

مَقْرَبَاتُ

مَقْرَبَاتُ مَقْرَبَاتُ مَقْرَبَاتُ

مَقْرَبَاتُ

# الفصل الثالث

## معطيات البحث التربوي المعاصر

لابد من وقتين قبل الدخول إلى هذا الفصل، تتعلق الأولى بموقعه في البحث الحالي، وتتعلق الثانية ببنيته. وفيما يتعلق بالوقفة الأولى، يمكن القول أن هذا الفصل يمثل مع سابقه "الدراسات السابقة" شرطاً مسبقاً لما يليهما من فصول خاصة بوقائع وتوقعات وظيفية البحث التربوي في الجمهورية اليمنية. وهذا الشرط المسبق هو أهمية التوفر على معطيات للبحث التربوي المعاصر تكون محكات أو مؤشرات يقاس عليها ما وصل إليه البحث التربوي في الجمهورية اليمنية. وفيما يتعلق بالوقفة الثانية الخاصة ببنية هذا الفصل، فقد مر البحث التربوي بالكثير من التطورات في مسيرته الطويلة التي ترجع، وفقاً لتاريخ البحث التربوي المكتوب، إلى نهاية القرن الثامن عشر أو منتصف القرن التاسع عشر على الأرجح.

ولقد يبدو وخط مسيرة البحث التربوي حتى اليوم خطأ مستقيماً دونما متعرجات أو انحناءات، بيد أنه من غير الممكن السير فيه دونما تقسمة إلى مراحل ومحطات مختلفة. ولعله من المناسب التعرف على خمس مراحل في تاريخ البحث التربوي هي: مرحلة الإرهاص والتطلع، ومرحلة التأسيس والانطلاق، ومرحلة الازدهار والنضج، ومرحلة التوسع والتطور، ومرحلة النقد والمراجعة. وقد تم استخلاص المراحل الأربع الأولى من عدد من المراجع أشير إليها كلما دعت الحاجة إليها، ولكن المراجع الرئيسية يمكن التتويه بها هنا لأهميتها<sup>(١)</sup>.

### أولاً: مرحلة الإرهاص والتطلع (من أواخر القرن الثامن عشر وحتى مطلع القرن العشرين)

هذه المرحلة هي الفترة السابقة على مقدم القرنين العشرين، وبالتحديد النصف الثاني للقرن التاسع عشر، عندما تأثرت العلوم الإنسانية جميعها - ومن بينها التربية - بالنجاحات الكبيرة التي أحرزتها العلوم الطبيعية. ولا يمنع هذا التحديد من ملاحظة إرهاصات مبكرة مع نهاية القرن الثامن

<sup>١</sup>Gerold Joncich Clefford, "History of Educational Research", In: Lee C. Deighton (ed.), The Encyclopedia of Education, (Vol. 7, U.S Gerold Joncich Clefford, "History of Educational Research", in: Lee.: The Macmillan Company and Free Press, 1971).

- G De Landsheere, "History of Educational Research", in: Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, The International Encyclopedia of Education, (Vol. 3, Oxford: Pergamon Press, 1985).

- -----, Empirical Research in Education, (Paris: IBE / Unesco, 1982).

- عبد الله عبد الدائم، التربية التجريبية والبحث التربوي، (الطبعة الرابعة، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١).

- ديو بولد ب فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٧).

عشر وما يليه، مثل تلك التي تبنت في الاعتقاد بوجود علاقة بين طباع الشخص وتعبيرات وجهه، أو في الاعتقاد بأهمية تضاريس الجمجمة بالتكوين الجسمي الناقص، والتشوهات البدنية، أو بتصميم جوليان الباريسي استبانة محلية ودولية غطت كل جوانب النظم المحلية في التربية.

ظهر كتاب (Bian) : "العاطفة والإدارة" عام ١٨٥٩، أخذاً في الاعتبار اختبارات الإستعداد. وفي العام التالي، مباشرة، استخدمت الإحصاءات الحديثة في علم النفس من قبل (Gustay Fechner)<sup>(١)</sup>. ولم تضى سوى سنوات أربع على إدخال الإحصاءات الحديثة في علم النفس حتى قدم (George Fisher) - وهو مدير مدرسة ثانوية انجليزية - الوسط الحسابي الى مضمار البحث التربوي باستخدامه في فهرسة تحصيل مجموعة من طلبة المدرسة التي يديرها. ومما عزز من أهمية الإحصاءات في البحث التربوي بعامة مقترح (Galton) عام ١٨٦٩ بضرورة تطبيقها في دراسة الظواهر الإنسانية. وبهذا الصدد انكب (Galton) المعروف عنه أنه أول من استخدم المنحنى الاعتدالي بكثافة في دراسة المشكلات النفسية - على العمل في مفاهيم المعايرة المثوية، ورسم أول خط للإنداد عام ١٨٧٥، وطور مفهوم الترابط عام ١٨٧٧، علاوة على طرق مفهوم التعريف الإجرائي، - كما أورد (Gary Shank)<sup>(٢)</sup> - أن لـ (Bridgeman) الوضعى المنطقى فضل صياغته في عشرينيات القرن العشرين. وأثناء هذه الفترة، تقريباً، وبدءاً بالعام ١٨٧٠ أديرت من قبل (Bartholomia) استبانة استهدفت (٢٠٠٠) من الأطفال التحقوا بالمدرسة الابتدائية وذلك لمعرفة محتواهم العقلى في تلك اللحظة، وبعد أعوام ثلاثة فقط نشر (Miller) أول دراسة تجريبية عن الإنتباه. واقتتح (William James) في الولايات المتحدة الأمريكية ١٨٧٥ أول معمل سيكولوجى بغية متابعة الملاحظة المنتظمة وليس للتجريب. وبحلول العام ١٨٧٩ ظهر كتاب ثان لـ (Bian) بعنوان "التربية كعلم".

وإذا كان للعام ١٨٧٩ من دلالة بظهور كتاب (Bian) "التربية كعلم"، فإن دلالته الأبرز تتبدى في تأسيس (Wundt) أول معمل للتجريب السيكولوجى والذي كان له ولمؤسسه الأثر المتقدم فى الريادة العلمية فى أوساط الجامعات الألمانية حتى نهاية القرن. وقد تأثر بهذا الصنيع الفذ كثير ممن أكملوا دراساتهم التربوية فى الجامعات الألمانية، وتعلموا على يدى (Wundt) من الأميركيين أمثال : (Calle) و (Hall) و (Judd) و (Rice) و (Valentine) كما عرف (Wundt) من خلال : (Robit) و (Bient)، وفى روسيا من خلال (Netschajeff)، وفى اليابان من خلال (Matsomato).

<sup>1</sup>Stephen M. Stigler, "A Historical View of Statistical Concepts in Psychology and Educational Research", American Journal of Education, (Vol. 101, No. 1 November, 1992). P. 60.

<sup>2</sup>Gary Shank, Shaping Qualitative Research in Educational Psychology, Contemporary Educational Psychology, (Vol. 19, No. 3, July 1994). P. 343.

توالى إرهابات وتطلعات البحث التربوي فيما تبقى من سنى القرن التاسع عشر بتأكيدات (Ebbinghaus) أن من الممكن قياسات الذاكرة بوسائل دقيقة بما جذب إنتباه التربويين الى أهمية التداعيات فى مجال التعلم. وبينما كان (Binet) يواصل أعماله فى علم النفس التجريبي والقياس العقلى أنشأ (Hall) عام ١٨٨٧ "المجلة الاميركية لعلم النفس". أما (Cattle) فقد صاغ مصطلح الاختبارات العقلية عام ١٨٩٠، كان (Carrol) ممن يرون أن الصياغة قد سبقت من قبل (Galton) عام ١٨٨٣. وتواصلت جهود (Rice) بزيارته عام ١٨٩٢ (٣٦) مدينة فى الولايات المتحدة الأميركية، وقابل حوالى (١٢٠٠) معلما حول المنهج وطرائق التدريس ، وبتطويره عام ١٨٩٤ إختبارات جماعية موحدة فى التهجى لـ، (١٦٠٠٠) من التلاميذ. وفى مضمار التهجى أجرى بين عامى ١٨٩٥ و ١٨٩٧ مسح للتهجى فى نطاق المسوح الإدارية والمعيارية. ومن أهم العلاقات البارزة فى هذا السياق تأسيس "الجمعية الوطنية للدراسات العلمية للتربية" فى الولايات المتحدة الأميركية عام ١٨٩٥. وبعد عام فقط أفتتح (John Dewey) تلميذ (Hall) معملا مدرسيا فى جامعة شيكاغو "وقد افتتح المعمل فى يناير عام ١٨٩٦ بـ (١٦) طفلاً ومعلمين اثنين فقط<sup>(١)</sup>. وفى العام التالى تمكن (Thorndike) تلميذ (James) فى هارفارد من اكتشاف أعمال كل من (Galton) و (Binet) والإفادة منها وتطويرها. أما فى بلجيكا، فقد نشر (Schuyten) عام ١٨٩٦ أول تقرير لبحث تربوى أجراه حول تأثير الطقس على إنتباه أطفال المدرسة، ثم افتتح معملا تربويا فى العام ١٨٩٩.

## ثانياً : مرحلة التأسيس والإنطلاق (من مطلع القرن العشرين حتى نهاية العقد الثالث منه) :

تبدأ هذه المرحلة مع بداية القرن العشرين سواء بسواء، معتمدة على سابقتها، ومنبثقة عنها، بحيث ينعدم الحد الفاصل بين نهاية المرحلة الأولى، وبداية الثانية، إلا ما كان من ذهاب قرن ومجىء آخر. ومع أن المرحلة انتهت بنهاية العقد الثالث من القرن، إلا انها مكنت للبحث التربوى من سلاسة الإنطلاق ربما بفعل ما يسميه (غى بالماد) "دخول الأفق النفسى فى التربية"<sup>(٢)</sup>.

عاودت أسماء الأعلام - التى كانت قد ظهرت فى نهاية المرحلة السابقة - ظهورها فى هذه المرحلة جنباً الى جنب مع آخرين أمثال : (Winch) فى انجلترا، و (Simon) فى فرنسا، و (Calaparede) فى سويسرا، و (Meumman) فى المانيا. وإذا كان (Lay) قد اقترح فى نهاية المرحلة السابقة التمييز بين التربية التجريبية، وعلم النفس التجريبي، فإن مواطنه الألماني

<sup>1</sup>Ellen Condleffe Lagemann, The "Plural Worlds of Eudcational Research", History of Education Quarterly, (Vol. 29, No. 2. Indiana University : Summer 1989) p. 196.

<sup>2</sup> غى بالماد، ترجمة، جوزف عبود كبه، مناهج التربية، (ط٣،بيروت - باريس : منشورات عويدات، ١٩٨٥)، ص .

(Meumman) قد استهل المرحلة الحالية بمقال عالج فيه الدراسة العلمية للمواد الدراسية تحت مصطلح "التربية التجريبية".

كان التركيز كبيراً في مستهل المرحلة الحالية على التطورات الإحصائية وإجراءات التقويم. ففي عام ١٩٠٣ استخدم (Schuyten) - ولأول مرة في تاريخ البحث التربوي - المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة. وفي العام التالي كان (Spearman)، قد نشر تحليل مصفوفة الارتباط لتعزيز نظرية العاملين تمهيداً لظهور التحليل العاملي. وفي مجال التقويم، ومع أن الاختبارات العقلية والتحصيلية كانت قد أثبتت وجودها مع دورة القرن الماضي ومقدم القرن الحالي، إلا أن العام ١٩٠٥ يمكن اعتبار العام الأكثر شهادة على بروزها الفعلي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وفرنسا، وبلجيكا، وأنجلترا. ففي هذا العام وبمساعدة (Burt) و (Spearman) في معمل (Galton) بدأت الإختبارات الجماعية، وفيه أيضاً، أجرى كل من (Binet) و (Simon) اختباراً اعتبر أول أداة قياس صحيحة وإجرائية. وعلى أية حال، فإنه يمكن القول فيما يخص التطورات الإحصائية أن العقد الأول من القرن العشرين، ومن هذه المرحلة بالذات، قد شهد تطوير طريقة الارتباط بما فيها نظرية الإنحدار وفقاً لمجهودات (Pearson) و (Yule)، كما طور (Pearson) أسلوب (كا<sup>٢</sup>)، ومعامل الارتباط المتعدد، كما تم قياس الثبات وفقاً لمعادلة Spearman-Brown، علاوة على تبيان (Gossett) لكيفية قياس الخطأ المعياري للوسيط وصياغة مبدأ اختبار (ت).

إذا كانت التطورات الإحصائية والتقويمية قد استأثرت بالنصيب الأوفر من مجهودات الباحثين التربويين في العقد الأول من المرحلة الحالية، فليس ذلك مما يعنى أن الجوانب الأخرى من البحث التربوي قد لحقها الإهمال أو النسيان. ففيما يخص المسوح الإدارية المعيارية أجرى (Thorndike) مسحا عن التسرب في عام ١٩٠٧ أتبعه بمسوح أخرى للخصائص المدرسية من قبيل: إختلافات المناهج، ومعدلات التسرب، ومؤهلات المعلمين، والتجهيزات المدرسية. أما في مجال تطوير المناهج وتقويمها، فإن (Thorndike) نفسه، وانطلاقاً من نقد النظريات التربوية السائدة، وانسجاماً مع الفلسفة البراجماتية الحديثة، قدم تغييرات كبيرة في تطوير المناهج باتجاه عقلنة الجهد والعمل. وفي السياق ذاته، وفي ظل الحركة التقدمية المتأثرة بأراء (Dewey) رفضت الشكلانية في مقابل الوظيفية، وصار المعيار الرئيسي لمحتوى المنهج حاجات الفرد في المجتمع الجديد كما يدركها مربو الطبقة الوسطى الليبرالية. وليس ببعيد عن هذا ما نأق إليه كل من (Decroli) و (Buyse) من ضبط للتعليم في سبيل إبخار الوقت والحفاظ عليه من خلال التعامل مع موضوعات علم النفس في المدارس كما فعل (Judd). وعلى الرغم من كل هذا، فإن أعمال (Thorndik) في مجال تطوير المناهج وتقويمها تبقى الأكثر شهرة ونجاعة في كل من المحتوى وطرائق التدريس والتقويم.

يمكن اعتبار البحث التربوي الأكاديمي - الذي يتغيا بدرجة رئيسية تأهيل الباحثين للقيام ببحوث مستقلة، وتمكينهم من الترقى الأكاديمي ، ويتم في الجامعات والمعاهد التربوية، ويتخذ في نهاية العقد الأول من هذه المرحلة. وتظهر أهمية هذا البحث التربوي الأكاديمي في كونه إسهاما في المركوم الكمي للبحث التربوي، واسلوباً ناجحاً في تأهيل الباحثين، علاوة على ما يتطلبه هذا النوع من البحث من الأصالة والإضافة المميزة الى البحث التربوي بعمومه بما يشير الى أهميته النوعية. وفي هذا المضمار، وفي الولايات المتحدة الأميركية، وجد أن الممنوح من درجات الدكتوراه في التربية في العام ١٩١٠ (١٣) درجة.

ومما يميز العقد الثاني من هذه المرحلة ظهور مصطلح "البحث التربوي" بين قول انه في علم ١٩١٦، وهو ما يتوافق مع إنشاء "رابطة البحث التربوي الأميركية" وآخر يقول إنه في عام ١٩١٧. وقبل هذا الحدث في تاريخ البحث التربوي، وبالتحديد في عام ١٩١١، وافقت "رابطة التربية الوطنية الأميركية" على استخدام الإختبارات في المدارس لكل من القبول والإنتهاء؛ أما استخدام الإختبارات العقلية في المدارس، فقد كان بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، وبعد تعديلها عما استخدمت له في الجيش. هذا في مجال التقويم؛ أما في مجال التطوير الإحصائي، فقد أوصى (Mccall) في عام ١٩١٦ بالبدء في اختبار المجموعة العشوائية التجريبية والضابطة، وفي العام نفسه طبق (Thorndike) و (Shiman) تصميمات مصفوفات الترتيب (٢ x ٢ ، ٥ x ٥) سابقين لـ (Fisher) بعشرة أعوام. أما في مجال المسوح الإدارية، فقد كان أكثر المسوح شمولاً في هذا العقد من هذه المرحلة هو مسح مدرسة (كليفلاند) الذي أجراه في عام ١٩١٥ - ١٩١٦ (Ayres) مع عدد كبير من مساعديه في (٢٥) مجلداً تناول كل مجلد جانباً مختلفاً من الحياة الحضرية والتربية، وفي مجال تطوير وتقويم المناهج كان لكتاب "Bobbit" في المناهج" عام ١٩١٨ مساهمة في تأكيد التعريف الإجرائي المنتظم للأهداف التربوية، مثلما كان لكتاب (Judd) "مقدمة للدراسة العملية للتربية" الصادر في نفس العام أثر كبير في مسار البحث التربوي بعامه "بمحاولته شرح الصلة بين تدريب المعلم والممارسة التربوية"<sup>(١)</sup>. وعلى اية حال، فقد كانت الدراسات التربوية في العقدين الأولين من القرن العشرين والمرحلة الحالية تتم بصفة رئيسية في علم نفس التعلم، ونمو الطفل، والإختبارات العقلية، وكانت كلها بمثابة إسهامات في "البيداجوجيا".

سبق القول أنه كان لكتاب "Bobbit" في "المناهج" مساهمة في تأكيد التعريف الإجرائي المنتظم للأهداف التربوية، غير أن الإسهام الأكبر قد كان لكتابه الصادر عام ١٩٢٤ بعنوان "كيف

---

<sup>1</sup>T. Husen, "Research Paradigms in Education" in Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite (ed.). The International Encyclopedia of Education : Research and Studies, (Vol. 7, Oxford : Pergaman Press, 1985), p. 4338.

نبني منهجا" الذي أعقب صدور كتاب (Charter) في عام ١٩٢٣ في السياق ذاته، وتحت عنوان "بناء المناهج". وإذا كانت التربية المقارنة قد ظهرت مبكراً كإحدى الإرهاصات في البحث التربوي مع بدايات القرن الماضي على يد جوليان الباريسي؛ فإنها قامت في عام ١٩٢٤ بنشر الكتاب التربوي السنوي الأول عن المعهد الدولي، وإن لم ينتظم صدور هذا الكتاب إلا بعد ٣٠ عاماً من هذا التاريخ. وفي العام التالي نشر (Fisher) كتابه "الطرق الإحصائية للباحثين"، وصارت العينات الإستنتاجية الصغيرة معروفة، وإن لم تستخدم. وقد عزز (Fisher) بهذا العمل مجهودات (Pearson) في أسلوب (كأ<sup>٢</sup>) بإضافة درجات الحرية، وإظهار اختبار "ت"، وشرح أسلوب تحليل التباين، ولا تقتصر دلالة العام ١٩٢٥ على التطورات الإحصائية فحسب، بل نتعتها إلى المجال التربوي الدولي من خلال منظمة اليونسكو، واهتماماتها بالبحوث التربوية وإنشائها مكتب التربية الدولية (IBE) والذي أصبح دولياً عام ١٩٢٩ منهيًا تبعيته لمعهد (Roussau)؛ علاوة على أنه في هذا العام "اخترع (Pressy) ... عالم النفس الأميركي، آلة صغيرة للتصحيح الذاتي ذات إجابات متعددة، لكنه لم يصممها إلا بغية تصحيح روائز معينة، ولم تخطر بباله يومئذ أهمية البرنامج<sup>(١)</sup>. وإذا كان العقد الأول في هذه المرحلة قد شهد مضاعفة عدد (١٣) درجة للدكتوراه في التربية في مختتم العقد الأول إلى أكثر من (١٤) ضعفاً بحيث بلغ عدد الدرجات (١٨٩) عام ١٩٢٧. وفي الوطن العربي كانت مصر رائدة في مجال البحث التربوي، حيث أجازت عام ١٩٢٨ أول رسالة دكتوراه في التربية، وأنشئ معهد التربية العالي عام ١٩٢٩<sup>(٢)</sup>. وفي عام ١٩٢٨ صار في الولايات المتحدة الأميركية وحدها أكثر من (١٣٠٠) اختبار معياري، كما أجريت العديد من المسوح الإدارية والمعيارية في هذا العام والذي يله. وفي هذا العام (١٩٢٨) بجأ تأسيس المعاهد التي أخذت على عاتقها القيام بالبحث التربوي، وكان أولها على الإطلاق المجلس الأسكتلندي للبحث في التربية<sup>(٣)</sup>. ومهما يكن من أمر؛ وإذا كان العقدان الأولان من هذا القرون وهذه المرحلة قد شهد إسهامات كبيرة لعلم النفس في "البيداجوجيا" فإن العشرينيات من هذا القرن كانت زماً لظهور كتب قليلة في علم الاجتماع التربوي، ناهيك عن أن حركة بحوث العمل في التربية بدأت في الولايات المتحدة ... في العشرينيات<sup>(٤)</sup>.

