

رؤية في واقع البحث التربوي في العالم العربي

الطاهر الإبراهيمي

قسم علم الاجتماع

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة محمد خيضر بسكرة

Résumé

La recherche éducative représente un outil de développement de l'éducation qui aide l'école à réaliser les finalités ciblées par la société, c'est pour cette raison qu'elle devrait être caractérisée par une certaine efficacité.

Cet article essaye d'exposer une vision sur la réalité de la recherche éducative dans le monde arabe, et mettre l'accent sur l'unité d'analyse, les méthodes appliquées, la légitimité des résultats, en notant que cette optique ne peut être en n'aucun cas généralisée et, cela même qu'elle est dotée d'un échantillon d'études et d'idées relatives au sujet.

الملخص

البحث التربوي أداة علمية لتطوير التربية والتعليم وتمكين المدرسة من تحقيق الغايات التي يرسمها المجتمع لها. وهو لكي يمتلك القدرة على المساهمة في إحداث ذلك التطوير يجب أن يكون على قدر من الخصائص والشروط المؤهلة، وترمي المقالة إلى عرض نظرة نقدية للبحث التربوي في البلاد العربية تقف عند وحدة التحليل التي يتخذها مجالا للفحص والمعاينة، ومناهج البحث التي يعتمدها إجرائيا وكفاءة النتائج التي يحققها في مجال تنمية النظم التربوية العربية، وهي رؤية لا تصل إلى درجة التعميم التجريبي، فقد اعتمدت الاستدلال والتحليل للنشك والتبلور مستعينة بخلاصة عينة من الدراسات والأفكار ذات العلاقة بالموضوع.

مقدمة:

يكتسي البحث التربوي أهمية استراتيجية وتعول عليه الدول للمساهمة في تنفيذ سياسات التغيير الاجتماعي والثقافي التي ترسمها النخب الحاكمة، لأنه ثبت أن تحقيق القفزات النوعية لا يرسو على قواعد متينة ما لم تكن المدرسة قائمة على شأن هام فيه، ولا يمكن للمدرسة أن تؤمن دورها من غير اهتداء واع بالبحث التربوي الذي يلزم كافة أنشطتها ويرصد نتائجها ويقوم خطأها، ولعل هذا ما يفسر الحرص على دعم البحث العلمي للتربية من قبل الدولة الحديثة حتى وإن اختلفت درجته ونوعه، وهكذا فموضوع بهذه الأهمية لا يكون الخوض فيه فاصلاً فهو إن وفق يكون حلقة تكمل آخر سابقة عنها أو تالية لها.

وفي العالم العربي يبدو أن البحث التربوي حاجة اجتماعية ضاغطة على القيادات التربوية والسياسية لأن الواقع التربوي العربي لم يمسه الفحص العلمي بالقدر الكافي ولم يستوف حقه من الفحص الدقيق والاستقصاء المكين لا سيما وأنه يعرف حركية سريعة راجعة إلى عوامل عالمية وأخرى داخلية من ورائها الأجيال الجديدة في كثير من الأحيان، ومهما يكن فإن الواقع التربوي وهو جزء من الواقع المجتمعي العربي بقدر ما يعكس تحديات النظام العالمي الجديد، يطرح تحديات على البحث التربوي، هذا الأخير الذي يكون عليه واجب المشاركة الفعالة في توجيه العمل التربوي نحو ما يحقق أهداف المجتمع العربي الرامية إلى التمتع بثقة وقوة فعلية - لا انفعالية - في المجتمع العالمي، وهذه مهمة حضارية حاسمة وخطيرة تفرض جملة من الشروط أهمها أن يكون الباحثون على قدر عال من العلم والحس الحضاري معا.

لكن هل يتوفر البحث التربوي في العالم العربي على المقومات والتمكينات الكافية؟ وما الذي يميزه على مستوى المنظور وعلى مستوى المنهج؟

والمقالة محاولة إجابة تقصد إثراء النقاش حول هذا الموضوع اعتمدت على بعض الإسهامات التحليلية والأفكار لتشكيل موقف استخلاصي يصف واقع البحث التربوي في العالم العربي ويضبط تصورا للوجهة التي هو عليها.

1- تعريف البحث التربوي:

تدور معظم التعريفات حول كون البحث وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق الذي يقوم به الباحث لأجل اكتشاف معلومات أو علاقات جديدة، بالإضافة إلى تطوير

أوتصحيح أو تحقيق المعلومات الموجودة فعلا، على أن يلتزم هذا الفحص والاستعلام خطوات المنهج العلمي والطريقة والأدوات اللازمة للبحث وجمع البيانات⁽¹⁾. وحتى يكتسب البحث علميته، فإنه يتبع جملة من التقنيات في الاستعلام والتقصي، ويستخدم أدوات قياس يختبر قدرتها قبل الخوض بها في المجال المدروس للاطمئنان إلى سلامتها، ورغم ذلك تظل مرجعية الباحث النظرية هي الإطار الذي ترد إليه (المادة الميدانية) لتتماسك النظرية والبحث التطبيقي بواسطة التحليل الذي يشيده الباحث، ومن هنا فإن الأساس المذهبي يتجلى في صور تحليلية تفسيرية وفي مواقف استخلاصية. وبالرغم من أن البحث العلمي يعتبر الوسيلة المعتمدة من طرف الباحثين لجمع المعلومات وتحصيل المعرفة، فإنه يكون أكثر نفعاً وإنتاجية عندما يتم في إطار نظري معين فحين يعرف (روسكو) البحث العلمي بأنه الدراسة المنظمة الإمبريقية للعلاقات الموجودة بين مختلف المتغيرات⁽²⁾ فإن ذلك لا يعني سوى ذلك النوع من البحوث الذي يجعل من الواقع حقلاً، ومن ظواهره مشكلات دراسة، ولكن هذا النوع من البحوث لا يطور مفاهيمه عن الواقع إلا انطلاقاً من نظرية، وكذلك فإن الدعوة إلى الدراسة العقلية واللجوء إلى القياس والإحصاء بدل النظرية في تفسير النتائج المتحصل عليها لا تلغي النظرية. فيشير (ر. ميرتون) إلى علاقة البحث التجريبي بالنظرية، موضحاً أن البحث لا يساعد فحسب على زيادة حصيلتنا من المعرفة الواقعية بل يسهم تراكمياً في نمو النظرية وربما إنشائها، كما يساهم في تحديد المجالات التي ينقصها بنينا نظرياً، ويستهدف أخيراً توضيح النظريات عن طريق استخدامه للمصطلحات التي ترتبط بها، وفي هذا ما يمنح لهذه المصطلحات مدلولاً سليماً ومعنى أدق⁽³⁾.

