البحث التربوى بين المدخل الكمى والمدخل الكيفى

أ.د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

وعميد كلية التربية السابق جامعة الإسكندرية

مجلة كلية التربية . جامعة دمنهور المجلد الرابع العدد (١) لسنة ٢٠١٢

البحث التربوى بين المدخل الكمى والمدخل الكيفى

أ.د. شبل بدران

" عندما نتحدث عن مناهج بحث كيفية أو كمية، فنحن فى الواقع، إنما نتحدث عن فئات مترابطة ومتماسكة من الافتراضات والمسلمات والبديهات عن العالم الاجتماعى، وهى فى جوهرها افتراضات ومسلمات فلسفية ابستمولوجية وانطولوجية، وايديولوجية أيضاً، وهذا يعنى بالضرورة أن قضية المنهج مسألة أكبر وأوسع من كونها مسألة فنية وتقنية تتعلق فقط بجمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة ما ندرسها ونبحثها ". **(Ray C. Rist, 1977: 43)**

" إن دعوى (الموضوعية) أو عدم التحيز أو الانفصال عن الموقف، كلها أمور (أشبه بالخرافة) يصطنعها أرباب (المنهج الوضعى) فى العلوم الاجتماعية،زاعمين بأنهم يكشفون عن الحقائق ويدعون (الأرقام تتكلم) ". (حامد عمار، ١٩٨٦،١١٧)

" فى مصر كل النظريات والاتجاهات والمدارس، ومناهج وأدوات البحث والتخصصات والمبتكرات والمستحدثات التربوية. وهى جميعاً فى حالة تعايش سلمى دون علاقات عداء إلا فى حالات قليلة. وهذا الكم كله موجود، لا بحكم الروح العلمية الليبرالية المتسامحة، ولكن بحكم أننا نأخذ من الغرب الفكرة ونقيضها مجردة عن سياق الصراع الذى نشأ فيه كلاهما. فتعيش الأفكار هنا منزوعة السلاح، وتعامل على أنها أفكار علمية، ولهذا يسود مفهوم معين للبحث العلمى قوامه أفكار مثل: الموضوعية، والتجرد، واللانحياز، والبعد عن إصدار الأحكام، والتحديد الإجرائى للمصطلحات، ودراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع ".(عبد السميع سيد أحمد، ١٩٨٦،١١٧)

بدلاً من المقدمة:

يعيش البحث التربوى فى وطننا العربى أزمة تكاد تفقده دوره ووظيفته، وتتجلى تلك الأزمة من وجهة نظر العديد من المشتغلين بالعلم التربوى فى نموذج المنهج العلمى السائد فى البحوث التربوية والبعض الآخر يرجعها إلى أزمة فى التفكير الأيديولوجى الممثل للمنحى الاجتماعى بالبحث التربوى، ويرى البعض الثالث أنها أزمة فى المنهج والمنحى معاً ويؤكد فريق رابع على أن الأزمة متجلية بشكل واضح فى طغيان المدخل الكمى على المدخل الكيفى فى البحث التربوى، مما دفع أحد الباحثين العرب (١) إلى الكتابة حول تلك الأزمة بدراسة هامة عنوانها "كى لا يتحول البحث التربوى إلى مهزلة" منتقداً طغيان المدخل الكمى والذى تحول بدوره إلى آلية صماء تدعى الحيدة والموضوعية.

ولاشك أن الصراع الطويل الذى دار بين المشتغلين بالعلم التربوى حول تأكيد أولوية المدخل الكمى أو المدخل الكيفى فى بحوث التربية قد أثمر تطويراً فى أدوات التحليل ووحداته، سواء الكمى أو الكيفى، فانه من ناحية أخرى أثر سلباً فى فهم موضوع العلوم التربوية وغاياتها العلمية والمجتمعية،فإذا كان أنصار المدخل الكمى يسعون إلى كسب بحوث العلم لمزيد من الدقة، فانهم فى سبيل ذلك سعوا بوعى أو بدون وعى إلى تفتيت موضوع العلم وتجزئته والاهتمام بالأراء والاتجاهات والسلوك الفردى غالباً، أى بالأبعاد الظاهرة من الأفعال والمرامى البشرية وربما تم هذا رغبة فى تيسير التفاعل الكمى وجعله دالاً.

ومن ناحية أخرى سعى المعنيين بالمدخل الكيفى إلى وضوح الرؤية وتطويرالبناء المنطقى للعلم، باعتبار أن التجربة الإنسانية تجربة "كيفية ونوعية" وأن الأساس الجوهرى لموضوع العلم هو مضمون الفعل الإنسانى التاريخى، أن العبرة ليست بظاهر السلوك، وإنما بما وراء السلوك من وعى ومصالح وموجهات، هى نتائج للوجود الاجتماعى للفرد فى جماعة وفى طبقة وفى مجتمع، يمر بمرحلة تاريخية لها ملامحها وخصائصها، ذات التأثير فى حركة الجماعات

والقوى.

كما أدى هذا الصراع الطويل إلى السعى نحو بناء منهج تكاملى بين المدخل الكمى والمدخل الكيفى حيث أن البحث التربوى بحاجة إلى كلا النوعين من أساليب البحث والتحليل، الأساليب الكمية والأساليب الكيفية، ضماناً للسير نحو الوضوح "والفهم" ونحو التدقيق والضبط فكل ظاهرة أو عملية اجتماعية وتربوية لها أبعاد كمية وأبعاد كيفية شرط أن يدرك الباحث ويتدرب تدريباً جاداً على كيفية وحدود استخدام كل أسلوب من الأساليب.

من هنا فإن الورقة الحالية تنشغل بشكل رئيس إلى فهم العلاقة المتبادلة بين المدخلين وإلقاء الضوء الفلسفى والمعرفى على كل من المدخل الكمى والمدخل الكيفى، والأدوات البحثية المستخدمة فى المدخل الكيفى ومهارات الباحث الكيفى، ثم محاولة لطرح تصور نحو رؤية تكاملية بين كلا المدخلين لتفعيل البحث التربوى واستنهاض همته وعافيته بحيث يكون قادراً فعلاً على الإنجاز الأكاديمى والتربوى فى نهضة البحث التربوى والعلوم التربوية فى وطننا العربى والتصدى للمشكلات التعليمية والتربوية فى نظامنا التعليمى.

أولاً: المدخل الكمى فى البحث التربوى:

منذ أواخر القرن التاسع عشر ومطلع العشرين بدأ الاهتمام بحل المشكلات التربوية عن طريق البحث العلمى، ولقد نشأت حركة البحث العلمى، عندما أسس "وليام فونت **W. vunat**" أول معمل لعلم النفس فى "ليبزج" عام ١٨٧٩، وفى إنجلترا فى ذات الفترة كان "فرنسيس جالتون **F. Galton**" و "كارل بيرسون **K. Pearson**" يعملان على تطوير الطرق والمصطلحات والمبادىء الإحصائية التى استخدمت فى البحوث التربوية. وفى فرنسا بدأ العالم الفرنسى "الفريد بينيه **Alfred Binet**" دراساته فى القياس العقلى، وتلقى طلاب أمريكيون فى أوروبا دراساتهم على يد هؤلاء الرواد فإذا بهم يعودون إلى أمريكا وكلهم حماس لمواكبة أوروبا فى حركة البحث العلمى فى مجال العلوم التربوية والنفسية.

