الفصل الخامس

أنواع أخرى من مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى

(تقسيم لا يندرج تحت أى تصنيف من التصنيفات السابقة)

obeikandl.com

مقدمة

أولاً : المنهج الارتقائى (المقارنة فى النمو والتغير).

(١) الطريقة الطولية التتبعية.

(٢) الطريقة المستعرضة المقارنة.

(٣) الطريقة المستعرضة التتبعية.

(٤) الدراسات عبر الحضارية.

ثانيًا : المنهج المقارن.

ثالثًا : منهج التحليل البعدى (أو منهج البحوث حول تكامل البحوث).

(١) طريقة التقارير السردية.

(٢) طريقة الدراسات الكمية.

رابعًا : البحث الميدانى.

كلمة ختامية.

obeikandl.com

مقدمة :

فى هذا الفصل يستكمل المؤلف عرضه لأنواع أخرى من المناهج البحثية فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. وهذه الأنواع لا تقبل التصنيف تحت أى فئة من الفئات التى ذكرت فى الفصول الأربعة السابقة .

أولاً : المنهج الارتقائى (المقارنة فى النمو والتغير) :

(١) الطريقة الطولية (التتبعية) :Longitudinal Method

ويُقصد بها تتبع نمو فرد أو عدد محدود من الأفراد فترة طويلة من الزمن فى مظهر معين من مظاهر النمو، كما فعل " أرنولد جيزيل" حين تتبع نمو الأطفال من الميلاد إلى الخامسة ثم العاشرة، وكما فعل " تيرمان " حين تتبع نمو مجموعة من الأطفال الموهوبين على مدى ثمانية عشر عامًا منذ طفولتهم المبكرة .

ترجع البدايات الأولى لهذه الطريقة إلى الكتاب الذى نشره " كومينيوس J.A. Comenius"، سنة ١٦٢٨ عن " مدرسة الحضانة " وقد تناول فيه طرق تربية الطفل فى الست سنوات الأولى من حياته، ثم نشر فى سنة ١٦٥٧ كتابًا آخر عن " العالم فى صور". ولعل هذا الكتاب الآخير هو أول كتاب فى العالم يؤلف للطفل فى صور ورسوم وأشكال، ولهذين الكتابين أثرهما البالغ فى توجيه الاهتمام العلمى لدراسة الطفل لذاته، لا لدراسة الطفل كرجل صغير، والاعتراف بفرديته ومواهبه كما تبدو فى مراحل حياته الأولى. وهكذا بدأ الناس يهتمون برصد نمو الطفل خطوة إثر خطوة، ومرحلة بعد مرحلة، وبذلك بدأت الدراسة التتبعية لحياة الأطفال، كتراجم يكتبها العلماء عن سير أطفالهم. وفى سنة ١٧٧٤ نشر المربى السويسرى " بستالوتزى" مذكراته التى كان يكتبها عن حياة طفله البالغ من العمر ثلاث سنوات

ونصف ولعل هذه المذكرات هى أول ما نُشر فى العالم عن تراجم الأطفال. وفى سنة ١٧٨٧ نشر " تيدمان " ملاحظاته عن نمو طفله " فردريك " وخاصة فى السنوات الأولى من حياته، وتتميز هذه الدراسة بالدقة العلمية التى نراها الآن فى البحوث والدراسات الحديثة، وفى سنة ١٨٢٦ نشر " فرويل " ـ أول مؤسس لرياض الأطفال فى العالم ـ كتابه المشهور " تربية الإنسان " وكانت مادة دراسته تلك تعتمد فى جوهرها على ملاحظة ورصد سلوك الأطفال فى البيت والمدرسة معًا. وفى سنة ١٨٧٦ نشر العالم الفرنسى " تين " ملاحظاته عن النمو اللغوى لابنته وذلك خلال السنوات الست الأولى من حياتها. ولقد تأثر " تشارلز داروين" صاحب نظرية النشوء والارتقاء بهذا الاتجاه الجديد فنشر فى سنة ١٨٧٧ " سيرة تخطيطية لحياة طفل ". وفى سنة ١٨٨١ نشر " بربر" نتائج دراساته عن ابنه، وكان يعتمد فى تسجيل مظاهر النمو على الملاحظة اليومية لسلوك هذا الابن، وكان يحدد تلك الملاحظات العلمية ثلاث مرات متتابعة كل يوم، فى الصباح وفى الظهر، وفى المساء. وقد توصل من ذلك كله إلى رصد بعض مظاهر النمو التى ما زالت صحيحة إلى يومنا هذا. وقد توالت بعد ذلك نتائج دراسات الطريقة الطولية وتواترت أهميتها وفعاليتها فى دراسة ظاهرة النمو. وقد اهتم بها علماء لهم أصالتهم فى ميدان الاكتشافات الحديثة لعلم النفس المعاصر مثل دراسات " بينيه Binet " عن ابنتيه. وقد نشر " بينيه " نتائج هذه الدراسات سنة ١٨٩٥، وقد كان لهذه الدراسات أهميتها فى توجيه اهتمامه إلى النمو العقلى. وقد أدى هذا الاهتمام إلى اكتشاف أول مقياس علمى للذكاء.

ولهذه الطريقة قيمة بالغة عندما يروم الباحث اكتشاف ما إذا كانت الخصائص من قبيل الذكاء، أو العدوانية أو الاتكالية أو المشكلات السلوكية ثابتة مستقرة عبر الفترات الطويلة من الزمن أم أنها تتعرض للتقلبات والتذبذب .

وعلى الرغم من أن الطريقة الطولية كثيرة النفقات بصفة عامة وتستغرق الكثير من الوقت، بالإضافة إلى أن استمرار أفراد العينة ليس مضمونًا، إلا أن هناك مشكلات أساسية فى سيكولوجية النمو تتطلب الأبحاث الطولية، من ذلك على

سبيل المثال عند محاولة الرد على تساؤلات من قبيل: هل الدرجات فى اختبارات الذكاء(نسبة الذكاء) ثابتة على مر الزمن أم أنها أقرب إلى التذبذب؟ وهل أعراض الاضطراب الانفعالى التى تظهر فى الطفولة تميل إلى الثبات والدوام حتى مرحلة المراهقة والرشد؟ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتتابعة من الخطوات أو المراحل عند تعلم اللغة القومية؟ هذه الأسئلة وكثير غيرها لا يمكن الإجابة عنها من غير البيانات الطولية .

إيجابيات الطريقة الطولية :

يمكن تلخيص مزايا الطريقة الطولية فى أنها تضمن تثبيت جميع المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى السلوك ما عدا المتغير موضوع البحث وهو النمو، أو بعبارة أخرى زيادة العمر؛ ذلك أن المجموعة التى تدرس هى مجموعة واحدة وهى التى تتطور أو تنمو، وهذا لا شك يضيف إضافة أساسية إلى دقة البحث وخضوعه للشروط العلمية. كما أن هذه الطريقة من ناحية أخرى تتميز بأنه يتم فيها مراقبة الطفل فى بيئة طبيعية دون تصنع أو تكلّف .

بعض الانتقادات التى توجه إلى الطريقة الطولية :

أ ـ طول الفترة الزمنية اللازمة لدراسة ظاهرة ما، مما يؤدى إلى درجة قد تبعث فى الباحث الملل .

ب ـ الجهد المبذول من قبل الباحث والذى قد يترتب عليه عدم قدرته على تتبع الظاهرة ـ موضع الدراسة ـ أو انتقاله إلى مكان آخر .

جـ ـ تسرّب بعض الحالات المدروسة من الأطفال بالانتقال إلى مدرسة أخرى أو ترك المدرسة أو الوفاة. أو لأى سبب آخر، مما قد يقلل من القيمة الإحصائية للدراسة .

د ـ قد تتشعب العوامل المؤثرة فى تطور السلوك البشرى بدرجة يصبح من الصعب حصرها، وقد تؤدى إلى إضعاف القيمة العلمية لما يتوصل إليه الباحث من حقائق .

الطريقة المستعرضة (المقارنة) :Cross Sectional-Method:

يبدو أن هذه الطريقة قد بدأت سنة ١٨٥٩، وذلك فى البحث الذى نشره العالم الألمانى " كوسمول Kussmaul "عن الأطفال حديثى الولادة. كما يعد مقياس الذكاء الذى اكتشفه العالم الفرنسى " بينيه " وزميله " سيمون " وأعلناه بالتتابع سنة ١٩٠٥، ١٩٠٨، ١٩١١، إحدى المراحل الرئيسية فى تأكيد أهمية الطريقة المستعرضة، وذلك لأن المقياس قام فى جوهره على دراسة الخواص العقلية للأفراد الذين تمتد أعمارهم من الثالثة إلى الخامسة عشرة. وقد اهتم " جيزيل Gessell "عام ١٩١٩ بدراسة الخواص النفسية للسنوات الخمس الأولى من حياة الأطفال واستخدم فى هذه الدراسة الطريقة المستعرضة والطريقة الطولية، ونشر كتابه عام ١٩٢٥ عن " النمو العقلى لطفل ما قبل المدرسة ". وقد تابع هذه الدراسات التى بدأها " جيزيل " فى الولايات المتحدة، كل من " بختريف Bechtrev "فى روسيا، و" بوهلر Buhler "فى فيينا. وقد اهتم العالم السويسرى " جان بياجيه Piaget " منذ سنة ١٩٢٣ بدراسة بعض الصفات العقلية للأعمار الزمنية المتتابعة واستخدم فى ذلك الطريقة المستعرضة، وتعد دراساته الأولى عن تعلم اللغة وتطورها من سنة إلى أخرى، ودراساته عن نمو مفهوم العدد عند الأطفال نماذج علمية واضحة لأصالة الطريقة المستعرضة فى دراسة المظاهر النفسية للنمو، وقد تابع " بياجيه " هذه الدراسات فنشر سنة ١٩٢٤ دراسته عن نمو الاستدلال. وظهرت دراسته عن نمو مفهوم السببية سنة ١٩٢٧، ودراسته عن النمو الخلقى سنة ١٩٣٢، ودراسته الثانية عن نمو مفهوم العدد سنة ١٩٤١، ودراسته عن نمو مفهوم الكم سنة ١٩٤١، ودراسته عن نمو مفهوم الزمن سنة ١٩٤٦، ودراسته عن نمو مفهوم الطفل عن الحركة والسرعة سنة ١٩٤٦، ودراسته عن نمو مفهوم الفراغ(والمكان) سنة ١٩٤٨، ودراسته عن مفهوم الصدفة سنة ١٩٥١، ولعل هذا التتابع الفكرى لدراسة مفاهيم الطفل المختلفة ومظاهر نموها تأكيدًا واضحًا لخصوبة الطريقة المستعرضة فى دراسة مظاهر النمو، ومراحل تطورها، وتعتمد الطريقة المستعرضة الآن على الاختبارات الجماعية والاستبيانات والطرق الحديثة للقياس النفسى فى