وتعتبر التربية مجالاً واسعاً من مجالات البحث العلمي، فهو حين يجعل منها موضوعاً كان بحثاً تربوياً، والتربية بوصفها نظاماً اجتماعياً تدخل في علاقات متشابكة مع باقي النظم الاجتماعية الأخرى، وبالتالي فإنها تفرض التلاقي مع علوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس والاقتصاد والسياسة، إلا أنه لكل علم من تلك العلوم زاوية يتناول منها الموضوع، والواقع أن الفصل الحاسم بينها لا يحدث إلا مجازاً ذلك لأن الظاهرة التربوية هي كل تترابط أجزاؤه وتترامى في المجتمع بأسره، واستقطبت المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية كثيراً من الدراسات التربوية وكانت وجهة البحث الأساسية مصوبة نحوها. لقد

بات ينظر إلى المدرسة كمحضنة للمستقبل، ومصدر التغييرات الاجتماعية والثقافية الآمنة، وهي لذلك تعد مؤسسة اجتماعية استراتيجية في الدولة الحديثة.

وفي العالم العربي ورغم القفزات النوعية التي تحققت في مجالات التربية والتعليم إلا أن النتائج ليست دائماً في مستوى الطموح، ومن غير الخوض في الإحصائيات الرسمية والأرقام المعبرة عن الموارد التي ترصد للتربية والتعليم، فإن المخرجات في أغلب الأحوال كانت دونها، فعوائد التنمية التربوية كانت قليلة ولا تحظى بثقة عالية من صانعي القرار، ومثل هذه الوضعية تثير كثيراً من التساؤل حول قدرة استجابة التربية في العالم العربي للتغييرات المعاصرة داخليا وخارجيا، ودور البحث التربوي في تأمين نجاعة التربية ووظيفة المدرسة العربية.

وإذا كانت التربية العربية دائرة من دوائر الصراع الداخلي وبؤرة اهتمام القوى الكولونيالية مما جعلها تتأثر بثقافة المستعمر القديم والمستعمر الجديد، وتحول إلى وسط حيوي لظاهرة سياسية جديدة تضغط بتقلها عليها للحد من فعاليتها النهضوية ومن دورها الرسالي ومن زخمها الحضاري وطابعها العربي الإسلامي، فإن ذلك لا يعني أنها لم تتمحور وتتموقع بثبات ويقين، فقد جاءت جهود قطرية أصلية واعية وواعدة اختلفت في الدرجات والنوع، لكن لم يكن بينها التعاون الاستراتيجي المؤسس من النتائج التي أثبتتها البحوث العلمية، وفي الغالب كان القرار السياسي وحده وراءها.

2- التربية والتغييرات المعاصرة:

التربية هي أداة صناعة الإنسان، تتعهد بالتنشئة الجسمية والعقلية والروحية وتعمل على تأهيله لاكتساب الخبرات والمهارات التي تساعد على كسب عيشه والقيام بوظائفه في المجتمع، وقد تأثرت جميع مجالات التربية بالمراحل التي مر بها المجتمع الإنساني عبر التاريخ، ويمكن القول أن التربية هي الوعاء الذي تتفاعل بداخله التغييرات التي تمر بها الحضارة الإنسانية، وتعمل على نقل التراث المعرفي من خلال منهاجها ومؤسساتها التعليمية والثقافية وأبرز التغييرات هي:

أ- الانفجار السكاني: وهو ما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية وإذا تأكد بالإضافة إلى ذلك انتشار التعليم وزيادة الطلب عليه، ظهرت بجلاء مشكلة: ازدحام الفصول - قاعات المحاضرات - نقص عدد المدرسين - نقص الهياكل والتجهيزات. وقد تسبب ذلك في زيادة العبء على المدرسين وهو ما يتطلب البحث في إدخال وسائل جديدة والاستفادة مما قدمته التكنولوجيا من نظم وأساليب

لإعداد استراتيجية تدريس ملائمة مثل: تقديم المعلومات الأساسية مسموعة أو مرئية وتصحيح الاختبارات بواسطة الاختبارات الموضوعية آليا.

ب- تفجر المعرفة: ازدادت ميادين المعرفة أفقيا ورأسيا وأصبح لكل علم فروعه التي تنمو يوما بعد يوم، ومع هذا فإن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية قد لا تساعد على تحقيق ذلك بكفاءة عالية.

ج- وسائل المواصلات والتغير السكاني: فقد أدى انتقال أبناء العالم الثالث إلى العالم المصنع إلى ظهور صدمات ثقافية، لذلك صار ضروريا إعداد برامج تربوية تواجه هذه الظاهرة، كما أدى هذا الاتصال إلى ظهور دراسات جديدة في مجال التربية للتفهم العالمي Education International For Understanding وذلك بالاستعانة بكثير من وسائل التعليم الحديثة كالإعلام والتسجيلات والنماذج وغيرها.

كما أصبح الإعلام المتحرك والإذاعة المسموعة والتلفزيون من أهم وسائل الاتصال الجماهيري التي تشكل عوامل مهمة في التغيير، وأشارت البحوث أن مقدار المعلومات التي يعرفها الأطفال في مجالات المعرفة نتيجة لمشاهدتهم برامج التلفزيون أصبحت تفوق ما كان يعرفه الأطفال في مثل أعمارهم ممن لم يشاهدوا التلفزيون، كما زادت حصيلة التلميذ من الصور الذهنية والكلمات المنطوقة وهو ما أدى إلى رفع مستوى المناهج الدراسية⁽⁴⁾.