<sup>١</sup> موريس دومو نمولاتن، ترجمة: ميشال أبي فاضل، "التعليم المبرمج"، (ط٣، بيروت - باريس : منشورات عويدات، ١٩٨٢) ص ٢٠.

<sup>٢</sup> كل المعلومات عن البحث التربوي في مصر مأخوذة عن : عبد الراضى ابراهيم محمد، مرجع سبق ذكره.

<sup>٣</sup>T.N. Postlethwate, "Research Organization in Education". In : T.Husen and T.N. Postlethwaite (ed), Op. Cit. P. 4324.

<sup>٤</sup> لويس كوهين ولورانس مانين، ترجمة: كوثر حسين كوجك ووليم تاضروس عبيد، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، (ط ١، القاهرة : الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠)، ص ٢٥٢.

### ثالثا : مرحلة الإزدهار والنضج (من ١٩٣٠ الى ١٩٦٠) :

تبدأ هذه المرحلة بظهور مقاييس واختبارات إسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع " T.A.T " وذلك عام ١٩٣٠. وفي هذا العام بدأ القبانى بتقنين اختبار الذكاء الابتدائى وانتهى منه عام ١٩٣٤. وإذا كانت العشرينيات من هذا القرن زمنا للظهور الحىي لكتب قليلة فى علم الاجتماع التربوى، فإن بداية الثلاثينيات، وبالتحديد فى العام ١٩٣٢ كانت البداية السافرة لظهور علم الاجتماع التربوى عندما نشر (Walter) كتابه "علم إجتماع التدريس" والذي ظل علاقة بارزة فى هذا المجال إلى ما بعد منتصف الأربعينيات.

وإذا كان حصر البحوث التربوية فى هذه الفترة قد شكل صعوبة ما؛ فإن هذه الكثرة قد أدخلت الشك فى جودة هذه البحوث وكانت مدعاة لظهور النقد للبحوث ولل فوائد المستمدة من نتائجها؛ بحيث يمكن القول أن منتصف الثلاثينيات كانت بداية النقد فى مضمار البحث التربوى. ومما لا يمكن إنكاره أن هذه الحركة النقدية قد أسهمت اسهامات مقدره فى ابتكار العديد من الأساليب الجديدة والأدوات الأكثر ثباتا.

وفى حين تستحوذ الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية على معظم حركة تاريخ البحث التربوى، فليس معنى هذا أو أوروبا الشرقية، وما كان يعرف بالإتحاد السوفيتى، كانا بعيدين عن هذه المجريات، وإن اختلفت طبيعة الاهتمامات، وطريقة التناول، ودرجة تدفق المعلومات التى تؤخذ عنها المجريات هنا وهناك. وإذا كان من الأمور الملفتة للنظر فيما كان يسمى بالإتحاد السوفيتى حظر الاختبارات فى عام ١٩٣٦ بقرار من الحزب الشيوعى السوفيتى، ثم استمرار هذا الحظر حتى وفاة (Stalin) عام ١٩٥٣؛ فإنه قد أسست أكاديمية جمهورية روسيا قبل تاريخ وفاة (Stalin) بعشرة أعوام تقريبا. وقد استمرت بعض اشكال البحث فيما كان يسمى بالإتحاد السوفيتى ومنها ما نشر لـ (Vygotsky) بعد مماته بأربع سنوات مثل كتاب "الفكر واللغة" الذى نشر عام ١٩٣٨؛ كما استمر تطوير افكار (Poulov) من قبل كل من (Luria) و (Leontief). وفى عام ١٩٣٧ نشرت الصورة النهائية لمقياس "ستانفورد - بينيه" للذكاء فى مصر.

جاءت بداية الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥) مع نهاية عقد الثلاثينيات. وكما كان للحرب من آثار سلبية على مناشط كثيرة فى أوروبا بفعل الكساد، والحاجة الى نظم اجتماعية فعالة، فإنها لها آثارها السلبية على البحث التربوى بعامة. وإذا كانت أوروبا بعامة - فيما عدا السويد - قد تأثرت - سلبا - فى مجال البحث التربوى، فإن الأمر لم يكن كذلك فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا. وفى الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت مشكلات التجنيد وأوضاعه، مما أعطى دورا متعاظما لعلم النفس العسكرى فى تطوير اختبارات الانتقاء، وانعكاس هذا التطوير على البحث التربوى برمته. وفى هذا المقام، لا ينسى فضل كل من (Guilford) و (Husen) و (Boult).

وعلى الرغم من أن النصف الأول من عقد الأربعينيات قد شغل بالحرب التي أثرت - سلباً - على البحث التربوي في أوروبا، وإن كانت إيجابيتها في هذا المجال قد لوحظت في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن الأربعينيات بعامه لم تخل من إنجازات مقدرة للبحث التربوي. من أبرز ما ميز هذا العقد الإتجاه نحو الدراسات الاجتماعية المهمة بالمكانة وتأثيرها على الفرص التعليمية وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية التي حاول الباحثون التربويون فيها معرفة دور المدرسة في الحفاظ على الممارسات العنصرية. ومن ثم فقد تطورت هذه الدراسات في نظرتها للتفاوت في الفرص التعليمية للجماعات السكانية والعرقية المختلفة، وللمجموعات الحضرية والريفية بخاصة. وفي حين كان إهتمام البحث التربوي فيما مضى بالطفولة في إطار الصيغ التقليدية للتعليم الذي كان يعنى فيما يعنى الإهتمام بتعليم الصغار؛ فإن مما لوحظ عليه خلال هذا العقد ابتداءه الإهتمام بدراسة المرافقة والتعليم الموازي لها من خلال صيغ جديدة مثل صيغة المدرسة الشاملة. وفي مجال مناهج البحث التربوي، وإجراءاته، يمكن القول أن البداية الفعلية لما يسمى "بحوث العمل" والتي يعود الفضل في تقديم مصطلحها الى (Levin)، قد كانت خلال هذا العقد الذي شهد ختامه إدخال كل من (Gluek) و (Gluek) المنهج السببي المقارن، أو المنهج الاسترجاعي بما يعنيه من إستعادة الأحداث الماضية، علاوة على ما قدمه (Solomon)<sup>(1)</sup> من توسيع لتصميم المجموعة الضابطة وذلك من أجل التحكم في تأثيرات التفاعل بحيث أضيفت الى تصميم الإختبار القبلي والبعدي والمجموعة الضابطة مجموعتان إضافيتان لا تجرى عليهما القياسات القبليّة. وفي مطلع الأربعينيات سمح في مصر لمعهد التربية بمنح الدرجات العلميّة وأجيزت أول رسالة ماجستير عام ١٩٤٥، كما عاد الى مصر أول مبعوث في علم النفس.

يأتى العقد الثالث والأخير من هذه الفترة بصياغة منهجية المرامى والغايات والاهداف الإجرائية التي قدمها (Tylor) في عام ١٩٥٠، ثم حددت هذه الصيغة في صيغة تصنيفية من قبل (Bloom) ومعاونيه بعد عام ١٩٥٦. وبعد العام ١٩٥٤ في هذا العقد أكثر الأعوام دلالة على المنجزات التربوية في الجوانب الكمية والكيفية. ففي هذا العام، كان عدد الدرجات الممنوحة في التربية قد بلغ (١٥٠٠) درجة، حيث تضاعف العدد ثمان مرات عما كان عليه عام ١٩٢٧. وفي هذا العام، أيضاً، بدأ التشديد على أهمية مراكز البحث التربوي ومعاهده في تطوير التربية كما هو ملحوظ في التوصية الثامنة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية الصادرة عام ١٩٥٤ في فقرتها الثامنة والعشرين، والذي تكرر خلال هذا العقد في الفقرة الخامسة عشرة من التوصية السادسة والأربعين الصادرة عام ١٩٥٨<sup>(٢)</sup>. ولعل أكثر الأحداث دلالة تربوية تلك التي ظهرت على يد (Skinner) في مقالة له بعنوان "علم التعلم وفن التدريس" في العام ١٩٥٤ والتي كانت تمهيداً لمقالة أخرى نشرها عام ١٩٥٨ بعنوان

<sup>١</sup> لويس كوهين، ولورانس مانيون، مرجع سبق ذكره، ص ٢٤٣ ، ٢٤٨.

<sup>٢</sup>International Conference on Education, Recommendations : 1934-1977, Unesco, 1979.

"الآلات التعليمية" والتي فحص فيها آلة (Pressy) التي اخترعها، هذا الأخير، عام ١٩٢٥، مؤكداً أن صيغة "آلة التعليم" يمكن أن تصبح معلماً خصوصاً بإلحاحها على فهم الطالب للمادة التعليمية قبل انتقاله إلى مادة أخرى<sup>(١)</sup>. وأخيراً، فقد قيل إن البحث التربوي قد دخل كغيره من العلوم الاجتماعية مرحلة المراهقة، إن لم تكن مرحلة النضج من الناحية المنهجية بعد تقديم كل من (Cronbach) و (Meehl) في هذا العقد من هذه المرحلة، وبالذات في عام ١٩٥٥ مفهوم "صدق التكوين"<sup>(٢)</sup>. وفي الخمسينيات أنشئت مرحلة الدبلوم الخاص في مصر وتحول معهد التربية إلى كلية تربية عين شمس وافتتحت كليات التربية في اسيوط، والمنيا، والمنصورة، وطنطا.

#### رابعاً: مرحلة التوسع والتطور (من ١٩٦٠ إلى ١٩٨٠) :

بعد الأخذ في الحسبان مقولة (تورستن هوسين)<sup>(٣)</sup> أن الستينيات - وهي أحد عقدي هذه المرحلة - كانت العصر الذهبي للبحث التربوي؛ فإن هذه المرحلة برمتها متميزة عن سابقتها في إنها مرحلة اتجاهات كبرى، أكثر منها مرحلة إحداث بارزة يمكن تتبعها، والإيماء إليها، كمحطات زمنية سنوية كما كان متبعاً. ومع ذلك، سنبقى الإشارة إلى الحدث الزمني إحدى فنيات الحفاظ على الاتساق والتجانس الذي اتبع في التطورات التي اتخذها البحث التربوي. وعليه، فستبرز الاتجاهات الكبرى جنباً إلى جنب بحسب السياق الزمني الذي حدثت فيه ما أمكن ذلك.

وقبل إبراز الاتجاهات التي اتخذتها مسيرة البحث التربوي خلال هذه المرحلة، ليس تزييداً، التعرف على الخلفية العامة التي كان لها بالغ الأثر على مجمل التطورات في البحث التربوي. وما من شك في أن الأزمة الثقافية التي ظهرت في الستينيات في البلدان الصناعية قد أثرت بقدر، أو آخر، في مناخ الحياة المختلفة بما أفرزته من ثقافة مضادة ركزت على الحرية بكل جوانبها، ورفض للعقلانية الصارمة، وإعلاء لشأن الحياة المحلية في مقابل العالمية. وقد انعكست هذه الأزمة الثقافية، بالتالي، على التربية بما أفرزته من أزمة تربوية عبرت عن نفسها في النقد والتساؤلات التي واجهتها قيم التربية التقليدية، وفي الدعوة إلى "اللاتمدرس"، و "اللاتوجيه"، والمشاركة. وفي هذا السياق التربوي ابرز (كوميز) ما سماه بفقدان التوازن بين العرض والطلب كأحد أهم مظاهر الأزمة التربوية<sup>(٤)</sup>.

<sup>1</sup>P.J. Hills, A Dictionary of education, (London : Routledge & Keganloul, 1985). P. 250.

<sup>2</sup>Cleo H. Cherryholmes, "Construct Vildity and the Discourses of Research", American Journal of Education, (Vol. 96, No. 3 May 1988), p. 421.

<sup>٣</sup> تورستن هوسين، "البحث التربوي على المفترق : محاولة نقد ذاتي"، مستقبلات، العدد (٣)، المجلد التاسع عشر، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو، (١٩٨٩)، ص ٣٨٠.

<sup>٤</sup> ف. كوميز، ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد جابر، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٧١)، ص ١٠-١١.

وبخاصة في بلدان العالم الثالث التي أحست بأن التقدم العلمي والتكنولوجي الجديد لم يحقق السعادة والسلام للبلدان الغنية، أما البلدان الأقل نمواً، فقد كان نمو الفقر فيها أكثر وضوحاً. وإذا كان العلم ليس "مجرد نسق معرفي، وإلا انفصل عن الواقع وتحول الى ايولوجيا، وفقد ديناميته"<sup>(١)</sup>. فإنه لا بد وأن "ينشأ في كنف ثقافة من نوع محدد"<sup>(٢)</sup>. وفي كنف هذه الثقافة المأزومة تأثرت الاستمولوجية العلمية، وإن لم يكن تأثيرها سلبيا بالضرورة، إذ ظهرت رؤية جديدة تضيء الصبغة الإجتماعية على العلم<sup>(٣)</sup>، ومن أشهرها صبغة "المجتمع المفتوح عند (Karl Popper)، وصبغة "الولاء للنماذج Paradigm" عند (Thomas Kuhn) في كتابه الشهير "بنية الثورات العلمية". ومنذ "استخدام (Kuhn) لتعبير "نموذج Paradigm" امتد النموذج ليشمل "كل القواعد المقبولة في الجماعة العلمية"<sup>(٤)</sup>. وكما هو الحال في العلوم الإجتماعية فقد تعددت النماذج المستخدمة في البحث التربوي - وبخاصة في هذه الفترة - بين نماذج نقدية، وجدلية، وتفسيرية، وماركسية جديدة.

وفي إطار هذه الخلفية العامة، كان من أهم الإتجاهات التي ظهرت في مطلع العقد الأول من هذه المرحلة : الربط بين نتائج البحوث وقيمتها التطبيقية بإيجاد اشكال علاقة ما بين منتجي البحوث وبين مستخدميها في الأنشطة اليومية<sup>(٥)</sup>. ولا ريب أن هذا الإتجاه كان مرتبطاً بإتجاه آخر وملازماً له، ذلك هو زيادة الإنفاق على البحث والتطوير كجزء من الإهتمام باقتصاديات التربية وسياساتها، مما متع البحث التربوي - لأول مرة في تاريخه - بدعم هائل مكنه من إظهار دلالة تأثيره، وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية، في حين لا يمكن إغفال زيادة الإنفاق على الأكاديمية السوفيتية للعلوم التربوية - التي اتخذت مكانتها تحت هذا الاسم عام ١٩٦٦ - البادية في مؤشرات زيادة عدد للممتحنين للبحث التربوي من (١٤٠٠) باحث الى (٣١٠٠٠) باحث.

وفي مضمار زيادة الإنفاق على البحث التربوي تطلعا للإفادة من نتائجه ظهر إتجاه التوسع في إنشاء مراكز البحث التربوي والإقتناع برسالتها، مثلما حدث في فرنسا التي ظلت غير مقادرة لدور البحث التربوي حتى عام ١٩٦٧ عندما مولت المعهد التربوي الوطني لأول مرة بحيث أمكن اعتبار

<sup>١</sup> شوقي جلال، على طريق توماس كون : رؤية نقدية لفلسفة تاريخ العلم في ضوء نظرية توماس كون، (القاهرة : المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٧)، ص ١٦.

<sup>٢</sup> المرجع السابق، ص ١٦.

<sup>٣</sup> إرنست جلنر، ترجمة أمين محمود الشرق، "الوضع العلمي للعلوم الإجتماعية"، المجلة الدولية للعلوم الإجتماعية، (العدد ٦١)، السنة (١٦)، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو، أكتوبر / ديسمبر ١٩٨٥، ص ٩-١٣.

<sup>٤</sup> توبي أ. هاف، ترجمة، أحمد محمود صبحي، فجر العلم الحديث : الاسلام - الصين - الغرب، (عالم المعرفة، العدد ٢١٩) الجزء الأول، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس ١٩٩٧) ص ٣٧.

<sup>٥</sup>J.P. Keevers, "Knowledge Diffusion in Education", in : Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite (ed.), Op. Cit. (Vol. 5) p. 2814.

هذا العام، العام الأول للبحث التربوي فيها. وإذا كان مثال فرنسا قد سبق لطرافته حيث أن بلدا متقدما مثل فرنسا ظل يقاوم دخول البحث إليه، فإن الأمثلة على التوسع في البحث التربوي وإنشاء مراكز كثيرة. ويتخذ هذا التوسع شكلين أساسيين أحدهما : الشكل الأكاديمي المتمثل في الدرجات العلمية الممنوحة في التربية، والآخر الشكل المؤسسي المتمثل في المراكز المنشأة للبحث والتطوير التربوي.

وفيما يخص توسع البحث التربوي في جانبه الأكاديمي كان عدد الدرجات العلمية الممنوحة في التربية في العام ١٩٦٤ في الولايات المتحدة الاميركية وحدها (٢٤٠٠) درجة بزيادة قدرها (٦٠%) عن تلك الدرجات الممنوحة عام ١٩٥٤. أما في الجانب المؤسسي للبحث التربوي فيكفي للتدليل على تعاضمه إيراد قراءة للقائمة التي أوردتها (G. De Landshere)<sup>(١)</sup> بالمراكز البحثية التي وصلته عنها معلومات مباشرة حتى أوائل الثمانينيات، إذ تتطوى القائمة على حوالى (٨٧) مركزا بحثيا، أحدها ذو صفة عالمية، و (٨٦) الأخرى موزعة على (٤١) دولة في جميع أنحاء العالم. ولبعض هذه المراكز صفة محلية وعددها (٦٠) مركزا، وللبقية (٢٦) مركزا ارتباطات عالمية. ولا غرابة في أن يكون النصيب الأوفر في هذه المراكز - بنوعها - لأوروبا - وأميركا الشمالية وبمجموع (٤٨) مركزا محليا، و (١٤) مركزا ذا ارتباط عالمي، بينما لم يتعد نصيب آسيا، وأفريقيا، وأميركا الجنوبية (١١) مركزا محليا، و (١٠) مراكز ذات ارتباط عالمي. وعلى الرغم من قلة عدد المراكز في كل من آسيا وأفريقيا، وأميركا الجنوبية مقارنة بكل من أوروبا، وأميركا الشمالية وبخاصة بعد الأخذ في الحسبان عدد من الدول والسكان في كل من المجموعتين، فإن الذي يمكن التأكيد عليه - هنا - هو الإتجاه نحو التوسع في إنشاء مراكز البحث التربوي متعاضم، وإن كان متفاوتا، ولزيادة التأكيد على المدى الذي بلغه التوسع المؤسسي للبحث التربوي يمكن الأخذ في الاعتبار ما أورده (T.N. Postlethwaite)<sup>(٢)</sup> بهذا الصدد تحت عنوان "منظمات البحث في التربية"، حيث تناول هذه المنظمات في بعديها، التاريخي : منذ العشرينيات وحتى أوائل الثمانينيات، والمكاني : قطريا، وإقليميا، ودوليا، وعلى مستوى المعاهد والمراكز والرابطة. ولا يبعد أن يكون هذا الاهتمام الكبير بالتوسع في إنشاء مراكز البحث التربوي صدى لتكرار التشديد على أهمية البحث التربوي في المحافل الدولية البادية في تراث المؤتمر الدولي للتربية كما في الفقرة السابعة والعشرين من التوصية الحاملة للرقم (٥٠)، الصادرة عام ١٩٦٠؛ والفقرة التاسعة عشرة من التوصية الحاملة للرقم (٥٤)، الصادرة عام ١٩٦٢، والفقرتان : السابعة والعشرون، والثلاثون من التوصية المرقمة بالرقم (٦٠)، الصادرة عام ١٩٦٦، وهي أول توصية

<sup>1</sup>G. De Landsheere, Empirical Research in Education, Op. Cit. pp. 105-109.

