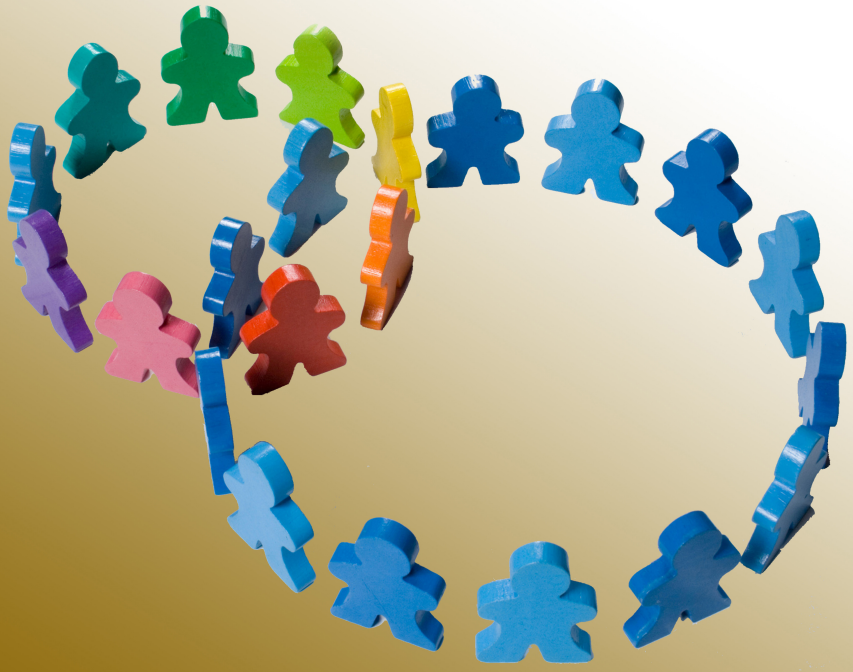
البحث التربوي بين النظرية والتطبيق



عاشور عمر المسماري

منشورات جامعة عمر المختار 2022

البحث التربوي
بين النظرية والتطبيق

تأليف

عاشور عمر المسماري

منشورات جامعة عمر المختار 2022

اسم الكتاب : البحث التربوي بين النظرية والتطبيق.

اسم المؤلف : عاشور المسماري.

رقم الإيداع : 2017/113م.

دار الكتب الوطنية بنغازي – ليبيا

© 2022 المؤلف

هذا كتاب يخضع لسياسة الوصول المفتوح (المجاني) ويتم توزيعه بموجب شروط ترخيص إسناد المشاع الإبداعي (CC BY-NC-ND 4.0)، والذي يسمح بالنسخ وإعادة التوزيع للأغراض غير التجارية دون أي اشتقاق، بشرط الاستشهاد بالمؤلف وبجامعة عمر المختار كناشر الاصلي.

منشورات
جامعة عمر المختار
البيضاء

الترقيم الدولي

ردمك ISBN 978-9959-79-084-2

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن ربِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ ﴿285﴾

من سورة البقرة

الإهداء

إلى والديّ الكريمين تغمدهما الله برحمته

الفهرس

رقم الموضوع	الموضوع	رقم الصفحة
المقدمة	.....	1
	الباب الأول (الاستعراض التاريخي لتطور البحث التربوي)	
1.1	التطور التاريخي للبحث التربوي.....	8
1.2	البحث التربوي الحديث.....	19
1.3	الموقع الحالي للبحث التربوي.....	26
	الباب الثاني: مفاهيم وقضايا أساسية	
2.1	طبيعة البحث التربوي.....	35
2.2	تعريفات البحث التربوي.....	42
2.3	الاستراتيجية الإجرائية في البحث التربوي.....	46
2.4	مشاكل البحث التربوي.....	50
2.5	تقييم البحث التربوي.....	56
2.6	تصنيف البحث التربوي.....	59
	الباب الثالث: طرق ومناهج البحث التربوي	
3.1	المنهج التاريخي.....	80
3.2	المنهج الوصفي.....	88
3.2.1	أنواع الدراسات الوصفية.....	92
3.2.1.1	المسح الاجتماعي.....	92
3.2.1.2	دراسة الحالة.....	96
3.2.1.3	الدراسات التطورية.....	98
3.2.1.4	الدراسات المقارنة.....	104

رقم الموضوع	الموضوع	رقم الصفحة
3.3	المنهج التجريبي.....	108
	الباب الرابع: أدوات البحث التربوي	
4.1	أدوات وتقنيات جمع البيانات.....	122
4.1.1	الثبات.....	122
4.1.2	الصدق.....	125
4.1.2.1	صدق المحتوى.....	126
4.1.2.2	الصدق التنبؤي.....	128
4.1.2.3	الصدق التلازمي.....	128
4.1.2.4	صدق المفهوم.....	129
4.1.2.5	تحليل المفردات أو الفقرات.....	130
4.1.2.6	الاختبارات المعيارية.....	133
4.1.2.7	التعيين (اختيار العينات).....	135
4.2	الاختبارات السيكولوجية.....	138
	الباب الخامس: البحث التربوي والمعلم	
5.1	المشاكل التربوية والبحث التربوي.....	145
5.2	البحث والمعلم.....	152
5.3	دور المعلم كباحث.....	159
الخاتمة.....		171
المراجع.....		177

المقدمة:

من خلال الخبرة الشخصية في مجال البحوث التربوية، والإشراف على بعض الدراسات في هذا المجال، والتدريس على المعلمين في الدورات التدريبية، اتضح أن هناك ثغرة واسعة بين البحث التربوي والتطبيقات الناتجة عنه في الواقع العملي من جهة، وبين النظرية والتطبيق من جهة أخرى[1]. وبمعنى آخر، يبدو في معظم الأحيان أن الباحثين التربويين وأصحاب المهن التربوية (المعلمين والمعلمات على وجه الخصوص) متواجدون في عالمين مختلفين ومتناقضين من الآراء المتعلقة بالنظرية والتطبيق في مجال البحث التربوي، مع أنهما يفترض أن يتشاركا بشكل تفاعلي في عملية الاهتمام بتطوير وتحسين البرامج التربوية بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص.

يبدو أن هذه الثغرة الواسعة الموجودة بين النظرية والتطبيق في مجال البحث التربوي، تعود إلى حد ما إلى عدم قدرة الباحث وأصحاب المهن التربوية على وضع النظرية التربوية القائمة على النتائج البحثية موضع التطبيق في الواقع العملي، ويتضح ذلك من خلال شكاوي المعلمين بأن كلاً من النظرية التربوية والبحث غير متوافقين مع عمل المعلم في المدارس المختلفة، أو لأنهما بالمجمل لا يمكن فهمهما وإدراكهما، والتعامل في الواقع العملي بطريقة واضحة مع النتائج التي يتم استخلاصها من البحث التربوي، وبعبارة أخرى، فإن المعلمين في الغالب قد يكونون غير مقتنعين بالقيمة الوظيفية للبحث في المجال التطبيقي في المهنة التي يقومون بأدائها، مما يفسر افتقار المعلمين للمعرفة وللأساليب الفنية والتقنية المتعلقة بتحقيق الأغراض العملية لنتائج البحث التربوي. وعلى الجانب الآخر، فإن البحاث عادة ما

يعانون من الإحباط نتيجة عدم اهتمام المعلمين بالنظريات التربوية، وبالنتائج التي يتم الوصول إليها عن طريق البحث التربوي وبتطبيقاتها في المجال العملي، وهذا يعني أن ردة فعل المعلمين والمعلمات عادة ما تكون سلبية تجاه المقترحات التي يقدمها البحاث لتطوير العملية التربوية، وذلك لأنهم قد يكونون في موقع لا يمكنهم من خلاله أن يتفهموا بعمق دور هذه المقترحات في تطوير العملية التربوية في داخل الفصول الدراسية.

ومن هذا المنطلق، وعلى ضوء هذا التعارض والتناقض بين النظرية والتطبيق في مجال البحث التربوي، وبين البحاث والمعلمين الذين يقومون بتطبيق نتائج البحث في الواقع العملي، تطلبت الضرورة تأليف هذا الكتاب كمحاولة للتقليل من هذا التعارض في الآراء بين البحّاث والمعلمين، وفي نفس الوقت فإنه تم تصميم هذا الكتاب بطريقة يمكن أن يستفيد منها المعلمون تحت التدريب، وطلاب الجامعات، وطلاب الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية وخاصة في ميدان التربية. إنه من المهم جداً أن يتفهم من يستفيدون من نتائج البحث أو من تتعلق بهم العملية البحثية المصطلحات الفنية المستخدمة في البحث التربوي، بالإضافة إلى ضرورة تفهمهم للمنهجية واستراتيجية البحث المنظم ليتمكنوا من تقييم البحوث المنشودة من هذا المجال، وتطبيق نتائجها بالشكل الصحيح.

إننا نعتقد إلى حد كبير أن الثغرة الموجودة بين النتائج العملية للبحث التربوي وبين ما يمكن إحداثه عن طريقها من تغيير للأفضل في العملية التربوية في داخل الفصول الدراسية، إنما هو نتاج لما يمكن أن يحدثه سوء الفهم للمصطلحات العلمية والفنية التي يتم استخدامها في التعبيرات اللفظية للبحث، أكثر مما هي نتاج للاختلاف في وجهات النظر

وفقاً للعمل القائم به كل من البحاث والمعلمين، وذلك يأتي بناء على الحقيقة التي مفادها أن اللغة الفنية التي يتم استخدامها في إعداد التقارير البحثية تمثل عائقاً في عملية إيصال نتائج هذه التقارير بشكل واضح لمن يعنيهم الأمر، أو من تتعلق بهم نتائج هذه البحوث، خاصة وإنه خلال استعراضنا لأدبيات هذا الموضوع تبين بوضوح أن هناك عدداً قليلاً جداً من المراجع أو المصادر المتوافرة للمعلمين والتي تزودهم بالإطار المناسب الذي يحتاجونه كمرشد لهم في عملية فهم البحث التربوي.

إن المعلمين والمعلمات يأملون أن يقوم البحث بتزويدهم بالأدوات والوسائل التي يمكن من خلالها وضع الحلول المناسبة للمشاكل المتعلقة بالعملية التربوية والتي تحدث داخل الفصل الدراسي. وفي هذا الإطار يمكن القول بأنه لم تظهر بعد تقنيات يمكن من خلالها حل هذه المشاكل وذلك نظراً لطبيعة وتطور طريقة التدريس نفسها، وفي كل الأحوال، فإنه من المفترض أن يقوم البحث التربوي بتزويد المعلمين والمعلمات بالمبادئ العامة والطرق الفنية والأساليب العلمية التي تمكنهم من التعامل بفعالية مع الكثير من المشاكل المتعلقة بالعملية التربوية في الفصل الدراسي.

إن الإبداع والتطوير في طرق التدريس وفي المقررات الدراسية والمناهج ساهمت بشكل كبير في جعل المعلمين والبحاث والإداريين على وعي كامل بأهمية إجراء الفحص الدقيق لعملية تقييم الإجراءات والأدوات الجديدة المستخدمة في العملية التربوية. إن مضمون هذا الكتاب يحتوي على العديد من المواضع التي يتوقع أن تساعد هذه الفئات التربوية في

عملية الفحص الدقيق للتقارير البحثية والمقالات العلمية بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف فيها.

إن الهدف من هذا الكتاب لا يقتصر فقط على تشجيع وتحفيز المعلمين للقيام بدورهم كمستفيدين من البحث، بل على أن يقوموا بذلك من خلال أنهم ساهموا في إنجاز البحث كنتاج لعملهم وخبرتهم في هذا المجال، وهذا يتطلب المراجعة المستمرة لدور المعلم، ومدى التقدم الذي يحرزه في العملية التربوية، وكذلك محاولته المستمرة للدفع إلى الأمام بالجهود الرامية لتوسيع حدود ونطاق البحث التربوي وذلك بمشاركته الفعالة في القيام به، وعلى ضوء ذلك فإن هذا الكتاب يحمل رسالة هامة تتعلق بتوضيح الدور المهم الذي يجب أن يقوم به البحث في عملية التعليم والتعلم.

لقد حرصنا من خلال مضمون هذا الكتاب على تقديم المؤشرات العامة والإرشادات اللازمة للمبتدئين في مجال البحث التربوي، كما أنه يمكن الاستفادة من هذا الكتاب من قبل طلاب التربية في عملية التخطيط والتنفيذ لبحوثهم، ولهذا نأمل من خلال تقديم هذا الكتاب أن يتم إعطاء الثقة للمعلمين والطلبة للاتجاه نحو تنفيذ البحوث والعمل على توسيع وتعميق معرفتهم في هذا المجال.

إن المواضيع المختلفة الواردة في هذا الكتاب تشدد على فهم عملية إجراء البحث التربوي، واستعراض المناهج البحثية المستخدمة بشكل واسع في ميدان التربية، وكذلك التطرق لأهمية الطرق والأدوات التي يتم استخدامها في عملية إجراء البحث التربوي.

د/ عاشور عمر المسماري البيضاء – 2012.

الباب الأول

الاستعراض التاريخي لتطور البحث التربوي

إن اصطلاح البحث التربوي لا يعني نفس الشيء لدى المهتمين بمجال التربية، أي عدم ثبات التعريف على صورة واحدة لديهم، كما أنه لا يوجد تعريف محدد وشامل بحيث يتم قبوله من البحاث التربويين، وهذا يرجع إلى المعاني التي لا يمكن عدها وحصرها والمتعلقة بتعريف التربية [2] .

إن هذا الباب يصف باختصار ظهور النشاطات البحثية المتعلقة بمجال التربية، مع الإشارة إلى أعمال بعض العلماء والتي كانت لها تأثيرات إيجابية في عملية تطور البحث التربوي.

وعلى الرغم من ظهور فكرة الاهتمام بحل المشاكل التربوية عن طريق إجراء البحوث، بدأ ذلك في تحفيز الاختصاصيين في مجال التربية على الاتجاه نحو هذا المسار في أواخر القرن التاسع عشر، إلا أن ذلك لم يتم بشكل فعلي إلا في بداية القرن العشرين، حيث تمكن علماء الاجتماع من وضع أرجلهم على الطريق وتوضيح الهوية الخاصة بهم وذلك من خلال اتجاه البحاث في مختلف المجالات نحو المدرسة باعتبارها المكان الطبيعي الذي تنبثق منه المشاكل الاجتماعية والنفسية والفلسفية. وكنتيجة لذلك اتجه البحث التربوي نحو الاستفادة من عناصر وأفكار العلوم المتعددة للمعرفة، وتوظيف الاستراتيجيات والأساليب الفنية على نطاق واسع بهدف الحصول على معلومات كافية حول البرنامج التنموي الشامل للعملية التربوية.

إن التطبيق الحالي لمناهج البحث يختلف بشكل كبير عن تلك التي تم استخدامها في بداية القرن العشرين، وتبعاً لذلك فإن علماء الاجتماع المعاصرين لم يقوموا باتباع الإجراءات

الروتينية في البرامج البحثية التي يمكن كتابتها وإيصالها إلى الآخرين، حيث بالمقابل حاولوا خلق توليفة من المركبات المعقدة للتقنيات والمناهج والأساليب البحثية وذلك من أجل الحصول على المعرفة المتعلقة بالمشاكل التربوية، ومما ساعدهم في ذلك توافر التصاميم البحثية المتقنة والتحليل الإحصائي المناسب والتي تم توظيفها في دارسة الكثير من المشاكل التربوية المعقدة والتي تم تجاهلها في الماضي.

وخلال الستين سنة الماضية اتسع نطاق نشاطات البحث بشكل كبير وبدأت تأثيراته تظهر بشكل تدريجي في معظم المجالات التطبيقية للتربية مثل علم النفس والمناهج والإدارة التربوية وطرق التدريس والتقييم، وبناء على ذلك فإنه في عصرنا اليوم يعتبر البحث التربوي من العناصر الأساسية في العمليات والنشاطات المختلفة التي تساهم بشكل مباشر في تطور وتقدم المجتمعات الإنسانية.

1.1 التطور التاريخي للبحث التربوي:

إنه من المفيد عند هذه المرحلة أن يتم تقديم نبذة مختصرة عن الأحداث المهمة التي تغطي الخلفية التاريخية لحركة البحث التربوي[3] .

على الرغم من أن البحث التربوي يعتبر من العلوم التي تطورت بشكل ملحوظ في العصر الحديث، إلا أنه من الصعب تحديد البداية الفعلية له بشكل دقيق، ويمكن القول بأن بدايات البحث التربوي تعود لسنة 1879 عندما قام (وندت) بتأسيس أول معمل خاص بعلم النفس. وفي انجلترا وفي نفس الفترة الزمنية كان كل من (قالتون وبيرسون) يعمل على توظيف الطرق الإحصائية في عملية البحث التربوي. وفي هذا الإطار، فإن مُعظم الكتاب

التربويين يبدو أنهم متفقون على أنه مع بداية القرن العشرين فإن علم التربية قام بوضع اللبنات الأولى للمنهج الذي يمكن عن طريقه إيجاد الحلول للمشاكل التربوية التي تحول دون تقدم العملية التربوية وذلك من خلال تجسيد الواقع التربوي بإدخال التحسينات اللازمة على كفاءة التعليم والتي يمكن تحقيقها بواسطة الدراسات المنظمة للتلاميذ والمعلمين، وكذلك محاولة بعض التربويين تطوير طرق بحثية ذات كفاءة عالية تتسم بالموضوعية.

الظاهرة الأخرى المهمة التي شهدتها هذه الفترة الزمنية (بداية القرن العشرين)، هي اتجاه البحث نحو التركيز على عمليات القياس والاختبار في الإجراءات البحثية. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن القياس السيكولوجي المتعلق بقياس العمليات العقلية ودقتها يعتبر الأساس أو القاعدة التي انطلقت منها الحركة البحثية في مجال التربية بشكل عام[4].

إن رواد البحث التربوي الأوائل تأثروا كثيراً بالاتجاهات البحثية التي قادها (ثورنديك) والتي تتجسد في توظيف الطرق الكمية للحصول على المعلومات ذات الصبغة العلمية حول الجوانب المختلفة للسلوك الإنساني[5]، وهناك بعض العلماء الأخرين الذين ساهموا بشكل كبير في تطوير البحث التربوي من خلال تبنيهم لعمليات القياس والاختبار في إجراء البحث ومنهم (داروين)، (هوكسلي)، (سبنسر) و(قالتون). وفي هذا الإطار فإن بعض المهتمين بعلم التربية يعتبرون أن (رايس) هو رائد حركة البحث التربوي، حيث اتضح ذلك من خلال نشرة لمقالين يتعلقان بمدى التقدم الذي يحرزه الأطفال في المدارس في تهجئة الألفاظ في الولايات المتحدة الأمريكية. هذا العمل الذي قام به (رايس) يعتبر نقطة تحول في حركة البحث التربوي المعاصرة، وذلك بالاتجاه نحو دراسة المشاكل التربوية بطريقة موضوعية،

حيث تمخضت هذه الدراسة عن نتائج مفادها أن هناك ضعفاً في الطرق الحالية المستخدمة في تدريس تهجيئة الكلمات والألفاظ للأطفال في المدارس، وخرج بمقترح يوحي من خلاله بأن طرق التدريس الحالية الخاصة بتهجيئة الأطفال للكلمات يجب إعادة النظر فيها وتقييمها بشكل دقيق حتى يتم التوصل إلى طرق أخرى يمكن من خلالها تمكين الأطفال من تهجيئة الكلمات بشكل سليم وواضح، وكنتيجة لذلك، فإنه على المعلمين أن يقوموا بتقييم نواحي القوة والضعف لعملهم وأدائهم في الفصل الدراسي[6] .

أما (قالتون) والذي يعرف برائد الاختبار العقلي فإنه كان مهتماً بشكل كبير بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد، حيث أن كتابه (الصفات الوراثية) والذي تم نشره سنة 1886 كانت له تأثيراته الكبيرة على محتوى ومضمون واتجاه الفلسفة التربوية، حيث قام في العام نفسه بتأسيس معمله الشهير الذي يبحث في قياس الجسم البشري، والذي سخره لعملية قياس الخصائص البدنية والنشاط الحسي والحركي للعنصر البشري. إن (قالتون) هو أول من قام بتبني مفهوم العلاقات الارتباطية في الإحصاء، وقام بتطبيق ذلك في عمليات الفهم والتحليل لظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد، على الرغم من أن (كارل بيرسون) هو من قام بوضع القانون الخاص بالارتباط في علم الإحصاء بشكل فعلي، ومن خلال هذا المضمون فإن الطرق الإحصائية التي قدمها (قالتون) قام بتوظيفها والاستفادة منها كل من (بيرسون Person)، و(سبيرمان Sparman)، و(بورت Port)، و(تومبسون Thompsan) في إنجلترا، و(كيلي ثور ستون)، و(جيل فورد) في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي هذا المجال، فإن استخدام الإحصاء الاستدلالي وبعض المفاهيم الكمية الأخرى (المتعلقة بالجوانب

الكمية للبحث) أصبحت اليوم عنصراً أساسياً في تطوير وتطبيق عمليات القياس والتقويم في البحث التربوي. وبالعودة إلى الربع الأول من القرن العشرين فإنه من الواضح أن عمل (ثورنديك Thorn dike) في المجال البحثي كان له أيضاً تأثير كبير على المشهد التربوي، حيث كان اهتمامه لسنوات طويلة منصباً على بحث المعتقدات المتعلقة بمفهوم التعلم الإنساني من خلال المضمون التربوي القائم، حيث اتضح هذا الاتجاه من خلال عمله الأول والذي نشر في عام 1907 وكان عنوانه (إقصاء التلاميذ من المدارس)، حيث ألهم هذا العمل الكثير من القادة التربويين في ذلك الوقت، أم العمل الرئيسي الثاني له فكان بعنوان (مقدمة إلى نظرية المقاييس العقلية والاجتماعية) والذي نشر في عام 1904 حيث قام من خلاله بتقديم الطرق الإحصائية المتعلقة بالبحث التربوي، وبعد ذلك قام بالتعاون مع تلاميذه بتصميم عدد من الاختبارات والمقاييس لقياس التحصيل التعليمي لدى الأطفال، حيث ظهر إلى حيز الوجود اختبار أستون الحسابي عام 1908، وكذلك مقياس (ثورنديك) للكتابة والخط في عام 1910. يبدو من خلال تقييم أعمال (ثورنديك) أنه كان واحداً من العلماء الأوائل الذين أثروا في حركة البحث العلمي والتي من خلالها وضع الأسس الجديدة لاستراتيجية البحث، والتي لا زالت تطبق إلى يومنا هذا من قبل خبراء علم النفس، وعلى ضوء ذلك فإن (ثورنديك) وزملاءه المعاصرين في هذا المجال حاولوا من خلال أعمالهم المختلفة تغيير فلسفة التربية والتطبيقات العملية لها من خلال القيام بإجراء البحوث.

ولم تخلُ الأعمال التي قام بها (ثورنديك) من النقد، حيث أنه من الانتقادات الرئيسية التي وجهت لأعماله أنه كان يقوم بتبني الدور التقليدي للعالم داخل المعامل البحثية

بدون خلق أية قنوات للاتصال مع من يعنيهم الأمر من مدارس ومعلمين، حيث ركز منتقدوه على ضوء ذلك على أنه كان بعيداً عن الحقيقة والواقع، مع أن (ثورنديك) نفسه كان يؤمن بأن العالم يجب أن يقضي معظم وقته في المعمل والقيام بإجراء البحوث التي يجب أن تفرز التطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في الواقع العملي للتربية، ولعل هذا الاتجاه الذي تجسد في الانتقاد الذي وجه (لثورنديك) قد يظهر على نطاق محدود في عالمنا اليوم، حيث أن بعض البحاث المنظرين وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية يقومون بتكليف طلبتهم من خريجي الجامعات للقيام بعملية تجميع البيانات من المدارس، بينما يقوم هؤلاء المنظرون بالعمل بأنفسهم على الجوانب النظرية للبحث، حيث سيترتب على ذلك أن جامعي هذه البيانات سوف لن تكون لديهم الدراية أو الخبرة الكافية حول المشاكل العملية التي يمكن أن تواجههم في مرحلة تجميع البيانات، وفي هذا الإطار فإنه يمكن القول أنه في العلوم الاجتماعية يعتبر نوعاً من التضليل إذا ما تم الافتراض بأن عمل الباحثين يمكن أن يعرض أو يبسط على نحو منظم بحيث يتم تحديده بشكل مسبق أو أن يتم تحديد نهايته باقترانه بحقائق لا يرقى إليها الشك، وهذا يعني أن البحث التربوي ليس عملية ميكانيكية أو آلية وإنما هو نوع من النشاط الذي يتسم بالإبداع والخلق لا بالمحاكاة والتقليد، كما أن العملية الإجرائية للبحث قد لا تتخذ شكل النمط المنطقي في ترتيب إجراءات تنفيذها. وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت (لثورنديك) إلا أن من مساهماته الإيجابية في مجال التربية هو تركيزه وتأكيده على ضرورة تزويد المتعلم بالمعلومات التي تشير إلى مستوى أدائه في

عملية التعلم حيث وصف (ثورنديك) ذلك بأنه نوع من المكافأة، في حين وصف علماء النفس في مراحل لاحقة هذه العملية بأنها نوع من التقوية أو التعزيز لأداء المتعلم.

المفهوم الآخر الذي تناوله (ثورنديك) والذي يرتبط بهذه العملية هو ما يسمى (بقانون التأثير)، حيث تم تطوير هذه التسمية عن طريق (سكينر) إلى (قانون التقوية أو التعزيز).

إن تركيز (ثورنديك) على (قانون التأثير) إنما يأتي من منطلق أن التلاميذ الدارسين بالمدارس المختلفة تم إعطاؤهم معلومات شحيحة عن مستوى أدائهم، بالإضافة إلى جهلهم أنهم يقومون بالأداء الصحيح أو الخاطئ، إن مدى توافق قانون التأثير مع عمليتي التعلم والتدريس أصبحت في عالمنا اليوم موضع تقدير من قبل الكثير من المعلمين المدربين على ذلك [7].

إن هذا العمل من قبل (ثورن ديك) قوبل في أغلب الأحيان بموجة من النقد تكمن في ارتكازه على الاتصال السطحي أو الخارجي بالموقف الفعلي في داخل الفصل الدراسي، ومع ذلك فإن بعض أفكاره التي اشتقت من خلال البحث العلمي والتي تم دمجها في مجال الخبرة المدرسية كانت لها تأثيرات إيجابية واسعة النطاق؛ فمثلاً، واحدة من النتائج التي توصل إليها (ثورن ديك) من خلال دراسته أن ما يتعلمه التلميذ في موقف معين، يكون من الصعب تعميم ذلك على المواقف الأخرى في عملية التعلم، وفي بحث آخر معروف قام به (ثورن ديك) حول عملية نقل التدريب، والذي فسر من قبل علماء التربية على أنه ليس بالإمكان بشكل عام توقع على أن ذلك سيؤدي إلى زيادة عمليات نقل التدريب، وأن ذلك

ستكون الاستفادة منه أكبر من الناحية التربوية إذا ما تم تدريس المقرر بشكل مباشر، ولهذا وطبقاً لهذه النظرية فإن تعلم اللغة اللاتينية لن يساعد الطفل على تعلم مفردات اللغة الإنجليزية، إن هذه الخلاصة أدت إلى إحداث تغييرات جذرية في المنهج المدرسي، لأن دراسة (ثورن ديك) بينت أن المقررات المدرسية ليست لديها قوة أو قدرة خاصة على تدريب عقول التلاميذ.

ومن جانب آخر، فإن عمل (ثورن ديك) المتعلق باختبارات القبول للانخراط في الجيش إبان الحرب العالمية الأولى ساهم في تطوير مقاييس الذكاء، على الرغم من أن ذلك لم يكن له تأثيرات واضحة كتلك التي حدثت في بحثه لجوانب متعددة في مجال التربية.

إن الفترة التي تميزت بظهور رواد البحث التربوي واتجاههم نحو التركيز على عمليات القياس والاختبار في العملية البحثية، أفرزت كذلك فكرة جديدة ألهبت حماس القادة التربويين، حيث تجسدت هذه الفكرة في عملية المسح المدرسي التي ظهرت في بداية عام 1900، والذي يعتبر من الأنماط الشائعة الاستخدام في البحث التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية. إن تصميم هذا النوع من البحوث يقوم على وصف وتقييم لجانب واحد أو عدة جوانب تتعلق بالبيئة المدرسية أو المحيط المدرسي، وذلك على اعتبار أن المسح المدرسي أصبح يشكل جانباً مهماً في حركة البحث التربوي الذي نتج عن التوسع في توظيف الاختبارات المعيارية له، ومن جانب آخر، فإن الشكوك التي ظهرت حول فعالية استخدام الاختبارات النفسية والتي تزامنت مع زيادة الاهتمام بعملية اختبار الذكاء والتحصيل العلمي في المسح المدرسي، أدت إلى ظهور قضية جدلية حول صلاحية ودقة البيانات التي يتم

الحصول عليها باستخدام هذه الاختبارات، حيث تساءل تبعاً لذلك المعارضون لعملية القياس حول مدى توافق وملاءمة عملية القياس مع البيانات التي يتم الحصول عليها بإجراء هذه الاختبارات، في حين دافع قادة الحركة البحثية اليوم عن القياس السيكولوجي الذي يمكن من خلاله قياس سرعة ودقة العمليات العقلية [8]، وفي هذا الخضم حسم (ثورن ديك) هذه الجدلية بقوله: إذا وجدت الأشياء فإنها توجد بكم معين، وإذا وجدت في شكل كم معين، فإن هذا الكم يمكن قياسه[9].

وبالرغم من توافر الأدلة حول عملية القياس التربوي سواء كانت مؤيدة أو معارضة، فإنه قد تمّ في الولايات المتحدة الأمريكية عقد لقاء سنة 1915 للرابطة الوطنية لمديري البحوث التربوية والتي سميت فيما بعد (1930) بالرابطة الأمريكية للبحث التربوي والتي كان من أهدافها الرئيسية التشجيع على استخدام المقاييس التربوية في الواقع العملي في كل البحوث التربوية، حيث شكل ذلك قوة دافعة ساهمت في تنامي حركة البحث التربوي، وبالتالي شجع ذلك الباحثين على توظيف مقاييس القياس السيكولوجي في دراستهم لجوانب متعددة في ميدان التربية.

وبالتزامن مع الأبحاث التي قام بها (ثورنديك) قام (تيرمان) وهو أحد قادة حركة البحث التربوي بإجراء دراسات تتبعية للأطفال الموهوبين حيث كان لهذه الدراسات تأثيراتها الإيجابية في مجال التربية، حيث تجسد ذلك في النتائج البحثية التي توصل إليها والتي أشارت في مجملها إلى عدم وجود شيء غير اعتيادي أو مميز لدى الأطفال الموهوبين وهو ما يعكس تماماً وجهة النظر التي يؤمن بها المعلمون حول تفوق الأطفال الموهوبين، وبناء على ذلك فإنه

يمكن أن يتم تكيفهم وضبطهم في أي موقف اجتماعي، ولكن مساهمات (تيرمان) في البحث التربوي لم تكن كلها بنفس قوة الدراسة التي قام بها حول الأطفال الموهوبين، حيث أثار عمله حول النسخ الإنجليزية المعدلة لاختبارات (بينيت للذكاء) الكثير من القضايا الجدلية والخلافية حول هذا الموضوع[10].

وفي إطار هذا المضمون قام (كارير) بفحص وتتبع تطور حركة الاتجاه نحو استخدام الاختبارات في العلمية البحثية في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تحليله للعمل الذي قام به (تيرمان) في هذا المجال حيث لخص ذلك بقوله أنه وفقاً لتصميم (ستان فورد- بينيت) لاختبار الذكاء، فإن (تيرمان) قام بتطوير مجموعة من الأسئلة التي بنيت على الافتراض القائل بأن صعوبة التقدم الافتراضي في أداء المهمات تعتبر من الأمور الضرورية للإنجاز في البناء الوظيفي الهرمي الصاعد، وتوصل من خلال نتائج الاختبار إلى أن ذكاء الفئات الوظيفية المختلفة تتوافق مع الهرم التصاعدي الذي قام بإعداده، ومما يثير العجب في هذه النتيجة أن حاصل الذكاء (حاصل قسمة سن الطالب العقلية على سنة الزمنية مضروباً في مائة) عكس تحيز الطبقة الاجتماعية، حيث صنفت هذه الفئات الوظيفية على أساس الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها كل منهم[11].

وبشكل عام فإنه يمكن القول بأن عصر (ثورن ديك) انبثقت منه بعض الأفكار النيرة والمفيدة لعملية البحث التربوي، على الرغم من أن التركيز في هذه الفترة كان موجهاً نحو استخدام الاختبارات في العملية البحثية، وكمثال على ذلك منشورات (قاتيلز) سنة 1890 حول الاختبارات والمقاييس العقلية، وتطوير مقياس الذكاء (لبينيت وسايمون) سنة

1905، وتطوير مقياس الكتابة والخط (لثورن ديك) سنة 1915، حيث مثلت كل هذه المنشورات بعض الإسهامات التي تم إنجازها بهدف تطوير تقنيات البحث التربوي، وفي الزمن المعاصر فإن هذه التقنيات والطرق تم البحث في مصداقيتها من قبل علماء الاجتماع في المجالات السيكولوجية والاجتماعية والأخلاقية، ولكن هذه الدراسات المبكرة في مجال التربية يجب أن يتم التعامل معها على أساس أنها تمثل المؤشرات الكامنة التي يمكن عن طريقها استحداث طرق وتقنيات جديدة في هذا المجال.

إن الفترة الزمنية التالية التي تم فيها استحداث آليات لتطوير البحث التربوي كانت الفترة الواقعة ما بين 1920 و 1945 والتي عرفت بعصر المنشورات المتعلقة بالبحث التربوي، وخلال هذه الفترة قام قادة الحركة البحثية بتأسيس المنظمات التربوية، ومؤسسات النشر بهدف نشر نتائج أبحاثهم والتحسين من مستواها، وكنتيجة لذلك أزداد بشكل كبير عدد المقاييس السيكولوجية حيث كان معظمها جاهزاً للتسويق التجاري، بالإضافة إلى نشر الكتاب السنوي حول المقاييس العقلية، والذي يحتوي على التحليل النقدي للاختبارات والمقاييس السيكولوجية المعيارية، وكذلك ظهرت مجموعة من المجلات التربوية والدوريات خلال هذه الفترة التي اتسمت باتساع نطاق البحث التربوي، وخلال هذه الفترة أيضاً ظهرت إلى حيز الوجود مجلة البحث التربوي سنة 1931 حيث كان الناشر الرابطة الأمريكية للبحث التربوي، كما تمت كتابة وتأليف العديد من الكتب والتي لا يزال بعضها إلى يومنا هذا تعتبر من المراجع المهمة في مجال البحث التربوي[12].

وفي أطار هذه الخلفية التاريخية حول تطور البحث التربوي فإن بريطانيا لم تتخلف عن ركب حركة البحث التربوي، حيث قام الكثير من العلماء بإضافة إسهامات مهمة في عملية تطوير البحث التربوي في السنوات الأولى في بداية القرن العشرين، ومن بينهم (بورت) الذي بدأ مسيرته العلمية كاختصاصي في علم النفس في المدارس عام 1913 والذي اعتبر فيما بعد على أنه أحد قادة البحث التربوي في القرن العشرين، رغم تعرضه لهجوم كبير في تلك الفترة بسبب احتياله وخداعه في عملية تحريف وتشويه البيانات البحثية، بالإضافة إلى دراسات (سوزان إسحاق) حول نمو الطفل، و(لندسي) حول الفرصة التربوية، و (بورت) حول تقييم القدرات، و(هارتوك و رهورس) حول درجات الامتحانات، حيث أثرت كل هذه الدراسات في المناخ التربوي الذي كان سائداً في بريطانيا بين عامي 1930 و 1940[13].

المؤيد الآخر للاتجاه نحو البحث التربوي في بريطانيا كان (روسك) الذي أكد بقوة على ضرورة تبني البحث التجريبي في ميدان التربية.

القوة الدافعة الأخرى والتي كانت تدعو لتطوير وتنظيم البحث التربوي تجسدت في تأسيس المجلس الاسكتلندي للبحث التربوي سنة 1928، بالإضافة إلى ظهور قسم للتربية بالجمعية الإنجليزية لعلم النفس سنة 1919.

وكتعقيب عام حول النشاط البحثي في بريطانيا في مجال التربية يقول (بري هاوت): أنه بين أن البحث في التربية له تاريخ أطول وأعقد مما يتصور الكثيرون، وفي هذا الخضم فإن الحقيقة التي مفادها أن بريطانيا تعتبر إحدى الدول الرائدة في مجال البحث التربوي حقيقة لا تقبل الشك أو المواربة.

1.2 البحث التربوي الحديث:

منذ سنة 1945 فإن علماء الاجتماع عكفوا على إعادة تقييم البحث التربوي على ضوء التحسينات التي تحققت من خلال البحث وتم تبنيها في العملية التربوية، وفي هذا السياق فإن مناهج البحث في مجال التربية خضعت لعملية تهذيب وتحسين مكثفة من أجل الحصول على معلومات أكثر دقة ويمكن الاعتماد عليها بشكل أكبر، ومما ساعد على ذلك التقدم الذي حصل في مجال أجهزة الحاسوب وفي الأساليب والتقنيات الإحصائية التي تم توظيفها في تحليل البيانات بشكل دقيق، بالإضافة إلى استحداث اصطلاحات ومعانٍ جديدة في أدبيات البحث التربوي بهدف تسهيل عملية إيصال المعرفة إلى عدد كبير من الناس. إن إعادة التقييم لعملية البحث التربوي تدين بالفضل للجيل الجديد من القادة التربويين الذين أتوا بعد (ثورن ديك) و (تيرمان)، ومن بينهم (بريسي) و(سكينر) و(تايلور) و(بيجيت)، حيث قام هذا الجيل الجديد بطرح العديد من الأفكار من خلال البحوث التي قاموا بها والتي كانت لها تأثيراتها الواضحة في مجال التربية.

وفي هذا المجال قام (بيرسي) أولاً بتقديم فكرته حول الأجهزة والأدوات الميكانيكية في عملية التدريس، والتي صممت على القيام بوظيفتين أساسيتين، حيث تتعلق الأولى بالاختبار والثانية بالتدريس، وعلى إعطاء تغذية مرتدة فورية حول تصحيح إجابات الطلبة. لقد قدم (بيرسي) هذه الأداة على أساس أنها من الطرق الجيدة للتدريس الذاتي، خاصة إذا ما طلب من الطلاب تعلم بعض الأنواع الروتينية للمقررات الدراسية، وبالإضافة إلى ذلك

فإنه أول من قام بنشر كتاب منهجي في علم النفس التربوي والذي بين من خلاله مدى مواءمة البحث في علم النفس مع عملية وضع الحلول للمشاكل التربوية.