وأمام تلك التحديات فإن صناعة القرارات في ميدان التربية يحتاج إلى أن تسترشد بالبحث التربوي، وألا تعتمد إلى مجرد نقل نماذج جاهزة من تجارب مجتمعات أخرى، أو أن تلتزم تشريعا مدرسيا فوريا بالاعتماد على تقارير الإدارة المدرسية وحدها، لأن محاولات الإصلاح التي خيضت في غير ما بلد عربي ومنها الجزائر لم تنل التوفيق المرغوب ولم تتمكن من تحقيق النجاح المطلوب، وظل أغلبها محدودا وجزئيا إلى درجة بررت التهويل والغلو في وصف المنظومات التربوية بالتردي والعقم، وهو الوصف الذي قام جلّه على مجرد انطباعات ووجهات نظر، ولا يجد مكانه أحيانا إلا في خانة ممارسة المعارضة - للمعارضة.

وهذا ما تصنعه (الفرنكفونية) في الجزائر مثلا: إذ كلما تبين لها أن المدرسة تأخذ طريقها نحو حقيقة المجتمع وتفتح بوعي على الآخر، كلما علت احتجاجاتها وأظهرت رفضها وتحرك اتباعها ينشرون أفكارها التي وصلت حد المطالبة بالتخلي على المجهود

الوطني كله ورسم قواعد انطلاق جديدة للمدرسة باسم العصرية، والحداثة... والفرنكفونية كظاهرة سياسية تتميز بسعيها إلى الهيمنة الضيقة على مجتمع أو شريحة اجتماعية أو فئة أو طائفة تتسم بقابلية التميز عن محيطها الاجتماعي التي ما إن دانت لها حتى سارعت إلى عزلها عن طريق بث مشاعر الترفع والتعالي على محيطها، ومن ثم تدفع بها إلى التسلط على المجتمع ككل لأنها تخلق فيها حب السلطة والسعي إلى الهيمنة كحق وكواجب وكإرادة مشروعة⁽⁵⁾.

وهكذا تبدو ضرورة تجنب التحاليل الذاتية وتلك الحاملة للنزعة الحزبية الضيقة في شأن النظم التربوية إلا للاستثناس، فالنتائج التي تترتب على تحويل تلك الرؤية إلى فعاليات سياسية تطبيقية غير مأمونة العواقب، وتبرز الحاجة إلى البحث العلمي بديلاً عنها. فهل هو كفيل بالمهمة؟ وهل هو مؤصل في الواقع التربوي العربي أم (كومادوري) أي إمعي لا يخرج عن فلك ظاهرة التبعية؟

3- طبيعة البحث التربوي في العالم العربي (منظور نقدي):

حسب د/ تيغزة أمحمد فإنه لما فكر في دراسة البحث التربوي التي تستهدف بحث المحيط المدرسي في الجزائر وفي أقطار المغرب العربي لم يفلح في الحصول على العدد الكافي من الدراسات التي تساعد في ضبط الملامح الأساسية للبحث التربوي، ويضيف أن أغلب الدراسات على قلتها تخمينية لا تقوم على أساس امبريقي أو معطيات ميدانية، وأمام ذلك وسع دائرة الاهتمام إلى العالم العربي والإطلاع على ما أمكن من البحوث الإمبريقية (التجريبية أو الحقلية) وذلك بالاعتماد على المجالات العلمية المنتظمة الصدور في المشرق العربي عكس الحال في المغرب التي لا تكاد تصدر مجلة فيها حتى تختفي ويلاحظ بأن الدراسات التربوية في المشرق هي على غرار الأسلوب الأنجلوسكسوني يطغى عليها الطابع الأمبريقي بخلاف شبيهاتها في المغرب العربي التي يغلب عليها الطابع التنظيري والتخميني⁽⁶⁾.

وقلة الدوريات المتخصصة، يشير بوضوح إلى قلة البحوث المتخصصة ويطرح سؤالاً كبيراً: أقللة الباحثين أم لكثرتهم؟ وفي كلا الحالتين فإن مسؤولية الدول العربية ومن ورائها الشعوب لا تدفع إلى التحرك بالاتجاه الذي يؤمن شروط البحث العلمي عموماً ويجعله قادراً على تولي موقعا رياديا في المجتمع، وإذا كان لابد من الاعتراف أن بعضاً من الباحثين وصلوا إلى إنجازات عالية مستفيدين بذكاء من منجزات العلم، فإن الطابع العام الذي طغى على البحث التربوي في المشرق هو تأثره بالأسلوب الأنجلوسكسوني.

وإذا كان ثابتاً أن المنهج ليس حيادياً عن إطاره المرجعي تبين أن تلك البحوث لا تخلوا من التأثير به، لا سيما في قضايا التحليل والتفسير التي لا تتعفف من المعيارية والأدلجة. أما هيمنة الطابع التنظيري في المغرب العربي فتأثراً بالأسلوب الفرنسي عموماً في بداياته، حين ساد نظام معرفة الوحدات الكبرى في النظريات الكبرى وهي مرحلة الرواد، ولهذا تشح الدراسات الأمبريقية وتقل الدوريات المتخصصة قياساً بالمشرق العربي، وتسعى الدوائر الأكاديمية والجامعية منذ سنوات إلى تطوير التكوين العالي وتخرج باحثين شباب، الذين أخذت آثارهم في الظهور، فقد عاد كثيرهم بعد فترات الدراسة بالخارج وشرعوا في تأدية مهامهم، وفي الجامعة الجزائرية مثلاً، فإن التنوع في ممارسة تلك الأساليب البحثية وفي تعليمها للطلاب يطفو بوضوح ولعله يعكس بشكل أو بآخر تعدد مناهج التكوين في الجامعات الغربية التي تخرجت منها تلك الأطارات وهذه مسائل جديرة بالبحث والدراسة هي بدورها وليس أمراً قاصراً على الجزائر بل تظهر المتابعة النقدية للبحث التربوي في العالم العربي حقيقة اغترابه عن الواقع الاجتماعي التربوي، ويتخذ الاغتراب معاني عدة يمكن أن تكون موضوعات البحث التي هي في أحايين ظواهر أفرزتها بيئات اجتماعية ثقافية أخرى، وحتى إن كانت من إفرازات البيئة الاجتماعية العربية، فإنها ذات ذاتية قيمية وأخلاقية مغايرة وكان يمكن أن توصف بعبارات صادرة من التمكنات اللغوية لهذه البيئة نفسها، وهو ما تشح ملاحظته في الأبحاث التربوية العربية غالباً، إما تتمزج بالأسلوب الغربي لكونه (الغالب) وإما رميا بالعقم والتخلف لهذه الحضارة والزعم بأن قدرتها على الإنجاز تحتاج إلى طاقة دافعة خارجية. وفي كلمة واحدة فإن الاغتراب هاهنا إما قصدي وإما عفوي (قد يكون مقبولا إذا تعلق الأمر ببواكير مجهود بحثي). ويمكن أن تلمس غربة المناهج والمداخل للمنهجية (الأطر المرجعية) المعتمدة في جل البحوث في العلوم السلوكية، فبعض المنطلقات هي من مسلمات الاتجاه الوضعي المحافظ وأخرى هي من مبادئ اتجاه الصراع يجري تكييفها في محاولات قلقلة لا تنتهي إلى التكامل المنهجي الأساسي الذي يجعل من البحث التربوي كلا واحداً متماسكا يدرس واقعا تربوياً هو (نوع) منفرد واقعا وصفاتاً وهكذا فإن المعالجة النقدية، للبحوث التربوية تظهر كثيراً من تلك النتائج.

