دراسة تحليلية
لبعض قضايا البحث التربوى المقارن

إعداد

د./ سيد سالم موسى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د./ محمد أحمد حسين ناصف
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الخطوة الأولى: الإطار العام للبحث:

أولاً: المقدمة:

يعود البحث العلمى فى كثير من جوانبه إلى الماضى البعيد، فقد أثبتت البحوث التاريخية وجود البحث العلمى لدى كثير من الأمم السابقة، كما أسهم الكثير من العلماء على مر التاريخ فى بلورة مفهومه ومناهجه، ومن هؤلاء، **أرسطو، أفلاطون، كبلر، بيكون، ابن خلدون، ابن سينا**.... وغيرهم، كما أن "البحث" سمة من سمات الإنسان، ووظيفة من وظائفه، إلا أن الفارق الوحيد، أن الإنسان العادى عندما يبحث عن حقائق الأشياء، إنما يقوم بذلك بشكل عفوى تلقائى، فى حين أن أهل الاختصاص يقومون بذلك على أسس علمية ومنهجية، تستند على أساس من التفكير المنطقى الذى "تتصل فيه المقدمات بالنتائج، كما ترتبط فيه النتائج بالمقدمات"(١). وأصبح البحث العلمى أهم سمة من سمات العصر الذى نعيشه، والأداة الأساسية لرسم صورة المستقبل الذى ننشده، كما أصبح معياراً للتفرقة "بين التقدم والتخلف، بين الاستقلال والتبعية، بين مجتمع الاستهلاك ومجتمع الإنتاج، فيصل بين المجتمعات التى تستمد بحوثها من واقع مشكلاتها وذاتيتها، وبين تلك التى تستورد نظمها"(٢).

ويتعاظم دور البحث العلمى فى المجتمعات المتقدمة، وأصبحت له مؤسساته ومراكزه، واستقرت قيمه وتقاليده، وأصبحت هذه المجتمعات تجتذب الأفذاذ من العلماء من شتى بقاع الأرض، فى حين يتسم البحث العلمى فى الدول النامية بالضعف والركود والبيروقراطية، وندرة وضعف المؤسسات والمراكز البحثية، وسيادة مناخ عام غير ملائم أو مشجع لازدهار البحث العلمى وتتحول كثير من هذه الدول إلى بيئات طاردة لأبنائها العلماء، الذين يهاجرون بحثاً عن بيئة مناسبة لتحقيق ذواتهم.

واليوم لم يعد البحث العلمى ترفاً يقوم به المجتمع أو لا يقوم، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه "رصيد قومى، وثروة وطنية، يجب تشجيعه وصيانته وتنميته، كما أنه روح الحضارة، ومفتاح التنمية، وسبيل المعرفة ووسيلة لتقدم المجتمعات ورفاهيتها"(٣).

ومع اتساع علوم التربية وتطورها، بدأت الدراسات التربوية المقارنة تشق -هي الأخرى- طريقها إلى الواقع، وتشكل لنفسها حيزاً داخل نطاق البحث التربوى عامة كضرورة فرضها تطور العلوم التربوية ذاتها. فمن الثابت أن لكل مجتمع رصيده الوطني من الخبرات التربوية، وفى نفس الوقت فإنه يتطلع إلى الاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، سواء فى مجال الإصلاح التربوى أو البحث عن حلول لمشكلات تربوية محددة أو غير ذلك، فغالباً ما تسهم دراسة الخبرات الأجنبية فى طرح بعض الأفكار والتصورات والأطر التى قد تسهم فى تكوين رؤية لإصلاح التعليم فى بلد معين، وذلك من أهم الأهداف التى تسعى إليها الدراسات والبحوث التربوية المقارنة.

واليوم أصبحت الدراسات التربوية المقارنة واقعاً ملموساً لا يمكن التشكيك فيه، وأصبح لها أهدافها التى تميزها عن كافة العلوم التربوية الأخرى، ولها مناهجها وعلماؤها، وأصبح هناك المئات من الهيئات والمنظمات سواء المحلية أو الإقليمية أو الدولية التى جعلت من أهدافها الرئيسية إجراء الدراسات والبحوث التربوية المقارنة، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا إن الدراسات التربوية المقارنة أصبحت ضرورة مجتمعية لا غنى لأى مجتمع عنها، خاصة بعد أن أصبح ينظر إلى التعليم على أنه أحد الأسرار الكامنة وراء تقدم المجتمعات، وبعد أن أصبحت التربية ميداناً للتنافس الدولى.

ثانياً: مشكلة البحث:

تحتل الدراسات التربوية المقارنة مكاناً متميزاً فى المجتمعات المتقدمة، ومكانة أقل أهمية فى المجتمعات النامية، وميدان الدراسات التربوية المقارنة شأنه شأن غيره من مجالات البحث العلمى قد مر بمراحل تطور، وله مشكلاته الخاصة به، وله كذلك مستقبله الذى ينشده ويصبو إليه ومن خلال حضور الحلقات النقاشية (السمينار) اتضح أن الباحثين فى ميدان الدراسات المقارنة يواجهون مشكلات جمة، وتعترضهم عقبات كثيرة.

وقام الباحثان بوضع قائمة تضم أهم القضايا والمشكلات التى تواجه الباحثين فى ميدان الدراسات التربوية المقارنة، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة كبيرة من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس فى حقل الدراسات التربوية المقارنة لترتيبها حسب الأهمية، وأخذ الباحثان عدداً من القضايا التى احتلت رأس القائمة لتكون موضوع هذه الدراسة، وتمثلت هذه القضايا فى الآتى:

١- تطور الدراسات والبحوث التربوية المقارنة وأهم المؤسسات المعنية بها.

٢- طبيعة الدراسات التربوية المقارنة.

٣- أهداف الدراسات التربوية المقارنة.

٤- منهج البحث فى الدراسات التربوية المقارنة.

٥- دور النظرية فى البحث التربوى المقارن.

٦- تصنيف البحوث التربوية المقارنة.

٧- أهم المشكلات فى ميدان الدراسات والبحوث التربوية المقارنة.

٨- محاولة تصور ملامح الدراسات التربوية المقارنة فى المستقبل القريب، فى ضوء ما تمت دراسته من مشكلات تتصل بواقعه الحاضر.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١- تهدف الدراسة إلى تحليل بعض القضايا ذات الأهمية فى ميدان الدراسات التربوية المقارنة، والتى يتعين على كل باحث فى ميدان الدراسات التربوية المقارنة أن يكون ملماً بها.

٢- محاولة استشراف مستقبل الدراسات التربوية المقارنة، ورسم ملامحها فى المستقبل القريب فى ضوء ما تمت دراسته من مشكلات وقضايا.

رابعاً: منهج الدراسة:

يرى الباحثان أن منهج التحليل النقدى الذى يتيح وضع الظاهرة موضع التحليل والنقد هو أنسب المناهج لدراسة هذه الظاهرة، فالدراسة الحالية لا تستهدف وصف الواقع وتحديد مشكلاته، بقدر ما تهدف إلى تحليل هذه القضايا والمشكلات ونقدها، من أجل الوصول إلى فهم أفضل يتيح الفرصة لطرح بعض الاقتراحات والتصورات لحل هذه المشكلات، وبما يمكّن فى النهاية من محاولة استشراف ورسم صورة الدراسات التربوية المقارنة فى المستقبل القريب.

خامساً: خطوات الدراسة:

الخطوة الأولى: تمثل الإطار العام للدراسة.

الخطوة الثانية: تتناول بعض القضايا المتصلة بالبحث التربوى المقارن بدءاً من نشأته وتطوره، ومؤسساته، وطبيعته، وأهدافه ومنهجه، ودور النظرية فى البحث التربوى المقارن، وتصنيفاته، وأهم المشكلات التى تواجهه.

الخطوة الثالثة: عبارة عن محاولة من الباحثين لإستشراف مستقبل الدراسات التربوية المقارنة فى ضوء ما تمت دراسته من قضايا.

الخطوة الثانية: بعض قضايا البحث التربوى المقارن:

أولاً: نشأة وتطور مؤسسات البحث التربوى المقارن فى الوطن العربى:

تأخر ظهور الدراسات التربوية المقارنة فى الوطن العربى كثيراً مثل بقية أنواع الدراسات التربوية الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن ظهور وتطور البحث التربوى فى الدول العربية قد ارتبط بإنشاء كليات ومعاهد لإعداد المعلمين أو معاهد عليا للتربية، وضمت هذه المؤسسات من بين ما تضم أقساماً للتربية. وقد نجد دراسات تربوية قليلة فى بعض الأقطار العربية قبل نشأة كليات ومعاهد التربية، ولكنها فى مجملها لا تشكل بداية لبحث تربوى بشكل مؤسسى. فالبحث التربوى فى الوطن العربى لم يأخذ شكله المؤسسى إلا بعد ظهور كليات ومعاهد التربية. وفيما يلى بيان لأهم هذه المؤسسات:

١ – كليات ومعاهد التربية:

ربما يكون معهد التربية الذى أنشئ فى مصر عام ١٩٢٩ بناء على الاقتراحات التى قدمها الخبيران اللذان استقدمتهما وزارة المعارف لدراسة نظام التعليم المصرى، واتفقا على اقتراح خاص بإنشاء معهد للتربية يختص بإعداد خريجى الجامعة لمهنة التدريس بالمدارس الثانوية. وأثمر اقتراحهما بإنشاء معهد التربية عام ١٩٢٩[٤]، وكان هذا المعهد هو أول مؤسسة تعليم عالى تعنى بالدراسات التربوية تدريسا وبحوثا. وسمح للمعهد بفتح باب الدراسات العليا فى عام ١٩٤١ حين سمح للمعهد فى هذا الوقت بمنح درجة الماجستير والدكتوراه بالتعاون مع جامعة فؤاد الأول . ولم تكد سنة ١٩٤٥ تحل حتى كانت أول رسالة تربوية للماجستير قد أجيزت من معهد التربية بالتعاون مع جامعة فؤاد الأول، ثم تقرر بعدها إنشاء مرحلة الدبلوم الخاص عام ١٩٥١ كمرحلة تمهيدية للإعداد للماجستير فى التربية[٥].

وبعد نشأة معهد التربية بدأ يتوالى ظهور المعاهد التربوية، ثم ضم "معهد التربية" إلى جامعة عين شمس عام ١٩٥٠، وتحول إلى كلية التربية عام ١٩٥٦ ، وبها أقسام تربوية مختلفة(٦).

واستقرت الأقسام التربوية فى كلية التربية، جامعة عين شمس – الكلية الأم– فى خمسة أقسام هى:

١– قسم المناهج وطرق التدريس.

٢– قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٣– قسم أصول التربية.

٤– قسم علم النفس التعليمى.

٥– قسم الصحة النفسية.

ومنذ ظهور كلية التربية بجامعة عين شمس، وتضم بين أقسامها قسماً خاصاً بالدراسات المقارنة، حيث أنشئ قسم التربية المقارنة بها عام ١٩٥٨، والقسم منذ إنشائه وحتى اليوم يقوم بجهود بارزة فى مجال الدراسات المقارنة(٧).

وسار على نهج كلية التربية جامعة عين شمس معظم كليات التربية التى نشأت فى أقاليم مصر، ولا نغالى إذا قلنا، إن هذا الشكل قد انتقل كذلك إلى كثير من معاهد وكليات التربية فى الوطن العربى. ولو أخذنا مثالا لدولة عربية أخرى وهى "سوريا" فنجد أن أقدم كلية للتربية هى كلية التربية جامعة دمشق، قد نشأت فى عام ١٩٤٦ باسم المعهد العالى للمعلمين الذى تحول عام ١٩٥٣ إلى كلية للتربية، ومن بين ما تهدف إليه:

- ترسيخ تقاليد البحث العلمى والنهوض به.
- تطوير أساليب البحث العلمى فى مجالات التربية وعلم النفس، وطرائق تدريس المواد التعليمية(٨).

وتضم كلية التربية بجامعة دمشق نفس الأقسام التى تضمها كلية التربية جامعة عين شمس، حيث تضم الأقسام التالية(٩):

١– قسم المناهج وأصول التدريس.

٢- قسم الصحة النفسية.

٣- قسم علم النفس.

٤- قسم أصول التربية.

