الفصل الرابع

أنــواع مناهج البحث

١ - المنهج التاريخـــــــــي .

٢ - المنهج المقـــــــــارن .

٣ - منهج البحث الإكلينيكى (العيادي) .

٤ - منهج البحث الوصفـــــــي .

٥ - منهج البحث التجريـــــــــبى .

الفصل الرابع

أنـــواع مناهج البحـــث

مقدمة :

يقوم منهج البحوث التاريخية بدراسة الحوادث والوقائع الماضية الـــتي شكلت الحاضر وتحليلها ومحاولة فهمها لكن نستطيع أن نفهم الحاضـــر علـــى ضوء أحداث الماضي ونتمكن من التنبؤ بالمستقبل.

إنه عملية منظمة وموضوعية لتجميع البيانات وتحليلها واســـتخلاص الأولى من الوثائق والسجلات وتنظيمها على نحو منطقي والاعتماد عليهـــا في استخلاص نتائج تقوم عليها حقائق جديدة، واســـتخلاص تصـــميمات منـــها تتحقق بالأحداث الماضية أو الحاضرة انه عمل يتم بروح النقض الناقد لإعادة البناء وصمم ليحقق غرضا صادقا أمينا لعصر مضى.

ولا يقتصر منهج البحوث التاريخية على دراسة الماضي فقـــط فمـــن الممكن دراسة الحاضر من خلاله كما أنه لا يقتصر على الدراسات التاريخيـــة دون غيرها.

فمن الممكن استخدامه في الكثير من المجالات التي تتعلق بالإنسان مثل دراسة الأفكار والظواهر والنظم الاجتماعية والنظم التربوية والآداب واللغات كما يمكن من خلاله دراسة الوثائق والسجلات غير الإنسانية كتـــاريخ الأرض والظواهر الجيولوجية المختلفة وغيرها.

ونخلص من هذا أن المنهج التاريخي يقوم على تتبع ظاهرة تاريخية مـــن

خلال أحداث أثبتها المؤرخون أو ذكرها أفرادا وتناقلتها روايات على أن يخضع الباحث ما حصل عليه من بيانات وأدلة تاريخية للتحليل النقدي للتعرف على أصالتها وصدقها.

وتهدف البحوث التاريخية إلى تفسير الأحداث والكشف عن العوامل التي أدت إليها وأبعادها المستقبلية ليس فقط من أجل فهم الماضي بل وللتخطيط المستقبلي أيضا.

(البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، د/ محمد الصاوي محمد مبارك، ص٣١)

المنهج التاريخي وتعريفه :

يشكل البحث التاريخي عملية منظمة من عمليات تجمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعي وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضي ويتم جمعها وتحليلها من أجل اختبار صحة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك الأحداث وتأثيراتها واتجاهاتها وهي تساعد بالإضافة إلى وصف الماضي وتحديد واقعه إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلية.

(أساسيات البحث التربوي، عبد الحميد عدس، ص١٣٩).

أهمية البحوث التاريخية في المجال التربوي :

تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيرا لها.

١ – توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة لهم لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.

٢ – تساعدنا نتائج البحوث التاريخية في التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية.

٣ – تقدم لنا البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الأمم الأخرى والدروس المستفادة منها.

٤ – تحديد الاتجاهات التربوية المتكررة وقياسها بسهولة من وجهة نظر تاريخية.

٥ – فهم العلاقات بين السياسة والتربية وبين المدرسة والمجتمع وبين المعلم والتلميذ.

٦ – فهم كيفية تطوير النظام التعليمي الحالي في ضوء دراسة الأفكار أو المؤسسات التعليمية.

٧ – استخدام التطبيقات التربوية في الماضي لتقييم التطبيقات الجديدة والمستحدثة.

٨ – توضيح طريقة تطور الفكر التربوي وأسبابه وتطبيقاته.

(البحث التربوي أصوله ومناهجه، محمد منير موسى، ص٦٧)

ماهية البحث التاريخي :

تشبه خطوات المنهج التاريخي في البحث خطوات أي منهج آخر من مناهج البحث المعروفة فهو يتطلب تعريف المشكلة وصياغة الفرضيات (أو أسئلة الدراسة) وجمع البيانات بطريقة منظمة وموضوعية وتحليل هذه البيانات والتوصل منها إلى ما يؤيد صحة الفرضيات أو ينفيها ومن المعروف أن البحث التاريخي يدرس موقفا قديم وقوعه في الماضي ولذلك لا توجد هناك أي إمكانية

لضبط المتغيرات أو التحكم فيها كما في المنهج التجريبي إن كل ما يستطيع الباحث أن يفعله هو استخدام أساليب موضوعية لتحديد ما تم وقوعه من أحداث في الماضي ومحاولة تفسيره أو استخدامه للتنبؤ عن أشياء جديدة.

وكما هو عليه الأمر في حالة بقية البحوث العلمية فإن البحث التاريخي يتطلب تحديدا للمشكلة ومراجعة للأدب التربوي ذي الصلة ووضع للفرضيات وجمع البيانات ومن ثم تحليلها للوصول من ذلك إما إلى قبول هذه الفرضيات أو رفضها ولما كان تحديد البيانات يتم عادة بطريقة منطقية أكثر من كونه يتم بالطرق الإحصائية فعلى الباحث أن يكون حريصا وموضوعيا بالقدر المستطاع عند تناوله لها.

(أساسيات البحث التربوي، عبد الرحمن عدس، ص١٤٠، ص١٤٧)

أهم مصادر المنهج التاريخي :

السجلات والوثائق-الرسائل الشخصية- المذكرات والتراجم- تقارير شهود البيان على الحدث- تقارير صحفية-الدراسات والكتابات التاريخية والأثرية- الأساطير والروايات الشعبية-الحفريات وفي البحوث التاريخية عن الأحداث والشخصيات يجب أن يلتزم الكاتب بعرض المادة التاريخية عرضا أمينا وموضوعيا مبتعدا عن الأسلوب الأدبي من حيث المبالغة والتهويل والعرض لشخصيات بصدق وإنصاف والربط الموضوعي بين الأحداث مع الالتزام في كل هذا بالدقة والموضوعية وعدم التحيز.

(مصدر سابق البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، محمد الصاوي محمد مبارك، ص٣٢)

مراجع عامة للبحث التاريخي :

ويحسن بالباحث التاريخي انتقاء مراجعه التي يستخدمها وأن يستخدم عدة معايير في حكمه على قيمة أي كتاب أو مقال مثل مدى كفاءة المؤلف هل ناشر الكتاب ازو الدورية مشهور وموضع احترام كبير، ويمكن للباحث أن يفحص هذا مع موظف المكتبة الخاصة بالمراجع وأن يرجع تاريخ النشر لمعرفة حداثة موضوع البحث.

(البحث التربوي كيف نفهمه؟، محمد منير موسى، ص٢٥٧)

اعتبارات هامة في دراسة التاريخ وتطبيق المنهج التاريخي :

١ – أن جميع الحقائق والأحداث والبيانات خطوة هامة في البحث ولكنها ليست غاية في ذاتها أو أنها هي أساس تقوم عليه عمليات مثل الحذف والآيات والتفسير ولا يمكن للباحث أن يقوم بهذه العمليات على نحو سليم إذا ما نظر إلى البيانات والمعلومات التاريخية كفاية في ذاتها.

٢ – المادة التاريخية التي يحتاج إليها الباحث التاريخي بحكم بعدها الزماني وصعوبة تسجيلها بصورة كاملة وعلى نحو صحيح في بعض الحالات بل وبحكم وجود بعض سجلاتها ووثائقها ومصادرها الأولية في أماكن يصعب على الباحث الوصول إليها لاعتبارات بعد المكان والتكلفة.

٣ – أن معظم الظواهر والأحداث التاريخية كغيرها من الظواهر العلمية والاجتماعية وعلى الباحث أن يصل ليس فقط إلى معرفة أهم الأسباب أو الظروف المسببة لحدث أو واقعة معينة وإنما أيضا المرتبطة بهذا الحدث وهذه الواقعة.

٤ – ويرتبط بكل ما تقدم من اعتبارات مجموعة من الخصائص والاتجاهات الفعلية التي ينبغي أن تتوافر في كل باحث علمي ولكنها بالنسبة للباحث التاريخي إلزام لا تجربة.

(مناهج البحث في التربية وعلم النفس، جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، ص١٠٨)

مدى عملية منهج البحث التاريخي :

كثير ما يساء فهم التاريخ وكثيرا ما يوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو أنه تحصيل حاصل وأنه بذلك أبعد من أن يكون علما كبقية العلوم الأخرى ولكن السؤال الذي يطرح نفسه، هل التاريخ علم؟ وكيف يكون التاريخ علما؟ ونقول ردا على ذلك أن التاريخ أصبح مع بداية القرن العشرين علما كسائر العلوم الأخرى وما اصطلاح التاريخ العلمي الذي يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري ا لذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساسا على ما يسمى بالنقد التاريخي العلمي الذي يستخدم اليوم الآن تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري الذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساسا على ما يسمى بالنقد التاريخي والذي يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضا على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذي بني عليه التاريخ في مطلع هذا القرن هو الذي هيأ له السبل لكي يكون تاريخا علميا.

(مناهج البحث في العلم التربوية والنفسية، محمد الطيب، حسين الدريني، شبل بدران، حسن البيلاوي، كمال نجيب، ص٥٣).

الطرق المستخدمة في مناهج البحث التاريخي :

لا شك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي طرق ذات ارتباط وثيق بالمادة التاريخية وهذه الطرق على الرغم من أنها وحدات منفصلة إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد وهي ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة ونحن نستطيع أن نقول أن المنهج التاريخي يتألف من الطرق والعناصر الآتية :- الثقافة الواسعة- اختيار الموضوع - جمع المادة - نقد المادة - ترتيب الحقائق وتنسيقها - إنشاء الصيغة التاريخية - كتابة المادة.

١ - الثقافة الواسعة :

ولا شك أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماما أنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع والتاريخ في هذا كله لا يختلف عن غيره من سائر العلوم فالمعرفة عامة متداخلة متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علما مستقلا تماما عن العلوم الأخرى فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله وأنها بلا شك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية تعينه على فهم المحفوظات والوثائق والنصوص الأصلية والجغرافية أيضا من العلوم المساعدة لارتباطها الوثيق بالتاريخ وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بعلم المنطق والفلسفة والاجتماع وعلم النفس والقانون فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة وفي عقد المقارنات وتفسير الظواهر بحيث يخرج التاريخ متكاملا وشاملا ومحددا لحركة تطور المجتمع بكافة جوانبها.

٢ - اختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التاريخي وعملية اختيار موضوع تاريخي معين لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي تتطلبها للكتابة التاريخية ومن واجبه أن يعرف فيها وقتا كافيا حتى يستقر على ما يريد ويضمن قدراته على المضي فيه.

٣ - جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر البحث التاريخي ونعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر المؤرخ ومن ثم لابد أن يكون كل باحث على بينة ودراسة تامة بطريقة استغلال المكتبات وهذه الدور والمفروض أن كل باحث يكون على علم بمجموعة من أسماء الأعلام وأسماء الأماكن التي تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الأعلام وإلى دوائر المعارف يبحث فيها عن هذه الأسماء ومن اليسير جدا أن يحتفظ بفهرس موجز للكتب التي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائما وأهم ما ينبغي الاحتفاظ به هو قائمة بأسماء بعض كتب المراجع–فهرس مطبوع لأحد المكتبات – دائرة من دوائر المعارف يستحسن أن يكون من تلك المتخصصة في مثل الدراسة – قاموس من قواميس الأعلام–قاموس مستخلص في حفل البحث الذي يتناوله الباحث (اقتصادي، ديني، اجتماعي، تربوي، فلسفي) ودورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث– مجموعة من الوثائق المتعلقة بعصر البحث

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذي اختار منه موضوع بحثه وهي أيضا تمده بمراجع يقينية في عمله ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان والاطلاع على المصادر والمراجع التي استعانوا بها.

٤ - نقد المادة التاريخية :

النقد نوعان هما:

١ - النقد الخارجي أو الظاهري وهدفه دراسة مدى الأصالة في المصادر والسبيل إلى ذلك هو التثبت من صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل وأسلوب الخط الذي كتب به وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢ - النقد الباطني أو الداخلي ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة التي يجعله واثقا من هذا الصدق.

والأساس الذي يبنى عليه النقد هو الشك فيما ورد في الأصل التاريخي ثم الدراسة الواعية المنصفة لكل ما نقرأ فيه لاستخلاص الحقائق.

٥ - إثبات الحقائق وترتيبها ونقد المادة :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي:-

إن النقد يصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا وهذه المعلومات قد يكون مطابقة للواقع أو قد لا تكون.

وإذن فإن عملية النقد وحدها لا تكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوة في السبيل إليها.

وأول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها وأحيانا قد لا نجد غير رأي واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لا يرد إلا عن طريق واحد ومؤرخ واحد وفي هذه الحالة ينبغي أن ينظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة.

٦ – إنشاء الصيغة التاريخية (الصياغة) :

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول ما يقال أنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب افتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير ذلك أنهم يتصورون عادة أن قارئهم وهو في الغالب أستاذ على قدر كبير بالمعرفة بموضوعهم.

(مصدر سابق مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ص ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٣)

كتابة البحث التاريخي :

إن كتابة البحث التاريخي عمل عقلي فكري من الدرجة الأولى ويتطلب قدرة على الابتكار والتصور وإدراك العلاقات والربط بينهما وينبغي أن يكتب البحث بأسلوب موضوعي سليم وتمثل كتابة البحث

الخلاصة الأخيرة التي تتوج جهود الباحث وتضفي عليه أهمية خاصة وهي تستلزم صياغة النتائج بصورة موضوعية مع الإشارة إلى مصدر كل فكرة وكل عبارة مقتبسة كما تستلزم ترتيب المصادر والمراجع حسب أهميتها العلمية.

(مصدر سابق البحث التربوي كيف نفهمه؟، محمد منير موسى، ص٢٦٨).

تقويم المنهج التاريخي :

البحث التاريخي عمل يبعث على الرضا وثير الحماس ولكن من المهم أن نعرف إنجازاته وحدوده بوضوح فبعض الناس ينسب إلى المؤرخين القدرة على تحقيق أكثر ما هو في وسعهم ويعتقد آخرون أنهم لا يستطيعون تقديم بيانات عملية يمكن الوثوق بها ولعل الحقيقة قائمة بين هذين الطرفين المتناقضين وربما أمكنك أن تصبح أكثر تعبيرا بالمشكلة وأن تستخلص النتائج الخاصة بك بعد استعراض بعض هذه المناقشات.

(مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ديوبولد فان دالين، ص٢٨١).

ملخص المنهج التاريخي :

التاريخ هو علم شأنه في ذلك شأن جميع العلوم الأخرى الجغرافية منها والتربوية والنفسية والرياضية والطبيعية.

فهو يقوم على أصول علمية دقيقة لا تقبل إلا بعد تمحيص دقيق ودراسة وافية مبنية على أسس موضوعية علمية لأعلى أسس خاصة تسيرها الأهواء وتدفعها المصالح الخاصة ويتبع الباحث الذي يقوم بدراسة تاريخية لموضوع معين كحادثة تاريخية أو تحقيق لآثار أو رموز مكتوبة يتبع الطريقة

العلمية في البحث مع متغيرات طفيفة بها ومن هذه التغيرات هـو أن صـياغة الفروض التي تفسر الأحداث التي جرت تأتي في نهاية أطوار البحث قبل تفسير النتائج وكتابة تقرير عنها فالباحث يقوم بالإجراءات التالية:-

١ - انتقاء المشكلة التي تهمه أو تواجهه.

٢ - جمع المادة العلمية عن تلك المشكلة من جميع المصادر المتوافرة.

٣ - تمحيص المادة العلمية المجمعة ونقدها ونبذ ما لا يلزم منها.

٤ - صياغة الفروض التي تفسر الأحداث على ضوء ما يتبقى لديه من مـادة علمية.

٥ - تفسير نتائج ما توصل إليه وكتابة تقرير عن البحث والنتائج.

وعلى هذا يمكننا القول أن المنهج التاريخي في البحث يمكن استعماله في إجراء بحوث أخرى لما لهذا المنهج من قواعد محدودة ونافعة.

(مناهج البحوث وكتابتها، يوسف مصطفى القاضي، ص١٠٤، ١٠٥).

إن الصلة بين التاريخ كعلم والمنهج التاريخي كمنـهج مـن منـاهج البحث صلة وثيقة، ويتضح للطالب فهم هذه الصلة في ضوء معرفتـه لكـل من علم التاريخ والمنهج التاريخي، وهذا ما سـنحاول فيمـا يلـي توضـيحه في إيجاز .

- التاريخ سجل لما حققه الإنسان وهو سجل له دلالته ومغزاه وليس مجـرد تسجيل للأحداث الزمنية ففيه يدرس الأشخاص والجماعات والأحـداث والأفكار والحركات في علاقتها بزمان ومكان معينين. وأحداث التـاريخ ووقائعه حدثت مرة واحدة ويتغير أن تعود ثانية لأن هذه الأحداث تقـوم على الزمان والزمان يسير في اتجاه واحد ودون تكرار ولذلك إذا أردنا أن

نسترجع ما كانت عليه أحداث معينة في زمان معين فلا يمكن لنا ذلك إلا عن طريق نوع من التخيل والنشاط العقلي ودراسة ما خلفته هذه الأحداث من مخلفات وآثار وعلى أساس هذا المضمون هناك تعاريف متعددة لعلم التاريخ فالبعض يعرفه بأنه السجل المكتوب للماضي أو الأحداث الماضية. وهذا التعريف يستبعد من التاريخ عصورها قبل اكتشاف الإنسان للكتابة التي يطلق عليها عصورها قبل اكتشاف الإنسان التاريخ .

- والبعض الآخر يعرفه بأنه وصف الحوادث أو الحقائق الماضية كتابتها بروح البحث الناقد عن الحقيقة الكاملة ومن هذا التعريف تظهر لنا الطبيعة الوصفية للبحوث التاريخية التي تؤكد روح البحث العلمي الناقد سعيا للتوصل إلى الحقائق وهناك أيضا من ينظر إلى مجال التاريخ على أنه يضم الميدان الكلي الشامل لتاريخ الإنسان، أو الماضي البشري وهذه النظرة تجعل التاريخ ميدانا واسعا كاتساع الحياة نفسها، كما أنها بالضرورة تؤكد أن الحقائق والوقائع والأحداث التاريخية لا يصلح لنا أن نفصلها عن الحياة المحيطة بها وإنما لابد أن ننظر إليها على أنها أجزاء لا تتجزأ ومتكاملة مع عمليات النمو الاجتماعي والحياة الاجتماعية الشاملة والمرتبطة بها.

تعريف المنهج التاريخي:

إن هذا المنهج يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي ولا يقف عند مجرد الوصف وإنما يدرس هذه الوقائع والأحداث ويحللها ويفسرها على أسس منهجية علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات لا تساعدنا على فهم الماضي فحسب وإنما تساعد أيضا في فهم

الحاضر بل والتنبؤ بالمستقبل ويمكن أن نتبين في وصفنا لهذا المنهج وظائف رئيسية للعلم تتمثل في التفسير والتنبؤ. أما التحكم أو الضبط المقصود للمتغيرات فهي ترتبط بالتجربة العلمية وتخص المنهج التجريبي أكثر من غيره من المناهج الوصفية والتاريخية ويثار عادة في هذا الصدد والسؤال الآتي:

هل المنهج التاريخي في البحث منهج علمي ؟

في الواقع تختلف الآراء حول إجابة هذا السؤال فكما وضحنا فإن المنهج التاريخي لا يعتمد على التجربة العلمية المضبوطة ولا يمكن في التاريخ وعن طريق المنهج العلمي أن نكرر الحصول على حقائق ووقائع علمية معينة كما لا يمكن استخدام الملاحظة المباشرة الدقيقة مما يتيسر للباحثين في مجال المنهج التجريبي الذي يمكن أن تطبق فيه أسس المنهج العلمي إلى أقصى درجة ممكنة من الدقة.

اعتبارات هامة في دراسة التاريخ وتطبيق المنهج التاريخي :

(١) أن جمع الحقائق والأحداث والبيانات خطوة هامة في البحث ولكنها ليست غاية في ذاتها وإنما هي أساس يقوم عليه عمليات مثل التحقيق والإثبات والتفسير والوصول إلى نتائج معينة والربط والتعميم والتنبؤ ولا يمكن للباحث أن يقوم بهذه العمليات على نحو سليم إذا ما نظر إلى البيانات والمعلومات التاريخية كغاية في ذاتها أو إذا ما نظر إليها منعزلة عن عصرها والحياة الشاملة في كل أبعادها ومكوناتها التي أثرت فيها وتأثرت بها في نفس الوقت.

(٢) المادة التاريخية التي أثرت يحتاج إليها الباحث التاريخي بحكم بعدها الزماني

وصعوبة تسجيلها بصورة كاملة على نحو صحيح في بعض المجالات بل وبحكم وجود بعض سجلاتها ووثائقها ومصادرها الأولية في أماكن يصعب على الباحث الوصول إليها لاعتبارات بعد المكان والتكلفة، تعتبر من حيث طبيعتها وطريقة الحصول عليها أصعب نسبيا وأكثر تعقيدا من المادة العلمية التي يحتاج إليها الباحث عادة في البحوث الطبيعية.

(٣) أن معظم الظواهر والأحداث التاريخية كغيرها من الظواهر العلمية والاجتماعية لا يفسرها سبب واحد تفسيرا كافيا وهناك أسباب كثيرة ومتنوعة لتفسير الأحداث والتطورات التاريخية وهذه الأسباب لا تمثل دائما الأسباب جميعها وإنما أهم هذه الأسباب وأكثرها ارتباطا بالحدث أو الواقعة والتفسير التاريخي ليس مجرد وصف أو تجميع لمجموعة معينة من الأسباب وإنما هو عمل يحتاج إلى خبرات وقدرات خاصة في الباحث حيث أن التفسير في الواقع هو دعامة المنهج التاريخي.

(٤) ويرتبط بكل ما تقدم من اعتبارات مجموعة من الخصائص والاتجاهات العقلية التي ينبغي كما سبق أن أشرنا أن تتوافر في كل باحث علمي، ولكنها بالنسبة للباحث التاريخي ألزم حيث لا تجربة كتلك التي تجري في العلوم الطبيعية لإقامة الدليل على صحة فكرة معينة أو حقيقة معينة وحيث لا يمكن أن يخضع الكثير من أحداث الماضي للملاحظات المباشرة الدقيقة.

ومن هنا تظهر لنا أهمية تلك الخصائص التي أكدناها في المنهج التاريخي لكي تكسبه الصفة العلمية كمراعاة الدقة والصحة والأمانة الفكرية وعدم التحيز للأهواء والرغبات الشخصية أو العنصرية أو العقائدية وتوخي

كفاية الأدلة في التوصل إلى النتائج والأحكام.

أهمية البحث التاريخ في :

(أ) المجالات التربوية :

(١) توفر الدراسات والبحوث التاريخية محتوى معرفيا علميا لتاريخ التربية والتعليم في دولة معينة أو في دول العالم المختلفة ومثل هذا المحتوى المعرفي يكون تراثا معرفيا في الميدان التربوي لا غنى عنه في الدراسات التاريخية والمقارنة والإعداد المهني للمعلمين والمشتغلين بالأمور التربوية والتعليمية.

(٢) تزودنا نتائج الدراسات والبحوث التاريخية بمعرفة عن الأهداف والمقررات وطرق التدريس وإعداد المعلم وغير ذلك من السياسات التعليمية التي اتبعت في الماضي ومثل هذه السياسات لها أهميتها في تحديد العمليات والخطوات اللازمة لتحسين التعليم وتطويره في الحاضر والمستقبل.

(٣) كذلك تزودنا الدراسات والبحوث التاريخية التربوية بمعرفة هل يمكن في ضوئها أن نتبين الجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت في المدارس وإدراك الصلة بينها وبين أي تطورات اجتماعية أو سياسية معينة كما تمكننا من تفسير الكثير من الممارسات والمشكلات التعليمية القائمة في الواقع التعليمي في حاضره ومدى ارتباطها بهذه الجذور التاريخية مثل مشكلة الأمية.

(٤) توفر لنا الدراسات التاريخية في التربية معرفة تكشف لنا عن جوانب

أصلية في تراثنا التربوي العربي في مجال النظرية والتطبيق التربوي والتي ظهرت في عصور وأماكن معينة وتسهم مثل هذه الدراسات في إجلاء هذا التراث وتنتج الفرص أمام الباحثين لتنميته والاستفادة منه وتحسين عمليات التربية والتعليم ونواتجها بالنسبة لحاضر أمتنا العربية ومستقبلها.

(٥) كما توفر لنا معرفة تمكن الباحثين من إدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها المختلفة التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة فيها والمتأثرة بها وإظهار العيوب والأخطار حتى يمكن أن تكون لنا بمثابة دروس تستفيد منها في تربية أبنائنا وبناتنا التربية التي ننشرها والتي تحقق الخبرة والتقدم لهم ولمجتمعاتهم.

(ب) المجالات النفسية :

(١) دراسات تتبعية مسحية لمفاهيم سيكولوجية أو نفسية معينة مثل تلك المرتبطة بنظرية المثير والاستجابة والاشتراط والتعزيز والجشتلطية وغيرها وتطبيقاتها في مجالات التعليم والتعلم.

(٢) دراسات مسحية لفترات زمنية معينة يتناول فيها الباحث شخصيات من علماء النفس المشهورين والمفكرين الذين أسهموا في المعرفة النفسية وتطبيقاتها. مثل تاريخ علم النفس عند المفكرين الإغريق أو عند الفلاسفة والمفكرين المسلمين أ، تاريخ مدارس معينة في علم النفس.

(٣) ويمكن أيضا أن نتناول الدراسات التاريخية في علم النفس العلماء البارزين الذين أسهموا إسهامات ذات دلالة في مجال النفس أمثال ابن خلدون وابن سينا من المفكرين العرب وثورونديك وبافلوف وواطسون وسكينر

وألبورت من علماء الغرب.

أسلوب المنهج التاريخي "طرقه":

(١) الطريقة الطويلة :

وفيها تحدد القضايا أو الاتجاهات التربوية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي ولدت فيها ومراحل تطورها. وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الاتجاه التربوي حتى يومنا هذا ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل الدولة والتربية أو الفلسفة التربوية أو "الدين والتربية" أو الاتجاه الديمقراطي في التربية أو المذهب المثالي في التربية أو الحرية في التربية عبر العصور، ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حدة لنعرف أصوله وأسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا في بلورته ثم نكتشف أطرافه ومراحل تطورها المختلفة حتى صار على ما هو عليه الآن ، حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

(٢) الطريقة العرضية :

وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافي بشتى أبعاده في مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التي تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذي عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافي في التربية والتعليم وأثر التربية فيه، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية في ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرى حركة الفكر التربوي والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية حتى إذا انتهينا من معالجة مرحلة أو عصر انتقلنا إلى مرحلة أو

عصر آخر.