وفـى منتصـف القـرن العشـرين قـام "ادوارد ثورنـديك Edward Thorndike" ١٨٧٤ – ١٩٤٩ و "جـون واطسـن J. Watson" ١٨٧٨ – ١٩٥٨ رائـدا السلوكية،و"جوزيف رايس J. Rice" وفـى الاتحـاد السـوفيتى كانـت حركـة البحـوث النفسية قائمـة وتمثلت فـى جهود "ايفان بيتروفيش بافلوف Ivan Petrouich Pavlov" ١٨٤٩ – ١٩٣٦ . أمـا الولايـات المتحـدة الأمريكيـة فقد بدأت دراسـة حركـة إنشـاء هيئات للبحوث التربوية تشّبها بما كان موجوداً فى أوروبا. وفى الوقت الذى أخذت تقوى فيه حركة البحث العلمى، بدأ المجتمع الأمريكى ينشىء هيئات تعمل على تطوير البحوث فى مجال التربية فأسست بعض الكليات معامل نفسية ومراكز بحوث، وما أن جاء عام ١٩٢٤ إلا وكان اثنان وعشرون معهداً قد كونوا هيئات للبحث، وقامت المدارس التجريبية العامة والخاصة، والمدارس المخصصة لتدريب المعلمين بتنظيم برامج خاصة لدراسة الطفولة وتطبيق نتائج البحوث. كما أعطت مؤسسات مثل مؤسسة "كيلوج W.K.Kellogg ومؤسسة "فورد Ford" ومؤسسة "راسل سـاج Russell Sage" هبات ضخمة للدراسات والبحوث النفسية والتربوية، وأسس القادة البارزون فى حركة البحث العلمى كثيراً من المنظمات والمطبوعات لنشر المعلومات والمساعدة فى تقدم عملهم (٢).

والشـىء الجـدير بالـذكر هنـا فـى هـذه النشـأة، وامتـداد أثرهـا، أن حركـة البحث العلمى فى التربية تمثلت فى محاولة جعل التربية علماً مستقلاً بذاته يخرج من أحضـان علم النفس ومن أى علم آخر ولم يتحقق هذا الحلم لطبيعة التربية ذاتها، فهى مجال يعتمد على غيره من العلوم الانسانية. والمهم هنا اعتماد المنهج العلمى التجريبى المستمد من العلوم الطبيعية لاستخدامه فى دراسة الظاهرات التربوية والنفسية. وكان هذا أمراً طبيعياً مسايراً لفلسفة العلوم الانسانية الناشئة فى ذلك الحين.

أمـا فـى مصـر والعـالم العربـى فانهـا تنحصـر أساسـاً فـى المدرسـة الفكريـة التى وضع حجر الأساس لها ونشر مبادئها، علماء معهد التربية العالى للمعلمين

ومفكروه، وكما يؤكد "كمال نجيب" (٣) حول نشأة العقلانية الوضعية فى البحث العلمى التربوى فى مصر، باعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية، ففى هذا العام نشأ ما يعرف "بمعهد التربية العالى للمعلمين" والذى شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والنفسية فى مصر بل وفى العالم العربى. ومنذ البداية جاء مولد هذا المعهد من احشاء العلم التربوى الغربى، لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى. لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتعاملة معه، وبحكم هذا الاندماج مع البحث التربوى الغربى، فلقد سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعد العمل داخله نفس المبادىء التى تنتظم العلم الاجتماعى والتربوى آنذاك، لذا ورث العلم التربوى المصرى خصائص هذا العلم الغربى وعلى رأسها، ما نطلق عليه "العقلانية الوضعية" بكل ما تتضمنه من تفعيل للمنهج التجريبى أو شبه تجريبى ومزاعم الموضوعية وقابلية التكرار والتعميم والتنبؤ وأدوات القياس المقننة.

ولاشك أن هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربى بعقلانيته الوضعية لم تحدث مصادفة، بل كان لها مبرراتها الاقتصادية والاجتماعية التى إقتضت الأخذ بهذه العقلانية، وبعبارة أخرى، كان لنشأة البحث التربوى المصرى فى صورته الامبيريقية الفجة وتفريطه فى تقدير الوظيفة التنظيرية للعلم مصالح إجتماعية محددة جاء هذا العلم الوليد لخدمتها وتحقيقها (٤).

فلقد شهدت مصر خلال الفترة من عام ١٩٢٣ – ١٩٥٢ تحولات إقتصادية واجتماعية وسياسية، وتأثرت بمرحلة الكساد الرأسمالى العظيم من عام ١٩٢٩ وحتى ١٩٣٢ وتغيرت العديد من القوانين والتحول نحو الرأسمالية وتغير فى النشاط الاقتصادى والسياسى، وتعليمياً تحولت الجامعة الأهلية إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥، وصدر دستور جديد عام ١٩٢٣ والذى نص على مجانية التعليم وظهرت حركة تطوير التعليم الابتدائى الالزامى نحو التوسع فيه،مما أدى

بالضرورة إلى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، حيث أرتفع عدد طلاب المدارس من ٣٢٤,٠٠٠ ألف عام ١٩١٣ إلى حوالى ١,٩٠٠,٠٠٠ فى عام ١٩٥١ ، وارتفعت ميزانية التعليم من ١,٦٠٠,٠٠٠ فى عام ١٩٢٠ إلى حوالى ٢٦ مليون فى عام ١٩٥١، أى أرتفعت الميزانية من ٤% من إجمالى ميزانية الدولة إلى حوالى ١٣% من إجمالى ميزانية الدولة.

وفى التعليم الثانوى إزداد عدد الطلاب من ٢٥٠٠ طالب، كلهم من البنين عام ١٩١٣، إلى حوالى ١٢٢,٠٠٠، بينهم ١٩,٠٠٠ طالبة عام ١٩٥١،لقد ترتب على كل ذلك زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ولا سيما من أبناء الطبقات الفقيرة والمحرومة، وأصبح على أجندة كل حزب سياسى يتطلع إلى الحكم قضايا التعليم وسياساته ومنها إتاحته لأكبر عدد من الناس، ومن هنا استطاعت حكومة حزب الوفد عام ١٩٤٢ أن تجعل التعليم الابتدائى مجاناً بفضل جهود طه حسين، وكذا استطاعت ذات الحكومة لنفس الحزب حينما تولت السلطة فى مرحلة لاحقة عام ١٩٥١ أن تجعل التعليم الاعدادى والثانوى مجاناً، وكان لزاماً على الحكومة والدولة أن توفر المقاعد الدراسية لتلك الجموع المتعطشة إلى العلم والمعرفة، ولقد شكل ذلك بطبيعة الحالة عبئاً إقتصادياً كبيراً لم تستطيع الدولة أن تواجهه، فاحالت الخطاب الاقتصادى حول تلك الأزمة إلى خطاب تربوى وتعليمى ساهم العلم التربوى الوضعى فى تقديم حلول فنية وتربوية لتلك الأزمة الاقتصادية.

ولقد تمثل الحل السياسى الأيديولوجى لهذه المشكلات فى وضع قيود على الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، فان الحل العلمى التكنيكى لها يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وإنتقاء أفضلهم لمتابعة الدراسة فى المراحل التعليمية التى تفضى إلى مكانات إجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صبغ هذه الأدوات بالصبغة العلمية الموضوعية.

لقد كان لإنشاء "معهد التربية العالى للمعلمين" عام ١٩٢٩، مهمة

أساسية جاء لينهض بها وهى مواجهة تلك المشكلات التى ظهرت فى النظام التعليمى المصرى نتيجة التحولات المجتمعية، ولأن تلك النشأة كانت فى جوهرها فكرة غربية، مما يؤكد دعوة الحكومة المصرية الخبير السويسرى "ادوارد كلاباريد" لدراسة مشاكل التعليم، وتقديم تقرير عن مقترحاته لعلاج هذه المشكلات، كان "كلاباريد" أستاذ لعلم النفس بجامعة جينيف، ورأى أن إصلاح التعليم المصرى لن يتأتى إلا بإنشاء معهد عال للتربية يقوم بالبحث العلمى فى المجالات النفسية والتربوية، وبالفعل أخذت الحكومة المصرية بهذا الاقتراح،صدر مرسوم بقانون فى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩. يقضى بإنشاء معهد تربية للمعلمين. قام "كلاباريد" بالإشتراك مع "إسماعيل القبانى" بوضع أساس معهد التربية، وتولى إسماعيل القبانى الذى قد تخرج من مدرسة المعلمين العليا فى عام ١٩١٧ الإشراف وإدارة المعهد بعد عودته من البعثة التى سبق أن أرسل إليها فى إنجلترا.

