

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول
التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

أ.م.د/ وليد سعيد أحمد سيد أحمد
أستاذ أصول التربية المساعد . كلية التربية بالدقهلية . جامعة الأزهر

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

وليد سعيد أحمد سيد أحمد

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الدقهلية، مصر.

البريد الإلكتروني:

waleedahmed.٢٦@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف الإطار الفكري للدراسات النقدية من خلال تناول مفهومها، وأهم خصائصها ومبادئها، والوقوف على أهم آراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي النقدي حولها، ورصد التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية، بغية الوصول إلى مجموعة من الآليات التي تسهم في مواجهة تلك التحديات؛ واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن البحث التربوي في تخصص أصول التربية 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 كشف البحث أن الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية تواجه عديد من التحديات التي تعوق تفعيلها ومن أهمها: هيمنة المنهج الوضعي على الدراسات والبحوث التربوية، شيوع نمط التربية السلطوية، شيوع التلقين وتغيب الفكر النقدي، ضعف الرؤية النقدية في بحوث ودراسات أصول التربية، قلة وجود فلسفة تربوية موجهة للبحوث والدراسات في تخصص أصول التربية، الخلط بين البحوث النظرية والبحوث التطبيقية، إشكالية التنظير والممارسة في أصول التربية، ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث في أصول التربية، فقدان الهوية الحقيقية لتخصص أصول التربية، ضعف المردود العلمي والاجتماعي لأبحاث أصول التربية، ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في أصول التربية، قلة الخرائط البحثية في أقسام أصول التربية بالجامعات المصرية؛ واقترح البحث مجموعة من الآليات التي قد

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

١٤٣٣

تسهم في مواجهة تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية.
الكلمات المفتاحية: تحديات - الدراسات النقدية - تخصص أصول التربية- مناهج
البحث في أصول التربية.

Challenges of Activating Critical Studies in the Field of Education Foundations and Proposed Mechanisms for Confronting them

Waleed Saeed Ahmed Sayed Ahmed

Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education in Dakahlia, Al-Azhar University, Dakahlia, Egypt.

E-mail: waleedahmed.٢٦@azhar.edu.eg

Abstract:

The present research aimed at identifying the intellectual framework of critical studies via addressing its concept, most significant characteristics and principles, identifying the most important opinions of some pioneers of critical social and educational thought about it, and monitoring the challenges facing the activation of critical studies in the field of education foundations, with the aim of achieving a set of mechanisms that contribute to confronting those challenges. The research adopted the descriptive analytical approach as it suits the nature and objectives of the study. The research revealed a set of significant results which are: The educational research in the field of education foundations 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 research revealed that critical studies in the field of education foundations face many challenges that hinder their activation, the most significant of which are: the dominance of the positivist approach in educational studies and 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 education foundations research and studies, and the lack of an educational philosophy guiding research and studies in the field of education foundations. Moreover, there are other challenges such as: The confusion between theoretical and applied

research, the problem of theory and practice in the education foundations, the weakness of academic freedom for research and researchers in the education foundations, the loss of the true identity of the specialization of the education foundations, the weakness of the scientific and social return of research in the education foundations, the weakness of the scientific preparation and formation of researchers in the education foundations, the lack of research maps in the departments of education foundations at the Egyptian universities. The research proposed a set of mechanisms that may contribute to facing the challenges of activating critical studies in the field of education foundations.

Keywords: Challenges, Critical Studies, the Field of Education Foundations, and the Research Methods of Education Foundations.

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 دائمًا إشكالية الموضوعية، والتحيز المتوقع حدوثه عند بحثها أو دراستها؛ ومن ثم فهي دائمًا في حاجة إلى الجدل الفكري المتواصل بين القوائم 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، معترفين أنها تمثل في مجموعها تصورًا متسقًا ومتكاملاً للظاهرة الاجتماعية التربوية (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٣٩).

ويعد تخصص أصول التربية أقرب التخصصات التربوية للمدخل النقدي ومناهجه المتعددة؛ حيث يعتني في بحوثه وأطروحاته بالنقد والتحليل والاستنباط اعتمادًا على المنهج النوعي أو الكيفي، والذي يسلك طريقًا آخر بعيدًا عن المدخل الكمي، وكان أول من دعا إلى استخدام البحوث النوعية والنقدية في العالم العربي هم علماء أصول التربية وفي مقدمتهم "حامد عمار" في كتابه "البحث العلمي ودراسة المجتمع" عام ١٩٩٥م (الموسى، ٢٠١٩، ٢٩٨).

ومع تغير الظواهر والمشكلات التربوية التي تتصدى لها بحوث ودراسات أصول التربية وماهيتها، وهي التي تتسم أصلاً بالتركيب والتعقيد والتشابك، تصبح مراجعة تصميمات البحوث في أصول التربية وما تستند إليه من مسلمات أمرًا واجبًا دفاعًا 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).

ومن هذا المنطلق، أصبحت الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية مطلباً تربوياً مهماً وضرورياً، إذ بها ومن خلالها تتشكل 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 لمجال أصول التربية، واتساع رقعة ومساحة البحث فيه، ورغم الكم الهائل من الدراسات والبحوث التي أجريت فيه، إلا أن بعض مجالاته وتوجهاته 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 في تخصص أصول التربية، فلا توجد معايير واضحة لتوجيهه أو توظيف الإمكانيات بما يخدم القضايا التربوية ذات الأولوية البحثية، فغالباً تبدأ البحوث من اهتمامات الباحث الخاصة، أو يهدف 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 تخصص أصول التربية، وغياب الفروق بين مجالاته المختلفة لدى الباحثين العاملين فيه والمنتسبين إليه، مما أدى إلى الخلط بينها، والتركيز على بحث ودراسة عدد من المجالات والتوجهات دون الأخرى.

- ابتعاد كثير من الدراسات في تخصص أصول التربية 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 تخصص أصول 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 الدراسات 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 تخصص أصول التربية.

-زيادة التوجه نحو الدراسات الفردية، حيث أدى الاستغراق فيها إلى السطحية والبعد عن الاتساع الأفقي والعمق الرأسي في تناول القضايا والمشكلات، وصعوبة اكتشاف العلاقات البينية للتخصصات المختلفة؛ وينتج عن ذلك قلة ظهور معرفة جديدة يمكن الاستفادة منها في مجال أصول التربية.

-قلة توفر الخرائط البحثية في معظم أقسام أصول 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 الدراسات والبحوث في تخصص أصول التربية في مصر تعاني من أزمة حقيقية لا تنحصر آثارها السلبية على مساراته وغاياته ومضامينه

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

ونتأجه 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 في مجال أصول التربية لمواجهة الأزمة التي يعاني منها، وذلك من خلال التوجه نحو المداخل المهمة والمُهملة في دراسات أصول التربية ويأتي في مقدمتها المدخل النقدي وما يتضمنه من الدراسات النقدية بمناهجها المتنوعة.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- (١) ما الإطار الفكري للدراسات النقدية؟
- (٢) ما آراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي حول الدراسات النقدية؟
- (٣) ما أهم مجالات وتوجهات البحث في تخصص أصول التربية؟
- (٤) ما التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية؟
- (٥) ما الآليات المقترحة لمواجهة تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف الإطار الفكري للدراسات النقدية من خلال تناول مفهومها، وأهم خصائصها، والوقوف على أهم آراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي حول الدراسات النقدية، وتعرف أهم مجالات وتوجهات البحث في تخصص أصول التربية، ورصد التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية، بغية الوصول إلى مجموعة من الآليات المقترحة لمواجهتها.

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته النظرية من ضرورة النهوض بتخصص أصول التربية بكليات التربية، بما يسهم في مساعدة كليات التربية 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 في مجال أصول التربية رغم القوى والمؤثرات التي أخرته عن اللحاق بركب التغيير للمستقبل؛ وتفعيل الدور المنوط به في خدمة المجتمع المحلي وتنمية البيئة المحيطة؛

ومن هذا الدور تلك البرامج الخدمية والتنموية التي ينفرد به تخصص أصول التربية أو تشارك غيرها من التخصصات التربوية في تقديمها. كما يكتسب أهميته أيضاً من الحاجة الماسة والضرورية لتطوير مناهج وأساليب وطرق البحث في تخصص أصول التربية لمواجهة الأزمة التي يعاني منها، وكذا تكوين العقل النقدي بشكل أكبر لدى الباحثين في مجال أصول 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. ومن ناحية أخرى تتمثل الأهمية التطبيقية في التوصل إلى مجموعة من الآليات اللازمة لتفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس والباحثون وطلاب الدراسات العليا بأقسام أصول التربية بالجامعات المصرية، بما يحقق التوازن في دراسة مجالات أصول التربية دون الاقتصار على بعضها دون الأخرى، وتناول عديد من القضايا والمشكلات والظواهر في الميدان التربوي من زاوية نقدية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وباعتبار أن هذا المنهج يهتم بتوضيح طبيعة الدراسات النقدية، وحاجة باحثي أصول التربية إلى هذا النوع من الدراسات، وأهم التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية وسبل التغلب عليها.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: تناول البحث إطاراً فكرياً 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:

•الدراسات النقدية:

يمكن تعريف الدراسات النقدية في أصول التربية إجرائياً بأنها: نوع من الدراسات التربوية

التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والباحثون وطلاب الدراسات العليا المنتسبون إلى تخصص أصول 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 الحالي أربعة مباحث رئيسية هي:

- المبحث الأول: الإطار الفكري للدراسات النقدية.
- المبحث الثاني: آراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي حول الدراسات النقدية.
- المبحث الثالث: تخصص أصول التربية وأهم مجالاته وتوجهاته البحثية.
- المبحث الرابع: التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية.

المبحث الأول: الإطار الفكري للدراسات النقدية

يتناول هذا المبحث مفهوم الدراسات النقدية، وبعض المفاهيم المرتبطة به، ونشأة الدراسات النقدية وتطورها، وأهميتها، وخصائصها، ومبادئها، وآراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي النقدي حول الدراسات النقدية.

أولاً: مفهوم الدراسات النقدية

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، وتميز 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 كثيرًا 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 أيضًا بأنه: جدل العقل، وهو نشاط إنساني متميز وأداة تحكم عقلانية تمكن 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 والعمل الذي يتجه لعدم تقبل الأفكار وأساليب القول والفعل والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه 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 تُفضي إلى تغييرها من أساسها إلى الأفضل (مكاوي، ٢٠١٨، ١٠).

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح 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 أيضًا إبراز الإيجابيات، وعندئذ يكون النقد موضوعيًا وهادفًا؛ 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 والانسحاق 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 مواءمته للأهداف الاجتماعية القائمة (ملكاوي، 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.

وتعرف الدراسات النقدية بأنها: 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، البيلوي: ١٩٩٣، ٢٩٦).

كما يراد بالدراسات النقدية: ذلك التوجه الذي يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة من القضايا تشكل إطاراً نظرياً لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثاً عن نظام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات (علي، ١٩٩٥، ١٢٠).

وتعرف الدراسات النقدية في مجال التربية بأنها: 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 للنقد عموماً والدراسات النقدية خاصة يتضح ما يأتي:
-أن النقد هو نوع من الجدل العقلي، وهو نشاط مميز للعقل، وهو جهد ذهني وعملي ينتج عن عدم التقبل الأعلى للأقوال والأفعال والأفكار.

-النقد يتضمن الفحص الدقيق غير المتحيز لمعنى ومضمون وقيمة شيء ما.
-يسعى النقد إلى تحديد مواطن القوة والضعف، ويتضمن إصدار أحكام صائبة ذات قيمة.

-أن الدراسات النقدية هي نشاط علمي تنتهج خطوات علمية لتشخيص ودراسة مشكلة تربوية.

-تهدف الدراسات النقدية إلى تقديم حلول للمشكلة أو الظاهرة أو القضية التي تدرسها.
-تسعى الدراسات النقدية إلى فهم الأيديولوجيات الكامنة خلف النشاط العلمي والإنساني.

-تتطلب الدراسات النقدية الفهم الدقيق للسياق الاجتماعي للظاهرة المدروسة، وفهم علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين الظاهرة وسياقها الاجتماعي.

-لا تتوقف مهمة الدراسات النقدية عند مجرد تشخيص المشكلة وتقديم الحلول المقترحة لعلاجها وإنما تمتد إلى التطبيق والتنفيذ الفعلي لنتائجها.

ثانيًا: بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدراسات النقدية

من خلال عرض مفهوم الدراسات النقدية يتضح أن هناك ارتباطاً وثيقاً وتشابكاً بينه وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بقضية النقد؛ ومنها العقل النقدي، والتفكير النقدي، والتربية النقدية، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

١- العقل النقدي:

انتهى كثير من الفلاسفة والمفكرين منذ أوائل القرن العشرين إلى أن العقل ليس اسمًا 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 والتقديس والتكرار وتغيب محورية الفهم والمغامرة والإنتاج؛ والعقل النقدي هو العقل الذي لا يقبل التقليد ولا التبعية، ولكنه يمارس النقد المتواصل للذات وللآخر، وهو ليس منغلَقاً على نفسه، وإنما هو عقل منفتح، لا يرفض شيئاً لمجرد الرفض، فالرفض أو القبول لديه يبني على أسس ومبادئ ومعايير، ولا يأتي عشوائياً، بل يكون بعد الدراسة والبحث والتقييم الموضوعي.

والعقلي النقدي عكس العقل التلقيني، فالأخير يُحيل الإنسان إلى وعاء متلقٍ، ويغتنال فيه كل تفاعل خالق، 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 يُسرع إلى تصديقها والتسليم بها، بل يعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة ليتحقق من صحتها أو خطئها (ألماظ، 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؛ فتمرير الأفكار يتحول العقل إلى وعاء يضم كمّاً فوضوياً من الأفكار بدون نسق معرفي، وبتكرار الأفكار تشكل الدوغمائية المترافقة بجمود العقل، فلا تتراجع عن موقفها حتى لو تبين لها خطأ الفكرة، وهي تحمل أفكاراً متضاربة تصل إلى درجة التناقض بدون شعور حاملها بذلك؛ وبتبرير الأفكار تشكل العقلية أحادية الرؤية، التي ترى الكون من خلال منظور بلوني 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، ويعدها 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 تماماً 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 تراكهي 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 لابد له من تكوين العقل النقدي على كافة المستويات (زقزوق، ٢٠١٧، ٧٦).

وعلى هذا الأساس 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 الزائدة، 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 (الماظ، ٢٠٢٠، ٩٣-٩٤).

ومن ثم يمكن القول، إن الحاجة ماسة إلى تكوين العقل النقدي وخاصة لدى الباحثين في مجال أصول 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- التفكير 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 تنشأ التغيير والنهوض والتطوير ليس عرضاً لأكبر كمية من المعلومات لتعريف الناس بما تجهل، أو الاطلاع على أحدث نظريات العصر، أو التردد لما يقال في بيانات 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 قضايا 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, ٢٠٠٧، ٤٦). 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, ٢٠١٦، ٦).

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 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 "النَبْش" 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، ويُسلّحه 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 عمومًا والباحثون في مجال أصول التربية بصفة خاصة، لكي يتمكنوا من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.

٣- التربية النقدية:

بات جلياً أن التربية بأشكالها وأنماطها التقليدية لم تعد مهيأة لاستيعاب المستجدات والثورات المعرفية والتحول الرقمي والتغيرات المجتمعية التي انتابت العالم وغيّرت من مفاهيمه وفلسفته، فأصبح 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 (العززي، ٢٠٢١، ٤).

والتربية النقدية هي: مجموعة من العمليات التي تُكسب الباحثين المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية والقيم التي تمكنهم من النقد الذاتي لأنفسهم، ونقد الآخرين، والفهم العميق لما وراء المواد المقروءة والمسموعة والمرئية والتفاعلية، والتمييز بين الغث والthin، 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, ٢٠١٤، ١٨).

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 أصول التربية بصفة خاصة، في ظل ما وفرته 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 تُمارس 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 جل 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 تفسح المجال أمام رؤى الباحثين لكي تبتكر وتُبدع صيغ وأطر

جديدة تناسب التحولات التي يعيشها العالم اليوم؛ وإجراء الدراسات 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 دراسات نقدية في ظل دوائر الممنوع 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 الدراسات النقدية عامة وفي تخصص أصول التربية خاصة.

ثالثاً: نشأة الدراسات النقدية وتطورها في مجال التربية

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 هي 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، وظهور 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 وللفلسفة 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 تحولٌ كبيرٌ 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, ١٩٩٩، ٤-٥). وتمثل التربية وفقاً لهذا الاتجاه أداة رئيسة ومهمة لتحقيق استقرار المجتمع، وتتحدد طبيعة النظرية التربوية وأهميتها وفق الفكر التربوي الوظيفي في ضوء ما تحققه من مصالح تقنية، 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).