(٤) دراسات تاريخية لتطور علم النفس في فترة زمنية معينة مثل دراسات توضح أهم التطورات النفسية وانعكاسها على الميدان التربوي مثلا في القرن التاسع عشر أو من مطلع العشرين إلى وقتنا الحاضر.

خطوات المنهج التاريخي :

أولا : تحديد مشكلة البحث :

يجب أن يراعى في اختيار موضوع البحث التاريخي الأهمية العلمية للمشكلة وتوافر المراجع والمصادر والوثائق المتعلقة بالمشكلة وحدة الموضوع والحاجة للبحث في هذا الميدان والزمن الذي يمكن توفيره للبحث وتمرين الباحث على الأسس العلمية لتطبيق المنهج التاريخي في الدراسة المراد إجرائها. وبذلك نجد أن أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها من جانب الباحث لاختيار موضوع بحثه تنطبق على جميع البحوث بصرف النظر عن نوع المنهج في البحث.

ثانيا : جمع المادة العلمية :

إن جمع المادة العلمية من الأعمال الهامة التي يقوم بها الباحث بعد تحديد موضوع بحثه ويقوم الباحث بحصر المصادر التي تفيده في الحصول على البيانات عن موضوع بحثه وتتفاوت هذه المصادر بين كونها مصادر أولية أو مصادر ثانوية وسوف نوضح هذين النوعين من المصادر فيما يلي:-

(أ) المصادر الأولية :

وهي تشمل أقوال أشخاص ممن شهدوا الحوادث الماضية وعاشوها كما تشمل أيضا الآثار والوثائق والمخطوطات.

١) الآثار :

من أمثلة الآثار المعابد والأهرامات والأبنية والتماثيل وغير ذلك من الأشياء المادية التي كانت تستعمل في الماضي ومن أمثلة الآثار أيضا المطبوعات مثل الكتب والشهادات وكذلك المخطوطات مثل كتابات التلاميذ ورسومهم.

٢) الوثائق :

وهي تعد بقصد أن تنقل لنا بيانات ومعلومات يمكن استخدامها في المستقبل مثل الرسائل والمذكرات والنشرات الإحصائية كالتعدادات والإحصاءات ومن الوثائق التاريخية أيضا السجلات المكتوبة مثل المقالات والخطب والكتب وهناك السجلات المصورة مثل النحت والصور وطوابع البريد والنقود وهناك السجلات الصوتية مثل الأسطوانات وأشرطة التسجيل.

(ب) المصادر الثانوية :

ويقصد بها ما نقل أو ما كتب عن المصادر الأولية وكاتب المصدر الثانوي بعيد عن الملاحظة المباشرة أو الرواية الأصلية وإنما هو يكتب ما قاله أو ما كتبه شخص آخر حضر الواقعة نفسها إلا أن المصدر الثانوي قد يزود الباحث بمعلومات عن الظروف والآراء التي قيلت

حول المصدر الأول وأحيانا تكون البيانات المنشـــورة في المصـــادر الأوليـــة معروضة بصورة بدائية بينما تكون مبوبة ومنشورة بصورة أكثر فائدة للباحثين في المصادر الثانوية .

نقد المصادر :

بعد أن يقوم الباحث بجمع المادة العلمية تبدأ عملية نقد المصادر سواء كانت مصادر أولية أو مصادر ثانوية والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر وصحة المادة التي يتضمنها. والنقد نوعان هما النقد الداخلي والنقـــد الخارجي.

(١) النقد الداخلي :

فهو يهتم بالمعنى الحقيقي الذي ترمي الوثيقة وصدق المادة الموجودة بها ودقة وقيمة البيانات التي تحتويها ولذا نجد أن النقد الداخلي ينصب على النص التاريخي من ناحية الموضوع لا من ناحية الشكل وينقسم هذا النقد إلى نوعين: نقد إيجابي ونقد سلبي.

(١) النقد الداخلي الإيجابي :

وهو يهتم بفهم المعنى الحقيقي لنص الوثيقة كمـــا يقصـــده المؤلـــف أي أن العملية في الواقع هي عملية تفسير للمعنى الذي ترمـــي إليـــه ألفـــاظ وعبارات الوثيقة- وتفسير معنى الوثيقة قد يطلب في بعض الأحيـــان المعرفـــة الدقيقة بالتاريخ والعادات واللغات بأساليبها قديمها وحـــديثها وغيرهـــا مـــن الدراسات حتى يمكن التأكد من حقيقة المعاني التي تتطلبها الوثيقـــة ومختلـــف دلالاتها.

(٢) النقد الداخلي السلبي :

وهو يمكن الباحث من معرفة مدى الصدق أو الخطأ أو التحريف فيما كتبه مؤلف الوثيقة وهل كتب الوقائع عن ملاحظة مباشرة أم رواية مسموعة وما هي الوسائل التي استخدمها لجمع هذه المعلومات وهل كتبها في ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة جعلته لا يذكر الحقائق كاملة أو يشوهها.

وعلى الباحث عند قيامه بهذا النقد أن يتشكك دائما في صحة الوثائق التاريخية وأن يستخدم كل وسيلة ممكنة للتأكد من مقدار صدق الكاتب والثقة فيما يكتبه.

(ب) النقد الخارجي :

(١) التحقق من صحة الوثيقة "نقد الوثيقة":

ويهدف هذا النقد إلى التحقق من صحة الوثائق التي لدينا أي التفرقة بين الصحيح منها والمزيف فكثيرا ما يدخل في الوثائق كثيرا من الحشو أو الإضافات المقصود بها الإكمال وأحيانا يكون النص محرفا أو مزيفا تماما فينبغي ألا تعتبر أن قدم الوثيقة دليلا على صحتها فقد تكون لدينا وثيقة حديثة ولكنها مأخوذة مباشرة عن وثيقة أصلية بينما تكون النسخة الأقدم قد أخذت عن نسخة فرعية.

(٢) التحقق من شخصية صاحب الوثيقة والمكان والزمان الذين كتبت فيهما "نقد المصدر":

لا يكفي أن تتحقق من صحة الوثيقة بل يجب أيضا أن نتحقق من شخصية صاحب الوثيقة فكثيرا من الوثائق تذكر لنا أن مؤلف هذه الوثيقة

هو شخص ما ولكن يجب ألا نثق مطلقا أنه هـو صـاحب الوثيقـة فكـثيرا من الوثائق قد زيف لعدة اعتبارات منها أن تكون الوثيقـة عظيمـة القيمـة فتضاف إلى إنسان من أجل تمجيد إسمه أما من ناحية المكان والزمـان الـذين كتبت فيهما الوثيقة فيجب الاعتماد على بعض العوامل مثل اللغـة والخـط والورق فعلينا مثلا أن ندرس اللغة التي كتبت فيها الوثيقة فبعض الخصـائص اللغوية تميز عصرا عن آخر وبالتالي يمكن بواسطتها أن تحدد العصـر الـذي كتبت فيه الوثيقة.

ثالثا : من خطوات المنهج التاريخي: صياغة الفروض وتحقيقها :

لا يكتفى الباحث بجمع المعلومات والبيانات الـتى تقـدمها الوثـائق والقيام بعملية النقد الداخلى والخارجى لإثبات صحتها ومعناهـا يم تصـنيفها وفقاً لخصائصها وعادة ما تصنف إلى مجموعات تحتوى كل منها علـى أمـور متجانسة فقد يكون هذا التصنيف على أساس المكان أو الزمان أو كليهما معاً وفى إطار الفروض يصوغ الباحث المادة العلمية سواء كان ذلك وفقاً للنظـام الزمنى أو الجغرافى ويحدد المواضع التى يحتاج إلى تأكيد .

رابعا : عرض النتائج وكتابة التقرير :

بعد أن يحدد الباحث النتائج التي توصل إليها ويصنفها ويربط بينـها ويقوم بتحليلها وتفسيرها تبدأ خطوة عرض النتائج وكتابة التقرير وهي الخطوة الأخيرة في البحث ويجب على الباحث عرض النتائج في منتهى الدقة والإشارة إلى مصدر العبارات المقتطفة وترتيب قائمة المراجع والمصادر حسـب أهميتـها وبالنسبة لكتابة التقرير وهناك خطوات وقواعـد علميـة يحسـن بالباحـث إتباعها .

ثانيا: المنهج المقارن

تعريفه :

تعرف البحوث السببية المقارنة بأنها ذلك النوع من البحوث الـذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد بمعنى آخر الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعـض المجموعـات في متغير ما ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى الاختلاف فالعلـة والمعلول يكونان قد حدثا ويحاول الباحث دراستها دراسة تراجعية أو ما يطلق عليه باللاتينية **ex post facto** لذا تكون نقطة البـدء الأساسـية في المنـهج السببي المقارن هو التعرف على المعلول ثم السعي إلى تحديد الأسباب المحتملة له (العلة) .

ويمكن تعريف المنهج المقارن أيضا على أنه ذلك المنهج الذي يسـاعد كثيرا في حل المشكلات والقضايا التربوية من خلال تناولها من منظور مقارن، علاوة على ذلك فإنه يسهم في رسم السياسات التعليمية واتخـاذ القـرارات التربوية الملائمة بعد تحليله لديناميات النظم التعليمية وعلاقاتهـا المتشـابكة في إطار مقارن في أغلب الأحيان.

ويذهب كاندل **Candel** إلى القول بأن المنـهج المقـارن في التربيـة وغيرها يستهدف الكشف عن أوجه الشبه وجوانب الاخـتلاف في القـوى والعوامل التي تلعب دورا في تشكيل النظم التعليمية وتحديد خطـوط سـيرها وذلك بقصد التوصل إلى المبادئ العامة الكامنة التي تحكم تطور نظم التعلـيم القومية. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص٢١٩).

وفي نطاق التربية يقرر مالينسون Malinson أن المنهج المقارن ينصرف إلى الاهتمام أحيانا بدراسة الأطر الثقافية للنظم التعليمية وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه وجوانب الاختلاف بينها وتوظيف ذلك في إصلاح نظم التعليم القومية.

وقد أشار كازامياس وماسيلا Dazamias & Massialias في كتابهما "التقاليد والتغير الاجتماعي" إلى أن المنهج المقارن الذي تبناه كاندل يقوم على ثلاثة عناصر رئيسية هامة :

العنصر الوصفي التحقيقي :

ويقرر كاندل في هذا العنصر ضرورة تقديم حقائق معينة أو معلومات وبيانات عن القضايا والمشكلات قيد البحث والدراسة المقارنة.

العنصر الثقافي التاريخي :

وفي هذا العنصر يتجه الباحثون إلى الكشف عن الأسباب التي خلقت أو أوجدت المشكلات والقضايا التي تخضع للدراسة بالمنهج المقارن.

العنصر النفعي الإصلاحي :

وهذا العنصر ضالة الدراسات والبحوث المقارنة في ميادين العلوم الإنسانية ومنها التربية والتعليم ومجالات العلوم البيولوجية ومنها الفسيولوجيا والتشريح .

وتفوح رائحة العنصر النفعي الإصلاحي من خلال ثنايا كتاب كاندل المعنون بـ "العصر الجديد في التربية المقارنة" وكتابه الأساسي المعنون بـ "في التربية المقارنة" ويتضح من العناصر الثلاثة سالفة الذكر أنها تمثل الدعائم

الرئيسية للمنهج المقارن كما أنها تمثل رؤوس جسور أقامها كاندل بين المنهج التاريخي والمنهج المقارن. (أحمد عبد المطلب، ١٩٨٩، ص ص ٢١٩، ٢٢٣) وتوصف البحوث السببية المقارنة أيضا بالدراسات العلمية أو التحليلية وهي تعد مستوى متقدم من بحوث دراسة العلاقة حيث أنها لا تقتصر على الكشف على ماهية الظواهر فحسب بل تسعى أيضا إلى البحث عن أسباب حدوث الظواهر. (يوسف العنيزي وآخرون، ١٩٩٩)

الفرق بين البحوث السببية المقارنة والبحوث التجريبية :

يتم الخلط أحيانا من جانب الباحثين بين البحث ألسببي المقارن وكل من البحوث الارتباطية والبحوث التجريبية وذلك لعدم وجود معالجة تجريبية في هذين النوعين إلا أن هناك فروقا واضحة بينهما.

فالبحوث السببية المقارنة تحاول تحديد العلاقة بين العلة والمعلول أما البحوث الارتباطية فهي لا تحاول ذلك وتحتوي البحوث المقارنة مجموعتان أو (أكثر) ومتغير مستقل واحد أما البحوث الارتباطية فإنها تدرس العلاقة بين متغيرين أو أكثر دون تحديد واضح لمتغير مستقل ومتغير تابع.

كذلك تتضمن البحوث السببية المقارنة مقارنة بين مجموعات أو متغيرات في حين أن البحوث الارتباطية تدرس الارتباط بين المتغيرات.

يبدو من الصعب في البداية التمييز بين المنهج التجريبي والمنهج المقارن حيث أن كلاهما يهدف إلى دراسة علاقات العلة والمعلول وكلاهما يتضمن المقارنة بين المجموعات إلا أن الباحث في البحوث التجريبية يعمم الظروف بالنسبة للمتغير المستقل ثم يلاحظ أثر هذا الاختلاف على متغير تابع.

فالفرق الرئيسي هو المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل وهو السبب المفترض في البحوث التجريبية فنلاحظ حدوث المتغير المستقل فقط ولا نعالجه ويقوم الباحث في البحوث التجريبية بتعيين مجموعات عشوائية يتعرض كل منها لمستوى من مستويات المتغير المستقل فالأساس في البحوث السببية المقارنة هو أن أحد المجموعات مر بخبرة لم تمر بها المجموعة الأخرى أو أن إحدى المجموعات قد تمتلك خاصية ليست لدى المجموعة الأخرى.

ويمكن التعرف من البحوث السببية المقارنة على بعض العلاقات التي تقودنا إلى بحوث تجريبية أيضا فالبحوث التجريبية مكلفة للغاية ولا يجب القيام بها إلا إذا كان هناك اعتقاد قوي بأهميتها.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢م، ص١٧٠)

إجراءات البحث السببي المقارن :

في البداية يتم اختيار مجموعتين تختلفان في متغير مستقل ويقارن بينهما في متغير تابع أي أنهما مجموعتين من المفحوصين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة والأدق يطلق عليهما مجموعتي المقارنة إحدى المجموعتين تمتلك خاصية لا تمتلكها الأخرى. مثلا مجموعة (أ) ومجموعة (ب). المجموعة (أ) تلقت تعليما في رياض الأطفال بينما المجموعة (ب) لم تتلق تعليما في رياض الأطفال.

ويعتبر تحديد مجموعتي المقارنة جزء هام من الإجراءات السببية المقارنة فالخاصية أو الخبرة التي تميز بين مجموعتين ينبغي تعريفها تعريفا واضحا وإجرائيا لأن كل مجموعة تمثل مجتمع أصل مختلف.

وطريقة تحديد وتعريف المجموعتين يؤثر في قابلية النتائج للتعميم. إذا كان الباحث سيقارن بين مجموعة من الطلاب ذوي حياة بيئية غير مستقرة

بمجموعة من الطلاب ذوي حياة بيئية مستقرة. فلابد من تعريف لفظي إجرائي.

وأيضا لابد من أخذ اعتبار هام وهو أخذ واختيار عينتين تمثلان مجتمعيهما ومتشابهتين في المتغيرات الحيوية باستثناء المتغير المستقل.

ويلاحظ هنا وجود تماثل بين الدراسات التجريبية والمقارنة حيث يكون الهدف التوصل إلى مجموعتين تتشابهان بقدر الإمكان في جميع المتغيرات ذات العلاقة ما عدا المتغير المستقل. ولكي نحدد تساوي المجموعتين قد يكون من المطلوب جمع معلومات عن عدد من المتغيرات التي تتعلق بالحالة الراهنة وبالخلفية. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٣، ص٣٠١)

إجراءات الضبط :

حيث أن القصور في الاختيار العشوائي وفي التناول والتحكم والضبط والذي يميز الدراسات التجريبية كلها مصدر ضعف في التصميم ألسببي- المقارن ولعل توزيع المفحوصين عشوائيا على المجموعتين. فيحتمل أن يكون أفضل طريقة مفردة لضمان تساوي المجموعتين. وهذا ليس ممكنا في الدراسات السببية المقارنة لأن المجموعتين موجودتان من قبل وفضلا عن ذلك فقد تلقينا المتغير المستقل أو المعالجة أو تأثرتا بها. وثمة مشكلة سبق أن ناقشناها من قبل وهي إمكانية أن تكون المجموعتان مختلفتين في متغير أساسي آخر إلى جانب المتغير المستقل الذي حدد وميز. وهذا المتغير الآخر هو السبب الحقيقي للفرق الملاحظ بين المجموعتين ومثال ذلك إذا قارن الباحث ببساطة مجموعة من التلاميذ تلقت تعليما في رياض الأطفال بمجموعة لم تتلق هذا النوع من التعليم وقد تكون النتيجة أن التعليم قبل المدرسي يؤدي إلى التحصيل القرائي أفضل

في الصف الأول الابتدائي وقد تكون الدراسة أجريت في منطقة كانت فيها رياض الأطفال كلها مدارس خاصة وبمصروفات دراسية عالية لا يقدر عليها إلا الموسرون. فمن الصعب جدا أن نقوم تأثير التعليم قبل المدرسي وحده أما إذا كان الباحث على وعي بالموقف فإنه يستطيع أن يضبط هذا المتغير بدراسة الأطفال الذين ينتمون إلى أسر موسرة فحسب. و هكذا فإنه سيساوي بين المجموعتين اللتين سيدرسهما من حيث مستوى دخل الوالدين إحداهما درست بمدارس رياض الأطفال والأخرى لم تدرس بها.

المضاهاة ، المناظرة :

أسلوب من أساليب الضبط يستخدم أحيانا في الدراسات التجريبية فإذا حدد الباحث متغيرا يعتقد أ،ه يتصل بالأداء على المتغير التابع، قد يضبط هذا المتغير بمناظرة المفحوصين. بعبارة أخرى، بالنسبة لكل مفحوص في مجموعة يختار الباحث مفحوصا مناظرا له في المجموعة الثانية أي مفحوص حقق نفس الدرجة على متغير الضبط وإذا لم يوجد لمفحوص في أي من المجموعتين من يناظره فإنه يحذف وهكذا فإن المجموعتين المتناظرتين الناتجتين تتشابهان أو تتكافآن جدا أو تتماثلان فيما يتصل بالمتغير الدخيل الذي تم تحديده وتمييزه فعلى سبيل المثال إذا ضاهى الباحث في نسبة الذكاء فإن مفحوصا في إحدى المجموعتين تبلغ نسبة ذكائه ١٤٠ لابد أن يوجد له نظير في المجموعة الأخرى أي مفحوص تبلغ نسبة ذكائه ١٤٠ أو نسبة قريبة جدا منها أي أن من المشكلات الأساسية في التناظر أنك ستجد مفحوصين لا نظير لهم وينبغي لذلك استبعادهم من الدراسة وتصبح المشكلة أكثر خطورة حين يحاول الباحث أن يناظر على نحو متأني أو متزامن على متغيرين أو أكثر. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٣، ص ٣٠٢).

مثال آخر للبحوث السببية المقارنة وهو بحث أجري وكان هدفه الرئيسي دراسة السمات السيكولوجية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ الموقوفين عن الدراسة وقد كان أحد الأهداف الفرعية للبحث هو الحصول على معلومات عن الأسباب المؤدية إلى وقف التلاميذ عن الدراسة.

ولتحقيق أهداف البحث أجريت مقابلات شخصية مع الآباء والمعلمين والتلاميذ كما جمعت المعلومات المناسبة من الهيئات الخارجية مثل الأخصائيين الاجتماعيين ومراكز الشرطة.

وقد كان القائمون بالبحث حريصين على توضيح أن الأدلة أو الشواهد التي أمامهم لم تكن لتبرر اتخاذ قرار عن السبب والنتيجة ومع ذلك فقد بينت النتائج أن التلاميذ المهددين بوقفهم عن الدراسة كانت لديهم مشكلات تعليمية وربما كانت لديهم أيضا مشكلات قانونية بعيدة عن سلوكهم في المدرسة فأكد الباحثون أن هؤلاء التلاميذ يمكن أن يسببوا قلقا في أية مدرسة إلا أن المتغيرات الموجودة في مدارسهم كانت مؤثرة لدرجة تثير التساؤلات عما إن كان سلوكهم ناتجا عن وقفهم عن الدراسة.

ويلاحظ من المثال السابق أن الباحثين حاولوا تجميع بيانات عن الظاهرة (موضوع البحث) وتحليلها ومقارنة جوانب التشابه والاختلاف بين التلاميذ من حيث المتغيرات المختلفة (السمات السيكولوجية والاجتماعية والتربوية) للوصول إلى أسباب حدوث الظاهرة.

(يوسف العنيزي، ١٩٩٩)

طرق ووسائل الضبط :

(أ) التكافؤ : Matching

هو أسلوب للضبط يستخدم أحيانا في الدراسات التجريبية وهو يقوم على اختيار أفراد مجموعتي الدراسة بشكل أزواج متناظرة بالنسبة للمتغير الدخيل فإذا كان الذكاء هو ذلك المتغير الدخيل فإننا نقوم باختيار الأزواج من الأفراد بحيث يكون لكل من الفردين في الزوج الواحد نفس معامل الذكاء ونلحق أحدهما في المجموعة الأولى والآخر في المجموعة الثانية، وبذلك نضمن عدم تأثير ذلك المتغير على النتائج التي سنحصل عليها لكون المجموعتين قد أصبحتا متكافئتين بالنسبة له وبالطبع فإن الفرد الذي لا يوجد له مناظر أو مكافئ فإنه لا يشترك في الدراسة ومشكلة التكافؤ بالنسبة لمتغير دخيل واحد قد تظل ميسورة وممكنة ولكنها تصبح أكثر صعوبة وتعقيدا إذا كان التكافؤ سيتم بالنسبة لمتغيرين دخيلين أو أكثر في نفس الوقت.

(ب) مقارنة المجموعات المتجانسة الكلية والجزئية :

ثمة طريقة أخرى لضبط المتغيرات الدخيلة تستعمل أحيانا في حالة الدراسات التجريبية وتتمثل باختيار أفراد مجموعات الدراسة من قطاعات متجانسة من الأفراد. فإذا تم تحديد الذكاء على أنه عامل دخيل في إحدى الدراسات فإن الباحث مثلا يمكنه أن يقصر عملية اختيار أفراد مجموعاته على الأشخاص الذين تنحصر معاملات ذكائهم ما بين (٨٧٥-١١٥) أو (٩٠-١٢٠) ولا يخفى أن هذا الأسلوب يقلل من عدد الأفراد الذين يمكنهم الدخول في الدراسة من ناحية ويحد من إمكانية تعميم النتائج من ناحية أخرى.

هناك طريقة أخرى قد تؤدي نتائج أفضل تتمثل في تكوين مجموعات جزئية متجانسة على المدى الكامل للمتغير المراد ضبطه.

ففي حالة كون هذا المتغير هو الذكاء فمن الممكن تقسيم مداه الكامل إلى ثلاث مستويات: ذوي الذكاء المرتفع (١١٦ فما فوق) ذوي الذكاء المتوسط (٨٥-١١٥) وذوي الذكاء المتدني (٨٤ فما دون).

ومن ثم يجري اختيار مجموعتين من كل مستوى منها، وتتم مقارنة المجموعات الجزئية الخاصة بكل مستوى على حدة، المجموعة العليا مع المجموعة المناظرة لها بالإضافة إلى كون هذا الإجراء يعمل على ضبط المتغير الدخيل بشكل أفضل فإنه يقدم للباحث فرصة تمكنه من التحري عما إذا كان المتغير المستقل يؤثر على المتغير التابع بكيفيات مختلفة في المستويات المتعددة للمتغير الدخيل وإذا كان مثل هذا الأمر هو من اهتمامات الباحث فإنه لا ينصح بهذا الإجراء وإنما بالعمل على المتغير الدخيل في تصميم البحث ومن ثم القيام بتحليل النتائج باستخدام أسلوب تحليل التباين ألعاملي. وهذا الأسلوب الإحصائي يمكن الباحث من الكشف عن تأثير المتغير الدخيل على المتغير التابع منفردا وكذلك مجتمعا مع المتغيرات الأخرى وبعبارة أخرى فإن استخدام هذا الأسلوب الإحصائي يتيح للباحث تحديد ما إذا كان هناك تفاعل بين المتغير المستقل والمتغير الدخيل.

(جـ) تحليل التباين المشترك :

وهو أسلوب إحصائي يستخدم من أجل إضفاء التكافؤ على مجموعات الدراسة بالنسبة لمتغير واحد أو أكثر والجوهر الذي يقوم عليه تحليل التباين المشترك هو إدخال تعديلات على العلامات الخاصة بالمتغير التابع استنادا

إلى الفروق التي تظهر ابتداء بين مجموعات الدراسة بسبب تأثير متغير دخيل أو أكثر وعلى افتراض أن الأداء على تلك المتغيرات الدخيلة وثيق الصلة بالأداء على المتغير التابع وأنها هي محور عملية الضبط المنشودة والحسابات المتضمنة في عمليات تحليل التباين مرهقة إلا أنه في الوقت الحالي يمكنه الاستعانة بالحاسوب للقيام بها حيث أن هذه العمليات أصبحت مبرمجة وهي في متناول الباحثين وبالطبع فليس المطلوب منهم أن يأبهوا بكيفية القيام بها ولكن فقط أن يعرفوا كيفية قراءة النتائج وتفسيرها.

مزايا البحوث السببية المقارنة :

* تتوصل الدراسات السببية–المقارنة إلى تحديد علاقات قد تؤدي إلى دراسات تجريبية. إلى جانب أن الدراسات التجريبية مكلفة في جوانب مختلفة وينبغي إجراؤها حين يكون هناك سبب جيد يحمل على أن يكون الجهد المبذول فيها مثمرا.

أيضا الدراسات المقارنة مثلها في ذلك مثل الدراسات الارتباطية تساعد على تمييز وتحديد المتغيرات التي تستحق البحث التجريبي. والحق أن الدراسات السببية–المقارنة تجرى أحيانا لمجرد تحديد النتيجة المحتملة للدراسات التجريبية. افترض على سبيل المثال أن مديرا للتعليم يفكر في استخدام برامج حاسوب للتعليم العلاجي للرياضيات في المدارس الثانوية التابعة له فقد يفكر هذا المدير في أن يجرب هذا الأسلوب لمدة عام في عدد محدود من الصفوف الدراسية أو المدارس قبل تعميمه في منطقته التعليمية هذا التجريب مكلف من حيث الأجهزة ومن حيث التدريب.