ونحن نؤكد أن النمط البحثى السائد الآن فى العلوم التربوية المختلفة يعود بشكل رئيسى إلى هذه البداية التى تطورت بصورة سريعة منذ إنشاء معهد التربية، حيث قام إسماعيل القبانى وزملاؤه بإرساء الصيغة الأساسية للبحث العلمى وكذلك قواعده وأدواته، حيث قام القبانى بإعداد كثير من الاختبارات وقننيها محلياً وعاونه فى ذلك زملاؤه وتلاميذه من مؤسسى المدرسة الفكرية للمعهد العالى للمعلمين، حيث أعد اختبار "استانفورد بينه" للذكاء من صورتين وكذلك اختبار "استانفورد للحساب" ، ووضع اختبار الذكاء الثانوى وقننه، وفى عام ١٩٤١ اشترك القبانى فى إعداد اختبارات الذكاء الحسية وهى مقتبسة من "سبيرمان" مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك إختبار الذكاء المتوسط واختبار الذكاء المصور للأطفال.

وتوطئة لتأكيد هذه العقلانية الوضعية للعلم التربوى الجديد أنشأ القبانى فى عام ١٩٢٩ بالإشتراك مع " كلاباريد" معمل علم النفس لتدريب الطلاب والباحثين على استخدام الأدوات الأساسية للقياس النفسى والتربوى، وقام من

جاءوا بعده بتنمية الجانب السيكولوجى الصرف فيه، وكان لذلك تأثير قوى ليس فقط على تطور علم النفس التربوى فى مصر والمنطقة العربية، بل أيضاً على انتشار هذه النزعة العلمية فى الأقسام الوليدة لعلم النفس بكليات الآداب.

ولقد كان "القبانى" يهدف بهذا النمط من العقلانية الوضعية إلى تطوير البحث التربوى المصرى بحيث يصبح صورة طبق الأصل من البحث العلمى الاجتماعى والطبيعى السائد فى الغرب، هذا هو المبدأ الذى من أجله أنشأ القبانى الفصول والمدارس التجريبية الملحقة بمعهد التربية، كى تكون معملاً علمياً رجال التربية يجربون فيها الأفكار التربوية الغربية الجديدة "كطريقة المشروعات"، و" التربية عن طريق النشاط" وبالفعل قام علماء التربية بالمعهد بتجاربهم فى هذه الفصول والمدارس فيما بين عام ١٩٣٢ – ١٩٤٨ ولم يكن إسماعيل القبانى وحده فى هذا الاتجاه، بل التف حوله جيل كامل من علماء التربية عادوا من بعثات خارجية وشاركوه فى دفع مسيرة حركة القياس العقلى والسيكولوجى فى مصر والوطن العربى.

ولم يقتصر تأثير المدرسة الفكرية لمعهد التربية على مجرد تسييد العقلانية الوضعية الوسيلية المدخل الكمى فى مجال العلم والبحث التربوى،من خلال إنتشار قياداتها فى معاهد وكليات التربية والمعلمين فى مصر والعالم العربى، بل تربت على يد أقطاب هذه المدرسة وتتربى أجيال عديدة من شباب الباحثين فى وطننا العربى، وتشعبت أيضاً فروع هذه المدرسة، واحتلت مراكز قيادية فى وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى، وصنعت بالفعل كثيراً من القرارات المصيرية فى تاريخ التعليم فى مصر والعالم العربى. وتعد الغلبة وطغيان البحوث والدراسات الكمية والوضعية فى عالمنا العربى فى المراكز البحثية والجامعات أمراً طبيعياً نظراً لطغيان هذا الاتجاه وغلبته فى مواجهة الاتجاهات والمداخل الكيفية. من هنا يتضح لنا أن الاهتمام بسيكولوجية الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس المقننة لها فى السياق العام للبحث التربوى التحليلى التجريبى،

كان يعكس مصالح اجتماعية وطبقية وسياسية محددة، وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى إنتاج وإعادة إنتاج التقسيم الاجتماعى للعمل أحد العناصر الهامة لتراكم رأس المال، وبالتالى التصنيف الطبقى. لقد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر فى ظروف تاريخية معينة الأفكار الايديولوجية الطبقية إلى مبادىء عقلانية لتوزيع فرص التعليم ونوعياته على البشر (٥).

ولقد كان من النتائج الهامة لتسييد هذا الاتجاه الوضعى فى العلم والبحث التربوى الاثار الطبقية فى التعليم المصرى والعربى، حيث دعمت تلك العقلانية الوضعية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية المناسبة، وما دام التعليم العام أكاديمياً "سيكون من شأنه أن يوجه الطلبة إلى الدراسات العالية وإلى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات وهى التى تعتبر فى نظرهم فنوناً راقية، ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن ينصرف معظم المتعلمين فى الأمة إلى الانتقال بهذه المهن، وهى على كل حال قد أصبحت لا تتسع لاستيعاب المتخرجين سنوياً من كليات الجامعة والمدارس العليا، وسيزيد عجزها من استيعابهم مع الزيادة المستمرة فى الاقبال على التعليم الثانوى العام. علينا أن نتجه فى تأهيل بعض الطلاب" ولعلهم أقلية للدراسات العليا، ويعد البعض الآخر إعداد عملياً يؤهلهم للكفاح فى ميدان الأعمال الاقتصادية والصناعية الصغرى، ويتم تصنيف الطلاب وتوزيعهم على انواع التعليم المختلفة وفقاً لقدراتهم وذكائهم،وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفى، وإنما لابد من أن نتدرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء، تلك كانت المصلحة الاجتماعية والطبقية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر والعالم العربى منذ نشأة معهد التربية العالى للمعلمين.

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نؤكد بأن شيوع وإنتشار العقلانية الوضعية الاتجاه الكمى فى الدراسات والبحوث التربوية ليس هدفه أكاديمياً علمياً يسعى إلى الحيدة والموضوعية ويبتعد عن الذاتية كما يؤكد أصحابه ومنظروه، بل

أن الهدف سياسى واجتماعى وهو تحقيق مصالح اجتماعية وطبقية وسياسية خلف شيوع هذا الاتجاه فى وطننا العربى لأكثر من قرن من الزمان، مما دفع شيخ التربويين حامد عمار أن يكتب منذ أكثر من أربعين عاماً حول تلك الموضوعية المزعومة مؤكداً أن دعوى "الموضوعية" أو عدم التحيز أو الانفصال عن الموقف، كلها أمور "أشبه بالخرافة" ليصطنعها أرباب (المنهج الوضعى) فى العلوم الاجتماعية، زاعمين بانهم يكشفون من "الحقائق" ويدعون "الأرقام تتكلم" (٦) وهاهى الأرقام تتكلم حول المضامين الايديولوجية والسياسية التى تكمن خلف المدخل الكمى والمنهج الوضعى العقلانى فى الواقع المصرى والعربى.

ثانياً: المدخل الكيفى والاندماج فى الواقع التربوى:

شهد القرن العشرين جدلاً وحواراً لا يزال صداه حتى الآن حول المنهج الملائم للعلوم التربوية، هل تتبع هذه العلوم نفس المنهج المستخدم فى العلوم الطبيعية؟ أم ينبغى لها أن تخلق لنفسها منهج آخر يناسب موضوعها الذى يختلف اختلافاً تاماً عن موضوع العلوم الطبيعية؟ ولقد مثل الفريق الأول الوضعيون الذين يرون أننا لا نستطيع أن نفرق بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والتربوية، فالعلم هو العلم، ووحدة المنهج العلمى يجب أن نحافظ عليها مهما كانت ظروف البحث والدراسة، ويترتب على ذلك أن غاية العلم واحدة وهى التفسير واكتشاف القضايا العامة التى تحدد أسباب وقوع الظواهر وارتباطاتها.