وبذلك فإن التربية الوضعية تنحو 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). وبذلك استطاع 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 طابعًا موضوعيًا، وجعلها في منأى عن التلاعب بالبيانات، وبعبارة 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 تأثيرًا في بحوث أصول 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 أزمت عنيقة 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 والتنظير في مجال التربية فقط، بل كانت في الأساس وليدة مراحل متعاقبة من الجدل الفكري والأيدولوجي 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 والثائر عليه من جانب آخر، وهو الجدل الذي انتقلت آثاره ومداولاته من مجال الأيدولوجيا والعقائد والسياسة إلى مجال التنظير المنهجي للعلوم الإنسانية ومنها التربية.

وقد أنتج الاتجاه النقدي ما يعرف بالنظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت والتي يعود تراثها إلى عام ١٩٢٣ م، 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 نفوذًا في القرن العشرين مثل الوجودية والوضعية

ومؤخرًا ما بعد الحداثة؛ فضلًا عن أن علاقته بالماركسية ذاتها هي أيضًا علاقة تحدٍ إن لم تكن رفض كامل (شحاتة، ٢٠٢٠، ٢٢٦٣).

وتمثلت المهمة الأولى لرواد الاتجاه النقدي في مواجهة كل التنظيرات 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، ومتأسس 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 اندلاع 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 احتجاجًا 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، البيلوي؛ ١٩٩٣، ٢٩٧).

وقد فرضت أزمة الواقع ومتغيراته على البحث التربوي اتجاهًا رافضًا للنظام، مُشَخَّصًا لأزماته، موجِّهًا بدوره إلى علم أكثر كفاءة في فهم طبيعة هذا المجتمع المأزوم؛ وقد دفع هذا الأمر جيلًا 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 رؤية 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 الدراسات والبحوث 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 التسلسلي 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 - اجتماعياً وتربوياً - ما عجزت عنه البحوث الكمية (عبد العال، ٢٠١٦، ٢٤).

أما على المستوى المصري والعربي، فيمكن اعتبار عام ١٩٢٩ م 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 قواعده 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 النظرية للعلم مصالحي اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدمتها وتحقيقها (نجيب، ١٩٨٦، ١٢٤).

ويرجع طغيان المنهج الوضعي على الأبحاث التربوية في مصر بداية من نشأة معهد التربية عام ١٩٢٩ م، إلى الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي فرضها وجود الاحتلال البريطاني في مصر، وما نتج عنه من تبعية المجتمع المصري فكرياً وتربوياً للثقافة الغربية، وبحكم هذه التبعية، انطلق البحث التربوي في ثلاثينيات القرن العشرين من الوضعية وفلسفتها وافتراضاتها 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 متسقاً 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 واشيرون، 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 النجيجي 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 رفاعة الطهطاوي، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، ومن تلاهم من أعلام الفكر العربي أمثال رشيد رضا، وسعد زغلول، ومصطفى عبد الرزاق، وقاسم أمين، وطه حسين؛ ومن أهم الركائز الاهتمام بالقضايا الكبرى للوطن مثل العدل، والمساواة، وحقوق الإنسان، وعدم طبقة 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؛ واستجابات

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 تفسدها 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 تثير 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 التحويلات 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 ودراسات أصول 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 مقننة.

وبالرغم من وجود شواهد عديدة رافقت تناول بحوث ودراسات أصول 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 أصحاب أصول التربية 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 والمختفية، وكثير من القضايا التي تموج بها الساحة التربوية؛ وإذا كان المنهج النقدي الذي اعتمدته أعداد ليست بالقليلة من بحوث هذا التيار، قد سمح بمحاصرة الأفكار والمفاهيم المضللة للفعل التربوي السليم، وبعزل الممارسات المُضَيِّعة لجهود بناء الفرد، فإن هذا المنهج سمح أيضاً بالتعريف بأفكار ومفاهيم جديدة تطرح نفسها اليوم بديلاً ممكنًا للرصيد الفكري (المنوفي، ٢٠٠٠، ٩٤-٩٦).

وهنا تجد الإشارة إلى أنه بفضل جهود مجموعة من باحثي أصول التربية والمناهج العائدين من الابتعاث إلى الولايات المتحدة، علاوة على بعض ممن مارس النقد لبحوث أصول 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 أصول 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 أصول التربية يكافح من أجل البقاء ضمن مناهج البحث المعتمدة في أصول 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). وبصفة عامة يمكن القول، إنه على الرغم 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 نظيراتها 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 علينا تناول الظواهر والمشكلات

والقضايا التربوية للمجتمع المصري في إطارها الطبيعي بعيداً عن السيطرة والتبعية للغرب؛ وتساعد الدراسات النقدية في تحقيق ذلك.

رابعاً: أهمية الدراسات النقدية

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 الدراسات النقدية بالنسبة للباحث بما تتضمنه من تربية نقدية بمثابة المرأة 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).

وتساعد الدراسات النقدية أيضاً- من خلالها اعتمادها 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 الدراسات النقدية 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 التفرد بينها لإثراء المعرفة الشخصية للباحث (فرج،

٢٠٠٩، ٥-٦).

وتساعد الدراسات النقدية – من خلال اعتمادها 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 والthin، 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).

إلى جانب ما سبق، فإن الدراسات 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 تفنيدها 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 يغربه أحد، ولا يوجه حركته في المجتمع شائعة أو معلومات مغلوطة (العزازي، ٢٠٢١، ٢٢).

وبصفة عامة يتضح أن النقد بعامه والدراسات النقدية بخاصة تعد بمثابة مرآة كاشفة لمواطن القوة والضعف لدى الباحثين في تخصص أصول 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، وتنبئ لديهم مهارات التفكير النقدي، بما يسلمهم بالأدلة والحجج التي تساعد على مواجهة الشائعات وتفنيدها من خلال اعتمادهم على عقلهم النقدي.

خامسًا: خصائص الدراسات النقدية

تتميز الدراسات النقدية في مجال أصول التربية بمجموعة من الخصائص، من أهمها ما يأتي:

١- التفاعلية: وتعني معايشة الباحث موضوع لبحثه معايشةً تجعله يفصح عن انحيازاته بشكل مباشر دون مواربة 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: فالدراسات النقدية شأنها شأن كل الدراسات في التخصصات والمجالات الأخرى، تعتمد على منطلقات تُدير عليها تحليلها وتفسيرها، 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 ومراجعة أدوات جمع المعلومات أو رصدها تمثل جوهر عملية النقد التي أعطت اسمها لهذه الدراسات؛ فالدراسات النقدية تحمل في بنيتها الداخلية عملية التغيير والتطوير، لا الثبات والجمود، فينتقل الباحث من التقبل إلى التخيّل، 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.

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؛ فالدراسات 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 نتيجةً لذلك بخصوصيتها التي لا بد أن تدخل في نطاق المفاهيم الوافدة وتفسر على أساسها؛ فتحدد 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، ١٠٧-١٠٨).

٤- التاريخية: تنطلق الدراسات النقدية عموماً وفي مجال أصول التربية بصفة 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؛ فالدراسات النقدية تتبع أعماق الظواهر التي تدرسها بهدف استخلاص معناها ومغزاها، حيث لا يوجد مغزى مطلق، بل يرتبط بسياق ما، ويتضمن كل سياق عدداً من المتناقضات التي تمثل أجزاء من الكل، والمغزى العام للسياق يظهر فيما نُعبر عنه هذه الأضداد من تعبيرات؛ لذلك فإن هناك حاجة إلى الدراسات 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 ارتباطاً عضوياً 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 إسقاطاً 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 تلمساً 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.

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 تعقيداً 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 يحيد عنه، وبخاصة في جملة الأوضاع والظروف التي تمت إلى الإنسان بصلة من بعيد أو قريب، ففي العلوم الإنسانية والتربوية تعدد 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 تنتهي إليه الظاهرة المعنية (المنوفي، ٢٠٠٠، ١١٠-١١٢).

وبصفة عامة يتضح أن الدراسات النقدية تتميز عن غيرها من أنواع الدراسات الأخرى بمميزات عدة، فهي تحقق مبدأ التفاعل الحقيقي المباشر بين الباحث والظاهرة أو المشكلة التي يدرسها من خلال معايشته لها في أرض الواقع، بما يجعله دائماً مستعداً

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

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، متسلحًا في ذلك كله بالموضوعية الإيجابية التي تمكنه من الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات.

سادسًا: مبادئ الدراسات النقدية

تستند الدراسات النقدية في مجال التربية بعامة وفي مجال أصول التربية بخاصة إلى مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها وتوجهها، ومن أهمها ما يأتي (سكران، ١٩٨٩، ٩٣-٩٤):

١- تستمد الدراسات النقدية أسسها ومعاييرها من فلسفة اجتماعية واضحة مشتقة من الأصول الثقافية للمجتمع، وتسترشد بواقعه، وتستشرف له مستقبلاً أفضل في سياق متطور محلياً وعربياً ودولياً.

٢- تتوجه للمفاهيم والأفكار الشائعة، من أجل تنقيتها وتنقيحها، وإعادة تنظيمها في أطر وصياغات جديدة.

٣- يتسع مفهومها بحيث لا يقتصر على مجرد الإنتاج الفكري، وإنما يمتد ليشمل نقد الواقع التربوي وعلاقته بالأنساق والبنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحيط به.

٤- تتوجه إلى نقد الممارسات والهياكل التعليمية وما تفرزه من أنواع معرفية ووجدانية ومهارية سلوكية واجتماعية.

٥- توجه إلى المجتمع التعليمي قبل أن تتوجه لإصلاح المناهج والكتب الدراسية، وذلك من أجل توافر مناخ تربوي سليم.

٦- تهتم بإعادة النظر في وظيفة النظام التعليمي في مستوى الأفراد والجماعات والهيئات والمؤسسات.

٧- تتجه 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- تتوجه لتحديد الاتساق بين عناصر الفكر التربوي وجزئياته، ومدى أصالة هذا الفكر

وجدته، والتزامه بقضايا المجتمع، وامتناله لقواعد وأصول البحث العلمي. وفي سياق متصل يشير مدبولي (٢٠٢٣، ١٤٧-١٤٨-١٥٠) إلى مبدئين من أهم مبادئ الدراسات النقدية، 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 الدراسات النقدية الأساسية، مبدأ "التأثير المتبادل بين العلم والأيدولوجيا"؛ فالباحث التربوي لدى انضمامه إلى الجماعة العلمية في مجال ما من مجالات البحث، إنما يتشرب أفكارها وتصوراتها حول طبيعة العلم ومنهجياته وطرائق البحث فيه، ويتبنى بطريقة غير مباشرة النموذج النظري المهيمن الذي تتبناه أو ما يسمى بـ "البراديم" Paradigm ويتدرب على تطبيقاته البحثية، معتقدًا تمامًا بأن ذلك هو "العلم" وما سواه ليس علمًا؛ وبالرغم من خطورة هذه الفكرة، فإن النقاد لا يخشون انحراف البحث التربوي عن علميته، وذلك لتسليمهم بالمبدأ السالف الذكر حول "تأثير 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 الدراسات والبحوث النقدية في التربية إلى مبدأ التنظير، سواء كانت دراسات تحليلية نظرية تتناول البنى الاجتماعية الكبيرة في تفاعلها الجدلي مع الظاهرة التربوية، كالبيروقراطية مثلاً أو السلطة الأبوية وغيرها، أو كانت دراسات ميدانية تتناول واقع الممارسات التعليمية داخل المدرسة وما تمثله من تفاعل بين البنى والوقائع الصغيرة وبين البنى الاجتماعية الكبيرة؛ والتنظير هنا ليس استغراقًا في التأمل الميتافيزيقي، أو السباحة في الخيال؛ بل يعني محاولة البحث عن المفاهيم الحاكمة للممارسات الاجتماعية والتعليمية والمفسرة لحدوثها من وجهة نظر الممارسين أنفسهم، وكذلك من وجهة نظر الباحث الذي يضع نفسه موضع المشارك الملاحظ، ويجعل نفسه جزءًا من الأحداث ومن صانعيها.

وهنا يكمن فارق جوهرى بين الباحث الوضعي التقليدي الذي ينزل إلى الواقع فقط ليجمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة تمهيدًا لإقامة أو اكتشاف ما بين عواملها وتغيراتها

من علاقات ارتباطية دالة، وبين الباحث النقدي الذي ينزل إلى الواقع مسلحاً ببعض المفاهيم النظرية والتصورات التي تعينه على ملاحظة ذلك الواقع واكتشافه، ثم تعينه - فيما بعد - على مراجعة مفوماته 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 استدراك 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 مسلحاً بمفومات 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 والغلبة 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.

ومن خلال ما تقدم يتجلى ضرورة ارتباط الدراسات 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: آراء بعض رواد الفكر الاجتماعي والتربوي حول الدراسات النقدية

أصبح من المتعارف عليه أن الحياة الواعية لا تستغني عن النقد، فهو سمة من سمات الفكر ووظيفة من وظائفه الأساسية، ولأن الفكر بطبيعته نقدي ثوري معارض، وهذا يعني أن النقد يشكل أحد الأدوار المهمة للمفكرين والمثقفين باعتبارهم يشكلون ضمير الأمم والشعوب، ويقفون دائمًا في صف المعارضة في المجتمع، من أجل التغيير والتوجيه والبناء؛ ويستدعي الإمام بالفكر النقدي التعرض لأبرز وأهم آراء وأفكار بعض رواده عبر التاريخ، حيث يزخر تاريخ الفكر الاجتماعي والتربوي النقدي بنماذج كثيرة من الفلاسفة والمفكرين والمربين، الذين أسهموا في تكوين وتشكيل فكر ووعي الأفراد والمجتمعات، ومن أمثال هؤلاء هنري جيرو، ماكس هوركايمر، ثيودور أدورنو، رايت ميلز، باولو فريري، حامد عمار.

١- هنري جيرو Henri Giraud (١٨٧٩-١٩٤٩):

يعد هنري جيرو Henri Giraud أحد رواد الفكر النقدي، فهو الذي صك تعبير التربية النقدية، حيث بنى أفكاره التربوية النقدية على كتابات وأعمال "فريري"، لينتقد التعليم الذي يقوم على ثقافة الفلسفة الواقعية التي استخدمت المدارس كوكالات اجتماعية للحفاظ على الوضع الراهن دون تغيير (شحاتة، ٢٠٢٠، ٢٢٧٧).

ويؤكد "جيرو" أن النظر إلى التعليم بوصفه عملية سياسية وأخلاقية، يفيد في مقاومة ومواجهة النظرة السائدة في التربية، التي ترى أن التعليم مجرد مهارة أو تقنية أو طريقة؛ وفي إطار البيراديم التربوي يتحول الباحث إلى إنسان آلي، ولذلك يرفض "جيرو" النظرة البسيطة للتعليم بوصفها مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات التي تستخدم في تعليم اتجاه معين، ويؤكد ضرورة تمكين الباحثين في مجال التربية وتنمية الشجاعة لديهم على المشاركة في تكوين أنفسهم وتحريرها، ويجب أن تسهم مؤسسات التربية في تعليم الباحثين القدرة على خوض المخاطرة والتحدي (Giroux، ٢٠١١، ٣).

وينادي "جيرو" بتربية نقدية تنظم المؤسسات التعليمية والتربوية بصورة تمكن الطلاب والباحثين من بناء الوعي النقدي، والتعرف على كيفية بناء المجتمع، وفهم أشكال

التسلط والقهر الطبقي والعنصرية الكامنة في العلاقات الاجتماعية، والنضال من أجل إيجاد ثقافة نقدية عامة تقاوم وتغير أشكال التسلط التي تسيطر على النظام الحالي للتعليم والبناء الاجتماعي الكبير، وهذا يعني بالنسبة لـ "جيررو" أنه من الضروري أن تقوم التربية بتوفير الظروف التي تكون فيها أشكال الفعل والعمل متاحة للباحثين، وتوفير الشروط المادية والأيدولوجية اللازمة لهم كي يصبحوا فاعلين يفكرون بطريقة نقدية (عمر، ٢٠٠٧، ٢١٨).

٢- ماكس هوركهايمر Max Horkheimer (١٨٩٥-١٩٧٣):

يعد ماكس هوركهايمر Max Horkheimer فيلسوف وعالم اجتماع ألماني، وهو أحد مؤسسي النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، والمنظر التقليدي الأول لها؛ حيث تمثل آراءه وأفكاره إحدى الدعائم الفكرية لها، فقد بدأ عام ١٩٣٠ في نشر سلسلة مقالاته التي تناولت موضوعات متفرقة كالسلطة والعائلة، والمادية الجدلية، والثقافة الجماهيرية، والوضعية المنطقية، وظل الخط الفكري الذي ينتظمها هو تحديد النظرية النقدية بوصفها نقد الأيدولوجية "المنظومة الفكرية" السائدة ونفيها أو سلبها في سبيل مجتمع عقلائي وإنساني حر (مكاوي، ٢٠١٨، ٤٤).

