال الاستكشاف والتحليل والتصرف حيال المشكلات البيئية المهمة التي قد تواجه مجتمعاتهم. قُدِّم التفكير الانعكاسي (برادبوري- هوانج، ٢٠١٠) لدى كل من الباحثين البالغين والأطفال لتحديد الخطوات المستقبلية اللازمة لتقدم العمل. وطُوِّرت المشاركة في تصميم الأنشطة على النحو الوارد أدناه: بدايةً - وعلى سبيل المثال- وجهنا الاستقصاء القبلي وفقًا لآراء الأطفال وأولوياتهم، وأُجري تحليل النتائج على أساس تحديد أولوياتهم. وفي الاستقصاء المدرسي الخاص الذي أُجري على الزملاء فيما يتعلق بأولوياتهم البيئية، عمل أعضاء اللجنة الخضراء على تطوير الاستقصاء، وجاءت النتائج على أساس اختيار مشروعاتهم الخاصة. وفيما يتعلق بمنحة مشروعات الزراعة الخاصة المدرسة، أخطرنا أعضاء اللجنة الخضراء عن هذه الفرصة ومدى ملاءمتها لمشروعهم، ومن ثم عملوا على تقديم عرضٍ للحصول على هذه المنحة البالغة ١٠٠٠ دولار أمريكي.

وعلى هذا الأساس، استخدمنا في تحليلنا نماذج متعددة من البيانات. وتضمنت:

(أ) الملاحظات الميدانية الثرية التي دُوِّنت أثناء الجلسات الاعتيادية الخاصة بأعمال أعضاء اللجنة الخضراء وتفاعلهم وإسهاماتهم.

(ب) نسخ الجلسات البحثية.

(ج) نتائج الاستقصاءات الثلاثة؛ الاستقصاء القبلي والبعدي لأعضاء اللجنة الخضراء والاستقصاء المدرسي.

(د) نسخة المجموعة المركزية المنفذة بالتعاون مع المعلمين المشاركين في اللجنة الخضراء في نهاية العام.

وقد أولينا اهتمامًا خاصًا بطبيعة الأنشطة وتدفقها وتطور أدوار أعضاء اللجنة الخضراء أثناء تنظيم مصادر البيانات المتعددة المذكورة؛ لاستيضاح المشروع البيئي وفهمه. وفي جميع الأقسام، قُدِّم الاستقصاء القبلي والبعدي لأعضاء اللجنة الخضراء على أساس النتائج المعروضة. وبالاتساق مع البحث الإجرائي، ضُمِّنت نتائجنا الإشارة إلى المراجع البحثية للمساعدة في فهم هذا الكم الهائل من البيانات المختلفة مع توضيح طبيعة نشأتها (برايدون- ميلر وآخرون، ٢٠٠٣).

عناصر المشاركة

في مرحلة التعريف الاسترادي لمكونات مشروع البحث الإجرائي البيئي الذي يهدف إلى مشاركة الأطفال المهاجرين مشاركةً ذات مغزًى استخدمنا عناصر لوندي التعريفية (٢٠٠٧). وفي ظل كون هذا الصوت مشتملاً على جميع العناصر، فقد ركزنا على طبيعة الحيز والجمهور والتأثير. ونظرًا لأن العناصر الثلاثة ترتبط ببعضها ارتباطًا وثيقًا، فقد بدأنا في فحص الحيِّز نظرًا لكونه الدعامة الأساسية للجمهور والتأثير.

الحيِّز: إنشاء محتوًى مناسب للأطفال بالتنسيق معهم.

تعلمنا في اللجنة الخضراء أن تحديد الحيِّز وتطويره شرطان أساسيان ودافعان للإجراء. إن إيجاد الفرصة التي تتيح "تشجيع الأطفال على التعبير عن آرائهم" (لوندي، ٢٠٠٧) تحدث من خلال:

(أ) الجمع بين أنشطة بناء القدرات والأنشطة البحثية.

(ب) إيجاد الفرص اللازمة لإقامة صلات قوية بين الأطفال والبالغين والبيئة المحيطة.

وقد برزت هذه النواحي وتشكلت تصاعديًا لدى الأطفال نظرًا لاكتسابهم الشعور بملكية هذا المشروع.

الجمع بين أنشطة بناء القدرات والأنشطة البحثية: أثناء بحثنا لتقدم أعمال الجمعية الخضراء، وجدنا أن الجمع بين الأنماط المختلفة للأنشطة يُسهم في إنشاء حيِّز يتيح للأطفال اكتساب ثقة التعبير عن أنفسهم. أول جلستين منتظمتين، استمع الأطفال للمعلمين بغرض توضيح منهج عمل اللجنة الخضراء والغرض من وجودها. وتوفر لدى الأطفال أفكار كثيرة عما يرغبون في فعله في اللجنة الخضراء بغض النظر عن أنشطة إعادة التدوير، و اقتُرح عليهم - مع مراعاة مدى استجاباتهم المحدود- تحديد المشكلات البيئية في فصولهم وفي مدارسهم ومجتمعاتهم. وساعدت أنشطة بناء القدرات والأنشطة البحثية في توسيع مدارك الأطفال، وتمكينهم من التعرف على المشروع الذي كان يعني لهم الكثير.

وتضمن النشاط البحثي الأول مناقشة العناصر التي مثلت عائقًا يحول بين الأطفال واستجابتهم لأسئلة الاستقصاء القبلي الذي بدَآهُ الأطفال واستكملوه في بداية المشروع. وتضمن هذا النشاط أسئلة الاختيار من متعدد، لسؤال الأطفال عن الأسباب التي دعتهم إلى المشاركة، والمجالات التي يعتقدون أن اللجنة الخضراء سوف تمنحهم مسؤوليات فيها وعن دور البالغين وإمكانية صنع القرار في اللجنة الخضراء، ونمط الأنشطة المفضل والتحديات والعوائق المتوقعة. وقد أشرنا إلى العديد من النتائج الملحوظة، منها اهتمام الأطفال القوي بتوسيع مجال الأنشطة خارج نطاق الفصل المدرسي ليشمل المدرسة (١٢/١٥)، واعتقادهم بوجوب مشاركة المسؤولية تجاه البيئة (١٣/ ١٥). وساعدت النتائج على توجيه

الجمعية وتحفيز التوجه نحو تنمية الشعور بامتلاك الحيز.

وقد أُدرجت الحقيقة التي تقضي بالحاجة إلى إعلام الأطفال وإطلاعهم بهدف المساعدة في عملية صنع القرارات وبناء القدرات في الجلسات المنتظمة والجلسات البحثية. وكان هذا الأمر ضروريًا لتعزيز مشاركة الأطفال (لوندي وماك إيفوي، ٢٠١١). وقد استلزم النشاط المبدئي - على سبيل المثال- إيجاد حالة من العصف الذهني للتعرف على العناصر التي تؤثر في تكوين بيئةٍ جيدةٍ أو سيئةٍ، والتعرف على إمكانيات الأطفال الخاصة بتحديد ما قد يشمله مشروع البحث الإجرائي البيئي. وقد أشار الأطفال إلى بعض المصطلحات منها "الصحة"، و"الأمن"، و"الجمال"، و"الاخضرار"، و"النظافة". وأجرى أعضاء اللجنة الخضراء - أيضًا- زيارةً لمنظمة بيئية محلية، لتعلم المزيد عن إعادة التدوير والزراعة والمشروعات المجتمعية البيئية.

وقدمت الأدوات أثناء تنفيذ الأنشطة البحثية لمساعدة اللجنة الخضراء في اتخاذ قراراتٍ مستنيرة. وتضمنت الأداة الأولى التقاط الأعضاء مع زملائهم بعض الصور، لتحديد المشكلة الموجودة في أرضية المدرسة وحلها. وتقديرًا للقيمة الاجتماعية المادية والجمالية للبيئة؛ أوضحت الصور التي التقطها الأعضاء وجود نقص في المساحات الخضراء والزهور والأماكن التي يمكن للمعلمين والطلاب أن يتفاعلوا فيها اجتماعيًا، فضلاً عن لافتة المدرسة التي لا تصلح أن تكون واجهةً لها. وبمجرد تحديد الإمكانيات، طورت اللجنة الخضراء استقصاءً مدرسيًا (للصفوف من الرابع حتى السادس) لطرح أفكارهم الخاصة بالمشروع ومشاركتها مع زملائهم.

