بحوثنا التربوية والنفسية
قراءة متجددة لأوراق قديمة

د٠ حمدى أبو الفتوح عطيفة (*)

مقـدمة :

لعل علماء التربية والنفس لايتوقفون عن التساؤل حول جـــــدوى البحوث التربوية والنفسية ومدى اسهامها الفعلى فى تطوير العلوم التربوية والنفسية وفى حل مايواجه العملية التربوية فى واقعها من مشكلات ٠ ولعل هذه التساؤلات المستمرة تعد أيضا دليل صحة وعافية ، ذلك أنه طالما كـان هناك نقد للذات كان ذلك أدعى الى بذل الجهد لتحسين الممارسات البحثية بأشكالها المختلفة ٠

ولعله من نافلة القول أن نشير الى تزايد النقود التى توجه الـــى الصيغ التى تستخدم حاليا فى بحوثنا التربوية والنفسية ، وذلك من قبل الثقات فى المجالات التربوية والنفسية المختلفة ٠ ولقد تركزت تلك النقـود فى عدة محاور بعضها يتصل بارتباط تلك الصيغ بمجالات معينة أشتقت منها ، ومن ثم فانها لاتعمل فى المجالات التربوية والنفسية بنفس الكفاءة التى تعمل بها فى المجالات الأخرى ٠ وبعض تلك النقود يتصل بأثر تلك الصيغ والممارسات فى تغييب التصورات والرؤى المفاهيمية افساحا للشكليـــات المنهجية ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فان هناك نقودا توجه لتلك الصيغ علـــى أساس أنها تتناول ، فى جزء كبير منها ، مشكلات لاتتصل اتصالا مباشرا بواقع مشكلات حجرة الدراسة ٠

على أية حال ، فاننا فى الصفحات التالية سوف نتناول تلك القضايا، وغيرها ، بمزيد من التوضيح ، مستندين فى ذلك الى أوراق قديمة تتجدد

(*) أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة المنصورة٠

قراءتها فيتضح منها أن الحال باق كما هو ، وأن احتمالية التغيير فى المدى القريب لاتبدو كبيرة · ومع ذلك ، فان اعادة القراءة والتذكير ينبغى الا تتوقف ·

وفى البداية ، فاننا ، نحاول التعرف على أهم المشكلات التى تواجه البحوث التربوية والنفسية والناجمة من استخدام الصيغ البحثية الحالية· وسوف نعتمد فى تحديد تلك المشكلات على اعادة قراءة لأوراق قديمة الى حد ما · ثم بعد ذلك ، نمارس قراءة متجددة لتلك الأوراق لنرى كيف يستمر الوضع على ماهو عليه · ويصاحب تلك القراءة محاولة متواضعة لبيان تأثيرات تلك المشكلات على اسهامات البحوث التربوية والنفسية فى واقع العملية التربوية · وفى النهاية نحاول أن نلقى الضوء على بعض الأسس التى يمكن أن تعمل كمنطلقات لعمليات بحثية أكثر فعالية فى المجالات التربوية والنفسية ·

أولا : المشكلات البحثية كما تراها الأوراق القديمة :

فى دراسة سابقة (حمدى أبو الفتوح عطيفة ، ١٩٨٧) تناول الكاتب أهم المشكلات التى نجمت عن التطبيق الصارم للمنهج العلمى (أحيانا يستخدم مصطلح طرق العلم أو المدخل الفرضى ـ الاستدلالى) فى التعامل مع القضايا التربوية والنفسية · ولقد نجمت تلك المشكلات بصفة أساسية من محاولات الباحثين التربويين والنفسانيين محاكاة الباحثين فى مجالات العلوم الطبيعية ، وذلك باستخدامهم منهجا طور لمعالجة القضايا التى تهتم بها العلوم الطبيعية فى معالجة قضايا تتصل بالظواهر الاجتماعية ·

ويمكن ايجاز تلك المشكلات على النحو التالى : ـ

١ ـ مشكلات تتصل بالموضوعات والقضايا التى تختار للبحث والاستقصاء ، حيث نجد أن القابلية للتكمية تعد من أهم المعايير التى تحكم عملية الاختيار هذه · بمعنى آخر ، فان قابلية القضية أو المشكلة للتكمية تحظى بالأولوية ـ كمعيار للاختيار ـ على أهمية المشكلة ، وذلك لو كان هناك مجال للتفضيل · وبناء على ذلك ، فلقد نجد قضية أو مشكلة هامة وينبغى دراستها واستقصاؤها ، ومع ذلك نستبعدها لا لاشىء الا لصعوبة تكميتها ، أى لعدم امكانية ترجمة أبعادها الى متغيرات قابلة للخضوع

للقياس كميا أو للضبط التجريبى أو لكليهما معا · ولقد ترتب على ذلـــك استبعاد العديد من القضايا الهامة والحيوية لا لسبب الا لعدم ايفائها لمعيار القابلية للتكمية ·

٢ ـ ضعف درجة اتصال المشكلات المختارة للبحث والاستقصاء بالواقع الفعلى للعملية التربوية ، حيث يصعب الادعاء بأن كل ـ أو حتى معظم ـ المشكلات البحثية تعبر تعبيرا حقيقيا عن مشكلات فعلية ، نوعا أو كما · ومن العوامل التى تكمن وراء تلك المشكلة ·

(أ) اشتراط قابلية المتغيرات للتكمية ، وهو ماتناولناه فى النقطـــة الأولى أعـلاه ·

(ب) تجزئة الموقف التعليمى الى متغيرات يتم انتقاء بعضها للدراسة مع تحييد أو استبعاد متغيرات أخرى ، مما يفقد الموقف المشكل (الأصلى) طبيعته وتكامله · ويترتب على ذلك أننا نجد أنفسنا أمام مشكلة (مفترضة) بعيدة عن المشكلة الحقيقية ، وذلك بسبب تلك التجزئة التى نمارسها احتراما لطقوس المنهج العلمى وشعائره · بمعنى آخر ، فان المشكلة الحقيقية تتضمن متغيرات متعددة متفاعلة معا · وهذا التعدد ، وذلك التفاعل ، هو مايجعلنا أمام مشكلة · فاذا ماحدثت تجزئة للمشكلة أصبحنا أمام موقف جديد لايعبر عن الموقف الأصلى · وذلك هو مايحدث تماما فى معظم بحوثنا التربويـة والنفسية ·

(ج) يرتبط بذلك أيضا اعطاء قدر كبير من الاهتمام للدلالة الاحصائية للنتائج على حساب الدلالة التربوية · فقد تمنحنا معالجات تجريبية معينة نتائج تفوق ماتمنحه لنا المعالجات المعتادة ، وذلك من المنظور الاحصائى · ومع ذلك ، فمن الصعب ـ ان لم يكن من غير الممكن ـ ممارسة تلك المعالجات التجريبية تحت الظروف المدرسية العادية · وأحد أسباب عدم امكانية ممارسة تلك المعالجات هو أننا درسنا فى الحقيقة مشكلة غير المشكلة الأساسية ، اضافة الى أننا مارسنا تلك المعالجات تحت شروط ضبط تجريبى معيـن تختلف عن تلك التى تتواجد فى الممارسات العادية · ويعنى ذلك ببساطـة أننا نجد أنفسنا أمام نتائج بحثية مبشرة وواعدة ، من وجهة النظـــر

الاحصائية ، ومع ذلك فمن غير الممكن تطبيقها كعلاج لما تواجه العمليـــة التربوية من مشكلات ٠

(د) يضاف الى ذلك وجود فجوة اتصالية بين الباحثين والممارسـين فالباحث عندما يعد تقرير بحثه فانه يخاطب الباحثين الآخرين فى الميدان، حيث هناك لغة بحثية مشتركة متعارف عليها تجعلهم يفهمون بعضهم البعض٠ وهذه اللغة قد يصعب على الممارس العادى أستيعابها ٠ ويترتب علـــى ذلك بالضرورة حدوث فجوة اتصالية بين فريقين ، كان يفترض فيهما أنهما يكملان بعضهما البعض ، وهما فريق الباحثين وفريق الممارسين ٠