وقد ميّز "هوركهايمر" بين النظرية التقليدية والنظرية النقدية، حيث أكد أن النظرية التقليدية تميل إلى أن تكون استنباطية، وهدفها التشبه بالعلم الطبيعي والرياضيات، إذ تؤكد على الوحدة والتجانس، وذلك من خلال الاستعانة بالرياضيات كنموذج لها، ومن ناحية أخرى تؤكد على تجانس الطبقة الحاكمة البورجوازية وانسجامها، وذلك من خلال دعم أوضاعها دون تغيير؛ في حين إن النظرية النقدية تعرض باستمرار للعلاقة بين الأفكار والقضايا النظرية وفق السياق الاجتماعي الذي توجد فيه تلك الأفكار والقضايا، فهي تحاول أن توضح الأفكار وتفسرها وذلك من خلال أصولها الاجتماعية.

ويرفض "هوركهايمر" مبدأ التشيؤ Reification الذي يضيفه النموذج التقليدي- أيًا كان توجهه ماركسيًا أو رأسماليًا- على المعرفة الإنسانية، فالإنسان في محاولته فهم الكون من حوله أو حتى فهم نفسه، يجتهد في وضع مجموعة من المبادئ الحاكمة أو المفاهيم المفسرة للظواهر، ثم يجعل مما وضعه وصاغه بنفسه أدوات معرفية يستخدمها في دراسة وتأمل كل ما يتصدى له فيما بعد من قضايا ومشكلات، وسرعان ما يستسلم

لتلك الأدوات المعرفية وينسى أنه هو صانعها، وأنها من نبت اجتهداته وتصوراتها، فيتوهم أنها كيانات قائمة بالفعل ويغفل عن كونها مجرد معرفة إنسانية. وخطورة هذا "التشويش" أن المعرفة تصبح سلاحًا ذو حدين، حيث يمكن استخدامها لإضفاء صفة الإطلاق والقدرة على أوضاع اجتماعية ظالمة من صنع الإنسان، أو إضفاء صفة العلمية والعقلانية على ممارسات وسلوكيات هي أبعد ما تكون عن العلم وعن العقل.

ومن ثم يؤكد "هوركهايمر" من خلال نقده للنظرية التقليدية والتي تنادي بتشويش المعرفة الإنسانية بوصفها كيانًا مفارقًا للفعل الإنساني ومجاوزًا له، أنه من الخطأ تشيئ المعرفة العلمية والنظر إلى الباحث بوصفه متحررًا بالكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة به، فيجب تنحية هذه النظرية الواهمة جانبًا هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فلا يجب النظر إلى الباحث كما لو كان امتدادًا مستقيمًا لثقافته وطبقته، من حيث إنتاجه العلمي، كما يناهز بذلك مفكرو الماركسية التقليدية، لأن هذا بدوره لا يقل قصورًا عن النظر إلى الباحث على أنه متحرر بالكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة به، فكلتا النوعين من التطرف النظري يُسيء فهم ذاتية الباحث، فإما أنها مستقلة تمامًا، أو أنها مشروطة بالكامل، فالباحث وإن كان جزءًا من مجتمعه فإنه ليس عاجزًا عن الارتفاع فوقه- بعض الوقت- ليكشف ما به من سلبيات (نجيب، ١٩٨٦، ٨٤-٨٥).

كما يرفض هوركهايمر الإمبريقية البحثية في النموذج التقليدي الوضعي؛ فاقتباس الإمبريقية من العلوم الطبيعية وإعمالها في العلوم الاجتماعية والإنسانية ينطوي على مغالطة كبرى، وإغفال لما بين الواقع المادي الذي تتعامل معه العلوم الطبيعية، والواقع الاجتماعي الذي تتعامل معه العلوم الاجتماعية والإنسانية من اختلاف، من حيث الطبيعة والتكوين، ولأن هذا الواقع قد يكون فاسدًا فلا تكفي عندئذ صحة المنهج لكي تكون النتائج صحيحة؛ فكثيرًا ما تجرى دراسة ظاهرة اجتماعية معينة وفقًا للنموذج التقليدي وتتوافر لها كافة الشروط المنهجية الصارمة، ومنها الاحتكام إلى الواقع الاجتماعي، فتخرج الصورة الإحصائية والإمبريقية المعبرة عن الواقع تؤكد تفوق طبقة اجتماعية معينة على باقي الطبقات في مستوى الذكاء مثلاً، بينما يكمن الخلل في الواقع

كما انتقد "أدورنو" النظرية الوضعية التقيدية، نظرًا لانشغالها بالحقائق والظواهر السطحية، وتقويمها الإيجابي المزعوم للحالة القائمة للمجتمع؛ وانطلق في نقده لها من نفس المسلمات التي صاغها هوركهايمر التي أهمها ضرورة أن يسعى العلم النقدي إلى تغيير الواقع، وذلك لأن "أدورنو" يعتقد أننا إذا جعلنا نقطة البدء هي "الوقائع تتحدث

عن نفسها"، فإن معنى ذلك أننا قد افترضنا "قبول المجتمع على ما هو عليه"، أي أننا رفعنا هذا الواقع فوق مستوى الشك، وهذا نوع من العلم المحافظ الذي يسعى إلى الإبقاء على الأوضاع القائمة، أما النظرية النقدية فإنها تنطوي على نقد هذا الواقع، إذ هي لا تقيم أي فواصل أو حواجز بين الباحث وبين ما يقوم ببحثه.

ويرى "أدورنو" أن هناك فروقاً بين الطبيعة والمجتمع تحتم وجود فروق في منهجية العلوم التي تدرس كل منهما، فالعلوم الطبيعية علوم دقيقة، لأن الطبيعة منتظمة ومتسقة على نحو يسمح لهذا المستوى من الدقة؛ أما المجتمع فليس على القدر النموذجي من الاتساق، فالمجتمع مليء بالتناقضات، فهو ينطوي على ما هو عقلي وما هو غير عقلي، على الانتظام وعدم الانتظام وغير ذلك؛ ولهذا فإن مناهج وإجراءات علم اجتماع التربية يجب تطويرها وصياغتها بحيث تأخذ هذه المسائل في اعتبارها، أما إذا زعمت أنها تريد أن ترتفع فوق مستوى التناقض، ومن ثم تتجه صوب منهج العلوم الطبيعية متشبهة بها، فإن ذلك يُقيم مفارقة حاسمة بين مناهج العلوم الاجتماعية وبين طبيعة الموضوع الذي تدرسه هذه العلوم، فسوف تعجز هذه المناهج عن فهم الطبيعة الواعية المتميزة للمجتمع بوصفه يحوي كل ضروب التناقض وعدم التناقض في آنٍ واحد (محمد، ١٩٨٤، ٥٥٦-٥٥٧).

٤-رايت ميلز Wright Mills (١٩١٦-١٩٦٢):

يعد الفيلسوف وعالم الاجتماع الأمريكي رايت ميلز Wright Mills واحداً من أهم مؤسسي النزعة النقدية في علم الاجتماعي الحديث، وأحد المعالم الرئيسة للحركة النقدية في علم اجتماع التربية، وتبرز آراء "ميلز" النقدية في رفضه للتفكير العقلي المجرد والنزعة الإمبريقية، حيث انتقد الاتجاه الإمبريقي ووصفه بأنه اتجاه تجزيئي من حيث إنه يدرس الظواهر منفصلة دون ربطها بنظرية معينة، ودون التعمق في أصولها التاريخية (علي، ١٩٩٥، ١٣٣). إلى جانب التزامها بمناهج العلوم الطبيعية، مما أدى إلى سجن اهتماماتها داخل مجال محدود النطاق، محدد المعالم؛ ويعيب عليها أنها تستهدف التفسير ولا تتجاوزه إلى مرحلة الفهم (عبد المعطي، ١٩٨١، ١٥٣).

كما أكد "ميلز" ضرورة تسليح الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية بما أسماه "الخيال السوسيولوجي" حتى يتسنى له إدراك أبعاد وسياق مشكلات المجتمع، فهذا

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

الخيال كفيل بأن يساعد الباحث على إدراك أن الفرد جزء من بناء اجتماعي، وأن البناء الاجتماعي مرحلة من مراحل التاريخ، وبالتالي إدراك سياق المشكلات، وأنه سياق بنائي وليس فردياً أو شخصياً ذاتياً؛ كما أنه يحول دون تقوقع الفرد حول نفسه، أو انغلاقه في إطار تجربته الخاصة، بل يتيح له فرصاً أوسع ليمارس دوره في توجيه مجريات الأمور، فهو يصل بين الفرد والمجتمع ولا يعزل أحدهما عن الآخر، وهو أداة تُعين الباحث على دراسة المشكلات الاجتماعية في المجتمع الحديث على أنها مشكلات بنائية وليست ومشكلات فردية، أي تناولها على مستوى النظم الاجتماعية لا على المستوى السيكلوجي؛ ويجب ألا يفصل الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية بين عمله وحياته، فهو دائماً في موقف الملاحظ المشارك، وعليه أن يسجل ملاحظاته باستمرار وبطريقة واضحة تساعد على الفهم والتحليل، ذلك لأن دوره المهم في تحرير الفرد وإصلاح المجتمع يجعله من خلال وعيه الاجتماعي دعامة الديمقراطية الصحيحة (عبد ربه، ٢٠٢١، ٤٢-٤٤).

٥- باولو فريري Paulo Freire (١٩٢١-١٩٩٧):

يعد باولو فريري Paulo Freire من أشهر الفلاسفة والمفكرين الذين تناولوا التربية النقدية، حيث اقترن اسمه بمصطلح التربية النقدية، وهو فيلسوف برازيلي مارس العمل التربوي مع الفلاحين البرازيليين، والذين جعلوه يرى أن التعليم هدفه تمكين الفرد والتغيير الاجتماعي، وقد أعدّه الفلاسفة الأَبَّ الروحي للتربية النقدية، فأَي شخص يعمل في مجال التربية النقدية لابد أن يرجع لأفكاره وكتاباتاته المختلفة (McLaren, ٢٠٠٠، ١). ويرى "فريري" أن دور الإنسان لا يقتصر على مجرد الوجود في هذا العالم، وهذا يعني أنه من خلال العقل الإبداعي وإعادة تشكيله يصنع الإنسان معطيات واقعه الثقافي؛ كما يرى أن وظيفة التربية هي تنمية النقد والحوار، وتنمية الوعي الناقد، لأنه يُسَلِّم بأن عقل الإنسان قادر على كشف الحقيقة؛ وانتقد "فريري" ثقافة الصمت الشائعة في بلدان العالم الثالث، محدداً شكلين للتربية هما: تربية القهر، وتربية الحرية؛ وتطور هدف التربية عنده من التحرر الثقافي للإنسان إلى الإسهام في تغيير البيئة تغييراً جذرياً (خضر، ٢٠٠٨، ٧٦).

ويتفق "فريري" مع منظري مدرسة فرانكفورت في القول بـ "ذاتية المعرفة"، والتشكيل

الاجتماعي لها بدلاً من الرؤية الموضوعية للمعرفة، والتأكيد على فكرة تحرير الإنسان من خلال إعادة التحليل النقدي للسياسات والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية التي استمرت طوال هذه العقود، فيقول فريري: "إن المعرفة أيًا كان مستواها لا تتحقق بالعمل الذي يتحول به الإنسان الفاعل إلى كائن مفعول به، يقوم بالتلقي السالب الصارم لمحتويات ما يقدمه أو ما يفرضه عليه الغير، بيد أن المعرفة – على النقيض من ذلك – تقتضي الوجود المتطلع للذوات الإنسانية الفاعلة في مواجهة العالم، وهذا يعني أنها تتطلب السعي الدائم، وأنها تتضمن ابتكارًا وإنشاءً وإعادة الابتكار والإنشاء" (فريري، ٢٠٠٧، ١٣٦-١٣٧).

ويشير "فريري" إلى أن عملية إجراء البحوث النقدية تشكل جانبًا أساسيًا في عملية التعليم، فعملية التعليم لها جانبان: أولهما الذي توجد فيه المعرفة بالفعل ويتم تدريسها وتعلمها، والآخر الذي فيه إنتاج لما هو غير موجود بعد، هو موضوع البحوث؛ فلا يوجد شيء اسمه تدريس أو تعليم دون بحوث، فعندما أقوم بالتدريس إنما أواصل البحث وإعادة البحث، إنني أدّرس لأنني أبحث ولأنني أتساءل، ولأنني أسلم نفسي للتساؤل؛ فأنا أبحث لأنني ألاحظ أشياء، وألم خصائص لها، وأثناء قيامي بهذا أقوم بالتدخل، وفي تدخلتي أُعلّم وأتعلم، فأنا أقوم بالبحث حتى أعرف ما لم أكن أعرفه من قبل، وحتى أصل وأعلن عما اكتشفته (فريري، ٢٠٠٧، ٨٩).

٦- حامد عمّار (١٩٢١-٢٠١٤):

يمثل الفيلسوف والمربي حامد عمّار أحد أهم الفلاسفة والتربويين العرب، ويلقب بشيخ التربويين المصريين، فعلى مدى أكثر من ستين عامًا قدم خلالها فكرًا تربويًا يعالج كل إشكاليات العملية التعليمية التي تنبع بدورها من إشكاليات المجتمع المصري والعربي (سياسية – اجتماعية – اقتصادية) وله عديد من الكتابات والمؤلفات في مجال التربية النقدية.

ويرى عمّار "أن للتعليم دورًا وإمكانية لا في إعادة إنتاج الواقع فقط، بل أيضًا في تغييره، حيث يمكن أن يصبح قوة خفية وواعية مأكرة مستترة في زعزعة مقومات التقليد الراكدة، من خلال إفساح المجال لإعمال العقل والتفكير النقدي فيما يتلقاه من معارف وقيم وممارسات، فيما قد لا يشعر بتجلياته وآثاره الطبقة أو السلطة المهيمنة

والمسيطرة، وفي هذه الأجواء الفكرية تتضح لدى المتعلم والباحث بالتمييز العقلي بين الحرية والكبت، وبين الخاص والعام، وبين الوطني والفنوي، وبين الصحيح والزائف، والثابت والمتغير، وبين تراث الماضي وطموحات الحاضر والمستقبل.

ويؤكد "عمّار" أن للمنهج النقدي أهمية بالغة في تقييم وكشف طبيعة الوقائع وتقويم حركة التطوير التعليمي، وعدّه قوة في التجديد، وحل المشكلات، وطرح البدائل؛ كما أن له دوراً مهماً في إحداث نقلة نوعية في مسيرة التنمية والتقدم والتحرك نحو الديمقراطية والعيش الكريم؛ كما أن اتباع المنهج النقدي في التفكير يجعل العقل هو السمة المحددة للكينونة الإنسانية، كما أنه في نظريته التأملية يُمكن البشر من أن تكون لديهم إمكان تقرير المصير، وأن يقال أن الإنسان هو صانع تاريخه (عمار، شحاتة، ٢٠١٢، ٢٦٦).

وفي سياق متصل يؤكد "عمّار" أهمية التفكير النقدي والتربية النقدية، والذي يُترجم من خلال الدراسات والبحوث النقدية، حيث إن التطرف الفكري يقوم على سلسلة من الممارسات الفكرية والعلمية التي تبدأ بعدم الاستماع إلى الرأي الآخر، وعدم الاهتمام بما يقدمه من حجج وبراهين، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة؛ والافتناع التام والراسخ بأن ما يمتلكه الفرد أو الجماعة من أفكار وممارسات هي حقائق مطلقة لا جدال فيها ولا تقبل المناقشة والنقد، وغالباً ما تكون منطلقة من مرجعية مقدسة أو إيديولوجية مغلقة أو موروثات شعبية؛ وكذا التحيز والتعصب لأفكار وممارسات تكونت من خبرات محددة سابقة أو تقاليد شائعة أو أنها تخدم مصالح معينة والتمسك بها يوفر الطمأنينة والمنافع لأصحابها؛ فضلاً عن الكراهية والاحتقار والازدراء لأفكار الآخرين ومعتقداتهم، بما يصل إلى مفهوم "العنصرية"، حيث يمتزج التعصب الفكري بمشاعر دونية للآخرين، وتجنب التعامل معهم، والعدوانية الشديدة والعنف في مواجهة أفكارهم وممارساتهم، ومحاولة طمسها بكل الوسائل المشروعة وغير المشروعة (عمار، ٢٠٠٠، ٢٤٩-٢٥٠).