ومن الجدير بالذكر أن فكرة الاستقصاء المدرسي للزملاء من الصف الرابع حتى الصف السادس كانت فكرتنا. وكان بعض الأعضاء يشعرون في البداية أنه ليس هناك حاجة لاستشارة زملائهم، مما دعا أحدهم أن يقول

صراحةً: "طالما وافقنا فسيوافقون". وقد استفسرنا عن هذه الاستجابة وسألنا: "هل لا نرغب - حقًا- في معرفة ما إذا كانوا معنا أم لا؟ فنحن لا نستطيع العمل دون مساعدة". وأشار واحد منهم بعد ذلك إلى أنه إذا لم يشعر باقي زملائه بأنهم جزء من الفريق، "فإن بإمكانهم أن يدمروا هذا المشروع". وقد ساعد تقديم فكرة الاستقصاء المدرسي أعضاء اللجنة الخضراء في إدراك احتمالية أن يتوفر لهم حيز أكثر خصوصيةً؛ الأمر الذي يسهم بدوره في نجاح مشروعهم عند استشارة زملاء الدراسة. وبعد إجراء نشاط العصف الذهني، طور أعضاء اللجنة الخضراء الاستقصاء بأنفسهم، مع تقديم بعض المساعدة منا في صياغة الأسئلة.

توطيد العلاقة بين الأطفال والبالغين والبيئة: مثَّل الحيز غير المنظَّم الدعامة الأساسية للبحث وبناء الكفاءات أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث كوَّن أعضاء اللجنة الخضراء علاقات وطيدة مع غيرهم من الأعضاء والبالغين والبيئة. ووجدنا أن توطيد العلاقات مع البيئة قد حدث غالبًا بطرق غير متوقعة؛ مثلما كان الأطفال يُصدرون تعليقات عفوية على الموضوعات البيئية جراء مشاركتهم في المشروع. وقد مثلت المحادثات - التي بدت كما لو كانت محادثات ثانوية- أو تلك التي كان يُعتقد أنها غير ذات صلة بالموضوع الرئيس تغيرات كبيرة، حيث تشارك الأطفال بعض الأفكار وفتحوا نافذةً غير مباشرة على الأمور التي تمثل شغلهم الشاغل. وقد انصبت تعليقاتهم على نظافة الأحياء السكنية وعدم احتواء منازلهم على سلات التدوير المناسبة، فضلاً عن المشكلة التي يتسبب فيها المقيمون نظرًا لإطعامهم طيور الحمام وعدم التخلص من فضلاتها، مما يتسبب في وجود مشكلةٍ صحيةٍ. وقد اعتاد الأطفال أيضًا على ممارسة الأنشطة المعرفية، وإنشاء الروابط التي تربطهم بالأحداث السابقة، أو بإعداد تقارير يبدون فيها تحفظاتهم هم وأولياء أمورهم حيال الظروف البيئية في بلدهم الأم. فعلى سبيل المثال عبرت إحدى العضوات عن افتتانها بجمال الغابات، وقلقها من

الممارسات الحالية الجائرة في التعامل مع الغابات فقالت: "النباتات جميلة.. والأشجار هي سحر الحياة. ولكنهم لا يتورعون عن قطع الأشجار لمجرد الحصول على مصدرٍ للورق. وما لنا لو اقتصدنا في استخدام الورق فحسب. أتخيل العصور القديمة حيث لم تكن هناك آلات ولا معدات، [وبالتالي] لم يكن هناك تلوث. أتخيل النباتات الزاهية في قلب الغابة". واتضح أن توفير حيز يتيح للأطفال العمل على تحديد هويتهم وثقافتهم البيئية واستكشاف آرائهم من الأمور المهمة للغاية.

ونتج عن أنشطة توطيد العلاقات بين الأطفال، توطيد العلاقة بين الأطفال الآخرين الذين أتوا من صفوفٍ مختلفة، بعدما كان بعضهم لا يعرف بعضهم الآخر فيما سبق. وفي الاستقصاء القبلي "اللعب مع الأصدقاء" كان اختيار "لا؛ على الإطلاق" سببًا للمشاركة في الجمعية (١٥/٩)، بينما في الاستقصاء البعدي؛ حدد ١٠ من إجمالي ١٢ عضوًا درجة أهمية مشاركتهم بـ"كثيرة أو إلى حدٍ ما". وأُتيحت فرصة تواصل الأطفال مع بعضهم لإضفاء جو من المتعة (مثل أخذ فترات الراحة للذهاب للتنزه في الحديقة أو إجراء مسابقات خارجية). كما كان لتقاسم الغذاء قيمته الكبيرة عند أولئك الأطفال الذين أولوا عنايةً خاصة بالتوزيع العادل للبيتزا. وبسبب حساسية القيود الدينية على الأغذية، وافق الأطفال على طلب وجبات بيتزا نباتية.

ومثَّل توطيد العلاقات بين الأطفال والمعلمين البالغين نقطةً محوريةً، فنحن نعلم أن البالغين يضطلعون بدورٍ مركزيٍ في مساعدة الأطفال في عملية صنع القرار (ليندز، وجوليت، وساميل، ٢٠١٠). وقد حرصنا على توفير حيز لمناقشة أدوار البالغين - عن عمدٍ- بدءًا من الاستقصاء، حيث يحدد الأعضاء دور البالغين بوصفهم مصدرًا للمعلومات (١١/ ١٤)، وتمكين الأطفال من اختيار مشروعهم الخاص (٩/ ١٤). وفي الاجتماع الثالث شاركت جيوليتا - التي تعد

أكثر البالغين مشاركةً- رؤيتها الخاصة بدورها بقولها: يتمثل دوري في توجيه الأسئلة، وتحديد ما هو ممكن، وتذكير الأطفال بما سبق أن اتفقوا عليه. وفي نهاية العام؛ أشار الأطفال إلى قيمة هذا الدور التوجيهي. قال أحدهم:

لقد دعمتنا في الوصول إلى القرارات التي استطعنا أن نتخذها معًا. فحينما كنت تعارضين شيئًا ما، كنت تبادرين بالقول: "ما رأيكم لو حاولنا إنجاز هذا الشيء ؟!" وفي النهاية كنا نوافق جميعًا، مع أنك لم تكوني الشخص المنوط بتقرير جميع الأشياء. لقد ساعدتنا في معرفة الطريق الصحيح.

ولم تتفق الآراء في تحديد دور البالغين؛ فأثناء انعقاد الجلسات الاعتيادية، وجد المعلمون أنه من الصعب السماح بتضييع الوقت في تطوير الأفكار، واعتمدوا على تولي مسؤولية اقتراح الأفكار بأنفسهم. وقد انطلقت الشرارة التي أثارت فاعلية المعلمين عندما نُفذت الأنشطة خارج محيط الفصل المدرسي؛ الأمر الذي لوحظ كثيرًا في اليوم الزراعي، حينما عمل الجميع يدًا بيد لتنفيذ أنشطة الغرس والزرع والسُقيا. وقد منحت التدخلات الاستباقية للبحث التوازني وبناء القدرات والعناية - على وجهٍ خاص- الفرصة لإيجاد حيز مفتوح وآمن، لتكوين العلاقات والمساعدة في تعزيز امتلاك الأطفال لحيزهم الخاص.