أ- من حيث مستوى التحليل: فحسب تيغزة أمحمد فإنه يمكن النظر إلى تلك البحوث من أربعة مستويات، فهي في مستوى الفرد اقتصر على التلميذ والمعلم، فبالنسبة للتلميذ

شاعت دراسات حول التعلم والتحصيل بوصفه الهدف المباشر للنشاط المدرسي، وكذلك العمليات المعرفية والقدرات حتى صار موضوع التفكير الابتكاري بؤرة في اهتمام الباحثين العرب، وبالإضافة إلى ذلك نال موضوع التوافق وفي علاقته بالتحصيل الدراسي على وجه الخصوص بدوره كثيرا من الاهتمام، وفيما يخص المعلم شكلت طرق التدريس وأساليبه، واستراتيجياته وطرق تقويم التحصيل (الامتحانات المدرسية) وإعداد المدرسين والاتجاهات المهنية والرضا المهني مدارات تلك الأبحاث وبيّن الفحص النقدي أن تلك الدراسات تخفي تحيزا للتلميذ على حساب المعلم، وأن التلميذ هو الغاية من العملية التعليمية في حين يكون المعلم وسيلة وهو ما يفسر التركيز على الجوانب المعرفية والأدبية للمعلم وإغفالها الجوانب المرتبطة بمحيطة المهني⁽⁷⁾. وعناوين كثيرة من البحوث توحي بأنها في هذا المستوى أي حين تكون المفردة المختارة للدراسة هي (الفرد) تركز على التلميذ والمعلم باعتبارهما طرفي العملية التربوية ومن خلالهما تبحث عمليتي التعليم و التعلم، وهذا توجه مشروع لو أخذ في الحسبان المحيط الاجتماعي الثقافي الذي تتم فيه العملية التربوية وفحصت بدقة الظروف المهنية التي يعمل فيها المعلم العربي، والتي هي في الغالب لا تحفز على أداء دوره في يسر، وهي حين تعتقد بأن المعلم عنصر متحرك والتلميذ عامل استاتيكي ساكن ومتلقى إنما تقفز على حقيقة الواقع المجتمعي، التربوي العربي، وتبني رأيا من دراسات أخرى تمت في الغرب أين تجد هيئة التدريس الدعم والرعاية بل وتعمل في ظل القوانين السائدة على إيجادها بالتعاون مع الأجهزة السياسية والتنفيذية أو بالمعارضة، لأنها مهيكلة في جماعات ضاغطة قوية قادرة على تحويل مجريات آلية صناعة القرار أما تحيزها للتلميذ فليس من الدقة العلمية (بالمعنى الأمبريقي) ويظهر أن الموضوعية تصير انحيازاً، لكن لماذا تتحاز للتلميذ. لأنه دون سائر الأطراف الأخرى بحاجة إلى التدليل والتبجيل؟ أو أنها ليست جريئة بما فيه الكفاية لتتحاز إلى الحقيقة؟ ولعله لا يكون تخميننا الإشارة إلى تأثيرها بالنزعة السياسية الحاكمة، فهي لا تفتح جبهة معها وتفضل التزام نظام صارم من هذه الناحية.

إن كثرة من الدراسات التربوية تحوم حول القدرة الابتكارية والتوافق وفعالية الممارسة التعليمية، ويظهر الفحص أنها كانت حاجة ملحة للغرب المصنع أصلاً فهو حين تراكمت رساميله وأثبت العلم فيه نجاحته حتى أنه حل محل اللاهوت الكنسي في الذهنية الغربية، صار يمجّد العقل والإبداع رغبة في كسب رهانات العلم والتكنولوجية وكذا

فالاهتمام بالتوافق هو من إفرازات الفوضى الاجتماعية والأخلاقية التي عرفت مجتمعات الغرب عموماً. والاهتمام بدراساتها هو من أوكد الواجبات وهو حاجة ملحة بالنسبة لها. لقد انتهت النظريات الوضعية إلى نتائج سلبية نتيجة طبيعة البيئة الثقافية والتاريخية التي نشأت فيها، تلك البيئة التي لم يهدأ فيها الصراع لحظة بين ما هو ديني وما هو علمي، وعندما دخلت تلك النظريات إلى العالم الإسلامي نقلت معها هذا الصراع وذلك الإرث التاريخي والحضاري والفكري فجاءت الدراسات الاجتماعية في الوطن العربي والإسلامي لتعكس مثيلاتها في الغرب.⁽⁸⁾