الكشف عن المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من مراحل الحياة. وبذلك تصبح أية تجربة تستخدم هذه المقاييس وتلتزم فى اختيارها لأفراد التجربة بأعمار زمنية محددة متمشية فى منحاها مع الطريقة المستعرضة فى دراسة مظاهر النمو.

وهكذا يمكن القول أن المقصود بالطريقة المستعرضة هو دراسة عينات من الأفراد فى فئة عمر واحدة بهدف تحديد الخصائص المختلفة التى تميز هذا العمر أو هذه المرحلة العمرية المعينة التى يدرسها الباحث. وتوصف هذه الطريقة بأنها مستعرضة لأنها تنصب على دراسة قطاع عرضى فى النمو، كما توصف بأنها معيارية لأنه عن طريق هذه المستويات يمكن مقارنة أى طفل بمجموعة من الأطفال، أو يمكن أيضًا مقارنة مجموعة عمرية بمجموعة عمرية أخرى أو أكثر إذا تجمعت لدينا معايير النمو فى مراحل متتالية .

ولنضرب مثلًا لتطبيق هذه الطريقة المستعرضة بدراسة نمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال، وذلك بأن نتخير مجموعة من عشر أطفال من كل عمر من الأعمار الستة التالية: سنتان؛ أربع سنوات؛ ست سنوات؛ ثمانى سنوات؛ عشر سنوات؛ واثنتا عشرة سنة. ثم نقارن متوسط أداء المجموعات الست فى اختبارات الاستدلال .

وإذا حاولنا المقارنة بين الطريقتين ـ الطولية والمستعرضة ـ من خلال المثال السابق لوجدنا أن من الطبيعى أن الباحث لو أراد أن يستخدم الطريقة الطولية فى دراسته لنمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال وتطورها، لكان عليه أن يستغرق عشر سنوات، إذ يتعين عليه أن يقيس الاستدلال عند مجموعة واحدة من ستين طفلًا على فترات من الزمن مقدارها سنتان فيما بين سن الثانية وسن الثانية عشرة، وأن يقدر متوسط ما يقع من النمو فى القدرة على الاستدلال كل سنتين .

إلا أنه مما يعاب على هذه الطريقة أنها لا تتضمن استمرارية متصلة للنمو، كما أننا لا نضمن أن مجموعة عمرية معينة من الأفراد سوف تصبح فى مستوى المجموعة اللاحقة لها حين تصل إلى عمرها؛ إذ أن ضبط وتثبيت المتغيرات بين

عينات البحوث والدراسات المختلفة عملية صعبة وشاقة، وقد تكون ظروف عينة منها ظروفًا فريدة لا تتكرر بيد أنها أكثر شيوعًا من الطريقة الأولى لسهولتها واقتصادها فى الجهد والنفقات .

ومما تجدر الإشارة إليه فى هذا الصدد أن هناك طريقة يطلق عليها " المنحى الطولى على الامتداد الزمنى القصير Short-Term Longitudinal Approach وهى طريقة تجمع بين بعض المزايا التى تتوفر فى الطريقة الطولية وبعض مزايا الطريقة المستعرضة. وفى هذا المنحى يقوم الباحث باختبار مجموعة من الأطفال من أعمار متداخلة على فترات متكررة من الزمن بحيث يكون لديه مجموعة أولى يختبرها سنويًا عند أعمار الخامسة والسادسة والسابعة ومجموعة أخرى يختبرها عند أعمار السابعة والثامنة والتاسعة. وبذلك تزوده المجموعتان بالبيانات الطولية عن الأداء عند الأعمار الخمسة، مع أن الدراسة ـ على هذا الوضع ـ لا تستغرق أكثر من ثلاث سنوات فقط. ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن كلًا من المجموعتين يتم اختباره عند سن السابعة، بحيث يصبح من الميسور المقارنة بين المجموعتين المختلفتين فى نفس العمر .

إيجابيات الطريقة المستعرضة:

من إيجابيات الطريقة المستعرضة أنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالنمو. ذلك أنه لا يكون علينا عندئذ أن ننتظر عشرين سنة مثلًا حتى ندرس النمو منذ الميلاد حتى سن العشرين، بل يمكن حسب هذه الطريقة أن نحصل على مجموعات من الأفراد تقع عند نقاط معينة على طول هذه الفترة ونقوم بدراستها فى وقت واحد فنختصر بذلك الوقت اختصارًا شديدًا .

بعض الانتقادات التى توجه إلى الطريقة المستعرضة :

(أ) عدم توفر العينة المتطابقة التى تكفى للبحث العلمى الدقيق، كما يحدث أحيانًا فى دراسة سلوك الرضيع، أو عند دراسة المسنين، وأبناء الشيخوخة .

(ب) قد يرفض بعض الأفراد أن يكونوا موضوعًا للدراسة مع أهمية تمثيلهم فى عينة البحث، كأن يرفض الراشدون مقابلة الباحث أو الدارس .

(جـ) قد يخاف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة، كأن يخاف أبناء الشيخوخة من أن تكشف المقاييس والاختبارات عما يسترون من أنفسهم أو لا يحبون أن تبرزه الدراسة من الأمور التى تهددهم وتهدد حاجاتهم للأمن. حقيقة أن هناك مرحلة من مراحل تطور السلوك الإنسانى تتوفر فيها لكل باحث عينة ملائمة عددًا ونوعًا، وخاصة فى مراحل السلوك الإنسانى فى فترة الدراسة، إلا أن ذلك قد لا يكون صحيحًا بالنسبة لمراحل أخرى.(عماد الدين إسماعيل وأحمد غالى، ١٩٨١: ٥ ـ ٥٧).

(د) قد لا يمكن فى استعمال الطريقة المستعرضة تثبيت كل العوامل بحيث يمكن القول بأن الاختلاف بينها يرجع إلى اختلاف فى المجموعات. فقد لا يمكن مثلًا، فى عمل دراسة مقارنة بين قطاع من السلوك فى مرحلة البلوغ وآخر فى مرحلة أواسط العمر، أن نؤكد أن أبناء أواسط العمر قد عاشوا فى نفس الظروف المؤثرة التى يعيش فيها البالغون من القطاع الآخر بحيث يمكن أن تُعزى الفروق فى السلوك بين المجموعتين إلى تغيير الأفراد أنفسهم والجدول التالى يوضح مزايا وعيوب الطريقتين فى عبارات موجزة. (Hurlock, E. 1972).

جدول يُلخِّص تقييمًا أجرته " هيرلوك " لكل من الطريقة الطولية التتبعية والطريقة المستعرضة " المقارنة "(هيرلوك، ١٩٧٢، ط ٥: ١٦).

الطريقة الطولية	الطريقة المستعرضة
أولًا: المميزات : (١) تسمح بتحليل مظاهر نمو كل طفل على حدة .	(١) توفر الوقت .
(٢) تسمح بدراسة مقادير الزيادة فى النمو الجسمى(النضج).	(٢) تعطى الباحث صورة واضحة عن السمات النمطية المميزة لنمو الأطفال وسلوكهم فى أعمار مختلفة .

الطريقة الطولية	الطريقة المستعرضة
(٣) تتيح الفرصة لتحليل العلاقات بين العمليات الارتقائية والعمليات التجريبية .	(٣) تطبيقها يحتاج إلى نفقات قليلة نسبيًا .
(٤) تتيح الفرصة لدراسة تأثيرات التغيرات الثقافية والتغيرات البيئية فى كل من السلوك والشخصية .	(٤)يمكن تطبيقها بمجرب(باحث) واحد .
ثانيًا: العيوب : (١) تتطلب بصفة عامة القيام بدراسة تتبعية لكل تجربة جديدة يقوم بها المجرِّب. وهذا بدوره يطيل من الوقت الذى تستغرقه الدراسة .	(١) تعطى، فقط، تمثيلًا تقريبيًا للعمليات النهائية .
(٢)تطبيقها يحتاج إلى تكاليف ضخمة .	(٢) لا تضع فى اعتبارها التباينات التى توجد ـ بطبيعة الحال ـ داخل المجموعات العمرية .
(٣) المادة العلمية أو البيانات فى هذه الطريقة تكون شاملة، وبالتالى فمن المرهق جدًا للباحث أن يستوعبها فضلًا عن استخدامها كلها . (٤) من الصعب فى هذه الطريقة الاحتفاظ بالعينة الأصلية من المفحوصين . (٥) من المحتم فى أغلب الأحوال لمن يستعرض التقارير السابقة عن دراسات أجريت طوليًا أن يعثر فيها على ثغرات وتباينات فى النتائج .	(٣)لا تضع فى اعتبارها التغيرات الثقافية أو البيئية عبر الزمن .