وقد تجرى دراسة سببية–مقارنة ويقارن بين تحصيل الطلاب للرياضات في المدارس والتي تستخدم الحاسوب في هذا المجال وتحصيلهم في المدارس والتي لا تستخدمه والحصول على البيانات والنتائج لن يكون صعبا فإذا أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتعلمون الرياضيات بمساعدة التعليم العلاجي بالحاسوب يحصلون على درجات أعلى من نظرائهم في المدارس التي لا تستخدم هذا النوع من التعليم فقد يقرر مدير التعليم أن يقوم بتجريب هذا الأسلوب في تعليم الرياضيات في منطقته التعليمية. وإذا لم يجد فرقا بين الطريقتين فإن المدير لن يقوم بهذا التجريب ويضيع الوقت والمال.

(جابر عبد الحميد، ١٩٩٣، ص ٢٩٨).

عيوب البحوث السببية المقارنة :

رغم الفوائد العديدة للبحوث السببية المقارنة إلا أن هذا النوع من البحوث يعاني من قصور شديد يجب أخذه في الاعتبار عند استخدامه في دراسة ما ذلك أنه نظرا لأن المتغير المستقل يكون قد حدث بالفعل فلا يمكن تعويضه لنفس عوامل الضبط التي يتعرض لها المتغير المستقل في البحوث التجريبية ولذلك يجب الحرص الشديد عند تفسير النتائج، فالعلاقة السببية قد تبدو على غير ما هي عليه في الواقع فكما هو الحال في البحوث الارتباطية لا يمكن تحديد علاقات العلة والمعلول بل ما نستطيع عمليه هو الحصول على درجة العلاقة بين المتغيرات.

هذه العلاقة قد لا تكون سببية بالضرورة فالسبب المفترض لأثر ما نلاحظه قد يكون في واقع أمره هو النتيجة (الأثر) أو قد يكون هناك متغير ثالث هو الذي سبب علاقة (العلة والمعلول) التي لاحظناها مثال ذلك

قد يفترض باحث أن مفهوم الذات عامل محدد للمستوى التحصيلي، وهنا قد يحصل الباحث على مجموعتين تتصف إحداهما بارتفاع مفهوم الذات بينما تتصف الثانية بانخفاض هذا المفهوم ثم يقارن المستوى ألتحصيلي للمجموعتين. فإذا أظهرت النتائج أن المجموعة ذات مستوى مفهوم الذات المرتفع هي بالفعل المجموعة الأعلى تحصيلا فقد يكون هذا مغريا لتفسير الأمر على أن مفهوم الذات المرتفع يؤدي إلى تحصيل مرتفع إلا أن هذا التفسير غير ممكن لأنه من الصعب تحقيق أن ارتفاع مفهوم الذات كان سابقا على التحصيل المرتفع، فقد يكون العكس هو الصحيح وأن التحصيل المرتفع هو السبب في ارتفاع مفهوم الذات حيث أن كلا من المتغير المستقل والمتغير التابع قد حدثا بالفعل ولا يمكن تحديد أيهما حدث قبل الآخر أي أيهما هو المؤثر بل ومن الممكن التفكير في متغير ثالث مثل الاتجاهات الوالدية قد يكون هو السبب في ارتفاع مفهوم الذات والمستوى ألتحصيلي. فالآباء عندما يمتدحون أبناءهم يشجعونهم على بذل المزيد من الجهد في المدرسة وبذلك يرتفع مستوى تحصيلهم.

وهذه التفسيرات المتعددة للعلاقات التي يكشف عنها البحث ألسببي المقارن هي في واقع الأمر تفسيرات مبدئية مؤقتة. فالبحث التجريبي هو النوع الوحيد من البحوث القادر على اكتشاف علاقات العلة والمعلول حيث يحدد التتابع الزمني بين المتغيرات وبذلك يمكنه تحديد أي المتغيرات متغيرات مستقلة (تحدث أولا) وأيها متغيرات تابعة (تحدث لاحقا) ومع ذلك يمكن القول أن البحوث السببية المقارنة لها مكانها بين مناهج البحث فهي تسمح باستقصاء المتغيرات التي لا يمكنها أو لا يصح معالجتها تجريبيا وتسهل اتخاذ القرارات كما تحدنا ببعض التوجيهات التي يمكن الاستفادة منها في إجراء البحوث التجريبية ويساعدها على تحقيق هذه الأهداف أنها غير مكلفة (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص ٢٢٢).

بعض الأخطاء التي تظهر أحيانا في هذا النوع من البحوث :

١ – أن يسلم الباحث بأن نتائج البحث ألسببي المقارن دليل على وجود علاقة سبب بنتيجة، أي علاقة عليه.

٢ – ألا يكون مجموعتين متجانستين لكي يقارن بينهما وبعد تحديد المجموعتين لا يكون مجموعات فرعية منهما على أساس السن والجنس والحالة الاجتماعية الاقتصادية أو متغيرات مشابهة أخرى.

٣ – أن يستخدم التوزيعات الخطأ عند اختبار دلالة الفروق في البيانات التي حصل عليها من عينات صغيرة.

٤ – إلا يستخدم الاختبار الثاني الصحيح حين يقارن بين متوسطين مستقلين أو متوسطين مترابطين.

٥ – أن يستخدم اختبار أحادي الذيل لاختبار الدلالة الإحصائية حيث ينبغي عليه أن يستخدم اختبار ثنائي الذيل.

٦ – حين يقارن بين عدة متوسطات، لا يستخدم تحليل التباين قبل أن يحدد المجموعة التي يختلف متوسطها اختلافا دالا عن الآخر.

٧ – لا يضبط الفروق المبدئية بين المجموعتين أو المجموعات التي قد تفسر الفروق التي يسفر عنها البحث والمقارنة بينها.

٨ – يهمل في استخدام اختبار إحصائي لابارامتري للدلالة حين تخالف البيانات مخالفة واضحة المسلمات التي تقوم عليها الاختبارات الإحصائية البارامترية.

(جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٣، ص ٣٠٧).

ثالثا : منهج البحث الإكلينيكي (العيادي)

كلمة إكلينيكي مشتقة في الأصل من كلمة يونانية تشير إلى معنى (بجوار سرير المريض) ثم امتد استخدامها إلى دراسة الفرد كفرد، وعلاج المريض على أساس أعراضه وليس على أساس أن هذا المريض مثال لحالة من الحالات التي تصفها المراجع.

تعرفه الجمعية النفسية الأمريكية بأنه هو طريقة لاكتساب المعرفة المنظمة بالشخصية الإنسانية ولإعداد الطرق لإستخدام هذه المعرفة لتحسين الحالة العقلية للفرد.

ومن التعاريف الإجرائية لعلم النفس الإكلينيكي هو في الأساس تطبيق للطريقة الإكلينيكية:- (تشخصيا وتنبؤا وعلاجا) أي أن الأخصائي النفسي الإكلينيكي هو الذي يستخدم الأسس والتكنيكات والطرق والإجراءات السيكولوجية، والذي يتعاون كلما اقتضى الأمر ذلك، مع غيره من الأخصائيين في الفريق الإكلينيكي.

الطبيب والأخصائي الاجتماعي وغيرها، كل في حدود إعداده وتدريبه وإمكانياته وفي إطار التفاعل الإيجابي بقصد فهم ديناميات شخصية العميل وتشخيص مشكلاته والتنبؤ عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج ثم العمل على الوصول بالعميل إلى أقصى توافق اجتماعي- ذاتي ممكن.

علم النفس الإكلينيكي هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس الحديث وهو يعتمد إلى حد كبير على الإفادة من المعلومات والمهارات التي أمكن تحصيلها من جميع فروع علم النفس، الأساسية والتطبيقية، بهدف زيادة كفاءة الخدمة الطبية النفسية التي تقدم للمرضى النفسيين التي في مجالات التشخيص والعلاج، والتوجيه والتأهيل وتدابير الوقاية.

المقصود بأن هذا الفرع علم تطبيقي أن الهدف الرئيسي هو تحصيل الفائدة العملية التي يمكن تطبيقها في ميدان الاضطرابات والأمراض النفسية، العصابية والذهانية مع العلم أنه لا يتنكر العاملون فيه لروح البحث والاستكشاف والتعمق في فهم وتفسير جوانب السلوك المختلفة ولكن أن في حساب الأولويات يجب أن تكون الأسبقية للفائدة التطبيقية التي من شأنها أن تعود في المدى القريب على المرضى بتخفيف معاناتهم.

ويشير التعريف إلى إفادة هذا الفرع من المعلومات والمهارات التي يحصلها الدارس أثناء دراسته سواء كانت هذه المهارات نظرية أو عملية. ومن أمثلة هذه المعلومات إلمامه بالمراحل الهامة التي يمر بها الطفل في مرحلة النمو الحركي على سبيل المثال.

ومن أمثلة المهارات التي يستفاد بها في الميدان الإكلينيكي هو كيفية استخدام المقاييس على اختلاف أنواعها وكيفية تحليل نتائجها وكيفية تكوين مقاييس جديدة مع توفير المواصفات الضرورية التي تجعل منها أدوات للقياس الدقيق وموضوعية.

الأهداف العامة للتشخيص الإكلينيكي :

(١) تحديد العوامل المسببة.

(٢) التمييز بين الاضطراب العضوي والوظيفي.

(٣) الكشف عن الاستجابة للاضطرابات.

(٤) تقييم درجة العجز العضوي والوظيفي.

(٥) تقدير درجة الاضطراب في مداها وفي عمقها.

(٦) التنبؤ بالمسار المحتمل للاضطراب.

(٧) تحديد الأسس التي يبنى عليها اختيار منهج علاجي معين.

(٨) تحديد الأسس التي تدور حولها الحالة مع المريض أو مع أقاربه.

(٩) تحديد الأساس العلمي لتصنيف البيانات وتحليلها إحصائيا.

(١٠) تكوين فرض دينامي يتصل بطبيعة العملية الباثولوجية ومكوناتها.

الإجراءات والأساليب والأدوات التي يستخدمها المنهج الإكلينيكي :

١ – المقابلة الإكلينيكية.

٢ – دراسة الحالة.

٣ – الاختبارات التشخيصية.

أولا : المقابلة الإكلينيكية :

أسلوب المقابلة يمكن أن يقسم إلى ثلاث طرائق عريضة.

الطريقة الأولى :

المقابلة الحرة :

وفي هذه المقابلة يتكلم الأخصائي أقل قدر ممكن، فهو يسأل فقط

أسئلة يفتتح بها الكلام أو يوجهه مثل:

هل تستطيع أن تقول لي شيئا عن أسرتك؟ أو هل تستطيع أن تـــذكر لي لماذا أتيت إلى العيادة؟ وبمجرد أن يبدأ المريض في الكلام يحثه الإكلينيكـــي على الكلام بأن يومئ برأسه علامة الموافقة قائلا: هيه. وأحيانا بقولـــه: هـــل تستطيع أن تذكر لي شيئا عن هذا الموضوع؟ وهذا الأسلوب أقل تحديـــدا أو تسببا في اضطراب المريض من الأسئلة المباشرة والمحددة، ويسمح للقائم بالمقابلة أن يرى في يسر ما هو مهم بالنسبة للمريض.

ومع ذلك فإن الأمر يتطلب وقتا طويلا قبل أن يذكر المريض بعـــض المعلومات الهامة من تلقاء نفسه.

الطريقة الثانية :

المقابلة الموجهة :

وهي الطريقة الثانية ، فإن القائم بالمقابلة يدرك أنه يريد أن يغطي بعض المعلومات وهو يقوم بتوجيه أسئلة مباشرة كثيرة. وبـــدلا مـــن أن يســـتخدم الأسئلة الموجهة العامة مثل : هل تستطيع أن تذكر لي شيئا عـــن طفولتـــك ؟ فإنه يسأل المريض بنوع خاص عن الأمراض التي أصابته في طفولته ، ومن هم الأطفال الآخرون في الأسرة، ومن كان منهم مفضلا لدى الأب وكيف كانت شخصية أمه، أو شخصية أبيه. وعلى الرغم من أن هـــذه الطريقـــة تقـــدم معلومات أكثر من الطريقة الحرة وتسمح بتغطية عدد من المجـــالات الهامـــة ، إلا أنها قد تكون أكثر إقلاقا للمريض وقد تـــؤدي بـــه إلى أن يكـــون أكثـــر حذرا.

وقد يشعر المريض أيضا بأن دوره هو مجرد الإجابة على الأسئلة التي توجه إليه، وبالتالي يهمل الكلام عن بعض الموضوعات المؤلمة، والتي يشعر أنها هامة، ولكن القائم بالمقابلة لا يلمسها بأسلة مباشرة.

الطريقة الثالثة :

المقابلة المحددة :

هي الطريقة الثالثة وهنا يضع القائم بالمقابلة شروطا (ظروفا) مقننة لجميع الذين يقوم بمقابلتهم، فعليه أن يسأل نفس الأسئلة، بنفس النظام عامة، وأن يستخدم إجراءا مقننا بشأن أسئلة التتبع. ويستخدم السيكولوجي المقابلة المحددة، وعلى وجه عام، عندما يرغب في الحصول على تقدير أو درجة قيمة لتقويم خاصية معينة.

وعلى الرغم من أن المقابلة المحددة تستخدم أحيانا في العمل الإكلينيكي مع المرضى إلا أنها تستخدم أساسا في أغراض البحث.

ومن الممكن أن تجتمع الطرائق الثلاث جميعا في مقابلة واحدة مع مريض واحد. فيبدأ القائم بالمقابلة بالطريقة الحرة بقدر ما، ويستكمل معلوماته بأسئلة مباشرة بدرجة أكبر، وقد يضمنها مقابلة محددة لقياس متغير معين في نهاية مقابلته الإكلينيكية.

وعلى الرغم من صعوبة تصور الحصول على صورة متكاملة للفرد تتضمن العلاقة بين خبرته الماضية وسلوكه الحالي دون القيام بالمقابلة، إلا أن المشكلة الكبرى في هذا الأسلوب هي عدم وجود طريقة موضوعية لتقويم المعلومات التي نحصل عليها. فالمقابلة تمد الإكلينيكي بالعديد من الفروض ، وإن كان بعضها يعكس إنجازاته الخاصة، أو يقوم على حدس

لا يعتمد على معلومات كافية . وعلى ذلك ، ينبغي أن نأخذ الأحكام المستخلصة من المقابلة بالحذر . ومعظم السيكولوجيين يفضلون أن يستكملوا المقابلات التي تفسر على أساس ذاتي باختبارات أخرى موضوعية.

ثانيا : دراسة الحالة :

يعني منهج دراسة الحالة البحث المتعمق لحالة فردية أو أكثر مأخوذة من مجموعة من الحالات التي تنتمي إليها، وكذلك بحث العوامل المختلفة المتفاعلة في التأثير على هذه الحالة أو تلك الحالات على أساس أن الفهم العميق لها وللعوامل المؤثرة فيها سيلقي الضوء على الحقائق المتعلقة بهذه الحالة والعوامل التي تدخل في نطاقها.

كذلك هي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل بذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه ويعتبر تاريخ الحالة جزءا من دراسة الحالة حيث إن دراسة تاريخ الحالة يتناول دراسة مسحية وطولية شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه. وأسلوب التنشئة الاجتماعية والخبرات الماضية والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي، والخبرات المهنية، وتاريخ التوافق النفسي.

ويلاحظ أن البعض يستخدم دراسة الحالة وتاريخ الحالة بمعنى واحد ولكن هناك فرق بين دراسة الحالة وتاريخ الحالة حيث إن دراسة الحالة تعتبر بمثابة قطاع مستعرض لحياة الفرد. بينما تاريخ الحالة قطاع طولي لحياة المريض أي أنها دراسة تتبعية لحياة المريض.

أهمية منهج دراسة الحالة :

(١) لقد ذاع استخدام هذا المنهج بعد أن استخدمه العديد من العلماء في دراساتهم أمثال (الفرنسي لوبلاي، توماس وزنانيك، وليم هيلي والذي يعتبر من الرواد لاستخدام هذا المنهج) واستخدام علماء الاجتماع وعلم النفس لهذا المنهج يعكس أهميته وجدواه في الدراسات والبحوث العلمية.

(٢) يفيد الأخذ بمنهج دراسة الحالة في جمع البيانات والمعلومات كما يفيد في اختبار فرض من الفروض على أن تكون الحالة المختارة ممثلة تمثيلا صادقا للمجتمع المأخوذ منه، والذي يراد تعميم الحكم عليه بشرط استخدام أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج والأحكام العامة.

(٣) يساعد هذا المنهج الباحث على التعمق في دراسة الفرد أو الموقف الذي وقع عليه الاختيار ليكون حالة أو حالات للبحث والدراسة. مثال: إذا أراد باحث أن يتعرف على أسباب سوء التوافق الاجتماعي لدى فئات الجانحين فغالبا ما يبحث بعمق كل جانب من جوانب حياتهم الكلية مثل: طفولتهم ومراهقتهم وجماعات الأصدقاء وظروفهم الأسرية وخبراتهم الاجتماعية وغيرها.

(٤) هذا المنهج يساعد الباحثين على جمع شذرات المعرفة وشتات البيانات والمعلومات ونظمها في نسيج موحد ومتكامل يساعدهم على استخلاص النتائج ووضع التفسيرات المناسبة لكل منها.

(٥) يفيد منهج دراسة الحالة في بحث موضوعات كثيرة منها على سبيل المثال:-

أ - دراسة نمو الأفراد والجماعات في مراحلها المختلفة.

ب - دراسة الحالات المنعزلة والمنحرفة والمرضية.

جـ- دراسة التوافق بأنواعه المختلفة سواء كان توافقا اجتماعيا أم توافقا نفسيا أم عائليا أو ما شابه ذلك.

د - دراسة الحالات النقية Pure Cases ومن أمثلة هذه الدراسات ما قام به ليفي Levy عام ١٩٤٣م من دراسات عن المبالغة في الحماية الأمية من جانب بعض الأمهات.

هـ- بحث استجابات الأجانب والقادمين إلى بيئة معينة ودراسة استجابات الأفراد والجماعات التي تتحرك من جماعة إلى جماعة أخرى.

خطوات منهج دراسة الحالة :

(١) تحديد الظاهرة أو المشكلة أو نوع السلوك المطلوب دراسته.

(٢) تحديد المصطلحات والمفاهيم ووضع الفروض العلمية التي تكون بمثابة حلول مؤقتة للمشكلة والقضية قيد البحث والدراسة.

(٣) اختيار العينة الممثلة للحالة التي يقوم الباحث بدراستها.

(٤) تحديد الوسائل التي عن طريقها يتم جمع البيانات والمعلومات سواء كانت الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو السير أو المفكرات وغيرها.

(٥) جمع المعلومات وتسجيلها وتبويبها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

(٦) استخلاص النتائج وصياغة القوانين والنظريات.

عيوب دراسة الحالة :

إن المعلومات التي يعطيها المريض أثناء المقابلات العلاجية في الوقت الذي يكون فيه مستعدا لإمدادنا بها تكون أكثر صدقا من المعلومات التي نحصل عليها في المقابلة الأولى وبالطريقة المنظمة إلا أنه في بعض الأحيان ونظرا لضيق الوقت لا يسمح للمريض إعطاء كل المعلومات عن حالته مع منظم الحالة.

تمتاز دراسة الحالة بما يلي :

(١) تعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية.

(٢) تسهل فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق غير متسرع.

(٣) تساعد المريض على فهم نفسه بصورة أوضح.

(٤) تفيد في التنبؤ عندما يتاح فهم الحاضر في ضوء الماضي.

(٥) لها فائدة إكلينيكية حيث يحدث أثناءها التنفيس والتطهير الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر.

(٦) تستخدم أغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية في إعداد وتدريب الأخصائيين النفسيين والمرشدين.

عوامل نجاح دراسة الحالة :

لعوامل نجاح دراسة الحالة يجب اتباع الخطوات الآتية :

(١) التنظيم وذلك لكثرة المعلومات التي تشملها دراسة الحالة.

(٢) الاعتدال ويقصد به التفضيل العملي بين الاختصار المخل والمعلومات المفيدة.

(٣) الاهتمام بالتسجيل.

(٤) الاقتصاد وتتبع قانون اقتصاد الجهد أي اتباع أقصر الطرق عملا لبلوغ الهدف.

الصعوبات التي تواجه هذا المنهج :

(١) خلط بعض الباحثين بين أسس وأصول منهج دراسة الحالة وغيره من مناهج البحث.

(٢) المشقة في تحديد الحالة أو الحالات التي تمثل المجتمع أو السلوك الذي تعبر عنه تمثيلا صادقا.

(٣) ضيق الوقت أحيانا وعدم اتساعه لاستيفاء كل المعلومات اللازمة.

(٤) صعوبة إعادة بناء تاريخ الفرد فأحيانا يصعب الحصول على تسجيل صادق في تسلسل لوقائع حياة المريض وذلك لأننا نعتمد على ذاكرة المريض ووالديه ومدرسيه وأصدقائه.

(٥) اهتمام الباحثين ببعض الوقائع التي يظنون أنها أعمق وأهم أثرا في حل المشكلات التي تدور حولها دراسة الحالة دون دليل أحيانا.

وبعد تعرضنا لمنهج دراسة الحالة أقوم بعرض نموذج بطاقة دراسة الحالة :

نموذج بطاقة دراسة الحالة

نموذج رقم (١)

عيادة جامعة بودرو

بطاقة تسجيل: **Registration Card**

١ – التاريخ _____

اسم الفاحص _____

اسم المريض _____

الجنس ذكر _____ أنثى _____

تاريخ ومحل الميلاد _____

الحالة الاجتماعية متزوج _____ أعزب _____

العنوان _____

رقم التليفون _____ الديانة _____

المدرسة _____ السنة الدراسية _____

٢ – الشخص الذي قام بالتسجيل الجنس _____ العمر _____

نوع القرابة _____

٣ – نوع العمل الحالي _____

٤ – إذا لم يكن طالبا يذكر آخر مستوى تعليمي وصل إليه

_____

٥ – اسم الوالد أو ولي الأمر وعنوانه _____ التليفون _____

٦ – ما هي المشكلات الأساسية التي يشكو منها المريض

_____

٧ – متى لوحظت هذه المشكلات لأول مرة _____

٨ – ما هي الظروف التي ساعدت على ظهور هذه المشكلات

_____

٩ – ماهي الإجراءات التي اتخذت لحلها وما هي التغيرات البارزة مع الحلول

_____

١٠– تاريخ آخر فحص طبي ونتائجه _____

ثالثا : الاختبارات التشخيصية :

تعريف الاختبار النفسي :

هو أداة للحصول على عينة من سلوك الفرد في موقف مقنن. وبالتالي يمكن تقييم الملاحظة المضبوطة للسلوك وتقييمها تقييما موحدا.

لذلك بالاختبار له فوائد ومزايا قد لا توجد في المقابلة أو دراسة الحالة.

أهمية الاختبارات :

لكل اختبار من الاختبارات النفسية أهمية يتميز بها عن غيره من الاختبارات وتعددت الأهمية بتنوع الاختبارات الموجودة. فتوجد اختبارات تقيس الذكاء واختبارات للشخصية واختبارات للقدرات والميول وأنواع أخرى متعددة من الاختبارات.

أنواع الاختبارات والمقاييس النفسية :

١ – اختبارات الذكاء بأنواعها المختلفة من حيث المادة وطريقة الأداء.

٢ – اختبارات ومقاييس القدرات العقلية والاستعداد.

٣ – اختبارات التحصيل الدراسي بأنواعها التشخصية والتنبؤية والتدريسية.

٤ – اختبارات ومقاييس الشخصية بأنواعها من استفتاءات ومقاييس تقدير واختبارات إسقاطية.

٥ – اختبارات الميول.

٦ – اختبارات القيم.

٧ – اختبارات ومقاييس الاتجاهات.

٨ – اختبارات التوافق.

٩ – اختبارات ومقاييس الصحة النفسية.

١٠– اختبارات الإرشاد النفسي.

وهذه الاختبارات تتنوع فمنها الاختبارات التحريرية أو اختبارات لفظية وغير لفظية والاختبارات العملية "اختبارات الأداء والأجهزة" والاختبارات الجماعية والفردية واختبارات السرعة واختبارات القوة واختبارات الآداء العادي...إلخ.

أهم مزايا الاختبارات :

(١) تعتبر الاختبارات أوضح وأسرع وسيلة للكشف عن الشخصية.

(٢) تعتبر الاختبارات أكثر موضوعية إذا قورنت بغيرها من الوسائل.

(٣) تساعد في إعطاء تقدير كمي وكيفي لشخصية الفرد وكذلك قدراته واستعداداته مما يساعد في تحديد التشخيص وطريقة العلاج.

(٤) تساعد في قياس مدى التقدم أو التغير الذي يطرأ على الحالة.

(٥) تستخدم في تقييم العلاج ودراسة النمو والتغييرات التي تطرأ على الحالة.

(٦) تمهد لاستخدام وسائل أخرى لمساعدة المريض مثل المقابلة وتاريخ الحالة.

(٧) يستفيد المعالج أثناء تطبيق الاختبارات من ملاحظة سلوك المريض ومدى إقباله أو رفضه أو تركه لبعض التغيرات.

عيوب الاختبارات :

بالرغم من أن للاختبارات مزايا وأهمية فإن لها أيضا عيوب :

١ – بعض الخصائص النفسية التي تقيسها الاختبارات لا يزال غير واضح وغير محدد.

٢ – قد تعطي الاختبارات صفات للأفراد وتظل ملازمة لهم مما قد يحدث أثر ضارا فيما بعد.

٣ – قد تقلل من إمكانية الاتصال الاجتماعي في العملية العلاجية.

٤ – قد يكون بها أوجه قصور في تقنينها وإعدادها.

٥ – قد يساعد تفسير الدرجات ويعتقد البعض أن الرقم له معنى يختلف عن معناه الحقيقي.

٦ – أحيانا ينبهر بعض الأخصائيين ويجرونها كهدف في حد ذاته أو بطريقة روتينية وبدون هدف محدد.

