التحيز في المفاهيم التربوية ودورها في فاعلية البحث التربوي في مصر

إعداد
د/علا عبد الرحيم أحمد سيد
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية- جامعة الفيوم

مستخلص:

تهدف الدراسة تعرف ما هية التحيز، وما أنواع التحيز في المفاهيم التربوية، وكيف يمكن أن يؤثر التحيز في المفاهيم التربوية على البحث التربوي من حيث ارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمشكلات التربوية ، ومن حيث دوره في حل المشكلات التربوية، ومن حيث دوره في المساعدة على صياغة سياسات تعليمية جديدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تحيز المفاهيم التربوية يؤدي إلى اغتراب البحث التربوي عن مجتمعه، بل وضعف ارتباطه به، فهو يهدد هوية المجتمع ويساعد على تبعيته للغرب، كما يهدد لغتنا العربية، بل إن الاسترشاد بالمفاهيم الغربية يؤدي إلى تشويه القضايا أو تفاقمها، بل تصدير مشكلات المجتمعات الغربية إلى مجتمعاتنا العربية والإسلامية، بدلا من المساهمة في تحديد أبعاد مشكلات مجتمعنا الواقعية والمساهمة في حلها في ضوء قيمنا وأخلاقنا وديننا، بالإضافة أن تطبيق مفهوم دون ربطه بالسياق الثقافي والاجتماعي للدولة يؤدي إلى الغموض والتخبط في وضع السياسات التعليمية التي تسهم في تطبيق المفهوم، ومن ثم فشل التطبيق بل وزيادة المشكلات التي يعاني منها التعليم.

كلمات مفتاحية: التحيز – المفاهيم التربوية– البحث التربوي

Bias in educational concepts and their role in effectiveness Educational research in Egypt

Abstract

The study aims to know what bias is, What types of bias in Educational Concepts are, and How bias in Educational Concepts can affect Educational Research in terms of its connection to the Social, Cultural and Economic Context of Educational Problems, In terms of its role in Solving Educational Problems, and In terms of its role in helping To Formulate new Educational Policies, The Study uses the Descriptive and Analytical Methodology. The Results of The Study Revealed that The Bias in Educational Concepts Leads to the Alienation of Educational Research from its Society, and Even Weak Link with it, As It Threatens the Identity of Society and Helps Its Subordination to the West, As It Threatens our Arabic Language .Being guided by Western Concepts leads to Distorting or Exacerbating Issues, but rather Exporting the Problems of Western Societies to our Arab and Islamic Societies, Instead of Contributing to Defining the Dimensions of our Society's real Problems and Contributing to Solving them in the Light of our Values, Morals and Religion. In addition, The Application of a Concept without linking it to the Cultural and Social Context of the State Leads to Ambiguity and Confusion in Developing Educational Policies that can Contribute to Implement the Concept, and then the Failure of Implementation and even Increase the Problems Faced by Education.

Key Words: Bias-Educational Concepts - Educational Research

مقدمــة

التحيز "حتمي" لا مفر منه، والحتمية هنا ليست حُكما عشوائيًا بل ترتبط بثلاثة أشياءٍ متداخلة هي عقل الإنسان ولغته وإنسانيته، فعملية إدراك الواقع لا تتم بتجرد، فالعقل ليس بآلةٍ صماء، فهو قد يستبعد، يُهمش، يُقزّم، يُضخم، ويُركز على ما يراه هُو حتى لو خالف هذا ما يفرضه الواقع ومعطياته، كما تعد اللغة الإنسانية منحازةً، فهي ليست أداة دقيقة تعكس الواقع كما هو بل هي ثرية ومركبة، ولاشك أنّ كل ما هُو "إنساني" فيه صبغة التفرد التي لا تنفك عنه، فالذاتية مهما تم تحييدها تظل لصيقةً بالإنسان (إبراهيم هواري وآخرون، ٢٠١٩).

وعليه فالتحيز ليس بعيب ولا نقيصة بل هو موجود بالفطرة، فجميع الأفراد متحيزون بوعي أو بدون وعي، فالعقل يعمل بطريقة ما لربط الظواهر المختلفة وإجراء التعميمات، كما أننا نتأثر بالبيئة فمن الصعب فصل الفرد عن البيئة التي نشأ فيها(Kendra Cherry,2020)، وكما تساعد البيئة الاجتماعية والتأثر بالثقافة السائدة على التحيز فإن ربط الأطفال بالثقافة السائدة يسهم في التغلب على الكثير من التناقضات ووجهات النظر المتضاربة، ومن ثم المساهمة في التقليل والحد من التحيز (Richard J& others ,2015).

ونظرا لارتباط المفاهيم بالثقافة التي تنشأ فيها، فإن تحيز المفاهيم يعد من أخطر أنواع التحيز، ومن ثم لا يجوز نقل مفاهيم ذو خلفية معينة إلى واقع ثقافي مغاير، لأن هذا يعد خللا في المنظومة القيمية، وعليه فإن عملية ضبط وتحديد المفاهيم تعبر عن وعي منهجي عميق، حرصا وتفاديا لاختلاط المفاهيم بل والتحيز والإنتقاء في حصر المدلولات التي تحملها، وهذا ما أشار إليه مالك بن نبي في كتابه مشكلة الأفكار بقوله لقد غرس الاستعمار من بين كثير من الظواهر ظاهرة ازدواج اللغة والتي ترتبط بالتركيب الثقافي والعقلي أي بالأفكار، فكل مفهوم يحمل بالإضافة إلى جانبه اللغوي والبلاغي قدرا من العاطفة والأخلاق توضع فيه عبر تاريخ الثقافة، بالإضافة إلى ما قاله عبد الوهاب المسيري في إحدى مؤلفاته ما العمل إن كان من يصك المصطلح لم يتصالح معنا؟ أو كان يصك المصطلح لتغييبنا نتيجة لخصومته معنا ولأن وجودنا يعني غيابه؟ أو يصك

مصطلحا تكمن وراءه مفاهيم وقيم تتنافى مع مفاهيمنا وقيمنا ويتبنى نموذجا تحليليا معرفيا متحيزا ضدنا(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٥٢ ، ٥٣).

ويزداد الأمر خطورة إذا كنا بصدد التحيز في مفاهيم للعلوم الإنسانية والاجتماعية ومنها العلوم التربوية، وقد يحدث هذا نتيجة عوامل كثيرة منها ما يطرأ على المجتمعات من تغير يتطلب معه تغيير بالمفاهيم أو تعديلها، كذلك الاقتباس من الغرب والترجمة منه مع إقصاء مفاهيمنا العربية والإسلامية، وهذا قد يؤثر سلبيا على مجتمعنا بصورة عامة وعلى ما نقوم به من دراسات تعالج مشكلات مجتمعنا بصفة خاصة، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى توقف علماء العرب عن إبداع المفاهيم الخاصة بالظواهر التي تحتاج لدراسة في مجتمعاتنا العربية، لأنهم ببساطة لا يبادرون بدراسة إلا ما يدرسه الغربيون, ولا يهتمّون إلا بما يهتمّ به علماؤهم من تلك الظواهر(رغداء زيدان، ٢٠٢٠)

كما أوضحت إحدى الدراسات أن التحيز في المفاهيم يؤثر على هوية المجتمعات، فهو يؤدي إلى حالة انفصام مع (الهوية) الحضارية للباحث أو المتلقي، فإرتباطه بسياقة الحضاري يؤدي إلى قصوره في الإخبار عن مدلوله إن تم نقله إلى سياق حضاري جديد ومختلف، بل إن كثيرا من المصطلحات قد تكون مستقرة في سياقها الحضاري وتفي بالغرض الذي صحكت من أجله، لكنها تصبح أداة تضليل حينما تنقل إلى سياق آخر، وهو ما ينفي عن المفهوم صفة التجريد التي يرى الكثير أنها صفة ملازمة وأساسية في الصناعة الاصطلاحية(عبد الوهاب المسيري، ١٩٩٨،ص٦٨ ،٧٠)، بالإضافة إلى أن استخدام مفاهيم نحتها الغير من وجهة نظره يؤدي إلى التبعية الفكرية، فمن الضرورى إدراك ما تعبر عنه المفاهيم الغربية التي نكثر في استخدامها دون وعي، فقضية المفاهيم تبرز في كل صراع، والصراع هنا قد يكون حضاريا عند الاحتكاك بين حضارتين، وقد يكون سياسيا يحاول فيه الطرف الآخر أن يفرض مفاهيمه ليلون الحقائق على طريقته(أحمد صدقي، ١٩٩٨، ص٤٥)، بل أنها قد تقود الإنسان إلى معاداة مكونات ذاته الحقيقية واتخاذ موقفاً متشنجاً أو متعصباً أو إقصائياً حيالها(عبد الله البريدي ،٢٠٠٧)، كذلك يؤدي اختلاط المفاهيم إلى تحول المجتمعات إلى ساحة للتنازع والاحتراب بدلا من أن تكون ساحة للسلم(محروس بسيوني، ٢٠١٧) .

وأوضحت إحدى الدراسات أن النقل الأعمى للمفاهيم دون إدراك أبعادها الحضارية يعد خللا في المنظومة القيمية لدى الناقل، فكل يسعى إلى فرض ما هو متوافق مع حضارته، وعليه إما أن تكون المفاهيم معبرة عن ثقافة مجتمعها، أو تأخذ بحالة التقبل غير الممانع لهذه الهجمة من قبل النموذج الغربي الذي ينقل المفهوم بتنوع مجالاته العلمية إلى عالمنا دون أن تراعي فيه قيمنا وبيئتنا، ودون أن يأخذ هذا النموذج الغالب بالتنوع بدلا من السيطرة (عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٥٠).

وهو ما أكدته دراسة رضا غبار بأن عدم الدقة في نقل المفاهيم سيشوه الحقائق والوقائع، وسيضلل الرأي العام والأجيال القادمة إزاء الكثير من الحوادث والوقائع خاصة إذا أخذت بعدا تاريخيا وأيديولوجيا وسياسيا ودينيا، وعليه فلا بد من الحذر الشديد والضبط الواعي بخلفية المفاهيم المستعارة لأنها قد تكون أدوات فاعلة لنقل رسائل فكرية، ويكون استخدامها سببا في شيوعها وبالتالي شرعنتها وشرعنة الفكر الاستعماري وإعطائه طابعا مشوها للحقيقة (رضا غبار، ٢٠١٧، ص٢٧٤، ٢٨٣).

لذا فقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة توخي الحذر عند إجراء البحوث والدراسات التربوية، كذلك إدراك المعرفة والأدوات المنهجية ذات الصلة مع التأكيد على الدقة المنهجية، وادراك أن الدراسات عبر الثقافات مهددة دائما بالتحيز (FonsJ.R& others,2011,PP17-45) ، كما تساعد اليقظة والوعي بالأفكار والسؤال عن سبب التفكير بهذه الطريقة على التخلص من التفكير السلبي واستبداله بالصورة الإيجابية(Julia Mendez,2017).

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما المقصود بالتحيز؟ وما أنواعه؟

٢- ما المقصود بالمفاهيم التربوية؟ وما أنواع التحيز فيها؟

٣- كيف يؤثر التحيز في المفاهيم التربوية على البحث التربوي من حيث:

- ارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمشكلات التربوية؟
- دوره في حل المشكلات التربوية؟
- دوره في المساعدة على صياغة سياسات تعليمية جديدة؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف ماهية التحيز، وما أنواع التحيز في المفاهيم التربوية، وكيف يمكن أن يؤثر التحيز في المفاهيم التربوية على البحث التربوي من حيث ارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمشكلات التربوية ، ومن حيث دوره في حل المشكلات التربوية، ومن حيث دوره في المساعدة على صياغة سياسات تعليمية جديدة.

منهج الدراسة :

نظراً لطبيعة الدراسة والهدف الذي تسعى إليه سوف تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره أفضل المناهج لتعرف ما هيه التحيز في المفاهيم وتفسير وتحليل دوره في فاعلية البحث التربوي، والوصول إلى مقترحات للحد من هذا التحيز.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى:

- محاولة الكشف عن عوامل ومظاهر التحيز في المفاهيم التربوية التي قد يقع فيها الباحث العربي في التربية، وتؤثر على فعالية البحث التربوي في أداء أدواره، بما قد يسهم في محاولة تجنب هذه التحيزات، وكذلك تحديد الطرق التي يمكن من خلالها التخلص من كثير من التحيزات السلبية.
- وضع العديد من المقترحات التي قد تسهم في تطوير البحث التربوي وزيادة فعاليته، وتجنب بعضا من مظاهر التحيز فيه، مع تأصيل المفاهيم التربوية المستخدمة في أدبيات البحث التربوي العربي.

حدود الدراسة :

سوف تقتصر الدراسة على تعرف بعض مظاهر التحيز في المفاهيم التربوية وكيف تؤثر هذه المفاهيم على فعالية البحث التربوي من حيث ارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمشكلات التربوية ، ومن حيث دوره في حل المشكلات التربوية، ومن حيث دوره في المساعدة على صياغة سياسات تعليمية جديدة.