(هـ) تشييد التصميمات البحثية ، خصوصا التجريبية منها ، علـى أساس وجود عمليات معالجة منظمة خلال جميع مراحل اجراء الدراسة ، بينما فى دنيا الواقع نجد أن الظروف تتغير بشكل مستمر ٠ مثل هذا الأمر يساعد على تعميق الفجوة بين الممارسات البحثية وبين الواقع الفعـــلى للعملية التربوية ٠

٣ ـ غياب أو محدودية ، التصورات الفلسفية أو المفاهيمية التى يمكن أن تبحث المشكلات فى اطارها ٠ وفى ضوء ذلك ، فان الباحث يجد نفسه أمام نتائج بحثية معينة توصل اليها من خلال الدراسة ، ولكن لايتوفر لديه بنية مفاهيمية قوية تساعده على تفسير تلك النتائج وتجذيرها ٠ وهناك أسباب متعددة لذلك سيرد ذكرها فى النقطة التالية ٠ الا أنه تكفى الاشارة هنا الى أن الاهتمام المبالغ فيه للرؤية المنهجية قد حجم كثيرا من محاولات الاستبصار المفاهيمى للمشكلات البحثية ونتائج البحوث ٠

٤ ـ غلبة السطحية فى التعامل مع المشكلات التربوية التى تخضـــع للبحث والاستقصاء ، حيث أصبح جل اهتمام البحوث والدراسات التربوية والنفسية التركيز على المعالجة الميكانيكية للمشكلة موضع البحث فى مراحلها المختلفة ٠ ويمكن تبين بعض الأسباب المؤدية الى تلك السطحية ، ومنها : ـ

(أ) تخوف الباحثين من التعبير عن تصوراتهم الخاصة (ان كانـــت موجودة) عن جوانب وأبعاد المشكلة موضع البحث والاستقصاء ، خشية وقوعهم تحت سيف الاتهام بـ «الذاتية» «وعدم الموضوعية» ٠ وهذا التخوف

يجعل الباحثين يلزمون الحذر كثيرا فى مسألة اظهار تصوراتهم الخاصة ، ويجعلهم يترددون كثيرا قبل أن يبدوا رأيا يتصورون أنه قد يسهم فى تعميق فهوماتنا عن القضايا التربوية والنفسية موضع الاهتمام ٠

ولو أضفنا الى ذلك حرص بعض الباحثين على مسايرة تصـــورات الثقات فى المجالات التربوية والنفسية ، لأدركنا السبب الذى من أجله لايحاول الباحثون تكوين تصوراتهم الخاصة عن القضايا والمشكلات التى تهتم بها تلك المجالات ، وانما يكتفون - بدلا من ذلك بالتركيز على المعالجـــات الميكانيكية ، مع ترديد آراء شائعة فى الميدان مهما كانت الحاجة ملحة الى مراجعة تلك الآراء بشكل جذرى ٠

(ب) حرص الباحثين الشديد على عدم وقوعهم فى أخطاء منهجيـــة يجعلهم ينفقون جزءا كبيرا من وقتهم وجهدهم فى تطوير الأدوات البحثية، وفى ضبط الشروط التجريبية ، وفى المعالجة الاحصائية للنتائج ٠ والنتيجة المتوقعة فى مثل هذه الحالة هى وصول الباحث الى مرحلة اتقان لآليات اجراء البحوث على حساب محاولات تكوين رؤى وتصورات مفاهيمية ٠ وتصويبا لما قد ينجم من خطأ فى فهم ذلك الأمر ، فاننا نبادر بالقول أن اتقان آليات اجراء البحوث أمر مطلوب ، بل وضرورى ، الا أنه لاينبغى أن تتحول آليات اجراء البحوث الى غاية فى حد ذاتها على حساب القضية أو المشكلة موضع البحث والاستقصاء ٠

ولعل مايحدث فى مناقشات العديد من الرسائل العلمية يلقى المزيد من التوضيح على تلك النقطة ، ، حيث نجد تلك المناقشات مستغرقة فى مناقشة دقائق وتفصيلات منهجية ، وهذا أمر لاغبار عليه فى حد ذاته ٠ الا أن المشكلة تنشأ عندما يتم التعامل مع القضايا المنهجية على أساس أن المنهج قد أصبح غاية فى حد ذاته ، خصوصا اذا ما كانت النقود التى توجه الى الأمـــور المنهجية غير مؤثرة فى مخرجات البحث ونتائجه ٠ هنا ندرك سبب حرص الباحث (المغالى فيه) على عدم الوقوع فى أخطاء منهجية ، ولو كان ذلك على حساب الرؤية المتعمقة للقضية موضع البحث والدراسة ٠

(ج) يرتبط بالنقطة السابقة أيضا اهتمام الباحثين باستقصاء العلاقات

بين المتغيرات على حساب محاولة التعرف على الميكانيزمات التى تحكم تلك العلاقات وتوجهها ٠

٥ - محدودية درجة الصدق والثبات التى تمنحها المقاييس التربوية والنفسية ٠ فاذا كنا نحصل على معاملات صدق وثبات مرتفعة للأدوات التى نستخدمها فى الدراسات التربوية والنفسية فان علينا أن نتذكر أن تلك المعاملات المرتفعة موقفية ، بمعنى أنها ترتبط بموقف معين ومع أفراد معينين وتحت شروط معينة ٠ فاذا ماحدث تغيير ولو طفيف فى أى من تلك العوامل، فان الأدوات تحتاج بدورها الى تعديلات جوهرية وذلك ان لم يتم تغييرها أصلا ٠ وبطبيعة الحال ، فان ذلك يؤدى بدوره ، مع عوامل أخرى ، الى صعوبة تعميم ما تتوصل اليه دراسة بحثية معنية من نتائج على مجتمعات أكثر اتساعا من عينة البحث ٠

وتكمن مشكلة ضعف قابلية الأدوات (ومن ثم النتائج) البحثية للتعميم فى عدم الاتفاق على البنى الأساسية فى المجالات التربوية والنفسية ٠ وهذا أمر قد يبدو طبيعيا ، خصوصا وأن المشكلة ليست قاصرة على المجالات التربوية والنفسية ، وانما تتجاوزها الى العلوم الاجتماعية والانسانية بصفة عامة ٠ ومشكلة عدم الاتفاق على تلك البنى الأساسية تترك بصماتها وآثارها السلبية على الأدوات والمقاييس البحثية ، حيث أنه يفترض أن تلك الأدوات والمقاييس البحثية تعبر فى ضوء تصورات معينة عن بنية أساسية معينة تنعكس فى تلك الأدوات والمقاييس ٠ ويعنى ذلك أنه كلما كانت البنية الأساسية التى يعد فى ضوئها مقياس أو أداة معينة واضحة ومتفق عليها كانت الأداة معبرة فى بنودها أو عناصرها عن تلك البنية وممثلة لها على أفضل نحو ممكن ٠ والعكس أيضا صحيح ٠ فكلما زادت درجة عدم الاتفاق على بنية أساسية معينة وجدنا أدوات مختلفة تدعى كل منها أنها تمثل تلك البنية !!