رابعا : منهج البحث التاريخي

المقدمة :

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ 'HISTORY' فلقد كانت تعني في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا المفهوم في عصر اليونان والرومان، ومع اختراع فنوع الطباعة والتصوير ارتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار وزمن الأبطال والزعماء والقادة. إلا إن هذه التعريفات بالرغم من وجاهتها يعوزها الدقة والأمانة العلمية وأصبح التاريخ ينظر إليه على اعتبار أنه العلم الذي يوحد معركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولا بفهم الإنسان وتطوره... وأخذ التاريخ أيضا بمحاولة ربط العلل بالمعلولات والأسباب بالمسببات.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٣١)

وحيث أن البحث التاريخي يتعلق بماضي الإنسان. وأن أحد أهدافه هو إعادة بناء هذا الماضي فإن ذلك لا يمكن تحقيقه كاملا. إن مشكلة المؤرخ مشابهة لمشكلة عالم النفس الذي يدرس ما هي تاريخية الدراسة ويحاول من خلال دراسته لهذه المادة إن بناء طبيعة التي كانت تتعلق به. إن المعلومات تكون دائما جزئية وإعادة بنائها يقدم صورة باهتة وليست صورة كاملة. ويمكن لدارسي تاريخ الحالات الشخصية أن يصلوا إلى صورة مختلفة في إعادة البناء حتى لو كانت المعلومات التي استندوا إليها واحدة.

بيد إن لدارسي الحالات الشخصية ميزة على المؤرخين وهي أنهم يستطيعون أن يقوموا بمزيد من الدراسة في حالاتهم وأن يتحققوا في النتائج التي وصلوا إليها من خلال جمعهم لمواد ومعلومات إضافية. وهذا هو ما يفعله عالم النفس الإكلينيكي. فمن خلال المعلومات التي يجمعها عن الحالة التي يدرسها يحاول أن يعيد بناء الفرد موضع الدراسة. ثم يقوم بالتحقق من هدف الصورة التي كونها عن الشخص بملاحظة.

وهذا ما لا يستطيعه المؤرخ لأن المؤرخ لا يستطيع أن ينظر إلى المستقبل ليحقق في صورة الماضي التي صاغها أو أعاد بنائها ولكن التاريخ ليس فقط مجرد إعادة بناء وصياغة الماضي وإنما هو صورة لروح البحث الذي يهدف إلى عرض هادف لحوادث الماضي.

إن القول بأن المؤرخين يحاولون كتابة التاريخ، هو قول صادق في بعض النواحي ولكن الكثير مما كتب في الماضي قد يكون سيء السمعة إذا نقص التعريف أو التشويه. ومن المعروف أن كثيرا من البحوث التي يقوم بها طلاب الدرجات العلمية في كليات التربية ذات طابع تاريخي. كما إن ما يقوم به الباحث في أي مجال علمي بمراجعة الدراسات السابقة هو في حد ذاته دراسة تاريخية لأنه يستعرض ويحلل ما قام به الآخرون في الماضي. يضاف إلى ذلك إن العقود الأخيرة الماضية شهدت تقاربا بين البحث التاريخي والبحث في مبادئ أخرى مثل الأنثربولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس. وقد قام المجلس الأمريكي للبحوث في العلوم الاجتماعية بجهود مثابرة لكي يحمل الباحثين في هذه التخصصات وغيرها من التخصصات المرتبطة على تنسيق جهودهم حتى يستفيد كل منهم من عمل زميله وما يستخدم من أساليب وطرائق منهجية في

مجال تخصصية. وهذا النوع من البحوث المشتركة يعرف بالبحوث المتداخلة التخصصات. ويقدم لنا تقرير المجلس الأمريكي للبحوث الذي أعدها جوستشوك وآخرون عام ١٩٤٥ مثالا لهذا النوع في البحوث حيث تكاتفت معرفة علم الانتربولوجيا وعالم الاجتماع والمؤرخ في الوصول إلى تفاهم كامل حول استخدام الوثائق الشخصية في البحث. وحيث أنه ينظر إلى إن ما يقوم به المؤرخ شبيه بما يقوم به العالم في ميدان العلوم الطبيعية. فالمؤرخ في صياغة للماضي أو إعادة بناؤه له يستخدم الرموز والكلمات لتحديد العلاقة بينها وبين الأحداث الماضية وهذا يمثل طرفي المعادلة في العلوم الطبيعية. فالمعادلة تعبر عن العلاقة بين العمليات القائمة في التجربة. والفرق الرئيسي بين العالم الطبيعي والمؤرخ إن الأول يستطيع أن يعيد إجراء التجربة ليتحقق من صحة هذه العلاقة أما المؤرخ فيشق عليه ذلك. وينبغي أيضا أن ننظر إلى دراسة التاريخ التربوي بنفس الطريقة التي ننظر بها إلى دراسة علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي، أي بتطبيق وسائل البحث الخاصة بالنظام العام على مشكلات مؤسسة كاملة مثلا. وينبغي أن نشير هنا إلى أن علماء النفس قاموا بدراسات تقع نطاق البحث التاريخي فكتابات البورت (٩٤٢) على سبيل المثال عن استخدام الوثائق أو السجلات الشخصية في البحث كان لها تأثير على مستخدمي المنهج التاريخ.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٥٢-٢٥٦)

التعريف :

١ - تعريف التاريخ :

يعرف التاريخ بأنه (هو كل حدث) أن (هو كل رواية أو ما حدث)

أو هو فعالية علمية من فعاليات المعرفة البشرية، تتسع مساحتها لكل شئون الإنسان، وقد عرفه بعض الباحثين بأنه (التدوين الموثق للأحداث الماضية) وعرفه البعض الآخر (بأنه وصف الحقائق التي حدثت في الماضي بطريقة تحليلية نافذة) وفي هذين التعريفين نستخلص أن علم التاريخ لا يمكن فصله بل ربطه مع المنهج التاريخ، وذلك باعتبار أن البحث أو التقصي العلمي وسيلة موضوعية هدفها الوصول إلى نتائج أو قوانين أو قواعد يمكن تعميمها واستخدامها للتنبؤ بما يحدث في المستقبل ضمن السياق التاريخي.

٢ - تعريف المنهج التاريخي :

١ - منهج البحث التاريخي هو (مجموعة الطرائق والتقنيات التي يتبعها الباحث التاريخي والمؤرخ للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وإعادة بناء الماضي بكل وقائعه وزواياه، وكما كان عليه في زمانه ومكانه، وبجميع تفاعلات الحياة فيه، وهذه الطرائق قابلة دوما للتطور والتكامل، مع تطور جمع المعرفة الإنسانية وتكاملها ومنهج اكتسابها.

(رجاء وحيد دويدري، ٢٠٠٠، ١٥١)

٢ - المنهج التاريخي هو المنهج الذي يعتمد على الظواهر التاريخية بعد وقوعها ويستفيد بالماضي في فهم الحاضر.

البحث العلمي :

٣ - يشكل البحث التاريخي عملية منظمة من عمليات جمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعي، وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضي ويتم جمعها وتحليلها من اختبار سعة الفرضيات الخاصة بأسباب تلك

الأحداث وتأثيراتها واتجاهاتها. وهي تساعد بالإضافة إلى وصف الماضي وتحديد واقعه إلى تفسير الأحداث الحالية وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلة.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢، ١٣٩)

أغراض البحث التاريخي :

١ – الوصول إلى المعرفة ومحاولة التنبؤ بالمستقبل وتعتبر الأحوال البشرية مصدر للإلهام.

٢ – إن الاطلاع على تاريخ الممارسات التربوية والنظم التربوية يسمح للمرء بالتفكير مثلا في علاقة عالمه التربوي بالمشكلات الراهنة.

٣ – ويعطينا البحث التاريخي تلك الرؤية التي نستطيع بها تقييم الحاضر وتحديد المستقبل. ذلك إن رياح التغيير في التربية تتزايد بسرعة لكي نجاري سرعة ثقافتنا المتغيرة. وتسمح لنا ثقافتنا التاريخية أن.... حالة التغيير إلا ..... وأن التغييرات في المؤسسات العشيقة لا تحدث بسرعة ولكن يمكن أن تحدث بصورة جزئية متدرجة.

٤ – إن الأشكال أو الطرق التربوية تخضع أحيانا لسلسلة من المتغيرات بحيث تحمل الأشكال الحالية تشابها واهيا لما قصده الرجال أو النساء الذين ابتدعوها في الماضي.

٥ – وتكشف التراجم الأدبية وتراجم معظم الرجال البارزين بوجه عام الذين قدموا خدمة المعرفة. عن معنى ومرمي أفكارهم وتنتظر الفلسفات أو النظريات في التربية على أنها جزء من تحتوي الأفكار في علاقاتها

للحظية التاريخية وربما كان للخطة التربوية لأفلاطون إمكانية التطبيق عند الإغريق القدماء وكذلك علاقة أفكاره بالمجتمع المعاصر الذي يستند إلى الحراك الاقتصادي تبدو ضعيفة ويمكن أن يحدث تغيير في نفس الفكرة عندما تجد إسهامات البحث التاريخي الحاجة إلى التجديد وتحيطنا النظرة التاريخية علما بالظروف التي ظهرت في ظلها الأشكال التربوية.

٦ – وتزودنا البحوث التاريخية في مجال التربية بمعلومات دقيقة لتاريخ التربية والتعليم. وتمكننا من التعرف على الجذور التاريخية للنظريات التربوية والاتجاهات والسياسات التعليمية في الماضي كل ذلك يفيدنا في تحديد الخطوات اللازمة للبحث على التعليم في الحاضر والمستقبل.

وكثيرا ما يخصص الباحث في البحوث والدراسات التربوية فصلا معينا للدراسات والاتجاهات السابقة التي أجريت في فترات ماضية. ذلك لأن معرفة هذه البحوث ونتائجها السابقة أمر له أهمية بالنسبة للباحث إذ تزوده هذه الدراسات ببيانات ونتائج معينة وأفكار واتجاهات وممارسات معينة في الماضي تتصل أو ترتبط بموضوعيات بحوثهم في هذا المجال.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٤٧–٢٦٠)

خطوات البحث التاريخي :

١ – الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي تقرأه في الكتب تعتمد أساسا على ثقافة الكاتب واتقانه لمنهج البحث التاريخي، كما تعتمد على استعداده

وملكاته الشخصية ومدى تمتعه بالصفات التي تعينه على استنباط النتائج ودلالاتها.

ومما لا شك فيه أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح. والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماما أنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع، والتاريخ في هذه الحالة لا يختلف عن غيرها من سائر العلوم. فالمغرفة هي غاية متداخلة متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علما مستقلا تماما عن العلوم الأخرى. فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله، إنها بلا شك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التي تعينه على فهم المحفوظات والوثائق بالنصوص الأصلية. والجغرافيا أيضا من العلوم المساعدة لارتباطها الوثيق بالتاريخ. والاقتصاد حيث تأثر العلوم الاقتصادية على مسار التاريخ وتحدد اتجاهاته الرئيسية وكذلك الأدب– الإحاطة بفنون الرسم والتصوير والنحت والعمارة في عصر من العصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث في التاريخ. وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بعلوم المنطق والتاريخ والفلسفة والاجتماع وعلم النفس والقانون. فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة، وفي عقد المتوازنات وعرض الظواهر، حيث يخرج التاريخ متكاملا وشاملا ومحددا لحركة تطور المجتمع بكل جوانبه.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٧–٥٨)

وتتطلب الدراسات التاريخية من الباحث خبرات وكفاءات معرفية وعقلية ومعمارية معينة. لذا يجب أن يتحقق له نظرة واسعة تمكنه من الأداء الصحيح للأحداث والوقائع والحقائق التاريخية وتناولها بالبحث والتحليل

والتحقيق على نحو أكثر دقة وصحة وشمولا. لأن دراسة المادة التاريخية تحتاج إلى معايير دقيقة للنقد الداخلي والخارجي والتحقق من صحته وصدق مضمونها، كما يجب على الباحث أيضا مراعاة الصدق والصحة والأمانة الفكرية وعدم التحيز للأهواء والرغبات الشخصية والعنصرية أو العقائدية، وتوخي كفاية الأدلة في التوصل إلى النتائج والأحكام. وترتبط الظواهر الاجتماعية والتربوية بوقائع المجتمع الماضية وتتأثر بها. لذا فلها عند دراسته هذه الظواهر في تتبعها ومعرفة نشأتها واتجاهاتها العامة والقوانين التي تحكمها ومختلف العوامل التي أثرت فيها.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٥٩)

٢ - اختيار المشكلة :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التاريخي وعملية اختيار موضوع تاريخي معنى لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي تتطلبها الحيز في هذا الموضوع وهي في الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى للكتابة التاريخية، ومن واجبه أن يعرف فيها وقتا كافيا حتى يستقي على ما يريد، ويضمن قدرته على المضي فيه.

ويختلف موضوع البحث باختلاف وضع الراغبين فيه فمثلا طالب الجامعة المبتدئ في التخصص لا يسوى مع طالب الدراسات العليا الذي أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ يتطلع للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لا يسوى مع المتخصص الكبير الذي أمضى حياته في كتابة التاريخ.

وبعد اختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسئولا عن اختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذه المشرف أن يتحقق في ذلك لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدئ وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة في تحمل المسئولية وتقوم على النقد الحر الذي ينقله الأستاذ من تلميذه كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل، ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لا يستطيع الاستقلال باختيار موضوع بحثه لأنه لم يلم إلماما كافيا بالعصر الذي يريد الكتابة فيه ولكن هذا لا يبرر أنه على الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويوجهه في جدواها، وأن يطلب من تلميذه مزيدا من القراءة في الموضوع وما حوله حتى يصبح قادرا على الاختيار الموفق بنفسه فلك مسئوليته وحده.

والباحث في مرحلة الماجستير يعتبر قائما بدراسة ابتدائية في مجال التخصص ولهذا فنحن نتجاوز إلزامه بالإتيان بالجديد في الحقل التاريخي ونكتفي بالجهد الذي يبذله مخلصا في تحصيل المادة التاريخية في أصولها، ثم تصفيتها وترتيبها وعرضها عرضا سليما، ولعله ينتهي بعد ذلك إلى جمع شتات موضوع كان متناثرا في كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة.. لقد أدى خدمة في مجال التاريخ وإن تكن متواضعة وهذا بعكس طالب الدكتوراه تماما الذي يطالب أن يقدم جديدا وإسهاما في الدراسة التاريخية.

٣ - جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخي ونعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث في المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور

الأرشيف التاريخي هو مختبر المؤرخ، ومن ثم فلابد أن يكون كل باحث على بينة ودراية تامة بطريقة استغلال المكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهذا الهدف يتعلم منها الباحث أفضل السبل لاستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التي تهمه بالنسبة لبحثه وما في شك أن أنفع أداة للباحث في المكتبة هي فهارسها المختلفة سواء أكانت الموضوعات أو الأسماء أو الكتب وأسماء المؤلفين.

ومعروف أن كل باحث يكون على علم بمجموعة أسماء الأعلام وأسماء الأماكن التي تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الأعلام وإلى دوائر المعارف ليبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المعلومات عن كل اسم في هذه الأسماء وذلك يحصل منها على مزيد من المعلومات في كل اسم في هذه الأسماء كما يظفر بعدد من أسماء المراجع التي يزيل بها كل مقال يكتب عنها في القواميس ودوائر المعارف.

كذلك تحتم على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة في عدة مراجع في وقت واحد وفي اليسير جدا أن يحتفظ بفهرست موجز للكتب التي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائما، وأهم ما ينبغي الاحتفاظ به هو:

١ – قائمة بأسماء بعض كتب المراجع.

٢ – فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.

٣ – دائرة في دوائر المعارف ويجب أن تكون في تلك المتخصصة في مثل الدراسة.

٤ – قاموس في قواميس الأعلام.

٥ – قاموس مستخلص في حق البحث الذي يتناوله الباحث (اقتصادي–ديني–اجتماعي–تربوي–فلسفتها)

٦ – دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.

٧ – مجموعة للوثائق المتعلقة بعنصر البحث.

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة في العنصر الذي اختار منه موضوع بحثه وهي أيضا تمده بمراجع معينة في عمله وفي الواجب أني بدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان والاطلاع على المصادر والمراجع التي استعانوا بها.

٤ – نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذي يبحث إنما تجمع في المصادر والأصول والمراجع تمدنا لمصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحيانا وغير مباشرة أحيانا أخرى وأيضا بالمعلومات المباشرة تلك التي تأسست عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها. كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التي تستنبطها في دراسة مخلفات الإنسان وأثاره. كذلك أثار الأدوات نفسها.

إن شاهد العيان الذي يكتب لنا ما رأى بعينه وما شارك فيه بنفسه يمدنا بمعلومات مباشرة، ولذا نجد فيها كثيرا من التفاصيل الدقيقة، وقد نجد فيها تصويرا لروح العصر ولكن ذلك لا يعني أننا نأخذ كتاباته قضية مسلمة، لأنه لا يستطيع دائما أن يحيط بمختلف جوانب البحث وهو قد لا يستطيع أيضا أن يخلص نفسه من أقة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الخوف في أصحاب السلطان وعوامل الرغبة في المنفعة الذاتية.

والنقد نوعان هما:

١ - النقد الخارجي أو الظاهري :

وهدفه دراسة مدى الأصالة في المصادر، والسبيل إلى ذلك هو التثبيت في صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل، وأسلوب الخط الذي كتب به، وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢ - النقد الباطني أو الداخلي :

ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه في الكتابة، وهل كان واثقا من هدف ما كتب وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التي تجعله واثقا من هذا الصدق؟

والأساس الذي يبنى عليه النقد بنوعيه هو "الشك" فيما ورد في الأصل التاريخي ثم الدراسة الواعية المتعمقة لكل ما تقرأ فيه لاستخلاص الحقائق، وتلك مهمة بالغة العمق، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصديق كل ما يصادف هوى في نفسه بينما يميل بنفس الدرجة إلى تكذيب ما يصطدم برغباته وميوله ونحن لا نستطيع أمام هذه الحقيقة أن نأخذ كل ما يصادفنا في مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاتهم وأهوائهم وما يعتنقون من قيم.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٨-٦٢).

٥ - صياغة الفروض وتحقيقها :

لا يكتفي الباحث بجمع المعلومات والبيانات التي تقدمها الوقائع والقيام بعملية النقد الداخلي والخارجي لإثبات صحتها ومعناها ثم تصنيفها

وفقا لخصائصها إنما يقوم بصياغة فروض تفسير وقوع الأحداث والوقائع ثم يعمل على جمع المعلومات على نحو يتناسب مع هذه الفروض ويساعد الباحث على تدعيمها أو رفضها، وقد يتطلب هذا التصنيف هذه المعلومات على أساس سليم وعادة ما تصنف إلى مجموعات تحتوي كل منها على أمور متجانسة وقد يكون هذا التصنيف على أساس المكان أو الزمان أو كليهما معا، وفي إطار الفرض يصوغ الباحث المادة العلمية سواء كان ذلك وفقا للنظام الزمني أو الجغرافي ويحدد المواضع التي تحتاج إلى تأكيد.
(سهير بدير، ١٩٩٢، ٧٩-٨٠)

وإن تقييم المعلومات والموافقة عليها ورفضها يؤدي في النهاية إلى تكوين فرض وعندما يحين الوقت لكي يكون الباحث فرضه يجب عليه أن يتسع تفكيره النقدي ليشمل نفسه ويجب عليه أن يستثمر التفكير فيما إذا كان يحتوي أو تعصبه قد لعب دورا في تكوين فرضه، ويجب أن يتأكد أنه لم يشوب حقائقه بحذف معلومات تتعلق بالموضوع ولكنها لا تناسب الباحث أو أنه وصل في التفسير أبعد من الحدود المتاحة للوثائق ويجب على المؤلف عند تنظيم مادته. أن يكون لديه إحساس بالتناسب والصدق في تطور الأحداث وهو يفعل هذا تأكيد عادل على مظاهر معينة في دراسته ومن خلال تسلسل سرده الزمني، ويجب أن يكون الباحث دقيقا في فحص مصادره للتعرف على عدم الدقة أو التحيز الذي يمكن أن يؤثر على حكمه ولا يعني هذا أنه قد لا يصل إلى نتائج أو لا يحدد اتجاهات أو لا يقوم بتنبؤات على الحقائق التي قدمها في دراسته فكتابة التاريخ التربوي لا تعني تسجيل الحقائق دون تفسيرها، والمؤرخون المحايدون نادرون والأسئلة التي يجب أن يوجهها الباحث إلى نفسه هي بـ "هل نتائجي وآرائي مؤسسة على حقائق لها وثائقها الواضحة

وعلى مصادر تحققت في صدقها وأصالتها؟ هل أهملت عمدا في ضم دليل غير مناسب أو عدم تأييده بغير حق وذلك لتدعيم فرضي.
(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٦٧).

٦) إثبات الحقائق وترتيبها :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي:

ذكرنا عند حديثنا عن النقد إننا نصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا وهذه المعلومات قد تكن مطابقة للواقع وقد لا تكون.

وإذن فإن عملية النقد وحدها لا تكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوات في السبيل إليها فما هي الخطوات الأخرى التي ينبغي أن نتخذها لنصل إلى نتائج محددة وحقائق ثابتة نخرج بها في دائرة الشك إلى دائرة اليقين.

وأول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه في حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها.

ولكننا أحيانا لا نجد غير رأي واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مؤرخ واحد وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يجب ألا نعتبرها حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذي يتحمل مسئوليتها.

أما إذا تعددت الروايات في حادث واحد وتعارضت بصددها الأصول والمصادر فإنه يتحتم على الباحث أن يتتبع بعض القواعد التي تعينه على الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه التناقضات ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلي:

١ – لا يجوز للباحث أن يقوم بعملية توفيق بين الآراء المتعارضة ، وإنما ينبغي السعي للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترف بفشله ولابد من إثبات الآراء المتعارضة دون ترجيح واحد على الآخر.

٢ – إذا اتفقت الآراء في عدة أصول على رأي بعينه، وشذ من هذا الاتفاق رأي واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هي الأصوب وربما يكون العكس هو الصحيح والنقد وحده هو الذي يفصل في الأمر.

٣ – إذا أراد الباحث أن يرجح رأيا على الآخر فعليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا عجز برغم ذلك فعليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع وواجبه أن يتمم في البحث لعله يغير على أدلة جديدة تنير له الطريق.

٧) إنشاء الصيغة التاريخية : (الصياغة)

تلك هي المرحلة الأخيرة في المنهج التاريخي وأول ما يقال أنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب افتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير، وذلك أنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو في الغالب أستاذ على قدر كبير من

المعرفة بموضوعهم وهنا ينبغي على الأستاذ المحترف أن يذكر تلميذه دائما بالقارئ العادي.

وينبغي على المؤرخ ألا يذكر اسم علم دون أن يقدمه في إطار معقول من التعريف ودون محاولة الاستعلاء على القارئ. أغني دون محاولة التحذلق.

كذلك لا يجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعمد إلى الاقتباس الطويل والاقتباس الذي تكرر كثيرا وفي الخبر إذا لم يكن هناك يد في الاستشهاد بنص طويل أن يفرد له ملحقا في آخر البحث حيث يستطيع صاحب البحث أن يقدم النص ببضعة أسطر توضح قيمته وقبل أن يبدأ الطالب المؤرخ في كتابته، يجب عليه أن يخطط المقالة أو الفصل ليعرف بدايته ونهايته وما سوف يقول بين البداية والنهاية. بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ البحث في الكتابة مستعينا بما لديه من ملحوظات دونها في بطاقات وكتب ومجالات علمية مما ينبغي أن يكون دائما تحت يده.

وهذا الأسلوب العلمي في المسودة الأولى لبحثه والتي قد تبدو وكأنها ملحوظات موضوعية ومصفوفة كقوالب الطابق، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته في أساسها كانت خاطئة وأن النتائج التي وصل إليها لا تنبع من حوادثه وهنا ينبغي عليه أن يبدأ الكتابة من جديد وهذه العملية في المسودة الأولى والثانية والثالثة.. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلا وموضوعا أصبح مقبولا للصياغة النهائية وأنه مستوفي كل جوانبه البحثية.

(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٢-٦٤)

وحيث أن كتابة البحث التاريخي عمل عقلي فكري بالدرجة ويتطلب قدرة على الابتكار والتصور وإدراك العلاقات والربط بينها وينبغي أن يكتب البحث بأسلوب موضوعي سليم وتمثل كتابة البحث الخلاصة الأخيرة التي تتوج مجهود الباحث وتضفي عليه أهمية خاصة. وهي تستلزم صياغة النتائج بصورة موضوعية مع الإشارة إلى مصدر كل فكرة وكل عبارة مقتبسة، كما تستلزم ترتيب المصادر والمراجع حسب أهميتها العلمية ولقد تبين في تقويم البحوث التاريخية لطلاب الدراسات العليا تعرضهم لخطأ أو أكثر من أهمها:

أ – المبالغة في التبسيط والإخفاق في الملاحظة الحقيقية. ويرجع ذلك إلى أن أسباب الوقائع كثيرا ما تكون متعددة ومعقدة وليست سببا واحدا أو بسيطا.

ب – المبالغة أو التعميم على أساس أدلة وشواهد غير كافية واستناد الاستنتاجات إلى مواقف متشابهة تشابها سطحيا.

جـ– الإخفاق في تقييم الكلمات والتعبيرات في ضوء معناه المقبول في فترة مبكرة.

د – الإخفاق في التمييز بين الوقائع ذات الدلالة في موقف والوقائع غير الهامة أو التي لا تتصل بالموقف.

ولهذا ينبغي على طالب البحث التاريخي في التربية أن يحرص على أن يتجنب هذه الأخطاء وأن يحترس من الوقوع فيها.

(محمد منير مرسي، ١٩٩٤، ٢٨٦).

فوائد البحث التاريخي :

ينظر إلى التاريخ أحيانا على أنه مجرد كومة من التراب. فالتاريخ وفق هذه النظرية هو مجرد ماض عديم القيمة أو الفائدة. والواقع أن هذه النظرية خاطئة ولا ينبغي أن تصرف أنظارنا أو تحول انتباهنا عن أهمية دراسة التاريخ. ذلك لأن التاريخ يمثل أحد الأبعاد الثلاثة للزمن في مفهومه اللغوي، الماضي والحاضر والمستقبل. فالحاضر اليوم هو ماضي الغد ومستقبل الأمس. وهكذا تتحقق الوحدة العضوية للزمن ويصبح الماضي ضروريا لفهم الحاضر وكلاهما ضروري لرسم معالم المستقبل يضاف إلى ذلك أن التاريخ يمثل ماضي الإنسان في كفاحه من أجل تحقيق مثله العليا أمانيه المنشودة ولا غنى للإنسان عن دراسة ماضيه باعتباره كائنا اجتماعيا ولذلك ينبغي عليه أن يعرف تاريخه وتاريخ أعماله وأثاره. وإذا كان للتاريخ هذه الأهمية كان لتاريخ التربية أهمية أخرى لا تقل عنها إن لم تزد عليها. ذلك أن تاريخ التربية يوقفنا على تجارب الإنسانية وخبراتها عبر العصور. ويكشف لنا عن المثل العليا للشعوب وآمالهم الكبار ويوضح لنا اختلاف الممارسات التربوية واختلاف أسسها وفلسفتها واتجاهاتها.