وهكذا يمكن دراسة أى ظاهرة نفسية فى تطورها وفى نموها بالطريقتين السابقتين الطولية والمستعرضة وفى كلا الطريقتين يقوم الباحث بسلسلة من الملاحظات المخططة والمنظمة. ففى الدراسة الطولية، تُقاس حالات النمو ويتم تتبع مظاهره المراد دراستها لدى نفس الأطفال فى أعمار مختلفة. فمثلًا نختبر ونقيس نفس المجموعة من التلاميذ فى عدد من المتغيرات وذلك حينما يبلغون من العمر الثانية عشرة والثالثة عشرة، والرابعة عشر، والخامسة عشر، ونحدد أنماط نموهم الفردية بالنسبة لتلك العوامل إبان هذه السنوات. ولكن عندما نقوم بدراسة مستعرضة، فإننا بدلًا من أن نكرر قياس نفس الأطفال، فإننا نطبق مجموعة واحدة

من المقاييس على أطفال مختلفين من كل مستوى عمرى، ثم نحسب نسب المتغيرات لكل مجموعة ونحدد هذه النسب لكى نصل إلى تصور للأنماط العامة للنمو لدى كل الأطفال من سن الثانية عشر حتى الخامسة عشر، وعادةً ما تصف الدراسات المستعرضة عوامل للنمو أقل من الدراسات الطولية، ولكنها تضمن مجموعات أكثر، أما فى الدراسات الطولية، فمن المحتمل أن نلاحظ مفحوصين أقل ونقيس متغيرات أكثر (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٦: ٥٧ ـ ٥٨).

(٣) الطريقة المستعرضة التتبعيّة: Cross-Sequential Study:

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة فى محاولة الاستفادة من مميزات كل منهما. وتتم الدراسة وفقًا لهذه الطريقة على النحو التالى: لنفترض أننا أخذنا ثلاث عينات: الأولى(أ) تمثل عمر سنة واحدة، والثانية(ب) تمثل عمر سنتين، والثالثة(جـ) تمثل عمر ثلاث سنوات، وذلك من أجل دراسة: النمو اللغوى فى السنوات الثلاث الأولى من العمر .

المرحلة الأولى: ندرس المحصول اللغوى لدى كل عينة ونسجل النتائج .

المرحلة الثانية: وفى العام القادم نتابع العينة(أ) التى يصبح عمر أفرادها سنتين ونسجل حصيلة محصولهم اللغوى. وبالمثل المجموعة(ب) التى يصبح أعمار أفرادها ثلاث سنوات .

المرحلة الثالثة: وفى العام الذى يليه أى العام الثالث: نتابع أفراد العينة(أ) التى يصبح عمر أفرادها ثلاث سنوات ونسجل حصيلة محصولهم اللغوى .

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة(أ) طوال ثلاث سنوات، والعينة(ب) سنتين، والعينة(جـ) سنة واحدة. وهنا أيضًا تظهر سلبيات الطريقة الطولية من حيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ثلاث سنوات. وفى نفس الوقت تضمن هذه الطريقة الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبر قدر من التكافؤ فى الظروف لدى العينة الواحدة، أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين(ب)،(جـ).(محمد عودة ورفقى عيسى، ١٩٨٤: ٥٢ ـ ٥٣).

والخلاصة أننا فى هذا المنهج نستخدم أفرادًا من مختلف الأعمار تتم ملاحظتهم أو قياسهم فى وقت واحد معًا وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسبات الملاحظة والقياس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى نحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغيرات التى تحدث لمجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس والملاحظة من نوع البيانات التى نحصل عليها بالطريق الطولية ويضاف إلى ذلك نوع جديد من البيانات تمثله المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفة للملاحظة والقياس، وذلك لمعرفة ما إذا كان لميلاد الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته له آثار فارقة.(آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠).

(٤) **الدراسات عبر الحضارية** Cross-Cultural Studies:

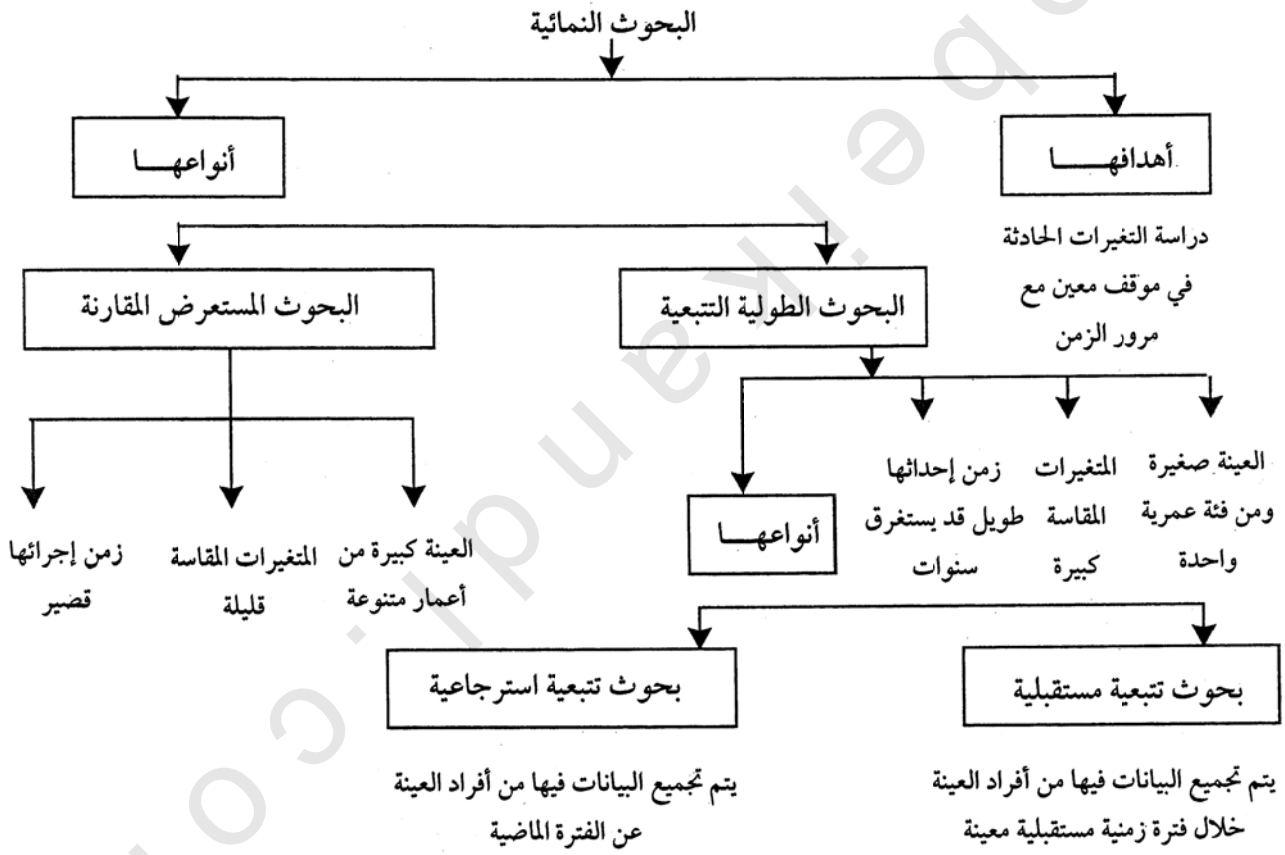
ظهرت فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين الماضى، عدة دراسات تقارن فيما بين أعضاء أو أبناء الحضارات المختلفة، وهذه الدراسات عبر الحضارات لها قيمة بالغة فى التوصل إلى حقائق جديدة عن تأثير العوامل الاجتماعية الكبرى على خصائص الشخصية أو القدرات المعرفية. مثال ذلك أن الدراسات عبر الحضارات قد تبحث عن تأثير التنظيم العائلى، أو تأثير أوجه النشاط المهنى والاقتصادى، أو الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، أو إتباع الوالدين لأساليب تنشئة معينة أو إتباع أنماط حياة معينة، وفى ميسور الدراسات عبر الحضارات المختلفة أن تؤيد لنا أو تدحض ما يزعمه بعض الناس من أن هناك اتجاهات عالمية عامة فى تطور النمو. مثال ذلك أن المراهقة كثيرًا ما ينظر إليها على أنها فترة " عواصف وأنواء: فى الحضارات الغربية ـ وخصوصاً فى الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن " مارجريت ميد Margaret Mead " مع ذلك أظهرت منذ سنوات عديدة أن المراهقة فى بعض الحضارات " حضارة الساموا " على سبيل المثال، تكون فترة استرخاء وسعادة. ولكن "عموميات" النمو تدعمها فى بعض الأحيان الدراسات عبر الحضارات.(بول مُسن وآخرون، ١٩٨٦: ٨٤).

من ذلك مثلًا أن الأطفال فى جميع أنحاء العالم تصدر عنهم الكلمات الأولى حوالى الشهر الثانى عشر من العمر وإنهم يتمكنون من المشى حوالى الشهر الثالث عشر، كذلك نجد أن معظم الأطفال يبدأ ظهور القلق عليهم فى حضور الغرباء فيما بين الشهر الثامن والشهر الثانى عشر وهكذا .