ولعلنا لو قارنا بين مجالات العلوم الطبيعية وبين المجالات التربوية والنفسية لوجدنا كيف تتضمن الأولى العديد من الأبنية الأساسية المتفق عليها وكيف تتضمن الثانية العديد من الأبنية التى تحتاج الى أن يتفق عليها ٠ ومما لاشك فيه أن درجة الاتفاق أو عدم الاتفاق تترك آثارها الواضحة (ايجابا

أو سلبا) على المقاييس المطورة والمفترض فيها أنها تقيس بنى أساسية معينة ٠

ولعل ذلك الأمر أيضا يوضح لنا مدى حاجتنا الى مزيد من الاستغراق المفاهيمى والى التقليل المدروس من الاستغراق فى المنهجيات ، خصوصا فيما يتصل بتلك الدقائق والتفصيلات التى يمكن تجاوزها اذا لم يكن لها تأثير ملموس على مخرجات البحوث ٠ فنحن لسنا ضد استخدام منهج علمى فى البحوث والدراسات التربوية ، وان كنا أكثر تفضيلا لممارسة تفكير علمى أكثر من التزام شكليات قد يكون بعضها ضروريا وأكثرها يمكن الاستغناء عنه ٠ بمعنى آخر ، فاننا فى حاجة الى مزيد من المرونة المنهجية عند التعامل مع القضايا والمشكلات التربوية والنفسية ٠

تلك هى أهم الملامح التى تضمنتها دراسة بحثية مضى عليها الآن مايقرب من سنوات سبع ٠ ولاندعى أننا وحدنا الذين تناولوا تلك المشكلات الناجمة عن الاستغراق فى المنهج على حساب الجوهر ، وانما هناك أيضا أساتذة أجلاء تناولوا تلك المشكلة بالتمحيص والتحليل (انظر مثلا : أحمد المهدى عبد الحليم ، ١٩٨٧ م) ٠

وعلى الرغم من تزايد تلك النقود ، الا اننا نستشعر أن الأمر يساق على ماهو عليه ٠ فماذا تقول اذن تلك القراءة المتجددة للأوراق القديمة ؟ هذا ما نتناوله باذن الله فى الجزء التالى ٠

ثانيا : قراءة متجددة للأوراق القديمة :

القراءة المتجددة هنا ليست خاصة بكاتب الورقة الحالية ، وانما خاصة بكاتب آخر هو جيج Gag (1989) الذى تناوله فى حديث له فى عام ١٩٨٨ (نشر فى ١٩٨٩) أمام الملتقى السنوى لجمعية الباحثين التربويين الأمريكيين قضية ما أسماه «حروب الصيغ» The Paradigm Ware فى عام ١٩٨٩ وتوقعاته بشأنها عام ٢٠٠٩ ٠ ولنحاول الآن تصفح أهم القضايا التى تناولها جيج فى ورقته ٠

فى البداية يصف الكاتب الوضع فى الثمانينات ، حيث يشير الى أن البحوث قد عجزت حتى الآن عن أن تقدم لنا شيئا كافيا أو هاما عن

الكيفية التى ينبغى أن يواجه المعلمون بها عملهم فى حجرات الدراسة · كما أنها قد أخفقت فى محاولاتها تغليف فن التدريس بأساس علمى (على أساس من الطريقة العلمية) · بمعنى آخر ، فان البحث عن أساليب ذات غلاف علمى لفهم وتحسين التدريس قد أدت الى لاشىء · ويستطرد جيج قائلا أنه حتى لو أدعى أحد أن العلوم الاجتماعية ذات الصبغة الايجابية Positivist (أى المطورة على أساس من طريقة علمية) قد حققت نجاحا ، فانها عندئذ تكون قد ولدت أفكارا يمكن تطبيقها فقط فى نظام يتصف بالتسلطية والبيروقراطية ·

ويستطرد جيج موضحا النقود التى توجه للصيغ البحثية الحالية ، حيث صنف تلك النقود فى ثلاثة محاور ، فى الأول منها تقع تلك التى يوجهها المتحفظون على استخدام مناهج العلوم الطبيعية فى البحوث والدراسات الاجتماعية ، وفى الثانى تقع تلك التى يوجهها أولئك الذين يهتمون بالرؤى التفسيرية ، وفى الثالث تقع تلك التى يوجهها المهتمون بالأبعاد التنظيرية· وفيما يلى عرض موجز لتلك المحاور ·

(أ) التصورات الرافضة لاستخدام مناهج العلوم الطبيعية :
The Antinaturalist Critique

يستند النقد هنا على أساس أن الأحداث الانسانية لايمكن ببساطة دراستها باستخدام الطرق العلمية المستخدمة فى دراسة الظواهر الطبيعية، وذلك لعدة أسباب منها أن الأحداث الانسانية ، بما فيها التدريس والتعلم، تتضمن بشكل معقد ومتداخل مقاصد وأغراض وأهداف هى التى تعطيها معنى ومغزى · يضاف الى ذلك أن الظواهر الطبيعية مرتبطة ببعضها بشكل مباشر حيث تجمعها ارتباطات سببية ذات اتجاه واحد ، وهو مالايحدث فى الأحداث الانسانية حيث الارتباطات السببية فيها يمكن تمثيلها بما يحدث فى لعبة البلياردو عندما تصطدم الكرات ببعضها متحركة فى اتجاهات مختلفة لايعرف تحديدا أى الكرات سببت تحريك الكرات الأخرى · هناك سبب ثالث يتصل بأن الطرق العلمية يمكن تطبيقها فقط على تلك الظواهر التى تتصف (سلوكياتها وحركاتها) بالثبات والتناسق مع تغير الوقت والمكان والسياق ، وهو مالايصدق على الأحداث الاجتماعية بما فيها التدريس والتعلم ·

فى ضوء ذلك ، فان هؤلاء الناقدين يؤكدون على أهمية البحث ليس عن ذلك التوكيد والضبط الذى يمكن أن تمنحه طريقة علمية ما ، ولكن عن نوع الاستبصارات التى يقدمها لنا المؤرخون والفلاسفة والأدبـــــاء والفنـانون ٠

(ب) نقود من منظور التفسيريين : The Interpretivist Critique

يهتم التفسيريون بضرورة التركيز على المعانى المباشرة للأفعال التى تحدث ، وذلك من وجهة نظر الذين قاموا بأداء تلك الأفعال ٠ وهذا الأمر تفتقده البحوث الحالية ، مما يجعل التفسيريين غير متفائلين حول امكانية التوفيق بين المداخل التفسيرية التى تنشد معانى الأفعال من وجهة نظر الذين قاموا بأدائها وبين المداخل الحالية التى تنشد الموضوعية ٠ ويرجع سبب ذلك التشاؤم الى أن الباحثين الحاليين يهملون تفسيرات المعلمين والتلاميذ حيث يركزون فقط على السلوك وليس على السلوك ومعناه (اللذان يشكلان الفعـــل (action) .

والباحثون التفسيريون يختلفون عن أولئـــك الباحثين النمطييـــن (standard) فى تصوراتهم حول طبيعة المدارس والتدريس والأطفـــال والحياة داخل حجرات الدراسة وحول طبيعة السببية فى حياة البشر بصفة عامة ٠ فهم يرفضون النظر الى السببية على أنها ذات طبيعة ميكانيكية أو كيميائية أو بيولوجية ، وهو التصور الذى تعكسه المداخل النمطية الحالية للبحوث التربوية خصوصا فيما يتصل بالمواقف التدريسية والتعليمية ٠ كما أنهم يرفضون أيضا افتراض الاتساق فى الطبيعة ، وهذا الافتراض أن الظواهر تحدث بنفس الكيفية فى أماكن وتوقيتات مختلفة ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فانهم يرفضون استخدام النماذج السببية الخطية التى تطبق على متغيرات سلوكية كأساس للاستدلال على العلاقات السببية بين المتغيرات ، لأن مثل هذه النماذج افترضت مسبقا معانثابتة محددة وواضحة لأنواع معينة من الأفعال التى يقوم بها المعلمون ٠

وبدلا من ذلك ، فان الباحثين التفسيريين يؤكدون على التصـــــور الفينومولوجى (الظاهراتى) للأشخاص الذين يقومون بأداء أفعال معينة ٠ ففى هذا التصور ، فان الاتساقات السلوكية ينظر اليها ليس على أنها دليل

على اتساق جوهرى يشكل أساس كينونات معينة ، ولكن كبنية اجتماعيـــة خادعة أو مضللة ٠