الجمهور

مثل التواصل لتوفير حيزٍ خاصٍ بالأطفال وسيلةً للتعرف على آرائهم؛ الأمر الذي أشار إليه لوندي (٢٠٠٧) بـ"الجمهور". وقد تعرَّف أعضاء اللجنة الخضراء على الروابط التي تربط بين وعي الأطفال وحصولهم على الدعم اللازم من مجتمعهم. وكما ذكر أحد أعضاء اللجنة: "إذا ما علم الناس عن المشروع، فلا ريب أنهم سيساعدوننا في تحسينه". وكان هناك عنصران مهمان في اللجنة الخضراء وهما (أ) تنوع الجمهور و(ب) التفاعل مع الجمهور، وقد نوقشا على النحو التالي:

تنوع الجمهور. في البدء، أشارت نتائج الاستقصاء إلى أن الأعضاء يشعرون أن اللجنة الخضراء ستُلزمهم بمسؤوليات كبيرة في فصلهم (١٤/ ١٥)، والأحياء السكنية (١٠/ ١٥)، وفي محيطهم الأسري (٧/ ١٥)، وحتى مع أصدقائهم، على الرغم من أن هذا العنصر الأخير حصل على أقل درجة (٤/ ١٥). وفي الاستقصاء البعدي، جاءت الاستجابات مُتشابهة وذات دلالة واضحة، على أن اللجنة الخضراء قد شارك فيها العديد من الجماهير الفاعلين؛ فحصلت الأسرة على المركز الأول بمعدل (١١/ ١٢)، وتلاها الفصل المدرسي بدرجة (٩/ ١٢)، ثم الأحياء المجاورة بدرجة (٦/ ١٢)، وحلَّ الأصدقاء في المرتبة الأخيرة بدرجة (٦/ ١٢). وجرى التواصل مع هذه الجماهير المتباينة بعدة طرق.

وللوصول إلى الفصول المدرسية، تسلم ممثلو اللجنة الخضراء رسائل بيئية وراقبوا عمليات الإشراف البيئي. وذكَّر الأطفال زملاءهم بضرورة استخدام سلال التدوير وتوزيع الملاعق المعدنية، لتناول الوجبات المدرسية الخفيفة أو التخلص السليم من القمامة الموجودة في فناء المدرسة. وكان يوم الأرض هو أكبر الفعاليات المدرسية تنظيمًا، حيث حددت اللجنة الخضراء أنشطةً طُوِّرت في كل فصل من الفصول المدرسية.

ومن المثير للاهتمام أن أعضاء اللجنة الخضراء، لم يكونوا واثقين من كون زملائهم سيصغون إلى ما يقولون أم لا. ومثل وقت تحليل نتائج الاستقصاء المدرسي وقت الذروة في العمل؛ حيث أجرى هذه التحليلات ٣٥٦ طالبًا من الصف الرابع حتى السادس. وقبل معرفة النتائج، كان لدى الأعضاء شكوك عما إذا كان زملاؤهم قد استجابوا وفقًا لمستوى الاستجابات المتوقع: "لم يكونوا مهتمين حقًا حينما وزعتُ الاستقصاء"، و"لم يكونوا منصتين إلا حينما أجريتُ العرض التقديمي"، و"أنا محبط"، و"لم يتوفر لديهم رأي محدد - إنهم لم يفعلوا شيئًا سوى أن يتبعوا الشخص الأكثر شعبية". وعلى الرغم من هذا، طرح

الأعضاء سؤالاً ماكرًا - عن عمد- سائلين فيه عن أهمية "إلقاء القمامة على الأرض". فأجاب سبعون بالمئة "لا.. على الإطلاق" وقد أثار ذلك دهشة اللجنة الخضراء؛ فيبدو أن زملاءهم حملوا الاستقصاء على محمل الجد.

وأشار الاستقصاء المدرسي إلى أن البيئة حصلت على (٨٥٪) وصورة المدرسة على (٨٨٪) مما يعني أنهما عنصران مهمان للغاية، وأن أكثر من نصف الطلاب يدعمون أفكار اللجنة الخضراء لتجميل المسطحات وتصميم لافتة أكثر جاذبيةً ووضوحًا يُعرض عليها اسم المدرسة.

وجرى تقديم أكثر العروض اصطباغًا بالصبغة الرسمية للجمهور حينما تسلمت اللجنة الخضراء منحة بقيمة ١٠٠٠. (ألف) دولار أمريكي لشراء النباتات. وشمل الحضور الهيئة المانحة ومدير المدرسة والمعلمين ووسائل الإعلام. وأعدَّ ثلاثة من أعضاء اللجنة الخضراء خطاباتٍ عن نتائج بحثهم، بما في ذلك صحيفة مصورة واستقصاء بحثي لتوضيح الكيفية التي قرروا من خلالها التركيز على تجميل المساحات المسطحة أمام ساحة المدرسة. وقد اهتمت الجرائد المحلية بذكر الحدث؛ الأمر الذي نظر إليه أعضاء الجمعية الخضراء على أنه مصدر فخرٍ.

ومثلت الأسرة جمهورًا مهمًا آخر لأعضاء اللجنة الخضراء على النحو الذي أشار إليه الاستقصاء. فغالبًا ما كان الأطفال يتحدثون عن كيفية مشاركتهم للمعلومات البيئية في المنزل وتشجيع السلوكيات الداعمة للحفاظ على البيئة. وأوضح أحد أعضاء اللجنة أن هذا الأمر كان امتدادًا طبيعيًا لمسؤوليته بصفته عضوًا في الجمعية الخضراء قال: "نظرًا لكوني عضوًا في الجمعية الخضراء؛ فإذا لم أخبر والديَّ أنه ينبغي عليهم ألا يرموا المخلفات وجميع هذه الأغراض.... فسيقول شخص ما لي: "تدّعي أنك عضوٌ في الجمعية الخضراء ولا تنصح والديك؟" تكلم الأطفال عن أن والديهم صاروا يستمعون إليهم. وأشارت الأسئلة

التي سألها الآباء أثناء حضورهم للمدرسة، في أيام أنشطة التطوير المهني لاصطحاب أبنائهم من الجلسات البحثية، إلى أن الأبناء يخبرون آباءهم بما تعلموه. إلا إن معدل استجابة الآباء كان منخفضًا، فيما يتعلق بحضور دعوات كل من العرض التقديمي الرسمي ويوم تجميل الساحات. وقد نوقشت هذه المسألة على النحو التالي:

لم يوضح المعلمون أنشطة الجمعية الخضراء صراحةً، ولكن الأعضاء كانوا غالبًا يشيرون إلى اهتمامهم - غير المفاجئ- في الوصول إلى معلميهم. وفي المحيط المدرسي، كان المعلمون جمهورًا فعالاً؛ مما جعل الأطفال يرغبون - بطبيعة الحال- في المشاركة معهم. وقد تشارك الأعضاء أحاسيس الفخر حينما كان المعلمون يظهرون اهتمامًا بما يفعلونه. وقد تحدثت إحدى الطالبات عن قرارها بدعوة معلمها للعرض الرسمي، بينما تحدثت أخرى عن قرارها بمطالبة معلمها باستكمال الاستقصاء؛ مما أدى إلى مناقشة مدى الاحتياج إلى زيادة مشاركة المعلمين في المستقبل.

وختامًا، كُشف عن وجود الجمهور - فجأة- في التسجيل الرقمي الذي التقط أثناء تنفيذ أعمال المشروع. و أشار أحد أعضاء اللجنة في جلسة التأمل التي أجريت في العام الماضي: "المستمع الحقيقي هو المُسجِّل... إنها ذاكرتنا التي لا تنسى شيئًا". وأثناء الجلسات، تمكّن أعضاء اللجنة الخضراء من أخذ زمام المبادرة لتحريك المُسجِّل وتسجيل محادثاتٍ مختلفة.

التفاعل مع الجمهور: نظرًا لأن هذا البحث بحث إجرائي، فقد أسهم الجمهور - أيضًا- في إنشاء الجمعية الخضراء. فلم يقتصر دورهم على الاستماع لما هو مهم فحسب، ولكنه تعدى ذلك ليشمل طلب الجمهور والاستجابة لهم، مما عمل على تقوية الروابط المجتمعية. صرح أحد الأعضاء بقوله: "نحن متعلمون ومعلمون في الوقت ذاته".