وفي هذا المجال فإن العمل الذي قام به (سكينر) كان ذا أهمية كبيرة بالنسبة للمعلمين في الفصل الدراسي، حيث قام – بعكس ما فعله ثورن ديك– بزيارة الفصول الدراسية ملاحظاً الموقف في عملية التعليم والتعلم، وعلى ضوء هذه التجربة خرج بخلاصة مفادها أن التقوية الإيجابية والمتكررة تعتبر من الأمور الأساسية لإتمام عملية التعلم بنجاح، وفي هذا الإطار فإن تجنب المشاكل التي نتجت عن قانون التأثير الذي ابتدعه (ثورن ديك) عن طريق تعريف اصطلاح التعزيز أو التقوية على أنه أي شيء يمكن من خلاله زيادة احتمالية الاستجابة، إن (سكينر) وأتباعه لا زالوا يحتفظون بوجهة النظر هذه المتعلقة بقضية التعلم، إن أفكار (سكينر) في هذا المجال لا تمثل فقط التفكير التقدمي حول عملية التعلم ومفهوم التعزيز، ولكنها كذلك تقلل من إمكانية قياس السلوك بشكل غير مباشر عن طريق الاحتفاظ بتسلسل الأرقام للإجابات المعززة، وعلى ضوء ذلك فإن عمله يقوم على الافتراضات السلوكية وعلى الجوانب العملية أكثر من الجوانب النظرية، وتبعاً لذلك فإنه لم يقم بالتنبؤ حول ما الذي يجب أن يتم تعزيزه ولماذا؟ وإنما قام بالتركيز على توضيح تأثيرات التقوية أو التعزيز على عملية التعلم نفسها. إن معظم عمل (سكينر) قام بتطبيقه على الحيوانات في المجر، ولكن من وجهة نظره فإن هذه الأسس التي قامت عليها دراسته يبدوا أنها ضمنياً تنطبق على البشر أيضاً، حيث قوبل هذا النهج بالابتعاد من الكثير من المعلمين فيما يتعلق بالجوانب المعنوية والاخلاقية له. وعلى الجانب الآخر فإن عملية تغيير السلوك

بواسطة مفهوم التقوية أو التعزيز لا يحتاج بالضرورة إلى أن يكون غير أخلاقي، وتبعاً لذلك ومن حيث البعد الواسع لهذا المفهوم فإن المعلمين على وعي كامل للعملية التي ترى أن أي منهج دراسي يمثل محاولة لتغيير سلوك التلاميذ سواء تم عرض ذلك بشكل صريح أو ضمني.

إن مساهمة (سكينر) في مجال التربية عن طريق البحث التربوي غالباً ما يتم ربطها بالتعلم المبرمج ومكنة أو ألة التدريس، حيث قام أولاً بتطوير مواد التدريس التي يتم استعمالها مع مكنة التدريس، ولكن فيما بعد توصل إلى أنه من خلال النصوص المبرمجة يمكن استخدام المواد الدراسية بنفس النمط دون الحاجة لاستخدام آلة التدريس، وكنتيجة سلبية لذلك فإن استخدام النصوص المبرمجة وآلة التدريس لم تلق قبولاً عاماً كجزء من المنهج الدراسي.

في سنة 1930 قام (رالف تيلر) ببدء نشاطه لتغيير العملية التربوية من خلال بحث المناهج، حيث نتج عن عمله هذا أن شجع المدارس على ترك بعض من ممارساتها التقليدية في العملية التربوية، حيث عوضاً عن ذلك قام بتقديم فكرة قائمة على أن الأهداف التربوية يجب أن يتم تعريفها وفقاً لسلوكيات محددة أو وفقاً لحصيلة أو نتائج عملية التعلم، هذه الفكرة ظلت مستمرة في إحداث تأثيراتها على عملية تحديد الأهداف التربوية منذ ذلك الحين والتي شكلت أحد العوامل في تبني هذا الاتجاه.

إن نموذج (تيلر) المتعلق ببناء المنهج المدرسي ثم تحديد معالمه في سنة 1940، وتم دعمه بشكل كبير من قبل الاختصاصيين في مجال التربية، وبدون أدنى شك فإن نهج (تيلر)

في هذا المجال كان له تأثير قوي في عملية بحث المناهج المدرسية خلال الخمسين سنة الماضية.

إن استخدام نموذج المواصفات السلوكية للأهداف لدى (تيلر) الذي يسمى في بعض الأحيان (بالنموذج الهندسي) قاد البحاث في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا لبذل المزيد من الجهد لتعريف نتائج المقرر الدراسي المرغوب بصورة قطعية، حيث يتم تعريف الأهداف التربوية في بعض الأحيان من خلال تفاصيل غزيرة وغير محددة، وعلى هذا الأساس فإن البعض يرى أن هناك ضرورة لتوافر البساطة والعقلانية والمنفعية الواقعية في صياغة وتعريف هذه الأهداف، وعلى الرغم من أن هذا النمط من التفكير التربوي لم يحرز تقدماً ملموساً في عملية الفهم والتفسير للتعقيدات في عملية التعليم والتعلم، إلا أنه شجع علماء النفس للتوسع في استخدام القياس السيكولوجي، بالإضافة إلى ذلك فإن نقطة الضعف الأخرى في هذا النموذج تكمن في أنه لم يثبت من خلال استخدامه في مجال التربية أنه وسيلة فعالة في وصف الأداء الفكري لدى الإنسان.

وكنتيجة لذلك فإن فكرة (تيلر) حول تحديد النتائج السلوكية في أي برنامج تربوي تعرضت لهجوم حاد في الآونة الحديثة، ولكن وبرغم ذلك فإن مساهمته في بناء المناهج الدراسية تركت أثارها المهمة على العملية التربوية.

ووفقاً للتسلسل التاريخي لمساهمات العلماء في إثراء البحث التربوي فإن تأثير بحوث (بيجيت) على العملية التربوية كان بطيئاً إلى حد ما وذلك نظراً لأن أسلوبه في الكتابة كان يستند إلى حد كبير على علم المنطق وعلم الأحياء، وكذلك فإن نظريته التي قام بطرحها

حول طبيعة العقل الإنساني كانت معقدة في مضمونها، إن الفرضية الرئيسية في عمل كل من (سكينر) و(تيلر) كانت تقوم على تحويل الأهداف التربوية المركبة إلى عناصر مبسطة، في حين أن المقدمة المنطقية والأساسية لدى (بيجيت) تنص على أن أنماط السلوك الإنساني المركبة يمكن تحويلها إلى عناصر مبسطة، وطبقاً لوجهة نظر (بيجيت) فإن الظاهرة المركبة أو المعقدة يجب أن تتم دراستها من كل الجوانب المعقدة للظاهرة طالما أن قوانين الأنماط المعقدة للسلوك تحدث تحت تأثيرات مختلفة عن ما تقوم به الأنماط المبسطة للسلوك.

ومن خلال هذا المضمون فإن دراسة (بيجيت) حول النمو العقلي لدى الأطفال القصر كانت لها تأثيرات كبيرة على فعالية البحوث التي تم إجراؤها لاحقاً في هذا المجال، إن نموذج (بيجيت) للنمو العقلي ووصفه للشروط والمعايير التي يتم من خلالها تحسين هذا النمو كانت محط أنظار الكثير من اختصاصي التربية، حيث تم استخدام هذا النموذج على نطاق واسع، وأصبح يشكل القاعدة الرئيسية لتصميم المقررات الدراسية في المدارس وخاصة في مجال العلوم والرياضيات، وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج والتي تركزت حول الغموض الذي يكتنفه ويحيط به، إلا أن أعماله ساهمت بشكل فعال في تطوير العملية التربوية في داخل الفصل الدراسي، إن الجانب المهم في عمل (بيجيت) تجسد في تفصيله الواضح للعمليات العقلية للأطفال التي كانت لها تطبيقات واضحة في الواقع العملي للتربية[14].

إن مساهمة (برونر) في هذا المجال من خلال أعماله البحثية كانت لها تأثيراتها على عملية التعلم في الفصل الدراسي بشكل خاص، وعلى ميدان التربية بشكل عام، إن إعمال

(بيجيت) شكلت الإطار الذي استند عليه (برونر) في القيام ببحثه القائم على فكرة تحويل أو ترجمة المفاهيم الأساسية للمعرفة في شكل مقررات دراسية، بحيث يمكن للأطفال استيعابها وفهمها، وكان لها في نفس الوقت تطبيقات مهمة في عملية تصميم المناهج الدراسية، حيث قام أولاً بتطبيق هذه الفرضية على علم الرياضيات، ثم قام بالتحقق من هذه الفرضية بتطبيقها على العلوم الاجتماعية وذلك في إطار مشروعه الخاص بدراسة تطوير المناهج، ومن خلال دراسته هذه خرج (برونر) بمقولته المعروفة بأن أي موضوع يمكن تدريسه بطريقة إبداعية وسليمة لأي طفل، يتطلب أن يتم فهم كيفية بناء الطفل للمعرفة في الوقت الحاضر بهدف تعزيز قواه العقلية، وهذا قاد المنتقدون له إلى طرح السؤال الآتي:

فيما لو كان ممكناً تدريس المعلم لأي موضوع، فهل سيترتب على ذلك تدريسه لأي طفل كان؟ وعلى الرغم من انتقاد عمل (برونر) بشكل حاد إلا أن اهتمامه بدراسة تأثيرات عوامل التدريس والخبرة على العملية التربوية، جعل عمله هذا أكثر توافقاً وانسجاماً مع طبيعة عمل المعلمين في الفصول الدراسية[15].

وبالإضافة إلى كل الأسماء التي تم ذكرها آنفاً والتي ساهمت في تطوير العملية التربوية من خلال الأعمال البحثية القيمة التي قاموا بإنجازها، هناك أيضاً مجموعة أخرى من الأفراد قامت بأعمال بحثية كانت لها تأثيراتها الإيجابية على جوانب عديدة للتربية، فمثلاً (جيل فورد) قام بتزويد اختصاصي التربية والبحاث بالفكرة العقلية التي تساعدهم على التمييز بين التفكير التباعدي (المتفرع) أو التقاربي (المتجمع)، حيث إن النموذج الذي قام بتقديمه ساهم كثيراً في تطويراً اختبارات الذكاء، كما قام أيضا بتقديم العديد من الأفكار المتعلقة بمكونات

العقل الإنساني التي يجب أن يخضع للتدريب، وبالإضافة إلى ذلك فإن بحثه حول تطوير التفكير الافتراضي تم التحقق منه في العديد من الثقافات المتعددة في دول العالم المختلفة.

إن النموذج الذي قدمه (فورد) الذي تجسد في مخطط النماذج الشخصية الذي يصف المكونات العامة للتفكير الافتراضي تعرض للنقد من خلال جوانبه الفلسفية والسيكولوجية، وعلى الرغم من ذلك فإن نظريته في هذا المجال شكلت قيمة علمية في ميدان التربية وذلك لأنها كانت وثيقة بمعلمي الفصول الدراسية.

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن معظم النظريات المتعلقة بالعلوم الاجتماعية كانت متعارضة أو تم تطويرها أو تعديلها عن طريق نتائج البحوث التي تم التوصل إليها في مراحل لاحقه، إلا أن الكثير منها لا زالت تحتفظ بموقعها وقوتها في مجال التربية، وذلك نظراً لعدم توافر أو استحداث نماذج بديلة يمكن عن طريقها تحقيق درجة أكبر من المصداقية في العملية البحثية[16].

وفي هذا المجال يجب أن ننوه إلى الأعمال التي قام بها (كورت ليون)، و (كارل روجرز) وآخرون عند ذكر التأثيرات التي نجمت عن عملية إجراء البحوث في ميدان التربية.

إن عملية التغيير التي حدثت في مجال التربية بشكل عام لم تتم من خلال إجراء البحوث في مجال علم النفس فقط، وإنما هناك عوامل فلسفية وتاريخية واجتماعية لعبت دوراً مهماً في عملية تطوير البحث التربوي، وهذا يعني في هذا السياق أن اصطلاح البحث يتضمن التوظيف- على نطاق واسع- لعلوم المعرفة المتعددة في دراسة وبحث المواضيع المختلفة في ميدان التربية، وكمثال على ذلك فإن علماء التاريخ قاموا بدراسة التقدم الذي

حصل في مجال التربية كأحد العوامل الأساسية التي ساهمت في تطور الحضارة و المدنية، بينما حاول علماء الاجتماع من خلال المجتمع المدرسي ابتداع نماذج للسلوك الاجتماعي، وفي نفس الاتجاه فإن الفلاسفة كانوا يوجهون اهتمامهم وتفكيرهم من وقت لآخر نحو تطبيق المبادئ العامة لنظرية المعرفة والأخلاق من أجل الوصول إلى فهم عملية التربية، أما علماء النفس فقاموا بإعداد النماذج النظرية وتوفير المعلومات اللازمة التي يعتمد عليها المعلمون في التخطيط للتربية، بالإضافة إلى أن البحوث السيكولوجية التي تم إجراؤها في مجال التربية أدت إلى تبني المناهج التي تم تكييفها لخدمة الأغراض البحثية في التربية، مثل نظريات التعلم، ونظريات تنمية القدرات الذهنية والعاطفية، وديناميكية المجموعة، والفروق الفردية في القدرات والشخصية، ونماذج تكوين وتغيير السلوك، والنظرية الدافعية (نظرية الدوافع)، حيث أنها تعبر في مجملها عن علاقة وثيقة وواضحة بعملية التخطيط للتعليم والتعلم.

1.3 الموقع الحالي للبحث التربوي:

إن الباحثين في فروع المعرفة المختلفة في الآونة الحديثة أجمعوا على ضرورة التعمق في دراسة التربية، مما نتج عنه ظهور المنهج الواسع الأبعاد الذي يضم توليفه من فروع المعرفة المختلفة لتوظيفه في عملية إجراء البحث التربوي.

إن واحدة من التطبيقات المنبثقة عن هذا الاتجاه الجديد والمتعلقة بالبحث التربوي هي ظهور العديد من الطرق والتقنيات الجديدة، حيث مثّل هذا اتجاهاً معاكساً لما كان سائداً في الماضي من خلال الاعتماد على أبعاد ضيقة ومحدودة للمعرفة في عملية إجراء البحث التربوي، وبالإضافة إلى ذلك فإنه قد حدث الكثير من التطورات والتقدم في مجال

تكنولوجيا التربية، وفي مجال الأساليب والطرق الإحصائية حيث ساهم ذلك في تطوير وتصنيف الأساليب المنهجية للبحث التربوي، ولهذا فإن النشاط البحثي في هذا المجال اتسع مداه بشكل كبير في الخمسين سنة الماضية، مما ترتب عليه أن المدارس في معظم أنحاء العالم قامت بإحداث تغييرات ملفتة للنظر في كل الجوانب المتعلقة بالمناهج المدرسية، وعلى الرغم من هذا التقييم النقدي وتوسع نطاق الطرق المنهجية فإن البحث التربوي لم يصل بعد إلى المرحلة التي يمكن القول من خلالها بأنه أصبح من العلوم المتقدمة، وذلك يمكن أن يعزو إلى أن الكثير من الدراسات والأعمال البحثية التي تناولت تعريف الظاهرة التربوية لم تركز بشكل دقيق على إيجاد التعريفات العلمية السليمة، حيث أنه من الواضح أن هذه العملية تمت بشكل سريع ومن قبيل الترف العلمي الذي لا طائل من ورائه، ويبدو كذلك أن هناك الكثير من الصعوبات التي واجهت عملية وضع الإطار النظري والفني المتعلق بمنهجية البحث في مجال التربية، فعلى سبيل المثال، فإن السلوك البشري الذي يعتبر القاسم المشترك لاهتمامات الباحثين التربويين يغلب عليه طابع التعقيد الذي يستعصي على الفهم والتفسير وذلك إذا ما قورن بالقوى المحركة التي تصنع مضمون ومحتوى العلوم الطبيعية، ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه على الرغم من أن البحث التربوي يمثل التدخل المخطط والمدروس والذي صمم لتحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام، إلا أن هذه العملية قد تختلف من موقف إلى أخر ومن وقت إلى أخر على الرغم من أن إجراء الدراسة قد يتم في نفس المكان، وعلى ضوء ذلك فإن الكثير من الناس ممن هم خارج مجال التربية قد لا يفهمون مدى تعقد المشكلة التي تواجه البحاث التربويين، حيث إن البعض منهم يميل إلى القول بأن البحث

كانت له تأثيرات لا تكاد تذكر في عملية تعزيز التعلم الفعال، إن وجهة النظر هذه تفتقر إلى المعرفة أو الخلفية الواقعية المتعلقة بميدان التربية في إطاره العام، ومما يدلل على ذلك أن هناك معلومات كافية وغزيرة في الأدبيات المتعلقة بالبحث التربوي تشير إلى أن تحليل العمليات الديناميكية المعقدة الخاصة بعملية التعليم والتعلم والتي تم إنجازها من قبل الكثير من العلماء منذ بداية القرن العشرين لا زالت تمثل الدليل المرشد لعملية القيام بتنفيذ البحث وتقييمه، حيث اتضح مما تم ذكره أنفاً أن أعمال (ثورنديك) و(تيرمان) و(سكينر) و(برونر) و(بيجيت) بالإضافة إلى أعمال بعض العلماء الآخرين كانت لها تأثيرات مهمة وجوهرية في المجال العملي للتربية، وبعبارة أخرى، فإنه من خلال هذه الأعمال تبين أن للبحث تأثيراً واضحاً على التربية من حيث المقررات الدراسية وطرق التدريس، وتكوين التصورات حول طبيعة المتعلم، والوسائل المتعددة التي يمكن توظيفها في وضع الحلول للمشاكل التربوية.

إن مفهوم البحث الموجه والبحث التطبيقي والبحث التقييمي– كما سيتم توضيحه في الباب الثاني– كان لها دور كبير في محاولة التقريب أو الربط بين البحاث التربويين وأصحاب المهن المختلفة وخاصة في مجال التدريس، وهذا قد يقود إلى اتفاق الناس على أن مرحلة الحوار قد بدأت بين الطرفين على الرغم من أن الثغرة الموجودة بينهم لا تزال واسعة، وعلى الجانب الأخر، فإن هناك اليوم بعض الأدلة التي تشير إلى ازدياد قبول المعلمين لنتائج البحث خلافاً لما كان سائداً منذ نصف القرن الماضي، وبالإضافة إلى ذلك فإن الباحثين التربويين اليوم أدركوا أن هناك ضرورة لتوافر حرية الوصول إلى بيانات ونتائج لشريحة واسعة

من الناس بما فيهم المعلمين، وذلك بهدف إدخال التحسينات على المجال العملي للتربية من جهة، ولفائدة المجتمع ككل من جهة أخرى.

إنه يبدو اليوم أن البحاث التربويين أقل دوغماتية، وأنهم يرغبون الأخذ في الاعتبار الإنجازات والحدود المتعلقة بالمنهجية وتصميم البحث.

وكتعقيب عام فإنه يمكن القول أنه لا يمكن إنكار أن التقدم الذي حصل في مجال البحث التربوي كان أبطأ من التقدم الذي حصل في المجالات الأخرى حيث يمكن إرجاع سبب ذلك إلى العديد من العوامل التي من بينهما انعدام الانسجام وغياب الموافق الإيجابية بين المعلمين والإداريين وصناع القرار من جهة وبينهم وبين البحاث التربويين من جهة أخرى، وعلاوة على ذلك فإن هناك إدراك متنامي من قبل المهتمين بالتربية على أنه ليس المهم فك الحيرة التي لديهم حول ماهية اصطلاح البحث التربوي أو على ماذا يدل البحث التربوي؟ ولكنهم يشتكرون في وجهة نظر عامة تتعلق بالهدف من البحث التربوي نفسه.

إن البحث يمكن تعريفه على أنه الاستعلام أو التحقيق المنظم الذي يتم تنفيذه بهدف الوصول إلى الفهم الكلي للمجال التربوي، ولتوجيه التركيز إلى الفهم العميق لعملية التعليم والتعلم من أجل تحسين وتطوير هذه العملية، وعلى ضوء ذلك فإن الكثير من الناس يعتقدون بشكل تام أن كل أنماط المشاكل الاجتماعية يمكن إيجاد حلول لها من خلال عملية التربية، مثل محو الأمية، التنافر العرقي الجريمة وغيرها، وفي نفس الوقت فإنه يجب التنبيه إلى أن قيمة وأهمية البحث بالنسبة للتربية أو لأي جوانب أخرى للحياة الإنسانية يجب إلا يكون مبالغاً فيها.

هوامش الباب الأول:

1. إن النظرية وسيلة وهي بمعنى آخر إطار مرجعي يحاول أن يضع نظاماً للأشياء بدلاً من تناثرها. إن التقسيم الشائع عادة للنظرية والتطبيق هو تقسيم شكلي ومصطنع لأن التطبيق بدون أصول نظرية يصبح عشوائياً وبدون التطبيق تصبح النظرية عديمة الجدوى أو الفائدة.

– مرسي، محمد منير (1977)، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، ط2، القاهرة: عالم الكتب، ص ص 43– 44.

2. على الرغم من وجود العديد من المعاني المتعلقة بتعريف التربية إلا أنه يمكن القول أن التربية انتقلت من كونها عملية تعليمه ضيقة تعني بالحفظ والاستظهار والتحصيل إلى عملية ثقافية ديناميكية تسمو بعقل الإنسان وفكره وضميره وخلقه، كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية، ولهذا فإن التربية اليوم تقوم على مفهوم شامل متكامل له أبعاد فردية واجتماعية معاً.

– مرسي، محمد منير (1997)، أصول التربية، القاهرة: عالم الكتب.

3. إن أهمية المنهج التاريخي ترجع إلى أنه يعتبر بديلاً للمنهج التجريبي في العلوم الاجتماعية، فإذا كان من الصعب دراسة الظاهرة الاجتماعية عن طريق إجراء التجارب فإنه بالإمكان النظر إلى التاريخ على أنه مجموعة من التجارب الطبيعية، وإن كانت تجارب ينقصها عنصر الضبط والتحكم ولا يمكن إعادتها مرة ثانية. إن الظاهرة الاجتماعية هي محصلة لمجموعة متعددة من العوامل التي تفاعلت مع مرور الزمن لتعطيها صورتها التي تظهر بها في وضعها

الراهن، أي أنه توجد هناك علاقة بين الماضي والحاضر، وبالتالي فإن دراسة الماضي تساعد على التعرف على الحاضر.

– أحمد، فاروق يوسف (1984)، مناهج البحث العلمي: المناهج والاقترابات والأدوات المنهجية، القاهرة: مكتبة عن شمس، ص 44.

4 . Scates, D.e. (1947)' Fifty years of objective measurement and research in education', Journal of Education Research, 41

5. Thorndike, E.L. (1918)' The nature, purpose and general methods of measurement of educational product's, Seventeenth year book of the national Society for the Study of Education, Partit, The measurement of Educational Products, Bloomington, Iilinois, Public School Publishing Company.

6. Rice,J.M. (1897)' The Futility of the Spelling grind', Fourm 23, April and June 163- 72, 409- 19.

7. Travers, R.M.W (1977) Essentials of Learning, Now York, Macmillan, 4 th edition.

8. Travers, R.M.W.(1978) An Introduction to Educational Research, New York, Macmillan Co. Inc., 4 th edition.

9. Barnes, J.B. (1960) Educational Research for Classroom Teachers, New York, G.P.Putna,'s Sons.

10. Thorndike, E.L. (1914) An address at the First Annual Conference on [6] Educational Measurement', Indiana University Bulletin of Extension Division, 12, Indiana University.

11. Terman, L.M.(1931)'The gifed child', inc Murchison (ed.), AHand book of Child Psychology, Worcester, Mass, Clark University Press.

12. Karier, C. (1973)' Ideology and evaluation: In quest of meritocracy paper presented to the Wisconsin Conference on Educaton and Evaluation, School of Education, University of Wisconsin, Madison,

13. Buckingham, B.R.(1926) Research for Teachers, New York, Silver Burdette& Co.
14. Taylor, W.(1973)' Support for educational research and development', in Butcher, H.J. and Pont, H.B. (eds) Educational Research in Britain, Part 3, London, University of London Press.
15. Ennis, R.H.(1975)' Childern's ability to handle piaget's propositional logic: a conceptual critique,' Review of Educational Research, 45, 1-14.
16. Jones, R.M. (1972) Fantasy and Feeling in Education, Penguin.
17. Kohlberg, L. (1975)' The cognitive developmental approach to moral educarion,' pni Delta Kappan, 56.

الباب الثاني

مفاهيم وقضايا أساسية

إن بعض الكتاب المعاصرين يرون أن هناك اختلافات جوهرية بين البحث التربوي والبحوث التي يتم القيام بها في مجالي علم النفس وعلم الاجتماع[1]، ولكن بعض الكتاب الآخرين في هذا المجال يرون أن معظم البحوث التربوية- إن لم تكن كلها- تغلب عليها خصائص البحوث في علم النفس[2]، والبعض الآخر من هؤلاء الكتاب يرجع الاختلاف بين البحث التربوي والبحث في الميادين الأخرى إلى منطقية الأحكام العملية التي يمكن من خلالها تمييز البحث التربوي عن غيره من البحوث الأخرى والتي تستخدم نفس الطرق التي يتم استخدامها في البحث التربوي[3]. هناك اتجاه آخر في هذا المجال يقوده بعض الكتاب الذين يفترضون أن عملية البحث التربوي تتشابه مع عملية البحث في العلوم الطبيعية والتي تعتمد على إجراء التعميمات[4]، وفي نفس الوقت ظهر اتجاه آخر معاكس لذلك ينزع إلى انتقاد إجراء التعميمات من خلال البحث التربوي، وذلك على اعتبار أن البحث التربوي يتعامل مع سلوك البشر المتغير باستمرار والذي من الصعب ثباته ووضعه وفقاً لذلك في قالب من التعميمات الجامدة[5]، وسنحاول من خلال المواضيع المطروحة في هذا الباب مناقشة بعض القضايا والمفاهيم الأساسية المتعلقة بالبحث التربوي بهدف تكون رؤية واضحة وشاملة حوا هذا النوع من البحوث.

2.1 طبيعة البحث التربوي:

إن طبيعة البحث التربوي من الصعب وصفها بدقة، كما قد يتصور بعض الاختصاصيين في نظريات وطرق التربية، وذلك يرجع إلى العديد من الصعوبات التي من بينها التنوع والاختلاف بين التقنيات والمناهج والأساليب التي يمكن توظيفها في دراسة

الظاهرة التربوية[6]، الصعوبة الأخرى تكمن في المشاكل المنهجية في البحث التربوي والتي تتضح من خلال الاطلاع على مضمون الدراسات المتعلقة بالتربية، حيث يمكن ملاحظة مدى اختلاف الآراء حول عملية التحديد الدقيق لطبيعة البحث التربوي. وفي هذا الإطار يبدو أن بعض البحاث على قناعة تامة بأن المنهج التجريبي في البحث يعتبر من أقوى الطرق البحثية التي يتم استخدامها في البحث التربوي، بينما يرى المعارضون لهذا الاتجاه أن المنهج غير التجريبي هو المنهج الوحيد الذي يمكن من خلاله اكتشاف الحقيقة التي يتعذر الوصول إليها باستخدام المنهج التجريبي، على اعتبار أن المنهج التجريبي المطبق في العلوم الطبيعية لا يتم استخدامه بشكل فعلي ودقيق في العلوم الاجتماعية[7]، وعلى هذا الأساس فإن اختلاف الآراء حول طبيعة البحث التربوي إنما تنبثق من خلال عملية استخدام المنهج التجريبي أو المنهج غير التجريبي في دراسة الظاهرة التربوية.

وعلى الرغم من هذا الاختلاف في الآراء إلا أنه يمكن من خلال أدبيات البحث التربوي الحديثة إيجاد وصف واضح لما حققه البحاث في هذا المجال، حيث لا يزال الكثيرون من المستفيدين من نتائج البحث التربوي أو ممن تتعلق بهم عملية البحث التربوي مثل المعلمين وعلماء النفس التربويين يتصورون أنه يمكن القيام بالبحث التربوي في أضيق نطاق ممكن لضمان تحقيق الأهداف التي يسعى البحث إلى تجسيدها على أرض الواقع.

في بداية القرن الماضي كان البحث مقتصراً على تجميع البيانات الوصفية المتعلقة بالظاهرة التربوية، وذلك تماشياً مع تطور وسائل وأدوات الاختبار في هذا المجال، وفي منتصف عام 1930 بدأ قادة العملية البحثية في هذا المجال بالتساؤل عن مدى جودة

ومصداقية نتائج البحوث بشكل عام، خاصة وأن معظم البحوث التي أجريت في هذه الفترة كان يغلب عليها طابع التكرار والتحيز، بالإضافة إلى تشتتها وعدم وجود رابط فيما بينها من حيث تصميم البحث ومنهجيته، وعلى ذلك فإن هذه البحوث التي تم إجراؤها في هذه الفترة ساهمت بالقليل جداً إن لم يكن على الإطلاق في تطوير المعرفة المتعلقة بالتربية[8].

ومنذ العام 1940 بدأ البحاث في عملية إجراء الفحص الدقيق لنواحي الضعف أو القصور لعملية البحث التربوي، وخاصة ما يتعلق منها بالتصميم والأدوات التي يتم استخدامها في مثل هذه البحوث، وكذلك محاولة معالجة الثغرات الموجودة في الإجراءات العامة لاستخلاص النتائج البحثية بشكل دقيق، وبالإضافة إلى ذلك وكمحاولة لتوسيع نطاق وحدود المعرفة التربوية، قام علماء النفس التربويين بطرح الأسئلة حول طبيعة عملية التعلم، وكذلك حول الطرق والعمليات التي يمكن أن يتم عن طريقها تعليم الأطفال بشكل صحيح، وفي هذا السياق، وبعد أن أصبح البحاث على دراية بالشروح والتفسيرات النظرية لعملية التعلم، أدرك معظم الاختصاصيين في مجال نظريات وطرق التعلم أن عملية التعلم معقدة بطريقة أكثر مما كانوا يعتقدون[9].

ومن خلال إحدى الدراسات التي أجريت سنة 1949 والتي تناولت مدى العلاقة بين البحث التربوي والاتجاه نحو اختبار التطبيق العملي لنتائج البحث على بعض المدارس، أضيف إلى مفاهيم التدريس والتعلم في الدراسة الفكرة القائمة على أن أهداف التربية يجب أن يتم تحديدها من خلال استخدام مصطلحات دقيقة، ومن خلال تعليمات تؤكد على استمرارية التأثير في الأنظمة المدرسية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وعلى الرغم

من المساهمة التي قامت بها هذه الدراسة في عملية بناء المناهج المدرسية، إلا أن طرحها لفكرة تعريف الأهداف التربوية بشكل دقيق لم تؤدِ إلى إحراز أي تقدم مهم في مجال التربية بشكل خاص، أو في طريقة تطوير الأفكار المتعلقة بهذه القضية بشكل عام[10]، وكنتيجة لذلك فإن هذه الدراسة لم تفلح في تخفيف حدة التعقيد في الظاهرة التربوية عن طريق ترجمتها في صورة عناصر أو مكونات سلوكية مبسطة مما ترتب عليه فشل هذه الطريقة في وصف الأداء الذهني أو العقلي لدى التلاميذ.

إن معظم البحوث التربوية التي تم إجراؤها حديثاً تتجه نحو التركيز بالدرجة الأولى على عملية إيجاد الحلول للمشاكل التربوية وذلك باستخدام طرق متنوعة في العملية البحثية، وكنتيجة لذلك، فإنه حصل تقدم ملموس في تطوير المنهجية المتعلقة بالبحث التربوي.

إن الفترة الواقعة بين عامي 1965 و 1975 شهدت الكثير من الإنجازات والتقدم في مجال البحث التربوي، حيث تم تحديد الكثير من المفاهيم واختبارها، وتبني الكثير من الطرق العلمية في تنفيذ البحث التربوي مما أدى إلى توضيح الكثير من الأمور الغامضة في هذا الميدان، بالإضافة إلى الجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير البحث التربوي عن طريق الدعم المالي الكبير الذي خصص له، حيث انعكس ذلك إيجابياً في الواقع العملي من خلال الزيادة الكبيرة التي حصلت في إعداد البحوث التربوية من الناحية الكمية، والتحسن والتطور الذي حصل في جودة ونوعية هذه البحوث من الناحية الكيفية[11].

التغير المهم الآخر الذي حصل في آلية عمل ومنهجية البحث التربوي في هذه الفترة هو الاتجاه نحو توظيف فروع المعرفة الأخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد

في إجراء البحث التربوي لمعالجة المشاكل التربوية، وعلى ضوء ذلك اتجه البحاث في معظم فروع المعرفة العلمية إلى توجيه اهتمامهم إلى المدرسة باعتبارها المكان الذي تنبثق منه المشاكل النفسية والفلسفية والاجتماعية[12]. وكنتيجة لذلك، فإن الكثير من التقنيات الحديثة التي يتم استخدامها في البحث التربوي اعتمدت على استخدام منهج العلوم المتعددة في حل المشاكل التربوية الراهنة.

إن اتساع نطاق البحث التربوي يعكس مدى اهتمام وإيمان المجتمعات المختلفة بالمشاريع التربوية وأهميتها في عملية تطوير هذه المجتمعات، ولهذا فإن ذلك يعني ضمنياً أن المشاكل الرئيسية للتربية ستتجسد في القضايا التي لها علاقة بالقيم السائدة في المجتمع، وعلى ذلك فإنه ينظر للتربية على أنها الوسيلة الفعالة التي يمكن من خلالها حل المشاكل المتعلقة بالفقر والجريمة والتفرقة العنصرية وغيرها من المشاكل الاجتماعية الأخرى، وعلى هذا الأساس فإن صناع القرار في الدول المختلفة عادة ما يتجهون نحو التربية في بحثهم عن الحلول للكثير من المشاكل الاجتماعية[13]. إن أهمية ذلك قادت الكثير من البحاث إلى ضرورة التبني منهج التقييم الدقيق للشروح والتفسيرات المتنوعة والمتعارضة في بعض الأحيان للظاهرة التربوية، ومحاولة اختبارها من خلال مجموعة واسعة ومتنوعة من الحلول المقترحة لحل المشكلة التربوية وذلك من أجل اختيار الحل المناسب من بينها.

ومما تجدر الإشارة إليه من خلال هذا البعد التاريخي لعملية تطور البحث التربوي أن البحاث قاموا حديثاً بإدخال فكرة (النموذج) في عملية البحث التربوي وفي دراسة الواقع الاجتماعي، حيث يتمكن الباحث من خلاله من ترتيب وتنظيم المعطيات الاجتماعية

تنظيماً تصورياً وذلك عن طريق بناء هيكل يحتوي على مجموعة من المتغيرات القائمة في الحياة الواقعية التي يشير إليها النموذج، وبالتالي استخدامه كمرشد في دراسة الظاهرة وفهم أحداثها وتفسير سيرها وانتظامها مما يساعد على عملية التنبؤ بالأحداث قبل وقوعها في إطار مجموعة من الشروط المحددة ضمنياً[14]. وبنظرة سريعة إلى الأدبيات المتعلقة بالبحث التربوي يتضح أن هناك مجموعة من الآراء التي لا تؤيد استخدام النموذج المعتمد على المنهج الكمي في البحث التربوي، وبالتالي تؤكد على ضرورة الاتجاه نحو المنهج الأكثر مرونة والأكثر تعبيراً من طبيعة التربية بشكل صحيح وهو ما يتعلق بعملية تطوير المنهج والتغيير التنظيمي[15].

وعلى الرغم من طبيعة البحث التربوي المعقدة فإن معظم البحاث الذين تتعلق بهم نتائج هذا النوع من البحوث، يؤمنون بالفكرة التي مفادها أن الوظيفة الرئيسية للبحث التربوي هي إنتاج معلومات ذات قيمة ويمكن الوثوق بها والاعتماد عليها، وإن المعرفة التي يتم تكوينها من خلال البحوث يجب أن تكون ملائمة وقابلة للتطبيق في الواقع العملي والمتجسدة في إيجاد الحلول للمشاكل التربوية، وبمعنى آخر، فإن نتائج البحث التي يتم التوصل إليها والتي يتم توظيفها من قبل المعلمين الذين يقومون بتحويلها إلى معطيات قابلة للتطبيق في الواقع العملي للمساهمة في حل المشاكل التربوية القائمة[16].

إن معظم الفلاسفة والبحاث التربويين الذين يوجهون اهتمامهم لدراسة طبيعة البحث التربوي، يشددون بشكل مستمر على ضرورة التطبيق العملي لنتائج البحوث التربوية، ويفسرون تبنيهم لهذا الموقف أو الاتجاه على أساس أن التربية تعتبر من العلوم

التطبيقية ولهذا فإنه من المفترض أن تقوم عملية تنفيذ البحث التربوي بالإجابة على الأسئلة المنبثقة من مضمون التربية نفسها[17].

إن تحقيق ذلك يتوقف على تطبيق نتائج البحث بشكل مناسب على الواقع العملي الحالي في مجال التربية، وإن كان بعض التربويين يرون أن وجهة النظر هذه تعبر عن الاتجاه نحو تضييق نطاق ومجال البحث التربوي.

ومن خلال هذا المضمون يمكن القول إن عملية تطبيق نتائج البحث على الواقع العملي تعد من الأمور الصعبة، ولهذا فإنه من الضروري تدريب المعلمين على عملية فهم استيعاب المصطلحات الفنية ومنهجية البحث وذلك من أجل اتخاذ القرارات التربوية السليمة، وعلى ضوء ذلك فإن المعلمين سيكونون على دراية تامة بما يتم استحداثه من تطورات وتحسينات على المشروع أو البرنامج التربوي أثناء عملية تقييمهم الدقيق للتقارير البحثية، وبالتالي فإن ذلك سيترتب عليه عبور الفجوة الموجودة بين نتائج البحث ومجال تطبيقاتها في الواقع العملي.

إن الاتجاه الجديد المتمثل في إعادة تكييف الجهود البحثية مع أهداف البحث التربوي أدى إلى زيادة الوعي لدى التربويين بأن عملية البحث وإن كانت بطيئة إلا أنها وسيلة ضرورية لتحقيق التقدم في مجال التربية، وكنتيجة لذلك، اتجه الاهتمام من قبل البحاث المحترفين في الآونة الحديثة نحو التركيز على المدارس باعتبارها المكان الطبيعي الذي تنفذ من خلاله نتائج البحث، وفي نفس الوقت بهدف تطوير العملية التربوية في داخل الفصل

الدراسي، كما أدى هذا الاهتمام إلى إنجاز العديد من المشروعات التربوية في مختلف دول العالم.

عند هذه النقطة والتي تم من خلالها مناقشة طبيعة البحث التربوي، فإننا سننتقل إلى موضوع آخر وثيق الصلة بالنقطة الأولى وهو محاولة استعراض التعريفات المتعلقة بالبحث التربوي.

2.2 تعريفات البحث التربوي:

إنه من الصعوبة بمكان إعطاء تعريف محدد لاصطلاح البحث التربوي بحيث يكون مقبولاً لدى كل من له علاقة بالقرارات التربوية والتطبيقات العملية لنتائج هذا النوع من البحوث، ومرد ذلك إنه واقعياً يعد من المستحيل إعطاء تعريف عام لاصطلاح البحث التربوي يمكن تطبيقه في المجالات المختلفة، لأن هناك معاني كثيرة للتربية لا يمكن أن تعد أو تحصى[18]، وبمعنى آخر، إن عملية التداخل والتشابك بين البحث التربوي والبحوث الأخرى في العلوم الاجتماعية عملية لا يمكن تجنبها ذلك تبعاً لطبيعة العملية المتعلقة بالتربية نفسها التي تختلف كثيراً عن طبيعة إجراء البحوث في الميادين الاجتماعية الأخرى، ومن جهة ثانية، فإن التعريفات تعتبر عوامل ذات قيمة تساعد على عملية فهم الفكرة أو المفهوم وليست وسائل لتكوين مقولات جامدة غير محددة وغير قابلة للتطبيق.

إن البحاث التربويين تبنوا منذ عام 1930 الفكرة التي مفادها أن كل الاصطلاحات يجب أن يتم تعريفها من خلال اصطلاحات إجرائية، ولكن الطريقة التي تم إنتاجها في تحديد هذه الاصطلاحات الإجرائية لم تكن فعالة في ذلك الوقت في توضيح الغموض السائد في

لغة التعبير اللفظية عن الاصطلاحات التربوية، فضلاً عن أن بعض الاصطلاحات البحثية كان يتم فهمها عن طريق الحدس والتخمين، مما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها وتنعكس سلبياً على مجمل العملية البحثية، ولهذا ظهرت بعض الأصوات المنادية بضرورة إيقاف التقليد الأعمى للبحث العلمي في العلوم الطبيعية على اعتبار أن البحث التربوي يتعلق بشكل جوهري بدراسة سلوك الإنسان[19]. ولذلك فإنه من الأفضل أن يتم إشراك الخبراء أو الاختصاصيين المحترفين في عملية البحث التربوي، حيث أن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى إقناع المعلمين على تغيير نظرتهم للتربية التي تقوم على أن التربية تمثل قضية خاصة تهم فئة معينة من الناس يقومون بتنفيذها لحسابهم وتحقيق أهداف خاصة بهم، وبالتالي فإن ذلك لا يقود بالضرورة إلى إحداث تطوير أو تحسين لمستوى أدائهم المهني، أو يستجيب لاهتماماتهم ورغباتهم التربوية، ومن خلال هذا التوجه تم انتقاد هذه الفكرة على اعتبار أنه في حالة اقتصار عملية إعداد وتنفيذ البحث التربوي على البحاث المحترفين، فإن ذلك سوف يؤدي إلى تقييد شديد لوظيفة أو مهمة اختصاصي التربية في هذا المجال وذلك بحصرهم في زاوية المشاركة فقط في إعداد البحث التربوي دون الاهتمام بمهامهم الرئيسية الأخرى.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالبحث التربوي يتضح أن معظم الكتاب في هذا المجال قاموا بوضع البحث التربوي في إطار من المفاهيم النظرية ذات حدود واسعة النطاق، حيث يرى البعض أن البحث التربوي هو النشاط الموجه الذي يهدف إلى تطوير المعرفة العلمية المنظمة المتعلقة بالأحداث أو الظواهر التي تهم علماء التربية[20]، ومن خلال هذا التعريف يتضح أن البحث التربوي يهدف إلى اكتشاف القوانين والتعميمات

حول السلوك المعين ويتم توظيف ذلك في عملية التنبؤ بالأحداث والتحكم فيها من خلال المضمون التربوي لها.