<sup>2</sup>T.N. Postlethwaite, "Research organizations in Education", in : Torsten husen and T.N. Postlethwaite (ed), Op. Cit (Vol. 7), pp. 4323-4335.

مكرسة لتنظيم البحث التربوي<sup>(١)</sup>. ولعله من الملفت للنظر - في هذا المقام - تأخر تأسيس الرابطة البريطانية للبحث التربوي حتى عام ١٩٧٤<sup>(٢)</sup>.

لم يقتصر التوسع في العقد الأول من هذه المرحلة على مراكز البحوث ذات الصفة المحلية فقط بل جاوز ذلك التي التوسع في مراكز البحوث ذات الصفة الإقليمية والدولية. ومن أمثلة المراكز التربوية الإقليمية : المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها في البلاد العربية التابع لليونسكو في بيروت، بلبنان، ومركز تنمية المجتمع ومكافحة الأمية في "سرس اللبان" في جمهورية مصر العربية؛ ومركز التخطيط التربوي الذي يخدم البلاد الأفريقية. أما المراكز الدولية فمثالها : المعهد الدولي لبحوث التخطيط التربوي الذي أنشأته منظمة اليونسكو في باريس (IIEP).

وبالقدر الذي حصل فيه التوسع في المستوى المؤسسي للبحث التربوي بامتداداته المحلية، والإقليمية، والدولية، فقد حصل توسع معرفي بدا التعبير عنه في الإتجاه نحو المشاركة والتفاعل بين البحث التربوي والبحوث الأخرى. ومع أواخر الستينيات دخلت الدراسات الإثنوجرافية إلى فصول الدراسة، حيث قدم فريق من السوسيولوجيين طرائق البحث الإثنوجرافي إلى الحقل التربوي، بينما كان كل من (Smith) و (Geoffery) أول من أدخل هذا النوع من البحث إلى الصف الدراسي<sup>(٣)</sup>.

وفي مطلع السبعينيات دعا (Michle Young) وزملاؤه إلى "علم اجتماع تربية جديد" يقدم "خطابا لإعادة النظر في العلاقة بين المعرفة والثقافة والقوة، من نحو ، والت مدرس وقضية التحكم الاجتماعي من نحو آخر"<sup>(٤)</sup>. وليست الإثنوجرافيا والسوسيولوجيا وحدهما اللتان دخلتا، أو تداخلتا مع البحث التربوي في مضمار التفاعل بينه وبين العلوم الأخرى، بل إن إقتصاديات التعليم التي لم يكن من وجود لموضوعها قبل مدخل الستينيات<sup>(٥)</sup>، ومثلها "سياسات البحث التربوي"<sup>(٦)</sup> في الستينيات والسبعينيات قد تفاعلت مع البحث التربوي، وعملتا على إثراء محتواه، وتوسيع آفاقه، وتطوير

---

<sup>1</sup>International Conference on Eudcation, Op. Cit.

<sup>2</sup>Roger Murphy, "Like a bridge over troubled Water : Realizing the Potantial of Educational research", British Research Journal (Vol. 22, No. 1, 1996) p. 3.

<sup>3</sup>R. Taft, "Ethnographic Research methods", In : Torsten Husen and T. Neville. Postlhwaite. Op. Cit. P. 1730.

<sup>4</sup>Stanley Arnoowitz and Henery A. Giroux, Education Under Siege : The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling, (1<sup>st</sup> ed. London : Routledge and Kegan Paul Ltd, 1987). P. 140.

<sup>٥</sup> عبد الله زاهي الرشدان، "الأثر الإقتصادي للتعليم في الأردن لعام ١٩٧٩"، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٢)، المجلد (٦)، يوليو ١٩٨٦). ص ٤١.

<sup>6</sup>M. Timpane, "Politics of Educational Research in Torsten Husen and T.N. Postlethwaite, Op. Cit. Pp. 1600-1603.

منهجيته. وباعتبار "الستينيّات نقطة تحول في تاريخ التربية"<sup>(١)</sup>؛ فإن هذه الحقبة نفسها هي التي قيل فيها أن "فلسفة التربية من أكثر فروع الفلسفة نشاطاً، وإن كانت لا تزال هامشية"<sup>(٢)</sup>. ومهما يكن من أمر؛ فإنه يمكن القول مع (John Nisbet) أنه "قد عادت الفلسفة والتاريخ إلى الإسهام في الفكر التربوي مع أوائل الستينيّات، كما ظهر فجأة إلى مركز الصدارة علم الاجتماع، وأخذ علم الاقتصاد دوره، ولو لفترة وجيزة. أما ما يتربع على عرش التربية في الفترة الراهنة فهو سياسات التربية في تحليلها لاتخاذ القرار، والسياسات التربوية، والتحكم في المنهج"<sup>(٣)</sup>. وقد جاء الإسهام المهم لتصور الطريقة التي يستخدم بها البحث في صنع السياسة التربوية من قبل (Weiss) عام ١٩٧٩، ١٩٨٠، أما الدراسة الامبيريقية لهذه المشكلة، فقد أسهم بها كل من (Weiss) و (Caplon) عام ١٩٧٦<sup>(٤)</sup>.

وفي مجال التطورات التقنية والمنهجية لم يدخر البحث التربوي جهداً في سبيل الإفادة منها، بل وتطويرها، إذ إنه مع نهاية الخمسينيات، وأوائل الستينيّات بدأ استخدام الحاسوب في التربية<sup>(٥)</sup>، فاتحاً عصرًا جديدًا للبحث التربوي، ومحرراً إياه - وللمرة الأولى - من مصاعب حسابات تحليل الإنحدار المتعدد، والتحليل العاملي، وتحليل التباين المتعدد. وفي عام ١٩٦٣ حصل تقدم معتبر لمنهجية البحوث الإفتراضية Nomothetic Research "القائمة على الإفتراض والتجريب، لا على الحدس والتخمين"<sup>(٦)</sup> من خلال إسهام كل من (Campell) و (Stanley) في بحثهما : "التصميمات التجريبية وشبه التجريبية في التدريس". وفي هذا الوقت المبكر من المرحلة - بداية الستينيّات - دخلت الطريقة الإثنوجرافية إلى التربية، كما بلغت بحوث العمل نروتها خلال هذا العقد من هذه الفترة، واختلف مفهومها إختلافاً جنرياً عن المفهوم الذي قدمها به (Levin)<sup>(٧)</sup>. وفي السبعينيّات، وبالتحديد في عام ١٩٧٦ اقترح (Eugen Glass) التحليل البعدي باعتباره أحد طرق توليف الأبحاث، وهو لا يتعدى كونه أسلوباً إحصائياً لتجميع نتائج الدراسات الكمية أو الرقمية التي تعالج موضوعاً معيناً والتي

<sup>1</sup>Antoin Leon, The History Education Today; Unesco/IBE, 1985, p. 11.

<sup>2</sup>Glen Langford, Education, Persons, and Society : A Philosophical Inquiry, (1<sup>st</sup> ed. London : Macmillan, 1985), pp. 1-2.

<sup>3</sup>John Nisbet, "Educational Psychology", in Paul H. Hirst (ed.), Educational Theory and Its Foundation Disciplines, (1<sup>st</sup> ed. Londong : Routlege & Kegan Paul Plc, 1983), p. 85.

<sup>4</sup>Torsten Husen, "Educational Research and Policy Making", In : Torsten Husen and T.N. Postlethwaite (ed), OP. Cit., pp. 1582-1583.  
- J.P. Keeves, OP. Cit., pp. 2815-2816.

<sup>5</sup>Jacques Habenstret et al., Educational Informatics Worldwide : The State of the Art and Beyond, Unesco, 1992, p. 5.

<sup>٦</sup> محمد على الخولي، قاموس التربية، (ط ٢، بيروت : دار العلم للملايين)، ص ٣١٨.

<sup>٧</sup> لويس كوهين، ولورانس ماينون، مرجع سبق ذكره، ٢٥٢.

لها نفس المتغير المستقل، وذلك بهدف تكامل النتائج العديدة أو المتنوعة لهذه الدراسات<sup>(١)</sup>. وهذه الطريقة من طرق "تكامل البحوث" تتناوب العمل مع طريقة أخرى تدعى "طريقة الفوز Box-Score أو Voting Method" يتم فيها حساب التكرارات لنتائج الدراسات بالنسبة للفروض المختبرة سواء كانت النتائج مؤيدة أو نافية للفرض<sup>(٢)</sup>. وفي نفس العام (١٩٧٦) تقريبا أوضح كل من (Hamilton) و (Parlett) مفهوم التقويم التويري Illuminative Evaluation الذي بدأت إرهابسات ظهوره عام ١٩٧٤ على يد (Kraft)، وهو عبارة عن محاولة مدروسة لتغيير أسلوب التقويم بعيدا عن البيانات الكمية وقريبا من المعلومات الوصفية<sup>(٣)</sup>. ويندرج هذا المفهوم ضمن التعريف الأعم لمدخل النظم، ويتميز بكونه منهجية مرنة تفيد من المصادر والفرص المتاحة، وتعتمد على تقنيات مختلفة لتتواءم مع الظروف الكلية لكل دراسة على حدة<sup>(٤)</sup>.

ومن الاتجاهات البارزة في هذه الفترة، والتي لا يمكن إغفالها، الإتجاه نحو التكنولوجيا التربوية. وقد ظهر مصطلح "التكنولوجيا التربوية" مع بدايات هذه الفترة، وبالتحديد عام ١٩٦٤ عندما القى (Skinner) محاضراته البالغة الأهمية، تحت عنوان "تكنولوجيا التدريس"<sup>(٥)</sup>. وقبل عام ١٩٦٤، وفي مطلع هذه الفترة (١٩٦١)، وبمساعدة (Holland)، اصدر (Skinner) برنامجا مهما للغاية بعنوان "تحليل السلوك"<sup>(٦)</sup>.

وإذا كانت العلاقة بين التكنولوجيا والتربية من ناحية، والتكنولوجيا والمعلومات من ناحية أخرى في عداد المسلمات في هذا العصر، فإن هذه الصلة في إطار البحث التربوي قد تعززت في هذه الفترة بإنشاء مركز مصادر المعلومات التربوية عام ١٩٦٦ بتبن من قبل المعهد القومي للتربية في مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية<sup>(٧)</sup>.

<sup>١</sup> محمد جمال الدين عبد الحميد، "أسلوب التحليل البعدي لنتائج البحوث والدراسات السابقة" حولية كلية التربية، (العدد الخامس، السنة الخامسة، جامعة قطر، ١٩٨٧)، ص ٣١٨-٣١٢.

<sup>٢</sup> محمد منير مرسى، البحث التربوي وكيف نفهمه؟ (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤)، ص ١٠٢-١٠٤.

- Mary Lee Smith, "Research Integration". In Harold E. Mitzel et al., (ed.), Encyclopedia of Educational Research, (5<sup>th</sup> ed., Vol. 4, New York : The Free Press, 1982), p. 1613.

<sup>٥</sup>P.J. Hills, OP. Cit. P. 167.

<sup>٤</sup>M.R. Parlett, "Illuminative Evaluation", In : Torsten Husen and T.N. Postlethwaite (ed.) Op. Cit., (Vol. 5). P. 2395.

<sup>٥</sup>P.J. Hills, Op. Cit. P. 45.

<sup>٦</sup> موريس دومو نمولان، ترجمة، ميشال أبي فاضل، مرجع سبق ذكره، ص ٢٦.

<sup>٧</sup>D.F. Ely, "Educational Research Information Center (ERIC)", In : Torsten Husen and T.N. Postlethwait, Op. Cit, pp. 1603-1604.

ومن الاتجاهات التي ظهرت مع نهاية هذه الفترة أو نهاية عقد السبعينيات، وتزايد الاهتمام بها منذئذ : أخلاقيات البحث التربوي. ومن الملاحظ حول هذا الاتجاه أنه لم يكن قد ظهر في كتب المعنيين بالبحث التربوي المنشورة في السبعينيات من أمثال : (Tylor, Kerlinger)، لا في فصول كتبهم فحسب، ولكن في كشافاتها التحليلية أيضا<sup>(١)</sup>. بيد أن الأمر قد تغير وصارت أخلاقيات البحث التربوي أحد الفصول في بعض الكتب التدريسية المعنية بالبحث التربوي<sup>(٢)</sup>.

وأخيرا، ولتجميع معالم الصورة التي توافرت للأنشطة المكثفة التي قام بها البحث التربوي المعاصر حتى نهاية هذه الفترة، يمكن الاعتماد على ما أورده (Landsheare) من توضيحات اتخذت الشكل التالي :

أولا : في النظرية السيكلوجية والبحث التربوي، وفي هذا المجال جرت بعض المحاولات الجديدة لصياغة نظرية سيكلوجية للتربية على أسس من نظرية التعلم. وفي هذا الإطار المرجعي، أمكن تطوير البحث التربوي بالنظر في مشكلته العامة من خلال وصف العمليات النفسية والإجراءات (الإدراك، والذاكرة، والتفكير، والدافعية) التي تؤدي للنتائج السلوكية المشابهة للمهارات المرغوبة. ومن أمثلة الأنشطة في هذا الصدد مثال : مشروع مركز بنسبرغ لبحوث التعليم والتطوير (١٩٧٩ - ١٩٨٤) الخاص بالعمليات الذهنية وتدريب الأطفال كيفية القراءة، ومثال : البدء من نظريات بياجيه.

ثانيا : في متغيرات السياسة التربوية والتجرد التربوي، وتظهر متغيرات السياسة التربوية فيما تبناه (Bloom) وتلامذته في الفئات الكبرى التالية :

١. محيط الأسرة.
٢. أثر الخصائص المعرفية على بدء التعلم.
٣. أثر الخصائص الانفعالية.
٤. أهمية الوقت المكرس للمهام.

وفيما يخص بحوث التجرد التربوي، أنشئت مقاييس لمعوقات التعلم الاجتماعية - الثقافية، ومقاييس للإخفاق المدرسي السابق لأوانه، ومقاييس للتعلم المتقن.

ثالثا : في بناء المناهج والتقويم، وفي هذا السياق، جرى تحديد للغايات والأهداف من حيث منهجيتها العامة، ومهاراتها الدنيا، وتقويم الحاجات، والدراسات المتباينة، والدراسات المرغوبة، والدراسات التفسيرية، وتقنيات البحث، وتقويم المناهج المقارنة. وفي مجال بناء المناهج، وبالإضافة

<sup>1</sup>W.B. Dokrell, "Ethical Considerations in Research", In : Op. Cit, (Vol. 3), pp. 1715-1716.

<sup>2</sup>Jack R. Fraenkel and Norman E. Wallen, Op. Cit, pp. 36-45.

إلى تحديد الغايات والأهداف، تمت الدراسات حول التعلم القائم على الإنقسان، وتدريس الوحدات، والمراجعة والتحقق الخطى.

رابعاً : فى تحليل وتقويم التربية، وفى هذا المجال تمت دراسة التدريس، والتعرف على اتجاهات معينة فى تقويم المعلم مثل : النظام التعاقدى، والمحاسبة الجماهيرية للمعلم. ومن الأشياء التى تمت دراستها والتركيز عليها فى تحليل وتقويم التربية : الأهداف - التقويم المترابط، ونموذج كولى للتقويم، والاختبارات المعيارية، وبنوك الأهداف والعبارات، والتقويم الصورى، وتقريد الاختبارات، والمسوح المعيارية، والبرامج الاستكشافية، وجوانب أخرى للتقويم مثل : تحليل البيانات، والمقاييس النفسية.

خامساً : فى التكنولوجيا التربوية، فى هذا المجال، وإذا ما نظر إلى البحوث الواسعة النطاق من منظور مناسب، فإن التليفزيون، ومعالجة المعلومات، هما الأكثر جذباً لاهتمامات هذه البحوث. أما ما يتعلق بالحاسوب فإنه يغزو المدارس والحياة اليومية وبأعداد كبيرة.

وهناك قائمة مهمة - وإن لم تكن الأهم بالضرورة والأكثر تفصيلاً وشمولاً - بمجالات البحث التربوى. ومن أبرز ما فى هذه القائمة ما يلى :

- تطوير وتقويم الاتجاهات - والقيم الشخصية والاجتماعية للحياة فى المجتمع المعاصر.
- تمثيل وتطوير وتقويم المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لنقل قيم المدرسة إلى الحياة العامة.
- المشكلات التربوية الخاصة بمجموعات اجتماعية معينة مثل الأطفال المتخلفين عقلياً، والمعاقين، والمهاجرين.
- نوعية الحياة فى المدرسة.
- التربية للحياة العائلية
- التربية للفراغ
- أثر التربية الطويل المدى
- التدريب الذى تأخذ فيه الحاجات الاجتماعية أولوية على التخطيط الاقتصادى
- الإدارة المدرسية
- تنظيم المدرسة
- التدريس والتقويم فى التعليم العالى
- التفاعل بين عمليات التعلم فى المدرسة وعمليات التعلم قبل وخارج المدرسة.
- التربية خارج المدرسة : المنهج، التقويم، العلاقات الدولية.
- البنى المدرسية الجديدة.

- الإدارة المدرسية الذاتية والإدارة المشتركة.  
- الرقابة المدرسية<sup>(١)</sup>.

### خامسا : مرحلة النقد والمراجعة (من ١٩٨٠ وحتى الآن).

من الصعب - إلى حد ما - الحديث عن هذه الفترة بأسلوب التتبع التاريخي الذي اتبع مع الفترات التي سبقتها، ذلك أن كثيرا من الأحداث والوقائع في هذه الفترة لا تزال غير مكتملة الوقوع ولا تزال آثارها بعيدة عن الوضوح. والشئ الأكثر وضوحا في هذه الفترة، أنها قد أفرزت اعتمادا على ما سبقها من تراكم تاريخي ومعرفي في البحث التربوي معطيات معرفية (سوسيولوجية وابستمولوجية)، ومعطيات تدريسية. بيد أنه من المناسب أن يأتي الحديث عن هذه المعطيات المعرفية والمعطيات التدريسية عقب الإلماح إلى الواقع الثقافي العام الذي شكل المهاد لهذه المعطيات.

ليس الواقع الثقافي الملح إليه - هنا - هو وليد الثمانينيات والتسعينيات التي تقع هذه الفترة في نطاقها ولكن جذور هذا الواقع قد تمتد إلى عشرينيات هذا القرن عندما كانت أفكار "ليني شتراوس" و"فرديناند دي سوسير" الخميرة الأولى للبنىوية. ومن الفلسفات التي ساهمت في تشكيل الواقع الثقافي وجودية "سارتر" مسبوقة بظاهرية "هوسرل" وتأويلية "هيدجر". وقد ظهرت بوضوح كبير تأثيرات كلي من فلسفتي الظاهراتية والتأويلية في ما بعد البنوية، وفي التفكير الذي يعتبر أكثر أهم تجليات ما بعد الحدائثة والذي برز على يد كل من "رولان بارت" و "جاك دريدا" بدخولهما مرحلة الشك في فشل كل من الذات والعلم في تحقيق المعرفة اليقينية<sup>(٢)</sup>. وكخلاصة لهذه التطورات ظهرت الفلسفات الخطابية، والتي هي جملة الاتجاهات الفلسفية المعاصرة التي اشتغلت بالنظر في الخطابات الانسانية : الدينية والعلمية والفلسفية، وأهمها : التأويليات، وهي عبارة عن النظر في تحصيل الفهم للنصوص؛ والحفريات، وهي عبارة عن النظر في المماسات الخطابية؛ والتفكيكيات، وهي عبارة عن النظر في وجوه كتابة النص<sup>(٣)</sup>.