وعلى سبيل المثال، تركزت الأنشطة - التي أُجريت مع أولياء الأمور- على إخبار الأطفال أولياء أمورهم فحسب. وقد واجه الأطفال صعوبة في إقناع أولياء أمورهم بالمشاركة في أنشطتهم المدرسية، نظرًا لأن "الآباء يعملون طوال الوقت ولا يتحدثون الفرنسية ولا يفهمونها". ونظرًا لما لمسناه من رغبة الأطفال في إشراك أولياء أمورهم، فقد اقترحنا على الأطفال إجراء مقابلات شخصية مع أولياء أمورهم، لمناقشة آرائهم وإشراكهم في القضايا البيئية في بلدهم الأم. ورحب الأعضاء بالفكرة، ظنًا منهم أنها قد تساعدهم "في معرفة ما إذا كانوا موافقين على مشروعهم"، و"بهذا يكونون فخورين بمدرستنا ويرغبون بالمشاركة في أنشطة اللجنة الخضراء". وأكمل نصف الأعضاء المقابلة الشخصية. وأثناء الاستماع لأولياء الأمور اكتشف الأطفال بعض الأشياء الجديدة.

قال أحد الأعضاء: "أنا لا أعلم أن أبي كان عضوًا في اللجنة الخضراء في بلدي.... إنه يحب الطبيعة كما أحبها". ووجّه الطلاب دفة سير المقابلات الشخصية، واستمعوا إلى حديث آبائهم عن المخاوف والاهتمامات البيئية، مما عزز ثقة الأطفال بأنفسهم، و عمل على التذكير بأن الروابط القوية التي تجمع بين المدرسة والمنزل تعزز تعليم الطفل ومشاركته (لوندهولم، وهوبوود، وريكنسون، ٢٠١٣). وفي ظل غياب الآباء، دعا أعضاء اللجنة الخضراء أقرباءهم لحضور فعالية يوم الزراعة، وكان هذا الأمر حلاً بديلاً للوصول إلى أسر الأطفال.

وتواصلت اللجنة الخضراء مؤخرًا مع جماهيرها لمشاركة النتائج التي حُصل عليها من الاستقصاء المدرسي، ونجاح مشاركة المدرسة في يوم الأرض. وجهز الأعضاء الملصقات ووضعوها في عدة أماكن استراتيجية، للتنبيه على المعدلات المرتفعة للمشاركة: ارتدى ٤٠٨ أشخاص شخصًا أزياء بيضاء

وخضراء، وأطفئت أنوار ٢٢ فصلاً، وشارك ثمانية فصول في مهام التنظيف الاعتيادية. وأبدى معلمٌ ملاحظة قائلاً: "في صالة الألعاب الرياضية، شاهدت ملصقًا لنتائج الاستقصاء المدرسي بعد عرضه هناك لمدة طويلة. لقد شاهده الجميع. أنصت طلاب المدرسة وتصرفوا وفقًا لمقترحات أعضاء اللجنة الخضراء، وأوضح أعضاء اللجنة الخضراء - بدورهم- أنهم قد أصغوا السمع وتأثروا عند جمع نتائج المشاركة وعرضها.

وإقرارًا بأن عملية التوثيق نفسها مثَّلت جمهورًا بحد ذاتها، وجب العلم أن هذا الأمر من الأمور غير الثابتة. وفي هذا الخصوص، وعلى الرغم من أهمية ضمان إنصات الأطفال، إلا أنه كان من المهم أيضًا، إنصات أعضاء اللجنة الخضراء بدورهم إلى نتائج البيانات التي جمعوها لتعزيز نجاح مشروعهم. وقد جرى توضيح هذا الأمر جليًّا في قضية الاستقصاء المدرسي. وأوضح أحد الأعضاء الغرض من الإنصات إلى زملائه قائلاً: "من شأن [الإنصات] أن يساعدنا في تزيين واجهة المدرسة، فلولاه وإذا ما [قررنا التوجه من تلقاء أنفسنا وتنفيذ هذا الأمر فحسب] لكان من الممكن ألا يحوز على إعجابهم".

وحدد الأعضاء مخاطر الإقصاء، مع تضمين الأطفال الذين لا يتخلصون من القمامة أو أولئك الذين يتلفون النباتات. ولم يكن الجمهور أحادي التوجه وكانت العلاقة مع الجمهور علاقةً تفاعلية مما عمل على تقوية اللجنة الخضراء وتوجيهها.

التأثير: قد تشير حقيقة حصول المشروع على تمويل خارجي وتتويجه بالتنفيذ الفعلي لمشروع المناظر الطبيعية إلى أن الأطفال كانوا أعضاء فاعلين، وأن آراءهم كانت بالفعل "آراءً ممكنة التحقيق". وتمثل الاهتمام بالتأثير في: (أ) التعبيرات المتعددة للتأثير. و(ب) تأثير إخبار الأطفال، مما يعكس وجهة نظر لوندي (٢٠٠٧) التي تقضي بأن التأثير يشمل معرفة السبب الذي يجعل من آراء الأطفال آراءً غير مُعتبرة.

التعبيرات المتعددة للتأثير: تأخذ دلالات التأثير أنماطًا متعددة. وقد تولد لدى الأطفال شعور قوي للغاية بأنهم أعضاء فاعلين بعد تسلمهم منحة الـ١٠٠٠ دولار أمريكي وإكمال مشروع المناظر الطبيعية. وشاركت إحدى العضوات معبرةً عن ابتهاجها بالإنجاز الذي حققته مع زملائها قائلة: "لم أكن أتوقع في بادئ الأمر أن بمقدورنا أن نصنع فارقًا ضخمًا للدرجة التي تمكننا فعليًا من تحسين صورة المدرسة؛ فلربما احتوت المدرسة في السابق على بعض الزهور، ولكنها لم تكن جميلة كما هو الحال في الوقت الراهن". وفي الاستقصاء القبلي، أجاب الغالبية العظمى "بموافق بالكامل،" على أن اللجنة الخضراء ساعدت في تحسين البيئة - وفقًا للترتيب الآتي- في المحيطات التالية: المدرسة (١٠/ ١١)، والحي السكني (١٠/ ١١)، والفصل المدرسي (٨/ ١١)، والمنزل (٨/ ١١)، مشيرةً إلى أن الأعمال قد انتشرت على نحوٍ جيد لتمتد خارج نطاق الجمعية الخضراء. وعلق معلمٌ قائلاً: "أعتقد أن الأطفال قد رأوا - في يوم الزراعة- أنهم يتمتعون بقوةٍ أكبر مما كانوا يعتقدون".

وشعر الأطفال بتأثيرهم الفعلي بعد مشاهدتهم لالتزام البالغين والمجتمع المدرسي تجاههم، وفقًا لنسبة المشاركة الكبيرة في يوم الأرض. ونتيجةً لهذا الأمر؛ زادت أعمال اللجنة الخضراء والمشاركة في الجمعية زيادةً كبيرة. وأوضح أحد الحضور قائلاً: "اعتقدت أن المدرسة ستظل على حالها دونما تغيير، ولكن ما أن غرسنا هذه النباتات حتى ظهرت المدرسة بحُلةٍ أجمل ولم يسرق أحدٌ شيئًا. هذا مدعاة للفخر.. أنا سعيد".

لقد لاحظنا - دومًا- أن الأطفال يتمتعون ببصيرة تمكنهم من التعرف على الصعوبات التي يواجهونها نظرًا لكونهم من المهاجرين. ويعمل الكثير من أولياء أمور الأطفال ساعاتٍ طوال، ويواجهون صعوبات في استخدام اللغة الفرنسية، فضلاً عن الفوضوية التي تتسم بها أحياؤهم السكنية. وقد مثل

تحسين هذه الصورة طريقةً تمكن اللجنة الخضراء من الاستجابة لعدم جاذبية بيئاتهم المحيطة. وشاركت إحدى أعضاء اللجنة الخضراء آمالها قائلةً: "أود أن تكون مدرستي نظيفةً، وألا ينظر إليها شخصٌ حتى تتملكه الدهشة من روعتها قائلاً: يا لهذه المدرسة الجميلة". وأيقن الأطفال أن الصورة الحسنة تمثل مصدرًا للفخر، وتُسهم في تعزيز الشعور بالانتماء. وأوضح أحد أعضاء اللجنة الخضراء قائلاً: "لقد أصبحت مشتركًا في الجمعية الخضراء حتى أمنح حيي السكني الفرصة لتحسين صورته العامة، وبهذا يشعر الناس أن حيهم السكني مكان صالح للحياة، فضلاً عن الحفاظ على الأرض بشكلٍ عام". وقد أشار الارتكاز إلى تحسين صورة الحي السكني والمدرسة إلى أن زيادة الشعور بالفخر قد يكون نقطة بداية لإشراك الأطفال المهاجرين في العمل البيئي. وقد كان لشعور الطلاب بقدرتهم على الإنجاز تأثيرًا كبيرًا أيضًا. ذكر أحد الأعضاء: "دائمًا ما نتمكن من اجتياز هذه المهام". وشعر الأطفال بالتأثير - أيضًا- عندما كانوا يشرحون كيفية تنفيذ الأنشطة. وقد ضربت فتاةٌ مثالاً فقالت: "سُررت حينما تسلمنا منحة الألف دولار نظرًا لما تمثله لي من أهمية فعلية تمكنني من توضيح أغراض مشروعنا للناس وإعلامهم بما نود القيام به". لقد عززت هذه العملية اعتقادهم بأنهم يستطيعون أن يكونوا أعضاءً مؤثرين.