وفى ضوء ذلك ، فان الباحثين التفسيريين ينظرون الى الأفراد على أنهم قادرون على بناء واقعهم الاجتماعى الخاص بهم ، وذلك بدلا من جعل الواقع دائما هو المحدد أو المقرر لتصورات الفرد ٠ ويعنى ذلك أنه من المهم تفسير الحدث وفقا لما يراه الفرد الذى قام بأداء الفعل ولذا فانهم يرون أن الباحثين النمطيين standard قد أهملوا بدرجة كبيرة التصورات المتصلة بالمعانى ، لأنهم حاولوا ملاحظة السلوك (وليس الفعل (action) الذى يعرف على أنه سلوك + معنى أو مغزى) موضوعيا ٠

(ج) نقود المنظرين : The Theorists Critique

يرى المنظرون أن معظم البحوث التربوية بصفة عامة وبحوث التدريس بصفة خاصة قد سيطر عليها التوجه «الفنى» أو الأسلوبى Technical فقط ٠ فهى ـ أى البحوث ـ تظهر فيها نزعة نحو قياس أى شىء يتغير أو يتحرك moves ، مع اهمال للتعهدات السياسية الكامنة فى التساؤلات والتصميمات البحثية ٠ مثل هذه النزعة أقرب الى محاولة تقديم خبرة فنية للايجار ٠

وبدلا من ذلك ـ هكذا يرى المنظرون ـ فانه يجب علينا أن نبحث فى علاقة المدارس والتدريس بالمجتمع ، بمعنى أن نحاول البحث فى الأسس السياسية والاقتصادية لأبنيتنا المعرفية وللمناهج وللعملية التدريســـــية والتعليمية ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فانهم قد أكدوا على الكيفية التى خدمت بها التربية اهتمامات الطبقة الاجتماعية المهيمنة ٠

ومع ذلك ، فان هؤلاء المنظرين قد أكدوا على أن البشر يمكن أن يغيروا أبنيتهم الاجتماعية ، فليس هناك مايستدعى أن يكونوا محكومين بتلك البنية٠ فاذا ماقمنا بتربية الناس بشكل جيد وحفزناهم بصورة ملائمة ، فانهم عندئذ يمكن أن يباشروا عملية تغيير المجتمع الى الشكل الأفضل والصورة الأمثل٠ وهكذا ، فانهم يرون أن البحوث التربوية ينبغى أن تكون على وعى بامكانية حدوث صراعات معينة وبامكانية احداث تغييرات فى البشر ٠

وفى ضوء ذلك ، فان هؤلاء المنظرين يرون أن البحوث الحالية تتصف بالسطحية لأنها تمثل محاولة فنية (أسلوبية) لتحسين التفصيلات الدقيقة للتدريس . بينما المطلوب هو اعادة النظر فى البنية الكلية للمجتمع الذى تعمل فيه التربية بما فيها التدريس ٠

تلك هى أهم النقود التى وجد جيج أنها توجه الى البحوث التربوية والنفسية ٠ ونحن لو تفحصنا تلك النقود لوجدنا أنها لاتختلف فى جوهرها عما سبق أن أشرنا وأشار اليه بعض علماء التربية والنفس ، وان كان قد أعيد تنظيمها فى تلك المحاور الثلاثة ٠

من المثير فى مقالة جيج أنه حاول أن يتصور تأثيرات تلك الرؤى النقدية فى عام ٢٠٠٩ ، ووضع لذلك ثلاث ثلاثة أو بدائل متوقعة ٠ فى البديل الأول يتصور جيج Gage أن الناقدين للصيغ الحالية قد انتصروا فى معركتهم ٠ وكنتيجة لذلك ، لم نعد نرى دراسات من النوع الموضوعى - الكمى أو العلمى ، فلم تصبح هناك دراسات ارتباطية أو تجريبية فى مجالات التدريس ٠ وترتب على ذلك اختفاء اختبارات الدلالة الاحصائية ومعاملات الارتباط وغير ذلك كنتيجة لعدم استخدام أدوات ومقاييس من النوع المستخدم حاليا ٠ وبدلا من ذلك ، تبدأ الدراسات الأتنوجرافية لظواهر حجرة الدراسة فى الانتشار ، وتنتشر معها تلك التحليلات ذات الصبغة الاجتماعية السياسية والاقتصادية التى تعبر عن عدم رضا المعلمين والمناهج والمدارس عن الخلل الاجتماعى القائم ، تمهيدا لأحداث التغيير واعادة تركيب المجتمع بالشكل الذى يقلل من عدم تكافؤ الفرص ومن التقسيم الطبقى للمجتمع ٠ وبذلك يتحقق هدف المنظرين ٠

وبالاضافة الى ذلك ، فان بحوث التدريس تكون قد تخلت عن المنهجية العلمية ٠ وبناء على ذلك ، تزداد درجة تضمين المعلمين فى بحوث التدريس، ولكن ليس كمجرد موضوعات للدراسة أو مستقبلين لنتائج الأبحاث ذات الطبيعة الأسلوبية ٠ وانما ، على العكس من ذلك يصبح المعلمون - فى بحوث الفعل - مولدين أو منتجين للنتائج ، التى استدلوا عليها من دراساتهم الكيفية عن تدريسهم الخاص ، ومن أفكارهم عن مايعمل بصورة جيدة وعن ما لايعمل بصورة جيدة ، ومن مناقشاتهم مع المعلمين الآخرين٠

وهكذا تحقق للمنظرين والتفسيريين مايريدونه ، ونحيت المنهجيـــة العلمية من البحوث التربوية والنفسية بحيث أصبحت ذكرى وتاريخا ٠

فى البديل المحتمل الثانى الذى يتصوره جيج تختلف النظرة نحـــو المداخل البحثية حيث يصبح من الخطأ النظر الى التصورات الكمية والكيفية على أن كلا منها يمثل تصورا جامعا مانعا ، وأن وجود بعض الاختلافات فى الصيغ لايعنى أن هناك تعارضا بينها ٠ فلقد أصبح من الواضح ، عندئذ، أن البرامج البحثية التى كان ينظر اليها على أنها مضادة لبعضها كانت تهتم بقضايا ومشكلات مختلفة ولكنها هامة ٠ فليس هناك عدم تجانس بين، مثلا ، بحوث العمليات ـ المنهج Process-Product research الخاصـــة بالتدريس (وهى تلك التى تبحث فى العلاقات بين عمليات حجرة الدراسة وبين الانجازات والاتجاهات لدى التلاميذ والتى تعقب تلك العمليـــات) والبحوث التى ركزت على عمليات التفكير لدى المدرسين والتلاميذ وعلـى التصورات الخاصة بالمعانى ٠ فلقد ركز كل نوع من الباحثين على قضايا تختلف عن تلك التى اهتم بها الآخر ٠ ويعنى ذلك ، أنه لاشىء يوجد فى البحوث الموضوعية ـ الكمية يمكن أن يؤدى الى تعويق عمليات وصف وتحليل أحداث حجرة الدراسة باستخدام الطرق التفسيرية ـ الكيفية ٠

أما بالنسبة للطريقة العلمية ، ومايوجه من نقود الى استخدامها فى البحوث الاجتماعية فان علينا أن نتذكر ـ وفقا لذلك التصور البديل الثانى ـ أن هذه الطريقة العلمية قد أعادت تشكيل تصورنا الكلى عن العالم الفيزيائى والبيولوجى ، بما فى ذلك الانسان نفسه ٠ وقد أدى استخدام تلك الطريقة الى احراز تقدم كبير فى صحة الانسان ، والى تحريره من الأعمال التـى تتطلب جهودا بدنية شاقة ، والى تحقيق مكاسب كبيرة فى مجالات النقـل والاتصال ونشر الثقافة ٠ ولقد تم تحقيق تلك الانجازات بالتدريج وليس دفعة واحدة ٠ وبناء على ذلك ، فان علينا أن نتردد كثيرا قبل أن ننحـى جانبا أداة عقلية (هى الطرق العلمية) أثبتت كل هذا القدر من الفاعلية٠