وهكذا يمكننا أن نميز كما سبق أهمية دراسة تاريخ التربية فإلى جانب الأهمية الأكاديمية والعلمية والحضارية هناك أيضا الأهمية النفعية التي تمثل في الدروس المستخلصة من دراسة هذا التاريخ ذلك أن الفرق الجوهري الذي يميز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات هو احتفاظه بماضيه وحرصه على نقل ثقافته المتراكمة من جيل إلى آخر. فالتاريخ التربوي هو تجارب الإنسانية وخلاصة كفاحها على مر العصور في مختلف المجتمعات من أجل الارتقاء بالجنس البشري وتقدمه: قال تعالى {وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا}

وفي عبارة مشهورة للسياسي الألماني المعروف بسمارك "أن الحمقى هم الذين يقولون إنهم يتعلمون من تجاربهم وأنا أفضل أن أتعلم من تجارب الآخرين" فالتاريخ نفسه مهم وفيه دروس مستفادة. ومن الأقوال المأثورة عن المؤرخ البريطاني تريفيان قوله "كلما تقدمت في السن ولاحظت اتجاه الأمور في عالمنا الراهن أكدت أن التاريخ يجب أن يكون أساس التربية الإنسانية، وهو يعتقد أنه بدون المعرفة التاريخية تظل المعرفة موصدة في وجه الإنسان.

ويمثل البعد التاريخي للتربية أهمية معرفية ومهنية لمعلمي المستقبل، وتزداد خبراتهم غنى من خلال معرفتهم لتطور الممارسات التربوية وتصور المجتمعات لها على اختلاف أشكالها، وأيضا من خلال النماذج التربوية لمختلف الأمم والحضارات، ومما يتحقق من وراء كل ذلك من دروس وتجارب مستفادة يمكن أن يكون لها أثر طيب في تعميق فهمنا للعملية التربوية، وهكذا يمكن بإيجاز أن نلخص أهمية البحوث التاريخية في النقاط الآتية:

أ – تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيرا لها.

ب – توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة لهم لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.

جـ– تساعدنا نتائج البحوث التاريخية في التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية الراهنة.

د – تقدم لنا البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الأمم الأخرى والدروس المستفادة منها.

تدعيم الصياغة الكمية والصياغة الوصفية للحقائق، وهي الآن عنصر حيوي في الكتابة التاريخية المعاصرة، ويمكن حصر الصيغة الكمية في التاريخ بـ: المقياس والتعداد وهو أمر أخصائي والتقدير وهو تعداد ناقص يقوم به الباحث في مجال محدود وأخذ العينات أو النماذج وهو تعداد نسبي مقصور على بعض وحدات مأخوذة من ميدان البحث.

قد تتجم الصيغة الكمية في التاريخ إلى صيغة خطية بيانيا معتمدا فيها الباحث على الوسائل الإحصائية المختلفة كما أن الصيغة الوصفية تعتمد على صيغة مكانية بيانية توضحها طريقة ما فالصياغة التاريخية إذن هي تركيز وتكثيف مدون للحقائق التاريخية العديدة ومحاولة لوضعها في صيغة عامة واحدة.

وفي الحقيقة إن عملية الصياغة التاريخية هي جزء من عملية التركيب التاريخي، إذ قد تقود إلى التعليل، أو التعليل إلى الصياغة الصحيحة، وهي تركيز وتكثيف دون للحقائق التاريخية العديدة، ومحاولة لوضعها في صيغة عامة واحدة، تسقط منها الحقائق المتغيرة وتبقى الثابتة والمشتركة منها.

ب –العرض التاريخي :

وهو إخراج الموضوع وحدة كاملة متماسكة الأطراف، بحيث يكون إحياء للماضي يتحسسه الباحث القارئ، وهذه الخطوة هامة وعسيرة، ويتبين في العرض أمران رئيسيان: أولهما اتباع الباحث مخططا واضحا وثانيهما استخدام الباحث أسلوبا كتابيا ملائما والعمليتان متكاملتان.

سوف نتحدث في موضع آخر عن كيفية كتابة تقرير البحث في مختلف

مناهج البحث العلمي، مما يعفينا هنا من التفصيل في ذلك، وتكفي الإشارة إلى أن البحث العلمي يشمل في صورته التقليدية:

المقدمة، المتن، النتائج، الهوامش، بحيث يشمل مشكلة البحث الفرضية الأساسية التي قام عليها البحث والفرضيات الثانوية التي تفرعت عنها، ثم طرائق الباحث في النقد والبحث والنتائج التي توصل إليها، وأخيرا قائمة بمراجع البحث والملاحق والفهرسة الأبجدية والفهرسة العامة.

يعرف الباحث حقائقه بموجب الصيغة التي توصل إليها مترابطة ومتماسكة وشارحة وموضحة الواقع التاريخي الماضي، مع تأكيد على التعليل ومناقشة رصينة للآراء، ودعم بالأدلة والشواهد وقد لا يستدل الباحث بمعنى مضمون الوثيقة فحسب، وإنما يقتبس من النص فقرة أو فقرات وقد يتضح للباحث أثناء عرضه التاريخي أن هناك نواقص وثغرات في بحثه لابد أن ستوفى فيلجأ إلى بحث تلك النواقص، وقد يضطر إلى تعديل نتائجه بل وتغيير توضيح الفصول نفسها.

نشير بخاصة إلى أسلوب عرض البحث التاريخي، إذ أن الأسلوب الأدبي الصرف غير مستساغ أبدا في الكتابة التاريخية، لأنه قد يحرف الحقائق عن مسارها الدقيق، بما يطرحه من ألفاظ عامة، أو حاملة لصفة المبالغة، أو منجرفة وراء الخيال فالكتابة التاريخية فن لا يمتلك ناصيته جميع المؤرخين، إنها كتابة بعيدة عن الإطناب الممل والاختصار المخل، بعيدة عن المبالغات أو التعصبات أو إخلال بالموضوعية، تظهر من خلالها شخصية الباحث الذي يجب أن يجلو قصة الإنسانية بوضوح وأمانة.

المبحث السادس: تقويم منهج البحث التاريخي:

دار نقاش حد وجدل بين المؤرخين والعلماء حول موضوع (المنهج العلمي للبحث التاريخي) وأيضا بين بعض المناطقة والفلاسفة في القرن (التاسع عشر) وما زال مستمر حتى الآن، لقد دار حول طبيعة المادة التاريخية وطرائق الوصول إلى الحقيقة العلمية المجردة والثابتة ونعرض فيما يلي وجهتي النظر:

١ – لقد أنكر كثير من العلماء الطبيعيين والمناطقة على المعرفة التاريخية علميتها (الوضعية) وصحة حقائقها وثبوتها، بحجة عدم إمكان إخضاعها لطرائق العلم الوصفي الحديث، المعتمد على الملاحظة المباشرة والتجربة واستنباط القوانين وحتميتها.

٢ – لا يمكن ملاحظة جميع أحداث التاريخ المعاصر، بتراهة واستيعاب وتجرد، فهي تحدث مرة واحدة في زمانها ومكانها، وقد تجرى بشكل مفاجئ وفي ساحات متعددة، مما يصعب معه الإحاطة بها بالملاحظة المباشرة ولهذا فمن الأحرى أن يصعب الإحاطة بالأحداث التي مضت.

٣ – التاريخ لا يعيد نفسه تماما، وعنصر الصدفة قد يبرز أي محاولة لاستشفاف المستقبل والتنبؤ بالحدث قبل وقوعه، لهذا يقول البعض، إن التاريخ مجموعة أقاصيص كاذبة أو صادقة. وآخرون يقولون: إن التاريخ نوع ممتع من الأدب، وقد أكد رجال الأدب أن التاريخ فن من الفنون وليس علما من العلوم، ويرى آخرون أن التاريخ أخطر إنتاج صنعته كيمياء الفكر.

٤ – إن مصدر الباحث التاريخي في المعرفة لا يعتمد على الملاحظة المباشرة ومصادره غير مباشرة من مثل: الآثار والسجلات أو الأشخاص ،

وقد شك في قدرتهم على الاحتفاظ بالحقيقة بعد مرور فترة زمنية عليها، كما أن الباحث التاريخي لا يستطيع أن يصل إلى كل الحقائق المتصلة بمشكلة بحثه، قد لا يستطيع الكشف عن كل الأدلة واختبارها، لهذا فإن المعرفة التي يتوصل إليها جزئية وليست كاملة.

٥ - على الرغم من أن غرض العلم هو التنبؤ فإن الباحث التاريخي لا يستطيع دائما أن يعمم على أساس الأحداث السابقة، لأن هذه الأحداث كانت غالبا غير مخططة، أو أنها لم تتطور كما هو مخطط لها، فهناك عوامل أخرى لا يمكن التحكم فيها، كما أن تأثيرا واحدا أو لعدد من الأشخاص كان حاسما، وعلى ذلك فإن النموذج نفسه بما يشمل من عوامل سوف لا يتكرر.

٦ - يعاني المنهج التاريخي كأسلوب علمي من تعرض بعض الأحداث للتلف أو التزوير مما يحد من عطاء المعرفة الكاملة حول مختلف جوانب الحياة، وظاهراتها في الماضي ويجعلها معرفة جزئية.

٧ - يصعب تطبيق المنهجية العلمية لتغيير الأحداث التاريخية بالإضافة إلى صعوبة إخضاع الحدث التاريخي لتجربة، وما يلاحظ صعوبة وضع فرضيات مبنية على أسس نظرية قوية للأحداث التاريخية، لأن علاقة السبب بالنتيجة في تحديد مسار الأحداث التاريخية، لا يمكن تطورها بشكل دقيق لتعدد الأسباب عن الإلمام الكافي بالمادة التاريخية.

ومن مصادرها الأولية أو الثانوية مما يوجد صعوبات لدى التحقق من الفرضيات وعليه من الصعوبة بمكان الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها حسب هذا المنهج.

٨ – ويشار إلى ملاحظة وهي أن البحث التاريخي لا يخضع للتجريب، كما أنه يصعب الوصول إلى نتائج تصلح للتعميم، لصعوبة تكرار الظروف التي وجدت فيها الظاهرة المدروسة، لهذا كانت الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال المنهج التاريخي غير دقيقة بمعايير البحث العلمي، يرى آخرون أن كل ما ذكر لا يحول دون الاعتماد على المنهج التاريخي منهجا علميا لتوافر معظم مقوماته كمنهج لإجراء بحث علمي وذلك من خلال ما يلي:

١ – أن البحث التاريخي يعتمد المنهج العلمي في البحث، فالباحث يبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الفروض المناسبة، وجمع المعلومات والبيانات لاختيار الفروض والوصول إلى النتائج والتعميمات، كما أن رجوع الباحث إلى الأدلة غير المباشرة من خلال رجوعه إلى السجلات والآثار والأشخاص الذين عاشوا الأحداث أو كتبوا عنها لا يعتبر نقطة ضعف في البحث التاريخي، إذ أخضع الباحث معلوماته وبياناته للنقد والتحليل والتمحيص.

٢ – إن التجريب هو جوهر الطريقة العلمية، والفاحص الناقد للمصادر هو التجريب في الطريقة التاريخية، كذا مسألة الفروض والنظرية والتعميم (ونؤكد بأن أكبر نتائج البحث فائدة ودلالة تكون في التعميمات والمبادئ المستمدة من البيانات والمعلومات الحقيقية، والبحث التاريخي (الوثائق) من هذه الناحية قد أدى إلى تعميمات وفروض كثيرة، والباحثون في العلوم الإنسانية بصورة عامة يدركون ويلاحظون الفروض أو التفسيرات للأحداث

التاريخية خلال فترة معينة بخاصة فيما يتعلق بالتعرف على كيفية وسبب وقوع هذه الأحداث، ومن الواضح أن كل واحدة من التفسيرات تمثل تعميمات موضوعة بحرص وعناية معتمدة البيانات الحقيقية المستمدة من تحليل الوثائق. أي أن استخدام الأسلوب الوثائقي (التاريخي) يتضمن أكثر من مجرد تجميع الحقائق).

إن الباحث التاريخي يخضع دليله بشدة للتحليل النقدي للتعرف على أصالته وصدقه، وعندما يقرأ نتائجه فإنه يستخدم قواعد الاحتمالات المتشابهة لتلك التي يستخدمها علماء الطبيعة.

٣ - إذا كان العالم الطبيعي لا يستطيع التحكم في المتغيرات بصورة مباشرة فإن هذا العيب ليس قاصرا على المنهج التاريخي، بل يميز البحوث السلوكية كلها بخاصة تلك التي لا تستخدم فيها البحوث المعملية، من مثل علم الاجتماع السياسي والعلوم الاجتماعية الأخرى والاقتصادي وغيرها.

ولعل العوامل التي تحد من فاعلية المنهج التاريخي هو أنه غير مباشر وبالتالي فإن مصادر المعرفة للنقد الخارجي والداخلي، يتصل الأول بأصالة الوثيقة ويتعلق الثاني بمعناها ودرجة اتصالها بالحقيقة مما أشرنا إليه في موضع آخر.

المعرفة التاريخية معرفة جزئية أكثر منها كلية، ولكن هذا لا يمنع من أننا نتبع فيها كل الطرائق العلمية، ونتخذ فيها كل الاحتياطات الموضعية

وما دامت طبيعة الحادثة التاريخية مختلفة عن طبيعة الحادثة الطبيعية فلا نستطيع أن نطالب الباحث المؤرخ بقوانين تشبه قوانين الطبيعة، إن الأسباب في الحادثة التاريخية أكثر عددا وأشد تعقيدا ولذلك ففروضه أكثر وأشد غموضا وتعميماته أقل دقة وموضوعية.

ويبقى المنهج التاريخي علميا وضروريا لدراسة نوع من الحوادث وما دام الباحث يبحث عن الحقيقة فلابد من أن يتبع المنهج التاريخي في سبيل الوصول إلى الحقائق التاريخية.

(رجاء وحيد دويدري، ٢٠٠٠، ٢٦٠-٢٦٧)

الخلاصة :

البحث التاريخي هو الطريقة المنظمة التي يتم بموجبها جمع وتقييم البيانات ذات الصلة بالأحداث السابقة وذلك من أجل اختبار صحة الفرضيات التي تخص أسباب هذه الأحداث وتأثيراتها وأنماطها والذي يفيد في وصف الأحداث الحالية والتنبؤ بالأحداث المستقبلية ولذلك تنحصر غايات الدراسات التاريخية في عمليتي الوصف والتنبؤ.

والباحث التاريخي محصور في البيانات المتوفرة لديه عن الأحداث السابقة لأنه لا يقدر على توليد أي منها، ولذلك فإنه من الأفضل له أن يدرس.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٢، ١٤٦-١٤٩).

تعقيب:

أن أي منهج عملي لكي يؤدي ثماره لابد له من توافر الصدق والأمانة العلمية في التنفيذ.

وكثيرا ما يخصص الباحث في البحوث والدراسات التربوية فصلا معينا للدراسات والاتجاهات السابقة التي أجريت في فترات ماضية، ذلك لأن معرفة هذه البحوث ونتائجها السابقة أمر له أهمية بالنسبة للباحث. إذ تزوده هـــذه الدراسات ببيانات ونتائج معينة وأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة في الماضي تتصل أو ترتبط بموضوعات بحوثهم في هذا المجال.

ومن كل ما تقدم يمكننا أن نخلص إلى أن منهج البحث التاريخي يصف ويسجل ما وقع في الماضي من أحداث تتعلق بالمشكلات الإنسانية وبـــالقوى الاجتماعية التي شكلت الحاضر، ولا يقف عند هذا الحد فحسب بل هو يدرس هذه الأحداث ويحللها ويفسرها وينتقدها على أسس منهجية علمية دقيقة تمكن الباحثين من وضع مبادئ وقوانين متعلقة بالسلوك الإنساني للأفراد والجماعات والنظم الاجتماعية والتربوية.

خامسا : منهج البحث الوصفي

المقدمـــة :

يعني المنهج Curriculum الطريقة التي يتخـــذها الفـــرد أو المنـــهج Course الذي يجربه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين.

مما لا شك فيه أن التقدم العلمي وهو سمة من سمات العصر الحـــديث. إنما يرجع قبل كل شيء إلى المعرفة الواعية للعلماء وللباحثين بكيفية تصـــميم البحث العلمي وأهم إجراءاته ومناهجه الدقيقة، الأمر الذي جنبهم كثير مـــن الخطوات المتعثرة التي قد تقود إلى نتائج وقوانين مضللة أو مشكوك فيها.

من الضروري أن يتوافر لدى الباحث وصف دقيق لما يقوم بدراســـته من ظاهرات قبل أن يمضي لحل المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظاهرات.

فلن يستطيع باحث مثلا أن يحل مشكلة تتصل بالتعليم سواء كانـــت هذه المشكلة تتصل بالمدرسة أو التلميذ أو الطريقـــة أو المحتـــوى أو بـــالإدارة المدرسية أو بالتخطيط التعليمي بصفة عامة ما لم يتوافر لديه أوصـــاف لهـــذه الظاهرة.

ويقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن وتفســـيره، وهـــو يهـــتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم أيضـــا بتحديـــد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كـــل من الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور.

وقد قامت الباحثة بتناول الآتي:

المنهج الوصفي :

يعني المنهج المتبع لدراسة وإيضاح خصائص الظاهرة أو حالة معينة كما هي كائنة في الواقع وتفسيرها وتحديد علاقاتها في إطار خواطرهـــا والمـــتغيرات المحيطة بها، بالإحداثيات التي تقود إلى تعميمات متباينة، ولا يشترط هذا المنهج وضع فروض وإجراء تجارب وتحليل علاقات سببية عللية.

الواقع أن التقدم الذي حققه البحث الوصفي راجع إلى الطبيعة المميزة للظواهر الاجتماعية فهي تختلف عن الظواهر الطبيعية، إذ تستعصي الظـــواهر الاجتماعية على الضبط والقياس وتقاوم إمكانية التحكم فيها مقاومة تعبر عن الإرادة التي يتميز بها الكائن الاجتماعي وقدرته على تعديل وتغيير سلوكه وفقا لهذه الإرادة.

نشأة المنهج الوصفي :

ارتبطت نشأة المنهج الوصفي بثلاث نشاطات بحثية أساسية هي:

١ – حركة المسح الاجتماعي في إنجلترا.

٢ – المنهج الموتوجرافي عند فريدريك لوبلاي في فرنسا.

٣ – نشأة الدراسات الأنزبولوجية في كل من بريطانيا والولايات المتحدة.

ويستهدف الوصف في هذه المرحلة تحقيق عدد من الأهداف هي:

١ – جمع المعلومات الدقيقة من جماعة أو مجتمع أو ظاهرة من الظواهر.

٢ – صياغة عدد من التعليمات أو النتائج.

٣ – وضع مجموعة من التوصيات أو القضايا العملية.

والفكرة الأساسية التي تقوم عليها الطريقة الوصفية هي أن المشكلة التي واجهت الدراسة العملية للظواهر الاجتماعية هي عدم وجود منهج علمي حقيقي يصلح لتحليل هذه الظواهر، ومن ثم كان المطلب الأول لتطبيق المنهج الوصفي (المونوجرافي) هو تحديد طائفة بسيطة من الظواهر الاجتماعية كموضوع للبحث، وتعد هذه الظواهر بالنسبة للموضوع المدروس هي أبسط وحدة يتألف منها.

أهمية المنهج الوصفي :

ويستمد المنهج الوصفي أهميته–خاصة في العلوم الاجتماعية– من كون استمرارية وتسارع تغير الظواهر محل البحث، والعمق فيها أما سرعة تبدل التغيرات، بحيث لا يمكن أن يقود إلى قواعد أو قوانين ونظريات علمية تتصف حتى الثبات النسبي، بجانب صعوبة القياس الكمي وبدقة للظواهر الاجتماعية لتضمنها سلوكيات معنوية ونفسية يستحيل قياسها، ومن ثم فالأصوب الوصول للعموميات أو اتجاهات عامة، وهذا يرسخ أهمية اتباع المنهج الوصفي عند بحث الظواهر الاجتماعية ومنها الاقتصادية، بعيدا عن إجراء تجارب ومطابقتها. واختيار الفروض ومدى ملاءمتها...إلخ.

يرسخ الأهمية السابقة للمنهج الوصفي بإتاحة معلومات وحقائق علمية دقيقة عن واقع الظاهرة وتطورها، في إطار نتائج المسوحات الميدانية ودلالاتها الإحصائية والرقمية، آخذة في الاعتبار إحداثيات التطور عبر أبعاد زمنية طويلة، تسمح بالتعمق في دراسة الظاهرة ومتغيراتها ومعدلات تبدلها وتطورها.

للبحوث الوصفية عدة جوانب أساسية هي:

- تقوم على تجميع البيانات والمعلومات والآراء والحقائق التي تعمل على توصيف الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة توصيفا شاملا يتضمن العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

- بحيث أن تتم وفق خطة بحثية موضوعة ومحددة يراعى فيها سلامة المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات وتحليل المعلومات لضمان أكبر قدر من الثقة والصدق والموضوعية.

- يتناول البحث الوصفي الظواهر، أو المفردات، أو كلاهما معا في ترابط تناسبي وفقا للهدف البحث والغرض منه والنتائج المطلوب التوصل إليها في ظل اعتبارات الوقت والجهد والتكلفة.

- عرض عام للدراسات الوصفية.. يسهل فهم طبيعة البحوث الوصفية إذا حصل الفرد أولا على بعض المعلومات من خطوات البحث المختلفة، والطرق المتباينة المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والأنواع العامة التي يمكن أن تصنف تحتها الدراسات.

البحث الوصفي وحل المشكلات :

عند حل مشكلة أو تجديد خطة عمل يحتاج الفرد إلى أنواع عديدة من البيانات التي جمعها عن طريق المنهج الوصفي.

وتنقسم هذه البيانات إلى ثلاثة أنواع:

١ - النوع الأول منها يقوم على الظروف الحاضرة أين توجد ومن أين نبدأ؟

٢ - النوع الثاني يتضمن من البيانات ما قد يحتاج إليه، ويحدد الاتجاه الذي نتخذه.

٣ – وأما النوع الثالث يتضمن بيانات عن طريق الوصول إلى الهدف والتحليل الذي يقوم به الباحث وخبرات الآخرين الذين واجهوا مواقف مماثلة، والاستفادة من آراء الخبراء عن أفضل الطرق التي توصل للهدف.

وبعض الدراسات الوصفية تؤكد جانبا واحدا من الجوانب التي ترتبط بها هذه الأنواع الثلاثة من البيانات، بينما تهتم أخرى بأكثر من جانب، وقد تشتمل بعض الدراسات على هذه الجوانب كلها.

الأسس المنهجية للدراسات الوصفية :

١ – التجريد : Abstraction

وهي عملية عزل وانتقاء مظاهر معينة من "كل" عينة كجزء من عملية تقويمية أو توصيلية إلى الآخرين.

وعلى الرغم من أن التجريد سمة أساسية لأي بحث إلا أن قيمته في البحوث الاجتماعية واجهت عدة اعتراضات:

١ – أن المواقف الاجتماعية أكثر تعقيدا من المواقف الفيزيائية بحيث يتعذر التجريد فيها.

٢ – أن كل واقعة اجتماعية متغيرة : وأن وصفها يؤدي إلى إغفال هذه الخاصية الهامة.

٣ – وصف موقف ما معناه تسجيل خصائصه باعتبارها منفصلة عن بعض وهذا تشويه للحقيقة لأن هذه الخصائص متصلة.

٤ – أن التجريد يقترب من ظاهرة الأشياء وليس من باطنها، ولكن الحقيقة أن ما يجري داخل الإنسان يمكن الوصول إليه عن طريق السلوك الظاهر.

ب– التعميم : Generalization

إذا صنفت الوقائع على أساس عامل مميز أمكن استخلاص حكم أو أحكام تصدق على فئة معينة منها، والحكم المتعلق بفئة يطلق عليه لفظ تعميم وقد يكون الحكم شاملا فيبدأ بكلمة كل أو جميع أو لا يوجد، وقد يكون جزئيا فيبدأ بعض أو معظم.

ووظيفة التعميم الأساسية أنه يسد ثغرة بين ما استقر أناه من وقائع سلوكية وما لم يشمله الاستقراء.

أنواع الدراسات الوصفية :

تنقسم الدراسات الوصفية إلى ثلاث أنواع هي:

١ – الدراسات المسحية :

الدراسات المسحية دراسة شاملة مستعرضة لعدد كبير من الحالات نسبيا في وقت معين، ويسفر هذا النوع من الدراسات من إحصائيات استخلصت وجردت من حالات معينة. وجدير بنا أن نميز مصطلحين هما:

المسح survey ومسح العينة asample survey

وفيما يلي نعرض لثلاثة أنواع من الدراسات المسحية:

أ - المسح المدرسي :

يمكن أن تصف الدراسات المسحية المدرسية وفقا لمدى الهدف من الدراسة دراسات مسحية شاملة، ودراسات مسحية محدودة، ومسح المباني.

ب - الدراسات المسحية للرأي العام :

قد نجد في بعض الثقافات جماعات منظمة لها اهتمامات خاصة ويعبرون عن آراء متنوعة بصدد الموضوعات الجدلية.

ولذلك فمن المهم أن تتوصل إلى معرفة هذه الآراء والواقع أن هناك مشكلات تواجه من يرغب في التحقيق من الرأي العام في موضوع عام معين، كمدة التعليم العام، أو مجانية التعليم الجامعي ومن أهمها مشكلة اختيار العينة ومشكلة المقابلة.

جـ- المسح الاجتماعي :

هو أحد الطرق الوصفية في علم الاجتماع حيث نجد عادة ما يستخدمه الباحث بقصد إصلاح المجتمع. فهو يستهدف دراسة مشكلة اجتماعية راهنة، أو جمع بيانات معينة عن سكان منطقة جغرافية معينة بقصد تشخيصها، واتخاذ إجراءات معينة بشأنها.

ولقد ظهر هذا المنهج لأول مرة في إنجلترا على يد "جون هوارد" من رواد حركة الإصلاح الاجتماعي (١٧٧٦-١٧٩٠م) والذي اهتم بدراسة حالة السجون والمسجونين بقصد إصلاحها، ثم انتقل هذا الأسلوب من المناهج إلى أمريكا مع تراث هربرت سبنسر، ثم انتقل إلى فرنسا على يد فردريك ليلاي (١٨٠٦-١٨٨٢م) حيث اعتبر صورة خاصة من الاستعلام الجماعي.

وبوجه عام فإن منهج المسح الاجتماعي يأخذ بالطرق والاتجاهات العلمية والمنهجية، سيما أنه يوجه اهتمامه إلى الحياة الاجتماعية والرخاء الإنساني.