ولكن معظم المهتمين بقضايا البحث التربوي لا يوافقون على هذه الفكرة المبنية على استخدام البحث كوسيلة للوصول إلى هذه النتيجة المتعلقة بالقضايا والأحداث التربوية، حيث عوضاً عن ذلك يقومون بطرح رأيهم حول هذه القضية بالقول بأنه إذا ما تم تطبيق الطرق العملية في دراسة المشاكل التربوية فإن ذلك سيتحدد من خلاله مفهوم أو تعريف البحث التربوي في نظرهم، ومن خلال هذا التعريف المبسط للبحث فإنه يمكن القول بأن للبحث التربوي نفس الأهداف العامة التي تسعى البحوث الأخرى في المجالات المختلفة إلى تحقيقها[21].

وبنظرة أشمل وأوسع للموضوع فإن بعض البحاث التربويين الآخرين وخلال عملية تعريفهم للبحث التربوي قاموا بتوسيع نطاق ومجال هذا النوع من البحوث على أساس أنه يدخل تحت مظلة البحوث السيكولوجية بشكل خاص، والبحوث الاجتماعية بشكل عام، وبالتالي فإنهم يعرفونه على أنه البحث المنظم والتحقيق المحكم الذي يتم تنفيذه عن طريق أفراد ذوي خبرة بهدف إيجاد الإجابات لبعض الأسئلة المحددة[22]. ومن خلال هذا التعريف يتضح أن أبعاد البحث التربوي قد تم توسيع نطاقها من أجل استيعاب واستخدام ميادين متعددة من المعرفة بحيث تساهم في تفسير الانعكاسات العلمية للدراسة على الظاهرة التربوية قيد البحث.

وعلى عكس التعريف السابق من حيث نطاق أو مجال البحث التربوي، فإن بعض البحاث الآخرين ينطلقون في تعريفهم للبحث التربوي من وجهة نظر ضيقة الحدود تتصف باقتصار تنفيذ البحث التربوي من خلال تصميم بحثي محدد، حيث يعرفون البحث التربوي من خلال ذلك على أنه ذلك البحث الذي يضم البحوث الأمبيريقية أو التجريبية ولكنه لا ينفذ من خلال تصميم الدراسات المقارنة أو التاريخية[23].

البعض الأخر من أنصار هذا الاتجاه يتفقون مع التعريف السابق في جزئية معينة ويختلفون معه في جزئية أخرى، حيث يعرفون البحث التربوي على أنه تلك المجالات التي يتم توظيف البحوث الكمية أو الطرق العلمية في دراستها، كما أنهم يؤكدون على أن هناك أنماطاً مهمة أخرى في البحث في مجال التربية التي تتعلق بالبحث التاريخي أو الفلسفي للظاهرة أو المشكلة التربوية [24].

وبالرغم من اختلاف المفاهيم والتعريفات السابقة حول الهدف من البحث التربوي بشكل عام إلا أنه هناك عنصر مشترك بين الأفكار التي تحملها هذه التعريفات والذي يتجسد في تطبيق الطرق البحثية المنظمة في دراسة المشاكل التربوية، وعلى ضوء هذا القاسم المشترك بين التعريفات المختلفة فإن عملية البحث عن المعرفة – الواضحة في أهدافها ومعانيها – والتي يمكن الاعتماد عليها في إجراء التطبيقات والتعميمات تمثل القضية الأساسية في العملية البحثية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن البحث في مجال التربية كان قد تأثر كثيراً بالبحوث التي أجريت في فروع المعرفة الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا، وبشكل عام

فإن البحث التربوي حقق تقدماً تدريجياً وملموساً منذ بداية القرن الماضي، ومما يدل على ذلك أن معظم القرارات التربوية التي تم تنفيذها كانت نتاجاً لعملية إجراء البحوث في هذا المجال، وكتعقيب عام فإنه يمكن القول بأنه لا توجد قائمة شاملة وموحدة حول كيفية تنفيذ البحث التربوي ولكن يمكن التأكيد بأن كل الدراسات البحثية تتسم بخاصية اشتراكها في تصميم أو بنية عامة بحيث تكون متناغمة مع الإجراء البحثي الأساسي المتعلق باستخدام الطرق الحديثة في البحث.

2.3 الاستراتيجيات الإجرائية في البحث التربوي:

إن الإطار الواسع الذي يتم من خلاله تنفيذ البحث المنظم إنما يستند في هذا التنفيذ على عدد من الطرق والمراحل البحثية التي تتلخص في اختيار وتحديد وصياغة المشكلة، وتطوير الفرضيات، وتجميع وتحليل البيانات، والخروج بالاستنتاجات والخلاصات المناسبة، وينطبق هذا المنهج على عملية إجراء البحث التربوي، ولكن ليس من خلال الإطار الواسع للبحث المنظم وإنما يقتصر فقط على القضايا التي يتم تعريفها على أساس أنها قضايا تربوية بحتة، مع أنه في بعض الأحيان قد يصعب التمييز بشكل واضح بين القضايا التربوية والقضايا غير التربوية، ووفقاً لهذا المنظور فإن الهدف من البحث التربوي يتجسد في محاولة التركيز على الخصائص التي تنفرد بها الظاهرة التربوية، ومن خلال هذا المضمون فإن كل النشاطات البحثية – بغض النظر عن نوع المعرفة المستخدمة –، تتميز بوجود تصميم بحثي عام خاص بها، إلا أنه وبرغم تطور الطرق البحثية في مجال العلوم الطبيعية والذي كان بمثابة

القوة الدافعة للاتجاه نحو تطوير البحث في مجال التربية، إلا أن الفروق والاختلافات بين البحث التربوي والبحث في مجال العلوم الطبيعية يمكن إدراكها بوضوح.

وفي كل الأحوال فإن المراحل البحثية في عملية إجراء البحث التربوي يمكن مناقشتها من خلال النقاط التالية:

1. الخطوة الأولى في عملية إجراء البحث التربوي هي تحديد الغرض أو الهدف من البحث بطريقة واضحة ومحددة، ثم يتم اختيار المشكلة البحثية بناء على أسس ومعايير معينة بحيث تكون مميزة وقابلة للبحث، حيث أن لذلك أهميته الكبيرة في توضيح العنصر الأساس الذي يتم من خلاله بناء البحث وقيام الباحث بتحديد اتجاهات الدراسة.

2. بعد تعريف المشكلة بشكل دقيق فإن الخطوة التالية تتطلب تحليلاً دقيقاً ومنظماً لمشكلة الدراسة، بحيث يتم توظيف المعلومات المتوافرة المتعلقة بمشكلة الدراسة في هذا التحليل، وكذلك في تعريف المشكلة بطريقة منطقية، وبانتهاء هذه المرحلة من البحث يكون الباحث في موقع يستطيع من خلاله تحديد معاني المفاهيم والأفكار المتنوعة التي تتعلق بعملية البحث.

3. على الرغم من أن صياغة الفرضيات في البحث التربوي ليست هي الطريقة الوحيدة التي يتم من خلالها صياغة المشكلة حيث يمكن للباحث صياغة المشكلة من خلال طرح الأسئلة البحثية، إلا أن توظيفها في العملية البحثية يمكن أن يساعد الباحث في اختيار المنهجية المناسبة للبحث، مع الوضع في الاعتبار بأن تبني الفرضيات بشكل علمي صحيح إنما يعتمد على الصياغة الدقيقة لها وعلى التحليل الدقيق لأدبيات الدراسة.

4. على ضوء طبيعة المشكلة و الموارد المتاحة للباحث (التمويل والوقت والجهد) فإنه يقوم من خلال ذلك باختيار التصميم المناسب للدراسة، مثل التصميم التجريبي (القياس السيكولوجي لقياس سرعة العملية العقلية ودقتها)، أو التصميم غير التجريبي (دراسة الحالة، المقابلات الشخصية)، إن عملية اختيار التصميم البحثي عادة ما تشير إلى أنواع الإجراءات أو الأدوات التي سيتم استخدامها لدراسة المتغيرات المتعلقة بمشكلة الدراسة، مع أنه في بعض الأحيان قد لا تتوافر الأدوات المناسبة المتعلقة بالتصميم البحثي للمشكلة، وكذلك قد تكون غير مناسبة طبقاً لثقافة المكان المعين الذي تجري فيه الدراسة، كما أن الضرورة تتطلب إيجاد مؤشرات معينة تتعلق بمشاكل القياس بحيث يمكن من خلالها اختيار الوسائل أو الأدوات المناسبة لعملية القياس[25].

إن القضية الأساسية في البحث التربوي لا تتعلق بعملية اختيار أفضل المناهج ولكن التركيز يجب أن يكون منصباً على اختيار الطرق أو التقنيات المناسبة التي تتوافق مع الموقف المعين، حيث أنه في معظم الحالات قد تتطلب العملية البحثية استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب لتنفيذها بنجاح، ولهذا فإن البحاث التربويين يجب أن تتوافر لديهم البدائل في عملية الاختيار الواسع من بين العديد من التصاميم والطرق البحثية، وأن تكون لديهم الثقة في التمييز بين هذه البدائل لاختيار المناسب منها بما يتوافق مع طبيعة مشكلة الدراسة.

5. المرحلة التالية تعلق بالبداية الفعلية لعملية تجميع البيانات والمعلومات، حيث تتضمن هذه المرحلة تحديد طرق جمع البيانات التي يتم استخدامها مثل المقابلات الشخصية والملاحظة

والاستبيان أو الجمع بين أكثر من أداة في بحث واحد، ومحاولة الإشراف على تنفيذها ليتم من خلالها الحصول على المعلومات المطلوبة.

وخلال عملية التحليل لهذه البيانات فإنه يجب أن يكون هذا التحليل منطقياً ومتوازياً وغير مبالغ فيه، وفي حالة البحث التربوي فإن الباحث عادة ما يتعامل مع عدد كبير من المتغيرات ولذلك فإنه سيحتاج إلى استخدام العمليات والأساليب الإحصائية في عملية تحليل البيانات، وذلك لأن التحليل الإحصائي يقوم بدور مهم من بداية التخطيط لعملية تحليل البيانات حتى الوصول إلى عملية تقييم النتائج، ولهذا فإنه من الضروري أن يكون البحاث ومن يستفيدون من نتائج البحث على دراية بالأساليب والتقنيات الإحصائية التي يتم استخدامها في تحليل البيانات وخاصة في مجال الدراسات التربوية.

6. المرحلة الأخيرة من البحث تتمثل في عرض ومناقشة نتائج الدراسة، حيث يستنبط من خلالها الباحث الخلاصات البحثية المتعلقة بالدراسة التي يجب أن يتم صياغتها بطريقة واضحة وجلية وذلك بهدف إيصال هذه النتائج إلى أكبر عدد ممكن من المستفيدين منها، وفي نفس الوقت فإن هذه الخلاصات البحثية لا يجب أن تخرج عن نطاق تعريف المشكلة الذي تم تحديده في بداية البحث.

إن التقرير البحثي المتعلق بهذه الخلاصات المستنبطة من النتائج يجب أن يحتوي على التطبيقات العملية لنتائج البحث وكذلك تحديد الحدود البحثية لعملية تعميم هذه النتائج، ومن الأهمية بمكان أن يتم هنا ذكر أن نقاط الضعف في الكثير من التقارير البحثية إنما تكمن في اتجاه هذه التقارير نحو إجراء عملية التعميمات لنتائج البحث بطريقة غير صحيحة

وغير صادقة والتي تنتج عن سوء التقدير لدرجة التعقيد في العلاقة بين المتغيرات التي يتم استخدامها في الدراسة، وبعبارة أخرى، فإن الدراسات التي تجري في الفصل الدراسي تشتمل على مجموعة قليلة من المتغيرات التي يمكن تعريفها والتحكم فيها، في حين أنه توجد الكثير من المتغيرات التي لا يستطيع الباحث تعريفها بشكل دقيق أو التحكم فيها، ولهذا فإن الباحث غالباً ما يجد نفسه مجبراً على استخدام الحدس أو البديهة لتعريف أو تفسير المتغيرات التي لا يمكن تعريفها بدقة أو التحكم فيها أثناء العملية البحثية، وعلى ضوء ما تم ذكره أنفاً فإنه على الباحث أن يكون دقيقاً وحريصاً في عملية إجراء التعميمات لنتائج الدراسة.

وبشكل عام فإنه يجب التأكيد على أن الاستراتيجيات الإجرائية للبحث لا يجب أن يتم تبنيها على أساس أنها إطار جامد لا يقبل التغيير أو التعديل، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات المختلفة تتداخل مع بعضها البعض وتعتمد بالأساس على طبيعة وتصميم البحث، حيث قد يضطر الباحث وفقاً لذلك على إجراء بعض التغييرات أو الإضافات أثناء تنقله من مرحلة بحثية إلى أخرى.

2.4 مشاكل البحث التربوي:

من المتعارف عليه أن ميدان التربية يعتبر ميداناً معقداً وشائكاً لإجراء العمليات البحثية خاصة إذا ما قورن بسلاسة عملية إجراء البحوث في العلوم الطبيعية كالكيمياء مثلاً، وبالرغم من المساهمات المثمرة والفعالة التي قدمها النشاط البحثي في مجال التربية وخاصة في مجالات التعلم، الدوافع، التدريب، ديناميكية الفصل الدراسي وغيرها، إلا أنه لم يقم بعد بتزويد الاختصاصيين التربويين بالإجابات الوافية حول الأسئلة الملحة التي يتم طرحها حول

الظاهرة التربوية، حيث إنه يبدو أن هناك الكثير من الأسباب التي أدت إلى انخفاض سقف التوقعات لهؤلاء الاختصاصيين من عملية إجراء البحث والتي يمكن مناقشتها من خلال النقاط الآتية:

1. إن البحاث التربويين يتعاملون مع المتغيرات المستخدمة في الدراسة في وقت واحد حيث أن بعض هذه المتغيرات قد لا توجد إمكانية للتحكم فيها أو لعدم قابليتها للقياس، بالإضافة إلى تعقد العملية البحثية من خلال العوامل التي تحدث أثناء تنفيذها، فمثلاً عملية التفاعل لبتي تتم بين الباحث والمواضيع الإنسانية المطروحة في الدراسة ستؤثر على طريقة الصياغات البحثية، فضلاً عن أن مثل هذا التفاعل يمكن أن ينتج عنه تغيرات في السلوك الإنساني الذي لا يمكن حدوثه باستخدام طريقة أخرى[26]، وعلى ضوء ذلك ومن الناحية العملية فإنه من الصعوبة بمكان أن ينأى الباحث بنفسه عن التأثيرات الناتجة عن الظاهرة قيد الدراسة، وفي هذا الإطار، وعلى ضوء السياق التقليدي لشكل العلاقة بين الباحث ومجال الدراسة التي يقوم بها تظهر مجموعة من الأسس والمبادئ التي تم الاتفاق عليها بين معظم الاختصاصيين في هذا المجال والتي تتضمن الفروض الآتية:

أ. يجب على الباحث أن يكون موضوعياً حيال المواضيع والقضايا التي يقوم بدراستها، ويتجنب بقدر المستطاع التدخل بطريقة تؤدي إلى التأثير على أو تحريف البيانات التي يتم فحصها بدقة.

ب. إن الموضوعية تمثل حجر الزاوية في عملية تحقيق الباحث للأهداف، التي يتم تحديدها للعملية البحثية، وكذلك تعتبر العامل المساعد للباحث في حالة إعادة تجربة ما قام بها

الباحث في المعمل تحت شروط غير مناسبة، وعلى الرغم من اتفاق الاختصاصيين والبحاث على أن الموضوعية تمثل أحد العناصر الأساسية في العملية البحثية، إلا أن عملية تحقيقها تواجه الكثير من الصعوبات في العلوم الاجتماعية مقارنة بما يحدث في العلوم الطبيعية، ولكن توظيف الطريقة العلمية لدراسة حدوث الظواهر المعينة وفقاً لوجهة نظر مختلف العلوم يعد القاسم المشترك الذي تتفق عليه جميع الأطراف، ومن خلال هذا المضمون، فإن شخصية الباحث وموقفه وقيمه ومعتقداته يمكن أن يكون لها تأثير في عملية ملاحظته للظاهرة أو في تقييم النتائج، وبالتالي فإن ذلك سينعكس على عملية تعميم النتائج.

ج. إن تطبيق الأساليب الإحصائية تعد من الأمور الهامة للتأكد من دقة وصحة قياس البيانات وتحليلها، حيث أنه في التصميم التجريبي التقليدي تعتبر عملية القياس هي الهدف الأساسي الذي تسعى التجربة لتحقيقه، بينما في البحث التربوي فإن عملية تطبيق الأسس والطرق التي تم ذكرها أعلاه تتم من خلال تبني المسوح الاجتماعية الشاملة والتي تعتبر إحدى الوسائل الفعالة في تجميع البيانات والمعلومات والتي يتم تحليلها باستخدام الطرق والأساليب الإحصائية، وعلى الجانب الآخر، فإن مجموعة كبيرة من علماء الاجتماع ومن بينهم البحاث التربويين قاموا حديثاً برفض المنهج المستخدم في البحوث الكمية الذي يقوم على استخدام نموذج علوم الفيزياء في تحقيق أهداف البحث، وذلك من منطلق أن مثل هذه المناهج لا تقدم الكثير للبحوث التربوية، وذلك لعدم توافقها مع دراسة المواقف الاجتماعية المعقدة ودراسة السلوك الانساني بشكل عام لذلك فإن البعض منهم أكد على الحاجة إلى تبني منهج البحوث الكيفية وتحليل تركيبه العلاقات بين الأفراد حيث ارتكز هذا المنهج على

مجموعة مختلفة تماماً من الفروض على الرغم من نقاط الضعف التي توجد بالمنهج الكيفي في دراسة الظاهرة التربوية.

2. ومن الوسائل المتعلقة بالمشاكل التي يواجهها البحث التربوي مسألة الاعتبارات الأخلاقية التي يجب أن يضعها الباحث في اعتباره عند تنفيذ العملية البحثية، حيث أن إهمال مثل هذه الاعتبارات من شأنه أن يؤدي إلى حدوث تأثيرات نفسية سلبية على المبحوثين مما يؤثر على عملية إجراء البحث بشكل سليم، وبالإضافة إلى ذلك فإنه من حق المبحوثين رفض المشاركة في البحث أو عدم ذكر أسمائهم في حالة المشاركة في ذلك، فضلاً عن حقهم في الاحتفاظ بسرية المعلومات التي يقومون بإعطائها للباحث، وفي بعض الأحيان – وبينما يتم إجراء البحث في الفصول الدراسية – فإن الباحث قد يستخدم طرقاً مضللة أو خادعة للحصول على معلومات عن التلاميذ وهذا قد يقود إلى إثارة القضايا الأخلاقية والقانونية حول مواضيع الدراسة التي يقوم الباحث بإجرائها. إن الهدف من التزام الباحث بالقضايا الأخلاقية يتجسد في عدم النظر إلى القضايا الإنسانية التي يتم دراستها من خلال البحث على أنها مكونات أو عينات مادية كالتي تجرى عليها الاختبارات والدراسات في المعامل البحثية، وكنتيجة لذلك، فإن المسائل الأخلاقية المتعلقة بالبحث ستجعل البحاث التربويين حريصين على انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ البحث بحيث لا يكون لذلك تأثيرات نفسية سلبية على المبحوثين فيترتب عليها إثارة المشاكل القانونية والأخلاقية حول عملية اختيار المواضيع الإنسانية المطروحة للدراسة من خلال البحث.

3. النوع الآخر من المشاكل التي يواجهها البحث التربوي هي مدى نظرة المجتمع لأهمية البحوث في العلوم الاجتماعية مقارنة بمجال البحوث في العلوم التطبيقية، وفي هذا الصدد يقول بعض البحاث الاجتماعيين أن السمة الغالبة في هذا المجال هو الاختلاف الجوهري في طريقة التفكير حول أهمية البحوث في كل من مجال العلوم التطبيقية ومجال العلوم الاجتماعية، حيث أنه من الصعب تغيير اتجاهات المجتمع، والقيم والمعتقدات والعادات والتقاليد السائدة فيه بناء على أفكار أو نتائج من خلال إجراء البحوث الاجتماعية، ولكن هذا لا يعني أنه قد حصل تغيير إيجابي حديثاً في توقعات المجتمع من خلال التوسع في المشاريع التربوية، مما ترتب عليه زيادة المخصصات المالية في الدول المختلفة للبحوث التربوية[27].

4. المشكلة الأخرى المتعلقة بالتربية تأخذ اتجاهاً معاكساً لما ذكر في النقطة السابقة، حيث أنه بينما يبدي الكثير من الناس معارضتهم للتغيير من أجل تحسين نمط الحياة في مجتمعاتهم من خلال نتائج البحوث الاجتماعية، فإن البعض الأخر منهم يتم قبولهم لنتائج هذه البحوث بدون أية مناقشة أو اعتراض مما يدل على إيمانهم الكامل بعملية الاعتماد على البيانات التي يتم استخلاصها من البحوث والدراسات المختلفة لتحسين أنماطهم المعيشية، إن هذا الاتجاه الذي يمثل عملية القبول المطلق للنتائج البحثية قد يترتب عليه حدوث بعض الآثار الجانبية التي قد تعيق الباحث في الوصول إلى أهدافه، ولهذا فإن على الباحث والمستفيدين من النتائج البحثية أن يقوموا بالفحص الدقيق لمثل هذه النتائج للتأكد من صحتها ودقتها، وفي نفس الوقت تجنب قبول هذه النتائج أو رفضها بناء على أسباب أو دوافع عاطفية.

5. إن ما يغلب على الاتجاهات الحديثة في التربية هو ميلها إلى التركيز على إجراء البحوث التطبيقية أكثر من البحوث النظرية، وحول ذلك يرى بعض الباحثين التربويين أن هذا الاتجاه تسبب في حدوث فراغ أو تغييب الجوانب النظرية للتربية، وسواء تم التركيز على الجوانب التطبيقية للتربية أم لم يتم، فإن معظم المستفيدين من نتائج البحوث وخاصة معلمي الفصول الدراسية يرون أن هناك ثغرة واسعة بين نتائج البحث ومجالات تطبيقها في الواقع العملي، وعليه فإن لتضييق هذه الفجوة يجب اشتراك المعلمين على نطاق واسع في إجراء البحوث التطبيقية وفي عملية إيجاد الحلول لمشاكل العملية التربوية في الفصول الدراسية في مواقعها الطبيعية، وهذا يعني ضرورة إشراك كل من عملية التدريس والبحث في عملية إجراء البحوث، حيث أنه سيكون بالإمكان من خلال توظيف هذه التوليفة المشتركة بين عملية التدريس والبحث تحقيق مساهمة فاعلة في عبور هذه الفجوة، وذلك عن طريق قيام البحاث بتنفيذ الدراسات التربوية من خلال وضع الأطر النظرية لها وصياغة الفرضيات الواضحة وتعميم نتائج هذه الدراسات والتطبيقات المتعلقة بها، في صيغة يسهل على المعلمين استيعابها وفهمها، وفي المقابل يقوم المعلمون بتخفيف درجة التعقيد في هذه البحوث عن طريق فهم وإدراك النتائج البحثية ومجالات تطبيقها.

وكخلاصة عامة فإنه يمكن القول بأن البحث التربوي لم يقم بتسريع وتيرة التطبيقات التربوية في الواقع العملي بالمستوى المرغوب فيه، وإضافة إلى ذلك وفي ظل الوضع الاقتصادي العالمي الحالي فإنه من المشكوك فيه إيجاد المصادر المالية والكافية لتمويل البحوث في مجال التربية، وفي هذا الموقف، فإنه يبدو أن واحدة من الاستراتيجيات الهامة والتي يجب

تبنيها تتجسد في إنفاق جزء من مصادر التمويل بحيث تكون تحت تصرف البحاث التربويين لتوظيفها في تدريب من يقوم بتنفيذ البحث والمستفيدين منه، وفي هذا المجال، فإن أصحاب المهن التربوية مطالبون بأن يقوموا بدور حيوي وفعال في تحقيق التغيير التربوي المنشود في أي مجتمع، وعلى ضوء ذلك وفي المدى البعيد فإنه قد يكون بإمكان المعلمين القيام بأنفسهم بدراسات فاعلة حول مشاكل العملية التربوية في الفصل الدراسي، وهذا لا يتأتى إلا إذا أصبحت عملية البحث نتيجة طبيعية من نتائج عملية التدريس نفسها، وهذا يعني في مجمله أنه لا يمكن تحسين وتطوير عملية التدريس أو التقييم الدقيق لمفردات المناهج الدراسية إلا من خلال المراقبة الذاتية للمعلمين أنفسهم، ولهذا يجب التركيز على أصول وتقاليد البحث حتى يكون بمقدور المعلمين إتقانها، والتي تقوم بتغذية عملية التدريس بالأساليب الصحيحة، وذلك إذا ما أريد للتربية أن تتطور وتتحسن بشكل مستمر.

2.5 تقييم البحث التربوي:

إن عملية تقييم نتائج البحث بشكل دقيق تتطلب من الاختصاصيين التربويين ومن تعنيهم نتائج البحث أن يقوموا بصياغة مجموعة من الأسئلة التقييمية عند قراءة التقارير البحثية، ونظراً لعدم وجود مقياس معياري مقبول من معظم الاختصاصيين التربويين لتقييم التقارير البحثية فإنه يمكن الاستعانة بقائمة معينة تضم العديد من الأسئلة ذات الأهداف المحددة في عملية التقييم، والتي تعتبر دليل مرشد لمن ينخرطون في النشاطات البحثية، أو للمعلمين الذين عادة ما يكونون تواقين لتحسين عملية التطبيقات لنتائج البحث في الواقع العملي، إن الأسئلة التي تضمها هذه القائمة يجب أن تتطرق إلى الجانب النظري للدراسة،

أهمية المشكلة البحثية، مدى توافق الفرضيات أو الأهداف مع طبيعة البحث، منهجية البحث، ومدى صحة وصدق الأداة ودرجة الثبات، وحجم العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة، والخلاصات البحثية والتطبيقات العملية لنتائج الدراسة، وللتأكد من قيام الباحث بالإجراءات البحثية المناسبة وتقييم المفاهيم والعمليات التي يقوم الباحث بتنفيذها فإنه يمكن اختبار ذلك من خلال طرح الأسئلة الآتية:

1. هل عنوان الدراسة يعبر بشكل واضح وصريح عن مضمون مشكلة الدراسة؟

2. هل مشكلة الدراسة يتم التعبير عنها من خلال إطار نظري واضح أو من خلال فروض نظرية استدلالية؟ هل يتم صياغة المشكلة بشكل واضح ودقيق؟ هل المشكلة جديرة بالدراسة لأهميتها أو لقيمتها العلمية؟

3. هل تم استعراض أدبيات الدراسة والعثور على المتغيرات المناسبة لمشكلة الدراسة؟

4. هل ساعد تقييم الدراسات السابقة الباحث على استنباط الفرضيات أو صياغة الأسئلة المتعلقة بمشكلة الدراسة؟

5. هل تتم صياغة الفرضيات أو الأسئلة بطريقة واضحة وقاطعة؟ وهل تتم صياغة الفرضيات بطريقة علمية صحيحة بحيث تسمح إذا ما تم تطويرها بتجميع الحقائق وفحص العلاقات بين المتغيرات؟ هل الفرضيات قابلة للاختبار؟ وفي حالة حدوث ذلك، هل تم وضع الاستنتاجات أو الاستدلالات من خلال عملية التنبؤ بشكل صحيح؟

6. هل قام الباحث بتحديد التعريفات الإجرائية للمفاهيم؟ وهل تم اختيار المفاهيم والاصطلاحات المتعلقة بالبحث بشكل مناسب، وتم تعريفها وتحليلها بشكل واضح؟

7. هل التقنيات والإجراءات والمواد التي تم استخدامها لتحقيق أهداف البحث يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها؟ وهل تم وصفها بشكل كافٍ؟

8. هل تم وصف العينة المختارة بشكل كاف بما في ذلك المعايير التي تم الاستناد عليها في اختيار هذه العينة؟

9. هل قام الباحث بالإشارة إلى المصدر المحتمل للخطأ في البيانات والتي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث؟

10. هل تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات؟ وفي حالة القيام بذلك، هل استخدام هذه الأساليب يتوافق بشكل عام مع أهداف البحث؟

11. هل تم تحليل البيانات بطريقة موضوعية وواضحة ودقيقة؟

12. هل تم عرض النتائج بشكل واضح وجلي وخالٍ من أي غموض أو التباس؟ هل قام الباحث بتحديد حدود أو نطاق الدراسة؟ هل باستطاعة اختصاصي التربية ومن تتعلق بهم نتائج البحث، فهم النتائج وتطبيقاتها العملية؟

13. هل تتم صياغة الخلاصات البحثية بطريقة واضحة بحيث يبين الباحث من خلالها أنه تم الوصول إلى هذه الخلاصات وفقاً لنتائج البحث؟ وهل تم تعميم النتائج بشكل مبالغ فيه؟

14. هل قام الباحث بذكر المقترحات حول الدراسات المستقبلية مبيناً الثغرات في الدراسة التي تحتاج إلى دراستها من خلال إجراء بحوث أخرى؟

إن الهدف من هذه المجموعة من الأسئلة التقييمية وهو تمكين الباحث في فحص الدراسة المعينة وتقييمها والتدقيق فيها، ومن الأهمية بمكان أن يتم في هذا السياق التأكيد على أنه

واحدة من أهم الخصائص المتعلقة بالبحث تكمن في توافر درجة من المرونة في عملية البحث عن الحلول للمشاكل أو إيجاد الإجابات للأسئلة المطروحة، كما أنه من الضروري عند تبني الباحث لبعض التقنيات الخاصة بالبحث التربوي وخاصة في مجال البحوث الكمية أن يتم إدخال الأساليب والطرق الإحصائية ضمن هذه التقنيات، وهذا يعتبر ضرورياً أيضاً في عملية المقارنة بين نتائج الاختبارات للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند تبني التصميم التجريبي في الدراسة، حيث أن الباحث في هذا الخضم يحتاج إلى التحقق من نتائج التجربة أو الاختبار عن طريق ما إذا كان هناك اختلاف بين المجموعتين بالنسبة للخصائص المدروسة يحمل دلالة إحصائية؟ كما أنه لتحقيق العديد من الغايات البحثية فإن الضرورة تتطلب حساب معامل الارتباط.

ومما سبق يتضح أنه من الأمور المهمة أن يكون كل من البحاث وقارئ التقارير البحثية على قدر من الفهم والالتزام بالأسس العامة لمنهجية البحث والتأكيد على أهميتها.

2.6 تصنيف البحث التربوي:

إن عملية تصنيف البحث التربوي من خلال منظومة البحوث العلمية تثير الكثير من المشاكل والتعقيدات، ولكن بنظرة سريعة إلى الأدبيات المتعلقة بالبحث التربوي، فإنه يتضح أنه قد تم تصنيفه وفقاً لوجهات نظر متعددة ومختلفة، فالبعض يصنفه على أساس العلم المعرفي المعين أسوة بعلم النفس وعلم الاجتماع، والبعض الأخر يصنفه على أساس نوعية الإجراء المتبع في تجميع البيانات، أو التقنية أو الأداة المستخدمة في تجميع هذه البيانات مثل الاستبيان أو المقابلة الشخصية أو الملاحظة، وفريق ثالث يصنفه وفقاً لمعيار

التصميم البحثي نفسه مثل التصميم التاريخي، والتصميم التجريبي، والتصميم الوصفي[28].
وفي العادة يتم تصنيف البحث التربوي من خلال التقييم أو التصنيف المتبع في العلوم الاجتماعية والبحوث التربوية القائم على طبيعة البيانات مما يؤدي إلى تقسيمها إلى مجموعتين أو فرعين تتعلق الأولى بالبحوث الكمية والثانية بالبحوث الكيفية، أو تصنيف هذه المجموعات إلى مجموعة تتعلق بالقياس السيكولوجي والثانية تتعلق بعملية التوصيف والتأمل، وفي هذا المجال فإنه يمكن القول بأن التقدم الذي حصل في مجال الحاسوب والتكنولوجيا بشكل عام، أدى إلى إدخال الكثير من التحسينات على الطرق الإحصائية المستخدمة في العملية البحثية، مما ترتب عليه حدوث زيادة مطردة في عملية استخدام المنهج الكمي في الدراسات المختلفة.

وفي هذا السياق التصنيفي، فإن عملية تصنيف البحوث على أساس المجموعات والمعايير التي تم ذكرها أعلاه لا تقوم بتقديم فروع مترابطة فيما بينها، أو مجموعات منفصلة عن بعضها وإنما تمثل فقط حدوداً معينة في سلسلة متصلة ومدرجة لكل هذه التصنيفات.

وعلى ضوء ذلك فإنه في بعض الأحيان قد يقع تصنيف أحد البحوث في أكثر من فرع من فروع المعرفة، وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض الكتاب في هذا المجال قاموا بتصنيف منهجية البحث بشكل عام طبقاً لمجال لمعرفة الذي يضمها حيث صنفت البحوث على ضوء ذلك إلى بحوث تتعلق بالعلوم الطبيعية وبحوث تتعلق بالعلوم الاجتماعية وغيرها، إن مثل هذه التصنيفات لا تعتبر عن المسألة بشكل واضح ودقيق، وتبعاً لذلك يبدو أن مساهمتها في زيادة فهمنا لطرق البحث ستكون محدودة وغير فاعلة هذا من جهة، ومن جهة

أخرى فإنه على الرغم من التقدم الذي حصل في منهجيات البحوث بحيث إلا أنه من الصعوبة بمكان تصميم فرع مستقل، أو مجموعة منفردة في عملية تصنيف البحوث تضم توليفه من الطرق المستخدمة في البحث التربوي.

الطريقة الأخرى التي يمكن الاستفادة منها في تصنيف البحث التربوي تتجسد في عملية الفرض أو الهدف من البحث أو الدراسة، بحيث تضم هذه الطريقة سلسلة من التصنيفات المتصلة والمتداخلة تبدأ بالبحث النظري وتنتهي بالبحث التطبيقي، وهذا يعني البحث عن إجابة للأسئلة الآتية: هل تم تصميم البحث بهدف إثراء المعرفة الإنسانية في مجال الدراسة والذي يمكن أو لا يمكن أن تكون له أهمية في الزمن الحالي وهو ما يسمى بالبحث النظري؟ أو هل تم تصميم البحث بطريقة تؤدي إلى ضرورة التطبيق الفوري لنتائج البحث في الواقع العملي؟

ومن خلال هذا المضمون التربوي، فإن المشاكل التربوية التي يتم دراستها من خلال البحوث النظرية يمكن أن ترتب على أساس العملية التربوية، حيث تبدأ من عملية التعلم والتدريب (مثل المقررات الدراسية التي يتم تعلمها) وذلك بهدف تطوير عملية المعرفة المنظمة (مثل كيف يفكر التلاميذ، دراسة التفاعل الذي يتم بين مجموعات مختلفة من التلاميذ حسب نوع الفصول الدراسية). إن نتائج مثل هذه البحوث النظرية من شأنها أن تؤدي إلى توسيع أطر المعرفة في شكلها العام سواء المعرفة القائمة أصلاً، أو ما يتم إضافة إليها من خلال نتائج هذه البحوث التي يمكن التحكم منها بشكل كامل، إن مثل هذا النوع من البحوث قد يمكنه أو لا يمكنه إيجاد أرضية مناسبة يمكن من خلالها تطبيق نتائجه في الواقع

العملي، ولكن في كل الأحوال فإن نتائج البحوث النظرية يمكن أن تقوم بإنتاج معرفة مهمة وحيوية تشكل الأساس للتطبيق العملي لنتائج البحوث في مراحل لاحقه[29].

إن البحث التطبيقي يتم تصميمه للقيام بحل مشاكل معينة ومحددة أو تقديم معلومات أو نتائج واجبة التنفيذ في الوقت الراهن، ووفقاً لذلك يبدو أن البحوث التربوية في الزمن المعاصر تندرج بشكل أساسي ضمن منظومة البحوث التطبيقية، التي تغطي مجالاً واسعاً لإمكانيات تطبيق النتائج البحثية، وإن كانت في معظم الأحيان تأخذ شكل بعض أنواع المسوح مثل المسح الاجتماعي حيث يتطلب تنفيذ ذلك توافر بحاث من ذوي الخبرة والاعتماد على الملاحظة بالمشاركة والمقاييس الدقيقة في تجميع البيانات، وكذلك فإنه في مثل هذا النوع من البحوث فإن الباحث يقوم بملاحظة الموقف دون التدخل في مجريات أحداثه[30]، ومن الأمثلة الكثيرة لعملية إجراء البحوث التطبيقية في مجال التربية عملية القيام بنقل طرق التدريس الجديدة، أو عملية نقل مناهج واستراتيجيات التدريس من المدارس التجريبية إلى المجموعة الممثلة لهذه المدارس في العملية البحثية، حيث إنه في هذه الأماكن عادة ما يكون المعلمون مدربين على كيفية استخدام مثل هذه الطرق والاستراتيجيات في عملية التدريس.

وفي هذا الصدد فإنه يجب التنبيه إلى أن عملية التفرقة أو التمييز بين أبعاد البحوث البحتة التي ترتكز على تطوير النظرية، والبحوث التطبيقية التي ترتكز على عملية التنفيذ إنما تعتمد بشكل أساسي على الغرض أو الهدف من البحث.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أنه من الصعب التمييز بين البحث النظري والبحث التطبيقي في الكثير من الدراسات، وإن كانت البحوث التطبيقية والبحوث البحتة تشكل قواسم مشتركة ومعطيات عامة فيما بينها في البحث في الكثير من المسائل المهمة بشكل عام، وبمعنى أخر، فإن الهدف من عملية البحث ربما قد تختلف في جوهرها بين البحوث التطبيقية والبحوث البحتة إلا أنه من المتعذر التمييز بين التقنيات والطرق التي يتم استخدامها في كل منهما[31].

ووفقاً لذلك فإن عملية التمييز بين هذين النوعين من البحوث ترتكز على سلسلة متصلة ومتداخلة من التصنيفات بدلاً من تقسيمها إلى فرعين أو مجموعتين منفصلتين من البحوث.

إن الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي تبين أن معظم البحوث التي تم إجراؤها تتعلق بعملية التطبيق الأني لنتائج هذه البحوث، حيث أن ذلك يتوافق مع رغبات المعلمين التي تنزع إلى التركيز على البحوث التطبيقية التي يتم من خلالها إفراز معلومات مفيدة للاستفادة منها في الوقت الراهن بحيث تكون قابلة للتطبيق والتنفيذ.