ثم أن الدراسات عبر الحضارات توسع من نطاق الملاحظات، وبذلك تتيح الفرصة للتوصل إلى استنتاجات ما كان يمكن بلوغها بدراسة حضارة واحدة أو مجتمع واحد. مثال ذلك أنه يصعب علينا ان نتعرف على تأثير الأنماط المختلفة من رعاية الطفل ـ من قبيل الرعاية الجماعية للأطفال وتعدد الأمهات على سمات شخصية الأطفال لو أننا اقتصرنا على دراسة عينة واحدة من الأطفال الأمريكيين، فإن هذه الأنماط قليلة الانتشار نسبيًا فى الولايات المتحدة. ولكننا نستطيع ملاحظة الأطفال الذين ينشأون فى المزارع الجماعية فى بعض البلاد الأخرى حيث تكون رعاية الطفل مسؤولية الجماعة بأسرها، ثم نقارن بين سلوك هؤلاء الأطفال الذين ينشأون فى الأسر النووية Nuclear families التى تتألف من الأبوين والأبناء، وهنا يمكن أن نطرح تساؤلًا مؤداه :

هل هناك مبادئ عامة عالمية تحكم تطور النمو المعرفى أو نمو الشخصية؟ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتتابعة من المراحل العقلية، كما يذهب إلى ذلك بياجيه؟ أمثال هذه الأسئلة لا يمكن الإجابة عنها إلا بإجراء البحوث والدراسات عبر الحضارية الموسعة، وفضلًا عن ذلك فإن الدراسات عبر الحضارية تجنبنا الميل إلى المبالغة فى تعميم النتائج التى نتوصل إليها من دراساتنا للأطفال الأمريكيين، وتجعلنا نتنبه إلى خصائصنا وسماتنا الحضارية عند تقديرنا لظواهر النمو التطور.(المرجع السابق، ٤٨: ٥٠).

وفي جملة واحدة يمكن القول أن الدراسات عبر الحضارية أو عبر الثقافية تعتمد بشكل أساسى على ملاحظة ودراسة نمط سلوكى معين، أو ممارسة معينة، وملاحظتها لدى الأشخاص فى الثقافات المختلفة والمقارنة بينهم، والشكل التالى يلخص البحوث النمائية.



شكل (٥) البحوث النمائية، أهدافها، أنواعها

ثانيًا: المنهج المقارن Comparative method:

تمهيد:

يذكر بعض الباحثين أن " علم النفس المقارن " أو " علم الاجتماع المقارن" أو علم التربية المقارن(التربية المقارنة) لا يعد ـ أى علم فيهم ـ فرعًا فى فروع علم النفس أو علم الاجتماع أو علم التربية، وإنما هى علوم قائمة بذاتها، وتتبع فى بحوثها ودراساتها منهج البحث المقارن Comparative research method وقد بدأ هذا المنهج بداية متواضعة إذ اقتصر على فى بداية تطبيقاته على وصف ما هو قائم، ثم مقارنة ما هو قائم هنا بما هو قائم هناك، وبعبارة أخرى اقتصرت تطبيقات هذا المنهج على وصف ما هو موجود فى مجتمع ما، ومقارنته بما هو موجود فى مجتمع آخر، فى ضوء اختلاف الثقافة فى كل من المجتمعين ـ فعلى سبيل المثال يمكن وصف نظام التعليم فى بلدٍ ما كاليابان مثلًا ومقارنته بما هو قائمٌ فى الولايات المتحدة الأمريكية، كما يمكن مقارنة تاريخ التربية فى المملكة العربية السعودية، بمثيله فى جمهورية السودان، ويمكن مقارنة عملية إعداد المعلم فى كل من مصر والأردن، وألمانيا وفرنسا وهلم جرا.

ولكن بتطور استخدام المنهج المقارن، لم يعد يقتصر استخدامه على مجرد ما هو قائم فى بلدان مختلفة، بل امتد هذا الاستخدام ليشمل التأويل، والتفسير فى كل حالة؛ بمعنى آخر أصبح منهج البحث المقارن يهدف إلى اكتشاف القوانين الخاصة ـ فى ظل ثقافةٍ ما، وفى ظل ظروف اجتماعية وحضارية خاصة بهذه الثقافة.

وهنا يمكن القول أن هذا المنهج يتيح فرص تفهم العادات، أو الممارسات أو الطقوس، ومن ثم سلوك أو ممارسات الأفراد رغم تباينها من مجتمع لآخر، كما يحاول هذا المنهج أيضًا تقصى الدوافع وراء كل نظام، أو فى داخل كل مجتمع.

مراحل تطور المنهج المقارن:

تتواتر فى كتب مناهج البحث الإشارة إلى أن تطور هذا النمط من المناهج مر بثلاث خطوات(أو مراحل) وذلك على النحو التالى:

الأولى: كانت البحوث والدراسات المقارنة تستهدف نقل أو استعادة نظام أو فكر أو مقررات تربوية موجودة فى بلدٍ ما، وتهدف بلدان أخرى إلى الحصول على ما هو قائم كى يتم نقله إليها... ويتم النقل من بلدٍ أكثر تقدمًا ـ بالمفهوم النسبى لمعنى التقدم ـ فى الشؤون التعليمية والتربوية إلى بلدٍ أقل تقدمًا فى مثل هذه الشؤون، وواكبت عملية النقل المذكورة، بعض الإصلاحات فى النظم التربوية فى البلاد التى يتم النقل إليها، مما أسهم فى مواجهة بعض المشكلات التربوية وإيجاد حلول لها.

ويذكر " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٣) أن من الرواد الأوائل الذين تركوا بصماتهم على هذه المرحلة ـ مرحلة النقل أو الاستعارة ـ " هوراس مان" Horas Mann، فقد زار دولًا أوروبية كثيرة ونقل منها وعنها، وتأثر بما كان شائعًا فى ألمانيا منذ ما يزيد عن مائة عام، وقد نقل بعض ما كان فى ألمانيا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، و" هنرى بيرنارد " Henry Bernard الذى قام بزيارات لأوربا للاستفادة من الخبرات التربوية والتعليمية بها، حتى يتمكن من الإسهام فى تطوير التربية والتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية أيضًا، وقام أحد المربين فى الإتحاد السوفييتى آنذاك، هو " أوسنسكى" Usthinsky بزيارة لأوربا ليعرف ما كان سائدًا من نظم تعليمية لتتم الاستفادة منها فى روسيا؛ وكان يغلب على منهج البحث المقارن وقتئذ المسحة " الوصفية " إذ أن زيارة هؤلاء الرواد للبلدان المختلفة، وبخاصة البلاد الأوربية، خلال القرن التاسع عشر، كانت تهتم فى المقام الأول برصد ما هو قائم، والاستفادة منه ـ كما ذكرنا ـ بالنقل أو الاستعارة.

وفى بداية القرن العشرين ظهرت آراء كثيرة تنادى برفض الأسلوب الذى كان قائمًا خلال القرن التاسع عشر ت أعنى أسلوب النقل والاستعارة ـ وأبرزت هذه الآراء الأخطاء التى ترتبت على نقل الواقع التربوى من مكانٍ ما إلى مكان آخر دون محاولة لدراسة الظروف والعوامل المؤثرة التى تجعل نظامًا تربويًا أو إدارة تربوية ما؛ أو مقررات دراسية ما؛ تصلح فى بلد ولا تصلح فى بلدٍ آخر. والمعروف أنه من الصعب إيجاد ظروف متشابهة بين الدول المختلفة، وفق إطارها التاريخى، ومصادر الثروة فيها، والتوزيع والنهج الأيديولوجى المطبق فيها أو المعمول به، أضف إلى ما سبق السياقات الثقافية والحضارية بين الدول المختلفة.

الثانية: كانت لجهود تربويين عديدين من أمثال المربى الإنجليزى " مايكل سادلر" Micheal Sadler و" كاندل" Kandel وغيرهما، الأثر فى إبراز الدور الفاعل للمؤثرات التاريخية والحضارية والثقافية فى أى مجتمع والمسؤول عن تحديد ملامح النظام التعليمى فيه، وأن تباين النظم الاجتماعية يعكس الأرضية التاريخية والحضارية والثقافية لهذه المجتمعات التى تحتوى على هذه النظم.

إن هذه النقلة الكيفية من مجرد الرصد والنقل، والوصف والاستعارة إلى البحث والربط بين ما هو قائم، والخلفيات المؤثرة، والفعالة من الناحيتين التاريخية والثقافية كانت تهدف إلى توضيح أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين النظم التعليمية والتربوية المختلفة فى ضوء المؤثرات والمسببات التى أدت إليها .

الثالثة: وكانت هذه الخطوة تهدف إلى أن يتجاوز منهج البحث المقارن خطوتى أو مرحلتى الرصد والنقل والوصف والاستعارة من جهة والبحث والربط بين ما هو قائم والخلفيات المؤثرة أو التفسير من جهة ثانية، ويتقدم ـ بخطى ثابتة ـ نحو الفهم العلمى الذى يهدف إلى الكشف عن القوانين التى تحكم الظواهر والمشكلات فى مجال علم التربية المقارن(أو التربية المقارنة).

ويذكر " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٥) أن هذه الخطوة الثالثة يتزعمها اثنان من علماء فى التربية هما " جورج بيريدى" George Beereday، و" برايان هولمز" Brain Holmes، وأن وجهة نظرهما يمكن تلخيصها فى الخطوات الأربع التالية:

الأولى: تجميع البيانات من الدول المراد دراستها، ومقارنتها سواء مقارنة النظم التربوية أو المشكلات التعليمية، ويفضل أن تجمع البيانات حول هذه النظم أو تلك المشكلات عن طريق العمل الميدانى فى الدول المعنية، وينبغى توفر الموضوعية، والبعد عن الذاتية، خصوصًا عند تجميع البيانات بالاعتماد على الملاحظة.

الثانية: تصنيف البيانات والمعلومات وتنظيمها، ثم تحليل هذه المعلومات المستقاة من الواقع الموضوعى. وذلك فى ضوء المؤثرات التاريخية، والحضارية، والثقافية، والفلسفية، بحيث يقود كل ذلك إلى وضع فرض أو مجموعة من الفروض Hypotheses.