بناء على ذلك ، فان العلوم الاجتماعية ليست فى حاجة الى أن تبنى وفق افتراضات خاصة بالاتساق uniformity أو التماثل فى الطبيعة٠ فالاتساق لاينبغـــى أن يفهم علـــى أنه أمـــا كـــل الشـــىء أو اللاشـــىء all-or-none matter ٠ فعلى الرغم من الترتيبات البشرية قد تتغير

بمرور الوقت ومع تغيير المكان ، الا أن ذلك ليس هو الحال دائما · فهناك العديد من الترتيبات والمسائل الاجتماعية ، مثل التدريس فى حجـــرات الدراسة ، قد بقيت كما هى لعقود عديدة ، وربما لقرون ، ومع ذلك فقـــد وجدناها تحدث بنفس الكيفية فى العديد من البلاد · ويعنى ذلك أنهـــا طالما استقرت على هذا الحال وبهذا الشكل ، فانه يمكن دراستها بشكل فعال باستخدام طرق علمية · وحتى حينما يحدث تغيير ، فان تلك الطرق العلمية يمكن أن تتتبع ذلك التغيير · والحقيقة أن معظم ترتيبات التدريس لم يحدث فيها تغيرات عشوائية أو سريعة مع مرور الوقت وتغير المكان كتلك التـى يتصور الرافضون لاستخدام المنهجية العلمية أنها قد حدثت والتى تجعل تلك المنهجية غير ممكنة التطبيق فى البحوث التربوية · ويستخلص من ذلك، أنه مهما كانت محدودية درجة التماثل التى تظهرها الأحداث والظواهـــر الاجتماعية . فطالما أنها كانت أكبر من الصفر بدرجة ملموسة ، فان ذلك يعد كافيا لجعل طرق العلم قابلة للاستخدام عند التعامل مع الظـواهر الاجتماعية ·

يتضح من ذلك ، وفقا للبديل المحتمل الثانى ، أن بحوث العمليات ـ المنتج يمكن أن يستمر تأثيرها فى ٢٠٠٩ · فالعمليات فى التدريس يتـــم استقصاؤها على أسس تفسيرية ومعرفية ، بالاضافة الى استقصائها فى ضوء أفعال المعلمين والطلاب · أما المنتجات أو مخرجات التدريس فيمكن استقصاؤها باستخدام الاختبارات المقالية ، وبالأداءات الحادثة فى مواقف الحياة الطبيعية ، وبما يحدث من عمليات فى الجماعات ، وبما يقدم من نواتج ملموسة ، وذلك بالاضافة الى اختبارات الاختيار من متعدد وغيرها من الاختبارات ·

أما البديل المحتمل الثالث لحروب الصيغ هذه فيتلخص فى بقاء الوضع عام ٢٠٠٩ على ماكان عليه فى عام ١٩٨٩ · فيستمر المدخل الموضوعى ـ الكمى صامدا ، ويستمر دعاة الكيفية ـ التفسيرية فى دعوتهم · أمـــا المنظرون الناقدون فيواصلون حملتهم على كلا النوعين من المداخل ، باعتبارهما مجرد ممارسات فنية أو أسلوبية تتصل بالتفاصيل التربوية والتدريسيـــة لاتأخذ فى اعتبارها ـ أى تلك الممارسات ـ النظام الاجتماعى المهيمن على التربيـــة ·

عندئذ ، سيرى بعض علماء النفس أن تلك الحروب مستمرة لأنها تعكس فروقا واختلافات جوهرية فى طبائع البشر وقيمهم ، وهى فروق واختلافات لاتتقرر وراثيا وانما تعد بمثابة ملامح قوية للخبرات الأسرية والمدرسية المبكرة · ومن شأن هذه الاختلافات فى الطباع أن تجعل الناس يحوزون توجهات عقلية مختلفة بشكل جوهرى · وهذه التوجهات العقلية المختلفة هى التى جعلتنا نعطى مسميات وأوصافا تضادية للأشياء ، مثل : منغلق عقليا مقابل متفتح عقليا ، علمى مقابل انسانى ، احصائى مقابل كلينيكى · وتنعكس هذه الاختلافات على توجهات الباحثين الذين يجدون أنفسهم فى معسكرات متصارعة مع بعضها ·

واذا كان من الممكن فك الاشتباك بين الصيغ المتحاربة فى العلوم الطبيعية ، فان ذلك الأمر عسير فى العلوم الانسانية · ففى العلوم الطبيعية تتصف نتائج البحوث بعدم الغموض · وبدرجة كافية من الاتساق والتماثل، وبدرجة كافية من الاستقرار الذى ييسر عملية الاتصال بين أنصار صيغة معينة وبين أنصار صيغ أخرى · أما فى العلوم الانسانية فالأمور على عكس ذلك ·

ويخلص جيج فى مقالته الى أنه فى عام ٢٠٠٩ سوف نجد أنفسنا فى نفس الوضع تقريبا الذى كنا عليه فى عام ١٩٨٩ · فحروب الصيغ مستمرة ، ولايعلم أحد المدة التى ستستغرقها تلك الحروب ، ومن الصعب أن نتنبأ بأنه فى عام ٢٠٠٩ ستكون الاجابة قد تمت على تلك الأسئلة التى طرحت فى الثمانينات ·

أرأيت عزيزى القارىء كيف أن قضية المنهج أو المناهج المستخدمة فى البحوث التربوية والنفسية قد أصبحت فى حد ذاتها معضلة فى حاجة الى دراسة واستقصاء وبحث ؟

أرأيت عزيزى القارىء كيف أن الوسيلة أصبحت فى حاجة الى وسائل وأساليب لمعالجة المشكلات الناجمة عنها ، مع أنه من المفترض فى تلك الوسيلة أنها تحملنا الى غايات تسعى الى تحقيقها ؟ ألا يمكن بعد ذلك ألا نتوقع أن تشغلنا معالجة المشكلات الناجمة عن الوسائل التى نستخدمها ·· تشغلنا عن قضايا أخرى أكثر أهمية وخطورة ؟

لعل ذلك هو الحادث الآن بالفعل · فلقد أصبح الباحثون الآن ينأون بأنفسهم عن اجتياز المناطق البحثية التى تتصف بالجدل والصعوبة اتقاء لما لايحمد عقباه ·

وفى السطور التالية نتناول ذلك الأمر بمزيد من التوضيح ·

ثالثا : تأثير تلك المشكلات على الممارسات البحثية الحالية :

من المهم فى البداية أن نشير الى بعض الأمور هنا · الأمر الأول ، هو أنه اذا كانت هناك نقود توجه الى المنهجية السائدة حاليا فى البحوث التربوية والنفسية ، فان أحدا لاينكر أن هناك بعض البحوث والدراسات، مهما كانت محدودية عددها ، قد أسهمت فى اثراء الفكر التـــربوى فى مجالاته المختلفة · والأمر الثانى ، فانه مهما قيل ، بصفة عامة ، عن ضعف تأثير نتائج البحوث التربوية والنفسية فى الممارسات الفعلية ، فان ذلك لاينفى أن الممارسات البحثية نفسها من تحديد للمشكلة ، وصياغة للفروض واختبار لصحتها ، وتجميع للبيانات وتحليل لها ، والتوصل الى استنتاجات تسهم بشكل فعال فى صقل وتحسين القدرات العقلية للباحث ويعنى ذلـك أننا قد نجد أنفسنا أمام نتائج بحثية ذات تأثير محدود على الواقع التربوى أو الممارسات الفعلية ، ومع ذلك فاننا نجد أنفسنا أمام باحث واعد يعد بمثابة بشرى لمولد مفكر تربوى يمتلك قدرات تفكيرية منطقية عالية ، كالقدرة على تحديد المشكلة ، وعلى التحليل ، والتركيب ، والاستنتاج ، الخ · ويعنى ذلك أيضا أنه ينبغى علينا أن نكون أقل قسوة مما نحن عليه الآن فى نقدنا للممارسات البحثية ، بحيث لايقتصر حكمنا على البحوث على تحديد مدى تأثيرها فى الواقع التربوى ، وانما يتجاوز ذلك الى تحديد مدى قدرتها على انتاج مفكرين تربويين أكفاء ·