٥- قسم التربية المقارنة.

وتعد أقسام التربية داخل كليات التربية هى الجهة الرئيسية الأولى المسئولة عن إجراء الدراسات والبحوث المقارنة، سواء من خلال الأطروحات العلمية التى يقدمها الباحثون للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه، أو من خلال الأبحاث التى يقدمها أعضاء هيئة التدريس للترقى إلى درجات علمية أعلى.

وأهم ما يؤخذ على الدراسات المقارنة التى تتم داخل كليات التربية بالوطن العربى ما يلى:

- لا يوجد أى تنسيق بين هذه الكليات فى مجال ما تقوم به من دراسات مقارنة، ولا يتم تبادل للدراسات التى تتم فيما بينهما، الأمر الذى يؤدى إلى تكرار الدراسة الواحدة فى أكثر من قطر عربى. بل إننا لا نغالى إذا قلنا أن هذا التنسيق وتبادل الدراسات يكاد يكون مفتقدا كذلك على مستوى كليات التربية داخل القطر الواحد. الأمر الذى يؤدى إلى ضياع الجهد والوقت والمال.
- لا يتم تبادل لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى الوطن العربى، ولا تتاح الفرصة – إلا نادرا – لهؤلاء الأعضاء فى التحاور والنقاش، وطرح قضايا بحثية.. الخ. بالرغم من أن الكثير من الندوات والمؤتمرات قد دعت إلى تشجيع تبادل أعضاء الهيئة التدريسية على أوسع نطاق، وتعميق هذا التبادل وتنظيمه بشكل يتيح لهم زيارة أشقائهم لتوثيق أواصر الصلة والتعارف، وتبادل الخبرات والتجارب المفيدة، وتشجيع تبادل الأساتذة الزائرين(١٠).
- لا تهتم كليات التربية فى الوطن العربى بالقيام بمشروعات بحثية كبيرة تهدف إلى دراسة واقع التربية فى الوطن العربى دراسة دقيقة، وتشخيص المشكلات واقتراح الحلول، واستشراف المستقبل، والسبب الرئيسى يكمن فى عدم التعاون كما سبقت الإشارة. إلى جانب اختلاف المشارب الأيديولوجية لكثير من بلدان الوطن العربى.

- تهتم أقسام التربية المقارنة بدراسة خبرات أجنبية من خارج الوطن العربى، ونـــادرا ما نجد دراسة تناولت دراسة ظاهرة تربوية بالدراسة المقارنة فى بعـــض الأقطـــار العربية.
- كثيرا ما تبتعد هذه الدراسات عن أرض الواقع وتشخيص مشكلاته، فغالبا ما تكـــون هذه الدراسات من لبنات أفكار الباحثين أنفسهم، كما أن هدف الباحث الرئيســـى مـــن وراء هذه الدراسة هو حصوله على الدرجة العلمية، كما أن هذه الدراسات كثيرا مـــا تفتقر إلى التجديد والابتكار وتميل دائما إلى التقليد والتكرار.

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

نشأت المنظمة فى البداية تحت اسم اللجنة الثقافية بجامعة الـــدول العربيـــة عـــام ١٩٤٦، وباشرت أعمالها بمقر جامعة الدول العربية الدول العربيـــــة بالقـــاهرة، وكـــانت أهدافها الرئيسية تطوير أنظمة التربية العربية والتقريب فيما بينها. واهتمت الإدارة الثقافيـــة بالمنظمة بالتربية المقارنة، وشعرت بأهميتها كوسيلة للوصول إلى فـــهم أوفـــى لأنظمـــة التعليم فى الوطن العربى، ولبناء الخطط والمشاريع الراميـــة لإصـــلاح هـــذه الأنظمـــة والتقريب فيما بينها، فأصدرت موسوعة تحت اسم "حولية الثقافة العربية" وكان رائد هـــذا العمل هو المربى ساطع الحصرى[١١].

وجدير بالذكر أن اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية تحولت عـــام ١٩٧٠ إلـــى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كما تحول مقرها عام ١٩٧٨ إلى تونـــس. وقـــد توقفت حولية الثقافة العربية عن الصدور منذ عام ١٩٦٤، إلا أن المنظمة ما تزال تعنـــى بجمع المعلومات التربوية عن الأقطار العربية، وتصدر عـــددا مـــن النشـــرات والكتـــب والمجلات المختصة، وتعقد المؤتمرات والندوات، وهى فى ذلك تتعرض للتربية المقارنـــة بصورة مباشرة وغير مباشرة[١٢].

٣- منتدى الفكر العربى:

تأسس منتدى الفكر العربى بواسطة نخبة من المفكرين وصناع قرار العرب عـــام ١٩٨١ فى أعقاب مؤتمر القمة الحادى عشر، وهو يهدف إلى بحـــث وتشـــخيص الحالـــة الراهنة فى الوطن العربى، واستشراف مســـتقبله، وذلـــك بصياغـــة الحلـــول العمليـــة، والخيارات الممكنة، عن طريق توفير منبر حر للحوار المفضى إلى بلورة فكـــر عربـــى

معاصر، ونظرة عربية عملية نحو قضايا الوحدة والتنمية والأمن القومى والتحرر والتقدم، وقد اتخذ من عمان- الأردن- مقرا لأمانته العامة.

وتأتى قضايا التعليم ومشكلاته ومستقبله فى مقدمة الاهتمامات البحثيـــة للمنتـــدى. ووضع المنتدى لنفسه عدة مشروعات طموحة فى هذا المجال، يأتى فى مقدمتـــها هـــذا المشروع الضخم عن "مستقبل التعليم فى الوطن العربى" منذ عام ١٩٨٦[١٣].

والهدف النهائى لهذا المشروع هو صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياســـات المستقبلية لتعليم الأمة العربية فى القرن القادم[١٤].

ويتضمن هذا المشروع أربعة محاور هى:

أ- محور الدراسات العالمية المقارنة.

ب- محور أوضاع التعليم الحالية فى الوطن العربى.

جـ- محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية فى الوطن العربى.

د- محور التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة فى القرن القادم.

ومن الواضح أن الدراسات المقارنة العالمية والعربيـــة تمثـــل البعـــد الأول فـــى اهتمامات هذا المشروع البحثى الكبير. وفية تتم مراجعه الأدبيات العالمية والعربية حـــول شكل وطبيعة النظام العالمى فى القرن القادم، ومكانه التعليـــم ودورة فـــى صياغـــة هـــذا النظام، وكيف تخطط الدول المتقدمة وبعض الدول النامية لأنظمتـــها التعليميـــة التربويـــة استعدادا للقرن الحادى والعشرين، وكيف يمكن الاستنارة والتعلم من تجاربـــها فـــى هـــذا الصدد[١٥].

٤- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (مصر):

أنشئ المركز القومى للبحوث والتنمية عام ١٩٧٢، باعتباره هيئة عامـــة تمـــارس نشاطا علميا، وتتبع وزير التعليم، ثم صدر القـــرار الجمـــهورى رقـــم ٩٦ لســـنة ١٩٨٠ باعتبار المركز من المؤسسات العلمية، وصدرت اللائحة التنفيذية للمركز القومى للبحـــوث التربوية و التنمية بقرار رئيس الجمهورية رقم ٥٣ لسنة ١٩٨٩، ويهدف المركز من بيـــن ما يهدف إليه إلى إجراء البحوث والدراسات اللازمة بشأن معوقـــات العمليـــة التعليميـــة والتربوية فى جميع جوانبها سواء النظرية منها أو التطبيقية، ووضع نتائج هـــذه البحـــوث

والدراسات موضع التجريب للتأكد من صلاحيتها للتطبيق قبل تعميمها[١٦]. هذا، ويضم المركز القومى ست شعب علمية من بينها شعبة"بحوث المعلومات"، وتضم هذه الشعبة بداخلها التخصصات الآتية[١٧]:

أ- التربية المقارنة: وتقوم بإجراء البحوث والدراسات المقارنة لنظم التعليم بعناصرها المختلفة فى دول العالم.

ب-التجديد التربوى: وتقوم بإجراء البحوث والدراسات التى تكشف عن عناصر التجديد التربوى والتجارب الرائدة.

جـ- الدراسات المستقبلة: وتقوم بإجراء البحوث والدراسات المستقبلة فى مجالات ومؤسسات التربية والتعليم.

د- الإعلام التربوى: وتقوم بإجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالإعلام التربوى، ووضع الخطط التنفيذية للإعلام فى مجالات التربية.

وإلى جانب الدراسات المقارنة التى يقوم بها الباحثون فى "شعبة بحوث المعلومات" فإن المركز كثيرا ما يقوم بمشروعات بحثية تقتضى فى كثير من الأحيان عرض للكثير من الخبرات الأجنبية، كما يعقد المركز ندوات بحثية ومؤتمرات علمية، ويصدر مجلة ربع سنوية وهي مجلة "التربية والتعليم" تتضمن وتعرض كثير من الدراسات التى يقوم بها باحثو المركز، ومن بينها الدراسات المقارنة.

٥-مكتب التربية العربى لدول الخليج:

فى ضوء توصيات الندوة التى عقدتها جامعة الكويت فى مارس ١٩٧٥ تحت عنوان "نحو مستقبل أفضل للتربية فى الخليج العربى". بضرورة إنشاء أجهزة متخصصة فى البحوث التربوية، وتكوين هيئة عليا مشتركة مهمتها رسم استراتيجية تربوية عربية للمنطقة، ومتابعة تنفيذها، وقد تحقق ذلك بإنشاء "مكتب التربية العربى لدول الخليج"، الذى يقوم بمهمة تنسيق جهود الدول العربية الخليجية فى المجالات التربوية[١٨].

ويقوم مكتب التربية العربى بجهود بارزة فى مجال الدراسات المقارنة، وتتعدد هذه الجهود وتتنوع ما بين عقد المؤتمرات والندوات العلمية، وما بين ترجمة الكثير من الكتب والدوريات الأجنبية التى تقدم كثيرا من الخبرات الأجنبية فى مجال التربية

المقارنة.

٦- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية

نشأت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية تحت رقم ٣٨١٥ بتاريخ ١٩٩١/٨/٢٦، واختير موقعها فى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس. ويتمثل نشاط الجمعية فى الوقت الحالى فى[١٩]:

أ- عقد مؤتمرها العلمى السنوى فى شهر يناير.

ب- عقد العديد من الندوات والمؤتمرات بين المتخصصين والمهتمين بكل من التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

جـ- إصدار النشرات والتقارير.

د- إصدار مجلة متخصصة باسم الجمعية.

٧- المجلس القومى للثقافة العربية (المملكة المغربية).

يهتم المجلس القومى للثقافة العربى بتدارس وبحث كل ما يتعلق بقضايا الثقافة العربية، ويأتى التعليم فى صدارة هذه القضايا، ويصدر المجلس مجلته الشهرية (الوحدة) تتناول بالدراسة والتحليل واحدا من الموضوعات الثقافية التى تهم وطننا العربى كله. وتمثل التربية أحد الاهتمامات التى تحظى باهتمام المجلس.

٨- المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب (الكويت).

يعد المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت من أهم المراكز الثقافية المعنية بنشر الدراسات والبحوث، وكثير من بين هذه الدراسات تتناول قضايا التعليم والتربية، واكتسب المجلس شهرة واسعة بين أوساط المثقفين العرب، وتحظى المجلتان اللتان يصدرهما المجلس وهما "عالم الفكر" و"عالم المعرفة" بشهرة واسعة.

٩- مركز البحوث التربوية- جامعة قطر.

أنشئ المركز بجامعة قطر خلال العام الجامعى ١٩٨٠/٧٩ واستمر يؤدى دوره ورسالته إلى يومنا هذا، وهو أحد أربع مراكز أنشأتها جامعة قطر فى الميادين التربوية والإنسانية والعلمية والإسلامية[٢٠].

وصدر القرار الأميرى رقم ١٤ لسنة ١٩٨٠ محددا أهدافه واختصاصاته ومنها:

أ- إجراء البحوث والدراسات التحليلية للنظام التربوى القائم وتقيمه فى ضوء الأهداف الموضوعة له.

