رؤية مقترحة لتطوير تخصص أصول التربية في ضوء الإشكاليات الراهنة

اد/ منال علي محمد الخولي

قسم علم النفس التعليمي ، كلية التربية للبنات، جامعة الأزهر

رؤية مستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي (دراسة نظرية وتطبيقية)

منال علي محمد الخولي

قسم علم النفس التعليمي ، كلية التربية للبنات، جامعة الأزهر، محافظة القاهرة، مصر.

البريد الإلكتروني للباحث الرئيس:drm٢٢٣٨@gmail.com

ملخص البحث:

تعتبر كليات التربية مؤسسات تربوية وتعليمية وثقافية تسعى إلى نشر وترقية المعرفة العلمية التربوية وتطبيقاتها لتخريج مواطنين على مستوى عالٍ من التأهيل لخدمة المجتمع والعمل على نهضته، ويشهد العصر الحالي العديد من التغيرات والتحديات بالإضافة إلى التراكم المعرفي الهائل والاكتشافات العلمية في شتى فروع العلم، ولقد بات من الضروري مواصلة السعي لتحسين الميدان التربوي خاصة وأنه منوط به إعداد الأجيال وتنشئتهم معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا بحيث تتحسن المخرجات التعليمية وتواكب التطور المتنامي في شتى المجالات. وفي ضوء ذلك تناولت الدراسة الحالية رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي بالجامعات وتتوزع الرؤية على محورين على النحو التالي: المحور الأول: تناول مجال كل بحث من الأبحاث التي شملتها الرؤية متبوعًا بعنوان البحث، ثم أمثلة لبعض البحوث الحديثة التي تناولت متغيرات البحث ومقترحات بحثية مستقبلية لدراسة هذه المتغيرات، يليها رؤية لتطوير المجال البحثي الذي ينتمي إليه البحث. المحور الثاني: رؤية مستقبلية للنهوض بتخصص علم النفس التربوي، وتشمل قسمين: يتضمن القسم الأول: تحليل واقع تخصص علم النفس التربوي، ويتضمن القسم الثاني: صياغة الرؤية المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: رؤية مستقبلية - علم النفس التربوي - دراسة نظرية وتطبيقية.

A Future Vision for Developing the Specialization of Educational Psychology (A theoretical and Applied Study)

Manal Ali Muhammad Al-Khouly

Department of Educational Psychology, Faculty of Education for girls, Al-Azhar University, Cairo Governorate, Egypt.

***E-mail**: drm٢٢٣٨@gmail.com

Abstract :

Colleges of Education are educational and cultural educational institutions that seek to disseminate and promote educational scientific knowledge and its applications to graduate citizens with a high level of qualification to serve the community and work on its renaissance. The current era is undergoing many changes and challenges, in addition to the massive cognitive accumulation and scientific discoveries in various branches of science. It is necessary to continue striving to improve the educational field, especially since it is entrusted with preparing generations and raising them cognitively, emotionally and behaviorally so that educational outcomes improve and keep pace with the growing development in various fields.In light of this, the current study deals with a proposed future vision for the development of the educational psychology specialization in universities. The vision is divided into two axis as follows :The first axis: the researcher presents the field of each of the researches included in the vision, followed by the title of the research, then examples of some recent research that dealt with the research variables, then future research suggestions to study these variables, followed by a vision to develop the research field to which the research belongs .The second axis: a future vision for the advancement of the educational psychology major, and it includes two parts: the first section includes: analyzing the reality of the educational psychology major, and the second section includes: formulating the proposed future vision.

Keywords: Future Vision - Educational Psychology - Theoretical and Applied Study.

المقدمة

الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، فالفلسفة هي النظرية العامة للتربية، والتربية هي المعمل أو المختبر الذي تُختَبَر فيه صحة الأفكار الفلسفية. ومعنى هذا أن التربية هي المجال أو الميدان التطبيقي الذي تلتقي فيه نتائج مجموعة من العلوم المتكاملة والمتفاعلة في إطار النسق الواحد. وأصول التربية من حيث كونها علماً من علوم التربية يُقصَدُ بها: ذلك العلم الذي يستند إلى العلوم والمعارف المختلفة ليستمد منها المبادئ والأسس والمفاهيم والأساليب النظرية التي تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية". أما من حيث الموضوع فيُقصَدُ بها: "الركائز والأسس التي تقوم عليها العملية التربوية في علاقاتها بالأوضاع التي تسود المجتمع من اجتماعية وفلسفية واقتصادية وسياسية وثقافية وتاريخية ودينية.... وغيرها". وهكذا يُنظَرُ إلى أصول التربية باعتبارها المعالجة العلمية المنظمة للمشكلات التربوية، مستفيدةً في ذلك من نتائج العلوم الأخرى، وما انتهت إليه الخبرة العملية، مع التأكيد على أن أصول التربية تعني إلى درجة كبيرة بالنتائج التي ثبتت صحتها في النظرية والتطبيق.

إن مجال أصول التربية مجال اشتقاقي توفيقي يقوم على البنى المعرفية للعلوم والمعارف التي يشتق منها، ولكل بنية منها خصوصيتها الإبستمولوجية المستمدة من نظرياتها العامة وما خلف كل منها من ظهير فلسفي، والتصور الذي يمكن اعتماده لبنية المعرفة في أصول التربية هو التصور الهرمي. ففي أي حقل معرفي فرعي sub-field من حقول أصول التربية تنتظم المعلومات والمعارف بأنواعها في شكل هرمي (الحقائق – المفاهيم – المبادئ - النظريات). فإذا استعرضنا مثلاً، البنية المعرفية لمجال الأصول الاجتماعية للتربية، فسوف نجد أنه تقع في قاعدة هذا الهرم مجموعة الحقائق المتعلقة بالممارسات التربوية اليومية والتفصيلية داخل المجتمعات عموماً، والمجتمع المستهدف بالدراسة خصوصاً، مثل أساليب الثواب والعقاب، وأنماط السوك المعتمدة اجتماعياً، ... وغيرها. وتحتل المفاهيم الاجتماعية والتربوية الطبقة الأعلى التالية فوق قاعدة الحقائق والمعلومات، مثل: مفهوم "الضبط الاجتماعي"، ومفهوم "التنشئة الاجتماعية". أما الطبقة الثالثة في هرم البنية المعرفية لمجال الأصول الاجتماعية للتربية، فهي طبقة المبادئ الاجتماعية التربوية، مثل: مبدأ "تكافؤ الفرص التعليمية". أما قمة ذلك الهرم المعرفي، فتحتلها مجموعة النظريات الاجتماعية التربوية التي تطرح كل منها تصوراً عاماً يجمع الحقائق والمفاهيم والمبادئ في إطار متحرك من الماضي إلى الحاضر، ثم إلى المستقبل (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ص. ٥٢ -٥٤).

وقديماً كانت الفلسفة (المثالية) وعلى رأسها – أفلاطون - تُعلي من قيمة الفكر والتأمل الفلسفي، وتعد من يقومون بالتنظير والتفلسف من النبلاء والفلاسفة سادة القوم، أما

أصحاب الحرف والأعمال اليدوية فيمثلون الطبقة الدنيا من المجتمع. ثم جاءت الفلسفات المادية والواقعية وعلى رأسها – أرسطو – الذي أنزل الفلسفة من عالم المثل إلى أرض الواقع – إلى أن جاءت الفلسفة البرجماتية في نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين بالفكر البرجماتي النفعي الذي ذاع صيته من الولايات المتحدة الأمريكية على أيدي تشارلز بيرس ووليم جيمس وجون ديوي وغيرهم، حيث ذهبت البرجماتية إلى أن قيمة الفكرة تتحدد بالأثر العملي لها، هذه الفلسفة النفعية التي قامت على إثرها الحضارة الأمريكية الحديثة. وعلى إثر ذلك تحولت التربية من مجرد (بناء العقل السليم في الجسم السليم) إلى اعتبار أن (التربية هي الحياة نفسها) على حد تعبير جون ديوي. أي أن التربية انتقلت من السباحة في عالم المثل والأفكار المجردة إلى دنيا الواقع والفعل والممارسة. وهكذا تغيرت التربية، حيث تحول النظام التربوي من مستودع للمعارف والأفكار، إلى أداة من أدوات الحركة، والتغيير، وإكساب المهارات.

وكان من امتدادات الفلسفة البرجماتية فلسفة ما بعد الحداثة، وتداعياتها على الفكر التربوي، حيث الدعوة إلى التحول عن النظريات الكبرى، والنماذج النظرية المؤدلجة (الموجهة أيديولوجياً)، والمفاهيم المركبة، والاتجاه نحو تفكيكها واستبدال قوائم تفصيلية من المعايير القابلة للتطبيق والقياس بها، كما هو الحال مع عمليات تصميم البرامج والمناهج الدراسية، ومع التقويم، ومع إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً، ..... وغيرها من الممارسات التربوية (مدبولي،٢٠٠٥، ١٣٠). ويرى - كاي هارفي - أن تمرير خطاب ما بعد الحداثة لكثير من الأفكار التي روج لها منظروا العولمة من أمثال (فوكوياما)، و(دانيال بل)، وغيرهما، دون القدر الذي تستحقه من النقد، مثل فكرة نهاية التاريخ، وفكرة نهاية الأيديولوجيا، وغيرها، وترويجهم لخطاب الفوضى والتفكيك، قد ساهم بصورة غير مباشرة في ذيوعها (Kaye, ١٩٩١, ٥٧).

وهكذا، شهد العالم خلال العقود القليلة الماضية تحولات عميقة، سواء على صعيد الأفكار والاتجاهات والمواقف الفلسفية، أو على صعيد البنى والتنظيمات والسياسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بينما التربية لا تزال كما هي، تؤدي أدوارها القديمة، بأساليبها التقليدية، وكأن شيئا لم يحدث في العالم. أي إن أشكال المعالجات التي اعتدنا عليها في مبادرات الإصلاح التربوي قد لا تجدي نفعاً أمام التحديات التي تواجه التربية في هذا العصر. فقد غلب على هذه المبادرات الإصلاحية منطق العقلانية الفنية[١] الذي يميل إلى تشخيص

(١) نموذج العقلانية الفنية: يعبر عن الأجندة الرأسمالية، ويهيمن على برامج الإصلاح التربوي، ويسعى لتوجيه التربية وجهة أداتيه نفعية بما ينطوي عليه ذلك من تسخير =

الأزمة بالنظر إلى انخفاض مستوى الأداء، وعدم فاعلية الوسائل، وضعف كفاءة النظام التربوي عن تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً. ومن ثم يكون التفكير موجها في الغالب نحو تطوير الأدوات والوسائل والممارسات التربوية، أما أصول التربية وغاياتها وأهدافها وافتراضاتها الأساسية فلا يعاد النظر فيها؛ إذ تؤخذ على محمل التسليم. والنتيجة أننا نرى كل يوم مبادرات جديدة لإصلاح التربية، بينما النتيجة هي مزيد من الفجوة بين التربية والحياة، وبين المتعلمين وروح العصر. وذلك لأن معظم هذه المبادرات لم ينفذ إلى أصل العلة، ولم يدرك بصورة واضحة طبيعة الأزمة التي تمر بها التربية في عالمنا المعاصر.