مصطلحات الدراسة: تتمثل في:

- **التحيز: :**ظاهرة إنسانية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة لا يمكن التخلص منها، ولكن يمكن تقليل آثارها، وتؤثر في نتائج البحث والمناهج المستخدمة".
- **المفاهيم:** "فكرة أو تصور عقلي أو صورة ذهنية تنتج بعد مرور الإنسان بخبرات متعددة تمكنه من إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث"
- **البحث التربوي:** "استخدام المنهج العلمي في فحص ودراسة المشكلات التربوية للحصول على نتائج قد تفيد في حل هذه المشكلات موضع الدراسة أو التقليل من آثارها"

خطوات السير في الدراسة: سوف تسير الدراسة وفق المحاور الآتية

- **المحور الأول:** ماهية التحيز وأنواعه وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.
- **المحور الثاني:** ماهية المفاهيم التربوية ومظاهر التحيز فيها وذلك للإجابة عن التساؤل الثاني.
- **المحور الثالث:**_أثر التحيز في المفاهيم التربوية على البحث التربوي وذلك للإجابة عن التساؤل الثالث.

المحور الأول: ماهية التحيز وأنواعه:

يعد التحيز ظاهرة إنسانية منتشرة بصورة واسعة وتشمل كل مناحي الحياة اليومية، ومن ثم فهي ليست مقتصرة على الجانب العلمي أو الفكري فقط، وهو ما يجعل منه مفهوما متعدد الأوجه متشابك التفسيرات إلا أن التركيز على الجانب المعرفي هو الأساس في دراسته، ويمكن تعريف التحيز بأنه "التمحور حول الذات والإنغلاق فيها ورؤية الآخر من خلالها وقياسه عليها، مما يعني نفي الآخر نفيا كاملا خارج إطار التاريخ والوجود أو السعي نحو استبدال ماهيته أو هويته وإحلالها بمحتوى يتفق ومعطيات الذات وأهدافها وذلك بالقضاء على تفرده وخصوصيته وإعادة إدماجه في النسق الذي ترى الذات المتحيزة أنه الأمثل طبقا لمنظورها للإنسان والكون والحياة "(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص١٨، ٢١).

كما يقصد به " مجموعة من القيم الكامنة المستترة في النماذج المعرفية والوسائل والمناهج البحثية التي توجه الباحث دون أن يشعر بها، وإن شعر بها وجدها لصيقة بالمنهج لدرجة يصعب معه التخلص منها، ومن ثم فهي تحدد مجال الرؤية ومسار البحث وتقرر مسبقا كثيرا من النتائج "، ومن ثم فليس من الضروري أن نعتقد أن التحيز ناجم عن عداوة وسوء قصد، بل ينبغي أن نفهم أن التحيز طبيعة إنسانية لا يستطيع الباحث باعتباره إنسانا أن يتخلص منها مهما بلغت درجة إنصافه، ولكنه إذا استقام يستطيع تقليل آثارها أو تحييد تمايزها ولو بدرجة ما(عبد الوهاب المسيري، ١٩٩٨، ص١٥، ١٩) .

ويمكن تعريف النموذج المعرفي الذي يوجه الإنسان بأنه " تصور عقلي تجريدي يجتهد لأن ينقل الواقع من خلال تفكيكه واستيعاب مكوناته وفهم العلاقات الدائرة بينها والعمل على إعادة تركيبها، وعملية النقل تلك تتأثر على نحو لا مفر منه بمنظومة الثقافة التي يحملها الإنسان، حيث تلعب مفردات تلك الثقافـــة من معتقدات وقيم ولغة "كـــفلاتر" أو مرشحات؛ من شأنها توجيه "جهاز التفكير" فيلـــتقط بعـــض المعـــاني والسمات والأفكار ويدع غيرها، وقد يكثف جهده الذهني حول بعضها بأكثر مما ينبغي وقد يهمش بعضها الآخر بأكثر مما يجب، ومن هنا يأتي التحيز"(عبد الله البريدي،٢٠٠٧، ص٣)، وعليه فالتحيز مرتبط بطبيعة الإنسان وثقافته ولغته.

أو هو " النزعة إلى تفضيل خط معين في التفكير والرأي ووجهة النظر أو النتيجة (الأكاديمية العربية البريطانية،٢٠٢٠)، كما يعرف بأنه "الانضمام والموافقة في الرأي وتبني رؤية ما ورفض الرؤى الأخرى(عبد الوهاب المسيري،٢٠١١، ص٤١٨)، وينقسم إلى تحيز ممدوح وهو ما وافق العدل وتحيز مذموم وتابع الهوى، وذلك من خلال الإدراك أولا ثم الفهم والتقويم ثم تبني الأفكار والتحيز لها ثم انبثاق السلوك الإنساني (على جمعة، ١٩٩٨، ص١٨).

كذلك هناك من اعتبر التحيز بأنه " اتجاه سلبي عدواني نمطي ثابت نحو جماعة أو نحو أي عضو من أعضائها، وهذا التعصب يرتكز على معتقدات خاطئة " (وفاء برتيمة، ٢٠٠٩، ص٤٠).

يتضح مما سبق أن التحيز ليس بالضرورة مذموما، كما أنه مرتبط بالطبيعة الإنسانية لا يمكن التخلص منه، ولكن يمكن تقليل آثاره لضمان تحقيق أكبر قدر من الموضوعية والحيادية، وإلا أثر ذلك على البحث وما يتوصل إليه من نتائج، وعليه يمكن تعريف التحيز إجرائيا بأنه " ظاهرة إنسانية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة لا يمكن التخلص منها، ولكن يمكن تقليل آثارها، كما أنها تؤثر في نتائج البحث والمناهج المستخدمة".

ويرى البعض أن التحيز يتداخل مع مفاهيم أخرى كالعنصرية والاختلاف والذاتية والهوى، غير أن مفهوم التحيز **يختلف عن هذه المفاهيم كما يلي:**

- **التحيز والعنصرية:** كلا المفهومين يتقاطع مع الآخر ولكنه مستقل عنه، فالمتحيز ليس بالضرورة عنصريا أما العنصري فإنه متحيز، فالتحاليل السياسية في أحيان عديدة تجمع بين التحيز والعنصرية في تحليل ظاهرة ما.
- **التحيز والاختلاف:** الاختلاف هو" إنتاج حركة تحررية تعبر عن تطلعاتها وإرادتها قصد حماية النموذج البديل الذي سيكون في مواجهة أي تحيز للنموذج الغالب على غيره من النماذج"، أي أن مواجهة حالة التحيز يتم من خلال فرض حالة من الاختلاف(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٢٦، ٢٨).
- **التحيز والذاتية:** فالإنحياز يعني اتخاذ موقف مسبق قد يكون موضوعيا أو ذاتيا، أما الذاتية فتعني ألا يرى المرء إلا أفكاره هو، وما يقابل الذاتية هو الموضوعية، أما التحيز فيقابله الحياد، وقد انتقل مصطلح الحياد إلى المجال العلمي للدلالة على ترك الميل في بحث قضية ما، وعدم حيف الباحث والاستجابة لعواطفه التي قد تخالف ما يظهر له من حقائق، فالتحيز أشمل من الذاتية لأن التحيز قد يكون ذاتيا وقد يكون موضوعيا(وفاء برتيمة،٢٠٠٩،ص٤٢، ٤٣) .
- **التحيز والهوى:** هناك ارتباط بين التحيز والهوى، فإذا كان التحيز للمطالبة بالواجبات ورد الحقوق لأهلها فهو ممدوح، أما إن اتبع الهوى وانتفى الإيمان بالمطلق فلا يكون عندئذ قاعدة للحوار أو النقاش ويكون التحيز مذموما(عبد الوهاب المسيري،١٩٩٨، ص٩).

ويمكن تقسيم التحيز إلى عدة أنواع تتمثل في:

- **تحيز معرفي** Cognitive Bias: ويحدث نتيجة خطأ في طريقة التفكير عندما يقوم الأفراد بمعالجة وتفسير المعلومات بطريقة تؤثر على القرارات والأحكام التي يتخذونها، منها ما يرتبط بالذاكرة ومنها ما يرتبط بالانتباه، كأن ينتقي الأفراد ما ينتبهون إليه في العالم من حولهم(Kendra Cherry,2020).
- **تحيز ضمنى أو غير مقصود** Implicit or Unconscious Bias: يشير إلى الصورة النمطية أو المواقف أو المعتقدات التي تحدث خارج إدراكنا الواعي وسيطرتنا، وتؤثر على فهمنا وأفعالنا وما نتخذه من قرارات بطريقة غير واعية يصعب السيطرة عليها، وقد يتحول التحيز الضمنى إلى تحيز واعي عند ادراك التحيزات والمعتقدات التي نمتلكها بوعي، ومن ثم تظهر في العقل الواعي واختيار الإنسان هل سيعمل معها أو ضدها(Charlotte Ruhl,2020)، ويوجد هذا التحيز في رؤيتنا لبيئتنا والأشخاص الذين نتفاعل معهم، حيث تؤثر تصوراتنا على ما نتخذه من قرارات(Eric Henkel, 2020).
- **تحيز واعي أو مقصود** Confirmation Bias: هو الميل إلى جمع وانتقاء معلومات أو تذكرها بشكل انتقائي يؤكد معتقدات أو فرضيات حالية تدعم الأفكار السابقة للفرد بدلا من رفضها، كما يتم من خلال رفض أو تجاهل أي بيانات متضاربة أو إعطاء الباحث وزن أكبر للأدلة التي تؤكد معتقداته ويقلل أو يستبعد الأدلة التي تدحضها، ويظهر ذلك بوضوح في التأثير الذي تتركه القضايا المشحونة عاطفيا أو المرتبطة بالمعتقدات الراسخة(Iqra Noorc,2020)، كما يتم من خلال توفير الظروف لصالح نتائج متوقعة كتوجيه أفراد لقراءة مقالة معينة مع الترويج بأن صاحبها كاتب ماهر أو معروف(W.Newton Suter, 2012)، أو كتابة النتائج غير كاملة أو ذكر نتائج معينة أو ذكر أن النتائج لم تكن ذات دلالة إحصائية(D.Pigott& others, 2013)، كذلك الميل إلى معالجة المعلومات بطريقة تدعم معتقدات الباحث أو تجاهل معلومات غير متسقة وهو ما يمكن تجنبه من خلال معالجة المعلومات بعد تكوين رأي حول مسألة ما وإعطاء وزن متساوي

لجميع وجهات النظر والبعد عن العاطفة أو أي مصالح مكتسبة (Bettina J.Casad, 2020)، كما يظهر التحيز الواعي عند وجود اختلاف منهجي بين نتائج الدراسة والواقع والذي يحدث نتيجة اختيار عينة لا تمثل المجتمع الأصلي(Caroline A. Sabin, 2020).

- **سمات التحيز:**

- **التحيز حتمي:** فالباحث لا يعمل في فراغ بل في إطار مجتمع له مصالح وقيم، وعندما يلتزم الباحث بهذه القيم والمصالح فهو لا يخرج عن الموضوعية ما دامت نتائجه مقتصرة على المجتمع الذي يقوم بدراسته، ولكن يظهر الخلل عند محاولة فرض هذه النتائج على مجتمعات أخرى، أو معالجة مشاكل المجتمع اعتمادا على نظريات مستقاة من مجتمعات مغايرة، في هذه الحالة ستفقد النظريات مصداقيتها وعلميتها، وهو ما حدث في مجتمعات العالم الثالث نتيجة استخدامها نظريات غربية في تحليل واقع دولها فكان الفشل مصيرهم، ومن ثم فالإلتزام بالمنهج العلمي لا يعني التحرر كليا من الأيديولوجية، لأن الحديث عن الموضوعية في العلوم الاجتماعية ليس لها نفس الدلالة في العلوم الطبيعية، فالتحيز قدر محتوم على كل مجتمع إنساني بل على كل فرد في مجتمعه، وهو ما يمنح للمجتمعات والأفراد حالة من التقبل للتحيز وتلقي بالمسؤولية الحضارية عليهم، فالمجتمعات الذكية هم من يتحيزون لأنفسهم ومورثهم الحضاري ويحاولوا التفاعل معه واستيعابه ونقده وتقييمه وتطويره وفي نفس الوقت يتخلصوا من تحيز غيرهم، أما المجتمعات الأقل ذكاء فهي تلك التي تزهد في تحيزاتها وتستمر في الاستهلاك والأخذ من تحيز الآخر(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص١٨).

- **التحيز مرتبط بالثقافة واللغة:** التحيز مرتبط بثقافة الإنسان، فكل ظاهرة إنسانية لها خصوصياتها ومن ثم فهي تحوي تحيزات، وعلى الباحث اكتشاف ملامح ذلك وادراك خصوصياتها(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٢٣)، كما أن التحيز مرتبط باللغة الإنسانية وهي لغة متغيرة من بيئة حضارية لأخرى، فلا توجد لغة إنسانية واحدة تحوي كل المفردات الممكنة للتعبير عن الواقع بكل مكوناته، أي أن اللغة

ليست محايدة بل متحيزة لحضارة وثقافة معينة ومن هنا حتمية التحيز وارتباطه بالإنسان والثقافة(وفاء برتيمة، ٢٠٠٩، ص٤٥).