أما الفريق الآخر فهو يقف موقف المعارضة الشديدة بين دعوى الوضعية زاعماً أن العلوم الاجتماعية والتربوية مختلفة موضوعاً عن العلوم الطبيعية. ولها بالتالى أن تطور طريقة خاصة بها للبحث فى هذا الموضوع المركب أشد التركيب، وأفضل طريقة فى هذا الصدد هى تلك التى انحدرت إلينا عن تراث المدرسة الألمانية، وهى ما يعرف اصطلاحاً بالفهم **Verstehen** مقابل للمعرفة **Wissen** فى العلوم الطبيعية. ويختلف الفهم اختلافاً تاماً عن مناهج العلوم

الطبيعية، ذلك أننا مهما أدخلنا من تعديلات على مناهج هذه الأخيرة فستظل غير ملائمة لدراسة الانسان والمجتمع؟ إذ أن فى العلوم الطبيعية المعرفة خارجية تجريبية كمية، على حين أن الفهم فى العلوم الانسانية داخلى يتجه نحو الخبرة البشرية ويفحص محتواها، ويترتب على ذلك أن الخبرة مرتبطة بالحدس والتعاطف، أما الظواهر الطبيعية فهى مدركة بالحواس، ومن ثم كان الاستبطان الذاتى والفهم ملائماً للأولى، أما التجربة والتجريب فهى الطريقة المناسبة للعلوم التى تعالج الطائفة الأخرى من الظواهر.

وإذا اعتبرنا التعميم غاية فى العلوم الطبيعية، فإن الطريق الموصل إليه فى هذه العلوم يستند أساساً على توافر مادة قابلة للقياس، ومن ثم إقامة الارتباطات الإحصائية، واستخدام الصيغ الرياضية فى التعبير عن هذه الارتباطات وتحديد مدى دلالتها. أما فى العلوم الاجتماعية والتربوية فإن الباحث التربوى لا يجب أن يلتزم كلية بهذه الإجراءات الصارمة، وانما عليه أن يطور فكرته عن الموضوع أو الظاهرة من خلال تصور ذاته داخلاً فى الموضوع أو جزءاً منه، ويجعل من التفسير أو التأويل التعاطفى قنطرة تصل بينه وبين الآخرين فينفذ إلى المعنى من خلال نوع من الخبرة الحدسية **Intuitive Experience** وهكذا تكون غايته كيفية لا كمية بأى حال من الأحوال.

ماهية المدخل الكيفى:

يشير المنهج الكيفى أو المدخل الكيفى إلى تلك "الاستراتيجيات البحثية **Research Strategies**" مثل الملاحظة المشاركة والمقابلة المتعمقة **In depth interviewing** والمعايشة الشاملة للنشاط الاجتماعى والتربوى **Total participation** والبحث الحقلى .... ألخ والتى تسمح للباحث التربوى بأن يحصل على معرفة مباشرة من العالم الواقعى الذى يتناوله بالبحث والدراسة، وعلى هذا النحو يستطيع الباحث الذى يستخدم المدخل الكيفى أن يكون وثيق الصلة بالبيانات التى يحصل عليها من خلال اندماجه المباشر بالعالم الاجتماعى والتربوى **Firisthand**

Involvement with the Social world ، وبهذه الطريقة يستطيع الباحث التربوى أن يطور العناصر التحليلية والتصورية للتفسير من البيانات الواقعية ذاتها، بدلاً من أن يبدأ بفئات كمية مفترضة قد لا تكون متصلة مباشرة بالطبيعة النوعية المتميزة للواقع التربوى والانسانى الذى يدرسه (٧). وليس من شك أن هذا الاتصال المباشر بالواقع الاجتماعى والتربوى ينطوى على تحليل عميق للبيانات يتسم بالشمول وبالقدرة على الوصف الدقيق والتشخيص الصحيح للمواقف والاتجاهات، والمشاعر، والانفعالات، والدوافع والعلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعى داخل المدرسة والفصل الدراسى، وبذلك يمكننا هذا التحليل المتعمق والفهم لمتكامل للظواهر من التأكد من صدق وثبات أدوات البحث الكيفى، بدلاً من الوقت الكبير الذى يضيع فى عملية التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الكمى بطريقة قد تبدو غير متفقة إلى حد كبير مع خصوصية الوقائع الاجتماعية والتربوية المعاشة داخل المدرسة والفصل الدراسى والمؤسسة التعليمية بعامة.

وهكذا يكون المدخل الكيفى هو طريقة للبحث ومدخلاً يمكننا من الحصول على معرفة صادقة عن الواقع الاجتماعى والتربوى، ذلك أننا لكى نستطيع التنبؤ بالسلوك علينا أن نفهم العملية المعقدة حول المواقف والبيئة الشاملة المؤثرة فى الظواهر التربوية المدروسة، والفشل فى الحصول على هذه المعلومات، لن يمكن عالم التربية من تحقيق أهدافه، ومعنى ذلك بعبارة أخرى، أن هذه البيانات توجد فى ثنايا الموضوع الذى ندرسه، أى أنها تتغلغل فى أنماط التفاعل الانسانى، ولابد لنا من الألفة الكاملة بهذا التفاعل، فعلى الباحث إذن (أن يتعرف بدقة كاملة على الأشخاص الداخلين فى التفاعل، وذلك بأن يرى بنفسه ويسمع بأذنيه ماذا يفعلون ويقولون)، وهذا هو ما يسمى بالفهم الذاتى المتبادل **inter Subjective**، أو ما يمكن أن نسميه بالموضوعية المتسامية **trans objectivity** ولا يتضمن التسامى هنا أى نوع من التعالى أو الابتعاد عن الواقع، وإنما يشير إلى نوع من البصيرة والتخيل الاجتماعى يندمجان معاً فى أسلوب واحد يمكننا من

التوحد بالموضوع الذى ندرسه والارتفاع من خلال هذا التوحد إلى مستويات أعلى فاعلى نستطيع معها أن نكتشف المنطق الذى يحكم العلاقات المتبادلة بين الناس (٨).

وهكذا يفترض المدخل الكيفى أن للسلوك وجهان أساسيان هما: الوجه الخارجى **Outer Perspective** ، والوجه الداخلى **Inner Perspective** وأن ثمة تفاعلاً وتداخلاً بينهما، بحيث أن الكشف عن ارتباطات السلوك الاجتماعى ونتائجه يجب أن يستند إلى منهج قادر على فهم التفاعل بين هذين الوجهين. فأما الوجه الخارجى، فأنه يفترض أن دراسة سلوك الانسان هو فى حد ذاته شىء كاف لانتاج معرفة عن الواقع الاجتماعى والتربوى، أما الوجه الداخلى فأنه يفترض أن الفهم يتحقق فقط عن طريق المشاركة الايجابية فى حياة أولئك الذين نقوم بدراستهم، وعن طريق الاستبصار الذى يتحقق بواسطة الاستبطان **Introspection** وهكذا، فإن المنظور الداخلى يؤكد أهمية قدرة الانسان على معرفة ذاته، وعلى فهم الآخرين ومعرفتهم عن طريق الاستبطان التعاطفى،أو التآمل الباطنى الاجتماعى، وإعادة التخيل البنائى **Imaginative reconstruction** ومن ثم تعريف المواقف التى يعيشها الناس فى ضوء كافة العوامل المؤثرة فيها، وبخاصة تلك الجوانب الرمزية التى تكون مسئولة عن معانى هذا السلوك الانسانى ودلالاته.

ويمكن تلخيص الافتراضات التى ينهض عليها المدخل الكيفى فيما يلى: (٩)

١. يستطيع الباحث التربوى باستخدام هذا المنهج أن يدرك السلوك الانسانى وأن يفهمه ويقوم بتأويله على مستوى من التعمق لا يتحقق فى الدراسات التى تحصر نطاقها فى المظهر الخارجى لهذا السلوك، والذى لا يجيب عن الأسباب الكامنة خلفه ولا يجيب أيضاً عن العوامل والقوى السياسية والثقافية التى تكمن خلف هذا السلوك.

٢. أن الموضوعات والظواهر الطبيعية يمكن تحصيل المعرفة بصددها من الخارج، بينما الحالات العقلية والعمليات الاجتماعية والتربوية ودوافع التفاعل

الاجتماعى داخل المدرسة فلا يمكن اكتساب معرفة صادقة وثابتة عنها سوى من الداخل، وهكذا يكون الاستبصار **Insight** هو لب المعرفة الاجتماعية والتربوية، ونحن نحقق هذا الاستبصار حينما ندخل إلى قلب الظاهرة الاجتماعية والتربوية، فالمشاركة فى النشاط الاجتماعى والتربوى الذى ندرسه هى السبيل لفهم المصالح السياسية والاجتماعية والثقافية، والأهداف ووجهات النظر، والقيم والمعانى والتحيزات الايديولوجية والفكرية والعقائدية التى ينطوى عليها هذا النشاط.