وبصفة إجمالية ومن خلال ما تم عرضه من آراء لنماذج من رواد الفكر الاجتماعي والتربوي النقدي، تتجلى أهمية ما قدمه هؤلاء الرواد من فكر تحليلي نقدي أسهم في رصد مختلف الأعراض المرضية التي عرفت بها المجتمعات الغربية والعربية المعاصرة، وتوجيه انتقادات جذرية وعميقة للمفاهيم والقيم التي تأسست عليها تلك المجتمعات،

وما ارتبط بها من نزعات وضعية رسخت للحفاظ على الوضع القائم وعلى مصالح الفئات المهيمنة فيه، كما أكدوا أهمية المنهج النقدي والتفكير النقدي والتربية النقدية في تكوين العقلية النقدية التي يمكنها إجراء البحوث والدراسات النقدية على شكل متميز ومتفرد يمكن الاستفادة منها على مستوى الفرد والمجتمع.

المبحث الثالث: مجالات وتوجهات الدراسة في تخصص أصول التربية

يشير البحث في تخصص أصول التربية إلى ذلك الفرع من فروع البحث التربوي بكليات التربية والذي يركز على دراسة العملية التربوية والتعليمية من عدة زوايا: تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو ثقافية أو سياسية أو اقتصادية أو نفسية أو دينية وغيرها، بالإضافة إلى بحثه في الوظائف والعلاقات التي تربط التربية بجوانب المجتمع الأخرى وإسهامه في حل مشكلاته التي تعوق إحداث التنمية فيه.

ومن ثم تأتي أهمية دراسة أصول التربية من كونها لا تهتم بالبحث وراء الأهداف والغايات النهائية للتربية، أو طبيعة هذه الأهداف أو بنواحي الفهم والتفسير والتحليل الخاص بها فحسب؛ وإنما تُعنى في الأساس وقبل كل شيء بالنتائج التي تثبت صحتها في مجال التطبيق التربوي أو التي لها آثار إيجابية على التطبيق التربوي أو التي يعتقد أنها كذلك (غنيم، ٢٠٢١، ١٤٣٠).

وعلى هذا الأساس فإن تخصص أصول التربية يهتم بدراسة القواعد والمبادئ والأسس والحقائق والمسلمات التي يقوم عليها النظام التربوي فكريًا، وتتوجه بها تطبيقاته وعملياته ميدانيًا، فهو حلقة الوصل بين التربية باعتبارها نظامًا وبين ثقافة المجتمع وفلسفته، فهو بذلك يهتم بدراسة الأسس التي يبني عليها أي تطبيق تربوي سليم، ويعد بمثابة الجذور التي تنبثق منها الأفكار والنظريات التربوية وكذا الممارسات الميدانية؛ كما يهتم أيضًا بدراسة تأثير الجوانب المختلفة الفلسفية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها على التربية، وعلى علاقتها بالمجتمع ومشكلاته، لذا يُنظر إلى تخصص أصول التربية باعتباره المعالجة العلمية المنظمة للمشكلات التربوية، مستفيدًا من ذلك من نتائج العلوم الأخرى، وما انتهت إليه الخبرة العملية، مع التأكيد على أن أصول التربية تُعنى إلى درجة كبيرة بالنتائج التي تثبت صحتها في النظرية والتطبيق. وتتعدد مجالات الدراسة في تخصص أصول التربية ومن أهمها ما يأتي (عبد الحسيب،

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

٢٠٢٠، ١٤١-١٤٢؛ الفضالي، ٢٠٢١، ٦٧-٦٨؛ عبد العليم، ٢٠٢٢، ٢٦١-٢٦٣):

-الأصول الفلسفية للتربية: وتبحث في المسلمات والنظريات التي يعتمد عليها الفلاسفة في تفسيرهم للكون والحياة والمعرفة والطبيعة الإنسانية، وعلاقة ذلك بالعملية التربوية، وتهتم بالفلسفة السائدة في المجتمع التي توجه العمل التربوي، وتحدد أهدافه ومناهجه، والإجراءات التي تحقق هذه الأهداف.

-الأصول السياسية للتربية: وتهتم بالتفاعل بين التربية والسياسة؛ فالتربية يجب أن تعمل وفق إطار سياسي محدد، يخدم مجتمعاً معيناً له أهداف خاصة، وتتأثر التربية في أهدافها وبرامجها وإجراءاتها بالنظام السياسي للمجتمع، والذي يريد المجتمع تعميمه من خلال التربية.

-الأصول الاقتصادية للتربية: وتبحث في النظرة إلى التربية من الناحية الاقتصادية، والاهتمام بالنظريات الاقتصادية وتطبيقاتها في العملية التربوية، والنظر إلى النواحي التربوية المختلفة من تلك الزاوية، اقتصاديات التربية، ورأس المال البشري، وكلفة التعليم والعائد منه، وتسويق التعليم.

-الأصول الاجتماعية للتربية: وتبحث في العلاقة بين الفرد والمجتمع بنظمه ومؤسساته، وتُعنَى هذه الأصول بالوظيفة الاجتماعية للتربية، والتي تساعد الأفراد على التكيف مع مجتمعهم فكرياً وممارسة، والتوفيق بين خصائص هؤلاء الأفراد وقدراتهم وبين احتياجات المجتمع ومتطلباته.

-الأصول الثقافية للتربية: وتهتم بدراسة الثقافات المختلفة بجوانبها المتعددة، وهي تلك التي تتعلق بالقيم والفنون والمعايير والأخلاق والعادات والتقاليد والطبائع والخصائص التي تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى، والتي تؤثر بطبيعتها في الأفكار التربوية والممارسات الميدانية.

-الأصول التاريخية للتربية: وتركز على الجذور التاريخية لجوانب العملية التعليمية المتنوعة عبر العصور المختلفة، وما حدث لها من تغيرات وتحولات وتطورات، والكشف عن النظريات والأفكار التربوية والممارسات الواقعية التي لم تعد ملائمة للعصر الحالي، وذلك سعياً لاستبدالها بأفكار جديدة وممارسات حديثة.

-الأصول الدينية للتربية: وتُعنَى بالأسس والقواعد والمبادئ المستمدة من القرآن الكريم

والسنة النبوية واجتهادات علماء المسلمين وآرائهم في النواحي المختلفة للعملية للتربية، والتعرف على التطبيقات التربوية والممارسات الميدانية لهذه المبادئ عبر العصور والأزمنة المختلفة، وكيفية الاستفادة منها في العصر الحاضر.

-الأصول النفسية للتربية: وتهتم بكيفية الاستفادة من النظريات والمبادئ والأسس النفسية في جوانب العملية التربوية المختلفة، وتصحيح مسار هذه العملية وفق قواعد علم النفس، والاستفادة التربوية والممارسة لعملية فيما يتعلق بميول الطلاب واتجاهاتهم وقدراتهم وخصائصهم والفروق الفردية بينهم.

-الأصول الإدارية للتربية: وتهتم بنتاج التفاعل بين علمي التربية والإدارة، والاستفادة من المبادئ والنظريات الإدارية قديماً وحديثاً في توجيه مسار العملية التربوية فكرياً وممارسةً.

-الأصول الجغرافية للتربية: وتُستمد من علم الجغرافيا، والتي تتعلق بطبيعة المكان، واختلاف البيئة، والتوزيع السكاني، والثروات البشرية والطبيعية، وذلك كله من حيث مدى تأثيرها على العملية التعليمية من حيث أهدافها وبرامجها وآلياتها وإجراءاتها.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن الحديث عن التربية من حيث أسسها المختلفة محل اهتمام كبير من قبل المشتغلين بها على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم، والحديث عن تلك الأسس لم يكن بعيداً عن الأصول الثقافية أو الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو التاريخية أو الدينية أو النفسية أو الفلسفية للتربية، وتُستمد هذه الأصول من واقع المجتمع ومشكلاته، كما تُستمد من ماضيه وتاريخه، وقد حظيت بعض هذه الأصول بكثير من الكتابات كالأصول التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، إلا أن بعضها الآخر لم يحظ بالاهتمام الكافي كالأصول الفلسفية، والإسلامية، والسياسية، والبيولوجية، والإدارية، والانثروبولوجية، ومع ذلك فإن كافة هذه الأصول تجمعها وحدة واحدة هي البناء الاجتماعي المتكامل داخل المجتمع الواحد.

ويُبنى علي هذه الأصول المختلفة ويتفرع عنها بعض المجالات والقضايا والتوجهات الفرعية للبحث والدراسة في تخصص أصول التربية، ومن أهمها ما يأتي:

١-التوجه نحو دراسات الواقع المعاصر (التطبيقية):

تعتمد فاعلية البحث التربوي على قدرته على استقرار الواقع التربوي وتحليل قضاياها ومعالجتها والخروج بنتائج واقعية يمكن تطبيقها للنهوض بالواقع، وبالتالي يمكن الاعتماد

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

عليه كأحد المتطلبات الأساسية اللازمة لنجاح خطط التطوير ومبادرات الإصلاح التربوي بما يؤدي إلى تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق في مجال التربية، وتوثيق الصلة وتحقيق التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي من خلال اتباع منهجيات بحثية واقعية (يونس، ٢٠٢١، ١٨٥٦).

وتهدف الدراسات الواقعية إلى الاسترشاد بالواقع في اكتشاف حقائق ومعارف موضوعية للوقوف على نقاط القوة في ذلك الواقع، ومن ثم تدعيمها، ونقاط الضعف للعمل على معالجتها وإيجاد حلول لها، كما تهدف تلك الدراسات أيضًا إلى حل مشكلة قائمة، عن طريق التعرف على جميع الجوانب المحيطة بها، ويجب على الباحث التربوي اتباع الشفافية والموضوعية لأقصى درجة ممكنة في تلك النوعية من الدراسات من أجل الوصول إلى نتائج قاطعة، وينبغي استخدام القرائن والدلالات في ذلك، وبعد الانتهاء من النتائج يكون الباحث قد أجلى غموض المشكلة بشكل واضح، ومن ثم وضع الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات، ويجب أن يكون ذلك قابلاً للتطبيق، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة، سواء بالنسبة لما هو محدد من موارد البحث العلمي، أو في حالة كون المشكلة عامة يكون ذلك وفقاً لإمكانات الدولة الاقتصادية (الحري وأخرون: ٢٠١٧، ١١٥).

ويعكف الباحثون في أصول التربية على مجموعة من البحوث والدراسات في هذا المجال منها: الممارسات التربوية للعاملين في المجال التربوي، والأدوار التربوية للمؤسسات التربوية المختلفة، والتعرف على أسباب انتشار بعض ظواهر الفساد بين الشباب وكيفية علاجها ومواجهتها، والتعرف على مشكلات المجتمع المختلفة، ومن ثم إيجاد حلول علمية وعملية لها، ومشكلات التعليم والوقوف على حلول إبداعية ومبتكرة لها.

٢- التوجه نحو الدراسات التقويمية:

الدراسات التقويمية هي نوع من الدراسات التي تطبق إجراءات البحث العلمي لجمع بيانات ذات صدق وثبات حول الطريقة والمدة الذي تؤدي به بعض الأنشطة للتوصل إلى نتائج أو آثار بعينها، وتستهدف تلك الدراسات الوصول إلى حكم علمي يُقوّم الواقع مستنداً إلى محك معياري، بالإضافة إلى التعرف على النتائج المتوقعة وغير المتوقعة التي ينتج عنها تنفيذ البرنامج أو المشروع، فالهدف هو تقدير الجدوى الاجتماعية أو القيمة الاجتماعية، والدراسات التقويمية ثلاثة أنواع؛ الأول: هو الدراسات التقويمية المقارنة

بين مدى فعالية أكثر من برنامج واحد للعمل الاجتماعي؛ أما الثاني: فهو الدراسات التقييمية الطويلة التي تُقَوِّم الآثار بعيدة المدى لبرامج العمل الاجتماعي، وتنفيذ تلك الدراسات في عملية المتابعة للنتائج المترتبة على هذه البرامج ومدى تحقيقها للغايات المرجوة خلال الزمن وبالنظر للظروف المختلفة التي تطبق هذه البرامج، وتسمى في بعض الأحيان بالدراسات التقييمية التتبعية؛ أما النوع الثالث: فهو دراسات إعادة تقييم البرامج، ويكون ذلك بتقويم البرنامج الواحد مرتين متتاليتين يفصل بينهما فرق زمني مناسب، ويساعد هذا النوع من الدراسات في التأكد من صحة نتائج الدراسات التقييمية التي تُقَوِّم بها من أجل الإحاطة بتلبية البرنامج للأهداف المرسومة له، ويسمح هذا النوع بالكشف عن مختلف أسباب التغير الاجتماعي (Schubert, ٢٠١٨, ٦-٨).

ويعكف الباحثون في أصول التربية على مجموعة من البحوث والدراسات في هذا المجال منها: دراسة تقييمية لبرنامج من البرامج الدراسية مثل "التأهيل التربوي"، أو مرحلة تعليمية، أو تقويم لدور مؤسسة من مؤسسات المجتمع المدني، أو مؤسسة من مؤسسات التربية المختلفة كالمدرسة والجامعة والمسجد أو وسائل الإعلام، أو دراسة تقييمية لنظام تعليمي مثل "الساعات المعتمدة" للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المرسومة له.

٣-التوجه نحو الدراسات النقدية:

جاءت الدراسات النقدية في أصول التربية لتتخطى الدراسات الوصفية، حيث يكون تركيزها على المعرفة التقنية والتأويل والعمل على تغيير الوضع الراهن، والعمل على فهم الأيديولوجيات الفكرية السائدة، حيث تسهم الدراسات النقدية في سد الفجوة بين الدراسات الوصفية والممارسات التربوية السائدة، وإذا كانت الدراسات الوصفية تصدر حلولاً عامة حول الظاهرة أو المشكلة قيد الدراسة، فإن الدراسات النقدية تهتم بإبراز المتعقدات الخاطئة وما يترتب عليها من ممارسات، والعمل على تحرير المجتمعات من تلك المعتقدات (Assalahi, ٢٠١٥, ٣١٤). كما تهتم بدراسة البعد السياسي بهدف تحرير التربويين من أجندة السلطة المفروضة عليهم، لذا تهتم الدراسات النقدية بدراسة العدل وتكافؤ الفرص، والتوجهات الديمقراطية، كذلك تهتم الدراسات النقدية بتحويل المجتمع والأفراد إلى مجتمع الديمقراطية (غنيم، ٢٠٢١، ١٤٣٦).

ولعل من المتوقع في المستقبل القريب أن تركز الدراسات والبحوث في مجال أصول التربية بشكل أكبر بالاهتمامات العقلية التي تتمثل في التحليل وإعادة التركيب والنقد واستمرارية النقد (الدحض) Refutation (منقريوس، ٢٠١٦، ٣٨٠).

ويعكف الباحثون في أصول التربية على مجموعة من الدراسات في هذا المجال منها: دراسات نقدية لبعض آراء وأفكار أحد الفلاسفة أو المفكرين أو المربين، أو دراسات نقدية لبعض البحوث والدراسات المنشورة في المجالات العلمية، أو دراسات نقدية لنظام أو برنامج تربوي أو فئة معينة من المجتمع.

٤- التوجه نحو البحوث النوعية/الكيفية:

يعد البحث النوعي Qualitative research من أهم التوجهات المعاصرة في البحوث التربوية، وهو مفهوم واسع النطاق يشمل عديد من المداخل البحثية التي تدرس الظاهرة أو المشكلة في محيطها الطبيعي دون فروض محددة مسبقاً، فهي بحوث أكثر مرونة ودقة، وأكبر تأثيراً في تطوير البحث العلمي، وذلك من خلال الدراسة الطبيعية للظاهرة المدروسة في واقعها الفعلي، وتفسير البيانات والوصول إلى فهم دقيق لها، ومعرفة الدوافع المسببة للظواهر الإنسانية، ومشاركته في دراسة هذه الظواهر في سياقها الطبيعي، والتعرف على أسبابها وتأثيراتها، لذلك تسمى هذه البحوث بالبحوث الكيفية أو التفسيرية (الفضالي، ٢٠٢١، ٧٥).

ويتم اللجوء إلى البحث النوعي "الكيفي" في سبيل الحصول على فهم متعمق ووصف شمولي للظاهرة التربوية، ويمثل منهجية رئيسة في البحث التربوي تهدف إلى تطبيق أساليب بحثية كيفية لا كمية، بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الفهم للظاهرة المدروسة من خلال الخوض في تفاصيلها، والوقوف على أبعادها الكامنة، والعوامل المؤثرة في استمرارها وتطورها، بشرط أن يتم ذلك في السياق الطبيعي للظاهرة، ودون قيام الباحث بأي إجراء من شأنه أن يعدل من مسارها، أو يعمل على تفسيرها على نحو مخالف للحقيقة، أو يُضَمِّمَها رؤية متحيزة غير موضوعية (محمد، ٢٠١٥، ١٤٢).