إن الادعاء بأن الرؤى الكلية، والنظريات والنماذج النظرية الحاكمة لعمليات تصميم المناهج الدراسية، ونظم إعداد المعلمين، ونظم التقويم .. وغيرها من التطبيقات التعليمية، إنما هي تصورات شمولية مغرضة تستهدف "تسييس" التعليم و"أدلجته"، ولم يعد مناسباً لعصر الكوكبية والسماوات المفتوحة واندماج الثقافات، والادعاء بأن ما طرحته تلك الرؤى الكلية من مفاهيم تربوية، إنما كان مناسباً للتعامل مع ثقافات أحادية، وخصوصيات مجتمعية، ولم يعد مفيداً في معرض المنافسة العالمية على الجودة والامتياز. هذا الادعاء يخفي وراءه رغبة في تقويض ما هو غير "أنجلو أمريكي"، وإحلال مفاهيم ومعايير انتقائية توليفية مفككة بدلاً عنه (مدبولي، ٢٠٠٥، ١٦٠).

كما إن ذيوع وتزامن خطاب العولمة المروج لفكرة تفكيك البنى النظرية، والمبشر بزوال الأيديولوجيات الكبرى، وإحلال الاستراتيجيات الصغيرة محل النظريات الشاملة، والمستغني عن الفكر بالتقنية والأداتية، وخطاب ما بعد الحداثة[1] المبشر بالفوضى والتفكيك، والمنكر للمنطق العام والعقلانية الكلية، والداعي إلى رفض التنظير باعتباره قناعاً للعقلانية الزائفة، فإنهما في المحصلة النهائية، يكرسان فكرةً واحدة، هي فكرة "التجزيء"، و"التفكيك" للبنى الفكرية والنظرية والتنظيمية، في كافة المجالات، وعلى جميع الأصعدة، وفي مقدمتها التعليم،

=

للذات الإنسانية وتجاهل احتياجاتها الفردية، فهو ينظر للذات الإنسانية بوصفها آلة أو يداً عاملة.

(١) النظرية التربوية ما بعد الحداثية، التي تسلم بأهمية الفوضى والتعقيد والعشوائية والأنظمة المفتوحة، في حين تقوم النظرية التربوية الحداثية على الانتظام والخطية والاستقرار والأنظمة المغلقة.

الأمر الذي يشكل خطراً داهماً على عقلانية الفكر والممارسة التربويين. (مدبولي، ٢٠٠٥، ١٣١)، فالفكر بلا ممارسة جهد نظري لا قيمة له، والممارسة في الميدان التربوي بلا فكر يوجهها عمل عشوائي غير مخطط وغير منظم.

إن الأمر جد خطير، لأننا إن لم نخطط لأنفسنا سنقع تحت وطأة مخططات الآخرين، لذا، فالمأمول وضع خطة للنهوض بتخصص أصول التربية، ويقتضي ذلك تحديد أهم الإشكاليات الحالية والمتوقعة، وذلك بهدف تحديد اتجاهات الأحداث في مجال تخصص أصول التربية، حتى يتمكن الباحث من وضع الأولويات التي يمكن اعتمادها كبدائل لمواجهة تلك الإشكاليات، وذلك من خلال المستقبل التنبؤي الذي ينشأ وينمو من معرفة الماضي والحاضر ويسمح بوضع بدائل متعددة وممكنة الحدوث.

إذن القضية الأساسية هي تحديد أهم الإشكاليات[١] التي تواجه تخصص أصول التربية، وتحليلها، ومن ثم وضع تصور لتصحيح المسار والحد من التأثيرات السلبية لهذه الإشكاليات، وهذه الإشكاليات تبدأ من المصطلح ذاته (الأصول) بما يحمله من استغراق في التنظير والبعد عن الممارسة، وتصنيف هذه الأصول، ثم محتواها، وصولاً إلى أهداف دراستها وتدريسها في برامج إعداد المعلم، ومكانتها في التوجهات العالمية المعاصرة في التربية التي تنعكس على النظم التربوية والتعليمية الراهنة، بالإضافة إلى مناهج ومجال البحث في أصول التربية وطرق تقويم الطلاب، ..... وغيرها.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن الأسئلة الآتية :

١- ما أهم الإشكاليات التي تواجه تخصص أصول التربية في الوقت الراهن؟

٢- ما الرؤية المقترحة لتطوير تخصص أصول التربية للتغلب على هذه الإشكاليات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد أهم الإشكاليات التي تواجه تخصص أصول التربية.

---

(١) الإشكالية: تطلق على كل ما يحتوي في داخله على تناقض، وعلى تقابل في الاتجاهات، وعلى تعارض عملي.

٢- التوصل إلى رؤية لتطوير تخصص أصول التربية للتغلب على الإشكاليات الراهنة.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لتحديد أهم الإشكاليات التي تواجه تخصص أصول التربية، وذلك من خلال تحليل الأدب التربوي في هذا المجال، واستقراء الواقع التربوي والأكاديمي المعاش، ورسم صورة للمستقبل المأمول، وللإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بخطوتين على النحو الآتي:

أولاً: الكشف عن أهم الإشكاليات التي تواجه تخصص أصول التربية.

ثانياً: تحديد اتجاهات الأحداث من خلال تحليل الماضي لاستخلاص الدروس، واستكشاف الحاضر لفهمه وتفسيره والوقوف على أوجه القصور فيه، ورسم صورة لمستقبل مأمول أو مرغوب فيه، من خلال وضع مجموعة من البدائل التي يمكن اعتمادها كحلول للتقليل من حدة هذه الإشكاليات.

أولاً: الإشكاليات:

من خلال استقراء الماضي وتحليل الوضع الراهن، والمعايشة الميدانية للباحث في الجامعات العربية، وقيامه بتدريس مقررات أصول التربية، وإعداد ونشر البحوث في مجال أصول التربية، ووعيه بالمشكلات والهموم التي تواجه المتخصصين في المجال. ومن خلال تحليل الأدب التربوي المتعلق بالإشكاليات التي تواجه مجال أصول التربية. يستطيع الباحث حصر خمسة إشكاليات تواجه مجال أصول التربية، على النحو الآتي:

الإشكالية الأولى: غموض المفهوم:

كثيراً ما أواجه بسؤال من الكثيرين: ما تخصصك العلمي؟ أو سؤال من قبيل: ماذا تُدَرِس في الجامعة؟ ويكون الجواب: تخصصي هو "أصول التربية"، أقوم بتدريس "أصول التربية". وفي الغالب يداهمني السائل بسؤال آخر: ما المقصود بأصول التربية؟ فإذا كان السائل على قدر معقول من التعليم والثقافة يكون الجواب سهلاً، أما إذا كان السائل لا يتمتع بقدر معقول من التعليم والثقافة، هنا يكون الجواب على قدر كبير من الصعوبة، فمفهوم أصول التربية ينتابه الكثير من اللبث والغموض. وفي ذلك يقول – محمد عبدالخالق مدبولي – "علاوة على الملابسات الخاصة التي أحاطت بإنشاء قسم أصول التربية Division of Foundations of education بجامعة شيكاجو، ليضم أقساماً متخصصة Departments في: فلسفة التربية، وتاريخ التربية، واجتماعيات التربية، وهو القسم الذي لم يناظره قسم آخر على الشاطئ

الشرقي للأطلنطي في انجلترا وبقي عنواناً لهذا التخصص في الجامعات المصرية وبعض الجامعات العربية إلى الآن، تبقى عملية التأصيل التربوي هي المهمة الأولى لأصحاب هذا التخصص المعرفي المركب، كما يبقى المفهوم مكمن الغموض واللبس لدى البعض منهم ناهيك عن غيرهم من غير المتخصصين" (مدبولي، ٢٠٢٣، ص. ٢٧).

إن مفهوم أصول التربية من أكثر المفاهيم التربوية استخداماً وغموضاً في الآن الواحد. ومن المفارقة بمكان أن أحد الأقسام العلمية في كلية التربية تتخذ من "أصول التربية" تسمية لها في أكثر أنحاء العالم، وفي الوقت نفسه فإن معظم هذه الأقسام تدرس مقررات تحت هذا العنوان نفسه "أصول التربية" كما يجري استخدام هذا المفهوم بطابعه الفلسفي واللغوي بوصفه تعبيراً عن الأسس الفكرية للعملية التربوية. وهذا الاستخدام المتعدد يضع هذا المفهوم بين المفاهيم الإشكالية المستخدمة في العلوم التربوية، وفي كليات التربية في مختلف جامعات الوطن العربي. وتزداد إشكالية المفهوم غموضاً عندما يتوغل الباحثون في أعماقه ويجوبون متاهاته الفكرية والعلمية. وتتمثل إشكالية المفهوم في تساؤلات منهجية أبرزها: هل أصول التربية علم أم فن؟ أم هل هو مقرر علمي؟ هل هو تسمية إدارية لأقسام في العلوم التربوية؟ أم هل هي هذا وذاك كله في آن واحد (وطفة، ٢٠١١، ١٢).

يمكننا القول انطلاقاً من منهجية السؤال، إن أقسام أصول التربية هي أقسام علمية تربوية تشمل منظومة من العلوم والآداب التربوية التي تتمثل في مقررات علمية ترمز إلى علوم مختلفة مثل علم الاجتماع التربوي، وأنثروبولوجيا التربية، وعلم الاجتماع المدرسي، واقتصاديات التعليم، وفلسفة التربية، ... وغيرها، حيث تتميز التربية بشمولها على مجموعة من العلوم البينية التي تقوم على نتائج العلوم الأخرى، ولذلك توصف التربية بأنها علم اشتقاقي ... ومن المنطقي أن يطلق على الأقسام التربوية التي تتضمن هذه العلوم بأقسام أصول التربية وهذا يأتي من منطلق أن هذه العلوم تشكل الأسس العلمية للفكر التربوي بصورة عامة ... وهذا يعني أن أصول التربية ترمز إلى مجموعة من العلوم والفنون والآداب التربوية التي تتضافر كركائز لعلم التربية وكمنطلق للتخصص في علم التربية ... وهذا التعدد والتنوع في العلوم التربوية يضاعف التحديات العلمية التي يجب على المربي أو المتخصص أن يكون ضليعاً في عدة اختصاصات ومطلعاً على نسق من العلوم التربوية حتى يستقيم له أمر التخصص في هذا الميدان المعقد ... وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول: إن فرع أصول التربية يجسد نسقاً من العلوم والمعارف والفلسفات التربوية الضرورية للباحثين والدارسين والمتخصصين في العملية التربوية. فالطالب في التربية أو في أصول التربية يجب عليه أن يلم بعدد كبير من المقررات والعلوم كي يكون قادراً على ممارسة دوره كباحث ومفكر ومتخصص في التربية، ومن هنا جاءت تسمية الأصول تعبيراً عن هذا التنوع العلمي في المقررات والعلوم كي

يكون قادراً على ممارسة دوره كباحث ومفكر ومتخصص في التربية، ومن هنا جاءت تسمية الأصول تعبيراً عن هذا التنوع العلمي في المقررات والعلوم التي يجب على الباحث أن يتبحر فيها ويتخصص في ميادينها (وطفة، ٢٠١١، ١٣- ١٥).