ب- عمل البحوث الأساسية والتطبيقات التى تهدف إلى تحسين العملية التربوية والمناهج الدراسية والكتب التعليمية، وربط النظام التعليمى فى الدولة بمتطلبات المجتمع القطرى وحاجاته.

جـ- توفير المعلومات والخبرات التربوية، ودراساتها وتحليلها ونشرها.

د- مواكبة حركة التجديد التربوى على المستوى العالمى والعربى، ومتابعة المستحدثات والتجديدات التربوية للاستفادة منها فى تنشيط البحوث التربوية وتطوير العملية التربوية[٢١].

ثانيا: أهم المنظمات والهيئات الدولية التى تعنى بالدراسات المقارنة.

تعددت المنظمات والهيئات الدولية التى عنيت بالدراسات المقارنة، وقد ظهر العدد الأكبر من الهيئات بعد الحرب العالمية الثانية، حيث شهدت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية نموا هائلاً فى الدراسات المقارنة، وأخذ علماء التربية المقارنة بالعديد من المداخل فى دراساتهم، وتكونت قاعدة أبحاث فى التربية المقارنة من دراسات الحالة، والدراسات التاريخية، ودراسات الأجناس البشرية، والدراسات الإحصائية وغيرها[٢٢].

وتنامى عدد هذه الهيئات والمنظمات على المستوى العالمى، ومن أهمها ما يلى[٢٣].

١- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" (UNESCO)

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

٢- المكتب الدولى للتربية (IBE). International Bureau of Education

٣- الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى (IEA).

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

٤- البنك الدولى The World Bank (WB).

٥- منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD).

Organization for Economic Cooperation and Development.

٦- منظمة الولايات الأمريكية (OAS).

The Organization of American States.

٧- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (AID).

U.S. Agency for International Development.

٨- الوكالة السويدية للتنمية (SIDA).

Swedish International Development Agency.

٩- الوكالة الكندية للتنمية (CIDA).

Canadian International Development agency.

١٠- هيئة التنمية البريطانية فيما وراء البحار (ODA).

U.K Overseas Development Authority.

١١- المعهد الدولى للتخطيط التعليمى لباريس (IIEP).

International Institute of Education planning.

١٢- المجلس الأوربى Council of Europe (CE).

وهناك العديد من المؤسسات الأخرى التى تقوم بدور بارز فى ميدان الدراسات المقارنة، ولن يتمكن الباحثان من استعراض الدور الذى تقوم به كل هذه الهيئات والمؤسسات، ومن ثم يكتفى الباحثان بعرض موجز للدور الذى تقوم به ثلاث من هذه الهيئات، وهى:

١- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" (UNESCO):

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:

أسست اليونسكو عام ١٩٤٦م، وأنشأت عدداً من الفروع والمراكز في مختلف أنحاء العالم، نذكر منها -على سبيل المثال- المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس، والمركز الإقليمى للتربية فى الدول العربية ببيروت، ومعهد هامبورج للتربية المقارنة بجمهورية ألمانيا[٢٤]. وتقوم اليونسكو بجمع معلومات وبيانات عن الكثير من الظواهر التربوية من الدول الأعضاء مثل تسجيل الطلاب، وهيئات التدريس، والتمويل، وإحصاءات المتعلمين التى تعدها أجهزة الإحصاء الوطنية، وتقوم كذلك بتصنيف الدورات والبرامج والمجالات التعليمية، كما تقوم الهيئة بمقارنة إحصائيات التعليم التى تجمعها من الدول المختلفة، والتى تم إعدادها حسب المعدلات القياسية ليتسنى تقسيمها إلى مجموعات تبعا لذلك. ويعد الكتاب السنوى فى الإحصاء UNESCOS, Statistical Yearbook الذى تصدره اليونسكو مصدرا مهما للمعلومات. وغالبا ما تستخدم هذه الإحصاءات فى دراسات أخرى[٢٥].

لقد ساعد توافر الإحصائيات فى التعرف على ما تقوم به الدول المختلفة فى مجالات قيد الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، والاتجاهات العامة للمناهج، ومشكلات التسرب والفقد، واتجاهات تمويل التعليم وغيرها، وإن كانت تلك البيانات قد أظهرت المشكلات دون أن تقترح لها حلولا. وتشجع اليونسكو الدول الأعضاء بالعمل على توفير هذه البيانات من خلال عمل المراكز الوثائقية سواء بمقر المنظمة بباريس أو المكتب الدولى للتربية فى جنيف، ومن خلال العديد من المؤتمرات والدراسات التى تعدها، ومن أبرز هذه المؤتمرات، المؤتمر الدولى للتربية International Conference on Education، وتحضره وفود وزارية من أكثر من مائة دولة، وتقوم الوفود قبل عقد المؤتمر بالرد على استبيان حول موضوع المؤتمر، وتدون النتائج فى أوراق المؤتمر، كما تقوم معظم الدول بإعداد تقارير يتم تصويرها بالميكروفيلم يستفيد منها الباحثون وخبراء التربية[٢٦].

٢- المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education (IBE):

سبق المعهد الدولى للتربية فى نشأته منظمة اليونسكو، إذ تعود نشأته إلى عام ١٩٢٥، وكان يهدف إلى تنمية العلاقات الدولية فى مجال التربية، وبعد تأسيس منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) تم ضمه إليها، وأصبح أحد المراكز التابعة لإشرافها.

يصدر المكتب نشره كل ثلاثة شهور تحوى بيانات عن أوجه النشاط الحالية للمكتب والأخبار الجديدة من الدول الأعضاء، وإعلانات عن الكتب، وإشارات إلى بعض الوثائق التعليمية الهامة، كما يصدر مطبوعات كثيرة، بعضها باللغة الفرنسية، وبعضها الآخر باللغة الإنجليزية، ومن ضمن هذه المطبوعات، الحولية أو الكتاب السنوى الذى ينشر التطورات التربوية التى حدثت خلال العام فى عدد كبير من البلاد، ويقدم ملخصاً عن التطبيقات العملية لكثير من نواحى التربية، ووصفاً للتعليم فى بعض البلاد[٢٧].

٣- الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى (IEA):

International Association for The Evaluation of Educational Achievement

الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى هى منظمة غير حكومية[٢٨]. تأسست عام ١٩٥٩م، وهى جمعية دولية تعاونية مستقلة، تضم مراكز بحث تنتمى إلى ٤٥ بلداً، وقد حددت لنفسها مهمة القيام بدراسات مقارنة تتناول أساساً السياسات والممارسات التربوية، بهدف تحسين فاعلية التعليم الذى تقدمه مختلف النظم التربوية منفردة أو مجتمعة، ولا تقتصر الدراسات التى تقوم بها الرابطة على قياس العائد التعليمى، بل تتناول كذلك آثار المناهج، وتنظيم المدارس والصفوف على عملية التعليم[٢٩].

وبالرغم من تعدد وتنوع الهيئات والمنظمات التى تقوم بالدراسات المقارنة، إلا أن أياً من تلك المنظمات لم تحاول تنسيق دراسة شاملة مثلما فعلت الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى، إذ تمكنت من إجراء العديد من الدراسات الشاملة بسبب عملية التعاون الفريدة التى تمت بين الباحثين والمعاهد الخاصة والعامة والحكومات[٣٠]. وتعمل الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى على جمع هذا النوع من البيانات التى يستطيع المسئولون عن صياغة السياسات استعمالها كسند لقراراتهم الرامية إلى تحسين التعليم[٣١]. فدراسات

الرابطة تهدف إلى التوصل لإجابات على تساؤلات واضعى السياسات على المستويين المحلى والدولى عما ستفرزه أنظمة ومعاهد التعليم، وتكاليفه، فالعلم كله يبحث عن دلائل لفعالية التعليم وكفايته[٣٢].

وينظر كثير من العلماء إلى الدراسات التى تقوم بها الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى إلا أنها مكملة للدراسات التى تقوم بها جمعيات تربوية فى بعض الدول مثل الجمعية الوطنية الأمريكية لتقييم التقدم التربوى U.S. National Assessment of Educational Progress (NAEP) التى حولت اهتمامها خلال عشرين عاماً من الاهتمام بمستويات التحصيل إلى الاهتمام بالمتغيرات المرتبطة بالتحصيل[٣٣]. وأنجزت الرابطة دراستها الدولية الأولى عن تحصيل الرياضيات فى المدارس الابتدائية والثانوية فى ١٣ بلداً عام ١٩٦٦، ثم تبعتها بالعديد من الدراسات فى أوائل السبعينات عن التحصيل المقارن فى الرياضيات والعلوم والقراءة والأدب واللغة الفرنسية والإنجليزية كلغة ثانية، والتربية الوطنية، وشاركت فى الدراسة ١٩ دولة بينها أربع دول نامية[٣٤].

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسات التى تجريها الرابطة تحدث ردود فعل قوية فى الدول التى شملتها الدراسة، كما أن كثيراً من وزراء التربية يهتمون بهذه النتائج، ففى عام ١٩٧٧ تحدث سيجنور مالفاتى Signor Malfatti وزير التربية الايطالى الأسبق عن الصدمة الكهربائية التى أصابته بها النتائج، وعلقت الصحف فى السويد على نتائج تحصيل الرياضيات بقولها: "السويد فى مستوى الدول النامية"، كما هزت النتائج صانعى القرار بعنف[٣٥].

وبدأت الرابطة فى السنوات الأخيرة توجه نشاطها نحو دراسة المدارس الفعالة Effective Schools، أى دراسة العناصر والعوامل التى تزيد من فعالية الأداء المدرسى، واشتمل نشاط الرابطة فى هذا المجال على المدارس الابتدائية والثانوية فى المناطق الحضرية والريفية[٣٦]. هذا وقد انتقد جورج بيريداى منذ بضعة سنوات أعمال الرابطة بقوله إن المسألة أصبحت محاولة لمقارنة أمور غير قابلة للمقارنة[٣٧].

ثالثاً : طبيعة البحث التربوى المقارن :

إن المقارنة خاصية من خصائص الإنسان، وسمة من سماته، ولا يمر يوم إلا ويقارن المرء فيه بين الكثير من الأمور التى تصادفه، فنحن نقارن بين الوظائف

والطعام، والفرق الرياضية، والمواقف السياسية، والكتب، والسيارات، والأطفال، والمدارس، والمدرسين، وتلك المقارنات قد تكون من زاوية القيمة أو الكمية أو النوعية أو الكفاية أو الجمال أو الأفكار، أو أى من المعايير أو السمات المتعددة. ونحن نقارن لنختار ونحسن من فهمنا لأنفسنا وحياتنا وللبيئة المحيطة بنا، فالمقارنة تساعدنا على الفهم والتبصر، وصقل نظرتنا للأشياء، وإذا أردنا أن نعرف شيئاً معرفة جيدة فإن كثيراً من الكتاب ينصحوننا بمقارنته بغيره، ومن ثَمَّ فإن المقارنة تعتبر لذلك واحداً من أهم طرق التفكير المثمر، وتساعدنا فى التخلص من الأفكار البالية، وتوسع من مجال رؤيتنا[٣٨]. فالمقارنة جزء مكمل لعملية المعرفة وربما كانت كامنة فى الفكر الإنسانى، وعلى حد تعبير **سوانسن** ***Swanson*** أنه عندما تغيب المقارنة يغيب الفكر والبحث العلمى[٣٩].

وتجدر الإشارة إلى أن المقارنة البسيطة المتضمنة فى جميع جوانب الحياة اليومية تظل نتائجها "عند مستوى وصفى ولا تنطوى بذاتها على قيم الحجج القاطعة بالنسبة إلى مقترحات نظرية وفرضيات، فالمقارنات البسيطة لا تصل إذن إلى أى استنتاج على صعيد البرهنة والاستدلال"[٤٠].

والمقارنة التى نعنيها فى هذا البحث ينبغى أن تحقق المستويات المتعارف عليها للبحث العلمى، وهذا يعنى أن البحث يجب أن يستند إلى التخطيط ويركز على المشكلة، وتقوده النظرية فى ظل منهج واضح[٤١].