ووفقاً للبعد التاريخي لهذه المعطيات فإن معظم الدراسات النفسية المبكرة تم تنفيذها بهدف توسيع نطاق المعرفة العلمية، ولكن نسبة كبيرة من البحوث التي تم إجراؤها في العصر الحديث في مجال الاختبار والقياس كانت تصنف على أنها بحوث تطبيقية، مما أدى إلى ظهور الكثير من الآراء الخاصة بعلماء الاجتماع حول نوعية البحوث الأكثر قيمة وأهمية في مجال البحث بشكل عام، وتمخضت هذه الآراء في معظمها على التركيز على البحث النظري،

حيث إن ما يعزز وجهة النظر هذه هو استنادها على أن التحسينات أو الاصطلاحات التربوية التي ينتج عنها تأثير حقيقي وملموس في خفض معدل الجهل لن يحدث من خلال التغييرات الثانوية لمحتوى وعمليات التدريس ولكن يمكن تحقيق ذلك بتبني تصميمات بحثية تربوية فعالة، وكذلك من خلال التنمية الصحيحة والمناسبة والتجربة أو المحاولة في ميدان الدراسة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الفهم العميق لعملية التعلم والدوافع، وعلى نفس المنوال فإن بعض علماء الاجتماع الآخرين يعتقدون بأن البحث النظري يعتبر أكثر أهمية من البحث التطبيقي وذلك فيما يتعلق بمدى تأثيره على التربية، وذلك من منظور أن نتائج البحث النظري تهدف إلى خلق مساهمات جوهرية وأساسية في فرع المعرفة المتعلق بالتربية بغض النظر عن أن هذه المعرفة الجديدة لها تطبيقات عملية ويجب تنفيذها في الزمن الراهن، وبالإضافة إلى ما تم ذكره سلفاً فإن البحث النظري عادة ما يستخدم أكثر من فرع من فروع المعرفة المتعددة في عملية البحث عن الحقائق الجديدة، أو الصياغة المحكمة لنظريات جديدة، أو إعادة تقييم النظريات القديمة، ووفقاً لذلك فإن الباحث يقوم بالتعامل مع المشكلة التي يعتقد أن لها أهمية خاصة وهذا القرار لا يجب أن يتم تحريفه أو إعاقة تنفيذه لاعتبارات تتعلق بالتطبيق العملي له.

وعلى الرغم من كل ذلك فإن البحث النظري يعتبر من البحوث غير المرغوب فيها لدى معظم اختصاصي التربية وذلك لأن تنفيذه يتطلب بحاث على درجة عالية من المهارة، كما أنه يستغرق وقتاً طويلاً ومرتفع التكاليف، ولكن ذلك لا يلغي أهميته وقيمته في خلق الأساس للبحوث في فترات لاحقة، حيث يتطلب ذلك نوعاً من الإبداع والتأمل وغالباً ما

يقود إلى إتمام تنفيذ البحوث في مراحل لاحقة بحيث تكون طبيعتها قائمة على مذهب المنفعة الاستفادة[32].

إن الجوانب المهمة للبحث التربوي التي يتم التركيز عليها من قبل اختصاصي التربية في الزمن المعاصر تتجسد في والبحث التقييمي البحث الموجه والبحث المتعلق بالمستفيدين من نتائج البحث.

إن اصطلاح البحث التقييمي عادة ما يطلق على الطرق المنظمة التي يتم استخدامها في تجميع وتحليل البيانات المتعلقة بفاعلية الخبرة التعليمية، حيث أن هذا النوع من البحوث أصبح من المكونات الأساسية في الدراسات المتعلقة بعلم المناهج، وفي هذا المجال فإن معظم الآراء لدى خبراء التربية تتجه إلى اعتبار أن الدراسات التقييمية تشكل أحد أركان عملية اتخاذ القرار، وعلى ضوء ذلك فإن تعريف مفهوم التقييم لديهم هو تجميع البيانات والمعلومات وتوظيفها في عملية اتخاذ القرار المتعلق بالبرنامج التربوي، ووفقاً لهذا التعريف فإن عملية التقييم تعتبر من العوامل الأساسية في عملية اتخاذ القرار، حيث يمكن تقسيم القرار نفسه والمتعلق بالعملية التربوية إلى ثلاثة أنواع بحيث يكون لعملية التقييم دور بارز في كل منها، فهناك القرار المتعلق بتحسين البرنامج الدراسي، والقرار المتعلق بالأفراد، والقرار المتعلق بالنظم واللوائح الإدارية.

وفي هذا الاتجاه فإن حركة الدراسات التقييمية قامت بجذب جيل جديد من البحاث، وفي نفس الوقت قامت بتطوير المفردات اللغوية الخاصة بها، بالإضافة إلى إنتاجها لمجموعة كبيرة من الأدبيات المتعلقة بهذا المجال.

وفي هذا السياق، فإن التطور الذي حدث في البحوث التقييمية أدى إلى ظهور اصطلاحات مهمة ليتم استخدامها في عملية التقييم والتي تأخذ طابع المفهوم التطويري لظاهرة أو مشكلة معينة، بحيث يمكن من خلال التقييم الوصول إلى هذه العملية التطويرية للظاهرة عند مستوى معين وهو ما يمسى بالتقييم الجزئي، أو من خلال التقييم الإجمالي للظاهرة من خلال مستويات عدة وهو ما يسمى بالتقييم الكلي، فلو افترضنا أن باحث ما ينوي تقييم العملية التي يتم من خلالها تصميم المنهج أو البرنامج الدراسي بهدف التطوير والتحديث لهذا البرنامج، فإنه إذا ما دخل هذا البرنامج إلى حيز التنفيذ، فإن المقيم لعملية التعلم لدى التلاميذ عند مستويات متعددة يقوم بقياس مدى التقدم الذي يحصل عند هؤلاء التلاميذ، وكذلك إيجاد مدى التأثيرات الذي يحدثه تغيير العناصر المختلفة المكونة للبرنامج الدراسي وهو ما يمسى بالتقييم الجزئي، وبعد ذلك تأتي مرحلة قياس عملية التقييم من خلال التأثيرات النهائية أو مجموع التأثيرات التي تحدث على مستوى البرنامج ككل وهو ما يسمى بالتقييم الكلي والذي يفترض أن يتم من خلاله إصدار الحكم النهائي على مدى قيمة أو أهمية البرنامج بشكل عام.

ومن خلال هذا المضمون فإنه تجدر الإشارة إلى أن البحث التقييمي يعتبر البحث السائد في عملية إرساء دعائم العلاقات الخاصة بتبادل المنفعة بين البحاث وأصحاب المهن المحترفين كالمحامين والمعلمين والأطباء وغيرهم، ولكن وبرغم ذلك فإن هناك الكثير من الآراء التي تشكك في إمكانية الاستفادة من البحث التقييمي، بل يذهب هؤلاء إلى أكثر من ذلك في اعتبار أن عملية التقييم لا تمت إلى البحث بأي صلة، ومن ناحية ثانية، فإن طريقة الأداء

في معظم البرامج الاجتماعية وعملية الابتكار والتجديد في المناهج الدراسية يجب أن يتم تقييمها بشكل منتظم من خلال البرنامج المعد لذلك لتسهيل عملية إجراء التحسينات اللازمة، وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، إن المحصلة النهائية لمثل هذا النشاط البحثي عادة ما تأتي في صورة أحكام تقييمية للبرنامج الدراسي المعد، ولهذا فإن البحث التقييمي عادة ما يتخذ طابع النشاط الموجه لاتخاذ القرار.

أما البحث الموجه فيقصد به ذلك النوع من البحوث الذي تقع مسؤولية تنفيذه على عاتق أصحاب المهن التربوية كالمعلمين بحيث يتم إشراكهم بشكل فعلي في التخطيط للعملية البحثية وإجراءات تنفيذها بهدف تحسين وتطوير قدراتهم على التطبيق العملي لنتائج البحوث[33].

وهذا يعني أن البحث الموجه يتعلق بالتطبيق الآني للنتائج التي يتم التوصل إليها من خلاله في موقف محدد أو لحل مشكلة معينة، ولهذا فإن مثل هذا النوع من البحوث يصنف على أنه نوع من البحوث التطبيقية، وذلك على أساس أن المعلمين في هذه العملية هم من يقوم بالتخطيط والتنفيذ للبحث بشكل فعلي، بحيث يقومون من خلال ذلك بإعداد النتائج ومتابعة تطبيقها في الواقع العملي، إن المعنى الكامن وراء هذا الدور المزدوج للمعلمين يتجسد في تبني استراتيجية ترتكز على فسح المجال للمعلمين للمشاركة في إجراء البحوث حول المشاكل التي يهتمون بمعالجتها وإيجاد حلول مناسبة لها، وفي المجال التربوي على وجه الخصوص فإنه بالإمكان تطوير قدرات المعلمين بحيث يصبحون في موقع يستطيعون من خلاله اتخاذ القرارات السليمة وذلك إذا كان في مقدورهم القيام بإجراء البحث الموجه، ووفقاً

لذلك فإن هذا النوع من البحوث يمكن من خلاله ترشيد وتصحيح وتقييم القرارات والأداء، وفي نفس الوقت القيام بإعداد الحلول للمشاكل العاجلة في المدرسة، ولهذا فإن البحث الموجه يتطلب المشاركة الواسعة للمعلمين في تبني طريقة العمل التي تؤدي إلى إيجاد الحلول للمشكلة التي يقومون بدراستها.

أما البحث المتعلق بالمستفيدين من نتائج البحث أو من تهمهم نتائج البحث فإنه يبدو في عصرنا اليوم أنه هو النوع المفضل من البحوث لدى اختصاصي التربية، وذلك لأن طبيعة ونوع البيانات التي يقوم بإفرازها تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لمن تهمهم هذه النتائج مثل المعلمين والبحاث الآخرين في نفس المجال، أصحاب الشركات والأعمال، متخذي القرارات على المستويين المحلي والوطني، الهيئات العامة التي لها اهتمامات بقطاع التربية، والصحافة، وأولياء الأمور الذين يعتبرون المستفيدين الرئيسيين من نتائج البحوث التربوية.

وكخلاصة عامة فإنه يمكن القول بأن البحث التربوي بشكل عام يمكن أن يتم تقديمه في صور وأشكال متعددة ومن خلال أبعاد متنوعة، ولكن العامل المهم في هذا المجال الذي يجب أن يولى اهتماماً خاصاً هو أن التركيز في عملية البحث التربوي يجب أن يكون موجهاً نحو التربية نفسها، وأن الوظيفة الأساسية للبحث التربوي هو مساعدة المعلمين والإداريين وكل من تعنيهم قضايا التربية في هذا المجال حيث تتجسد في عملية تحسين جودة العمليات التربوية مما يترتب عليها تطوير وتحسين نوعية الحياة داخل المجتمع.

هوامش الباب الثاني:

1. Taylor, P.H. (1966)' The role and function of educational research'-3, Educational Research, 9, 11-15.

2. Simon, B.S (1978)' Educational research: Which way'? Research Intelligence,vol-4,no.1.

3. Cronbach, L.J. (1962) Educational Psychology, 2nd edition, New York: Harcourt Brace.

4. Trevers, R.W. (1978) An Introduction to Educational Research, New York: Macmillan Co. Inc., 4 th edition.

لا شك أن من أهداف الباحث في إطار البحث الأمبيريقي أن يعمم النتائج على مجتمع البحث ككل، ولكن يلاحظ إن منهجية البحث العلمي تفرض قيوداً منهجية على ذلك وتربط عملية النتائج عموماً بالصدق الداخلي والخارجي، وبينما يتعلق الصدق الداخلي بتعميم النتائج في إطار دراسة ما، يلاحظ أن الصدق الخارجي يتعلق بتعميم نتائج الدراسة على مجتمع البحث ككل.

للمزيد حول ذلك ارجع إلى:

الصوافي، يوسف محمد (2005)، الدراسات الأمبيريقية في العلوم الاجتماعية، طرابلس: مركز الدراسات، ص ص 124- 126.

5. Gowin, D.B. (1972)' Is educational research distinctive?' in L.G.Thomas (ed.) Philosophical Redirection of Educational Research, Chicago, University of Chicgo Press.

6. في الواقع أن مفهوم التربية ومفهوم التعليم شاع استخدامهما في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع العملية التعليمية، وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني أشياء واحدة، ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي (Education) التي تترجم إلى

العربية بمعنى (التربية) أحياناً و (التعليم) أحياناً أخرى، يبدو أن الذين يفضلون استخدام اصطلاح (التربية) يريدون أن يتمشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة تربية على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة، وإن كان الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى اختصاصي التربية وأيهما يشيع استخدامه بينهم أو يتفقون على استخدامه وبأي معنى يستقر استخدامهم له.

7. تطورت أنواع من التصميمات يدعي أصحابها أنها تجارب ولكن إذا طبقنا عليها الشروط التي يجب توافرها في التجربة العلمية وهي الضبط والتحكم والتحديد الدقيق للمتغيرات الرئيسية فإن هذه التصميمات لا تصلح إلا أن يطلق عليها شبه التجربة أو تقليد التجربة.

للمزيد حول ذلك طالع:

التير، مصطفى عمر (2001)، مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، ط5، طرابلس: شركة الجديد للطباعة والنشر، ص ص 80- 85.

8. Van Dalen, D.B.(1966) Uunderstanding Educational Research, New York: Mc Graw Hill.

9. Van Dalen, Op. Cit.

10. Tyler, R.W. (1949)' Basic Principles of Curriculum and Instruction, Enicago, University of Chicago Press.

11. Page, E.B. (1975)' Accentuate the negative,' Educational Research, 5. Parlett, M and Hamilton, D.(1977)' Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes', in Hamilton et al (eds) Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation, London: Macmillan.

12. لعل من قبيل المسلمات تأكيد ارتباط المدرسة بالمجتمع، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه في تربية النشء، ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع المتواجدة فيه وفقاً لخصائص هذا المجتمع وإمكانياته ومدى طموحاته وتطلعاته وما يتوقعه من المدرسة وربط أبناء المجتمع بالمدرسة، إن التربية مجهود كبير يتصل بجماهير عريضة، وعلى هذا فتحقيق التجانس في الفهم بين المدرسة والمواطنين مسألة على درجة كبيرة من الأهمية.

مرسي، محمد منير (1977)، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، ط2، القاهرة: جامعة عين شمي، ص20.

13. Bloom, B.S. (1966)' Twenty- five years of educational research', American Educational Research Journal, N.3,212.

14. تحتوي النماذج في العلوم الاجتماعية عادة على تصورات رمزية أكثر منها مسائل مادية، وعليه يمكن تعريف النموذج على أنه تجريد من الواقع يخدم غرض ترتيب وتنظيم المعطيات وتبسيط نظرتنا للواقع، فالنموذج إذاً هو تصوير الواقع فهو يعكس بعض مظاهر العالم الحقيقي، الوثيقة الصلة بالمشكلة المدروسة كما يعمل النموذج على توضيح العلاقات الدالة بين مظاهر العالم الحقيقي ويُمكّن النموذج من الصياغة التجريبية للفروض القابلة للاختبار بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقات، وبعد أن تتم عملية الاختبار يمكن تحقيق الرؤية الواضحة لبعض أجزاء العالم الحقيقي المتشابك.

الهمالي، عبد الله عامر (1988)، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ص 41.

15. Wheeler, D.K. (1967) Curriculum Press, Lond: University of London Press.
Clarke, P.A. (1972), Action Research and Organisational Change, London: Harper and Row.
Elliott, J. and Adelman, C (1978) Classroom Action Research, Ford Teaching Project, Unit2, Centre for Applied Research in Education, England: University of East Anglia.
16. Eggleston, J. (1979)' The characteristics of educational research: mapping the domain'. British Educational Research Journal, vol.5, No.1, 1-12.
17. Thouless, R.H. (1969) Map of Educational Research, Slough, England: National Foundation for Educational Research.
18. تقتضي المعالجة العلمية لأي موضوع العناية بتحديد مسميات الألفاظ والمفاهيم المستخدمة وتبرز دائماً مشكلة التعريفات لتفرض نفسها بإلحاح، وإذا كان المناطقة قد اشترطوا لتعريفاتهم أن تكون مانعة جامعة، فإنه قد أصبح من أهم معايير أي دراسة علمية مدى التزاماتها بالتعريفات الإجرائية، أي تعريف المفهوم بطريقة إجرائية، حيث أن الإجرائية هي طريقة التفكير التي تؤمن بأن المفاهيم تتحدد معانيها بوسائل الملاحظة والاستقصاء المستخدمة في الوصول إليها، بالإضافة إلى أنها تؤكد على أن المفاهيم لا معنى لها بعيداً عن إجراءاتها وعملياتها.

جريفت، د (1971)، نظرية الإدارة، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين، القاهرة: عالم الكتب.

19. Travers, R.M.W, Op. cit.
20. Ibid.
21. Ary, D., Jacobs. L.C, and Razavien, A. (1972) Introduction to Research in Education, New York: Holt, Rinehart and WinstonInc

22. Peters, R.S. and White, J.P. (1969)'The Philosopher's contribution to educational research,' Educational Philosophy and Theory, 1,1-.
23. Thouless, R.H, Op, Cit.
24. Nisbet, J.D. and Entwistle, N.J. (1970) Educational Research Methods, London: University of London Press.

25. إن تحديد الباحث ووصوله إلى كيفية محددة لقياس المتغيرات محل الدراسة والاهتمام، يعرف في إطار أدبيات العلوم الاجتماعية بالعملية الإجرائية، فالعملية الإجرائية تتوقف إذاً على النجاح في تأسيس وتطوير قياس المتغيرات المجردة ذات البعد المعقد أو المركب مقارنة بالمتغيرات البسيطة غير المجردة ذات المؤشرات القابلة للقياس، وتوصف العملية الإجرائية عموماً بأنها عملية متعددة المراحل وبالتالي يزداد احتمال الوقوع في الخطأ خلال المراحل والأنماط المختلفة للقياس.

الصواني، يوسف محمد، مرجع سبق ذكره، ص 124.

26. إن ذلك يمكن توضيحه من خلال صعوبة ملاحظة الظواهر الاجتماعية لأن المنهج العلمي يعتمد على الملاحظة المضبوطة والمنظمة، غير أن مثل هذه الملاحظات لا يمكن تطبيقها بدرجة عالية في الظواهر الاجتماعية، لأننا نتعامل مع إنسان يحس ويفهم ويفكر ويغير تصرفاته عندما يشعر بأنه تحت المراقبة.

الفائدي، محجوب عطية (1994)، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.

27. Bloom, B.S, Op.Cit.

28. لا شك أن لعملية البحث طرقاً وأساليب كثيرة ومتعددة، ومختلفة باختلاف الزاوية التي ينظر إليها الباحث، فمن حيث ميدان البحث نجد منها التربوية، والتاريخية، والفلسفية وما إليها، أما من حيث الهدف فهناك الوصفية، التنبوئية، دراسة الحالة، .... الخ كما تقسم عملية البحث من حيث المكان إلى ميدانية ومختبرية، ومن حيث طبيعة البيانات إلى نوعية وكمية، ومن حيث صنع التفكير إلى استنتاجيه واستقرائية إلى أخره، وبالرغم من هذا التقسيم إلا أن الباحث في دراسته قد يستعمل أكثر من أسلوب.

الهمالي، عبد الله عامر، مرجع سبق ذكره، ص60.

29. تهدف البحوث النظرية إلى تطوير المعرفة العلمية، إن الحافز الأساسي وراء البحوث النظرية يتجلى في المعرفة من أجل المعرفة (الفضول العلمي)، إن البحث النظري لا يسعى إلى تلبية أي حافز خارج البحث، فهو لا يتطلع إلى البحث عن حلول مشاكل معينة، يقدر ما يهتم بمسائل نظرية بحتة، محاولاً توضيح القضايا النظرية دون الوقوف على الفائدة العلمية لهذه الدراسة، وغالباً ما يعتمد هذا النوع من البحوث على التحليل المنطقي والمادة الجاهزة.

نفس المصدر السابق، ص55.

30. تهدف البحوث التطبيقية إلى تلبية معايير واضحة في الاستعمال، وتتجلى هذه المعايير في التطبيق العملي للمعرفة على دراسة الواقع، وإيجاد الحلول للمشاكل القائمة، فالبحث يقوم على دراسة مشكلة معينة، مستخدماً الملاحظات والدراسات الميدانية في سبيل الوصول إلى حلول ناجعة للمشاكل المطروحة وتطبيق هذه النتائج على صعيد الواقع.

نفس المصدر السابق، ص55.

31. إنه من الصعوبة بمكان الفصل بين البحوث النظرية والبحوث التطبيقية في مجال العلوم الاجتماعية، باعتبار أن هذه العلوم جزء من الظاهرة الاجتماعية التي تمثل موضوع الدراسة لهذه العلوم، فالباحث الاجتماعي، إذاً، لا يستطيع أن يتخلص من المشكلات الجديدة التي يطرحها عليه المجتمع، ولذلك فإن التمييز الذي يمكن إقامته في العلوم الطبيعية بين البحوث النظرية والبحوث التطبيقية يصعب إقامته بالمعنى نفسه في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. نفس المصدر السابق، ص 57.

32. لقد استند المهتمون بشؤون البحث على مفهومين أساسيين عند التمييز بين البحث التطبيقي والبحث الموجه وهما مفهوم الفائدة ومفهوم التكرار.

33. إن هدف البحث الموجه يتجلى في التركيز على مشكلة اجتماعية حيث يقع في مجال التفكير النظري الصرف ومجال العمل التطبيقي، ومن هنا جاء الاهتمام المزدوج للبحث الموجه والمتمثل في الحصول على المعرفة العلمية حول القضايا الملحة في المجتمع من ناحية، وحول وضع سياسة معينة لحل هذه القضية أو تلك من ناحية أخرى، وفي هذا السياق يمكن القول أن التمييز بين هذا الأنواع من عمليات البحث ليس سوى تمييز ظاهري لأن البحث الجيد هو ذلك الجهد الذي تتسق فيه النظرية مع التطبيق.

الباب الثالث

طرق ومناهج البحث التربوي

من خلال استعراض أدبيات البحث التربوي يبدو أنه لا يوجد اتفاق عام على إطار محدد يمكن الاعتماد عليه في تصنيف الدراسات المتعلقة بالبحث التربوي، ومن ناحية ثانية، فإن السبب في استخدام بعض أشكال التصنيف المتعلق بالبحث التربوي ينبثق من الحقيقة التي مفادها أن المعايير التي يتم توظيفها في عملية تقييم البحث التربوي ستكون أكثر وضوحاً عندما تكون مرتبطة بالخصائص المنهجية المحددة لكل فئة في هذا التصنيف.

الميزة الأخرى في استخدام بعض أنواع التصنيف تكمن في أن تحليل عمليات البحث ستكون أكثر وضوحاً ويمكن فهمها وإدراكها، وذلك لأن البحث التربوي الحديث يتضمن الأفكار والعناصر للعلوم المتعددة ذات العلاقة بالبحث التربوي، بالإضافة إلى استخدامه للعديد من الأساليب والتقنيات المختلفة، وفي هذا المجال فإن هناك ثلاث فئات رئيسية تتعلق بمناهج البحث التربوي وهي:

1. المنهج التاريخي.
2. المنهج الوصفي.
3. المنهج التجريبي.

وفي هذا الإطار فإنه يمكن القول بأن هذه المناهج لا يمكن تفضيل أحدها على الآخر بشكل جوهري، وذلك نظراً لأن لكل منها مساهمته وطريقته الخاصة في الحصول على المعرفة المتعلقة بالتربية، وكذلك فإن عملية توظيف هذه المناهج في العملية البحثية تتوقف على طبيعة الدراسة ونوع البيانات التي يسعى الباحث إلى الحصول عليها.

لقد تم التحدث في الباب الثاني عن الأنواع المتعددة للدراسات البحثية في مجال التربية، حيث اتضح من خلال ذلك أنه أحياناً قد يقع البحث المعين في أكثر من فئة من فئات التصنيف، فمثلاً بعد تعريف الباحث لمشكلة لدراسة قد يبدأ في استعراض المشكلة من خلال استخدام المنهج التاريخي وذلك بهدف دراسة تطور المشكلة وما كتب عنها في الماضي، وبعد ذلك يقوم بتجميع البيانات عن المشكلة في وقتها الراهن من خلال الجوانب والمسائل المتعلقة بهذه المشكلة، والتي قد تشكل في مجملها الأساس الذي يقوم عليه البحث الوصفي أو التجريبي، إن الكثير من البرامج البحثية في ميدان التربية قامت باستخدام هذه المناهج الثلاثة في دراسة الظواهر التربوية[1].

3.1 المنهج التاريخي:

إن الباحث عادة ما يستخدم المنهج التاريخي في دراسته وذلك لغرض فهم الحاضر على ضوء الأحداث والاتجاهات التي مرت بها الظاهرة في الماضي، أي استعادة الأحداث الماضية في دراسة الواقع الحاضر، وهذا يعني أن المعلومات المتوفرة عن الظاهرة في الماضي يمكن أن تساعد الباحث في عملية التنبؤ باتجاه التطورات المستقبلية لها بنوع من الثقة، فمثلاً الدراسة التاريخية لمؤسسة تعليمية ما يمكن من خلال الحصول على منظور عام لها يؤدي إلى فهم النظام التعليمي الحالي، وهذا الفهم قد يقود إلى وضع الأساس السليم لعملية إجراء التطوير والتحسينات اللازمة له في المستقبل.

وفي هذا الإطار، فإنه من خلال الفترة الواقعة بين عامي 1920– 1930 كان البحث التربوي محط أنظار معظم المهتمين بالتربية، مما ترتب عليه إصدار ونشر العديد من

الكتب في هذا المجال، وفي الآونة الحديثة فإن عملية استخدام المنهج التاريخي في البحث التربوي تتمتع بسمعة جيدة، وإن كان قد تم انتقاد ذلك خلال عام 1930 وذلك بسبب الاستخدام الخاطئ لهذا المنهج في المشروعات البحثية المتعددة في الولايات المتحدة الأمريكية[2].

وفي عصرنا اليوم فإن تركيز واهتمام واستراتيجية البحث التاريخي تغيرت عما كان سائداً في الماضي وذلك من خلال محاولة توظيف مقاييس ومعايير دقيقة وصارمة في عملية معالجة المشاكل التربوية، ولهذا فإن البحث التاريخي الحديث يمكن وصفه على أنه عملية تطبيق الطرق الصارمة والمنظمة المتعلقة بالبحث من أجل فهم ما حدث في الماضي، وبذلك فإن هذا الأسلوب يمثل التفكير التفسيري لأحداث وسجلات الماضي.

وعلى ضوء ذلك اتجه البحث التاريخي إلى توظيف إجراءات إضافية لتعزيز عملية الملاحظة في هذا المجال، حيث أن هذه العملية تمهد الطريق للمؤرخ لاختبار مدى صحة التقارير المبنية على ملاحظات الآخرين[3].

إن منهجية البحث التاريخي تشمل عملية تجميع البيانات والمعلومات وتنظيمها والتأكد من صحتها وفعاليتها وتحليلها وفقاً لمجموعة من المعايير المحددة، إن هذه الخطوات الأساسية في المنهج التاريخي تقوم بتقديم الأدلة الكافية التي يمكن عن طريقها إعادة فهم وتقييم الماضي ومدى علاقته بالحاضر والمستقبل.

إن الدراسات ذات الطبيعة التاريخية في البحث التربوي تتطلب أن يكون نطاق وحجم البيانات التي يتم تجميعها واسعاً وكبيراً بحيث يمكن أن يغطي ذلك تاريخ الحياة

والأعمال لقادة الفكر التربوي وتطبيقاتها العملية، وكذلك تجميع المعلومات من الأزمنة السابقة حول الحركات التربوية واتجاهاتها.

إن المنهج التاريخي المتعلق بالقضايا التربوية تم استخدامه بشكل كبير في مجال البحوث التربوية، مثل استخدامه في دراسة أسلوب التأديب والعقاب في المدرسة عبر مراحل تاريخية مختلفة، وكذلك في الدراسة التاريخية لتطور طرق الإرشاد والقدرات المتنوعة في عملية التدريس، إلا أن دراسة المشكلة التربوية من خلال المنهج التاريخي تعد من المهمات الصعبة، ولكن (بارزون وجراف) قاما في سنة 1970 بتقديم عملهما المشوق الذي اقترحا من خلاله مجموعة من المعطيات والمؤشرات حول كيفية التعامل مع المشاكل الأساسية في معالجة المعلومات التاريخية[4].

إن الخطوات الأساسية لعملية استخدام المنهج التاريخي في البحوث التربوية تتلخص في تعريف وصياغة المشكلة، تجميع البيانات، تقييم البيانات وأخيراً استخلاص النتائج، المرحلة الثانية للبحث في هذا الميدان تتعلق بعملية نقد وتحليل البيانات والتي يمكن إجراؤها باستخدام علم المنطق، وصياغة النتائج على أساس مجموعة من الحقائق والآراء، وخلال عملية تجميع البيانات فإن الباحث يعتمد على مصدرين أساسيين في عملية تجميعها وهي المصادر الأولية والمصادر الثانوية.

وكما يبدو من مضمون الاصطلاح فإن المصادر الأولية تمثل البيانات الأصلية التي لها علاقة مباشرة بمجريات الأحداث في الماضي مثل الوثائق الرسمية والمخطوطات والمذكرات واليوميات المتعلقة بشاهد العيان، وسجلات المحاكم والإحصائيات، والأعمال الفنية المتعلقة

بالماضي، والسجلات الأصلية مثل الملفات والصور الفوتوغرافية، حيث أن الجزء الرئيسي للبيانات يتم عادة اشتقاقه من المصادر الأولية والتي تمثل المادة الأساسية في عملية إجراء البحث التاريخي.

أما المصادر الثانوية للمعلومات فتتضمن رواية الفرد الذي له علاقة بشاهد العيان الفعلي للحادثة، ومن الأمثلة الشائعة للمصادر الثانوية كتب التاريخ، والسير الذاتية، وتقارير الصحف عن الحادثة التي لم تكتب بواسطة شاهد العيان، والنسخ الثانية لوصف الحادثة المعينة. وإن مثل هذا النوع من الأدلة الذي يتم تقديمه عن طريق المصادر الثانوية يعتبر ذا قيمة محدودة، وذلك نظراً للتحريف الذي قد يحدث في الحقائق نتيجة انتقال المعلومات من شخص إلى آخر، ولهذا السبب فإن البحاث في مجال التاريخ يتجهون إلى توظيف المصادر الأولية في العملية البحثية كلما كان ذلك ممكناً [5].

وفي هذا الإطار فإن في غالب الأحيان ليس من الصواب التمسك بالتصنيفات الصارمة المتعلقة بنوع مصدر المعلومات، لأن هذا المصدر قد يكون مصدراً أولياً لدراسة ما، بينما يعتبر مصدراً ثانوياً في دراسة أخرى حيث يعتمد ذلك على كيفية استخدام كل منها في العملية البحثية، فمثلاً إذا ما تم تصميم بحث ما لدراسة سياسات السلطة المحلية للتربية والمتعلقة بالتربية المتعددة الثقافات في مدة زمنية محددة، فإن رؤساء تحرير الصحف المحلية الذين يقومون بتناول هذا الموضوع خلال الفترة الزمنية المحددة يعتبرون مصدراً ثانوياً للمعلومات، وعلى الجانب الأخر، فإن كان هدف البحث هو استكشاف سياسة رئيس

التحرير لتعزيز دور السلطة المحلية للتربية في التعليم المتعدد الثقافات، فإنه في هذه الحالة يمكن التعامل مع رؤساء التحرير على أساس أنهم يمثلون المصادر الأولية للمعلومات.

إن القضية الأساسية في عملية تجميع البيانات المتعلقة بالبحث التاريخي في التربية تتجلى في ضرورة الاعتماد على المصادر الأولية بالدرجة الأولى في البحث وذلك بهدف الوصول بقدر الإمكان إلى بيانات تكون قريبة من الحقائق.

وفي هذا المجال فإن المؤرخين قاموا بتطوير إجراءات وطرق متعددة من أجل تقييم الموارد العلمية التاريخية التي تحتويها المصادر المختلفة، وذلك عن طريق تقديم مستويات مختلفة لتحليل لهذه المصار وهي التحليل الخارجي والتحليل الداخلي، فالتحليل الخارجي يحاول المؤرخون من خلاله التمييز بين الوثائق الأصلية والوثائق المشوهة أو أي مصدر آخر للبيانات، ولكن يجب التنبيه هنا إلى أن المصادر الحقيقية للبيانات لا تكون محتوياتها دائماً على درجة عالية من الدقة، ومن ناحية أخرى، فإن الهدف الأساسي لعملية التحليل الداخلي تكمن في رسم صورة حقيقية أو دقيقة عن ما حدث بالفعل في مكان معين وفي زمن محدد، وعلى ذلك فإن الصدق يشكل المؤشر الرئيسي الذي يؤكد على صحة التحليل الداخلي، وبالتالي يتحدد من خلاله درجة الثقة في هذه المصادر[6].

وبشكل عام فإنه بعد إخضاع البيانات التاريخية للتحليل الخارجي الذي يتحدد من خلاله أصل وحقيقة هذه المصادر ومدى الثقة في محتواها، تخضع بعد ذلك للتحليل الداخلي المتعلق بتحديد درجة الاعتمادية على هذه البيانات، وكذلك مدى توافق مواد ومحتوى هذه المصادر مع القضية التي تقوم بمعالجتها، ومن خلال كل ذلك يبرز السؤال الهام حول كيفية

تركيب وبناء هذه المعطيات وصياغتها في التقرير البحثي، إن ذلك يدخل تحت نطاق البعد الفلسفي للبحث الذي يقوم البحاث من خلاله بتجميع هذه المعطيات التاريخية بحيث تشكل في مجملها نمطاً صياغياً ذا معنى مفهوم، ويوظف ذلك في اختبار الفرضيات التي يتم صياغتها في مستهل العملية البحثية، على الرغم من أن الفرضيات لا تصاغ دائماً بشكل صريح في البحوث التاريخية وإن كان يتم فهمها بشكل ضمني، وعلى ذلك فإن هذه المرحلة البحثية تتطلب قدراً كبيراً من سعة الأفق والقدرة على التأمل والاستنتاج لدى الباحث، وعلى الرغم من ذلك فإن الباحث يجب أن يعطي اهتماماً خاصاً لكتابة الحقائق المتعلقة بالبحث بطريقة موضوعية كلما كان ذلك ممكناً.

وحول أهمية البحث التاريخي فإنه يمكن القول بأنه يمثل نوعاً من النشاط الممتع في المجال البحثي، حيث يمكن من خلاله إضافة مساهمة قيمة لميدان التربية وذلك عن طريق تتبع جزئية معينة أو جانب معين من التربية خلال فترة زمنية محددة بهدف تحديد العوامل التي أثرت على عملية التطور للمفهوم أو الفكرة التي تم استخدامها في البحث، ومن هذا المنطلق فإنه يمكن الإشارة إلى أن أعمال المؤرخين البحثية المتعلقة بمجال التربية لا تختلف عن أعمال المؤرخين الذين يقومون بإجراء البحوث في المجالات الأخرى.

وعند هذه النقطة فإن من المناسب استعراض بعض العيوب والمزايا المتعلقة بالمنهج التاريخي في البحث، ومن عيوب هذا المنهج أن الباحث في علم التاريخ قد يستقي معلوماته من خبرة وملاحظات الآخرين مما قد يؤدي إلى اعتماده على الاستدلال والاستنتاج والتحليل المنطقي للحصول على نسق مترابط للبيانات التي يمكن من خلالها رسم صورة لحادثة تاريخية

محددة تكون مستهدفة بالدراسة، وهذا يمثل بشكل عام نوعاً من التحيز لدى الباحث في دراسة هذه الحادثة.

الجانب الآخر للعيوب المتعلقة بهذا المنهج هو أن الباحث لا يستطيع تحديد أي من الوثائق والسجلات والتي تتناول مواضيع معينة قد تم حدوثها فعلياً بحيث تتوافر مراجع عنها، ولهذا فإنه يمتلك قدراً ضئيلاً من الحرية في عملية الاختيار لعينة من المراجع التي سيتم دراستها، الخيار الوحيد الواضح أمامه هو رفضه لبعض المراجع التي قد تكون متوفرة بالفعل. نقطة الضعف الأخرى في هذا المجال هي أن الباحث لا تتوافر لديه إمكانية تكرار الدراسة أسوة بما يحدث في بعض المناهج الأخرى للتحقق من معامل الثبات للنتائج التي يتم التوصل إليها، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعرفة المتعلقة بعلم التاريخ تعتبر من الظواهر الثابتة غير الكاملة، وذلك لأنها تشتق من البيانات التي يتم الاحتفاظ بها لعدد محدود من الأحداث التي وقعت في الماضي، وقد يرجع ذلك في مجال التربية على وجه الخصوص إلى أن الدراسات التاريخية المتعلقة بميدان التربية لم يتم تعاملها مع الأحداث المعاصرة لأنها في الغالب تقوم بالاستخدام المفرط للمصادر الثانوية للمعلومات، فضلاً عن أن الباحث يقوم غالباً بتفسير المعنى الخاص بالوثيقة لصياغة الخلاصات البحثية وهذه العملية تعتبر من الصعوبة بمكان نظراً لأن معاني الكلمات واستخداماتها تميل إلى التغير عبر السنين.

وعلى الرغم من كل العيوب التي تعيق عمل المنهج التاريخي في البحث إلا أن من مزاياه أن هناك معلومات وثيقة الصلة بهذا المجال لا يمكن الحصول عليها باستخدام طرق أو مناهج أخرى، فمثلاً إذا ما أراد باحث ما دراسة تأثير اعتصامات الطلبة في السياسات

المستقبلية للتعليم العالي في دولة ما خلال فترة زمنية معينة فإن ذلك لن يتم إلا من خلال استخدام المنهج التاريخي الذي يوظف في دراسة تطور قوانين ونظم التربية في هذه الدولة، حيث أن مثل هذه الدراسة لا يمكن في الغالب تكرارها، وحتى لو كانت هناك إمكانية لتكرار مثل هذه الدراسة، فإن الكثير من الظروف والأحوال المحيطة بها ستكون مختلفة عن الظروف التي أجريت من خلالها الدراسة الأصلية مما يؤثر سلباً على مصداقية النتائج.

إن الاستقلالية وعدم التطفل تعتبر من أهم المزايا الواضحة للمنهج التاريخي المستخدم في مجال التربية، حيث أن الباحث قد يكون بعيداً عن الأحداث أو المواقف التي يقوم بدراستها، فقد يقوم بمتابعة البحث من خلال القريبين منه أو المساعدين له حيث أن ذلك سوف لن يكون له أي تأثير سلبي على نتائج الدراسة، وفي هذا السياق المتصل فإن الباحث في معظم الدراسات التاريخية في مجال التربية لا يحتاج إلى الحصول على تصريح مثلاً من إدارة المدرسة للقيام بالعملية البحثية، وذلك لأن طبيعة البحث التاريخي يغلب عليها طابع البحث المكتبي، وكذلك لا يحتاج الباحث إلى اختيار عينات من المبحوثين للحصول على المعلومات، ومن المزايا الأخرى لعملية استخدام المنهج التاريخي في التربية هي أن طبيعة هذا المنهج يمكن توظيفها في دراسة القضايا الجدلية أو الخلافية التي من الصعوبة دراستها من خلال الأنواع الأخرى للمناهج البحثية، وبالإضافة إلى ذلك فإن عملية استخدام المنهج التاريخي في التربية يمكن أن يكون مقتصراً على الدراسات المتعلقة بمشاكل تربوية محددة في المدارس أو الكليات الجامعية، بحيث يتم صياغة نتائج مثل هذه الدراسات في إطار يمثل الرؤية العامة حيال هذه المشاكل التي يتضح من خلالها المؤشرات الدالة على العوامل الكيفية

والسببية التي أدت إلى ظهور المشكلة في موقف تربوي معين، وفي كل الأحوال فإن الباحث يجب أن يكون على دراية بعيوب وحدود المنهج التاريخي، ولهذا فإنه يجب أن يكون حريصاً ودقيقاً في عملية تعميم النتائج المتعلقة بالبحث التاريخي في التربية.