والتربية وفقاً لهذا المفهوم علم من العلوم الرئيسة، له مقوماته ونظرياته وقوانينه الخاصة به، يخضع للتطور والتجديد ليتلاءم مع ظروف المجتمع ويعايش تقدمه، ويرتكز على أسس علمية ومباديء ومفاهيم منظمة ومرتبة تستخدم أسلوب البحث العلمي في حل المشكلات ودراسة المواقف التربوية. والتربية أيضاً فن، فالتربية تعمل على تكوين وتدعيم القيم الجمالية والإبداعية والابتكارية لدى المتعلم، وتسمو بذوقه وحسه وخياله الفني ليكون قادراً على التمتع بالفنون وما يلحق بها من متعة الفكر. كما تعتمد العملية التعليمية في نجاحها أساساً على أسلوب المعلم ومهاراته في عملية التدريس. فالتربية علماً وفناً معاً يكمل كل منهما الآخر. فالعلم يعني المعرفة، والفن مهارة وموهبة التطبيق لهذه المعرفة، وبالتالي فإن الفن ما هو إلا تطبيق للعلم. فالتربية كعلم تحوي مجموعة من الأسس والمبادئ والنظريات والقوانين أمكن التوصل إليها عن طريق التجارب السابقة وأصبح بالإمكان العمل بمقتضاها. والتربية فن يعتمد على السمات الشخصية والموهبة والإبداع والابتكار والخيال الخصب وبخاصة للمديرين والمعلمين والقائمين عليها بشكل عام، حتى يقوم بها على الوجه الأكمل والأفضل (همشري، ٢٠٠١، ٣٠- ٣١). فالتربية علم يستند إلى إطار نظري من المعارف والأفكار والمبادئ والنظريات التي لا يمكنها أن تحقق أهدافها إلا به، وهذا يؤكد أن التربية علم يستند إلى مفاهيم وأسس ومبادئ ونظريات تتضمنها العلوم التربوية، وأيضاً المربي الناجح يحتاج إلى قدرات، وسمات شخصية، وخصائص ذاتية تمكنه من تطبيق المبادئ والأصول التي تعلمها. إذن التربية فن يعتمد على الأصول والمبادئ والقوانين التي تتضمنها العلوم التربوية، إذن التربية علم وفن معاً.

أما بخصوص تضارب المحتوى وإشكالية الإعداد، فثمة ثلاثة عناوين لكتب الأصول، هي: (أصول التربية)، و(أسس التربية)، و(مبادئ التربية)، غير أن هناك كتباً عنونت بـ (أصول التربية) فيما كان تناولها للمحتوى يتم تحت عنوان (الأسس)، والعكس. وإذا أخذنا بعين الاعتبار المعنى اللغوي لكل من كلمة (أصول) وكلمة (أسس) لما وجدنا ثمة إشكالية في استخدام أي من الكلمتين عنواناً للدلالة على المعنى الأصولي المقصود لكتاب الأصول. إلا أن ضرورة التنظير العلمي ومقتضيات التنظيم المنهجي لهذا المقرر يدفعنا إلى التأكيد على أهمية الاتفاق على عنوان موحد، وليكن (الأصول) الذي استقر استخدامه بالفعل في معظم الأكاديميات التربوية العربية. فضلاً عن ذلك فإن بعض المؤلفات عالجت الموضوعات الأصولية تحت عنوان: (المدخل في التربية) أو (مقدمة في التربية). إن مدخل أو مقدمة أي علم

من العلوم يمثل عرضاً عاماً يُعَرِف بالعلم محل الدراسة، ويبين أهم عناصره ووحداته وقضاياه والاتجاهات التي تتحرك في نطاقه، وذلك على النحو الذي يعطي صورة إجمالية عن ذلك العلم وفروعه والاهتمامات التي ينشغل بها. بهذه الحدود يشكل المدخل أو المقدمة توطئة أو تمهيداً لابد من البدء به للدخول في دراسة أي علم من العلوم. والتربية كحقل معرفي وميدان تطبيقي ليست بمستثناة عن ذلك. وهذا يعني أن المدخل في التربية شيء والمقرر الذي يختص بدراسة (أصول التربية) شيء آخر. غير أن الملاحظ أن ثمة خلطا بين المقررين، فثمة مؤلفات عنونت بـ (أصول التربية) وهي لا تعالج موضوعات الأصول بقدر ما تعالج موضوعات المدخل، والعكس. إن كل هذا يؤكد على ضرورة أن تتوحد العناوين، وأن يتم تجنب ذلك الترادف أو الخلط الذي إن عبر عن شيء إنما يعبر عن أزمة في إدراك المعنى الأصولي، ويشير إلى حالة من التشويش في تصور ماهية الأصول وطبيعتها، ومن ثم التضارب في تحديد أبعادها وتصنيفها (القريشي، ٢٠١٤، ١٦٥- ١٦٧).

وإذا كان ظهور علوم المناهج وطرق التدريس والتربية المقارنة وتاريخ التربية وغيرها قد أنهى وجود نسق خاص يسمى علم (التربية) لتصبح التربية مجالاً يشمل مجموعة من العلوم المتكاملة والمتفاعلة، فإننا نرجو أن نكون على أعتاب نفس المسيرة، فيؤدي وجود علوم: اجتماعيات التربية واقتصاديات التعليم والتربية الإسلامية وفلسفة التربية وأنثروبولوجيا التربية وتاريخ التعليم .. الخ. إلى نهاية وجود (أصول التربية) كنسق علمي قائم بذاته، على أن يظل هذا المصطلح مستمراً كي يشير إلى (مجال) يشمل عدة علوم، ومن ثم فإذا جاز أن يكون اسماً لقسم داخل كليات التربية، فلا ينبغي أن يعني هذا ضرورة وجود علم بهذا الاسم، كذلك لا ينبغي أن يؤدي انتهاء وجود علم بهذا الاسم إلى التشكيك في أهمية وجود قسم خاص بهذا المجال، وإلا لجاز لنا أن نشكك في أهمية وجود كلية تحمل اسم (التربية) استناداً إلى أن العلم الخاص بها قد تحول إلى جملة من العلوم (علي، ١٩٨٧، ٥٨، ٥٩)، ويدعم هذا الكلام وجود كلية تسمى كلية (الطب)، وكلية (الزراعة) في حين لا يوجد علم باسم علم (الطب) بل تتكامل وتتفاعل وتتشابك مجموعة من العلوم مكونةً ما يسمى علوم (الطب) أو (العلوم الطبية)، وكذلك كلية (الزراعة) فلا يوجد علم باسم علم (الزراعة)، بل علوم الزراعة أو العلوم الزراعية.

الإشكالية الثانية: أصول التربية بين التنظير والممارسة:

لقد تعددت وجهات النظر المطروحة لتوصيف تلك الإشكالية ما بين كونها أنطولوجية تعود إلى علاقة الفكر التربوي بالواقع ومدى مواكبته أو التخلف عنه أو استشرافه، وبين كونها إبستمولوجية تمثل تنازعاً وتجاذباً 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 الراصدة لمظاهر الأزمة؛ ما بين الرؤية الوظيفية لانفصال النظرية عن التطبيق، وقصور مجال أصول التربية عن تلبية متطلبات العمل في ميدان التعليم وكوادره، وبين الرؤية البنيوية التي تفتقد النظرية التربوية الإسلامية الأصيلة وتشتكي الإمعان في التغريب، والرؤية النقدية التي ترصد الهيمنة الرأسمالية على مجتمع البحث التربوي والسياسات التعليمية (مدبولي، ٢٠٢٣، ص. ١٤).

ويعد التأصيل التربوي المهمة الأولى لأصحاب هذا التخصص المعرفي المركب، والمهارة الأولى التي يتحتم على الباحث في مجال أصول التربية امتلاكها، ومهمة التأصيل تلك لا تخضع للاجتهادات الشخصية أو تتحرر من القواعد العلمية الحاكمة، وإنما هي عملية بحثية وتعليمية تتعلق ببنية المعرفة ذات الطبقات المتعددة (حقائق – مفاهيم – مبادئ – قوانين – نظريات ..)، ودوائرها وخرائطها المتداخلة المتقاطعة، وتحكمها معايير المعرفة العلمية وشروطها، ويتحدد مجال نشاطها وتأثيرها بحدود البنية المعرفية للعلوم المتقاطعة مع التربية في دائرة أصول التربية. الأمر الذي يجعل من التأصيل عملية مركبة متعددة الاتجاهات صعوداً وهبوطاً وعمقاً عبر تلك البنى والخرائط، غير أن المعنى الشائع لدى الكثيرين لوظيفة التأصيل بوصفها لوناً من التنظير يدعو البعض لنعت أصحابها بسكنى الأبراج العاجية والبعد عن الواقع.

وأياً كانت الطروحات بشأن إخفاق النظرية، أو تجزئها، أو خطورة الإسراف في الاعتماد عليها لكونها تقيد الفكر وتقولبه، يبقى التسليم بأن الإنسان بطبيعته كائن نازع إلى التنظير، وبأن المبالغة في رفض التنظير (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 خصوصاً، خطراً داهماً على الممارسات، حيث ستأتي مفككة ومعزولة عن أطرها وسياقاتها (مدبولي، ٢٠٢٣، ص. ٦٤).

وأول المعاني المتضمنة في عملية التأصيل التربوي هو معنى "التحليل"، تحليل الفكرة من خلال تطبيقاتها الجزئية، وذلك لمعرفة المبدأ الكامن وراءها، وتحليل المعرفة الإنسانية وردها إلى مجموعة العناصر الأولية، وتحليل الأطر والقوالب التي تصب فيها المعرفة الإنسانية، ويقصد بها تحليل اللغة التي تحمل فكراً، والوصول بهذا التحليل إلى غايته القصوى وهي الوعي بما يتضمنه الكلام الذي نستخدمه في التفاهم من حصيلة حسية. والتحليل يشتمل على

مجموعة من العمليات الجزئية (التعريف، والتوضيح، والتفسير، والتركيب، والتعميم) بحيث تؤدي كل عملية منها دورها في تناسق وتكامل، بمعنى أنها جميعها إجراءات لازمة لعملية التحليل، ومن ثم تأصيل ما يسعى البحث في أصول التربية إلى تأصيله من ممارسات أو تطبيقات أو تصورات. كما ينظر للتأصيل بوصفه استقراءً وتحققاً، بمعنى التحقق من وجود رصيد من الوقائع الدالة على صدق القضايا التي يتناولها البحث، وهي من أكثر الممارسات البحثية شيوعاً في مجال أصول التربية تحت مسمى الدراسات الإمبيريقية، حيث تنطلق الدراسة من قضية أو افتراض، أو عبارة تقريرية تتناول علاقة بين بعض المتغيرات، لكي تتحقق من صدقها على أرض الواقع، مثلما في الدراسات التقويمية للكفاءة الداخلية أو الخارجية للمؤسسات التربوية، أو الدراسات الارتباطية .. وغيرها. وثالث معاني التأصيل التربوي هو "التأصيل بوصفه تفكيراً بالمفاهيم"، ويتمثل ذلك في أحد أهم تصميمات البحث في أصول التربية، وهو "بحوث المفهوم التربوية" في إطار المنهج الفلسفي. وتمثل رحلة الانتقال بالتفكير بالمفاهيم عبر البنية المعرفية لأصول التربية صعوداً من طبقة الحقائق، أو هبوطاً من طبقتي النظريات والمبادئ، تحققاً من انطباق المفهومات على الماصدقات، أو استقراءً للمفهومات من الماصدقات، أو إعادة بناء لبعضها، تمثل تلك الرحلة المعرفية لب عملية التأصيل التربوي (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ص. ٢٨- ٣٦).