ويقطع النظر عن هذه التطورات وتفاصيل ما وصلت إليه، فإنها في علاقتها بالبحث التربوي المعاصر قد وصلت إلى ما مس البحث التربوي من قريب أو بعيد، وهو ما بعد الحدائثة التي وصلتها

<sup>١</sup>G De Landshere, Empirical Research In Education, Op. Cit. Pp. 43-74.

<sup>٢</sup> عبد العزيز حموده، المرايا المحدبة من البنوية إلى التفكيك (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، إبريل ١٩٩٨، العدد ٢٣٢)، ص ١٤٤-١٤٥، ١٦١، ١٦٤-١٦٦.

<sup>٣</sup> طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة : الفلسفة والترجمة، (الطبعة الأولى، الدار البيضاء، بيروت : المركز الثقافي العربي، ١٩٩٥) ص ٣٨-٤٠.

العلوم الاجتماعية كتحول من الوضعية في السنوات الثلاثين الأخيرة<sup>(١)</sup>. وتيار ما بعد الحداثة ذو التأثيرات الواضحة في مختلف حقول المعرفة من فلسفة وأدب وعلوم انسانية وغيرها يراه البعض نقدا للحداثة من داخل مرجعيتها<sup>(٢)</sup>، في حين يراه آخرون أحد مآزقها<sup>(٣)</sup>. ومن متعلقات ما بعد الحداثة ومرادفاتها ما أعطى للعناصر المتفاوتة للتغيير الاجتماعي المعاصر من العناوين مثل : ما بعد العصر الصناعي، وما بعد المادية، وما بعد الفوردية، وما بعد الرأسمالية المختلة، ومجتمع المعلومات، وما بعد البنيوية، وما بعد الوضعية، وما بعد الثاشرية، وما بعد كل شيء<sup>(٤)</sup>. وبتعبير (كريب) العالم وقد جن جنونه<sup>(٥)</sup>. والواقع أن ما بعد الحداثة، ومهما كانت المترادفات الدالة عليها، هي نظام من الأفكار، وطريقة لفهم البنى الاجتماعية المؤسسة على التصنيع، ونمو العلم والتكنولوجيا والدولة الحديثة، والسوق الرأسمالي العالمي، والتحضر، وعناصر أخرى للبنية التحتية، كما تدل، بجانب كونها عملية لإلغاء التمايز والحدود بين الأشياء على التغييرات الحاصلة في إنتاج وتدوير الثقافة واستهلاكها.

وعلى الرغم من أن التعريف المركب السابق لما بعد الحداثة يحمل الكثير من خصائصها، فإنه يمكن إجمال خصائصها الكلية فيما يلي :

١. الحاجة إلى تعديل وتكييف فهمنا للعالم وتساولاتنا عنه إذا ما أردنا التأثير فيه.
٢. تغيرت الاستمولوجيا التقليدية التي تتصف بالحيادية، ولم تعد طبقات "الحقيقة" أو "المعرفة" منظوراً إليها على أنها بالغة التعقيد والغموض، فحسب، بل على أنها متشعبة سياسياً.
٣. التحول الثقافي الذي أضحى أنماطاً جديدة من الاستهلاك، واختراق الاعلانات، والتلفزيون والصحافة لكل جنبات المجتمع، وثورة المعلومات، كل هذه الأشياء تعنى أن أنشطة مثل التنظير العلمي والفلسفي ليست في موقع القدرة الجيدة على التعبير عن رأيها فيما يتعلق بالأزمة الراهنة.

<sup>1</sup>Cathleen C. Loving, "From the Summit of Truth to Its Slippery Slopes : Science Education's Journey Through Positive - Postmodern Territory", American Educational Research Journal, Vol. 34, No. 3, 1997), p. 422.

<sup>٢</sup> عز الدين عبد المولى، "في الرؤية الغربية لتاريخ الحداثة"، إسلامية المعرفة، (العدد ٤، السنة الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، إبريل ١٩٩٦)، ص ١١٨.

<sup>٣</sup> رفيق عبد السلام أبو شلاكة، "مآزق الحداثة : الخطاب الفلسفي لما بعد الحداثة"، إسلامية المعرفة، (العدد ٦، السنة الثانية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سبتمبر ١٩٩٦)، ص ١١٢.

<sup>4</sup>Rob Gilbert, "Citezenship, Education and Posmodernity", British Journal of Sociology of Education, (Vol. 13, No. 1, 1992), p. 52.

<sup>٥</sup> إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، أبريل، ١٩٩٩، العدد (٢٤٤)، ص ٦٣.

٤. يستحق العصر الراهن الذكر لإخلاله بنظام أصول المعرفة والفهم المرعية : فالرؤى الأصولية للمعرفة أصبحت عرضة للهجوم، وهذا يتعارض مع البحث المطلق واليقين في طرائق المعرفة، وفقا لهذا التوجه، فليس هناك عظمة ولا أطر تصورية معتد بها.

٥. جاءت أزمة الثقة هذه، في النظم التصورية الغربية من التحقق في محدودية عصر التنوير، وولد هذا مع التحول القياسى في فلسفة العلم نقد الفكرة الطريقة التى مؤداها النظرية الحرة للثقافة، والماوراء تاريخية ، والقابلة للاختبار، وغير المتحيزة، والمقام عليها الدليل امبريقيا.

٦. هناك العديد من الطرق لعمل البحث وتوليد الفهم، ولا توجد طريقة واحدة مثلى فى عمل امبريقى فى العلوم الانسانية، وبما أن مفاهيم مثل مدخل القيمة الحرة، والمعرفة غير المتحيزة، قد انهارت، فإن كثيرا من طرائق البحث الانسانى تلقى المشروعية<sup>(١)</sup>.

ولقد يقال أن التربية لا تتسجم، بسهولة، مع "مابعد الحداثة" لأن كلا من النظرية والتطبيق التربوى مؤسسان على تقليد الحداثة المتماهى فيما يعرف بعصر الأنوار والذي تعتبر التربية طفله المطيع ووسيلته التى أقام بها الدليل على مثله وحقها بها من قبيل العقل النقدى، والحرية الذاتية الانسانية، والتقدم الخير. كما أنه، وعبر التربية التى تضافرت وبعثت مع مشروع الحداثة من خلال تحقيق المعتقد الذى يرى أن التقدم فى كل المجالات سوف يحرر ويعتق الانسانية كلها من الجهل والفقر والتخلف والطغيان. وعلى الرغم من مقولة أن التربية لا تتسجم مع "ما بعد الحداثة" وصحة هذه المقولة إلى حد ما، إلا أن التربية قد شرعت فى الدخول فى تغيرات عميقة فيما يتعلق بأغراضها ومحتواها وطرائقها، وتعتبر هذه التغيرات جانبا من عدم اليقين المصاحب لما بعد الحداثة والذى لحق بالمنهج وطرائق التعليم والنظم التربوية<sup>(٢)</sup>. وعلى العموم، فإن المناقشات التربوية لما بعد الحداثة لم تكن أبكر من العام ١٩٨٦ انسجاما مع القول بأن "مابعد الحداثة" واحدة من أكثر القضايا إثارة للمناقشة والجدل فى العالم الاكاديمى خلال الثمانينيات<sup>(٣)</sup>.

وما من شك فى أن تأثير "ما بعد الحداثة" على التربية هو تأثير على البحث التربوى المعاصر بمجمله. ولقد أصبح البحث التربوى فى عالم "ما بعد الحداثة" موسوما بالنشظى، وبالتأكيد على أن كل شىء غير مؤكد. ولا ريب أن هذا الوضع للبحث التربوى سيجعل الباحثين التربويين يجدون أنفسهم أقل قدرة على الحديث مع صانعى السياسة التربوية لأن عالم صانعى السياسة التربوية متميز باليقين

<sup>1</sup>Caroline V. Gipps, "The Professional of Educational Research", British Educational Research Journal (Vol. 19, No. 1, 1993) p. 12.

<sup>2</sup>Robin Usher and Richard Edwards, Postmodernism and Education, (London : Routledge, 1994), pp. 24-25.

<sup>3</sup>Val D.Rust, "Postmodernism and Its Comparative Education Implications", Comparative Education Review, (Vol. 35, No. 4, November 1991), p. 10, 614.

والاعتقاد الكلاسيكى فى النظام الطبيعى. وعلى أية حال، إذا ما سمح الباحثون لأنفسهم بالتشظى، فإنهم يخاطرون بأن يكونوا أكثرها هامشية<sup>(١)</sup>.

ومن الأشياء ذات العلاقة بكل من التربية والبحث التربوى من جهة وبما بعد الحداثة من جهة أخرى النسوية Feminism . وعلاقة النسوية بما بعد الحداثة أوسع من علاقتها بالتربية، إذ أنه مع أواخر الثمانينيات دشنت الكتابات النسوية حوارا حول الاهتمامات المتوازية للنسوية "وما بعد الحداثة"<sup>(٢)</sup>. والذى يهم فى هذا المقام إثبات أن هناك تضمينات منهجية للعلاقة بين "مابعد الحداثة" والنسوية على التربية بعامة والبحث التربوى بخاصة فيما يخص الجوانب الفلسفية للبحث التربوى أو ما يخص بحث العمل المتعلق بالغرفة الدراسية<sup>(٣)</sup>.

وبعد هذا الإلماح إلى الواقع الثقافى الذى يتواجد فيه البحث التربوى المعاصر ويتأثر به، يأتى الحديث عن البحث التربوى فى هذه الفترة الممتدة من أوائل الثمانينات وحتى الآن. ويأتى الحديث عن البحث التربوى المعاصر فى هذه الفترة من خلال التطرق إلى عموميات معطياته المعرفية من ناحية، ومعطياته التدريسية من ناحية أخرى.

### أولا : المعطيات المعرفية الراهنة للبحث التربوى المعاصر :

قبل الحديث عن معطيات البحث التربوى المعاصر الراهنة سواء كانت سوسولوجية فى البحث وفى المجتمع، أو إبستمولوجية، تجدر بالذكر تلك التأكيدات المهمة التى أنجزها البحث التربوى فى هذه الفترة وصار ينظر إليها بمثابة الحقائق المضافة إلى رصيد المعرفة التربوية، وهذه التأكيدات هى:

١. كلما زاد الوقت المبذول للصوتيات من قبل القارئ المبتدىء تحسن أدائه.
٢. يودى تفحص الأشياء والتعامل معها يدويا فى صفوف التعليم الأساسى إلى تحسن للأداء فى الرياضيات.
٣. تعديل السلوك فعالة لتعليم المهارات لبطيئى التعلم.
٤. كلما ازدادت معرفة المعلم بموضوع محدد كان أقدر على تدريسه.
٥. من بين الأطفال المصابين بالصمم قبل نمو لغتهم، يصبح ذو والآباء السميعين قراء أفضل من ذوى الآباء الصم<sup>(٤)</sup>.

<sup>1</sup>Caroline V. Gipps, Op. Cit., p. 12.

<sup>2</sup>Robin Usher and Richard Edwards, Op. Cit., p. 19.

<sup>3</sup>Morwenna Griffiths, "Making a Difference : feminism, post-modernism and the methodology of educational research", British Educational Research Journal, (Vol. 21, No. 2, 1995) p. 230.

<sup>4</sup>Jack R. Fraenkel and Norman E Wallen, Op. Cit. P. 50.

ومهما يكن من أمر هذه التأكيدات، وغيرها الكثير، فإن للبحث التربوي المعاصر الكثير من المعطيات المعرفية التي، وإن ظهرت وتأكدت خلال هذه الفترة، فإنها في الواقع حصيلة لمسيرة البحث الطويلة الأمد. ومن الجدير بالتنويه، هنا، الاستفادة الكبيرة للبحث الحالي في معظم ما يختص بمعطيات البحث التربوي المعرفية الراهنة من الدراسة المعنونة "القضايا البحثية التي تناولتها بعض الدوريات المتخصصة"<sup>(1)</sup>. وعليه، فإن الحقائق التي تزد كمعطيات معرفية سوسولوجية أو إبستمولوجية دونما إشارة إلى مراجع معينة تعتبر حقائق ومعطيات مقتبسة عن هذه الدراسة وإن لم ترد الإشارة إليها لتأثرها وتكرارها هنا وهناك.

#### ١. المعطيات السوسولوجية للبحث التربوي المعاصر :

هناك الكثير من المعطيات السوسولوجية التي أبرزتها دينامية البحث التربوي خلال تاريخه وتجلت في الفترة الراهنة. ومن هذه المعطيات ما هو خاص باجتماعيات البحث التربوي، ومنها ما هو خاص بعلاقة البحث التربوي بالتربية أو المجتمع اللذين لا يمكن أن يتواجد البحث التربوي إلا فيهما.

#### أ. المعطيات السوسولوجية في البحث التربوي المعاصر :

من المعطيات السوسولوجية البارزة في البحث التربوي المعاصر والتي أبرزها هو عن نفسه ثلاث معطيات هي : أزمة البحث التربوي، ووضع دستور أخلاقي للباحثين التربويين، والربط بين الباحثين والمهنيين في كل مراحل البحث. وفي أزمة البحث التربوي يتضح أن الأزمة تكمن في عزلة البحث التربوي عن المجتمع، وأن جودة البحث التربوي وتفوقه بيدوان في تعزيز وتشجيع الباحثين عبر الجماعة العلمية أو الأكاديمية على توضيح الأفكار المتداولة في المجتمع، وأن هناك فجوة بين نتائج البحوث التربوية وصانعي القرار الذين يرفضون ويتجاهلون النتائج التي يتم التوصل إليها<sup>(2)</sup>. ومن الأمور التي تبرز فيها أزمة البحث التربوي تمهينه الذي تبدو ومظاهر الأزمة فيه في نقص الدليل على ما إذا كان مهنة، وفي صعوبة إيجاد البحث التربوي الجيد، وفي أن البحث التربوي في أقسام التربية بالجامعات لا يزال هوية وليس احترافاً، وغيرها من المظاهر<sup>(3)</sup>.

وفيما يتعلق بالدستور الأخلاقي للباحثين التربويين، تغير الوضع الذي كان يتسم بعدم الاستجابة للأخلاق الجماعية للبحث التربوي بعد انعقاد المؤتمر السنوي لرابطة البحث التربوي البريطانية عام

<sup>1</sup> مراد صالح زيدان، "القضايا البحثية التي تناولتها الدوريات المتخصصة خلال الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٥"، مرجع سبق ذكره.

<sup>2</sup>John Elliott, "Educational Research in Crisis : Performance Indicators and the Decline in Excellence", British Educational Research Journal, (Vol. 16, No. 1, 1990) pp. 3-17.

<sup>3</sup>Donald McIntyre, "The Profession of Educational Research", British Educational Research Journal, (Vol. 23, No. 2, 1997), pp. 129-130.

١٩٩٢ وإجازة الدليل الأخلاقي. وقبل هذا كانت رابطة البحث التربوي الاميركية قد نشرت دليلها الأخلاقي في مجلة الباحث التربوي<sup>(١)</sup>. ومن الجوانب التي تناولتها هذه الدساتير الأخلاقية : الحقوق، والسرية والنشر، والعلاقة بين الباحثين، واحترام الحقيقة، وأنظمة البحث والمعايير التي تتصل بالإشراف على البحث التربوي، والتوازن بين الحرية والقيود والضمانات المؤسسية من جهة أخرى، وواجب الباحث وأمانته.

وفيما يخص الربط بين الباحثين والمهنيين تبدو العلاقة في أوضح صورها فيما جاء من ضرورة أن يكون المعلمون باحثين وأن حركة المعلمين الباحثين يرجع ظهورها إلى مطلع السبعينيات<sup>(٢)</sup>. وفي هذا الصدد تأتي الدعوة إلى جمعيات للمعلمين - الباحثين، إذ أن بإمكان هذه الجمعيات أو الجماعات أن تلعب دورا جوهريا في إصلاح المدرسة<sup>(٣)</sup>.

### ب. المعطيات السوسولوجية في التربية أو المجتمع المعاصر

لنقدّم صورة واضحة للمعطيات السوسولوجية المعاصرة الناجمة عن دينامية البحث التربوي المعاصر في التربية، أو المجتمع لا بد من إبراز هذه المحاور، وإن كانت كثيرة. ومن هذه المحاور ما يتعلق بقضايا المعلم ومهنة التدريس التي جاءت المعطيات عنها في جوانب متعددة. ومن الجوانب التي أبرزت قضايا المعلم ومهنة التدريس : تقويم برامج إعداد وتدريب المعلمين والضغط المهنية التي يتعرضون لها، ورضاهم الوظيفي، وتتميتهم المهنية، وايدولوجيتهم ومعتقداتهم وتوقعاتهم، والتنشئة الاجتماعية للطالب / المعلم.

وفيما يخص القضايا المرتبطة بمشكلات المجتمع وتتميته كان أهم جانب أبرزته المعطيات هو دور المؤسسات التعليمية في تنمية المجتمعات المحيطة بهذه المؤسسات. ومن أهم ما أبرزته معطيات البحث التربوي في هذا المجال مشاركة الطلبة في مشروعات خدمة المجتمع التطوعية وصلتها بدوافع حب الخير وعدم الأنانية، والميل إلى الاجتماع أكثر من الالتزام السياسي نحو هذه المشاركة.

وبالنسبة للتعليم الفني وربطه بمواقع العمل كان تطوير التعليم الفني والتكامل بين نظامي التعليم والتدريب أهم المعطيات. وفي مجال التكامل بين نظامي التعليم والتدريب ركزت المعطيات على

<sup>1</sup>Helen Simons, "The Politics and Ethics of Educational Research in England : Contemporary Issues", British Educational research Journal, (Vol. 21, No. 4, 1995) p. 441.

<sup>2</sup>John Elliott and Charles Sarland, "A study of "Teachers as researchers" in the Context of Award - bearing Courses and Research Degrees", British Educational Research Journal, (Vol. 21, No. 3, 1995) p. 373.

<sup>3</sup>Marilyn Cochran - Smith and Susan L. Lytle "Communities for Teacher Research : Fringe or Forefront?", American Journal of Education, (Vol. 100, No. 3, May 1992), p. 320.

سياسة الربط بين التعليم وأماكن العمل التي تزود الأفراد بالمهارات التي يحتاجون إليها. للاتحاق بالعمل وهو وظيفة المدرسة الحالية، وعلى ضرورة تزويد الشباب بتدريب للمشاركة في مهنة حقيقية.

وفي مجال القضايا المرتبطة باقتصاديات التعليم أبرزت المعطيات جانبين مهمين للاقتصاديات هما : قياس تكلفة التعليم، والعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي. وفيما يتعلق بقياس تكلفة التعليم ركزت المعطيات على صعوبة قياس التكاليف التعليمية في المدارس العليا، وعلى المدخل الاجتماعي في مقارنة العمليات الاجتماعية، وعلى أسباب الرسوب المدرسي مثل : عدم القدرة على التعلم والتأخر العقلي ومشكلات اللغة والآثار الاقتصادية للهروب والتغيب في التعليم الثانوي. أما ما يتعلق بالعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، فقد كان التركيز على أثر الجوانب الاقتصادية في الممارسات التعليمية، وعلى نظرية رأس المال البشري، وعلى نظرية التحديث.

وفيما يتعلق بالمتعلم جاءت المعطيات في عدد من الجوانب الهامة. وهذه الجوانب هي اتجاهات الطلاب نحو العلم والقيم المتصلة به، وضبط سلوك التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية بما يعنيه من فاعلية نظام التأديب والتهديب والطرق الفعالة للتأديب في الفصل، واستجابة الأطفال للضرب داخل الفصل وعمر الطفل وجنسه وسن الضارب والطلاب، والمخدرات بما تعنيه من أخلاقيات الطلبة في المدارس وتعاطيهم الكحول والتدخين والمخدرات الأخرى، والنضج السلوكي للطلاب في السيمينار واختلاف طرق العرض وأثرها في نضج طلبة الدراسات العليا.

