المؤتمر الدولي الثاني
لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالاسادات

مشكلات البحث التربوي النقدي وآليات مقترحة لمواجهتها

إعداد

أ.د. وليد سعيد أحمد سيد أحمد

أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

للعام الجامعي: ٢٠٢٤/٢٠٢٥م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سورة البقرة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سورة البقرة

مشكلات البحث التربوي النقدي وآليات مقترحة لمواجهتها

أ.د. وليد سعيد أحمد سيد أحمد

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: waleedahmed.26@azhar.edu.eg

مستخلص البحث

هدف البحث إلى التعرف على الأساس الفكري للبحث التربوي النقدي من خلال تناول مفهومه، وأهم خصائصه، ومبادئه، ورصد أهم المشكلات التي تواجهه، بغية الوصول إلى مجموعة من الآليات التي تسهم في مواجهة تلك المشكلات؛ واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن البحث التربوي يعاني من أزمة تكاد تفقده دوره ووظيفته، وتتجاوز الشكليات والفرعيات التي تتردد في كثير من التحليلات، وتتجسد تلك الأزمة في طغيان المدخل الكمي بمناهجه وأدواته على المدخل الكيفي؛ كما أن البحث التربوي النقدي يواجه عديد من المشكلات التي تعوق تفعيله ومن أهمها: هيمنة المنهج الوضعي على البحث التربوي، شيوع نمط التربية السلطوية، شيوع التألقين وتغييب الفكر النقدي، ضعف الرؤية النقدية في البحث التربوي، قلة وجود فلسفة تربوية مُوجَّهة للبحث التربوي، الخلط بين البحث التربوي التنظيري والبحث التربوي التطبيقي، الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن الواقع، ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث التربوي، ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في مجال التربية، قلة الخرائط البحثية في معظم كليات التربية بالجامعات المصرية؛ واقترح البحث مجموعة من الآليات التي قد تسهم في مواجهة مشكلات البحث التربوي النقدي.

الكلمات المفتاحية: مشكلات - البحث التربوي النقدي - مناهج البحث في التربية - الآليات.

The Problems of Critical Educational Research and Proposed Mechanisms for Confronting them

Prepared by

Dr. Waleed Saeed Ahmed Sayed Ahmed

Assistant Professor of foundations of Education Faculty of Education
in Dakahlia - Al-Azhar University

Abstract;

The present research aimed at identifying the intellectual framework of critical educational research via addressing its concept, most significant characteristics and principles, and monitoring the most significant problems for achieving a set of mechanisms that contribute to confronting those problems. The research adopted the descriptive analytical approach as it suits the nature and objectives of the study. The research revealed a set of important results which are: The educational research suffers from a crisis that almost makes it lose its role and function and goes beyond the formalities and sub-categories which are repeated in many analyses. This crisis is embodied in the dominance of the quantitative approach with its methods and instruments over the qualitative approach. Furthermore, the critical educational research face many problems that hinder their activation, the most significant of which are: the dominance of the positivist approach over the educational research, the prevalence of the authoritarian educational model, the prevalence of indoctrination and the absence of critical thinking, the weakness of the critical vision in the educational research, and the lack of an educational philosophy guiding the educational research, the confusion between theoretical educational research and applied educational research, preoccupation with academic issues and distance from reality, and the weakness of academic freedom for research and educational researcher, the weakness of the scientific preparation and formation of researchers in the field of education, and the lack of research maps in most faculties of education.. The research proposed a set of mechanisms that may contribute in confronting the problems of critical educational research.

Keywords: Problems, Critical Educational Research, the Research Methods of Education, and Mechanisms.

مقدمة

أصبح النقد - على اختلاف درجاته وأشكاله وصوره - ضرورة من ضرورات الحياة بعامة، وفي مجال البحث في العلوم الإنسانية والتربوية بخاصة، من أجل التوصل إلى درجة مقبولة من الموضوعية في هذه العلوم، فطبيعة هذه العلوم تثير دائماً إشكالية الموضوعية، والتحيز المتوقع حدوثه عند بحثها أو دراستها؛ ومن ثم فهي دائماً في حاجة إلى الجدل الفكري المتواصل بين القائم بها والواقع الاجتماعي من ناحية، وبينه وبين الإنتاج المعرفي الذي يتوصل إليه من ناحية أخرى.

ويعد المدخل النقدي من أكثر المداخل أهمية في مجال الدراسة العلمية بين التربية والمجتمع، كما يعد بمثابة محاولة منهجية يجتهد فيه علماء التربية لفهم وتأويل ما يدرسونه من ظواهر ومشكلات وقضايا، منطلقين من بعض المبادئ النظرية التي يرون أنها تعالج أوجه النقص والقصور في المداخل الأخرى كالمدخل الوظيفي، معتقدين أنها تمثل في مجموعها تصوراً متسقاً ومتكاملاً للظاهرة الاجتماعية التربوية (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٣٩).

وقد أدى تغير الظواهر والمشكلات التربوية التي تتصدى لها بحوث ودراسات التربية وماهيتها، وهي التي تتسم أصلاً بالتركيب والتعقيد والتشابك، إلى أن أصبحت مراجعة تصميمات البحوث التربوية وما تستند إليه من مسلمات أمراً واجباً دفاعاً عن الوجود والبقاء، خاصة وهي تعاني في المجتمعات العربية من ضعف وسطحية الممارسة والتطبيق، ومن ندرة الدراسات التأصيلية النقدية في مقابل طوفان الدراسات الوصفية المعتمدة على الاستبانة واستطلاع الرأي والمسوح (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٣).

وأصبح البحث التربوي النقدي - من هذا المنطلق - مطلباً تربوياً مهماً وضرورياً، إذ به ومن خلاله يتشكل لدى الباحث معرفة ووعي يرتكزان على العقلانية والموضوعية والتجرد واتباع الدليل وإخضاع العاطفة للعقل، ويستطيع التمييز بين الحقائق والأباطيل، مما يقود إلى فكر متجدد وبيئة معرفية وفكرية

نشطة، مع التأكيد أنه لا فكر جديد بلا حرية تفكير وتعبير، ولا حرية تفكير وتعبير في ظل قيود تسلب حق الاختلاف مع الفكر السائد أو المسيطر، فالفكر لا ينشأ في فراغ، ونقد الفكر ومخالفته ضرورة حياة، ولا يُكتب للفكر البقاء والاستمرار إن لم يعارضه فكر آخر، ومن نقد الفكر ومن نقد النقد ومن تبادل الأفكار في الهجوم والدفاع تتجدد الحياة الفكرية وتتطور، وتتولد الأفكار وتنشأ التكوينات العقلية (الخميسي، ٢٠٠٣، ١١٧).

مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية العلمية والتربوية لمجالات التربية، واتساع رقعة ومساحة البحث فيها، ورغم الكم الهائل من الدراسات والبحوث التي أجريت فيها، إلا أن بعض مجالاتها وتوجهاتها البحثية لم تحظ بنفس الدرجة من الاهتمام والبحث مثل غيرها من المجالات، وقد أرجعت دراسات (سكران ٢٠١٠، ١٧٧ - ١٨٢؛ هاشم، ٢٠١٣، ٤٩٨؛ الدهشان ٢٠١٥، ٥٣ - ٦٣؛ أحمد وآخرون ٢٠١٨، ١٧٩ - ١٨٠؛ شحاتة ٢٠٢٠، ٢٢٥٧؛ عطية، ٢٠٢٠، ٢٤ - ٣٢؛ عبد ربه، ٢٠٢١، ٢٣٥؛ يونس، ٢٠٢١، ١٨٩٩؛ خلف، ٢٠٢٢، ٢٨٥)، ذلك إلى وجود عديد من المشكلات والمعوقات ومن أهمها:

- غياب السياسة البحثية الموجهة للبحث التربوي، فلا توجد معايير واضحة لتوجيهه أو توظيف الإمكانيات بما يخدم القضايا التربوية ذات الأولوية البحثية، فغالبًا تبدأ البحوث من اهتمامات الباحث الخاصة، أو بهدف الحصول على درجة علمية أو ترقية، مما أدى إلى افتقارها للأصالة والإبداع، وندرة استثمار نتائجها في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع في نواحيه المختلفة.
- غموض مفهوم ومبادئ ومناهج البحث في التربية، وغياب الفروق بين مجالاته المختلفة لدى الباحثين العاملين فيها والمنتسبين إليها، مما أدى إلى الخلط بينها، والتركيز على بحث ودراسة عدد من المجالات والتوجهات دون الأخرى.

- ابتعاد كثير من البحوث التربوية عن الواقع التربوي، واعتمادها على التنظير والتكرار ونزوعها إلى التقليدية، ومن ثم قلة التجديد فيها، فهي ليست منبثقة من استراتيجيات واضحة ومحددة.
- هيمنة المنهج الوضعي الإمبريقي على النشاط البحثي في تخصصات التربية، مما أدى إلى التركيز في معظم البحوث على الكمية مع ندرة البحوث الكيفية.
- غلبة المنهج الوصفي على رسائل الماجستير والدكتوراه بنسبة كبيرة والتركيز على استخدام أدوات مثل الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وهذا يدل على ضعف توجه الباحثين نحو البحوث التحليلية والنقدية.
- قلة الدراسات التي تتناول موضوعات ذات صلة بفلسفة التربية، على الرغم من أهميتها في تكوين عادات العقل والتفكير النقدي، وتكوين شخصية الباحث المتدبر القادر على إعادة قراءة الواقع من حوله، وتقديم رؤية نقدية جديدة لمشكلات المجتمع.
- ندرة الكتابات التي تحاول أن تسلك مسلكاً نقدياً في تعاملها مع الموضوعات التربوية، حيث لا تشكل في مجملها أكثر من اجتهادات فردية غير منظمة.
- قلة الروح النقدية في البحوث التربوية، التي يمكن من خلالها معايشة الباحث لموضوع بحثه، والاندماج في الموقف الذي يدرسه بدرجة تمكنه من معرفة آليات وديناميات التفاعل ومعرفة القوى الاجتماعية المرتبطة به.
- ضعف مستوى المهارات الخاصة بمنهج البحث، ومهارات البحث عن مصادر المعرفة المختلفة لدى بعض الباحثين في التربية.
- زيادة التوجه نحو الدراسات الفردية، حيث أدى الاستغراق فيها إلى السطحية والبعيد عن الاتساع الأفقي والعمق الرأسي في تناول القضايا والمشكلات، وصعوبة اكتشاف العلاقات البيئية للتخصصات المختلفة؛ وينتج عن ذلك قلة ظهور معرفة جديدة يمكن الإفادة منها في مجال أصول التربية.

- قلة توفر الخرائط البحثية في جلّ أقسام التربية بالجامعات المصرية، مما جعل الموضوعات المسجلة بها وكأنها في جزر منعزلة عن بعضها، وليس لها قيمة حقيقية للمجتمع.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن البحث التربوي في مصر يعاني من أزمة حقيقية لا تنحصر آثارها السلبية على مساراته وغاياته ومضامينه ونتائجه فحسب؛ بل يمتد محيطها إلى إجراءات الممارسة التربوية في النظام التعليمي والقطاعات التنموية في المجتمع كافة، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة وضرورية لتطوير البحث التربوي لمواجهة الأزمة التي يعاني منها، وذلك من خلال التوجه نحو المداخل المهمة والمُهْملة في الدراسات التربوية ويأتي في مقدمتها المدخل النقدي وما يتضمنه من البحوث النقدية بمناهجها المتنوعة.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- (١) ما الأساس الفكري للبحث التربوي النقدي؟
- (٢) ما أهم المشكلات التي تواجه البحث التربوي النقدي؟
- (٣) ما الآليات المقترحة لمواجهة مشكلات البحث التربوي النقدي؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الأساس الفكري للبحث التربوي النقدي من خلال تناول مفهومه، وأهم خصائصه، ورصد المشكلات التي تواجه البحث التربوي النقدي في تخصص أصول التربية، بغية الوصول إلى مجموعة من الآليات المقترحة لمواجهتها.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته النظرية من ضرورة النهوض بكليات التربية، بما يساعدها على القيام بدورها على الوجه الأمثل، والتخلص من المشكلات والعقبات التي تواجه النظام التعليمي بكافة مكوناته من خلال تطوير المعارف المقدمة للطلاب بما يتماشى مع معطيات العصر، وما يسهم به البحث التربوي رغم القوى والمؤثرات التي أخرجته عن الحاق بركب التغيير للمستقبل؛ وتفعيل الدور المنوط به في خدمة المجتمع المحلي وتنمية البيئة المحيطة؛ ومن هذا الدور تلك البرامج الخدمية والتنموية التي تنفرد به تخصصات التربية أو تشارك غيرها من التخصصات في تقديمها.

كما يكتسب أهميته أيضاً من الحاجة الماسة والضرورية لتطوير مناهج وأساليب وطرق البحث في التربية لمواجهة الأزمة التي تعاني منها، وكذا تكوين العقل النقدي بشكل أكبر لدى الباحثين في مجال التربية، وصقل المهارات التي تمكنهم من القدرة على الحوار والإقناع والتواصل الفعال، واحترام الرأي الآخر، والقدرة على التعبير عن الذات، والنقاش الحر، والتفكير والتحليل، وكذلك القدرة على استخدام المناظرة وبناء الحجج والبراهين والقدرة على الإقناع.

وتتمثل الأهمية التطبيقية - من ناحية أخرى - في التوصل إلى مجموعة من الآليات اللازمة لتفعيل البحث التربوي النقدي يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس والباحثون وطلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية، بما يحقق التوازن في دراسة مجالات التربية دون الاقتصار على بعضها دون الأخرى، وتناول عديد من القضايا والمشكلات والظواهر في الميدان التربوي من زاوية نقدية.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وباعتبار أن هذا المنهج يهتم بتوضيح طبيعة البحوث النقدية، وحاجة

باحثي التربية إلى هذا النوع من البحوث، وأهم المشكلات التي تواجهها الدراسات النقدية وسبل التغلب عليها.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: تناول البحث إطارًا فكريًا يعكس ماهية الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية، وآراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي النقدي حولها، وأهم التحديات التي تواجه تفعيلها في تخصص أصول التربية، والآليات اللازمة لمواجهتها.

مصطلحات البحث:

• البحث التربوي النقدي:

يمكن تعريف البحث التربوي النقدي إجرائيًا بأنه: نوع من البحوث التربوية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والباحثون وطلاب الدراسات العليا المنتسبون إلى تخصصات التربية بهدف الفحص الدقيق والنقد والتحليل الجاد والبناء لمشكلة أو قضية أو ظاهرة تربوية، من خلال البحث في أصولها وجذورها، والكشف عن التناقضات فيها، والمصالح الكامنة وراءها، والمعارف المرتبطة بهذه المصالح، ودراسة الارتباطات والعلاقات بينها وبين غيرها من المشكلات أو القضايا أو الظواهر، من خلال استخدام المنهجية العلمية والأدوات والأساليب المناسبة، بغية التوصل إلى إصدار الأحكام بشأنها، تساعد في علاجها أو الحد من انعكاساتها السلبية.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث مبحثين رئيسيين هما: **المبحث الأول**، الإطار الفكري للبحث التربوي النقدي؛ **المبحث الثاني**، المشكلات التي تواجه البحث التربوي النقدي.

المبحث الأول: الإطار الفكري للبحث التربوي النقدي

يتناول هذا المبحث مفهوم البحث التربوي النقدي، وبعض المفاهيم المرتبطة به، ونشأة البحث التربوي النقدي وتطوره، وأهميته، وخصائصه، ومبادئه.

أولاً: مفهوم البحث التربوي النقدي:

يعرف النقد في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه: أحد مهارات تقييم المعلومات، ويعني الفحص الدقيق للموضوع أو القضية لتحديد مواطن القوة والضعف فيها من خلال التحليل وإصدار الأحكام بالاستناد إلى معايير مقبولة تتخذ أساساً للنقد (شحاتة، النجار؛ ٢٠٠٣، ٣١٥). ومن الناحية الفلسفية فإن النقد يميل إلى شروط العقل ومقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة وتعطي قيمة صائبة للأفكار والأحكام ذاتها (سليمان، ٢٠١١، ٢٥٦).

والنقد في جوهره هو مجموعة من العمليات الذهنية التي تستهدف تقييم بعض الحقائق والمعلومات والأفكار والظواهر، وتمييز ما فيها من خير وحق وصواب وجمال، عما فيها من باطل وخطأ وقبح، والمفكر وهو ينتقد يستخدم ما لديه من قيم ومعايير وأفكار ومعلومات، وهذا الاستخدام كثيراً ما يكون عبارة عن تطبيق وتوظيف للمعارف والأفكار الجديدة في فهم الواقع وتحديد المشكلات الاجتماعية، بالإضافة إلى تفسير التناقضات التي يعيش فيها الناس (بكار، ٢٠١٠، ٧٧).

ويعرف النقد أيضاً بأنه: جدل العقل، وهو نشاط إنساني متميز وأداة تحكّم عقلانية تُمكن الإنسان من النظر إلى الأمور بحكمة، وممارسة النقد تستدعي تأهيل الفكر لممارسة النقد بحرية للذات والآخر لأن جوهر النقد هو الحرية (الحيدري، ٢٠١٢، ٩-١٠). كما يعرف بأنه: الجهد العقلي والعملية الذي يتجه لعدم تقبل الأفكار وأساليب القول والفعل والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعته تقبلاً أعمى، وهو جهد يُبذل لتمييز المظهر من الجوهر، والبحث في أصول الأشياء وجذورها، وفي المصالح

الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بهذه المصالح، أي معرفتها معرفة تُقضي إلى تغييرها من أساسها إلى الأفضل (مكاوي، ٢٠١٨، ١٠).

ويتضح من خلال تحليل التعريفات السابقة أن النقد بصفة عامة يعني اختبار شيء ما من جهة قيمته، وهذا يعني أن النقد ليس مجرد بيان العيوب وكشف القصور، كما هو الشائع لدى البعض، وإنما هو أيضاً إبراز الإيجابيات، وعندئذ يكون النقد موضوعياً وهادفاً؛ وبذلك فإن العقلية النقدية هي التي تتأني في الأمور ولا تتسرع في إصدار الأحكام، بل تتروى وتجمع الأدلة وتفكر بعقلانية حتى تتبين الحقيقة، ومن ثم فهي ترفض التلقين والانسياق الأعمى وراء الأشخاص والأفكار.

ويشير النقد التربوي إلى العملية العقلية التي تستند إلى أسس اجتماعية وعلمية بهدف تقويم المعرفة التربوية النظرية وما ينتج عنها من ممارسات علمية متمثلة في البحث التربوي، وتطبيقات متمثلة في نماذج سلوكية، ويهدف هذا النقد إلى دراسة الارتباطات الوظيفية القائمة بين المعرفة التربوية في إطارها النظري والأطر الاجتماعية القائمة، وكذلك تلك الارتباطات الوظيفية القائمة بين الواقع التربوي ومدى موافقته للأهداف الاجتماعية القائمة (مكاوي، ١٩٩١، ١٧-١٨).

وهذا المعنى يؤكد أن اتباع النقد كمنهجية في البحث لتحليل الظاهرة أو المشكلة التربوية يتطلب الفهم الدقيق للسياق الاجتماعي للظاهرة أو المشكلة المدروسة، وفهم علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين الظاهرة أو المشكلة وسياقها، حتى تأتي التفسيرات والنتائج متفقة مع هذا السياق فتكتسب صفة الواقعية والقابلية للاختبار والتنفيذ.

وباستقراء التعريفات السابقة للنقد يتجلى أن النقد هو نوع من الجدل العقلي، وهو نشاط مميز للعقل، وهو جهد ذهني وعملي ينتج عن عدم التقبل الأعمى للأقوال والأفعال والأفكار؛ كما أن النقد يتضمن الفحص الدقيق غير المتحيز لمعنى ومضمون وقيمة شيء ما؛ ويسعى النقد إلى تحديد مواطن القوة والضعف، ويتضمن إصدار أحكام صائبة ذات قيمة.

أما البحث النقدي فيعرف بأنه: نشاط فكري يتجه إلى نقد المفاهيم والتصورات والأفكار، أو بعبارة أخرى نقد الأيديولوجيا الكامنة خلف النشاط العلمي والممارسات العلمية، أو خلف أي نشاط إنساني آخر يقوم به فرد أو جماعة معينة من الأفراد في أي مجال من مجالات الحياة(تركي، البيلاوي؛ ١٩٩٣، ٢٩٦).

كما يراد بالبحث النقدي: ذلك التوجه الذي يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة من القضايا تشكل إطارًا نظريًا لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثًا عن نظام اجتماعي تتقي فيه هذه التناقضات(علي، ١٩٩٥، ١٢٠).