أما في مستوى المجموعات الصغيرة فانتهدت إلى اعتبار الطفل ينتمي إلى جماعة أو أكثر في المحيط المدرسي، وله مكانته فيها، تلك المكانة تحدد طبيعة نظرة الآخرين له وسلوكهم نحوه، بل وتؤثر في نظريته لنفسه، وبعد الجماعة لا يتلشى بانفقاء الوجود الجسدي للتلميذ، بل لهذا البعد حضور نفسي لدى التلميذ وإطار مرجعي في تفكيره وسلوكه. ودراسات علم النفس الاجتماعي تعج بالبحوث التي أبانت أهمية الجماعة بالنسبة للطفل، ومجال دينامية الجماعة أهم فروع علم النفس الاجتماعي ويهتم بدراسة علاقة الفرد بالجماعة الصغيرة وبأنماط التفاعل وبالتراث الرمزي للجماعة، غير أن الباحثين في المجال التربوي يدرسون أنشطة التلميذ بمعزل عن تأثير جماعته وفي هذا استبعاد مقصود أو غير مقصود لأهم مصدر يضيف دلالة على سلوك التلميذ وأنشطته، ذلك لأن نسيج العلاقات الاجتماعية وأنماط تفاعل التلميذ بجماعته جزء أساسي من البناء النفسي له (إدراكه، تفكيره، خبراته...) وإذن فهي عامل حاسم يضيف دلالة على سلوك التلميذ، وتأويل سلوكه بمعزل عن هذه المصادر لا تمكن الباحث من التحليل والتنبؤ والتفسير الدقيق لسلوك التلميذ وأدائه، لذلك فإن دراسة الإشكالية القائلة "أن الفرد يميل إلى التطرف في أحكامه عندما ينفرد بنفسه ويميل إلى التوسط والاعتدال في أحكامه عندما يجتمع بالآخرين الذين يؤدون عملاً مشابهاً" في إطار المحيط المدرسي مطلوبة لأهمية دلالتها ومتضمناتها في الموقف التعليمي... وإذن فمن العبث دراسة بعض الجوانب المعرفية للتلميذ (كالحلم، والإدراك والتقويم...) بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي يتحرك فيه.⁽⁹⁾

وإذا كان البحث يجري على التلميذ العربي، فإن المطلوب هو مراعاة طبيعة التنشئة الاجتماعية له، لا من باب مجاراتها بلا سند بل لأن آثارها المادية هي التي تملأ الواقع التربوي، وهي مستمدة من أصول تعزز الانتماء الاجتماعي للفرد، وتجعله يرتبط

بمؤسسات المجتمع لا سيما العائلة، وهكذا فإن النظر إليه بمعزل عن مجتمعه لا يروي القصة كاملة بل وقد يشوهها، ويظهر أن روح بعض الدراسات التي تعلي فردية المبحوث هي نظرة فوقية للحقيقة وبمنظار لا يساعد في كشفها كما تحدث بالفعل.

أما في مستوى المؤسسة (أو التنظيم) فإن لكل مدرسة شخصية تميزها بالرغم من أن التشريع المدرسي والبرامج الدراسية واحدة، ذلك لأن الجو الاجتماعي العلائقي والنفسي مختلف، ففنوات الاتصال بين الأفراد والعلاقات الاجتماعية النفسية التي تجمعهم ونمط الإشراف ونمط المشاركة في صنع القرار داخل المؤسسة وطبيعة الجماعات بها ومدى تماسكها وكل تلك العوامل البنائية تؤثر إلى حد بعيد على كل نشاط تربوي وعلى سلوك أعضاء المؤسسة، لكن وجهة جل الأبحاث قابعة عند دراسة سلوك (الأفراد وأنشطتهم في المحيط المدرسي بمعزل عن ارتباطهم بالسياق التنظيمي أو بنية المؤسسة وهذا يعني إهمال جانب هام يتمثل في الدراسات المتعلقة بتطوير وتنمية المؤسسات أو التنظيمات التربوية، كالاهتمام بعملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسة).

لذلك تظهر الحاجة إلى دراسة شبكة الاتصال بالمؤسسة التربوية بهدف تحسينها وتنشيطها واستغلالها في اتخاذ القرار المناسب والأداء التدريسي الجيد، ودراسة الأشراف واستراتيجياته بهدف تصميم برامج لتدريب الطاقم الإداري والتربوي ودراسة الصراع بهدف ضبطه وتوجيهه وهي جميعا مجالات لا يمسه البحث التربوي بالقدر الكافي⁽¹⁰⁾.

إن دراسة المدرسة يقتضي النظر إليها كنسق متميز، ولفهمه يكون الوقوف على مدخلاته وأنشطته ومخرجاته في إطار الظروف المجتمعية هو السبيل القوي في التشخيص والعلاج، أما تجسيدها بطريقة تعسفية فلا يعطي الفرصة الكافية لتحليلها ومن ثمة العمل على تطويرها من الداخل (أي بالاعتماد على إمكانياتها الذاتية) وهي لا تنبثق إلا من الأصول الاقتصادية للمجتمع، ومن عوامل أخرى لا مادية يتضمنها المحيط الاجتماعي الثقافي الكبير.

فحسب مصطفى عشوي، فإن الشروط التاريخية تتفاعل مع الشروط الثقافية الاجتماعية، وتتشكل الظاهرة النفسية في إطارها ويقوم البحث النفسي في إطارها وفوق ذلك فإنه يتطلب إعداد بيئة تربوية ملائمة وتهيئة متفتحة ومتقبلة لشروط البحث⁽¹¹⁾.

أما من حيث علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط الفيزيقي وتجهيزاته، فقد دارت الأبحاث العربية حول البيئة الفيزيكية للمؤسسة في أبعادها التربوية والجمالية ومدى ملائمتها للمرحلة العمرية للتلميذ، وتعرضت لوسائل الإيضاح التي قلما تجتمع فيها الدلالة النفسية

(إثارة اهتمام التلميذ) والنجاحة في تحقيق أعلى مستوى من التوضيح في أقصر مدة وبأقل جهد ممكن، تلك أهم نتائجها، والواقع أن هذا هو مجال بحوث الهندسة البشرية في المدرسة، والتي تهتم بمحيط الدراسة بالنسبة للتلميذ، ومحيط العمل بالنسبة للعامل والمعلم والمدير، وجعله منسجما مع الخصائص النفسية والفيزيولوجية لتحقيق الفعالية والارتياح والإشباع النفسي، وهذا الموقف مخالف لموقف بحوث التوافق والتكيف والمهتمة بالإرشاد والتوجيه والاختيار والعلاج، وعليه فإن النظر إلى التلميذ الذي يبدي موقفا نقديا معبرا عن عدم رضاه على واقعة، من منظور بحوث التوافق هو تلميذ غير متكيف، ففقدته وعدم رضاه مؤشرات دالة على عدم توافقه مع العلم أن التلاميذ ذوي التفكير الإبداعي هم من ذوي التناول النقدي للأشياء، في حين أن زملائهم الذين يجارون الوضع (بحسناته وسيئاته) هم متكيفون، تنتهي تلك البحوث إلى توصيات بتعديل سلوك غير المتكفين ليلئم الوضع القائم: (مقررا ونظاما دراسيا) قد لا يشجع على الابتكار، ونفس الشيء بالنسبة للمعلم الذي ينقد التشريع المدرسي ويشكو عدم مرونة بعض البرامج الدراسية أو التعليمات الإدارية، فهو غير متوافق يجب إرشاده وتعديل سلوكه، أما (الأرجونيا) فهي تجعل من تعديل المحيط (المقرر، ... التشريع ...) هدفها ليتكيف الموقف للفرد لا الفرد للموقف⁽¹²⁾.