ولقد تناولت الدراسات المسحية الاجتماعية المبكرة عادة بيئات محلية كاملة تتفاوت في حجمها من حي إلى مدينة إلى محافظة.

وقد اتجهت الدراسات المسحية فيما بعد إلى تقويم جانب معين من الحياة في البيئة المحلية، كالصحة أو التعليم أو الإسكان أو الترويح أو كم ونوعية العمالة وغيرها.

دور النظرية في الدراسات المسحية للسلوك :

ينبغي أن تستند عملية جمع البيانات على نظرية معينة عن طبيعة الظاهرة موضوع البحث. وهذه ليست مسألة سهلة فهي تتطلب معرفة مستفيضة وغزيرة جدا إذا أريد التوصل إلى إجابات سليمة من أسئلة هامة.

ومن الأمثلة الكلاسيكية للمسح السلوكي الذي يقوم على مفاهيم حسن تطورها، وتتطلب قدرا كبيرا من البيانات والمعارف دراسة كتري الأولى للسلوك الجنسي عند الذكور.

٢ – دراسات العلاقات المتبادلة :

تتناول هذه الدراسات فيما يلي:

أ – دراسة الحالة : The case study

ظهر التطبيق المبكر لدراسة الحالة في الكتابات الوصفية التي تركها لنا المؤرخون القدامى عن الشخصيات والأمم. ومن الباحثين من يرى أن دراسة

الحالة استخدمت في البداية لعرض المبادئ والأفكار ولكي توضع بعد موضع التحقيق والاختبار.

ب – الدراسات السببية المقارنة :

هناك نوع آخر من البحوث الوصفية يحاول أن يتوصل إلى إجابات من مشكلات خلال تحليل العلاقات العلمية. فيبحث عن العوامل التي ترتبط بوقائع وظروف أو أنمط سلوك معينة، وذلك لأن الباحث يجد أنه من غير العملي في كثير من الحالات أن يعيد ترتيب القانع والتحكم في وقوعها.

٣ – دراسات النمو والتطور :

تهتم دراسات النمو بالتغييرات التي تحدث كوظيفة للزمن، وهذا النوع من الدراسات له نتائج بعيدة المدى في الحقل التربوي، ولذا ينبغي أن يحتل مكانة عظيمة في المستقبل.

ومن الخطوات المتبعة في الدراسات الوصفية :

يرى فان دالين أن الباحثون في الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية. ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث فإنهم يقومون بالآتي:

١ – فحص الموقف ألمشكلي.
٢ – تحديد المشكلة وتقرير الفروض.
٣ – تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وإجراءاتهم.
٤ – اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥ – اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦ – إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة والملائمة لهدف الدراسة وقادرة على استخراج المشابهات أو الاختلافات.

٧ – التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨ – القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩ – وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف.

ويرى عبد الباسط حسن في معرض تناوله لمراحل الدراسة الوصفية أم هذا النوع من الدراسات يتطلب الاقتصاد في الجهد الذي يبذله في البحث مع الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، والتقليل من احتمال التحيز في وصف عناصر الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة وينبغي على الباحث أن يضع هذين الاعتبارين نصب عينيه عند تصميمه للبحث تصميما نموذجيا أو علميا.

تقويم البحوث الوصفية :

البحوث الوصفية أمر لا غنى عنه في العلوم السلوكية كعلوم التربية والاجتماع لأنها في هذا المجال تحقق هدفين أساسيين أولهما تزويد العاملين في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرات المنوعة التي يتأثرون بها في عماهم ومثل هذه المعلومات ذات قيمة عملية قد تؤيد ممارسات قائمة، أو ترشد إلى سبل تغييرها نحو ما ينبغي أن تكون عليه، وهذا هو الهدف التطبيقي. أما الهدف الثاني هو إضافة مزيد من الحقائق والتعميمات إلى رصيدنا من المعرفة مما يساعد على فهم الظواهر، والتنبؤ بحدوثها على نحو أكثر دقة، وهذا هو الهدف العلمي النظري.

ومن المعروف أن كثيرا من الظاهرات النفسية والتربوية والاجتماعية لا يمكن إخضاعها للتجريب العملي ومن هنا تجيء أهمية الدراسات الوصفية التي تجرى في المصانع والمدارس والمتاجر والأندية والبيوت.

حدود ونواحي قصور الدراسات الوصفية :

وتتلخص هذه فيما يلي :

١ – صعوبة قياس بعض الخصائص التي تهم الباحثين في مجال السلوك الإنساني مثل قياس الروح المعنوي، والدوافع وسمات الشخصية، بل وصعوبة عزلها.

٢ – صعوبة تحديد المصطلحات. لم يتوصل دارسوا السلوك الإنساني إلى مصطلحات محددة تلقى القبول وتجد الاتفاق بينهم جميعا.

٣ – صعوبة فرض الفروض في البحوث الوصفية، والبحث العلمي الجيد يبدأ عادة بفرض معين.

٤ – صعوبة القياس الدقيق والتجريب كثيرا ما تجرى الدراسات الوصفية في مواقف طبيعية في حجرات الدراسة وفي القرى والمدن، في المصانع والأندية.

٥ – التعميم والتنبؤ: يبدأ العلم بأوصاف في الحقائق النوعية، ويمضي من ذلك إلى استخلاص التعميمات والربط بين المتغيرات ومحاولة تقليل حدوث وقائع معينة بشكل أو أخر.

والوصول إلى التعليمات والقوانين العلمية عن الظاهرات السلوكية عن اختلافها يمكن الباحث من التنبؤ بسلوك هذه الظاهرات وبالتالي–التحكم فيها.

غير أن البحوث الوصفية محدودة في هذا المجال ولذلك فإنها تستهدف حل مشكلات معاصرة في مكان معين وزمان بعينه.

بنيـــة البحث التربوي :

البحث العلمي له شروط وضوابط وآليات مستقرة ومـــتغيرة بـــتغير الظاهرة موضوع الدراسة وإذا كنا نتحدث هنا عن البحث العلمي فإن آليات هذا البحث تتغير في العلوم المختلفة، كما أن تاريخ العلـــم وتقـــدم المعرفـــة الإنسانية أدى إلى تغير وتطور تقنيات البحث العلمي .

فالبحث العلمي مثلا في القرن التاسع عشر لا شك مختلف عن البحث العلمي الآن، سواء كـــان ذلـــك في الأهـــداف أو الوســـائل أو الآليـــات لأن العلم والمعرفة متغيرة بتغير التقدم في جانب التنظير وجانب البحث العلمي نفسه.

أولا : طبيعة البحث في العلوم الاجتماعية والطبيعية :

يغلب على البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية إمكانيـــة التفســـير والضبط والتنبؤ، حيث يصل التنبؤ فيها إلى درجة التأكد، ولذلك لأن طبيعـــة تلك العلوم هي الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعية واحدة وثابتة في أرجاء المعمورة، أما البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية فإنه يرتبط بظاهرة متغيرة بتغير طبيعتها وغير مستقرة لأن هذا البحث ينصـــب بالدرجـــة الأولى علـــى الإنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور في حالة تغير مســـتمر وتبدل دائم من طور إلى آخر.

فالإنسان في اتجاهاته وأفكاره وميوله يسعى دائما نحو الارتقاء والتطور

ومن هنا فإن كل تلك الأمور تتغير بتغير المعارف والعلوم والتوجهات الفكرية والأيدلوجية للإنسان. ونستطيع فيما يلي أن نستعرض أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين العلوم الطبيعية والإنسانية:

١ – أن الباحث في العلوم الطبيعية يتعامل مع متغيرات قليلة ، وحتى لو كثرت المتغيرات التي يتعامل معها الباحث إلا أنها تخضع للقياسات الموضوعية التي تتم ضمن نظام المادة والطاقة، أما في العلوم الإنسانية والاجتماعية فإن الباحث يتعامل مع متغيرات مثل: الذكاء والمزاج والعلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي.

٢ – الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية لا يستطيع أن يلاحظ كل المواقف الإنسانية التي يمر بها الإنسان، فمثلا هو لا يستطيع أن يلاحظ التاريخ للطفل بطريقة مباشرة، فهو إما يعتمد على السجلات أو سؤال الأهل والأقارب، وهنا يتدخل العامل الشخصي والذاتي في توجهات الباحث في العلوم الإنسانية.

٣ – أن الباحث في العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف لبشر يصعب تكرار تلك المواقف ويصعب أيضا معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف.

٤ – تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجتماعية والأيدلوجية وتتدخل اهتماماته وتحيزاته وقيمه فيما يبحثه ويلاحظه وتؤثر فيه كما تؤثر في الأحكام والنتائج إليها من خلال الملاحظات.

ثانيا : التنظير في البحث التربوي :

يتخيل التنظير مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة سواء كان موضوع البحث ظاهرة طبيعية أو ظاهرة إنسانية ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة في تحديد هوية أي علم من العلوم أو يكاد يكون الاتفاق على تعريف النظرية العلمية على أنها نسق فكري استنباطي منسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة يحوي إطارا تصويريا ومفهومات وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الوقائع، كما يشترط فيها الآتي:

١ – ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة محددة الألفاظ والمعاني والمضامين.

٢ – أن يعبر عما تشمل عليه النظرية بإيجاز تعبيرا يوضح هذه المشكلات.

٣ – أن تكون النظرية شاملة بقدر الإمكان للجوانب التي قصد أن تنطوي عليها النظرية.

٤ – يعد شرط وجود قدرة تنبؤية في النظرية شرطا أساسيا فيها.

ثالثا : وظائف النظرية العلمية :

١ – تساعد النظرية أي علم على تحديد هويته وموضوعاته الأساسية، الأمر الذي يسهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي حيث يحدد في ضوئها ما يجب دراسته أكثر من غيره.

٢ – تؤكد خبرات البحث العلمي أن جميع بيانات بلا نظرية يسلمنا إلى بيانات عمياء فاقدة المعنى والوظيفة.

٣ – التنبؤ بالوقائع.

٤ – تحديد أوجه النقص في معرفتنا.

٥ – النظرية تقوم بمهمة ترشيد التطبيق.

رابعا : أنماط البحث التربوي :

إذا نظرنا إلى العلم بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثية إلى ثلاثة أقسام لا توجد حدود جامدة بينها:

١ – البحث الأصلي أو الأساسي :

وهو البحث بمعناه الكلاسيكي وهو يشمل البحث الأصيل لتقدم المعرفة في المادة العلمية، وهو لا يسهم بالضرورة بالتطبيق العلمي أو المباشر لهذه المعرفة.

٢ – البحث التطبيقي :

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة في حل مشكلات الحياة اليومية.

٣ – البحث التحسيني :

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفة العلمية للتوصل إلى طرائق وعمليات ونظم ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتعلق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسي.

تعريف البحث التربوي :

يكاد يكون من المستحيل تعريف البحث التربوي تعريفا يقبله الجميع حيث أن هناك معاني لا حصر لها للفظ "تربية"، على كل حال يمكن تعريف

البحث التربوي تعريفا واسعا بأنه سعي منظم نحو الفهم مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها، (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف البحث التربوي).

وهناك تعريف يتناغم مع التعريف الأول ولكنه يضيف عنصرا جديدا فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة في البحث التربوي ومع هذا ينبغي التأكيد على أن البحث في التربية يعتمد كثيرا على البحث في ميادين أخرى من المعرفة فهو يعتمد كثيرا على مكتسبات في النمو النفسي والإنساني وعلم الاجتماع وغيرها.

أهداف البحث التربوي :

لا تختلف أهداف البحث التربوي عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي: تحسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الثانية إلا أنه ما زالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المتخلفين في المهارات الأساسية للقراءة وهناك نظرية جديدة تقوم بما يلي:

أ – تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.
ب – تتنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.
جـ– تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثر في التخلف في القراءة.

ويقترح تايلور (١٩٦٦) أن ما يميز البحث التربوي عن غيره من البحوث هو أن البحث التربوي يتضمن أحكاما عملية تستند إلى قيم. ويلفت تايلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون في أن المشكلات الهامة في التربية تتضمن أحكاما خلقية، إلا أن هذا اتجاه متطرف من جانب هؤلاء الفلاسفة وهو اتجاه لا يلقى قبولا واسعا.

نقاط أخرى جديرة بالاعتبار في البحث التربوي :

إذا تقررت أهداف التربية، ظهرت مشكلات لا حصر لها ويمكن تطبيق أساليب البحث العلمي في حلها، لأنه إذا لم يحدث هذا فسوف يستمر المعلمون في الاعتماد على خبراتهم الشخصية أو على السلطة، أو على المحاولة وإصلاح الخطأ وغيرها من الأساليب للتوصل إلى قرارات فيما يتعلق بالكثير من الأمور وحتى نساعد المعلمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد لهم فيما يلي عددا من الأسئلة لتوجههم لكيفية الحكم على قيمة بحث ما:

١ – هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدودا سيكون عونا على حل قضية هامة أو على حل مسألة نظرية؟

٢ – هل صيغت المشكلة في عبارات واضحة خالية من الغموض.

٣ – هل تمت مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث بطريقة ملائمة؟

٤ – هل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تدل على أي حقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع حتى يسعى للحصول عليها؟

٥ – هل ذكرت النتائج التي تترتب على الفروض بوضوح؟

٦ – إذا لم تذكر أي فروض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات.

٧ – هل صيغت المتغيرات المستخدمة في البحث بعبارات تجعل قياسها قياسا دقيقا ممكنا؟

٨ – هل بالغ الباحث في التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة؟

٩ – هل التحليل مجرد انعكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يغوص إلى ما بين المتغيرات من علاقات؟

١٠– هل قبول أو رفض الفروض متناغمة مع البرهان الإحصائي؟

١١– هل ذكرت العوامل التي يمكن أن تكون قد أثرت في النتائج والتي لم يمكن التحكم فيها؟ وهل كان هذا بوضوح؟

المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية :

أولا : ماهية التاريخ :

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ، فلقد كانت تعني في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير. ومع اختراع فنون الطباعة والتصوير ارتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار وسرد سير الأبطال والقادة والزعماء. وأصبح التاريخ ينظر إليه على اعتبار أنه العلم الذي يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. ومن ثم أصبح التاريخ بعد ذلك يهتم بفهم الإنسان وتطوره وذلك من خلال حركة المجتمع الإنساني.

كلمة تاريخ في لغتنا هي المقابل لكلمة History في اللغة الإنجليزية وكلمة History في اللغة الفرنسية وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية History بمعنى التعلم أو المشاهدة أي كل ما يتعلق بالإنسان منذ أن بدأ يترك أثاره على الأرض. ولقد استعمل أرسطو كلمة "هستوريا" عنى السرد المنظم لمجموعة من الظواهر الطبيعية سواء جاء ذلك السرد وفقا للتسلسل الزمني أم جاء غير ذلك، ومن خلال ما سبق نستطيع أن نصل إلى ما يلي:

موضوع التاريخ :

كأي علم آخر من العلوم هو الكشف عن نوع معين من الحقائق والعلاقات والصراع القائم بين الإنسان وقوى الاستغلال في المجتمع.

أما طريقة التاريخ أو منهج البحث فيه :

فهو تفسير الوثائق والوثيقة هي الشيء الذي يرجع إلى زمان ومكان معين وتحمل معلومات ذات طابع خاص، يفكر المؤرخ فيه ويعمل على تفسيره.

أما هدف التاريخ :

وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست أعني بذلك مجرد معرفته بمميزاته الشخصية وإنما أعني أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان، وما يستطيع أن يعمل ويقدم لبني جنسه. وإذا فقيمة التاريخ ترجع إلى أنه يحيطنا علما بأعمال الإنسان في الماضي ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

ثانيا : فلسفة التاريخ :

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق فإننا نعني تطور المجتمعات والشعوب في الحالة البدائية إلى عصرنا الحالي ومع دراسة كل التقلبات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق ونقصد هنا من فلسفة التاريخ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان لأنه الكائن الواعي الوحيد بين الموجودات ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة إلى غير الإنسان، ولفلسفة التاريخ أثيرت عدة مشاكل منها:

١ – مشكلة النسبية في التاريخ وبخاصة ما يتعلق منها بالقيم.

٢ – مشكلة العلمية في التاريخ.

٣ – مشكلة التقدم والتخلف في مجرى التاريخ.

٤ – إمكانية التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ وفي هـذا ذهـب الـبعض إلى التفاؤل والبعض الآخر إلى التشاؤم.

ولقد قال هيجل إن فلسفة التاريخ هي التاريخ منظور إليـه بـذكاء وبالفعل يرى القارئ لكتاب هيجل في فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص نظرات بالغة الصدق على حضارات العصور القديمة ولكنه عجز تمامـا عـن إدراك العوامل التي أدت إلى سقوط روما مثلا.

ثالثا : مدى علمية منهج البحث التاريخي :

إن التاريخ في نظر "هيرودوت" والذي لقب بأبو التاريخ كان مجـرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع، ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخين تباينوا في أغراضهم من كتابة التاريخ، فمنهم من كتب تاريخا قصصيا وكانت غايته المتعة فقط ومنهم من كتب تاريخا وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتاباته وهذا النوع هو التاريخ العلمي.

إن تغيرا جذريا قد حدث لدراسة التاريخ في القرن التاسع عشر ونقد بذلك استخدام المؤرخين للطريقة العلمية في دراسة التاريخ، ولكن كأي شيء جديد لقي هذا الاتجاه معارضة من النقاد الذين أنكـروا أن يكـون التـاريخ مفهوما علميا واعتبروا أن التاريخ سيظل فن من فنون الأدب.

إلا أن الاتجاه الجديد لاستخدام الطريقة العلمية استمر على يد كـثير من المؤرخين وعلى رأسهم "ليوبولدفون وانكله" الذي يعتبر أول من اسـتخدم

منهج العلوم الطبيعية، ولقد أصبح التاريخ مع بداية القرن العشـــرين علمـــا كسائر العلوم الأخرى وما اصطلاح "التاريخ العلمي" الذي يســـتخدم اليـــوم تسمية أخرى لاصطلاح التاريخ التطوري الذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر.

والتاريخ علم لأنه يقوم على أساس ما يسمى بالنقد التاريخي والـــذي يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضا على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذي انبنى عليه التـــاريخ في مطلع هذا القرن هو الذي هيئ له السبيل لكي يكون تاريخا علميا.

رابعا : الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي :

لا شك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التـــاريخي طـــرق ذات ارتباط وثيق بالمادة التاريخية وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد وهي ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة والمنهج التاريخي يتألف من مجموعة من العناصر الآتية:

١ – الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي نقرؤه في الكتب تعتمد أساسا علـــى اتساع ثقافة الكاتب وإتقانه لمنهج البحث التاريخي تعتمد على استعادة ملكاته الشخصية ومدى تمتعه بالصفات التي تعينه على استنباط النتائج ودلالاتها.

٢ – اختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التـــاريخي وعمليـــة اختيـــار

موضوع تاريخي معين لدراسته والكتابة فيه تتصل اتصالا وثيقا بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي يتطلبها البحث في هذا الموضوع، وهي في الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى لكتابة التاريخ.

٣ - جمع المادة :

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخي، وتعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر المؤرخ.

٤ - نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذي يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتمدنا المصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحيانا أخرى والنقد نوعان:

أ - نقد خارجي أو ظاهري وهدف مدى الأصالة في المصادر.

ب - النقد الباطني أو الداخلي ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية.

٥ - إثبات الحقائق وترتيبها :

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كبيرة وهي عبارة عن تصنيف النتائج التي أ،صلته إليها عملية النقد بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها.

٦ - الصياغة :

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول ما يقال إنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب افتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين.

خامسا : أهمية دراسة تاريخ التربية :

هل هناك فائدة ما من دراسة التاريخ عموما وتاريخ التربية على وجه الخصوص. والحق أن من أفضل الأشياء التي يجب أن نقوم بها هي أن نقرأ التاريخ ففي هذه اللحظات التاريخية التي تعصف فيها التيارات والخلافات بمصر والعالم العربي. فالتاريخ التربوي وإن كان أحداثا وقائع وأن غايته كما نرى هي جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة ولا يتسنى ذلك ما لم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة التراعات التي تسود الوقائع والأحداث حتى تتم فائدة الاقتدار في ذلك لمن يروقه في أحوال الدين والدنيا كما يقول ابن خلدون.

باختصار إننا لا يمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية الماضية التي تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا أن نقصها وأن نتدارسها وأن نستخلص منها دروسا وعبر قد تكون نافعة ولنا الحق في أن نرفض منها ما نعتقد إنه غير مناسب لظروفنا المعاصرة وأن نعدل فيها ما نشاء وينبغي أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفرض علينا طريقا محددا للمستقبل.

سادسا : منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية :

نظرا لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هي اتصالها بالماضي بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة في الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإلمام بكل دقائق الماضي وتفاصيله ولا مفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هي جزئية أو ناقصة في جانب كبير منها ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخي هو ذاته المنهج بنفس الأدوات والطرق التي تستخدم في تاريخ التربية فكلاهما أساسيان إلا أن تاريخ التربية يشكل يركز بشكل رئيسي على التربية، أما التاريخ فيدرس حركة المجتمع كله.

سابعا : ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية :

غالبا ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة في ضوء خبراته الذاتية، ربما يكون هذا الأمر لابد منه في عمل المؤرخ لأن اختبار الحقائق لا يمكن أن يتم إلا عن طريق شخصيته الخاصة إلا أن هذا يجب ألا يعني التعصب والتحول للآراء والأفكار الشخصية للمؤرخ وأغراضه الذاتية، وهذه مسألة هامة جدا في عمل المؤرخ، فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على شكوكنا الخاصة، وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيرا عن العالم الطبيعي، فالأول يتغلب عليه الذاتية، بينما الثاني يحاول أن يتوقى الموضوعية بقدر كبير.

أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابها كبيرا بين الطريقة العلمية التي يتبعها باحثي العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التي يتبعها باحثي التاريخ، حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتي نلخصها فيما يلي:

١ – تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعيتها والبحث فيما هو مشترك بينهما من عناصر.

٢ – الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين.

٣ – افتراض نظريات واختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب الذاتية على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعية وهي البحث عن ما هو مهم من الحقائق.

المنهج الوصفي :

أولا : نشأة المنهج الوصفي :

الواقع أن التقدم الذي حققه البحث الوصفي راجع إلى الطبيعة المميزة للظواهر الاجتماعية فهي تختلف عن الظواهر الطبيعية، إذ تستعصي الظواهر الاجتماعية على الضبط والقياس وتقاوم إمكانية التحكم فيها مقاومة تعبر عن الإرادة التي يتميز بها الكائن الاجتماعي وقدرته على تعديل وتغيير سلوكه وفقا لهذه الإرادة ولهذا أصبحت مهمة التجريب صعبة وبالتالي حقق البحث الوصفي أكبر درجة من النمو والتطور لأنه يلائم طبيعة الواقع الاجتماعي. والمنهج الوصفي في مرحلة نشأته كان طريقة يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي وتسهم في تحليل ظواهره ويستهدف الوصف في هذه المرحلة تحقيق عدد من الأهداف:

١ – جمع المعلومات الدقيقة عن جماعة أو مجتمع أو ظاهرة من الظواهر.

٢ – صياغة عدد من التعميمات أو النتائج التي يمكن أن تكون أساسا يقوم عليه تصور نظري محدد للإصلاح الاجتماعي.

٣ – وضع مجموعة من التوصيات أو القضايا العملية التي يمكن ترشد السياسة الاجتماعية في هذا المجال.

وينبغي أن نؤكد على حقيقة هامة وهي أن البحوث الوصفية ذات أهمية بالغة في مجال العلوم الاجتماعية بصفة خاصة تلك العلوم التي لم تقطع بعد تقدما كبيرا مقارنة بذلك الذي قطعته البحوث في العلوم الطبيعية يضاف إلى ذلك أن الموضوع الذي تدرسه في العلوم الاجتماعية له طبيعته الخاصة المميزة إذ يصعب أن نجري عليه اختبارات وتجارب توازي في دقتها تجارب علماء الطبيعة.

ثانيا : البحوث الوصفية المتعمقة :

تهتم البحوث الوصفية بوصف الخصائص المختلفة وجمع المعلومات حول موقف اجتماعي أو مجتمع محلي معين فنحن نستطيع تصور الخصائص الاجتماعية لقرية من القرى حينما نحصل على كافة البيانات المتاحة عنها مثل توزيع السن والديانة ونسبة التعليم والحالة الزواجية والتركيب المهني ومعدلات الخصوبة ونظام الملكية أو الحيازة، وقد نهتم أيضا في هذا النوع بالتعرف على طبيعة الخدمات العامة التي يوفرها المجتمع للأفراد والجماعات، فندرس الأوضاع التشخيصية، ذلك أنها تشترك في عدم وجود فروض مبدئية أو قضايا عامة توجه الباحث نحو فحص العلاقة الارتباطية

بين متغيرين فمثل هذه الفروض تتطلب شروطا خاصة في الدراسات التي تجري لاختبارها تختلف اختلافا جوهريا عن الشروط التي يجب مراعاتها عند تصميم الدراسات الوصفية.

بناء على ما سبق لا يجب أن يوحى بأ، الدراسات الوصفية تكتفي بمجرد جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات الظاهرة أو الموقف أو المجتمع المدروس فلو اقتصر البحث على ذلك لما أمكن أن يدخل ضمن البحوث العلمية على الإطلاق فمن الضروري أن يستخلص الباحث الدلالات والمعاني المختلفة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي أمكن الحصول عليها وهذا بالطبع يدفعه إلى ربط بعض الظواهر ببعضها أو اكتشاف العلاقة بين المتغيرات وإعطاء ذلك كله التفسير الدائم حتى يمكن أن ترقى الدراسة إلى مستوى البحث العلمي، وهناك شرطان أساسيان يجب أن يتوافرا في البحوث الوصفية هما:

١ – التقليل من احتمال التحيز في وصف عناصر الموقف وتقويمها.

٢ – الاقتصاد في الجهد الذي يبذل في البحث مع الحصول على أكبر قدر من المعلومات.

أما عن الفروق بين الدراسات الوصفية والاستطلاعية فهي:

أ – تقوم الدراسات الوصفية على افتراض مؤداه أن هناك قدرا كبيرا من البيانات عن المشكلة موضوع البحث وذلك بعكس الحال في الدراسات الكشفية التي يدخل فيها الباحث الميدان وهو لا يعرف الأبعاد الحقيقية للظاهرة أو المشكلة التي يدرسها.