لقد 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 بعيدا عن المداخل الوظيفية والفلسفات الوضعية والبرجماتية التي سيطرت على التربية لقرون طويلة. هذه التصورات الجديدة التي عبر عنها فلاسفة ما بعد الحداثة تكمن في أنها تهدم الأسس الفلسفية التي تقوم عليها الحداثة الغربية[١]، ومن ثم تزعزع أصول التربية الحالية التي تستمد أفكارها ومفاهيمها من فلسفة الحداثة ورؤيتها للعالم والمعرفة والإنسان. فمؤسساتنا التربوية الحالية قد ولدت من رحم الحداثة الغربية، وتطورت مع تطورها، وتغذت لقرون طويلة على أفكارها وافتراضاتها الفلسفية، وكيفت نظمها وآلياتها وممارساتها مع مطالب مجتمع الحداثة واحتياجاته الأساسية.

وتأتي هذه الكتابات الفلسفية في وقت يشهد فيه مجال التربية تراجعا كبيرا في الاهتمام بفلسفة التربية. فبعد مرحلة من "الزواج السعيد" بين التربية والفلسفة، حدث "طلاق" بينهما، وابتعدت التربية عن الفلسفة في السنوات الأخيرة وبدت وكأنها ليست في حاجة إلى

---

[١]() النظرية التربوية الحداثية القائمة على الانتظام والخطية والاستقرار والأنظمة المغلقة.

أصول فلسفية. ويتحدث التربويون عن سببين وراء هذه الظاهرة. السبب 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، وهي نزعة أسهمت في تعزيزها فلسفة ما بعد الحداثة. والسبب الثاني يتعلق بعزوف التربية عن الفلسفة واعتمادها على العلوم الاجتماعية التي تقدم لها حلولا 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; Gojkov, ٢٠١٢, ٣٢- ٣٣)

لقد أصبحت التربية مطالبة في عصر ما بعد الحداثة بأن تكون برجماتية، والبرجماتية تدفع بالفلسفة بعيدا عن التربية. ومن مظاهر هذا التوجه البرجماتي سيطرة "العقلانية الفنية" على التربية واعتمادها على مبدأ الأداتية ومعيار الكفاءة. ومن كل هذا، يتبين أن العقلانية الفنية قد هيمنت على التربية، حيث أكد - ريتشارد رورتي - أن الفلسفة لم يعد لديها ما تقدمه للتربية، وأن إقحام الفلسفة في التربية سيجلب الضرر على التربية وسيشوش على أفكار التربويين. ويبني – رورتي - موقفه هذا على فكرة أن قضايا التعليم والتعلم يجب أن تخضع للتفاوض البرجماتي بين أصحاب المصلحة والمعنيين بمسألة التعليم (الطلاب، وأولياء الأمور، والمسؤولين الحكوميين ... الخ) حتى يتم الوصول عبر الآليات الديمقراطية إلى إجماع أو توافق على السياسات والممارسات التربوية (Rorty, ١٩٩٠). وبهذا الموقف، أصدر – رورتي - حكماً بالموت على فلسفة التربية خصوصاً وأصول التربية عموماً. مما أدى إلى تراجع الاهتمام بكل التخصصات التي تنتمي إلى 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 الدارسة.

وتستشهد "هاردي وكيلي" (Hardee & Kelly, ٢٠١٥) بدراسات عديدة تؤكد على التهميش المتزايد لأصول التربية في برامج إعداد المعلم، إلى درجة اختفائها تماما من بعض البرامج. كما أن هذا التهميش ملاحظ أيضا على مستوى البحوث الأكاديمية التي يقدمها الباحثون التربويون للمجلات العلمية المحكمة، والمؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية.

ولا تنفصل أزمة البحث في أصول التربية في مجتمعاتنا العربية عن أزمة التنظير التي اجتاحت مجالات البحث العلمي والسياسات الاجتماعية في العالم بأسره، في ظل تنامي الاتجاهات النيوليبرالية 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. وتشيع عدوى مناهضة التنظير بين الدارسين، ومن قبلهم بين أساتذة التربية من أصحاب التخصصات الجاذبة، وتفسر معدلات الإقبال والعزوف لصالح تقليص مساحة أصول التربية ومقرراتها ما أمكن (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ١٣). وللباحث تجربة في ذلك، حيث شاءت الأقدار أن يُعار إلى إحدى كليات التربية في دولة خليجية وكانت اللائحة القديمة تحتوي على ستة مقررات تُدرَس تحت مظلة أصول التربية، وهي: (أصول التربية، والتربية والمجتمع، والتربية الإسلامية، وتطور الفكر التربوي، وسياسة ونظام التعليم، والتربية البيئية)، ثم عدلت اللائحة وكان نصيب تخصص أصول التربية في اللائحة الجديدة مقررين فقط، هما (أصول التربية، والتربية والمجتمع)، مما يهمش أصول التربية وأهميتها ويحد من فعاليتها في تكوين العقلية التحليلية للمعلم.

إن ما يعيشه العالم اليوم من: التغيرات العالمية، والتطورات المعرفية، والتقنية، والانفتاح الثقافي، والثورة التكنولوجية، وتقدم الاتصالات، والعولمة، كلها عوامل تؤثر على المدرسة والتعليم بما فيها المعلم، مما يجعل مفهوم المعلم العالمي الذي يواكب هذه التغيرات ضرورة من ضروريات التعليم المعاصر. وبناءً على ذلك، تنادي المنظمات العالمية بأهمية تمهين التعليم والنظر إليه على أنه مهنة مرموقة، وتمكين المعلم وتوفير الاستقلالية وفاعلية الذات والتقدير، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة وأثنائها. وفي هذا الشأن تتعدد الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم العالمي مثل مدخل الكفايات ومدخل الجودة الشاملة والترخيص لممارسة مهنة التدريس وغير ذلك، مما يجعل للمعلم العالمي خصائص معينة وأدواراً متعددة ومتجددة يتطلب منه القيام بها في ضوء هذه التوجهات (المغذوي، ٢٠١٥).

وبناءً على ذلك، تعتمد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم على التحولات الكبيرة في التربية والتعليم والتغيرات العالمية، وهذه الاتجاهات تركز في مجملها على القدرات الأدائية للمعلم، ومن أهم هذه الاتجاهات الترخيص لممارسة مهنة التدريس، حيث أكدت جميع الدعوات المطالبة بالاهتمام بمعلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التعليم. وقد تبنت دول متقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة لممارسة التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة، كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة المهنة. ويشير هذا المفهوم إلى الآلية التي يضمن بمقتضاها امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في التدريس. وتختلف الإجراءات للحصول على رخصة التدريس من دولة إلى أخرى، إلا أنها جميعاً تتطلب الحصول على مستويات معينة من المعارف والمهارات والخبرات وإتقانها، وأن تكون هذه المعارف والمهارات متاحة وواضحة أمام المعلمين وتصنف إلى: (مادة التخصص، وطرق التدريس

واستراتيجياته، وطبيعة المتعلم ونموه، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية وإدارة الفصل) (الهنشيري، ٢٠١٤). ونلاحظ عدم وجود مقرر أصول التربية ضمن متطلبات الترخيص لمزاولة مهنة التدريس، في حين أن أصول التربية – بوصفها تخصصا أكاديميا أصيلا في العلوم التربوية – "تحقق هدفا فريدا من نوعه في إعداد المعلم، من خلال إعطاء معلمي المستقبل فرصة تفسير الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية والتاريخية للظواهر التربوية، وتأملها، ونقدها نقدا موضوعيا" (Dotts, ٢٠١٣, ١٦٣). فالأزمة ليست في الوسائل بقدر ما هي في الغايات التي نسعى إليها عبر تلك الوسائل، وليست في الممارسات بقدر ما هي في الافتراضات التي توجه هذه الممارسات، وليست في الأدوات بقدر ما هي في المفهومات التي على أساسها صممت هذه الأدوات. ولذلك تتغير الوسائل والممارسات والأدوات بينما الأزمة كما هي: مدارس فقدت بوصلتها في عالم هائج سريع التغير.

يؤكد - أوشر وإدوارد (Usher, & Edwards, ٢٠٠٢, ٣) على أن التربية تمر بمرحلة تشهد تغييرات عميقة على صعيد الغايات، والمحتوى، والأساليب والطرائق. وهذه التغييرات تعد جزءا من عملية إعادة النظر في دور التربية بوصفها وليدة التنوير وإحدى مؤسسات الحداثة العريقة. ونتيجة لذلك، تعد التربية الآن موقعا للصراع بين القديم والجديد، وجزءا لا يتجزأ من الرهانات الخاصة بهذا الصراع. ويمكن للمقاربة ما بعد الحداثية أن تساعدنا في الوصول إلى فهم أفضل لتلك الأزمة التي تمر بها التربية، ومعرفة إلى أي مدى تعد هذه الأزمة جزءا من الأعراض المصاحبة للأوضاع الاجتماعية والثقافية لعصر ما بعد الحداثة، وجزءا من العوامل التي أدت إلى تشكيل هذه الأوضاع في الوقت ذاته.

إذن مقاربات العقلانية الفنية القائمة على مبدأ الأداتية، ولغة الجودة والكفاءة والفاعلية، وأساليب القياس والتكميم، والأجندة الرأسمالية التي تنظر إلى التربية بوصفها مرادفا للتدريب والإعداد المهني، لم تعد تصلح للتعامل مع المشكلات التي تواجهها التربية في هذا العصر، وأصبحت هناك حاجة ماسة إلى مقاربة جديدة تنظر إلى أزمة التربية في ضوء السياق الفكري والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتكنولوجي الكبير للعالم المعاصر، وما طرأ على هذا السياق من تحولات جذرية خلال السنوات الأخيرة. أي إننا نحتاج إلى أن نخرج من إطار النظرة الضيقة التي تركز على إيجاد حلول للمشكلات العملية التي تواجهها التربية، إلى نظرة أوسع تعيد التفكير في غايات التربية، وفي الافتراضات الفلسفية التي تقوم عليها، وفي المفهومات التي توجه ممارساتها وتضبط إيقاع حركتها.