والدراسات المقارنة، وبصرف النظر عن دوافعها تتم فى بيئة معقدة، فالأطفال فى الدول المختلفة يدرسون فى مجتمعات وأنظمة تربوية مختلفة بشكل جوهرى عن بعضها البعض، وهم يدرسون لفترات زمنية متفاوتة خلال العام الدراسى الواحد أو على امتداد فترة تعليمهم، وتخضع بعض الأنظمة لنظام المركزية سواء فى اتخاذ القرارات أو فى الامتحانات العامة لاختيار التلاميذ الذين سيواصلون الدراسة بعد انتهاء مرحلة التعليم الأساسى، والبعض الآخر يتبع نظام اللامركزية مع وجود اختبارات بسيطة يتم فى ضوئها ترفيع التلاميذ للصفوف الأعلى. كما أن بعض الدول تلتزم بتقديم تعليم إلزامى حتى نهاية التعليم الثانوى، فى حين أن بعض الدول ما تزال غير قادرة على توفير تعليم ابتدائى لكل أبنائها[٤٢]. هذه الاختلافات بين النظم والظاهرات التربوية تجعل طبيعة عملية المقارنة

طبيعة معقدة، تحتاج إلى فطنة ووعى من الباحثين بهذه الاختلافات وأثرها على الظاهرات موضع الدراسة.

والدراسة المقارنة دراسة صعبة ومعقدة ومتشابكة ويتعين على الباحث الذى يقوم بدراسة مقارنة أن يلم بالأطر الثقافية لمجتمعات الدراسة إلماماً جيداً، وكلما تمكن من هذه الأطر الثقافية، وتعمق فى فهمها، جاءت دراسته دراسة عميقة ومفيدة. على حين أن الباحث إن لم يتمكن من فهم الأطر الثقافية لمجتمعات الدراسة، جاءت دراسته دراسة هشة، سطحية، غير مفيدة، بل إنها قد تتضمن نتائج مضللة لا يمكن التعويل عليها.

ومن هنا تأتى أهمية إدراك الباحث لطبيعة الدراسة المقارنة ومتطلباتها، ومدى قدرته على تحقيق هذه المتطلبات، ولعل هذا ما يفسر لنا أن الدراسات المقارنة ذات القيمة العالية لا تأتى إلا عن طريق الهيئات والمؤسسات الدولية ذات الصلة بالبحث التربوى المقارن مثل اليونسكو، والبنك الدولى .. وغيرها حيث تتوافر لهذه الهيئات الإمكانات التى تجعلها تجند فريقاً من الباحثين الأكفاء لإجراء الدراسة المقارنة.

وبالرغم من الطبيعة التشابكية المعقدة للدراسة المقارنة، والعمل داخل أطر ثقافية مختلفة، تظل الدراسة المقارنة -بكل مشكلاتها- هى السبيل الأفضل للوصول إلى فهم جيد لعملية التربية[٤٣].

رابعاً: أهداف الدراسات والبحوث التربوية المقارنة:

من أولى المشكلات التى تواجه الباحث هو تحديد أهدافه من الدراسة المقارنة ويظن بعض الباحثين أن تحديد أهداف البحث أو الدراسة عملية بسيطة، فالقضية تتمثل فى ذكر مجموعة من الأهداف، بغض النظر عن كونها تمثل أهدافاً حقيقية، أم أنها مجرد سد خانة من خانات البحث أو الدراسة. ولا يدرك بعض الباحثين أن تحديد أهداف البحث يمثل أهم خطوة على الإطلاق، وهى من الخطورة بمكان، ففى ضوء هذه الأهداف، يتم تحديد النظرية أو المنطلقات النظرية للبحث، وفى ضوئها كذلك، يتم اختيار المنهج الملائم الذى يمكّن الباحث من دراسة الظاهرة بصورة تمكنه من تحقيق الأهداف، وفى ضوء الأهداف كذلك يتم تحديد نوع الأداة التى سيستخدمها الباحث -إن كان بحثه فى حاجة إلى استخدام أداة- لجمع المعلومات والبيانات، وعلى هدى من الأهداف يتم تحديد طبيعة الدراسة المقارنة، وهل من الأفضل أن تتم الدراسة المقارنة بأسلوب دراسة الحالة أو تتم داخل

القطر الواحد، سواء بالمقارنة بين مراحل تاريخية أو بين بيئات مختلفة داخله أم أنه من الأفضل أن تتم بالمقارنة مع خبرة أجنبية أو أكثر؟ وأى خبرة أجنبية على وجه التحديد يمكن دراستها؟ ولماذا تم اختيار خبرة ما، ولم يتم اختيار خبرة أخرى غيرها. كل هذه القضايا لا يمكن تحديدها تحديداً دقيقاً إلا فى ضوء تحديد أهداف البحث بصورة علمية دقيقة.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن بعض الباحثين يظن أن جودة الدراسة مرهون بكثرة أهدافها، ومن ثم يبالغ البعض فى ذكر أهداف للدراسة قد لا تمت لموضوع الدراسة بصلة، مما يجعل الباحث يتخبط أثناء سيره فى دراسته، وقد لا يستطيع تحقيق شىء من هذه الأهداف، فالعبرة ليست بكثرة الأهداف ولا بقلتها، إنما العبرة تكمن فى كون الأهداف موضوعية، متسقة مع موضوع الدراسة.

وتتسم كثير من الأهداف التى يضعها الباحثون بالسطحية والعمومية، وقد لا نغالى إذا قلنا: أن بعض الباحثين قد ينتهى من دراسته أو بحثه دون أن يستطيع الإجابة على سؤال حول الهدف من وراء هذه الدراسة أو البحث، الأمر الذى يجعل هذا العمل ينضوى على كثير من التناقضات الداخلية، وقد يكون من المفيد أن نسوق هنا بعض الاعتبارات التى يتعين على الباحث أن يضعها فى اعتباره عند تحديد أهداف البحث.

١- تحديد موضوع البحث تحديداً دقيقاً.

٢- القراءة العامة للأدبيات فى هذا الموضوع.

٣- تحديد الجوانب التى سبقت دراستها والنتائج التى تم التوصل إليها.

٤- تحديد الجهات التى يمكن أن تستفيد من وراء إنجاز هذه الدراسة أو البحث.

٥- تحديد ما إذا كان موضوع الدراسة أو البحث ذا اهتمام جماهيرى واسع أم أنه مجرد موضوع للبحث.

٦- ما يتطلبه إجراء مثل هذه الدراسة من قدرات بحثية يجب أن تتوافر لدى الباحث وما يتطلبه من تمويل .. وغيره.

كل هذه الاعتبارات تساعد الباحث فى تحديد أهداف أكثر دقة، وأكثر موضوعية، هذا وقد أشار كثير من علماء التربية المقارنة إلى أن الأهداف تتعدد وتتنوع ومن أهمها:

١) من أهم أهداف الدراسة المقارنة أنها توفر للدول "فرصة ممتازة لدراسة كفاءة نظمها التعليمية الداخلية، إنها تقدم اختبارات واستمارات يمكن أن تصلح لإعداد تقارير وطنية تبرز الفوارق والتفاوتات بين الذكور والإناث، بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، بين المدارس الشاملة والمدارس التقليدية .. الخ، كما تزود بمعلومات وافرة تتيح تتبع وتقييم وضع التعليم فى كل بلد، وبيان من هم التلاميذ الذين ينجحون، وأولئك الذين يفشلون، واقتراح شرح لواقع الحال هذا، ومن ثَمَّ فإن الاستقصاءات الدولية تتيح تفسير النتائج الوطنية بمقياس المعايير الدولية"(٤٤).

٢) قد تهدف الدراسة المقارنة إلى محاولة "فهم أسباب الفوارق فى نتائج التلاميذ عن طريق المقارنة بين المعارف المكتسبة وجملة من العوامل مثل المناهج الدراسية، والوقت المخصص للعمل المدرسى، وتدريب المعلمين، وعدد التلاميذ فى الصف، ومشاركة الآباء .. الخ، وتعمل الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى على جمع هذا النوع من البيانات التى يستطيع المسئولون عن صياغة السياسات استعمالها كسند لقراراتهم الرامية إلى تحسين التعليم(٤٥).

٣) إن المراقبين الذين يشاركون فى الأوصاف المتعددة من أمثلة أجنبية، وفى تحليل تجارب الغير، وفى الاستقصاءات حول الوضع العالمى، ينتظرون من هذه الأوصاف والتحاليل أن تقدم لهم مؤشرات أو خيارات وأفكار حافزة، ومصادر وحى، ولمحات ملائمة، وأيضاً دروساً مفيدة. أى بوجيز العبارة إمكانية استخدامها كأطر مرجعية لرسم سياسات إصلاحية مناسبة، إنهم لا يسعون عبر هذه الدراسات إلى الاستعارة أو النقل بقدر ما يتوخون اقتراح "**توجه**"(٤٦).

٤) يمكن أن تعمق الدراسات المقارنة من فهمنا للتعليم والمجتمع، ويمكن لها أن تساعد كل من صانعى القرار والمدراء، كما يمكن أن تشكل جزءاً هاماً من تربية المعلمين، فالتربية المقارنة يمكنها مساعدتنا لفهم أفضل لماضينا، وتحديد وضعنا الراهن، وتحديد شكل مستقبلنا التعليمى(٤٧).

٥) تتيح الدراسات المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب وحضارتها فى أبعادها المختلفة، فعن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب وطبائعها، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ومن ثَمَّ تساعد التربية المقارنة

على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف علـــى ثقافـات الشـعوب المختلفة وأنظمتها التعليمية، وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربويـة لكل الشعوب سواء فى المحافل الدولية أو المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة(٤٨).

٦) تنمى الدراسات المقارنة اتجاه التواضع والاعتدال فى المربين، ففى كل أنحاء العـالم يوجد مربون ينظرون للشئون التعليمية والتربوية نظرة ضيقة، ويرون فـى نظمـهم التعليمية والمدرسية نظماً فريدة لا يعلى عليها، ولا شك أن الدراسة المقارنـة للنظـم التعليمية، وزيارة المدارس فى البلاد الأجنبية، وحضور المؤتمرات فى تلك البلاد قـد يغير كثيراً من هذه الآراء، ويشعر الدارس أن هناك نظماً تعليميـة وآراء ونظريـات تربوية لا تقل أهمية عن النظم والنظريات القومية(٤٩).

٧) تكشف الدراسات المقارنة عن الاتجاهات السائدة فى مجال التربية فى عصور معينـة، كما تميط اللثام عن طبيعة المشكلات القائمة، والحلول التى اتخذتها الـدول المختلفـة إزاء هذه المشكلات ككل وفقاً لظروفها الخاصة، وبالتالى فإن التربية المقارنة تحـاول الكشف عن القوانين التى تحكم التحركات التربوية فى النظرية والتطبيق. وهى بذلـك تسهم فى رفع دراسة التربية المقارنة إلـى مصـاف العلـوم المتقدمـة الاجتماعيـة والطبيعية(٥٠).

٨) تهدف الدراسات المقارنة -مثلما تمارس فى مختلف أنحاء العالم- إلى إيجاد حلـول للمشكلات المطروحة، فالبحث المقارن ينبغى إذن أن يكون واقعياً محسوساً وملائمـاً، لا لنقل حلول من وضع إلى آخر، بل للسماح بالإحاطة على نحو أفضـل بالمشـكلات التى تطرح فى وضع معين(٥١).

٩) تهدف الدراسات المقارنة إلى طرح إطار تربوى يتضمن وصفـاً وتصنيفـاً عالميـاً لمختلف أنواع التربية، وتحديد العلاقات، والتفاعلات بين مختلـف العوامـل، وبيـن التربية والمجتمع(٥٢).