إن المؤسسة التربوية في العالم العربي تحتاج إلى بحوث تعالج إفرازات تنمخض عن حركتها وتنبتق عنها وأن تعتمد المنهج الملائم والتقنيات البحثية المستندة إلى طبيعتها السوسيو-تاريخية فهذا النوع من البحوث وبهذه الخصائص يكون في وسعه المساعدة على تطويرها بثقة واستمرار وهو أمر بالنظر للامكانيات التي يزخر بها العالم العربي في المتناول لو وجد التنسيق المحكم بين العرب وفي جميع المستويات (بين الوزارات المسؤولة على التربية والجامعات، ومراكز البحث التربوي).

ب- من حيث المنهج: أي طرق البحث في اختبار الفرضيات أو النظريات المتعلقة بالمؤسسة التربوية. فما هو نمط الفرضيات المهيمنة على الدراسات التربوية؟ وما هي الأساليب المتبعة في تحليل المعطيات ومواطن ضعفها؟

لم تذكر كتب المنهجية للعلوم التربوية وعلم النفس التعليمي تصنيفا يمكن اعتماده لفرضيات، لذلك فإن الربط بين الصياغة الإجرائية للفرضيات وبين تصميم الدراسات

وخطة تحليل المعطيات أسلوب يساعد في إقامة تصنيف لهذه الفرضيات وبناء عليه يمكن تصنيفها إلى خمسة أنماط أساسية هي:

*الفرضية الارتباطية.

* الفرضية الفرقية.

*الفرضية الشرطية.

*الفرضية السببية.

*الفرضية العاملة (تقوم على التحليل الداخلي للمفهوم الواحد).

أ-الفرضية الارتباطية: تحتوي على توقع علاقة بين متغيرين (مفهومين) أو أكثر مثل: يوجد ارتباط موجب بين التوافق والتحصيل لدى التلميذ.

ب-الفرضية الفرقية: تستهدف دراسة علاقة بين متغيرين أو متغيرات من منظور فارقي أو تبايني، ولذلك فإن أحد المتغيرين يتخذ كأساس لتقسيم العينة إلى مجموعتين أو أكثر (في الغالب مجموعتين) كأن نقول: أن التلاميذ المتوافقين يفوقون التلاميذ غير المتوافقين في مستوى التحصيل الدراسي (أو هناك فرق بين ...).

ج-الفرضية الشرطية: وتفترض أن العلاقة بين متغيرين ليست مطردة ومباشرة بل مشروطة بمتغير أو متغيرات أخرى مثل قولنا: (إن علاقة التغذية الرجعية (محتواها) بالأداء في البرنامج التربصي للمعلمين يتوقف على وتيرة التغذية الرجعية أو إيقاع الرجعية... أي شريطة ذلك).

د-الفرضية السببية: تستهدف توقع علاقة تتعدى مستوى العلاقة الارتباطية إلى العلاقة العليا بين متغيرين أو أكثر لقولنا: "إن التغذية الراجعة تؤثر على مستوى أداء المعلمين في برنامجهم التربصي".

فما هي أنماط الفرضيات المهيمنة في الأبحاث التربوية العربية؟ وما هي الانعكاسات المنهجية لذلك؟ الشائع هو الفرضيات الارتباطية والفرقية لبساطة التنظير من جهة والسهولة النسبية لاختبارها أمبريقيا وتجريبيا من جهة أخرى، والواقع فإن بساطة التنظير أو تصوير العلاقات بين المشاكل والقضايا التي تملأ الساحة التربوية توحى للباحث بوجود علاقات مباشرة أو ارتباطات أو فروق بين متغيرات الموقف التربوي، لا تعني نفي التشابك والتلاحم والتعقد بين المتغيرات، وما دراسة العلاقة المباشرة بين متغيرين أو متغيرات إلا تبسيطا اصطناعيا تعسفيا لنسيج العلاقات المكونة للظاهرة التربوية ولذلك فكلما روعيت تلك العوامل المتداخلة في صياغة الفرضية وتم تجاوز مجرد الارتباط أو

الفرق في العلاقات الشرطية والسببية كلما رفع من قدرة الفرضية على التنبؤ والوصف والتفسير، وهكذا فإن بساطة التنظير أدى إلى شيوع الفرضيات الارتباطية والفرقية، وبساطة التنظير لا تعني بساطة الواقع ويمثل في الغالب اتجاهها ذهنيا مخلا بثرء الواقع، وتبقى الفرضيات التفاعلية والشرطية وهي الفرضيات التي تفقر إليها الساحة التربوية أقدر على استيعاب ثراء الواقع التربوي وتحليله وتفسيره⁽¹³⁾.

ولذلك فإن البحث التربوي في العالم العربي مدعو إلى الارتباط أكثر بالواقع العربي وأن يمتن استفادته بالتقنيات البحثية والأساليب الإحصائية في الحدود التي لا يكون فيها تجنيا على الظاهرة التربوية بإحكام ما لا يناسبها من تلك الأساليب وأدوات القياس "...فالقياص النفسي والتربوي ... من الوسائل الضرورية لقياس وتقييم أي ظاهرة نفسية تربوية اجتماعية ... لكن الاعتماد الكلي والاستخدام الأعمى لأدوات القياس المستوردة من الخارج يشكل ... أحد العوامل الأساسية التي أدت إلى فشل الكثير منها ... وبالتالي تظل هذه الأدوات وسيلة خطيرة ما لم ينظر إلي التأثير الحضاري عليها ..."⁽¹⁴⁾.