الدور الخاص بإخبار الأطفال وإعلامهم: لا يعني التأثير تنفيذ جميع أفكار الأطفال، ولكنه يعني مناقشة هذه الأفكار إضافةً إلى مناقشة النقاط التي يثيرها البالغون. وعلَّق معلم قائلاً: "في بعض الأوقات تكون لدينا بعض الأفكار عن التطبيقات العملية، ويكون لدى الأطفال أفكار أخرى". ويتسبب هذا غالبًا في وجود مناقشات يتفاهم فيها الأطفال والبالغون. فالبالغون - على سبيل المثال- يعتقدون أن الأطفال يرغبون في توجيه دعوة عامة للاحتفال بيوم الزراعة للمدرسة بأكملها. ومع كون هذا الأمر مستحيلاً، فقد اتُخذ قرار

جماعي بتوجيه دعوة لأفراد أسر الجمعية الخضراء. وكان البالغون - أيضًا- ذوي عقلية متفتحة حيال الصعوبات التي تواجه تنفيذ المشروعات البيئية. فقبل شراء المزروعات، أتت منظمة بيئية إلى المدرسة لمشاركة تجربتهم السابقة غير الناجحة في تزيين المسطحات في الساحة الأمامية للمدرسة، مع تناول الأسباب التي أدت إلى فشلهم في هذا الأمر. وقد حازت أمانة البالغين وشفافيتهم في مشاركة المعلومات على تقدير الأطفال.

وبالنسبة للجمهور، فقد كان التأثير فعالاً. تعلم أعضاء اللجنة الخضراء عن مدى احتياجهم لأن يكونوا مؤثرين وأن يكونوا - بدورهم- متأثرين وفقًا للمعلومات التي جرى جمعها. "تملكتني المفاجأة حينما رأيت تحليل الاستقصاء. هناك بعض الأشياء التي اعتقدت أن الأفراد الذين أجري عليهم الاستقصاء سيكونون فخورين بها، ولكن النتائج جاءت على النقيض مما توقعت. ولهذا أُصِبت - نوعًا ما- بخيبة أمل، ومع هذا فقد كنت سعيدًا للغاية أننا لا زال بمقدورنا تغيير الأوضاع". عمل أعضاء الجمعية الخضراء - وفقًا للمعلومات التي تسلموها- مدركين الحاجة إلى وجود مثالٍ يعمل على توليد شعور جماعي بامتلاك زمام الأمور في مشروع تزيين المسطحات؛ وبهذا يكون من الممكن العناية بهذه المساحات بدلاً من تخريبها. وباكتساب الأطفال للكفاءة، أصبحوا أكثر مشاركةً وأكثر ثقةً في طرح آرائهم على الصعيد العملي وعلى صعيد صنع القرار.

وكان من المثير أن الأطفال لم يحصلوا على الاعتماد الكامل لإنجازهم؛ فقد نتج هذا التأثير نتيجة للجهود الجماعية. وفي الاستقصاء البعدي، أكد ١٠ من إجمالي ١٢ أن العناية بالبيئة نُفذت بأفضل ما يمكن عند عمل الأفراد معًا في مجموعة. لقد تعلم الأطفال أهمية العمل مع بعضهم البعض. قال أحد الطلاب: "لقد مد طلاب المدرسة والمعلمون يد العون - أيضًا- ؛ لقد ساعدونا جميعهم".

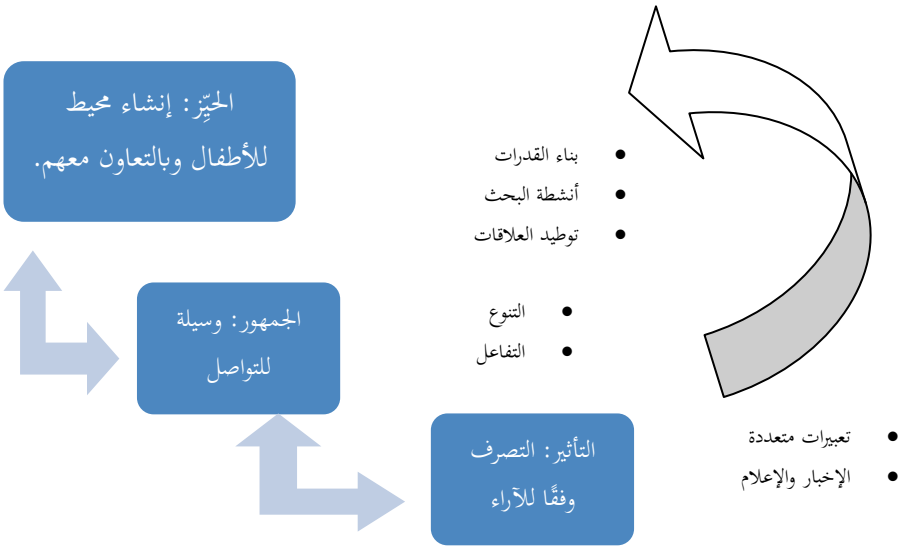
وبعدة طرق، تطور تأثير الأطفال طوال مراحل المشروع الإجرائي، نظرًا لاكتشافهم لما يريدون، وقد ظهر ذلك جليًا في الرغبة المتزايدة لإشراكهم في أعمال التخطيط.

النتائج

تُسهم تجربة الجمعية الخضراء في زيادة فهمنا لكيفية تنفيذ مشروعات البحث الإجرائي وتسليط الضوء على احتمالات تحفيز هذه المشروعات للطلاب المهاجرين في المدارس للمشاركة في الأعمال البيئية وقيادة التغيير. ووفقًا للتصور العميق الذي قدمه لوندي (٢٠٠٧) عن المشاركة، تقترح دراستنا إيلاء عناية خاصة بالحيز والجمهور والتأثير مما يتيح تحقيق مشاركة فعالة لمجموعة صغيرة من الصغار وتوسيع مفهوم المشاركة. وكما هو موضح في شكل (٣)، يتيح الحيز للأطفال الوصول إلى الجمهور واكتساب التأثير. وقد وفر حيز التنشئة الفرصة لاستكشاف الآراء وتعزيز تطلعات الأطفال وتقديرهم للبيئة. ومن جهةٍ أخرى، كان تفاعل الأطفال مع الجمهور والتأثير فيهم تفاعلاً مؤثرًا، كما عزز البحث والتثقيف كلاً من فاعلية الجمهور والتأثير.