٣. لا يفترض الذين يستخدمون المدخل الكيفى، بعكس المدخل الكمى، أن المعرفة والقدرة على فهم السلوك تزداد مباشرة كلما ازدادت المسافة بين الباحث والموضوع الذى يدرسه، وأنما يتعين أن ينمى الباحث درجة وعيه بالفروق الكيفية بين المعرفة الموضوعية عن ظاهرة ما وبين الألفة الذاتية بالبيانات التى يتألف منها الواقع الاجتماعى التربوى.

٤. لكى يستطيع الباحث التربوى أن يحقق أهدافه فى فهم السلوك والتنبؤبه،عليه أن يربط باستمراربين الجانبين الداخلى والخارجى لهذا السلوك،أن ينمى فى الوقت نفسه من مهاراته الفنية فى التآلف والاندماج مع البيانات الاجتماعية والشخصية.

والواقع أن التساؤلات المعرفية (الابستمولوجية) التى يثيرها المنهج الكيفى تضع مشكلات عديدة أمام أولئك الذين ينظرون إلى الميدان الاجتماعى والتربوى فى ضوء نموذج العلوم الطبيعية فقط. وأن المنهج الكيفى أداة ملائمة ومفيدة جداً لدراسة الواقع، ومع ذلك فهناك مناهج أخرى مفيدة أيضاً لدراسة الواقع الاجتماعى والتربوى، ومن ثم تمثل المداخل الكيفية أدوات ملائمة لفهم الواقع الاجتماعى والتربوى، وإذا لم يدرك علماء التربية ضرورة تحقيق التكامل المنهجى بين الاتجاهين الكيفى والكمى، فإن معرفتهم بحقيقة هذا الواقع الاجتماعى والتربوى ستظل قاصرة ومشوهة ومزيفة إلى حد كبير.

وعلى الرغم من التأكيد على أهمية وضرورة الوعى بين المدخل الكيفى والمدخل الكمى، إلا أن المدخل الكيفى سيظل هو الوحيد القادر على فهم العديد من القضايا والمشكلات التعليمية والتربوية داخل المدرسة مثل العلاقة بين الوضع الاجتماعى والطبقى ونوع التعليم والفرصة التعليمية المتاحة، أنماط التفاعل الاجتماعى داخل الفصل والمدرسة، ومظاهر العنف بين الطلاب بعضهم وبعض وبينهم وبين المعلمين، وقضايا مثل طبيعة الثقافة السائدة فى المؤسسة التعليمية مثل ثقافة الديمقراطية أو الاستبداد أو الممارسات اليومية للطلاب والمعلمين والإداريين، ستظل تلك القضايا وغيرها كثير مجالاً خصباً وأفقاً أوسع وفضاءً أرحب أمام المدخل الكيفى القادر على الفهم والتعايش مع الظواهر داخل المؤسسة التعليمية.

من هنا فإن الباحث الكيفى يستطيع أن يطرح تساؤلاته من النوع التالى (١٠):

١. ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة؟
٢. كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب مشروعيتها؟
٣. أى نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟
٤. ما الفئات الاجتماعية التى يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة؟
٥. كيف توزع هذه المعرفة؟ وكيف يعاد إنتاجها داخل الفصل الدراسى؟
٦. أى أنواع العلاقات الاجتماعية التى تسود الفصول المدرسية تساعد فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للانتاج؟
٧. كيف تخدم أساليب التقويم السائدة فى إضفاء شرعية على أشكال المعرفة الراهنة؟
٨. ما التناقضات التى تتوفر بين الايديولوجية المتضمنة فى أشكال المعرفة المدرسية الحالية، وبين الواقع الاجتماعى الموضوعى؟

المهم فى هذا كله هو ربط عملية التربية التى تتم داخل الفصول المدرسية بالأبعاد الاجتماعية والثقافية. مثل هذا الربط يساعد الباحث التربوى

على فهم الطبيعة السياسية والثقافية، والدور الذى تلعبه السياسة فى تشكيل التربية، إن العلاقة بين الثقافة الوضعية وعملية التربية، هى فى جوهرها علاقة بين الايديولوجيا وأدوات الضبط الاجتماعى السياسية. إن كل تلك القضايا هى العمل الحقيقى للمدخل الكيفى والنقدى ولا يمكن للمدخل الكمى أن يقترب منها بالدراسة.

ثالثاً: أدوات المدخل الكيفى فى البحث التربوى:

إن كل أدوات البحث التربوى التى تمكننا من تحقيق الاندماج فى الواقع الاجتماعى والتربوى فى المؤسسة التعليمية خاصة والنظام التعليمى عامة تصلح أدوات للحصول على معلومات فى المدخل الكيفى، لكن الملاحظ على أصحاب هذا الاتجاه أنهم يؤكدون أهمية استخدام طريقتين رئيسيتين هما:الملاحظة المشاركة **Participant Observation** والمقابلة المتعمقة **Depth interviewing** وقد كتب هوارد بيكر **H. Becher** و"بلانش جير" **B. Geer** (١٢) مقالاً هاماً حول استخدامات الملاحظة المشاركة والمقابلة المتعمقة كأدوات للبحث الكيفى. والملاحظة المشاركة فى رأيهما هى الطريقة التى يشارك فيها الملاحظ فى الحياة اليومية للجماعة التى يقوم بدراستها، سواء كشف عن دوره،أو اتخذ دوراً تنكرياً **disguised Role**، إذ هو فى ذلك يلاحظ الأحداث بكل دقة ويستمع إلى كل ما يقال، ويسأل الناس لفترة طويلة نسبياً من الزمان، وأما المقابلة المتعمقة، فهى مقابلة حرة أو مفتوحة بين شخص قائم بالمقابلة وبين المبحوث الطلاب، الإدارة، المعلمون، أولياء الأمور .... ألخ ، ولا يتقيد الباحث فيها بشكليات الاعتماد على كشف من الأسئلة المعدة مسبقاً وإنما يترك الحرية للمبحوث بأن يتحدث كيفما شاء، أو بعبارة أصح أنها موقف تفاعل بين شخصين، أحدهما يهدف إلى فهم المعانى والقيم الكامنة وراء سلوك الآخر.

وهذه الأدوات هى التى تساعد الباحث التربوى على أن يندمج فى المدرسة وفى حجرة الدراسة وداخل المؤسسة التعليمية، لكى يحقق الفهم الكامل

والـواعى لموضـوع البحـث أو الدراسـة، وهنـا نؤكـد أن هـاتين الإداتـين تسـاعدان الباحث التربوى دون غيرهما من أدوات أخرى فى المدخل الكمى لتحقيق الهدف من الدراسة. فمثلاً سؤال الطالب عن الوضع الاجتماعى أو مستوى دخل الأسرة أو نوع السكن من خلال الأدوات الكمية لن تحوى الصدق، بل الأكيد أنها ستحوى نوع من الكذب ومحاولة الإجابة بأن المستوى الاجتماعى والاقتصادى مرتفع، ولكن من خلال الملاحظة المشاركة والمقابلة المتعمقة يستطيع الباحث التربوى من خلال اندماجه فى الفصل الدراسى أو المدرسة أن يصل إلى الحقيقة التى ستظهر فى مظهر الطالب، وسلوكه، والعبارات التى يستخدمها فى لغة خطابه، وكلها شواهد على الوضع والمكانة الاجتماعية والطبقية للطالب أو المعلم أو المدير.