وقد زاد الإقبال على استخدام البحث النوعي في مجال التربية، نتيجة للنقد الموجه لمناهج البحث الكمي المستخدم في المجال التربوي من قبل أصحاب النظرية النقدية Critical Theory والنظرية التفسيرية Interpretive Theory اللتان تريا أن البحوث الكمية التي

تستخدم الاستبانات والطرق الإحصائية قد تُفهم من قبل الباحثين على عكس ما تهدف إليه، وأنها لا تدرس الظاهرة أو المشكلة التربوية بكل أبعادها بشكل متكامل، فضلاً عن أنها لا تعطي للمبشرين الفرص الكاملة لتقديم رؤيتهم ووجهات نظرهم (Hammersley, Atkinson, ١٩٩٥، ٦٦). كما جاء التوجه إلى البحوث النوعية في أصول التربية كمحاولة للحد من الاستخدام المفرط والمبالغ فيه للأساليب والمنهجيات الكمية وخاصة الأساليب المسحية التي قد لا تتناسب في بعض الأحيان مع طبيعة العلوم الاجتماعية والإنسانية (وزير، المحمدي؛ ٢٠١٩، ١٧).

وقد حظي البحث النوعي في مجال التربية باهتمام كبير في السنوات القليلة الماضية، نتيجة لشعور الباحثين بأهميته في فهم معنى الواقع التربوي، والظواهر الإنسانية على وجه الخصوص، وذلك لما يوفره للباحث من وسائل تمكنه من استخدام مهاراته ومعارفه ووجهات نظره في استجلاء الحقائق وتفسير الوقائع، فالبحث النوعي عادةً يستخدم في المجالات التي يرى فيها الباحث أن المقاييس الكمية والإحصائية لا تستطيع تقديم وصفاً وتفسيراً وافياً للمشكلة.

وتكمن أهمية البحث النوعي في أنه يمكن الباحث من الحصول على المعرفة المباشرة عن العالم الواقعي الذي يتناوله بالدراسة، عن طريق اندماجه المباشر بالعالم الاجتماعي والتربوي، وهذا التوجه البحثي يُمكن الباحث من جمع المعلومات بشكل مباشر عن طريق الانخراط والمشاركة في ذلك العالم من خلال التركيز على ما يقوله ويفعله الأفراد المرتبطون بالظاهرة المدروسة، كما أن أسلوبه في دراسة البيانات وتحليلها يتناسب مع طبيعة الإنسان، فهو يعتمد على دراسة وقراءة البيانات والأحداث بأسلوب غير كمي، حيث لا يتم تحويل البيانات إلى أرقام كما في البحث الكمي، وإنما يتم الحصول على النتائج من واقع ملاحظة وتحليل الأحداث والمواقف والوثائق والاتصالات اللفظية وغير اللفظية؛ وبذلك يكون البحث النوعي قادر على فهم الظواهر الإنسانية بصورة عميقة وصادقة لما يتضمنه من أدوات، مثل المقابلة، والملاحظة، ودراسة الحالة، تتيح للباحث فهم الواقع الاجتماعي وأبعاد الظاهرة المدروسة، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وصولاً إلى صياغة أطر نظرية يمكن أن تفسر الواقع الإنساني، لذلك فإن هناك حاجة ضرورية للبحث النوعي كونه يفسر الظواهر الإنسانية بناءً على دراسة سلوك المجتمع

أو العينة، بينما البحث الكمي يعطي تفسيراً لتلك الظواهر من وجهة نظر مجتمع أو عينة الدراسة (محمد، ٢٠٢٠، ١٤٩-١٥٢).

وبناءً على ذلك يمكن القول، إن البحث النوعي في مجال التربية يمثل فلسفة وطريقة توفر مرونة وتفاعلية عالية في عملية البحث التربوي، فضلاً عن دقة في النتائج متأتية من دراسة المشكلة أو الظاهرة في سياقها الطبيعي والاعتماد على المبحوثين في الحصول على البيانات وتفسيرها، على عكس البحوث الكمية التي تكتم نتائجها على شكل أرقام تعطي نتائج تتصف بالجمود وعدم القدرة على معرفة الأسباب والدوافع التي تقف وراء الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.

والمتمثل للمركزات التي ينطلق منها تخصص أصول التربية يجد أن البحث النوعي يتلاءم معه وبشكل كبير، فالاستنتاجات والتحليلات التي يقوم بها الباحث في البحوث الكمية قد يتصنع فيها المبحوث أثناء إجاباته أو ملاحظة سلوكه ولا وقت لاستكشاف ذلك، كما أن هناك صعوبة كبيرة للتأكد من أن الاستنتاجات وفق ما يعتقده المبحوث في مشكلة الدراسة، وبالتالي تكون الاستنتاجات مبنية على نتيجة غير دقيقة أحياناً، فهو يتعامل فيه بالأرقام التي هي سمة رئيسة في أبحاث العلوم الطبيعية، بينما يتعامل البحث النوعي وفق ما وراء السلوك المشاهد، فالتصنع والتضليل يمكن التغلب عليه بطول فترة المعاشية واستخدام عدة تكنيكات لهذا النوع من البحوث؛ كما أن أبرز أهداف البحث في تخصص أصول التربية هو التنظير في المجال التربوي، وتعد هذه من أهم مسؤولياته، وعند النظر في خصائص البحث الكمي والنوعي، يتضح أن الأول يختبر النظريات بينما الثاني يبنمها ويطورها (التويجري، ٢٠٢٠، ٣٩٦-٣٩٧).

ويضم البحث النوعي "الكيفي" في مجال أصول التربية مجموعة واسعة من المنهجيات تشمل: منهجية التقصي الطبيعي (البنائي) Naturalist (constructivism)، منهجية البحث السردى Narrative inquiry methodology، منهجية دراسة الحالة Case study methodology، منهجية العامية (الإنثوميثودولوجي) Grounded theory methodology، منهجية الظاهرية Hermeneutics methodology، منهجية التأويل Phenomenology methodology، منهجية الإثنوجرافيا Ethnography methodology، منهجية البحث الإجرائي Action

Research، منهجية التحقيق الاستكشافية Heuristic inquiry methodology . وتتعدد أدوات البحث النوعي ومنها: السجلات والوثائق، والمقابلات الشخصية، والمذكرات الميدانية، والمدونات، والتسجيلات السمعية والبصرية، واليوميات، والتعليقات الشخصية، والمحادثات (عبد الحسيب، ٢٠٢٠، ١٤٧).

ويمكن للباحثين في تخصص أصول التربية استخدام البحث النوعي "الكيفي" في حقول ومجالات عدة مثل: حقل الأصول الاجتماعية للتربية، لدراسة المشكلات والبنى الاجتماعية والثقافية وبحوث الرأي العام والمسوح وغيرها، وفي بحوث السياسات التربوية، في إطار دراسة علاقة القوة والمصالح داخل جماعات المصالح وجماعات الضغط والتكوينات السياسية؛ وفي بحوث التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، في إطار دراسة أنماط الاستهلاك أو التجارب التنموية الخاصة ببعض المجتمعات، وفي بحوث فلسفة التربية، إذا كان البحث يستهدف رصد مواقف بعض الأفراد أو الجماعات نحو قضية فلسفية أو قيمة من القيم، والإفادة من نتائج دراسات كيفية أجريت في فترات سابقة في بحوث تاريخ التربية لدى بعض المجتمعات والشعوب (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٧٢).

٥- التوجه نحو الدراسات البينية:

تعد الدراسات البينية من أهم الاتجاهات البحثية الحديثة في العلوم التربوية، حيث أصبحت مطلباً مهماً نظراً لأهميتها في معالجة قضايا البحث الاجتماعي والتربوي. ويتجه الباحثون في مجال الدراسات البينية إلى حل مشكلة أو تفسير ظاهرة ما بشكل منظم بدرجة يتعد فيها الباحثين عن التحيز لتخصص معين، من منطلق أن العلم والبحث يتخذ صفة جمعية من أجل تأسيس بيئة علمية مشتركة، تتضمن مفاهيم جديدة للثقافة الإنسانية، وتتضمن الدراسات البينية المشكلات والقضايا التي ترتبط بالحياة الإنسانية ومجالاتها المختلفة التي عجزت الدراسات العلمية ذات السمة البحثية المنفردة في فهمها والتعامل معها أو إيجاد حلول مناسبة لها (Novak, et al, ٢٠١٤، ٢٠).

وتخصص أصول التربية ليس بعيداً عن هذا التكامل المعرفي، فيمكن لأصول التربية أن تدرس مجموعة من الموضوعات البينية بين علم النفس أو الصحة النفسية وأصول التربية، كموضوع جودة الحياة وعلاقتها بمواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

طلاب الجامعة، كما يمكن دراسة موضوعات بينية بين أصول التربية والطب، كدراسة الأبعاد الاجتماعية والثقافية لأمراض الدم الوراثية بالمجتمع، وكذا الدراسة البينية بين أصول التربية والإعلام كدراسة الإعلام والتنمية البشرية، وبين أصول التربية وعلم الاجتماع كدراسة البناء الاجتماعي للمعرفة العلاجية وغيرها؛ ومن الأمثلة للموضوعات التي يمكن دراستها بينياً بين التخصصات المختلفة: الدراسات التي تربط بين الاقتصاد الأخضر والتعليم من أجل الاستدامة، والدراسات التي تربط التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم كالثورة الصناعية الرابعة والموضوعات البحثية المتعلقة بها في مجال أصول التربية، والتلعيب الرقمي، والدراسات التي تربط التربية بالإعلام التربوي، والدراسات التي تربط بين علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي وعلم التشريح والتربية (غنيم، ٢٠٢١، ١٤٣٢).

٦- التوجه نحو الدراسات المستقبلية:

من المتعارف عليه أن البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية المفروض فيه أن يتبع أعماق الواقع استشرافاً للمستقبل، أي أن رؤية البحث العلمي بالدرجة الأولى رؤية مستقبلية، وبطبيعة الحال فإنه طالما غابت هذه الرؤية المستقبلية عن الحياة والتصورات فمن الصعب وجود البحث العلمي المؤثر، وإذا وُجد فمن الصعب تطبيقه والإفادة منه.

وفي مجال الدراسات المستقبلية يعكف باحث أصول التربية على رصد التغير في ظاهرة أو مشكلة معينة، ويسعى لتحديد الاحتمالات المختلفة لتطورها في المستقبل، وتوصيف ما يساعد على ترجيح احتمال على غيره، كما يسعى للكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية، والعمل على إيجاد حلول عملية لها، والعمل على تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي، والتي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل (وائل، ٢٠١١، ٣٠).

وتسهم الدراسات المستقبلية في صناعة المستقبل، والتي من خلالها تتحدد الاحتياجات المستقبلية وأنماط التغير المتوقعة بالإعداد لها بدلاً من مواجهتها، أو استشرافها للتمكن من مسيرتها، وذلك من خلال عدة أساليب منها: أسلوب السيناريوهات Scenarios، أسلوب دلفاي Delphi Technique، أسلوب التنبؤ Prediction Method

، النموذج الاستكشافي Exploratory ، وغيرها من الأساليب المستقبلية التي تعتمد على التنبؤ والحدس والخيال والاستبصار، لرسم السياسات واكتشاف المشكلات قبل وقوعها ووضع الحلول والبدائل المبتكرة لها (Sanoma, ٢٠١٥، ٣٥-٤٤).

ويمكن للباحثين في أصول التربية التوجه نحو الدراسات المستقبلية في عديد من المجالات منها: تيسير العولة، التكتلات الاقتصادية العالمية والإقليمية، اتجاهات العولة الاقتصادية، التفكك المجتمعي، التكنولوجيا الجديدة والبناء الاجتماعي، اتجاهات التعليم والتعلم، تغير النماذج الثقافية.

٧-التوجه نحو دراسة الموضوعات والصيغ الجديدة في التعليم الجامعي:

ظهرت في الآونة الأخيرة نماذج جامعية جديدة تمثل في مجملها توجهات بحثية جديدة، تفتح آفاقاً واسعة للمتخصصين في أصول التربية لدراساتها بشكل علمي عميق يتيح الفرصة للاستفادة من تطبيقاتها في تطوير وتحسين التعليم الجامعي بما يتوافق مع فلسفة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية والتحديات الداخلية والخارجية المحيطة به.

وقد سعت عديد من الدول المتقدمة إلى تطوير وإصلاح نظمها وممارساتها التعليمية بمؤسسات التعليم العالي والجامعي من خلال تبني هذه الصيغ والنماذج الجديدة بهدف تحسين مخرجات هذا التعليم وتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل، ومن ثم تحقيق التنمية الشاملة وتحقيق الميزة التنافسية لتلك المؤسسات التعليمية ومخرجاتها (غنيم ٢٠٢١، ١٤٣١).

ومن أهم تلك الصيغ والنماذج التي يمكن بحثها ودراستها في أصول التربية: جامعات الشركات، والجامعات الذكية، وجامعات الابتكار، والجامعات المنتجة، والجامعات الريادية، والجامعات البحثية، جامعة التفرد، والحاضنات التكنولوجية، والكراسي البحثية، الاحتراف الأكاديمي، وغيرها.

٨-التوجه نحو الدراسات الخاصة بمجال المعلم:

تحظى الدراسات الخاصة بالمعلم بأهمية كبيرة بقدر الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التربوية، ورغم ما يبدو من خلال التطور التكنولوجي الكبير من إمكانية الاستغناء عن دور المعلم، فما زالت الحاجة ماسة إليه وإلى ضرورة تغيير الأدوار التي يقوم بها، ومن ثم

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 1، 2021

ضرورة تغيير طرق إعدادة وكذا طرق التدريب أثناء الخدمة.

ولذا تتعدد الدراسات في هذا المجال لتشمل أنواع الدعم المختلفة المقدمة لمؤسسات تدريب المعلم، ودراسة الجدارات اللازمة لإعداد المعلمين وتدريبهم على الوظائف المستقبلية، والآثار التربوية والمجتمعية للعجز في أعداد المعلمين بمراحل التعليم المختلفة، وطرق توطيد العلاقة بين المعلم وأطراف المجتمع المدرسي، وبينه وبين أطراف المجتمع الخارجي، وصفات المعلم الناجح من خلال التراث وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ودراسات الرضا الوظيفي لدى المعلمين وتنميته وعلاقته بالإنتاجية، ومشكلات المعلمين وربطها بالواقع المجتمعي، ودراسة دور المعلم في تنمية الوعي البيئي والمواطنة الفاعلة لدى الطلاب، ودراسة تأثير الثقافة المهنية والتعاونية للمعلمين على جودة التعليم والتعلم، ودراسة تحديات وفرص استخدام التكنولوجيا التربوية من قبل المعلمين في ظل متغيرات العصر، ودراسة مستوى الإجهاد والصحة النفسية لدى المعلمين في ظروف العمل المختلفة، ودراسة دور التدريب المستمر والتطوير المهني للمعلمين في رفع كفاءتهم وإثرائهم، ودراسة مدى توافق مخرجات التعليم الجامعي مع احتياجات سوق العمل من حيث المهارات والكفايات والجدارات لدى المعلمين (عمر، ٢٠٢٣، ٤٦-٤٧).

٩-التوجه نحو دراسات التعليم المستمر وتعليم الكبار:

تزداد الحاجة - يوماً بعد يوم - إلى البحث التربوي في مجال التعليم المستمر وتعليم الكبار لتحقيق طفرة مطلوبة لن تتأتى إلا بالاعتماد على أفكار مبتكرة، وحلول غير تقليدية، وبرامج جاذبة للدارسين، تجعل من التعليم رحلة لا تنتهي بالحصول على شهادة محو الأمية، بل تستمر إلى المراحل الأعلى، وصولاً إلى التعليم الجامعي وما بعده، مع العمل على ترسيخ مبادئ التعلم مدى الحياة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الذاتي، ومن التلقي إلى المبادرة، ومن التلقين إلى التوجيه والإرشاد، ومن النمطية إلى الإبداع والتجديد والابتكار، وكذا التفكير في آليات مبتكرة للوصول إلى الفئات المستهدفة أينما كانت، وليس فقط الاكتفاء بالعمل داخل حدود مراكز تعليم الكبار، مع ربط تعليم الكبار بتحقيق فوائد لكل دارس على المستوى الشخصي؛ لكي تكون دافعاً يشجعه على الاستمرار في التعلم (الهلال، ٢٠١٩، ٢-٣).