ويعرف البحث التربوي النقدي بأنه: ذلك النوع من الدراسات العلمية الهادفة إلى التقصي المنظم للمعلومات ذات العلاقة ببعض المشكلات التربوية، وذلك بأسلوب علمي مناسب، بقصد التأكد من صحة هذه المعلومات أو تعديلها أو إضافة الجديد لها، ومن ثم التغلب على هذه المشكلة أو الحد منها على أقل تقدير(الليحيدان، ٢٠١٨، ١٢٦).

وباستقراء التعريفات السابقة يتجلى أن البحث التربوي النقدي هو نشاط علمي ينتهج خطوات علمية لتشخيص ودراسة مشكلة تربوية، ويهدف إلى تقديم حلول للمشكلة أو الظاهرة أو القضية التي يدرسها؛ ويسعى البحث التربوي النقدي إلى فهم الأيديولوجيات الكامنة خلف النشاط العلمي والإنساني، ويتطلب البحث التربوي النقدي الفهم الدقيق للسياق الاجتماعي للظاهرة المدروسة، وفهم علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين الظاهرة وسياقها الاجتماعي؛ ولا تتوقف مهمة البحوث التربوية النقدية عند مجرد تشخيص المشكلة وتقديم الحلول المقترحة لعلاجها وإنما تمتد إلى التطبيق والتنفيذ الفعلي لنتائجها.

ثانيًا: بعض المفاهيم ذات الصلة بمفهوم البحث التربوي النقدي

من خلال عرض مفهوم البحث التربوي النقدي يتضح أن هناك ارتباطًا وثيقًا وتشابكًا بينه وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بقضية النقد؛ ومنها العقل النقدي، والتفكير النقدي، والتربية النقدية، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

١- البحث التربوي والعقل النقدي:

انتهى كثير من الفلاسفة والمفكرين منذ أوائل القرن العشرين إلى أن العقل ليس اسماً لشيء يوجد في الدماغ، وإنما هو بالأحرى وصف لمجموعة عمليات فكرية ذات طابع معين؛ هذه العمليات والخطوات عندما تربط بين الفعل وغاياته ربطاً يؤدي إلى فض إشكال وكشف غموض وتحقيق نجاح توصف بأنها عاقلة أو عقلية، فالعقل إذن إنما هو منهج التفكير وطريقة السلوك في تناول القضايا والمشكلات برؤية وتأمل وتحليل وربط واستنباط ونقد.

والعقل النقدي هو عقل استكشافي مندفع نحو الابتكار والإبداع وإنتاج المعرفة التي تُمكن من تحسين الأوضاع في الكون، ورفض كل ما هو متصادم مع مبادئ العقل والتشكيك فيه حتى تثبت صحته، على عكس العقل الاتباعي والنقلي الذي يُسلم لما هو سائد من معتقدات وآراء، ويتسبب في ركود وجمود المجتمعات وحضاراتها، فهو عقل قائم على الاستدلال والتقدير والتكرار وتغيب محورية الفهم والمغامرة والإنتاج؛ والعقل النقدي هو العقل الذي لا يقبل التقليد ولا التبعية، ولكنه يمارس النقد المتواصل للذات وللآخر، وهو ليس منغلِقاً على نفسه، وإنما هو عقل منفتح، لا يرفض شيئاً بمجرد الرفض، فالرفض أو القبول لديه يبنى على أسس ومبادئ ومعايير، ولا يأتي عشوائياً، بل يكون بعد الدراسة والبحث والتقييم الموضوعي.

والعقلي النقدي عكس العقل التلقيني، فالأخير يُحيل الإنسان إلى وعاء منلقٍ، ويغتنل فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على الشك والتساؤل والنقد ومراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة؛ بينما العقل النقدي هو القادر على إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، فلا يقبل الأمور والحوادث كما تُروى له، ولا يُسرِع إلى تصديقها والتسليم بها، بل يعرضها

على ميزان العقل ومحك التجربة ليتحقق من صحتها أو خطئها (الماظ، ٢٠٢٠، ٧٩-٨٩).

ويختلف العقل المغلق عن العقل النقدي في صفات ثلاث هي: تمرير الأفكار بدون مناقشة، وتكرارها بدون تمحيص، وتبريرها بل والدفاع عنها حتى الموت؛ فبتمرير الأفكار يتحول العقل إلى وعاء يضم كمًّا فوضويًّا من الأفكار دون نسق معرفي، وبتكرار الأفكار تتشكل الدوغمائية المترافقة بجمود العقل، فلا تتراجع عن موقفها حتى لو تبين لها خطأ الفكرة، وهي تحمل أفكارًا متضاربة تصل إلى درجة التناقض دون شعور حاملها بذلك؛ وبتبرير الأفكار تتشكل العقلية أحادية الرؤية، التي ترى الكون من خلال منظار بلونٍ خاص، مبني على التطرف (جلبي، ١٩٩٥، ١٠٤). فلا يستطيع صاحب العقل المغلق أن يتجاوز ذاته أو عالمه الخاص، ومن المستحيل أن يرى أي شيء خارج عقله، ولا يمكنه أن يرى غير أفكاره هو، ويعدُّها يقينية قطعية لا تقبل المناقشة والنقد، بل يصل به الحد إلى الاعتقاد بأنها ذات طابع إلهي؛ وهذه الحالة من الانغلاق العقلي التي يعيشها تجعله منفصلاً تمامًا عن الواقع (الخشت، ٢٠١٧، ٦٤).

أما العقل النقدي فيقابل المعطيات السابقة بتحول العقل إلى آلة ذات وظيفة مزدوجة تقوم على تنقية وغرلة الأفكار القادمة من العالم الخارجي، كما تقوم على تأمل الكون والطبيعة الإنسانية وعالم النفس الداخلي، وطالما قامت بوظيفة المراجعة الدؤوبة المنطقية فإنها تتحول إلى نسق فكري منهجي وأداة وعي حادة، تشارك في بناء تراكمي للمعرفة (جلبي، ١٩٩٥، ١٠٥). وهذا ما جعل العقل النقدي يقف وراء تطور العلوم والفنون في الحضارة الإنسانية، وكان وراء كل إنجاز حققته الأمم والشعوب في جميع المجالات وعلى كافة المستويات، وأي مجتمع يريد أن يتقدم ويرتقي في سلم الحضارة لا بد له من تكوين العقل النقدي على كافة المستويات (زقزوق، ٢٠١٧، ٧٦).

ووفقًا لذلك أصبح تكوين وتنمية العقل النقدي اليوم من المسائل المهمة التي تطرح نفسها بإلحاح في الفكر الفلسفي والاجتماعي والتربوي المعاصر، نظرًا لما

يمثله - وخصوصًا بالنسبة لبلدان العالم النامي - من أهمية بالغة في الربط بين العلم والمعرفة العلمية النقدية كمحتوى ووسيلة للتقدم والتطور، وبين التفكير النقدي كأسلوب لحل المشكلات من جوانبها ومستوياتها وأنواعها المختلفة.

وتأتي أهمية العقل النقدي بشكل أكبر بالنسبة للباحثين في مجال التربية، كونه يمنح الباحث أدوات يحتاجها في جميع مراحل بحثه، ويُصقل فيه المهارات التي تمكنه من القدرة على الحوار والتواصل الفعال، واحترام الرأي الآخر، والقدرة على التعبير عن الذات، والنقاش الحر، والتفكير والتحليل، وكذلك القدرة على استخدام المناظرة وما ترسخه من قيم فيما يتعلق ببناء الحجج والبراهين والقدرة على الإقناع؛ كما تأتي أهمية تكوين العقل النقدي كمتطلب أساسي للتصدي لمشكلة خضم المعلومات الزائد، وقدرته الفعالة على التقاط المعلومات، وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام، فالتفكير النقدي وحده يستطيع بلورة المعاني الكامنة، واستخلاص الدلالات المتضمنة من الكم الهائل من المعلومات المتاحة؛ وأمام هذا الفيض العارم من المعلومات، لابد من وسيلة للحكم على مصداقية المصادر المعلوماتية، وهذه الوسيلة تتمثل في القدرة على إعمال العقل النقدي (الماض، ٢٠٢٠، ٩٣-٩٤).

ومن ثم يمكن القول، إن الحاجة أصبحت ماسة إلى تكوين العقل النقدي وخاصة لدى الباحثين في مجال التربية، لاسيما بعد ثورة المعلومات التي أدت إلى تدفقها في كل المجالات المعرفية، مما يستدعي في المقام الأول عقلًا نقديًا يستطيع تصنيف هذه المعلومات، والتفرقة بين الصحيح والخاطئ منها، والمعلومات المتحيزة والموضوعية، ولكن أهم من ذلك كله أن العقل النقدي هو الوسيلة الوحيدة لتحويل المعلومات إلى معرفة، لأن المعلومات بذاتها لا تشكل معرفة.

٢ - البحث التربوي والتفكير النقدي:

لعل من المسلم به أنه لا يوجد نقد بلا فكر، ولا يوجد فكر بلا رسالة، فالفكر ليس كلمة تقال، وإنما هو فصل بين الحق والباطل، وكشف عن حقيقة الواقع،

والعمل على تغييره وتطويره، وبدون هذا لا يكون للفكر رسالة، ولا يكون للنقد محل أو مكان على خريطة الحياة الثقافية والفكرية؛ فالنقد يستمد موجهاته ووجوده من رسالة الفكر، وفي الوقت نفسه يسهم في أداء هذه الرسالة، من خلال تنقية محتوى الفكر، واستجلاء أبعاده، والكشف عن مدى أهميته وفائدته في تغيير وتطوير المجتمع، وعلى هذا الأساس تبرز أهمية النقد في أداء هذه الرسالة.

ومن ثم فإن رسالة الفكر في المجتمعات التي تتشد التغيير والنهوض والتطوير ليس عرضاً لأكثر كمية من المعلومات لتعريف الناس بما تجهل، أو الاطلاع على أحدث نظريات العصر، أو التردد لما يقال في بيئات أخرى، أو الحديث بلغة لا يفهمها الواقع نفسه؛ وإنما رسالة الفكر تعني الالتحام بالواقع كشفاً وتحليلاً له، والالتصاق بالحقبة التاريخية التي يعيشها، والبيئة التي يعمل من خلالها، والتعبير عن قضاياها ومشكلاته، وتحديد خطى حركته في المستقبل، وهذا لا يتأتى إلا بمعايشة الواقع والالتحام به والحديث بلغته (سكران، ١٩٨٩، ٩٧).

والتفكير النقدي هو نمط من التفكير يلجأ إليه الفرد عندما يُطلب منه إبداء الرأي أو الحكم في قضية أو موضوع ما، ويرتكز على الملاحظة الدقيقة للوقائع ذات الصلة بموضوع القضية، وتقويم هذه الموضوعات، والقدرة على استخلاص النتائج بطريقة منطقية مع مراعاة الموضوعية والبعد عن الذاتية (الجمال، ١٩٩٧، ٧). ويتمثل التفكير النقدي في قدرة الإنسان على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر، وكذلك التمييز بين الحقائق والآراء والتعميمات (Rudd, 2007, 46). ويشار إلى التفكير النقدي أيضاً بأنه فن التفكير في التفكير، أي تفكير الفرد بهدف جعل تفكيره أفضل، أي أكثر دقة، وأكثر وضوحاً، وأكثر قابلية لأن يدافع عنه (Daniel, 2016, 6).

والتفكير النقدي لا يعني مجرد الرفض أو التنفيذ والمعارضة لما هو قائم، وإنما يدعو إلى الاهتمام بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والأبعاد التاريخية لدراسة ظاهرة أو نظام ما، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمناهج التفكير العلمي، حتى إنه

ليكاد يمثل الوجه الآخر لعملية ذلك التفكير، وفي هذا النمط من التفكير يتجاوز البحث العلمي الظواهر والمعطيات كما تبدو في صورتها العينية في زمان ومكان معين إلى "النَّبْش" من خلال مختلف أدوات المعرفة ومقارباتها إلى أبعاد الظاهرة طولاً وعرضاً وعمقاً، بحيث يتم تجسيدها والتعرف على خلفياتها وديناميتها، مما يسهل عملية التفسير والتغيير لتلك المعطيات (عمار، ١٩٩٧، ١٤٩).

ويمثل التفكير النقدي أهمية كبيرة للباحثين في مجال أصول التربية، حيث يساعد الباحث في تحقيق وتقييم وجهات النظر وحل المشكلات، كما يجعله واثقاً من نفسه وقادراً على اتخاذ القرارات الصائبة، وانتقاء المصادر المعرفية وتمحيصها، ونقد الأفكار، كما يجنبه التأثر بالأوهام والخرافات، ويُسلِّحُه بالوعي والقدرة على اكتشاف الأفكار الخاطئة والآراء الزائفة، ويحميه من سيطرة الفكر المتخلف، ويحرره من التعصب والأهواء (جميل، ٢٠١٢، ٢١٤ - ٢١٥).

ومن ثم يمكن القول، إن التفكير النقدي هو منطلق تكوين العقل النقدي والروح النقدية لدى الباحثين في مجال أصول التربية، الأمر الذي يبرز أهمية دور التربية بمؤسساتها المختلفة ومسئوليتها في تعليم مهارات التفكير النقدي، وتخريج عقول مفكرة ناقدة، حيث يعد ذلك من أكثر المهارات الحياتية التي يحتاجها أفراد المجتمع عموماً والباحثون في مجال أصول التربية بصفة خاصة، لكي يتمكنوا من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.

٣- البحث التربوي والتربية النقدية:

بات جلياً أن التربية بأشكالها وأنماطها التقليدية أصبحت غير مهيأة لاستيعاب المستحدثات والثورات المعرفية والتحول الرقمي والتغيرات المجتمعية التي انتابت العالم وغيرت من مفاهيمه وفلسفته، وأصبح الحديث عن تربية نقدية تُعلي من شأن الاستقلالية والمبادأة والتحرر من أسر القيود وإعلاء شأن العقل والنقد على حساب النقل والتقليد، مطلباً للتكيف مع هذه المتغيرات، فبناء مؤسسات مجتمعية مرتكزة على التفكير النقدي يعد من أهم أهداف التربية المعاصرة (العزازي، ٢٠٢١، ٤).

وتمثل التربية النقدية مجموعة من العمليات التي تُكسب الباحثين المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية والقيم التي تمكنهم من النقد الذاتي لأنفسهم، ونقد الآخرين، والفهم العميق لما وراء المواد المقررة والمسموعة والمرئية والتفاعلية، والتمييز بين الغث والثلث، وإصدار الأحكام الحيادية الصحيحة المبنية على حقائق وأدلة منطقية، وتكوين وجهة نظر معتدلة ومستقلة ومرنة يمكن تغييرها إذا توفرت البراهين والأدلة على خطئها (عبد الحليم، ٢٠٢٠، ١٢). وتهدف التربية النقدية إلى توعية الطلاب والباحثين وزيادة إدراكهم لظروف الحياة والمجتمع، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للمعرفة ومصادرها، لمساعدتهم على التخطيط الجيد وصناعة التغيير، كما تهدف إلى توعيتهم بحقيقة المواقف وزيادة قدرتهم على توقع الفعل ورد الفعل من الآخرين والتصرف وفق ذلك (Rajesh, 2014, 18).

ولا تتوقف التربية النقدية عند مجرد التفكير وعرض الأفكار، بل إنها تهدف أيضًا للوصول إلى تطبيق عملي لمهاراتها في الواقع، والقدرة على التصرف بحكمة في مواقف الحياة المختلفة، فهي اندماج واضح بين التفكير والعمل، والتربية النقدية لا يمكن فصلها عن الأسلوب العلمي لحل المشكلات، فكلٌّ منهما يعتمد على الآخر، إلا أن التربية النقدية لا تتوقف عند مجرد تطبيق خطوات التفكير العلمي فقط، بل إنها في كل مرحلة تبحث عن أدلة وبراهين تفيد في الوصول للمسار الصحيح لحل المشكلة (عبد الحليم، ٢٠٢٠، ٢١ - ٢٢).

وتزداد قيمة وأهمية التربية النقدية للباحثين في مجال التربية، في ظل ما وفرت الثورة الرقمية والإنترنت من معارف ومعلومات وأفكار كسرت بها الحواجز، وحررت الأفراد من أشكال الخوف، نحو فضاء أكثر اتساعًا للتوعية والاستقلالية والتعبير عن الرأي (العزازي، ٢٠٢١، ٥).

ومن ثم فإنه لتربية الباحث ذي العقل النقدي يشترط أن تُمارَس هذه التربية على أساس من إطلاق حرية التفكير، فالعقل يفعل وينتج بقدر ما ينعم به من حرية فكرية، فليفكر المتخصصون وليصوغوا ما شاءوا من النظريات، ولتجد هذه النظريات سبلاً إلى التطبيق، ولكن في نفس الوقت ينبغي أن يظل الإنسان على

حقه في رفضها وعدم الامتثال والاستسلام لها؛ بذلك ينضج عقله وتتسع مداركه وتتأصل قدراته على النقد وعدم الانصياع وراء المؤلف، ومن ثم إبداع بدائل أخرى (الغريب، ٢٠١٨، ١٣٥).

وبصفة إجمالية يمكن القول إنه إذا كانت النقدية بفلسفتها ومناهجها ونظرياتها تركز جلَّ اهتمامها على كشف المتناقضات والآليات التي تحكم العمل التربوي في كافة مستوياته ومجالاته، فإن الواقع المجتمعي العربي أحوج ما يكون إلى الاستفادة من تلك الدراسات والمناهج والنظريات النقدية لتجديد آليات البحث التربوي، في ظل ما يسوده من نظم سلطوية لا تفصح المجال أمام رؤى الباحثين لكي تبتكر وتُبدع صيغ وأطر جديدة تناسب التحولات التي يعيشها العالم اليوم؛ وإجراء البحوث النقدية يستلزم توفر عقل نقدي يقوم بها، والعقل النقدي يكون وليد حرية التفكير وحرية الرأي والتعبير عنه، ولا يمكن أن تتوافر بيئة مواتية لتكوين عقل نقدي وإجراء بحوث نقدية في ظل دوائر المنوع والمحرم، وفي ظل قيود مفروضة على حرية التفكير وحرية التعبير عنه، وسيادة التزمت والجمود الفكري، وهو ما يُضعف بالضرورة من القدرة على ممارسة النقد وطرح التساؤلات العميقة التي تؤدي إلى الاكتشافات، ورصد العلاقات بين الظواهر، والحكم على الآراء والمواقف، وعلى تناول القضايا الخلافية التي تعد من أهداف البحوث النقدية عامة وفي التربية خاصة.

ثالثاً: نشأة البحث التربوي النقدي وتطوره

ارتبطت نشأة الاتجاه النقدي ارتباطاً وثيقاً بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي سادت أوروبا في القرن الثامن عشر، كما ارتبطت بالمناخ الفكري السائد في ذلك الوقت، وتلك الفترة التي يطلق عليها "عصر التنوير"؛ وبعبارة أخرى يمكن القول إن الاتجاه النقدي في الفكر الاجتماعي كان نتاجاً لحركة النقد الاجتماعي التي مثلت جوهر فلسفة التنوير في أوروبا، تلك الحركة التي استندت في نقدها للمجتمع الأوروبي إلى معايير العقل الخالص (أبو زيد، ٢٠٠٢، ١٣٧). حيث رفعت شعار محاربة اللاهوت والخرافات التي تُكبّل تفكير الإنسان وتُقيّد

عقله، ونادت بإعطاء الحرية للعقل، وبالقيام بنقد شامل لكل الأشياء والظواهر والمؤسسات والمفاهيم، وبإخضاع كل هذه الموضوعات لمحك العقل (أفاية، ١٩٩٨، ٢٨).

وقد ساعد على ظهور الاتجاه النقدي في القرن الثامن عشر مجموعة من العوامل، منها ما يتعلق بطبيعة التقدم العلمي والتكنولوجي، وما ترتب عليها من تغيرات اجتماعية واقتصادية في المجتمع الغربي، وظهرت مشكلات جديدة مرتبطة بنمو المجتمع البرجوازي وكل جوانب الحياة الاجتماعية فيه، وخاصة ما يتعلق بتدني الأوضاع الاقتصادية للطبقة العاملة، هذا بالإضافة إلى ظهور حركة الإصلاح الديني، ومحاولة تطبيق مناهج العلوم الطبيعية على موضوعات الدراسة في العلوم الإنسانية، وظهور النزعة الإنسانية عند المشتغلين بالفكر الاجتماعي (غنيم، وآخرون؛ ٢٠٠٨، ٩٣ - ٩٤).