تلك ملاحظات كان ينبغى علينا أن نسجلها فى البداية ، حتى يتضح لنا مدى تعقد وصعوبة القضية التى نحن بصددها ، وهى قضية التطبيق الصارمللمنهجية العلمية فى البحوث التربوية والنفسية · فذلك التطبيـــق الصارم له سلبياته التى أشرنا اليها على الصفحات السابقة ، ومع ذلك فان استخدام تلك المنهجية يسهم فى تكوين قدرات عقلية أساسية فى المشتغلين بالتربية وعلومها · الا أن أكثر ما يواجهنا من مشكلات مع ذلك التطبيق الصارم للمنهجية العلمية فى بحوثنا التربوية والنفسية هو التعامل مع تلك

المنهجية ومع شكلياتها على أنها تمثل غاية فى حد ذاتها · مثل هذه الغائية للمنهجية أدت بالباحثين الى تدريب أنفسهم على عدم الحيود عن أى شعيرة من شعائر تلك المنهجية ، حتى لو لم يكن لذلك الحيود تأثير متوقع على مخرجات البحث ، وحتى لو كان ذلك الحيود (المحسوب) يعد فى صالح القضية التى يتعامل معها الباحث ·

بل انه يمكن القول أيضا أن ذلك الالتزام الصارم غير المرن بشعائر تلك المنهجية وشكلياتها دون الجوهر قد جعل الباحثين يؤثرون السلامة · وتمثل ذلك الايثار للسلامة فى قصر الباحثين أنفسهم على التعامل مع تلك القضايا التى تشكل مايمكن تسميته بـ «المناطق البحثية الآمنة» ، وهى تلك التى تتضمن قضايا يتسم التعامل معها بالروتينية والهدوء · ومن ثم، ابتعد الباحثون ، قدر الاستطاعة ، عن تلك المناطق القلقة (مهما كانت مهمة) التى تتضمن من القضايا مايثير الجدل ومايستنفر فكر أصحاب الرؤى المتباينة · والنتيجة المتوقعة هى اهمال قضايا بحثية فى غاية الأهمية والخطورة والحاجة الى من يتقدم للتعامل معها بما تستحقه من الأهمية · وحتى اذا تقدم من يريد استقصاؤها فانه يتحسب خطاه فى معالجتها خشية أغضاب المنهجية العلمية · ومن ثم ، تتسم معالجته للقضية بالنمطية والروتينية والجمود ·

تلك هى الاشكالية الأساسية التى نجمت عن ذلك التطبيق الصارم لشكليات المنهجية العلمية فى البحوث التربوية والنفسية · ولقد كان من الأجدر بنا أن نعطى جل اهتمامنا لجوهر تلك المنهجية متغاضين عن شكلياتها اذا تطلب الأمر ذلك · الا أن الالتزام الصارم بشكليات المنهجية العلمية أدى بالباحثين الى ممارسة البحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية على أسس من مايطلق عليه شواب Schwab الاستعلام الجامد أو الروتينى Stabled inquiry ففى هذا النوع من الاستعلام الجامد ، فان اهتمامات الباحث تنصب على محاولة التأكد من صحة موقف معين أو حل معين أو نظرية معينة أو تصور معين · بمعنى آخر ، فان القضية الرئيسية التى تشغل الباحث فى ذلك النوع من الاستعلام هى محاولة التعرف على حدود عمل التصور أو الحل أو النظرية موضع الاهتمام ، دون تجاوز ذلك الى محاولة احداث تغييرات جذرية فى ذلك التصور أو النظرية ·

وكمثال على ذلك النوع من الاستعلام ، تلك الدراسات التى يجريها الباحثون للتعرف على الحدود التى يمكن أن تعمل داخلها نظرية بياجية عن النمـــو العقلى فى مجتمعات وبيئات مختلفة · وكما نعرف ، فان تلك المحـــاولات البحثية أوضحت أن تصورات بياجيه عن مراحل النمو العقلية (فى ضوء المهام التى تبناها والتى تستخدم فى البحوث المختلفة) صحيحة ، الا أن الأعمار التى حددها لكل مرحلة تختلف من بيئة لأخرى ومن مجتمع لأخر ومن طفل لأخر ·

ان ذلك المثال يوضح لنا كيف ينزع الباحثون نحو المناطق البحثيـــة الآمنة ، يحتمون بداخلها ، ويمارسون شكليات المنهجية العلمية من خلالها، ويتوصلون الى نتائج بحثية غير مثيرة للجدل ، وبذلك يصلون الى بر الأمان فى مسيرتهم البحثية · وهم عندما يقومون بعمل ذلك ، فانهم يكونـــون مستقرئين للمناخ العام الذى يحكم حركة البحث التربوى والنفسى ويوجهها ويعلمون ــ من طرف خفى ــ أنه راض ، فى عمومه ، عن تلك التوجهات التى تهيمن على الممارسات البحثية ·

ولعله من المثير حقا فى هذا الصدد أن نجد ملتقياتنا وندواتنا الفكرية فى المجالات التربوية والنفسية ثرية بالنقاش والجدل حول عدم جـــدوى الاستمرار فى ذلك الالتزام الصارم بشكليات تلك المنهجية العلمية ، متجاهلين روح وجوهر تلك المنهجية · ويتولى قيادة وادارة تلك المناقشات نخبة من الثقات فى المجالات التربوية والنفسية · وهذا ان دل على شىء فانما يدل عن رغبة فى الاتجاه نحو الأفضل · ومع ذلك ، فاننا عندما نشهد مايحدث فى تقييم الأعمال البحثية ، كما هو الحال فى مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه ، نجد أن جزءا كبيرا ، وأكبر مما ينبغى ، يعطى للحكم علـى مدى التزام الباحث التزاما دقيقا لاحيود عنه لشكليات المنهجية ، وكـــأن المنهجية أصبحت غاية فى حد ذاتها مثلما أسلفنا من قبل ·

النتيجة المتوقعة والحادثة بالفعل لممارسة هذا النوع من الاستعـلام الجامد المرتبط بالالتزام الصارم لشكليات المنهجية العلمية هى التوصل الى مخرجات بحثية تبدو وكأننا كنا متأكدين منها قبل اجراء البحث ، ولكنها كانت فى حاجة الى تغليف علمى !! وبالاضافة الى ذلك ، فان عبادة المنهج قد أدت الى تدهور كبير فى المستوى المفاهيمى والتنظيرى لبحوثنا التربوية

والنفسية ، تطبيقا للحكمة القائلة أنه طالما أن الحديث يترتب عليه مساءلة فان عدم الحديث أولى ٠

رابعا : البحوث الانطلاقية ودورها فى علاج تلك المشكلات :

ان علاج مثل هذه المشكلات يتطلب منا الانطلاق نحو ما أسماه شواب Schwab (آخذين جوهر مايقال وليس الترجمة الحرفية) «الاستعلام الانطلاقى» Fluid inquiry ٠ فى هذا النوع من الاستعلام ، فان وظيفة الباحث لاتنحصر فى محاولة التحقق من مدى امكانية تطبيق تصور معين أو نظرية معينة على نطاق أوسع وتحت شروط مختلفة، وانما تتجاوز ذلك الى نقد البنيان الأساسى لذلك التصور أو النظرية بهدف احداث تعديلات جوهرية فى ذلك التصور أو تلك النظرية ، أو حتى تغييرها ٠