خامساً: المنهج فى الدراسات التربوية المقارنة:

من أخطر الصعوبات التى تواجه الباحث فى ميدان التربية المقارنـة هـو اختيـار منهج الدراسة، ويحاول البعض أن يفرق بين المنهج المستخدم فى الدراسة وبيـن ميـدان التربية المقارنة ذاته، فينظر إلى المنهج على أنه الطريقة التى تستخدم وتطبق فى ميـدان

الدراسات المقارنة. والتربية المقارنة بمثابة الميدان أو المجال الذى يطبق فيه المنهج، وأيا كان الرأى فإن المنهج بمثابة الروح وميدان الدراسة بمثابة الجسد، ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ويؤثر كل منهما فى الآخر، فكلما تطورت المناهج المستخدمة فى ميدان الدراسات المقارنة، حدث تطور مماثل فى ميدان التربية المقارنة ذاته. ولا شك أن طبيعة الدراسة وأهدافها هى المحدد الرئيسى لطبيعة المنهج الذى يتعين على الباحث أن يستخدمه

تطور المنهج فى الدراسات التربوية المقارنة:

يقسم علماء التربية المقارنة مراحل تطور هذا العلم إلى ثلاث مراحل هى مرحلة الوصف أو النقل ثم مرحلة القوى والعوامل الثقافية ثم مرحلة المنهجية العلمية، ويعد هذا التقسيم فى جوهره تقسيماً منهجياً، فتعبر كل فترة عن طبيعة المنهج الذى ساد فيها.

ففى المرحلة الأولى -مرحلة الوصف- وكما يبدو من اسمها، فقد ظلت الدراسات والبحوث المقارنة طوال هذه المرحلة محدودة إلى حد كبير، وتكاد تقتصر على التقارير التى كتبها أولئك الذين قاموا بزيارات لمجتمعات أخرى أكثر تقدماً بهدف وصف نظم التعليم بها وصفاً دقيقاً. وقد كان ذلك أمراً طبيعياً إذ تمثل هذه المرحلة نقطة البدء بشكل علمى فى دراسة التربية المقارنة، وكان رجالها والمهتمون بالبحث المقارن فى هذه الفترة محدودين قياساً على المراحل التالية لها، حيث المجال قد أصبح أكثر تحديداً والأهداف أصبحت أكثر وضوحاً.

وفيما يتعلق بالمنهج المقارن الذى استخدم فى هذه الفترة، فيمكن القول أن المنهج المستخدم كان منهجاً وصفياً، استهدف وضع الأسس والقواعد والخطوات لوصف نظم التعليم الأجنبية وصفاً دقيقاً. فكان الوصف هو السمة الغالبة دون التطرق -فى معظم الأحيان- إلى ما وراء هذا الوصف من تحليل وتفسير للظاهرة التى تمت دراستها دراسة وصفية. وإذا كان الوصف العلمى الدقيق للظاهرة يمثل خطوة رئيسية فى دراستها، إلا أن العلم الحقيقى يبدأ حيث يكون التحليل والتفسير . وهو ما افتقده المنهج المتبع فى هذه المرحلة، إذ لم يتجاوز المنهج وصف الظاهرة إلا نادراً.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفى المتبع فى هذه المرحلة كان متسقاً مع أهداف هذه المرحلة، والتى تتمثل فى محاولة نقل بعض الظواهر التربوية من مجتمع

لآخر. ويتطلب ذلك وصفاً دقيقاً للظاهرة فى وطنها الأصلى حتى يمكن محاكاتها بنفس المواصفات فى مجتمعات أخرى.

وفى المرحلة الثانية -مرحلة القوى والعوامل الثقافية- وفى ضوء ما طرأ من تغير لأهداف التربية المقارنة فى هذه المرحلة، وانتقالها من وصف النظم والظاهرات التربوية -المرحلة السابقة- إلى تحليل هذه النظم والظاهرات فى إطارها المجتمعى والثقافى، فقد أدى ذلك إلى اتساع مجال الدراسات المقارنة وظهور مداخل متعددة يمكن دراسة الظاهرة التربوية بصور مختلفة من خلالها. وفيما يتعلق بالمنهج فتجدر الإشارة إلى أنه قد حدث تطور كبير على المنهجية لتصبح قادرة على تحقيق أهداف هذه المرحلة. ففى المرحلة السابقة (مرحلة الوصف) لم يكن هناك سوى المنهج أو المدخل الوصفى لدراسة الظاهرة التربوية، وفى هذه المرحلة ظهر إلى جانبه ثلاثة مداخل أخرى وهى:

أ- المدخل الاجتماعى:

أى التركيز على دراسة الظاهرة التربوية داخل إطارها الثقافى والاجتماعى الذى توجد فيه، ويعد **سادلر** رائد هذا الاتجاه حيث يؤكد ضرورة الانتباه إلى هذا الإطار عند دراسة الظاهرة التربوية، وبذهب **سادلر** إلى القول "أنه ينبغى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة فى داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسرها"(٥٣).

ب- المدخل التاريخى:

إن أول وأشهر من استخدام هذا المدخل التاريخى فى الدراسات المقارنة هو **كاندل** ***I.L. Kandel*** وكتابه عن التربية المقارنة يعتبر مرجعاً هاماً للتعرف على هذا الأسلوب التاريخى فى دراسة التربية المقارنة، والذى يعتمد على الرجوع إلى الوثائق والمصادر المتصلة بموضوع الدراسة، وتتبع هذه الوثائق والمصادر لفترة زمنية معينة، ثم النظر فى الحقائق والوقائع التى تقدمها هذه الوثائق والمصادر، والاستدلال منها على العوامل الحقيقية التى أدت إلى نشوء الظاهرة التربوية وتطورها وتحركها(٥٤).

جـ – المدخل الفلسفى:

يعد **جوزيف لاواريس** ***J. Lauwerys*** رائد المدخل الفلسفى للدراسات المقارنة، ويرى **لاواريس** أن التربية المقارنة مجال للدراسة يسع العديد من مجالات الدراسة التربوية، فهى تبحث فى تاريخ التربية وتاريخ التعليم، كما تبحث فى نظم التعليم وأشكالها، وإلى أى مدى تتأثر هذه النظم بالقوى والمؤثرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، على أن أهم ما يميز فكر **لاواريس** فى مجال الدراسة المقارنة هو محاولته عقد العلاقة بين دراسة التربية المقارنة وفلسفة التربية، ويرى أن من أهم ما يجب أن تدرسه التربية المقارنة هو البحث وراء المدى الذى تتأثر فيه نظم التعليم وممارساته بالفلسفات التربوية أو الاجتماعية التى تسود فكراً أو مجتمعاً ما(٥٥).

ويرى **لاواريس** أن الإنجليز يدينون بالفلسفة التجريبية، والفرنسيين بالديكارتية أو الوجودية، والألمان بالمثالية، والأمريكيين بالبرجماسية، والشيوعيين بالمادية الجدلية، وعلى أساس فهم تلك الفلسفات يستطيع المشتغل بالتربية المقارنة أن يسعى للتعرف على أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية فى بلد ما بالوضع الذى هى عليه، وأسباب قبول وجهات نظر معينة فى مسائل تعليمية معينة فى بلد ما، وعدم قبولها فى بلد آخر(٥٦).

وقد أدى تعدد مداخل دراسة الظاهرة المقارنة فى هذه المرحلة إلى إثراء الدراسات المقارنة، كما أدى نمو وسائل الاتصال، وسهولة تبادل المعلومات بين الدول إلى تسهيل مهمة الباحثين المقارنين فى الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لدراساتهم.

أما المرحلة الثالثة والتى بدأت بعد الحرب العالمية الثانية، وما زالت مستمرة حتى اليوم فيطلق عليها مرحلة المنهجية العلمية، فقد واكب الحرب العالمية الثانية ثورة هائلة فى عالم الاتصال، وظهور عصبة الأمم المتحدة، وتأسيس منظمة اليونسكو، وهيمنة ثقافة الحلفاء أثناء الحرب على معظم دول العالم. كل ذلك ساعد على حدوث تغييرات جوهرية فى مجال التربية والبحث التربوى.

وبدأ علماء التربية المقارنة بعد الحرب العالمية الثانية فى استخدام مداخل تركيبية مستعارة من العلوم الاجتماعية الأخرى، واستمدوا منها كذلك أطراً مفاهيمية وطرقاً بحثية إحصائية ساعدتهم على إجراء الدراسات المقارنة، وكان هناك تساؤل طرح نفسه على ساحة التربية المقارنة ألا وهو: كيف يمكننا إجراء الدراسات المقارنة بين النظم

والظاهرات التربوية بشكل يؤهلنا لريادة هذه الدراسات، ريادةً يُعوّل عليها. وفي نفس الوقت كيف يمكن التوصل إلى تفسيرات عقلانية لأسباب حدوث تلك الظواهر التربوية. ومن وجهة نظر بعض الباحثين فى هذا الميدان نجد أن الدافع الرئيسى وراء إجراء الدراسات المقارنة يتمثل فى الإمتاع الفكرى والذى يأتى فى جزء منه على شكل البحث والتعرف بشكل أكبر على الثقافات والشعوب الأخرى(٥٧).

ومع تطور الدراسات المقارنة فى المرحلة السابقة، وتفسيرها وتحليلها للظاهرة فى ضوء العوامل والقوى التى شكلتها وأثرت فيها، إلا أنه لم تعد هناك قناعة بالتوقف عند حد وصف وتحليل الظاهرة وتفسيرها فى ضوء القوى والعوامل الثقافية، وأصبحت هناك قناعة بأن مدخل القوى والعوامل الثقافية لم يرتفع بالدراسات المقارنة إلى مرتبة العلم الاجتماعى.

وهكذا بدأت مرحلة جديدة فى التربية المقارنة، وتتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجى علمى، واستخدام الأسلوب العلمى ومناهجه فى الدراسات المقارنة. ويعتبر **آرثر موهلمان** ***Moehlman*** رائد هذه المرحلة، وتبعه كل من **جورج بيريداى** ***George Bereday*** فى أمريكا، **وبريان هولمز** ***Brian Holmes*** **وإدموند كنج** ***Edmund J. King*** فى انجلترا، وأخيراً **هارولد نواه** ***Harold J. Noah***، **وماكس اكستاين** ***Max A.Eckstein*** فى الولايات المتحدة الأمريكية(٥٨).

وجدير بالذكر أن أهداف الدراسات المقارنة قد اتسعت فى هذه المرحلة، فلم يعد هدفها محدوداً سواء فى نقل ظاهرة تربوية من مجتمع لآخر، أو الوقوف على أسباب الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها، وإنما أصبح للدراسات المقارنة أهداف تتجاوز ذلك إلى تقويم نظم التعليم فى المجتمعات، والخروج بمجموعة من الأفكار والتصورات التى قد تصلح كأساس لإصلاح التعليم فى بلدٍ ما، وإظهار المكانة التى يحتلها التعليم فى المجتمع، وهل يمثل قضية لها الأولوية أم لا؟ فالدراسات المقارنة أصبحت فى هذه الفترة معياراً يمكن القياس عليه، والحكم من خلاله على كل الظاهرات التربوية داخل المجتمعات.

هذا، وقد حاول كثير من علماء هذه المرحلة وضع تصور منهجى على أسس علمية للدراسات المقارنة، ومن أهم هذه المداخل الجديدة هو مدخل المشكلة ***Problem Approach***، وهو المدخل أو الأسلوب الذى صمم بطريقة تسمح بدراسة الظواهر

التربوية بطريقة علمية، والتى تكمن فى مقابلة الرغبة الكبيرة لدى رجال التربية المقارنة فى جعل التربية علماً يخضع للمنهج العلمى فى التفكير والعمل، ويكون فى نفس الوقت أداة للتنبؤ بمسار الظاهرة التربوية، والتحكم فيها بقصد إصلاح النظم التربوية[٥٩]. وينتمى إلى هذا المدخل عالمان كبيران فى مجال الدراسات المقارنة وهما **جورج بيريداى، وبريان هولمز.**

مدخل بيريداى فى الدراسات التربوية المقارنة:

قسم **بيريداى** الدراسات المقارنة إلى قسمين: الدراسات المجالية التى تختص بمنطقة معينة، والدراسات المقارنة والتى تعنى بدراسة التربية فى بلاد كثيرة. ويتضمن مدخل بيريداى فى الدراسات المقارنة أربع خطوات هى[٦٠]:

أ- الوصف.

ب- التفسير.

وهاتان الخطوتان يكفيان للدراسات المقارنة المجالية، ثم يضيف **بيريداى** خطوتين للدراسات المقارنة وهما:

جـ- الموازنة أو المناظرة.

د- المقارنة.