ومع نهايات القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر ظهر اتجاه مناهض للفكر النقدي وللأسفة النقدية "فلسفة التنوير"، وهو الاتجاه المحافظ الذي يؤكد نقد النظام التربوي القائم دون تغييره، حيث قامت فلسفته على أسس لا عقلانية، وأكدت الدور المحوري للدوافع الذاتية، كالمشاعر والقيم والأخلاقيات في تحديد مسار السلوك البشري (حجازي، ١٩٩٨، ٣٦ - ٣٧). ومن ثم كان هناك تحول كبير في موضوع الاهتمام، فبينما كانت الفلسفة النقدية أو فلسفة التنوير تهتم بالفرد أصبحت الفلسفة المحافظة تهتم بالجماعة، وبينما كانت فلسفة التنوير تهيب بالتغير الاجتماعي أصبحت الفلسفة المحافظة تركز على الاستقرار والثبات (أبو زيد، ٢٠٠٢، ١٤١).

وشهد النصف الأول من القرن العشرين زيادة في انتشار الاتجاه الوظيفي المحافظ في أوروبا وأمريكا، وتسيّد الفكر الاجتماعي والتربوي في كثير من دول العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين (Davies, 1999, 4-5). وتمثل التربية وفقاً لهذا الاتجاه أداة رئيسة ومهمة لتحقيق استقرار المجتمع، وتتحدد طبيعة النظرية التربوية وأهميتها وفق الفكر التربوي الوظيفي في ضوء ما تحقّقه من

مصالح تكنيكية، ويهتم هذا الفكر بدقة البحث العلمي وصرامة تنظيمه، ويكتفي باستخدام النظرية لتحقيق تراكم معرفي دقيق، وترتبط النظرية وفق هذا المعنى بأنماط للتفسير تعتمد على مبدأ التحقق أو الرفض الإمبريقي، وتستبعد الممارسة البحثية، وفقاً لهذا المنطق - حيث الاهتمام الأساسي بالبحث عن اليقين والثبات والاتساق والتنبؤات الكمية - كافة أشكال القيم، والمعاني من الدراسات العلمية (نجيب، ١٩٨٦، ١٠٧).

ووفقاً لذلك فإن التربية الوضعية تتحو في الغالب إلى إضفاء قيمة وأهمية على إجراءات البحث ومناهجه وترفض بشدة كافة الأشكال الأخرى للمعرفة بوصفها أشكالاً ميتافيزيقية غير علمية، وفي غمرة الانهماك بالإجراءات أصبحت النظرية التربوية تفتقد مجرد التراكم المعرفي (نجيب، ١٩٨٦، ١٠٦). كما أكدت الوضعية كمنهجية بحثية أن العلوم الاجتماعية والإنسانية متشابهة مع العلوم الطبيعية وتشترك معها في الإجراءات البحثية، وعلى الباحث أن ينفصل عن الموضوع الذي يدرسه، وتتمثل الإجراءات البحثية التجريبية التي تخضع لها العلوم الاجتماعية والإنسانية في: الدقة، والضبط، والكفاءة، كموجهات أساسية للبحث العلمي التربوي (عمر، ٢٠٠٧، ٧٤).

واستطاع المدخل الوضعي في العلوم الاجتماعية والإنسانية أن يرسخ تصوراً لموضوعية المعرفة يستند إلى المعطيات الإحصائية، وجعلها حكرًا على البحوث الكمية، لأن صرامة المعالجة الكمية للبيانات والمعطيات تمنحها طابعاً موضوعياً، وجعلها في منأى عن التلاعب بالبيانات، وبعيدة عن ذاتية الباحث (العياضي، ٢٠١٣، ١٣).

وكان من أبرز نتائج الأخذ بالمدخل أو الاتجاه الوضعي في مجال التربية على مدى القرن الماضي، ازدهار النظرية "السلوكية"، بمدارسها المتعددة في علم النفس، وكذلك "البنائية الوظيفية"، في علم الاجتماع، واللذان تنطلقان من مقولات البرجماتية، حيث ظلت وما زالت البنائية الوظيفية هي النظرية الأكثر تأثيراً في

بحوث التربية، وإن لم تذكر بوضوح في متون البحوث، أو يعي الباحثون أنهم ينطلقون من مقولاتها أصلاً (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٢٩).

وفي مقابل الاتجاه الوظيفي ظهر الاتجاه النقدي الراديكالي المعارض أو اتجاه الصراع؛ حيث تبلور كاتجاه أو نظرية علمية لها أسسها ومناهجها وأهدافها في النصف الأول من القرن العشرين نتيجة أزمات عنيفة واجهت المجتمع الغربي، تمثلت في ظهور الرأسمالية الصناعية، وفي مقابلها الاشتراكية، وهنا بدأت معركة كبرى بين الوضعية باعتبارها أيديولوجية الطبقات البرجوازية المحتكرة للسلطة في المجتمعات الأوروبية، وبين الاشتراكية باعتبارها أيديولوجية الطبقة العاملة (رجب، وآخرون؛ ٢٠٢٢، ١٢٨٦).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن منطلقات الاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية لم تكن وليدة البحث والتتظير في مجال التربية فقط، بل كانت في الأساس وليدة مراحل متعاقبة من الجدل الفكري والأيديولوجي الدائر منذ أواخر القرن التاسع عشر، بين اتجاهين رئيسيين في علم الاجتماع هما: الاتجاه البنائي الوظيفي المعبر عن واقع وفلسفة المجتمعات الرأسمالية الغربية من جانب، والاتجاه الماركسي المتمرد على ذلك الواقع والتأثر عليه من جانب آخر، وهو الجدل الذي انتقلت آثاره ومداوماته من مجال الأيديولوجيا والعقائد والسياسة إلى مجال التتظير المنهجي للعلوم الإنسانية ومنها التربية.

وقد أنتج الاتجاه النقدي ما يعرف بالنظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت والتي يعود تراثها إلى عام ١٩٢٣م، حيث لا يزال تراث هذه النظرية يترك بصمته الواضحة على المشهد الفكري في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية، ويتميز تراث هذه النظرية النقدية بتحديه لبعض الاتجاهات الفكرية الأشد نفوذاً في القرن العشرين مثل الوجودية والوضعية ومؤخراً ما بعد الحداثة؛ فضلاً عن أن علاقته بالماركسية ذاتها هي أيضاً علاقة تحدٍ إن لم تكن رفض كامل (شحاتة، ٢٠٢٠، ٢٢٦٣).

وتمثلت المهمة الأولى لرواد الاتجاه النقدي في مواجهة كل التتظيرات التي تتجاهل ذاتية الإنسان ووعيه وفاعليته في التغيير الاجتماعي، من خلال مواجهة

كافة النماذج النظرية في البحث الاجتماعي التي تعتمد على فكرة التوازن، والتي تتستر وراء الموضوعية العلمية من أجل تثبيت الواقع الاجتماعي لصالح فئات معينة، وكذا التصدي للنموذج المنهجي الذي يقوم عليه البحث العلمي في المجتمع البرجوازي، للكشف عن انحيازه لبعض القوى والفئات الاجتماعية على حساب البعض الآخر (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٤٠). فصبَّ الاتجاه النقدي من خلال نظريته النقدية جُلَّ نقده على التوجه الإمبريقي في البحث الاجتماعي، وهو نقد مترتب على رؤيته للواقع الإنساني، ومُنأسس على نظريته في المعرفة، ومن هنا وُصِفَ الاتجاه الفكري لهذه النظرية بأنه محاولة لتطوير شكل من أشكال الماركسية الهيجيلية أكثر ملاءمة للأوضاع القائمة في رأسمالية القرن العشرين (شحاتة، ٢٠٢٠، ٢٢٦٤).

وبرزت النقدية في العالم كاتجاه فكري قوي يهز العالم في منتصف الستينيات من القرن العشرين، بسبب ظهور حركة الحقوق الإنسانية والانتفاضات الطلابية والجماهيرية التي اجتاحت كافة المجتمعات الصناعية المتقدمة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وبفضل نهضة المستعمرات في العالم الثالث وإعلان حركات الاستقلال، وبفضل حركة المثقفين احتجاجاً على حرب فيتنام، وبفضل كل ذلك تغيرت النظرة إلى الأشياء، وظهرت مدارس فكرية جديدة في علم الاجتماع والاقتصاد والسياسة، وفي التربية كذلك، لأول مرة أصبحت النظرة إلى الأفكار التي سادت نظرة نقد وتساؤل (تركي، البيلاوي؛ ١٩٩٣، ٢٩٧).

وقد فرضت أزمة الواقع ومتغيراته على البحث التربوي اتجاهاً رافضاً للنظام، مُشخِّصاً لأزماته، موجهاً بدوره إلى علم أكثر كفاءة في فهم طبيعة هذا المجتمع المأزوم؛ وقد دفع هذا الأمر جيلاً من رجال الفكر التربوي إلى إعادة النظر في بعض المفاهيم والقضايا والرؤى الجامدة أو الكلاسيكية، ومناهج البحث التقليدية؛ وقد تمخض كل ذلك عن ظهور اتجاهات نقدية تأرجحت بين الشمولية والجزئية، والتفسير الدولي الخارجي، حاولت إقامة رؤى نظرية أكثر كفاءة في تفسير الواقع ومتغيراته (حجازي، ١٩٩٨، ١٣٩).

وخلال السبعينيات أصيبت حركة النقد العلمي بموجة من الركود، أدت إلى زيادة قوة الاتجاه الوضعي ونفوذه في مجال التربية، وتزامنت الدعوة إلى تكثيف استخدام الأساليب الكمية في البحث التربوي مع ازدهار حركة العودة إلى الأساسيات ومنهج تحليل النظم (نجيب، ١٩٨٦، ١٠٦).

ومع بداية الثمانينيات بدأ يطفو على سطح أدبيات التربية النقدية مفهومان أساسيان متداخلان هما: مفهوم معاودة الإنتاج أو رأس المال الثقافي، ومفهوم المقاومة، وأثرا هذان المفهومان تأثيراً كبيراً على مسار البحوث في مجال التربية، إذ إنهما وضعا قضية إعادة الإنتاج بمفهومها التقليدي موضع إشكالية، بكشف النقاب عن أن المؤسسات التعليمية ليست وحدها مصدر إعادة إنتاج شخصيات المتعلمين والباحثين وثقافتهم، بل هم أنفسهم يقومون بإنتاج أشكال ثقافية ترفض وتقاوم الثقافة المهيمنة بتلك المؤسسات (شحاتة، ٢٠٢٠، ٢٢٨٣).

ونظراً لتطور الفكر النقدي في تلك الفترة، إلى جانب الانتقادات التي وجهت إلى نظرية إعادة الإنتاج ظهر اتجاه يحاول تجاوز نظريات إعادة الإنتاج، التي أكدت الجانب التسلطي والقهري الذي يُمارَس على المتعلمين والباحثين في المؤسسات التعليمية، ولم تنظر إلى الجانب الآخر من المعرفة وهو المتعلق بالجانب التحرري؛ هذا الاتجاه أو المدخل هو مدخل المقاومة (عبد ربه، ٢٠٢١، ١٣٥).

وخلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين حدث تحول كبير نحو استخدام البحوث النوعية في مجالات وتخصصات عرفت تاريخياً باعتمادها على المنهجية الكمية الإحصائية مثل: التربية، علم النفس، علم الاجتماع، الإدارة، وغيرها من العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ إذ أخذت هذه العلوم تتحول تدريجياً نحو تطبيق البحث النوعي، نظراً لما يحققه من معلومات نوعية تحليلية نقدية تعتمد على التعمق والتبصر والوصف المكثف وتفسير الظواهر والمشكلات من خلال ربطها بسياقها الطبيعي؛ فتحول عدد من الباحثين الضالعين في مجال المنهجية الكمية في الولايات المتحدة وأوروبا بعد ما قضوا سنوات طويلة في تدريس وممارسة

البحث الكمي، إلى المناهج النوعية بصورة ملحوظة، لقناعتهم أن المناهج البحثية النوعية تحقق - اجتماعيًا وتربويًا - ما عجزت عنه البحوث الكمية (عبد العال، ٢٠١٦، ٢٤).

أما على المستوى المصري والعربي، فيمكن اعتبار عام ١٩٢٩م البداية الحقيقية لظهور البحث العلمي المنظم في مجال التربية، ففي هذا العام نشأ ما يعرف بـ "معهد التربية العالي للمعلمين"، والذي شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والسيكولوجية في مصر، بل وفي العالم العربي أجمع؛ ومنذ البداية جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوي الغربي، لذا كان ما أنجزه هذا المعهد من أنشطة علمية وبحثية جزء لا يتجزأ من نسيج العلم التربوي الغربي، حيث اندمجت فيه، وبحكم هذا الاندماج مع البحث التربوي الغربي سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعد العمل داخله نفس المبادئ التي تنظم العلم التربوي آنذاك، حيث ورث العلم التربوي المصري خصائص هذا العلم الغربي وعلى رأسها ما يطلق عليه النظرية النقدية العقلانية الوضعية، بكل ما تتضمنه من تفضيل للمنهج التجريبي أو شبه التجريبي ومزاعم الموضوعية وقابلية التكرار والتعميم والتنبؤ وأدوات القياس الكمية المقننة؛ ولم تكن هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربي بعقلانيته الوضعية من قبيل المصادفة أو العشوائية، بل كانت لها مبرراتها الاجتماعية والاقتصادية التي اقتضت الأخذ بتلك العقلانية، فكان لنشأة البحث التربوي المصري في صورته الإمبريقية الفجة وتفريطه في تقدير الوظيفة التنظيرية للعلم مصالِح اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدمتها وتحققها (نجيب، ١٩٨٦، ١٢٤).

ويرجع طغيان المنهج الوضعي على الأبحاث التربوية في مصر بداية من نشأة معهد التربية عام ١٩٢٩م، إلى الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي فرضها وجود الاحتلال البريطاني في مصر، وما نتج عنه من تبعية المجتمع المصري فكريًا وتربويًا للثقافة الغربية، وبحكم هذه التبعية، انطلق البحث التربوي في ثلاثينيات القرن العشرين من الوضعية وفلسفتها وافترضاها

لدراسة الواقع التربوي متأثراً بالمبادئ والتوجهات التي تحكم العمل التربوي والاجتماعي الغربي، وعلى رأسه النموذج الوضعي وتفضيلاته للمنهج التجريبي وبنفس تبريراته من الموضوعية، وأدوات القياس المقننة والتعميم والتنبؤ (هاشم، ٢٠١٣، ٤٧٨).

وظهر اتجاهٌ أو تيارٌ - أطلق عليه التغريب - حاول نقل الفكر التربوي الغربي، وبدا ذلك النقل متنقلاً مع تزايد الدعوة في مصر إلى العلمانية، ونشوء طبقة رأسمالية جديدة، ودخول مصر من الناحية السياسية في فترة ديمقراطية ليبرالية، وإن كانت مشوهة؛ شهدت استدعاء الخبراء الأجانب للنظر في أحوال التعليم وإصلاحه في أوائل القرن العشرين، واستدعاء المختصين الإنجليز والأمريكان لإلقاء محاضرات في معهد التربية، وتأليف بعض الكتب لطلاب التربية (المنوفي، ٢٠٠٠، ٨٦-٨٧). حيث حاول رواد هذا التيار التأسيس للبرجماتية في الواقع المصري من خلال إحلال التربية الحديثة محل التربية التقليدية وارتباطاً بفكر الغرب، ثم تمت ترجمة أعمال جون ديوي وكتابات التربية النقدية لكارلتون واشيورن، وكتاب التاريخ الاجتماعي لروبرت هولمز، واستمر تدعيم الفكر البرجماتي من خلال جهود إسماعيل القباني في كلية التربية عن طريق النشاط، ومحمد الهادي عفيفي في كتابه الأصول الثقافية للتربية، ومحمد لبيب النجحي في كتابه فلسفة التربية (عبد ربه، ٢٠٢١، ٩٢).

وفي هذا السياق سعي بعض رواد العلوم الاجتماعية لبلورة تيار نقدي وطني، منطلقين من التسليم بخصوصية الواقع المصري والعربي بكافة أبعاده، حيث استمد أهم ركائزه وأهدافه من مفكري التنوير المصريين في القرن التاسع عشر والقرن العشرين من أمثال رفاة الطهطاوي، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، ومن تلاهم من أعلام الفكر العربي أمثال رشيد رضا، وسعد زغلول، ومصطفى عبد الرازق، وقاسم أمين، وطه حسين؛ ومن أهم الركائز الاهتمام بالقضايا الكبرى للوطن مثل العدل، والمساواة، وحقوق الإنسان، وعدم طبقيّة التعليم، ونشر القيم، والعمل المنتج، والتنمية الشاملة، وكشف أساليب تزييف وعي الجمهور ومقاومة

الظلم، والاهتمام بالكشف عن أساليب نشر التفكير العلمي وأساليب تحقيق النهضة الشاملة (عبد ربه، ٢٠٢١، ٨٨).

وانتقلت بعد ذلك الماركسية إلى مصر والعالم العربي عن طريق الأحزاب الشيوعية، وخلال العشرينيات والثلاثينيات توالى المقالات النقدية للماركسية والمؤيدة للفكرة الاشتراكية، وزادت حركة الكوادر الشيوعية بعد عام ١٩٥٥م، حيث اتجهت حركة التأليف والترجمة لطرح الاشتراكية بديلاً للنظام القائم، والدعوة إلى سلطة الثقافة الناقدة ذات الرؤية الاستراتيجية البعيدة التي تقاوم كل ما هو سائد مهيمن جامد متخلف مستغل أو مستعمر، وتسعى للتغيير والتجديد والتحرير، والتأكيد أن الفلسفة الديالكتيكية هي المنطق السليم في حركة أي مجتمع ومنه المجتمع العربي؛ واستجابت بالفعل حركة التأليف التربوي للتغيرات البنائية التي بذلت لتحويل المجتمع المصري من حالته الرأسمالية الإقطاعية إلى حالة أقرب إلى الاشتراكية، وشهدت تلك الفترة مقارنة القضايا التربوية مرتبطة بالتحويلات الاشتراكية فظهرت موضوعات مثل: "الكم والكيف في التربية الاشتراكية"، و "تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع الاشتراكي" (المنوفي، ٢٠٠٠، ٨٦-٨٩).

وحاول رواد تيار التجديد الإسلامي نقد الواقع والوقوف على أسباب التخلف والتأخر وعوامل النهضة، واستند هذا التيار في دعوته للتجديد الحضاري على تحرير العقل من قيود التقليد، والرجوع إلى فهم الدين وكسب معارفه من ينابيعه الأولى بما اتسمت به من تعويل على العقل والضمير قبل أن تقسدها الخلافات وقبل أن تطرأ عليها البدع والخرافات، بفتح باب الاجتهاد تعويلاً على العقل (عبد ربه، ٢٠٢١، ١٠٢).

وبالفعل استجابت حركة التأليف التربوي للتحويلات التي أحدثها هذا التيار، فتعددت الدراسات ما بين دراسات منهجية يحاول أصحابها تحديد المفاهيم الأساسية في التعامل مع التربية الإسلامية ومنهج دراستها والأصول التي يجب أن تعتمد عليها؛ ودراسات أصولية يعكف الباحث فيها على كل ما في القرآن والسنة النبوية كي يستخرج منها أفكاراً ونظريات وآراء تتعلق ببعض القضايا والمفاهيم

التي تثري عالم التربية والتعليم؛ ودراسات فلسفية يتجه من خلالها الباحث إلى الأعمال الفكرية المختلفة لواحد أو أكثر من مفكري الإسلام مثل ابن خلدون أو الغزالي أو ابن سينا؛ ودراسات تاريخية يقوم فيها الباحث بدراسة تطور التطبيق العملي لأفكار ونظريات التربية الإسلامية عبر التاريخ؛ ودراسات مختلفة أخرى لم تتقيد بنوع معين من الأنواع السابقة وإنما حاولت الجميع بين عدد منها (علي، ١٩٨٧، ٨٧ - ٩٩).

كما شهد الواقع المصري في حقبة الستينيات مجموعة من التحولات العميقة أدت إلى بروز وتنامي تيار نقدي وطني تبلور بعد أحداث نكسة ١٩٦٧م، قاده رواد علم الاجتماع في تلك الفترة، حيث أكد أن الكتابة النقدية لا تتطلب مجرد استيعاب التراث السوسيولوجي وتحليله فكرياً، بل تتطلب أيضاً قدرة على نقد الفكر النقدي ذاته (المنوفي، ٢٠٠٠، ٩٢ - ٩٣).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بحوث التربية في مصر والمنطقة العربية في فترة الأربعينيات وحتى منتصف الثمانينيات من القرن العشرين كانت تنتهج المدخل الوضعي في دراسة الظواهر والمشكلات المتصلة بالأبعاد الاجتماعية والثقافية للتربية، وكانت في الغالب - عدا الدراسات التحليلية النظرية والقليل النادر من الدراسات الكيفية - تتجه نحو رصد العلاقات بين المتغيرات المتصلة بالظاهرة والتعبير عنها بصورة كمية، والاحتكام إلى معطيات الميدان التي يتم جمعها من خلال أدوات مقلنة.