الثالثة: محاولة البحث عن التماثل والتضاد، أى إجراء تقابل بين المعلومات التى يتم الحصول عليها من النظم التربوية المختلفة، والبحث عن صيغة تصنيفية لجدولة المعلومات حتى تسهل المقارنة بينها .

الرابعة: المقارنة بين النظم أو المقارنة بين المشكلات. ولابد من وضع معايير Norms، أو محكات Criteria تسهل عملية المقارنة، حتى يتمكن الباحث من الوصول إلى أحكام حول نمط التشابه أو نمط التباين. والمقارنة يمكن أن تتم من جانب واحد بطريقة طردية فى عدة دول، كما قد تتم المقارنة بطريقة تصورية عقلية Conceptualization تعتمد على المفاهيم المطروحة وراء كل نظام أو مشكلة؛ بحيث يستطيع الباحث استخلاص القوانين التى تحكم هذه المشكلات أو النظم.

الأسس النظرية للبحث المقارن:

تقوم البحوث والدراسات التى تستند إلى منهج البحث المقارن على أربعة منطلقات نظرية هى:

الأول: أن الباحث حين يوظف منهج البحث المقارن فى مجال العلوم الاجتماعية، بوجه عام، ومجال العلوم الإنسانية بوجه خاص، فإنه يتعين عليه القيام بدراسة مستفيضة للتاريخ الحضارى للمجتمعات التى ستتم فيها هذه الدراسة المقارنة أو تلك. ذلك أنه لا يمكن دراسة ظاهرة إنسانية إذا جُردت أو تم عزلا عن سياقها التاريخى والحضارى والثقافى. بمعنى آخر لا يصح أن نقارن بين واقعين تربويين فى مجتمعين، أو ظواهر نفسية فى مجتمعين دون أن نفهم وبعمق التاريخ الحضارى والثقافى للمجتمع أو المجتمعات التى سيدرس فيها الباحث هذه الظواهر.

الثانى: إن لكل مجتمع ثقافته السائدة التى ينخرط فيها جميع أفراد هذا المجتمع. واللغة هى أداة التعبير الأساسية للثقافة، كما أنها أداة التواصل عبر الأجيال. وبوجه عام تتسم الثقافة بالعموميات التى يعيها ويعيشها كل أفراد المجتمع؛ مثل اللغة والفولكلور والحكم والأمثال، والمحرمات، والعادات العامة فى المأكل والمسكن والملبس.. إلخ.

وإلى جانب الثقافة السائدة هناك أيضًا ثقافات فرعية تميز شرائح المجتمع المتباينة من حيث مستوى التعليم أو أنماط المهن أو مستويات دخول الأفراد، أو مستوى التحضر والتمدين وما إلى ذلك .

ويضرب " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٧) مثلاً على تمايز الثقافات الفرعية فى المجتمع الواحد بقوله: " إن أساتذة الجامعات فى ثقافةٍ ما يحملون بعض الخصائص والعادات والممارسات؛ التى قد تتباين مع شريحة أخرى فى الثقافة نفسها. كسائقى التاكسى، والعمال فى مصانع النسيج، والفلاحين فى مزرعة تعاونية وما إلى ذلك من شرائح مجتمعية أخرى. أضف إلى ذلك أنه فى داخل الشريحة المجتمعية الواحدة(أو فى داخل الشرائح المتشابهة) هناك تباينات بين الأفراد بسبب الخبرات الذاتية التى يخبرها كل فردٍ من أفراد الشريحة نفسها مما يجعل كل شخصية من شخصيات هؤلاء الأفراد تشترك مع أفراد المجتمع بوجه عام وأفراد نفس الشريحة فى صفات وسمات عامة، تجمع بينهم فى ظل شريحة واحدة، ثم تجعل كل واحدٍ فيهم ينفرد بما يتفرد به ويتميز به عن الآخرين.

وإذا لم يدرك الباحث الذى يستخدم المنهج المقارن كل ذلك فى أثناء إجراء بحثه أو دراسته لأية ظاهرة تربوية أو نفسية أو اجتماعية، فإنه يكون معرضًا لأن يقف فقط عند مجرد الوصف أو عند مجرد قياس ما يرى، ومن ثم سيفتقر بالطبع إلى القدرة على التاويل والتفسير، وهذا يترتب عليه، بطبيعة الحال، عجزه عن كشف القوانين التى تحكم الظواهر التى يقوم بدراستها.

الثالثة: أن لكل مجتمع أيديولوجيته[1]، فهناك مجتمع تقوم أيديولوجيته على النظام الرأسمالى، أو الماركسى(الشيوعى) وآخر يتبع النظام الليبرالى وفى داخل كل أيديولوجية هناك فلسفات تتصارع لتفرض مبادئها.. وهذا بخلاف المذاهب العربية ذات البعد القومى الذى يحرص على القيم الروحية، ويتبع الأديان،

(١) يُقصد بالأيديولوجية Ideology فى أبسط معانيها طريقة أو محتوى التفكير المميز لفردٍ ما، أو جماعةٍ ما، أو ثقافةٍ ما، كما يقصد بها النظريات والأهداف المتكاملة التى تشكل قوام برنامج سياسى اجتماعى أى مذهب يتبعه مجتمع ما.

ويتمسك بتذويب الفوارق بين الطبقات بطريقة سليمة وهكذا. وحين يقوم أحد الباحثين بإجراء بحث يتبع فيه المنهج المقارن سواء فى المجالات التربوية أو النفسية أو الاجتماعية، فإنه سوف يجد أن لهذه الفلسفات بصمات ورؤى تتصدر الكثير من المفاهيم المسيطرة على أذهان وعقول القيادات التى تعمل فى المجالات الاجتماعية بوجه عام؛ ولابد أن يدرك الباحث ذلك، حتى يتمكن من تفسير وتأويل الظواهر التى يتصدى لدراستها فى ضوء الفلسفة أو الفلسفات السائدة، أو فى ضوء الأيديولوجيا الموجِّهة لكل من الفكر والممارسة، حتى تكون مقارناته محددة ومقيدة بهذه الأطر المتباينة.

الرابعة: أن المجتمعات تختلف فى مراحل نموها وتطورها فى ضوء معطيات كثيرة؛ فهناك ما يمكن أن نطلق عليه مجتمعات متقدمة تجاوزت عصر الصناعة ما بعد عصر السيبرنيتية والانفورماتيكا، والحاسوب والأتمتة، وهناك مجتمعات لا تزال تعيش على الزراعة البدائية، وانتظار سقوط الأمطار لزراعة الأراضى، بل لا تزال تستخدم الدواب، وتعيش مراحل تاريخية تتخلف كثيرًا عن القرن العشرين وبدايات القرن الحادى والعشرين، هذا من ناحية التقدم العلمى والتكنولوجى.

ومن ناحية أخرى، هناك التقدم الاجتماعى، إذ نجد مجتمعات ديموقراطية بأنماط ديموقراطية متباينة، فهناك ديموقراطية فى الغرب، وديموقراطية فى الشرق، وديموقراطيات فى دول العالم الثالث، وكذلك هناك تحديد لما هو مقصود بالشعب، هل هو النظام الحاكم، أم الجماهير العريضة، أم هو كل الطبقات وكل الشرائح، وكل الفئات.. إلخ. وهذه الاعتبارات والرؤى المختلفة تنعكس مفاهيمها على الظواهر الاجتماعية؛ وعلى الباحث الذى يستخدم منهج البحث المقارن أن يكون ملمًا بكل ذلك حتى يستطيع الإفادة من كافة المعطيات عند المقارنة والتحليل والتأويل، ومن ثم تكون رؤيته من داخل المجتمع بإرهاصاته، وقيمه ومفاهيمه وممارساته.(عزيز داوود، ٢٠٠٦: ١٦٨).

مراحل البحث فى المنهج المقارن:

يمكن القول أن كل الموضوعات فى المجالات التربوية تصلح لأن تكون موضوعًا للبحوث والدراسات المقارنة. من هذه الموضوعات ـ على سبيل المثال ـ المشكلات فى فلسفة التربية، أو تاريخ التربية، أو نظم التعليم، أو الإدارة المدرسية، والإدارة التعليمية، وإعداد المعلمين، ونظم الامتحانات وأساليب التقويم، وكذلك الموضوعات فى المجالات النفسية المختلفة مثل الشخصية، والتعلم، ومعايير النمو العقلى المعرفى.. وما إلى ذلك. وكذلك الموضوعات فى المجالات الاجتماعية مثل المشكلات الثقافية، وأساليب التنشئة الاجتماعية.

وفى كل الأحوال تبدأ دراسة المشكلة ـ أيًا كان المجال الذى تنتمى إليه، بالوصف الكمى(الرقمى) حتى يمكن تحديد الظاهرة، فى ضوء الرجوع إلى الخلفية التاريخية، والثقافية، والحضارية فى كل دولة، أو مجتمع، أو حتى فى حى من الأحياء فى مدينة واحدة، أو فى البلد الواحد بين مدنه المختلفة، أو بين الريف والحضر، أو بين الشمال والجنوب[1]، أو بين الشرق والغرب فى الدولة نفسها. وعلى ذلك يمكن القول أن أية ظاهرة تعليمية تربوية، نفسية اجتماعية، تاريخية قانونية يمكن أن يتصدى لها الباحثون من خلال منهج البحث المقارن.

ثم تبدأ مرحلة ثانية، بعد تحديد الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، ومقارنتها فى الإقليم الآخر، أو الحى الآخر، أو الدولة، أو مجموعة الدول الأخرى، هذه المرحلة الثانية هى رحلة تحليل الظاهرة، ومحاولة تفسيرها فى ضوء سياقها التاريخى والثقافى والحضارى، كما سبقت الإشارة.