- **التحيز يمكن اكتشافه وتجاوزه:** فالتحيز حتمي ولكنه ليس نهائي فبدلا من وضع تحيزي مقابل تحيز الآخر ونفجر الصراع، يمكن أن توضع هذه الإشكالية في إطار الإنسانية المشتركة المتنوعة لا الإنسانية الواحدة(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٢٣).
- **التحيز شخصي وجماعي:** فهو من سمات الباحث الشخصية، لأنه لا يستطيع أن يتجرد نهائيا من ميوله وأهوائه ومصالحه أثناء تطرقه إلى بحث الظواهر التي تنتمي إلى ميدان عمله، كما أن التحيز جماعي لأن الباحثين والعلماء خاصة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية ينتمون إلى مدارس ونظريات فكرية معينة دون أخرى، وبتقدم ركب العلم في العصر الحديث أصبح التحيز الجماعي تحيزا مؤسسيا ينعكس في الفكر العلمي الرسمي للجامعات والمعاهد ومراكز البحوث وغيرها من المؤسسات العلمية الحديثة.
- **التحيز نهائي:** فهو ليس بعيب ولا نقيصة بل موجود بالفطرة، فالله خلقنا على فطرة واحدة ولكن شاء أن نكون شعوبا وقبائل، ولا يعني هذا أن نتحيز لواقعنا وننفي الآخر، بل على العكس نحن دائما في تواصل مع الآخر، واللغة الإنسانية رغم محدوديتها تضمن لنا ذلك وهذا ما نعنيه بأن التحيز لا نهائي أي أنه ليس نهاية المطاف، فالنهاية هي الإنسانية المشتركة والقيم الأخلاقية التي تسبق أي تنوع أو تحيز(وفاء برتيمة، ٢٠٠٩، ص٤٤، ٤٦).
- **التحيز قد يكون مقصودا** ناتجا عن فعل إرادي ووعي كأن يقوم الباحث باختيار موضوعات بعينها وتجاهل مشكلات جوهرية، ويمكن أن يكون بدون وعي نتيجة نقص المعرفة العلمية أو صعوبة الوصول إليها.

ويتضمن التحيز مجالات عديدة منها: التحيز في المفاهيم والتحيز للنموذج الغربي والتحيز في تفضيل العلوم الطبيعية واعتبارها نموذجا وغيرها، وسوف تقتصر الدراسة الحالية على دراسة التحيز في المفاهيم التربوية، وهو ما ستتناوله الدراسة في المحور التالي.

المحور الثاني: ما هية المفاهيم التربوية ومظاهر التحيز فيها:

لابد أن يوجد لكل نسق من العلوم جملة من المفاهيم والمصطلحات التي يتفق عليها العاملون في المجال تيسرا لسبل البحث والكتابة والفهم(سعيد اسماعيل، ٢٠١١، ص٨٩٧)، فما المقصود بالمفهوم وما الفرق بينه وبين المصطلح؟

المفاهيم ليست ألفاظا كسائر الألفاظ وإنما هي مستودعات للمعاني والدلالات كثيرا ما تتجاوز البناء اللفظي وتتخطى الجذر لتعكس كوامن فلسفة الأمة وتراكمات فكرها ومعرفتها" (محروس بسيوني،٢٠١٧)، ومن ثم فهو "مجموعة من السمات أو الدلالات التي تستدعيها القوى الإدراكية عند سماع منطوق كلمة ما لتجميع صورة ذهنية لهذه الكلمة لتمييزها عن غيرها من الأشياء(بوحوش عمار وآخرون، ٢٠١٩، ص٣٣)، أو هو "فكرة عامة أو مصطلح يتفق عليه الأفراد نتيجة المرور بخبرات متعددة عن شئ ما يشترك في خصائص محددة يتفق فيها كل أفراد هذا النوع"، كما يمكن تعريفه "بأنه "تصور عقلي ينتج عن إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث أو الأشياء وذلك لغرض تصنيفها إلى أصناف أقل منها عددا" (نور شرف الراجحي، ٢٠١٥).

أما الاصطلاح في العلم فهو "اتفاق جماعة من المتخصصين في مجال واحد على مدلول كلمة أو رقم أو إشارة، وذلك يتم عادة نتيجة تراكم معرفي وحضاري وممارسات فكرية لمدة من الزمن، ويتبع ذلك محاولة تقنين وتحديد المصطلحات لضبط وتنظيم العملية الفكرية وتأطير ممارسات الفكر الاجتماعي في سياق منهجي بعيدا عن الفوضى والشتات الذهني من أجل صياغة منطق مشترك بين تفاعلات الأفراد" (عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٤٤).

أما عن علم المصطلح فيعد من أحدث فروع علم اللغة التطبيقي وهو "العلم الذي يبحث عن العلاقة بين اللفظ ودلالته أو بين اللغة والمفهوم، فالمفاهيم تحتاج إلى ألفاظ دالة (مصطلحات) وكلما تقدم الفكر البشري تطلع إلى مزيد من المصطلحات الدالة على مفاهيمه، وينقسم هذا العلم إلى قسمين: علم المصطلح العام: ويدرس التعريف والشرح ومكونات المصطلح وعلاقاتها الممكنة فيما بينها واختصارات المصطلح ومفاتيح

المصطلحات الدولية، أما علم المصطلح الخاص: فيتضمن القواعد الخاصة بالمصطلحات في لغة واحدة مثل اللغة العربية أو الإنجليزية، أي يقتصر على لغة دون سواها من لغات العالم الأخرى(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٤٥).

ومن ثم فالمفهوم هو المعاني المختلفة للمصطلح الواحد، حيث يختلف معنى المصطلح وفقا لنوعية الجمهور المخاطب، وهنا تظهر مشكلات عديدة، حيث يختلف مدلول اللفظ عند السلف عنه في الوقت الحاضر(على جمعة محمد، ٢٠١١، ص٢٠).

وقد يقع خلط كبير بين المفهوم والمصطلح حيث يتم تناولهما على أنهما مترادفان، وبالبحث عن نقاط التلاقي نجد أن كل مفهوم هو مصطلح وليس كل مصطلح مفهوم، فالمفهوم أو التصور هو تجريد للدلالة على شيء أو ظاهرة أو إحدى خصائص الشيء أو الظاهرة مثل المركز الاجتماعي والقوة والسلطة والبيروقراطية، ومن ثم يمكن تحديد الفرق بين المصطلح والمفهوم في أن:المفهوم هو تصور ذهني وإنتاج حضاري للأمة، أما المصطلح فهو صياغة لغوية قد لا نختلف حولها كثيرا بعكس المفهوم، كما أن المصطلح ينتظم في معاجم وفهارس لكن المفهوم يبقى صناعة معنوية فكرية لا تخضع لنظم المعاجم، وما قد يجمعهما هو أن كلاهما يولد ويموت حسب المرحلة التاريخية والتحولات الفكرية التي يعيشها البشر(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص ص ٤٤– ٤٧).

مما سبق يمكن تعريف المفهوم التربوي إجرائيا بأنه" فكرة أو تصور عقلي أو صورة ذهنية تنتج بعد مرور الإنسان بخبرات متعددة تمكنه من إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث التربوية"

كما نستخلص ما يلي:

- عند التعامل مع أي مفهوم ينبغي الإلتفات إلى دلالته وما يقدمه من تحليل لفكرة المعنى مع وضع الاشتقاق والتعريب والترجمة في الاعتبار، حيث يختلف المفهوم الواحد في معانيه داخل العلم الواحد باختلاف المدارس الفكرية والأطر المرجعية للمفكرين والعلماء، وقد يكون الاختلاف في الصيغة فقط، وقد يكون في المدلول والمعنى أيضا(على جمعة محمد، ٢٠١١، ص١٣٧).

- لا يمكن لأي رمز لغوي أن يعبر عن مدلوله الواقعي بصورة جامعة مانعة إلا في حالة المجردات التي ليس لها تمثيل في الواقع مثل الرمز الجبري، كذلك لا يمكن لأي رمز أن يتسع ليشمل كل المطلقات في الواقع، وبالتالي فإن أي نص يكتبه الانسان هو مجموعة من الدوال التي تشير من خلال علاقاتها الداخلية إلى مجموعة المدلولات والعلاقات الخارجية، فعلاقة الدال بالمدلول لا يمكن أن تكون علاقة ترادف أو تقابل كاملة، فالدال الذي يستخدمه المرء ليس أمرا واضحا محدد المعالم وإنما هناك معناه الظاهر وتضميناته الكامنة، كما تمر هذه العلاقة عبر الزمان والمكان الإنسانيين، وتبدأ من عقل إنسان وقلبه لتصل إلى عقل إنسان وقلبه(عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١، ص٤٢٣، ٤٣١).
- كدلك فإن إشكالية تحديد المفهوم لا تقتصر على لغتنا وأدبنا فحسب وإنما هي قائمة في كل لغات العالم ما دامت طبيعتها تتطور ودلالاتها تتغير وذلك لارتباطه بالزمان والمكان والموقف، فمعظم الخلافات العلمية ترجع إلى خلاف حول معنى الألفاظ ودلالاتها، ذلك لأننا لا نلجأ إلى المعاني المتواصلة بين المرسل والمستقبل، وهذا يفرض على كل باحث أن يدرك أن أهمية بحثه ودراسته تنطلق من طبيعة المفهوم الذي تتضمنه (عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٤٣).
- إن فصل الحقائق عن مظاهرها وأشكالها، بتنقية المفهوم أو الظاهرة من ظلال الخبرة التاريخية والتراكمية المعرفية لها وبتخليصها من كل مظاهرها الحضارية القيمية يعد قتلا للأفكار، وهو ما عبر عنه مالك بن نبي بالأفكار الميتة والأفكار القاتلة، فالأفكار الميتة هي الأفكار التي انفصلت عن جذورها وصارت أفكارا ميتة في مكانها غير الأصلي، وهي الأكثر قدرة على قتل الافكار الحية في وسطها، وفي هذا توضيح بالغ لخطورة الأفكار الصحيحة في وطنها القاتلة وغير الصالحة في غيرها من الأوطان، وان كانت قاتلة في وطنها فهي قاتلة مميتة في وطن غيرها (عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٦٨).

يتضح مما سبق أن المفاهيم مرتبطة بالثقافة والزمان والمكان والشخص أو العالم الذي صاغها، وعليه فعند دراسة أي مفهوم يجب ربطه بالواقع الذي نشأ فيه ومعرفة

مدلوله والظروف التي ساهمت في نشأته بهدف فهمه واستيعابه وعزل ما يصلح لنا عن ما قد يكون غير مناسب، وبذلك نضمن استخدام المفاهيم الصالحة لمجتمعنا غير القاتلة لأفكارنا، كما سيمكننا من إصلاح التشوه المعرفي الذي أصابنا، وتوليد مفاهيم خاصة بمجتمعنا تتناسب وقيمنا وديننا.

وترجع أهمية المفاهيم وتحديدها إلى:

- أن لها أهمية كبرى في العلم سواء في التصنيف أو التفسير أو بناء التعميمات والمبادئ والقوانين والنظريات أو التنبؤ أو التمييز وتصنيف الأشياء والمواقف(نور شرف الراجحي، ٢٠١٥).
- أن الأصل في العلوم والمفاهيم المؤسسة لها التكامل وليس التقابل، وبناء هذا التكامل يساعد على تصحيح كثير من العلل الفكرية، وتجاوز كثير من الخلافات والنزاعات القديمة والحديثة، ورأب الصدع وتقريب الهوة بين كثير من مكونات الأمة، ومن ثم التغلب على كثير من السلبيات التي نتجت عن هيمنة الثقافة الغربية المادية النفعية، والتي جعلت من العلوم الإنسانية والمادية مقدمة استتباع ووسيلة استضعاف واستقواء على غيرها، فانحرفت بذلك وظيفة العلم في هذا النسق الثقافي المتحيز عن المعرفة إلى السلطة، مما ينذر بكوارث إنسانية قيمية أخلاقية(سعيد شبار، ٢٠١٣) .
- المساعدة على صياغة النظريات العلمية الخاصة بكل علم: فهناك من يرى أن النظرية تابعة للمفهوم، وعليه فتحديد المفاهيم يساعد على تأطير متكامل للنظرية بما يعطيها قوة أكبر(عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٤٨).
- إن المفاهيم نتاج العلاقة مع (الآخر)، حيث تلتقي الثقافات والعادات والتقاليد، وتتعانق الهويات والمرجعيات، التي قد يذوب بعضها في بعض، وقد يسيطر بعضها على بعض فتنمحي الخصوصيات والجذور لبعض الثقافـــات والحضـــارات، لذلك وجب على كل مرجعية أو هوية أو حضارة أن تتميز – دون استعلاء– عن غيرها حتى تحافظ على أسسها ومبانيها ومعانيها وشعاراتها، وإلا سيطرت الثقافة الواحدة والمرجعية الواحدة، هذا التميز لا يقصد به الانكماش والتقوقع على (الذات)، بل يقصد به الانفتاح دون إفراط ولا تفريط(محمد البنعيادي، ١٤٣٠هـــ، ص٣٠).

- لكل تخصص لغة خاصة به وعليه فتحديد المفاهيم في كل تخصص هو الضامن الوحيد لاستمرار العملية التواصلية وتوحيد المفاهيم، كما أن اللغة تفقد قيمتها وفاعليتها التواصلية خارج ميدان التخصص الذي وضعت فيه(رضا غبار، ٢٠١٧، ص٢٧٩).
- المساهمة في تحديد أبعاد المشكلات التربوية وادراك العلاقات بين مجموعة الظواهر موضع الدراسة، كما أنه وسيلة تمكننا من تصور الأشياء على حقيقتها أو على الأقل العلم بها علماً دقيقاً مضبوطاً بقدر ما تسمح به الطاقة البشرية.

يتضح مما سبق أهمية تحديد المفاهيم تحديدا دقيقا لأنها تساعد على تحديد أبعاد المشكلات، وصياغة النظريات، وتفسير الظواهر والتنبؤ بها، وتحقيق التفاهم بين العلماء في المجال العلمي الواحد، وتحقيق التكامل بينها.