وبالرغم من وجود شواهد عديدة رافقت تناول بحوث التربية في مصر لتحولات السياسة بها في الخمسينيات والستينيات ثم في السبعينيات من القرن الماضي، وتلون الكتابات المرجعية والبحوث بألوان التوجه الرسمي لثورة يوليو، ومرحلة المدّ الاشتراكي القومي والعربي، ثم مرحلة التحول الرأسمالي الانفتاحي، ثم المدّ الأصولي الإسلامي؛ لم يعترف التربويون بكون مناهج البحث التي استعملوها كانت مغرقة في "الأدلجة"، وأنها كانت شديدة الفجاجة أحياناً في ممارسة التوفيق بين المتناقضات، وظلت تلك المناهج تحظى بمكانة محصنة من النقد، ويتم

تدريسها استناداً إلى هذا الاعتقاد حتى مطلع الثمانينيات؛ وكانت الكتب المقررة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى وموضوعات رسائل الماجستير والدكتوراه في تلك الحقب تعج بالإشارات والأمثلة المتصلة بالتوجهات السياسية للنظام الحاكم بصورة وصلت إلى حد المبالغة في بعض الحالات مثل المزج بين مقولات الوضعية المنطقية وبين مقولات ميثاق العمل الوطني الاشتراكي وغيرها (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٢٢-١٢٣).

ويعد تكوين جماعة "اجتماعيات التربية" برابطة التربية الحديثة عام ١٩٨٢م النقطة الحاسمة في ميلاد تيار نقدي في التربية المصرية، من خلال فكر تربوي جديد رافض للأوضاع التربوية والاجتماعية القائمة، سواء على مستوى النظام التعليمي أو على صعيد الفكر في المؤسسات التعليمية؛ حيث تبلورت أبرز منطلقاته في العمل على تأسيس علم تربوي وطني يهدف إلى تحرير الفرد والمجتمع، وطرح ظاهرة تخلف البحث التربوي بوصفها سياسية واقتصادية واجتماعية، إلى جانب التصدي للموقف التبعية الرسمي والأكاديمي في مجال الدراسات التربوية والنفسية، وذلك ممثلاً في طوفان البحوث الأجنبية والمشاركة التي تشكل خطراً كبيراً على البحث التربوي الوطني، وطرح الأفكار والرؤى الجديدة والنقدية حيال قضايا الواقع التربوي ومشكلاته؛ وقد اتضح من خلال القضايا والموضوعات التي تناولها هذا التيار أن فيها رؤية تربوية محددة، واتجاهاً نقدياً متميزاً، حيث عالج عديد من القضايا التربوية الجدلية وكثير من المدارس الفكرية الغربية من حيث المنشأ والفلسفة المتبناة والأهداف المعلنة والمخفية، وكثير من القضايا التي تموج بها الساحة التربوية؛ وإذا كان المنهج النقدي الذي اعتمده أعداد ليست بالقليلة من بحوث هذا التيار، قد سمح بمحاصرة الأفكار والمفاهيم المضللة للفعل التربوي السليم، ويعزل الممارسات المضئعة لجهود بناء الفرد، فإن هذا المنهج سمح أيضاً بالتعريف بأفكار ومفاهيم جديدة تطرح نفسها اليوم بديلاً ممكناً للرصيد الفكري (المنوفي، ٢٠٠٠، ٩٤-٩٦).

وهنا تجد الإشارة إلى أنه بفضل جهود مجموعة من باحثي التربية العائدين من الابتعاث إلى الولايات المتحدة، علاوة على بعض ممن مارس النقد لبحوث التربية انطلاقاً من مقولات نقدية ويسارية، كان لهؤلاء الفضل في استكمال الصورة التي ظلت أحادية الجانب لعدة عقود، وكان لهم الفضل أيضاً في انفتاح الوعي الجمعي لدى المتخصصين في التربية على الجانب الآخر من الصورة الذهنية لمناهج البحث، والتعريف بأن تلك المناهج ليست محايدة وإنما تتأثر بالموقف الأيديولوجي للباحث وخلفياته الفلسفية والنظرية التي يتبناها؛ ولا يزال المدخل النقدي في مناهج البحث في التربية يكافح من أجل البقاء ضمن مناهج البحث المعتمدة في تخصصات التربية في مصر وبعض الجامعات العربية، التي عاد إليها بعض الأساتذة من بعثاتهم، وسط مقاومة لا تتسم بالموضوعية من قبل الغالبية من الأساتذة والباحثين، وانتقادات انحرفت أحياناً إلى مساحات طالت قناعاتهم وتوجهاتهم الفكرية (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٣٢).

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إنه بالرغم من أن النظرية النقدية الغربية والأمريكية زودت الاتجاه النقدي المصري بأساس ضروري لإرهاصات نظرية نقدية معارضة في التربية المصرية، فإن هذا لا يعني الزعم بشرعية اتخاذها إطاراً فكرياً للبحث التربوي النقدي في مصر، فإذا كانت العلوم التربوية في مصر نشأت وتطورت معتمدة في تنظيراتها وأساليبها البحثية على العلم الغربي، ولا زالت تعتمد عليه، فلا مناص من بذل الجهود الواعية لفهم طبيعة هذا العلم الغربي والدور الذي يقوم به توطئة لإدراك حقيقة ما يتم من أنشطة وممارسات للبحث التربوي، فيتعين تناول الظواهر والمشكلات والقضايا التربوية للمجتمع المصري في إطارها الطبيعي بعيداً عن السيطرة والتبعية للغرب؛ وتساعد البحوث النقدية في تحقيق ذلك.

رابعاً: أهمية البحث التربوي النقدي

تتجلى أهمية النقد في كونه أحد مؤشرات ودلائل الارتقاء بإنسانية الإنسان، فمن خلاله يُعمل الإنسان عقله الذي يعد من أهم ما ميزه الله به عن سائر الخلق،

فيستبين به الحق، ويتمسك بالقيم الإنسانية النبيلة، فينبذ التعصب والجمود الفكري، ويقاوم القهر والتطرف وثقافة الصمت، كما يكتسب المرونة والموضوعية في حل المشكلات، والانفتاح العقلي والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات، فيصبح بحق الخليفة الذي أراد الله له أن يعمر الكون (العزازي، ٢٠٢١، ٢٢).

وتأتي البحوث النقدية بالنسبة للباحث بما تتضمنه من تربية نقدية بمثابة المرآة الكاشفة لعيوب النفس، فمن خلالها يتجلى للباحث صفة نفسه وصورته الحقيقية، فهي مرآة حقيقية لا زيف فيها، ولا زيادة ولا نقصان، فربما لا يستطيع كثير من الباحثين معرفة عيوب أنفسهم، وذلك لأن كل إنسان يمارس عيبه بشكل طبيعي، وربما يعتقد أحياناً صوابه ولا يرى أنه خطأ، ويظن أنه صواب، فيحتاج إلى من يبصره بهذا الخطأ؛ ومن ثم يكون ذلك بمثابة المكاشفة وإعادة ترتيب الأوراق، فتجعله قادراً على تغيير ذاته إلى الأفضل، وتغيير الواقع الذي يعيش فيه والعمل على إعادة بنائه من أجل رقيه وتقدمه (قاسم، ٢٠١٧، ٣١).

ويساعد البحث التربوي النقدي أيضاً - من خلاله اعتماده على المنهج النقدي - في المراجعة المستمرة للمنطلقات الفكرية، وذلك من خلال مراجعة المفكر والباحث لمنطلقاته الموجهة لتحليلاته وتفسيراتها، وبذلك تكون المعرفة قابلة للتطوير في إطار علاقتها بغيرها من الحقائق (الشريف، ٢٠١٩، ٣١٣).

كما تتضح أهمية البحث التربوي النقدي في النظر للظواهر والقضايا والمشكلات التربوية من زوايا مختلفة، والانفتاح العقلي قدر الإمكان على الخبرات المتاحة، والاستناد إلى أدلة وبراهين تؤيد آراء الباحث وقراراته، كما تُمكنه من إصدار أحكام موضوعية ذات نظرة مستقبلية منطلقة من الواقع المعاش، فضلاً عن الوقوف على جوانب التكامل بين وجهات النظر المختلفة، واكتشاف النقرد بينها لإثراء المعرفة الشخصية للباحث (فرج، ٢٠٠٩، ٥-٦).

ويساعد البحث التربوي النقدي - من خلال اعتماده على عقل نقدي - في تحقيق فهم أعمق للمحتوى المعرفي، وتحقيق استقلالية الباحث وتحرره من التبعية، كما تشجع على البحث والتساؤل وعدم التسليم بالحقائق دون تدبر وفحص

وتمحيص، إضافة إلى زيادة ثقة الباحث في نفسه ورفع مستوى تقديره لذاته؛ كما تسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الأفراد وخاصة الباحثين منهم، والذي يعد من الأهداف ذات الأولوية، لأن مشكلة الإنسانية الآن هي مدى قدرة الأفراد على التمييز بين الصحيح والزائف، وبين الغث والسمين، في ظل التشابك والتعقد؛ ولذا أصبح من الضروري أن يتزود كل باحث بالمهارات التي تمكنه من أن يتدبر ويحلل المعلومات التي تصل إليه حتى يستطيع أن يتخذ القرار الصحيح (إبراهيم، ٢٠١٥، ١-٢).

علاوة على ما سبق، فإن البحوث التربوية النقدية تعد وسيلة مهمة وضرورية للتصدي للشائعات وتفنيدها، حيث يمثل امتلاك الباحث لمهارات التربية النقدية اللقاح الذي يتحصن به ضد الشائعات، بل يتجاوز الأمر الحماية منها إلى تنفيذها وبيان أوجه التضليل والمآرب السيئة التي تسعى لها، ويكشف عن المغالطات المنطقية التي تتضمنها؛ فارتكاز الدراسات النقدية على عقل نقدي يستقي المعلومة ويحللها ويصنفها ويمارس النقد لها، يمثل السلاح الحقيقي في مجتمع السماوات الإعلامية المفتوحة، فاحترام الباحث لدوره في المجتمع يستند إلى قدرته على ممارسة النقد، فلا يغرر به أحد، ولا يوجه حركته في المجتمع شائعة أو معلومات مغلوبة (العزازي، ٢٠٢١، ٢٢).

ووفقاً لما تقدم يتضح أن النقد بعامة والبحوث التربوية النقدية بخاصة تعد بمثابة مرآة كاشفة لمواطن القوة والضعف لدى الباحثين في التربية، بما يساعدهم على ترتيب أوراقهم ومراجعة منطلقاتهم، وإصدار أحكام موضوعية وصائبة على الظاهرة أو المشكلة التي يقومون بدراستها، كما تساعد في تحقيق استقلاليتهم وتحررهم عقلياً وفكرياً، وتنمي لديهم مهارات التفكير النقدي، بما يسلحهم بالأدلة والحجج التي تساعدهم على مواجهة الشائعات وتفنيدها من خلال اعتمادهم على عقلهم النقدي.

خامساً: خصائص البحث التربوي النقدي

يتميز البحث النقدي في مجال التربية بمجموعة من السمات والخصائص، من أهمها ما يأتي:

١- **التفاعلية:** وتعني معايشة الباحث موضوع لبحثه معايشةً تجعله يفصح عن انحيازاته بشكل مباشر دون موارد أو تورية، فالظواهر الإنسانية التي تستحوذ على اهتمامات الأفراد لا يمكن مقارنتها بالظواهر الطبيعية، فالأولى بحكم كونها إنسانية ومجتمعية تتضمن بالضرورة تلوينات يتم الانحياز بها لرؤية دون أخرى، رؤية تعكس الوعي بعناصر الظاهرة، وبطبيعة التوازن بين هذه العناصر، وكذا التوقع لتطورها في المستقبل، إذ لا يمكن التعامل مع الظواهر الإنسانية بنفس النظرة التي يصدر عنها عالم الفيزياء والكيمياء في تعامله مع المادة؛ فالباحث النقدي يجب أن يندمج في الموقف الذي يدرسه لدرجة تمكنه من معرفة آليات وديناميات التفاعل الاجتماعي الذي يبحث الفكرة في خضمه، فبدون تفاعل الباحث وبدون معرفة القوى الاجتماعية المتفاعلة وعلاقة النفوذ والسيطرة يفقد النشاط العلمي وعيه الذاتي، وتتم ممارسة العمل الأكاديمي بدون وعي، وتظل الممارسة قائمة بفعل دفع القصور الذاتي (تركي، البيلاوي؛ ١٩٩٣، ٢٩٨).

٢- **مراجعة المنطلقات:** فالبحث التربوي النقدي شأنه شأن كل البحوث في التخصصات والمجالات الأخرى، يعتمد على منطلقات تُدير عليه تحليله وتفسيره، ومن ثم نتائجها، ولكن هذه المنطلقات سواء تعلقت بموضوع البحث أم بالمنهج، تظل دومًا موضعًا لإعادة النظر، فيتم التعديل فيها أو البقاء عليها، أو التخلي عنها لصالح غيرها، فمراجعة المنطلقات التي يتم التركيز عليها في تفسير ومراجعة الأفكار الشخصية ومرجعة أدوات جمع المعلومات أو رصدها تمثل جوهر عملية النقد التي أعطت اسمها لهذه الدراسات؛ فالبحوث النقدية تحمل في بنيتها الداخلية عملية التغيير والتطوير، لا الثبات والجمود، فينتقل الباحث من التقبل إلى التخيل، ومن التسليم إلى الحوار،

ومن الحل الوحيد إلى إمكانية وجود البدائل، ومن الحقائق الثابتة المطلقة إلى المعرفة القابلة للتطوير، والنسبية في علاقاتها بغيرها من الحقائق ووجهات النظر المنوفي، (٢٠٠٠، ١٠٧).

٣- **الخصوصية:** فالباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية يجب أن يسعى نحو فهم التنوع البشري للمجتمعات بطريقة منظمة، فليس هناك ما يمنع من تبني منطلقات وآليات للتحليل والتفسير تتلاءم وخصوصيات كل مجتمع؛ فالبحوث النقدية ترفض التسليم بالمفاهيم المركزية التي تفرض نفسها كنظريات عامة تصدق في كل مكان، فقد ظل علم الاجتماع على سبيل المثال ينشر مفاهيم تمت بلورتها ابتداءً من واقع المجتمعات المنتجة للعلم في أمريكا وأوروبا، وكان على المجتمعات المستهلكة لهذا العلم في بلدان العالم الثالث أن تستخدم هذه المفاهيم لتفسير واقع الحياة فيها، مضحيةً نتيجة لذلك بخصوصيتها التي لا بد أن تدخل في نطاق المفاهيم الوافدة وتفسر على أساسها؛ فتحديد الإشكاليات المنبثقة من الواقع التربوي الراهن ومعالجتها بالأساليب والمقاربات التي يفرضها هذا الواقع لا يعني رفض الفكر النقدي الغربي، بل تأكيد فقط ضرورة اتخاذ موقف مستقل عنه حين الانصراف إلى مجابهة القضايا التربوية الوطنية التي تختلف أحياناً عن قضاياها (المنوفي، ٢٠٠٠، ١٠٨).

٤- **التاريخية:** تنطلق البحوث النقدية عمومًا وفي مجال التربية خاصة من فرضية أن التحليل والتفسير لا ينبغي أن يقف عند الظواهر كما تتجلى للباحث جزئية منفردة أو في نقطة زمنية راهنة؛ لكن الفهم النقدي يسعى إلى متابعة الظاهرة في أدنى الأعماق التي تمتد إليها، ولكي يراها في ترابطاتها وتقاطعاتها وتفاعلاتها مع غيرها من الظواهر أو النظم، ولكي يتعرف على تاريخها الذي أوصلها إلى ما وصلت إليه من حالة إلى حالة أخرى؛ فالبحوث النقدية تتبع أعماق الظواهر التي تدرسها بهدف استخلاص معناها ومغزاها، حيث لا يوجد مغزى مطلق، بل يرتبط بسياق ما، ويتضمن كل

سياق عددًا من المتناقضات التي تمثل أجزاء من الكل، والمغزى العام للسياق يظهر فيما تُعبر عنه هذه الأضداد من تعبيرات؛ لذلك فإن هناك حاجة إلى البحوث النقدية، بحيث لا تكتفي بوصف أو تحليل معطيات المعارف والنظم والأفكار، وإنما تتعمق لتصل إلى الجذور والبذور التي كونتها في تربة مجتمع معين وظروف وقوى اقتصادية وسياسية معينة، وأن يرتبط هذا التعمق بالمسيرة الزمنية، أي تطور الفكرة أو النظام في تلك الأوضاع الاجتماعية، ومن ثم ترتبط ارتباطًا عضويًا باجتماعية المعرفة والنظم، وبتاريخية المعرفة والنظم لكي يتم الفهم الكامل بأبعاد ووظائف كل منها (تركي، البيلاوي؛ ١٩٩٣، ٣٠٨).

٥- **الموضوعية الإيجابية:** وتعني هنا أمانة الباحث في الإفصاح عن منطلقاته وانحيازاته منذ البداية، فتكون إسقاطًا للأقنعة الأيديولوجية التي طالما تستر خلفها الباحثون من دعاة الموضوعية التقليدية- التعامل مع الظواهر الإنسانية كما يتعامل مع المادة الصماء- وفهم الموضوعية بهذا الشكل على جانب كبير من الأهمية لمن يتسلحون بالمنهج النقدي تلمسًا للاقترب من الحقيقة والصدق، إفصاح الباحث عن منطلقاته التي يصدر عنها في بحثه، يجعل الجميع على بينة من تفضيله بديلاً على بديل أو ترجيح لخيار دون غيره (المنوفي، ٢٠٠٠، ١١٠).

٦- **التكاملية والشمول:** حيث يرفض المنهج النقدي تناقضات المدارس الاجتماعية، إذ ركزت كل مدرسة على عامل واحد من العوامل المؤثرة في توجيه الإنسان، وتغيير نظمه وتشكيل نمط حياته، فركزت على العامل الديني أو الجغرافي أو التكنولوجي وغيره؛ ولكن الظواهر الإنسانية والتربوية أكثر تعقيدًا من هذه الصورة المبسطة، ومن هنا يؤكد المنهج النقدي فساد النظرة التي تربط بين الشيء وسبب وحيد يجعله مسئولاً عما يحدث له من صحة أو اعتلال، ويُنكر التحليل النقدي حصر تفسير الظاهرة موضع الدراسة في جانب سببي واحد معزول، أو في تحليل فكري واحد لا يحدد

عنه، وبخاصة في جملة الأوضاع والظروف التي تمت إلى الإنسان بصلة من بعيد أو قريب، ففي العلوم الإنسانية والتربوية تتعدد الرؤى لتشخيص وتفسير الواقع وأساليب تحريكه، فينظر في إطار المنهج النقدي نظرة تكاملية شمولية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل مجتمعة؛ لذلك يحتاج الباحث المستخدم للمنهج النقدي فهماً دقيقاً ووعياً عميقاً بتضاريس الواقع المادي والاجتماعي والثقافي دون تسطيح، حتى يتمكن من رصد مختلف العوامل الحاكمة للظاهرة التي يعني بدراستها، وفي كثير من الأحيان تستعصي هذه العوامل على الرؤية المسطحة، فيحتاج التعريف بها معرفة بمجالات أخرى غير المجال الذي تنتمي إليه الظاهرة المعنية (المنوفي، ٢٠٠٠، ١١١-١١٢).

ويتضح بصفة عامة أن البحث التربوي النقدي يتميز عن غيره من أنواع البحوث الأخرى بمميزات عدة، فهو يحقق مبدأ التفاعل الحقيقي المباشر بين الباحث والظاهرة أو المشكلة التي يدرسها من خلال معاشته لها في أرض الواقع، بما يجعله دائماً مستعداً لتغيير منطلقاته وتحليلاته وتفسيراته بشأنها، مراعيًا الخصوصية التي تميز الشعوب والمجتمعات، ويسعى إلى فهم سياقات تلك الظواهر والمشكلات، ودائرة علاقات التأثير والتأثر المتبادل مع غيرها من الظواهر والمشكلات بما يحدث التكامل بينها، متسلحاً في ذلك كله بالموضوعية الإيجابية التي تمكنه من الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات.