وفيما يتعلق بالبحث الإجرائي بوصفه منهجًا موضوعيًا يقدم للهيئات التي تعتني بالأطفال في القضايا البيئية (بارات هاكينج وآخرون، ٢٠١٣؛ هارت، ١٩٩٧)؛ تقترح دراستنا أن نوع الأنشطة وحجمها يحتاجان إلى مزيد من الزيادة والتطوير فيما يتعلق Reflection لكلٍ من المعلمين البالغين والأطفال. فيضطلع البالغون بدورٍ مهمٍ للغاية في إيجاد مساحةٍ حرةٍ ومرنة، ومشاركة المعرفة البيئية، مع إبقاء التوازن الذي يوجه المجموعة بمناهج تشبه المناهج التحررية الأخرى الخاصة بالشباب (ليندز وآخرون، ٢٠١٠). وعززت تقوية الروابط الاجتماعية بين الأطفال والبالغين الشعور بالانتماء والكفاءة، بما يتفق مع ما قدمه كلٌ من

بوكنال (٢٠١٢) وميترا (٢٠١٠) وتجربتهما الخاصة بتطبيق البحث الإجرائي في المدارس. وقد وجدنا أن إجراءات البحث الداعمة تُحفز مشاركة الطلاب المهاجرين وتعزز فرص تنفيذ الأعمال البيئية عبر تنفيذ الأنشطة خارج مقر المدرسة؛ حيث تشجع تلك الأنشطة على توطيد العلاقات بين الطلاب من مختلف المستويات من جهة وبين البالغين من جهةٍ أخرى.



شكل رقم (٣). عناصر المشاركة.

تقدم عملية البحث الإجرائي نوعًا أكثر خصوصية ومشاركة من العلاقات بين الأطفال والمعلمين مما يوفر فرصًا مميزة لإسهام الأطفال المهاجرين في عملية التعلم المتبادل. وبتزويد الأطفال بـ"حيز التواصل" المناسب (ريزون وبرادبوري، ٢٠٠٨، ص٣)، يثبت الأطفال دورهم الفعال في نقل ما تعلموه إلى محيطهم، إضافةً إلى السعي والاستجابة النقدية لجمع المعلومات من أولياء الأمور

والمعلمين والزملاء، حيث يعد ذلك إعادة تأكيد تمكن الناشئين من تنفيذ تغييرات اجتماعية في مجال البيئة (بلانتشت كوهين، ٢٠٠٨).

وتوصل بحثنا الحالي إلى أن تأكيد الجهود البيئية يُوفر فرصة لإشراك الطلاب المهاجرين بوسائل تتوافق مع احتياجاتهم للاحتواء. وقد وجدنا أن الأطفال أثناء التركيز على تحصيل المعرفة ومشاركتها بخصوص احترام البيئة - عبر إعادة التدوير وتجميع القمامة- تعاملوا بالقدر ذاته من الاهتمام لتطوير بيئة تتسم بالجمال والترحيب الاجتماعي، بما يعكس المؤشرات الاجتماعية والمادية لجودة البيئة (تشاولا، ٢٠٠٩). ويعود الاعتراف بآراء الأطفال إلى أن زيادة الشعور بالانتماء إلى المكان الذي يشمل مشاركة الأشخاص الهادفين في حياتهم قد يكون مقدمة للإلهام بالإشراف البيئي (سوبيل، ٢٠٠٤). وكما أكدت أبحاث أخرى؛ فقد يكون هذا الجانب من توطيد العلاقات مع البيئات الاجتماعية والمادية المحيطة أكثر أهمية للأطفال المهاجرين من أولئك المرتبطين بمكانٍ عام أو الشعب بمختلف أجياله. ويجب تثمين الفوائد المحصول عليها من هذه العمليات لدمجها في عددٍ أكبر من المناهج التعليمية التقليدية بما يضمن زيادة الاهتمامات الحالية بالتنوع البيئي والكوارث البيئية، لا سيما في القضايا المرتبطة بالمحافظة على الصلة بين الإنسان و العالم الطبيعي في المناطق الحضرية.

وختامًا، لم يتخذ أفراد الجمعية الخضراء القرارات التي اتخذوها اعتمادًا على أنفسهم فحسب، ولكنهم اعتمدوا كذلك على البيانات الجماعية التي حصلوها، وذلك عبر سعيهم لتحصيل آراء الزملاء وأولياء الأمور باستخدام الأدوات والتحليلات البيانية المناسبة اللازمة لتنفيذ هذا الإجراء. وتضرب الجمعية الخضراء مثالاً عن الكيفية التي استطاعت من خلالها مجموعة صغيرة مكونة من ١٥ طفلاً، أن تعكس وتؤثر في آراء مجموعة أكبر من الزملاء

وأولياء الأمور وغيرهم من صانعي القرار في مجتمعهم. وبهذا كانت أعمال الجمعية الخضراء أكثر تثقيفاً في العموم، فيما يتعلق بالتزويد ببعض الأفكار الجديدة حيال كيفية تحقيق العملية لمشاركة واسعة للأطفال ومجتمعاتهم المباشرة في التعامل مع الاهتمامات البيئية المشتركة. وفي حال تلقيهم الدعم المناسب؛ يقدم الأطفال - عبر مشاركتهم في البحث الإجرائي البيئي- فرصًا مميزة للمشاركة المطلوبة منهم على وجه السرعة في ظل التدهور البيئي الحالي.

ملاحظة

١- أسماء الأماكن والمشاركين أسماءٌ مستعارة.

المراجـــع

Barratt - Hacking, E., Cutter-Mackenzie, A., & Barratt, R. (2013). Children as active researchers. The potential of environmental education research in involving children .

In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), International handbook on research on environmental education (pp. 438–458). New York, NY: Routledge .

Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education .

Teaching and Teacher Education, 36, 12–22. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.001. Blanchet-Cohen, N. (2008). Taking a stance: child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement. Environmental Education Research, 14(3), 257–272. DOI: 10.1080/13504620802156496 .

Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? Action Research, 8(1), 93–109. DOI: 10.1177/1476750310362435 .

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? Action Research, 1(9), 928 .-

Bucknall, S. (2012). Children as researchers in primary schools. London: Routledge.

Chawla, L. (2009). Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world.The Journal of Development Process, 4(1), 6–23.

Chawla, L., & Deer, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In P. E. Nathan (Ed.), The Oxford handbook of environmental and conservation psychology. London: Oxford University .

Christensten, P., & James, A. (2000). Research with children. Perspectives and practices. London: Routledge Falmer .

CSDM. (2012). Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes. Retrieved from http:// www2.csdm.qc.ca/CCP/pdf/RapportAnnuelCSDM_2011-12.pdf. Damerell, P., Howe, & Milner-Gullan, E. J. (2013). Child-oriented environmental education influence adult knowledge and household behaviour. Environmental Research Letters, 8 .

DOI: 10.1088/1748-9326/8/1/015016. Duckett, P., Kagan, C., & Sixsmith, J. (2010). Consultation and participation with children in healthy schools: Choice, conflict and context. American Journal of Community Psychology, 46(1–2), 167–178. DOI: 10.1007/s10464-010-9327-8 .

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). Consulting pupils: What's in it for schools? London: Routledge Falmer.

Freeman, C., & Tranter, P. (2011). Children and their urban environment: Changing worlds. Washington, DC: Earthscan .

Hart, R. (1997). Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London, UK: Earthscan. Hoerder, D., Hebert, Y., & Schmitt, I. (2005). Negotiating transcultural lives: Belongings and social capital among youth in comparative perspective. Toronto: University of Toronto Press .

Kellet, M. (2011). Empowering children and young people as researchers: Overcoming barriers and building capacity. Child Indicators Research, 4(2), 205–219. DOI: 10.1007/ s12187-010-9103-1 .

Langhout, R. D., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: an introduction. American Journal of Community Psychology, 46(1–2), 6066 .-

Linds, W., Goulet, L., & Sammel, A. (Eds.) (2010). Emancipatory practices: Adult/youth engagement in social and environmental justice. Rotterdam: Sense Publishers .

Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill .

Lundholm, C., Hopwood, N., & Rickinson, M. (2013). Environmental learning: Insights from research into the student experience. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), International handbook on research on environmental education (pp. 243–252). New York, NY: Routledge .

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, 33(6), 927942 .-

Lundy, L., & McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. Childhood – a Global Journal of Child Research, 19(1), 129–144 .

DOI: 10.1177/0907568211409078.

Mitra, D. L. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. American Education Research Journal, 49(4), 743–774 .

DOI: 10.3102/0002831212443079.

Ozer, E. J., Ritterman, M. L., & Wanis, M. G. (2010). Participatory action research (PAR) in middle school: Opportunities, constraints and key processes. American Journal of Community Psychology, 46(1–2), 152–166 .