غير أن تحديد المفاهيم في البحوث التربوية يعتريه العديد من المشكلات من أهمها أن الكثير من المفاهيم التربوية يعتريها الغموض والخلط، وتبلغ أحياناً من الغموض درجة استحالة وضع تعريفات جامعة لها رغم الجهود التى تبذل فى هذا الصدد، وقد يرجع ذلك إلى أن التربية قضية عامة تهم كل الناس وتمس حياتهم وحياة أبناءهم، فهى مجال مباح للمفكرين أيا كانت تخصصاتهم واهتماماتهم الفكرية، ومن ثم لا يوجد اتفاق حول مادتها ومحتواها وأهدافها، فالناس غير مجتمعين على الأهداف التي ينبغي أن تسعى إليها التربية، كما لا يوجد اتفاق حول مفهوم الطبيعة الإنسانية وطبيعة المعرفة، وعدم الاتفاق ليس وليد اليوم بل هو موجود بين المفكرين والفلاسفة منذ أرسطو(جمال على الدهشان، ٢٠١٥، ص٩).

ولقد دفعت صعوبة الاتفاق حول بعض المفاهيم والمصطلحات التربوية بعض الباحثين فى التربية إلى اللجوء إلى التعريفات الإجرائية operational / Definitions، فالتعريف الاجرائى تعريف يكون في حدود الدراسة والبحث لذلك على الباحث أن يفصل في هذا التعريف الإجراءات الفعلية التي سيستخدمها في بحثه ويعتمدها لتحديد مدلول المفهوم ومعناه وأهميته والانتقال من مستوى المفاهيم البنائية والنظرية إلى مستوى الملاحظة والمعاينة الفعلية والواقعية لموضوع بحثه، والتي يعتمد عليها لاحقا في تحديد

الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة(بوحوش عمار وآخرون،٢٠١٩، ص٣٤)، وهذا قد يكون مغامرة نظرا لأنه يقيد الفكر ويتجه نحو البحوث الكمية أكثر من البحوث النوعية، برغم أن البحوث النوعية أكثر مناسبة لدراسة العديد من الظواهر والمشكلات التربوية، لكونها تقوم على منهج فلسفي أكثر عمقا في البناء المعرفي بالإضافة إلى استخدامها عددا من الوسائل لجمع البيانات كالملاحظة بأنواعها والمقابلة وتحليل المستندات ومعرفة المشاهد الاجتماعية(ثناء هاشم، ٢٠٢٠،ص ١٢١).

أما عن مظاهر التحيز في المفاهيم التربوية فيمكن تحديدها في:

- عدم الإتفاق على تعريف محدد للمفاهيم التربوية، مما يؤدي إلى عدم الإتفاق على مدلولاتها، فمشكلة المفهوم التربوي لا تزال قائمة وتحتاج إلى اتفاق بين أهل التربية، لأن كثير من المفاهيم الواردة في الأبحاث التربوية غير محددة، وقد تأخذ أكثر من معنى نظرا لأن معظمها يستمد إطاره المعرفي من مصادر متعددة أغلبها تتصف بعدم الدقة في الوصف لتعقد مادة الدراسة وصعوبة ملاحظة الظواهر وإجراء التجارب وصعوبة القياس، بالإضافة إلى التباين الأيديولوجي والثقافي للباحثين، لذلك لا تزال الكثير من مفاهيم ونظريات العلوم الإنسانية غير معرفة تعريفا دقيقا لا بالمعنى الوصفي ولا بالمعنى الإجرائي(حسام الدين أبو الهدى وآمال ربيع، ٢٠١٤، ص٦).
- بالإضافة إلى ذلك يختلف المفهوم الواحد داخل العلم الواحد لاختلاف المدارس الفكرية والأطر المرجعية للمفكرين والعلماء(على جمعة،٢٠١١، ص١٣٧)، فرغم إتساع العلوم الطبيعية إلا أنها لم تصل من التعدد والإتساع كتلك الموجودة في العلوم الإنسانية، فمفهوم الذرة عند عالم الكيمياء لا يختلف عنه عند عالم الفيزياء أو عالم الجيولوجيا، هذا الاختلاف لا يساعد على الوصول إلى نظريات علمية كما سبق أن أوضحت الدراسة، فتحديد المفهوم يساعد على تأطير متكامل للنظرية.
- إن إستعارة مفاهيم من نسق حضاري مختلف له جذور وأصول وقواعد مغايرة ليس كإستعارة ألفاظ عددية أو ترجمة مفاهيم ميكانيكية، فوراء هذه المفاهيم أمور كثيرة، فهي تعبر عن أفكار لا يمكننا تجاهلها أو إهمال دورها في التأثير الفكري، كمفاهيم المواطنة والديمقراطية وغيرها(عادل حسين، ١٩٩٨، ص٣٨٢).

ويرجع التحيز في المفاهيم إلى العديد من الأسباب منها:

١- **ظهور حاجات وعوامل نفسية واجتماعية جديدة:** وذلك عندما يلجأ أصحاب اللغة إلى الكلمات القديمة التي توارت معانيها فيحيون بعضها ويطلقونها على المخترعات الحديثة، أي نستخدم كلمات قديمة لمعان جديدة فيحدث تغيير المعنى، ومنها كلمات المدفع والدبابة والقاطرة والثلاجة والسخان والجرائد وغيرها، ومن الملاحظ أن الاكتشافات العلمية تمثل الكثرة الغالبة من الحاجات الجديدة التي تؤدي إلى تغيير المعنى(سيف الدين عبد الفتاح، ٢٠١٩).

كما يمكن أن يكون من خلال عدم استخدام كلمات معينة أو تعديل بعض الكلمات، ويترتب على تحريف المعنى تغيير المفاهيم، لتحقيق مقاصد معينة لأغراض فكرية ومعرفية عند من يمارسه، وقد استغل أصحاب الاتجاهات المادية والعلمانية ضعف الأمة وعملوا على تشويه الكثير من مفاهيمها(صلاح اسماعيل، ٢٠١١، ص٢٢).

٢-**الاقتباس من الغرب وعواقبه:** والذي أدى إلى هيمنة النموذج الحضاري الغربي على العالم كله نتيجة لبساطته والانتصارات التي حققها في كافة المجالات، ورغم ظهور حركات إسلامية مثلت تمردا على النموذج الغربي لتشكيل هوية حضارية خاصة، إلا أن هذه الحركات هدفت إلى تغيير ملامح هويتنا من الخارج فقط، وهنا أصبح المشروع النهوضي الإسلامي هو أقصر الطرق للحاق بالغرب(عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١، ص٤٢٠)، بل والتميز والتمايز عنه.

وتكمن خطورة النموذج الغربي فيما يلي:

- أن النموذج المعرفي الغربي هو نموذج عقلاني نفعي مادي كامن وراء معظم معارفنا ومواقفنا، يبدأ بإعلان أن مركز الكون كامن فيه وليس متجاوزا له، وأن الإنسان هو مركز الكون وسيده، والإنسان مادة شأنه شأن الطبيعة ينطبق عليه قوانينها، ومن هنا فإن عقل الإنسان جزء لا يتجزأ عن الطبيعة المادية، وقادر على تسجيل الجوانب العامة المشتركة والمعرفية معرفة حسية فقط، وما هو مجهول في الطبيعة أمر مؤقت، كما أن العقل قادر على إعادة صياغة الإنسان وبيئته المادية والاجتماعية من خلال شبكة القوانين البيئية الصلبة، ولا وجود للقوانين الأخلاقية،

وبالتالي أصبحت القوة هي المعيار الأساسي وأصبح الجنس الأبيض هو مركز الكون(عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١، ص٤٢١).

- إن ما يسود مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ومنها التربية هو مدارس غربية أنتجت معارفها في بيئة جغرافية محدودة لها عمق تاريخي مختلف عن باقي أنحاء العالم، وقد ساد هذا المجال اتجاهان الأول اتجاه صراعي بين العمل ورأس المال والثاني اتجاه يدعو إلى استكمال المؤسسات اللازمة لاستقرار العلاقات بين العمل ورأس المال، وكلا الاتجاهين اعتبر النظريات الاجتماعية التي توصل إليها رموزا وعقائد مقدسة، سعت إلى تحقيق مجتمع الوفرة المادية، مما أثر بصورة هدامة على الحضارة الإنسانية كلها، كما أنها في جوهرها معادية للأمة الإسلامية، وتقوم على مسلمة "حقوق الغرب" ومشروعية سيطرته علينا، وبالتالي تمهد النظريات الاجتماعية الطريق للغرب للقيام بمهمته التاريخية في تحديث العالم وتمدينه(عادل حسين، ٢٠١١، ص٤٤٩).
- أن هناك تمايزا بين الحضارات فيما يخص العلوم الإنسانية والاجتماعية، فمثلا مكانة الإنسان في التصوف تختلف في الحضارة الغربية عن الحضارة الإسلامية، كذلك نظرة الحضارات المختلفة للدين فالدين في الحضارة الغربية تم اختزاله إلى ساعة من يوم في الأسبوع أما في الحضارة الإسلامية فالدين هو الحياة كلها من عبادات ومعاملات وعقائد وأخلاق وسلوكيات، كذلك النظرة الى العقل فالعقلانية في الحضارة الغربية لا يحتكم إلا إليها ولا مرجع إلا لها أما في الحضارة الإسلامية فهي تزامل وتؤلف وتؤاخي بين الفعل والنقل(صلاح اسماعيل، ٢٠١١، ص٥٨٦)، ومن ثم فإن نقل مفهوم من حضارة لأخرى يحمل وجهة نظر صاحبه، فمفهوم عصر الاكتشافات عند الغرب يقابله مفهوم " حركة الاستعمار الاستيطاني الغربي" عند أصحاب الأرض الأصليين، وكذلك مفهومي الحرب العالمية الأولى والحرب العالمية الثانية وكذلك الرأي العام العالمي وهناك مفاهيم تعكس عنصرية صاحبها وجهله مثل معاداة السامية، كذلك يظهر التحيز حينما تنقل كلمات مختلطة الدلالة من لغاتها وأحيانا يصل التردي منتهاه فلا نترجم المفهوم بل نكتفي بتعريبه مثل الكلاسيكية والرومانتيكية والبرجماتية وأيديولوجية وهي كلمات لا معنى لها في اللغة العربية،

الأمر الذي أدى إلى بداية ضمور قدرة العلوم الإنسانية العربية على الاشتقاق وتوليد مفاهيم فرعية، بل بدأ يضمر المجال الدلالي لبعض الكلمات العربية(عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١، ص٤٣٣).

- كما أن هذا الفكر الغربى الذي نستعين به يعتريه الكثير من العيوب والنقائص في كافة العلوم وعلى مختلف الأصعدة، حيث أشارت إحدى الدراسات أن هذا الفكر في مجال الأنثروبولوجيا يحكمه هاجس دعم التصورات الاستعمارية، لذلك كانت دراساتهم تستهدف تبخيس الثقافات الأخرى، وأن الكثير من التحليلات تحتمها النظرة المادية التي تتغافل القيم والأبعاد الروحية التي تشكل أبرز مقومات الحياة الإنسانية، أما في التاريخ فصياغة رؤى التاريخ لدى معظم المفكرين والمؤرخين الغربيين تنطوي على نزعة مركزية واضحة، فهو لا يُنظر إلى تاريخ الآخرين إلاّ من وجهة نظر التاريخ الأوربي، ويتزايد الموقف المتعصب عند الاقتراب من الإسلام وتحليل دوره، فهو يعالج ظاهرة الرق باعتبارها ظاهرة عربية إسلامية، والتغطية في الوقت نفســـه على الدور الذي لعبته القوى الغربية في توسيع هذه التجارة، والاستمرار في ممارستها زهاء أربعة قرون، تعرضت خلالها شعوب قارة أفريقيا لأبشع ألوان الإستغلال والاستعباد، أما في السياسة وعلم الاجتماع السياسي لا تطرح إلاّ المفاهيم الأجنبية، ويفتقد إلى الجهاز المفاهيمي الملائم لوصف (الآخر) أو التنظير لمشكلاته، حتى في حالة اعتراف بعض الباحثين بالصيغ المحلية للنظام السياسي، نجد أن ذلك الاعتراف لا يقوم إلاّ على المداورة التي تنتهي بدعم المشروع الاستعماري وخدمة أغراضه(على القريشي، ٢٠٢٠)،هذا قليل من كثير يوضح تحيز الدراسات الغربية بمختلف أنواعها وعلى اختلاف مستوياته.

يتضح مما سبق أن النموذج الغربي برغم انتصاراته إلا أنه لا يتوافق مع حضارتنا وقيمنا لما يتمثله من قيم مادية ونفعية، بالإضافة إلى أنه نموذج معاد للحضارة الإسلامية وينظر إليها باعتبارها حضارة متخلفة مهددة له، ومن ثم يسعى لتشويهها وتقديم الغرب بأنه الأفضل والقادر على تطوير العالم وبنائه.

٣-إقصاء مفاهيمنا العربية والإسلامية: ويتم ذلك من خلال تنحية المفاهيم الإسلامية ثم إحداث عملية تشويش لهذه المفاهيم من خلال الزعم بأنها مثالية، وأنه لا يمكن تحديدها إن وجدت ثم يقدم البديل الغربي مجموعة مفاهيمه، الجاهزة المحددة، ويترتب على ذلك أن يأخذ معظم الباحثين الإسلاميين أحد موقفين: الأول الإستجداء لمشابهة المفاهيم الإسلامية أو قياسها على المفاهيم الغربية، والثاني موقف الرافض الذي لا حيلة له في إبراز البديل في دائرة المفاهيم الإسلامية. وقد ساعد ذلك على نقل خبرة الواقع المعاش في بناء المفاهيم من الفكر الغربي إلى فكرنا العربي، والذي يرتكز على اعتبار الواقع هو الأساس في بناء المفاهيم وبالتالي إذا تطور أو تغير هذا الواقع فلابد من تغيير وتطوير هذه المفاهيم، أما المفاهيم الإسلامية فمستمدة من مصدر ثابت يسعى إلى الحكم على الواقع وضبطه حيث الشمول والعموم والاستقلال عن الأهواء(سيف الدين عبد الفتاح، ٢٠١١، ص٢٢، ٢٣).