والحل يكمن في ضرورة التكامل بين مهمة إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التعليم وإكسابهم المهارات المهنية والمعرفة التخصصية من جانب، ومهمة الإعداد للحياة الاجتماعية والثقافية

بصورة عامة بما يضمن بناء العقلية الناقدة من جانب آخر.

الإشكالية الثالثة: مناهج ومجال البحث في أصول التربية:

يمر البحث التربوي في العالم العربي بأزمة تكاد تفقده دوره ووظيفته، وتتجلى تلك الأزمة من وجهة نظر عديد من المشتغلين بالبحث التربوي في نموذج المنهج العلمي السائد في البحوث التربوية، ويرجعها آخرون إلى أزمة في التفكير الأيديولوجي الممثل للمنحى الاجتماعي بالبحث التربوي، ويرى فريق ثالث أنها أزمة في المنهج والمنحى معاً، ويؤكد فريق رابع على أن الأزمة متجلية بشكل واضح في طغيان المدخل الكمي في البحث التربوي، مما أدى إلى تحول البحث والباحث التربوي إلى آلة صماء مدعياً الحيدة والموضوعية (وهبة، ١٩٩٩)، حيث توصلت نتائج دراسة ريان (٢٠٠٣، ٥٠ - ٧٥) إلى أن البحوث المنشورة في بعض الدوريات العربية يسود فيها استخدام المدخل الكمي في البحث، حيث احتل المدخل الكمي (٨٠,٨٪) من البحوث المنشورة في مقابل (١١٪) للمدخل الكيفي و (٨,٢٪) للمدخل المزيج.

وتأكيدا على ذلك، يشير "ستيوارت باركر" إلى أن التربويين لا يزالون يتمسكون بمقولات الحداثة عن العقلانية الفنية والوضعية ويتمترسون خلف إجراءاتهما 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. ولا تزال تسيطر على تجارب الإصلاح التربوي النزعة العقلانية الفنية التي يعتبرها "ستيوارت" سبباً في فشل كل هذه البرامج الإصلاحية (باركر، ٢٠٠٧، ٣٢).

إن قدرة النظرية الاجتماعية، وتطبيقاتها التربوية على الوفاء بمهامها تجاه الظاهرة هي قدرة محدودة بحدود الأسئلة الأنطولوجية والإبستمولوجية التي تطرحها، وأن الإسراف في الاعتماد على نظرية بعينها يهيئ غالباً للوقوع في شرك تجزؤها، الأمر الذي يتعين معه توافر قدرٍ وافرٍ من الوعي المنهجي والأيديولوجي لدى استخدامها. وهذا بالضبط ما حدث في بحوث أصول التربية على مدى نصف قرن تقريباً، حيث جرى تدريس "البنائية الوظيفية" بوصفها "النظرية العلمية" بألف ولام التعريف، وذكرت بعض النظريات الأخرى على استحياء في بعض مقررات الدراسات العليا دون اهتمام حقيقي بالتعمق فيها، ودون فرصٍ حقيقية لتطبيقها وممارسة البحوث في ضوئها، فجاءت مئات البحوث المنشورة وغير المنشورة مائلة الشق، لا تستخدم سوى الصورة المبسطة من المنهج الوصفي المستند إلى تصور بنائي وظيفي، وبدت تلك البحوث وكأنها تفسر الظواهر التي تدرسها، بينما هي تصفها بالكاد، وأجيزت مئات الرسائل للماجستير والدكتوراة في أصول التربية دون أن تذكر فيها كلمة واحدة بشأن النظرية العلمية التي ينطلق منها البحث (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ص. ٦٣، ٦٤).

وقد ظهر منذ فترة فكر بحثي جديد في مجال التربية أطلق عليه المدخل الكيفي في البحث التربوي، قائم على صيغ فلسفية رصينة شملت ما بعد الوضعية، والنظرية النقدية، والبنائية، والتفسيرية. ساعدت على تحديد ملامحه، وتشكيل معالمه (زيتون، ٢٠٠٦، ب). وهكذا يثار جدل واسع حول مناهج البحث في دراسة موضوعات أصول التربية بين أنصار الوضعية الذين يعتمدون المدخل الكمي في البحث التربوي، وأنصار ما بعد الوضعية من الكيفيين (النوعيين) الذين يعتمدون المدخل الكيفي في البحث التربوي (المنهج الكيفي). ولأن لكل بحث طبيعته التي تقتضي استخدام منهج معين لتحقيق الهدف الذي ينشده البحث، فإن الباحث هو صاحب المصلحة الحقيقي، وبالتالي فهو صاحب القرار في اختيار المنهج المناسب لموضوع بحثه، ولكن المطلوب هو أن يقدر كل منا الآخر ولا يسخف أياً منا عمل الآخر أو يحقره، ولا يتهمه بعدم العلمية، كما يمكن المزج بين المدخلين الكمي والكيفي في البحث التربوي فيما يسمى المنهج المختلط كلما اقتضت الضرورة ذلك.

وهذا يتفق مع ما نادت به دراسة عبدالحميد (٢٠٠٩، ٢٦٨- ٢٨٣) من أنه لابد أن يقوم البحث العلمي التربوي على التكامل بين المدخل الكيفي والمدخل الكمي، وذلك من خلال امتلاك الباحث التربوي للروح النقدية والتجريبية 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.

وتنقسم بحوث أصول التربية من حيث المنهجية إلى: (بحوث كمية/ بحوث كيفية)، ومن حيث الموقف من الواقع وصدق معطياته إلى: (بحوث وضعية/ بحوث ضد وضعية)، ومن حيث أهداف البحث إلى: (بحوث وصفية/ بحوث تفسيرية/ بحوث مستقبلية)، ومن حيث مناهج البحث إلى: بحوث وصفية تضم أنواعاً عديدة (المسوح/ دراسات العلاقات المتبادلة/ دراسات تطورية .. إلخ)، وبحوث تاريخية، وبحوث تجريبية وتضم عديد الأنواع، وبحوث شبه تجريبية. ويورد مدبولي (٢٠٢٣، ص. ٦٥، ٦٦) بعض الأمور الجوهرية المؤثرة في مصداقية البحث وموثوقيته، من أهمها:

- مدى إلمام الباحث بالعلم أو الحقل المعرفي الذي يجري البحث في إطاره، والذي يحدد الهوية الأكاديمية للباحث من حيث التخصص، وهي أزمة حقيقة يعانيها أصحاب أصول التربية عند التعريف بأنفسهم في مواجهة المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير، خاصةً وقد تعددت الأصول

المعرفية (العلوم) للتربية وقوالب البحث المعتمدة لكل منها، وهو ما يجد لدى تلك المجتمعات غضاضة في قبوله واعتماده في ضوء الاتجاه السائد نحو المزيد من تضييق دائرة التخصص.

- مدى وعي الباحث بتنوع الاتجاهات النظرية المعتمدة في إطار تخصصه، وما بينها من اختلافات تؤثر على طبيعة النتائج ومصداقيتها بالنسبة للمجتمع، فبعض النظريات يكون ناجعاً في وصف الظاهرة، وبالتالي لا ينجح في البحوث التي تسعى إلى التفسير أو التأويل، وتأتي النتائج غير كاشفة للأسباب الحقيقية للظاهرة، علاوة على كون النظريات تنطلق من رؤى فلسفية وأيديولوجية مختلفة.

- مدى وعي الباحث بالنموذج الإرشادي المتبنى من الجماعة العلمية التي يجري البحث في إطارها، بتنوع النماذج الإرشادية للجماعات النظيرة، بالطبع في حال وجود مثل تلك النماذج أصلاً، إذ يمثل غيابها إشكالية خطيرة تؤدي إلى ما يمكن تسميته بالممارسة الآلية أحياناً والاجتهادية أحياناً أخرى للبحث في أصول التربية، ما يؤدي إلى " تمييع Liquefacation" التخصص وإفقاده القوام المنهجي الذي يقيم أوده.

بالإضافة إلى ما تقدم، توجد إشكالية أخرى تتعلق بمجال البحث في أصول التربية، فحدود المجال قريبة الشبه بثوب الفلسفة الفضفاض قبل أن تستقل العلوم المختلفة وتنفصل عنها، فالأرض غير معلومة المساحة والموقع والحدود. وفي ذلك كتب - سعيد إسماعيل علي - "فمن خلال أعمال اللجنة العلمية الدائمة لترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، مرت عليَ 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 كثيراً ما كنت أشعر بالحرج أمام زملائي من أصحاب التخصصات الأخرى، فلم تكن هناك مشكلة تتعلق بانتماء هذا البحث أو ذاك لمجال المناهج أو طرق التدريس أو علم النفس، فالأرض معلومة المساحة والموقع والحدود، لكن الأمر لم يكن كذلك في أصول التربية، فكثيراً ما كان يُعرض بحث من متقدم في مجالنا، فإذا بأستاذ من المناهج يقول: "هذا يدخل عندنا"، وكذلك يصيح آخر 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 البحث المقدمة لدرجتي الماجستير والدكتوراة؟! لا بد أن يكون الحال أكثر سوءاً والغموض أكثر حدة وانتشاراً .. إن هذا يجعل من المحتم على كافة العاملين في مجال أصول التربية أن يتدارسوا سوياً حدود مجالهم ومبادئه ومناهجه، وحبذا لو تم ذلك عن طريق ندوة علمية يبادر بالدعوة إليها قسم أصول التربية في إحدى الكليات ليشترك فيها

جميع المتخصصين." (علي، ١٩٨٥، ٦ ، ٧).

في مجال أصول التربية الذي يُعني بدراسة الخلفيات الفلسفية والاجتماعية والتاريخية والسياسية والاقتصادية للظواهر التربوية يتعاظم مستوى التحدي الذي تواجهه تصميمات البحث المستخدمة، علاوة على ما تعانيه ممارسة تلك التصميمات فعلاً من أزمات نظرية وتطبيقية تتصل بمحدودية قدرتها على ضبط المتغيرات والعلاقات، والخروج بقوانين وتعميمات، وتتصل أكثر بقصور وتقصير الباحثين في توظيفها، مقارنةً بمجالات بحث تربوية أخرى مثل علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطرائق التعليم وتقنياته، تلك التي اقتربت بمنهجياتها من العلوم الطبيعية التجريبية. ومع تغير طبيعة الظواهر التربوية التي تتصدى لها بحوث أصول التربية وماهيتها، وهي التي تتسم أصلاً بالتركيب والتعقيد والتشابك، تصبح مراجعة تصميمات البحث فيها وما تستند إليه من مسلمات أمراً واجباً يرقى إلى درجة الفرض دفاعاً عن الوجود والبقاء، خاصةً وهي تعاني في مجتمعاتنا العربية من ضعف وسطحية الممارسة والتطبيق، ومن ندرة الدراسات التأصيلية في مقابل طوفان الدراسات الوصفية المعتمدة على الاستبانة واستطلاع الرأي والمسوح (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ١٣).