ب – أن موقف الباحث وهو بسبيل إجراء دراسة وصفية أفضل بكثير

من موقفه حين يجري دراسة استطلاعية ففي الحالة الأولى تكون أهداف الدراسات محددة بوضوح وخطوات السير نحو تحقيقها معروفة بينما لا يستطيع أن يتوصل إلى هذه الدرجة من التحديد وهو بسبيل القيام ببحث كشفي إذ أن هذه البحوث تمتاز بالمرونة.

ثالثا : الأسس التي تقوم عليها الدراسات الوصفية :

١ – يمكن الاستعانة بكافة الطرق المستخدمة للحصول على المعلومات في الدراسة الوصفية بل يمكن الجمع بين أكثر من طريقة واحدة مثل المقابلة والبحث واستمارة البحث وتحليل الوثائق والسجلات.

٢ – اختلاف مستويات التعمق في هذا النوع من الدراسات. فبعضها يكتفي بالوصف الكلي أو الكيفي لجوانب الظاهرة دون دراسة الأسباب والعوامل التي أدت إلى ما هادف بالفعل.

٣ – الدراسات الوصفية في الغالب تعتمد على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الذي تتناوله بالبحث ويرجع ذلك إلى أن العينات تؤدي إلى توفير جهد كبير سواء بالنسبة للباحث أو لجمهور البحث.

٤ – يجب أن يتحقق لهذه الدراسات مستوى معين من التجريد وهو تمييز الخصائص أو سمات موقف ذلك وكل المواقف الاجتماعية شديدة التعقيد والتداخل.

٥ – ينبغي تصنيف الأشياء أو الوقائع أو الكائنات على أساس معيار مميز حتى يمكن استخلاص أحكام تعتمد على فئة معينة منها.

رابعا : الخطوات المتبعة في الدراسات الوصفية :

يرى فان دالين أن الباحثين في الدراسات الوصفية لا يقـــدمون مجـــرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث فإنهم يقومون بالآتي:

١ – فحص الموقف ألمشكلي.

٢ – تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وأجزائهم.

٣ – تحديد المشكلة وتقرير الفروض.

٤ – اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥ – اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦ – إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة.

٧ – التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨ – القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩ – وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة.

سادسا : منهج البحث التجريبي

المقدمـــة :

المنهج التجريبي هو منهج البحث الوحيد الذي يمكن أن يستخدم بحق لاختيار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب ونتيجة، كما أنه يمثل أكثر الأسباب صدقا في حل المشكلات التربوية، سواء كانت نظريـــة أم عمليـــة، ويرجع إليه الفضل في تقدم التربية كعلم، وفي الدراسات التجريبيـــة ، فـــإن الباحث يتحكم عادة في واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ويعمـــل علـــى ضبط تأثير المتغيرات الأخرى ذات الصلة، ليرى تأثير كل ذلك علـــى المـــتغير التابع.

والباحث في الدراسات التجريبية يختار مجموعـــات البحـــث بشـــكل يضمن معه تكافؤها بالنسبة لتأثير المتغيرات الدخيلة، ويقرر من خلال استخدام الأسلوب العشوائي أي المعالجات سوف تخصص لكل مجموعـــة منـــها، ومـــن الجدير ذكره أن إمكانية التحكم في المتغير المستقل هي الصفة الرئيسية التي تميز المنهج التجريبي عن غيره من منهاج البحث الأخرى.

ويمتاز المنهج التجريبي مقارنة بمناهج البحث الأخرى بكثرة متطلباتـــه ووفرة إنتاجه وعندما يتم تنفيذه بالشكل السليم، فإنه يعطينا أفضل دليل على صحة علاقات السبب والنتيجة التي تظهر في الدراسات المختلفـــة، وتســـمح نتائج البحث التجريبي بإجراء عمليات التنبؤ ولكن ليس بالكيفية الـــواردة في حالة البحث ألارتباطي.

ومع أن هناك أشكالا مختلفة للتصميم التجريبي يمكن للباحث أن يختار من بينها ما يناسبه، إلا أن الخطوات الأساسية في هذه التصاميم تظل هي نفسها في كل الأشكال.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٤، ١٨٤-١٨٥)

خصائص منهج البحث التجريبي :

١ - يستطيع الباحث في الدراسات التجريبية التحكم في المتغير المستقل إما بالزيادة والنقصان أو الحذف.

٢ - يمكن للباحث في الدراسات التجريبية توزيع الأفراد عشوائيا على المتغيرات المستقلة أو مستويات أو درجات المتغير المستقل.

٣ - يكون في مقدور الباحث في الدراسات التجريبية تقديم التفسير المناسب للظاهرة موضوع الدراسة لما يتميز به هذا النوع من الدراسات بخصائص كالضبط والعشوائية والتصحيح الذاتي. (محمد الطيب، وآخرون، ٢٠٠٥، ٩٦-٩٨).

نماذج التصميمات التجريبية :

منهج المجموعة الواحدة :

يتطلب أبسط تصميم تجريبي مجموعة واحدة فقط من المفحوصين إذ يقوم الباحث بملاحظة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير تجريبي أو أبعاده ويقيس مقدار التغير الذي يحدث، إذا وجد تغير في أدائهم، فالعمل الأول الذي يقوم به الباحث، هو أن يحصل على مقياس ما لمعدل أو متوسط تحصيل المجموعة في الناحية التي يفترض تأثيرها بالمتغير التجريبي وبعد تطبيق الاختبار

الأول (قد يقيس خ١ سرعة القراءة مثلا)، يعرض المفحوصين لمتغير مستقل (مثل طريقة معينة للتدريب) لفترة ملائمة من الوقت، ثم يطبق عليهم الاختبار مرة ثانية (خ٢). وبعد ذلك، يحسب معدل أو متوسط درجات المجموعة في الاختبار الثاني (خ٢). وبعد ذلك، يحسب معدل أو متوسط درجات المجموعة في الاختيار الثاني (خ٢)، ولكن يحدد أثر المتغير المستقل (غ) على المتغير التابع (سرعة القراءة). وللحصول على مقدار التغير الذي حدث نتيجة التعرض للمتغير التجريبي، يطرح نتيجة الاختبار الأول من نتيجة الاختبار الثاني.

منهج المجموعات المتكافئة :

صممت تجربة المجموعات المتكافئة للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث في تصميم المجموعة الواحدة فلكي نضبط أثر بعض المؤثرات غير التجريبية، التي يتجاهلها تصميم المجموعة الواحدة مثل النضج على المتغير التابع، يستخدم هذا المنهج مجموعتين متكافئتين من المفحوصين في نفس الوقت. ونخدم المجموعة الثانية، التي تسمى المجموعة الضابطة كمرجع للمقارنة.

وعند استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، يقوم الباحث أولا باختبار مجموعتين متماثلتين بقدر الإمكان، ثم يطبق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية، ويمسكه عن المجموعة الضابطة. وبذلك تظل المجموعة الضابطة في وضعها الطبيعي، أي لا تخضع لأية معاملة تجريبية، بينما تخضع المجموعة الأخرى للمعاملة التجريبية. وبعد فترة مناسبة، يلاحظ الفرق بين المجموعتين. ولما كان من المفترض تكافؤ المجموعتين في جميع النواحي، فيما عدا التعرض للمتغير المستقل، يفترض الباحث أن أي فروق توجد، إنما هي نتيجة للمعاملة التجريبية، والفرق ما هو إلا مقياس لأثر المتغير المستقل. وهدف هذا التصميم

هو معاملة مجموعتين متماثلتين معاملات مختلفة للوصول إلى نتيجة تتعلق بـأثر هذه المعاملات المختلطة. وبدون المجموعة الضابطة تصبح نتائج كثيرة في التجارب لا معنى لها وذلك لا مكان حدوث نفس الأثر دون وجود المتغير التجريبي.

ولكي يحقق الباحث عملية التماثل الصعبة قد يستخدم طريقة التوائم، الأزواج المتناظرة، المجموعات المتناظرة، المجموعات العشوائية، الطريقة الإحصائية.

طريقة التوائم :

لما كانت الطبيعة تقوم بالعمل العظيم، وهو عملية المزاوجة بين التوائم المتطابقة، فإن عملية الضبط المسماة بطريقة التوائم تعتبر من أدق طرق المزاوجة المعروفة.

طريقة الأزواج المتناظرة :

لما كان من النادر توافر عدد كاف من التوائم لأغلب الدراسات التجريبية، يستخدم الباحثون كثيرا طريقة الأزواج المتناظرة وفي هذه الطريقة يقوم الباحث بعملية تحليل لتحديد العوامل التي تؤثر في المتغير التابع.

طريقة المجموعات المتناظرة :

حينما يتعذر إيجاد مفحوصين متناظرين فقد يتيسر توفر التناظر بين المجموعتين ولتحقيق ذلك يختار الباحث مجموعتين: تجريبية وضابطة، يتوافر لهما مستوى واحد من كل متغير من المتغيرات المناسبة أي نفس متوسط الدرجات ويكون نمط توزيع درجات المفحوصين حول المتوسط متشابها في المجموعتين.

المجموعات العشوائية :

ليس من اليسير دائما تحديد العوامل التي يجب أن تتساوى في المجموعتين، وقياس العوامل المناسبة المعروفة بدقة، وإيجاد مفحوصين متناظرين. لذلك قد تستخدم في مثل هذه الحالات الطرق العشوائية في تحقيق تكافؤ المجموعتين، التجريبية والضابطة.

الطرق الإحصائية :

قد يتعذر أحيانا ضبط المتغيرات بالاختبار المباشر للمفحوصين وقد يكون ذلك غير عملي. وتستخدم طرق الضبط الإحصائي إذا لم يتيسر مساواة المجموعات قبل التجريب وهذا ضروري بصفة خاصة في الحالات التي لا يلاحظ فيها أن متغير أما يؤثر في المتغير التابع إلا بعد أن تبدأ التجربة فعلا.

منهج تدوير المجموعات :

يتغلب منهج تدوير المجموعات على بعض الصعوبات التي نواجهها في منهجي المجموعة الواحدة والمجموعات المتكافئة . ويشيع استخدام هذا المنهج في المواقف التي لا يتيسر فيها إلا عدد محدود من المفحوصين أو حينما تحدث مقارنة بين طرق تدريس مختلفة. والمرحلة الأولى في منهج تدوير المجموعات هي نفس ما يحدث في منهج المجموعات المتكافئة. فالمجموعة (أ) تتعرض للمعاملة التجريبية (المتغير المستقل الأول– غ١). بينما تتعرض المجموعة (ب) للمعاملة التقليدية أو أي معاملة أخرى (المتغير المستقل غ١). بينما تتعرض المجموعة (ب) للمعاملة التقليدية أو أي معاملة أخرى (المتغير المستقل الثاني غ٢). وفي المرحلة الثانية تتبادل المجموعتان دوريهما. (ديوبولدب فان دالين، ٢٠٠٣، ٣٦٠–٣٧٥).

الصدق التجريبي :

يوجد نوعان هامان من الصدق هما الصدق الداخلي وهذا يرتبط بمدى صحة المعالجة التجريبية والآخر الصدق الخارجي الذي يتعلق بمدى إمكانية التعميم للنتائج.

أولا : الصدق الداخلي :

توجد عدد من العوامل التي إذا لم يتحكم ويتنبه إليها الباحث يحتمل أن تؤثر على النتائج في البحث التجريبي وهي:

١ - عامل الوقت (التاريخ) :

وهذا يعني وجود فترة تفصل بين إجراء الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث يتباعد الفترة الزمنية تساعد في حدوث الخطأ قد تؤثر في النتائج.

٢ - عامل النضج :

كثيرا ما يتغير أفراد العينة أثناء إجراء التجارب بين القياسين حيث أن لهذا التغير أثر كبير في جعل الفرق بين القياسين كبير.

٣ - عامل الانحدار الإحصائي :

تزيد تأثيرات الانحدار مع الفترة الزمنية بين الاختبارين القبلي والبعدي ويتم هذا الانحدار في البحوث التربوية بسبب عدم ثبات أدوات القياس المستعملة.

٤ - عامل الاختبار :

يمكن أن يكون للاختبار القبلي تأثيرات غير التي تتسبب عن المعالجات

التجريبية، بأن يجعل أفراد العينة في البحث يكونوا أكثر وعيا بأغراض التجربة الحقيقية مما يجعلهم يحصلون على درجات عالية في الاختبار البعدي.

٥ - أدوات القياس :

تؤدي الاختبارات والأدوات غير الثابتة إلى وجود أخطاء كبيرة تؤثر بوضوح على النتائج مثل المشاهدين أو المحكمين حيث يمكن أن تحدث تغيرات في مهارات أفراد العينة ومستويات تركيزهم خلال التجربة.

٦ - الاختبار :

يحدث هذا نتيجة للتحيز الذي يقوم به الباحث ويكون نتيجته للفروق الفردية في اختبار مجموعة عالية للمقارنة بأخرى أقل منذ البداية ويظهر ذلك في تأثيرات المعالجات المقارنة.

ثانيا : الصدق الخارجي :

توجد عوامل تحدد الصدق الخارجي مما يقلل من فرصة إمكانية التعميم للنتائج التي يمكن الحصول عليها من البحث في تجربة معينة.

١ - عدم القدرة على وصف المتغيرات المستقلة بوضوح إذا لم يتمكن الباحث من وصف المتغيرات بقدرة عالية وجيدة فإن تكرار الظروف التجريبية يكون من الصعب.

٢ - عدم القدرة على تمثيل المجتمع المستهدف والممكن تواجده في الدراسة فقد يكون أفراد العينة المختارة في التجربة من مجتمع ما يحتمل أنهم لا يمثلوا هذا المجتمع الأصلي الذي يهدف الباحث تعميم النتائج عليه.

٣ - تأثيرات هوثورن :

تستخدم هذه الطريقة في إخفاء حقيقة العقاقير التي تستخدم في العينة سواء على المجموعة التجريبية أو الضابطة لأنه عندما يكتشف أفراد العينة الحقيقية يختلف التأثير النفسي وبالتالي يؤثر على النتائج.

٤ - تأثير التفاعل بين العوامل الخارجية :

كل العوامل السابقة تمثل تهديدات إلى الصدق الخارجي حيث تكون لتفاعلات العوامل المختلفة مع المعالجات التجريبية فإن تأثيرات التفاعل قد تنشأ نتيجة أي من العوامل التي تهدد الصدق الداخلي منفردة أو متجمعة. (خير الدين علي عويس، ١٩٩٧، ١١٦-١١٨).

أساسيات لإجراء البحوث التجريبية :

أولا : التعريف الإجرائي :

للتعريف الإجرائي نوعان :

التعريف الإجرائي القياسي: هو التعريف الذي يحدد كيفية قياس الظاهرة.

فالتحصيل الدراسي هو الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على اختبار (س) التحصيلي والعدوان هو عدد المرات التي يضرب فيها التلميذ زميله أو يشد شعره أو يهزاءه أمام زملائه.

التعريف الإجرائي التجريبي: هو الذي يحدد الوسائل التي يستخدمها الباحث في المتغيرات ففي مثال عن الإحباط كان التعريف الإجرائي تجريبيا

إذ أن الاحباط هو منع الفرد من بلوغ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بأنه الحرمان من الطعام لعدد من الساعات يعتبر تعريفا تجريبيا.

ثانيا : المفاهيم ، التكوينات، والمتغيرات :

المفهوم :

تجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الإجراء والخصوصيات فالوزن مفهوم لأنه تجريد من ملاحظات مختلفة لأشياء خفيفة وثقيلة.

والتحصيل :

مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية، وعلى ذلك يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعديد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التعبير.

التكوينات الفرضية :

التكوين الفرضي هو مفهوم اخترعه العالم أو الباحث قصد أو شعوريا لتحقيق غرض عملي معين، فإذا كان التحصيل مفهوم مجرد من الملاحظات المتعددة فإن الحجة للتحصيل تكوين فرضي يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتميز التكوين الفرضي بأنه غير ذي مضمون كمي فالحاجة للتحصيل ليست ذات طابع كمي بل يأتي طابعها الكمي من محاولة ترجمتها في مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

المتغيرات :

المتغير هو الخاصية التي توجد بكميات متفاوتة والتي يمكن قياسها فالذكاء والميل والعدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها، للمتغيرات تصنيفات مختلفة منها:

١ - المتغيرات الكيفية والكمية :

من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فئات لا يمكن وصفها بأنها أكبر من أو أصغر من وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في درجات متفاوتة.

أما المتغيرات الكيفية فهي المتغيرات التي توجد بكميات متفاوتة وبالتالي يمكن وصفها بأنها أكبر من أو أصغر من فالمتغير الكمي يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدنى درجة.

٢ - متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة :

ويقصد بمتغيرات المثير أي معالجة لظروف التي تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة. أما متغيرات الاستجابة فهي المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك.

٣ - المتغيرات النشطة والمتغيرات المعينة :

فالمتغيرات النشطة هي التي يمكن فيها تحكما تجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الإحباط لدى المفحوصين. أما المتغيرات المعينة فهي المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمتغيرات التي تعتبر

خصائص للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي.

٤- المتغيرات المستقلة والتابعة :

يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداما وأكثرها نفعا للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في أحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع. (محمد الطيب حسين، وآخرون، ٢٠٠٥، ٩٩-١١٠).

أهداف ضبط المتغيرات :

يهدف ضبط المتغيرات في التجربة إلى ما يأتي:

١ - عزل المتغيرات :

ففي تجارب الإدراك الحسي التي تتطلب التمييز باللمس يمكن للباحث أن يعزل عن المتغير المستقل المتغيرات المرتبطة بالمثيرات البصرية بأن يعصب عيون الأفراد المشاركين في التجربة.

٢ - تثبيت المتغيرات :

فمثلا متغيرات مثل السن أو الذكاء في ارتباطها بمتغير تابع كالتحصيل في مادة معينة يتعذر ضبطها عن طريق العزل ولذلك يلجأ الباحث إلى تثبيت أثر هذه المتغيرات حتى يكون تأثيرها واحد تقريبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ – التغير الكمي في المتغير أو المتغيرات التجريبية :

وذلك للتعرف على درجة تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة ويسهل تحقيق هذا في التجارب التي يتوافر لها أدوات وأجهـــزة يمكـــن بواســـطتها أن يتحكم الباحث في التغير الكمي.

طرق ضبط المتغيرات :

١ – الطرق الفيزيقية :

يستخدم في تحقيق الضبط التجريبي الوسائل الفيزيقية الآتية:

أ – وسائل ميكانيكية :

مثل توفير خصائص فيزيقية معينة للمكان الذي تجرى فيه التجربة مثل الإضاءة أو التهوية أو عزل الصوت الخارجي.

ب – وسائل كهربية :

مثل استخدام تيار كهربي متفاوت الشدة في تجارب التعلم الشرطي.

جـــ–وسائل جراحية :

تستخدم عادة مع تجارب الحيوان حيث تستأصل أجزاء معينـــة مـــن الجسم لكي يدرس الباحث آثار ذلك على سلوك الحيوان.

د – العقاقير :

تستخدم أيضا في تجارب الحيوان بهدف التعرف على تأثيرها في أنمـــاط سلوكه وجواب نموه.

٢ - الطرق الانتقائية :

وتستخدم الطرق في كثير من التجارب التربوية والنفسية التي تتطلب استخدام أكثر من مجموعة تجريبية وضابطة.

٣ - طرق الضبط الإحصائي :

وتستخدم في الحالات التي يصعب على الباحث أن يضبط فيها المتغيرات بالطرق الأخرى الفيزيقية أو الانتقائية. (جابر عبد الحميد، أحمد خيري، ١٩٨٧، ١٠٦-١٠٨).

محاذير هامة في المنهج التجريبي :

١ - يجب ألا يميل الباحث إلى سرعة الثقة في النتائج التي يحصل عليها بل يلزم تكرار التجربة للتأكد من نفس النتيجة وتلافي الأخطاء التي قد يكون قد وقع فيها.

٢ - قد يكون الخطأ الناتج في تكرار التجربة راجعا إلى عدم دقة الأجهزة المستخدمة في قياس التجربة أو قوانينها ومقاييسها الأساسية.

٣ - يلزم هنا أن يتعرف الباحث على جميع العوامل المتغيرة التي قد تؤثر في نتائج تجربة ما.

٤ - وتتمثل صعوبة عزل هذه المتغيرات في التجارب التي تجرى على الأشخاص فمن يضمن لنا أن الفرد التي أجريت عليه التجربة لم تتغير ظروفه خلال فترة البحث.

٥ - إذا كان من المستحيل عزل كل المؤثرات على تجارب الأفراد فإنه يلزم متابعة المتغيرات ذات التأثيرات الجذرية وعزلها.

٦ – عدم الانزلاق إلى تعميمات غير وثيقة. ومن ذلك إجراء تجارب على الحيوان مثل القدرة على التعلم وتعميمها بلا تحفظ على الإنسان.

٧ – الدقة في اختيار عينة البحث ومدى تمثيلها لمجتمع البحث كعينة الأطفال في مدرسة من المدارس.

٨ – وضع قدرة الإنسان على الإيحاء أو حماس الباحث وحماس أفراد العينة غير عادي في الاعتبار. بما يحقق نتائج غير مضمونة دائمة أو نتائج متميزة.

٩ – يلزم ألا يوحي الباحث لأفراد العينة الافتراضية العلمية التي يقوم باختبارها، أو بما يصبغ استجابته بصبغة معينة. (نوال محمد عمر، ١٩٨٦، ١٣٤–١٣٥).

تابع منهج البحث التجريبى

سبق أن أوضحنا أنه فى أى نوع من أنواع البحوث لابد وأن يتوافر عدد من العناصر الهامة مثل التحديد الدقيق الواضح للمشكلة ، وصياغة الفروض ووضع خطة البحث يظهر فيها تحديد الخطوات التى يتبعها الباحث والأساليب التى يستخدمها فى جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها وغير ذلك من الأسس المنهجية التى يقوم عليها البحث .

وقد عالجنا فى الفصلين السابقين البحث التاريخى والبحث الوصفى ، وبقى أن نعالج النوع الثالث من البحوث وهو البحث التجريبى ، وتمثل البحوث التجريبية أدق أنواع البحوث العلمية والتى يمكن أن تؤثر على العلاقة بين المتغير المستقبل والمتغير التابع فى التجربة .

طبيعة البحث التجريبى :

إن الباحث الذى يصطنع المنهج التجريبى فى بحثه لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر التى تتناولها الدراسة ، كما يحدث عادة فى البحوث الوصفية ، كما أنه لا يقتصر على مجرد التاريخ لواقعة معينة فى الماضى وإنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة ، ويحدث فى بعضها تغيراً مقصوداً ويتحكم فى متغيرات أخرى ليتوصل إلى العلاقات السببية بين هذه المتغيرات ومتغيرات ثالثة فى الظاهرة .

والفكرة الأساسية التى يقوم عليها البحث التجريبى فى أبسط صورة ترتبط بقانون المتغير الواحد **Law O Single Variable** ويتلخص فى :

إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً من جميع النواحى ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر ، فإن أى تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف ، وكذلك فى حالة تشابه الموقفين وحذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر فإن أى اختلاف أو تغير يظهر بين الموقفين ، يعزى إلى غياب هذا العنصر . ويسعى المتغير الذى يتحكم فيه الباحث عن قصد فى التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل Independent Variable كما يسعى أيضاً بالمتغير التجريبى Experimental Variable أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير مستقل فيسمى بالمتغير التابع Dependent Variable كما يسعى أيضاً بالمتغير المعتمد ، وتتضمن التجربة على الأقل فى أبسط صورها متغيراً تجريبياً ومتغيراً تابعاً . ويمكن أن تشمل التجربة أكثر من متغير مستقل ، وأكثر من متغير تابع ، وسوف تتضح هذه النقطة عند معالجتنا لأنواع التصميمات التجريبية .

التجارب الضابطة :

تقوم فكرة التجارب الضابطة أيضاً على قانون المتغير الواحد ، وتتلخص التجربة الضابطة فى استخدام مجموعتين من الأفراد يتشابهان فى جميع الظروف تقريباً ماعدا ظرفاً أو متغيراً واحداً ، ووجود هذا المتغير أو غيابه يمثل المتغير المستقل أو التجريبى فى هذه التجربة . وتسمى المجموعة التى يستخدم معها هذا المتغير باسم المجموعة التجريبية Experimental Group وأما المجموعة الثانية التى لا تتعرض لأثر المتغير المستقل أو التجريبى فتسمى بالمجموعة الضابطة Control Group .

وعلى افتراض التكافؤ بين المجموعتين فإن الاختلاف بينهما يمثل أثر المتغير التجريبى أو المستقل . فإذا أراد باحث معين مثلاً أن يتبين ما إذا كان أثر الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية فى تحسين الأداء من الممارسة دون معرفة النتائج ، فإنه معرفة النتائج تمثل المتغير المستقل والأداء يمثل المتغير التابع ، والمجموعة التى يستخدم معها أسلوب الممارسة مع معرفة النتائج بالمجموعة التجريبية والمجموعة الأخرى التى يستخدم معها أسلوب الممارسة مع عدم معرفة النتائج بالمجموعة الضابطة ويتطلب المنهج التجريبى أن تكون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متماثلتين فى جميع الخصائص والعوامل التى يمكن أن تؤثر فى الأداء أى فى المتغير التابع ، وأن تختلفا فقط فى المتغير المستقل أى فى مدى معرفة نتائج الممارسة . وهذا يوضح أنه لكى يتوصل الباحث إلى معرفة أثر المتغير التجريبى على المتغير التابع ، فلابد من أن يضبط جميع المتغيرات المؤثرة فى هذه العلاقة .

تعاريف البحث التجريبى :

ثمة تعاريف متعددة للبحث التجريبى نورد فيما يلى أهمها :

١ – البحث التجريبى تغيير متعمد ومضبوط لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة فى هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها .

٢ – البحث التجريبى يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة فى المتغير أو المتغيرات التابعة فى التجربة ماعدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة .

٣ – البحث التجريبى يقوم أساساً على أسلوب التجربة العلمية التى تكشف

عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التى تتفاعل مع الديناميات أو القوى التى تحدث فى الموقف التجريبى .

٤ – البحث التجريبى هو ذلك النوع من البحوث الذى يستخدم التجربة فى اختبار فرض يقرر علاقة بين عاملين أو متغيران وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقاربة التى ضبطت كل المتغيرات ماعدا المتغير الذى يهتم الباحث بدراسة تأثيره .

وتحتوى هذه التعريفات على قدر من التشابه ، ولو أنها تختلف فى النواحى التى تركز عليها أو تشير إليها فى البحث التجريبى . غير أن دراستها مما قد تساعد على نوع من الإلمام المركز بأبعاد البحث التجريبى وأهم خصائصه .