وعليه فإن عملية ترجمة او تعريب مفاهيم أو توظيفها المباشر تطرح علامات استفهام حول مدى ملائمة هذه المفاهيم للمعنى الحقيقي والسياق التداولي للمفاهيم في اللغة الأصلية بالموازة مع مراعاة مسألة السلامة النحوية والدلالة الاشتقاقية والرصانة المعرفية في اللغة العربية المترجمة إليها، فبالنسبة للصيغة الأولى فهي استخدام بعض المفاهيم المعربة كمقابل للمفاهيم الأصلية، كمفهوم إناسة كمقابل للأنثروبولوجيا وسلالة وعراقة للإثنولوجيا والإثنوغرافيا ثم توظيفها كبديل للمفاهيم الأصلية، فمن السلبيات المترتبة على عملية توظيف هذه المفاهيم بالصيغة المذكورة هو وقوع غموض والتباس كبيرين خلال ورود هذه المفاهيم في النصوص والكتابات معرفة بالالف واللام حيث ترد بلفظ الإناسة والسلالة والعراقة، أما الشكل الثاني فيتعلق بكلمة علم المضافة فيبدو مفهوم علم الإنسان كمقابل للأنثروبولوجيا وفي الحقيقة هي ليست علم الإنسان بل هي علم عنه ويكمن الخلل نفسه لمفهومي علم السلالات وعلم الأعراق(نور الدين كوسة، ٢٠١٢، ص٤، ٥).

٤-تحيز للطبيعي المادي: أي التحيز لكل ما هو مادي أو محسوس أو كمي يسهل قياسه، ومن ثم التحيز للتقدم المادي الذي تم عبر مراحل تطورية تعتبر المجتمعات الغربية هي ذروتها(عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١،ص ٤٢٢)، ولتعرف خطر هذا التحيز لابد من معرفة كيف تكونت المعرفة في هذه المجتمعات.

فعصر التنوير لم يكن سوى إبعاد الدين عن التوجيه الحياتي الدنيوي، كما تميز بالتأكيد على قدرة العقل وحده على فهم الكون واستيعابه وإخضاعه لحاجات الإنسان، ونتج عن هذا: الإيمان العميق بالعالم الطبيعي على أنه العالم الوحيد الذي يسعد فيه الإنسان ويجد فيه مطالبه ويلبي حاجاته المادية والروحية، والإيمان بالعقل وحده على أنه الوسيلة الوحيدة التي تضمن السيطرة على العالم وتسخير إمكاناته بالاعتماد على العلم وحده (عبد الله الأمين، ٢٠١٣، ص٢٨٣).

هذه السمات وغيرها عملت كل من المدرسة العقلانية والوضعية والتجريبية على ترسيخها بطريقة علمية، فالعقلانية ترى أن فهم الظواهر يمكن تحقيقه بالاعتماد على التفكير العقلي وأنماط البراهين، أما الوضعية فترى أن المعرفة تصبح علمية اذا استندت إلى الملاحظة والتجربة والمقارنة وكانت قادرة على التنبؤ، وتحيزت الإمبريقية إلى العالم المحسوس فقط وأنكرت ما عداه، فالميتافيزيقا والقيم الدينية والأخلاقية كلها خرافات وأساطير، فلا يمكن التحقق منها تجريبيا مما أدى إلى تسطيح السلوك الإنساني وقصره على ما يمكن ملاحظته فقط (محمود الذوادي، ٢٠١١، ص٤٤٤، ٤٤٥).

كما أن الأحداث التاريخية والثقافية والاجتماعية التي نشأ في ظلها العلم الأوربي الحديث وتطور قد أدت لصياغة نظرية المعرفةEpistemology التقليدية في اتجاهات تنأي بالعلم عن الدين، اتجاهات تحصر اهتمام العلم في الظواهر التي يمكن مشاهدتها بالحواس، كما رأت أن مركز الكون كامن فيه وليس متجاوزا له، وهذا يعني أن الإله غير موجود أساسا أو أنه موجود ولا علاقة له بالمنظومات المعرفية والأخلاقية، فالعالم يوجد داخله ما يكفي لتفسيره وإذا كانت الرؤية الهيومانية قد جعلت من الإنسان مركزا للكون بل وآلهته، فإن تطور الرؤية الغربية ووصولها إلى مرحلة التفكيكية التي عملت على تفكيك الإنسان وإعادة تركيبه حتى يتسق مع منطق المادة والأشياء الطبيعية، فيرد إلى النظام الطبيعي ويصبح جزءا منه ويصبح الإنسان مادة لا قداسة لها، ومن ثم يفقد مركزيته ويصبح مجرد ذرة تافهة ليس لها قيمة(عبد الله محمد، ٢٠١٣، ص٢٨٤، ٢٨٥).

بالإضافة إلى ما يعتري هذا النموذج من عنصرية عرقية، فالنظرة الغربية للشعوب الآخرى منذ أرسطو إلى اليوم تقوم على تقسيم عرقي للبشرية يدمج الكل ما عدا الأوربيين في صنف واحد مطلق، أطلق عليه مفهوم التخلف (عبد القادر سعيد، ٢٠٠٨، ص٦٣).

كما يعد تقديس المادة والإبتعاد عن الجانب الروحي للإنسان وقيمه الدينية من أهم أسباب تأزم الفكر الحداثي الغربي، والذي أوجد العديد من الآفات في هذا الفكر كسيطرة التمييز العنصري وإدعاء المطلقية في الحقائق الشمولية والتحيز للمركزية الغربية والتقدم المادي، كما تسير الحداثة وفق خط تصاعدي رفع شعار العقل والتحرر من كل سلطة من شأنها أن تعيق التطور الإنساني، فديكارت مثلا أكد على تجاوز تعاليم الكنيسة والإصغاء لصوت الذات الذي يرتفع، فيقول أنا افكر فأنا موجود والعودة لمنهج الشك في كل شيء من أجل استقصاء الحقائق لذلك سمي ديكارت أبو الحداثة، إلا أنها أوقعت الإنسانية في كثير من الأزمات وعجزت عن تحقيق الأهداف التي رسمتها لنفسها، كما تسببت العقلانية المفرطة في تأزم مشروع الحداثة الغربية، حيث أنكرت الدين بوصفه جزء غير عقلاني، يعمي العقل ويشل حركته ويكبلها، ولم تستطيع أن تتصور أن العقل التنويري نفسه سيتحول إلى أسطورة دينية جديدة، أي تحول العقل إلى ديانة عقلانية تقوم على عبادة العقل(وفاء برتيمة، ٢٠٠٩، ص١٤١، ص١٩٧).

كما كلف انتشار مفهوم التقدم بمضمونه المادي الإنسانية خسائر باهظة مثل انتشار المخدرات والإباحية وتآكل الأسرة وتزايد العنف والجريمة وغيرها، ولكي نعطي التقدم صورة حقيقية علينا أن نحسب آثاره على البيئة العالمية، ومن هنا ندرك مدى الدمار الذي لحق بالبيئة ككل (عبد الوهاب المسيري، ٢٠١١، ص٤٢٢)، هذه بعض السمات التي تميز المعرفة في المجتمعات الغربية وما تسببت فيه من آثار مدمرة في مجتمعها، فكيف بها إذا ما تم نقلها لبيئة أخرى مغايرة، فهي قاتلة في بيئتها وعليه فستكون مدمرة ولها العديد من الآثار السلبية عند نقلها لبيئة مغايرة كما ذكر مالك بن نبي.

المحور الثالث: أثر التحيز في المفاهيم التربوية على البحث التربوي

قبل تعرف أثر التحيز في المفاهيم على البحث التربوي يجب أولا تعرف ما هية البحث التربوي، فرغم تعدد تعريفات البحث التربوي لاتساع مجالاته وتعدد أنماطه وأساليبه، غير أنها تلتقي في هدف واحد هو تطوير العملية التربوية وإحداث تغييرات مرغوبة في الممارسات التربوية، ومن هذه التعريفات أن البحث التربوي "نشاط اجتماعي يقوم على مسلمات فلسفية وأيديولوجية ينتج عنها بالضرورة توجه الباحث الى فهم

الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة"(شيرين عيد مرسي، ٢٠١٦، ص١٢)، أو هو " سعي منظم نحو الفهم وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يقوم على المنهج العلمي والدافع إليه حب الاستطلاع والشوق إلى معرفة الحقيقة" (سحر محمد، ٢٠١١، ص٦٠)، كما يعرف بأنه "دراسة علمية تعتمد على المنهج العلمي المعروف والأساليب الإحصائية الكمية والكيفية من أجل الوصول إلى العديد من المشكلات والقضايا التربوية، وفي معظم الأنشطة التعليمية يتم توجيه البحث التربوي لتطوير السياسات التعليمية وإثراء وتعزيز الممارسات التربوية الايجابية داخل الفصل وخارجه"(عبد العزيز بن مسعود، ٢٠١٠، ص٨٩).

مما سبق يمكن تعريف البحث التربوي إجرائيا بأنه " استخدام المنهج العلمي في فحص ودراسة المشكلات التربوية للحصول على نتائج قد تفيد في حل هذه المشكلات موضع الدراسة، أو التقليل من آثارها"

في ضوء ما سبق يمكن تحديد أهداف البحث التربوي في:

- تنمية قدرة الباحثين على تعرف المفاهيم والأسس التي يقوم عليها البحث التربوي واختيار أفضل الأدوات الملائمة لطبيعة البحث للحصول على أفضل النتائج الممكنة(أحمد شوقي، ٢٠١٩).
- تقييم المعارف والمهارات الجديدة التي يمكن أن تسهم بدورها في تطوير النظام التعليمي وتطوير العاملين فيه، فهي تحدد مجال العلاقات التي يشملها البحث وطبيعتها.
- تعرف واقع النظم التربوية القائمة، وعلاقاتها بالمتغيرات المجتمعية في سياقاتها المختلفة من حيث نواحي القوة والضعف فيها والكشف عن المعارف التربوية المتجددة .
- تكوين مخزون تربوي من المفاهيم والحقائق والمعلومات في المجالات التربوية المختلفة واستخدامها في تقديم الحلول والبدائل الممكنة التي تساعد على تعميق الفهم للأبعاد التربوية، ورسم السياسات التربوية واتخاذ القرارات السليمة والمساعدة في تحديد فعالية الإستراتيجية التربوية وتمكين مؤسسات ومراكز البحث التربوي من إعادة النظر في بنيتها التنظيمية.

- كما أنه يعد الأداة الأساسية لتنمية وتجديد المعرفة التربوية (شيرين عيد، ٢٠١٦، ص١٣)
- تحليل النظام التعليمي لتعرف مواطن القوة والضعف فيه، والقيود الإنسانية والسياسية والمالية التي تعوق تطوره، والمتغيرات التي يمكن التحكم فيها من حوله.
- الكشف عن اتجاهات التعليم وتحديدها، والعمل على التأكد من فاعليتها والاختيار من بينها قبل البدء في تنفيذها، ذلك أن البحث التربوي يتضمن العمليات التي أصبحت ضرورة لتوفير القوة والفاعلية لأي نظام تعليمي(سحر محمد، ٢٠١١، ص٧٦، ٧٧)

غير أن البحث التربوى يعاني العديد من المشكلات ومنها:

- **صعوبة اقتناع أصحاب القرار بأهمية البحث التربوي:** ودوره في توجيه السياسات التربوية والممارسات التعليمية نتيجة تباين ثقافة كل من الباحثين وصناع السياسة وإنتاج أنواع من البحوث لا تخدم صناعة السياسات (جمال على الدهشان، ٢٠١٥، ص٥٠).
- **تعقد المشكلات التربوية:** لأن الكثير من هذه المشكلات يتأثر بالسلوك الإنساني المعقد مما يسبب ضعفا في تعرف المشكلة.
- **ضعف القدرة على الضبط التجريبي:** فهناك الكثير من المشكلات أو الظواهر التربوية غير قابلة للتجريب المخبري، بل على الباحث أن ينتظر حتى تحدث، كما أن الظواهر الاجتماعية والخصائص الإنسانية تتغير تغيرا سريعا نسبيا إذا ما قورنت بالعلوم الطبيعية، مع وجود بعض المشكلات التربوية التي قد تخضع بشكل مباشر أو غير مباشر لمعايير أخلاقية كالتعليم المختلط واختلاف نسب ذكاء الطلاب.
- **دقة القياس:** أدوات القياس في العلوم الطبيعية متطورة ودقيقة لكنها لم تصل إلى المستوى المطلوب في العلوم الإنسانية، لأن ما يتم قياسه من سمات تندرج تحت الطابع التجريدي وتستمد صحتها من مدى صدق التعريف الإجرائي (أحمد شوقي، ٢٠١٩).
- **خلل في التحليلات الإحصائية:** ويأتي من عدة نواحي منها تحليل البيانات بطريقة تعطي الأفضلية للاستنتاجات لصالح فرضية البحث، أو تلفيق البيانات أو إساءة استخدامها أو التلاعب بها، أو استبعاد البيانات التي لا تدعم فرضية البحث (القيم المتطرفة، أو حتى المجموعات الفرعية بأكملها)، أو استخدام اختبارات

إحصائية غير مناسبة لاختبار البيانات(Ana,Maria, 2013)، كما يمكن أن يحدث التحيز في أي مرحلة من مراحل البحث فيمكن أن يحدث في مرحلة التخطيط أو مرحلة جمع البيانات أو التحليل أو النشر(Christopher.J & others, 2011).