والمعروف أن التقنين والثبات والصدق هي من الشروط التي يجب مراعاتها في القياص النفسي والتربوي، وفي رأي د/ مصطفى عشوي تمثل مشكلة (الصدق) جوهر النقاش حول دقة النتائج المتوصل إليها باستخدام مختلف المناهج كالوصف والتجريب ... فهل المقاييس المستعملة تقيس ما يراد قياسه؟ وهل التصميم التجريبي يخضع فعلا لشروط الصدق الداخلي وشروط الصدق الخارجي كما يحددها كاميل وستتلي (CAMPBELL, STANLEY) فقد اشتد الجدل حول صدق فرضيات البحث النفسي مما أدى بمجموعة من الباحثين الأمريكيين (VAMPOLD, DAVIS, GOOD) إلى نشر موضوع هام في مجلة (CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY) في جوان 1990 حول صدق فرضيات البحث الإكلينيكي ونوقشت عدم انسجام فرضيات البحث مع الفرضيات الإحصائية، وغموض فرضيات البحث. وتأكيد صحة نظرية ما بناء على ظهور النتائج المتوقعة. ويقترح الباحث استعمال حبل متين للنزول به من النظرية إلى فرضيات البحث إلى الفرضيات الإحصائية وأخيرا إلى نتائج الدراسة، ثم التسلق بالنتائج لالنتهاء إلى عبارة صادقة حول النظرية، وإذا كان الحبل متأكلا في نقطة ما تصبح النتائج المحصل عليها في (أسفل) قليلة الأهمية ووزنا إضافيا مزعجا أثناء التسلق نحو الأعلى (نحو النظرية).

وعليه فإن توفر شروط القياس من تقنين وثبات وصدق لا سيما صدق المفهوم أمر أساسي، وذلك للعلاقة الوثيقة بين النظرية العلمية وصدق المفهوم، ومن دون تحقيق تلك الشروط فإن نتائج البحث النفسي حتى وإن كانت أمبريقية لا تكون سواء كومة من البيانات التي لا تستند إلى أي أساس نظري وتبقى بلا فائدة⁽¹⁵⁾.

فالبينة الاجتماعية والمرجعية النظرية للبحث بينهما علاقات لا يجب إغفالها في دراسة الظاهرة التربوية، فلا يصلح بحث ببوصلة حضارية غريبة عنها سواء كانت تلك البوصلة هي النظرية التربوية أو المحتوى الاجتماعي الثقافي لبنود أدوات القياس، إن تبسيط الواقع التربوي لتكليفه مع وسائل القياس والتحليل التي في حوزة الباحثين ضعف من نتائج كثير من البحوث، فإذا انطلق الباحث من فرضيات ارتباطية لجأ إلى معاملات الارتباط لقياس مدى اقتران التغير في الظاهرة الأولى بالتغير في الظاهرة الثانية. وهي غالباً ما تكون ضعيفة من حيث شدة أو قوة معاملات الارتباط وإن كانت دالة إحصائياً.

وإذا اختبر الباحث فرضية فرقية فإن الأساليب الإحصائية المستعملة هي في الغالب النسبة التائية أو النسبة الزائية أو مقياس حسن المطابقة (كا²) أو تحليل التباين (وهي جميعاً أدوات تهتم بقياس ما إذا كان تمايز أحد المتغيرين يصاحبه تمايز المتغير الآخر) وفي البحوث التربوية في العالم العربي لم تكشف تلك الأدوات في الغالب على فروق ذات دلالة مرتفعة. إن اختيار الفرضيات الفرقية والارتباطية لا يجب أن تكون حجة تلغي الفرضيات السببية والشرطية، كما يجب ألا تجعل من وسائل القياس (أدوات التجريب وجمع المعطيات) وأساليب تحليل المعطيات حكماً ينقي المواضيع التربوية، ويجب أن تتكيف طرق البحث وأدوات القياس والتحليل للواقع لا العكس حتى لا تتحول من وسائل مساعدة إلى غايات⁽¹⁶⁾.

إن البحث التربوي حين لا يتخذ لنفسه مرجعية منهجية وإطاراً نظرياً واضحاً متكاملًا، ولا يضبط مدخلا تحليلياً متسانداً وظيفياً وكفئاً إمبريقياً، سيكون مزقاً من الرؤى المصفوفة بلا سياق منطقي أو تعاضد إستيمولوجي وينتهي إلى لم من النظريات اللامتجانسة، كل منها تتأسس من أيديولوجيا وتقود إليها بالتحليل والتفسير للبيانات التي تجمعت من الميدان.

وهكذا فإن المنتبِع لهذا الجانب في البحوث التربوية العربية يشق عليه أن يحصل على أصالة في الطرح وتحرراً في التزام المدخل المنهجي ذي العلاقة بالواقع التربوي

المدرّوس، فأغلبها وافد من الممارسة المنهجية الغربية، وهي التي صيغت على نحو ما تفرضه طبيعة الظاهرة الإنسانية في الغرب بوجه عام، وأبعادها التربوية خصوصاً. فحسب زعيمي مراد فإن هناك حشداً كبيراً من المعلومات الواردة في الجانب النظري (من أبحاث التخرج) هي في العادة خليط من النظريات والمفاهيم والتعريفات المتناقضة واللامتجانسة، وأنه كلما أردت التعرف على المنهج المستخدم إلا ووجدت أنه "المنهج الوصفي التحليلي"، ولذلك فالواجب أن يلم الدارس بالمدخل المنهجي (الإطار النظري) الموجه للبحث العلمي من جهة والمنهج من جهة أخرى، كذلك يفرق بين المنهج والعمليات الأساسية في المنهج، فالوصف والتحليل والتركيب والتفسير والاستنباط والتجريد ... هي عمليات في المنهج وليست مناهج. ولقد باتت مسلمة في البحث العلمي عدم الاكتفاء باختيار ظاهرة وملاحظتها ووصفها وتصنيفها وتحليلها بل يحتاج إلى نسق فكري متكامل ومنسجم ومنطقي، وهذا النسق هو المدخل المنهجي أو الإطار المنهجي وهو مجموعة من الأسس المنهجية التي يتبناها الباحث لرؤية الواقع الاجتماعي، وفي تدخل جملة التصورات التي يتبناها الباحث عن الكون والإنسان والمجتمع⁽¹⁷⁾.