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2008). The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice. London: Sage .

Saylan, C., & Blumstein, D. T. (2011). The failure of environmental education (and how we can fix it). Berkeley: University of California Press .

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. Barrington, MA: Orion Society .

Swadener, B., Lundy, L., Habashi, J., & Blanchet-Cohen, N. (Eds.) (2013). Children's rights in education: International perspectives. New York, NY: Peter Lang .

Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. American Journal of Community Psychology, 46(1/2), 100–114. DOI: 10.1007/s10464-0109330-0 .-

نشاط (١٣)

من خلال النموذجين السابقين استنبط مايلي:

(١) مدى تطبيق الباحثين لخصائص البحث الإجرائي ومعاييره ومراحله

(٢) أهم سلبيات وإيجابيات هذين البحثين في ضوء المعايير السابقة

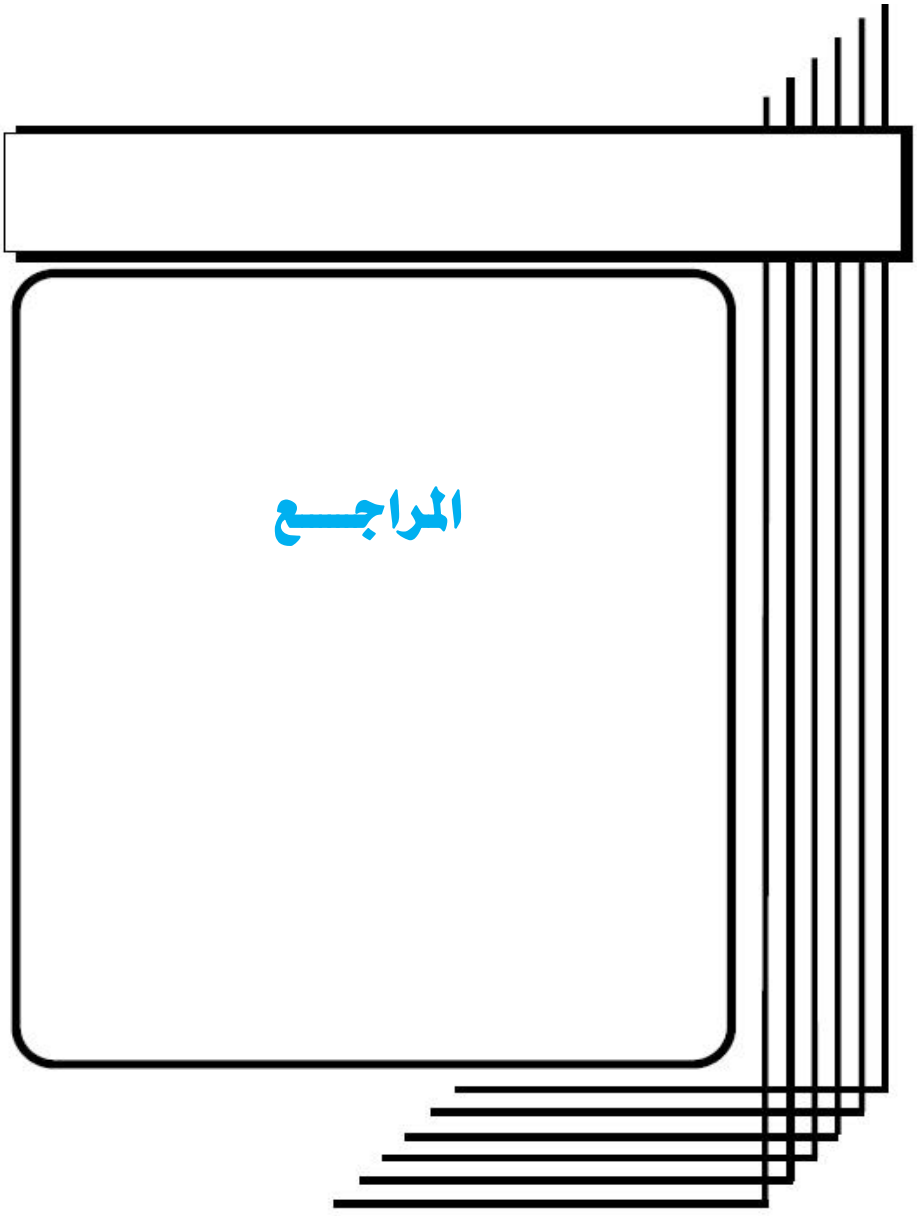
(٣) أهم الدروس المستفادة من البحثين السابقين للتربية في المملكة العربية السعودية.

(٤) وجهة نظرك حول طبيعة البحثين من حيث الفكرة والفئة والبيئة المطبق فيها.

الخاتمة

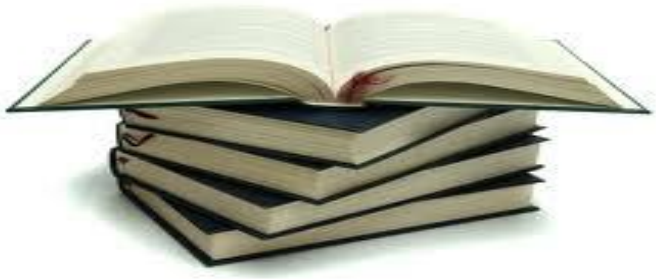
وفي الختام تأمل المؤلفة أن يسهم هذا الدليل ولو بشكل بسيط في توضيح ماهية البحث الإجرائي من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وأن يتبنى المعلمون وغيرهم هذا النوع من البحوث لحل قضاياهم الميدانية.

إن هذا النوع من البحوث العملية، يلعب دوراً كبيراً في فتح المجال للمعلم الذي لم ينخرط في مجال البحث العلمي، أن يسلك هذا الطريق الذي يفتح له بابًا للتأمل والنظر للأمور بطريقة علمية منظمة، بعيدة عن الحكم المسبق على القضايا التي تحيط به في المجال التربوي أو حتى الاجتماعي والأسري. ومن الجدير بالذكر أن ننوه أيضًا الى أن هذا الدليل تطرق لهذا النوع من البحوث بطريقة تعبر عن وجهة نظر المؤلفة فقط في حين أن البحث الاجرائي منهج علمي يحمل الكثير من الأدبيات، لا سيما الإنجليزية والتي تحوي وجهات نظر حول عناصر كثيرة عن البحث العلمي بشكل عام والبحث الإجرائي بشكل خاص. ولكن يمكن القول:إن الاطلاع على هذا الدليل قد يسلط الضوء على عناصر مفيدة حول هذا النوع من البحوث المهمة ؛ لا سيما أن البحث الإجرائي مازال أيضا يناقش من قبل المهتمين به، والمؤمنين بأهميته وضرورة تطويره، لخدمة القضايا المتعلقة ببيئة العمل في الميدان التربوي وغيره من الميادين الأخرى.



المراجـــع

مراجع إضافية للاطلاع
Useful resources for further reading



عطيفة، حمدي. (٢٠٠٧). بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية، مصر: دار النشر للجامعات.

بلقيس، أحمد. (١٩٨١). البحث الإجرائي: المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين عمان: معهد التربية، الأونروا/اليونسكو.

عطوي، جودت. (٢٠٠٠). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه- أدواته- طرقه الإحصائية، عمان:دار الثقافة.

ملحم، سامي. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوززيع والطباعة.

مكنيف، جين. (٢٠٠١). البحث الإجرائي من أجل التطور المهني، ترجمة نادر وهبة، رام الله؛ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

كشرود، الطيب. (٢٠٠٦). البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية، دار المناهج.

Mills, G.E. (2010). Action Research: a guide for the teacher researcher (4th Ed.). Pearson

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). Research methods in education. 6th edition. London: Routledge, Falmer

المراجع المستخدمة في الكتاب

Boozer, M. A. & Cacciola, S. E. (2001). Inside the Black Box of Project Star: Estimation of Peer Effects Using Experimental Data. Discussion Paper (832), Economic Growth Center, Yale University.

Coleman, J. ; Campbell E. ; Hobson C. ; McPartland F. ; Mood A. & Weinfeld F. (1996). Equality of Educational Opportunity, U.S. Washington: Government Printing Office.