ولنأخذ نظرية بياجية ، التى سبق الاشارة اليها عند الحديث عن الاستعلام الجامد ، كمثال يوضح لنا اختلاف دور المستعلم الانطلاقى عن المستعلم الروتينى عند التعامل مع تلك النظرية ٠ فكما أوضحنا ، فان الباحث فى الممارسات الاستعلامية الروتينية يحاول التحقق مما اذا كانت النظرية صحيحة فى مجتمعات مختلفة وتحت شروط مختلفة أم غير ذلك ٠ أما فى حالة الباحث الذى يعمل فى اطار من رؤية استعلامية انطلاقية فانه قد يتساءل ناقدا النظرية : هل المهام التى استخدمها بياجية فى أبحاثه لتحديد مراحل النمو العقلى تمثل (اذا ما استطاع الفرد التعامل معها بكفاءة من المنظور البياجيتى) الذكاء والتفكير كبنى عقلية تمثيلا صادقا ؟ أم أنها قد تمنحنا تصورات مبتسرة عن المستوى العقلى للأفراد فى الوقت الذى تكون فيه حقيقة ذلك المستوى العقلى غير ذلك ؟

الباحث الذى يعمل فى اطار من رؤية استعلامية انطلاقية يحاول ، كما يوضح المثال المذكور هنا ، اجهاض miscouraging النظرية ، وذلك بنقد البنية الأساسية التى شيدت فى ضوئها النظرية ٠ ولكى يتحقق له ذلك، فان عليه أن يعمل عند مستويات مفاهيمية وتنظيرية أكثر تعقيدا مما هو مطلوب فى الممارسات البحثية النمطية ٠ كما أنه يستخدم التفكير الابتكارى بدرجة أكبر مما هو الحال فى العمليات الاستعلامية الروتينية ٠

لعل ذلك يوضح لنا أن الباحث ، فى العمليات الاستعلامية الانطلاقية، قد لايستطيع أن يبقى أسيرا لكل شكلية من شكليات المنهجية العلمية ، ذلك أنه يمارس عمليات عقلية من نوع يتطلب منه تجاوز تلك الشكليات دون اخلال بالجوهر · وهذا هو عين ماينبغى أن نصبوا اليه وأن نجاهد فى سبيل تحقيقه اذا ما أردنا لممارساتنا البحثية أن تكون أكثر فعالية فى التأثير على الواقع وأكثر قدرة على تطوير المعرفة فى المجالات التربوية والنفسية المختلفة· فالمعرفة فى أى مجال من المجالات لاتتطور ولاتنمو الا باطلاق الأفكار الجريئة (وربما الشاذة والغريبة) التى تستثير العقول وتستنفرها · ولقد تناول كون Kuhn فى كتابه عن بنية الثورات العلمية تلك القضية بمزيد من التفصيل لمن شاء أن يرجع الى نسخته الانجليزية ، أو الى الترجمة العربية ·

يعنى ذلك أن الصراع بين الجديد الذى تمثله الممارسات البحثية الانطلاقية وبين الكائن الذى تمثله الممارسات البحثية النمطية هو علامة صحة ودليل مبشر بتقدم المعرفة فى المجالات المختلفة ، طالما أن الصراع يدار على أسس علمية ، وليس وفقا لاعتبارات اعتباطية ·

وفى ضوء ذلك ، فاننا نستطيع القول أن هناك مجالات بحثية تربوية تحتاج الى أن تقتحم ، رغم الاحتمال القائم بعدم التوصل الى نتائج مضمونه، كتلك التى تمنحها الممارسات البحثية النمطية · فعلى سبيل المثال ، فنحن جميعا على دراية بما وصلت اليه الهندسة الوراثية من تقدم طفرى فى بحوثها عن النبات والحيوان والانسان · ومما لاشك فيه أن انجازات الهندسة الوراثية ، خصوصا فيما يتصل بزيادة الانتاج الزراعى والحيوانى وباستخلاص سلالات جديدة ، لاتنكر · ومع ذلك ، فان انجازاتها فيما يتصل بالبشر ، خصوصا فى مسألة التحكم فى الجينات الوراثية ، تثير الجدل · فمن ناحية ، فهناك من يرى ترك مسيرة العلم تسير بحريتها دون تدخل تحت أى مسمى من المسميات ودون قهر من أى سلطة من السلطات· ومن ناحية أخرى ، فهناك من يرى أن حركة العلم ان لم تكن محكومة بضوابط قيمية تتفق وقيم المجتمع ومعتقداته فان ذلك العلم قد يسبب انهيارا للتماسك الاجتماعى ، وعندئذ يكون ضرره أكبر من نفعه بكثير ·

وهكذا يسير الجدل حتى ينعكس على الكيفية التى يمكن بها تقديم

الهندسة الوراثية لطلابنا فى المراحل التعليمية المختلفة · فهل تقدم منجزات الهندسة الوراثية كما هى دون تدخل منا ؟ هل ندع الطلاب يدرسون تلك المنجزات ثم يصدرون أحكامهم الخاصة على ايجابيات تلك المنجـــــزات وسلبياتها ؟ أم أنه من الضرورى توعية الطلاب ببعض أوجه الخلل القيمى التى يمكن أن يسببها التبنى المطلق لتلك المنجزات ؟

ان الاجابة على مثل هذه التساؤلات تحتاج الى باحث جرىء يعمل فى اطار من الممارسات البحثية الانطلاقية وليست النمطية الروتينية ، حقيقة هناك بعض المحاولات البحثية التى تناولت بعض القضايا الخاصة بالهندسة الوراثية ، ولكنها تناولتها من منظورات نمطية كاقتراح برامج معينة تدرس للطلاب · وحتى تلك التى حاولت تناول الأبعاد القيمية لتدريس الهندســـة الوراثية ، فانها اقتصرت عند حد محاولة التعرف على بعض الأبعاد القيمية المصاحبة للهندسة الوراثية · ويعنى ذلك أننا فى حاجة الى تحسس المستقبل، بل ومحاولة السيطرة عليه من الآن ، فيما يتصل بتلك القضايا ذات الحساسية القيمية ، وذلك حتى لانجد أنفسنا يوما ما فى موقف يتساءل فيه المجتمع ، مستنكرا : أين كان باحثونا التربويون ، عندما تتسبب بعض تلك المنجزات فى احداث انهيارات قيمية خطيرة لدى أبنائنا ؟ ألم يكونوا يتوقعون حدوث مثل هذه الانهيارات فاذا لم يكونوا قد توقعوا فتلك مصيبة واذا توقعوا ولـــم يفعلوا شيئا فالكارثة أكبر من أن تمر بسلام !!

مجال آخر من المجالات البحثية التى ينبغى علينا كعلماء تربية ونفس أن نتجاوز أى حساسيات بشأن التعامل معه ، وهو مجال العلاقة بين التربية والسياسية ·

ان المتفحص لأوضاع العالم العربى والاسلامى يجد أن تلك الأمة تعيش أسوأ أيامها وأحلك لياليها · وليس هناك من يشك فى أن أسوأ مافى تلك الأمة هم صانعو سياساتها وأصحاب القرار فيها · والنتيجة التى نعرفها جميعا هى تمزق أوصال الأمة وتفتيتها الى كسرات متهالكة لا ارادة لها ولا عزيمة ، والسؤال الصعب الذى ينبغى أن نسأله لأنفسنا كمشتغلين بالتربية هو : هل يستطيع التربويون اصلاح ما أفسده السياسيون ؟

ان التعامل مع تلك القضية يتطلب منا حفز الباحثين على دراسة لنظم

التربية العربية الاسلامية ومناهجها بدرجة من العمق أكبر مما هو حادث، حتى يمكن تبين ماهو مشترك بينها بحيث يصبح نقطة انطلاق نحو رؤية تربوية اسلامية وعربية أكثر توحدا · وعندما يحدث ذلك ، فاننا نكون قد رفعنا الحرج عن بعض المؤسسات التربوية العربية والاسلامية والتى تعمل داخل أطر رسمية معينة تضع لها حدا لاتستطيع تجاوزها · ولكن ذلك الهـــدف لن يتحقق الا بشرط أساسى ، هو أن يتجاوز الباحث حدود المعالجـــات النمطية المعتادة الى رؤى أكثر رحابة واتساعا تشمل النظم السياســـية والاجتماعية بالنقد والتحليل ومحاولة اعادة البناء ·

ولنأخذ مثالا بسيطا يوضح لنا أهمية التعامل مع مثل هذه القضايا الحساسة والساخنة فى نفس الوقت · انه مما لاشك فيه أن عملية غـــزو العراق للكويت قد خلفت وراءها كوارث لا حد لها على الأمـــة العربيـــة والاسلامية ، وهى كوارث ندرك جميعا أبعادها الحالية والمستقبلية · واذا كانت تلك الكارثة قد جسدت دور النظام العالمى الجديد المتمثل فى هيمنة القوة العظمى الوحيدة الآن على مجريات الأمور فى أماكن كثيرة من العالم أهمها الأمة العربية والاسلامية ، فان هناك ماهو أخطر من ذلك بكثير · هذا الشىء الخطير يتمثل فى الآثار النفسية الخطيرة التى خلفها ذلك الغزو على الأجيال الحالية والتالية من أبناء الأمة العربية والاسلامية ، خصوصا فى الكويت وغيرها من البلدان الأخرى · فهل يستطيع باحث أو أكثر من اخضاع تلك القضية لدراسة متعمقة يتناول فيها الآثار النفسية لتلك الحرب وكيف يمكن التخطيط لتجاوزها ؟ !