وعلى الرغم من كثرة القضايا المرتبطة بالطلاب الاجتماعي على التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص إلا أن المعطيات لم تظهر سوى قضية الطلاب والتمييز العرقي فحسب. وقد احتوت هذه القضية على جوانب مثل إمكانية تحسين نوعية التعليم للتلاميذ في المجتمع، وأثر التمييز العرقي في الفصل في قدرة التلاميذ على التعليم وانعكاساتها على حاجاتهم التعليمية.

أما تعليم المرأة، فقد كانت أبرز المعطيات فيه أثر الجنس (ذكر / أنثى) في اختيار المقررات الدراسية والمشاركة في فصول المرحلة الابتدائية واتخاذ القرار. وفي هذا الشأن جاءت المعطيات حول العوامل الميسرة والمعوقة لمشاركة النساء في الإدارة التعليمية واتخاذ القرار، وأثر اختلاف الجنس (ذكر / أنثى) في اختيار التخصصات الدراسية عند الالتحاق بالتعليم العالي، وعدم توازن مشاركة البنات والأولاد في فصول المدرسة الابتدائية.

وفي مستقبل التعليم وتطويره كان إصلاح التعليم وتطويره أهم المعطيات. وفي هذا كانت التفاصيل حول سياسة الإصلاح التعليمي، وحول المدخل المحافظ لإصلاح التعليم الخاص، وحول إعادة بناء المدارس الابتدائية، وحول انعكاس المجتمعات المتنقلة على الإصلاح التعليمي.

وفى الإدارة التعليمية أبرزت المعطيات جانبين هما : الاتجاه نحو اللامركزية فى إدارة التعليم، والمناخ التنظيمى والاجتماعى فى المدارس. وفى الجانب الأول جاء الاتجاه نحو اللامركزية من حيث إنشاء مركز لأولياء الأمور فى المدرسة، وفى الجانب الثانى عرضت إدراكات المعلمين والطلاب لبيئة الفصل الواقعية والمثالية، والنظر إلى الطلاب والمعلمين كمنظورين مختلفين لقياس المناخ الاجتماعى فى الفصل.

ومن الأمور التفصيلية التربوية ما جاء من معطيات عن تدريس القراءة والكتابة. ومما جاء فى هذا المجال عن نمو طفل ما قبل المدرسة فى القراءة والكتابة من خلال إدراك المعلمين وأولياء الأمور لهذا النمو والتعرف على خبرات طفل ما قبل المدرسة فى القراءة والكتابة، ومهارات القراءة والكتابة المرتبطة بما قبل المدرسة، وتأخر التحصيل القرائى، والعجز القرائى والعوامل التى تمنع الطلاب من التقدم فى نموهم القرائى.

وعن الوقت الذى يقضيه الطلاب فى القراءة وعلاقته بالتحصيل كان التركيز على أثر الوقت المنقضى فى القراءة فى المنزل والمدرسة فى التحصيل القرائى لطلاب المدرسة الإعدادية. وعن السلوك والتصرفات القرائية تم استعراض ما يحدث أثناء قراءة الدروس والتحليل الدقيق للأخطاء الشفهية. أما ما جاء عن معتقدات المعلمين عن تدريس القراءة والكتابة فقد تضمن العلاقة بين معتقدات المعلمين عن تدريس القراءة الاستيعابية وممارستهم فى الفصول، وأثر اختلاف برامج تطوير المدارس والنجاح للجميع فى التحصيل القرائى للطلاب، والمخرجات الأخرى فى المدارس الابتدائية. وعن إنشاء فصول صغيرة للطلاب فى اللغة جاءت العلاقة بين تكوين فصول صغيرة للطلاب وإدراك اتجاهاتهم نحو الأنشطة الصفية.

وفى تدريس الرياضيات كان من أبرز الجوانب التى تناولتها المعطيات ما جاء من مداخل بديلة لتدريس الرياضيات وفيها مداخل بديلة لطبيعة الرياضيات وأثرها فى التدريس كفلسفة الرياضيات الراهنة وصلتها بتدريسها، وعلم الاجتماع المعرفى والنظرية التى تعنى بطبيعة المعرفة وطبيعة مادة الرياضيات ووظيفتها فى المجتمع، والتدريس من خلال التفاعل والاتصال، وعن طريق تحويل المعلومات لتوجيه الطلاب ونحو معرفتهم. ومما جاء فى تدريس الرياضيات استخدام الأطفال للعمليات الحسابية فى الحياة اليومية بما يعنيه من قدرة الأطفال على فهم الرياضيات كممارسة أكاديمية مفصلة عن الواقع وبخاصة فى المدرسة الابتدائية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ - ١٠ سنوات. أما جانب العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو مادة الرياضيات واختيار التخصص فيه العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو الرياضيات وبين اختيارهم لنوع التخصص الدراسى. وفى جانب التحصيل فى الرياضيات يأتى أثر الممارسات التدريسية المحدودة على المستوى التحصيلى للفصل فى مقرر الرياضيات.

ومن القضايا المرتبطة بالتحصيل الدراسي وأساليب التدريس التي أبرزتها المعطيات الأساليب التدريسية وأثرها في التحصيل الدراسي، والتحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. وفي القضية الأولى يأتي استخدام طرق واستراتيجيات للتدريس بديلة عن المحاضرة كمقارنة الأسئلة الذاتية والتلخيص ومراجعة المذكرات، وتقويم الطلاب لفعالية التدريس كإحدى وسائل تعزيز التعليم الجامعي، وإدراكات المعلمين والطلاب للتدريس الفعال داخل الفصل. وفي القضية الثانية يأتي التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية وعلاقته بالخلفية الاقتصادية والاجتماعية، وحجم المدرسة، وموقعها، وأثر تقديم شهادة GCSE على آراء الطلاب، وبوجه عام آراء أقلية عرقية للطلاب، وأثر دور الحضانة في التحصيل القرائي والرياضي، والنضج الانفعالي والجوانب الاجتماعية والنفسية للأطفال.

ومن أهم القضايا المرتبطة بالمناهج الدراسية التي أبرزتها المعطيات، الموضوعات الشائعة في المناهج الدراسية والأفكار المتضمنة فيها، ومنها الموضوعات الشائعة في مناهج طلاب المرحلة الثانوية عن طريق قيام الطلاب بعمل قائمة بالموضوعات الشائعة مع الأخذ في الاعتبار التشابهات والاختلافات التي مردها الجنس (ذكر / أنثى)، والأفكار المتضمنة في كتب المدرسة الابتدائية بغرض فهم تعلم الطفل وتطبيقه للمعلومات التي يقرأها في الكتاب، وتعزيز إحساس الأطفال بالأفكار المتضمنة في الكتب، وتنمية القدرة على القراءة، والعلاقة بين التدريس ومعرفة المتخصصين للمادة الدراسية بغية إعادة تقديم الموضوعات المهمة وتزويد المعلمين بها.

أما ما يتعلق بالامتحانات وأساليب التقويم فقد عالجتها المعطيات من خلال الاختبارات التحصيلية ومعايير التقويم الحديثة في المنهج، وفي الاختبارات التحصيلية كان التركيز على إعداد هذه الاختبارات، والآثار غير اللفظية للاختبارات الشفهية مثل المظهر الخارجي ولغة الإشارات. وفي معايير التقويم الحديثة في المنهج كان التركيز على تقويم مهارات الأطفال في صياغة الفروض القابلة للاختبار، وعلى دور الأطفال في التقويم.

وفي القضايا المرتبطة بالجوانب النفسية عالجتها المعطيات عددا من هذه الجوانب. ومن الجوانب التي عالجتها المعطيات تكيف أطفال دور الحضانة من حيث أثر الجنس (ذكر / أنثى) وفترة الالتحاق على تكيف أطفال دور الحضانة، وأثر العلاقة بين البيت والمدرسة على تكيف الأطفال، وأثر التآلف المدرسي على التكيف أيضا. وفي جانب الاستراتيجيات المعرفية برز دور الاستراتيجيات المعرفية في الانتقال من الاعتماد إلى الاسترجاع للحقائق الأساسية. أما جانب دافعية الفرد نحو التعلم فقد جاء فيه دافعية الفرد للتحصيل الدراسي ودورها في قوة التأثير في معتقداته وتحديد أهدافه. وفي جانب تقوية الذاكرة جاءت الطرق العلمية لتقوية الذاكرة والكشف عن اهتمامات وميول الطلاب كجزء مهم في المدرسة. وعن القلق وأسبابه جاء القلق النفسي بين معلمى المدارس الثانوية والعوامل المرتبطة به كنقص الكفاءة والانجاز.

وأخيراً، وفي مضمار المعطيات السوسولوجية المعاصرة فى التربية أو المجتمع المعاصر، تأتى القضايا المرتبطة بتكنولوجيا التعليم. ومما تضمنته هذه القضايا استخدام الوسائل التعليمية وأثره على الأطفال وما يندرج تحته من أثر الوسائل الإيضاحية المختلفة على تفسير الأطفال للقصص.

## ٢. المعطيات الإستمولوجية للبحث التربوى المعاصر

يقصد بالمعطيات الإستمولوجية للبحث التربوى تلك التطورات التى تحدث داخله وتمس مناهجه وطرائقه ووسائله وأدواته. وهذه التطورات كثيرة، وهى حصيلة تراكمات متعددة، وليست حصيلة الفترة الراهنة فحسب. وبالنسبة لظهورها بوضوح أكثر؛ فإنه يأتى من خلال المعطيات التدرسية للبحث التربوى. وما يأتى هنا متعلق بالمستحدثات الإستمولوجية التى لا تزال قيد النمو والتشكل.

وقبل البدئ فى النظر فى المعطيات الإستمولوجية لا بأس بالنظر فى خريطة للبحث التربوى فى التسعينيات رسمها (Michael Bassey)، وجاء فيها عن جغرافية البحث التربوى :

"إنها أرض ذات أقاليم مختلفة السعة، مأهولة بأناس ذوى ثقافات وطموحات، وأحياناً لغات مختلفة يصعب على الآخرين فهمها. إنها نجد يسهل عبوره، وجبال يصعب تسلقها. إنها أرض ذات بقاع مناخها باعث على البحث. غير أن بقاعاً أخرى فيها قاحلة يحتاج الباحثون فيها إلى الكدح فى سبيل كشط النتائج من التربة. بيد أن أرضاً ذات "استقصاء نقدى منتظم" مكتوبة على كل الممرات. أمل المغفرة لبساطة المناقشة من خلال الثنائيات والثلاثيات التى ساستخدمها، وذلك أن أرض بحثى مقسمة إلى ثلاثة حقول، وطبقتين من العمال، ونوعين من العمالة، وثلاثة مستويات للاتصال. ومن المعروف أنه قد تظهر مواقف من قبيل بين المنزلتين، ولكنه من الأيسر تقديم هذه الحالة فى عبارات استقطابية"<sup>(١)</sup>.

ولا يقف (Bassey) عند هذا الحد بل يواصل ثنائياته وثلاثياته. وفى مجال الثنائيات يتحدث عن فئتين للعمال فى البحث التربوى هما : الباحثون عن الفهم، والباحثون عن التغيير، ويتحدث عن نوعين للعمالة فى البحث الامبيريقى وهما : البحث عن التعميمات، ودراسة التفردات. أما ما يخص الثلاثيات فيتحدث عن ثلاثة حقول للبحث التربوى هى : البحث الامبيريقى، والبحث التأملى، والبحث الابداعى؛ ويتحدث عن ثلاثة مستويات للاتصال هى : مستوى الاتصال الشخصى، ومستوى التفاعل غير الرسمى، ومستوى البحث الرسمى<sup>(٢)</sup>.

وبعد هذه النظرة العامة إلى البحث التربوى مع مطلع التسعينيات يمكن القول أن المدالكمى الامبيريقى فى البحث التربوى قد أخذ حظه من الظهور والحضور منذ البدايات الأولى للبحث التربوى فى منتصف القرن الماضى وحتى الآن أملاً فى أن يلحق بما وصلت إليه العلوم الطبيعية. غير أن

<sup>1</sup>Michael Bassey, "Creating Education through Research", British Educational Research Journal, (Vol. 18, No. 1. 1992), p.4.

<sup>2</sup>Ibid, pp. 4-6.

البحث الكيفي قد بدأ في العقود الأخيرة باتخاذ موقع له إلى جانب البحث الكمي مما يجعل الفترة الأخيرة من تطور البحث التربوي وكأنها لصالح البحث الكيفي، مع عدم إغفال أن البحث الكمي بينيته الراسخة لا يزال صاحب الحضور الأوسع. ومن هنا، فإن ما سيأتي من رصد للمعطيات الابدستولوجية للبحث التربوي سيكون في معظمه في مستحدثات كيفية أكثر منها كمية.

إنه، في خلال ربع القرن الماضي، وكما جاء على الأغلفة الخارجية لكل الكتب الصادرة تحت عنوان : *Exploration in Ethnography Series* ، أنه قد كان للبحث الكيفي تأثير تام ومثير للجدل. وفي أحد الكتب الصادرة في هذه السلسلة<sup>(١)</sup> اعتبرت فلسفة التربية إحدى طرق البحث الكيفي ودور فلسفة التربية في البحث الكيفي. أما (Edson) فقد حاول البرهنة على أن البحث الكيفي صيغة للخطاب الأخلاقي، بمعنى أنه محاولة لفهم أنفسنا في علاقتها بالعالم الأوسع. ومن وجهة نظره، يتضمن هذا العالم الأوسع كلا من الماضي والحاضر، والدراسة التاريخية هي الطريقة الوحيدة للكشف عن هذه العلاقة. وعلاوة على ذلك، وفي مضمار جعل التاريخ أمرا شخصيا، يحاول (Campbell) إثبات أن القوى الكيفية الجديدة موجودة في السيرة الشخصية، مدعوما في هذا من قبل (Shutz) الذي يعتقد أن الموقف في السيرة الشخصية هو وحدة الفهم الانساني.

وفي مجال الانثوجرافيا باعتبارها إحدى طرق البحث الكيفي، يتتبع (Shimahara) الصلات بين الانثوجرافيا والانثروبولوجيا ويشرح الافتراضات والاستراتيجيات والتوجهات المنهجية للانثروانثوجرافيا. وليس بعيدا عن هذا ما أورده (Woods) عن المنظورات المقارنة للانثوجرافيا التربوية، وتركيزه على مكتشفات الدراسات الانثوجرافية كطريقة لإظهار الاهتمامات والطرق الانثوجرافية والكيفية. وفي عودة إلى التاريخ، حاول كل من (Walker و Goodson) وضع الحياة في البحث التربوي بتوسيع المجال التفسيري للانثوجرافيا حيث تحتاج أحداث الفصل الدراسي إلى التفسير ضمن منظور الحياة الزمنية للمعلم، لا من خلال اللحظة التي تتم فيها الأحداث.

وفيما يخص النظرية المؤسسية *Grounded Theory* كأحدى طرق البحث الكيفي يصف (Hutchinson) هذه الطريقة باعتبار اهتمامها بإنتاج النظرية، أكثر من إثباتها، من خلال ما يبدو به العالم للمشاركين، ومن خلال تحليل هذه الإدراكات للعمليات والبنى الاجتماعية الأساسية التي تنظم العالم. ويبدو هذا الهدف مشابها للهدف الذي تبناه (Marton) في وصفه للفينومينوجرافيا، والتي هي طريقة لرسم خريطة للطرق المختلفة كفيها والتي بها يدرك الناس ويتصورون ويفهمون - وبكلمة أخرى يخبرون - العالم حولهم. وتحلل مثل هذه الملاحظات إلى فئات، وتشتق من الخبرات ذاتها ما يمكن المرء من تحديد ملاءمة الاستراتيجيات التربوية.

<sup>1</sup>Robert R. Sherman and Rodman B. Web (ed), *Qualitative Research in Education : Focus and methods*, (1<sup>st</sup> ed, London : The Flamer Press, 1988) pp. 3-4.

ويشرح (Ross) كيف تتألف الانثروبولوجيا الاجتماعية والنقد الجمالي في "نقد المنهج" لوصف، وتفسير، وتقويم المناهج الدراسية. وبالتعويل كثيرا على علم الجمال والفلسفة يناقش (Green) استخدام الأدب كتعبير عن البحث الكيفي. وعليه، ربما يكون الأدب الخيالي التمثيل الفعلي للاهتمام الكيفي كما أكد (J. Dewey) ذات مرة أن الكاتب الروائي والكاتب المسرحي معلقان على السلوك وهما أكثر إنارة وإثارة من عالم النفس الملتزم. وبهذا يكون البحث الكيفي مجهودا ليس لاستيعاب أنماط الترتيبات الثقافية فحسب، ولكن لاستيعاب الطرق التي يخبر بها الأفراد هذه الترتيبات بما يحدث الوضوح ويجعل المرء في وعي متابع للمعنى. ومن هنا يمكن القول أن الحياة بالنسبة للباحثين الكيفيين ليست تدريبا على أداء الأدوار ولكنها شيء حقيقي.

ولما كانت التربية اليوم أقل أحادية مما كانت عليه في الماضي، فإن البحث التربوي وفقا لما يراه (Giroux) ما زال يهدف ببساطة إلى فهم ما يجري تقليديا أكثر من مناقشة التقنيات السياسية والأخلاقية للبحث ومناهجه. ويتساءل (Giroux) عن الدور الذي ينبغي أن يلعبه الباحثون التربويون كمنقذين في توسيع الخطاب الحر والديمقراطية من الحياة العامة والخاصة. وبكلمات أخرى، ومع أن أشكال البحث متعددة (كمية وكيفية بالإضافة إلى التنوعات داخل كل شكل)، فإنها جميعا تتجنب القضايا السياسية التي تمكن أي أيولوجيا مهيمنة (ومنهجية) من الاستمرار في سيطرتها. وهنا يأتي دور "النظرية النقدية" في إظهار وكشف هذه النزعات واقتراح طرق أخرى للرؤية والسلوك.

ومما سبق يتبين أن البحث الكيفي في التربية قد توفر على مجموعة من الطرائق وإن كان بعضها لا يزال في طور النمو وغير واضح المعالم. ومن هذه الطرائق: فلسفة التربية كبحث كيفي، والبحث التاريخي، ونوعية السيرة الشخصية، والأنثروانثوجرافيا، والاثنوجرافيا، والنظرية المؤسسية، والفينومينوجرافيا، ونقد المنهج، واستعمالات الأدب، والنظرية النقدية<sup>(١)</sup>.

وفي سياق البحث الكيفي أصبح بحث العمل طريقة للحياة، وكل أشكال البحث الكيفي، تتم فيه التفسيرات، والمحاكات، والقرارات التي يتخذها الباحث عبر عملية تدعى "الحساسية النظرية Theoretical sensitivity". وإضافة إلى كون بحث العمل طريقة للحياة فهو منهجية بحثية راديكالية تتحدى افتراضات ومكانة البحث التقليدي بعد أن جعلت الرغبة في "مابعد الحداثة" في أواخر الثمانينيات، ونمو منهجيات البحث النسوي، معا، منه منهجية بحثية جادة ودونهما تحفظ<sup>(٢)</sup>.

<sup>1</sup>Ibid, Passim.

<sup>2</sup>Bridget Somekh, "The Contribution of Action research to Development in Social Endeavour : a position paper on action research methodology", British Educational Research Journal, (Vol. 21, No. 3, 1995), pp. 347-348.