ففى الوصف يقوم الباحث بالجمع المنظم للمعلومات فى بلدين أو أكثر، ثم يقوم بتفسيرها عن طريق تحليلها فى ضوء العلوم الاجتماعية المختلفة، ثم يعقب ذلك وضع المعلومات بجانب بعضها البعض فى البلاد موضوع الدراسة، وذلك لوضع فرض يكون إطاراً تتم فيه المقارنة، ثم يقوم بالمقارنة كخطوه أخيرة[٦١]. والمقارنة عند **بيريداى** نوعان: مقارنة مطردة، ومقارنة تصويرية، فالمقارنة المطردة هى عملية انتقال منتظمة من دولة لأخرى فى جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول فى جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة أيضا وهكذا. أما المقارنة التصويرية فتستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة، وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة العلمية[٦٢].

وبالرغم من البناء المنطقى لخطوات المنهج عند **بيريداى** إلا أن العديد من العلماء يرى أن عليه بعض الملاحظات، إذ لم يحدد نوع المعلومات المتصلة بمشكلة البحث وكميتها، بالإضافة إلى أن **بيريداى** يؤخر فرض الفروض إلى الخطوة الثالثة، وهذا أمر خطير لأن البحث فى هذه الحالة يفتقر إلى المعيار العلمى الأساسى الذى يقوم عليه جمع المعلومات وتفسيرها، إذا لم يتوافر وجود فرض منذ البداية يخضع لبحث صحته بالمقارنة، فبدون وجود فرض مبدئى لا تتوافر للباحث الوسيلة للحكم على نوع المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع فى الخطوات الأولى من البحث. ولا يعرف متى يتوقف عن جمعها، وأى البلاد ينبغى أن يشملها البحث، الأمر الذى قد يؤدى إلى ضياع الوقت والجهد والمال على نحو ملحوظ(٦٣).

مدخل بريان هولمز فى الدراسات التربوية المقارنة :

تأثر **هولمز** فى وضع منهجيته فى الدراسات المقارنة بالفيلسوف الإنجليزى النمساوى الأصل **كارل بوبر** ***Karl R. Popper*** الذى يعد من أشهر الفلاسفة المعاصرين فى مجال فلسفة العلم، وأثرت فلسفته –ومازالت– فى معظم علماء عصره، وعلى حد تعبير **سير هيرمان بوندى** ***Sir Herman Bondi*** ليس العلم شيئاً أكثر من منهجه، وليس منهجه شيئاً أكثر مما قاله **بوبر**(٦٤).

وترتكز النظرية النقدية عند **بوبر** على محور أساسى هو القابلية للتكذيب، بل إن القابلية للتكذيب هى المميز الرئيسى للنظريات العلمية(٦٥). ويولى **بوبر** فى فلسفته اهتماماً بعملية فرض الفروض واختبار صحتها، وإخضاعها للنقد أكثر من مرة، وتتمثل خطوات المنهج العلمى عنده فى الخطوات الآتية:

١– المشكلة (وهى عادة تفنيد لنظرية موجودة).

٢– الحل المقترح (أى نظرية جديدة).

٣– استنباط القضايا القابلة للاختبار من النظرية الجديدة.

٤– الاختبار، أى محاولة التفنيد بواسطة الملاحظة والتجريب من ضمن وسائط أخرى.

٥– الأخذ بأفضل الحلول، أى النظرية الأفضل من بين مجموعة النظريات المقترحة المتنافسة(٦٦).

وكما رفض **بوبر** نظريات السببية ***Theories of Causation*** فإن **هولمز** -هو الآخر- يرفضها، ويقول: لا تشكل نظريات السببية أساس طريقتى فى البحث. ويرى أن الدراسات المقارنة قد استخدم معظمها نظريات السببية، ومبادئ الاستدلال التى أرساها ***John Stuart Mill*** . وارتكز **ميل** على نظرية السببية التى تؤكد أن لكل حدث سبباً أو أسباباً، وهذه الافتراضات المستمدة من ملاحظة الحقائق بطريقة موضوعية تمثل استنتاجات تعتمد على السبب والنتيجة، وعند إثبات صحتها بالدليل البحثى التجريبى، فإنها تتخذ صيغة القوانين العلمية. ويتمثل أحد أغراض البحث القائم على تلك النظرية فى اكتشاف السبب الموضوعى، أو الأسباب الموضوعية للأحداث. ما سبب الفقر؟ الأمية؟ الفوارق الطبقية؟ الحرب؟ وغيرها ..[٦٧].

ويقول **هولمز**: لقد وضعت منطق **ميل** تحت مجهر الحوار، واختلفت مع فكرته بعد أن خضت فى كتابات **بوبر** عام ١٩٤٥، وكذلك بعد أن استوعبت مدخل حل المشكلات فى التربية المقارنة **لجون ديوى** عام ١٩٥٣ الذى عرفنى عليه **روبرت هل** ***Robert king Hall*** الأستاذ بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، وفى عام ١٩٥٨ -على سبيل المثال- وفى مقاله نشرتها بمجلة التربية المقارنة، اقترحت **(هولمز)** إمكانية استخدام نظرية **بوبر** الثنائية الحرجة، فى الدراسات المقارنة كأداة للهندسة الاجتماعية. والمنهجية البحثية التى تبنيتها، اختلفت اختلافاً جذرياً فى جوانب عديدة منها عن تلك التى تبناها رواد التربية المقارنة الأوائل مثل **نيكولاس هانز، وجوزيف لاواريس، وفريدريك شنايدر**. وبالتالى فقد تم تبنى منهجيتى من قبل جيل جديد من الباحثين فى العلوم الاجتماعية الذين انتسبوا إلى المجال فى أواخر الخمسينات وأوائل الستينات[٦٨].

الثنائية الحرجة عند بوبر Critical Dualism:

يرى بوبر أنه فى أى مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين: النوع المعيارى، والنوع الاجتماعى، وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة. ففى بيئة الإنسان هناك عنصران: العنصر الطبيعى، والعنصر الاجتماعى، والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية ما لم يثبت زيفها، أما النوع الثانى فهى قوانين مفروضة من جانب الإنسان، ويمكن مخالفتها. ومن ثَمَّ فهى ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية[٦٩].

ويعتقد **هولمز** أن الثنائية الحرجة تعتبر إطاراً مفيداً لطريقة حل المشكلات في التربية المقارنة، ففي ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها، وفهمها وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها[٧٠].

وقبل أن يبدأ **هولمز** في صياغة خطوات منهجه في الدراسات المقارنة نراه يوجه نقداً حاداً لكل من سبقوه، فهو يحاول إظهار جوانب الضعف في منهج الاستعارة الثقافية الذي ساد في المرحلة الأولى، كما ينتقد أسلوب الشخصية القومية أو النمط القومي، ويرى إنهما قد عملا على التفريق بين القوميات، وكانا أسلوبين عقيمين في الماضي، كما أن المنهج التاريخي ليست له قيمة، لأن التاريخ وإن كان مهماً في تفسير الظواهر التربوية، فإن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج[٧١].

ويذهب **هولمز** في نقده إلى أبعد من ذلك حين يتهم علماء التربية المقارنة بالخطأ لقبولهم رأى **مايكل سادلر** القائل "بأنه ليتسنى لنا فهم نظم التعليم الأجنبية فيجب ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها" ويرى **هولمز** أنه لا يمكن اختبار صحة هذا الاقتراح بسهولة نظراً لطبيعته الغيبية[٧٢]، ولذا يرى **هولمز** أن التصنيف الذي قام بتطويره استناداً إلى الثنائية الحرجة **لبوير** إطار عمل يمكن من خلاله تحديد المشكلات وتحليلها والتوصل للحلول، ووضع الشروط التي يمكن من خلالها تطبيق السياسات[٧٣]. وتتمثل الخطوات المنهجية لمدخل **هولمز** في الخطوات الأربعة الآتية:

أ- اختيار المشكلة وتحليلها:

يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه، إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلات قائماً على أساس عموميتها في النظم التعليمية. ويمكن تصنيف المشكلات بعده طرق حسب الطابع الغالب عليها. فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الاقتصادي، وبعضها يغلب عليها الطابع السياسي، وأخرى يغلب عليها الطابع الاجتماعي، وهكذا[٧٤].

ب- صياغة المقترحات لرسم السياسات:

من الضرورى أن يقوم طالب التربية المقارنة بالتعرف على السياسات والبرامج التى تبنتها الدول المختلفة لحل مشكلاتها التربوية، وتسليط الأضواء على هذه السياسات والبرامج، وبيان الأسباب التى دعت الدول المختلفة لتبنى هذه السياسات والبرامج(٧٥).

جـ- تحديد العوامل ذات العلاقة:

يقول **هولمز**: إن السياسة ينبغى أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الاجتماعية المنشودة، ومن ثَمَّ فإنه من الضرورى التوصل إلى قرار معقول فى ضوء الاختيارات والاقتراحات المتاحة. وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل، فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة، ومن الضرورى تصنيف المتغيرات، وهذه يمكن تصنيفها إلى العوامل الأيديولوجية مثل (المعايير والاتجاهات)، والعوامل التأسيسية مثل (المنظمات والممارسات المختلفة)، وعوامل متنوعة أخرى لا يتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات الطبيعية، وغيرها(٧٦).

د- التنبؤ:

التنبؤ هو المرحلة الأخيرة من مراحل العمل فى مدخل المشكلة للدراسة المقارنة، واهتمام رجال التربية المقارنة وحرصهم على جعل مادة دراستهم أداة علمية تساعد على استنباط الحلول السليمة لمشكلات التعليم قد حفزهم على ألا يقفوا فى محاولاتهم المنهجية عند حد محاولة تفسير هذه المشكلات التربوية أو كشف الأسباب التى جعلت نظام التعليم فى بلدٍ ما يبدو بالوضع الذى هو عليه(٧٧). وإمكانات التنبؤ فى مدخل المشكلة كبيرة، مادام هذا المدخل يتبع الأسلوب العلمى الذى يتيح فرصة كبيرة للتنبؤ، ومادامت الفروض المتمثلة فى البرامج والسياسات التربوية، قد بحثت فى ضوء الظروف والعوامل والقوى التى ينتظر أن تكون فى مجال التأثير والعمل أثناء تنفيذ هذه السياسات والبرامج(٧٨).

ويمكن القول أن مدخل المشكلات له ميزتان أساسيتان هما(٧٩):

الأولى: أنه مدخل ينظر ويهتم بالمستقبل، فهو يؤمن بأن الأهمية الكبيرة للدراسة المقارنة لا تكمن فى دراسة العوامل والقوى التى تقف وراء النظام التعليمى أو الظواهر

التربوية وتفسيرها، ولكن فى قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح أو فشل برامج وسياسات الإصلاح التعليمى.

الثانية: أنه منهج قادر على تقييم نظم التعليم أو الظواهر التربوية المختلفة، لا للوصول إلى الحكم بأن هذا النظام أفضل من الآخر، أو أن هذه السياسة تفضل عن تلك، ولكن للحكم على السياسة التربوية أو البرنامج الإصلاحى فى ضوء طبيعة النظام، وفى ضوء الظروف والعوامل والقوى المحيطة به والمؤثرة فيه.

ويؤخذ على هذا المدخل أنه قد يصعب استخدامه وتطبيقه، ويتطلب باحثين لديهم القدرة على استيعاب خطواته استيعاباً جيداً.

التربية المقارنة واتخاذ القرار (إدموند كنج) Edmund J. King:

يذهب **إدموند كنج** إلى أنه يمكن تمييز أربع مراحل تاريخية فى تطور الدراسات التربوية المقارنة هى(٨٠):

أ – استخدم التربية المقارنة فى القرن التاسع عشر من أجل تأسيس معاهد معينة كالجامعات والمعاهد التقنية، أو معاهد إعداد المعلمين والمدارس التقدمية وغيرها.

ب– محاولة استخدامها فى القرن العشرين دليلاً لتعميم التعليم فى مؤسسات معينة كالمدارس الابتدائية والثانوية، ونشر خدمات أخرى مساعدة.

جـ– محاولة استخدامها بعد عام ١٩٤٥ دليلاً لعملية التقويم الشامل للتعليم القومى النظامى ونموه المتشابك، مع وعى دولى متزايد للاتجاهات والمشكلات التربوية الرئيسية.