وهنا يجدر بنا المقام أن نحدد أهم الافتراضات التى يستند عليها استخدام المدخل الكيفى فى البحث التربوى وهى: (١٣)

١. يفترض المدخل الكيفى أن الباحث لا يكتفى بمجرد الحصول على تسجيل سريع للتعبيرات والمظاهر السلوكية الخارجية، ومن ثم يكون التعمق فى فهم الموقف التربوى مطلباً ضرورياً للبحث، ومن ثم ينبغى أيضاً أن يراعى فى تصميم أدوات البحث الكيفى أن تكون قادرة على اعطاء الباحث تصوراً شاملاً لكل أبعاد الموقف المدروس، ويتحقق هذا المطلب عادة باستخدام أدوات أقل رسمية للبحث، كالملاحظات المباشرة، والمعايشة والاندماج فى حياة الجماعات المدروسة، كما يحدث ذلك أيضاً فى دراسات الحالة التى تجرى داخل المدرسة أو الفصل أو مجموعة مدارس فى منطقة معينة.

٢. لكى يتمكن الباحث الكيفى من تحقيق أهدافه التى تتمثل فى إدراك العوامل الكامنة خلف السلوك الاجتماعى والتربوى، ومعرفة أهدافه ومقاصده، لابد أن يعتمد فى استخدامه لأدوات البحث على نوع من الرابطة الشعورية **Rapport** أو الصلة الانسانية، أو التعاطف بينه وبين الأفراد أو الجماعات التى يقوم

بدراستها، ويتطلب ذلك البحث عن أفضل طرق الدخول إلى الجماعات، وكسب ثقة جمهور المبحوثين، حيث يتمكن من تحقيق هذه الرابطة.

٣. يستغرق تطبيق أدوات البحث الكيفى فترة طويلة نسبياً من الزمان، لأن أدوات البحث فى هذه الحالة لا تكون مجرد إستمارات يريد الباحث أن يستوفى بنودها المختلفة بسرعة، ولكنها وسائل تمكن الباحث من الاندماج فى المجتمع المدرسى، ومنبهات أو مثيرات لتوجيه مسار البحث نحو هدفه الأساسى، وهو "فهم" أبعاد الموقف المدروس ومعرفة الظروف المؤثرة فى تحديده.

٤. قد يلجأ الباحث الكيفى وهذا ما يحدث فى معظم الأحوال إلى استخدام مجموعة متكاملة من أدوات ووسائل البحث، بحيث يمثل نوعاً من "الاستراتيجية المنهجية" وتمكنه هذه الأدوات من الإحاطة بأبعاد الظاهرة التى يقوم بدراستها من زوايا مختلفة، ومتكاملة فى الوقت ذاته.

٥. لا يلجأ الباحث الكيفى إلى التسجيل الوقتى السريع لاستجابات المبحوثين،وإنما يسجل هذه الاستجابات بعد أن يتأكد تماماً من أنها تمثل الواقع الفعلى لحياة هؤلاء المبحوثين، ولا يتحقق له ذلك إلا بعد فترة طويلة نسبياً يستطيع معها أن يتمثل المواقف والخبرات التى يعيشونها، وأن يضع نفسه فى موضعهم.

من هنا فإن أصحاب هذا الاتجاه يرون أنهم باستخدام تلك الأدوات المعتمدة على الفهم والإندماج فى الظاهرة ومعايشة مجتمع البحث، يحققون الموضوعية التى تساعد الباحث التربوى على فهم الواقع المعيش وكشف التناقضات فى هذا الواقع، سعياً نحو رفع هذه التناقضات بتقديم حلول للمشكلات تضع نصب أعينها المتغيرات والمصالح الاجتماعية والسياسية والثقافية السائدة فى الواقع الاجتماعى والتربوى.

رابعاً: مهارات الباحث الكيفى:

لقد اتضح لنا مما سبق أن تطبيق أدوات المدخل الكيفى يقتضى من الباحث التربوى التعمق فى الواقع الذى يقوم بدراسته، ويتطلب ذلك بالطبع تدريباً واعياً للباحث الميدانى الذى سيقوم بمهمة جمع بيانات كيفية عن الظاهرة موضوع البحث، ومن ثم يعتبر التدريب على العلاقات الإنسانية واستخدامها فى الدراسة الميدانية مطلباً أساسياً فى البحث التربوى، الذى يتجه إتجاهاً كيفياً، ذلك أن الباحثين الميدانيين غير المدربين أو الذين يطورون خبرتهم الميدانية عن طريق المحاولة والخطأ، يؤدى إشراكهم فى البحث التربوى إلى تشويه النتائج،وزيادة تكلفة عملية جمع البيانات، خاصة وأننا فى المدخل الكيفى نحاول بقدر المستطاع تجنب تأثير التحيز الشخصى فى البحث، ويحتاج ذلك إلى خبرة ومران كافيين فى عملية الحصول على المعلومات وتسجيلها، واستخلاص الدلالات المختلفة منها.

ويشمل برنامج تدريب الباحثين على مهارات العلاقات الانسانية فى البحث الكيفى الموضوعات والقضايا التالية:

١. أخلاقيات البحث الاجتماعى والتربوى.
٢. فكرة عامة عن التنظيم أو المجتمع المحلى الذى سوف تجرى الدراسة بداخله (الإدارة التلعيمية، المدرسة، الفصل الدراسى ..)
٣. المصادر التى سنحصل منها على معلومات تتعلق بالتنظيم أو المجتمع المحلى المدروس.
٤. القرارات الخاصة بتحديد الأشخاص الذين سيتم إجراء الاتصالات الأولية بهم سواء داخل منطقة البحث أو خارجها.
٥. عمل الاتصالات الأولية بمنطقة البحث.
٦. تحديد دور الباحث الميدانى فى الدراسة الواقعية.
٧. الاعلان عن حوافز معينة للأشخاص الذين يتعاونون مع فريق البحث من أعضاء التنظيم أو المجتمع المدروس.

٨. تحديد مراحل إجراء البحث والأنشطة التنفيذية ووضع الجدول الزمنى لتنفيذ هذه المراحل.
٩. اختيار الاخباريين من أعضاء التنظيم أو المجتمع المحلى موضوع البحث.
١٠. دراسة الشائعات التى قد تكون انتشرت حول مشروع البحث أو الباحثين الميدانيين.
١١. تسجيل مدى تقديم البحث ونتائجه أولاً بأول وابلاغها لهيئة البحث وللمسئولين عن التنظيم أو المجتمع المحلى موضوع الدراسة.

وحينما نضع برنامجاً لتدريب الباحثين الميدانيين على هذه المسائل،فإنه ينبغى أن نؤكد لهم حقيقة هامة، وهى أن البحث التربوى يمكن أن يكون مشروعاً تعاونياً بينهم وبين جمهور البحث، أو المجتمع المحلى، أو التنظيم الذى ندرسه، ويكون ذلك عن طريق كسب ثقتهم الكاملة بموضوع البحث وبسلوك الباحثين الميدانيين والأهداف التى يمكن أن تحققها هذه الدراسة، وهناك خطوات وإجراءات يمكن اتباعها للوصول إلى هذه الرابطة التعاونية بين الباحثين وجمهور البحث أو مجتمع الدراسة وهى: (١٤)

أ.توعية المجتمع المدروس بالدور الذى يقوم به الباحث التربوى، خاصة فى الحالات التى لا يوجد فيها عند جمهور البحث فكرة واضحة عن هذا الدور،وقد يستغرق ذلك وقتاً كبيراً، ولكنه يحقق فائدة كبرى فى عملية الحصول على المعلومات، خاصة إذا اقتنع جمهور البحث بمدى أهمية هذا الدور، واستطاع البحث أن يكسب تعاطفهم معه.

ب. توعية جمهور البحث ومجتمعه بأهداف البحث والقيمة العملية لما يمكن أن يخلص إليه من نتائج، إذا ما صادفت قبولاً من المسئولين عن تنفيذ السياسات أو البرامج المختلفة فى المجتمع.

ج. على الباحث التربوى الميدانى أن يوسع نطاق علاقاته بمختلف الأفراد والهيئات والفئات السائدة فى المجتمع، وأن يعمل على اقناعهم بموضوعية الدور

الذى يقوم به فى عملية البحث وأهمية الحصول على معلومات دقيقة وواقعية.

د. على الباحث التربوى الميدانى أن يحصل على تعاون القادة الرسميين فى منطقة البحث (الإدارة التعليمية ، المدرسة، ... ألخ) أو التنظيم الذى يقوم بدراسته، فمثل هؤلاء القادة يمكن أن يكونوا مصدراً أساسياً من مصادر الحصول على المعلومات، فضلاً عن أنهم يمكن أن يعاونوا الباحث التربوى الميدانى فى مهمته التى تتمثل فى كسب ثقة جمهور البحث وتعاونهم ومشاركتهم الإيجابية فى إنجاز الدراسة.