وبناءً على ذلك يجب أن يتشكل التصميم البحثي وفقاً للحقل الأصلي وطبيعة القوالب البحثية المعتمدة فيه، فلكل حقل معرفي من حقول أصول التربية موقعان من شجرة النسب أو الخريطة المعرفية، الأول في نسبه إلى الدائرة الأصلية للعلم أو المجال الذي يمثل أصلاً من أصول التربية (الفلسفة، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، .. وغيرها)، والآخر في نسبه إلى طائفة العلوم (الحقول) التربوية وموضوعاتها، فمثلاً:

- لا تعتمد البحوث الفلسفية البحتة قالب البحث الموجه بالمشكلة Problem-based Research المتبع في معظم بحوث التربية، بل تعتمد قالبها الخاص الموجه بالقضية Issue-base، الأمر الذي أربك أغلب الباحثين في فلسفة التربية ودفع بهم تحت ضغط من اللجان العلمية الدائمة إلى وضع بحوثهم في قالبٍ بحثي غير مناسب وغير فعال، وجعل صياغتهم لمشكلة البحث صياغة مصطنعة متعسفة، وأودى بنتائج البحث إلى مساحات ضبابية غير قابلة للتطبيق.

- تعتمد البحوث العلمية في مجال تحليل السياسات العامة، والبحوث الاقتصادية غالباً قوالب بحثية أقرب إلى دراسة الحالة Case study، ما يجعل القالب البحثي أكثر تركيزاً واختصاراً وميلاً إلى التقرير التحليلي Analytical Report، أو ورقة السياسات Policy Paper، بينما يضطر الباحث في السياسات التربوية أو اقتصاديات التعليم إلى وضع بحثه في قالب بحوث المشكلات السائد في أصول التربية، وكثيراً ما تلقى مثل تلك البحوث استجابات سلبية

بالاستبعاد أو عدم القبول من الهيئات التحريرية للدوريات الأجنبية لهذا السبب (مدبولي، ٢٠٢٣، ص. ٦٧).

ثمة علاقة بين موقع النقطة البحثية من هرم البنية المعرفية للعلم (الحقائق – المفاهيم – المبادئ - النظريات) الذي يقع البحث في إطاره وبين التصميم البحثي، فبحوث المفهوم Concept Researchs هي بحوث نظرية ذات ظهير فلسفي، وقد يكون هدفها تعيين المعنى الإجرائي Procedural meaning للمفهوم من خلال حصر ماصدقاته واستعمالاته وسياقاته .. إلخ، أو يكون هدفها إعادة بناء ذلك المفهوم Reconception في ضوء اعتبارات فكرية أو واقعية جديدة. وعلى ذلك فهي تعتمد قالباً بحثياً خاصاً يتمحور حول طرح سؤال المفهوم، وتحليل حالاته النموذجية، وحالاته المعاكسة، وحالات الحدود التي تفصل بينه وبين المفهومات المتداخلة معه .. وهكذا. أما البحوث التي تستهدف اختبار مبدأ من المبادئ من حيث الاتساق الفلسفي والمعرفي بين المفاهيم التي يتكون منها، أو النظرية التي يندرج تحتها، أو مدى تحققه في الماصدقات (الحالات الواقعية) فهي غالباً تعتمد تصميماً هجيناً بين البحث النظري التحليلي والبحث الإمبريقي من خلال التحقق من المؤشرات (تحليل المبدأ والعلاقات بين مفاهيمه للخروج بمؤشرات قابلة للملاحظة والقياس). ومن أمثلة ذلك دراسة سياسات القبول بالجامعات الأهلية في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ص. ٦٧، ٦٨).

كما إن مكمن الضعف في إسهامنا العلمي التربوي يتمثل في غياب أو ضبابية الرؤية لتلك الصلة المعرفية بين المجال field والنظرية theory والموضوع topic والمقاربة المنهجية approach وهي محكومة بمسارات فلسفية وتصنيفات لا تقبل التوليف والتوفيق بين المتناقضات، ولا بد من الإقرار بأن لبعض مجالات البحث التربوي من الانضباط المنهجي ما يعصمها إلى حد كبير من الانزلاق في هذه الهوة، لكنه انضباط القطار على قضبان السكة، أكثر منه انضباط الملاح المتمكن من بوصلته في بحرٍ متلاطم الأمواج، والتزام التكرار والمحاكاة لما سبق والقصور الذاتي وعدم الخروج عن المألوف، وهو أمر مختلف (مدبولي، ٢٠٢٣، ص ص ١٦، ١٧). إن وعي الباحث بالإطار النظري والمنهجي للدراسة، وإدراكه لاتساق الظهير الفلسفي مع النظرية العلمية المتبناة ومع المنهجية المستخدمة لدراسة الظاهرة التربوية يعد الضابط الحقيقي لمسار البحث في أصول التربية.

وبخصوص علاقة التصميم البحثي بالخلفية الفلسفية والنظرية، فغالباً لا يدرك بعض الباحثين كنه النظرية العلمية التي تؤطر موضوع البحث، وما تطرحه من تصورات ومقولات وصفية أو تفسيرية، كما لا يدركون الخلفيات الفلسفية التي تقف من وراء تلك النظرية،

ويكون جل 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. وعلاوة على ذلك يأتي التصميم البحثي غالباً غير منسجم مع مقولات النظرية وخلفياتها الفلسفية، فمثلاً: يختلف التصميم البحثي مع تبني إحدى نظريات الفعل الاجتماعي (ترى أن المجتمعات يبنيها الأفراد وينظمونها بأفعالهم) عنه إذا تبنى الباحث إحدى نظريات البنية (ترى أن البنى الاجتماعية والاقتصادية هي التي تشكل فكر ووعي الأفراد)، فهو مع النوع الأول تصميم موجه وضعياً Positivist approach بحيث يصبح الواقع معياراً للصدق، ويتم تقنين أدوات جمع المعلومات تحرياً للموضوعية في وصف الظاهرة ومحاولة تفسيرها، بينما هو مع النوع الثاني من النظريات تصميم موجه توجهاً ضد وضعي يرى أن الواقع غير موضوعي، وأن ما يصدر عنه من معطيات مضللة Misleading، لذلك فإن هدف البحث هو "تأويل Interpretation" الظاهرة وليس تفسيرها. أما عندما يتبنى البحث النظرية البنيوية Structuralism في علم الاجتماع يتجه التصميم البحثي نحو تحليل النصوص الحاكمة والموجهة ودلالاتها وبنيتها المنطقية، والتحقق من مطابقة الممارسات لتلك البنية مفترضاً أن ذوات الأفراد في حالة استلاب تام لتلك النصوص، بينما إذا تبنى البحث مقولات ما بعد الحداثة Post-modernism اتجه التصميم البحثي اتجاهاً عكسياً نحو تحليل خطابات القوة الصادرة عن تلك الذوات في صراعها على الفضاء الاجتماعي (مدبولي، ٢٠٢٣، ٦٨، ٦٩).

الإشكالية الرابعة: نظم التقويم:

تستند بعض عناصر الإعداد المهني للطلاب المعلمين إلى نظم للتقويم يمكن وصفها بأنها تفتقر إلى الضمانات الكافية لتحقيق تعلم حقيقي لديهم، حيث يغلب على تلك العناصر الطابع النظري غير التطبيقي، وحيث تقيس لديهم جوانب محدودة من المعرفة والمهارة، مقطوعة الصلة بما سوف يمارسونه فعلاً من ممارسات حال التحاقهم بالمهنة.

وعلى الرغم من الفرص المحدودة المتاحة للممارسة الفعلية أثناء برنامج الإعداد، ممثلةً في "التربية الميدانية"، فإن التركيز أثناء تلك الفرص يكون منصباً على إتقان بعض الفنيات والاستراتيجيات الصغيرة، ولا تحظى جوانب أخرى بنصيب يذكر من الاهتمام، خاصةً تلك التي تتعلق بإدراك المعلمين للواقع الاجتماعي والثقافي الحاضن، وبإدراكهم للعلاقة بين الظهير الفلسفي والتربوي، وبين ممارساتهم التدريسية وعلاقاتهم المهنية بالأطراف المختلفة، وغيرها من المدركات التي يقتصر تعاملهم معها على الدراسة النظرية فقط. وتعد المساقات [المقررات]

المطروحة من قبل أقسام أصول التربية من أكثر عناصر الإعداد المهني احتياجاً إلى إعادة النظر فيما تعتمد عليه من أساليب للتقويم، نظراً لتضمنها قضايا وموضوعات تتسم بالتجريد والعمومية، واعتمادها على التنظير للظواهر التربوية والاجتماعية بشكل واسع (مدبولي، ٢٠٠٤، ٩٤).

ولقد أشارت دراسة حسن (١٩٩٩، ٨٤- ٩٦) إلى ما تعانيه مقررات أصول التربية من انفصال عن الواقع المهني والاجتماعي للمعلمين في الميدان، وإلى ما تتسم به موضوعاتها من تجريد شديد يحول دون استيعابها، ومن ثم يحول دون استفادة الطلاب المعلمين منها لدى ممارستهم للمهنة بعد التخرج . كما أشارت إلى ما يواجهه طلاب التربية من صعوبات في استذكار تلك المقررات التي تعتمد في غالبيتها على الحفظ، نظراً لغياب الربط بين ما تتضمنه موضوعاتها وبين واقع الممارسات اليومية في الميدان، علاوةً على أسلوب الامتحان الذي يستهدف بالدرجة الأولى قياس ما حصله الطالب من معلومات ومقولات وآراء، أكثر من حرصه على الوقوف على مدى استفادة الطالب من تلك المعلومات، ومدى نجاحه في توظيفها لصالح الارتقاء بأدائه لأدواره المستقبلية باعتباره معلماً.

وبالنظر إلى أوجه النقد الذي تعرضت لها المساقات [المقررات] المناظرة، ضمن ما تتعرض له نظم إعداد المعلم في السياق الغربي من انتقادات، وهي تشبه كثيراً تلك التي توجه إلى إعداد المعلم لدينا، كأن توصف بالانفصال عن الواقع المدرسي وعدم القابلية للتطبيق، أو توصف بالتفكك والتكرار، أو حتى بعدم وضوح الهدف. وبالنظر إلى العديد من التجارب الغربية في مجال تطوير برامج إعداد المعلمين، وهي التي سعت إلى تضييق الفجوة بين التنظير والممارسة، وإلى الربط بين القضايا المجردة وبين التفصيلات التي يحفل بها الواقع المدرسي والصفي، يمكن الوقوف على بعض أوجه التغيير التي كانت وراء نجاح تلك التجارب في تحقيق أهدافها، والتي في مقدمتها تبني تلك التجارب مداخل في التقويم تستند إلى الأداء Performance Based Assessment، أكثر مما تستند إلى قياس التحصيل، وهو ما يظهر بجلاء في الوثائق الرسمية لتطوير تلك البرامج، وفيما تتبناه من رؤى (Visions) وأطر مفاهيمية (Conceptual Frameworks) (Alan, ١٩٩٧, ٤٨- ٥٧). ويتميز السياق التربوي الغربي بميزة مهمة، هي كونه يحفل دائما بزخم هائل من الآراء المتفاعلة والمتصارعة، وأن مناخ النقد داخله يضمن تعرض تلك الاتجاهات والآراء جميعها للمراجعة. الأمر الذي يؤدي غالبا إلى نمو الوعي التربوي في الغرب، وإلى تصحيح المسارات والسياسات، إن هي حادت أو تمادت في اتجاه فكري غير مناسب، كما يؤدي إلى تجديد تلك الاتجاهات لنفسها ومراجعة مقولاتها ونظرياتها باستمرار، وهو ما يمكن تلمسه بوضوح فيما حدث من جدل حول التقويم والتقييم خلال العقود الثلاثة الماضية (مدبولي، ٢٠٠٤، ٩٥).