3.2 المنهج الوصفي:

وكما تم ذكره أنفاً فإن استخدام المنهج التاريخي في البحث التربوي يتعلق بعملية وصف الأحداث الماضية، إلا أن عملية استخدام المنهج الوصفي في البحث التربوي تهدف بشكل أساسي إلى وصف الحدث أو الظاهرة في الزمن الحاضر، وفي واقع الأمر فإن المنهج الوصفي الذي يتم استخدامه في مجال التربية لا تنطبق عليه صفات المنهج بالمعنى الدقيق للكلمة، وذلك لأن العديد من الطرق أو الأدوات التي يتم استخدامها في عملية جمع البيانات يتم ضمها في مجموعة واحدة بحيث يكون لكل منها طبيعته وإجراءاته الخاصة في تجميع هذه البيانات، وبالتالي فإن كل منها يحاول وفقاً لأليته المنهجية وصف الحالة الراهنة لمشكلة الدراسة، وبمعنى أخر، فإن الاختلاف الرئيسي بين الأنواع المتعددة للبحث الوصفي يكمن في عملية الوصف نفسها، فمثلاً الوصف من خلال المقابلة الشخصية كإحدى أدوات تجميع البيانات والمعلومات والصف عن طريق استخدام الاختبار يمثلان أنماطاً مختلفة للبحوث ولكن كل منهما يدخل تحت مظلة البحوث الوصفية.

إن التطورات المبكرة التي حدثت في مجال البحث التربوي كانت تركز على القيام بتقييم دقيق ومتقن للمشكلة التربوية المرتبطة بالظاهرة قيد الدراسة، وحتى في عصرنا الحاضر فإن هناك مشاكل تربوية تتطلب في معالجتها معرفة طبيعية العوامل التي تسببت في تكوين

الظاهرة الحالية قبل التعمق في معالجة المشكلة، فمثلاً لكي يتم حل أو معالجة المشاكل المتعلقة بافتقاد الأطفال إلى احترام الذات فإنه يجب أن يتم تجميع بعض المعلومات المتعلقة بطبيعة المشكلة المطروحة مثل التدريب التربوي، الوضع البدني، الخلفية الاجتماعية، قياس المستوى الحالي لاحترام الذات.

إن عملية البحث الوصفي لا تقتصر على تجميع وجدولة البيانات التي يتم التوصل إليها، وكذلك لا تقتصر على المحاولة البنائية للحصول من خلالها على الحقائق والآراء حول الحالة الحالية للظواهر، ولكن يدخل في بنائها كذلك عناصر المقارنات وعلاقتها بنوع معين من المقارنة أو أخر، ومن خلال هذا المضمون، فإن البحث الوصفي قد لا يكون في موقع يؤهله للإجابة على كل الأسئلة الأساسية والجوهرية، ولكن يمكن أن يتم عن طريقه الحصول على بيانات مفيدة تشكل الأساس الذي تقوم عليه البحوث المستقبلية وذلك باستخدام المنهج التجريبي الدقيق، ولهذا فإن اكتشاف المعنى أو المدلول يعتبر الهدف الأساسي لمجمل العملية البحثية في هذا المجال، وهذا يعني أنه من الصعب استخدام البحوث الوصفية في العلوم الاجتماعية لتأسيس علاقات قائمة على السبب والتأثير كالتي يتم استخدامها في المنهج التجريبي ومن جهة ثانية، فإنه من خلال تعريف وتحديد طبيعة العوامل وتفسير المعنى أو الأهمية للمشكلة يمكن صياغة الفرضيات المتعلقة بالبحوث التي يتم إجراؤها لاحقاً.

وعلى الرغم من التقدم الذي تم إحرازه من الزمن المعاصر من حيث تعريف وتحديد المتغيرات والعلاقات القائمة بين بعضها البعض بهدف إيجاد الحلول للمشاكل التربوية، إلا أن هناك العديد من المجالات التي لا يعرف عنها سوى القليل، وكنتيجة لذلك تظهر الحاجة إلى

التركيز على فهم المراحل المتعددة للبحث الوصفي، وكذلك زيادة الإدراك للتقنيات المختلفة التي يتم توظيفها في عملية تجميع وتفسير البيانات.

وكما تم ذكره سابقاً فإن البحث الوصفي يقوم بتوظيف الأسلوب التفسيري في تحديد المغزى أو الهدف للظاهرة التي يقوم بوصفها، ولكن هذه العملية عادة ما يتم انتقادها على خلفية اتجاه الباحث نحو التحيز وإطلاقه لأحكام غير موضوعية، وتكوينه لانطباعات مصطنعة حول الظاهرة الخاضعة للدراسة، وبالرغم من ذلك فإنه من خلال مراجعة الكثير من أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير في العلوم الاجتماعية يتبين أن المنهج الوصفي تم استخدامه على نطاق واسع في إنجاز هذه الأعمال، وللتخفيف من حدة النقد فإنه على الباحث أن يقوم بتبني خطط بحثية محكمة يمكن من خلالها دراسة المشاكل الاجتماعية والتربوية بشكل علمي سليم بحيث تكون هذه الخطط مبينة على الخطوات التالية:

1. تحديد وتعريف المشكلة الاجتماعية والتربوية المستهدفة بالدراسة.

2. على الباحث أن يحدد نوعية البيانات المطلوبة وأن يتم وصفها بطريقة صحيحة.

3. صياغة الفرضيات المتعلقة بالظاهرة أو المشكلة التي سيتم اختبارها، وهذه العملية يجب أن يتم تنفيذها بشكل دقيق مع الإشارة إلى الافتراضات المسلم بصحتها التي تفهم ضمناً من خلال الفرضيات، وفي حالة ما إذا كانت الدراسة ذات طبيعة استكشافية فإنه يجب تبعاً لذلك صياغة فرضيات مؤقتة، مع الوضع في الاعتبار أن تحديد الفرضيات بشكل واضح وقاطع في مستهل العملية البحثية تعتبر من الأمور الصعبة.

4. اختبار ووصف عينات البحث المناسبة مع التركيز على الوصف التفصيلي للطرق والمناهج التي سيتم توظيفها في البحث.

5. اختيار الأدوات والوسائل والتقنيات البحثية المتعلقة بعملية جمع البيانات، وفي حالة استخدام تقنيات أو أدوات جديدة أو معدلة وفقاً لطبيعة البحث فإنه يجب وصف ذلك بشكل تفصيلي بما في ذلك خصائص القياس السيكولوجي.

6. يجب اختبار صحة الفرضيات من خلال البيانات التي يتم تجميعها، وفي بعض الأحيان فإن ذلك قد يتطلب تجميع معلومات إضافية عن الظاهرة أو تعديل الفرضيات الأصلية.

7. وأخيرا، يجب أن يتم وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها مع الوضع في الاعتبار صياغة هذه النتائج بشكل واضح ودقيق.

وكتعقيب عام حول هذه المسألة فإنه يمكن القول بأن هناك عدة وسائل يتم من خلالها جمع البيانات في البحث الوصفي، ومن خلال هذا المضمون فإنه غالباً ما ينصح بأن يتحلى الباحث بالمرونة في عملية استخدامه للمناهج التي يتم تبنيها في الدراسة، ومن ناحية أخرى، فإن عملية اختيار أنواع التقنيات أو الأدوات أو الوسائل المتعلقة بتجميع البيانات إنما يتوقف على طبيعة المشكلة والفرضيات التي يسعى الباحث إلى اختبارها، والمصادر المتعلقة بالتمويل والوقت والجهد اللازمة لتنفيذ البحث، ومن ناحية ثالثة، فإنه إذا ما وجد الباحث أن أدوات تجميع البيانات المتوفرة لديه غير مناسبة ولا تلبي حاجات محددة لديه، فإنه يجب أن يلجأ إلى تعديلها أو القيام ببناء أدوات جديدة.

3.2.1 أنواع الدراسات الوصفية:

لا يوجد إجماع عام حول تصنيف الدراسات الوصفية حيث قد تصنف بعض الدراسات على أنها دراسات مسحية، في حين يصفها آخرون على أسا س أنها دراسات حالة، ولهذا فإن الضرورة تتطلب إيجاد تصنيف للبحث الوصفي في التربية وذلك لأغراض بحثية، وعلى ضوء ذلك فإنه يمكن تصنيف البحوث الوصفية من خلال الأنماط أو الفئات الآتية:

1. المسح الاجتماعي.
2. دراسة الحالة.
3. الدراسات التطويرية (التتبعية).
4. الدراسات المقارنة.

3.2.1.1. المسح الاجتماعي:

يعد المسح الاجتماعي من الأدوات الشائعة الاستخدام في البحوث الوصفية في ميدان التربية وبعض العلوم السلوكية الأخرى، حيث يقتصر على تجميع بيانات محددة عن عدد كبير نسبياً من الحالات في وقت محدد بهدف الإشارة إلى الشروط السائدة التي تتحكم في هذه الحالات أو تحديد اتجاهاتها المستقلة، وعلى هذا الأساس فإنها لا تتعلق بخصائص الأفراد كأفراد، ولكنها تهدف إلى إعطاء معلومات عن المتغيرات المتعلقة بدراسة السكان من حيث النوع والمستوى التعليمي، والنشاط الاقتصادي، والحالة الاجتماعية وغيرها، ولهذا فإن

المسوح الاجتماعية تعتبر من الدراسات ذات المدى الواسع والتي تقوم على تعميم النتائج الإحصائية أكثر من تركيزها على الدراسات ذات الطبيعة البحثية المتعمقة.

إن المسح الاجتماعي يتطلب تعريفاً واضحاً للمشكلة، وإعداد خطة لتجميع البيانات، والتحليل الدقيق لها وتفسيرها بشكل منطقي، ومهارة عالية في صياغة نتائج البحث.

إن مجال المسح الاجتماعي يمكن أن يكون ضيقاً بحيث يقتصر على دولة معينة أو سلطة محلية أو مدينة أو مدرسة، وفي نفس الوقت فإن أفقه ومجاله يمكن أن يكون واسعاً من خلال توظيفه في دراسة العديد من الدول، ووفقاً لذلك فإن البيانات المسحية يمكن تجميعها بحيث تتناول كل السكان في الدول المعينة، أو يمكن الاختيار بعناية عينة ممثلة للعدد الكلي للسكان، أما الدراسات المسحية في مجال التربية فإنها تتضمن العديد من المسائل والقضايا المتعلقة بهذا الميدان مثل حركة واتجاهات السكان، أراء التلاميذ أو المعلمين في المسائل العامة المتعلقة بالتربية، معدل الإهدار والتسرب لدى التلاميذ وغيرها.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال أن طريقة المسح الاجتماعي استخدمت على نطاق واسع في البحث التربوي لسنوات عديدة في بريطانيا، حيث تم تجميع البيانات عن طريق استخدام الاستبيانات والمقابلات الشخصية والاختبارات المعيارية وبعض التقنيات الأخرى، وتم توظيف النتائج التي تم الوصول إليها باستخدام هذه التقنيات في اتخاذ القرارات التي أدت إلى تغيير العديد من التطبيقات التربوية في المدارس البريطانية[7].

وفي عصرنا اليوم فإن المسموح الاجتماعية الطويلة الأجل تعتبر الأكثر شيوعاً واستخداماً من المسوح الاجتماعية القصيرة الأجل، فالمسح الاجتماعي المدرسي عادة ما يتم تنفيذه بواسطة فريق من الباحثين بهدف استكشاف وتقييم جوانب عديدة للنظام المدرسي مثل هيئة التدريس، المنهج، طرق التدريس، الدعم المالي، والمباني المدرسية وغيرها، وعادة ما يتم تمويل مثل هذه المسوح عن طريق الحكومة، أو المؤسسات والهيئات الحكومية المشرفة على عمليات التربية في المجتمع، ففي بريطانيا مثلاً هناك حركة متنامية نحو تنفيذ المسح التربوي بواسطة السلطات التربوية المحلية، ونشر نتائج مثل هذه المسوح في الدوريات العلمية، وكان الهدف من وراء توظيف البحث المسحي من قبل السلطات المحلية يمكن في الحصول على معلومات تربوية من الأقاليم المختلفة بحيث تشكل القاعدة التي يمكن من خلالها اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة والمتعلقة بالعملية التربوية على مستوى الدولة ككل.

إن عدداً كبيراً من الظواهر التربوية المختلفة يمكن استكشافها وتقييمها باستخدام البحوث المسحية في شكلها الواسع والتي تتضمن العوامل المتعددة التي تؤثر على عملية التعلم لدى التلاميذ في داخل وخارج المدرسة، وكذلك تجميع معلومات عن خصائص المعلمين، والتقدم الذي يحرزه التلاميذ من خلال العملية التربوية، وبالإضافة إلى ذلك فإن العديد من البحوث المسحية تم تنفيذها في الزمن المعاصر بهدف مقارنة التحصيل العلمي للتلاميذ من مدارس ومدن ودول مختلفة[8].

إن المسح الاجتماعي يمثل إحدى الأدوات المهمة التي يتم استخدامها على نطاق واسع في العملية البحثية، على الرغم من أنه على ما يبدو لم يقم بتحقيق الآمال المعقودة

عليه في تطوير المعرفة المنظمة، إلا أنه في نفس الوقت ساهم بشكل فعال في إعداد المعلومات المتعلقة بالبحوث المستقبلية ذات الطبيعة التجريبية التي تقود إلى ترسيخ القوانين المتعلقة ببعض النظريات، وكذلك فإن هذه الطريقة تمتلك ميزة عملية وفعالة تتجلى في أنها تستطيع تجميع البيانات من إعداد كبيرة من المبحوثين بطريقة غير مكلفة وفي زمن قياسي، بالإضافة إلى سرعة تحليل النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية وسرعة اتخاذ الإجراء المناسب على ضوء هذه النتائج، فضلاً من أنه عادة ما يتم استخدام عملية التعيين (اختيار العينات المناسبة) في المسح الاجتماعي وذلك بهدف إجراء التعميمات للنتائج التي يتم التوصل إليها.

وعلى الجانب الأخر، فإن هناك عدداً من العيوب التي قد تعيق عمل المسح الاجتماعي في العملية البحثية والتي من بينها: الدور الثانوي الذي يقوم به الباحث في هذه العملية وذلك بعدم تواصله واتصاله في معظم الحالات بالمبحوثين الذين يقومون بتزويده بالمعلومات والبيانات، بالإضافة إلى أن طبيعة المشكلة قد تتعلق بقضايا سياسية واجتماعية حساسة مما يجعل المبحوثين غير راغبين في التعبير عن مشاعرهم الحقيقية تجاه هذه القضايا، فضلاً عن أن استمارة المسح الاجتماعي التي يتم إرسالها إلى المستجوبين بالبريد العادي قد تكون في غالب الأحيان أحد العوامل الرئيسية المسؤولة عن انخفاض معدل الاستجابة لدى المبحوثين، وعلى الرغم من هذه النقائص في طريقة المسح الاجتماعي إلا أنها ساهمت بشكل كبير في تزويد الباحث بتوصيف دقيق وفعال لبعض المتغيرات التي يتم استخدامها في البحث التربوي.

3.2.1.2. دراسة الحالة:

إن دراسة الحالة تمثل بشكل أساس البحوث ذات الصبغة المتعمقة في دراسة المشكلة أكثر من دراستها ضمن حدود أو مجالات واسعة، إن الشكل النموذجي لدراسة الحالة يتجلى في التحليل المكثف والتوصيف التطوري للفرد، وعلى ذلك فإنها من الناحية العملية تعتبر غير مناسبة للتطبيق في حالة العينات البحثية الكبيرة، ولكن يمكن توظيفها في دراسة مجموعة صغيرة من الأفراد، إن النوع الإكلينيكي لدراسة الحالة غالباً ما يتم إجراؤه بواسطة اختصاصي الخدمة الاجتماعية والأطباء النفسانيين وعلماء النفس بهدف تشخيص المشاكل المتعلقة بالفرد ومن خلال هذا المضمون فإن التركيز فيها يتجه نحو دراسة شخصية الفرد (كامل خصائص الفرد الذاتية المميزة)، وهذه الطريقة ربما نشأت من خلال أسلوب عالم النفس (فرويد) الذي حاول تشخيص المرضى والتعامل معهم من خلال دراسة المشاكل المتعلقة بشخصية كل منهم.

وفي هذا الإطار، فإنه في مجال التربية وفي باقي العلوم السلوكية الأخرى تم تبني هذه الطريقة في دراسة الأطفال عبر مجموعات مختلفة، من المجموعة الصغيرة في الفصل الدراسي إلى المجموعات الكلية على مستوى المدرسة نفسها.

وفي عصرنا الحاضر يتم استخدام طريقة دراسة الحالة من قبل علماء النفس وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا وذلك من أجل دعم طريقة المسح الاجتماعي في مجال البحث، وفي هذا الشأن يقول (يونغ) أن معظم الدراسات القيمة التي أجريت في مجال العلوم الاجتماعية

هي التي تم ربطها بشكل كامل بطريقة دراسة الحالة التي تصف العلاقات المتبادلة بين المتغيرات وبين العمليات البحثية[9].

وعلى هذا الأساس فإن طريقة دراسة الحالة تساهم في كشف المعلومات المناسبة والمؤكدة المتعلقة بالظاهرة المدروسة، التي لا يستطيع الباحث الحصول عليها من خلال استخدامه لطريقة المسح الاجتماعي، ومع ذلك فإنه في معظم البرامج البحثية يتم استخدام كلا الطريقتين بحيث تكون كل منهما متمم ومكمل لعمل الآخر.

إن الميزة الأساسية لهذه الطريقة تتجلى في محاولتها لفهم علاقة الفرد كوحدة كاملة بالبيئة المحيطة به، وهذا يتطلب تدريب من يدير المقابلة الشخصية على كيفية التخطيط لبناء طريقة دراسة الحالة بحيث يتم من خلالها الحصول على المعلومات الضرورية، وكذلك تدريبه على كيفية تفسير البيانات التي يتم الحصول عليها.

وبالرغم من أهمية هذه الطريقة في العملية البحثية بشكل عام وفي دراسة شخصية الفرد بشكل خاص، إلا أنها تعاني من بعض العيوب الفنية التي من بينها: أن المعلومات التي يتم الحصول عليها باستخدام هذه الطريقة عادة ما تكون معلومات خاصة وسرية تتعلق بخصوصيات الأفراد ولهذا فإنه من الصعوبة بمكان أن يتم تقييمها من خلال بحاث آخرين، بالإضافة إلى أن عملية اختيار الأفراد الذين سيخضعون للدراسة قد لا يمثلوا مجتمع الدراسة بطريقة جيدة أو نموذجية ولهذا فإن التعميمات المتعلقة بالنتائج قد تكون غير صحيحة، وعلى الرغم من أن دراسة حالة أو وحدة مفردة في هذه الطريقة قد ينتج عنها مشاكل تتعلق بصحة التعميمات للنتائج التي يتم التوصل إليها، إلا أنها في نفس الوقت تشكل إحدى مزايا

هذه الطريقة، الكامنة في صياغة الفرضيات التي يمكن اختبارها في بحوث لاحقة، ومن المشاكل الأخرى التي تواجه عملية تنفيذ هذه الطريقة القائمة على دراسة حالة واحدة أو بعض الحالات تكمن في أن هذه الطريقة قد تكون عالية التكاليف وتستغرق وقتاً طويلاً.

وفي العادة فإنه يتم اشراك المعلمين في الدراسات المتعلقة بالأطفال بهدف فهم سلوك الأطفال في الموقف المعين، وهذا يتطلب الحصول على معلومات عن هؤلاء الأطفال تتعلق ببيئتهم المنزلية، التحصيل العلمي في المدرسة، مواقفهم واهتماماتهم، علاقاتهم مع زملائهم في نفس المجموعة، قدرتهم أو عدم قدرتهم على التفكير والفهم، شخصياتهم، ونتائجهم في الاختبارات المعيارية، وفي مثل هذا الموقف المتعلق باستخدام طريقة دراسة الحالة التي تهدف إلى توضيح الصورة حول كيفية التعامل مع الأطفال لمساعدتهم وتنمية قدراتهم، فإن قيمة البحث تكون محصورة ضمن هذه الحدود.

3.2.1.3 الدراسات التطويرية (التتبعية)

إن الدراسات التطورية لا تتعلق فقط بالمسائل الخاصة بوصف الوضع الحالي والعلاقات المتبادلة للظاهرة في الموقف المعين، ولكن تتعلق أيضاً بالتغيرات التي تحدث كنتيجة لعامل مرور الزمن، وعلى ذلك فإنه في مثل هذا النوع من البحوث الوصفية قد يقوم الباحث بوصف نمو الطفل خلال فترة زمنية يمكن أن تكون شهوراً أو سنوات، إن هذه الطريقة تعتبر من الطرق المهمة التي يتم استخدامها في مجال التربية على وجه الخصوص، وذلك من منطلق أن اختصاصي التربية يركزون على النمو البدني والعقلي والعاطفي لدى الأطفال، وذلك بهدف معرفة مدى تطور هذه التغيرات في كل مرحلة من مراحل عمر الطفل؟ وما هو

الاختلاف بين الأطفال ممن هم في نفس الفئة العمرية؟ وكيف يتم نمو وتنمية قدرات هؤلاء الأطفال؟ وذلك لأن هذه المعطيات تشكل أهمية قصوى في عملية تصميم المناهج والتي يجب أن تكون مناسبة ومتوافقة مع خصائص ومواصفات التلميذ، وكتطبيق لذلك في العملية البحثية ووفقاً لهذا التصميم البحثي فإن ذلك سيتطلب بشكل أساسي توظيف البيانات التي يتم الحصول عليها في معرفة ما الذي حدث في الماضي؟ وما الذي يمكن استنتاجه من الوضع الحالي؟ وما الذي يمكن حدوثه في المستقبل؟

ومن خلال هذا المضمون، فإنه توجد طريقتين شائعتين يتم استخدامهما في دراسة خصائص الأطفال بشكل عام، ودراسة الأساليب التي يتم من خلالها تقييم التغير الذي يحصل في هذه الخصائص أثناء عملية النمو بشكل خاص، وهما الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة.

إن الطريقة الطولية تركز على دراسة نفس العينة من المفحوصين خلال فترات زمنية مفصولة عن بعضها، فمثلاً دراسة نمو الأطفال عند سن التاسعة ثم دراستهم عند سن العاشرة وهكذا، وللتوضيح أكثر فإنه إذا ما أراد باحث ما دراسة كيف يتم تطور أنماط الفهم لما يقوم مجموعة من الأطفال بقراءاته خلال مدة زمنية معينة، فإن ذلك يمكن تحقيقه من خلال قياس هذا المفهوم في كل سنة دراسية يتم فيها نجاح هؤلاء التلاميذ، ويتم رسم أنماط التطور بيانياً لكل طفل ولكل مجموعة من الأطفال لتحديد مدى التطور الذي حصل وفقاً لعامل الزمن، وكذلك فإنه يمكن التعرف من خلال ذلك على بعض المؤشرات التي تبين كيفية تطور هذه الأنماط في المستقبل.

أما الطريقة المستعرضة فإنها تهدف إلى دراسة عينات مختلفة من المفحوصين بحيث تكون مختلفة في العمر في نفس الفترة الزمنية، ويتم من خلال ذلك إعداد رسم بياني للنتائج التي توضح نمط التطور لدى الأطفال من سن التاسعة مثلاً إلى سن الثانية عشرة.

إن الطريقة الطويلة ثبت من خلال الممارسة العملية لكثير من البحاث أنها من الطرق الأكثر فعالية في دراسة النمو عند الأطفال خلال فترة زمنية معينة، وذلك لأن مجال نطاقها يسمح بالقيام بدراسات مكثفة لعدد كبير من الحالات ذات المتغيرات المتعددة، إن الهدف الأساسي من عملية توظيف الدراسات الطولية في البحوث التربوية والاجتماعية يكمن في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بنمو الفرد من خلال الأدلة التي يتم الوصول إليها والقائمة على دراسة عدد كبير من الحالات. إن ما يعيب مثل هذا النوع من الدراسات أنها تحتاج إلى وقت طويل ومصادر مالية كبيرة، ولكن ذلك لم يمنع القيام بمثل هذه الدراسات في أماكن متعددة من العالم، فبعض الدراسات الطولية في الولايات المتحدة الأمريكية استمرت لمدة خمسة وثلاثين سنة[10] وكذلك فإن اثنين من أهم الدراسات الطولية والتي تتوافق مع الاهتمامات التربوية الواسعة تم إجراؤهما في بريطانيا بواسطة كل من (دوغلاس) و(نيوسن نيوسن)، حيث قام (دوغلاس) بدراسة أكثر من خمسة ألاف طفل مستخدماً العديد من المقاييس المتنوعة[11]، وكذلك قام (نيوسن نيوسن) بدراسة على المدى الطويل تتعلق بنمو الأطفال في مدينة ميدلاند الانجليزية، حيث لا يتسع المجال هنا لذكر كل النتائج المتعلقة بهذه الدراسات وإن كنا سنركز على أهم النتائج التي تم التوصل إليها، واحدة من أهم النتائج التي

تم التوصل إليها من خلال هاتين الدراستين هو أن متغير الطبقة الاجتماعية كان له التأثير المهم والأساسي على عملية نمو الفرد[12].

هناك دراسة أخرى قام بها (ويست) تتعلق بدراسة السلوك الإجرامي، حيث اعتمد على عينة من أطفال وشباب مدينة لندن تتراوح أعمارهم فيما بين الثامنة إلى الثامنة عشرة وذلك كمحاولة لتتبع نشوء السلوك الإجرامي لديهم وملاحظة الخصائص والعوامل السيكولوجية والاجتماعية المرافقة له[13].

إن تقييم الدراسات الطولية يقوم على أن الأسلوب الذي يتم عادة من خلاله إجراء مثل هذه الدراسات إنما يخدم غرضين أساسيين هما: أولاً أنه نظراً لأن عينة المفحوصين يتم دراستها من خلال فترة زمنية محددة خلال عملية النمو المتعلقة بهذه العينة فإنه تظهر من خلال ذلك الصورة التي تقدمها الدراسات المستعرضة لمجموعة معينة محددة العمر، وثانياً: فإنه إذا ما تم اختيار العينة بعناية بحيث تكون جيدة التمثيل لكل الأطفال في سن معينة، فهذا يمكن أن يترتب عليه الحصول على معلومات عن عدد الأطفال الذين وصلوا إلى مرحلة معنية من النمو، مثلاً عدد الأطفال الذين تم تطوير قدراتهم الذهنية بشكل عالٍ، عدد الأطفال الذين لديهم مشكلات تربوية معينة، وهكذا، إن العلاقة بين هذه المقاييس وبعض المتغيرات الوثيقة الصلة بهذه المقاييس مثل النوع، ومهن الوالدين، وحجم الأسرة وغيرها، تعتبر من العوامل المهمة في مثل هذه الدراسات التي تمثل قيمة بحثية عالية خاصة عند التخطيط لإرساء دعائم سياسة تربوية واجتماعية فاعلة.

لا تخلوا الدراسات الطولية من بعض الصعوبات العملية التي يمكن أن تواجه عملية تنفيذها بنجاح، والتي من بينها أن عملية الاتصال بنفس عينة المفحوصين بعد مضي فترة زمنية طويلة ستكون صعبة للغاية، كما أن موت البعض منهم قد يكون أمراً وارداً، كما أن احتفاظ المفحوصين بنفس درجة الاهتمام بعد مضي فترة زمنية طويلة تشكل جانباً أخر من المشاكل التي يواجهها مثل هذا النوع من الدراسات، وبطبيعة الحال فإن الباحث قد يستطيع التقليل من حدوث هذه الصعوبات طالما أن المفحوصين على قيد الحياة ويواصلون دراستهم في المؤسسات التربوية، ومن ناحية ثانية، فإنه في حالة التحاق هؤلاء المفحوصين بسوق العمل بعد تخرجهم فإن ذلك سيترتب عليه حدوث مشكلة أساسية تتجلى في أن عينة هؤلاء المبحوثين لم تعد صالحة لتمثيل المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه، ولذلك فإنه لا خيار أمام الباحث سوى إصلاح الوضع القائم بالإضافة إلى ذلك فإنه في حالة وصول الدراسة إلى مراحلها النهائية فإنه لم يعد بإمكان الباحث إضافة أية متغيرات جديدة لمشكلة الدراسة، ولهذا فإن مثل هذه المشاريع البحثية تتطلب تخطيطاً دقيقاً وسعة في الأفق مع توافر درجة من المرونة في عملية بناء تصميم البحث لكي يكون بالإمكان إجراء تغييرات ثانوية في المراحل المتقدمة من البحث.

وعلى الرغم من أن الدراسات الطولية المعاصرة تدخل تحت إطار واحد إلا أن عملية الاتصال المنتظم بعينة الأطفال وبمقر سكنهم وبمدارسهم، قد يترتب عليها اختلاف أنواع المقاييس المستخدمة وعملية جمع البيانات من دراسة إلى أخرى مع التركيز في هذا المجال

على أن عملية القياس يجب أن يتم تبنيها من خلال البعد الواسع لها بحيث تتضمن بعض أنواع التصنيف أو التقييم للأفراد أو لظروفهم.

إن بعض الصعوبات العملية التي تواجهها الدراسات الطولية لا تظهر أثارها في الدراسات المستعرضة، وذلك لأن الدراسات المستعرضة تهدف إلى دراسة الأطفال من مختلف الأعمار عند نفس النقطة الزمنية، فضلاً عن أنها أقل تكاليف وأقل استهلاكاً للوقت مقارنة بالدراسات الطولية، ولهذا فإنها تعد الأكثر شيوعاً في الاستخدام في مجال التربية، وهذا يعني أن الباحث في عملية إجرائه للدراسات المستعرضة يمكن أن يقوم بتجميع وتحليل البيانات في زمن قصير نسبياً، ولهذا فإنه من مزايا هذا النوع من الدراسات أنها غير مكلفة، فضلاً عن سرعة الحصول على النتائج.

إن من عيوب الدراسات المستعرضة والتي تنبثق من خلال طبيعة هذه الدراسات أنها لا تستطيع الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتغيرات والعلاقات بين الجوانب المختلفة لعملية نمو الطفل عبر الزمن، وبالإضافة إلى ذلك فإن الاختلافات في فرص اختيار العينات يمكن يقود إلى التحيز في الحصول على النتائج، فضلاً عن أن عملية الاختيار للعينات الخاصة بالمجموعة العمرية للأطفال والتي تمثل المجتمع الكلي للدراسة يمكن أن يترتب عليها حدوث بعض الصعوبات، خاصة إذا ما كانت الدراسة مقصورة على سلطة تربوية محلية معينة أو مدينة معينة.

وكخلاصة عامة فإنه إذا ما أراد الباحث معرفة الخصائص المحددة لأطفال نموذجيين في مراحل مختلفة من حيث النمو البدني والذهني والعاطفي لهم فإن أنسب طريقة لدراسة

ذلك هي طريقة الدراسات المستعرضة وذلك لأن إمكانية فرص الحصول على عينة كبيرة تكون عالية، وعلى الجانب الأخر، فإنه إذا ما كان الباحث يميل إلى دراسة التغيرات المحددة التي يمكن إن تحدث لخصائص الطفل فإنه من الأنسب استخدام طريقة الدراسات الطولية وذلك لأن الباحث سيتابع نفس العينة من المفحوصين خلال مراحل النمو المتعلقة بهم، كما أنه يجب الإشارة هنا إلى أن معظم الطلبة وأساتذة الجامعات يميلون إلى تنفيذ الدراسات المستعرضة في بحوثهم وذلك لافتقادهم للدعم المالي الكافي.

3.2.1.4. الدراسات المقارنة

إن نمط البحوث المقارنة يمثل عملية الربط أو همزة الوصل بين البحث القائم على المنهج التجريبي وبين نوعي البحوث التي تمت مناقشتها فيما سبق وهي دراسة الحالة والمسح الاجتماعي، وهذا يعني أن بعض الباحثين يحاولون من خلال استخدام المقارنات بين الظواهر أو المواقف الراهنة الحصول على نفس المعلومات التي يمكن الوصول إليها من خلال استخدام الدراسات التجريبية، حيث إن مثل هذه الدراسات توصف على أنها دراسات مقارنة عليه أو سببية وفي بعض الأحيان تسمى بالدراسات ذات المفعول الارتجاعي[14].

ومن خلال هذا المضمون فإن الدراسات التي يتم إجراؤها في داخل المعامل العلمية يحاول الباحث من خلالها التحكم في كل المتغيرات المتعلقة بالتجربة ما عدا المتغير المستقل الذي يتم معالجته بطريقة مدروسة لمراقبة ما الذي يحدث في التجربة عن طريق التأثيرات التي يحدثها هذا المتغير في المتغير التابع، ونظراً لطبيعة وتعقيدات الظاهرة الاجتماعية فإن الباحث لا يستطيع دائماً معالجة أو حتى التحكم في العوامل المتعلقة بالتجربة لكي يتم دراسة

العلاقات ذات طبيعة السبب والتأثير، فمثلاً يعتبر من الأمور الصعبة – إن لم يكن من المستحيل– التحكم في أو معالجة المتغيرات المتعلقة بخلفية المفحوص الأسرية، الطبقة الاجتماعية، ودرجة الذكاء، ووفقاً لهذه الظروف فإن دراسة ما يحدث فعلياً في البيئة الطبيعية للبحث سيكون أنسب مما لو تم دراستها من خلال إجراء التجارب في المعمل العلمي.

إن الباحث قد يقرر في موقف معين دراسة أو اكتشاف العامل أو مجموعة العوامل التي تترافق مع نوعية محددة لسلوك التلاميذ، فمثلاً الدراسات القائمة على بحث الحافز الأكاديمي لدى التلاميذ يمكن إجراؤها من خلال مقارنة الخلفيات الاجتماعية والتربوية للتلاميذ الذين يعتبر الحافز على الدراسة لديهم عالياً مقارنة بالتلاميذ الذين لديهم حافز على الدراسة منخفض، وعلى ضوء ذلك يتم تحديد العوامل التي تتعلق بالتلاميذ ذوي الحافز المرتفع، وكذلك العوامل التي تتعلق بالتلاميذ ذوي الحافز المنخفض، وعلى هذا الأساس فإن العوامل المرتبطة بمجموعة معينة (ذوي الحافز المرتفع) وليست لها علاقة بالمجموعة الأخرى (ذوي الحافز المنخفض)، يمكن توظيفها كمؤشرات للدلالة على الأسباب الرئيسية الكامنة وراء عملية انخفاض الحافز التعليمي لدى التلاميذ.

إن الطريقة المقارنة تم استخدامها من قبل العديد من الباحثين التربويين في عملية تحليل البرامج التربوية والتطبيقات المتعلقة بها والوصول من خلالها إلى النتائج البحثية.

إن التصاميم البحثية المتعلقة بالدراسات المقارنة تتدرج في عملية بنائها من البسيطة نسبياً إلى الدراسات المعقدة بشكل كبير والتي عادة ما تتبنى بعض العناصر المتعلقة بالطريقة التجريبية مثل استخدام المجموعة الضابطة، وهذا النوع من التصاميم عادة ما يستخدم

التحليل الارتباطي في الإحصاء لإيجاد العلاقة بين المتغيرات من خلال إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعات المستهدفة بالدراسة، ولهذا فإن بعض الكتاب يطلقون على هذه الطريقة اسم الدراسات الارتباطية، وفي هذا الإطار، فإنه بالإضافة إلى وظيفة الدراسات المقارنة التي تتجلى في إيجاد الأسباب المحتملة للمشكلة أو الظاهرة، فإنها غالباً ما يتم توظيفها في مجال التربية لتحديد الاختلافات بين المجموعات الخاضعة للدراسة، وهذا يعني أن الدراسات المقارنة تهدف بشكل عام إلى مقارنة الاختلافات مثلاً بين مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة بمجموعة عادية من التلاميذ، ولكن في مجال التربية فإن مثل هذه الدراسات لا تهدف بشكل أساسي إلى استكشاف الأسباب الكامنة والتي تؤدي إلى حدوث الاختلافات بين هذه المجموعات، وإنما يتجلى الهدف الرئيسي لها في الحصول على معلومات دقيقة يمكن من خلالها فهم الخصائص المتعلقة بالمجموعات المقارنة نفسها.

إن الإجراءات المبدئية المتبعة في تصميم الدراسات المقارنة لا تختلف عن الإجراءات المتبعة في باقي التصاميم البحثية الأخرى، وإن كان هناك اتجاه في مثل هذا النوع من البحوث للتركيز بشكل خاص على البيانات المتعلقة بالسيرة الذاتية للمبحوث مثل العلاقات الأسرية، علاقته بالمجموعة التي ينتمي إليها، المستوى التعليمي وبعض المعلومات الأخرى المتعلقة بهذا الجانب.

إن إحدى المخاطر التي يمكن أن تنتج عن طريقة البحوث المقارنة تكمن في أن التعامل من خلال التجربة يتم بالاعتماد على متغيرين أو عاملين معاً، وبالتالي فإن البعض قد يخلص ببساطة وبطريقة آلية بعيده عن التفكير العلمي إلى أن أحدهما يمثل السبب والأخر

يمثل النتيجة، وهذا الخطأ الناجم عن الخلط بين المتغيرات يمكن أن يقود إلى اشتقاق علاقات خاطئة حول عملية السبب والنتيجة، وعلى الرغم من أن الدراسات المقارنة العلية أو السببية لها الكثير من المزايا، إلا أنها في نفس الوقت تعاني من بعض المشاكل الفنية ومنها عدم قدرتها على إدراك أن المشاكل المدروسة قد لا تتعلق بعامل سببي واحد وإنما قد تتأثر بالعديد من العوامل السببية أو العلية، بالإضافة إلى عدم قدرتها على فصل أو عزل العامل المهم والحقيقي عن باقي المتغيرات الأخرى، فإن كل ذلك قد يتسبب عنه وضع الباحث للخلاصات البحثية على أساس العوامل المفردة التأثير على المشكلة مما يترتب عليه وضع النتائج في شكل خلاصات مضللة وغير صحيحة، فضلاً عن أن تقسيم المبحوثين إلى مجموعة ضابطة مقارنة ومجموعة تجريبية يمكن أن ينجم عنها بعض الصعوبات، وذلك لأن الحوادث أو الظواهر الاجتماعية لا يمكن دراستها وفقاً لهذا الأسلوب، وكذلك فإنه في الدراسات المقارنة للبيئات الطبيعية، فإن الباحث لا يستطيع تطبيق أو تبني معايير صارمة أو مقنعة في عملية اختياره لعينة المبحوثين، وعلى الرغم من العديد من النقائص الموجودة في الطريقة البحثية المقارنة إلا أنها تقوم بتقديم العديد من الوسائل التي يمكن من خلالها معالجة المشاكل التربوية القائمة والتي لا يمكن معالجتها أو استكشافها في المعمل العلمي، ولذلك فإن هذه الطريقة بشكل عام تحظى ببعض الاحترام في زمننا المعاصر على الرغم من ظهور تقنيات وأدوات وطرق جديدة متعلقة بعملية إجراء البحث التربوي.