هـ .لا يقتصر تعاون الباحث التربوى الميدانى على القادة فحسب، بل أن عليه أن يوسع نطاق المشاركة من جانب جمهور البحث، كلما أمكن له ذلك، فهو يمكن أن يشرك معه عدداً كبيراً من الأفراد والجماعات التى يقوم بدراستها فى عملية اتمام البحث والحصول على المعلومات. ويستطيع فى هذا الصدد أن يحدد لهم أدواراً غير رسمية **Informal Rolles** يسهم كل منها فى الحصول على معلومات من نوع معين تفيد البحث الميدانى.

وجدير بالذكر أن هذه المهارات التى نؤكد عليها فى عملية تدريب الباحثين الميدانيين، ليس المهم هو تلقينها للباحثين على المستوى اللفظى، ولكن الشىء الأهم أن تترجم فعلياً على المستوى السلوكى، أثناء التعامل الاجتماعى للباحثين مع جمهور البحث، ذلك أن نجاح المشاركة والاندماج فى المجتمع،وتقبل الأهالى للباحث كعضو فى مجتمعهم، مرتبط بالسلوك والتصرفات التى تصدرعن الباحث فى المواقف المختلفة، وقدرته على فهم وتمثل القيم والمعايير التى يمتثل لها هؤلاء الناس ويعتبرونها مثاليات اجتماعية وتربوية لا ينبغى الخروج عليها، حينما يستطيع الباحث الميدانى استدماج هذه المعايير والقيم، يكون سلوكه مقبولاً اجتماعياً ، وييسر له ذلك عملية كسب ثقة جمهور البحث وتعاونهم معه لانجاز مهمته. على أن الفشل فى تحقيق ذلك كله غالباً ما يرجع إلى أن الباحثين الميدانيين قد يكونوا فقط مدربين تدريباً كافياً على العلاقات الانسانية فى البحث

التربوى، فذلك التدريب الأخير يمكننا من تنمية مهارات الباحثين الميدانيين فى البحث/ المدخل الكيفى، ويمكن متابعة مدى نجاحهم فى ذلك، ومن ثم استبعاد أولئك الذين لا يستطيعون الاضطلاع بمهمة البحث الحقلى/ الميدانى من خلال العلاقات الوثيقة مع جمهور البحث.

خامساً: نحو تكامل منهجى ومعرفى بين المدخلين:

يسعى الباحثون فى العلم التربوى إلى تحقيق هدفين مثاليين من أهداف العلم هما: وضوح الرؤية، والدقة القاطعة. وتدور حول هذين الهدفين كثير من المناقشات الخلافية بين المدخل الكمى والمدخل الكيفى فى البحث التربوى. ويمثل الخلاف المنهجى القائم بين هذين الاتجاهين سعياً للتركيز فى تحقيق واحد من هذين الهدفين. إذ يحاول أنصار الاتجاه الكيفى الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من وضوح الرؤية للواقع الاجتماعى والتربوى المتعدد الأبعاد المتشابك العلاقات، ووسيلتهم إلى ذلك النظرة الشاملة والتصور الخلاق. ويحاول أنصار المدخل الكمى تحقيق أكبر درجة ممكنة من الدقة فى دراستهم للظواهرالاجتماعية والتربوية، ووسيلتهم إلى ذلك الإقلال من مخاطر التحيز الذاتى فى الانتقاء والمشاهدة، والتفسير، وسبيلهم إلى ذلك استخدام أدوات منهجية ثابتة صادقة فى جميع المشاهدات واستخدام القياس الكمى واتباع خطى التصميم التجريبى.

والواقع أن الخلاف بين المدخل الكيفى والمدخل الكمى، يعكس تفاوتاً بين هذين الاتجاهين فى أسلوب الإدراك المعرفى للظواهر الاجتماعية والتربوية، ويستند التفاوت فى هذا الأسلوب إلى عنصرين: عنصر يعكس ثباتاً بينهما فى طريقة التفكير، وعنصر يشير إلى تعارضهما فى أسلوب التعبير عن نتائج هذا التفكير.

فالمدخل الكيفى يسعى إلى إرساء قواعد البناء المنطقى للبحث التربوى،فيعمل على صوغ المفهومات، ووضع التفسيرات، والقيام بالمشاهدات التجريبية، ولكنه فى كل ذلك يجعل من وضوح الرؤية معياراً يسعى إلى تحقيقه

فهو ينظم الواقع الاجتماعى بواسطة الأنماط التصورية، والانساق المنطقية،والنظريات لكى تتضح أبعاد هذا الواقع، وتبدو العلاقات القائمة بين هذه الأبعاد ظاهرة حتى يتيح ذلك الوضوح أمام الباحث التربوى القدرة على أن يحيط بادراكه المعرفى هذه الأبعاد والعلاقات، ويعبر عن ذلك الادراك فى صور جلية.

أما الاتجاه الكمى فإنه يعمل كذلك على إرساء قواعد البناء المنطقى للبحث التربوى، ولكنه يتخذ من الدقة معياراً يحدد مسلك البحث التربوى فى مساره لإرساء تلك القواعد، ولهذا فهو يتناول ظواهر الواقع التربوى ليحدد أبعاده الكمية، ويقيس مداها، ويعبر عن ترابطها وتغيرها فى صور كمية، وهو يخضع الافتراضات التى يصل إليها إلى التصميم التجريبى، ليصل إلى الاستدلالات التفسيرية بأقصى قدر من الدقة وهو يتطلب فى أدواته المنهجية الثبات والموضوعية، حتى يتيح الفرصة للباحث لأن يراجع ويحقق ما انتهى إليه الآخرون من نتائج. (١٥)

وإذا كانت الموضوعات التى يثيرها التفاوت بين المدخل الكمى والمدخل الكيفى مثاراً لمناقشات خلافية وصراع فكرى بين الباحثين فإن هذه المناقشات الخلافية تمثل الآن فى البحث التربوى تحديات فكرية تتطلب أن يواجهها الباحثون فى هذا العلم بمحاولات للتآلف والتكامل من خلال بناء نظرية "التكامل المنهجى" ولقد حاولت نظرية "التكامل المنهجى" أن توجد التآلف بين هذين المدخلين بمجموعة من الوسائل منها:

١. أنها قامت بربط هذين المدخلين بأصولهما المعرفية والمنهجية.
٢. أنها ناقشت هذه الاتجاهات المعرفية والمنهجية مناقشة جدلية نقدية.
٣. أنها وضعت مجموعة من القواعد المعرفية والمنهجية التكاملية التى تحدد مسلك البحث التربوى.

ولقد ظهرت فى ضوء هذه القواعد المعرفية والمنهجية مجموعة من الأفكار منها:(١٦)

١. أن الروح العلمية السليمة التى توجه مسلك البحث التربوى، وتحدد مراحله،هى تلك الروح النقدية التجريبية، التى تبدأ بداية منطقية بالمناقشة النقدية للتصورات والنظريات، لتعود دائماً إلى المشاهدة التجريبية، لتصحح مفهوماتها وتصوراتها ونظرياتها فى ضوء ذلك الحوار المستمر بين التصور العقلى والمشاهدة التجريبية. وهذا يشير إلى أن عملية البحث التربوى ليست عملية ميكانيكية ينفصل فيها الفكر النظرى عن البحث التجريبى، بحيث يعتبر كليهما نوعاً منفصلاً من النشاط العلمى، حيث يمكن فصلهما ثم ضمهما بعد ذلك لأن المادة العقلية والمادة الحسية قد نشأتا مرتبطين معاً إرتباطاً وظيفياً منذ بداية عملية البحث التربوى.