إن تطوير مداخل وأساليب التقويم المتبعة ضمن المكون المهني لإعداد المعلم، باعتبارها مدخلاً لتطوير نظم وبرامج إعداد المعلم بشكل عام؛ تقتضي أن تستند تلك الأساليب إلى فلسفة واقعية وضمانات كافية لتحقيق ما وضع لها من أهداف من خلال تبني مدخل التقويم المستند إلى الأداء في تقويم الطلاب المعلمين الدارسين لمقررات أصول التربية ضمن برامج إعداد المعلمين، والوقوف على الخلفيات الفلسفية والمعرفية له، وعلى ما يتضمنه هذا المدخل من مفاهيم، وما يستند إليه من أسس ومبادئ، وما يتطلبه تبنيه من تغييرات ذهنية وإصلاحات مؤسسية.

الإشكالية الخامسة: ضعف مستوى خريجي كليات التربية:

مع ظهور نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي شهدت الساحة التربوية حركة واسعة تستهدف تطوير نظم التعليم عموماً ونظم إعداد المعلم على وجه الخصوص، وهي مناسبة مهمة ينبغي الإفادة منها لكي تخضع تلك النظم والبرامج للعديد من الدراسات التقويمية والتطويرية، من أجل أداء أفضل للمعلم، حيث لا مكان لمن لا يستطيع المنافسة والتفوق، ويثور جدل حول كيفية جسر الفجوة المزمنة بين إعداد المعلمين، وبين ممارستهم للمهنة، وحول معضلة الانفصال بين النظرية والتطبيق. وغالباً ما يوجه المجتمع سهام النقد واللوم إلى كليات التربية لمسؤوليتها عن ضعف خريجيها، خاصةً فيما يتصل بالتمكن من المعارف التخصصية التي يقومون بتدريسها، مقارنةً بنظرائهم من خريجي كليات العلوم والآداب، الأمر الذي يرده البعض إلى ضعف وترهل المكون التربوي (المهني) ضمن مكونات برامج الإعداد، ويثير التساؤل حول جدواه، وحول إمكانية تقليصه لصالح المكون التخصصي. ومع ما يمكن أن يساق من دفوع وتحفظات على تلك الآراء والانتقادات، تظل الفرصة أثمن من أن يتم إهدارها لكي تحظى برامج ونظم إعداد المعلمين بنصيب وافر من النقد والمراجعة، حيث يبدو المشهد الاجتماعي والتربوي الراهن مهيئاً أكثر من أي وقت مضى لتقبل جهود التطوير ودعمها (مدبولي، ٢٠٠٤، ٩٦).

وفي هذا الصدد يقترح الباحث إعادة هيكلة كليات التربية بما يسمح بدراسة الطالب علوم التخصص وعلوم التربية والتدريب في الميدان، حتى يتساوى في إعداده التخصصي مع نظرائه في الكليات الأخرى مثل كليات العلوم والآداب، ... وغيرها. ويتفوق عليهم في دراسته وإلمامه بالعلوم التربوية، بالإضافة إلى التدريب الميداني والتربية العملية.

ثانياً : الرؤية المقترحة:

ويقترح الباحث بناءً على دراسة الماضي والحاضر، ومعايشة الوضع الراهن البدء

بالخطوات الآتية:

١- فيما يخص غموض المفهوم :

- عند الكتابة في أصول التربية التأكيد على ضرورة اعتبار (أصول التربية) مجالاً مثل (التربية)، أو (الطب)، أو(الزراعة)، أو اسما لقسم في كلية التربية، وتحويل محاور الاهتمام في مجال أصول التربية إلى علوم مستقلة أو مسارات تحت راية ومظلة مجال أو قسم أصول التربية مثل اجتماعيات التربية، واقتصاديات التعليم، والتربية الإسلامية، وفلسفة التربية، وأنثروبولوجيا التربية، ..... وغيرها.

- الأخذ بنظام المسارات (السياسات التربوية – علم اجتماع التربية – اقتصاديات التعليم – تعليم الكبار، ... وغيرها) في برامج الدراسات العليا (الدبلوم الخاص – الماجستير – الدكتوراة).

- العمل بمقتضيات التنظيم المنهجي للمقرر بالتأكيد على أهمية الاتفاق على عنوان موحد، وليكن (الأصول)، بدلاً من (الأسس)، أو (المبادئ).

- التأكيد عند تنظيم وتناول موضوعات أصول التربية على ضرورة توافق المحتوى مع عنوان الكتاب، بمعنى أنه إذا كان كتاباً في المدخل فيجب أن يتناول موضوعات المدخل، وإذا كان كتاباً في فلسفة التربية أو اقتصاديات التعليم أو أنثروبولوجيا التربية، أو غيرها، فيجب أن يتناول الموضوعات الخاصة بهذا العلم ولا يتجاوزها إلى غيرها.. إلى غير ذلك من صور تضارب المحتوى وإشكاليات إعداده وتنظيمه.

- البحث عن إجابة السؤال الذي يفرض نفسه بقوة: ماذا نعلم في ظل الانفجار المعرفي، ومجتمع ما بعد الحداثة؟ وعلى أي أساس يتم اختيار المعرفة التربوية وتوزيعها على التخصصات والمراحل الدراسية؟ فهذا السؤال لا يستطيع أي تخصص تربوي غير تخصص أصول التربية أن يجيب عنه، ومن ثم فالسعي نحو الإجابة من أولى مسؤوليات المتخصصين في أصول التربية، فهم وحدهم القادرون على مواجهة الكم الهائل من المعرفة المتراكمة، والذي أصبح هو المصدر الأول للفوضى والاضطراب في هذا العصر. كما أنهم هم الذين يستطيعون مواجهة انتشار ثقافة الاستهلاك، سواء بين التربويين أنفسهم، أو بين المثقفين والإعلاميين، ورجل الشارع.

٢- فيما يخص أصول التربية بين التنظير والممارسة:

- تضييق الفجوة بين التنظير والممارسة في الميدان التربوي، 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.
- إعادة النظر في أهداف تدريس أصول التربية ودراستها، ومدى
- جدواها وأهميتها في إعداد المعلم، ليس فقط بوصفه صاحب مهنة (التدريس)، بل بوصفه عضوا فاعلا في المجتمع، يحرص على تغيير الواقع والارتقاء به.
- مراجعة الأصول التي تقوم عليها التربية، وتحديد أهدافها، وتوجهاتها، وعدم الإنصات للقول السائد في الآونة الأخيرة بأن أي حديث في التربية لا يقدم لنا شيئا يمكننا الاستفادة منه بصورة عملية وقابلة للتطبيق في الواقع التربوي، لا يضيف شيئا حول "الحقائق" التربوية، وأنه حديث نظري لا طائل من ورائه، ومضيعة للوقت. فمشروعية قيام المتخصصين في أصول التربية بمراجعة الأسس والمبادئ التي يتم وفقا لها تحديد السياسات التربوية، وفلسفتها، وأهدافها، هي ما يجب الإصرار عليه، وإظهار جدواه للتربية.
- الاستعانة ببعض الطلاب المتفوقين من خريجي الكليات والأقسام الأخرى مثل الاقتصاد والعلوم السياسية، والفلسفة، وعلم الاجتماع، ..... وغيرها؛ للتعيين معيدين في أقسام أصول التربية، لدراسة موضوعات اقتصاديات التعليم (تكلفة التعليم والعائد المتوقع منه)، والسياسات التعليمية، وفلسفة التربية، وعلم اجتماع التربية، وأنثروبولوجيا التربية، ..... وغيرها من التخصصات ذات العلاقة، لتأتي مثل هذه الدراسات أكثر عمقاً، ويمكن أيضاً إجراء الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في أقسام أصول التربية دراسات بينية مع الباحثين والمتخصصين في هذه الكليات والأقسام تتناول العلاقة بين التربية والتعليم من جانب، وهذه العلوم من جانب آخر.
- إعادة صياغة دور المعلم، بحيث يتحول من "المعلم المتيقن أو المشرع" الذي يتولى إصدار الأحكام المطلقة ونقل الحقائق العامة، إلى "المعلم المعلق أو المفسر" الذي يحرص على استمرار الحوار وتيسير التواصل بين المتعلمين، وتشجيعهم على استكشاف الجوانب المتعددة للحقيقة ووجهات النظر المختلفة حولها، وتحليلها بصورة ناقدة. مثل هذا المعلم سيتيح مجالا لتعددية الآراء داخل حجرة الدارسة، وسيمنح المتعلمين مساحة للتفكير، والتعبير عن آرائهم الخاصة. ويشكل ذلك مطلبا مهما من أجل بناء الإنسان الواعي، القادر على بناء مواقفه الفكرية الخاصة بصورة مستقلة. وسيحتاج ذلك إلى مقاربات وأساليب

جديدة لإعداد المعلم في كليات التربية، إلى جانب تغيير الفلسفة التي تقوم عليها نظم الإعداد والتدريب.