3.3 المنهج التجريبي:

إن الطريقة التجريبية عادة ما تتعلق بالأسلوب العلمي المتبع في إجراء البحث، وكما تم عرضه سابقاً فإن المنهج التاريخي يقوم أساساً بدراسة الأحداث الماضية بهدف الوصول إلى فهم واضح للحاضر، والبحث الوصفي تبذل من خلاله المحاولات لاستكشاف مدى وطبيعة تكون الحالات والظواهر، بينما في البحث التجريبي تبذل المحاولات من خلال معالجة المتغير التجريبي لإيجاد إجابات حول كيف ولماذا يتم حدوث ظاهرة أو حالة معينة بحيث تكون هذه المعالجة مدروسة ومنظمة، ولهذا فإنه في الدراسة التجريبية يتم الاعتماد على المتغير المستقل الذي تتم معالجته من قبل الباحث تحت شروط عالية التحكم، إن الطريقة التجريبية اشتقت جذورها من طريقة البحث في العلوم الطبيعية، حيث تم تطبيقها بشكل رئيسي في العلوم الاجتماعية من قبل علماء النفس، وإن كانت هناك مؤشرات على انتشار استخدام مثل هذا المنهج في علم الاجتماع وباقي فروع المعرفة الأخرى، والجدير بالذكر هنا أنه من أوائل الباحثين الذين قاموا باستخدام هذه الطريقة في مجال التربية هو (ثورن ديك) [15]، إن واحدة من أهم هذه الوظائف الرئيسية للمنهج التجريبي هو عملية تعميم العلاقة بين العوامل أو المتغيرات بحيث يمكن تطبيقها خارج نطاق المعمل العلمي على عينة أوسع من المفحوصين، ومن ناحية ثانية، فإنه ليس بالإمكان دائماً في العلوم الاجتماعية تبني نفس المناهج والاستراتيجيات التي يتم استخدامها في العلوم الطبيعية، حيث أن أحد الأسباب الكامنة وراء ذلك تتجلى في أن عملية تنفيذ البحث التجريبي عادة ما تكون مكلفة للغاية وتستغرق وقتاً طويلاً، بالإضافة إلى أن البحث التربوي يهتم بدراسة السلوك البشري الذي

يعد الأكثر صعوبة في تفسيره واستحالة التحكم فيه أو معالجته من حين إلى أخر، أن منتقدي المنهج التجريبي في البحث يؤكدون على أن الدراسات التجريبية المتعلقة بالتربية تفتقد إلى الواقعية، حيث أن النتائج التي يتم التوصل إليها تكون ذات قيمة عملية ضئيلة من حيث عملية تطبيقها في الواقع العملي في الفصل الدراسي، ويطرح هؤلاء المنتقدون أيضاً وبشكل لا يمكن تجاهله أن عملية التحكم في المتغير المستقل والعوامل الخارجة عن نطاق المعمل التجريبي تعتبر عملية صعبة للغاية عندما يتم التعامل مع السلوك الإنساني، ولكن هذا لا يعني بالمطلق أن هذه المشاكل لا يمكن التغلب عليها حيث إن الطريقة التجريبية تم توظيفها بدرجات متفاوتة من النجاح في ميدان التربية.

وفي هذا السياق، فإنه في المنهج التجريبي يتم تحديد كل المتغيرات والعوامل بحيث تتوافق مع مشكلة الدراسة بطريقة يمكن التحكم فيها أو جعلها ثابتة، بينما تتم المعالجة بطريقة متروية لتأثير متغير أو عدة متغيرات (مثلاً متغير طريقة تدريس معينة) على المتغير التابع وعلى ضوء ذلك يتم تقييم تأثير هذا المتغير، وبمعنى أخر، فإن المنهج التجريبي يعتمد على المعالجة المتروية للحاضر أو المتغير المحدد، أو المعالجة التي تتم بواسطة الباحث وملاحظة وتحليل كيف أن سلوك المفحوص يتم التأثير فيه أو حدوث تغيير في هذا السلوك، وهذا يعني أن مكونات التجربة في شكلها المبسط تحتوي على ثلاثة عناصر رئيسية، المتغير الذي يقوم الباحث بمعالجته بطريقة منتظمة ومدروسة خلال فترة التجربة حيث يسمى بالمتغير المستقل (المعالجة التجريبية)، والتأثير الناتج عن معالجة المتغير المستقل يكون ما يسمى بالمتغير التابع (نتيجة التجربة)، مع الوضع في الاعتبار أن كل المتغيرات عدا المتغير المستقل تظل ثابتة

خلال التجربة، إن من العناصر الأساسية للمنهج التجريبي هو الكشف بوضوح عن وضع عملية التحكم والتجريب قبل البدء فعلياً في تنفيذ التجربة، وبالتالي فإن الضرورة تحتم مناقشة ذلك، بالإضافة إلى مناقشة بعض المفاهيم الأخرى التي يتم استخدامها في البحث التجريبي، إن التجارب في مجال التربية يمكن أن يتم تنفيذها في داخل الفصل الدراسي وهو المكان الطبيعي للتجربة، أو في المعمل العلمي والذي يتم بداخله التحكم في العوامل أو المتغيرات بشكل كافٍ، بينما التجارب في المواقع الطبيعية لها تكون أقل تأثراً بعملية التحكم، وذلك نظراً لتواجد العديد من المتغيرات غير المعروفة وذات تعريفات غير دقيقة، ولكن وبرغم ذلك فإن اختصاصي التربية يفضلون إجراء التجارب في الفصول الدراسية مبررين ذلك بالقول أنه إذا ما أراد الباحث أن يعرف كيف يتم التأثير في عملية تعلم التلميذ في الفصل الدراسي، فإنه من الطبيعي أن يتم تنفيذ التجارب في الفصل الدراسي، ومن خلال ذلك يتضح أن من أكثر المهمات التي يقوم بها الباحث صعوبة هي عملية تطبيق طرق تجريبية دقيقة وتبني استراتيجيات مختلفة في معالجة المشاكل التربوية ولعل أبرزها التحكم في المتغيرات الداخلية أثناء عملية معالجة المتغير المستقل[16].

وفي هذا المجال فإنه لا توجد صيغة أو قائمة مفردة أو مبسطة يمكن من خلالها وصف تنفيذ البحث التجريبي تحت ظروف محكومة بشروط معينة، ولكن يمكن القول بأن المكونات الأساسية للبحث التجريبي تكمن في عملية استخدام الفرضيات، والضبط المحكم للمتغيرات، واستخدام المقاييس الدقيقة، وتقييم التقنيات والأدوات والمتغيرات التي يتم إدخالها بعناية في التجربة وذلك بهدف قياس تأثيراتها على الظاهرة المدروسة.

حيث أن الخطوة الأولى في هذه العملية تتجلى في تعريف وتحليل المشكلة، يتبعها صياغة الفرضيات، وعلى ضوء ذلك يقوم الباحث من خلال التجربة باختبار صحة أو خطأ الفرضية، بحيث يتم تأكيد صحة الفرضية أو رفضها بشكل احتمالي أكثر منه يقيني، وعلى هذا الأساس فإن معظم الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية يتفقون على هذا النمط من العمليات البحثية، ولكنهم في نفس الوقت يظلوا مدركين أن هذه المنهجية لها تطبيقات ثانوية في دراسة العديد من المشاكل التربوية ضمن محيط الفصل الدراسي

إن هناك العديد من الخطوات الأساسية في عملية إجراء البحث التجريبي التي تتطلب أن يوليها الباحث جل اهتمامه حيث يمكن تناولها من خلال النقاط الآتية:

1. على الباحث أولاً وقبل كل شيء أن يقوم بتحديد المشكلة وتعريفها بشكل واضح، حيث أن مصدر المشكلة قد يكون قائماً على الخبرة الشخصية، أو الاطلاع على الأدبيات في مجال معين، أو من خلال المناقشة مع اختصاصي التربية أو علماء الاجتماع، إن تعريف المشكلة يتطلب تقييم المفاهيم التي سيتم استخدامها في الدراسة وكذلك الافتراضات والنظريات المتعلقة بمشكلة الدراسة.

2. بعد ذلك يقوم الباحث بصياغة الفرضيات بطريقة واضحة لا غموض فيها، وقد يرغب الباحث في صياغة أسئلة ذات نطاق واسع في المرحلة التمهيدية للبحث، وفي بعض الحالات قد يلجأ الباحث إلى استخدام نوع من الفرضيات القائمة على عدم توقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات وهي ما تسمى بالفرضيات الصفرية[17].

3. على الباحث أن يقوم بتعريف العديد من المتغيرات المتعلقة بمشكلة الدراسة كلما أمكنه ذلك، وعليه أن يقرر أي من هذه المتغيرات سيتم معالجتها أثناء التجربة، هذه العملية يجب أن يتم تنفيذها قبل البدء فعلياً في إجراء التجربة، وخلال الانتقال من مرحلة تعريف المشكلة إلى مرحلة التصميم التجريبي للبحث، فإن التطبيقات المتعلقة بالأهداف العامة للبحث يجب أن يتم تحديدها لكي يتمكن الباحث من خلالها اتخاذ القرارات حول عملية استخدام الإجراءات البحثية المناسبة.

4. الخطوة التالية تتلخص في إعداد قائمة بكل المتغيرات الممكنة وغير القابلة للتجريب وذلك لأن وجودها يمكن أن يؤدي إلى تشويه أو تحريف نتائج التجربة، بالإضافة إلى ذلك فإن على الباحث أن يقرر كيفية التحكم في ضبط هذه المتغيرات بطريقة ما.

5. المهمة التالية للباحث في هذا السياق هي اختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يمثل المخطط العام لعملية تجميع البيانات والمعلومات، ومن المهم أيضاً أن يضع الباحث في اعتباره حدود استخدام المنهج التجريبي الذي يتم اختياره، إن تطوير المنهج البحثي لا يعني بالضرورة مساعدة الباحث على التقدم إلى الأمام في العملية البحثية أكثر من اعتماده على تقنيات دقيقة وراقية البناء.

6. في نفس الوقت الذي يقوم فيه الباحث بإعداد المنهج التجريبي المناسب فإن عليه أن يقوم باختيار عينة المفحوصين الذين سيشاركون في الدراسة، وذلك من حيث تحديد حجم العينة، مستوى قدرات المفحوصين، العمر، النوع وغيرها من المتغيرات الأخرى المتعلقة بطبيعة الدراسة، كذلك فإنه من المهم تقرير كيفية الحصول على عينات ممثلة لمجتمع الدراسة بشكل

جيد، وكذلك كيفية تقسيم المفحوصين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وفي حالة توزيعهم على مجموعات للخضوع للتجربة، فإن على الباحث تبني نظام محدد يعمل بطريقة مستقلة عن الأحكام الشخصية للباحث وعن الخصائص المتعلقة بالمفحوصين أنفسهم.

7. الخطوة التالية تتعلق بقرار الباحث حول عملية استخدام الاختبارات أو التقنيات أو وسائل القياس في التجربة وذلك لكي يتم تقييم النتائج التي تنشأ عن عملية إجراء التجربة، وإذا كانت الأدوات المستخدمة غير مفيدة أو مقنعة فإن على الباحث أن يقوم بتطوير اختبارات جديدة وفقاً لمتطلبات المنهج الذي تم تبنيه، وهذه الاختبارات يجب أن يتم تقييمها وفقاً لمفاهيم الصدق والثبات.

8. إن إجراءات تجميع البيانات يجب أن يتم إعدادها بشكل واضح، ولكي يتم التأكد من أن الطريقة التجريبية ستقوم بعملها وفق ما تم التخطيط له فإنه ينصح دائماً بإجراء التجربة الاستطلاعية أو الاسترشادية على مجموعة صغيرة من المفحوصين، هذه التجربة الاختبارية يمكن أن تجعل الباحث قادراً على اختبار صحة الوسائل والتقنيات المستخدمة في البحث، وكذلك اختبار مدى توافق التصميم البحثي مع عملية إجراء التجربة.

9. عند هذه النقطة فإن الميدان سيكون جاهزاً لتنفيذ التجربة في شكلها النهائي بطريقة مخطط لها جيداً، وبالتالي فإن هذه المرحلة تتطلب أن يتم صياغة الفرضيات بالطريقة التي يرى الباحث أنها مناسبة لعملية إجراء التجربة.

10. وأخيراً، فإن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال إجراء التجربة يجب أن يتم معالجتها وتحليلها بهدف تقييم التأثير الذي حصل أثناء التجربة والذي يفترض أن يكون محتفظاً ببقائه.

إن عملية تطبيق الاختبار المناسب للدلالة الاحصائية سيكون ضرورياً في ارتفاع معدل الثقة في النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التجربة، وهنا يجب التأكيد مرة ثانية من أن عملية الإقرار بصحة أو خطأ الفرضيات وفقاً لنتائج التجربة يجب أن يكون بصفة احتمالية أكثر منها يقينية.

وفي هذا المجال، فإنه يجب التذكير بأنه في بعض الأحيان قد يجبر الباحث على التخلي عن القواعد الأساسية المتعلقة بالتصميم التجريبي وذلك بسبب بعض الشروط الإدارية أو ندرة المصادر المالية وغيرها، وبالتالي فإن ذلك سيحد من قدرة الباحث على القيام بعمله بالشكل المطلوب، وفي مثل هذه الظروف فإن الباحث لا يستطيع تنفيذ التجربة بشكلها الحقيقي والصحيح، ولهذا فإنه قد يستمر في إجراء الدراسة في شكل مشروع بحثي تجريبي حيث أن هذا الاتجاه التجريبي يسمى بالتجارب الظاهرية أو شبيه التجارب الحقيقية، حيث أن هذا الاصطلاح تم تقديمه لأول مرة من خلال (كامبل وستانلي) الذي تم استخدامه على نطاق واسع في العلوم الاجتماعية[18].

وفي مثل هذه التجارب الظاهرية التي تقوم على عدم معالجة المتغير المستقل فإن الحالات التي ستخضع للتجربة تؤخذ كما هي موجودة في الموقع الطبيعي لحدوثها، ووفقاً للأساس المنطقي فإن التجربة الحقيقية تقود بالضرورة إلى الحصول على معرفة يقينية، وفهم أعمق حول القضايا المطروحة أكثر مما تقوم بتقديمه التجارب الظاهرية، وعلى ضوء ذلك فإنه يجب إعطاء الأولوية في التنفيذ للتجارب الحقيقية كلما كان ذلك ممكناً[19].

هوامش الباب الثالث:

1. إن طبيعة الدراسة والهدف الذي يصبو إليه الباحث يكون لها أثر كبير في اختيار منهج البحث، إن القاعدة العامة في اختيار مناهج الدراسة تتجلى في مراعاة التكامل المنهجي حيث إن القيام بالبحث العلمي ودراسة المشكلة بطريقة علمية سليمة يتطلب من الباحث استخدام أكثر من منهج واحد حتى يتلافى النقص في كل منها ويستفيد من مزايا المناهج المختلفة المستخدمة، كما أن بعض المناهج قد يكمل بعضها البعض.

أحمد، فاروق يوسف (1984)، مناهج البحث العلمي: المناهج والاقترابات والأدوات المنهجية، القاهرة: مكتبة عين شمس، ص 35.

2. Barnes, J.B. (1960) Educational Research for Classroom Teachers, New York: G.P.Putnam's Sons.

3. Travers, R.M.W.(1978) An Introduction to Educal Research, New York: MacmillanCo.Inc., 4 th edition.

4. Barzun, J. and Graff, H.F. (1970) Modern Researcher, New York: Harcourt Brace.

5. الفائدي، محجوب عطية (1994)، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.

6. أحمد، فاروق يوسف، مرجع سبق ذكره.

7. Townsend, H.E.R. (1971), Immigrant Pupils in England, Slough, England: National Foundation For Educational Research.

8. Chall, J. (1967) Learning to Read: The Great Debate, New York: McGraw Hill.

9. Young, P.V. (1966) Scientific Social Surveys and Research, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.

10. Terman, L. and Oben, M.H.(1959) The Gifted Group at Mid- Life,
11. Douglas, J.W.B. (1967) The Home and the School: Astudy of adility and attainment in the Primary School, England: Panther Books, Ltd.
12. Newson, J. and Newson, E. (1965) Infant Care in an Urban Community, Harmondsworth: Penguin Books.
13. West, D.J. (1969) Present Conduct and Future Delinquency, London: University of London Press.
14. فان دالين، ديوبولد (2003)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. Thorndike, E.L. (1924)' Mental discipline in high school subjects', Journal of Educational Psychology, 15, 1-22, 83-98.

16. المتغير الدخيل عبارة عن أي متغير يساهم في بروز علاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والأخر تابع، فالباحث قد يكتشف أن السبب الحقيقي للعلاقة بين هذين المتغيرين راجع في واقع الأمر إلى عامل أو سبب مشترك يطلق عليه اسم المتغير الدخيل. عليه، فإن الباحث قد يلاحظ وجود علاقة توافق بين متغيرين يفترض أن أحدهما تابع والأخر مستقل وليس علاقة سببية، نظراً لاكتشاف تأثير ما يعرف بالمتغير الدخيل الذي يجعل العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع في حالة عدم اكتشافه شبيه بالعلاقات السببية.

الصوافي، يوسف محمد (2005)، الدراسات الأمبيريقية في العلوم الاجتماعية، طرابلس: مركز الدراسات، ص 94.

17. لمعرفة ما إذا كانت العلاقة المحسوبة بين متغيرين ذات دلالة أم لا، يتم استخدام تقنيات اختبار الدلالة لارتباط بيرسون الذي يمكن من خلاله معرفة ما إذا كانت العلاقة دالة إحصائياً أم لا، والدالة تعني تحديد العلاقة بين المتغيرين سواء كانت حقيقية أم صدفة. بمعنى،

أن اختبار معامل الارتباط يقوم أساساً على الفرضية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، أي أن العلاقة بين متغيرين هي صفر وهي ما يطلق عليها الفرضية الصفرية.

الهمالي، عبد الله عامر (1988)، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ص263.

18. Campbell, D.T. and Stanly, J.C.(1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, Chicago: Rand McNally and Company.

19. إن مشاكل الصدق الداخلي تعتبر أقل وطأة من إطار التصميم شبه التجريبي مقارنة بالتصاميم التجريبية، حيث يلاحظ أنها تتطلب بالضرورة العشوائية، الأمر الذي يجعلها تعتمد في الغالب على وجود احتمالات للتأثير وليس على شواهد تجريبية وأساليب لتحليل البيانات.

الصواني، يوسف محمد، مرجع سبق ذكره، ص 135.

الباب الرابع

أدوات البحث التربوي

عند مرحلة معينة من تصميم البرنامج البحثي فإن الاهتمام يجب أن يوجه إلى عملية تجميع البيانات والمعلومات، حيث تمثل هذه المرحلة ركناً مهماً من أركان العملية البحثية، ونظراً لأهمية هذه المرحلة فإن الكثير من الأدوات والتقنيات المستخدمة في تجميع البيانات قد تم تطويرها لتساعد الباحث على إنجاز هذه المهمة الأساسية، إن أدوات البحث تختلف في درجة التعقيد من حيث التصميم والتنفيذ والأهمية، ولهذا فإن الباحث يحتاج إلى أن يكون ملماً، بالأدوات والتقنيات المتوافرة له عند البدء في عملية تجميع البيانات، فضلاً عن ضرورة إلمامه بنقاط القوة والضعف فيها، وفي هذا الإطار قد يجد الباحث أن أدوات تجميع البيانات التي سيتم استخدامها لا تخدم الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه أو المهمة التي يقوم بتنفيذها، وعلى ضوء ذلك فإنه قد يقوم بتعديلها لتتوافق مع طبيعة المهمة التي يقوم بها أو قد يضطر إلى بناء أو تصميم أدوات جديدة.

وقبل مناقشة الأدوات والتقنيات المتعلقة بعملية جمع البيانات والمعلومات فإنه يجب التركيز على مدى صدق وثبات هذه الأدوات والتقنيات التي غالباً ما تستخدم في تقييم أو قياس السلوك أو يتم تصميمها لاستخدامها كأدوات معيارية في القياس، وبمعنى أخر، فإنه عند محاولة إيجاد مدى نجاح الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات المتعلقة بمشكلة الدراسة، فإن الضرورة تحتم تقييم هذه الأداة من خلال الطرق التي يتم توظيفها لتحديد الصدق والثبات لهذه الأداة من خلال الطرق التي يتم توظيفها لتحديد الصدق والثبات لهذه الأداة وبالإضافة إلى ذلك فإنه هناك بعض المفاهيم المهمة الأخرى التي يتم الاستعانة بها في عملية بناء الاختبار مثل تحليل المفردات (الفقرات)، والتعيين (اختيار العينات)، حيث أنها – أي

هذه المفاهيم- ومن خلال استخدامها في إطار ومضمون المقياس السيكولوجي التربوي تمتلك مجموعة من المعاني الخاصة والتي قد تتغير من وقت إلى آخر .

4.1 أداوت وتقنيات جمع البيانات:

4.1.1. الثبات:

إن مفهوم الثبات في عملية القياس السيكولوجي والتربوي يتعلق بدرجة الدقة في قياس الاختبار أو مجموعة من الدرجات المسجلة في الاختبار، للمتغيرات التي يفترض أن يقيسها هذا الاختبار، كما أنه قد يشير إلى درجة الثقة أو ثبات النتائج للاختبار نفسه، ونظراً لأن ثبات الاختبار يتم تقديره من خلال الدرجات المسجلة في الاختبار نفسه، فإنه قد يكون عرضة للوقوع في الأخطاء المتعلقة بحساب هذه الدرجات، وعلى هذا المنوال فإن أحداثاً معينة قد تقع بالصدفة أثناء عملية التقييم قد تقود إلى حصول الفرد على درجات مختلفة تماماً عند قياس الاختبار بمقياس معين مقارنة بقياسه من خلال مقياس أخر، إن الأخطاء التي تقع بالصدفة (خطأ الصدفة) هي مثل الأخطاء التي تقع في المتغير، حيث أن حجم الخطأ في المتغير يمكن أن يظهر من خلال استخدام أي أداة قياس ويتم تقدير هذا الخطأ عن طريق استخدام معامل الثبات.

إن من المؤشرات الشائعة الاستعمال في التدليل على درجة الثبات مؤشر أو معامل الاتساق الداخلي للاختبار المستهدف، أو مؤشر الاتساق الداخلي للثبات، وهذا عادة ما يتم الحصول عليه عن طريق تنصيف العينة حيث يتم من خلاله الحصول على درجات الاختبارات لكل نصف من نصفي الاختبار ليتم المقارنة فيما بينها، ولإيجاد مدى التوافق أو

الانسجام بين الدرجات في كلا النصفين فإنه يتم ذلك بحساب معامل الثبات، وحيث أن ذلك يقوم على الحصول على درجة نصف واحد من الاختبار أو مجموعة واحدة من المجموعتين الخاضعتين للاختبار، فإنه من الضروري إيجاد معامل الثبات الكلي لكلا نصفي الاختبار باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) في هذا المجال[1].

الطريقة الأخرى التي يتم من خلالها التعامل مع اصطلاح الثبات تتجلى في مفهوم ثبات الاتساق عبر الزمن وهذا يسمى بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار أو قياس الثبات وللحصول على هذا القياس فإنه يتم إعادة اختبار نفس المجموعة من الأفراد بعد فترة زمنية محددة (عادة بعد مضي أسبوعين على الاختبار الأول)، وحساب معامل الارتباط بين الدرجات في كلا المجموعتين، وقد يبدو من خلال ذلك بأن هذه العملية يمكن القيام بها بسهولة لإيجاد الحل لمشكلة تقدير معامل ثبات الاختيار، ولكن في حقيقة الأمر فإن ذلك قد يواجه صعوبة أثناء التنفيذ والتي تنشأ عن عدم ثبات الخصائص البشرية (سلوك الفرد) حيث ينطبق ذلك بشكل أكبر على خصائص الشخصية نفسها والتي عادة ما تكون غير ثابتة أو عرضة للتقلب والتغير، وحيث أنه في حالة مرور فترة زمنية طويلة بين عملية إجراء الاختبار الأول والثاني فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى حدوث تقلب في الدرجات المسجلة بين الفترتين مما يترتب عليه الحصول على معامل ثبات ضعيف بسبب بعض العوامل الدخيلة على الاختبار، ولهذا السبب فإن إعادة الاختبار عادةً ما تحدث بعد مضي مدة قصيرة على إجراء الاختبار الأول على الرغم من أن بعض المبحوثين قد لا يتذكرون جيداً الإجابات التي تم إعطاؤها في الاختبار الأول[2].

الطريقة الثالثة المستخدمة في تقدير الثبات هي طريقة الصور المتكافئة للاختبار، حيث تستخدم هذه الطريقة للتقليل من التأثيرات الناتجة عن تغير الموقف وذلك بمساعدة المبحوثين على تذكر الإجابات من موقف إلى أخر خلال فترات الاختبار، ولتنفيذ ذلك، فإنه يتم إعداد اختبارين مختلفين ولكنهما يحملان نفس الوحدات (نفس العدد والمستوى) والتي يتم تصميمها بطريقة يمكن من خلالها قياس نفس الصفة أو الخاصية بالأسلوب نفسه وكلاهما يتم تطبيقه على نفس المجموعة من المفحوصين، حيث يمكن على ضوء ذلك تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بن درجات الاختبارين، وهنا يجب أنه من الصعب التأكد من أن الاختبارين متكافئين من حيث المحتوى والمضمون لإجراء هذه العملية.

إن عملية التقييم للاختبار المتعلقة بعوامل الثبات تتطلب بشكل أساسي أن يتم معرفة المنهج التقليدي الذي تم استخدامه في بناء الاختبار، كما أنه يجب الوضع في الاعتبار أن اختبار الثبات قد يتأثر بعامل أو أكثر من العوامل الآتية: مفردات أو وحدات الاختبار، طول فترة الاختبار، طول فترة الاختبار، خصائص المفحوصين التي يتم توظيفها في إيجاد معامل الثبات وشروط إجراء الاختبار، وبالإضافة إلى ذلك نجد مع مرور الوقت بعد إتمام عملية المعايرة للاختبار أنّ المعايير التي تم استخدامها في عمل ذلك قد تكون غير صالحة التطبيق في الفترة الزمنية الثانية لعملية إجراء الاختبار، كما أن التغيرات في الأداء يمكن أن تحدث طبقاً لاختلاف المواقف، وكذلك عدم توافق أو انسجام بعض مواد الاختبار مع المضمون العام له.

إن السؤال المهم الذي يبرز من خلال هذا السياق هو: ما هي درجة الثبات التي يجب أن تكون عليها الوسيلة أو الأداة قبل أن تصل إلى مرحلة الثقة في النتائج؟ حيث يعتبر ذلك من الأسئلة الصعبة جداً للإجابة عليها، ولكن يمكن القول من خلال ما تناولته الأدبيات المختلفة حول هذا الموضوع أن الاختبار الذي يتم بناؤه بعناية لقياس القدرة على التعلم أو الفهم أو مستوى الإنجاز لدى التلاميذ يتوقع أن يصل إلى معامل ثبات يفوق 0.90، حيث أن الأدوات التي ينخفض فيها معامل الثبات بدرجة كبيرة عن هذا المعدل يمكن استخدامها في مجال قياس الشخصية أو الموقف والاتجاه[3].

4.1.2 الصدق :

إن مفهوم الصدق يعد من أكثر المفاهيم تعقيداً في عملية تقييم الاختبار، حيث أنه يتعلق بدرجة النجاح لأداه القياس في قياس لما سخرت لقيامه، وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الثبات يختلف عن مفهوم الصدق، فمثلاً، قد يقوم الباحث بقياس قدرة معينة لدى التلميذ أو موقف معين أو خاصية معينة بطريقة دقيقة ولكنه واقعياً قد يقوم بقياس شيء مختلف تماماً عن الشيء المستهدف قياسه في الدراسة، وعلى ضوء ذلك فإن الأداة قد تتميز بالثبات ولكنها تفتقد إلى الصدق، والعكس غير صحيح أو بعيد الاحتمال، حيث أنه في حالة عدم ثبات الأداة فإنها بالتالي لن تكون صادقة أو صالحة في عملية القياس، فالصدق يعني الثبات، لكن الثبات لا يعني الصدق ويتضح من خلال ذلك مدى أهمية الأدوات التي تتميز بدرجة صدق عالية، ولهذا فإنه من الضروري دائماً أن يتم تجميع نوع من الأدلة (النتائج) التي تعطي الثقة في أن الأداة المعينة تقوم بقياس فعلاً ما يفترض بها أن تقيسه، كما

يجب التأكد أيضاً أن درجة صدق الأداة تعتمد على مدى ثباتها وعلى أهداف الدراسة التي شكلت الأساس التي تقوم عليه عملية بناء هذه الأداة، ونظراً لاختلاف الهدف والمضمون بين العمليات البحثية فإنه تبعاً لذلك يتم تحديد نوع الصدق المطلوب في الأداة، وطبقاً لذلك تتوافر أربعة أنواع أساسية في الصدق وهي: صدق المحتوى، والصدق التجريبي، أو التنبؤي، والصدق التلازمي، وصدق المفهوم، حيث أن كل نوع من هذه الأنواع يعتمد في عملية توظيفه في الدراسة على أنواع عديدة من الأدلة والمبررات.

4.1.2.1. صدق المحتوى:

إن صدق المحتوى يتعلق بمعدل تمثيل عينة الوحدات أو المفردات المستخدمة للمجموع الكلي لهذه المفردات، وهذا النوع من الصدق يعتبر ذا أهمية خاصة في قياس مستوى الإنجاز والتقدم عند الأفراد، ولكن في بعض الأحيان فإن مصممي الاختبار البسيط (غير الدقيق) عند قيامهم بإعداد مثل هذه الاختبارات يركزون فقط على الصدق الظاهري، مثل الحكم الظاهري على الاختبار من خلال تحديد ما الذي يقيسه الاختبار وهل يتعلق الاختبار بالموضوع المراد قياسه، ولكن ذلك يشكل نوع من الخطورة في عملية قياس الشخصية على وجه الخصوص، حيث أنه في الماضي كانت بعض الاختبارات المتعلقة بالاضطراب العصبي يتم بناؤها باستخدام الوحدات التي يفترض أنها تمثل هذه الظاهرة ولكن بدون التحقق من صدق الأداة المستخدمة في الاختبار عن طريق إجراء المقارنات بين السلوك الفعلي لمرض الاضطراب العصبي وبين سلوك الأفراد العاديين، كذلك فإن استخدام الاستبيان في مثل هذه الحالة يشكل خطراً على العملية البحثية حيث أن بعض من جامعي

البيانات قد يقومون بتسليم الاستبيان بسرعة إلى من تظهر عليهم أعراض هذا المرض أكثر من الآخرين، وعلى ذلك فإن الاختبار سيبدو أنه موجه لقياس الاضطراب العصبي فقط، بينما في الحقيقة، إن الاختبار موجه لقياس مدى الاستعداد أو الرغبة لدى المبحوثين في إبداء الرأي بصراحة حول هذه الظاهرة أو النزعة، وفي كل الأحوال فإن الاختبار يجب أن يخضع للصدق الظاهري مبدئياً بدرجة يمكن من خلالها الحكم ظاهرياً على مدى توافق الاختبار مع الموضوع المراد قياسه، أو قد يتم بناء على ذلك رفضه من قبل من سيقومون باستخدامه، مثل اختبارات التقييم والتي يجريها أصحاب الأعمال قبل التحاق الأفراد بالوظائف في سوق العمل.

الخطر الممكن الأخر على العملية البحثية يكمن في التحقق المنطقي للمحتوي حيث يتجلى ذلك في أن المقرر الدراسي إذا ما تم وضعه بعناية بناء على معلومات عن القدرات والمهارات التي يتطلبها، فإن الاختبار الذي يتم وضعه على هذا الأساس سوف يكون بالضرورة صادقاً أو صالحاً، حيث أشار (فيرنون) في هذا المجال إلى أن عملية إجراء اختبارات مختلفة لنفس المقررات الدراسية غالباً ما ينتج عنها ارتباطات بدرجة متوسطة، مما يبين أن مؤلّفي ومعدّي هذه المقررات لم يقوموا بوضع الاستنتاجات أو الاستدلالات المناسبة للمفردات التي تم اختيارها بالنسبة للتقدم أو الإنجاز الشامل في المقرر الدراسي، ومن جهة أخرى، فإنه من الممكن أن محتوى المقررات الدراسية لم يتم تحليله من خلال تفصيلات غنية وكافية ليتمكن المعلمون من تصميم اختبار يمثل مستوى الإنجاز عند التلاميذ تمثيلاً كاملاً.[4]

4.1.2.2 الصدق التنبؤي:

إن الصدق التنبؤي للاختبار له أغراض متعددة ومن بينها أنه يمكن من يقوم بتوظيفه من اختيار الأفراد الذين سيكونون ناجحين في دراستهم أو في أداء وظائفهم، حيث أنه في العادة يتم استخدام مجموعة من الاختبارات لتقييم الجوانب المتعددة للشيء المراد قياسه، وعلى ضوء ذلك فإنه يستخدم كمرشد للمهن بحيث يتم من خلاله إعطاء مؤشرات عن الجوانب التي يمكن للفرد أن ينجح فيها أكثر من غيرها.

4.1.2.3 الصدق التلازمي:

إن الصدق التلازمي للاختبار يتجسد في درجة الارتباط العالية بين الاختبار وأحد الاختبارات المعروفة بدقة نتائجها وعلى ضوء ذلك يتم استخدامه لنفس الأغراض، فمثلاً، الاختبار الذي يملك درجة ارتباط عالية مع اختبار (تيرمان- ميرل) الذي يمثل النسخة المعدلة لاختبارات (ستان فورد- بينيت) سوف يكون مقياساً دقيقاً بحيث يقيس المطلوب قياسه من هذا الاختبار.

الطريقة الأخرى التي تعتبر أقل من الطريقة الأولى من حيث درجة الاعتمادية أو المأمونية في تقدير درجة الصدق التلازمي هو عملية توزيع اختبار معين متعلق مثلاً بموقف السلطة، على مجموعة من التلاميذ، وفي نفس الوقت يتم توزيع اختبار آخر على المعلمين لتقدير مواقف أو اتجاهات التلاميذ، ووفقاً لذلك فإن معامل الارتباط بين نتائج الاختبار واختبار تقديرات المعلمين يؤخذ كدليل على اختبار صدق الأداة، فالصدق التلازمي إذن يتعلق بقدرة الأداة على إعطاء تقدير عن مستوى الأداء الحالي، وفي هذا الإطار فإنه إذا ما

تم التدقيق في درجة الاختبار ومقارنتها مع عينات مختلفة، فإن هذه الطريقة تسمى بالتحقيق المستعرض لصدق الأداة.

4.1.2.4 صدق المفهوم:

إن تقييم صدق المفهوم بتحليل المعاني ودرجات الاختبار يتم وفقاً للمفاهيم السيكولوجية، وهذا يتطلب تفاعلاً مستمراً طيلة التجربة بين الملاحظة والاستنتاج والتأمل، السؤال الذي عادة ما يتم طرحه حول صدق المفهوم هو ما إذا كانت ملاحظات وتقييم من قام ببناء الاختبار حول استجابات المبحوثين تمتلك قدراً كافياً في الاتساق الداخلي لتأخذ شكل التركيب القابل للتطبيق، إن مدى نجاح ذلك يمثل مؤشراً على صدق المفهوم للاختبار المستخدم في الدراسة، ولهذا فإن عملية تكوين صدق المفهوم للاختبار تعتبر عملية ليست بالسهلة، وذلك لأنها تتطلب أدلة ومؤشرات متنوعة مثل فروق المجموعة، التغير في الأداء كنتيجة للمعالجة التجريبية لمتغيرات محددة، والمعلومات المتعلقة بالتحليل الارتباطي والاتساق الداخلي.

إن التقييم المختصر لأنواع متعددة للأساليب والمناهج التي يتم توظيفها للتحقق من اختبار الصدق تبين أن الإجابة على السؤال المتعلق بقضية الصدق ليست بسيطة أو سهلة، وهذا يتجلى بشكل حقيقي في تقييم صدق الموقف أو بالأسئلة المتعلقة بالشخصية، حيث أن هذه القضايا تعتبر بالغة الدقة أكثر من القضايا المتعلقة بالأسئلة الحقيقية أو الواقعية فيما يتعلق بالصياغة والمضمون والأهمية، الصعوبة الأخرى التي تنشأ عن ذلك تتضح من خلال

افتقاد جوانب الصياغة والمضمون والأهمية المعيار يمكن الاستناد عليه في تقييمها بشكل دقيق.

4.1.2.5 تحليل المفردات أو الفقرات:

تم في النقاط السابقة وصف المعايير الأساسية في عملية التقييم للأدوات بشكل كلي، ولكنه من الضروري أيضاً فحص مفهوم تحليل المفردات أو الفقرات التي تعتبر خاصية رئيسية من خصائص اختبار معامل صحة التركيب، هذا التحليل الإحصائي تظهر الحاجة إليه في تحديد درجة القبول- بطريقة ذات معنى أو هدف- للمفردات أو الفقرات المستخدمة، وبهذه الوسيلة يمكن الوقوف على مدى ملاءمة الاختبار لعملية القياس، وبمعنى أخر، فإن عملية الفحص لكل اختبار متعلق بمفردة من المفردات أو فقرة من الفقرات بهدف اكتشاف نقاط القوة والضعف فيها يسمى تحليل المفردات أو الفقرات. (5) وعلى ضوء ذلك فإن تحليل المفردة (الفقرة) يعني مجموعة الإجراءات التي يتم اتخاذها لاختيار المفردات أو الفقرات لتمثل بشكل جيد الاختبارات السيكولوجية للحصول على الدرجات من خلال المقياس المستخدم والتي تضيء بالشروط التي يتم تحديدها مسبقاً، وبعد إعداد مفردات الاختبار وصياغتها بطريقة واضحة، فإن الخطوة التالية في عملية تحليل المفردات هي إخضاعها للتجربة على مجموعة من المبحوثين الذين يمثلون مجتمع الدراسة تمثيلاً جيداً، وعادة ما يتم تنفيذ هذه التجربة الاختبارية على عدد صغير من المفحوصين، وهذا يعني أن الحكم على القائمة المتعلقة بالمفردات أو الفقرات الشخصية سيكون نطاقها محدوداً، وكذلك فإن الأدلة التي يتم تجميعها حول ذلك ستكون على أضيق نطاق، وللحصول على درجة ثبات

للمفردات تكون مرضية فإن عملية التحليل التي يقوم بها الباحث لمجموعة تشتمل 400 مفحوص ستكون كافية، وفي هذا السياق فإنه يجب التذكير بأن أداة القياس الفعالة لا تقتصر فقط على تجميع مفردات أو فقرات جيدة تتعلق بالفرد واختبارها من خلال الصدق الظاهري، وإنما هناك عوامل أخرى يجب أن يتم وضعها في الاعتبار ومن بينها: طول وحدة القياس، العينة الاختبارية أو الاستطلاعية، غموض المفردة أو الفقرة، قوة معنى الفقرات، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع فإنه يتضح أن هناك العديد من الأنواع لتقنيات تحليل الفقرات، حيث تعتمد عملية الاختيار فيما بينها على نمط الاختبار وعلى الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها من خلال درجات الاختبار الناتجة عن الفقرات التي تم اختيارها.

إن إحدى التقنيات المستخدمة على نطاق واسع في هذا المجال هي أسلوب الميزان التمييزي والتي يتم استخدامها وفقاً لمفاهيم السهولة والتفضيل. إن معامل السهولة في هذا الميزان يتم توظيفه عادة في تحديد نوع الفقرات بحيث إما تكون سهلة للغاية أو صعبة للغاية، وعلى ضوء ذلك يتم إيجاد تصنيف يتعلق بالفقرات ذات الطبيعة الصعبة بحيث يتم وضعها في مجموعة واحدة، وعلى هذا الأساس فإن الدور الذي تقوم به الفقرة في تعريف أحد أبعاد المشكلة يسمى بمستوى الصعوبة للفقرة، وإذا كان معامل السهولة عالياً فإن الفقرة يمكن أن تصنف على أنها من النوع السهل، أما إذا كان منخفضاً فإن الفقرة تكون من النوع الصعب، ويتوقف حساب وتفسير قيم معامل السهولة على نوع الاختبار والطرق المستخدمة في تسجيل الدرجات[6].

إن الهدف من تحليل أسلوب الميزان التمييزي هو ترسيخ الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق ارتباط الفقرات المستقلة بالمجموع الكلي لدرجات الاختبار، حيث أن هذه العملية تساعد على إيجاد معظم الفقرات المتجانسة والتي تساهم في تعظيم التباين للمجموع الكلي للدرجات[7].

إن التحليل التمييزي له وظائف أخرى يقوم بها والتي من ضمنها أنه في حالة فشل الباحث في تقييم معامل الثبات لأي أداة اعتماداً على استراتيجية إعادة المقاييس (إعادة الاختيار) فإنه يعول على توظيف العلاقات المتبادلة بين الفقرات المتعلقة بالاختبار بهدف ترسيخ معامل ثبات الاختبار.

إن الارتباطات الإحصائية التي يتم استخدامها يمكن في نفس الوقت أن تقوم بتزويد الباحث ببعض الأدلة أو المؤشرات على صدق أو صحة الاختبار.