وحالة البحث التربوي هاهنا كثير من الحيرة والاعتراّب فغالبه إما بلا نموذج تحليلي أصيل، أو ينطلق من مسلمات لا تصلح للقيادة في الواقع التربوي الاجتماعي المستهدف بالدراسة، لذلك تظهر كثير من النتائج المشوشة والتحليلات التي هي من قبيل الإقحام التعسفي بين الشق النظري والميداني يظهر ذلك حين ترد البيانات الحقلية إلى أطر نظرية غربية عنها. ولعل التربية المدرسية التي يتلقاها الباحث في مرحلة التتلمذ تساهم بشكل من الأشكال في هذا التوجه البحثي بطريقة عفوية، فيذهب د/محمد سعيد رمضان البوطي إلى القول: "مناهجنا التربوية التي يأخذ بها أطفال المدارس ... لا تزال مزقا من نظريات أجنبية ... دون أن يراعى أثناء نقلها الاختلاف الكبير بين طبيعة النفوس الأجنبية التي صيغت هذه النظريات على قدرها وطبق مزاجها وطبيعة النفوس المسلمة..."⁽¹⁸⁾.

خلاصة:

يتكشف بعد الفحص النقدي أن بعضاً من البحوث التربوية في العالم العربي لازالت حبيسة التنظير الغربي، تنهل من مصادره وتلتزم مناهجه، وهي هنا لا تعبر عن موقف شاذ بل تدخل ضمن كل اجتماعي ثقافي شامل يرتبط بعلاقات تحكمها جدلية علاقة المركز بالمحيط على حد قريب من تصوير سمير أمين، وهي لذلك لا تغلج في فهم وتفسير الواقع التربوي الذي تعلنه مجالا لها وتأتي نتائجها هجينا قلقا حرجا بلا تماسك ولا وحدة.

وما هو من الجحود أن ينكر أن حركة نقدية محدودة واعدة هي الآن في حيز الوعي والتفكير تحاول أن تدخل رقعة التنفيذ بحذر وتخوف لكن بثبات وإصرار هي معالم دينامية تحرك العقل العربي وتحرره، وتحفزه على الإبداع، ولئن كانت هذه الحركة محدودة التوقيع والتأثير فإنها على الإنجاز قادرة، وهي وإن ظلت محاولات جزئية فإنها مكيئة نوعا، وهي انطلاقا من ذلك أمل يبحث عن هويته الثقافية وأطره المرجعية لتشريح الواقع التربوي تشخيصا وعلاجا، وهكذا فإن أحسن فاعلوها التأسيس وعرفوا كيف يستفيدون من إنجازات البحث التربوي كلها وبلا إقصاء تمنعت جهودهم عن الانقراض ولعلها تكون وراء بناء مكين.

"إن الأبعاد الجديدة للتقدم تتطلب أن يكون البحث مصدرا للمعلومات حتى يقود السياسة التعليمية ويحل محل التخمين كلما استطاع في أقرب وقت مستطاع عند اتخاذ القرارات التربوية الجادة..."⁽¹⁹⁾.

إن برنامج البحث الذي يستطيع أن يسهم في جعل التربية أداة فعالة أفضل في التنمية الشاملة للأمم العربية، ممكن أن يتأسس ويتحول إلى تقليد راسخ إذا ما توفرت روح المبادرة القومية المدروسة والبعيدة عن الانفعالية والمناسبية، ويشجع على ذلك وجود نخبة من الكوادر العربية ذات الوزن الأكاديمي العالمي، التي من حقها ومن واجبها أن تقود قاطرة الرحلة نحو النهضة بلا عقدة من تحديات العولمة التي تستهدف أساسا الدائرة العربية الإسلامية.

المراجع:

- 1-بدر احمد: أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات عبد الله حرمي، الكويت، 1986، الطبعة الثامنة، ص 20.
- 2-عشوي مصطفى: شروط البحث النفسي والتربوي، الرواسي، العدد 5، جانفي، فيفري 1992، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ص 25.
- 3-حافظ محمد دياب: نحو تكون البحث الاجتماعي والتربوي في الجزائر، الثقافة، العدد 39، (يونيو، يوليو 1977م) وزارة الإعلام والثقافة الجزائرية، ص 43.
- 4-الطبوجي حسين حمدي: التكنولوجيا والتربية، دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، 1973 ص15-25.
- 5-عدواني طاهر: مدى تجسيد الثوابت الثورية في الجزائر المستقلة، الرواسي، العدد 6، السنة 2 أكتوبر، نوفمبر 1992، ص 67-68.
- 6-تعيزة أحمد: المدرسة والبحث التربوي في العالم العربي، الرواسي، العدد الأول، شعبان 1411 هـ، ص69-70.
- 7-المرجع السابق، ص70-73.
- 8-محمد أمزيان محمد: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، الطبعة الثانية؛ فرجينيا أحمد: مرجع سابق، ص73-74.
- 9-تعيزة أحمد: مرجع سابق، ص74-76.
- 10-المرجع السابق، ص74-76.
- 11-عشوي مصطفى: شروط البحث النفسي والتربوي، الرواسي، العدد الخامس، السنة الثانية، أكتوبر، نوفمبر 1992 م، ص50.
- 12-تعيزة أحمد: مرجع سابق، ص77-79.
- 13-المرجع السابق، ص79-83.
- 14-الحسن أبو عبد الله: بعض مشكلات القياس والتربوي في الجزائر، الرواسي، العدد السادس، السنة الثانية، أكتوبر، نوفمبر 1992 م، ص 20.
- 15-عشوي مصطفى: شروط البحث النفسي والتربوي، الرواسي، العدد 6، السنة 2، ص 48-49.
- 16-تعيزة أحمد: مرجع سابق، ص83-84.
- 17-زعيبي مراد: الكامل المنهجي في البحث، م.ع.ن، العدد 6 السلسلة ج، منشورات جامعة قسنطينة، 1995، ص83-84.
- 18-البوطي محمد سعيد رمضان: منهج تربوي فريد في القرآن، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1985م، ص5.

19-جون. و. هانسون كول وس. برميك: التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، دار النهضة للطباعة والنشر ، القاهرة، 1976م، ترجمة النجيجي محمد لبيب، ص566.