ولبحث العمل خصائص يعرف ويتميز بها، وهى :

١. أنه يتم بواسطة أناس يهتمون مباشرة بالمواقف الاجتماعية الممكن بحثها.
٢. أن التغذية الراجعة لنتائجه تتم عن طريق الممارسة مباشرة مع الأخذ فى الاعتبار هدف التغيير.
٣. لبحث العمل درجة عالية من التوجه النفعى.
٤. ترجع جذور بحث العمل إلى ثقافة وقيم المجموعة التى يشارك أفرادها فى ميدان البحث من جهة، والباحثين من جهة أخرى.
٥. أن هذا البحث يثير مشكلات أخلاقية معقدة<sup>(١)</sup>.

وعلى الرغم مما اتخذته بحث العمل من مكانة وحضور فى البحث التربوى، إلا أن عليه من المآخذ الكثير التى ينبغى تجنبها عند استخدامه، ومنها :

١. أنه يودى إلى تركيز على عمل المعلمين بمفردهم، معتمدين على المقررات الخاصة والطلبة التابعين فى الجامعة فيما يخص الدعم والتغذية الراجعة أكثر من الاعتماد على الشراكة الجماعية مع زملائهم فى المدرسة أو الاعتماد على الأفراد خارج المدرسة.
٢. أنه يشجع اعتمادية العلاقة التى تكون فيها شراكة البحث المتساوية والأمانة بين المعلمين والباحثين فى المدارس والمربين والمهتمين فى الجامعة صعبة التحقيق.
٣. أنه يودى إلى افتراض أن التقرير المكتوب من قبل المعلم / الباحث - مكتوب مبدئياً لغرض الترقى أكثر منه لغرض الإسهام فى المعرفة العامة التى يمكن طباعتها وقراءتها جنباً إلى جنب مع تقارير بحوث أخرى<sup>(٢)</sup>.

ومهما يكن من أمر هذه المآخذ، فإنه وبعد أن صار البحث التربوى وسيلة للتعليم والتعلم فى التعليم العالى<sup>(٣)</sup>. فإن البحث لعمل استخداماته فى التعلم من وجهة نظر الفرص المتكافئة فى المدارس الدنيا<sup>(٤)</sup>، علاوة على إمكانياته الهائلة واستخداماته المتعددة فى العصر الراهن من قبل المعلمين لمعرفة

---

<sup>1</sup>Ibid, pp. 340-342.

<sup>2</sup>Ibid, p. 344.

<sup>3</sup>Brenda Smith and Sally Brown (ed.), Research, Teaching and Learning in Higher Education (1<sup>st</sup> ed., London : Kogan Page, 1995), p. 11.

<sup>4</sup>Morwenna Griffiths and Carola Davies, "Learning to learn : action research from an equal opportunities perspective in a junior school", British Educational Research Journal, (Vol. 19, No. 1, 1992), pp. 43-53.

المناطق المهمشة تربوياً<sup>(١)</sup>. ومما أفاد فيه بحث العمل تتميته لدور المعلم كموصل جيد في الممارسات التدريسية في الفصل الدراسي وفي أرجاء المحيط المدرسي الذي يعمل فيه المعلم<sup>(٢)</sup>.

وفي سياق آخر ضمن السياق الابستمولوجي يتمتع بحث العمل بوضع قوى في التفكير والممارسة التربوية في مقابل توجيه النظرية والممارسة النسوية للسياسات والممارسات اللاجنسية anti-sexist. وعلى أية حال، فإن هذه الجنسية النابعة من النظرية والممارسة النسوية وما يقابلها من تيار بحث العمل يقومان كلاهما، في التربية بخطابات منهجية وسياسية متنوعة. وتبدو هذه الخطابات من خلال المسافة أو الفرق بين هذين التقليديين عن تلاقيهما في الواقع التربوي<sup>(٣)</sup>.

وفي كتابة تقرير البحث الكيفي تأتي تقنيات تفكيك البيانات الإيضاحية وتتمثل في :

١. الوصف التفسيري الاستنباطي

٢. المقابلة

٣. الاقتباس الجانبي

٤. الكتابة الروائية

٥. الإرجاع إلى حفريات المعرفة<sup>(٤)</sup>

ومع أن هذه التقنيات لا تزال غامضة في بعض استخداماتها إلا أن الخطوات متسارعة في شرح وتوضيح بعضها مثل ما جاء عن طريقة تنظيم البيانات من خلال كتابة قصة قصيرة عن فكرة نابعة من مراجعة أولية للبيانات ثم جمع الانتقادات وتفسيرها للقصة من قراء متنوعين. وتبقى هذه العمليات المتتالية إلى الوصول إلى الدلالة الواضحة للقصة كتفسير للبيانات<sup>(٥)</sup>.

ومن التقنيات الحديثة أيضا المجموعة البؤرية التي تتكون من ٤-١٢ شخصا يلتقون مع باحث مدرب من ساعة إلى ساعتين لمناقشة موضوع أو موضوعات مختارة في بيئة مواتية، ويستكشفون من خلال مناقشتهم تصورات واتجاهات ومشاعر وأفكار المشاركين ويشجعون على استخدام تقنية تفاعل

<sup>1</sup>Patricia Donald et al., "No Problem Here : action research against racism in a mainly white area", British Educational Research Journal, (Vol, 21, No. 3, 1995), pp. 263-275.

<sup>2</sup>Kathleen Chiswell, "How is Action Research Helping to Develop my Role as a Communicator ?," British Educational Research Journal, (Vol. 21, No. 3, 1995), pp. 413-4120.

<sup>3</sup>Lynne Chisholm, "Action Research : Some methodological and political considerations", British Educational Research Journal, (Vol. 16, No. 3, 1990), p. 249.

<sup>4</sup>J. Sanger, "Five Easy Pieces : the deconstruction of illuminatory data in research writing", British Educational Research Journal, (Vol. 21, No. 1, 1995), pp. 89-79.

<sup>5</sup>Richard Winter, "Interviewers, Interviewees and the Exercise of Power (Fictional Critical Writing as a Method for Educational Research," British Educational Research Journal, (Vol. 17, No. 3, 1991) pp. 251-262.

المجموعة. وعلى ذكر تقنية تفاعل المجموعة<sup>(1)</sup>؛ فإنه إذا كان هناك من علاقة بين بحث العمل من جهة وتحليل التفاعل في المجموعة البؤرية، إذا ما اعتبر تحليل التفاعل أقرب إلى الاتجاه الكمي، مع أنه ليس كذلك، فهذه العلاقة علاقة تضاد، كما تبدو للوهلة الأولى، إلا أن هذه العلاقة، كما يرى (Harwood) تنحو إلى التصالح<sup>(2)</sup>. ومهما يكن من أمر، فإن الباحثين الكيفيين يرون أن تقنية المجموعة البؤرية تمد بأفضل البيانات التتويرية عن الطريقة التي يتفاعل بها المستجيبون مع بعضهم خارج نطاق الأحداث الطبيعية<sup>(3)</sup>.

ومن التقنيات التي بدأ البحث الكيفي بارتياحها وإعمالها التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) في دراسات الحالة الاثنوجرافية. ويتوقع أن يزداد استخدام هذه التقنية أكثر فأكثر مستقبلا لما يسهم به هذا الاستخدام من توثيق الأدلة في البحث بعامة<sup>(4)</sup>. وما من شك في أن هذا الاستخدام للتصوير الضوئي قد تطور بعد إعمال علم الاتصالات الاشارية Semiology في تحليل الصور الضوئية باعتبار أن هذا العلم مرتبط بالبنية اللغوية وبالمجالات النظرية الواسعة لكتابات البنيوية، وما بعد البنيوية، وما بعد الحداثة، والتي أثرت على نحو كبير في البحث التربوي<sup>(5)</sup>.

وفي مقام التقنيات لا تنسى التقنية الاثنوجرافية المصغرة والتي يمكن تطبيقها في تقصى العملية البحثية ثانياً بثانية<sup>(6)</sup>، والمسماة خطاب البحث التحليلي أو تحليل الخطاب. ويركز خطاب البحث التحليلي أو تحليل الخطاب على الخطاب الفعلي المتمثل في الكلام ونصوصه<sup>(7)</sup>. وفي حين أن لتحليل الخطاب استخدامات كثيرة وبخاصة في علم النفس الاجتماعي، فإن أبرز استخداماته التربوية تبنيه كأداة تدريب للمشاركين في مؤتمرات الحالة التربوية، وكاستراتيجية لنقد إدارة الحالة، وهو ما يعنى تنفيذ

---

<sup>1</sup>Valire Wilson, "Focus Groups : a useful qualitative method for educational research ?" British Educational Research Journal, (Vol. 23, No. 2, 1997), p. 211.

<sup>2</sup>Doug Harwood, "Action Research vs. Interaction Analysis : a time for reconciliation ? A replay to Barry Hutchinson", British Educational Research Journal, (Vol. 17, No. 1, 1991) p. 67.

<sup>3</sup>Valerie Wilson, Op. Cit, p. 221.

<sup>4</sup>Jan Prosser, "Personal Reflections on the Use of Photography in an Ethnographic Case Study", British Educational Research Journal, (Vol. 19, No. 4, 1992), pp. 397-410.

<sup>5</sup>Andrew Brown and Paul Dowling, Dowing Research / Reading Research : A Mode of Interrogation for Education, (1<sup>st</sup> ed. London : Flamer Press, 1998), p. 84.

<sup>6</sup>George Mackenize et al., (ed.), Understanding Social Research : Perspectives on Methodology and Practice, (1<sup>st</sup> ed. London : Flamer Press, 1997), 216.

<sup>7</sup>Adrew Webster, Op. Cit. P. 27.

خطة تفكيك الممارسات التربوية المهنية من خارج هذه الممارسات. وكيفما كان الحال، فإن المدخل الجماعي المتمثل في مؤتمر الحالة التربوية قد غدا أحد المسارات في البحث الكيفي التربوي<sup>(١)</sup>.

## ثانياً: المعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر

يأتى الحديث - أحيانا - عن أزمة البحث التربوي أو صيته الرديء<sup>(٢)</sup>، فى أكثر من سياق مجتمعى مثل : السياق الأمريكى، والسياق البريطانى، والسياق المصرى، مع اختلاف - بالطبع - فى النظر الى جوانب هذه الأزمة. وتبدو "أزمة الإعداد"<sup>(٣)</sup> إحدى جوانب الأزمة - على الأقل فى السياق المصرى -، ولن يكون السياق اليمنى فيما يخص البحث التربوي أفضل حالا - مهما كان الأمر - . وإذا ما أخذ فى الحسبان أن "أزمة الإعداد" للباحث التربوي جانب من جوانب أزمة البحث التربوي المتعددة الأبعاد، فإن التعويل على التهوين من أمر "أزمة الإعداد" يقتضى فيما يقتضيه النظر فى المقررات التدريسية التى يعتمدها البحث التربوي فى مسار إعداد الباحثين التربويين، فضلا عن أساليب التدريس وفتياته.

وليس بالضرورة أن يفهم مما سبق أن ما يلى سيكون نظرا فى المقررات التدريسية أو أساليب التدريس لهذه المقررات، بل إن الغاية مما يأتى لا تزيد على الوقوف على المعطيات التدريسية الراهنة التى يتبناها البحث التربوي المعاصر باعتبارها ثمرة للتطورات التى مر بها هذا البحث عبر تاريخه الطويل، والذى سبق رصده وتتبعه. وإذا ما أمكن التعرف على المعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر، فمما لا شك فيه أن صنيعا كهذا سيمكن من التعرف على واقع البحث التربوي فى الجمهورية اليمنية، لا من خلال النظر فى نظم الإعداد، ولكن من خلال ما تعكسه الممارسة البحثية فى وقائع البحث التربوي البادية فى مقتضياته المعرفية باعتبارها - بمجموعها - دلالة على مدى استجابة البحث التربوي فى الجمهورية اليمنية للمعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر.

ولغرض الوقوف على المعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر كان لابد من التعاطى مع أحدث الكتب التى تعتبر بمثابة مداخل أو مقدمات تدريسية فى البحث التربوي المعاصر،

<sup>1</sup>Erica Burman and Ian Parker (ed.), Discourse Analytic Research, (1<sup>st</sup> ed. London : Routledge, 1993), pp. 135-152.

<sup>2</sup>Carl F. Kaestle, "The Awful Reputation of Education Research", Educational Researcher, (Vol. 22-No. 1, January - February 1993, AERA) pp. 23-31.

John Elliott, Op. cit. Pp. 3-17.

سيد أحمد عثمان "أزمة البحث التربوي بيننا"، التربية المعاصرة، (العدد الرابع، القاهرة : رابطة التربية الحديثة، يناير ١٩٨٦)، ص ١٩-٤٦.

<sup>٣</sup> المرجع السابق، ص ٢٦-٢٩.

والموجهة - بصفة رئيسية - لأغراض تدريس البحث التربوي تمهيدا لتزويد المعنيين بالبحث التربوي بمهارات القيام بالبحوث من ناحية، وتقويمها من ناحية أخرى. وقد كان معيار حداثة المراجع التي تم الاعتماد عليها في الوقوف على المعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر انها - جميعها - كانت من إصدارات التسعينيات وبالتحديد بين عامي ١٩٩٠ - ١٩٩٨.<sup>(١)</sup> وجدير بالتنويه - هنا - أن الكتب التدريسية قبل التسعينيات لم يغفل شأنها، بل كانت قاعدة للانطلاق منها، ولا يمكن التكرار لإفادتها وإن لم تذكر في هذا المقام، وسيأتي ذكرها كلما تمت العودة إليها.

وما من شك في أن الكتب المعنية - آنفا - متفقة في غالب إطارها العام لما أوردته، على اختلاف طفيف في بعض التقديم، والتأخير، والزيادة، والنقصان مما لا يؤثر كثيرا على مجمل الإطار العام. ومهما يكن من أمر، فإن المعطيات التدريسية الواردة أدناه تعبر في التحليل النهائي عن وجهة نظر اجتهادية للباحث تحاول - بقدر الإمكان - انحيازها إلى الأفضل - أينما وجد - فيما اعتمد عليه من كتب. وعليه فقد يكون لكتاب بعينه، أو ترتيب بعينه، حضور أكثر من غيره، على ألا يعنى ذلك بالضرورة أنه الأفضل، وبخاصة إذا ما أخذ في الاعتبار تقديم (Martin Shipman) لكتاب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية على طوله :

"هناك ثلاثة أنواع شائعة لكتب مناهج البحث، أما النوع الأول فيأخذ القارئ عبر خطوات البحث كما لو كانت هناك آلية تتكون من مراحل متتالية إذا اتبعها الباحث توصل الى نتائج صادقة يمكن الاعتماد عليها. أما النوع الثاني، فهو عادة يؤيد منهجا ضد منهج آخر. وفي هذا النوع يجد القارئ نفسه أمام مداخل متعددة للبحث وأن هناك اختلافات حول قيمة كل منها. ومع ذلك فإن هناك محاولات لتفضيل مدخل دون غيره. ويقدم النوع الثالث للقارئ تنوعا في مناهج البحث دون التميز [مكذبا في الأصل ويبدو أن الكلمة التحيز] لمنهج بعينه. وفي كل هذه الأنواع الثلاثة فالمستهدف هم الفئة القليلة التي يريد أفرادها إجراء بحوث.

<sup>1</sup>Gray Anderson, Fundamentals of Educational research, (1<sup>st</sup> ed. London : The Flamer Press, 1990).

- Celia C. Reaves, Quantitative Research for The Behavioral Sciences, (New York John Wiley and Sons, Inc. 1991).

- Donal Ary, et al., Introduction to Research in Education, (5<sup>th</sup> ed., Fort Worth : Harcourt Brace, College Publishers, 1996).

- Jack R. Fraenkel and Norman E Wallen., Op. cit.

- ل.ر. جاي، مهارات البحث التربوي، تعريب جابر عبد الحميد جابر، (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٩٣).

- حمدي أبو الفتوح عطية، منهجية البحث وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، (ط١، القاهرة : دار النشر للجامعات، ١٩٩٦).

- Andrew Brown and Paul Dowling, Op. Cit.

ولكن عددا قليلا من الكتب يضمها نوع رابع لا يهم فقط الطلاب الذين سيصبحون باحثين، وإنما هم الغالبية التي تريد الانتفاع بنتائج البحوث... ولهذا فإن هذا الكتاب يقدم عددا كبيرا من مناهج البحث التربوي، منها ماهى تقليدية ومنها ماهى مستحدثة. ويتميز بشموله، وثراء أمثلته، وتوازن محتواه<sup>(١)</sup>.

وطبقا لهذا الاقتباس، فإن النوعين الأول والثالث ستم مراعاتهما، أما النوعان الآخران فلهما محل آخر من هذا البحث.

ومما ينبغى أخذه فى الحسبان أن ما يأتى - هنا - لا يزيد عن كونه قائمة بالمعطيات التدريسية الراهنة للبحث التربوي المعاصر. ولا يزيد التعليق على هذه القائمة - أينما ورد - كثيرا عن سرد شارح Glossary، أو نقاط رئيسية.

أولا : المنهج العلمى فى البحث التربوى :

استجاب الإنسان للعديد من المشكلات التى واجهته، وكانت المعرفة وسيلته فى المواجهة غير أن لهذه المعرفة التى يتسلح بها الإنسان لمواجهة المشكلات مصادرها وطرائقها. وما من شك فى أن مصادر وطرائق هذه المعرفة جرى عليها من التطور الكثير، بدءا بالمعرفة الحسية (المصادفة، والمحاولة والخطأ، والسلطة، والثقة، والاتفاق مع الآخرين، وآراء الخبراء الشخصية)، ومرورا بالمعرفة الفلسفية (المنطق وما يحويه من استنباط واستقراء)، وانتهاء بالمعرفة العلمية (المنهج العلمى)<sup>(٢)</sup>.

والمنهج العلمى طريقة لنشدهان المعرفة يحوى كلا من الاستنباط والاستقراء بغية تطوير الفروض إلى الحد الذى تكون فيه هذه الفروض محلا للدقة والموضوعية المؤكدة. وعندما يطبق هذا المنهج العلمى فى دراسة المشكلات التربوية، فإن النتيجة - بالطبع - هى البحث التربوى.

وتأسيسا على هذا، فإن البحث التربوى هو تلك الطريقة التى تتوافر على المعلومات النافعة والموثوق بها حول العملية التربوية. ومن أهداف البحث التربوى الكشف عن المبادئ العامة، وتفسير السلوك بما يمكن من الإفادة فى الفهم، والتنبؤ، والتحكم بالأحداث فى المواقف التربوية - وبكلمات أخرى، صياغة النظرية التربوية.

وعلى الرغم مما يلى من تفاصيل حول المنهج العلمى فى البحث التربوى، فإن التحليل النقدي للبحث من الأمور التى بدأ تداولها - حديثا - فى بعض المداخل التدريسية. ومن القضايا الكبرى التى

<sup>١</sup> لويس كوهين، ولورانس مانيون، ترجمة : مزتر حسين كوجك، ووليم ناوضروس عبيد، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية، (ط١، القاهرة : الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٩)، ص ١١.

<sup>٢</sup> أحمد بدر، أصول البحث العلمى ومناهجه، (ط٥، الكويت : وكالة المطبوعات)، ١٩٧٩، ص ١٦-١٧.

تخضع للتحليل النقدي : طبيعة الحقيقة، وصعوبة الاتصال، والتعرف على القيم التي تؤثر دوماً على البحث، والافتراضات غير المحددة، ونتائج البحث بالنسبة للمجتمع ككل.

ثانياً : أساسيات البحث التربوي :

بغض النظر عن المنهجية التي سيتبعها البحث التربوي، فإن جميع الباحثين التربويين - تقريباً - يتفقون - إلى حد ما - بمجموعة من الأنشطة المتشابهة. وهذه الأنشطة المتشابهة يمكن أن يطلق عليها أساسيات البحث التربوي التي تتمثل في خلفية البحث، وفي المعاينة والتحليل الإحصائي، وفي أسس القياس.

1. خلفية البحث التربوي :

ما من بحث تربوي إلا وله خلفية يتكئ عليها، ويبرز من خلالها. وتتمثل خلفية أي بحث تربوي في جملة من المكونات. ومن هذه المكونات : مشكلة البحث، وأخلاقياته، والمتغيرات والفروض فيه، ومراجعة الدراسات السابقة له.