- إعداد المعلم بصورة تمكنه من التعامل الواعي مع بيئات التعلم الافتراضية القائمة على التكنولوجيا، ومع الكم الهائل من النصوص ذات المرجعيات المتباينة، والأفكار المتناقضة، في عالم الصور والواقع الافتراضي. فتلك هي الطريقة التي يصبح الطالب المعلم من خلالها أكثر وعيا في التعامل مع مختلف النصوص التي تصادفه في حياته اليومية، ويتجسد هذا الوعي في قدرته على تفكيك الثنائيات المتقابلة، وكشف المدلولات المتعالية، والمفهومات الميتافيزيقية التي تتكئ عليها هذه النصوص، وتعتمد عليها في تبرير مقولاتها. ولا يمكن أن يتحقق ذلك من دون أن تبادر كليات التربية بتشجيع طلابها على تفكيك النصوص التربوية ذاتها، عبر مقاربة نقدية يمكنهم من خلالها كشف الافتراضات الضمنية والمسلمات المضمرة التي تنطلق منها، وتكون لديهم القدرة على تقويمها في ضوء آرائهم الخاصة، ورفضها إذا ما ثبت بطلانها. فهذه التربية هي التي يمكنها أن تعصم أجيالنا من الانجراف وراء المذاهب الشمولية والمعتقدات الدوجماطيقية التي أصبحت تشكل خطراً داهما على مجتمعاتنا العربية والإسلامية في الآونة الأخيرة.
- قيام المتخصصون في أصول التربية بمزيد من الجهود التي تؤدي إلى إبراز أهمية تكوين العقلية الناقدة لدى المعلم، وهي الأداة التي تمكِّن المعلم من رؤية عمله في مجال التعليم في ضوء الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والفلسفية للمجتمع الذي يقدم فيه هذه التربية.
- إعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا، بصورة تمكنها من فض الاشتباك بين مهمة الإعداد للعمل من جانب، حيث تركز على مبدأ الأداتية، ومعيار الكفاءة، وأن تعمل وفق مبادئ العقلانية الفنية، ومعايير الجودة، وعلى إكساب الطلاب المعلمين المهارات المهنية والمعرفة التخصصية، ومن جانب آخر، تركز على مهمة الإعداد للحياة الاجتماعية والثقافية بصورة عامة، بما يضمن بناء العقلية الناقدة القادرة على التحكم في حياتها الخاصة وتوجيهها، والتحكم في ظروف إنتاج المعرفة واكتسابها ونشرها، والقادرة أيضا على الإسهام بفاعلية في ترشيد السياسات العامة، والحيلولة دون توجيهها لخدمة المصالح الخاصة على حساب المصالح العامة. وفي هذه الحالة، لن تكون التكنولوجيا التعليمية أداة للضبط والسيطرة والقياس والتكميم، بل ستصبح فضاء للتواصل الاجتماعي والثقافي، ووسيلة لاكتشاف الآخر، وأداة للإبداع والابتكار وتحقيق الذات.

٣- فيما يخص مناهج ومجال البحث في أصول التربية:

- الاتفاق على حدود واضحة لمجال أصول التربية، حتى لا يحدث تداخل بين موضوعات البحث في المجالات الأخرى (علم النفس والمناهج والإدارة التعليمية والتربية المقارنة).
- اختيار التصميم البحثي المناسب لطبيعة البحث والضبط المنهجي لعملية التصميم، بحيث لا تصبح لوناً من التكرار الآلي، وضبط المتغيرات والعلاقات للخروج بأفضل النتائج وأصدقها، فالتصميم البحثي الذي يناسب البحوث الإمبيريقية قد لا يناسب بحوث فلسفة التربية.
- تحديد النموذج الإرشادي المناسب لطبيعة البحث.
- وعي الباحث بالخرائط والبنى المعرفية المؤطرة للحقول المعرفية (الأصول المتعددة للتربية)، فإلمام الباحث بالحقل المعرفي الذي يجري البحث في إطاره يحدد الهوية الأكاديمية للباحث من حيث التخصص.
- الوعي بالنظريات العلمية التي تصف وتفسر الظاهرة التربوية قيد الدراسة، وما خلفها من خلفيات فلسفية.
- وعي الباحث بتنوع الاتجاهات النظرية المعتمدة في إطار تخصصه، وما بينها من اختلافات تؤثر على طبيعة النتائج ومصداقيتها بالنسبة للمجتمع، فبعض النظريات يكون ناجعاً في وصف الظاهرة، وبالتالي لا ينجح في البحوث التي تسعى إلى التفسير أو التأويل، وتأتي النتائج غير كاشفة للأسباب الحقيقية للظاهرة، علاوة على كون النظريات تنطلق من رؤى فلسفية وأيديولوجية مختلفة.
- الوعي بمناهج البحث المناسبة ومداخلها الرئيسة في التخصص وخلفياتها الفلسفية والعلمية، واختيار المنهج المناسب لطبيعة البحث.
- المزاوجة بين مناهج البحث الكمية والكيفية فيما يعرف بالمنهج المختلط كلما اقتضت الضرورة ذلك.
- احترام الآخر المختلف في استخدام منهج البحث، والابتعاد عن القدح والتسخيف من أعمال الآخرين، انطلاقا من وعي الباحث بالأصول الفلسفية وراء كل من، المنهج الكمي القائم على النموذج الوضعي، والمنهج الكيفي القائم على الاتجاهات المناهضة للوضعية بما يعتقد من أفكار مختلفة حول الإنسان والمجتمع والكون.

٤- فيما يخص نظم التقويم:

- الابتعاد عن نظم التقويم التي تركز على الانفصال عن الواقع المهني والاجتماعي للمعلمين في الميدان التربوي، وتتسم بالتجريد الشديد الذي يحول دون جدواها، ومن ثم يحول دون استفادة الطلاب المعلمين منها لدى ممارستهم للمهنة بعد التخرج، وترسخ مفاهيم تقليدية بالية مثل الحفظ والاستظهار.
- التركيز على تعليم المتعلمين كيفية التعامل مع المعلومات عبر وسائطها المختلفة بصورة ناقدة وتوظيفها والاستفادة منها في حياتهم. مع الابتعاد عن قياس القدرة على استدعاء المعلومات.
- التأكيد على استخدام نظم التقويم التي تكفل ضمان التعلم الحقيقي للطلاب، وتستند إلى فلسفة واقعية وضمانات كافية لتحقيق ما وضع لها من أهداف من خلال تبني مدخل التقويم المستند على الأداء في تقويم الطلاب المعلمين الدارسين لمقررات أصول التربية ضمن برامج إعداد المعلمين، والوقوف على الخلفيات الفلسفية له، وعلى ما يتضمنه هذا المدخل من مفاهيم، وما يستند إليه من أسس ومبادئ، وما يتطلبه ذلك من تغييرات ذهنية واستعدادات نظمية وإصلاحات مؤسسية.

٥- فيما يخص ضعف مستوى خريجي كليات التربية:

- وفي هذا الصدد يقترح الباحث إعادة هيكلة كليات التربية بما يسمح بدراسة الطالب علوم التخصص وعلوم التربية والتدريب في الميدان، حتى يتساوى في إعداده التخصصي مع نظرائه في الكليات الأخرى مثل كليات العلوم والآداب، ... وغيرها. ويتفوق عليهم في دراسته وإلمامه بالعلوم التربوية، بالإضافة إلى التدريب الميداني والتربية العملية.
- وضع معايير صارمة للقبول في كليات التربية، تضمن التحاق أفضل العناصر بها، حتى تصبح مهنة التعليم، مهنة جاذبة، ومن أرقى المهن.
- تحسين الكادر التربوي والتعليمي ليصبح كادر تحفيزي وتنافسي، مما يساعد المعلم على بذل الجهد والمال للتميز والإبداع.

المراجع

باركر، ستيوارت (٢٠٠٧)، *التربية في عالم ما بعد الحداثة*، ترجمة سامي نصار، تقديم حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن، هدى حسن (١٩٩٩)، اتجاهات طلاب كلية التربية جامعة حلوان نحو المقررات التربوية بقسم أصول التربية، *مجلة التربية والتنمية*، ع (١٧)، ٨٤- ٩٦.

ريان، عادل محمد (٢٠٠٣)، "استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث: دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية"، المؤتمر العربي الثالث للبحوث الإدارية والنشر، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٥٠ – ٧٥.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٦)، *تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً*، القاهرة: عالم الكتب.

عبدالحميد، صبري عبدالحميد (٢٠٠٩) البحوث الكيفية والذهاب إلى ما وراء الدلالة الإحصائية، *مجلة التربية*، قطر، س (٣٨)، ع (١٧١)، ٢٦٨- ٢٨٣.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٥)، درس في أصول التربية، *مجلة دراسات تربوية*، مج(١)، ج(١)، ٦- ١٦.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧)، هل نعلن وفاة أصول التربية، *مجلة دراسات تربوية*، مج(٢)، ج(٨)، ٥٤- ٥٩.

فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٣)، *الدراسات المستقبلية – منظور تربوي*، عمان: دار المسيرة.

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*، جامعة بغداد، ع (٤٢)، ١٦٣- ١٨٧.

مدبولي، محمد عبدالخالق (٢٠٠٤)، تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء – دراسة تطبيقية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، مج (١٠)، ع (١)، ٩٣- ١٣٤.

مدبولي، محمد عبدالخالق (٢٠٠٥)، أزمتا التنظير والممارسة وعلاقتهما بظاهرة تفكيك البنية في السياق التربوي الغربي المعاصر – دراسة تحليلية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، مج (١١)، ع (١)، ١٢٧- ١٦٢.

مدبولي، محمد عبدالخالق. (٢٠٢٣). *تصميم بحوث أصول التربية*. الترقيم الدولي: ٧- ٦٧٤٦- ٩٤- ٩٧٧- ٩٧٨.

https://archive.org/details/٢٠٢٣٠٨٨١٧_٢٠٢٣٠٨١٧_١٥٤٥/page/n١/mode/٢up?vieew=theater.

المغذوي، باسم (٢٠١٥)، المعلم العالمي في ضوء الاتجاهات المعاصرة. منشور بتاريخ الأحد ٢٠١٥/١٢/٦م. http://educationtaibah.blogspot.com/٢٠١٥/١٢/blog-post.html.

همشري، عمر أحمد (٢٠٠١)، *مدخل إلى التربية*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهنشيري، نجاة علي (٢٠١٤)، رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنياً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة دراسة نظرية، *مجلة عالم التربية*، مصر, س (١٥), ع (٤٥), ٤٤٥-٤٩١.

وطفة، علي أسعد (٢٠١١)، *أصول التربية- إضاءات نقدية معاصرة*، الكويت: جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

وهبة، نخلة (١٩٩٩)، *كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، أسس البحث التربوي وأصوله*، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

Alan, R, T., (١٩٩٧). *Redesigning Teacher Education*, New York, State University of New York Press.

Burbules, N., (٢٠٠٢). The dilemma of philosophy of education: “relevance” or critique? Part one. *Educational Theory*, ٥٢ (٣), ٢٥٧-٢٦١.

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), ١٤٨-١٦٨. doi: ١٠,١٠٨٠/٠٠١٣١٩٤٦,٢٠١٣,٧٦٧٢٥٧

Gojkov, G.,(٢٠١٢). Postmodern Pedagogy. *Journal Plus Education / Education Plus*, ٨(٢), ٩-٣٩.

Hardee, S. C. and Kelly, M. (٢٠١٥). (Re)Imagining our foundations: one social foundations of education program's attempt to reclaim, reestablish, and redefine itself. *The Journal of Educational Foundations*. ٢٨,١-٤, ٣١-٥٠.

Kaye. J. H., (١٩٩١). *The powers of the past: reflection on the crisis and the promise of history*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rorty, R., (١٩٩٠). The dangers of over-philosophication - reply to Arcilla and Nicholson. Educational Theory, ٤٠(١), ٤١-٤٤.

Usher, R, & Edwards, R., (٢٠٠٢). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds* (٢ed.). London: Routledge.