ثم تبدأ مرحلة ثالثة، وهى المرحلة الأكثر أهمية، أعنى مرحلة فرض الفروض، التى تنبثق عادةً من عمليتى التحليل والتفسير السابقتين، ثم فى مرحلة رابعة، يتم

(١) فى مصر على سبيل المثال يمكن أن يُستخدم منهج البحث المقارن فى دراسة ظاهرة التنشئة الاجتماعية، أو عادات الثأر، أو ميول الطلاب، أو مشكلات طلاب الجامعة فى كل من صعيد مصر (الوجه القبلى)، ودلتاها (الوجه البحرى).

إتباع خطوات المنهج التجريبى فى التحقق من صحة هذه الفروض Verification of Hypotheses. وبذلك يمكن للباحث أن يكتشف القانون أو القوانين التى تحكم الظاهرة الخاضعة للدراسة، فى نهاية المطاف.

وقد يصل الباحث الذى يستخدم المنهج المقارن إلى قانون عام، وقد يصل إلى قوانين خاصة بمتغيرات تختلف فى طبيعتها من بلد إلى بلد، وبذلك تكون عملية المقارنة علمية الطابع، موضوعية المحتوى، وهذا بدوره يفضى بالباحث إلى مرحلةٍ من الفهم لأوجه الشبه، وأوجه الاختلاف، كما يساعده فى التنبؤ بما سوف تؤول إليه المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة فى المستقبل؛ إذا ما استجدت ظروف أو مؤثرات جديدة على الظاهرة أو المشكلة، كما يمكن أيضًا التحكم فى المشكلات التربويّة والنفسيّة والاجتماعية، ما دام الباحث قد توصل إلى القوانين التى تحكم هذه المشكلات، أو تلك الظواهر.

منهج البحث المقارن: الإجراءات والاعتبارات:

هناك أربعة اعتبارات يتعين مراعاتها عند إجراء وتطبيق منهج البحث المقارن يمكن ذكرها على النحو التالى:

الأول: أنه ـ فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به ـ لابد أن تتم المقارنات بين الأنظمة، أو الأبنية المتماثلة، أو الظواهر، أو المشكلات المتشابهة فى دولتين أو أكثر.. فعلى سبيل المثال يمكن مقارنة طرائق علاج الصرع فى أكثر من دولة، ويمكن مقارنة الكيفية التى يتم بها إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة فى أكثر من دولة وهكذا. وتتعين الإشارة فى هذه الأمثلة وغيرها، ضرورة التماثل التام بين الأمرين اللذين نريد المقارنة بينهما. وذلك علاوة على ضرورة التأكيد على أن المقارنة لا تقف عند حد وصف ما هو قائم بالفعل، بل ينبغى أن تذهب المقارنة إلى خطوة أبعد من ذلك وهى تحليل وتفسير ما هو قائم بهدف الكشف عن القوانين التى تحكم الظاهرة المدروسة فى كل دولةٍ من دول المقارنة.

الثانى: أنه ـ فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن، وتلتزم به،

لا يجوز انتزاع الظاهرة المراد دراستها من سياقها الاجتماعى والثقافى التى تشكل جزءًا منه، وذلك فى كل الدول التى نقارن فيها بين هذه الظاهرة؛ ذلك أن الظاهرة المراد دراستها، إذا تم فصلها عن سياقها؛ أصبح الباحث ـ حينئذٍ ـ يتعامل مع شئ مختلف ومصطنع؛ فالجزء يستمد قيمته من الكل الذى ينتمى إليه. أضف إلى ذلك أن الباحث حين يجرى مقارنات بين الظواهر المتماثلة ـ وهى ضمن أطرها الاجتماعية والثقافية ـ فإن ذلك يساعده إلى حدٍ كبير على إيجاد التفسير الطبيعى لمثل هذه الظواهر. وبذلك يوصف مثل هذا الإجراء من قبل الباحث؛ بأنه على وعى بفلسفة وثقافة المتجمع الذى يتصدى لدراسة ظاهرةٍ ما فيه. ويصبح الباحث بالتالى دارسًا للظاهرة من داخلها باعتبارها جزءًا من نظام أو نسق System، أو باعتبارها نظامًا أو نسقًا فرعيًا Sub-System داخل نظام أو نسق أشمل وأكبر. كما أن دراسة المشكلة فى سياقها تسلح الباحث بفهم مستقبلى لما سوف تؤول إليه الظاهرة، بمعنى أن الباحث ـ حينئذٍ ـ يمكنه التنبؤ، ويعد هذا هدفًا مهمًا فى البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية. أما إذا لجأ الباحث إلى انتزاع أو اقتطاع أو عزل الظاهرة عن سياقها الاجتماعى والثقافى، فإنه ـ حينئذٍ ـ يدرس الظاهرة وهى مقطوعة الصلة بواقعها التاريخى والفلسفى.

الثالث: أنه فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به؛ ينبغى أن تتم دراسة الظاهرة، أو المشكلة، أو موضوع المقارنة فى الدول المختلفة بطريقة تتبعية من خلال الزمان والمكان. وهنا يشير " عزيز داوود "(٢٠٠٢: ١٧٢) إلى أنه ينبغى أن ينظر الباحث إلى الظاهرة من خلال بُعدى الزمان(البُعد التاريخى) والمكان(البُعد البيئى)؛ إذ أن ذلك يساعده على فهم التطور الحادث للظاهرة، وبطء أو سرعة حركتها، فالملاحظ أن هناك مجتمعات تتسم بالنمطية والجمود، وتظل الظواهر المراد دراستها كأنها بمنأى عن الزمن(مثل مشكلات التخلف بصفة عامة كالأمية ونوع التعليم وأنماط العمل البدائية فى الزراعة والحرف اليدوية والوظائف المكتبية.. إلخ) كما أن هناك مجتمعات سريعة التغير وتتلاحق فيها الأحداث، فنجد الظاهرات المراد دراستها متجددة ولذلك يعد الزمن عاملًا شديد الأهمية وفعالًا فى إحداث الظاهرات، وتناولها، وإحلال ظاهرات ومشكلات جديدة دومًا.

الرابع: أنه فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به، لابد للباحث ـ إذا أراد أن يصل إلى فهم الظاهرة المراد دراستها، وأن يتنبأ بما ستؤول إليه، وأن يتمكن من ضبط الظاهرة والتحكم فيها ـ أن يتعرف على المتغيرات التى تؤثر فى إحداث الظاهرة، حيث يكون بعض هذه المتغيرات مستقلًا وبعضها تابعًا، والبعض الثالث وسيطًا(متوسطًا)؛ ذلك أن التعامل مع هذه المتغيرات يمكِّن الباحث من الكشف عن القانون أو القوانين التى تحكمها والتى يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وتتكون قوانين أعم وأشمل. وكل ذلك يكون مفيدًا للبحث العلمى فى مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

انتقادات توجَّه إلى منهج البحث المقارن:

(١) أن البحوث المقارنة بما تتيحه للقائمين بها، والعاملين فيها، والمستفيدين من نتائجها، من الإطلاع على ما هو قائم فى بلدان ودول أخرى أكثر تقدمًا؛ وهذا فى حد ذاته يعد ميزة لكن هذه الميزة يمكن أن تتحول إلى عيب إذا ما تم نقل ما هو موجود أو متاح فى بلدٍ أكثر تقدمًا إلى بلدٍ آخر يقع فى درجة أدنى فى سلم التقدم بشكل آلى، ذلك أن النقل بشكل آلى قد يؤدى إلى الإخفاق فى تحقيق الهدف من عملية النقل، وذلك إذا لم توضع الظروف والعوامل الثقافية والمحددات الحضارية وإمكانات الواقع فى الاعتبار.

(٢) أن البحوث المقارنة تشير إلى اختلاف النظم، والسياسات، والرؤى، والفلسفات المتباينة، فى كل بلدٍ أو دولة، وهذا يقيد حركة الباحث ويجبره على أن يضع كل تلك الظروف داخل سياقها، حتى يتأتى له فهم ما هو قائم داخل المنظومة كاملة، ولا يمكن للباحث أن ينتزع جزئية منها ويدخلها بشكل تعسفى فى منظومة أخرى مختلفة، وإلا سببت خلل فى المنظومة المنقولة إليها.

(٣) أن الباحثين المبتدئين فى مجال البحوث المقارنة قد لا يستطيعون استغراق كل العوامل والمتغيرات التى تحكم الظاهرة المراد دراستها أو المشكلة المراد تناولها، فإذا كان يتعين على الباحث المبتدئ أن يقارن بين أكثر من بلدٍ وفق درجة التقدم، أو وفق

النظام السياسى، والمستويات الاقتصادية الاجتماعية السائدة، أو وفق الأيديولوجيا المتحكمة والموجهة لهذا النظام أو ذلك، فإنه سيكون من الصعوبة بمكان كبير أن يفهم الباحث المبتدئ كل هذه العوامل والمتغيرات التى تعد الأرضية المناسبة لخلق هذه الظاهرة أو تلك المشكلة، أو المجال الذى أفرزها.