أ. المشكلة في البحث التربوي

التربية مجال بالغ السعة، وفي إطار هذا المجال الواسع، فإن كل موقف محير أو معقد يمكن اعتباره مشكلة تربوية. والشئ الأكثر أهمية بالنسبة لمشكلة البحث هو اختيارها، وتحديدتها من خلال استعراض العوامل التي أدت إليها، والأسس المنطقية أو التبريرات للقيام بدراستها، علاوة على مناقشة وحل جميع التشعبات والتفريعات الأخلاقية والقانونية الوثيقة الصلة بها.

وغالبا ما يتم تحديد كثير من مشكلات البحث التربوي على صورة أسئلة. وللأسئلة البحثية خاصية جوهرية تتمثل في قدرة هذا السؤال على التمكين من جمع بعض المعلومات في محاولة للإجابة عنه. ووفقا لهذه الخاصية، يمكن القول أن للسؤال البحثي الجيد أربع خصائص هي : (١) الملاءمة (الصلاحية للتطبيق)، (٢) الوضوح، (٣) الدلالة، (٤) الأخلاقية. ومن الخصائص الإضافية لسؤال البحث الجيد أنه - في الأغلب الأعم وليس على الدوام - يقترح علاقة ما، ما، يمكن تفصيلها.

ب. أخلاقيات البحث التربوي

السؤال الأخلاقي الأساسي الذي يتوجب على كل باحث تربوي وضعه في حسابه عند القيام ببحثه : هل من ضرر مادي أو نفسي سيلحق بأى من الناس جراء البحث الذي أقوم به ؟

وعليه، فإن هناك عدداً من المبادئ الأخلاقية التي يتطلب من الباحثين التربويين الوعي بها، وتطبيقها عند إجراء أبحاثهم، وذلك من خلال القضايا الهامة التالية : (١) حماية المشارك من الضرر، (٢) تأكيد سرية معلومات البحث، (٣) عدم تضليل وخداع أفراد البحث، علاوة على ضرورة التعامل مع الأطفال - في هذا السياق الأخلاقي - باعتبارهم مختلفين عن البالغين.

## جـ. متغيرات البحث التربوي وفروضه

يعتبر المتغير أى صفة أو ميزة متغيرة بين أفراد مجموعة معينة، بينما يعتبر الثابت العكس تماما. وهناك عدد من المتغيرات المدروسة فى البحث التربوى، ولعل أكثرها شيوعا على الإطلاق المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. ويفترض أن يتحكم المتغير المستقل أو يؤثر فى متغيرات أخرى بينما يفترض تأثر المتغير التابع (أو النتائج) بمتغير مستقل أو أكثر. وفى تصنيف آخر للمتغيرات يدل المتغير الكمي على تنوع فى الكمية والدرجة وليس فى النوع، بينما يسمى المتغير الذى يتنوع فى النوع ولا يتنوع فى درجته أو كميته بالمتغير النوعى. أما المتغير الدخيل فهو ذلك المتغير المستقل الذى قد يكون له آثار غير مقصودة فى المتغير التابع فى دراسة معينة.

وفيما يخص الفرض فى البحث التربوى، فإنه عادة ما يشير إلى التنبؤ بالنتائج قبل استهلال الدراسة. ويعتبر الفرض دالا إذا كان من المحتمل أن يودى، فى حالة دعمه إلى كمية ضخمة من المعرفة المهمة أكثر من تلك الآتية من الفرض غير الدال.

ولعرض سؤال البحث فى صورة فرض محاسن ومساوى معا. ومن محاسن سؤال البحث فى صورة فرض إجباره للمعنيين على التفكير بعمق وتركيز كبيرين حول النتائج الممكنة للدراسة، علاوة على تضمنه فلسفة للعلم حيث أن مؤدى التبرير الذى يؤسس لهذه الفلسفة أن المرء إذا حاول بناء هيكل من المعرفة، بالإضافة إلى الإجابة عن أسئلة محددة، فعليه أن يعرض فروضه فى استراتيجية جيدة لأنها ستمكّنه من إنشاء تنبؤات محددة مبنية على دليل سابق أو مناقشة نظرية. أما مساوىء عرض سؤال البحث فى صورة فرض، فأولها: أنه يودى إلى التحيز من قبل الباحث، بوعى وبغير وعى، وثانيها: أنه قد لا يكون ضروريا، أو قد يكون غير ملائم فى بعض مشاريع البحوث من أنماط معينة مثل: المسوح الوصفية، والدراسات الإثنوجرافية، وثالث هذه المساوىء هو أن تركيز الإنتباه على فرض ما قد يمنع الباحث من ملاحظة ظواهر أخرى يمكن أن تكون بالغة الأهمية للدراسة.

وينقسم الفرض إلى نوعين هما: الفرض البديل الذى يقول عادة بوجود فروق فى النتائج التى ترجع إلى تأثير المتغير المستقل، والفرض الصفري الذى ينص، دائما، على عدم وجود فروق فى النتائج أو أن المتغير المستقل لا يؤثر فى المتغير التابع<sup>(١)</sup>. وينقسم الفرض البديل، بدوره، إلى نوعين هما: الفرض الموجه، وهو تنبؤ حول الطبيعة المحددة لعلاقة ما مثل: الطريقة (أ) أكثر فعالية من الطريقة (ب)، والفرض غير الموجه، وهو تنبؤ بأن علاقة، ما، موجودة دونما تحديد دقيق ومضبوط

<sup>١</sup> عبد الجبار توفيق، التحليل الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية: الطرق اللامعملية، (ط١، الكويت:

لطبيعتها مثل : القول بأن فرقاً، ما، سيكون موجوداً بين الطريقة (أ) والطريقة (ب) مع عدم الإفصاح عن فعالية أي من الطريقتين.

#### د. مراجعة الدراسات السابقة في البحث التربوي

إذا كان المطلوب من كل من يريد التسجيل للماجستير أو الدكتوراه أو القيام بأعمال علمية جادة معرفة ما إذا كان قد كتب في الموضوع المراد بحثه أم لا، إنطلاقاً من أنه "طبعاً كتب فيه {إذ} لا يوجد إلا آدم (عليه السلام)... الذي يستطيع تقديم ماجستير في موضوع لم يكتب فيه"<sup>(١)</sup>، يتبين ما للدراسات السابقة من أهمية لا يمكن إغفالها. ومن الوظائف التي تقدمها الدراسات السابقة تمكين الباحثين من تحديد مجال بحوثهم ومشكلاتها، ووضع هذه المشكلات في سياق مفاهيمي واضح ومحدد يمكن من تفسير نتائج هذه البحوث، علاوة على إمداد الباحثين بالاستبصار في أسباب النتائج المتناقضة في مجال بحثي واحد، وتعريفهم بالدراسات الأكثر جدية وجدوى بحيث يتم وضعها في مكانها المناسب الذي يساعد على الإفادة منها.

وفي مراجعة الدراسات السابقة لابد من الأخذ في الاعتبار الخطوات الأساسية التالية : (١) تحديد مشكلة البحث بدقة ما أمكن ذلك، (٢) قراءة المراجع الثانوية بإمعان، (٣) اختيار قراءة مراجع عامة مناسبة، (٤) صياغة مصطلحات البحث، (٥) النظرة الفاحصة في المراجع العامة للبحث عن المصادر الأولية الوثيقة الصلة بالموضوع، (٦) الحصول على المصادر الأولية وقراءتها مع أخذ الملاحظات وتلخيص النقاط الأساسية في المصادر. ويعنى هذا أن على الباحث أن يكون على علم، في مراجعته للدراسات السابقة، بثلاثة أنواع من المصادر : المراجع العامة، والمصادر الأولية، والمصادر الثانوية. والمراجع العامة مصادر يكون الرجوع إليها للعثور على مصادر أخرى، في حين أن المصادر الأولية هي تلك المطبوعات التي ينشر الباحث فيها نتائج بحثه، أما المصادر الثانوية فهي تلك المطبوعات التي يصف فيها المؤلف أعمال الآخرين.

وعند تدوين الملاحظات عن أي دراسة سابقة، فإن على الباحث أن يجعل خمس نقاط هي : المشكلة، والفرض، والإجراءات، والنتائج، والخاتمة مجالاً لملاحظاته. ولإستخدام الحاسوب، في هذا الصدد، عدد من الميزات مثل : السرعة، ورخص الكلفة، والحصول على المعلومات مطبوعة، علاوة على تمكين الباحث من الوقوف على أكثر من "وصف Descriptor" واحد في أكثر من وقت. وعلى العموم، فمما ينبغي أخذه في الحسبان أن تتضمن مراجعة الدراسات السابقة : مقدمة، وعرضاً للمادة، وخلاصة، واستنتاجات الباحث، وبيبلوجرافيا.

<sup>١</sup> عبد الوهاب المسيري، النموذج المعرفي في العلوم الانسانية، دراسات تربوية، (المجلد العاشر، الجزء (٧٤)، القاهرة : رابطة التربية الحديثة/ ١٩٩٥)، ص ٣٥.

## ٣. المعاينة والتحليل الإحصائي

من النادر - جدا - تناول المعاينة بمعزل عن الإحصاء - وبالذات الإحصاء الاستدلالي - وإن تم ذلك مراعاة لبعض الظروف الفنية، فإن تناول لأى منهما يستدعى بالضرورة تناول الآخر فى سياقه. وعلى هذا الأساس تلازما - هنا - بغض النظر عن البدء بالمعاينة.

### أ. المعاينة :

يقصد بتقنية المعاينة ذلك الإجراء الذى يتم بموجبه اختيار أفراد من مجتمع أصل ليكونوا مجموعة خاضعة للملاحظة والدراسة فى بحث ما. ولكى تكون العينة المختارة مناسبة أو ممثلة فلا بد من أن يأتى هذا الإختيار - بغض النظر عن الطريقة التى سيتم وفقا لها - وفقا لهدف البحث، بعد تحديد المجتمع الأصل، وتحديد حجم العينة. وهناك طريقتان لاختيار العينة يطلق على إحداها : المعاينة الإحتمالية (العشوائية)، وهى عملية اختيار عينة تتوافر فيها فرص الاختيار المتساوية لكل فرد من أفراد المجتمع الأصل، ويطلق على الأخرى : المعاينة اللاإحتمالية (غير العشوائية)، وهى عملية اختيار لا تتوافر فيها فرص الاختيار المتساوية لكل فرد من أفراد المجتمع الأصل. وتتطوى كل من الطريقتين على أنواع من العينات فيما يلى أهمها :

### ١. أنواع العينات فى المعاينة الإحتمالية (العشوائية)

أ. العينة البسيطة : Simple Sample : عينة مختارة بطريقة تعطى فرصا متساوية فى الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصل.

ب. العينة الطبقيّة : Stratified Sample : عينة مختارة بطريقة يتم فيها التعرف على المجموعات الفرعية فى المجتمع الأصل فى ضوء متغيرات الدراسة، ثم تمثل المجموعات فى العينة بما يتناسب والحجم الذى تتواجد به هذه المجموعات فى المجتمع الأصل.

ج. العينة العنقودية (التجمعات) : اختيار مجموعات من الأفراد، ليست طبقات ذات خصائص مشتركة، يسمى كل منها عنقودا.

د. العينة المرحليّة Stage Sample : إذا ما توافرت عينة عنقودية، فإنه ضمن هذه العينة يمكن القيام بمراحل أخرى من الاختيار مثل : إذا اختار الباحث فى العينة العنقودية عددا من المدارس كمرحلة أولى، ثم أختار عددا من الفصول كمرحلة ثانية، ثم أختار عددا من الطلبة كمرحلة ثالثة، وهكذا.

هـ. العينة المعيارية Normative Sample : عينة مختارة بطريقة تجعلها متصفة بخاصية تمثيل المجتمع بانفاق مقاييسها الإحصائية (الوسط، الوسيط، الانحراف المعياري، وغيرها) مع مقاييس المجتمع الأصل وذلك بسبب ثبات المقياس الناجم عن تتابع ازدياد حجم العينة

التدرجى<sup>(١)</sup>. تختار العينة بطريقة تتابعية كما يحدث للطلبة الذين يرغبون إيقاف قيدهم فى إحدى الكليات بحضورهم تباعا كلما أراد أحدهم إيقاف قيده، مع بيان الأسباب التى تدعوه لذلك، وعند إيقاف الدراسة تنشر النتائج وتقدر نسب أسباب إيقاف القيد.

و. **العينة المزبوجة** : عينة تشق من عينة سبق اختيارها للحصول على عينة أكثر تمثيلا بغرض استبعاد التحيز الذى يكون قد حدث أثناء إجراءات التعرف على البيانات التى جاءت من العينة السابقة، أو للتحقق من ثبات معلوماتها أو التأكد منها. ومثال ذلك ما يحصل عند إجراء استفتاء بريدى ولا يريد كثير من الذين أرسل الاستفتاء اليهم نسخ الاستفتاء بما يجعل البيانات ناقصة والعينة غير ممثلة. وإزاء هذا تشق عينة أخرى ممن لم يستجيبوا وتجرى معهم مقابلات شخصية للحصول على ما نقص من بيانات وتقادى عدم تمثيل العينة.

## ٢. أنواع العينات فى المعاينة الاحتمالية (غير العشوائية).

أ. **العينة المنتظمة** : *Systematic Sample* : عينة مختارة بعد تحديد كل عناصر العينة بعد اختيار العنصر الأول، حيث أن كل عنصر فى القائمة المختارة منفصل عن العنصر الأول بمضاعف فاصل الاختيار.

ب. **العينة المتاحة (الصدفة، العرضية، العرضة)** *Convenience Sample* : عينة يمكن الحصول عليها بسهولة حيث يأخذ الباحث أفرادها عرضا، أى دون ترتيب سابق، ويكتفى فيها بما توافر أو أتىح له.

د. **العينة التراكمية** *Snowball Sample* : تحدد العينة من عدد صغير من الأفراد، تتوافر لديهم الخصائص للبحث ثم يقوم هؤلاء بضم آخرين اليهم.

هـ. **العينة القنوية (الحصصية)** *Quota Sample* : عملية اختيار لعينة بطريقة يتم فيها التعرف على المجموعات الفرعية فى ضوء متغيرات الدراسة، ثم تمثل هذه المجموعات فى العينة بما يتناسب والحجم الذى تتواجد به هذه المجموعات فى المجموعات الأصل. وتوصف هذه العينة بأنها العينة الطبقيّة غير الاحتمالية.

و. **العينة المتعددة الأبعاد** *Dimensional Sample* : عملية اختيار لعينة يتم فيها تحديد المواصفات الضرورية المختلفة فى مجتمع بحثى معين، ثم الحصول على أفراد يجمعون بين هذه الصفات.

<sup>١</sup> فريد كامل أبو زينة وعدنان محمد عوض، "جمع البيانات واختيار العينات فى البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية"، المجلة العربية للبحوث التربوية، (العدد الأول، المجلد الثامن، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يناير، ١٩٨٨)، ص ٢٢-٢٣.



### ٣. أسس القياس :

يستدعى اختبار صحة الفروض أو خطئها، أو الإجابة عن أسئلة البحوث التوفر على أدوات معينة. بيد أن توافر الأدوات بحد ذاتها لا يغنى عن شروط معينة ينبغي أن تتوفر فى هذه الأدوات تأتي إجمالاً تحت ما يدعى "أسس القياس"، وتأتى تفاصيلها تحت ما يسمى "الصدق والثبات".

#### أ. الأدوات :

الأداة ترجمة لكلمة "Tool" وهى وعاء جمع المعطيات، ويرادف البعض بينها وبين كلمة "Technique" التى تعنى الأسلوب الذى هو طريقة استخدام المعطيات ومعالجتها، أو وسيلة فنية، الأمر الذى جعل البعض يستخدمها مع "مناهج البحث" والتى يدخلونها تحت أسم "Investigative Technique"، ويستعملونها أيضاً مع الأدوات "Observation Technique" أو "Questionnaire Technique"<sup>(١)</sup>. "ويمكن إهمال التفرقة بين الأداة والأسلوب لأنها، فى نهاية الأمر، وسائل للحصول على المعطيات وليست هناك أداة تعمل بنفسها لأن من يستخدمها قد صممها من قبل ويتوقع، أو يعرف ما ينبغي أن يقوم به للحصول على المعلومات وطريقة معالجتها. فالأدوات والأساليب مصطلحات متبادلة Interchangeable {فى هذا السياق فحسب} بحيث يمكن استعمال الواحد كل الآخر"<sup>(٢)</sup>.

وإذا ما أخذ أمر إهمال التفرقة بين الأداة والأسلوب، فيما يخص جمع البيانات ومعالجتها فنى الاعتبار، فإن عدم الاتفاق حول تعدادها لن يزول. غير أن أهم الأدوات الشائعة التى ترد فى المعطيات التدريسية للبحث التربوى المعاصر هى :

- الاستبيان (مفتوح، مقيد، مفتوح - مقيد).

- المقابلة (مفتوحة، مقيدة، مفتوحة - مقيدة)

- المقاييس، وتتضمن :

• الاختبارات (التحصيل، تقويم الأداء، الاستعداد).

• مقاييس الشخصية (قوائم الشخصية، الأساليب الإسقاطية (بقع الحبر لرور شاخ، بقع الحبر

لهولتزمان، تفهم الموضوع، المواقف المصورة).

• مقاييس الاتجاه (ليكرت، فرستون، جوتمان، السيمانتي الفارقى).

<sup>١</sup> صلاح قنصوة، المشرع العلمى فى البحث الاجتماعى : مشكلة واقتراح بالحل، الفكر العربى، (العدد ٣٧، ٣٨، السنة

السادسة، بيروت معهد الإنماء العربى، يناير - مايو ١٩٨٥)، ص ٤٠٨.

- أحمد بدر، أصول البحث ومناهجه، مرجع سبق ذكره، ص ٣٤.

<sup>٢</sup> صلاح قنصوة، المشروع العلمى، مرجع سبق ذكره، ص ٤٠٨.

• المقاييس المتدرجة (للسلوك والانتاج).

• الأساليب السوسيو مترية (سوسيو جرام، لعبة المجموعة).

• الملاحظة المباشرة

وتتعدد زوايا النظر إلى أدوات البحث في المعطيات التدريسية للبحث التربوي المعاصر. ولعل أكثر هذه الزوايا حداثة تلك التي تنظر إلى أدوات البحث من جوانب أربعة هي : القوائم بتوفير المعلومات، ومصدر الأداة، ونمط الاستجابة للأداة، والقائم بالتعامل مع الأداة.

وفيما يخص القائم بتوفير المعلومات، توجد أدوات خاصة بالباحث، وأدوات خاصة بالمبحوث، وأدوات خاصة بالمخبر Informant. ومن الأدوات الخاصة بالباحث : السجلات Tally Sheets باعتبارها صحيفة لتدوين تصرفات فئات النظام التربوي وانشطتهم أو ملاحظاتهم، والمذكرات الميدانية. ومن الأدوات الخاصة بالمبحوث : الاستبيان، والسجل اليومي. ومن الأدوات الخاصة بالمخبر : المقياس المتدرج، والسجلات القصصية، وجداول المقابلة.

ومن حيث مصدر الأداة، فإن هناك طريقتان رئيستان لحصول الباحث على الأداة. وفي الطريقة الأولى تكون الأداة موجودة بالفعل، وما على الباحث إلا الوصول إليها وتطبيقها، وفي الطريقة الثانية تكون الأداة غير موجودة، وهنا يتحتم على الباحث بناؤها، ومن ثم تطبيقها.

أما ما يتعلق بنمط الاستجابة للأداة، ففيه نمطان أولهما نمط أدوات الإستجابة المكتوبة، والآخر نمط أدوات الأداء. وفي النمط الأول تأتي الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، والاجابات القصيرة)، واختبارات المقالة القصيرة، والاستبيان، وجداول المقابلة، والمقاييس المتدرجة، وقوائم الفحص. وفي النمط الآخر، وهو نمط أدوات الأداء، تأتي أى أداة تقيس إجراء أو إنتاجا.