سادساً: مبادئ البحث التربوي النقدي

تستند البحث التربوي النقدي إلى مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها وتوجهها، ومن أهمها ما يأتي (سكران، ١٩٨٩، ٩٣-٩٤):

١- يستمد البحث التربوي النقدي أسسه ومعاييره من فلسفة اجتماعية واضحة مشتقة من الأصول الثقافية للمجتمع، وتسترشد بواقعه، وتستشرف له مستقبلاً أفضل في سياق متطور محلياً وعربياً ودولياً.

- ٢- يتوجه للمفاهيم والأفكار الشائعة، من أجل تنقيتها وتنقيحها، وإعادة تنظيمها في أطر وصياغات جديدة.
- ٣- يتسع مفهومه بحيث لا يقتصر على مجرد الإنتاج الفكري، وإنما يمتد ليشمل نقد الواقع التربوي وعلاقته بالأنساق والبنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحيط به.
- ٤- يتوجه إلى نقد الممارسات والهياكل التعليمية وما تفرزه من أنواع معرفية ووجدانية ومهارية سلوكية واجتماعية.
- ٥- يتوجه إلى المجتمع التعليمي قبل أن يتوجه لإصلاح المناهج والكتب الدراسية، وذلك من أجل توافر مناخ تربوي سليم.
- ٦- يهتم بإعادة النظر في وظيفة النظام التعليمي في مستوى الأفراد والجماعات والهيئات والمؤسسات.
- ٧- يتجه إلى معالجة قضايا التعليم، والنظر إلى المؤسسات التعليمية نظرة ثقافية أيكولوجية، تأخذ في اعتبارها أن لكل مؤسسة طبيعتها وبيئتها الطبيعية والاجتماعية التي تتميز بها وتعمل من خلالها، تؤثر فيها بالسلب والإيجاب.
- ٨- يتوجه لتحديد الاتساق بين عناصر الفكر التربوي وجزئياته، ومدى أصالة هذا الفكر وجِدَّتَه، والتزامه بقضايا المجتمع، وامتناله لقواعد وأصول البحث العلمي.

وفي سياق متصل يشير مدبولي (٢٠٢٣، ١٤٧-١٤٨-١٥٠) إلى مبدئين من أهم مبادئ البحوث النقدية في مجال التربية، وهما:

- ١- التأثير المتبادل بين العلم والأيدولوجيا: فأصحاب المدخل النقدي يمارسون البحث الاجتماعي/ التربوي وهم مدركون تمامًا لفكرة "الجماعة العلمية" Scientific Community وواعون بها وهي تجسيد عملي لأحد أهم مبادئ البحوث النقدية الأساسية، مبدأ "التأثير المتبادل بين العلم والأيدولوجيا"؛ فالباحث التربوي لدى انضمامه إلى الجماعة العلمية في

مجال ما من مجالات البحث، إنما ينتشر أفكارها وتصوراتها حول طبيعة العلم ومنهجيته وطرائق البحث فيه، ويتبنى بطريقة غير مباشرة النموذج النظري المنهجي الذي تتبناه أو ما يسمى بـ "البيراديم" Paradigm ويتدرب على تطبيقاته البحثية، معتقدًا تمامًا بأن ذلك هو "العلم" وما سواه ليس علمًا؛ وبالرغم من خطورة هذه الفكرة، فإن النقيدين لا يخشون انحراف البحث التربوي عن علميته، وذلك لتسليمهم بالمبدأ السالف الذكر حول "تأثر العلم بالأيدولوجيا"، ولأنهم يرون في مبدأ "النقد الذاتي" صمامًا كافيًا للأمان من هذا الانحراف، خاصة إن كان تعدد المداخل البحثية أمرًا طبيعيًا ومشروعًا في البحث التربوي.

٢- **التنظير:** حيث تميل البحوث النقدية في التربية إلى مبدأ التنظير، سواء كانت بحوث تحليلية نظرية تتناول البنى الاجتماعية الكبيرة في تفاعلها الجدلي مع الظاهرة التربوية، كالبيروقراطية مثلاً أو السلطة الأبوية وغيرها، أو كانت بحوث ميدانية تتناول واقع الممارسات التعليمية داخل المدرسة وما تمثله من تفاعل بين البنى والوقائع الصغيرة وبين البنى الاجتماعية الكبيرة؛ والتنظير هنا ليس استغرافاً في التأمل الميتافيزيقي، أو السباحة في الخيال؛ بل يعني محاولة البحث عن المفهومات الحاكمة للممارسات الاجتماعية والتعليمية والمفسرة لحدوثها من وجهة نظر الممارسين أنفسهم، وكذلك من وجهة نظر الباحث الذي يضع نفسه موضع المشارك الملاحظ، ويجعل نفسه جزءاً من الأحداث ومن صانعيها.

وهنا يكمن فارق جوهري بين الباحث الوضعي التقليدي الذي ينزل إلى الواقع فقط ليجمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة تمهيداً لإقامة أو اكتشاف ما بين عواملها وتغيراتها من علاقات ارتباطية دالة، وبين الباحث النقدي الذي ينزل إلى الواقع مسلحاً ببعض المفهومات النظرية والتصورات التي تعينه على ملاحظة ذلك الواقع واكتشافه، ثم تعينه - فيما بعد - على مراجعة مفهوماته المسبقة، وعلى نقدها في ضوء ما خبره وما عايشه في ذلك الواقع؛ فإذا نزل الباحث التقليدي إلى

الميدان لدراسة إحدى مشكلات التحصيل مثلاً، فإن اهتمامه سوف ينصب على رصد العوامل المؤثرة في التحصيل، ويبدأ في تصنيفها إلى عوامل تتعلق بإمكانيات التلاميذ وقدراتهم الحسية والعقلية، وأخرى تتعلق بظروفهم الاجتماعية وإمكانية استذكار الدروس في المنزل، ومستوى تعليم الوالدين، وثالثة تتعلق بحجرة الدراسة ومكان التلميذ من السبورة، وطريقة التدريس والأداء اللفظي للمعلم وغيرها من العوامل؛ بينما ينزل الباحث النقدي لدراسة الظاهرة متسلحاً بمفاهيم نظرية حول "ثقافة المدرسة"، و "التمرد السلبي"، و "العنف الثقافي"، وغيرها مما يفسر عمليات توزيع المعرفة وتقويمها على أسس لا عقلانية داخل المدرسة، ويفسر عمليات التصعيد والغزلة الاجتماعية لبعض التلاميذ دون البعض الآخر على غير الأسس التعليمية الخالصة؛ وسوف يكشف من خلال الملاحظة بالمشاركة والمقابلات المتعمقة وتحليل الألفاظ والإيماءات والسلوكيات داخل الفصل عن ذلك الانفصال الثقافي بين التلاميذ القادمين من بيئات اجتماعية متواضعة، وبين ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الفئات الاجتماعية العليا، فلا يفهم هؤلاء لغة الخطاب التعليمي، ولا الألفاظ المتداولة داخل الحصص الدراسية، وقد ينزلون عما يُقال أو يُمارس، كما سيكشف عن الجلوس في المقاعد الخلفية والنظرات الزائغة، والاختباء خلف الرؤوس، وعن المعاملة غير المتساوية، والتجاهل من بعض المعلمين، إلى آخر تلك الأشياء التي لا يمكن رصدها بالمنهجية التقليدية.

ويتجلى من خلال ما تقدم ضرورة ارتباط البحوث التربوية النقدية بالمجتمع الذي تتناوله تبحث فيه، بحيث تستمد أسسها ومعاييرها من فلسفته وأصوله الثقافية، دون يقتصر الأمر على مجرد نقد الإنتاج الفكري فقط، بل يمتد لنقد الأوضاع المجتمعية كافة، وأن تركز بشكل أكبر على نقد النظام التعليمي بعناصره ومكوناته المختلفة ووظائفه وأدواره ومعالجة قضاياها ومشكلاته.

المبحث الثاني

المشكلات التي تواجه البحث التربوي النقدي

على الرغم من العدد الهائل من البحوث التي تتم في التربية، إلا أن العائد منها من جهة قدرتها على تطوير الأداء التربوي وتحسين نوعية التعليم ومحتواه وحل المشكلات المجتمعية لا يزال محدودًا وأثره غير ملحوظ؛ وتتجلى مظاهر أزمة البحوث النقدية في وجود عديد من التحديات والعقبات والمشكلات التي تحول دون تفعيلها في التربية، يمكن تناولها فيما يأتي:

١- هيمنة المنهج الوضعي على البحث التربوي:

يشير "ستيوارت باركر" Stewart Parker إلى أن التربويين لا يزالون يتمسكون بمقولات الوضعية ويتمرسون خلف إجراءاتها من أجل إثبات العلمية والموضوعية لما يدلون به من آراء أو ما يقومون به من بحوث في ميدان التربية، ولا يزال هؤلاء التربويون يتمسكون بالنماذج الكمية في البحث التربوي (باركر، ٢٠٠٧، ٣٢).

وبالنظر إلى الوضع الحالي للعلوم التربوية في مصر والمنطقة العربية، تظل حقيقة أن النظرية الغربية في تلك العلوم ومناهج البحث والأساليب البحثية المرتبطة بها هي النظرية التي درسها أساتذة تلك العلوم، وهي المناهج التي تدربوا عليها سواء في الجامعات الغربية أو الجامعات العربية؛ ويدرسونها ويلقونها لطلابهم العرب، ومن ثم كان من الطبيعي أن تتطلق تلك العلوم في المجتمعات العربية من نفس المنظورات التي تتطلق منها في الغرب، مستخدمة نفس المفاهيم ونفس الأساليب والأدوات المنهجية، دون رؤية نقدية أو مراعاة للاختلافات البنائية والثقافية بين المجتمع الغربي والمجتمع العربي؛ الأمر الذي أدى إلى أزمة في تلك العلوم في الوطن العربي، حيث ضعف رؤية نظرية ذاتية أو مستقلة أو معبرة عن تراث هذه المجتمعات، كذلك فهي لا تبحث في قضايا الواقع العربي، وإنما تقتصر

على مادة صياغة الفكر الغربي في محاولة لتطبيقه على واقع المجتمعات العربية (عبد ربه، ٢٠٢١، ٨٢).

والمنتبع للإنتاج البحثي التربوي بالجامعات المصرية، يلحظ غلبة المداخل والأساليب والأدوات الكمية (الدراسات المسحية والتجريبية، وخلافها)، في إغفال واضح للمدخل النوعي، مما يعني، حتمًا انخفاض جودة البحث التربوي؛ فمن المقبول أن تجادل أن الباحثين بالجامعات المصرية تطرقوا لكثير من المواضيع ولكنهم لم يبحثوها - وإن توهموا ذلك - لأن المدخل الكمي وحده غير صالح لدراسة جميع القضايا البحثية في مجتمع يحظى بحراك اجتماعي كبير ويواجه عديد من القضايا، كما أن كثير من هذه الأبحاث في ظل الأسلوب الكمي يعجز أصحابها عن إعطاء تفسير كامل لنتائجها أو استخلاص المؤشرات المهمة منها، لذلك تظل أهميتها محدودة (الدهشان، ٢٠١٥، ٥٧).

ويعزز ذلك ما أكدته كل من دراسة (هاشم، ٢٠١٣، ٤٩٨؛ الموسى، ٢٠١٩، ٣٢٣؛ محمد، ٢٠٢٠، ١٣٢، الغيفري، ٢٠٢٣، ٣٨٢-٣٨٣) بأن المنهج الكمي يسود أغلب الدراسات والأبحاث في التربية، وأنه لا توجد مقارنة بين نسبة الأبحاث النوعية والأبحاث الكمية في المجالات العلمية، فالغلبة لصالح البحوث الكمية، وإن أتى المنهج النوعي يكون في أغلب الأحيان أداة مساعدة لأدوات المنهج الكمي لا أكثر. كما كشفت دراسة عطية (٢٠٢٠، ٢٤-٣٢) أن التوجهات المنهجية المعاصرة في البحوث التربوية في المجالات العربية أكدت سيادة التوجه الكمي بنسبة (٨٩.٠٢%)، وكان المنهج الوصفي المسحي أكثرها استخدامًا بنسبة (٧٦.٦٢%)، وكان الاعتماد على الاستبانة هو الأكثر بنسبة (٥١.٢٧%). كما كشفت نتائج دراسة غنيم (٢٠٢١، ١٤٥٦-١٤٦٣) أن الدراسات التقييمية والنقدية جاءت بنسبة (٩.٩٨%) من إجمالي بحوث أصول التربية المنشورة بالمجلات التربوية في مصر، وأن غالبية بحوث أصول التربية بالمجلات تستخدم المنهج الوصفي بنسبة (٦٦.٢٦%)، بينما تستخدم منهج التحليل الفلسفي والتحليل النقدي بنسبة (٣.٦٧%)؛ واتجهت إلى استخدام الأسلوب

الكمي بنسبة (٨٤.٦١%)، بينما استخدمت الأسلوب الكيفي بنسبة (١٣.٨٧%). كما أظهرت دراسة الفضالي (٢٠٢١، ١٢٩) أن الأسلوب الكمي قد استخدم في الغالبية العظمى من بحوث التربية في المجالات العربية بنسبة (٨٥.٩٩%)، بينما اعتمدت البحوث على الأساليب النوعية بنسبة (١١.٧٣%)؛ وجاءت الاستبانة أعلى الأدوات البحثية نسبة في الاستخدام، على عكس الأدوات الأخرى النوعية مثل الملاحظة وتحليل الوثائق والتي جاء استخدامها بدرجة ضعيفة.

٢- شيوع نمط التربية السلطوية:

تمثل التربية التي تقوم على التسلط والقهر والعنف والتعسف ومصادرة الحرية أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع، فالسلطوية نقيض رئيس وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى لتجوير طاقات الفرد، بينما يعمل التسلط على ضعفها، وتسعى التربية إلى بناء شخصية الفرد بشكل كامل ومتكامل ومتوازن، كما تهدف إلى إعداد الفرد المفكر والمبدع، بينما تقوم السلطوية بالعكس من ذلك على قهر الإنسان وتعطيل طاقاته وتقويض مهاراته وشلّ قدراته والحد من تفكيره العقلاني النقدي (السورطي، ٢٠٠٩، ٨).

وتبرز انعكاسات التربية التسلطية على عقول الباحثين في ثلاثة أشكال أساسية: الأول أن يُسلم الباحث إرادته تمامًا لمربيه أو رؤسائه أو مشرفيه ويصبح سلبياً ومعتمداً بالكامل عليهم، لا يعارضهم ولا يناقشهم ويتحلى بأخلاق العبيد في تعامله مع أي كبير، فيخضع لهم ويسلم لهم مقاليد، وفي هذه الحالة يفقد العقل النقدي فلا يفرق بين الحرية والاستعباد ولا يفرق بين الحق والباطل، بل يخضع فقط لمن يتحكم به ويقوده، وهو دائماً يحتاج لمن يتحكم به ويقوده، لأنه لم يتعود أن يعيش مستقلاً؛ والثاني: أن يتمرد الباحث ويصبح جانحاً جامحاً يكسر القواعد ويحطم الضوابط ويخرج عن الأعراف والتقاليد رغبة في الانتقام أو إثبات الذات، وهو يفعل ذلك بقدر ما يتمتع به من قدرة في مراحل عمره المختلفة؛ والثالث: أن يصبح الباحث مراوغةً ذا وجهين أو عدة وجوه، فهو أمام المربي وتحت وطأته طائناً ذليلاً، أما حين يخلو بنفسه فهو يفعل كل ما يرغبه ويشتهي.

ووفقاً لذلك فإن التربية السلطوية تمنع العقل الإنساني من أن يكون مبدعاً، والفكر من أن يكون ناقداً، فعندما يمتلك التسلط من الباحث وعندما لا يكون أمامه نموذج آخر سوى الطاعة والامتثال، فلا بد لعقله أن يفقد قدرته التحليلية النقدية؛ ولا يمكن لمجتمع مهما بلغت إنجازاته الاقتصادية أن يتقدم في ظل سيادة السلطوية التي من شأنها أن تمنع إطلاق المبادرات الخلاقة للأفراد والجماعات، فالعقل النقدي لا يتاح له النمو إلا في جو من العلاقات الديمقراطية التي تسمح بالتعددية والحوار والنقاش والاختلاف (أماظ، ٢٠٢٠، ١١٠).

وتأكيداً لذلك يرى خليفة (٢٠٠٢، ١١٦) أن الثقافة العربية قد تجمدت وتحجرت على أساس من الثوابت العقائدية والتاريخية والاجتماعية، وأصبحت تصادر كل نقد، وتقف ضد كل ناقد، وتجهض كل تطور، وتُحَوِّن كل فكر، وتعوق كل عقل عن ممارسة فاعليته النقدية، وهو ما سيؤدي إلى أن تظل الثقافة العربية بلا مستقبل إذا لم تتجاوز ذاتها بفعل النقد. كما أكد وطفة (٢٠١٣، ٢١١) أن التربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنطوي عليه من قيم التسلط والجمود والتواكل وتغييب العقل في مختلف المجالات، وتعطل اتجاهات العمل النقدي الحر والإبداع والتكامل في الشخصية الإنسانية.

وهنا يمكن القول إن التربية السلطوية تقف حاجزاً منيعاً أمام تكوين العقل النقدي، فهي تتناقض تماماً مع المبادئ الأساسية لتكوين العقل النقدي المرتكزة على إثارة الحوار والتساؤل والمناقشة والمشاركة وديمقراطية التعامل الذي هو أساس البحوث النقدية في مجال التربية.

٣- شيوع التلقين وتغييب الفكر النقدي:

من المتعارف عليه أن مؤسسات التربية العربية تعتمد في تنشئة الأفراد وتربيتهم وتثقيفهم على أسلوب التلقين، الذي يقوم أساساً على التزديد وحشو الرؤوس بمادة كثيفة تزرع زرعاً في المخزون الذاكري للمتعلمين والباحثين؛ وتشبه

الوسائل التربوية التلقينية المعتمدة في الأسرة والمدرسة وسائل غسل الدماغ، مما جعل أسلوب التلقين من أشد الأساليب فتكاً بالعقل وتدميراً للإنسان.

وتمارس المؤسسات التعليمية هيمنتها الفكرية، بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس تسهم في تضليل العقل الإنساني وتخلفه، فما يميز مناهج التعليم التلقيني أنها مناهج جامدة غير مرنة، لا تعطي فرصة للتفاعل الحقيقي، إذ أنها تعتمد - بشكل رئيس - على الكتاب المدرسي والجامعي القائم أساساً على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش، فالمعارف والعلوم المقدمة للطلاب في جميع مراحل التعليم بما فيها حتى التعليم الجامعي، تُختزل في أشكال وصيغ جاهزة، في كتب مفروضة بلا اختيار تنقل إلى المتعلم في صورة نصوص جامدة عليه أن يحفظها، فالمهم بالنسبة لمعظم المناهج في هذا التعليم السائد في المجتمعات العربية هي المعلومات وليس طريقة التفكير والبحث العلمي والمنطقي، وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح (الغريب، ٢٠١٧، ١٧١).

ولا شك أن مثل هذا التعليم الذي يتسند إلى التلقين هو في الحقيقة ضد تكوين العقل النقدي وتنمية التفكير النقدي - الذي هو أساس البحوث النقدية-؛ لأنه يُضعف كثير من القدرات الخلاقة والمبدعة للباحثين، فهو يتنافى مع مبدأ الحوار والتساؤل والمناقشة، ويتعامل مع عقول الباحثين على أنها مجرد مخازن للمعلومات دون وعي بعلاقة تلك المعلومات بالعالم المحيط بهم، كما أنه تعليم يعكس أيديولوجية القهر، إذ يفترض الجهل في الآخرين، ولا يعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة ويضع المعلم والمتعلم في طرفين متناقضين (أماظ، ٢٠٢٠، ٩٨).

ويتساءل "علي وطفة": "لماذا يغيب الفكر النقدي في التربية؟ ولماذا لا تستطيع الأنظمة التربوية الجامعية والأكاديمية أن تنتج وعياً تربوياً يتميز بشموله وعمقه وطابعه النقدي؟ فكانت الإجابة تكمن في تغييب الفكر النقدي في النظام التربوي برمته، إذ كيف يمكن لنظام تربوي يعتمد التلقين بأبشع صورته والتسلط في أفضل تجلياته، لنظام تربوي اخترقته الأيديولوجيا من السطح إلى القاع ومن اليمين

إلى اليسار، لنظام تربوي فقد صلته مع العقل وحارب الفلسفة والفكر النقدي، كيف لمثل هذا النظام أن ينتج فكراً ونقداً وفلسفةً ورؤى شمولية" (وظفة، ٢٠١١، ٥٠٧).