(٤) أن البحوث والدراسات المقارنة تواجه مأزقًا كبيرًا؛ ذلك أننا فى القرن الحادى والعشرين نعيش فى عالم يغلب عليه التغير الدائم واللا ثبات، كما أن سرعة التغير فى المجتمعات المختلفة وفى الدول المختلفة، تتعدَّل بمعدلات سريعة فى ضوء الانفجار المعرفى المتلاحق، وتطبيقاته التكنولوجية؛ ومن ثم تصبح الدراسات المقارنة أسيرة لفترات إجراء البحوث والدراسات فيها، بمعنى أنها تتسم بالحالية أو الآنية(هنا والآن)؛ عند إجراء المقارنات، وقد نجد أن هذه البحوث والدراسات المقارنة ـ بعد سنوات قليلة من إجرائها ـ قد أصبحت بعيدة عن الواقع الجديد بحكم سرعة التطور، ومن ثم تصبح الدراسات ذات تأثير ضئيل من حيث حركة الزمن، ولكنها قد تكون ذات قيمة من الوجهة التاريخية حيث تشرح مراحل التغيير والتطور التى اجتازتها هذه المجتمعات.

(٥) أن بعض الباحثين الذين يستخدمون المنهج المقارن، قد يكونوا متحيزين وغير حياديين ـ ذلك أن أحد الباحثين قد يتبنى أيديولوجية معينة، أو فلسفة سياسية خاصة؛ ومن ثم قد يقلل أو يشوه معطيات وحقائق تخص نظامًا آخر يختلف فى أيديولوجيته، أو فلسفته عما يتحيز له هذا الباحث. فأحد الباحثين الذين يتبنون الفلسفة البراجماتية الأمريكية فى نظام التعليم، قد يغض الطرف عن بعض الحقائق المهمة فى نظام التعليم فى ظل الفلسفة الشيوعية الروسية وهكذا.

والخلاصة أن البحوث التى تتبع منهج البحث المقارن يتاح لها ـ من خلال تطبيق هذا المنهج ـ الفرصة لاكتشاف القوانين التى تحكم المشكلات والظاهرات فى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، إذ أن المادة العلمية أو البيانات والمعلومات من الكثرة والثراء حيث تتعدد مجالات المقارنة بين الدول المختلفة، المتقدمة منها والمتخلفة، الغنية منها والفقيرة، الأكثر تحضرًا، والأقل تحضرًا، فى ضوء الفلسفات

السائدة فى هذه المجتمعات، والأيديولوجيات التى توجه التنظيمات العامة فى هذه الدولة أو تلك، فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية، والتربوية، والسياسية.. إلخ تلك المجالات، كل ذلك فى ظل الحقبة التاريخية أو الفترة الزمنية، وفى ظل الثقافة السائدة فى وقت إجراء البحوث والدراسات المقارنة.

ويقترح بعض الباحثين ـ حتى تتم دراسة هذا المنهج فى أفضل صورة ممكنة ـ أنه من المستحسن أن يتزاوج منهج البحث المقارن مع منهج البحث فى تحليل النظم، ذلك أن منهج البحث فى تحليل النظم يقوم على دراسة المنظومات بالنسبة للظاهرات والمشكلات المراد دراستها وأنه يعطى أكبر قدرٍ من العناية بالمدخلات In-Puts فى المنظومة فى ضوء الأهداف الموضوعة لها، محللًا ومقومًا عمليات التشغيل فيها؛ ثم مقومًا المخرجات Out-puts المباشرة لها، أو عائداتها Outcomes بعد فترة زمنية محددة. وإذا تم ذلك فى الدول المراد دراسة هذه الظاهرات فيها، فإن العمل قد يقترب من الكمال؛ إذا قام به فريق متعدد التخصصات، وله دراية وخبرة بالثقافات المتباينة فى الدول التى تتم بينها عمليات المقارنة.

رابعًا: البحث الميدانى: [1] Field Research

يؤكد " إريكسون وآخرون " (Erickson, F. et al.,1980) أن البحث الميدانى لم يبدأ تطبيقه فى مجال العلوم الاجتماعية إلا فى بداية القرن العشرين. وأنه كان يطبق

---

(١) توجد عدة مسميات للبحث الميدانى هى : البحث الحقلى، البحث الكيفى، دراسة الحالة، الملاحظة بالمشاركة، البحث الاثنوجرافى . وقد أكد كل من " إيزاك ومايكل" Issac, S.; Micheal, W. (١٩٨١) على أن كل من البحث الميدانى ودراسة الحالة هما منهج بحثى واحد . واعتبر كل من " إبراهيم وجيه ومحمود منسى" (١٩٨٣) أن دراسة الحالة هى طريقة بحثية وصفية مستقلة، أما الدراسة الميدانية أو الحقلية التى تتم عن طريق الملاحظة بالمشاركة Participant observation فهى طريقة أخرى للبحث؛ ومن المعروف أن طريقة الملاحظة بالمشاركة هى نمط من أنماط طريقة الملاحظة؛ حيث يلتحق ملاحظ متدرب بالمجموعة موضوع الدراسة كعضو فيها، ويتجنب القيام بدور بارز، أو ملفت للنظر حتى لا يغير عمليات التفاعل داخل الجماعة، وينتهى به الأمر إلى تقديم بيانات متحيزة . وقد أصبح الأنثروبولوجيون الثقافيون ملاحظين مشاركين عندما دخلوا حياة الثقافات والمجتمعات لكى يدرسوا بناءها وعمليات تفاعلها (جابر كفافى، ١٩٩٣ : ٢٦٤٨) .

لتحقيق أهداف محددة، ويتم إجراؤه بواسطة شخص واحد. وبمضى الزمن أصبحت البحوث الميدانية تطبق بواسطة فريق بحث.

ويعرِّف " محمود منسى"(٢٠٠٣: ٢٢١) البحث الميدانى أنه طريقة لوصف الواقع كما هو تمامًا؛ دون تدخل من الباحث(أو الباحثين)، واستنتاج الدلائل والبراهين من واقع المشاهدة الفعلية للظاهرة موضع الدراسة. والميدان هو المجال، أو المنطقة المحددة نسبيًا للدراسة سواء كان هذا المجال بشريًا، أم جغرافيًا، أم طبيعيًا. وهذا المدلول فى حد ذاته لا يوضح المقصود من البحث الميدانى الذى يمثل ذلك النوع من البحوث والدراسات التى يتم إجراؤها دون تكلف أو اصطناع، وبواسطة معايشة الباحث الفعلية لجميع الأحداث والوقائع السلوكية التى تحدث فى الميدان؛ دون أى تدخل من الباحث، أو دون القيام بأى نوعٍ من أنواع الضبط المسبق.

ويعرِّف " أ. ف. بتروفسكى" و " م. ج. ياروشفسكى"(١٩٩٦: ١٠٠) أن البحث الميدانى هو " دراسة الظواهر الاجتماعية، أو سلوك جماعات الحيوان، فى الظروف الطبيعية. وأن البحث الميدانى فى الأساس هو دراسة مجموعة من الأفراد ـ أناس أو حيوانات ـ داخل مساحة معينة، أثناء نشاطهم اليومى، وبخاصة الجماعات البشرية فى إطارها الاجتماعى، وأسراب الحيوانات فى مواطنها الطبيعية.. إلخ. وأن البحث الميدانى كان مرتبطًا فى البداية بالدراسات السلالية التى تصف أحداثًا يصعب التنبؤ بها وترتيبها مقدمًا. وأن الغرض الرئيسى للبحث الميدانى هو الكشف عن عمليات غير معروفة وعواملها التى تحددها. وأن أحد الشروط المهمة للبحث الميدانى هو ضمان أن وجود الملاحظ لا يؤثر على المسار الطبيعى لعملية الملاحظة.

ويعرِّف " جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى"(١٩٩٠: ١٢٨٦) البحث الميدانى بأنه " بحث يجرى خارج المختبر، فى موقف طبيعى، سواء كان هذا الموقف اجتماعى أو غير ذلك. بمعنى أنه بحث يستمد معلوماته من الميدان، والواقع، على نحوٍ مباشر ".

أنماط البحث الميدانى:

يوجد ثلاثة أنماط من البحث الميدانى هى:

الأول: البحث الميدانى الاستكشافى[1] Pilot field research وهو وصفى فى طبيعته أساسًا من حيث مهامه، ووسائله.

الثانى: البحث الميدانى التشخيصى Diagnostic field research وهو بحث يهدف إلى حل المشكلات العملية.

الثالث: البحث الميدانى ـ التجريبى Experimental field research وهو بحث يشمل التحقق من صحة الفروض.

ومن المعروف فى ميدان علم النفس أن التجربة Experiment هى أحد الأساليب الأساسية للمعرفة العلمية بشكل عام، وللبحث النفسى بشكل خاص إلى جانب الملاحظة. وعلى خلاف الملاحظة، تشمل التجربة تدخلًا إيجابيًا من جانب الباحث فى موقفٍ ما؛ ويعالج الباحث متغيرًا أو عددًا من المتغيرات أو العوامل، ويسجّل التغيرات المصاحبة فى السلوك المراد دراسته. والتجربة التى تجرى بشكل سليم، تسمح بالتحقق من الفروض حول علاقات السبب والنتيجة، ولا تقرر ببساطة الترابط بين المتغيرات فحسب.

ويميز علماء النفس بين التصميمات التقليدية والتصميمات العاملية لإجراء التجارب. ففى التصميم التقليدى يتغير متغير واحد مستقل فقط؛ بينما فى التصميم

---

(١) يطلق بعض الباحثين على البحث الميدانى الاستكشافى مسمى الدراسة التمهيدية أو الاستطلاعية ويقصدون بها البحث التجريبى الذى يتم إجراؤه قبل البحث الرئيسى، ويمثل الشكل المبسط له. وفى علم النفس الاجتماعى تطبق الدراسة التمهيدية ـ وتسمى حينئذٍ "سبر الغور" لتحديد نطاق فقرات الاستبيان التى سيتم انتقاؤها، وعدد وزمن المقابلة الشخصية .. إلخ، وتستخدم الدراسة التمهيدية وتسمى حينئذٍ ما قبل الاختبار ـ للكشف عن معايير اختبارية أساسية معينة. والدراسة التمهيدية مهمة للغاية فى تخطيط الدراسات النفسية التجريبية، وتجعل بالإمكان ترسيخ التوجهات، والمبادئ التنظيمية، وأساليب البحث الأساسية، وتحديد اهم الفروض المتعلقة بالموضوع. (انظر: أ. ف. بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى، ١٩٩٦: ٢٢٤ ـ ٢٢٥).