إن الطريقة الأخرى التي يتم استخدامها لإيجاد القدرة التمييزية لاختبار الفقرات تتمثل في تقسيم أوراق الاختبار إلى مجموعتين متساويتين تتعلق الأولى بالمبحوثين الذين يحققون درجات عالية في الاختبار، وتتعلق الثانية بمن يحصلون على درجات منخفضة في الاختبار، هذا الإجراء المتعلق بتحليل الفقرات أو المفردات يعتبر مفيداً أكثر في الاستبيانات التي تهدف إلى قياس الاتجاه أو الشخصية والتي على ضوئها يتم تحقيق درجة عالية من التجانس (الاتساق الداخلي) بين مجموعة الفقرات التي يتم تحليلها، ولكن هذه الطريقة لا تقوم بتزويد الباحث بأية ضمانات على أن الخاصية المفردة تم قياسها من خلال هذه المجموعة من الفقرات، ومن ناحية ثانية، فإنه من خلال استخدام هذه الطريقة يمكن حذف

العديد من الفقرات التي تشير إلى قياس خصائص مختلفة عن الخصائص المستهدفة بالقياس في الاختبار، ولهذا فإن طرق الاتساق الداخلي في تحليل الفقرات تمثل على الأقل نوع من الحماية للاختبار بحيث لا يتم إدخال الفقرات غير ذات العلاقة بالموضوع الذي يسعى الاختبار إلى قياسه، ونظراً لأن عملية الاختيار للميزان الذي يتم من خلاله تحديد وتصنيف الخصائص للمجموعة ذات الدرجات العالية في الاختبار والمجموعة ذات الدرجات المنخفضة تدخل تحت نطاق تعريف اعتباطي بحت يتعلق برسم الحدود بين المجموعات المنفصلة عن بعضها، فإنه لذلك يتم استخدام إحدى الطرق الشائعة لاستعمال في هذا المجال وهي استخدام الثلث العلوي والسفلي بحيث يتم استبعاد الثلث الأوسط في توزيع درجات الاختبار.

4.1.2.6 الاختبارات المعيارية:

إن التعريف الشائع للاختبار المعياري ينص على أنه ذلك الاختبار الذي يتم تصميمه بعناية، وأن تكون متوافرة فيه المتطلبات الآتية: أن يكون مضمون هذا الاختبار قد تم اختياره والتحقق منه تجريبياً، وأن تكون الطرق المنتظمة التي يتم استخدامها في إجراء هذا الاختبار وحساب الدرجات قد تم تطويرها، وكذلك توافر المعلومات الفنية الكافية حول هذا الاختبار، وفي مجال عملية القياس فإن اصطلاح المعايرة أو التقييس (التوحيد القياسي) ذو علاقة وطيدة بمفهوم الموضوعية، وذلك على اعتبار أن الاختبارات المعيارية تم تصميمها بهدف الحصول على موازين قياسية يمكن استخدامها في أي موقع بغض النظر عمن يقوم

بتعبئتها أو الخضوع لها، ولهذا فإن موضوعية الاختبار تشمل المدى الذي يمثل خلو الأداة من الأخطاء الشخصية والتحيز الشخصي للفرد الذي يقوم بتسجيل درجات الاختبار.

إن معظم الاختبارات المعيارية المنشورة عادة ما تزود بكتيب مرشد يحتوي على المعلومات الضرورية المتعلقة بالإرشادات العملية للاختبار، مثل تاريخ النشر، التكلفة، تعليمات خاصة بإجراء الاختبار وتسجيل النتائج، وكذلك تتضمن هذه الإرشادات العملية بعض المسائل المتعلقة بالمنهجية مثل الثبات والصدق والنماذج، وصعوبات الاختبار، وتقنيات تفسير نتائج الاختبار، والتقارير البحثية في المجالات التي يتم فيها استخدام هذا الاختبار.

وفي هذا المجال، وعند استخدام هذه الاختبارات بواسطة الأفراد، أو دراسة الآراء والاتجاهات، فإن النتائج التي يتم الوصول إليها ستعتمد على عينة الأفراد التي تم تعيير الاختبار من أجل القيام بدارستها وفقاً لخصائص هذه العينة، أو لمن تستهدفهم عملية إجراء الاختبار لسبر غور آرائهم، أن هذا يعني أن الاختبار المعياري الذي يتم إجراؤه في بلد معين لا يمكن تطبيقه في بلد أخر إلا بعد إجراء عمليات المعايرة اللازمة، فمثلاً استطلاعات الرأي التي تجري في شرق دولة ما قد يكون له تأثير ضئيل على أراء الناس في غرب هذه الدولة، ولهذه الأسباب فإنه من الأهمية بمكان عند تفسير النتائج أن يتم التعرف على أي من العينات تم توظيفها في كل من الموقفين، وعلى ضوء ذلك فإن الضرورة تستدعي أن تتم مناقشة طرق التعيين قبل التطرق لموضوع تقنيات الاختبار.

4.1.2.7 التعيين (اختيار العينات)

في الظروف العادية فإنه ليس بالإمكان وكذلك من غير المرغوب فيه دراسة المجتمعات الكلية المتعلقة بالدراسة سواء كانت تعلق بالأفراد أو الموارد حي يمكن الحصول على البيانات الكافية من خلال دراسة جزء من مجتمع الدراسة.

وتبعاً لذلك تم ابتكار العديد من التقنيات التي يمكن من خلالها الحصول على نسبة تمثيل جيدة لمجتمع الدراسة، أو نسخة مصغرة جداً عنه، وهذا يعني اللجوء إلى اختبار العينات من هذا المجتمع بحيث تمثله تمثيلاً جيداً.

إن إحدى التقنيات البسيطة في عملية اختبار العينات التي قد تقود إلى نوع من التحيز في اختبار العينات الصغيرة هي ما تسمى بالعينات العشوائية البسيطة، حيث يتم من خلالها اختيار أفراد العينة عن طريق الصدفة وحدها، أو يتم اختيار أفراد العينة بواسطة التوافق مع الجداول ذات الأرقام العشوائية، ومهما كان حجم العينة فإن الوقوع في أخطاء التعيين قد يكون أمر لا مفر منه.

إن العينة الصغيرة لحالات مبالغ في عددها يمكن أن يؤدي إلى التمثيل المبالغ فيه لمجتمع الدراسة عن طريق استخدام عامل الصدفة، أو المبالغة في تقييم تمثيل العينة لمجتمع الدراسة من حيث إنها جيدة التمثيل أو ضعيفة التمثيل، وعلى هذا الأساس فإنه كلما كان مجتمع الدراسة قابلاً للتغير أدى ذلك إلى أن العينة المختارة منه سوف لن تقوم بتمثيله بطريقة جيدة.

لهذا السبب فإن أنواع أخرى من العينات قد تكون مفضلة في هذا المجال ومن بينها العينة المنتظمة وهي الطريقة التي يتم من خلالها اختيار الأفراد من قائمة معينة عبر مسافات منتظمة وقد يكون ذلك مثلاً عن طريق الترتيب الأبجدي لأسمائهم أو مستوى دخل كل منهم. فلو افترضنا أن الباحث يهدف إلى دراسة 250 فرداً من قائمة تحتوي على 5000 فرد، فإنه يتعين على الباحث ترقيم مجتمع البحث من رقم 1 إلى رقم 5000، ولتحديد مسافة الاختبار يقوم بقسمة حجم العينة المختارة (250) على حجم مجتمع الدراسة (5000) وبالتالي فإن مسافة الاختبار في هذا المثال ستكون 20 أي أن كل فرد في العينة يمثل 20 شخصاً من مجتمع البحث، وعندما يحدد الباحث المسافة في كل الجدول أو القائمة يقوم باختبار شخص واحد من كل عشرين شخصاً بطريقة عشوائية لكي يكون من ضمن أفراد العينة، فلو تم اختيار الرقم 11 فإن وحدات العينة المختارة ستكون 31، 51، 71 وهكذا.

الطريقة الأخرى التي يمكن الاعتماد عليها أكثر في اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة هي العينة النسبية الطبقية والتي يلجأ إليها الباحث إذا أراد أن يختار عدداً من المفردات من كل شريحة بحيث يتناسب مع حجمها وفي هذه الحالة لا توزع مفردات العينة بالتساوي على فئات المجتمع.

الطريقة الأخرى والتي تعتبر عملية أكثر في اختيار العينات خاصة في المدارس والشركات والتي تتعلق باختيار أفراد من هذه المدارس أو الشركات الممثلة لمجتمع الدراسة تسمى بطريقة عينات التجمعات، وهي طريقة تساعد في توفير تكاليف السفر للباحثين عندما تكون المدارس والشركات تقع ضمن نطاق الحدود الجغرافية المتعلقة بالدراسة، إن

تصميم عينات التجمعات تعتبر مثالاً للتعيين المتعدد المراحل حيث يتم من خلالها اختيار المواقع الجغرافية المتعلقة بالدراسة أولاً، ثم يتم اختبار المدارس أو الشركات في هذه المواقع، وأخيراً يتم اختيار الأفراد أو الفصول الدراسية في هذه الشركات أو المدارس، وفي حالة وجود اختلافات جوهرية من حيث الحجم بين هذه المؤسسات، فمثلاً اختلاف حجم المدارس بالمدن عن حجمها بالأرياف، فإن الباحث في هذه الحالة يلجأ إلى استخدام طريقة العينة الطبقية النسبية، ولتوضيح ذلك فإننا نتخذ المدارس كمثال على ذلك، حيث أنه لو كان مثلاً عدد التلاميذ في مدرسة في المدينة 2000 تلميذ فإنها ستمتلك فرصة تعادل 10 مرات للاختيار من ضمن عينة البحث مقارنة بمدرسة في الأرياف عدد تلاميذها 200 تلميذ، ووفقاً لعدد الفصول في هذه المدارس فإذا كان عدد الفصول الدراسية هو 25 فصلاً دراسياً، فإن الفصل الدراسي يمتلك فرصة اختيار تتراوح بين 1: 40 احتمال اختياره من ضمن عينة الدراسة في المدارس الكبيرة، بينما يمتلك الفصل الدراسي فرصة لاختياره من ضمن عينة الدراسة تتراوح بين 4:1 في المدارس الصغيرة، وعلى ضوء ذلك فإن الفصل الدراسي يملك فرصاً متساوية في عملية اختياره بالصدفة أو عشوائياً من ضمن عينة الدراسة. [8] وفي هذا الصدد، فإنه يتم في الزمن المعاصر بذل العديد من الجهود من أجل توضيح بعض المشاكل المتعلقة بعملية التعيين عن طريق وصف التطبيقات العملية لها في الواقع العملي مثل تقييم برنامج المناهج المركب المفتوح والمغلق.

4.2 الاختبارات السيكولوجية

منذ بداية القرن الماضي عندما قام (بينيت) بابتكار أول اختبار للذكاء وذلك لمساعدته في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تعليم استثنائي أو خاص، قام الخبراء في هذا المجال بعد ذلك بإعداد الكثير من الاختبارات لأغراض متعددة، والتي يمكن تصنيفها إلى الاختبارات المتعلقة بالقدرة الذهنية على الفهم والتعلم، الاختبارات التربوية التي تتعلق بمستوى الإنجاز والذكاء والقدرة والمهارة، واختبارات الشخصية المتعلقة بالتوافق الاجتماعي والاتجاهات.

وتشير الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع إلى أن الأطفال في بريطانيا يتم اختيارهم للالتحاق بالمدارس المختلفة عن طريق إجراء الاختبارات المتعلقة بالإنجاز والذكاء كوسائل للتنبؤ بمدى قدرة هؤلاء الأطفال على النجاح في المدى البعيد، وحتى لو تم إيقاف مثل هذا النوع من الاختبار للأطفال للالتحاق بالمدارس، فإن الاختبارات تظل لها خاصية إيجابية في عملية إيجاد ما إذا كان مستوى إنجاز الطفل يتوافق مع قدراته، أو ما إذا كان هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى معالجة أوجه القصور لديهم أو تحفيزهم أكثر على الإنجاز، أو يتطلب ذلك العمل على بذل كامل جهدهم لاستخدام كل قدراتهم، وتستخدم الاختبارات كذلك في المدارس وفي مراكز التوجيه المهني، وذلك لمساعدة التلاميذ على اختيار التخصصات المناسبة لهم، أو في اختيار الوظائف التي تتوافق مع قدراتهم وخصائص شخصياتهم.

وفي هذا المجال فإن اختبارات التشخيص أو التحليل يتم إعدادها للمساعدة في معرفة الأسباب الكامنة وراء التقدم البطيء أو المشاكل التربوية لدى بعض الأطفال، ووفقاً

لذلك فإن مجموعة الاختبارات المتماثلة والمترابطة بما فيها الاختبارات الفردية التي تأخذ في اعتبارها الملاحظات المتعلقة بالسلوكيات، يمكن أن تشير إلى ما إذا كان ذلك يعزو إلى ضرر في الدماغ، ضعف التمكن من اللغة، الارتباك في طريقة استخدام إحدى اليدين، التكاسل، وهن في العزيمة، أو الملل والسأم مما تقوم المدرسة بتقديمه من برامج تربوية، ومن خلال هذا التشخيص فإنه يمكن اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة.

إن البرنامج الاختباري لكل رياض الأطفال والذي تم البدء في تطبيقه سنة 1973 بكاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، يبدو أنه كان من البرامج المرغوب في تنفيذها وذلك نظراً لأن النشاطات التدريبية التي تعتبر جزءاً من البرنامج العام يمكن الشروع في تنفيذها على الفور قبل حدوث أية مشاكل جديدة نتيجة لتجاهل العوامل المتعلقة بتطبيق هذا البرنامج [9]. إن هذا الاختبار يستقصي في ترتيب تسلسلي المعطيات الآتية: اليد المفضلة في الاستخدام لدى الطفل، الإدراك الحسي والبصري، الربط الذهني بين الأشياء بواسطة السمع، القدرة على رسم الشخص، نظم سلسلة من الخرز، قوة وقوام الجسم، مجموع المهارات الحركية، ومن خلال ذلك يقوم الباحث بتدوين السلوكيات حول مدى نشاط الطفل من حيث أنه نشاط معقول أو مفرط، وكذلك ملاحظة الذهول أو الحيرة لدى الطفل في عمل الأشياء، أو اندفاع الطفل نحو عمل هذه الأشياء أثناء تقديم الاختبار.

وفي هذا السياق، فإن هناك العديد من الاختبارات التي يمكن إجراؤها في هذا المجال ومن بينها اختبارات القدرة الذهنية على الفهم والتعلم، الاختبارات التربوية المتعلقة بالإنجاز والتقدم والذكاء، اختبارات الشخصية، اختبارات تقدير الخصائص الشخصية، التقنيات الاسقاطية، تقنيات المراقبة والملاحظة، مقاييس الاتجاه، مقياس المسافة الاجتماعية، مقياس العلاقات الاجتماعية، الاستبيانات، والمقابلة الشخصية.

هوامش الباب الرابع:

1. لحساب معامل ثبات الاختبار ككل يتم استخدام ما يعرف بمعادلة سبيرمان – براون وهي كالتالي: رتت = $\frac{(ر)2}{ر+1}$.

حيث رت ت = ثبات الاختبار الأصلي (الاختبار ككل)، ر = معامل الثبات النصفي حيث أن معامل الثبات يرتبط بطول أو نقصان وحدات الاختبار.

الهمالي، عبد الله عامر (1988)، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ص 109.

2. إن الباحث في مجال العلوم الاجتماعية لن يحصل على نتائج كاملة التطابق عند ما يستخدم طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، أي أن درجة معامل ارتباط الرتب الخاصة بنتائج اختبارين هي باستمرار أقل من الواحد الصحيح، حيث أن ذلك يرج لتأثير عدد من المتغيرات التي تؤدي إلى الاختلافات في استجابات الأفراد.

التير، مصطفى عمر (2001)، مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، طرابلس: شركة الجديد للطباعة والنشر، ص 177.

3. إن درجة مأمونية وحدة القياس في العلوم الاجتماعية تكون عادة أقل من الواحد الصحيح، وعليه فإن كلما قربت درجة المأمونية من الواحد الصحيح كانت درجة مأمونية وحدة القياس عالية، وبعبارة أخرى فإنه كلما انخفضت كمية الأخطاء في عملية القياس كلما كانت وحدة القياس جيدة وأمكن الاعتماد عليها وكلما ارتفعت درجة الثبات أو المأمونية.

التير، مصطفى عمر، مرجع سبق ذكره، ص 186.

4. Vernon, P.E. (1969) Intelligence and Cultural Environment, London: Methuen.

5. عندما يقرر الباحث تطوير وحدة قياس معينة فإنه يبحث أولاً عن إطار نظري لتستند إليه وحدة القياس، ويجمع بواسطة هذه القاعدة النظرية تلك الفقرات التي يفترض أنها تتعلق بموضوع معين وتصلح لقياس صفات هذا الموضوع، وليتأكد الباحث من سلامة تفكيره النظري فإنه يحاول اختبار صحة عدد من الفروض التي تصف نوع العلاقات بين فقرات وحدة القياس وتحدد طبيعة العلاقة بين كل فقرة وبين الحد العام لوحدة القياس، وتسمى محاولة الباحث هذه بقياس صحة تركيب وحدة القياس أي اختبار صحة التفكير الاستدلالي المتعلق بالجزء النظري لعملية وحدة القياس.

التير، مصطفى عمر، مرجع سبق ذكره، 194.

6. إن من ضمن وحدات القياس الرئيسية وحدة قياس ليكرت ووحدة قياس ثرستون ووحدة قياس جتمن، حيث أن هناك علماء آخرين ساهموا في تطوير وحدات قياسية وأضافوا تعديلات زادت من كفاءة وحدات القياس المذكورة أعلاه، كذلك قام باحثون آخرون بتطوير وحدات قياس تختلف عن هذه الوسائل، ومن بينها على سبيل المثال لا الحصر مساهمة إدواردس وكيلباتريك اللذين حاولا التوفيق بين وحدتي قياس ليكرت وثرستون فطوّروا ما أصبح يعرف بأسلوب الميزان التمييزي، ثم محاولة كومس للكشف عما يسميه بالبعد الكامن والذي يعتبره المصدر الموجه للاتجاه أو الموقف.

نفس المصدر السابق، ص 172.

7. ومن بين اختبارات الدلالة اختبار كولموجروف- سميرنوف للعينة الواحدة، أو لعينتين مستقلتين، كما يوجد أكثر من اختبار واحد يصلح للاستعمال في حالة تعدد العينات، ويصلح اختبار كروسكال- والليس على وجه الخصوص في حالة العينات المستقلة.

8. للمزيد حول موضوع العينات راجع:

الفائدي، محجوب عطية (1994)، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار، ص ص 175- 194.

الهمالي، عبد الله عامر، مرجع سبق ذكره، ص ص 153- 183.

التير، مصطفى عمر، مرجع سبق ذكره، ص ص 87- 119.

9. Meyers, E.S., Ball, H.H. and Critchfield, M. (1973). The Kinergarten Teachers' Handbook, Los Angeles: Grammercy.

الباب الخامس

البحث التربوي والمعلم

5.1 المشاكل التربوية والبحث التربوي:

وكما تم ذكره في الأبواب السابقة فإن تقدماً مهما كان قد تحقق في مجال البحث التربوي خلال العقود الماضية، حيث أن هذا التقدم لم يكن مقتصراً على الزيادة الكمية في مجال البحث التربوي، وإنما تم إدخال الكثير من التحسينات الكيفية على هذا النوع من البحوث[1]. وعلى ضوء ذلك فإنه يمكن القول بأن معرفتنا وفهمنا لمعظم المجالات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم قد تم تحسينها من خلال البحث التربوي، حيث أن طبيعة ووظائف هذه المجالات مثل التعلم، الدافع، ديناميكية المجموعة وفعالية المعلم قد تم فهمها بطريقة أفضل مما كانت عليه منذ عقود مضت، بالإضافة إلى المساهمات غير المباشرة في طريقة تطوير المنهجية والاستراتيجيات الإجرائية للبحث التربوي، ومنذ سنة 1957 تم بذل مجهودات كبيرة وتخصيص موارد مالية طائلة، وتكريس معظم الوقت لتطوير برامج المناهج الدراسية في العلوم البحتة والتطبيقية وبعض المجالات الأخرى في الولايات المتحدة الأمريكية وفي بريطانيا.

إن معظم العمل كان موجهاً نحو تصميم مجموعة جديدة من المقررات الدراسية وإعادة تأهيل معلمي الفصول الدراسية للقيام بتدريس هذه المقررات، حيث أن النظام الدراسي الجديد الذي تم تبنيه كان يهدف إلى إحلال المقررات الدراسية القديمة ذات المواضيع الدراسية التقليدية مثل الرياضيات بمقررات دراسية حديثة وجديدة، وكذلك إضافة مجالات أخرى للدراسة مثل الدراسات الاجتماعية والإنسانية إلى المنهج المدرسي.

إن مساهمات علماء النفس من أمثال (تيلر) و (سبكيز) و (برونر) و (بيجيت) أدت وبشكل فعال إلى إثراء المجموعة المنظمة من المعرفة والمتعلقة بالتربية، حيث كان لذلك

تأثير مهم في تصميم المقررات التربوية، وفي هذا السياق فإنه يجب التذكير بأن هذه الأعمال تركت إلى حد ما تأثيراتها الإيجابية على اختصاص التربية والباحثين في هذا المجال، وبشكل عام يمكن القول بأن حركة إصلاح المناهج التي حدثت في الفترة ما بين 1960 – 1975 ساهمت بشمل ملفت للنظر في تطوير النظرية التربوية، والبحث والتقييم والتطبيقات في مجال التربية.

إنه من المتعارف عليه أن البحث التربوي يركز بشكل أساسي على المشاكل ذات العلاقة بتنمية وتطوير الجوانب الاجتماعية والتعليمية والعاطفية والشخصية للتلميذ في داخل الفصل الدراسي، وخلافاً لهذا المنظور فإن بعضاً من علماء علم الاجتماع المعروفين يفضلون العمل عن بعد في دراسة المشاكل التربوية القائمة في المؤسسات التعليمية بدلاً من انخراطهم بشكل فعلي في دراسة هذه المشاكل على أرض الواقع أي في المدارس، وكذلك فإن هناك بعض المنظرين الآخرين الذين يستطيعون رصد حركة واتجاهات الظاهرة التربوية المعينة بشكل دقيق، التي لا يستطيع غالباً أصحاب المهن استيعابها نظراً لعدم مشاركتهم في دراسة المشكلة على الرغم من وجودهم على مقربة من الحالة المدروسة وعلى ذلك فإن الثغرة بين البحث التربوي ومجالات تطبيقه لا تزال واسعة، حيث يمكن سدها أو تضييقها من خلال التغيرات التي تحدث في استراتيجية البحث بحيث تتوافق مع أهداف البحث النظرية والتطبيقية، أو من خلال التغيرات التي تحدث في تأهيل وتدريب المعلمين بحيث تواكب الاتجاهات الحديثة للبحث التربوي في مجالها التطبيقي، ووفقاً لذلك فإن المحاولات القائمة على سد هذه الثغرة تمثل التحدي الحقيقي للبحاث وأصحاب المهن.

إن التوسع الذي حصل في مجال البحث التربوي يعزى إلى حد ما إلى زيادة ثقة المجتمع في أهمية المشاريع التربوية، حيث تشكل التربية إحدى الدعائم الأساسية التي يتم من خلالها وضع الحلول للكثير من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية[2].

وعلى الرغم من تخصيص الموارد المالية الكبيرة للتربية والتقدم والتطور المنهجي الذي حصل في مجالاتها المختلفة، إلا أن ذلك كان له تأثير مباشر محدوداً جداً على أهداف البحث التربوي المتعلقة بوضع الحلول للمشاكل التربوية في الواقع العملي، وذلك من خلال فشله في إعطاء الإجابات الوافية لاختصاصي التربية حول المشاكل العديدة المتعلقة بالعملية التربوية في داخل الفصل الدراسي، ولهذا فإن بعض المعلمين والإداريين التربويين يرون أن المشاكل التربوية يمكن إيجاد حلول لها من خلال الشروع بشكل مباشر ودقيق في إجراء البحوث لمعالجة هذه المشاكل، ولتوضيح ذلك فإننا نفترض بأن مجموعة من الباحثين تحاول دراسة أو اكتشاف أفضل طريقة للتدريس في مجال العلوم الاجتماعية، وحيث أنه حتى الأن لا يبدو أن هناك إجابة قاطعة حول أفضل طريقة للتدريس في هذا المجال، إلا أن استخدام طريقة تدريس معينة في تعليم مجموعة من التلاميذ في حين أنه قد تكون غير فعالة في تدريس مجموعة أخرى من التلاميذ، وهذا يعزى إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تتوقف عليها درجة فعالية طريقة التدريس ومن بينها: التجربة أو الخبرة السابقة للتلاميذ، مستوى قدراتهم وتوافر الدافع لديهم على التعلم، الفلسفة السياسية للدولة المطبقة في النظام التعليمي من خلال المدرسة، وشخصية المعلم وغيرها من العوامل العديدة الأخرى التي يتحدد من خلالها مدى فعالية طريقة التدريس المعنية.

وبمعنى أخر، فإن فعالية عملية التدريس تعتمد على الموقف الذي تحدث فيه هذه العملية، وعلى المتعلم المقصود بهذه العملية، بالإضافة إلى المهارات الفنية للمعلم وشخصية المعلم، وبرغم ذلك فإن تركيز الكثير من البحوث التربوية في الزمن المعاصر كان منصباً على عملية إيجاد الحلول للمشاكل التربوية وذلك من خلال استخدام الأساليب والتقنيات البحثية[3].

لقد تم إجراء الكثير من الدراسات في هذا المجال ولكن نطاق تأثيرها كان محدوداً جداً على النواحي التطبيقية في الفصل الدراسي، ولعمليات التحقق أو التثبت من المعرفة المتعلقة بهذا المجال رغم محدوديتها، وكنتيجة لذلك لا يبدو في الأفق إمكانية توافر حلول عاجلة وسريعة للمشاكل التربوية من خلال البحث التربوي، مما ينتج عنه ازدياد الثغرة اتساعاً بين نتائج البحث التربوي وإمكانية تطبيقها في الفصل الدراسي، ويرجع (ياتيس) ذلك إلى أن عملية تعميم النتائج وتطبيقها في العلوم الطبيعية يمكن توقع حدوثها من خلال إجراء البحوث العلمية في هذا المجال، ولكن في مجال العلوم الاجتماعية وخاصة في نطاق البحث التربوي فإن مثل هذه التوقعات سوف تكون محبطة وذلك بسبب اتساع حجم الاختلافات ودلالاتها الخطيرة بين المؤسسات التعليمية والحالات التي تستهدف بالدراسة، ولهذا فإن المتغيرات الرئيسية التي تكون مقنعة في تنفيذ العملية البحثية تتطلب اهتماماً خاصاً من قبل الباحث في ميدان التربية.

ومن خلال هذا المضمون فإن حجم الاختلافات الأساسية بين المؤسسات التعليمية والحالات المستهدفة بالدراسة تفرض نفسها عند دراسة الواقع العملي للحالة أو الظاهرة،

ولهذا مثلاً فإن مدى الاختلاف بين المدارس من نفس النمط سيكون كبيراً جداً، وعلى ذلك فإن طريقة التدريس التي ينصح باستخدامها سوف لن تعطي نفس النتائج في كل مدرسة من هذه المدارس[4].

وفي هذا الإطار، فإننا سنتناول بالتحليل بعض الأسباب الأخرى الكامنة وراء بطء عملية البحث التربوي في إحداث التغيير المنشود في مجال التربية، وبمعنى أخر، لماذا فشل البحث التربوي في إمداد المعلمين والإداريين وكل المهتمين بعملية التربية بوسائل فعالة تساهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التربوية؟ ولماذا المعلمون غير قادرين على توظيف البحث الراهن – حول الظاهرة التربوية التي تهمهم- في تحسين العملية التربوية بشكل عام؟

إن الحصول على المعرفة من خلال البحث يتطلب مهارة فائقة وخاصة في مجال التربية، حيث أن معالجة عمليات التربية غالباً ما تكون أكثر تعقيداً في الإجراءات البحثية مقارنة بعلوم البيولوجيا والفيزياء مثلاً، وذلك لأن الباحث التربوي يجب أن يتعامل مع متغيرات كثيرة معاً وفي وقت واحد، حيث إن معظم هذه المتغيرات لا يستطيع الباحث التحكم فيها أو معالجتها تجريبياً بطريقة دقيقة.

وكفرع من فروع المعرفة فإن البحث التربوي ليست له حدود واضحة المعالم سواء في المستوى النظري أو المستوى التجريبي للبحث، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يستعير ويطبق الطرق والتقنيات والأدوات من فروع أخرى للمعرفة كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التاريخ، والانثروبولوجيا وغيرها من العلوم الأخرى، وتبعاً لذلك فإن العلوم الأخرى ستصبح دائماً هي نقطة الارتكاز التي يتم من خلالها مناقشة اختيار منهجية التربية أكثر من استنادها على

البحث التربوي في دراسة ذلك، وفي هذا الصدد يقول (تراكسلر) إن عملية التداخل التي تحصل بين البحث التربوي والبحث في العلوم الاجتماعية الأخرى أمر لا مفر منه، وذلك نتيجة لطبيعة العملية التربوية نفسها، وطبقاً لذلك فإن التربية عنده تعني تحديد الشروط واستعمال التقنيات للمساعدة على تحقيق أعلى معدل لنمو القدرات الذهنية والبدنية والاجتماعية والعاطفية لدى الفرد وفقاً لقدراته الذاتية، وكنتيجة لذلك فإن أي فرع من فروع المعرفة يهتم بنمو وتنمية الفرد يمكن توظيفه في مجال التربية، وبالإضافة إلى ذلك فإن التقنيات والإجراءات المتعلقة بالبحث التربوي فهي في الأصل متعلقة بالطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية والسلوكية[5] وكمثال على ذلك فإن الدراسات المتعلقة بنمو وتنمية الأطفال تقوم بتوظيف الإجراءات والأدوات التي تم تطويرها بالأصل من خلال علم النفس، بينما الدراسات الطولية للأفراد تقوم بتوظيف منهج دراسة الحالة الذي تعود أصوله إلى العلوم الاجتماعية والإكلينيكية.

وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية المحددة والمنبثقة عن ملاحظات (تراكسلر) حول هذا الموضوع إلا أنه يمكن القول بأن عملية التقدم في مجال البحث التربوي عانت من خضوعها لمختلف الأساليب والمناهج والطرق المشتقة من المجالات المعرفية الأخرى أكثر من مجال التربية، وهذا يعني أن التقنيات المغايرة لمجال التربية والتي يتم تبنيها في العملية البحثية سوف تنزع إلى الاحتفاظ بلغتها وأساليبها واستراتيجيتها في هذا المجال والتي قد لا تتوافق مع مجال التربية مما سيؤثر سلباً على نجاح عملية تنفيذ البحث التربوي، وفي هذا السياق يقول (سايمون) إن تركيز البحث التربوي يجب أن يكون منصباً على التربية، وإن مهمته الأساسية

تكمن في مساعدة المعلمين والإداريين ومن لهم اهتمامات بمجال التربية في تحسين جودة ونوعية العملية التربوية.

لقد بذلت الكثير من الجهود بواسطة علماء التربية في عملية تعريف الظاهرة التربوية بشكل أكثر تحديداً من حيث ترسيخ هويتها والسعي إلى تحقيق أهدافها، وبالإضافة إلى تركيز (سايمون) على طبيعة مهمة البحث التربوي فإنه من خلال هذا السياق يعود إلى محاولة تعريف الظاهرة التربوية من خلال أن ما يحدث في الفصل الدراسي وفي عملية التدريس لا يمكن حدوثه بالصدفة، أو يمكن إيجاده أو تحديده من خلال أي شيء مشابه لقانون الطبيعة، ولهذا فإن الظاهرة التربوية تمثل التصميم المخطط والمدروس والتدخل الصريح للتأثير في الموقف بطريقة ما وذلك بهدف الرقي بعملية التعلم التي قد تختلف من مكان إلى مكان ومن وقت إلى أخر، بحيث تكون هذه العملية يمكن ملاحظتها وأن تكون قابلة للتحليل [6] وطبقاً لذلك فإن على الباحث التربوي أن يتعامل مع القضايا المنهجية وفقاً لهذا التعريف للظاهرة التربوية، حيث أن وجهة النظر هذه توحي بأنه على الباحث أن يحاول التقليل من تأثير طريقته السابقة في دراسة الظاهرة من خلال البحث، بحيث يتم دراستها وفقاً لمفهوم (سايمون) للظاهرة التربوية.

المشكلة الأخرى التي ترافق عملية إجراء البحث التربوي تتعلق بالتركيز في وقتنا الحاضر على تطور تكنولوجيا التربية والتي تمثل نموذجاً موسعاً لنمط النموذج الذي استخدمه (ثورن ديك)، وذلك من خلال إدخال الحاسوب كعامل مساعد في عملية التعلم والذي يدخل ضمن نطاق هذا النموذج المطور.

إن التكنولوجيا الحديثة للتربية تحاول جلب النموذج المهندس في الإنتاج وتطبيقه على العملية التربوية في الفصل الدراسي مثل نموذج الأهداف في التربية (لتيلر)، وفي الحقيقة فإن الفصل الدراسي ليس مشروعاً صناعياً قد يعاني في عملية إنتاجه من بعض المشاكل المتعلقة بالتطور التكنولوجي، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم قد يجد نفسه مجبراً للتعامل مع العديد من المتغيرات والتي يعد من الصعب التحكم فيها.

ومن المشاكل الأخرى المتعلقة بعملية إجراء البحث التربوي هي ما يتعلق بالجانب الأخلاقي لهذه العملية، حيث أنه على عكس ما يحدث في العلوم البيولوجية، فإن المفحوصين في العلوم الاجتماعية بما فيها علم التربية قد يرفضون المشاركة في التجربة، وكذلك فإنهم يملكون الحق في سؤال الباحث على الاحتفاظ بسرية المعلومات التي يدلون بها وكذلك عدم ذكر أسمائهم في هذا السياق، بالإضافة إلى أنه من حق المفحوصين من الناحية القانونية أن يضمن لهم الباحث أن مشاركتهم في العملية البحثية سوف لن يترتب عليها أي ضرر أو تأثير سلبي عليهم من الناحية التربوية والاجتماعية والمهنية، وعلى هذا فإن علاقات الباحث مع المفحوصين ستكون مبنية على الثقة الشخصية، بالإضافة إلى أن الباحث يجب أن يبدي الاحترام للمبحوثين في كل الأوقات، إن الاعتبارات الأخلاقية في العملية البحثية يجب أن يتقيد بها الباحث على الرغم من أن ذلك قد يزيد من صعوبة إجراء البحث التربوي[7] .

5.2 البحث التربوي والمعلم:

إن تصورات المعلم وتوقعاته وقدرته على فهم البحث التربوي تختلف تماماً عن رؤية الباحث لذلك، حيث أن معظم المعلمين يرغبون في معرفة الحلول البسيطة والعاجلة لمشاكل

محددة والتي تعيق عملهم في داخل الفصل الدراسي، فمثلاً: كيف يتم التعامل مع التلميذ المشاغب؟ كيف يمكن تحفيز التلاميذ في الفصل بحيث يتم تركيزهم على العمل الذي يقومون به؟ ما هي أفضل طريقة لتدريس المقررات الدراسية بحيث تكون واضحة وفعالة؟ كيف يمكن معالجة السلوك المشاغب للتلاميذ الذي قد يكون سائداً في المدرسة؟ ولهذا فإن المعلمين يتوقعون أن البحث سيقوم بتزويدهم بمعلومات قيمة يمكن أن يعتمد عليها في تفسير هذه القضايا المحددة والتي قد تصادفهم في أثناء أداء عملهم اليومي في المدرسة، وعلى ذلك فإنهم يحتاجون إلى مشورة عملية ونموذجية حول طريقة معالجة هذه المشاكل المحددة، بينما البحث التربوي لا يستطيع مطلقاً تقديم وصفة علاجية لهذه المشاكل للمعلم أو للمخطط التربوي، ولكنه يستطيع بالمقابل تقديم بعض المؤشرات الإرشادية العامة حول هذه المشاكل التربوية على الرغم من أن هذه المؤشرات قد لا تكون واضحة أو دقيقة، ولهذا فإنه إذا لم يتم الحصول على إجابات للأسئلة المطروحة آنفاً وفي وقت قريب فإنه وفي بعض الأحيان قد يشكك ذلك في عملية التخطيط للقيام بمشاريع البحث التربوي مستقبلاً وفي هذا السياق، تشير الكثير من الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع إلى أن هناك العديد من التصورات الخاطئة لدى المعلمين حول طبيعة ووظيفة البحث التربوي، حيث أن البعض منهم يعول كثيراً على التكنولوجيا التي يتم استخدامها في عمليات البحث التربوي ويتجاهلون النقائص الموجودة في الطرق المنهجية لهذا البحث، بالإضافة إلى أنهم لا يملكون القدرة على التفريق بين التصاميم القوية والضعيفة التي يتم تبنيها عند إجراء البحث التربوي، وهذا يعني افتقادهم للمعرفة التي تقودهم إلى التمييز بين البحوث غير المهمة والكثيرة العيوب والأخطاء والبحوث الرهينة

والجادة والتي تعتمد على الأدلة والبراهين، وحتى لو توافر لديهم قدراً من الإدراك العقلاني أو لم يتوافر فإنهم يبدو قبولهم لنتائج البحث بدون أي تقييم أو نقد لهذه النتائج من حيث صحتها من عدمها، إن مثل هؤلاء المعلمين يعتقدون أن البحث يمكن أن يقدم لهم حلول منطقية يمكن الاعتماد عليها في حل العديد من المشاكل المتعلقة بالفصل الدراسي، وعلى الجانب الأخر، فإن هناك نوعية من المعلمين لا يثقون في البحث أو في أية أفكار جديدة، ويتجاهلون تماماً الحقيقة التي مفادها أنه في معظم المواقف فإن البحث المصمم بطريقة علمية مناسبة يمكن أن يقوم بتقديم بعض المعلومات المفيدة التي يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرار المناسب المتعلق بالعملية التربوية، ومن جانب ثالث، فإن هناك نوعية أخرى من المعلمين التي ترى بأن التغيير أو التجديد أو الابتكار تعتبر من الأمور غير الضرورية، حيث أنهم غالباً ما يرفضون نتائج البحث التي تقوم بعرض الأفكار التي تكون بعيدة تماماً عن المعتقدات أو العادات السائدة، وبالتالي فإنهم يكونون غير راغبين في تطبيق هذه النتائج في المدارس.

إن عدم ثقة المعلمين في الباحثين الذين يقومون بإجراء العملية البحثية يبدو أنها تعود إلى أنهم يرتابون في أن الباحثين يحاولون فرض تعليماتهم ونتائج أعمالهم على المعلمين بحيث يقوم هؤلاء المعلمون بأداء أعمالهم وفقاً لهذه التعليمات والنتائج، وهذا يتعارض مع مبدأ الاستقلالية الذاتية في العمل التي عادة ما يتميز بها المعلمون في أدائهم لأعمالهم، وهذا يشير إلى فشل البرامج التدريبية للمعلمين التي تهدف إلى إقناعهم بأن هناك تعميمات مهمة تنبثق من العملية البحثية والتي يمكن تطبيقها للاستفادة منها في عملية التدريس في الفصل

الدراسي، وهذا يدلل بشكل واضح على وجود سوء فهم لدور الباحث في العملية التربوية[8] ومن الغريب جداً أن الكثير من الأفكار الجديدة والابتكارات استمدت أصول استحداثها من المبادرات التي تم تبنيها من خلال المدارس، حيث أن هذه المبادرات عادة ما تشكل المكونات الأساسية للبحث.