د– محاولات استخدامها بعد ١٩٦٠ دليلاً لما يشكل جوهرياً قرارات سياسية اقتصادية اجتماعية، ضمن منظور دولى عن طريق الاستعانة بالنظرات والشواهد والتقنيات التى تقدمها البحوث المقارنة فى التربية.

ويحدد **كنج** أهداف ووظائف التربية المقارنة فى الآتى:

أ– تقديم المعلومات للأشخاص المتحمسين لدراسة سير التربية فى سياقات بديلة متنوعة،وإرهاف حساسيتهم.

ب– المساعدة فى تحليل الظواهر والاتجاهات والمشكلات التربوية.

جـ- إرشاد القرارات والنمو التربوى، مع تحسين التعرف على الآثار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى كلا الاتجاهين[٨١].

د- تقديم معايير للاستقصاء أو المسوح الدولية[٨٢].

ومن الواضح أننا عندما نصل إلى هذا المستوى نكون قد ابتعدنا كثيراً عن أنواع الدراسات التى تناسب رسائل الماجستير والدكتوراه، وارتقينا إلى صعيد تقارن فيه جهود الخبراء المجتمعين، وتناقش خلال فترة من الزمن، ثم تنقل نتائجها إلى آخرين (مثل المجالس النيابية والهيئات الشعبية) لاتخاذ القرارات بصددها وتنفيذها. فهذا الأمر من شأنهم لا من شأننا[٨٣].

ويذهب **جونز** ***Jones*** أن **لكنج** منهجاً علمياً نظرياً يقوم على عدة عناصر هى[٨٤]:

أ - مبدأ التغير الاجتماعى السريع.

ب- دور التربية المقارنة فى الإسهام فى عمل واتخاذ القرار بما تقدم من أفكار وآراء.

جـ- مبدأ الالتزام والمشاركة فى مجتمع ديمقراطى. فالالتزام والمشاركة الواعية تساعد على الوصول إلى قرار متبصر معقول.

د- اختيار الفروض العملية الصالحة.

البحث المقارن عند نواه واكستاين (Noah & Eckstein):

عمل كل من **نواه واكستاين** على تطوير المنهج العلمى فى مجال الدراسات المقارنة الذى ابتدأه كل من **بيريداى وهولمز**. ويعد كتابهما نحو علم للتربية المقارنة ***Toward A Science of Comparative Education*** الذى نشر عام ١٩٦٩ تجسيداً واضحاً لهذا الاتجاه. واتجه **نواه واكستاين** إلى الدفاع عن الطريقة العلمية فى تكوين الفروض واختبارها وإثبات صلاحيتها من خلال البيانات الكمية عن الأنظمة التعليمية ومخرجاتها. وساوى **نواه واكستاين** أحياناً بين العلم والإحصاء. كما أهملا الظروف التاريخية والثقافية والإجتماعية، وتحول المجال من وصف للأنظمة المدرسية الوطنية ومحاولة تفسير كيف تطورت هذه الأنظمة داخل أطر اجتماعية محددة إلى التركيز على ظاهرة تربوية محددة مثل عدد طلاب المدارس ومدى تأثرها بنتائج اجتماعية معينة مثل النمو الاقتصادى أو مدى الدعم الذى تتلقاه من النظام السياسى. وأصبحت المهمة تتحدد

فى فصل هذه الظواهر لنتمكن من استخراج القوانين العلمية التى تنظم علاقة المدرسة بالمجتمع، وأصبح هذا الهدف نوعاً من الهندسة الاجتماعية[٨٥]. ويتلخص المنهج الذى قدماه لدراسة الظاهرة التربوية فى[٨٦]:

أ- تحديد المشكلة:

ب- فرض الفروض:

وهنا يتم صياغة الفرض فى ضوء المعلومات والمفاهيم المتوفرة عن موضوع الدراسة وهل الموضوع سبقت دراسته، واتضحت مفاهيمه، ومن ثَمَّ يمكن اختبار صحة الفروض بسهولة، أم أنه موضوع لم يطرق من قبل،ولا توجد معلومات يمكن صياغة الفروض فى ضوئها، ومن ثَمَّ يكون اختبار صحة الفرض صعباً.

جـ- المفاهيم والمؤشرات:

لابد من تحديد المفاهيم تحديداً دقيقاً مثل ما المقصود بتكافؤ الفرص؟ ما مفهوم المستوى الاقتصادى؟

د- اختيار الحالات:

أى لابد من اختيار الحالات القابلة للدراسة المقارنة، خاصة تلك التى تكون بينها صلات وعلاقات.

هـ- جمع المادة العلمية:

و- معالجة المادة العلمية:

بعد أن يتم الباحث جمع المادة العلمية المتصلة بالظاهرة موضع الدراسة، يبدأ فى وضعها فى صورة أو أخرى تجعلها قابلة للمقارنة واختبار صحة الفروض والتوصل إلى مجموعة من النتائج.

ز- تفسير النتائج:

وهذه هى الخطوة الأخيرة فى منهجية **نواه واكستاين** ، وفى ضوئها يقدم الباحث ما يراه مناسباً لتحسين وتطوير الظاهرة.

نظرية ستون Stone للدراسات التربوية المقارنة :

تعتبر نظرية ستون التى ظهرت فى الثمانينات خلاصة أعماله فى مجال الدراسات المقارنة، وهى تعد امتدادا للإسهامات التى قدمها كثير من العلماء أمثال **التباخ، وكيلى، وهولمز** وغيرهم من أجل الوصول بالتربية المقارنة إلى مصاف العلوم الاجتماعية.

ينطلق ستون من فرضية أساسية مفادها: أنه لا يوجد نظامان تربويان متماثلان تماثلاً كلياً، وما من نظام فريد من نوعه كلياً، فالنظام التعليمى فى بلد ما ينطوى على خصائص عامة مشتركة، نجدها فى سائر النظم التعليمية فى العالم، ولكن كل واحد من تلك النظم له بعض الخصائص التى تميزه عن غيره من النظم الأخرى. ويرى ستون أن جوهر التربية المقارنة يكمن فى هذه الفرضية (العام والخاص، المتشابه والمختلف)، وهذه الازدواجية هى التى تجعل من المقارنة طريقة علمية، بمعنى أن المقارنة تقتضى أن تكون للأشياء المقارن بينها خصائص مشتركة متشابهة، وخصائص أخرى متباينة أو مختلفة. فالمقارنة بين أشياء متشابهة تشابهاً تاماً لن يكون لها أى معنى، وكذلك المقارنة بين أشياء مختلفة كلياً. فالمقارنة بين النظم التعليمية ممكنة لأن هذه النظم ترتبط بواقع مشترك، وتتميز فى الوقت نفسه بوجود خصائص نوعية لكل منها[٨٧]. ويمكن استخلاص بعض المبادئ التى يضعها ستون أساساً للمقارنة وهى:

أ- يجب أن تكون خاصية العموميات، الخصوصيات أو أوجه التشابه، الاختلاف، أساس كل مقارنة علمية.

ب- أن التربية المقارنة تستخدم نوعاً محدداً من المقارنة يختلف عن أنماط المقارنة التى تستخدمها علوم أخرى، هذا النوع هو المقارنة المرتبطة بالإطار الثقافى للمجتمع أو على حد تعبير **ستون** البيثقافية ***Intercultural*** .

جـ- تحليل النظام التعليمى فى إطار بيئته الثقافية، وذلك للوقوف على القوى والعوامل الثقافية والطبيعية التى تؤثر فيه.

وأخيراً، يرى ستون أنه من العبث السعى وراء نموذج وحيد وثابت للبحث المقارن لجميع أنماط المشكلات أو الأهداف. أما الطرائق فإنها تتوقف على طبيعة المشكلة، ومجال الدراسة، والأهداف المنشودة. وفى ضوء تعدد طرق البحث المقارن يجب أن يبقى وفياً لعدد من الخصائص العامة أهمها[٨٨]:

- البحث عن حلول للمشكلات المطروحة انطلاقا من أوجه الشبه والاختلاف فى المجال.
- وجود قاعدة للمقارنة.
- التحليل.
- التصنيف.
- المقارنة.
- استخلاص النتائج.

تعليق على مراحل تطور المنهج فى الدراسات التربوية المقارنة:

فى البداية، تجدر الإشارة إلى أن كل مرحلة من مراحل تطور الدراسات المقارنة اتسمت بمجموعة من السمات التى تميزها عن غيرها من المراحل، وأن ظهور مرحلة جديدة لا يعنى اختفاء كل سمات وملامح المرحلة السابقة لها، بقدر ما يعنى أن هناك سمات جديدة قد طرأت على المجال إلى جانب السمات السابقة. فعلى سبيل المثال لا يعنى ظهور مرحلة القوى والعوامل الثقافية اختفاء الدراسات المقارنة الوصفية، فما زالت حتى اليوم هناك الكثير من الدراسات المقارنة لا تتجاوز عملية وصف النظم والظاهرات التربوية، ومن أهمها الدراسات التى تجريها كثير من المنظمات الدولية مثل اليونسكو والمكتب الدولى للتربية. فتكاد هذه الدراسات تقتصر على الوصف ونادرا ما تتجاوز الوصف إلى التحليل أو التفسير.

كما لا يعنى ظهور مرحلة المنهجية العلمية اختفاء الدراسات المقارنة التى تتخذ من منهج الطابع القومى أساسا لها. فحتى اليوم ومع تعدد مداخل ومناهج الدراسات المقارنة ما يزال منهج القوى والعوامل الثقافية له بريق خاص يجتذب الكثير من الباحثين، وتتم كثير من الدراسات المقارنة فى ضوئه، ووفق أسسه وقواعده. ويمكن القول: أن كل مرحلة من مراحل التطور كانت تتمخض عن مدخل منهجى أو أكثر لدراسة الظاهرة التربوية، وأن جميع هذه المداخل ما تزال صالحة للاستخدام حتى اليوم.

وهناك جدل كبير حول المنهجية فى الدراسات المقارنة. إذ يتصور البعض أنه يمكن وضع منهج محدد تتم فى ضوئه، ووفقا لقواعده وأسسه الدراسات والبحوث

المقارنة، متناسين أن ذلك سينتج عنه جمود العلم ذاته، ويصبح سجين هذا الإطار المنهجى المحدد، وعلى حد قول ستون أنه من العبث السعى وراء نموذج وحيد وثابت للبحث المقارن لجميع أنماط المشكلات أو الأهداف(٨٩).

إن تعدد المناهج والمداخل فى الدراسات المقارنة يعد تطورا إيجابيا يوفر للباحثين مرونة أكبر فى دراساتهم. كما أن الظاهرة الواحدة قد تتطلب أكثر من منهج أو مدخل لدراستها، وذلك حسب طبيعة الدراسة والأهداف التى تنشدها. ويتوقع الباحثان ظهور مداخل أخرى كثيرة نتيجة للتداخل بين مجال الدراسات المقارنة ومجالات علمية أخرى كثيرة مثل الاجتماع والسياسة والاقتصاد ... وغيرها، وكذلك نتيجة لمحاولة الاستفادة من المناهج المستخدمة فى العلوم الأخرى فى مجال الدراسات المقارنة.

ويرى الباحثان أن الأمر يتوقف فى النهاية على الباحث، فإذا كان الباحث لديه القدرة على تحديد مشكلة بحثه تحديدا دقيقا، وصاغ هذه المشكلة صياغة واضحة، وحدد الأهداف التى يتوخاها من وراء دراسته، فإنه لن تكون لديه مشكلة فى اختيار المنهج المناسب لدراسته، واختيار الأدوات البحثية المناسبة كذلك لجمع المادة العلمية إن تطلب البحث ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج قد يستخدم بأكثر من صورة، كما أن الباحث يستطيع أن يستخدم منهجا ما بطريقة مميزة تختلف عن استخدام باحث آخر قد استخدم نفس المنهج فى دراسته، أى أنه يمكن القول أن الباحث يكون له تصور معين لاستخدام المنهج قد يختلف عن تصور باحث آخر، وكل ذلك يتوقف على طبيعة الدراسة وأهدافها والقدرات البحثية للباحث.