وبالنسبة للقائم بالتعامل مع الأداة، فإما أن يكون الباحث أو المبحوث هو الذي يقوم بإكمال الأداة. وفي حالة إكمال الباحث للأداة، فعليه أن يقوم بإكمال المقاييس المتدرجة، وجداول المقابلة، والسجلات، واستمارات التدفق، وقوائم فحص الأداء، والسجلات القصصية، وسجلات الزمن والحركة (الملاحظة المباشرة). وفي حالة إكمال المبحوث للأداة فعليه أن يملأ الاستبيان، وقوائم تقويم الذات، ومقاييس الاتجاه، ومقاييس الشخصية، واختبارات التحصيل والاستعداد، ومقاييس الأداء، والأساليب الإسقاطية، والأساليب السوسيو مترية.

ب. الصدق والثبات :

سبق القول أن توافر الأداة بحد ذاته لا يغنى عن شروط معينة ينبغي توافرها فى هذه الأداة. ويقصد بهذه الشروط "الصدق والثبات" بمعنى أن الأداة صادقة، إذا ما قامت بقياس ما هو مطلوب

قياسه، وثابتة إذا اتسقت مكونات ما نقيسه. وفي حالة عدم توافر الصدق والثبات يكون القياس برمته غير ذي جدوى. وجدير بالذكر أن صدق الأداة شرط ضروري لثباتها بحيث إذا كانت الأداة صادقة فهي ثابتة، وليس بالضرورة أن تكون الأداة الثابتة صادقة، إذ قد تكون صادقة وتكون غير صادقة.

والقياس باعتباره عملية ترجمة الملاحظات إلى أرقام، أو التعبير عن خصائص الأشياء والأفراد رقمياً، لا بد وأن تبدأ خطواته من النظام التدرجى للمقاييس، وهى : الإسمية، والرتبية، والفاصلة، والنسبية، ويمكن القول أنه من المستحيل تحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات بعيداً عن هذه المقاييس.

## ١. أنواع الصدق :

أ. **صدق المحتوى** : وهو الدرجة التى تظهر منطقية أداة لقياس متغير معين، وتتحدد من خلال حكم الخبير.

ب. **صدق المحك** : الدرجة التى يرتبط بها أداء على أداة معينة بأداء على أداة أخرى تهدف إلى قياس نفس المتغير، أو متغيرات أخرى مرتبطة منطقياً بالمتغير المقيس، وذلك من خلال ربطة بمقياس لنفس المتغير. ولصدق المحك شكلان هما :

١. **الصدق التنبؤى** : وهو درجة قدرة الأداة على التنبؤ بمستوى أداء فرد معين فى المستقبل.
٢. **الصدق التلازمى** : وهو درجة ارتباط التقديرات على أداة بالتقديرات على أداة أخرى ثبت صدقها، أو درجة ارتباط تقديرات أداة بمحك صادق متوافر فى نفس الوقت.
- ج. **صدق التكوين الفرضى** : وهو مدى قياس أداة لتكوين فرضى نفسى معين، أو لسمة غير ملحوظة، ويتم ذلك بتقدير الصدق على "تنبؤات" نظرية.

## ٢. أنواع الثبات :

**طريقة الإعادة** : طريقة لتقدير الثبات تتضمن تقديم نفس الأداة مرتين لنفس المجموعة من الأفراد بعد مرور فاصل زمنى محدد.

ب. **طريقة الصور المتكافئة** : طريقة لتقدير الثبات تتضمن تقديم أداة فى صورتين متكافئتين مختلفتين لنفس المجموعة من الافراد فى نفس الوقت.

ج. **طريقة الاتساق الداخلى** : مجموعة طرائق لتقدير الثبات تتضمن مقارنة الاستجابات تجاه مجموعة (طقم) من العبارات باعتبارها جزءاً من أداة معينة :

١. إجراء التجزئة النصفية : يتم الحصول على الثبات بتقديم الأداة مرة واحدة وإعطائها درجتين لكل من نصفى الاختبار المتكافئتين، ثم يحسب معامل الارتباط بينهما

٢. كيودر - ريتشارد سون (تحليل التباين) : إجراءات لتحديد تقدير ثبات الاتساق الداخلى لاختبار أو أداة أخرى بتقديم هذا الاختبار أو الأداة مرة واحدة دونما تصنيف.

٣. معامل ألفا (ألفا كرونباخ) : معامل ثبات أو اتساق داخلى لأداة تتطلب تقديمها لمرة واحدة.

٤. طريقة المصحح : طريقة لتقدير الثبات تتضمن مقارنة الدرجات التي يعطيها مصححان أو أكثر لنفس الأداة ونفس الأفراد.

ثالثا : منهجية البحث التربوى :

يجد المعنى - بتقسيمات أو تصنيفات البحث التربوى - نفسه أمام حشد كبير من التقسيمات أو التصنيفات متقابلة ومترادفة مثل : البحوث الأساسية أو الأكاديمية فى مقابل البحوث التطبيقية أو التقييمية، والبحاث الغائية فى مقابل البحوث الوسيلىة، وبحاث التنظير فى مقابل بحوث السياسات، وبحاث العمل فى مقابل بحوث العمليات، والبحاث الفردية فى مقابل البحوث الجماعية. ومن التصنيفات المميزة للبحث التربوى من حيث صيغته : البحث الأساسى، والبحث التطبيقى، والبحث الموقى (بحاث العمل).

أما ما يخص منهجية البحث التربوى، فإن المناهج المستخدمة كثيرة ومتنوعة فى المعطيات التدريسية للبحث التربوى المعاصر مما يجعل من الضرورة بمكان حصرها فى أنماط عامة. ومن أهم الأنماط التى يمكن إرجاع مناهج البحث التربوى إليها : الدراسات الوصفية، والدراسات الإقترائية، والدراسات التداخلية.

١. الدراسات الوصفية :

يقصد بهذا النوع من الدراسات ذلك البحث الذى يصف الشروط الموجودة دونما تحليل للعلاقات بين المتغيرات، وفيه أربعة مناهج فرعية :

أ. المنهج المسحى : ويتضمن وصف خصائص مجموعة بوساطة أدوات مثل جداول المقابلة والاستبيان ويشمل :

١. المسح العرضى : مسح تجمع فيه البيانات عند نقطة محددة من الزمن من مجتمع أو مجتمعات إحصائية محددة سلفا.

٢. المسح الطولى : دراسة تجمع فيها المعلومات عند نقاط مختلفة من الزمن بغرض دراسة التغيرات عبر الزمن (عادة ما يكون طول الفترة كبيرا مثل : عدة شهور أو سنوات)، وأنواعه :

- دراسة الاتجاه : تصميم طولى يدرس فيه المجتمع الإحصائى (نظريا وليس فعليا).

دراسة الفوج أو الدراسة التتبعية : تصميم يدرس فيه مجتمع إحصائي معين عبر الزمن بأخذ عينات عشوائية مختلفة عند نقاط مختلفة من الزمن حيث يبقى المجتمع الإحصائي كما هو من الناحية النظرية، وما يتغير هم الافراد.

دراسة المناقشة العامة Panel Study : تصميم طولى تقاس فيه نفس العينة العشوائية عند نقاط مختلفة من الزمن.

ب. *المنهج التاريخي* : الجمع المنظم والتقويم الموضوعي للبيانات ذات الصلة بما حدث فى الماضى لتحديد أسباب وآثار ونتائج تلك الأحداث، والتي يمكن أن تساعد فى تفسير الأحداث الحاضرة والتنبؤ بأحداث المستقبل. ومن أهم فئات المصادر التاريخية : التقارير الشفهية، والتسجيلات الرقمية، والوثائق، والآثار. وتنقسم المصادر إلى مصادر أولية، وهى مصادر أصلية أو غير مشتقة أو غير ناقلة عن غيرها، ومصادر ثانوية، وهى مصادر مشتقة. ومن أهم العمليات فى هذا المنهج عمليتا النقد الداخلى والخارجى.

ج. *منهج تحليل المضمون* : طريقة لدراسة السلوك البشرى على نحو غير مباشر، وذلك من خلال تحليل مادة الاتصال، وتتم، عادة، من خلال عملية من التصنيف فى فئات، وتشمل :  
١. *تحليل المضمون الكمي* : يتم فى هذا النوع من التحليل التعرف على وحدات الترميز وتحديد فئاته، ثم، يبدأ، بعد ذلك، الإحصاء الدقيق لعدد مرات ورود الوحدات التى تتناسب مع الفئات المختلفة والموجودة فى مادة الاتصال.

٢. *تحليل المضمون الكيفي* : لا فرق بين هذا النوع من التحليل وسابقه إلا فى أن هذا النوع يحاول التأكيد، فحسب، على ما إذا كانت فئات من الوحدات موجودة أو غير موجودة فى مادة الاتصال.

٣. *تحليل مضمون الاحتمال* : والغرض، فى هذا النوع من التحليل، إحصاء عدد من الأمثلة التى تظهر الروابط بين فئتين أو أكثر، والموجودة فى نفس مادة الاتصال.

د. *المنهج الكيفي* : يحاول الباحث فيه دراسة حدوث الظواهر بكل تعقيداتها بطريقة طبيعية، ومن أشكاله :

١. *دراسة الحالة* : وهى بحث معمق لفرد أو مجموعة أو مؤسسة لتحديد المتغيرات والعلاقة بين المتغيرات التى تؤثر فى السلوك الحالى أو حالة الموضوع المدروس.

٢. *البحث الإثنوجرافي* : جمع البيانات عن عدد من المتغيرات لفترة ممتدة من الزمن فى خلفية طبيعية باستخدام الملاحظة والمقابلات.

٣. ملاحظة المشارك : ملاحظة يصبح فيها الملاحظ، فعليا، مشاركا في الموقف الملاحظ.

٤. ملاحظة غير المشارك : ملاحظة لا تقتضى وجود الملاحظ مباشرة في الموقف الملاحظ.

### ٣. الدراسات الاقترانية :

يقصد بالدراسات الاقترانية ذلك النمط العام من البحث الذى ينظر فيه الباحث إلى العلاقات بين المتغيرات ذات القدرة التنبؤية والاستشكافية، ويبرز في هذا النمط منهجان :

أ. المنهج الترابطى : وهو البحث الذى يتضمن جمع البيانات لتحديد الدرجة التى تأخذها العلاقة الموجودة بين متغيرين أو أكثر، وفيه :

١. الدراسة الاستكشافية : وتتحرى، غالبا، عدد المتغيرات التى يعتقد أنها على صلة بمتغير أكثر تعقيدا.

٢. الدراسة التنبؤية : محاولة لتحديد المتغيرات ذات العلاقة بمتغير معيارى.

ب. المنهج السببى - المقارن (المنهج الاسترجاعى) : بحث لتحديد سبب أو نتيجة فروق موجودة بالفعل فى مجموعات الافراد، كما يشير أيضا إلى البحث على استعادة الماضى واسترجاعه، وفيه:

١. دراسة العلاقات المتلازمة (النموذج العلائقى المصاحب "بحوث السببية") : وتتعرف على الأسباب السالفة لحالة حاضرة من خلال تجميع فئتين من البيانات تختص إحداهما بالحالة الحاضرة، والأخرى بالماضى الذى نجمت عنه هذه الحالة الحاضرة مع نظرة إلى تحديد العلاقة بين فئتي البيانات، وفقا للتصميم التالى :

س (المتغير المستقل)	ارتباط	و	(المتغير التابع)
---------------------	--------	---	------------------

٢. بحوث المجموعة المعيارية (السببية المقارنة) : يختلف هذا النوع من الدراسة عن سابقه فى أنه يضيف مجموعة من الأفراد المماثلين لأفراد المجموعة المعرضة للمتغير المستقل ولا تتعرض لهذا المتغير، وفقا للتصميم التالى :

المجموعة التجريبية	س	و ١
المجموعة الضابطة		و ٢

### ٣. الدراسات التداخلية :

يقصد بالدراسات التداخلية ذلك البحث الذى تعالج فيه المتغيرات من أجل دراسة أثر واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة. ويشمل هذا النوع من الدراسات المنهج التجريبي، وهو بحث يعالج فيه، على الأقل، متغير مستقل واحد، ويتم التحكم بالمتغيرات الأخرى ذات الصلة، ويلاحظ أثر واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة. ويوجد عدد من مجموعات التصميمات فى هذا المنهج :

١. التصميمات الجماعية : وهى تصميمات يكون حجم العينة فيها أكثر من واحد، وأنواعها :

أ. التصميمات التجريبية الحقيقية : والعنصر الجوهري للتصميمات التجريبية الحقيقية هو التعيين العشوائى لمجموعات المعالجة بحيث ينال كل فرد من أفراد التجربة فرصا متساوية فى التعيين فى أى من الشروط التجريبية أو الضابطة عند المقارنة.

جدول رقم (٦) يبين التصميمات التجريبية الحقيقية

م	التصميم	الإجراء	أساليب الضبط	المجموعة	القبلى	المعالجة	البعدي	ملاحظات	
١	المجموعة الضابطة بتقويم بعدى	المجموعات الأربع	القبلى	التجريبية	ص	س ١	ص		
٢	المجموعة الضابطة بتقويم قبلى وبعدي			التجريبية	ص	س ١	ص	ص	
٣	المجموعات الأربع			الضابطة	ص	س ٢	ص	ص	
			المناظرة والمزاوجة	التجريبية	ص	س ١	ص		
٤	المجموعة الضابطة بتقويم بعدى	الضابطة		ص	س ٢	ص	ص		
٥	المجموعة الضابطة بتقويم قبلى وبعدي		القبلى	التجريبية	ص	س ١	ص		
		الضابطة		ص	س ٢	ص	ص		

ب. التصميمات شبه التجريبية : وهو نوع من التصميمات التجريبية لا يجرى فيها التعيين العشوائى للأفراد أو المجموعات.

جدول رقم (٧) : يبين التصميمات شبه التجريبية

م	التصميم	الإجراء	أساليب الضبط	المجموعة	القبلي	التقويم	المعالجة	البعدي	التقويم	ملاحظات
١	المجموعة الضابطة بتقويم بعدي	١	١	التجريبية			س ١	ص		
٢	المجموعة الضابطة بتقويم قبلي وبعدي			التجريبية	ص	ص	س ١	ص		
٣	الموزان		س ١ ص	س ٢ ص	س ٣ ص	س ١ ص	س ٢ ص	س ٣ ص	س ١ ص	
٤	المتسلسلة الزمنية		ص ١ ص ٢ ص ٣	ص ٤ ص ٥ ص ٦	ص ٧ ص ٨ ص ٩	ص ١٠				

جـ. التصميمات التجريبية الضعيفة (ما قبل التجريبية) : وهو نوع من التصميمات لم يراع في بنائها التحكم في مخاطر الصدق الداخلي.

جدول رقم (٨) : يبين التصميمات التجريبية الضعيفة

م	التصميم	الإجراء	المجموعة	القبلي	التقويم	المعالجة	البعدي	التقويم	ملاحظات
١	المجموعة الواحدة بتقويم بعدي		١			س	ص		
٢	المجموعة الواحدة بتقويم قبلي وبعدي		١	ص	ص	س	ص		
٣	مقارنة المجموعة الثابتة		الأولى			س ١	ص		
			الثانية			س ٢	ص		
٤	مقارنة المجموعة الثابتة بتقويم قبلي وبعدي		الأولى	ص	ص	س ١	ص		
			الثانية	ص	ص	س ٢	ص		

د. التصميمات العاملية : وفيها متغيران مستقلان أو أكثر، تتم معالجة أحدها، على الأقل، وذلك لمعرفة آثار هذه المتغيرات المستقلة منفردة، وآثار التفاعل فيما بينها، على متغير تابع.

جدول رقم (٩) : يبين التصميمات العاملية

ملاحظات	التصميم	الإجراء	أساليب الضبط	المجموعات	القبلي	المعالجة	البعدي	البعدي	ملاحظات			
	١	المجموعة الضابطة بتقويم بعدي	التقويم	التجريبية		س ١	م ١	ص				
				الضابطة		س	م ٢	ص				
				التجريبية		س ١	م ١	ص				
				الضابطة		س ٢	م ٢	ص				
	٢	المجموعة الضابطة بتقويم قبلي وبعدي		التقويم	التجريبية	ص	س ١	م ١	ص			
					الضابطة	ص	س ٢	م ٢	ص			
					التجريبية	ص	س ١	م ١	ص			
					الضابطة	ص	س ٢	م ٢	ص			
	٣	المجموعة الضابطة بتقويم بعدي			التقويم	التجريبية		س ١	م ١	ص		
						الضابطة		س ٢	م ٢	ص		
						التجريبية		س ١	م ١	ص		
						الضابطة		س ٢	م ٢	ص		
	٤	المجموعة الضابطة بتقويم قبلي وبعدي				التقويم	التجريبية	ص	س ١	م ١	ص	
							الضابطة	ص	س ٢	م ٢	ص	
							التجريبية	ص	س ١	م ١	ص	
							الضابطة	ص	س ٢	م ٢	ص	

## ٢. التصميمات الأحادية :

وهي تصميمات تطبق عندما يكون حجم العينة مفردة واحدة فقط، وتستخدم لدراسة تغير السلوك الذي يبديه الفرد أو المجموعة الواحدة نتيجة للتدخل أو المعالجة. ومن التصميمات الأحادية :

١. تصميم (أ-ب) : وفي هذا التصميم يسمى الوضع السابق للمعالجة بـ "فترة خط الأساس أ".

وتراقب الحالة، خلال هذه الفترة، لعدة مرات حتى يمكن الإطمئنان إلى أن السلوك النمطي للحالة قد صار ثابتاً. عندئذ يتم التدخل بمعالجة من نوع ما، وتعرف هذه المعالجة بـ (ب)، وتراقب



ابعا : مقترح البحث التربوى وتقريره :

يقوم مقترح البحث بإيصال خطة الباحث للدراسة التى ينوى القيام بها، فى حين يوصل تقريرو بحث ماتم القيام به فعليا، فى الدراسة ومانجم عنها من نتائج.

ويحتوى الجزء الأكبر من مقترح البحث أو تقريره : ( ١ ) المشكلة موضوع البحث (تقرير مشكلة أو السؤال، والفروض والمتغيرات، وتعريف المصطلحات)، ويشار - فى المقترح بصفة ناصة أحيانا - إلى كلفة البحث.

والفرق الجوهرى بين مقترح البحث وتقريره، أن تقرير البحث يعين ما تم فعله أكثر مما سيتم لقيام به، علاوة على احتوائه للنتائج الفعلية للدراسة. وعليه، فإنه فى تقرير البحث تعرض النتائج الموازية لكل فرض أو سؤال متلازمة مع مناقشة الباحث لما تتضمنه الدراسة من معرفة شاملة وممارسة جارية.

وفى القسم الأخير من تقرير البحث، تأتى بعض المقترحات بأبحاث أخرى. ومهما يكن من أمر، فإنه من الضرورة بمكان أن تكون جميع أجزاء مقترح البحث أو تقريره متسقة فيما بينها.

وأخيرا يمكن القول أن هذا الفصل قد قدم فكرة عامة عما وصل إليه البحث التربوى المعاصر من معطيات كثيرة تبلورت فى نوعين من المعطيات هى : المعطيات المعرفية والمعطيات التدريسية. والمعطيات جميعها - كما عرضها الفصل - كانت عبارة عن تطورات داخل مسيرة البحث التربوى الطويلة الأمد، والمتعددة المراحل التى اتخذت شكلها النهائى فى الفترة الراهنة. وتمد هذه المعطيات - إضافة إلى ما قدمته الدراسات السابقة - بخلفية معيارية تمكن ما يأتى من البحث الحالى من التعرف على وقائع وظيفية البحث التربوى فى الجمهورية اليمنية فى الفصل التالى.