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 1، 2021

وفي هذا المجال يعكف الباحثون في أصول التربية على دراسة التعلم مدى الحياة وبناء القدرات والمهارات، والتعلم المستمر من أجل التنمية المستدامة، والتعلم مدى الحياة والتمكين الاجتماعي، ونظم جودة تعليم الكبار واعتماد ومؤسساته، ودور الجامعات ومراكز تعليم الكبار في تحقيق مبادئ التعلم مدى الحياة للجميع، ودور منظمات المجتمع المدني في تطوير تعليم الكبار مدى الحياة، وخطط وبرامج واستراتيجيات ومناهج تعليم الكبار في مستواها الحضاري، ومحو الأمية كمدخل من ومداخل تعليم الكبار، وتعليم ما بعد المرحلة الجامعية المستمرة الأولى، وإعداد قيادات تعليم الكبار، ومستقبل تعليم الكبار والتربية المستمرة، وأنماط التعلم المستمر (عبد العال، ٢٠١٦، ٣١).

وفي هذا الإطار يمكن تناول قضايا مثل: محو الأمية التربوية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، والبيئية، والتكنولوجية، ودراسة اتجاهات رائدة ونماذج وخبرات عالمية في تعليم الكبار، وتأكيد دور الشراكة المجتمعية ودور مؤسسات المجتمع المدني في مجال تعليم الكبار، واستعراض الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم الكبار، ودراسة جهود تعليم الكبار وتطوير الأداء فيها بما يتفق مع معطيات العصر، وإجراء دراسات تقويمية ونقدية لبرامج تعليم الكبار.

وبصفة إجمالية يمكن القول، إن مجالات وتوجهات الدراسة والمنهجيات العلمية لدراسة قضايا ومشكلات أصول التربية متعددة ومتنوعة، ويتوقف تحديد المجال والتوجه والمنهجية البحثية المناسبة لدراسة قضية أو مشكلة بعينها على عدة عوامل، في مقدمتها: طبيعة البحث، ومشكلته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وطبيعة المتغيرات والعلاقة بينها؛ والمعتاد في أصول التربية الاعتماد على مناهج بحث نوعية مثل التحليل الفلسفي، وتحليل المضمون، وتحليل المحتوى، والاثنوجرافي، والمقابلات، والأساليب المستقبلية، وغيرها من الأدوات التي تتطلب العمق في التحليل الفلسفي والاجتماعي والثقافي وبناء الرؤية المستقبلية؛ وكذلك استخدام مناهج بحث كمية مثل المنهج الوصفي، ودراسة الحالة، وبطاقات الأداء المتوازن، والتحليل الرباعي للبيئة الداخلية والخارجية، وبطاقات تقييم الأداء، وغيرها من الأدوات التي تتطلب التحليل الكمي، وتؤدي للوصول إلى نتائج محددة ودقيقة باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية

الملائمة؛ ويجب التأكيد هنا أنه لا بد أن يقوم البحث التربوي في أصول التربية على التكامل بين المدخلين الكيفي والكمي، وذلك من خلال امتلاك الباحث التربوي للروح النقدية عند تعرضه لدراسة أي مشكلة تربوية، فلا هو يفصلها عن سياقها العام بدعوى الحيادية، ولا يهمل في الوقت نفسه الدلالات الكمية الإحصائية بدعوى زيفها؛ بمعنى أن يقيم تفسيراته وتحليلاته الكيفية على نتائج التحليل الكمي، أي يستنطق الأرقام والإحصائيات ويحللها في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي العام الموجودة فيه الظاهرة، وقد أصبح بالإمكان الدمج بين المنهجين في كثير من البحوث التربوية للاستفادة من نقاط القوة التي يمتلكها كل منهما، مع الأخذ بالاعتبار أن طبيعة الموضوع والمشكلة التي يُراد دراستها هي التي تحدد المنهجية والأدوات المناسبة لمعالجتها.

المبحث الرابع: التحديات التي تواجه تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية

على الرغم من العدد الهائل من البحوث والدراسات التي تتم في تخصص أصول 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 الدراسات النقدية في وجود عديد من التحديات والعقبات والإشكاليات التي تحول دون تفعيلها في تخصص أصول التربية، يمكن تناولها فيما يأتي:

١- هيمنة المنهج الوضعي على دراسات وبحوث أصول التربية:

تتبلور أبرز مظاهر أزمة الفكر التربوي العربي في تسيد الوضعية المنطقية كمنهجًا للفكر، والتي تتحدد معالمها في التعامل مع الخبرات المحسوسة التي يمكن ملاحظتها وقياسها، واتباع المدخل التجزيئي الذي يُمكن من السيطرة والتحديد، والاستغراق في استخدام التقنيات كالأدوات والأجهزة والمقاييس والإحصاء لتحقيق مزيد من الضبط والتحكم والتكميم، والتركيز على المعالجة الميكانيكية، والمحاولة الدؤوبة للبعد عن التنظير والنظرة الكلية التي تُمكن من فهم وتداخل وترابط العلاقات بين المجالات وفهمها وتأويلها، وغياب التعامل مع المفاهيم والأنساق كالقيم وكل ما يدخل تحت ما يسعى بالجوانب المعنوية أو الوجدانية، والبعد عن دراسة الماضي بغرض الفهم والمقارنة وتحليل الملابسات، والبعد عن النقد (الشريف، ٢٠١٩، ٣٠٩-٣١٠).

وتأكيدًا لذلك يشير " ستewart Parker باركر " 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 تنطلق تلك العلوم في المجتمعات العربية من نفس المنظورات التي تنطلق 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 (عبدربه، ٢٠٢١، ٨٢).

والمتتبع 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، الغفيري، ٢٠٢٣، ٣٨٢-٣٨٣) بأن المنهج الكمي يسود أغلب الدراسات والأبحاث في أصول 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 المسيحي 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، ٢٩-١٢) أن الأسلوب الكمي قد استخدم في الغالبية العظمى من بحوث أصول 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:

تعد التربية التي تقوم على التسلط والقهر والعنف والتعسف ومصادرة الحرية أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع، فالسلطوية نقيض رئيس وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى لتفجير 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 وشل قدراته والحد من تفكيره العقلاني النقدي (السورطي، ٢٠٠٩، ٨). وتبرز انعكاسات التربية التسلطية على عقول الباحثين في ثلاثة أشكال أساسية: الأول أن يُسلّم 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.

وبذلك 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 (المآظ، ٢٠٢٠، ١١٠).

وفي هذا الصدد أكد خليفة (٢٠٠٢، ١١٦) أن الثقافة العربية قد تجمدت وتحجرت على أساس من الثوابت العقائدية والتاريخية والاجتماعية، وأصبحت تصدر كل نقد، وتقف ضد كل ناقد، وتجهض كل تطور، وتُخَوِّن 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 وتغيب العقل في مختلف المجالات، وتعطل اتجاهات العمل النقدي الحر والإبداع والتكامل في الشخصية الإنسانية.

ومن ثم 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 الدراسات النقدية.

٣- شيوع التلقين وتغيب الفكر النقدي:

من المتعارف عليه أن مؤسسات التربية العربية تعتمد في تنشئة الأفراد وتربيتهم و تثقيفهم على أسلوب التلقين، الذي يقوم أساساً على التريديد 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 الدراسات 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 (ألماظ، ٢٠٢٠، ٩٨).

وفي هذا الصدد يتساءل "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 وفلسفة ورؤى شمولية" (وظفة، ٢٠١١، ٥٠٧).

ومن ثم يؤكد "على وظفة" أن أقسام أصول التربية في كليات التربية في العالم العربي، المعنية أصولاً 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 أقسام أصول التربية قاصرة في حقيقة الأمر عن أداء دورها التاريخي في إنتاج وعي علمي وأكاديمي نقدي (وظفة، ٢٠١١، ٥٠٤).

وبذلك يتضح أن التعليم التلقيني يعمل على الحد من القدرات النقدية للباحثين أو إلغائها تماماً، وهو ما يعد تحدياً رئيساً لتكوين العقل النقدي القادر على إجراء الدراسات النقدية في التربية بعامة، وفي تخصص أصول التربية بصفة خاصة.

٤- ضعف الرؤية النقدية في بحوث ودراسات أصول التربية:

لعل المتابع أو المعاش للفقير والبحت 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 يرى جديداً 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 حاكمة تضبط حركة البحث التربوي العربي، تقوم على دراسة الواقع ونقده وتقديم تصورات ورؤية واضحة عن ذلك (الدهشان، ٢٠١٥، ٤٨).

ويعكس واقع الممارسة افتقار 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 يُسبق إليها وتفسيرات لم يُلتفت إليها من قبل (علي، ٢٠٠٤، ١٩٨). وهو ما يؤكد ضعف القدرات النقدية لدى بعض الباحثين في العلوم التربوية بعامة وفي أصول التربية بخاصة.

ومن مظاهر ضعف الرؤية النقدية في بحوث ودراسات أصول التربية، 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 أصول 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).

وفي هذا الصدد يؤكد "علي وطفة" 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 مُوجَّهة للبحوث والدراسات في تخصص أصول التربية: 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 المتباعدة، وبدور توجيهي عن طريق تعرف الاتجاهات التي يشير إليها تحليل الواقع التربوي والاجتماعي في مسيرته نحو المستقبل، والكشف عنها وتوضيحها وتأييدها.

والمتبع 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 ينتهي له البحث، وبذلك تنحصر مهارة الإنتاج المعرفي في التعامل بحرفية مع الأدوات والتكنيكيات 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، ٥-٣).

كما يتضح أيضًا في افتقاد الرؤية الشاملة لدى كثير من الباحثين في تخصص أصول التربية، ففي الوقت الذي تقتصر فيه معظم البحوث على 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 وتقسيمه وبعثرته في عدة بحوث بالدوران حول الموضوع نفسه، فمرة دراسة استطلاعية، وأخرى ميدانية ثم تحليلية، وأخيراً تطبيقية؛ فتكون البحوث بهذا الشكل صدى مباشر لبعض اهتمامات أعضاء هيئة التدريس وليست جواباً لمشكلة أو قضية تربوية معينة تعاني منها البيئة التربوية المحلية أو العربية (الدهشان، ٢٠١٥، ٥٢-٥٣).

٦- الخلط بين البحوث الأساسية "التنظيرية" والبحوث التطبيقية في أصول التربية: هناك فرق بين البحث الأساسي "التنظيري" والبحث التطبيقي في مجال أصول 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 تجري في حقل التأريخ 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 لا بد 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 مجال أصول التربية بشكل عام لا يفيد الباحث في حياته العملية، والذي أخذ ينمو ويتسع إلى درجة انزواء الباحثين عن البحوث والدراسات الأصولية. بدعوى البحث فيما يفيد الباحث في حياته العملية، والزعم بأن البحوث الأصولية كلام في كلام، لا يتيح لصاحبها موقعاً 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 التناول الفكري التنظيري؛ بحيث يأتي البحث هشاً 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 وبديلاً 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 في أصول التربية وبين الخلفية الفلسفية والنظرية، فغالباً لا يدرك بعض الباحثين في أصول التربية 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 أصول التربية ضعيفة لدرجة أن بعضاً منها لم يحقق الهدف كبحت أساسي أو كبحت تطبيقي، حيث ينزع الباحثون إلى كتابة فصلين كنتظير لموضوعاتهم، والتي ربما لا تكفي لتأصيله، ثم يتجه نحو بعض الأدوات البحثية كالاستبانات في محاولة منهم لربط التنظير 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- إشكالية التنظير والممارسة في أصول التربية:

لعل غاية ما ينشده جمهور التربويين - باحثين ومستفيدين - من البحث التربوي هو الواقعية والوظيفية بدءاً من تحديد المشكلة، وجمع البيانات، وتحليلها، وصولاً إلى إنتاج المعرفة وتطبيقها في الميدان التربوي، وهو ما يستدل من خلاله على مصداقية وقيمة البحث التربوي، وتتفق هذه الغاية مع المسعى الأساسي لفلسفة التربية، حيث الانطلاق من الواقع التربوي، وتأمل قضاياها ومشكلاته، وتحليلها بمرجعية نظرية وفلسفية، وهو ما يعد مقاربة لتقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق (يونس، ٢٠٢١، ١٨٥٦).

وقد تعددت وجهات النظر المطروحة لتوصيف الإشكالية بين التنظير والممارسة، ما بين كونها أنطولوجية تعود إلى علاقة الفكر التربوي بالواقع ومدى مواكبته أو التخلف عنه

أو استشرافه، وبين كونها أبستمولوجية تمثل تنازعًا وتجادبًا بين دوائر معرفية أساسية لعلوم مستقرة من حيث المنهج والهدف والموضوع، وبين فنون بيداجوجية يراها في العموم أزمة صراع بين اليمين الجديد "الليبراليون الجدد" المناوئ للتنظير، وبين الاتجاهات الحداثية والديمقراطية المستندة إلى خلفيات فلسفية شاملة ورؤى عامة في إطار فوضى ما بعد الحداثة؛ كما تعددت الرؤى الراضدة لمظاهر هذه الإشكالية، ما بين الرؤية الوظيفية لانفصال النظرية عن التطبيق وقصور مجال أصول التربية عن تلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل في ميدان التعليم وكوادره، وبين الرؤية البنيوية التي تفتقد النظرية التربوية الإسلامية الأصيلة وتشكي الإمعان في التغريب، والرؤية النقدية التي ترصد الهيمنة الرأسمالية على مجتمع البحث التربوي والسياسات التعليمية. وأيًا كانت الطروحات بشأن إخفاق النظرية أو تجزئتها أو خطورة الإسراف في الاعتماد عليها لكونها تقيد الفكر، يبقى التسليم بأن الإنسان بطبيعته كائن نازع إلى التنظير وبأن المبالغة في رفض التنظير- أي الدعوة إلى اللاتنظير- هي دعوة غير واقعية وغير قابلة للتطبيق، لأنها ببساطة دعوة إلى الامتناع عن التفكير أو الامتناع عن التأمل المرئي، وهو ما يمثل - في مجال التربية خصوصًا- خطرًا داهمًا على الممارسات، حيث ستأتي مفككة ومعزولة عن أطرها وسياقاتها(مدبولي، ٢٠٢٣، ٦٤).

وقد ظهرت خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين عديد من الكتابات التي تسعى لزعزعة الافتراضات الحداثية التي تقوم عليها الأفكار والممارسات التربوية الحالية، وتأسيس مقاربة جديدة للتربية بعيدًا عن المداخل الوظيفية والفلسفات الوضعية والبرجماتية التي سيطرت على التربية لقرون طويلة، تكمن هذه التصورات الجديدة في أنها تهدم الأسس الفلسفية التي تقوم عليها الحداثة الغربية، ومن ثم تزعم أصول التربية الحالية التي تستمد أفكارها ومفاهيمها من فلسفة الحداثة ورؤيتها للعالم والمعرفة والإنسان؛ وتأتي هذه الكتابات الفلسفية في وقت يشهد فيه مجال أصول التربية تراجعًا كبيرًا في الاهتمام بفلسفة التربية، حيث ابتعدت التربية عن الفلسفة مؤخرًا، وبدت وكأنها ليست في حاجة إلى أصول فلسفية، وقد يرجع ذلك لسببين: الأول يتعلق بانسحاب الفلسفة ذاتها من التربية عندما أصبحت عاجزة عن تقديم أجوبة مُرضية لأسئلتها، ويعود هذا العجز إلى نزعة الشك والريبة التي سيطرت على الفلسفة في العقود الأخيرة؛

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

والسبب الثاني يتعلق بعزوف التربية عن الفلسفة واعتمادها على العلوم الاجتماعية التي تقدم لها حلولاً عملية تستند إلى معرفة إمبريقية تستعين بها في توجيه سياساتها وممارساتها اليومية، وهو ما تعجز الفلسفة عن تقديمه، وعندما ابتعدت التربية عن الفلسفة أصبحت مجرد أداة ووسيلة تطبيقية لتحقيق الأهداف الاجتماعية (Burbules, ٢٠٠٢، ٢٥٧، ٢٥٨).

وقد أدى ذلك إلى تراجع الاهتمام بالتخصصات التي تنتهي إليها أصول التربية، ويبدو ذلك بوضوح في سعي كثير من الحكومات إلى تعديل برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بصورة تقلص خلالها الاهتمام بالأصول النظرية للتربية لصالح تدريب الطلاب المعلمين على المهارات والكفايات الخاصة بالأداء في حجرة الدراسة. وتستشهد "هاردي وكيلى" (Hardee, Kelly, ٢٠١٥، ٣١، ٥٠) بدراسات عديدة تؤكد التهميش المتزايد لأصول التربية في برامج إعداد المعلم، إلى درجة اختفائها تمامًا من بعض البرامج، كما أن هذا التهميش ملاحظ أيضًا في مستوى البحوث الأكاديمية التي قدمها الباحثون التربويون للمجلات العلمية المحكمة والمؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية.