ان ميادين التربية وعلم النفس مليئة بتلك المشكلات التى يمكـــن للممارسات البحثية التى تتم فى اطار انطلاقى أن تتعامل معها بدرجة أكبر من الكفاءة والفاعلية · وكـــل ماهو مطلوب منا أن نكون أكثر مرونة فى التعامل مع المنهجية العلمية بحيث ينصب اهتمامنا على الاستفادة من روح تلك المنهجية ولو أدى ذلك الى تنحية بعض شكلياتها جانبا ·

خاتمة :

حاولنا فى الصفحات السابقة أن نعيد تصفح أوراق قديمة تناولت المشكلات الناجمة عن الالتزام الصارم غير المرن بكل شكليات وحرفيات

المنهجية العلمية عند تطبيقها فى البحوث التربوية والنفسية · ثم عرضنا بعد ذلك لأهمية الالتزام بجوهر المنهجية العلمية مع التحرر من بعض شكلياتها اذا كان ذلك فى صالح أهداف البحث · بمعنى آخر ، فاننا ينبغى أن نظل مدركين أن «المنهجية» وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها ، وأنه ينبغى علينا أن نتعامل معها فى ظل ذلك الاطار ، فلا نتجاوزه الى النظر اليها على أنها غـاية ·

وفى ضوء ذلك ، فيمكننا استخلاص بعض الدروس التى يمكن أن تفيد فى صقل وتحسين ممارساتنا البحثية : ـ

١ ـ أول هذه الدروس ، هو أنه ينبغى علينا أن نضع التربية فى موقعها الحقيقى الذى تشغله فى مراحل التطور · فكل علم من العلوم الطبيعية مر بمراحل تطورية معينة حتى أصبح علما «محكما» تخضع ظواهره للمعالجة باستخدام المنهجية العلمية بدرجة عالية من الفعالية والكفاءة · وقبل أن يصل أى علم الى تلك المرحلة من الأحكام والدقة ، فانه قد مر بمراحل تطورية معينة كان التركيز فيها منصبا على وصف الظواهر موضع الاهتمـــام وتصنيفها · ونحسب أن التربية مازالت فى مرحلة تحتاج الى قدر كبير من الوصف الدقيق والتصنيف الجيد ، ولعل هذه يحفزنا على اعطاء مزيد من الاهتمام لعمليتى الوصف والتصنيف هاتين ·

٢ ـ وثانى هذه الدروس ، وهو لايبتعد كثيرا عن الأول ، هو أننا فى حاجة الى اعطاء مزيد من الاهتمام للتصورات المكبرة عند التعامل مـــع المشكلات التربوية والنفسية · فبدلا من التركيز على تلك المعالجات المصغرة والتى تتمثل فى اختيار عدد محدود من المتغيرات ومعالجتها تحت شروط (تقترب من الشروط المعملية) ، فاننا فى حاجة الى معالجة المشكلات التربوية والنفسية فى سياقاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصـادية والسياســـية الأشمل · ونحن لانغالى اذا قلنا أننا اذا فعلنا ذلك فاننا نحاكى (محاكـــاة مرغوبة) بعض العلوم مثل الفيزياء التى تهتم بدراسة الكون من الـذرة (مصغر) الى المجرة (مكبر) ·

٣ ـ ثالث تلك الدروس ، وهو لايتعارض مع ماجاء فى النقطتين الأولى والثانية ، هو أننا فى حاجة الى تطوير بنى مفاهيمية ونظريات تربوية قوية تستند الى أسس اجتماعية وفلسفية مقبولة ·

ان تطوير مثل هذه البنى والنظريات يمكننا من التركيز على الصورة التربوية ككل وليس على أجزاء منها فقط · وعندما يحدث ذلك ، فاننـــا نتوقع أن تعطى بحوثنا درجة أكبر من الاهتمام للدلالة التربوية لنتـــائج الأبحاث بدلا من التركيز فقط على الدلالة الاحصائية · الا أن تطوير مثـل هذه البنى المفاهيمية والنظريات التربوية يتطلب معايشة أكثر عمقا لأحداث العملية التعليمية ، وفى القلب منها أحداث حجرة الدراسة ·

٤ ـ درس آخر يتصل بالأبعاد والحدسية والجمالية فى الاستقصاءات التربوية · ان هذه الأبعاد ليست فقط مهملة فى بحوثنا ، بل هى مرفوضة أساسا باعتبارها تمثل انتهاكا لطقوس المنهجية العلمية · والغريب فى الأمر أننا ، كتربويين ، لاتخلو مناقشاتنا فى الملتقيات والندوات الفكرية المختلفة من اهتمام بتلك الأبعاد والعناصر الجمالية · فنحن نتحدث عن المعلمين الذين يجعلون المادة التى يدرسونها «مليئة بالحياة» وعن أولئك الذى يضفون على تدريسهم أبعادا تجعل عملية التعلم «بهيجة وسارة» · فاذا ما انتقلنا الـى التقارير البحثية ، فان وجود مثل هذه المصطلحات والعبارات يوصـــم عادة بـ «اللاعلمية» !!

٥ ـ وأخيرا ، فان علينا ألا نتجاهل تلك المشكلات الهامة فى المجالات التربوية والنفسية ، لا لشىء الا لأنها غير قابلة للتكمية · فعلينا أن نتذكر دائما أن «المنهجية» وسيلة ، ومن ثم فانها لاينبغى أن تعوقنا بأى حال من الأحوال عن دراسة واستقصاء أى مشكلة تربوية ، طالما أننا على يقيـــن من أهمية تلك المشكلة ·

« قائمـــة المراجـــع »

- حمدى أبو الفتوح عطيفة : «دراسة تحليلية ناقدة لتطبيقات المنهج العلمى فى بحوث مناهج وطرق تدريس العلوم ، وتصورات مقترحة لزيادة فاعلية تلك البحوث من الناحية المنهجية» ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العدد الثامن ، الجزء الأول (أ) ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص ١ ـ ٥٠ .

- أحمد المهدى عبد الحليم : «نحو صيغة اسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى» ، **رسالة الخليج العربى** ، العدد الثالث والعشرون ، السنة الثامنة ، ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٧م ، ص ٣١ ـ ٦٢ .

- كون ، توماس : بنية الثورات العلمية ، **عالم المعرفة** ، ١٦٨ ، جمادى الآخر ١٤١٣ هـ ، ديسمبر ١٩٩٢ م ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

— Gage, N.L., "The Paradigm Wars and Their Aftermath" : A Historical Sketch of Research on Teaching since 1989, Teachers College Record, Vol. 91, No. 2, Winter 1989, pp. 135-150.

— Schwab, J.J., "The Teaching of Science as Enquiry," in : Schwab, J.J. and P.F. Brandwein : **The Teaching of Science,** Cambridge, Massachustts, Harvard University Press, 1966.

— Kuhn, Thomas., **The Structure of Scientific Revolutions,** The University of Chicago Press, U.S.A.