ومن ثم يؤكد "على وطفة" أن كليات التربية في العالم العربي، المعنية بإنتاج فكر تربوي نقدي عميق في دلالاته غني بمضامينه الفكرية، لم تستطع أن تنمي الوعي النقدي وتشكيل الخطاب التربوي الذي يمتلك القدرة على تغطية الواقع بصورة نقدية وتوجيه مساراته التربوية إلى الاتجاهات النقدية، فإن القصور في المناهج التربوية النقدية يشكل أحد مصادر أزمة الوعي التربوي النقدي، والمقررات والمناهج والبرامج التي تقدمها كليات التربية قاصرة في حقيقة الأمر عن أداء دورها التاريخي في إنتاج وعي علمي وأكاديمي نقدي (وظفة، ٢٠١١، ٥٠٤).

ويتضح مما سبق أن التعليم التلقيني يعمل على الحد من القدرات النقدية للباحثين أو إلغائها تماماً، وهو ما يعد تحدياً رئيساً لتكوين العقل النقدي القادر على إجراء البحوث النقدية في التربية.

٤ - ضعف الرؤية النقدية في البحث التربوي:

لعل المتابع أو المعاش لل فكر والبحث التربوي في البلاد العربية عامة وفي مصر خاصة، سواء كان ممارساً أو منظرًا حين يتأمل ما يكتب وما يُنشر من كتب ودوريات وبحوث لأعضاء هيئات التدريس والباحثين، وإنتاج وإجازة ما يتم من رسائل للماجستير والدكتوراه، يجد أنها تدور في طريق نهج واحد مكرر يغلب عليه النمطية، ويتعرض لموضوعات ودراسات وبحوث سبق تناولها من قبل، أو تم نقلها عن تفكير ومنهجية الآخرين، حتى يكاد لا يُرى جديدًا فيه، فالكلام مكرر ومعاد دون أدنى إضافة أو نقد وتمحيص، ودون إخضاع هذا المجال للفكر الرصين؛ بل وصل الأمر إلى تشابه البحوث بعناوينها دون رؤية فكرية حاکمة تضبط حركة البحث التربوي العربي، تقوم على دراسة الواقع ونقده وتقديم تصورات ورؤية واضحة عن ذلك (الدهشان، ٢٠١٥، ٤٨).

ويعكس واقع الممارسة افتقاد البحث التربوي للنزعة النقدية، فلا تزال النزعة إلى "الرواية" هي الحاكمة لحركة البحث التربوي، حيث الوصف والتشخيص وربما

تزيد بالتحليل، لكن أن يحدد الباحث موقفًا نقديًا من هذا الذي ينقله ويروي عنه فهذا نادرٌ وشحيح، فالنزعة النقدية هي التي تنبئ عن قدرات الباحث على الإضافة والتجديد، وهي التي تفتح الطريق إلى استحداث معالجات جديدة ورؤى لم يسبق إليها وتفسيرات لم يُلتفت إليها من قبل (علي، ٢٠٠٤، ١٩٨). وهو ما يؤكد ضعف القدرات النقدية لدى بعض الباحثين في العلوم التربوية.

ومن مظاهر ضعف الرؤية النقدية في البحث التربوي، سكون القالب الذي تكتب فيه خطط البحوث وتقاريرها في هذا المجال، والذي ظل ساكنًا لعقود طويلة حتى مع تنامي حركة النشر العلمي في الدوريات الأجنبية وما يفرضه ذلك من قوالب وأشكال مغايرة أكثر مرونة وفاعلية وأقل حجمًا، ومن عناصر القالب الساكن في بحوث التربية عنصر "منهج الدراسة" الذي يختزل دائمًا في عبارات مكررة على غرار "يتبنى البحث المنهج الوصفي (التحليلي أو المسحي أو التطويري، دون تفصيل لكيفية تطبيق ذلك المنهج في معالجة موضوع البحث، ودون إشارة إلى مدى مناسبته لأهداف البحث، أو اتساقه مع مقولات النظرية العلمية التي يستند إليها البحث، أو النموذج الإرشادي أو المنهجية التي يتضمنها ذلك المنهج، ما يجعل الأمر غامضًا أمام الباحث الذي غالبًا ما يحاكي في إجراءاته بحوثًا سابقة، وتكون المحصلة مزيد من التكرار والاجترار (مدبولي، ٢٠٢٣، ٢٢٥).

ويؤكد "علي وطفة" في هذا الصدد أنه بالنظر في كليات التربية في الوطن العربي التي تمتد بالطول والعرض يتجلى ندرة الفكر التربوي النقدي، حتى إن بعض البلدان العربية تخلو اليوم من وجود مفكرين تربويين متميزين يسجلون حضورهم المميز في عالم الثقافة والفكر التربوي، هذا الغياب للفكر التربوي في حاضناته التربوية أمر يثير الدهشة والاستغراب، إذ كيف يُنتج الفكر التربوي بعيدًا عن كليات التربية، وفي مجالات فكرية أخرى؟ وكيف يموت هذا الفكر النقدي على أعتاب كليات التربية ويُنتهك على مذابحها" (طفة، ٢٠١١، ٥٠٧).

ومن ثم يمكن القول، إن توجه فئة من الباحثين نحو الحيادية المفرطة في طرحهم البحثي معتمدين في ذلك على مبدأ الموضوعية والبعد عن الذاتية، ينتج

عنه ضعف فكرهم التربوي، من رأي ونقد وتحليل، فلا يُضاف جديدًا للمعرفة التربوية، ويصبح البحث تكرارًا لرؤى وأفكار الآخرين، وقد تكون المرجعية في الالتزام بالموضوعية إلى حد الإفراط هو الفراغ الفكري والفلسفي لدى الباحثين أنفسهم بسبب القصور في إعدادهم الأكاديمي أو انشغالهم بالأنشطة الإدارية والأكاديمية الأخرى غير البحث العلمي، وقد يكون ذلك تحسبًا للظروف السياسية والاجتماعية والثقافية التي يُطرق ويُدرس في سياقها البحث التربوي.

٥ - قلة وجود فلسفة تربوية مُوجّهة للبحث التربوي:

تتوقف قدرة أي نظام تعليمي وجدارته بدرجة كبيرة على انطلاقه من فلسفة تربوية تضطلع بدور نقدي وتحليلي يمكن أن يوصف جانبًا منه بأنه (أبستمولوجي)، وبدور تنسيقي بين معطيات العلوم التربوية المختلفة وجوانب التربية الواقعية المتباينة، وبدور توجيهي عن طريق تعرف الاتجاهات التي يشير إليها تحليل الواقع التربوي والاجتماعي في مسيرته نحو المستقبل، والكشف عنها وتوضيحها وتأبيدها.

والمتنبع لواقع الفكر التربوي العربي يلمس قلة وجود فلسفة تربوية عربية أصيلة واضحة المعالم يتفق على مبادئها التربويين، مسؤولين وباحثين؛ ويتضح ذلك بشدة في مناهج البحث العلمي المتبعة للإنتاج المعرفي، حيث يقوم معظمها على مجموعة من الإجراءات تعتمد على معيار حداثة الأدوات والتطبيقات والقياس، وليس النظرية المعرفية أو المجال المعرفي الذي ينتمي له البحث، وبذلك تنحصر مهارة الإنتاج المعرفي في التعامل بحرفية مع الأدوات والتقنيات والمعادلات الرياضية المناسبة ويندر الجانب الفكري أو التنظيري (الشريف، ٢٠١٩، ٣٠٩ - ٣١١).

وتتجلى ملامح قلة وجود الفلسفة الموجهة للبحث التربوي في نمط البحث السائد الذي يسيطر عليه الاتجاه المتشدد، والذي يختزل البحث التربوي إلى مجرد تكنيكيات وأدوات لرصد الواقع التربوي الراهن، دون إطار مرجعي وطني أو رؤية واضحة للتفسير والتحليل والنقد؛ لذلك جاءت نتائج هذه البحوث معزولة عن

السياق الاجتماعي للظاهرة أو المشكلة التربوية ومجردة عن محتواها الثقافي والتاريخي (أبو زيد، ١٩٩٨، ٣-٥).

كما يتضح أيضًا في افتقاد الرؤية الشاملة لدى كثير من الباحثين في تخصصات التربية المختلفة، ففي الوقت الذي تقتصر فيه معظم البحوث علي معالجة أثر عدد محدود من المتغيرات علي ظاهرة معينة فإنه يصعب علي أي باحث بمفرده أن يُكوّن صورة شاملة عن كل العوامل المؤثرة في الظاهرة، وذلك أنه محكوم بعوامل الوقت والجهد والكلفة، وتزداد المشكلة حدة عندما لا يتقرب باحث آخر من نفس المشكلة لدراسة العوامل الأخرى المؤثرة فيها حتي تكتمل التصورات عن جميع الأبعاد والعلاقات المتصلة بالظاهرة موضع الدراسة؛ ومن ثم ينظر الباحث إلى الإنتاج العلمي على أنه شأن ذاتي، وينشر أبحاثه لأغراض الترقية وليس لأغراض التنمية والحاجة المجتمعية إليها؛ وبما أن الترقية بحاجة إلى عدد من البحوث المنشورة في مجلات محكمة، فيلجأ الباحث إلى تجزئة البحث الواحد وتقسيمة وبعثته في عدة بحوث بالدوران حول الموضوع نفسه، فمرة دراسة استطلاعية، وأخرى ميدانية ثم تحليلية، وأخيرًا تطبيقية؛ فتكون البحوث بهذا الشكل صدى مباشر لبعض اهتمامات أعضاء هيئة التدريس وليست جوابًا لمشكلة أو قضية تربوية معينة تعاني منها البيئة التربوية المحلية أو العربية (الدهشان، ٢٠١٥، ٥٢-٥٣).

٦- الخلط بين البحث التربوي الأساسي "التنظيري" والبحث التربوي التطبيقي:

هناك فرق بين البحث الأساسي "التنظيري" والبحث التطبيقي في مجال التربية؛ فالبحث الأساسي يهدف إلى التوصل للحقائق أو المبادئ الرئيسة، والكشف عن النظريات والأصول التي تحكم العملية التربوية، كما يهدف إلى تنمية الأفكار والمفاهيم، ويُعنى بالأسس النظرية، ويقوم الباحث به من أجل إشباع حاجته للمعرفة، أو من أجل توضيح غموض يحيط بالظاهرة، دون النظر إلى تطبيق نتائجه في المجال العلمي أو الاستفادة منها في الوقت الحاضر أو المستقبل القريب، ومن أمثلتها البحوث التي تجرى في حقل التاريخ للتربية وفلسفة التربية؛

أما البحث التطبيقي فيبدأ بحل مشكلة قائمة، ويشترك الباحث فروضه من الاحتمالات العلمية التي تقتضيها طبيعة حل المشكلة، وقد يؤدي ذلك إلى اكتشاف حقيقة علمية أو علاج مشكلة قائمة؛ وبذلك فإن البحث الأساسي لا يختلف عن البحث التطبيقي في التصميم أو القياس أو التحليل، ولكنه يختلف عنه في الهدف، فالبحث الأساسي يهدف إلى إنتاج المعرفة، ويترك طرق استخدام هذه المعرفة لعملية انتشارها وتطبيقها، والباحث النظري يصوغ فروضه، والباحث التطبيقي يشتق فروضه من الاحتمالات العلمية التي تقتضيها طبيعة حل المشكلة، وغالبًا ما يقارن البحث التطبيقي ما هو كائن بما يجب أن يكون، ومن ثم فالبحث في مساره التطبيقي لا يُهمل الإطار النظري والبحوث الأساسية التي تؤدي إليه وتنتج عنه (علي، ٢٠٠٥، ١٥٦ - ١٥٧).

وقد يتولد خلط بين البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية، فالذي يبحث ويفكر من منظور أصولي تربوي، هو بالضرورة يفكر في مجال البحوث الأساسية، أي يكون المدار في جهده تنظيري يقوم على الكشف والتحليل والاستنباط والتحديد للموضوع الذي يتصدى له، غير أن المقصد ليس مجرد الكشف والتنظير والتحليل وما إلى ذلك من مهام بحثية فكرية، ذلك لأن هذه المهام خطوة لابد منها كي يتقدم جهد آخر يمكن من خلاله ترجمة هذا الذي تم التوصل إليه إلى إعادة صياغة للواقع (علي، ٢٠٠٨، ٨).

ويسود اعتقاد بين البعض أن البحث في التربية بشكل عام لا يفيد الباحث في حياته العملية، والذي أخذ ينمو ويتسع إلى درجة انزواء الباحثين عن البحوث التربوية، بدعوى البحث فيما يفيد الباحث في حياته العملية، والزعم بأن البحوث التربوية كلام في كلام، لا يتيح لصاحبها موقعًا في بنية المهن والوظائف بعد التخرج، والزعم بأن البحث العلمي هو الذي يقوم على دراسة ميدانية تستخدم أدوات البحث الميداني المعروفة، وتشيع هذه النظرة لدى قطاعات عريضة من التربويين، مع الأخذ في الاعتبار ضعف كثير من الباحثين في تناول الفكري

التنظيري؛ بحيث يأتي البحث هُنا بغير إضافة أو تجديد، وتغلب عليه اللفظية والنقل والتكرار (علي، ٢٠١٠، ١٣).

ويكشف الواقع أن هناك عدد غير قليل من الباحثين في مرحلة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس المتقدمين للترقية يستخدمون أساليب بحثية قد تكون غير ملائمة لطبيعة بحوثهم وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، أو أبعد ما تكون لتعرف واقع الظاهرة قيد الدراسة بشكل حقيقي، ويتم فيها التركيز على منهجية تجعل البحث يركز بالأساس على الأدوات التي تكاد تقتصر على الاستبانات والمقابلات أكثر من التركيز على النظرية أو التفسير، وصارت الأداة بهذا الشكل جوهر البحث وبدلاً للنظرية، وصار البحث التربوي متسماً بطابع جمع البيانات والمعلومات أكثر من تقديم التفسيرات والتحليلات لهذه البيانات؛ مما حوّل الباحث لأداة معاونة للحاسب الآلي، ويترتب على ذلك توصل هؤلاء الباحثين لنتائج أضعف ثقة وأقل موضوعية، وفي المقابل قد تكون هناك أساليب علمية أخرى تمثل منهجيات بديلة وأكثر ملاءمة، ويمكن الوثوق في نتائجها (عمر، ٢٠٢٣، ٢٩ - ٣٠).

وهناك أيضاً فقدان للعلاقة بين التصميم البحثي وبين الخلفية الفلسفية والنظرية، فغالباً لا يدرك بعض الباحثين كُنه النظرية العلمية التي تُؤطر موضوع البحث، وما تطرحه من تصورات ومقولات وصفية أو تفسيرية، كما لا يدركون الخلفيات الفلسفية التي تقف من وراء تلك النظرية، ويكون جُل اهتمامهم منصباً على الموضوع والمشكلة، من حيث جمع المادة العلمية والبيانات، وكتابة الفصول، وتقنين الأدوات، والمعالجة الإحصائية، ثم يأتي التقرير النهائي للبحث وقد عكست صفحاته "فسيفساء أيديولوجية" واقتباسات لمفكرين رأسماليين جنباً إلى جنب مع نصوص لمفكرين اشتراكيين ومفكرين إسلاميين، فضلاً عن ذلك يأتي التصميم البحثي غالباً في كثير من البحوث غير منسجم مع مقولات النظرية وخلفياتها الفلسفية.

ومن ثم أصبح كثير من بحوث التربية ضعيفة لدرجة أن بعضًا منها لم يحقق الهدف كبحت أساسي أو كبحت تطبيقي، حيث ينزع الباحثون إلى كتابة فصلين كتظهير لموضوعاتهم، والتي ربما لا تكفي لتأصيله، ثم يتجه نحو بعض الأدوات البحثية كالاستبانات في محاولة منهم لربط التظهير بالواقع، مع أنه لا يحتاج إليه، مما جعل الباحث يحصر نتائج دراسته وبحثه في مجموعة من الجداول الصماء التي يعجز عن تفسيرها في ضوء الواقع التربوي والمجتمعي (خلف، ٢٠٢٢، ٢٨١).

٧- الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن الواقع:

ينصب جهد الباحثين في الموقع الأول على البحث التربوي التظهيري دون أن يكون القصد من هذا كما قد يفهم بعض الناس من التظهير أنه تحليل في أجواء التجريد والانفصال عن عالم الواقع والحركة، ومن ثم يغلب على البحوث في التربية بعامة الجوانب التكنوقراطية والبعد عن القضايا المصيرية، الأمر الذي ترتب عليه غياب الوعي بقضايا المجتمع لدى باحثي التربية، حيث ابتعدوا عن تناول قضايا هي من ألق من يتصل بعملهم البحثي، ومن أكثر القضايا تحريكًا للبحث العلمي نحو تغيير الواقع، فتناول مثل هذه القضايا هو القادر على إثبات أن البحث التربوي قادر على تقديم خدمات جليلة لقضايا الإنسان، وقادر على القضاء على فئة أنصاف المثقفين الذين يتحكمون في مجال بحث هذه القضايا بأساليب لا تمت للعلم بصله (سكران، ٢٠١٠، ١٧٨).

والمنتبغ لواقع البحوث التربوية يلمس أن كثيرًا منها تخلو من دراسة المشكلات التربوية الحقيقية والواقعية، بل إنها تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث التربوية في المجتمعات الغربية، إضافة إلى الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن المشكلات الواقعية، ومن ثم فهي تبدو مغتربة عن الواقع التربوي العربي، وليس أدل على ذلك من تلك البحوث التي تستقر على رفوف المكتبات التربوية، ولا يوجد أي صدى أو تفاعل مع هذا الواقع، فالبحوث التربوية لا زالت حبيسة التظهير الغربي، تنهل من مصادره، وتلتزم مناهاجه، والاستغراق في

دراسة موضوعات تقليدية وهامشية، وحين يُتصدى لمشكلات حقيقية - إذا حدث ذلك -، فلا يحدث ذلك إلا في إطار تجزيئي، ومن ثم باتت وظيفته إعادة إنتاج المجتمع أكثر من نقد الواقع، والعمل على تغييره وتطويره؛ وهي لذلك لا تفلح في فهم وتفسير الواقع التربوي الذي تعلنه مجالاً لها، وتأتي نتائجه هجيناً بلا تماسك أو وحدة، ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجالات تخصصها، وذلك لتشعبها من ناحية وعدم أصالتها من ناحية ثانية (الدهشان، ٢٠١٥، ٥٥).

إضافة إلى ما سبق فإن الإنتاج التربوي من البحوث التربوية لا يهتم بنقد الواقع أو نقد العلاقات المعقدة بين الأنساق الاجتماعية والثقافية والسياسية، وبين التربية داخل وخارج المؤسسات التعليمية، وغاية ما يتم في هذا المجال نقد العمليات التعليمية معزولة عن سياقها الاجتماعي والثقافي، واتخاذ العلوم الطبيعية نموذجاً يحتذي به، بدعوى الموضوعية والحيادية في موضوعات وقضايا هي بطبيعتها ذات مسحة أيديولوجية، وبالتالي يصعب التعامل معها من منطلق التعامل مع العلوم الطبيعية؛ الأمر الذي ترتب عليه توجه الكتابات والبحوث التربوية اتجاهاً مباشراً للواقع مستخدمة في كثير منها الأساليب والطرق الإحصائية المعقدة، حيث قلَّ فيها الاهتمام بالتفسير والبحث عن العلل البعيدة الكامنة في النظم الاجتماعية والسياسية والثقافية (سكران، ١٩٨٩، ٨٨).

وقد يرجع ضعف العلاقة بين البحث التربوي والواقع التعليمي إلى إعلاء شأن المعرفة الأكاديمية على حساب الخبرة والممارسة، حيث إن الاعتماد على الأساليب الكمية المستمدة من العلوم الطبيعية يؤدي إلى تعميمات تقمع أصوات المبحوثين، وباسم الموضوعية تكبح تصوراتهم وتحليلاتهم، مما أثر سلبياً على العلاقة بين الأكاديميين والممارسين، حيث وضعت الممارسين في منزلة علمية أقل من الأكاديميين اعتماداً على أن المعرفة تولد أساساً في الجامعات، وهو ما أدى إلى علاقة هرمية غير متكافئة بين الأكاديميين والممارسين تتسم بنخبوية وغرور الأكاديمي الذي يزعم احتكار المعرفة الأفضل وما سواها لا يُعتد به، إلى جانب

قلة فهم الممارسين لبحوث الأكاديميين، فاتسعت الفجوة بين مواقع إنتاج المعرفة ومواقع تطبيقها (يونس، ٢٠٢١، ١٨٥٨).