ومن المتعارف عليه أن المعلمين لا يحبذون استخدام النظريات في عملهم، وهذا يعزى إلى الحقيقة التي مفادها أنه تم تقديم العديد من النظريات المتعارضة أو المتضاربة للمعلمين في الماضي حول العملية التربوية مما شكل نوعاً من الإرباك لهم في عملهم، ولكن من الجدير بالذكر أن عدداً من الدراسات البحثية التي تم تنفيذها في ميدان التربية في وقتنا الحاضر لم تقم على أسس أو افتراضات نظرية، ولكن من العدل أيضاً القول أن الكثير من المعلمين يقومون بأداء عملهم وفقاً لنظريات ضمنية وغير واضحة لديهم، حيث يشعر هؤلاء المعلمون أن هذه النظريات الضمنية قد تفقد مصداقيتها من خلال تطبيق النظريات الصريحة القائمة على الأدلة والبراهين، حيث أنه من المفترض أن تساعد هذه النظريات في زيادة الفهم للعالم المحيط بنا ليتم من خلالها تحديد كيفية عمل الباحث بطريقة سليمة[9].

إن التنافر الموجود بين النظرية والبحث والمعلمين يمكن تفسيره من خلال الدور الجزئي الذي يقوم به منفذو البحث، حيث أن الكثير من العاملين على تنفيذ البحث غالباً لا يملكون خلفية جيدة عن المشاكل العملية التي تحدث في داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى أن الفرضيات التي يقومون بصياغتها تكون مبنية على التخمين المفرط.

إن الكثير من التقارير البحثية غالباً ما تصاغ بأسلوب يغلب عليه الطابع الفني، أي المستخدم للتعابير الفنية والتقنية البحتة الأمر الذي يجعل من الصعب على المعلمين تفسير وتطبيق ذلك في مواقع عملهم، ولهذا، فإن العدد الهائل من المصطلحات الفنية والطرق الفنية المستخدمة في بعض البحوث تجعل من الصعب على المعلمين استيعاب النتائج أو التقارير البحثية، وعليه فإن الباحثين يجب أن يكونوا على مستوى المسئولية وذلك بتكييف نتائج بحوثهم مع اللغة التي يفهمها أصحاب المهن.

والسبب الأخر والمتعلق بالتطبيقات العملية التربوية والتي حدث فيها تقدم أقل من المجالات الأخرى أو النشاطات المهنية الأخرى يكمن في أن التقارير البحثية يتم نشرها في الدوريات الأكاديمية أو الفنية المتخصصة والتي قد يجد المعلمون صعوبة في الحصول عليها، وهذا يعني تغييب المعلمين عن إدراك ما يدور حولهم وذلك بعدم اطلاعهم على الكثير من الدراسات التربوية التي يتم تنفيذها من خلال العلماء المختصين في هذا المجال، وفي هذا الصدد، فإن على الباحثين أن يضعوا في اعتبارهم أن الاختصاصيين المحترفين في مجال التربية وعلى جميع المستويات هم من يستفيدون من نتائج البحث، وعلى ذلك فإنه يجب أن يتم اطلاعهم على النتائج البحثية إذا ما أراد الباحثون استخدام هذه النتائج في المدارس.

وكنتيجة لذلك وفي الآونة الحديثة فإن بعض الدوريات المتعلقة بمجال التربية التي تصدر في بريطانيا مثل المجلة البريطانية لتعليم المعلمين، ومجلة البحث التربوي البريطانية، ومجلة المجتمع الجديد، تطمح إلى استحداث وسائل أو طرق يمكن من خلالها تفعيل قنوات الاتصال مع المعلمين في عملية إيصال النتائج البحثية إليهم.

يبدوا أن العوامل التي تم ذكرها آنفاً بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى كانت لها تأثيراتها السلبية على بطء التقدم الذي حدث في مجال البحث التربوي، حيث إنه من الواضح من كل مما سبق أن بعض الأسباب متأصلة في طبيعة البحث نفسه مثل أن التربية تعتبر من المجالات المعقدة لإجراء البحث، البعض منها ناتج عن المواقف والاتجاهات المتعلقة بالمعلمين ومتخذي القرارات التربوية، والبعض الأخر منها يتعلق بالخلل الموجود في قنوات الاتصال بين الباحثين والمعلمين، وعلى ذلك فإنه لزيادة الوعي بالعملية البحثية وأهميتها في المجال التربوي فإنه لابد من تفعيل قنوات الاتصال بين المعلمين والباحثين، وفي هذا الصدد يقول (تيلر) أنه إذا ما أراد الباحثون أن يتم تطبيق ما قاموا به من أبحاث على أرض الواقع فإن ذلك يتطلب مشاركة الباحثين لأصحاب المهن المختلفة ومن بينهم المعلمين في أداء عملهم في المجالات المختلفة حتى يتمكنوا من فهم المشاكل التي يواجهونها على أرض الواقع[10].

وفي هذا السياق وحول عملية عرض وتعميم النتائج يرى (ريغلي) أن الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين التربويين وجمهور القراء تمثل إحدى المشاكل الرئيسية في الرفع من مكانة البحث وتعزيز دوره في الحياة العملية. ويحدد (ريغلي) جمهور القراء في الفئات الآتية: الباحثون الآخرون في مجال التربية، معلمي الفصول الدراسية، صناع القرار على المستوى المحلي والوطني، كل المهتمين بقضايا التربية والصحافة[11].

وتعزو معظم الأدبيات المتعلقة بالتربية عملية اختلاف المواقف والاتجاهات ووجهات النظر بين الباحثين التربويين وجمهور القراء إلى مجموعة من الأسباب ومن بينها: أن نسبة

كبيرة من المعلمين لا يقومون بالتخطيط أو التنفيذ للبحث في فصولهم الدراسية، حيث أن اقتصاد المعلمين للمهارة في التخطيط للبحث يعد واحداً من العوامل التي يمكن من خلالها تفسير الاختلاف في وجهات النظر، إن افتقار المعلمين للمهارة في إجراء العملية البحثية إنما ترجع إلى ندرة تدريبهم على استخدام الأساليب والطرق والتقنيات المتعلقة بإجراء البحث والتي لا يتم تضمينها في البرامج المتعلقة بتدريب المعلمين، وبالإضافة إلى ذلك فإن البنية الإدارية في منظومة النظام المدرسي غير مهيأة للدفع إلى الأمام بعملية البحث في المدارس، ومن جانب ثالث، فإنه من النادر أن يتم التركيز على منهجية البحث من خلال بعض الجوانب المحددة والمتعلقة بمنهج تدريب المعلمين، وحتى لو تم ذلك فإن مدربي المعلمين هم من سيلعب الدور الحاسم في عملية إعداد المعلمين بحيث يصبحوا قادرين على ترجمة نتائج البحث التربوي في الواقع العملي عند التحاقهم بمهنة التدريس، حيث أن ذلك يمثل أحد الأسباب المسؤولة عن غياب الإدراك الكامل للاهتمامات والصعوبات المتعلقة بكل من الباحثين والمعلمين، ويبدو من خلال ذلك أنه من الضروري أن يتم إعداد المعلم ليس فقط من خلال اكتسابه للمعرفة المتعلقة بالمقرر الدراسي، وإنما كذلك أن تكون له القدرة على العمل بطريقة تربوية في كل المستويات كمدرس فصل، وكمستفيد من البحوث التربوية التي تجرى خارج محيط المدرسة، وكمشارك ومنتج للبحوث التي يتم إجراؤها في داخل الفصل الدراسي[12]، وعلى ضوء ذلك فإن كل المعلمين يجب أن يكونوا مدركين لمفهوم ومغزى البحث بحيث يصبحوا قادرين على تطبيق نتائجه في العملية التربوية في الفصل الدراسي، ومن خلال هذه الخلفية يستطيع المعلمون مناقشة وتقييم التطبيقات التقليدية للبحث

والأفكار التي تدور حول التطبيقات العملية لنتائج البحث المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وعلى أساس كل ما تقدم فإنه يجب إعادة تصميم المناهج في كليات التربية ومعاهد تدريب وإعداد المعلمين وذلك عن طريق إعطاء اهتمام خاص لعملية البحث، بحيث يستطيع المعلمون من خلال ذلك القيام بدورهم كمستفيد ومنتج للبحث[13] ووفقاً لذلك فقد بدأت بعض الدول العمل في هذا الاتجاه والمتمثل في ربط عملية ابتكار المناهج الجديدة وتقييمها مع عملية إجراء المعلمين للبحوث في الفصل الدراسي، وإن كان من الصعوبة تحديد درجة نجاح هذه الاتجاهات والبرامج في تحقيق أهدافها التربوية.

5.3 دور المعلم كباحث:

وفقاً للثغرة الموجودة بين نتائج البحث والتطبيقات العملية لها في مجال التربية فإن السؤال الذي عادةً ما يتم طرحه في هذا السياق يدور حول ما إذا كان من المفروض مشاركة المعلمين في النشاط البحثي، وإذا ما تمت مشاركتهم في ذلك فما هي طبيعة ودرجة المشاركة في هذا النشاط، وحيال ذلك تعددت واختلفت وجهات النظر المتعلقة بالإجابة على هذا السؤال.

هناك بعض الآراء التي تنادي بأن المعلمين لا يملكون الحق في المشاركة في العملية البحثية المتعلقة بتدريسهم للمقررات الدراسية لأن ذلك يعتبر غير أخلاقي وغير مهني نظراً لاستخدام الأطفال كحقل تجارب لذلك، وحيال ذلك يقول (ليبرمان) أن وظيفة المعلم هي تطبيق النتائج التربوية في حين أن عملية الوصول إلى هذه النتائج هي من اختصاص علماء الاجتماع، ولتبرير وجهة نظره هذه فإنه يقول: فإنه في المتوسط فإن معلم الفصل الدراسي

دائماً يقع تحت وطأة ضغط العمل حيث لا يتوفر لديه متسع من الوقت للإلمام بالأسس والتقنيات المتعلقة بالبحث، يضيف كذلك أن عملية تطوير واختبار التحقق من صحة المعرفة أمور لا يقوم بها أصحاب المهن على سبيل الهواية في أوقات فراغهم، وإنما يتم اكتشاف المعرفة الجديدة من خلال برنامج عمل دقيق يتفرغ له الباحثون بشكل كامل، ومن جانب أخر يقول (ليبرمان) إن المعلمين يمكنهم تنفيذ البحث في فصولهم الدارسة والحصول من خلال ذلك على المعرفة المتعلقة باتجاهات ومواقف التلاميذ، ولكن مثل هذا النشاط لا يجب تنفيذه خارج الفصل الدراسي لأن ذلك لن يساهم في إثراء المعرفة في هذا المجال[14].

وفي هذا الإطار، فإن هناك العديد من علماء الاجتماع الذين يؤيدون وجهة نظر (ليبرمان) التي مفادها أن وظيفة المعلم هي إجراء البحوث في داخل الفصل الدراسي فقط، وذلك بهدف الحصول على معلومات محددة عن المهارات المطلوبة والذهنية البحثية المناسبة التي تساهم جميعها في تشجيع المعلم على أن يكون مبدعاً بدلاً من أن يكون عمله مقتصراً على تطبيق نتائج البحث فقط، إن العديد من المشاريع المبكرة التي تم تأسيسها لتطوير المناهج كانت تنظر إلى المعلم على أنه تقني أو فني تم تعليمه بعض التقنيات المحددة لتساعده في عملية نقل المعرفة والمهارات والسلوك، ولكن بالأساس فإن طبيعة عمله تقتصر بشكل رئيسي على وضع الأفكار التي تم تطويرها في مكان أخر موضع التطبيق[15].

وفي هذا المجال فإن هناك العديد من الكتاب الآخرين من أمثال (كيج)، (فان دالين) لا يؤدون الفرضية القائمة على أن كل البحوث التربوية يجب أن يتم تصميمها للمساهمة في إثراء المعرفة العلمية[16]. حيث يقول (فان دالين) حيال ذلك أنه على الرغم من

الاختلاف في دراسة المشكلة ومبررات البحث بين كل من البحوث البحتة والبحوث التطبيقية إلا أن التقنيات التي يتم استخدامها تكون متشابهة أو متماثلة، وفي هذا السياق يقول (كوري) أن مشاركة المعلم في العملية البحثية التي تقصر عملية إجراء البحث التربوي على الباحثين المحترفين، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تهميش دور المعلم في هذه العملية، وعلى ذلك فإنه يرى أن المعلمين باستطاعتهم اتخاذ القرارات بشكل أفضل وأن تكون مشاركتهم أكثر فعالية وذلك من خلال قيامهم بإجراء البحث الموجه[17]. والبحث الموجه حسب ما يرى (كوري)، وهو من أطلق هذا الاسم على هذا النوع من البحوث، يتم تنفيذه من خلال أصحاب المهن ومن بينهم المعلمين أو اختصاصي التربية، حيث يترتب على ذلك تحسين عملية تطبيق نتائج البحث في الفصل الدراسي، خاصة وأن البحث الموجه يعتبر أحد أنواع البحوث التطبيقية الذي يتم تنفيذه لكي يتم إيجاد الحلول للمشاكل العاجلة أو الراهنة في المدارس.

وعلى الجانب الآخر، فإن البعض يرى أن عملية تنفيذ المعلمين للبحث الموجه ستفتقر إلى المنهجية الدقيقة في عملية تنفيذه نظراً لقلة خبرة المعملين في إجراء البحوث، في حين أنه يمكن الاستعانة بالبحوث النظرية والتي تمتاز في إطارها العام بجودة عالية في الحصول على المعلومات، وفي الواقع فإنه مهما كانت الأدلة المتوافرة حول الأهمية النسبية للبحث النظري أو التطبيقي فإنه من المفترض أن يستمر الباحثون في تنفيذها، لأنه لا توجد على أرض الواقع مبررات مقنعة في إحداث التعارض أو التصارع فيما بينها في عملية إثراء المعرفة الإنسانية، وذلك انطلاقاً من أن البحث النظري عادة ما يتم تصميمه لاكتشاف القواعد

والقوانين المتعلقة بالظاهرة المعينة، في حين أن البحث الموجه يتم تنفيذه بهدف ابتداع أفضل طريقة لتطبيق هذه القواعد والقوانين في الواقع العملي، ويتضح من خلال ذلك الأهمية القصوى لدور المعلم كمستفيد من نتائج كلا النوعين من البحوث، وهذا يعني أن البحث الموجه يمثل أهمية خاصة بالنسبة للمعلم كمستفيد من نتائج البحث، في حين أن القواعد والأفكار التي يتم الحصول عليها من خلال البحث النظري يجب أن يتم اكتسابها من خلال المستفيدين من البحث. وعلى الرغم من الأحكام التي تم إصدارها سواء مع أو ضد تنفيذ البحث الموجه يبدو أن الكثير من الباحثين التربويين يميلون إلى أن الدراسات التي يتم تنفيذها بواسطة البحث الموجه تعتبر ذات قيمة عالية فيما يتعلق بالمناهج التي يتم استخدامها والنتائج التي يتم التوصل إليها حيث يساهم كلاهما في إدخال التحسينات الضرورية على عملية التطبيقات التربوية لهذه النتائج [18] وفي هذا الصدد يقول (قيتزال) في وصفه للبحث التربوي أن البحث النظري له تأثيرات ضئيلة في الواقع العملي في المدارس، ولكن هذه الحقيقة سيتم إدراكها من قبل المعلمين في المدى البعيد.

وبالعودة إلى دور المعلم كباحث يبدو من خلال الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، إن المعلمين يعتبرون الفئة الرئيسية المستفيدة من نتائج البحث التربوي.

إننا نعتقد إنه إذا ما تم فهم المعلمين للتطبيقات المتعلقة بنتائج البحث، وأن تكون لديهم القدرة على التحليل والنقد وعلى التعاطي في الواقع العملي مع هذه التطبيقات، فإنه وفقاً لذلك يجب أن يتم اشراكهم عند مستوى معين من العملية البحثية، ولهذا فإنه يحدونا الأمل في أن الكثير من المعلمين سيقومون بدور رائد في العملية البحثية بجانبيها النظري

والتطبيقي وذلك انطلاقاً من الحقيقية التي مفادها أن أهداف البحث لن يتم تحقيقها بكفاءة وفعالية بدون تعاون كامل من قبل المعلمين، وفي هذا المضمون يقول (تيلر) أنه لإيجاد تأثير حقيقي للبحث التربوي على المدارس فإنه من الضروري إشراك المعلمين في عمليات البحث والعمل على إزالة العوائق الموجودة بين المهنيين والمفكرين[19].

وعلى ضوء ما سبق فإن المعلم يمكنه القيام بالعملية البحثية بأنواعها المتعددة فمثلاً، قد يقوم المعلم ببحث لاستكشاف أو لدراسة جانب معين لأي موضوع أكاديمي له علاقة بالمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه، أو اختيار موضوع له علاقة بنظرية التربية، وعلى الجانب الآخر، فقد يقرر المعلم القيام بدراسة في مجال البحث التطبيقي تتعلق بأحد جوانب العملية التربوية في مدرسة ما غير المدرسة التي يعمل بها، إن اصطلاح المعلم/ الباحث الذي تم استخدامه في هذا الباب يتعلق فقط بالمعلم الذي يشارك أيضاً في دراسة الحالة أو دراسة الظاهرة التربوية، ولهذا، فإن اصطلاح المعلم/ الباحث لا يتعلق بالمعلم الذي يقوم بإجراء البحث فقط، وإنما يتعلق كذلك بالمعلم الذي يقوم بتنفيذ البحث في فصله الدراسي الذي يقوم بالتدريس فيه[20].

من المتعارف عليه أن دور المعلم الباحث في العملية البحثية يتسم بالتعقيد، فقد يؤدي ذلك إلى ظهور الدور المتعارض للمعلم في هذه العملية، فمثلاً كباحث فإن المعلم يسمى إلى زيادة وتطوير فهمه للفصل الدراسي، ولكن كمعلم فإنه مسؤول عن تطوير فهم التلاميذ من خلال العملية التربوية في الفصل الدراسي ومن الواضح من خلال ذلك أنه من الأهمية بمكان أن يتم تجنب الدور المتعارض للمعلم الذي يقوم بالتدريس والمعلم كباحث،

وذلك بوضع مؤشرات واضحة تتعلق بعملية التخطيط لعمل المعلم في كلا الاتجاهين، بحيث لا تكون مشاركة المعلم في البحث على حساب عملية تعليم التلاميذ.

إن المخاطر التي قد تنتج عن ذلك والتي تؤدي إلى منع عملية التعلم من تحقيق أهدافها، يمكن التقليل من تأثيراتها السلبية بقيام المعلم/ الباحث بالتركيز على المشاكل المبنية على الملاحظة والاختبار في الفصل الدراسي أكثر من تركيزه على المشاكل في أماكن أخرى خارج نطاق المدرسة، إن ذلك يتم تحقيقه في المراحل الأولى للعملية البحثية والتي يجب أن يكون فيها الباحث مهتماً بتشخيص المشكلة أكثر من اهتمامه بإصدار أحكام وصفية حولها، وفي حالة تمكن المعلم من تشخيص المشكلة بشكل دقيق فإنه يجب عليه الاتجاه نحو وصف الحلول العلاجية المتعلقة بها، وهذا الجانب يشكل الاختلاف الجوهري بين عمل المعلم/ الباحث والباحثين المحترفين في هذا المجال، ومن خلال هذا المضمون فإن المعلم يجب أن يكون في موقع يستطيع من خلاله إقناع زملائه بأن النتائج التي تم التوصل إليها صحيحة ويمكن الاعتماد عليها، بالإضافة إلى أن المعلم يحتاج إلى تنفيذ النتائج من أجل الحكم على جدواها وللتأكد من أنه تم تحقيقها وفقاً للخطة البحثية المعدة لذلك.

وفي هذا السياق، فإن المعلم الذي ينجح في الجمع بين عمله في التدريس وعمله كباحث سيكون على دراية واسعة بديناميكية الفصل الدراسي، وفي هذا الصدد يقول (إقليستون) إن عملية التدريس الفعالة يمكن انجازها من خلال عمل المعلم بطريقة تعتمد على التفكير العميق والملاحظة والاختبار، حيث سيترتب على ذلك وضوح الرؤية لدى

المعلم حول بعض المتغيرات الدخيلة، وسيكون واعياً ومدركاً للوسائل والأدوات التي يتم توظيفها في العمليات التربوية[21].

إن النشاط البحثي يعتبر واحداً من أهم الطرق الفعالة التي يتم توظيفها من قبل المعلم للقيام بعمله بطريقة أفضل خاصة في مجال التدريس، حيث إن البحث يساعد المعلم على أن يكون مدركاً لكل العملية التربوية بطريقة تعزز الاستخدام الفعال لطاقاته وإمكانياته الشخصية حيث يساهم ذلك في مساعدة التلاميذ على التعلم بطريقة جيدة، إن انهماك المعلم في العملية البحثية يساعده على تجميع الحقائق من مصادرها والإلمام بالتكوين التصوري المعين لمشاكل الفصل الدراسي أثناء دراسته للمشاكل التربوية، إن ذلك يدلل على حاجة المعلم لإبراز نفسه على أنه مدرك للعملية البحثية والعملية التربوية لتغيير صورته في عيون الآخرين على أنه مجرد فني أو تقني.

وكما تم ذكره أنفاً فإن المعلم الذي يقوم بالتخطيط لإجراء البحث في الفصل الدراسي يجب أن يقوم بتحديد مؤشرات واضحة حول القيام بالدور المزدوج له والمتعلق بعمله كمعلم وكباحث في نفس الوقت، وعلى هذا الأساس فإنه من المتوقع أن يقوم الباحث بإحداث أو خلق البيئة المناسبة التي تساعد على إتمام عملية التعلم بنجاح هذا ما يتعلق بدوره كمعلم، أم دوره كباحث فإنه يكمن في اهتمامه بتشخيص المشاكل، والعبور من مرحلة التشخيص إلى إعداد الحلول والخطط المناسبة لمعالجة هذه المشاكل، ووفقاً لذلك فإن دور المعلم/ الباحث سيكون مختلفا عن الدور الذي يقوم به الباحثون الآخرون، وعلى الرغم من

أن معظم معلمي الفصول هم من يقومون بتطبيق نتائج البحث أكثر من كونهم معدين أو منفذين له، إلا أن للمعلم دور مهم يجب القيام به في أنواع محددة من البحوث.

وعلى ضوء ما سبق، فإنه في المستقبل يجب على المعلمين القيام بدورهم المزدوج كمعلمين وكبحاث، وعند ذلك فقط سوف يكتسبون الخبرة والمهارة لتؤهلهم ليكونوا مستفيدين من نتائج البحث ومنتجين له بشكل فعّال.

هوامش الباب الخامس

1. Ward,A.W.Hall, B.W. and Schramm, C.F.(1975)' Evaluation of published educational research: A national Survey', American Educational Research Journal, 12:2, 109-28.

2. Bloom, B.S.(1966)'Twenty- Five years of education research', American Educational Research Journal, No. 3, 212.

3. Travers, R.M.W.(1978) An Introduction to Educational Research, 4 th edition, New york: Macmillan Co. Inc.

4. Yates, A. (1971) (ed.) The Role of Research in Educational Change, Palo Alto: Pacific Books.

5. Traxler, A.E. (1954)' Some comments on educational research at mid-century', The Journal of Educational Research, 47, 359-66.

6. Simon, B.S.(1978)' Educational research: which way'? Research Intelligence, vol. 4, no.1.

7. إن المشاكل التربوية تنشأ نتيجة لوجود الكثير من العوامل فبعضها يعود إلى النظريات الحديثة نفسها، وبعضها يرجع إلى المعاهد التي تقوم بإعداد المعلمين، وبعضها الثالث مردود إلى المعلم المتخرج من هذه المعاهد، وبعضها الأخير ناتج عن طبيعة النظام التربوي والإدارة التربوية السائدة.

عاقل، فاخر (1977)، التربية قديمها وحديثها، ط2، بيروت: دار العلم للملايين، ص ص 291- 292.

8. Thouless, R.H. (1969) Map of Edacational Research, Slough, England: Nation foundation for Educational Research.

9. إن النظريات يتم وضعها في محيطات مختلفة عن بعضها البعض حيث قد تتشابه هذه المحيطات أو المجتمعات بعض الشيء وقد تختلف في جوانب أخرى، ولذلك فإن تطبيقها

تطبيقاً حرفياً أمر غير ممكن وغير مرغوب فيه، ولابد في اقتباسها والإفادة منها من التفريق بين روحها وحرفيتها، بحيث تحتفظ بالروح ويتم تكييفها مع المجتمع المعين الذي يتم استخدامها فيه بما يلائم ويوافق حاجاته، بالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من هذه النظريات يقوم على أساس من فلسفة تربوية معينة، وكل تطبيق لها لا يأخذ هذه الفلسفة بعين الاعتبار ويتفهمها تفهماً عميقاً سوف يكون تطبيقاً ناقصاً ومشوهاً.

عاقل، فاخر، مرجع سبق ذكره.

10. Tyler, R.W. (1978)' How schools utilise educational research and development', in R.Glaser (ed.) Research and Development and School change.' New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

11. Wrigley, J. (1976) Social Science Research Council Newsletter, October, quoted by B.S. Simon (1978)' Educational research: which way?,' Research Intelligence, vol.4, no. 1.

12. يقول عاقل حول ذلك أنه أحد الأسباب التي تتعلق بظهور المشاكل التربوية هو أن طريقة إعداد المعلمين وخاصة في المعاهد العربية ترتكز على أن تروي له طرائق التدريس وتصفها وصفاً نظرياً دون أن تجربها معه وأمامه فيخرج من معهده وهو يعرف عن هذه الطرائق ولكنه لا يعرفها.

عاقل، فاخر، مرجع سبق ذكره.

13. يقترح عاقل مجموعة من الحلول لهذه المشاكل والتي تتجلى في شرح الأسس الفلسفية التي تقوم عليها النظريات والطرائق الحديثة شرحاً وافياً للمعلم، تحوير المناهج والنظم المدرسية،

تطوير مفهوم الإدارة المدرسية والتوجيه التربوي والإدارة التربوية، وإعادة النظر في النظام التربوي القائم.

نفس المصدر السابق، ص 294.

14. Lieberman,M.(1956) Education as a profession, New Jersey: Prentice Hall.

15. إن المعلم الذي يتوقف نموه العقلي يوم تخرجه من دار المعلمين، أو من الجامعة والذي تتجمد طرائقه وتصبح روتينية لا يصلح للقيادة والتوجيه، أما المعلم الناضج مهنياً فهو أقدر على تشخيص صعوباته، ومواجهة حاجاته، وهو كذلك يضرب مثلاً حسناً في النمو والتقدم يحتذى به طلابه ويقتدون به.

16. Gage, N.L. (ed.) (1983) Hand book of Research on Teaching, Chicago: Rand MeNally & Co.

17. Corey, S.M.(1953) Action Research to Improve School Practies, New York: Bureau of Publieations, Teacher's College, Columbia University.

18. يذهب كثير من الباحثين إلى أن التمييز بين البحث النظري والبحث الموجه ليس تمييزاً مطلقاً بقدر ما هو تمييز نسبي، فالباحث قد يتأثر بصورة خاصة بالمظاهر النظرية الصرفة لدراسته، وحسبنا أن نشير هنا إلى أنه من الصعب الفصل بين البحوث النظرية والبحوث التطبيقية في مجال العلوم الاجتماعية، باعتبار أن هذه العلوم جزء من الظاهرة الاجتماعية التي تمثل موضوع الدراسة لهذه العلوم، فالباحث الاجتماعي، إذن، لا يستطيع أن يتخلص من المشكلات الجديدة التي يطرحها عليه المجتمع.

الهمالي، عبد الله عامر (1988) أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ص 57.

19. Tyler, R.W., OP.Cit.

20. ووفقاً لذلك فإن المعلم يجب أن يكون مطلعاً على المجلات والكتب التربوية، ويحضر المؤتمرات العلمية، ويتصل بأولياء الأمور، ويتعاون مع إدارة المدرسة ويهتم بالنشاط المدرسي، ويؤمن برسالته كمعلم للأجيال، كما ينبغي أن يكون مركزاً في تفكيره صائباً في أحكامه، قادراً على مواجهة المشكلات وحلها، أصيلاً في أفكاره يستطيع أن ينقد الأمور والأشخاص نقداً بناءاً، دقيقاً في عمله متنوع الميول والمهارات.

مشعلان، محمد (1969)، الإدارة المدرسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21. Eggleston, J. (1979)' The characteristics of educational research: mapping the domain,' British Educational Research Journal, vol.5, No.1, 1-12.

وحيال ذلك يقول (إمام) أنه من الجوانب المهارية التي يؤديها المعلم صياغة الأهداف السلوكية، توجيه أسئلة توضيحية، تصميم التجارب، وكذلك تقدير الأداء عن طريق ملاحظة مؤشرات السلوك، وإصدار حكم شامل على السهولة في أداء المهارة حيث يتطلب ذلك نوعاً من القياس لمؤشرات تلك المهارة.

إمام، أحميده وآخرون (2003)، مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الخاتمة:

إن للبحث التربوي أهمية كبيرة في تطوير وتحسين العملية التربوية، وإن كانت المشكلة الرئيسية التي يواجهها هذا البحث في تحقيق أهدافه تكمن في وجود الثغرة الواسعة بين النظرية والتطبيق، مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر بين الباحثين التربويين والمعلمين حول كيفية التعامل مع النتائج التي يصل إليها الباحث في الواقع العملي وكذلك حول طبيعة البحث التربوي نفسه، مما ترتب عليه عدم إمكانية الوصول إلى تعريف محدد أو دقيق للبحث التربوي.

لقد تم التطرق إلى الاستعراض التاريخي لتطور البحث التربوي بهدف دراسة المشكلة منذ نشأتها وتوضيح الرؤية حول التطورات التي حدثت في هذا المجال عبر فترات زمنية مختلفة، حيث أن ذلك ساعد في دراسة البحث التربوي بشكل علمي عن طريق استعراض ما حدث في الماضي، ومدى علاقته بما يحدث في الزمن الراهن لاتخاذ كل ذلك كقاعدة للتنبؤ بعملية الإصلاح والتطوير للبحث التربوي في المستقبل، إن هناك العديد من المشاكل التربوية التي تواجه هذا النوع من البحوث إذا ما قورن بعملية إجراء البحوث في مجال العلوم الطبيعية، وإن كانت إجراءات وخطوات البحت التربوي لا تختلف كثيراً عن مثيلاتها في بقية المجالات الأخرى، إلا أن المناهج البحثية التي يتم توظيفها في البحث التربوي تقتصر على استخدام المنهج الوصفي والمنهج التاريخي والمنهج التجريبي، فضلاً عن التزام الباحث التربوي بالموضوعية واستخدام الأساليب الإحصائية وتركيزه على الاعتبارات الأخلاقية والقانونية في هذا المجال.

إن علاقة المعلم بالبحث التربوي تتجلى في الدور المزدوج الذي يقوم به والذي يتعلق بدوره كمعلم ودوره كباحث، الأمر الذي يترتب عليه تهيئة البيئة المناسبة للعملية التربوية، والاهتمام بتشخيص المشاكل التربوية ومن ثم يتم إعداد الحلول والخطط المناسبة الكفيلة بمعالجتها، ووفقاً لهذا السياق فإن الدور المزدوج للمعلم / الباحث سيجعله مميزاً ومختلفاً عن الدور العادي الذي يقوم به البحاث في إنجاز العملية البحثية.

إن ذلك يتطلب إنهاء دور المعلم التقليدي الذي ينهي تعلمه حال تخرجه، وبداية تفعيل دور المعلم الحديث في استمرار تعلمه طيلة حياته المهنية، وفي هذا الخضم فإن العلوم والمعارف في تقدم مستمر وتغير دائم ولابد للمعلم المجيد من متابعة تقدم العلوم ومسايرة التقدم العلمي والتطورات التي تحدث في مجال البحث العلمي، حيث أن ذلك يعتبر تحسيناً مستمراً لمستوى المعلم العلمي والاختصاصي والمهني الأمر الذي يعود عليه وعلى تلاميذه بنتائج طيبة وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية.

إن تحقيق أهداف البحث التربوي بشكل عام والتركيز على دور المعلم/ الباحث في العملية البحثية لا يمكن تناولها من خلال جوانبها النظرية وإنما يتطلب ذلك تدريب وإعداد خاص للوصول إلى تحقيق ذلك في الواقع العملي، وبالإضافة إلى الإعداد والتدريب فإنه يجب توافر قدرات وكفايات مهنية وميول واتجاهات كما هو الحال في المجالات الإنسانية الأخرى.
إن ذلك يملي على القائمين على العملية التربوية الاهتمام والتركيز على الجوانب والظروف المحيطة بهذه العملية من جهة، والمحيطة بالمعلم من جهة أخرى حتى يؤدي عمله على أكمل وجه، ولا يخفى على أحد أهمية التدريب أثناء العمل بقصد تحسين أداء المعلمين في العملية

التربوية، بالإضافة إلى إتاحة المجال لهم للاشتراك في إعداد وتنفيذ البحث التربوي لاكتساب المهارات الأساسية والخبرة والكافية لإجراء مثل هذه البحوث مما يجعلهم مهيئين لأن يكونوا مستفيدين من نتائج البحث ومساهمين بشكل فعال في إخراجه إلى حيز الوجود.

المراجع

المراجع العربية:

- الهمالي، عبد الله عامر (1988)، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

- التير، مصطفى عمر (2001)، مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، ط5، طرابلس: شركة الجديد للطباعة والنشر.

- أحمد، فاروق يوسف (1984)، مناهج البحث العلمي: المناهج والاقترابات والأدوات المنهجية، القاهرة: مكتبة عين شمس.

- الفائدي، محجوب عطية (1994)، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.

- الصواني، يوسف محمد (2005)، الدراسات الأمبيريقية في العلوم الاجتماعية، طرابلس: مركز الدراسات.

- إمام، أحميده وآخرون (2003)، مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- جريفث، د (1971)، نظرية الإدارة، ترجمة: محمد منير مرسي وآخرين، القاهرة: عالم الكتب.

- شعلان، محمد (1969)، الإدارة المدرسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عاقل، فاخر (1977)، التربية قديمها وحديثها، ط2، بيروت: دار العلم للملايين.

- عاقل، فاخر (1973)، علم النفس التربوي، بيروت: دار العلم للملايين.

- فان دالين، ديوبولد (2003)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- مرسي، محمد منير (1977)، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

- مرسي، محمد منير (1997)، أصول التربية، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

- Ary, D., Jacobs, L.C. and Razavieh, A. (1972) Introduction to Research in Education, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Barnes, J.B.(1960) Educational Research for Ciassroom Teachers, New York: G.P.Putnam's Sons.
- Barzun,J.and Graff, H.F. (1970) Modern Researcher,New York: Harcourt Brace.
- Bloom, B.S. (1966)'Twenty- Five years of educational research', American Educational Research Journal, No. 3,212.
- Bruner, J.S.(1960) The Process of Education, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bucking, B.R. (1926) Research for Teachers, New York: Silver Burdette& Co.
- Campbell, D.T. and Julian C. Stanly (1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, Chicago: Rand McNally and eompany.
- Chall, J.(1967) Learning to Read: The Great Debate, New York: McGraw Hill.
- Clarke, P.A. (1972) Action Research and Organisational Change, London: Harper and Row.
- Corey, S.M. (1953) Action Research to Improve School Practices, New York: Bureau of publications, Teacher's college, Columbia tiniversity.

- Cronbach, L.J. (1962) Educational Psychology, 2 nd edition, New York: Harcourt Brace.
- Douglas, J.W.B. (1967) The Home and the School: Astudy of ability and attainment in the primary school, England: Panther Booksltd.
- Eggleston, J (1979)' The characteristics of educational research: mapping the domin', British Educational research Journal, vol.5, No .1,1-12.
- Elliott, J. and Adelman, C. (1978) Classroom Action Research, Ford Teaching Project, Unit.2, Ceniversity for Applied Research in Education, England: Unirersity of East Anglia.
- Ennis, R.H. (1975)' Children's ability to handle Piaget's Propositional logic: a conceptual critique',Review of Educational Research, 45, 1- 14.
- Gage, N.L.(ed.) (1963) Hand book of Research on Teaching, Chicago: Rand Mc Nally & Co.
- Gowin, D.B.(1972)'Is educational research distin ctive'? in L.G.Thomas (ed.) Philosophical Redirection of Educational Research, Chicago: University of Chieago press.
- Jones, R.M. (1972) Fantasy and Feeling in Education, Penguin.
- Karier, C. (1973)' Ideology and evaluation: In quest of meritocravy', paper presented to the Wisconsin Conference on Education and Evaluation, School of Education, University of Wisconsin, Madison, Wiseonsin' April 26- 27.
- Kohlberg, L. (1975)' The cognitive developmental approach to moral education', phi Delta kappan,56.
- Lieberman, M.(1956) Education as a profession, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Meyers, E.S.,Ball, H.\H and Critchfield, M.(1973)' The Kindergarten Teachers', Handbook, losAngeles: Grammercy.
- Newson, J. and Newson, E. (1965) Infant Care in an Urban Community, Harmondsworth: Penguin Books.
- Nisbet, J.D. and Entwistle, N.J0(1970 Educational Reserch Methods, London: University of London Press.

- Page, E.B.(1975)'Accentuate the negative', Educational Researcger,5. Parlett, M. and Hamilton, D.(1977)' Evalnation as illumination: a new approach to the stady of innovatory programme's in Hamilton et al (eds) Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation, London: Maemillan.
- Peters,R.S. and White, J.P.(1969)' The Philosopher's contribution to educational research', Educational Philosophy and Theory, 1, 1-15.
- Rice, J.M.(1897)' The futility of the spelling grind', Forum 23, April and June 163- 72, 409- 19.
- Rusk, R.R.(1912) Introduction to Experimental Education, London: Longman.
- Scates, D.E. (1947)'Eifty years of objective measurement and research in education', Journal of Education Research, 41.
- Simon, B.S.(1978)' Educational research: which: wat'? Research Intelligence, vol. 4. No.1.
- Taylor, P.H.(1966)' The role and Function of educational research' -3, Educational Research, 9, 11-15.
- Taylor, W.(1973)' Support for educational research and development in Butcher, H.J. and Pont, H.B(eds) EWducational Research in Britain, Part3, London: University of London Press.
- Terman, L.M. (1931)' The gifted child', in C.Murchison (ed), AHand book of Child Psychology, Worcester, Mass: Clark University Press.
- Thorndike, E.L. (1914) An address at the First Annual Conference on' Educational Measurement', Indiana Bulletin of Extension Division, 12, Indiana Univeisity.
- Thorndike, E.L.(1918)' The nature, Purpose and general methods of measurement of educational products', seventeenth year book of the National Society for the Study of Education, Part III. The Measurement of Educational Products, Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.

- Thorndike, E.L.(1924)' Mental discipline in high school subjects', Journal of Educational Psy chology, 15, 1-22, 83- 98.
- Thouless, R.H. (1969) Map of Educational Research, Slough, England: National Eoundation for Educational Research, Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Townsend, H.E.R.(1971) Immigrant Puplis in England, Slough, England: National Foundation of Educational Research.
- Travers, R.M.W.(1977) Essentials of Leaening, New York: Macmillan, 4th edition.
- Travers, R.M.W.(1978) An Introduction to Educational Research, New York: Macmillan Co.Inc. 4th edition.
- Traxler, A.E.(1954)' Some comments on educational research at mid-century', The Journal of Educational Research, 47, 359- 66.
- Tyler, R.W.(1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago press.
- Tyler, R.W. (1978)' How Schools utilize educational research and development', in R.Glaser (ed.) Research and development and School Change, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dalen, D.B.(1966)Understanding Educational Research, New York" Mc Graw Hill.
- Vernon, P.E (1969) Intelligence and Cultural Enviroment, London: Methuen.
- Ward, A.W.Hall, B.W. and Schramm, C.F. (1975)' Evaluation of published educational research: Anational Survey', American Educational Research Journal, 12: 2, 109- 28.
- West, D.J.(1969) Present Conduct and Euture Delinquency, London: Heinemann.
- Wheeler, D.K.(1967) Curriculum press, London: Univeesity of London Press.

- Wrigley, J.(1976) Social Scienee Research Council Newsletter, October, quoted by B.S.Simon (1978)' Educational research: which way?', Research Intelligence, vol. 4, no.1.
- Yetes, A. (1971) (ed.) The Role of Research in Educational Change, Palo Alto, Pacific Books.
- Young, P.V.(1966) Scientific Social Surveys and Research, Englewood Cliffs, Newjersey: Prentice Hall Inc.

منشورات جامعة عمر المختار 2022