العاملى تتغير متغيرات عديدة، وميزة التصميمات العاملية أنها تسمح بتقييم تفاعل العوامل، أى التأثير المتغير لمتغير واحد تبعًا لحجم متغير آخر. وفى هذه الحالة ستتضمن المعالجة الإحصائية لنتائج التجربة " تحليل التشتت " لرونالد فيشر.

وإذا كانت الظاهرة أو الظاهرات المراد دراستها غير معروفة نسبيًا؛ ولا يوجد نسق للفروض، فإن علماء النفس يتحدثون عن تجربة استطلاعية يمكن أن تساعد نتائجها فى تحديد اتجاه التحليل اللاحق. وعندما يكون هناك فرضان متنافسان، وتسمح التجربة باختيار أحدهما، فإن علماء النفس يتحدثون عن " تجربة حاسمة ". وتجرى تجربة ضبط لمراقبة عوامل معينة تعتمد على بعضها. ومع ذلك فإن استخدام التجربة ـ فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية ـ يواجه بعض القيود الأساسية التى تسببها استحالة تغيير المتغيرات بشكل عشوائى فى بعض الحالات، فمثلًا فى علم النفس الفارق، وفى دراسات الشخصية، يكون لمعظم المتغيرات التجريبية التابعة وضع الارتباطات ـ أى النتائج الاحتمالية والإحصائية.

وكقاعدة، فإن التجربة لا تسمح للباحث على الدوام بالخروج باستنتاجات عن علاقات السبب والنتيجة. وتتمثل إحدى الصعوبات فى تطبيق التجربة فى علم النفس؛ فى أن الباحث غالبًا ما يجد نفسه مشاركًا فى التواصل مع الشخص المفحوص، ويمكنه أن يؤثر ـ عن غير عمد ـ فى سلوكه.

(انظر: أ. ف. بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى، ١٩٩٦: ٩٥).

ويذكر " سيمونز وماكول" (Simmons, J. & McCall, G.1969) أن البحث الميدانى يتصف بالملامح الخمسة التالية:

الأول: عدم التقنين لأن طبيعته كيفية لا كمية.

الثانى: تعدد مصادر المعلومات حيث يحصل الباحث على معلوماته من خلال الملاحظة، والمقابلات، والوثائق.

الثالث: القدرة على اكتشاف الظاهرات الخفية، وهى أنماط السلوك العفوى غير المقصود.

الرابع: المشاركة المعمقة ذات الأمد الطويل.

الخامس: التسجيل الدقيق لجميع ما يحدث فى الميدان؛ بكتابة المذكرات، والرجوع إلى السجلات والمذكرات الشخصية والأشرطة وما إلى ذلك من أشكال التسجيل.

أهداف البحث الميدانى:

من نافلة القول أن البحث الميدانى يطبق حين يكون هدف البحث هو وصف الواقع ـ كما هو تمامًا ـ من خلال ملاحظة الباحث الناتجة عن مشاركته الفعلية فى الأنشطة التى تحدث فى الميدان. ويكون هدف البحث الميدانى أو أهدافه هو أن يجيب عن التساؤلات الخمس التالية:

الأول: ماذا يحدث فى الميدان؟

الثانى: ماذا تعنى الوقائع التى تحدث فى الميدان بالنسبة للأفراد ذوى العلاقة بها؟

الثالث: ما المعانى المقصودة لأنواع السلوك المختلفة فى الميدان؟

الرابع: هل يوجد اتساق بين ما يحدث فى الميدان وما يحدث فى البيئة المحيطة به؟

الخامس: كيف يختلف تنظيم ما يحدث فى الميدان؛ عما يحدث فى أى مكان آخر؟

خطوات البحث الميدانى:

يحدد " محمود منسى"(٢٠٠٣: ٢٢٣) ست خطوات للبحث الميدانى وذلك على النحو التالى:

الخطوة الأولى: تحديد مجال البحث؛ كأن يكون دراسة السلوكيات اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليًا.

الخطوة الثانية: تحديد ميدان البحث كأن يكون أطفال مدارس التربية الفكرية بالقاهرة.

الخطوة الثالثة: الدخول للميدان، والمعايشة التامة لجميع أنشطته الرسمية وغير الرسمية، وذلك بالتعرف على الجوانب المختلفة للميدان.

الخطوة الرابعة: تسجيل ما يتوصل إليه الباحث نتيجة ملاحظاته، ومعايشته الفعلية لأنماط السلوك موضع الدراسة، وذلك عن طريق ملاحظة سلوك عينات تمثل الأفراد المراد دراسة سلوكهم.

الخطوة الخامسة: تحويل البيانات التى قام الباحث بتسجيلها إلى بيانات قابلة للبحث ذات عناصر واضحة، ويفضل تحويلها إلى بيانات رقمية حتى يصبح من السهل تحليلها.

الخطوة السادسة: تحليل المعلومات تحليلًا وصفيًا، أولًا، تم تحليلها كيفيًا بتوضيح الأدلة والبراهين التى يُستدل بها على وصف أمر معين أو تشخيصه.

تقويم البحث الميدانى:

إيجابيات البحث الميدانى:

يتميز البحث الميدانى عن غيره من البحوث لاختلاف خطوات إجرائه، وهذا جعله يختلف عن بقية البحوث الوصفية وذلك فيما يلى:

(١) أن البحث الميدانى يعطى صورة كاملة للبيئة موضع الدراسة؛ فى حين لا يستطيع أى أسلوب بحثى آخر القيام بذلك.

(٢) يمكن التوصل إلى فروض علمية دقيقة بواسطة البحث الميدانى، وكذلك التوصل إلى نتائج واقعية لها؛ لأن هذه الفروض تُبنى على معلومات حقيقية.

(٣) تكون ملاحظة الباحث الميدانى شاملة لكل جوانب الظاهرة المراد دراستها.

انتقادات توجه إلى البحث الميدانى:

كما أن للبحث الميدانى إيجابيات يتميز بها، فإن هناك بعض الانتقادات التى توجه إليه وتحد من هذه الإيجابيات:

(١) أنه بحث يحتاج إلى باحثين مؤهلين تأهيلًا عاليًا ومدربين تدريبًا جيدًا على الملاحظة بالمشاركة.

(٢) لا يمكن تطبيق البحث الميدانى إلا بالمعايشة الفعلية للأحداث موضع الدراسة، وهذا يحتاج إلى وقتٍ طويل.

(٣) البيانات التى يتم جمعها فى البحث الميدانى، هى بيانات كيفية؛ وهذه البيانات يصعب تحليلها إحصائيًا وتفسيرها.

(٤) أن الملاحظة بالمشاركة هى وسيلة غير موضوعية لجمع البيانات، ومن ثم هناك احتمالات للتحيز فى توضيح الحقائق وتفسيرها.

(٥) قد لا يستطيع الباحث الميدانى ملاحظة كل الأحداث التى تجرى فى الميدان؛ ومن ثم فإنه يضطر إلى الاعتماد على ما لاحظه سابقًا وتعميمه، أو تجاهل ما لم يتمكن من ملاحظته.

(٦) قد ينغمس الباحث الميدانى فى مشاركة أفراد المجتمع؛ مما قد يؤدى إلى تعارض دوره البحثى مع دوره كعضو فاعل فى المجتمع.

(انظر: محمود منسى، مرجع سابق، ص ٢٢٤).

والشكل التالى يلخِّص التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية:

التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى المجالات

التربوية والنفسية والاجتماعية

أولًا: التصنيف فى ضوء بُعد الزمن		
(١) المنهج التاريخى (دراسة الماضى)	**(٢) المنهج الإمبيريقى (دراسة الحاضر)**	**(٣) المنهج التنبؤى (منهج البحوث المستقبلية)**

ثانيًا: التصنيف فى ضوء حجم المبحوثين

(١) منهج دراسة الحالة:
(أ) المنهج الاثنوجرافى
(ب) المنهج الإسقاطى
(ج) المنهج الكلينيكى

(٢) منهج دراسة العينة:
(أ) افتراضات العينة
(ب) أنواع العينة

(٣) منهج الأصل الإحصائى العام أو منهج دراسة الأصول الكلية

ثالثًا: التصنيف حسب درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث

(١) منهج المتغير البعدى (أو منهج ما بعد الواقعة)

(٢) المنهج الارتباطى

(٣) المنهج التجريبى

(٤) المنهج شبه التجريبى

obeikandl.com

تابع: التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى المجالات

التربوية والنفسية والاجتماعية

رابعًا: التصنيف حسب أهداف الدراسة

(١) المنهج الوصفى

(٢) المنهج التفسيرى

(٣) المنهج التحكمى

خامسًا: أنواع أخرى من مناهج البحث
(تصنيف لا يندرج تحته أى فئة من الفئات السابقة)

(١) المنهج الارتقائى (المقارنة فى النمو والتغير)
(أ) الطريقة الطولية التتبعية
(ب) الطريقة المستعرضة المقارنة
(ج) الطريقة المستعرضة التتبعية
(د) الدراسات عبر الحضارية

(٢) المنهج المقارن

(٣) منهج التحليل البعدى أو منهج البحوث حول تكامل البحوث:
(أ) طريقة التقارير السردية
(ب) طريقة الدراسات الكمية

(٤) البحث الحقلى (الميدانى)

obeikandl.com