كما قد يرجع ذلك إلى أن البحوث التربوية ما زالت تدور في فلك التنظير بعيداً عن النظام التعليمي، الذي يمثل بمشكلاته وأزماته التي يواجهها المادة الخام للبحوث التربوية؛ وحتى عندما اتجهت البحوث إلى دراسة الواقع، فإنها اتجهت إلى بعض الأدوات البحثية وخاصة الاستبانات وتجاهلت كثير من الأدوات البحثية الأخرى، مما جعلهم إما أن يشوّهوا في نتائج هذه الأدوات، أو أن يبقوا مستمرين في البحث عدة سنوات حتى يستطيعوا الخروج بنتائج قريبة من الواقع (خلف، ٢٠٢٢، ٢٧٨).

هذا بالإضافة إلى زيادة اهتمام الباحثين في شتى مستويات البحوث بموضوعات بحوثهم أكثر من اهتمامهم بالأطر المعرفية لها، والاتساق الواجب تحققه بين التوجه الفلسفي الحاكم للنظرية العلمية التي يصف بها موضوعه ويعالجه، فتطالع في الهوامش السفلية لصفحات البحوث أخلطاً لا ناظم بينها من المصادر متنافرة التوجهات الفكرية، وتعابن في أدوات جمع المعلومات خليطاً من المفردات متباينة المشارب، وتكون المحصلة دائماً نتائج تم ليّ عنقها أو فبركتها لكي تؤكد صحة الفروض، والضحية هي في النهاية تلك السمعة التي ارتبطت بالبحوث التربوية (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٧).

٨- ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث التربوي:

لعل من نافلة القول أن القدرة على البحث والإبداع تتطلب حريات ثقافية وأكاديمية واسعة تشجع على تجاوز الحدود المرسومة بالمحظورات والمحرمات، وتساعد على كشف حقائق الواقع الطبيعي والاجتماعي وانطلاق العقل إلى آفاق جديدة غير مألوفة قد تتناقض مع الموروثات الفلسفية أو الثقافية أو تتعارض مع مصالح القوى السياسية المهيمنة؛ فثمة اتفاق بين المفكرين والباحثين على أن الحرية الأكاديمية مبدأ أساسي في مجال التعليم والبحث، وأن الاستقلال في الرأي وحرية الفكر والعمل هما أساس التعليم الجامعي (نجيب، ٢٠١٦، ٢٨).

ومع التسليم بأهمية ذلك، إلا أن من بين مشكلات الثقافة العربية المزمنة والتي تمثل تحديًا لتكوين العقل النقدي وإجراء الدراسات النقدية، غياب الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في مجال التربية، حيث تضع المجتمعات العربية المعاصرة قيودًا متعددة على حرية التفكير والرأي والتعبير، وتحظر عليهم التفكير في المجالات التي لم يتخصصوا فيها أو لم يلموا بمعارفها وقوانينها، فباسم التخصص يصوغ المتخصصون نظرياتهم وعلى الناس أن يستهلكوا في صمت ما يرتبط بهذه النظريات من ممارسات، وما يرتبط بها من استهلاك للوراء، عليهم أن يفعلوا ذلك دون أن يكون لهم حق التفكير أو النقد أو الاعتراض، وما أكثر دوائر الممنوع التي لا حصر لها، والتي تمثل بؤرًا يحظر على الباحثين الاقتراب منها تحت اسم التخصص، وتحت اسم السرية، وتحت اسم عدم الأهمية، إلى غير ذلك من الحجج الواهية (الغريب، ٢٠١٨، ١٣٤).

ويكشف واقع المجتمعات العربية أن الدولة سيطرت على الجامعات منذ نشأتها، وازدادت حدة التدخل في شئونها خلال العقود الأخيرة، وتراجعت الحريات الأكاديمية بصورة كبيرة، وبات الوضع في الجامعات العربية يشكل خطورة بالغة، وتدنت مستويات البحث التربوي لأقصى درجة، وانحسر البحث التربوي الأصيل، وتقلص دور أساتذة التربية في التفكير والنقد والإبداع، وفُرضت في كثير من الدول العربية مجموعة واسعة من القيود والضوابط على الباحثين، واتسعت دائرة الموضوعات التي ترى السلطات ضرورة بقائها بعيدًا عن تحليلات الباحثين؛ ومع تراكم هذه العملية أصبحت القيود ذاتية، فالباحث يعرف سلفًا أن هناك خطوطًا حمراء يجب ألا يتخطاها، فإذا تجاوزها دخل في مشكلات لا حصر لها، ومن المؤكد أن هذا الوضع الجامعي غير مناسب لإنتاج معرفة علمية أصيلة تسهم في حل مشكلات التعليم والمجتمع، وتخليصه من قيوده وتخلفه، وتدفعه إلى تجاوز وتحسين أحواله المعيشية (نجيب، ٢٠١٦، ٢٨ - ٢٩).

وعلى الصعيد العملي، لا يمكن تكوين عقل نقدي - يقوم بإجراء بحوث نقدية - في مجتمع يصادر حرية التفكير والنقد والرأي وحق التعبير عنه، وذلك لأن

الثقافة النقدية هي في جوهرها حصيلة أو نتاج تراكم ممارسة حرية التفكير والرأي، لذلك فإن المجتمع الذي يحول دون ممارسة أفراده لحقهم الأصيل في حرية التفكير والتعبير عن آرائهم وقناعاتهم، فإنه لن يتمكن من تكوين عقل نقدي يسائل السائد، ويطرد الجمود من الحياة الاجتماعية والأكاديمية (محفوظ، ٢٠٠٩، ٧-٨).

٩- ضعف المردود العلمي والاجتماعي للبحث التربوي:

تشر الدلائل والشواهد أنه بالرغم من كثرة الأبحاث في مجال التربية سواء أكانت بحوثاً تأصيلية تعنى بالتأصيل النظري للتربية، أم كانت بحوثاً إجرائية تستهدف تطوير الواقع التربوي، أو علاج مشكلات التعليم في مكوناته المختلفة، فإن نتائج هذه الجهود العلمية ما زالت مبعثرة، ولم ترق إلى المستوى المنشود الذي يسهم في تخريج منتج تعليمي ذي كفاءة عالية يستطيع مواكبة متطلبات العصر سريع التغير، وما زال إسهامها في حل المشكلات التربوية محدوداً؛ نظراً لكثير من العوامل، منها ما يتصل بالباحث، ومنها ما يرجع لمتخذي القرار والعاملين في الميدان التربوي، ومنها ما يتصل بالبحث التربوي وعدم ارتباطه بمنهجية علمية واضحة ومحددة (عمر، ٢٠٢٣، ٢٦).

لذا يؤكد غنايم (٢٠١٤، ١٣٠) أنه رغم التنوع في الإنتاج العلمي التربوي العربي، إلا أن معظم البحوث تمت في مجالات محدودة مع إهمال معظم المجالات الأخرى، ووجود شبه انفصال بين البحث التربوي والممارسة في الميدان التعليمي، فالبحوث ونتائجها في وإد والممارسة التعليمية في وإد آخر؛ مما ينتج عنه إهدار في رأس المال المادي والبشري معاً، ويقلل من القيمة المضافة للإنتاج التربوي العربي في بيئته.

وتتعدد العوامل المؤثرة والمؤدية إلى ذلك، ومنها السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي الذي تنشأ فيه البحوث التربوية والذي يحدد مدى توافقها مع حاجات وتطلعات المجتمع والدولة والمنظومة التربوية، والمناهج المستخدمة في إنتاج وتقييم أبحاث أصول التربية والتي تؤثر على جودة وصدق وأصالة النتائج والتوصيات، والإمكانات والموارد المتاحة للباحثين في مجال التربية من حيث

التأهيل والتدريب والدعم المادي والمعنوي والتكنولوجي، وآليات التفاعل والتواصل بين الباحثين في وبين المستفيدين من أبحاثهم من مسئولين ومخططين ومنفذين ومراقبين للسياسات التربوية؛ وقد يرجع ذلك أيضاً إلى الثقافة البحثية السائدة في العلوم التربوية عموماً وفي أصول التربية بصفة خاصة، حيث تسود بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس ثقافة بحثية على إثرها يكون اختيار الباحث لموضوع ما ليس على أساس سعيه لحل مشكلة وتقديم معارف وحقائق والتزام منهجية ومنهج وأخلاقيات، بل إنه يحوم حول الموضوعات الهادئة بسيطة التناول والطرح، متيسرة المصادر والبيانات، وذلك لكونها بالنسبة له وسيلة لتحقيق غاية مهمة وهي الترقى الأكاديمي، كما تبرز فئة من بينهم ممن يتميزون بأداء الأبحاث وحيدة الموضوع التي تتمركز حول قضية واحدة يتم تناولها بزوايا ومداخل مختلفة - كالتفصيل والتقييم والتحليل والتحسين وتقديم التصور المقترح والرؤية الاستشرافية وغيرها - في بحوث منفصلة في إطار استكمال متطلبات عملية الترقية، وهم يعمدون إلى ذلك توفيراً للوقت والجهد واعتماداً على ما توفر لديهم من بيانات ومراجع للقضية، فترتب على ذلك أن أصبح البحث التربوي عقيم غير منتج للمعرفة، بل ومستهلك لها لدرجة يزداد معها ضعف الوثوق بقيمة ومصداقية تلك البحوث من قبل المسؤولين عن التربية - التنفيذيين - إلى جانب ضعف فعاليتها في تحسين الواقع وتطويره (يونس، ٢٠٢١، ١٨٧٤ - ١٨٧٥).

ويؤكد الدهشان (٢٠١٤، ٥٠) أن كثيراً من رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقيات في كليات التربية بمصر ليست في جوهرها إلا محض استعادة لبحوث أجنبية، أو محض تطبيق لأدوات بحثية غربية على عينات من المصريين، كما أن كثير منها ما هي إلا مبادرات لملء الفراغ التربوي باستيراد مخططات ونظريات منزوعة من سياق اجتماعي وفكري ييلع حد التصادم مع الواقع والقيم والمعتقدات المصرية والعربية، ومن ثم جاءت معظم هذه البحوث غير مرتبطة بمدرسة فكرية معينة وينقصها العمق، والإجراءات البحثية غير دقيقة تماماً، فكانت نتائجها غير موثوقة بدرجة كافية، وتظل أهميتها متذبذبة ومحدودة.

١٠ - ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في مجال التربية:

تشير كثير من الدلائل والشواهد على ضعف التكوين العلمي للباحثين في العلوم التربوية، ولهذا الضعف أسباب كثيرة منها: نوعية التعليم الذي يتلقاه الباحث في مختلف مراحل نموه وإعداده خاصة مرحلة الدراسات العليا التي تشكل مرحلة الإعداد والتكوين العلمي له، والقصور الذاتي للباحث وقناعاته العلمية بما حصل عليه خلال مراحل تكوينه دون محاولة الاحتكاك العلمي والاستزادة والاطلاع على الجديد، وندرة المدارس العلمية والنموذج أو المثال العلمي، وقصور الإمكانيات ومحدودية مصادر المعرفة، وتخلف الحياة الثقافية والاجتماعية التي يعيشها الباحث داخل مجتمعه الصغير والكبير؛ الأمر الذي أدى إلى غياب الأصول والقيم العلمية وغياب العقلية الناقدة والقدرة على الابتكار والتحديد والتحليل والتفسير الرؤية الشاملة (سكران، ٢٠١٠، ١٨١).

ومن خلال تحليل الوضع الحالي للخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا بكليات التربية في مصر، يتضح أنه لا يوجد اتفاق بينها في تلك الخطط من حيث النظام الدراسي المتبع، فبعض الأقسام تتبع نظام الفصل الدراسي الواحد، وأخرى تعمل بنظام الفصلين الدراسيين والذي ربما لا يتناسب مع مرحلة الدراسات العليا لأنه لا يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعلم في فهم البرامج المقررة أو التوسع فيها، وقلة عدد المحاضرات فيه، مما يؤثر سلبياً على تكوين الباحثين على المستوى الأكاديمي والمنهجي؛ كما تنحصر نسبة المقررات المرتبطة بالبحث أو الرسالة العلمية بين (٩% - ١٦.٦%) فقط؛ فضلاً عن خلو برامج مرحلة الدراسات العليا بأقسام التربية من مقررات ضرورية لإعداد الباحث التربوي وفق الاتجاهات المعاصرة مثل: التربية النقدية، ومعالم الفكر التربوي المعاصر، والتوجهات الفلسفية للسياسات التعليمية، والأصول التاريخية للنظريات التربوية، وفلسفة البحث العلمي، وقيم وأخلاقيات البحث العلمي، ومهارات البحث العلمي، وأساليب البحث الكيفي والمختلط وغيرها (الفضالي، ٢٠٢١، ٦٨ - ٧٤).

ونتيجة لذلك فإن الغالبية العظمى من الباحثين في العلوم التربوية قد انحسرت ثقافتهم وضاق أفقهم، لتتحصر في "نقطة بحثية" مقطوعة الصلة بجذورها ومحيطها ومجالها الحيوي، كما أنهم غير قادرين على الاشتباك مع رأي أو فكرة والتحاور معها، ويفتقدون القدرة على اتخاذ موقف فكري والدفاع عنه، ولا يملكون فضيلة "الشك المنهجي" إلى درجة الإذعان لكل ما هو مكتوب ومنطوق، فيُسَلِّمون بأي فكرة، ويستسلمون لأي تفسير، وضعفت لديهم "القدرة التفكيرية" التي تمكنهم من الإمساك بمواطن القوة في النص، فضلاً عن الإمساك بما وراء النص من معانٍ وأفكار؛ فقصارى ما يمكن أن يضطلع به الباحث هو "تجميع ما تفرَّق"، وبصورة وصلت إلى حد "القص واللصق" مع سطوة الحاسب الآلي وتعاضم استخداماته، فحين تشيع هذه المظاهر والسمات في ميدان أصول التربية - كما هو حاصل الآن - فإن مشروعية ومصداقية البحث التربوي في هذا الميدان لا تصير محل شك وريبة فحسب؛ وإنما يصير الميدان ذاته في خطر (غنيم، ٢٠٢١، ١٤٢٥-١٤٢٦).

١١ - قلة الخرائط البحثية في معظم كليات التربية بالجامعات المصرية:

يعاني البحث التربوي في المجتمعات العربية من قلة وجود رؤية متكاملة واضحة للتوجهات الأساسية والاحتياجات البحثية الرئيسة وأهدافها، في سياق علاقة البحث التربوي بالنظام التعليمي في كل من هذه المجتمعات وبالظروف والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبالمجتمع ككل. وقد تأتي قلة الخريطة البحثية الشاملة نتيجة لقلة وجود المشروع المجتمعي، واضح الأهداف ومتكامل المكونات، مشروع تتحدد فيه، بشكل دقيق وواضح، أبرز مواصفات ومعالم المسار التنموي، ليس فقط في مجال التعليم، وإنما في مختلف المجالات والقطاعات الاجتماعية العامة، كما تتضح فيه أيضاً أهم مواصفات المواطن الذي يتم إعداداه في إطار سياسة تربوية وثقافية معينة؛ وفي إطار هذا المشروع يتم وضع فلسفة البحث العلمي بوجه عام والبحث التربوي على وجه الخصوص وأهدافه وأهم الاحتياجات البحثية الوطنية (نجيب، ٢٠١٦، ٢٢).

ولاشك أن قلة وجود خريطة بحثية في أقسام التربية في معظم الجامعات المصرية؛ يؤثر سلبيًا على جودة وتنوع وتوجهات البحوث التربوية في هذا المجال، حيث أدى ذلك إلى فصل التربية عن المجتمع والبيئة، والتركيز على قضايا بحثية تقليدية وهامشية بعيدة عن قضايا المجتمع ومشكلاته، وصارت البحوث في المجال تسعى إلى إعادة إنتاج المجتمع أكثر من نقد الواقع والسعي نحو تغييره، كما أنها بحوث لا تجاري مثيلاتها في ذات المجال على المستوى الدولي، وتتركز نتائجها على مناطق ومجالات معزولة عن واقع البشر وهمومهم، وفي الحالات القليلة التي تتوصل لنتائج واقعية لا تجد من يوظف هذه النتائج لتطوير الواقع التربوي والارتقاء به (عمر، ٢٠٢٣، ٢٥ - ٢٦).

وتشير الدلائل والشواهد أن كثيرًا من عناوين البحوث التربوية هي عناوين نمطية لدى بعض الباحثين، أو عناوين مكررة لدى البعض الآخر، فلم تعد تلك البحوث مساهمة للجديد في المجال، بل أصبحت نسخًا بعضها من بعض، ويتم القيام بالبحوث بصورة اجتهادية إن لم تكن عشوائية، مما ترتب عليه تكرار البحوث، فالأمر متروك للمزاج الشخصي في الاختيار، وسهولة الإجراء، وبدا الباحث وكأنه يعيش في عالم آخر، لا في مجتمع مثقل بالمشكلات، وحيث إن الأمر كذلك فإن البحوث العلمية جاءت بلا ضابط أو رابط، وبلا أدنى صلة بالواقع المعاش، ومن ثم لم تستطع أن تحل مشكلاته (سكران، ٢٠١٠، ١٧٨).

وفي هذا السياق أكدت كل من دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٧؛ حامد، ٢٠٠٧؛ سعد، ٢٠٠٩؛ الدهشان، ٢٠١٤) أن الأبحاث العلمية التي تتم داخل أقسام كليات التربية المختلفة لا تتم وفق خريطة بحثية علمية تحدد أولويات البحث التربوي، وإنما هي - في الغالب - وليدة رؤية ذاتية من الباحث ولا تعتمد على الاحتياجات الواقعية لخطط التنمية، وفي أحسن الأحوال تتناول تلك البحوث بعض المشكلات المجتمعية، ولكن على استحياء، مما أوجد مشكلات الهدر في الأبحاث، والتكرار، وعدم الرضا، وتوسيع الفجوة بين البحوث التربوية ومؤسسات المجتمع.

وبصفة إجمالية، ومن خلال ما سبق تتجلى مظاهر أزمة البحث التربوي النقدي، والتي تجسدت في هيمنة وسيطرة المنهج الوضعي الإمبريقي على البحث التربوي، وبؤيده الغالبية العظمى من التربويين الذي يسيرون خلف كل ما هو تقليدي ولا يقبلون بالتجديد والتغيير ولا يبذلون جهداً في السعي نحوه خوفاً من هذا الجديد وما يمكن أن يحمله من أعباء ومسئوليات، إضافة إلى تسبّب النمط السلطوي التلقيني في التعليم والتربية، علاوة على ضعف الرؤية النقدية في البحوث التربوية، إلى جانب، وضعف إعداد وتكوين الباحث النقدي، فضلاً عن قلة الخرائط البحثية في معظم أقسام كليات التربية بالجامعات المصرية، مما أدى إلى شيوع العشوائية والارتجالية في إجراء البحوث التربوية، فجاءت نتائجها معزولة عن الواقع ولا تقدم ما يحقق أهدافه المنشودة؛ كل هذا يستلزم إحداث تحول حقيقي في أوضاع الدراسات التربوية من الشكلية إلى العلمية والمنهجية، ومن الفردية إلى الجماعية، ومن الذاتية إلى المجتمعية، ومن الرؤية الشخصية إلى المشكلات الواقعية، ومن الإحصائية إلى التحليلية والاستقرائية والنقدية، ومن الأكاديمية إلى التطبيقية، ومن الشتات إلى المؤسسية، ومن العشوائية والارتجالية إلى التخطيط السليم.

نتائج البحث

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج هي:

- أن البحث التربوي يعاني من أزمة تكاد تفقده دوره ووظيفته، وتتجاوز الشكليات والفرعيات التي تتردد في كثير من التحليلات، وتتجسد تلك الأزمة في طغيان المدخل الكمي بمناهجه وأدواته على المدخل الكيفي.
- أن المجالات والتوجهات والمنهجيات العلمية لدراسة قضايا ومشكلات التربية متعددة ومتنوعة، ويتوقف تحديد المناسب منها لدراسة قضية أو مشكلة بعينها على عدة عوامل، في مقدمتها: طبيعة البحث، ومشكلته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وطبيعة المتغيرات والعلاقة بينها؛ فلا بد أن يقوم البحث التربوي على التكامل بين المدخلين الكيفي والكمي، وذلك من خلال امتلاك الباحث التربوي للروح النقدية عند تعرضه لدراسة أي مشكلة تربوية.
- أن البحث التربوي النقدي يعاني عديد من التحديات والمشكلات التي تحد من تفعيله ومن أهمها: هيمنة المنهج الوضعي على البحث التربوي، شيوع نمط التربية السلطوية، شيوع التأقنين وتغييب الفكر النقدي، ضعف الرؤية النقدية في البحث التربوي، قلة وجود فلسفة تربوية مُوجَّهة للبحث التربوي، الخلط بين البحث الأساسي "النتظيري" والبحث التربوي التطبيقية، الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن الواقع، ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث التربوي، ضعف المردود العلمي والاجتماعي للبحث التربوي، ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في مجال التربية، قلة الخرائط البحثية في جَلّ كليات التربية بالجامعات المصرية.