- **طغيان المدخل الكمي** على المدخل الكيفي في البحث التربوي، رغم أن استخدام المدخل الكيفي باستخدام الأدوات المعتمدة على الفهم والإندماج في الظاهرة ومعايشة مجتمع البحث يحقق الموضوعية التي تساعد الباحث التربوي على فهم الواقع المعاش، وكشف تناقضات هذا الواقع، سعيا لرفع التناقضات بتقديم حلول للمشكلات تضع نصب أعينها المتغيرات والمصالح الاجتماعية والسياسية والثقافية السائدة في الواقع الاجتماعي والتربوي، فالمدخل الكيفي يسعى إلى إرساء قواعد البناء المنطقي للبحث التربوي، وصوغ المفاهيم ووضع التفسيرات والقيام بالمشاهدات التجريبية (شبل بدران، ٢٠٠٥، ص٢٧).

وبالإضافة إلى هذه المشكلات هناك العديد من الآثار التي تنتج عن التحيز في المفاهيم وتؤثر في فعالية البحث التربوي ومنها:

١- ضعف الارتباط بالسياق الاجتماعي والثقافي للمشكلات التربوية:

سبق أن أوضحت الدراسة أن البحث التربوي لا تتحقق فيه الموضوعية نظرا لطبيعته الأيديولوجية، فكل نظرية تميل إلى التحيز الأيديولوجي، وعليه فالمفهوم الواحد قد يأخذ معاني متباينة ومتضادة، على سبيل المثال نجد أن مفهوم علم الاجتماع في النظرية الماركسية يركز على الصراع الطبقي بينما في النظرية الرأسمالية يركز على الإنسجام والتوازن وبالمثل مفهوم المجتمع(محمد محمد أمزيان، ٢٠١١، ص٢٦٥)، وغيره من المفاهيم.

كما أن بعض المفاهيم تبين مدى الاختلاف الجوهري بين النظريات الوضعية والنظرية الإسلامية، فمفهوم الغني والفقر في الفلسفة الرأسمالية يقصد به حماية المصالح الفردية والمنافسة الحرة، أما الماركسية فتعني وجود استغلال اقتصادي وفي الإسلامية تعني تكافل اجتماعي(محمد محمد أمزيان، ٢٠١١،ص ٢٧٨)، والإقطاع في الحضارة الغربية يعني الملكية الكاملة لوسائل الإنتاج مع الملكية المقيدة للعاملين فيها، أما في

الحضارة الإسلامية فهو يعني تملك المنفعة لا الرقبة، أما مفهوم الاحتكار في الحضارة الغربية هو نبت طبيعي حتمي حتى وإن رآه البعض ضارا، أما في الحضارة الإسلامية فهو ممنوع ومرفوض من الأساس، كذلك تختلف المفاهيم داخل النسق الواحد منها، فمضمون مفهوم السنة يختلف عند اللغويين عنه عند أهل الحديث عنه عند الفقهاء(محمد عمارة، ٢٠١١، ص٤٢٨، ٤٢٩).

يتضح مما سبق أن المفاهيم تتباين بتباين المذاهب الاعتقادية والأنساق المعرفية والطبائع الحضارية، وتظهر خطورة المفاهيم في صياغة الغرب والصهيونية لمفهوم ارهاب، والذي حصروه في مقاومة الشعوب المقهورة للقوى الاستعمارية مع اعتبار أن ما يقومون به من تخريب واحتلال بطولة، كذلك مفهوم التفاوض الذي صاغوه كبديل للمقاومة التي تم تسميتها ارهابا، ومفهوم قوى التطرف ليصف من يمارسون حقهم في مقاومة العدوان بالكفاح المسلح (أحمد صدقي، ٢٠١١، ص٧٦١) .

ولقد ترتب على استيراد وترجمة كثير من هذه المفاهيم العديد من النتائج السلبية التي تهدد المجتمع العربي الإسلامي ومنها:

- إن التقدم العلمي والتكنولوجي الغربي نتج عنه تخلف الدول غير الغربية أو المسماة بدول العالم الثالث رغم اعتماد هذه الدول على النموذج الغربي لتحقيق النهضة، فقد أتى هذا النموذج بنتائج متناقضة مع دول طبقته مثل اليابان والاتحاد السوفيتي، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذا النموذج، فالنموذج هو "نمط من العلاقات التي يشاهدها الإنسان في ملاحظاته للعالم كأنماط السلوك الاجتماعي أو أنماط البناء الاجتماعي، فهو القنطرة بين النشاط العقلي المجرد والتطبيق العملي(عبد الغني عبود، ٢٠١١، ص٧٦١)، وعليه فكل نموذج مرتبط بثقافته وسياقه ويصعب نقله، وإذا ما تم نقله دون هذه الاعتبارات أصبح أداة لتخريب المجتمع بدلا من تطويره.
- أكد العديد من الباحثين أن تحديد المفاهيم وضبط الاصطلاحات عملية تقع في صميم قضية الهوية، فالمفاهيم انعكاسات للجوهر الحضاري، كما أنها منظومة فكرية يفترض فيها الإنسجام والتكامل، وذلك لأن الانسان بوصفه فردا أو جزءا من مجتمعه وأمته يعبر عن رؤيته للواقع من خلال اللغة، وفي خطورة ذلك يقول

روبرت هودج" أن اللغة وسيلة للسيطرة والاتصال في آن واحد، والأشكال اللغوية قد تكون عرضة للتبدل والتغيير بدلا من أن تنقل معانيها كما هي، ففي هذه الحالة قد يتعرض السامع لبلبة فكرية بدلا من وصول الرسالة إليه واضحة كما يجب (رقية طه، ٢٠٢٠،ص٢٦٩، ٢٧١)، وعليه فاستيراد المفاهيم سواء أكان ذلك بالترجمة أو التعريب دون ربطها بسياقها الثقافي وتطورها التاريخي يؤدي بمرور الوقت إلى هيمنة وسيطرة المصطلحات الغربية.

- عندما دخلت النظريات الاجتماعية إلى عالمنا الإسلامي نقلت معها الصراع الذي حدث في الغرب ونقلت إرثه التاريخي والحضاري والفكري (محمد محمد أمرزيان، ٢٠١١، ص٢٦٦).
- إن استيراد المفهوم يؤدي إلى التبعية الفكرية: لكون المفاهيم تحمل مضامين ورسائل فكرية معبرة عن الإنتماء الحضاري للبيئة التي ينشأ فيها، ومن هنا فإن توظيف مفاهيم الطرف الأقوى في المعادلة الثقافية والذي يخضع لمنطق الغالب والمغلوب هو شكل من أشكال التبعية، والتي تعد إحدى مظاهر العولمة الثقافية من خلال هيمنة ثقافة القوى سياسيا واقتصاديا وذوبان جميع الثقافات الأخرى فيه، بمعنى آخر فرض نموذج ثقافي موحد على كل المجتمعات(نور الدين كوسة، ٢٠١٢، ٢)، وتزداد الأزمة أكثر إذا كنا بصدد مفاهيم أو أفكار لها بعدها الديني أو العقائدي .
- بالإضافة إلى أن النظريات اللغوية الغربية المعاصرة قد وقفت موقف المعارض من اللغة العربية وحاولت الهجوم عليها ونقدها، فلقد نظر تشومسكى صاحب النظرية التحويلية التوليدية للغة العربية باعتبارها ليست طبيعية وذلك من خلال تناول سطحي لنحو القدماء متجاهلا قدرتها الوضعية، أما البنائيون فقد نقدوا اللغة العربية على اعتبار أن النحو العربي ليس له إطار نظري يقدمه وهو صادر عن تفكير فلسفي ومنطق أرسطو، وبالتالي فهو نحو عقلي، ويمكن دحض كل هذه التحيزات بالقول بأن العقل لا يمكن إبعاده عن التحليل اللغوي لأنه مصدر الأحداث الكلامية وكذلك المعنى لأنه غاية التحليل اللغوي(عبده الراجحي، ٢٠١١، ص٤٣٥، ٤٣٦).

ما سبق يوضح بعضاً من الآثار السلبية لتحيز المفاهيم والتي تؤدي إلى اغتراب البحث التربوي عن مجتمعه، بل وضعف ارتباطه به، فهو يهدد هوية المجتمع ويساعد على تبعيتة للغرب، كما يهدد لغتنا العربية، أي يؤدي تحيز المفاهيم إلى تحول البحث التربوي من أداة لتحليل واقع المجتمع وتعرف متغيراته للإسهام في تطويره إلى أداة لاغترابه عن مجتمعه بل وتهديد هويته ولغته .

٢-ضعف قدرة البحث التربوي على علاج المشكلات المجتمع :

لقد أثر التحيز في المفاهيم بأنواعه المختلفة على قدرة البحث التربوي على تحديد أبعاد مشكلات المجتمع ومن ثم محاولة التقليل من آثارها والتغلب عليها، بل على العكس أدى استيراد وترجمة المفاهيم المختلفة إلى اغتراب البحث التربوي عن مجتمعه، والعجز عن قراءة الواقع ومتغيراته، ومن ثم فقدان السيطرة عليه والقدرة على التعامل معه بكفاءة، كما ساعد على ظهور احتقان فكري لا تظهر بوادر معالجته في الأفق القريب ، خاصة على المستوى الفكـــري والاجتمـــاعي في قضايـــا المـــرأة والأســـرة (رقية طه،٢٠٢٠، ص٢٦٧) .

فإذا نظرنا مثلا لقضية "المرأة" في عالمنا العربي الإسلامي لوجدنا أنه أصابها شـــيء من الخلل الناتج من تأثر الحركة النسوية العربية ببعض أمـــراض الحركـــة النســـوية الغربية، فالاعتماد على المفاهيم المستوردة "كالفيمينزم feminism" وهو ما أصبح يعرف بالتمركز حول الأنثى، هذا الطرح الفكري الجديد لا يهدف الى تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة والحفاظ على مكانتها باعتبارها الزوجة وغير ذلك، وإنما يرمي إلى التأكيد على الفوارق التشريحية بين الرجل والمرأة والمساعدة على أن تصبح هذه الخصائص محل صراع بينهما وعداوة دائمة، بل المبالغة في عملية (التشقيق) غير الواعية للمجتمع؛ والذي قسم إلى مجتمع (ذكوري) ظالم وآخر (أنثوي) مضطهد، حتى اللغة أضحت ذكورية وأنثوية، فمصطلح الديمقراطية مشبع بالأنوثة ومصطلح الحرب مشبع بالذكورة وهو ما يعد أمرا خطيرا في تحليل الرجل والمرأة في المجتمع الإنساني، فالصراع دخل إلى مراحل غريبة ومن غير الممكن التنبؤ بنتائجه، كما أن اللغة ليست حكرا على الرجل أو المرأة، بل هي معطى إنساني تاريخي، وجاء من المثقفـــين العرب

من يتصيد (رمزيات) تلك الظاهرة، في مباحث (ذكورية اللغة) العربية ونحوها . ولقد أنتج ما سبق – على فرض التسليم به – نوعاً من "الحساسية" المفرطة لدى المرأة العربية، إذ لا تكاد تطيق سماع أي حديث عن إيجابيات وسلبيات لكل من الرجل والمرأة، فذاك الحديث يدفعها إلى "تفسيره" كلونٍ من الخصومة أو العدائية تجاها، ولذا يجب استخدام منهج بديل يقوم على مدخل الخصائص أو السمات (صفات محايدة)، والتي قد يمكن من خلالها استعادة العقلانية والتوزان في معالجة قضية المرأة، في أجواء من العدالة والاحترام والصدق والتواضع والتكامل(عبد الله البريدي، ٢٠٠٧، ص٣١ ،٣٢).

كذلك قضية حقوق الإنسان والذي يعد في جوهره هجوم على الإنسان والطبيعة البشرية، فالإنسان الذي يتحدثون عنه وحدة مستقلة لا مجتمع له ولا أسرة، بل هو مجرد مجموعة من الحاجات واللذات، ويظهر ذلك جليا في المناداة بالحقوق المطلقة للأقليات، والذي يرى أن الشواذ جنسيا أقلية والنساء أقلية، ومن ثم فهذه الحضارة الغربية لديها منطق مغلوط بحيث ترى أن قضية حقوق الانسان هي سلاح يمكن أن يشهر في وجه أي دولة، وبالتالي صارت قضية حقوق الانسان تستخدم للتدخل في الشؤون الداخلية للدول، ولانتهاك السيادة الوطنية لها، ووفق هذا المنحى فإن الباحثين المحليين يقرؤون مجتمعاتهم وخصوصياتهم الثقافية والاجتماعية بأعين غيرهم بما يؤدي إلى اهتزاز نتائج هذه الدراسات وإلى هشاشتها، لأنها تتماشى مع الأحوال الاجتماعية والسياسية التي وجدت فيها الشعوب الأوربية ،كما ترتب عليه توظيف شامل للمنظومة المفاهيمية والمصطلحية التي تقوم عليها هذه النظريات بما تشتمل عليه من أدوات ومفاهيم إجرائية (رقية طه، ٢٠٢٠، ص٢٦٧).

هذان مثالان يوضحان كيف يمكن أن يؤدي الاسترشاد بالمفاهيم الغربية إلى تشويه القضايا أو تفاقمها، بل تصدير مشكلات المجتمعات الغربية إلى مجتمعاتنا العربية والإسلامية، بدلا من المساهمة في تحديد أبعاد مشكلات مجتمعنا الواقعية والمساهمة في حلها في ضوء قيمنا وأخلاقنا وديننا.