البحث التجريبى فى العلوم الطبيعية والعلوم السلوكية :

إن أهم ما يميز النشاط العلمى الدقيق هو استخدام أسلوب التجربة . والتجارب المعملية تستخدم على نطاق واسع فى دراسة الظواهر الفيزيائية والكيميائية . وفى هذه التجارب يستطيع الباحث أن يتحكم بدرجة كبيرة من الدقة فى المتغيرات المؤثرة فى الظواهر موضع الدراسة ، ومما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات المؤثرة فى الظواهر موضع الدراسة ، ربما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات مادية معينة يمكن قياسها بواسطة أدوات ومقاييس تتوافر لها خصائص الثبات والصدق والموضوعية والدقة .

ولقد أدى تطور العلوم السيكولوجية إلى محاولة اللحاق بالعلوم الطبيعية من حيث دقة المنهج ، غير أنه على الرغم من كثرة استخدام المتخصصين فى هذا المجال للمنهج التجريبى إلا أنهم يدركون تماماً الصعاب التى

تواجههم فى عزل متغيرات الظواهر التى يقومون بدراستها أو ضبطها ، بل أحياناً يتعذر أو يصعب قياس بعض المتغيرات بطريقة ترضى الباحث وعلى نحو مباشر ، فيضطر إلى اصطناع الأساليب غير المباشرة فى هذا المجال ، لأن الظاهرات السلوكية ظاهرات غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك .

البحث التجريبى النفسى :

إن دراسة تاريخ علم النفس وتطوره تبين لنا أن تجارب معملية كثيرة قد أجريت لمعرفة طبيعة الدوافع والفعل المنعكس ، وذكاء الحيوان ، وانتقال أثر التدريب والإدراك ، وكانت هذه التجارب تجرى عادة على الحيوانات ومن أمثلة ذلك تجارب بافلوف على الكلاب ، وتجارب لاشلى على الفيران وتجارب ثورنديك على القطط ، وتجارب الجشطلت على القردة . وقد مهدت هذه التجارب لتجارب أخرى تدرس السلوك الإنسانى مثل تجارب ودورث وثورنديك وجد عن انتقال أثر التعلم . وتجارب أينجهوس على التذكر ، وتجارب وطسن على سلوك الأطفال ، وتجارب كالون على الانفعالات ، وتجارب كاتل على زمن الرجع وغير ذلك من التجارب الرائدة فى الدراسة المعملية فى علم النفس .

البحث التجريبى التربوى :

تجرى البحوث التجريبية عادة على التلاميذ فى المدارس ومن الطبيعى أن الباحث سوف يواجه بعدد كبير من المتغيرات المؤثرة فى التجربة . ومن أمثلة هذه المتغيرات أعمار التلاميذ والتحصيل الدراسى والذكاء والعمر العقلى والاستعدادات العقلية الخاصة والانتباه والدافعية والاتجاهات والميول والاتزان

الانفعالى لدى التلاميذ ، ومنها أيضاً المستويات الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ ، ومستويات التأهيل والكفاية المهنية للمدرسين ، واختلاف الظروف الفيزيقية للمدارس من حيث إمكانياتها وخصائص مبانيها . ولما كان تنظيم المدارس وتوزيع التلاميذ فى الفصول له طبيعة وخصائص معينة لا تتيح للباحث عادة أن يحصل على مجموعات تجريبية وضابطة متكافئة فى المتغيرات التى قد تؤثر فى العلاقة التى يحددها فرضه بين المتغير المستقل والمتغير التابع . بمعنى أنه قد يصعب عليه أن يجد فصلاً بأكمله متجانساً فى الذكاء ويكافئ فصلاً آخر فى هذا المتغير ، وحتى لو تحقق هذا بالنسبة للذكاء فقد يتعذر تحقيقه بالنسبة لمتغيرات أخرى مثل المستوى الاجتماعى – الاقتصادى وغيرا من المتغيرات التى قد تتطلب إعادة توزيع التلاميذ ، أو تغيير المناهج أو تعديل سلوك المدرسين .

ولذلك يجرى الباحث التجارب على التلاميذ دون تغيير أو تعديل فى تنظيم توزيعهم عادة ، ولكن من ناحية أخرى يستخدم مجموعة من المقاييس الدقيقة للحصول على بيانات عن مثل هذه المتغيرات السابقة ، ويستخدم نتائج هذه المقاييس بعد تطبيقها على التلاميذ فى تحديد مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة تتكافأ فيما بينها بالنسبة للمتغيرات المراد ضبطها فى التجربة ، مجموعات تجريبية ، وأخرى ضابطة على أن يتم التحديد للتجريب أو الضبط على أساس عشوائى .

ومن المشكلات التى مازالت تواجه البحوث التجريبية التربوية صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التى تقيس بدقة المتغيرات السلوكية وما يطرأ على شخصيات التلاميذ من نمو وعلى سلوكهم من تغير . وقد يكون من

السهل على الباحث أن يقيس اكتساب التلاميذ للمعلومات والمفاهيم عن طريق اختبارات لفظية ورقية ، غير أنه قد يصعب عليه أن يقيس التغيرات فى اتجاهاتهم ، وقيمهم وتفكيرهم عن طريق مثل هذه الاختبارات ومع ذلك فإن البحوث التربوية التجريبية تسمح باستخدام هذه الاختبارات لقياس المتغيرات متى توافرت لها خصائص وشروط معينة من أهمها درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية . وما لم يتحقق الباحث من استيفاء أدوات بحثه لهذه الخصائص ، فإن النتائج التى سوف يحصل عليها فى التجربة ويبنى عليها تفسيراته وتعميماته معرضة للخطأ ، وتكون النتائج ذات قيمة مشكوك فيها ولا يعتمد عليها .

ومن ناحية أخرى فهناك فى البحوث التجريبية التربوية متغيرات مؤثرة يصعب التحكم فيها أو ضبطها ضبطاً كافياً ، ولذلك يلجأ الباحث عادة على افترا أنها ذات تأثير محدود ، أو أنها متينة الصلة بموضوع البحث .

الضبط فى التجربة :

ضبط المتغيرات المؤثرة فى التجربة :

إن المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع فى التجربة كثيرة ومتنوعة ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع من المتغيرات تشمل :

أ – متغيرات ترتبط بخصائص أفرا التجربة .

ب – متغيرات ترتبط بإجراءات التجربة والعامل التجريبى .

جـ– متغيرات خارجية تؤثر فى التجربة .

وسوف نناقش فيما يلى بإيجاز كل من هذه المتغيرات :

أولاً : المتغيرات المرتبطة بخصائص أفراد التجربة :

ينبغى أن أنواع التجارب التى تتكون من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة أن يختار الباحث أفراد المجموعة التجريبية من نفس أفراد المجتمع الأصل الذى اختار منه أفراد المجموعة الضابطة . وأن يراعى التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث المتغيرات أو الخصائص التى تؤثر فى المتغير التابع .

وضبط مثل هذه المتغيرات يتطلب فى حالة استخدام مثل هذا التصميم التجريبى أن يكافئ بين المجموعتين بأن يكون لهما مثلاً نفس المتوسطات ونفس الانحرافات المعيارية للمتغيرات المؤثرة على المتغير التابع . وما لم يضبط الباحث هذه المتغيرات فإن النتيجة التى يحصل عليها فى التجربة ، سواء أوضحت أن هناك فرقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وأن له دلالة إحصائية ، أو بينت أن هذا الفرق ليست له دلالة إحصائية ، فإن فى كلتا الحالتين كما سبق أن أشرنا لا يمكن الاعتماد على هذه النتيجة . وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع قد يتسبب عنه وجود فرق معين له دلالته الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، أو أن هذه العوامل قد تقلل أثر العامل التجريبى وبالتالى تجعل الفرق الذى يحصل عليه الباحث بين المجموعتين فرقاً صغيراً أى لا " دلالة إحصائية له " .

لذلك فإن الاستراتيجية الفعالة لهذا النوع من البحث التجريبى تعتمد أساساً على اختبار مجموعتين متكافئتين فى المتغيرات المرتبطة بطبيعة الأفراد وخصائصهم لكى يظهر بوضوح الأثر الحقيقى للمتغير أو المتغيرات المستقلة فى التجربة .

ثانياً : المتغيرات المرتبطة بالعامل التجريبى وإجراءات التجربة :

إن الغرض الأساسى للتجربة والتجريب هو أن نتبين أثر متغير تجـــريبى معين على بعض أنواع من السلوك تمثل المتغير التابع ، ومن المسلم به أن العامل التجريبى ينبغى أن يتوفر فيه درجة كافية من القوة أو التأثير التى ينشـــأ عنـــها متغيرات معينة فى المتغير التابع يمكن ملاحظتها وتقديرها .

ولقد اتضح لنا من قبل أن خصائص أفـــراد المجمـــوعتين التجريبيـــة والضابطة تؤثر فى مدى كفاية ظهور أثر المتغير التجريبى ، غير أنه من ناحيـــة أخرى هناك عوامل تؤثر على المتغير التابع وترتبط بالمتغير المستقل أو العامـــل التجريبى ذاته وأسلوب تقديمه فى إطار التجربة . ففى حالة اســـتخدام عامـــل تجريبى معين مع أكثر من مجموعة تجريبية مثلاً ، ينبغى أن يـــتحكم الباحـــث فى طبيعة الظروف والخصائص والإجراءات المتعلقة بتناول هذا العامل واستخدامه على نحو موحد مع جميع المجموعات .

وضبط العامل التجريبى وضبط إجراءات التجربة لـــه أهميـــة كـــبيرة فى البحث التجريبى حتى يمكن أن نرجع وجود اختلاف معين بين المجموعـــات التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير التجريبى وحده وليس إلى متغيرات أخـــرى لم تضبط فى التجربة وتؤثر فى أثر هذا المتغير بالزيادة أو النقصان .

ثالثاً : المتغيرات الخارجية المؤثرة فى التجربة :

وهناك أنواع أخرى من المتغيرات الخارجيـــة الـــتى يمكـــن أن تـــؤثر فى أثر العامل التجريبى ســـواء بالزيـــادة أو النقصـــان ومـــن أمثلـــة هـــذه المتغيرات الخارجية تأثير الاختلاط بين أفـــراد المجموعـــة التجريبيـــة وأفـــراد المجموعة الضابطة **Contamination Effect** الذى ينشأ عنه عادة اســـتفادة

التلاميذ فى المجموعة الضابطة من خبرات معينة يحصلون عليها خلال تفاعلهم مع أفراد المجموعة التجريبية مما يؤثر بطبيعة الحال على أدائهم في القياس ألبعدي ، ومنها أيضاً المتغيرات المرتبطة بعامل الوقت ، والظروف أو الخصائص الفيزيقية التى يتم فيها إجراء التجربة لكل المجموعات التجريبية والضابطة ، إذ ينبغى أن تضبط مثل هذه المتغيرات حتى لا تكون فى صالح إحدى المجموعات دون الأخرى ومن هذه المتغيرات أيضاً اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو التجربة .

أهداف ضبط المتغيرات :

يهدف ضبط المتغيرات فى التجربة إلى ما يأتى :

١ - عزل المتغيرات :

ففى تجارب الإدراك الحسى التى تتطلب التمييز باللمس يمكن للباحث أن يعزل عن المتغير المستقل المتغيرات المرتبطة بالمتغيرات البصرية بأن يعصب عيون الأفراد المشاركين فى التجربة .

٢ - تثبيت المتغيرات :

فمثلاً متغيرات مثل السن أو الذكاء فى ارتباطها بمتغير تابع كالتحصيل فى مادة معينة يتعذر ضبطها عن طريق العزل ولذلك يلجأ الباحث إلى تثبيت أثر مثل هذه المتغيرات حتى يكون تأثيرها واحداً تقريباً فى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة . ويمكن تحقيق هذا الضبط واختيار الأفراد فى المجموعتين من عمر زمنى واحد ، وعمر عقلى واحد . وأن يكون لهما نفس المتوسطات والانحرافات المعيارية فى هذه المتغيرات .

٣ – التغير الكمى فى المتغير أو المتغيرات التجريبية :

وذلك للتعرف على درجة تأثيره فى المتغير أو المتغيرات التابعة ، ويسهل تحقيق هذا فى التجارب التى يتوافر لها أدوات وأجهزة يمكن بواسطتها أن يتحكم الباحث فى هذا التغيير الكمى فمثلاً فى بعض التجارب النفسية التى تستخدم فيها تغيرات نفسية ، يمكن للباحث أن يغير من كم هذه المتغيرات بالزيادة أو النقصان والتحكم فى ذلك بدقة عن طريق الأجهزة المناسبة ، ويساعد هذا التحكم الكمى على دراسة أثر هذه التغيرات الكمية فى درجاتها المتفاوتة على المتغير أو المتغيرات التابعة فى التجربة .

طرق ضبط المتغيرات :

١ – الطرق الفيزيقية :

يستخدم فى تحقق الضبط التجريبى الوسائل الفيزيقية الآتية :

أ – وسائل ميكانيكية :

مثل توفير خصائص فيزيقية معينة للمكان الذى تجرى فيه التجربة من حيث الإضاءة أو التهوية أو عزل الصوت الخارجى . ومنها أيضاً استخدام المتاهات فى دراسة التعلم واستخدام أدوات معينة مثل التليسكوب في دراسة سرعة قراءة الكلمات وإدراك الصور .

ب – وسائل كهربية :

مثل استخدام تيار كهربى متفاوت الشدة فى تجارب التعلم الشرطى .

جـ- وسائل جراحيـــة :

وتستخدم عادة فى تجارب الحيوان حيث تستأصل أجزاء معينـــة مـــن الجسم لكى يدرس الباحث آثار ذلك على سلوك الحيوان .

د - العقاقـــــــــــير :

وتستخدم أيضاً فى تجارب الحيوان ، بهدف التعرف علـــى تأثيرهـــا فى أنماط سلوكه ، وجوانب نموه .

٢ - الطرق الانتقائية : Selection

وتستخدم هذه الطرق فى كثير من التجارب التربوية والنفســـية الـــتى تتطلب استخدام أكثر من مجموعة تجريبية وضابطة . وبواسطة هـــذه الطـــرق يمكن تحقيق درجة مقبولة من التكافؤ بين أفـــراد هـــذه المجموعـــات بالنســـبة للمتغيرات المؤثرة فى التجربة فيما عدا المتغيرات التجريبية ومن أهمها الطـــرق العشوائية وطرق المجموعات المتكافئة .

٣ - طرق الضبط الإحصائى : Statistical Methods

وتستخدم فى الحالات التى يصعب على الباحـــث أن يضـــبط فيهـــا المتغيرات بالطرق الأخرى الفيزيقية أو الانتقائية ، كـــأن تتـــداخل المـــتغيرات وترتبط بعضها البعض الآخر ما يتعذر فيه الضبط الانتقـــائى . ومثـــل هـــذا التداخل أو الارتباط بين المتغيرات يمكن ضـــبطه والســـيطرة عليـــه بطـــرق إحصائية معينة مثـــل الارتبـــاط الجزئـــى Correlation وتحليـــل التبـــاين Analysis of Variance وتحليل التبـــاين المصـــاحب Analysis of Co-variance .

أنـــواع التصميمات التجريبية :

هناك أنواع متعددة من التصميمات التجريبية تتفـــاوت فى مزاياهـــا ونواحى قصورها وبعبارة أخرى فى قوتها وضعفها من حيـــث كفايـــة ضـــبط المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع . وفيما يلى نعـــرض لأكثـــر أنـــواع هـــذه التصميمات استخداماً فى مجال البحوث التربوية والنفسية .

أولاً : طرق المجموعة الواحدة **One Group Methods** .

ثانياً : طرق المجموعات المتكافئة **Equated Group Methods** .

ثالثاً : طرق تدوير المجموعات أو الطرق التبادلية **Rotational Methods** .

أولاً : طرق المجموعة الواحدة :

يجرى هذا النوع من التجارب على مجموعة واحـــدة مـــن الأفـــراد ، ولذلك فهو سهل الاستخدام فى البحوث التربوية التى تجرى على التلاميـــذ فى الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم ، ويســـتخدم عادة نفس التلاميذ ويقارن تحصيلهم مثلاً فى ظل ظرف معـــين بتحصـــيلهم فى ظرف آخر . بمعنى أن الجماعة الواحدة تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة فى الحـــالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة ، والمـــؤثرة فى المتغير التابع قد أحكم ضبطها .

ويمكن أن نلخص هذا التصميم فى الخطوات الإجرائية الآتية :

١ – يجرى اختبار قبلى على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المســـتقبل فى التجربة .

٢ – يستخدم المتغير المستقل على النحو الذى يحدده الباحث ويضبطه ، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة فى المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها .

٣ – يجرى اختبار بعدى لقياس تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع .

٤ – يحسب الفرق بين القياس القبلى والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

وهناك تصميم آخر يستخدم المجموعة الواحدة لكى تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ويتلخص هذا التصميم فى الخطوات الآتية :

١ – يجرى اختبار قبلى على أفراد المجموعة .

٢ – يستخدم مع المجموعة الأساليب العادية التى تمثل عامل الضبط ، كأن يستخدم طريقة التدريس التقليدية فى وحدة دراسية معينة .

٣ – يجرى اختبار بعدى على أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع وهو التحصيل فى هذه الوحدة الدراسية .

٤ – يجرى اختبار قبلى آخر يرتبط بتدريس وحدة أخرى .

٥ – تتبع طريقة جديدة فى تدريس الوحدة الثانية وهى تمثل فى هذا التصميم المتغير المستقل .

٦ – يجرى اختبار بعدى على نفس أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع وهو التحصيل فى الوحدة الثانية .

٧ – يقارن بين متوسطى الزيادة فى الحالة الأولى ومتوسط الزيادة فى الحالة الثانية ونختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً .

ومن المهم عند استخدام هذا التصميم أن تكون الوحدتان المستخدمتان ذات مستوى صعوبة واحدة وأن يخصص تدريسها فترة زمنية واحدة وأن تكون لهما نفس الدرجة فى إثارة اهتمام التلاميذ وأن يسفر الاختباران المستخدمان عن درجات ذات قيمة قياسية متساوية .

وقد يبدو لأول وهلة أن طريقة المجموعة الواحدة طريقة مثالية لضبط جميع المتغيرات ماعدا المتغير المستقبل ولكن التأمل المستقصى لهذا النوع من التصميم يكشف لنا عن كثير من المتغيرات غير المضبوطة التى يمكن أن تؤثر فى المتغير التابع مثل : أن يكون المدرس أكثر كفاءة فى التدريس بطريقة عنه فى أخرى ، أو أكثر تحمساً لأحدهما . كما أن التلاميذ فى حالة الاختبار ألبعدي يصبحون أكثر سناً وأكثر نشجاً عما كانوا عليه فى بداية التجربة . وكذلك فقد ينتقل أثر ما تعلموه فى القياس القبلى ليظهر فى القياس ألبعدي وبالتالي يكون التأثير الذى أسفرت عنه التجربة محصلة لتأثير القياس القبلي والمتغير المستقل . هذا بالإضافة إلى أنه من المعروف الدراسات التجريبية أن جدة الطريقة قد تؤدى إلى تحسن فى التحصيل بغض النظر عن قيمتها الحقيقية فى التأثير .

ثانياً : طرق المجموعات المتكافئة :

وللتغلب على عيوب التصميم التجريبى لدى المجموعة الواحدة تستخدم التصميمات التجريبية التى تتضمن أكثر من مجموعة ومن أبسط هذه التصميمات طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة ، غير أن هناك تصميمات أخرى تستخدم مجموعة تجريبية واحدة مع مجموعتين أو ثلاث ضابطة وتصميمات أخرى تستخدم أكثر من مجموعة تجريبية مع مجموعة

ضابطة واحدة . وينبغى فى جميع هذه الحالات أن يراعى الباحث تحقيق التكافؤ بين المجموعات المستخدمة ، وهناك أساليب لتحقيق هذا التكافؤ وهى :

أ – الانتقاء العشوائى لأفراد المجموعات :

وفى هذه الحالة يفترض الباحث أن المجموعات التجريبية والضابطة اختيرت من مجموعات كبيرة من الأفراد أى من مجتمع أصلى كبير واحد . ثم يستخدم أساليب لاختبار أفراد هذه المجموعات تضمن أن يكون لكل فرد فيها فرصة متساوية للاختيار . وبعبارة أخرى يؤدى استخدام الأساليب العشوائية فى انتقاء أفراد هذه المجموعات إلى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصل . وهذا أسلوب من أساليب تحقق التكافؤ بين المجموعات ويمكن استخدام الجداول العشوائية للقيام بهذه العملية أو أى طريقة أخرى تكفل الاختيار العشوائى .

ب – التكافؤ بين المجموعات على أساس متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة وانحرافاتها المعيارية للمتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع ماعدا التغير المستقل :

وفى هذا النوع من التكافؤ يضبط التوزيع التكرارى وتتم المساواة تقريباً بين المجموعات التجريبية والضابطة بتماثل النزعة المركزة والتشتت فى المجموعات ، فإذا كان العمر هو المتغير الذى تزيد التكافؤ على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعات ذات متوسط عمرى واحد ، وقد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعات ليتحقق التكافؤ بينها ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار واحدة فى مجموعتين والتشتت فيهما مختلفاً ، ولذا يتعين على الباحث أن يراعى أن التشتت واحد فيهما .

جـ- طريقة الأزواج المتماثلة :

وتتطلب هذه الطريقة أن يختار الأفراد على أساس أزواج بحيث تكون خصائص الفردين فى كل زوج متماثلة فى السن والذكاء وغيرها من المتغيرات المؤثرة فى نتائج التجربة . ويعين عشوائياً واحداً من كل زوج للمجموعة الضابطة ويوضع الفرد الآخر فى المجموعة التجريبية . وعلى أساس المسلم القائل بأن مجموع المقادير المتساوية متساو يتحقق التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية . وهكذا تحذف جميع المتغيرات المؤثرة ماعدا المتغير المستقل المراد اختيار تأثيره .

د - طريقة التوائم :

وفى هذه الطريقة تستخدم التوائم المتماثلة حيث تضع أحد التوأمين عشوائياً فى المجموعة التجريبية مثلاً والآخر فى المجموعة الضابطة وقد استخدمت هذه الطريقة وحققت نجاحاً فى البحوث التى تدرس أثر الوراثة والبيئة فى تحديد خصائص الشخصية كالذكاء وسمات الشخصية والخصائص الجسمية إلا أنه من الناحية العملية يصعب أن توفر أعداداً كافية من التوائم لتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة .

اعتبارات هامة فى البحوث التجريبية التربوية :

يعتبر المنهج التجريبى أدق أنواع المناهج وأكفأها فى التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها ، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة من أهمها :

أ - أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط واحدة ، مما يتيح جمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث وهذا يساعد فى التحقق من ثبات النتائج وصدقها .

ب – أن يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيراً معيناً وهو المتغير التجريبى أو المستقل ليرى تأثيره على متغير آخر هو المتغير التابع وذلك مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى وبناء على ذلك يمكن للباحث أن يدرس العلاقات العلية أو البيئية بين متغيرات الظاهرة وبصورة أدق عما لو اتبع المنهج الوصف أو التاريخى .

ولقد ترتب على ذلك أن الباحثين فى المجال التربوى والنفسى والاجتماعى يحاولون إتباع هذا المنهج فى دراسة الظاهرات التى تقع فى مجال تخصصاتهم ، غير أن هناك صعوبات تواجههم وتتطلب بذل المزيد من الجهد لإمكان الاقتراب من متطلبات هذا المنهج فى دراستهم الميدانية . ومن أمثلة هذه الصعوبات :

١ – لما كانت المدارس عادة لا تهدف رسالتها التعليمية فى الأساس إلى إجراء لتجارب ، والاضطلاع بالبحوث التربوية فإن من المتوقع أن يصادف أى باحث صعوبات إدارية وتنظيمية تحول دون استخدامه لبعض التصميمات التجريبية وأساليب الضبط التى أشرنا إليها من قبل ، والتغلب على مثل هذه الصعوبة فى بعض النظم التعليمية تنشأ مدرسة أو أكثر تجرى فيها التجارب العديدة على ما يستحدث فى الحقل التربوى من أساليب التعليم .

٢ – أن النتائج التى تتوصل إليها من التجريب التربوى لا تقتصر على أفراد التجربة ، وإنما على جماعات أكبر من العينة موضع الدراسة . ولذلك فما لم تكن العينة فى التجربة ممثلة للمجتمع الأصل المراد تطبيق النتائج أو تصميمها عليه ، فإن الباحث ينبغى أن يتوخى الحذر عند تعميم نتائجه .

٣ – ثمة صعوبات سوف تعترض الباحث فى ضبط المتغيرات فى التجارب التربوية التى تجرى على التلاميذ فى الأحوال العادية بسبب طبيعة تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول والصفوف . غير أن الباحث يستطيع أن يتغلب على كثير من الصعوبات باستخدام أساليب إحصائية مثل الاختيار العشوائى والمربع اللاتينى وتحليل التباين المصاحب ، والارتباط الجزئى والارتباط المتعدد وغير ذلك .

٤ – ولما كانت المتغيرات التجريبية فى البحوث التربوية عادة تتضمن استخدام طرق أو أدوات أو وسائل تعليمية معينة لبيان فاعليتها التعليمية والمفاضلة فيما بينها ، فإن ذلك يخلق أمام الباحث صعوبات مؤداها أن فاعلية أية طريقة أو وسيلة يصعب إرجاعها إلى عامل واحد فرد ، لأن الظاهرات التربوية والنفسية الاجتماعية ظاهرات معقدة متداخلة العوامل تحكمها العلية الشبكية أكثر مما تحكمها العلية الخطية أى علاقة بسيطة بين متغيرين . وهذا ما ينبغى أن يدخله الباحث فى اعتباره عند تفسيره لنتائج تجربته وخاصة ما يتصل بتأثير أو فاعلية العامل التجريبى .

٥ – ينبغى على الباحث فى الحقل التربوى أن يراعى فى تصميمه التجريبى وفى تنفيذ هذا التصميم استخدام ظروف للتجربة تقترب إلى حد كبير من الواقع التعليمى العادى حتى يكون لنتائجها قابلية أكثر للتعميم والتطبيق أما لو أجريت التجربة تحت ظروف مصطنعة لا تمثل الواقع التعليمى فإن نتائجها فى مثل هذه الحالة لا تكون صالحة للتطبيق على المشكلة التى درست فى ظروف حجرات الدراسة العادية .

٦ – لما كانت النتائج أو التصميمات التى يتوصل إليها الباحث فى البحث التجريبى التربوى تعتمد على استخدام وسائل للقياس ، معينة مثل الاختبارات فينبغى مراعاة الدقة فى اختيار مثل هذه الوسائل لأغراض البحث حتى تأتى النتائج على درجة مقبول من الدقة والثبات والصدق .

وهذا يتطلب من الباحث أن يحقق لأدوات بحثه الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى أداة القياس الجيدة .