٢. بهذا التصور المتكامل لعملية البحث التربوى، يظهر تساند العناصر البنائية لهذه العملية، كما يظهر التساند الوظيفى بين هذه العناصر، وفى ضوء هذا التكامل البنائى، والتساند الوظيفى يظهر فى صورة واضحة المعالم أن عملية البحث التربوى تتطلب مجموعة متكاملة من القواعد المعرفية والمنهجية التى توجه مسلك البحث التربوى، بحيث لا تقتصر هذه القواعد على ما تمليه أى من الاتجاهات المعرفية والمنهجية السائدة فى العلم التربوى.

٣. وفى ضوء هذا التكامل يتضح أن القيمة المنهجية لإجراءات البحث التربوى رهينة بالأداء الوظيفى الذى تؤديه هذه الإجراءات، بل وعندما يتحدد الأداء الوظيفى لأى من الإجراءات المنهجية، فإن هناك قيوداً ترد على هذا التحديد،ذلك أن عملية البحث التربوى فى صورتها المتكاملة تستند إلى مبدأ التكامل الوظيفى بالإجراءات المنهجية، ومن ثم فإن تحديد الأداء الوظيفى لأى من هذه الإجراءات يتسم بالتعسف والتحليل. فهو يتعسف لأن قدرة الأداء الوظيفى لأى من الإجراءات المنهجية رهينة بتلاحم الأداء الوظيفى لهذا الإجراء مع غيره من الإجراءات المنهجية الأخرى، ودون إرتباط وظيفى معها فى عملية البحث، يسلب هذا

الإجراءالمنهجى جزءاً كبيراً من قدرته الوظيفية،هذا التحديد تحليلى لأنه لا يستهدف غير تبسيط الدراسة وإلقاء الضوء،ومن ثم كان من اللازم أن نرد ما نركز عليه الضوء من إجراءات منهجية بواسطة التحليل، إلى الإطار الكلى لعملية البحث التربوى، وذلك فى ضوء التركيب والتآلف والتكامل.

٤. وفى ضوء التكامل البنائى والتساند الوظيفى القائم بين عناصر عملية البحث التربوى يظهر أن هناك إتصالاً منطقياً واستمراراً منهجياً للسير من الدراسات الكيفية المنظمة إلى البحوث الكمية الدقيقة؛ إذ يتحقق وضوح الرؤية عندما يحدد الباحث بناء الواقع التربوى وأبعاده وعلاقاته فى صورة كلية، ولكنها حدسية، وتتحقق الدقة عندما يستند الباحث إلى النظرة الواضحة محاولاً أن يتحقق من صدقها فى ضوء الواقع نفسه، مستخدماً كل الأساليب المنهجية التى تحقق هذه النظريات، بيد أن وضوح الرؤية سابقة منطقية على أية محاولة لتحقيق الدقة فى البحث التربوى، فمن العسير أن نبدأ بقياس الظاهرة كمياً، دون جهد تصورى لتحديد أبعادها، ولكن من التطرف كذلك إنكار خضوع بعض الظواهر الاجتماعية والتربوية للمعالجة الكمية، والاقتصار على إدراك أبعادها والعلاقات بين هذه الأبعاد إدراكاً حدسياً دون معالجات موضوعية كمية للحكم على سلامة التصور الحدسى ومطابقته للواقع التجريبى. ولذا ينبغى لتحقيق الوضوح والدقة معا أن يكون هناك إتصالاً منطقياً واستمراراً منهجياً من الدراسة الكيفية المنظمة إلى البحوث الكمية الدقيقة.

٥. وفى ضوء التكامل البنائى والتساند الوظيفى القائم على عناصر عملية البحث التربوى تصبح القسمة الثنائية بين الاتجاه الكيفى والاتجاه الكمى فى البحث التربوى قسمة زائفة، ذلك أن هذه القسمة قد استندت بدورها إلى افتراض خاطىء أساسه القول بأن مسلك البحث التربوى ينبغى أن يتحدد فى ضوء القواعد المعرفية أو المنهجية التى عليها اتجاه معين، بيد أن المشكلات القائمة الآن فى البحث التربوى لا يمكن أن تجد لها حلاً إلا فى ضوء ايجاد التكامل بين العناصر التى

تؤلف البناء المنهجى لهذا العلم، فمن هذه الظواهر ما تزيد قيمته الوسلية على غيره فى دراسة بعض الموضوعات. ولهذا فإن انتقاء بعض عناصر البناء المنهجى لدراسة موضوع معين هو تحديد انتقائى، ويحسم عنصر الانتقاء هنا مجموعة من المعايير هى: الكفاية الوظيفية لأى من عناصر البناء المنهجى فى البحث التربوى كما تتمثل هذه الكفاية فى الدور الفريد الذى يقوم به هذا العنصر، واللياقة المنهجية، كما تتمثل هذه اللياقة فى مدى ملائمة هذا العنصر لدراسة نوع معين من المشكلات التربوية، والتساند الوظيفى بين إجراءات البحث التربوى الذى يتمثل فى تآزر الإجراءات المنهجية المستخدمة فى عملية البحث التربوى.

ويتضح لنا من خلال ما سبق، أن كلا المدخلين يمكن أن يتألفا ويقدما رؤية وفهم للعالم وضبط علمى للبحث التربوى، ولكن لأن البحث التربوى على مستوى وطننا العربى ما زال يرزح تحت نير الوضعية والكمية، فإن ذلك يتطلب منا العمل على تغيير تلك الثقافة البحثية وتشجيع الباحثين فى المراكز البحثية والكليات والجامعات على استخدام المدخل الكيفى ومحاولة الاقتراب منه والاشتباك معه، حيث أنه يملك وحده القدرة النظرية والعملية على تدريب الباحثين التربويين على فهم الواقع التربوى من خلال ربطه بالأيديولوجية السائدة والمصالح الطبقية المهيمنة على ذلك الواقع، لقد آن الأوان لكى يصبح المدخل الكيفى أسلوباً علمياً رصيناً فى مواجهة الثقافة السائدة حول "موضوعية" المدخل الكمى، إن ذلك فى حاجة إلى نضال وكفاح تربوى طويل.

المراجع والمصادر

١. نخلة وهبه: **كى لا يتحول البحث التربوى إلى مهزلة، أسس البحث التربوى وأصوله:**(بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٨).

٢. حسن البيلاوى: "**أزمة البحث التربوى**"، **فى: مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية،** (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣) ، ص ص ٢٨٥ ٣٣٦.

٣. أحمد عطيه أحمد: **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس رؤية نقدية** (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٩)، ص ص ١٢٢ ١٢٣.

٤. كمال نجيب: "**المنهج النقدى**" **فى: مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية،** (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣)، ص ص ٣٩٣ ٤١٦.

٥. المرجع السابق: ص ٣٩٦

٦. المرجع السابق: ص ٤٠٣

٧. حامد عمار: **المنهج العلمى فى دراسة المجتمع وضعه وحدوده** (القاهرة، دار المعرفة، ط٢، ١٩٦٤)، ص ٣٨.

٨. حسن البيلاوى: "**الاتنوجرافيا النقدية فى منهج البحث التربوى**"، **فى مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية،** (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣)، ص ص ٤٢١ ٤٢٥.

9. Filstead, W: Qualitative Methodology, (chicago, Markham, 1970), P P 4 – 10

١٠. محمد على محمد: **علم الاجتماع والمنهج العلمى،** (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣)، ص ص ٢٨٨ ٢٨٩.

11. H. Giroux, Ideology, Culture, and the process of schooling, (Templ uninersity press, philadephila, 1981), P P 59 – 62

12. M. W. Apple, Ideology and curricumlum, (Routledge & kegan paul,

Boston, 1979), P P. 120 - 130
13. Becker & Geer, Participant Observation and Interviewing: A comparison, Organization, 10, No 3, 1957.

١٤. محمد على محمد: **علم الاجتماع والمنهج العلمى**، مرجع سابق، ص ص ٣٠٢ ٣٠٣.

١٥. المرجع السابق، ص ٣٠٥

١٦. كارل م. فان ميتر: "**منهج البحث فى علم الاجتماع**"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٣٩، فبراير، ١٩٩٤، (القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو)، ص ص ٣٠ ٤٠.

١٧. محمد عارف :**المنهج فى علم الاجتماع**، جزءان، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٢)، ص ص ٣ ٧.