- **دور المفاهيم التربوية في المساعدة على صياغة سياسات تعليمية جديدة**

تعرف كلمة "سياسة" بأنها طريقة عمل مختارة من بين مجموعة من البدائل في ضوء مجموعة من الظروف والاعتبارات بهدف التوجيه والتحكم في القرارات الحالية والمستقبلية(نجاة الصائغ وآخرون، ٢٠١٦، ص٦)، وتكتسب السياسة التعليمية أهميتها ومكانتها من خلال ما تقوم به من وظائف وما تحدثه من تأثير في المجتمع.

حيث تمثِّل السياسة التعليمة أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، كونها تتجه مباشرة للتعامل مع الإنسان بصفته العامل المؤثر والفعّال داخل المجتمع، كما أنّ النظام التعليمي يستمد قوّته وجودة مخرجاته بانطلاقه من سياسة تعليمية ثابتة تعمل على تحديد الإطار الإجرائي الذي بدوره يساعد في توجيه القرارات والخطط والبرامج التربوية بالشكل الذي يسهم في تطوير العملية التعليمية، مما يكسب أفراد المجتمع القيم والمعارف والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم وبناء مجتمعهم، لذا تعتبر عملية بناء السياسات التربوية من أهم متطلّبات التخطيط والنمو لجميع البلدان، كونها مرشدًا للتفكير، وموجّهة للأهداف والوسائل والإجراءات، ومصدرًا رئيسًا في الإعداد والتنمية والتدريب والتعليم للمخرجات البشرية المؤهّلة في المجالات العلمية والاجتماعية والتربوية والثقافية وغيرها من المجالات التي يحتاجها المجتمع في تحقيق الرخاء، وتدعيم النمو والتطور في مختلف مستوياته المتعددة(على بن عبده الألمعي، ١٤٣١هـ).

ولابد من توافر عددا من الخصائص للسياسة التعليمية ومنها:الموضوعية حيث تسند السياسة التعليمية إلى فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع، والمعبرة عن موروثة الثقافي وتطلعاته المستقبلية – والتطويرية: وتعني أن السياسة التعليمية تخضع لقدر من التطور يجعلها تتواكب مع المتغيرات التي يعيشها المجتمع ومتناغمة معه، فالاستقرار في السياسة التعليمية يمكن المخططين من رسم الخطط اللازمة لترجمة الإستراتيجية التعليمية إلى برامج ومشروعات، ومن هنا تتطور السياسة التعليمية في أي مجتمع بتغير طبيعة المشكلات التربوية التي يواجهها– التحديد والوضوح: تعني السياسة التعليمية بتعيين الاختيارات التربوية الأساسية التي يتفق عليها المجتمع،وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها وصياغتها بوضوح تام حتى يسهل تنفيذها– الشمولية: تهتم السياسة التعليمية بالنظرة

الكلية ولذلك تتجنب الإغراق في الأمور الفرعية والنظرة الجزئية التي تشكل قيوداً مستقبلاً – المعيارية: وتعنى تناول قضايا تربوية معاصرة، تعكس مجموعة من القيم الإنسانية التي تسعى إلى تحقيقها كافة السياسات التعليمية، والتي تعتبر معيار للتربية والتعليم. –المرونة والدينامية: حيث يجب أن تتصف بالمرونة والدينامية، وبأن تكون لها وظيفة تفسيرية وتوجيهية لما يليها من مستويات سواء على مستوى التخطيط وتحديد الاستراتيجيات أو على مستوى التنفيذ والبرامج الإجرائية والزمنية(مهنى محمد إبراهيم، ٢٠١٨، ص٤، ٥).

يتضح مما سبق ضرورة ارتباط السياسة التعليمية بفلسفة وثقافة المجتمع وعاداته وواقعه وتطلعاته المستقبلية، ومن ثم يرتبط بمشكلاته وقضاياه المعاصرة، كما تعمل على تعميق مفاهيمه بكل الوسائل التطبيقية والنظرية.

فالسياسة التعليمية المبنية على أسس علمية تساعد في وضع الخطط، وبناء البرامج التي تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، وتحديد آلية لقياس الأداء في النظام التعليمي، وتحديد الأطر والمبادئ والقيم التي تسير في ضوئها العملية التربوية، كذلك توجيه واتخاذ القرارات الصائبة لتحقيق الأهداف الموضوعة، وتحديد الجهات الإدارية المسئولة عن تنفيذ تلك السياسات، والمساهمة في علاج أو الحد من الكثير من المشكلات التربوية، وتغيير الأوضاع التربوية القائمة غير المرغوب فيها(منار محمد اسماعيل، ٢٠١٥، ص٣٢٥).

غير أن الدراسات المختلفة أثبتت أن السياسة التعليمية في مصر تعاني العديد من المشكلات منها عدم إتباع خطوات المنهج العلمي في عملية صنع القرار(نبيل سعد وأحمد عبد النبي، ٢٠٠٨)، وأنها لم تعبر عن رغبات الشعب المصري بقدر ما عبرت عن التوجه السياسي للقيادة الحاكمة، ولم تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، والذي يتضح من ارتفاع نسبة البطالة(منار محمد، ٢٠١٥، ص ٣٣٤، ٣٤٩)، كما أن القائمين على التعليم توجه عملهم بعض المفاهيم والاعتقادات الخاطئة التي تؤثر في اتجاهاتهم بما يؤدي إلى الغموض والتخبط والاضطراب(السيد محمد سالم، ٢٠١٣، ص٤١٩).

أي أن تحديد المفاهيم وتحديد أبعادها تحديدا دقيقا يساعد بشكل كبير على فهم النظام التعليمي وتشخيص بعض المفاهيم الخاطئة المرتبطة به، وتطوير العملية التعليمية وصياغة سياسات تعليمية واقعية جديدة صياغة تساعد على تنفيذها وتوجيه النظام التعليمي في ذلك المجتمع لتحقيق التطور المعرفي والعلمي والاجتماعي ورسم خططه ومستقبله الحضاري.

فإذا أخذنا على سبيل المثال مفهوم التعلم مدى الحياة، والذي أصبح التعليم فيه عملية هندسة أفكار وقيم واتجاهات الأفراد، كما أصبح الأساس الذي بني عليه إصلاح التعليم في مجموعةٍ من البلدان التي تنشد التقدُّم والرُّقي في ميادينَ شتى، يلاحظ أن البلدان التي حددت أبعاد هذا المفهوم والفلسفة التي يرتكز عليها –(وهي التربية على الاستمرارية والتربية البرجماتية / النفعية والتعلم الذَّاتي والانتقالية من التوجُّه الكلاسيكي الذي يقوم على ثقافة حَشو ذاكرةِ المتعلِّم، إلى تربيةٍ تَقوم على تنمية الفهم والتحليل، والنَّقد والتركيب)– هي من استطاعت أن تطور من نظمها التعليمية، أما نحن برغم أن المفهوم أصله إسلامي إلا أننا نعاني تخبط في سياسات التعليم التي حاولت تطبيق هذا المفهوم (مولاي المصطفى، ٢٠١٦)، نظرا لأن نظمنا التعليمية فشلت في تحديد أبعاده تحديدا دقيقا يرتبط بمعتقدات وآمال المجتمع، ومن ثم ترجمته إلى مجموعة من الأهداف والإجراءات الواقعية القابلة للتنفيذ، وعليه فإن تطبيق مفهوم ما لمجرد مسايرة الاتجاهات العالمية دون الأخذ في الاعتبار الأسس التي يقوم عليها وربطه بالسياق الثقافي والاجتماعي للدولة يؤدي إلى الغموض والتخبط في وضع السياسات التعليمية التي تسهم في تطبيق المفهوم، ومن ثم فشل التطبيق بل وزيادة المشكلات التي يعاني منها التعليم .

وبعد أن تناولت الدراسة بعضا من الآثار السلبية التي يمكن أن يؤثر بها التحيز في المفاهيم على فاعلية البحث التربوي، سوف تقترح الدراسة عددا من المقترحات التي يمكن من خلالها محاولة التقليل من هذا التحيز وآثاره كما يلي:

- **مقترحات لمحاولة التقليل من آثار التحيز في المفاهيم على فاعلية البحث التربوي:**

– لابد من التأصيل للاتجاه الفكري بتأصيل مفاهيمه ومدركاته، مع التأصيل اللغوي الحضاري للمدركات والمفاهيم والمضامين والدلالات التربوية للوقوف على الدلالة

الحقيقية لتلك المفاهيم، مع التأصيل اللغوي الحضاري للمفاهيم والمصطلحات التربوية الإفرنجية المقابلة أو الموازية، حتى تأتي تلك المفاهيم المقابلة في إطارها الصحيح، هذا التأصيل يعالج أزمتي التبعية والاستلاب التي تعرضت لهما الشخصية المسلمة عبر قرون الاستعمار الغزو الفكري مرورا بأفكار الحداثة وصولًا إلى العولمة وما بعد العولمة، ويتطلب ذلك أن تتعدد مناهج دراسة وقراءة التراث التربوي لينتج من هذا التعدد ثراء معرفي يقابل تنوع وثراء التراث التربوي في جوانبه الفكرية التربوية والاجتماعية والثقافية، مع نقد التراث التربوي أي عدم التسليم بكل ما جاء فيه، وذلك من أجل بناء معرفة تراكمية تتجه نحو الوصول إلى الحقيقة التربوية، ولانتقاء الأصيل منها والمعبر عن الهوية العربية الإسلامية والعمل على بلورتها لتسهم في حل مشكلات الواقع التربوي الراهن، وفي تشكيل الوعي التربوي للإنسان العربي والمسلم المعاصر(حسان عبد الله، ٢٠١٨).

- العمل على اكتشاف التحيز وقياس كميته في فضائنا البحثي والفكري، عن طريق تحليل نوعية /كمية المراجع في الأبحاث العربية في العلوم الاجتماعية، ومنها نصل إلى الكشف عن أسرار تعلق بعض باحثينا ومثقفينا بالمصادر الغربية بل والافتخار بها، مع توجيه بعض الجهود البحثية للكشف عن أنماط شخصياتهم وأنماط تفكيرهم وطبيعة تخصصاتهم ونوعية القيادات العلمية في أقسامهم وكلياتهم ومؤسساتهم التي ينتمون إليها ونحو ذلك، مع تشجيع الدراسات والأبحاث العربية لمخرجات الفكر العربي سواء كان ذلك في شكل مفاهيم أو مصطلحات أو نظريات أو نماذج أو فرضيات، مما يعلن تدشين المرحلة التراكمية في العملية البحثية والفكرية العربية؛ تلك التراكمية التي تعد شرطاً رئيساً لأي فكر إنساني ينشد أصحابه تطويره وبناء أو تقوية إطاره المفاهيمي والمنهجي والإجرائي والعلمي، والتراكمية يستحيل تحقيقها وفق أوضاعنا البحثية ومواقفنا الفكرية القائمة، لاسيما أننا نعيش في مرحلة الهيمنة الاصطلاحية الغربية، والأسوأ من ذلك أن الثقافة الغربية تنتج ما يقارب الأربعين ألف مصطلح سنوياً، وهذا يعني أن العدد يقارب نصف المليون في غضون ١٢ سنة فقط، وهذا ما يجعلنا نشدد على

استحالة تحقيقنا للتراكيمة، ما لم نبادر بتصحيح أوضاعنا(عبد الله البريدي،٢٠٠٧، ص٢٨، ٢٩).

- يجب ألا ننظر للمفاهيم ككتلة صماء، وذلك من خلال فهم عملية بناء المفاهيم، التي تبدأ بتحديد المفهوم وإلى أي تصنيف ينتمي، أي جذوره اللغوية ونشأته واستخدامه، ثانيا البحث في الوضعية الراهنة للمفهوم "ما آل إليه المفهوم من تعامل" سواء في بنيته المعرفية أو في البنية المعرفية الناقلة إن كان من المفاهيم الرحالة؛ أي التي تنتقل من مجال لآخر؛ من الفلسفة للأدب، أو من السياسة للقانون مثلًا، أو من لغة لأخرى، ثالثا دراسة أثر تركيب المفهوم وبساطته على الموقف، والأهمية في البنية المعرفية، والوزن في المنظومة المفاهيمية، وبناء الموقف، رابعًا: بناء موقف واعٍ من المفهوم؛ أي تتم عمليات "المراجعة" و"النقد".خامسًا: ملاحظة مآل المفهوم وتطوره خارج الإطار المتوقع الذي كان عند النشأة –مثل تطور مفهوم الحداثة أو مفهوم الإنسان في الفكر الغربي– دون الوقوع في الرفض المطلق أو القبول المطلق، بل رد المفهوم لمجمل البنيان المعرفي والثقافي والفكري الذي ينتمي له وتقدير المصلحة في تبني مفهوم معين أو ربما رفضه، أو التحفظ عليه أو على بعض جوانبه، فهذه عمليات معقدة يجب حسابها بدقة، ففضلاً عن أنها تشكل "عقل الأمة" فإنها تدخل في صميم "هويتها واختصاصها". سادساً: إعادة بناء المفهوم والذي يتطلب إنشاء علم يمكن تسميته أصول الفقه الحضاري؛ ويمكن الإشارة إليه بأكثر من مسمى مثل: "هندسة المفاهيم" أو"العمارة المفاهيمية"(سيف الدين عبد الفتاح، ٢٠١٩).
- البعد عن الترجمة الحرفية بل نولد ونصك مفاهيم تصف ما نرى نحن ونفسره من وجهة نظرنا متجاوزين اتهامات الآخر وادعاءاته، ولا يعنى هذا انغلاقا على الذات إنما يعنى انفتاحا حقيقيا بدلا من الخضوع التام له أو رفضه، فالإنفتاح الحقيقي هو عملية تفاعل مع الآخر نأخذ منه ونعطيه ونبدع من خلال معجمنا، فالإبداع من خلال معجم الآخر أمر مستحيل، الأمر الذي يمكن من خلاله الوصول إلى مفاهيم ومصطلحات أكثر عمومية من المصطلح الغربي، بحيث يصبح المصطلح الغربي مثال نسبي خاص أو مجرد حالة لظاهرة إنسانية عامة، فمثلا بدلا من الحديث عن

الديمقراطية يمكن التحدث عن آليات مشاركة الجماهير في صنع القرار، فالديمقراطية هي أحد أشكال المشاركة مثل الشورى، وبهذا يفقد المفهوم والمصطلح الغربي مركزيته المعرفية الوهمية ويصبح مجرد إحدى الشفرات التي يمكن فكها عن طريق مفهوم ومصطلح أكثر عمومية، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة نقل المفاهيم والمصطلحات العقائدية والمذهبية كما هي لعرض وجهة نظر الآخر، ومن ثم استخدام عمليتي التوليد والترجمة معا، فيمكن أن نشير إلى الرومانتيكية باعتبارها حركة فكرية أدبية وفنية سادت في أوربا في القرن التاسع عشر ولها مواصفات محددة وامتداد تاريخي داخل الحضارة الغربية، كذلك الكلاسيكية وغيرها من المفاهيم(عبد الوهاب المسيري، ١٩٩٨، ص ص (٨٤- ٩٠)).