Borg, W. (1965). Applying educational research: A practical guide for teachers. New York. Longman.

Calhoun, Emily F. (1994). "How to Use Action Research in the Self-RenewingSchool." Alexandria, Va.: Association for Supervision and CurriculumDevelopment, 1994.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education. London: Routledge, Falmer.

Corey, S. (1953). Action research to improve school practice. New York: Teachers College, Columbia University.

Creswell, J.W. (2005). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ:Merrill/Prentice Hall.

Ebbutt, D. (1985). 'Educational action research: some general concerns and specific quibbles' in R. G. Burgess (ed.), Issues in educational research: qualitative methods. Lewes: The Falmer Press.

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Bristol, PA: Open University Press.

Ferrance, E. (2000). Action research in themes in education, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Frankfort, C ; Nachmias, D. (1996). Research Methods in the Social Sciences, 5th edition.New York: Worth Publishers.

Hamilton, D. and Zaretsky, L. (1997). "Building Professional Communities ofInquiry in Schools." Orbit 28:3: 44–47.

Hendricks, C. (2006). Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kemmis, S. ; McTaggart, R. (1982). The Action Research Planner. Victoria, Deakin University Press.

Kemmis, S. ;McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed) Victoria,

Australia: Deakin University Press.

Kemmis, S. ; McTaggart, R. (1992). The Action Research Planner, Deakin University, Victoria.

LaBoskey, V. K. (1994). Development of Reflective Practice: AStudy of Pre-Service Teachers, New York, Teachers College Press.

Lewin, K. (1952). Group decision and social change. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartly (Eds.), Readings in social psychology. New York: Holt.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. (2nd ed.). (2007). London: Macmillan Publishers Ltd.

المراجـــــــع

McKernan, J. (1991). Curriculum Action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner. London, Kogan Page.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2002). Action Research: Principles and Practice, London, Routeledge Falmer.

Pelto, P. J.; Pelto G. H. (1978). Anthropological Research: The Structure of Inquiry, 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge.

Reason, P.; Rowan, J. (1981). Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research, Chichester: Wiley.

Smith, J. ; Harre, R. ; Vanlangenhove, L. (1999). Rethinking methods in psychology, London: Sage Publications.

Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stringer, E. (1999). Action research. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stringer, E. T. (2004). Action research in education. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

The Oxford Paperback Dictionary. (2nd ed.). (1983) Compiled by Joyce M. Hawkins. Oxford: Oxford University Press.

Verma, G. ; Mallick, K. (1999). Researching education: perspectives and techniques, London: Falmer Press. pp 74, 77, 81, 117 and 123.

Wolcott, HF. (1982). Differing styles of on-site research, or "If it isn't ethnography, what is it?" The Review Journal of Philosohphy and Social Science, 7 (1&2) pp. 154-169.

Zuber-Skerritt, O. (1992). Action research in higher education: examples and reflections, London: Kogan Page.

المراجع العربية

ابـن منظـور، أبـو الفضـل جمـال الـدين محمـد بـن مكـرم (د. ت.). **لسـان العـرب**. المملكـة العربيـة السـعودية: وزارة الشـؤون الإسـلامية والأوقـاف والـدعوة والإرشاد.

الجـوهري، إسماعيـل بـن حمـاد (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م). **الصـحاح: تـاج اللغـة وصِـحاح العربيـة**. (ط٢). تحقيـق أحمـد عبـد الغفـور عطـار. بـيروت: دار العلـم للملايين.

الـرازي، محمـد بـن أبـي بكـر بـن عبـد القـادر (١٩٨٦). **مختـار الصـحاح**. بيروت: مكتبة لبنان.

المراجـــــع

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م). **تاج العروس من جواهر القاموس.** تحقيق عبد العليم الطحاوي، مراجعة حسين محمد شرف، وخالد عبد الكريم جمعة. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي (١٣٠١هـ). **القاموس المحيط.** (ط٣). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب

بلقيس، أحمد. (١٩٨١). البحث الإجرائي: المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين، عمان: معهد التربية، الأونروا/اليونسكو.

عمر، أحمد مختار (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). **معجم اللغة العربية المعاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.

عطوي، جودت. (٢٠٠٠). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه- أدواته- طرقه الإحصائية، عمان:دار الثقافة.

ملحم، سامي. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البحث الإجرائي: دليل للمعلمين والمعلمات

نبذة عن المؤلف:

الدكتورة فاطمة عبد الله علي الهازمي. دكتوراة في الفلسفة -قيادة وإدارة التعليم (جامعة ساوثهامبتن- بريطانيا). ماجستير الإدارة والقيادة المؤسسية بهدف التطوير المهني (جامعة ساوثهامبتن - بريطانيا). حاصلة على زمالة التعليم العالي (أكاديمية التعليم العالي البريطانية FHEA). أستاذ الإدارة والقيادة التعليمية المشارك بكلية التربية جامعة طيبة. نائبة رئيس قسم الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة طيبة. الرئيس التنفيذي لبرنامج الشراكة الدولية مع جامعة جورج واشنطن لبناء برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية. عضوة لجنة استراتيجية التحول في البرامج الأكاديمية جامعة طيبة - قسم الإدارة التربوية. رئيسة لجنة برنامج دكتوراة الإدارة والقيادة التربوية للاعتماد البرامجي جامعة طيبة. مستشارة غير متفرغة وزارة التعليم عام ٢٠١٨. مناقشة ومشرفة على عدة رسائل ماجستير ودكتوراة في الإدارة التربوية. عضوة هيئة تدريس مرشحة من قبل جامعة جورج واشنطن للمشاركة في تدريس طلبة الدكتوراة جامعة طيبة وجامعة جورج واشنطن. محكمة أوراق علمية في مجلات محلية ودولية. عضوة في الجمعية البريطانية للإدارة والقيادة التربوية BELMAS. عضوة إعداد برنامج الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية جامعة طيبة. تدريس مقررات مختلفة في الإدارة ومناهج البحث العلمي لمرحلتي الماجستير والدكتوراة. تدريب ١٢٠ معلمة ضمن البرنامج الصيفي التدريبي لتنمية المهارات المهنية للمعلمين وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية ٢٠١٨. حاصلة على جائزة التميز الأكاديمي ٢٠١٨ كلية التربية، جامعة طيبة. مشاركة بعدة أوراق علمية في مؤتمرات ومجلات محلية وعربية وعالمية.

نبذه عن الكتاب:

بيئة العمل في أي مجال من مجالات الدولة لها معطياتها وعناصرها المتداخلة والتي لا تخلوا من بعض الصعوبات والتحديات. والبيئة التعليمية ليست بمعزل عن هذه المجالات فهي بيئة هيأت لخدمة أهم شريحة من شرائح المجتمع وهم الطلبة الذين يعدون عماد ومستقبل الوطن. ولا شك أن مهنة التعليم المتمثلة في دور المعلم هي بمثابة الخط الأول في بناء هذه الأجيال وتكاد تكون المهنة الأكثر صعوبة والأعلى أجراً في بعض دول العالم نظراً لأهميتها وما تتطلبه من أدوار مختلفة متداخلة لإدارة المعرفة والجوانب الإنسانية لطلبة المدارس. ولا شك أن تحقيق النجاح في هذه المهنة يتطلب مهارات متعددة منها حل المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية. وما هذا الكتاب سوى محاولة تهدف منها المؤلفة الى شرح آلية تساعد المعلمون على حل المشكلات المتعددة بطريقة علمية منظمة. البحث الإجرائي هو منهجية علمية تخدم كافة الموظفين في كل قطاع في الدولة ولكن تم التركيز في هذا الكتاب على كيفية توظيف هذه المنهجية لخدمة الجانب التعليمي. وقد تم تقسيم الكتاب الى جانب نظري وآخر تطبيقي ليضع أمام المعلم طريق بداية لحل أي مشكلة تواجههم في العملية التعليمية.

مطابع الجامعة

ردمك: ٩ - ٨ - ٩١١٠٩- ٦٠٣ - ٩٧٨