ولا شك أن أزمة البحث في تخصص أصول التربية في المجتمعات العربية لا تنفصل عن أزمة التنظير التي اجتاحت مجالات البحث التربوي في العالم بأسره، في ظل تنامي الاتجاهات النيو ليبرالية والمحافظة الجديدة في الغرب الأنجلو أمريكي، وما أحدثه وكلاء تلك الاتجاهات في دوائر البحث العلمي وصنع وإرساء السياسات العامة والاجتماعية في المجتمعات العربية من عزوف متعمد ومخطط له عن دراسة أصول التربية، وتشجيع عدوى مناهضة التنظير بين الدارسين والباحثين، ومن قبلهم أساتذة التربية من أصحاب التخصصات الجاذبة، وتفسر معدلات الإقبال والعزوف لصالح تقليص مساحة أصول التربية ومقرراتها ما أمكن (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٣). ويلاحظ عدم وجود مقرر أصول التربية ضمن متطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التدريس، في حين إن أصول التربية - بوصفها تخصصًا أكاديميًا أصيلًا في العلوم التربوية - تحقق هدفًا فريدًا من نوعه في إعداد المعلم، من خلال إعطاء معلمي المستقبل فرصة تفسير الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية والتاريخية للظواهر التربوية، وتأملها، ونقدها نقدًا موضوعيًا (Dotts, ٢٠١٣، ١٦٣). وهذا ما أكدته دراسة بغاغو (٢٠٠٤، ٣٦٨) بوجود

قصور واضح في أنماط التنظير في البحوث التربوية الإمبريقية في أصول التربية، وخاصة بين طلاب الماجستير والدكتوراه.

٨- الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن الواقع:

ينصب جهد الباحثين في الموقع الأول على البحث التربوي التنظيري دون أن يكون القصد من هذا كما قد يفهم بعض الناس من التنظير أنه تحليل في أجواء التجريد والانفصال عن عالم الواقع والحركة، ومن ثم يغلب على الدراسات والبحوث 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 ألصق من يتصل بعملهم البحثي، ومن أكثر القضايا تحريكاً 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 بصلة (سكران، ٢٠١٠، ١٧٨).

والمتتبع لواقع البحوث والدراسات في تخصص أصول التربية يلمس أن كثيراً 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 مغترية 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 التنظير الغربي، تنهل من مصادره، وتلتزم مناهجه، 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 تعلقه 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).

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

إضافة إلى ما سبق فإن الإنتاج التربوي من البحوث والدراسات في أصول التربية 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 نموذجًا 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 والدراسات التربوية اتجاهاً مباشراً للواقع مستخدمة في كثير منها الأساليب والطرق الإحصائية المعقدة حتى في أكثر فروع المعرفة التربوية اهتماماً بالتنظير وهي أصول التربية، 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 في أصول التربية 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 أيضاً إلى أن البحوث والدراسات التربوية في تخصص أصول التربية 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 تحقيقه بين التوجه الفلسفي الحاكم للنظرية العلمية التي يصف بها موضوعه ويعالجه، فتطالع في الهوامش السفلية لصفحات البحوث أخطأ لا ناظم بينها من المصادر متنافرة التوجهات الفكرية، وتعاين 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 والدراسات في أصول التربية (مدبولي، ٢٠٢٣، ١٧).

٩- ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث في أصول التربية:

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 مألوقة 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 تحدياً لتكوين العقل النقدي وإجراء الدراسات النقدية، غياب الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في مجال التربية، حيث تضع المجتمعات العربية المعاصرة قيوداً متعددة على حرية التفكير والرأي والتعبير، وتحظر عليهم التفكير في المجالات التي لم يتخصصوا فيها أو لم يُلَمُوا 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 بوّراً يحظر على الباحثين الاقتراب منها تحت اسم التخصص، وتحت اسم السرية، وتحت اسم عدم الأهمية، إلى غير ذلك من الحجج الواهية (الغريب، ٢٠١٨، ١٣٤).

وفي المجتمعات العربية، سيطرت الدولة 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 بعيداً عن تحليلات الباحثين؛ ومع تراكم هذه العملية أصبحت القيود ذاتية، فالباحث يعرف سلفاً أن هناك خطوطاً 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 دراسات 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 أفرادة 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).

١٠- فقدان الهوية الحقيقية لتخصص أصول التربية:

لعل أخطر ما يمكن أن يواجهه نسق معرفي هو تداخل الحدود بينه وبين أنساق أخرى، ويكون التداخل من جانب هذا النسق، لا من جانب الأنساق الأخرى، ويضاف إلى هذا الخطر أن تتباين المعاني، وتختلف المفاهيم بين العاملين تحت مظلة هذا النسق، لا من باب الاختلاف الفكري المحمود الذي يثري وينمي، ولكن من باب الاختلاف الذي يخصم ويُسطح، وهذا ما يواجه تخصص أصول التربية (علي، ٢٠١٢، ٩).

فبالرغم من الأهمية العلمية والتربوية لتخصص أصول التربية، إلا أن رفقته تتسع لدى بعض الباحثين إلى الدرجة التي تدفعهم إلى تصور أنه هو كل التربية، فاعتبروه نسقاً وميداناً عاماً يختص بجميع الموضوعات والقضايا والمجالات التربوية، ومن ثم أصبحت

هويته غير محددة وغير واضحة، حتى أصبحت التساؤلات حوله كثيرة، من قبل باحثي الدراسات العليا بسؤالهم: ماذا يقدم هذا التخصص؟، وما موضوعات البحث فيه؟ وما المجال الذي سوف أتخصص فيه؟؛ بل وكثيرًا ما يُواجه عضو هيئة التدريس في قسم أصول التربية بأسئلة كثيرة عن تخصصه العلمي والمقصود به، فإذا كان السائل على قدر معقول من التعليم والثقافة يكون الجواب سهلًا، أما إذا كان السائل لا يتمتع بقدر معقول من التعليم والثقافة هنا يكون الجواب على قدر كبير من الصعوبة، فمفهوم أصول التربية ينتابه كثير من اللبس والغموض (موسى، ٢٠٢٤، ٨). وتزداد إشكالية هذا المفهوم غموضًا عندما يتوغل الباحثون في أعماقه ويجوبون متاهاته الفكرية والعلمية، وتمثل إشكالية المفهوم في تساؤلات منهجية أبرزها: هل أصول التربية علم أم فن؟ أم هل هي مقرر علمي؟ هل هي تسمية إدارية لأقسام في العلوم التربوية؟ أم هي هذا وذاك كله في آنٍ واحد (وظفة، ٢٠١١، ١٢).

ولا يقتصر الأمر على غموض المفهوم فحسب، بل يتعداه إلى تضارب المحتوى وإشكالية الإعداد، فثمة ثلاثة عناوين لكتب ومؤلفات أصول التربية، هي: "أصول التربية"، و "أسس التربية"، و "مبادئ التربية"، غير أن هناك كتبًا عنونت بـ "أصول التربية" فيما كان تناولها للمحتوى يتم تحت عنوان "الأسس"، والعكس؛ وهناك بعض المؤلفات عالجت موضوعات أصول التربية تحت عنوان "المدخل في التربية"، أو "مقدمة في التربية"؛ فهناك خلط بين المقررين، فثمة مؤلفات عنونت بـ "أصول التربية" وهي لا تعالج موضوعات الأصول بقدر ما تعالج موضوعات المدخل، والعكس؛ كل هذا الترادف أو الخلط إن عبر عن شيء فإنما يعبر عن أزمة في إدراك المعنى الأصولي، ويشير إلى حالة من التشويش في تصوير ماهية الأصول وطبيعتها، ومن ثم التضارب في تحديد أبعادها وتصنيفاتها (القريشي، ٢٠١٤، ١٦٥-١٦٧).

وهناك إشكالية أخرى تتعلق بمجال البحث في أصول التربية، فحدود المجال قريبة الشبه بثوب الفلسفة الفضفاض قبل أن تستقل العلوم الأخرى، وتنفصل عنها، فالأرض غير معلومة المساحة والموقع والحدود، وفي ذلك كتب "سعيد إسماعيل علي" أنه: "من خلال أعمال اللجنة العلمية الدائمة لترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى درجة أستاذ مساعد وأستاذ، مرت عليّ بحوث عديدة في مجال أصول التربية، كانت

تصيبني بقدر غير قليل من الاستياء وعدم الرضا، لم تكن المسألة تتعلق فقط بالناحية العلمية المنهجية، وإنما كان ذلك بسبب غياب أو غموض المفاهيم الأساسية والمبادئ الأولية، بل كثيرًا ما كنت أشعر بالاستحياء أمام زملائي من أصحاب التخصصات الأخرى، فلم تكن هناك دائمًا مشكلة تتعلق بانتماء هذا البحث أو ذاك لمجال المناهج وطرق التدريس أو علم النفس....، فالأرض معلومة المساحة والموقع والحدود، لكن الأمر لم يكن كذلك في أصول التربية، فكثيرًا ما كان يُعرض بحث من متقدم في مجالنا، فإذا بزميل من المناهج يقول: "هذا يدخل عندنا"، وكذلك يصيح زميل من علم النفس إزاء بحث آخر: "إن هذا العمل أقرب إلينا"! فكأن أرض البحث إذن غير معلومة الموقع، تائهة الحدود، مجهولة المساحة، وإذا كان هذا يحدث بالنسبة للبحوث المقدمة للترقية إلى أستاذ مساعد وأستاذ، فما بالنا بخطط البحوث المقدمة لدرجتي الماجستير والدكتوراه؟! لا بد أن يكون الحال أكثر سوءًا والغموض أكثر حدة وانتشارًا" (علي، ١٩٨٥، ٧-٦).

وبذلك فإن فقدان الهوية لتخصص أصول التربية يؤدي إلى شيوع الخلط والتضارب بين مفاهيمه ومجالاته ومناهجه وأساليبه وقضاياها؛ وبطبيعة الحال فإن هذا الخلط قد يترتب عليه غياب المعنى الحقيقي لهذا التخصص وافتقاده وظيفيته الأساسية في حركة الفكر التربوي المعاصر.

١١- ضعف المردود العلمي والاجتماعي لأبحاث ودراسات أصول التربية:

تشر الدلائل والشواهد أنه بالرغم من كثرة الأبحاث والدراسات في مجال أصول التربية سواء أكانت بحوثًا تأصيلية تعنى بالتأصيل النظري للتربية، أم كانت بحوثًا إجرائية تستهدف تطوير الواقع التربوي، أو علاج مشكلات التعليم في مكوناته المختلفة، فإن نتائج هذه الجهود العلمية ما زالت مبعثرة، ولم ترقَ 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 محدودًا؛ نظرًا 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 وادٍ والممارسة التعليمية في وادٍ 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 أبحاث أصول التربية والذي يحدد مدى توافقها مع حاجات وتطلعات المجتمع والدولة والمنظومة التربوية، والمناهج المستخدمة في إنتاج وتقييم أبحاث أصول التربية والتي تؤثر على جودة وصدقية وأصالة النتائج والتوصيات، والإمكانات والموارد المتاحة للباحثين في مجال أصول 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 الهائلة بسيطة التناول والطرح، متيسرة المصادر والبيانات، وذلك لكونها بالنسبة له وسيلة لتحقيق غاية مهمة وهي الترتي الأكاديمي، كما تبرز فئة من بينهم ممن يتميزون بأداء الأبحاث وحيدة الموضوع التي تتمركز حول قضية واحدة يتم تناولها بزوايا ومداخل مختلفة- كال تفعيل والتقويم والتحليل والتحسين وتقديم التصور المقترح والرؤية الاستشرافية وغيرها- في بحوث منفصلة في إطار استكمال متطلبات عملية الترقية، وهم يعتمدون 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).

وفي هذا السياق يؤكد الدهشان (٢٠١٤، ٥٠) أن كثيراً من رسائل الماجستير والدكتوراه

وبحوث الترقّيات 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 يبلع 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 تمامًا، فكانت نتائجها غير موثوقة بدرجة كافية، وتظل أهميتها متذبذبة ومحدودة.

١٢- ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في أصول التربية:

تشير كثير من الدلائل والشواهد على ضعف التكوين العلمي للباحثين في العلوم التربوية عامة وفي أصول التربية خاصة، 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، ونُدرة 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 أصول التربية على مستوى الدراسات العليا بكلّيات 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 للتعمق 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 أصول التربية من

مقررات ضرورية لإعداد الباحث التربوي وفق الاتجاهات المعاصرة مثل: التربية النقدية، ومعاليم 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 عامة وفي مجال أصول التربية خاصة قد انحسرت ثقافتهم وضائق أفقهم، لتتحد 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، فيسلمون بأي فكرة، ويستسلمون لأي تفسير، وضعفت لديهم "القدرة التفكيرية" التي تمكنهم من الإمساك بمواطن القوة في النص، فضلاً عن الإمساك بما وراء النص من معاني وأفكار؛ فقصارى ما يمكن أن يضطلع به الباحث هو "تجميع ما تفرق"، وبصورة وصلت إلى حد "القص واللصق" مع سطوة الحاسب الآلي وتعاطم استخداماته، فحين تشيع هذه المظاهر والسمات في ميدان أصول التربية - كما هو حاصل الآن- فإن مشروعية ومصادقية البحث التربوي في هذا الميدان لا تصبح محل شك وريبة فحسب؛ وإنما يصير الميدان ذاته في خطر (غني، ٢٠٢١، ١٤٢٥-١٤٢٦).

١٣- قلة الخرائط البحثية في أقسام أصول 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 ومعاليم المسار التنموي، ليس فقط في مجال التعليم، وإنما في مختلف المجالات والقطاعات الاجتماعية العامة، كما تتضح فيه أيضاً أهم مواصفات المواطن الذي يتم

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

إعداده 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 مجال أصول التربية في معظم أقسام أصول التربية بالجامعات المصرية؛ يؤثر سلبًا 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 في تخصص أصول التربية 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 عامة والدراسات النقدية كجزء منه خاصة، والتي تجسدت في هيمنة وسيطرة المنهج الوضعي الإمبريقي على البحث التربوي في أصول التربية، ويؤيده الغالبية العظمى من التربويين الذي يسرون 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 تسبب النمط السلطوي التلقيني في التعليم والتربية عموماً وفي البحث التربوي في أصول التربية بصفة خاصة، علاوة على ضعف الرؤية النقدية في بحوث أصول التربية، إلى جانب فقدان هوية أصول التربية ما بين غموض مفهوماً ومناهج البحث فيها وتضارب المحتوى والإعداد، وتقليدية وتكرار التأليف والإنتاج العلمي، وضعف إعداد وتكوين الباحث النقدي، فضلاً عن قلة الخرائط البحثية في أقسام أصول التربية بالجامعات المصرية، مما أدى إلى شيوع العشوائية والارتجالية في إجراء البحوث التربوية في أصول التربية، 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 الحالي إلى مجموعة من النتائج هي:

- أن البحث التربوي في تخصص أصول التربية 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 أصول 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 في أصول التربية على

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

التكامل بين المدخلين الكيفي والكمي، وذلك من خلال امتلاك الباحث التربوي للروح النقدية عند تعرضه لدراسة أي مشكلة تربوية.

-أن الدراسات النقدية تعاني عديد من التحديات والعقبات والإشكاليات التي تحد من تفعيلها في تخصص أصول التربية ومن أهمها: هيمنة المنهج الوضعي على الدراسات والبحوث التربوية، شيوع نمط التربية السلطوية، شيوع التلقين وتغيب الفكر النقدي، ضعف الرؤية النقدية في بحوث ودراسات أصول التربية، قلة وجود فلسفة تربوية مُؤجّهة للبحوث والدراسات في تخصص أصول التربية، الخلط بين البحوث الأساسية "التنظيرية" والبحوث التطبيقية في أصول التربية، إشكالية التنظير والممارسة في أصول التربية، الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن الواقع، ضعف الحرية الأكاديمية للبحث والباحث في أصول التربية، فقدان الهوية الحقيقية لتخصص أصول التربية، ضعف المردود العلمي والاجتماعي لأبحاث أصول التربية، ضعف الإعداد والتكوين العلمي للباحثين في أصول التربية، قلة الخرائط البحثية في أقسام أصول التربية بالجامعات المصرية.