المراجـــــــــــع

إبراهيم هواري وآخرون ، هل التحيز شر كله؟ الأربعاء ١٠/٠٤/٢٠١٩ available on www.omarn.org accessed on 2020

أحمد شوقي، **مشكلات البحث التربوي**، ٢٠١٩ derived from https://www.maktabtk.com accessed on 2020.

أحمد صدقي الدجاني، **التحيز في المصطلح**، إشكالية التحيز – رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد محوري إشكالية المصطلح، الطبعة الثالثة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، أمريكا،١٩٩٨.

أحمد صدقي الدجاني، **التحيز في المصطلح**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، **التعرف على التحيز والموضوعية**، dereived from https://abahe.uk accessed on 2020.

بوحوش عمار وآخرون، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ٢٠١٩.

ثناء هاشم محمد، معوقات البحث النوعي في مجال أصول التربية من وجهة نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وسبل التغلب عليها، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مجلد(١٤)، الجزء الثاني،يونيو ٢٠٢٠.

جمال على الدهشان، نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي، **مجلة نقد وتنوير**، ع(١)، صيف مايو٢٠١٥، ص٤٩ available on http://tanwair.com accessed on 2020.

حسام الدين أبو الهدى وآمال ربيع كامل، البحث التربوي بين حمى الأرقام والأبعاد الغائبة، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع(٣)، ج(٢)، يوليو ٢٠١٤.

حسان عبد الله شارك، **قواعد تعامل الباحث مع التراث "التراث التربوي الإسلامي" نموذجا**، ٢٠١٨، derived from https://islamonline.net accessed on 2020.

رضا غبار، إشكالية التحيز في وضع وترويج المصطلحات والمفاهيم التاريخية الصراع الفلسطيني الاسرائيلي نموذجا، **مجلة الحكمة للدراسات التاريخية**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع(١٢)، ٢٠١٧.

رغداء زيدان، **مفهوم التحيّز عند الدكتور عبد الوهاب المسيري**، available on mailus@darfikr.com accessed on 2020.,

رقية طه جابر العلواني، قراءة في جدلية المصطلحات والمفاهيم الوافدة" قضايا المرأة أنموذجا"، **مجلة أصول الدين**، ص ٢٦٩- available on www.asmarya.edu.ty accessed on 2020.

سحر محمد على، **معوقات دور البحث التربوي في تطوير التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠١١.

سعيد اسماعيل علي: **أصول التربية الاسلامية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي- الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

سعيد شبار، آثار فكرية وتربوية سلبية ناتجة عن تصنيف العلوم والتقابل الثنائي بين المفاهيم، الحاجة إلى استئناف التجديد في العلوم الإسلامية، **مجلة الجذوة، العدد الأول**، المجلس العلمي الأعلى ، أبريل ٢٠١٣، derived from http://www.habous.gov accessed on 2020.

السيد محمد سالم زيدان، تحسين التعليم الأساسي للمناطــق النائية والمحرومة بجنوب محافظة بورسعيد، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد الثالث عشر – يناير٢٠١٣م.

سيف الدين عبد الفتاح، **المفاهيم :مفاتيح الفهم ومرايا الحضارة**، ٢٠١٩، derived from https://islamonline.net accessed on 2020

سيف الدين عبد الفتاح، **بناء المفاهيم الإسلامية ضرورة منهجية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

شبل بدران، البحث التربوي بين المدخل الكمي والمدخل الكيفي، **مجلة التربية المعاصر**، مصر، س(٢٢)، ع(٧١)،أكتوبر ٢٠٠٥.

شيرين عيد مرسي مشرف، رؤية بحثية تجديدية لاستخدام البحث النوعي في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي، **مجلة المعرفة التربوية** ، الجمعية المصرية لأصول التربية ببنها، مصر، مج (٤)، ع(٧)،يناير، ٢٠١٦.

صلاح اسماعيل، **توضيح المفاهيم ضرورة معرفية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

صلاح اسماعيل، **موقفنا من الفكر الغربي وموقف الغرب من الحضارة الإسلامية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

عادل حسين، **التحيز في المداراس الاجتماعية الغربية: تراثنا هو المنطلق للتنمية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

عادل حسين، **التحيز في المدارس الاجتماعية الغربية**، إشكالية التحيز – رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد محوري إشكالية المصطلح، الطبعة الثالثة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، أمريكا،١٩٩٨.

عبد العزيز بن مسعود العمر وإلهام المليكي، المصطلحات والمفاهيم التربوية لعة التربويين، **مجلة التربية**، الادارة العامة للإعلام والنشر التربوي، ع(٣٠)، أبريل ٢٠١٠.

عبد الغني عبود، **مشكلة النموذج والتقدم التربوي في عالمنا المعاصر**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

عبد القادر سعيد عبيكشي، **إشكالية التحيز في تحديد المصطلح السياسي الحديث**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر"بن يوسف بن خدة"، ٢٠٠٨م، derevied from. http://biblio.univ-alger.dz accessed on 2020 .

عبد الله محمد الأمين النعيم، التحيزات المعرفية الغربية في دراسة السيرة النبوية مونتغمرى وات (١٩٠٩- ٢٠٠٦) نموذجا، **المؤتمر الدولي الأول للسيرة النبوية الشريفة**، يناير ٢٠١٣م.

عبد الوهاب المسيري: **هاتان تفاحتان حمراوان** "- دراسة في التحيز وعلاقة الدال بالمدلول، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي- الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

عبد الوهاب المسيري، **إشكالية التحيز- رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي- الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

عبد الوهاب المسيري، **هاتان تفاحتان حمراوان- دراسة في التحيز وعلاقة الدال بالمدلول**، إشكالية التحيز – رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد محوري إشكالية المصطلح، مقدمة المحور الأول، الطبعة الثالثة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، أمريكا،١٩٩٨.

عبدالله البريدي ، الأنفة الثقافية بوصفها انعكاسا ومقياسا لـــ" التحيز"، ورقة بحثية مقدمة **لمؤتمر** "**إشكالية التحيز**"، تنظيم برنامج حوار الحضارات بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة والمعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة، (١٠-١٣)فبراير ٢٠٠٧.

عبده الراجحي، **النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي- الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

على القريشي، **الغرب ودراسة الآخر.. أفريقيا أنموذجاً** «انعكاسات التحيز – في الدراسات الغربية الخاصة بأفريقيا المسلمة، derived from https://islamonline.net accessed on 2020

على جمعة محمد، **المصطلح الأصولي ومشكلة المفاهيم:** سلسلة المفاهيم والمصطلحات٢، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

على جمعة، **كلمة في التحيز**، إشكالية التحيز – رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد محوري إشكالية المصطلح، الطبعة الثالثة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، أمريكا،١٩٩٨.

علي جمعة محمد، **مدخل لقضية المفاهيم والمصطلحات**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

علي بن عبده الألمعي، **أهمية السياسة التعليمية في العملية التعليمية**، السعودية: الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر، ع(١٢٦٩٨)، ١٥ ربيع الثاني ١٤٣١ه.

محروس بسيوني، أسباب الخطأ في المفاهيم، **حولية كلية الدراسات الإسلامية**، جامعة الأزهر، مجلد (٣٤)، ع(١)، ٢٠١٧.

محمد البنعيادي، **نحو فقه للاستغراب**– مقاربة نظرية وتاريخية كتاب الأمة، مركز البحوث والدراسات، قطر،ع(١٣٢)، رجب ١٤٣٠ه.

محمد عمارة، **الخصوصية الحضارية للمصطلحات**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

محمد محمد أمزيان، **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي– الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

محمود الذوادي، **ملامح التحيز والموضوعية في الفكر الاجتماعي الإنساني الغربي والخلدوني**، عبد الناصر العساسي، ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي- الكتب الفكرية ج١، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية ، ٢٠١١م.

منار محمد إسماعيل بغدادي، تقويم سلبيات التعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، ع(٣٠)، ٢٠١٥.

مهنى محمد ابراهيم غنايم، السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة، دراسة مقدمة الى **المؤتمر العلمى العربى الثانى عشر(الدولى التاسع)" التعليم والمجتمع المدنى وثقافة المواطنة"**، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين بالأشتراك مع جامعة سوهاج، (٢٥-٢٦) أبريل ٢٠١٨. Available on https://www.academia.edu accessed on 2020

مولاي المصطفى البرجاوي، **التغير في المفاهيم التربوية: التعليم مدى الحياة أم التعليم من أجل المساهمة في وظيفية الحياة؟** ٢٠١٦، derieved from https://www.alukah.net accessed on 2020.

نبيل سعد خليل واحمد عبد النبي عبد العال، صنع القرار التعليمي في مصر واستراليا: دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ع(١٤) ج(٢)، سبتمبر ٢٠٠٨. derived from www.sohaguniversity accessed on2020.

نجاة الصائغ وآخرون، **تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم- المفاهيم والمداخل والتطبيقات**، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، نوفمبر ٢٠١٦.

نور الدين كوسة، إشكالية المصطلح في الدراسات الأنثربولوجية- رصد للمتظهرات ومساءلة في علل الاضطراب- التجربة الجزائرية نموذجا، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، V(9)، N(16)،٢٠١٢ derived from https://www.asjp.cerist.dz accessed on 2020

نور شرف الراجحي، **المفاهيم التربوية في المناهج وطرق التدريس**، فبراير ٢٠١٥، available on https://www.facebook.com accessed on 2020.

وفاء برتيمة، **الرؤية النقدية للمسيري في اشكالية التحيز للحضارة الغربية " الحداثة نموذجا**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ٢٠٠٩ derevied from http://www.pdffactory.com/ accessed on 2020

Ana-Maria Šimundić, **Bias in research**, Feb; 23(1),2013 derived from https://www.ncbi.nlm.nih.gov accessed on 2020.

Bettina J. Casad, Confirmation bias- psychology, available on https://www.britannica.com accessed on 2020.

Caroline A. Sabin Dept, **What is bias and how can it affect the outcomes from research?**. Infection and Population Health UCL, Royal Free Campus London, UK Bias available on http://www.ukcab.net accessed on 2020.

Charlotte Ruhl , **Implicit or unconscious bias**, July 01, 2020, available on https://www.simplypsychology.org .

Christopher J. Pannucci & others, Identifying and Avoiding Bias in Research, 2011 Aug 1. **Journal of the American Society of Plastic Surgeons**, derived from https://www.ncbi.nlm.nih.gov accessed on 2020.

D. Pigott & others, **Outcome-Reporting Bias in Education Research**, 3 October 2013, available on https://www.researchgate.net, accessed on 2020.

Editors: Richard J &others, **Diversity and the Effects of Bias and Discrimination on Young Adults' Health and Well-Being**, Investing in the Health and Well-Being of Young Adults, Washington (DC), 2015 Jan 27,

available on https://www.ncbi.nlm.nih.gov ,Accessed on 2020.

Eric Henkel, **Say What? How Unconscious Bias Affects Our Perceptions**, Nonprofit Risk Management Center, 2020, available on https://nonprofitrisk.org.

Fons J.R & others, **Equivalence And Bias: A Review of Concepts, Models, and Data Analytic Procedures**, Cambridge University, January 2011. P P(17-45) derieved from https://doi.org/10.1017/CBO9780511779381 accessed on 2020.

Iqra Noorc, C**onfirmation Bias,** 10 June 2020, available on https://www.simplypsychology.org.

Julia Mendez, **the Impact of Biases and How to Prevent Their Interference in the Workplace,** April 27, 2017, available on https://www.insightintodiversity.com, accessed on2020.

Kendra Cherry, **What Is Cognitive Bias?** , available on https://www.verywellmind.com accessed on 2020.

Kendra Cherry, **How Does Implicit Bias Influence Behavior? Explanations and Impacts of Unconscious Bias**, Updated on September 18, 2020, available on https://www.verywellmind.com .

W. Newton Suter, Introduction to Educational Research, 2012 | 2nd Edition, available on https://methods.sagepub.com accessed on 2020