آليات مقترحة لمواجهة مشكلات البحث التربوي النقدي:

وفقاً للنتائج التي توصل إليها البحث، إلى جانب تحليل الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع البحث التربوي النقدي والتي اتضح من خلالها مدى أهمية وضرورة البحوث النقدية في التربية، وأنها تواجه عديد من التحديات والمشكلات، يقترح الباحث بعض الآليات التي يمكن أن تسهم في مواجهة تكل المشكلات كما يأتي:

- تهيئة المناخ المشجع للباحثين على القيام بالبحوث الجديدة في التربية وفي مقدمتها البحوث النقدية، وتبصيرهم ببرامج الدولة وخططها التنموية، وتزويدهم بقاعدة معلومات عن المجالات التي تحتاج بحوثاً في التربية.
- غرس الضمير النقدي بحيث تصبح الرؤية النقدية جزءاً من الحياة العلمية والثقافية والاجتماعية بكل أبعادها وجوانبها على المستويين النظري والتطبيقي، وهذا يتطلب إتاحة المكانات الثقافية والمادية ليتمكن المفكرون والمتقنون والباحثون من تحمل مسؤولية النقد.
- إلزام الباحثين في مرحلة الماجستير والدكتوراه بضرورة تحديد ملامح الأطر المعرفية لبحوثهم في قوالب خطط البحث، بما يجنبها أن تكون المحصلة المعرفية والقيمة المضافة منها إلى رصيد المعرفة التربوية في كثير من الأحيان سالبة.
- تجسير الفجوة بين التنظير والممارسة في بحوث التربية والمزاوجة بينهما، بحيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التنظير والممارسة، واعتماد كل منهما على الآخر في تطوير النظريات من جهة، وتطوير الممارسة العملية من جهة أخرى.
- توفير الآليات اللازمة لاحتضان ورعاية الباحثين المبدعين والرياديين الذين يملكون القدرة على النقد والتحليل والإبداع في مجال البحث التربوي، وتشجيع البحث التربوي القائم على الأفكار المستنيرة والاستباقية.

- إعادة النظر في توصيف ومحتوى مقررات كليات التربية، نظرًا لما تتضمنه هذه المقررات من حشو وتكرار لا يسهم في تكوين العقلية النقدية، وهو ما يؤثر سلبيًا على القيام بالبحوث النقدية.
- تضمين مقررات مرحلة الإجازة العالية ومرحلة الدراسات العليا أجزاء عن المنهج النقدي، والتفكير النقدي، والنظرية النقدية، والبحوث النقدية؛ والعمل على تفعيلها في التخصصات والمقررات الجديدة والمستحدثة التي يتم إضافتها؛ وتوجيه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا والباحثين إلى بحث ودراسة الموضوعات والقضايا المتعلقة بتلك المقررات الجديدة.
- تنظيم ورش عمل لطلاب الدراسات العليا حول الاتجاهات الحديثة في مجالات الفكر التربوي النقدي وتحديدًا "مدرسة فرانكفورت النقدية" وغيرها من الاتجاهات الماركسية الجديدة والبنوية والحداثة وما بعد الحداثة، بما يساعد في تكوين الباحث النقدي في أصول التربية.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا بكليات التربية إلى التوسع في استخدام مناهج وأساليب بحثية متعددة، كمنهج التحليل الفلسفي، والمنهج الاثنوجرافي، ومنهج النظرية المتجذرة والمنهج الظاهراتي، والمنهج السردي، والأسلوب الاستشراقي، ودراسات الحالة، والسيناريوهات؛ وإلى تنويع أدوات البحث وعدم الاقتصار فقط على الاستبانة دون غيرها من الأدوات مثل: الملاحظة، والمقابلة، واختبار المواقف، والمقاييس بأشكالها المختلفة؛ مع مراعاة التكامل والتوازن بينها وعدم التركيز على بعضها دون الأخرى.
- إعداد خريطة بحثية لكل قسم من أقسام التربية، تكون دليلاً استرشاديًا للباحثين حول أهم الموضوعات التربوية ذات الأولوية، التي يمكن معالجتها من أجل التغلب على مشكلة الهدر البحثي، وتجنب العشوائية والارتجالية في الموضوعات البحثية، وتحقيق بحث علمي متميز وخدمي، يحقق الأهداف الإنمائية للمجتمع.

- الحرص على إعطاء وزن وتقدير مناسبين للبحث التربوي النقدي عند الترقية، فضلاً عن احتسابها كنقاط عند تقدير النشاط العلمي للمتقدمين للترقية.
- ربط موافقة الجامعة على تنظيم مؤتمر أو ندوة علمية بأن تكون البحوث النوعية وما تتضمنه من بحوث نقدية تمثل نسبة مناسبة من إجمالي الدراسات والبحوث المقبولة في المؤتمر أو الندوة العلمية.
- صياغة معايير صارمة لنشر البحوث التربوية وتقييم الأداء البحثي في أوعية المجالات التربوية، كإقرار معايير علمية توجه الباحثين إلى التشارك العلمي لتحقيق التكامل في إنتاج المعرفة، ووضع معايير لأولوية النشر للأبحاث التي توظف مناهج البحث النوعي، ومناهج الدراسات الفلسفية والنقدية، مما يسهم في نشر ثقافتها في الأوساط التربوية.
- نشر ثقافة المنهج النقدي وأهميته في البحوث التربوية، وذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات والدورات التدريبية وورش العمل حول البحث النقدي، وفلسفته، وأهميته، وأدواته، وتحليل بياناته؛ وتشجيع الباحثين على حضورها، بما يساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو المناهج البحوث النقدية.
- حرص القسم والكلية والجامعة على دعم وتشجيع الاتجاه نحو البحوث النقدية على مستوى الكليات والأقسام العلمية، وتأكيد ضرورة تبني أعضاء هيئة التدريس لأفكار البحوث النقدية، وتكليف الطلاب بهذه النوعية من الأبحاث؛ والاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا في مجال البحث النوعي.
- إنشاء جمعية للبحث التربوي النقدي تشرف على نشر أبحاثه، والتوسع في إصدار مجلات علمية متخصصة في البحوث التربوية النقدية.
- تشجيع تأليف الكتب أو الترجمة العلمية المتخصصة الرصينة ذات التوجه النقدي في التربية، وتحفيز المؤلفين أو المترجمين مادياً ومعنوياً.

- استقطاب بعض الخبراء المتخصصين في الدراسات النقدية للمحاضرة حولها، بما يسهم في زيادة الاهتمام بها والتوجه نحوها.
- طرح مسابقات بحثية دورية في الأوساط التربوية يقتصر التقديم لها على البحوث ذات التوجه النقدي، مع تقديم جوائز قيمة لها.
- تشجيع إجراء الدراسات النقدية على المستوى الدولي ودعم القيادة الجامعية لذلك، من خلال رصد مكافآت قيمة للنشر الدولي.
- تعزيز اهتمام وسائل الإعلام بنشر الثقافة والفكر الحر للجماهير بزيادة المساحة الزمنية المخصصة للبرامج التنويرية ذات التوجه العلمي في التفكير، والذي يعد المدخل الأساسي للعقلانية النقدية والتفكير العلمي، وتحديد بثها في أوقات تحظى بنسبة مشاهدة مرتفعة.

قائمة المراجع

- إبراهيم، الشافعي إبراهيم. (٢٠١٥، إبريل، ١٢-١٥). التفكير النقدي: معوقاته ومداخل تنميته. مؤتمر "التربية: آفاق مستقبلية". جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- أبو زيد، أحمد سليمان. (٢٠٠٢). نظرية علم الاجتماع: رؤية نقدية راديكالية. دار المعرفة الجامعية.
- أبو زيد، محمود إبراهيم. (١٩٩٨). رؤية نقدية لمنهج البحث التربوي. ندوة "المنهجية المعاصرة في البحث التربوي". كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- أحمد، نجم الدين نصر؛ عبد الله، محمد عبد الله محمد؛ الحنفي، رشا مصطفى السيد. (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير مجال أصول التربية في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١٠٠)، ص ص ١٧٧ - ٢٣٢.
- إسماعيل، عليا عبد المنعم. (٢٠٠٧). خريطة بحثية مقترحة لموضوعات الرسائل الجامعية التربوية في ضوء احتياجات المجتمع المحلي لمحافظة الفيوم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أفاية، محمد نور الدين. (١٩٩٨). الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة: أنموذج هابرماس. إفريقيا الشرق للنشر.
- ألماظ، محمد السيد فرج. (٢٠٢٠). التربية وتكوين العقل النقدي من السلطوية إلى الحوار. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، (٢١)، ص ص ٧٧ - ١٣٢.
- باركر، ستيوارت. (٢٠٠٧). التربية في عالم ما بعد الحداثة. ترجمة سامي نصار. الدار المصرية اللبنانية.

- بكار، عبد الكريم. (٢٠١٠). تكوين المفكر خطوات عملية. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- تركي، عبد الفتاح إبراهيم؛ البيلاوي، حسن حسين. (١٩٩٣). النظرية النقدية والبحث التربوي. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، (٢٧)، ص ٢٨٨ - ٣٢٦.
- جلي، خالص. (١٩٩٥). العقل النقلي والعقل النقدي. مجلة الكلمة، (٧)، ص ص ١٠٤ - ١١٣.
- الجمال، محمد ماهر. (١٩٩٧). التفكير العلمي ودور المؤسسات التربوية في تنميته. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- جميل، عصام. (٢٠١٢). المنطق والتفكير الناقد. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حامد، محمد عبد السلام. (٢٠٠٧، فبراير، ١٨ - ١٩). بحوث الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة وعلاقتها بخدمة قضايا الأمة في ضوء التشريعات المنظمة للأزهر وهيئاته: دراسة حالة. مؤتمر "توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة. كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.
- حجازي، أحمد مجدي. (١٩٩٨). علم اجتماع الأزمة: تحليل نقدي للنظرية الاجتماعية في مرحلة الحداثة. دار الوفاء لنديا للطباعة.
- الحيدري، إبراهيم. (٢٠١٢). النقد بين الحداثة وما بعد الحداثة. دار الساقى.
- الخشت، محمد عثمان. (٢٠١٧). نحو تأسيس عصر ديني جديد. نيويورك للنشر والتوزيع.
- خلف، دعاء وحيد. (٢٠٢٢). رؤية سعيد إسماعيل علي للتأصيل لمجال أصول التربية والنهوض به وتطويره. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١١٤)، ص ص ٢٤٥ - ٢٩٣.
- خليفة، فريال حسن. (٢٠٠٢). النقد ومستقبل التربية العربية. دار العالم الثالث.

- الخميسي، السيد سلامة. (٢٠٠٣). دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي. دار الوفاء لدنيا للطباعة.
- الدهشان، جمال علي. (٢٠١٤، إبريل). ملامح رؤية للارتقاء بالبحث التربوي العربي. مؤتمر "الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية: القيمة والأثر". جامعة سوهاج. ص ص ٤٣ - ٧٢.
- الدهشان، جمال علي. (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. مجلة نقد وتثوير، مركز نقد وتثوير للدراسات الإنسانية، (١)، ص ص ٤٥ - ٦٩.
- رجب، مصطفى محمد؛ سلطان، رجب صديق؛ إبراهيم، محمد فتحي. (٢٠٢٢). الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي وانعكاساتها التربوية على السياسة التعليمية. مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١١)، ص ص ١٢٨٣ - ١٣١٨.
- زقزوق، محمود حمدي. (٢٠١٧). الفكر الديني وقضايا العصر. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سعد، وائل محمد. (٢٠٠٩). إعداد خريطة للبحث التربوي لمواجهة بعض مشكلات الواقع التعليمي بمحافظة الدقهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- سكران، محمد محمد. (١٩٨٩). نحو قيام حركة نقدية للتربية في مصر. مؤتمر "نحو رؤية نقدية للفكر التربوي الغربي". رابطة التربية الحديثة، (١)، ص ص ٨٦ - ١١٨.
- سكران، محمد محمد. (٢٠١٠). البحث التربوي من منظور نقدي. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٣(٨)، ص ص ١٧٧ - ١٩٤.
- سليمان، سناء. (٢٠١١). التفكير: أساسياته وأنواعه.. تعليمه وتنمية مهاراته. عالم الكتب.

- السورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٩). السلطوية في التربية العربية. سلسلة عالم المعرفة. (٣٦٢). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، مصطفى أحمد. (٢٠٢٠). واقع تطبيق التربية النقدية في التعليم قبل الجامعي بمصر ومتطلبات تفعيلها. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٨)، ص ص ٢٢٤٥ - ٢٣٤١.
- الشريف، دعاء حمدي محمود. (٢٠١٩). الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي في مصر: رؤية نقدية لقضايا التحول المعرفي في الفكر والتطبيق. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٦)، ص ص ٣٠٣ - ٣٣٤.
- عبد الحليم، وليد محمد. (٢٠٢٠). تدعيم التربية النقدية لطلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الاستقطاب الفكري للتنظيمات المتطرفة: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف. ١٧ (٩٨). ١-٦٥.
- عبد العال، نجلاء عبد التواب. (٢٠١٦). تصميم خريطة بحثية لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة بني سويف في ضوء الأولويات البحثية. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٣ (١٠١)، ص ص ١٩٣ - ٤٢٢.
- عبد ربه، عمر فؤاد؛ المنوفي، محمد إبراهيم؛ غازي، رجاء فؤاد. (٢٠٢١). رؤية أعضاء هيئة التدريس لقضايا التربية النقدية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- العزازي، محمد السيد. (٢٠٢١). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم التربية النقدية لدى طلاب كلية التربية: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٨ (١٠٦)، ص ص ١-٨٦.

- عطية، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٢٠). التوجهات المعاصرة للبحوث التربوية في المجلات العربية والأجنبية: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ١٩(١)، ص ص ١ - ٣٢.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٠، نوفمبر). تجديد المعرفة التربوية. مؤتمر "حال المعرفة التربوية المعاصرة- مصر أنموذجًا". كلية التربية، جامعة طنطا. ص ص ٧ - ٢٥.
- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٨٧). الفكر التربوي العربي الحديث. سلسلة عالم المعرفة. (١١٣). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩٥). فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة. (١٩٨). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٤، ديسمبر ١٨ - ١٩). تجديد المعرفة التربوية. مؤتمر "التعليم الجامعي العربي.. آفاق الإصلاح والتطوير". مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٥). فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية. ط٢. دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٨). جامعات تحت الحصار. القاهرة: عالم الكتب.
- عمار، حامد مصطفى. (١٩٩٧). من همومنا التربوية والثقافية: دراسات في التربية والثقافة. ط٢. الدار العربية للكتاب.
- عمر، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٧). آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو. الدار المصرية اللبنانية.
- عمر، عصام عطية. (٢٠٢٣). رؤية مستقبلية لتطوير البحث التربوي في اجتماعيات التربية بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ١١(٣٥)، ص ص ١ - ٧٤.

- العياضي، نصر الدين. (٢٠١٣). الرهانات الأبيستولوجية والفلسفية للمنهج الكيفي. جمعية كليات الآداب. اتحاد الجامعات العربية.
- الغريب، شبل بدران. (٢٠١٧). دراسات في الفكر التربوي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الغريب، شبل بدران. (٢٠١٨). التعليم وثقافة القهر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الغفيري، أحمد بن علي. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير واقع بحوث أصول التربية في ضوء التوجهات المعاصرة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، اليمن. (٣٣)، ص ص ٣٦٧ - ٣٩٥.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم. (٢٠١٤). الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية: الواقع والمأمول. مؤتمر "الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية - القيمة والأثر". جامعة سوهاج، ص ص ١ - ١٠.
- غنيم، إبراهيم السيد (٢٠٢١). التوجهات البحثية في مجال أصول التربية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٨(٤)، ص ص ١٤٢١ - ١٤٧٥.
- غنيم، السيد رشاد؛ عمر، نادية السيد؛ الرامخ، السيد محمد. (٢٠٠٨). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية.
- فرج، طريف شوقي. (٢٠٠٩، جماد الأول ٢٢ - ٢٥). تنمية التفكير متعدد الرؤى كاستراتيجية لمواجهة التطرف الفكري. مؤتمر "الأمن الفكري: المفاهيم والتحديات". جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- الفضالي، محمد محمد بيومي. (٢٠٢١). الاتجاهات الحديثة للبحث التربوي في مجال أصول التربية. مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، (١٨)، ص ص ٥ - ١٤٨.

- قاسم، منال أبو الفتوح. (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتنمية ثقافة النقد لدى طلاب التعليم الجامعي في ضوء تغيرات المجتمع المصري المعاصر: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- اللحيان، حمود بن جار الله. (٢٠١٨). اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود: دراسة تحليلية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٥)، ص ١١٣-١٤٦.
- محفوظ، محمد. (٢٠٠٩). الهوية الذاتية بين ثقافة السؤال وحق العيش المشترك. مجلة الكلمة. منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، بيروت، (٦٤)، ص ص ٥-١٢.
- مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٢٣). تصميم بحوث أصول التربية. القاهرة: د. ن.
- مكاوي، عبد الغفار. (٢٠١٨). النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت تمهيد وتعقيب نقدي. مؤسسة هنداوي سي آي سي.
- ملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩١). كتاب مؤتمر "نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة. جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- المنوفي، محمد إبراهيم. (٢٠٠٠). المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي. مجلة عالم التربية، (٢)، ص ص ٧٩-١٣٠.
- الموسى، أسماء إبراهيم. (٢٠١٩). معوقات البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (٢٠)، ص ص ٢٩٣-٣٣٥.
- نجيب، كمال. (١٩٨٦). النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، (٤)، ص ص ٧١-١٣٩.

- نجيب، كمال. (٢٠١٦). البحث التربوي وبناء مجتمعات المعرفة في الدول العربية: التحديات وطموحات المستقبل. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، (١٠٣، ١٠٤)، ص ص ٥ - ٨٠.
 - هاشم، رضا محمد. (٢٠١٣). واقع البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال أصول التربية بكلية البنات جامعة عين شمس. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، (١٤)، ص ص ٤٦٩ - ٥١٠.
 - وطفة، علي أسعد. (٢٠١١). أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة. لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت.
 - وطفة، علي أسعد. (٢٠١٣). التربية والحدثة في الوطن العربي: رهانات الحدثة التربوية في عالم متغير. لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت.
 - يونس، أسماء محمد. (٢٠٢١). التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي في ضوء مدخل بحوث الفعل: دراسة تحليلية نقدية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩١)٥، ص ص ١٨٥٤ - ١٩٠٦.
- Daniel, W.(2016). “*knowledge and practice: the real keys to critical thinking*”, ISSU brief, knowledge matters”, 1 march.
- Davies, B.(1999). Durkheim and the Sociology of Education in Britain, *British Journal of Sociology of Education*. 15(1).
- Rajesh, R.(2014). A Study On The Effectiveness Of Critical Pedagogical Approach In Social Studies at Secondary Level, *Ph.D.*, University of Mysore.
- Rudd, R. (2007). *Defining Critical Thinking*. Techniques: Connecting Education & Careers, 82(7), 46-49.

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	ص
١-	مقدمة:	٨٤٧
٢-	المبحث الأول: الإطار الفكري للبحث التربوي النقدي	٨٥٣
	أولاً: مفهوم البحث التربوي النقدي:	٨٥٣
	ثانياً: بعض المفاهيم ذات الصلة بمفهوم البحث التربوي	٨٥٥
	ثالثاً: نشأة البحث التربوي النقدي وتطوره	٨٦٢
	رابعاً: أهمية البحث التربوي النقدي	٨٧٣
	خامساً: خصائص البحث التربوي النقدي	٨٧٦
	سادساً: مبادئ البحث التربوي النقدي	٨٧٩
٣-	المبحث الثاني: المشكلات التي تواجه البحث التربوي النقدي	٨٨٣
٤-	نتائج البحث:	٩٠٤
٥-	آليات مقترحة لمواجهة مشكلات البحث التربوي النقدي	٩٠٥
٦-	قائمة المراجع:	٩٠٩
٧-	المحتويات:	٩١٧