آليات مقترحة لمواجهة تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، إلى جانب تحليل الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع الدراسات النقدية والتي اتضح من خلالها مدى أهمية وضرورة الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية، وأنها تواجه عديد من التحديات والمعوقات والإشكاليات، يقترح الباحث بعض الآليات التي يمكن أن تسهم في مواجهة تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية كما يأتي:

-تهيئة المناخ المشجع للباحثين على القيام بالدراسات والبحوث الجديدة في تخصص أصول التربية وفي مقدمتها الدراسات النقدية، وتبصيرهم ببرامج الدولة وخططها التنموية، وتزويدهم بقاعدة معلومات عن المجالات التي تحتاج بحوثاً في أصول التربية. -غرس الضمير النقدي بحيث تصبح الرؤية النقدية جزءاً من الحياة العلمية والثقافية والاجتماعية بكل أبعادها وجوانبها على المستويين النظري والتطبيقي، وهذا يتطلب إتاحة المكنات الثقافية والمادية ليتمكن المفكرون والمثقفون والباحثون من تحمل

مسؤولية النقد.

-الاتفاق على حدود واضحة لتخصص أصول التربية، تجنبًا للتداخل بين موضوعات ومجالات البحث مع المجالات والتخصصات الأخرى.

-تنمية وعي الباحثين بالخرائط والبنى المعرفية المؤطرة للحقول المعرفية (الأصول المتعددة للتربية)، بما يحدد الهوية الأكاديمية للباحث من حيث التخصص، وذلك لمواجهة الأزمة التي يواجهها المنتسبين لأصول التربية عند التعريف بأنفسهم في المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير.

-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 ودراسات أصول 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 أصول التربية في كليات التربية، نظرًا لما تتضمنه هذه المقررات من حشو وتكرار لا يسهم في تكوين العقلية النقدية، وهو ما يؤثر سلبًا على القيام بالدراسات النقدية.

-تضمين مقررات أصول التربية بمرحلة الإجازة العالية ومرحلة الدراسات العليا أجزاء عن المنهج النقدي، والتفكير النقدي، والنظرية النقدية، والدراسات النقدية؛ والعمل على تفعيلها في التخصصات والمقررات الجديدة والمستحدثة التي أضيفت إلى أقسام أصول التربية مثل: الدمج التربوي، والتربية وقضايا الطفولة، والمعلم وأخلاقيات مهنة التعليم، وأصول تربية الطفل، والتربية ومشكلات الطفل، وتعليم الكبار؛ وتوجيه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا والباحثين إلى بحث ودراسة الموضوعات والقضايا المتعلقة بتلك المقررات الجديدة.

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

- إعادة النظر في عملية اختيار الباحثين وطلاب الدراسات العليا بأقسام أصول التربية، والعمل على انتقاء واستقطاب الطلاب المتميزين، وذلك من خلال:
- وضع معايير واضحة وموضوعية، وموحدة على مستوى كليات التربية لاختيار أفضل العناصر واجتذابهم لمهمة البحث التربوي.
- قياس درجة الاستعداد العلمي والخلقي لديهم وقابليتهم لتمثيل المتطلبات العلمية والأخلاقية في مجال البحث التربوي.
- عقد اختبارات قبول لقياس الاستعدادات الشخصية والنفسية والسلوكية للباحثين عند التحاقهم بمرحلة الدراسات العليا، وللتأكد من مناسبة قدراتهم لمهام البحث العلمي.
- قياس درجة إتقانهم لمهارات استخدام المنهجيات البحثية الحديثة، لاستيعاب أحدث المستجدات العلمية في مجال البحث التربوي على مستوى المنهج والمنهجية.
- قياس درجة إلمامهم بالاتجاهات الحديثة في مجال أصول التربية.
- إدراج المقررات اللازمة لإعداد وتكوين الباحث النقدي بمرحلة الدراسات العليا بأقسام أصول التربية 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.
- تنظيم ورش عمل لطلاب الدراسات العليا حول الاتجاهات الحديثة في مجالات الفكر التربوي النقدي وتحديداً "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 بأقسام أصول التربية إلى التوسع في استخدام مناهج وأساليب بحثية متعددة في أصول التربية، كمنهج التحليل الفلسفي، والمنهج الاثنوجرافي، ومنهج النظرية المتجذرة والمنهج الظاهراتي، والمنهج السردى، والأسلوب الاستشرافي، 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 أصول التربية، تكون دليلاً استرشادياً 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، على أن يراعى:

• ترك مساحة كافية من الحرية للباحثين في اختيار المجالات البحثية التي تتماشى مع ميولهم الفكرية وتطلعاتهم العلمية.

• تزويد مكتبة الدراسات العليا بالكلية والجامعة بنسخة من الخريطة البحثية ونشرها في مكان يستطيع أن يصل إليها الباحثون بسهولة ويسر.

• مراجعة ما تم في الخريطة البحثية وما يمكن أن يضاف إليها وذلك في بداية كل عام دراسي تحقيقاً لمبدأ المرونة وضمان عدم تكرار نفس النقطة البحثية.

• إتاحة الفرصة للباحثين في المشاركة الفعالة في تعديل الخريطة البحثية للقسم بعد مناقشة دواعي هذا التغيير.

-الحرص على إعطاء وزن وتقدير مناسبين للبحوث والدراسات النقدية عند الترقية، فضلاً عن احتسابها كنقاط عند تقدير النشاط العلمي للمتقدمين للترقية.

-ربط موافقة الجامعة على تنظيم مؤتمر أو ندوة علمية بأن تكون الدراسات والبحوث النوعية وما تتضمنه من دراسات نقدية تمثل نسبة مناسبة من إجمالي الدراسات والبحوث المقبولة في المؤتمر أو الندوة العلمية.

-لقت نظر الباحثين إلى وجود رؤى أخرى يمكن من خلالها التعرف على المشكلات البحثية المختلفة، وذلك من خلال غرس احترام البحوث والدراسات النوعية النقدية، عن طريق التعريف بماهيتها وكيفية نشوئها وتطورها، والدور العلمي الذي تؤديه اليوم في المجالات البحثية والاجتماعية والثقافية المختلفة، ومعرفة مميزاتها وسليبياتها، والفروق الأدائية والمنهجية مقارنة بالبحوث والدراسات الكمية الإمبريقية.

-صياغة معايير صارمة لنشر البحوث في مجال أصول التربية وتقييم الأداء البحثي في

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

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 يساهم في نشر ثقافتها في الأوساط التربوية.

-وضع معايير حاسمة لإجازة الرسائل العلمية، وإقرار خطط البحث، تجنباً لانقيار القيمة العلمية والسوقية للدرجات العلمية التي يمنحها القسم.

-نشر ثقافة المنهج النقدي وأهميته في البحوث التربوية بعامة وبحوث أصول التربية خاصة، 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 والدراسات البحوث.

-وضع أدلة للباحثين لتعريفهم برؤية ورسالة وأهداف أقسام أصول التربية، وتشمل قائمة بأهم الموضوعات البحثية الجديدة والمتجددة، كما تشمل قائمة بالرسائل العلمية المسجلة والتي أجازت بأقسام أصول التربية بكليات التربية ومراكز البحوث التربوية، وذلك لمنع تداخل وتكرار الموضوعات البحثية.

-حرص القسم والكلية والجامعة على دعم وتشجيع الاتجاه نحو البحوث والدراسات 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.

-توفير المراجع العلمية الرصينة المتخصصة في المنهج النقدي في المكتبة المركزية للكلية والجامعة، وجعلها متاحة للباحثين بشكل ورقي وإلكتروني للاستفادة منها والرجوع لها عند الحاجة.

-تشجيع تأليف الكتب أو الترجمة العلمية المتخصصة الرصينة ذات التوجه النقدي في

أصول 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 الدراسات 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.

-تشجيع إنشاء روابط مهنية وبحثية للمتخصصين في الدراسات النقدية بما يساعد في التآطير الفكري والفلسفي لهذا المجال البحثي.

-تقليل أعباء أعضاء هيئة التدريس بأقسام أصول التربية، لمنحهم الفرصة لإجراء بحوث ودراسات نقدية على درجة عالية من الجودة والتميز، نظراً لحاجة هذه البحوث والدراسات إلى جهد ووقت أكبر عن غيرها من الدراسات الأخرى.

-عقد مؤتمر سنوي في إحدى كليات التربية، يجتمع فيه أكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس والباحثين لبحث الإشكاليات والعقبات التي تواجه تخصص أصول التربية وسبل تطويره.

-العمل على تسويق نتائج البحوث العلمية في أصول التربية مجتمعياً خاصة بين رجال الأعمال، جذباً لمزيد من الاستثمارات في مجال البحث التربوي، وتوظيف هذه النتائج في حل مشكلات المجتمع.

-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.

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.
- بغاغو، سامية السعيد. (٢٠٠٤). معايير التنظير في البحوث الإمبريقية: رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٠ (٣٥)، ص ص ٢٩١-٣٧٤.

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 ص ٢٨٨-٣٢٦.

التويجري، صالح بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). معوقات استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا في تخصص أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للبحث النوعي وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٣). ٣٧٩-٤٤٢.

جلبي، خالد. (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 لدنيا الطباعة.

الحريري، رافدة؛ الوادي، حسن؛ عبد الحميد، فاتن. (٢٠١٧). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. دار أمجد للنشر.

الحيدري، إبراهيم. (٢٠١٢). النقد بين الحداثة وما بعد الحداثة. دار الساق.

الخشت، محمد عثمان. (٢٠١٧). نحو تأسيس عصر ديني جديد. نيويورك للنشر والتوزيع.

خضر، محسن محمود. (٢٠٠٨). تربية القهر.. تربية الحرية أصوات في الفكر التربوي

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

المعاصر. دار العالم العربي.

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. الخميس، السيد سلامة. (٢٠٠٣). دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي. دار الوفاء لدنيا الطباعة.

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 وتنوير، مركز نقد وتنوير 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)، 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 الحسيب، جمال رجب. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتطوير مجال أصول التربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة التربية. كلية التربية بالقاهرة. جامعة الأزهر. (١٧٨). ١٦٤ - ١٣٥.

عبد الحليم، وليد محمد. (٢٠٢٠). تدعيم التربية النقدية لطلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الاستقطاب الفكري للتنظيمات المتطرفة: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف. (٩٨) ١٧ - 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، (١٠١) ٢٣، ص ص ١٩٣ - ٤٢٢.

عبد العليم، رمضان محمود. (٢٠٢٢). رؤية لتطوير تخصص أصول التربية بجامعة الأزهر. مجلة الثقافة والتنمية، (١٧٤) ٢٢، ص ص ٢٥٧ - ٢٩٨.

عبد المعطي، عبد الباسط. (١٩٨١). اتجاهات نظرية في علم الاجتماع. سلسلة عالم المعرفة، (٤٤)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد ربه، عمر فؤاد؛ المنوفي، محمد إبراهيم؛ غازي، رجاء فؤاد. (٢٠٢١). رؤية أعضاء

تحديات تفعيل الدراسات النقدية في تخصص أصول التربية وآليات مقترحة لمواجهتها

- 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 المجالات 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 أنموذجاً". كلية التربية، جامعة طنطا. ص ص ٧-٢٥.
- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٨٥). درس في أصول التربية. مجلة دراسات تربوية، ١ (١)، ص ص ٦-١٦.
- 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. ط ٢. دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٨). جامعات تحت الحصار. القاهرة: عالم الكتب.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٢). مدخل إلى أصول التربية. دار السلام للطباعة والنشر.
- عمار، حامد مصطفى. (١٩٩٧). من همومنا التربوية والثقافية: دراسات في التربية والثقافة. ط ٢. الدار العربية للكتاب.
- عمار، حامد مصطفى. (٢٠٠٧). مقدمة كتاب تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة

- لباولو فريري. الدار المصرية اللبنانية.
- عمار، حامد مصطفى. (٢٠٠٠). مواجهة العولة في التعليم والثقافة: دراسات في التربية والثقافة. الدار العربية للكتاب.
- عمار، حامد مصطفى. ؛ شحاتة، صفاء أحمد. (٢٠١٢). المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين. الدار المصرية اللبنانية.
- 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 اجتماعات التربية بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ١١ (٣٥)، ص ٧٤-١.
- العياضي، نصر الدين. (٢٠١٣). الرهانات الأبستمولوجية 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 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 ١ - ١٠.
- غنيم، إبراهيم السيد (٢٠٢١). التوجهات البحثية في مجال أصول التربية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٨ (٤)، 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.
فريري، باولو. (٢٠٠٧). التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة حامد عمار. الدار المصرية اللبنانية.

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.
القريشي، علي. (٢٠١٤). أصول التربية: تضارب المحتوى وإشكالية الإعداد: دراسة نقدية لكتب ومقررات أصول التربية في الجامعات العربية ووضع تصور منهاجي بديل. مجلة البحوث التربوية والنفسية. مركز إحياء التراث العلمي العربي. جامعة بغداد، (٤٢)، ص ص ١٦٣-١٨٧.

اللحيدان، 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 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.

محمد، إبراهيم إسماعيل عبده (٢٠١٥). المناهج الكمية وملاءمتها لقضايا كيفية في دراسات علم الاجتماع: دراسة تطبيقية على موضوع القيم في الرسائل العلمية بقسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود أنموذجًا. مجلة الآداب. جامعة الملك سعود. ٢٧(٢). ١٣٩-١٧٩.

محمد، ثناء هاشم. (٢٠٢٠). 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، كلية التربية، جامعة

- 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.
- الهلال، الهلالي الشربيني. (٢٠١٩). محو الأمية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات. مجلة بحوث في التربية النوعية. كلية التربية النوعية. جامعة القاهرة، (٣٥). ١- ٢١.
- وائل، محمد إسماعيل. (٢٠١١). التخطيط العلمي لصنع المستقبل: رؤى نظرية. مجلة دراسات دولية. جامعة بغداد. (٤٧). ١- ٣٢.
- وزير، محمد شكري؛ المحمدي، مديحة حامد. (٢٠١٩، أكتوبر، ٢-٣). اتجاهات التميز في البحث التربوي. مؤتمر "متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية ٢٠٣٠". كلية التربية بتفهن الأشراف، ص ص ١٦- ٢٠.
- 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، ٥(٩١)، ص ص ١٨٥٤- ١٩٠٦.
- As Salahi, H. (٢٠١٥). The Philosophical Foundations of Educational Research, a Beginners Guide, American Journal of Educational Research, ٣(٣), ٣١٧-٣١٢
- Barbules, N. (٢٠٠٢). The dilemma of philosophy of education: "relevance" or critique? Part one. Educational Theory, ٥٢ (٣), ٢٦١-٢٥٧
- Daniel, W. (٢٠١٦). "knowledge and practice: the real keys to critical thinking", ISSU brief, knowledge matters", ١ march.
- Davies, B. (١٩٩٩). Durkheim and the Sociology of Education in Britain, British Journal of Sociology of Education. ١٥(١).

- Dotts, B. (٢٠١٣). Schooling in the "Iron Cage" and the critical role of interpretive, normative, and critical perspectives in social foundations studies. Educational Studies, ٤٩(٢), ١٦٨-١٤٨
- Giroux, H. (٢٠١١). ON Critical Pedagogy, New York, the continuum international publishing group.
- Hardee, S. Kelly, M. (٢٠١٥). (Re)Imagining our foundations: one social foundation of education program's attempt to reclaim, reestablish, and redefine itself. The Journal of Educational Foundations. ٢٨(٤), ٣١٠-٢٨٠
- Horkheimer, M. Adorno, T. (١٩٩٦). Dialectic of Enlightenment. In The Continental philosophy Reader. Edited by Richard Kearney and Mara Rainwater. Routledge, London and New York .
- Landmann, M. (١٩٧٥). Critiques of Reason from Max Weber to Ernst Bloch from: Ent Freedmen de Vernunft (Ernst Klett: Stuttgart. ١٩٧٥) p. ١٢٨-١٥٣
- McLaren , P. (٢٠٠٠). Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution . Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Novak, Z. & Reiser, R. (٢٠١٤). Promoting interdisciplinary research moong faculty, The Journal of faculty Development, ٢٨(١). ١٩-٢٤
- Rajesh, R. (٢٠١٤). A Study on The Effectiveness of Critical Pedagogical Approach In Social Studies at Secondary Level, Ph.D., University of Mysore.
- Rudd, R. (٢٠٠٧). Defining Critical Thinking. Techniques: Connecting Education & Careers, ٨٢(٧), ٤٦-٤٩
- Sanoma Company. (٢٠١٥). The Book of Trends in Education ٢٠٠. Modern Education- What is it like? England, Sanoma Company, ٣٥-٤٤
- Schubert, W. (٢٠١٨). Perspectives on evaluation from curricular contexts. Education Policy Analysis Archives, ٢٦(٤٧), ١-٢٨