وفى محاولة من الباحثين للتعرف على المداخل المنهجية التى استخدمت فى الدراسات والبحوث التربوية المقارنة فى أقسام التربية المقارنة ببعض الجامعات المصرية فقد تم اختيار عينة عشوائية من البحوث والدراسات بلغت خمسين بحثا ودراسة، منها عشرون رسالة ماجستير، وعشرون رسالة دكتوراه، وعشرة دراسات منشورة فى المجلات العلمية، واتضح من فحص العينة ما يلى:

١- عدد تسعة من هذه البحوث والدراسات اتبعت المدخل التاريخى.

٢- عدد ست عشرة اتبعت المدخل الوصفى.

٣- عدد تسع عشرة اتبعت مدخل القوى والعوامل الثقافية (الطابع القومى).

٤- عدد ست دراسات اتبعت مداخل منهجية أخرى، منها دراسة واحدة استخدمت مدخل حل المشكلة.

ومن تصنيف العينة فى ضوء المداخل المنهجية التى استخدمت فى الدراسات والبحوث يتضح أن إيقاع التطور فى المنهجية ما يزال بطيئا، فمعظم الدراسات المقارنة تستخدم المداخل التاريخية والوصفية ومدخل الطابع القومى، وهى من أقدم المداخل المنهجية فى الدراسات المقارنة، ولم تستخدم مدخل حل المشكلة سوى دراسة واحدة، وخمس دراسات اتبعت مناهج أو مداخل منهجية أخرى.

ويبدو أن معظم الباحثين فى حقل الدراسات المقارنة يميلون إلى استخدام مداخل منهجية تقليدية، ثم تجريبها واستخدامها على نطاق واسع أكثر من ميلهم إلى استخدام أطر منهجية أكثر حداثة.

سادسا : دور النظرية فى البحث التربوى المقارن:

هناك جدل دائم حول دور النظرية فى البحث المقارن، وتركز هذا الجدل حول: هل ينبغى أن توجه النظرية البحث أم لا ؟ وإذا كان الرد بالإيجاب،فما هى أنسب النظريات فى هذا المجال ؟ فقد تعرضت النظرية للتغيير نتيجة إعادة صياغة العلماء والباحثين لمفاهيمهم وأساليبهم الفكرية وصولا لإيضاحات أدق للظواهر الاجتماعية واقتراحات عامة حول علاقة المدرسة بالمجتمع(٩٠).

وبينما أنكرت **هايهو** ***Ruth Hayhoe*** إمكانية تطبيق نظريات مستمدة من أمة معينة فى أمة أخرى، فقد أنكر آخرون أهمية النظرية فى توجيه البحث، فقد ذهب **جورج ساشاربولوس** ***George Psacharopoulos*** بصحيفة التربية المقارنة عام ١٩٩٠ إلى أن دور النظرية فى توجيه البحث ليس مهما، وأن النظرية لا تمثل قضية، وأن الأهم من ذلك هو موقف الباحث نفسه من القضايا الجوهرية مثل تحسين نوعية المدارس أو التوسع فى تعليم ما بعد المرحلة الابتدائية. ويرى **ساشاربولس** أن فى مثل هذه القضايا لا يمكن الحفاظ على نظرية معينة، فهى قضايا لا تتناول القيم أو الثقافة خاصة إذا كان البحث ذا طبيعة كمية(٩١).

وتصدى عدد من علماء المقارنة لرأى **ساشار بولـــوس** القـــائل بعـــدم أهميـــة النظرية، ومن هـــــؤلاء **دون آدمـــز** ***Don Adams***، **ورولانـــد بولوســـتون** ***Rolland Paulston***. فذهب **آدمز** إلى أن العلم بدون النظرية قد أدى إلى تبسيط كبير للقضايا التـــى طرحها **ساشاربولوس**. ويجادل **آدمز** بأن النماذج المسلَّم بها تنبع مـــن النظريـــات التـــى تتبناها حول كيفية تحرك المجتمع، والدور الملائم للمدارس . كما عاب **رولاند بولوســتون** على **ساشاربولوس** تناوله للبحـــث مـــن منظـــور ضيـــق وتمســـكه بـــالآراء العقلانيـــة ***Rationalistic Notions*** عن التخطيط التى سادت فى الستينات، والتى ثبت أنـــها بعيـــدة عن الواقع[٩٢]. وتذهب **كيلى** ***Kelly*** إلى أن التربية المقارنة مجال مازال يبحث عن هويـــة مميزة، وتوصلت بعد استعراضها لأربعة عقود من الجدل حول مناهج البحث، والنظريـــة، والقضايا الجوهرية، أن التربية المقارنة سوف تتميز فى المستقبل القريب بـــأطر نظريـــة متنوعة ومجموعة كبيرة من الموضوعات التى تمت دراستها من مداخل مختلفة، وتعتـــبر **كيلى** أن البحث المستمر عن هوية يعتبر مصدر قوة أكثر منه مصدر ضعف[٩٣].

ولاشك أن كثيراً من الدراسات والبحوث المقارنة تقتضى مسبقاً أن يحدد البـــاحث النظرية التى ينطلق منها بحثه، ويستند إليها، فعلى سبيل المثال قـــد يبحـــث بـــاحث عـــن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فى الفلسفة الماركسية، ويكون البحث هنا معنياً بإبراز وجهـــة نظر الماركسية فى هذه القضية، فى حين يهتم باحث آخر بدراسة نفس المبدأ من وجهـــــة نظر الفكر الرأسمالى ... الخ .ويصبح دور النظرية أساسياً خاصة فى تلك الدراسات التـــى تبحث فى موضوعات ذات صبغة فلسفية وقيمية واجتماعية ... وإذا لـــم يحـــدد البـــاحث نظرية أو أكثر يتم دراسة الموضوع فى ضوئها فإنه قد يتم الخلط بيـــن آراء النظريـــات المختلفة دون وعى من الباحث. وهناك العديد من النظريات التى استخدمت كأطر مرجعية لكثير من الدراسات والبحوث المقارنة، ومن أهم هذه النظريات:

١ـ النظريات الوظيفية (العملية) Functionalist Theories:

تستقى هذه النظريات أصولها من العلوم الإجتماعية، وتميل إلى تفســـير التغـــير الاجتماعى على أنه عملية تدريجية فى الاختلافات الوظيفية، وكان لهذه النظريات تـــأثير على البحث التربوى المقارن، وتنظر إلى التربية على أنها مصدر خير، يستفيد منه الفـــرد، وتحقق المنفعة العامة[٩٤].

ومن هذه النظريات: الوظيفية البنيوية، والتطابق، والتنميـــة، والتحديـــث، ورأس المال البشرى.

أ- **النظرية الوظيفية البنيوية *Structural Functionalism*:**

إن مفهوم الوظيفية كما ساقه **راد كليف براون *Radcliffe - Brown*** بأنها بنـــاء يتكون من مجموعة علاقات بين كيانات أو وحدات، وتحمى استمرارية هذا البناء عمليـــة دائمة تستند على نشاطات الوحدات المكونة له[٩٥] .

وينطلق التحليل البنائى الوظيفى من النظر إلى المجتمع علـــى أنـــه نســـق مـــن الوظائف والأبنية والأدوار، والتى تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التى تسعى إلـــى استمرار النسق الكلى والحفاظ عليه، ومن هذه النظرية، فإن الأنســـاق الفرعيـــة كالنســـق التعليمى أو النسق الثقافى يتم تحليلها من زاوية وظيفتها فى تحقيق التضامن الداخلى بيـــن مكونات المجتمع[٩٦].

ويرى أنصار المنظور الوظيفى البنيوى أن أفضل البحوث التربوية تتمثـــل فـــى تلك التى تلقى الضوء على الكيفية التى تدعم بها التربية شكل المجتمع. ومن البحوث التـــى تجرى عبر عدة ثقافات، ومقارنة تلك التى تجرى فى ثقافات معينـــة، يســـتطيع البـــاحثون استخلاص مبادئ عامة تفسر كيف تعمل مختلف النظم لتحقيق ذلك[٩٧].

وظل مذهب الوظيفية البنائية مسيطراً كنظرية اجتماعية لأكثر من ثلاثة عقـــود، ودعمت هذه النظرية أهداف علماء التربية المقارنة وأصحاب النظريات الاجتماعية مثـــل **مرجريت آرثر *Margaret Archer*** التى اشتغلت بالمقارنات التربوية، والسؤال المقـــارن هو: كيف يسهم بناء المجتمع وخاصة نظامه الدراسى فى إحياء المجتمع وزيادة فعاليتـــه؟ أى ما هى الرابطة بين البناء والوظيفية؟[٩٨] .

وثار جدل كبير نتيجة للإدراك المتزايد بأن السياسات التى أفرزها البحـــث فـــى الفترة الماضية قد فشلت فى تحقيق أهدافها المرجوة . إن التوسع الضخم فـــى المـــدارس الذى تحملت تكاليفه الحكومات الفقيرة، ومولت جزءاً منه القروض والمساعدات الخارجية، لم تصحبه تنمية اقتصادية. والواقع أن دول العالم الثالث بدأت تشهد ركوداً، وفشل التوســـع فى التعليم فى تحويل هذه الدول إلى الديمقراطية، وكان معظمها خاضعاً لحكـــم عســـكرى ديكتاتورى، وأصبح مبدأ تكافؤ الفرص مجرد وهم. واتسعت الهوة بين الأغنياء والفقـــراء

فى معظم الدول، وبين المناطق الريفية والمناطق الحضرية. ويلقى الكثيرون باللوم على الأسس النظرية للبحث خاصة تلك التى أفرزتها التربية المقارنة، ولأن مذهب الوظيفية البنيوية قد عزز استقرار الأوضاع أكثر من تعزيزه للنمو، وأنها تدعم الوضع الراهن أكثر من دعمها للتغيير[٩٩].

ب- نظرية التطابق *Correspondence*:

وهى تقترب من الوظيفية البنيوية فى افتراضها أن التربية والعمل (أى النظام الاقتصادى والمهنى) يطابق كل منهما الآخر من حيث البنية والمحتوى، وأن دور النظام التربوى يتمثل فى الإبقاء على البنية الاجتماعية القائمة[١٠٠]. وتقوم الدراسات المقارنة فى ضوء هذه النظرية بوظيفة تبريرية، وذلك ببيان أن المشكلات التربوية التى يعانى منها مجتمع ما،هى مشكلات شائعة فى كثير من المجتمعات الأخرى.

جـ - نموذج التنمية *Development*:

يقوم هذا النموذج على افتراض أن هناك دوراً بارزاً للنظام التربوى فى تحقيق التنمية، ومن ثَمَّ، فإن الدراسات المقارنة التى تتبنى هذا التوجه يتعين عليها أن تبحث عن الدور الذى تقوم به التربية فى أكثر من مجتمع فى تحقيق التنمية، وأثر ذلك على إحداث التغير الاجتماعى.

د- نموذج التحديث *Modernization* :

تقوم هذه النظرية على عدد من الافتراضات التى ترتبط بطبيعة البناء الثقافى والاجتماعى للدول النامية، فهى تنظر لهذا البناء الاجتماعى على أنه يتميز بعدم التجانس، واختلاط العناصر الحديثة مع تلك التقليدية، ويترتب على ذلك أن الأدوار الاجتماعية تتناقض مع بعضها البعض، ويعطل بعضها البعض الآخر، ومن ناحية أخرى فإن هذه النظرية تنطلق من وجود تباعد ثقافى فى المجتمعات النامية بين ثقافة تقليدية آفلة، وأخرى حديثة صاعدة، وتقف الأولى بما فيها من قيم تقليدية جامدة كالصخرة أمام التغير الاجتماعى[١٠١].

ويركز نموذج التحديث على دراسة الدور الذى يمكن أن تقوم به التربية فى عملية تحديث المجتمع. وتنظر الدول النامية على وجه الخصوص إلى نظرية التحديث

على أنها أداة نافعة، فهى بحاجة إلى تحديث نظمها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وهنا يبرز سؤال هام. أى نظام تربوى يمكنه تحقيق ذلك؟[١٠٢].

هـ- نظرية رأس المال البشرى *Human Capital*:

يؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية، وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثمارى إنتاجى، وليس مجرد إنفاق خدمى إستهلاكى، فالتعليم هو استثمار اقتصادى لأهم عنصر من عناصر الإنتاج وهو العنصر البشرى، فتنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمى يصبح عاملاً رئيسياً فى جهود التنمية، وعنصراً هاماً من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية[١٠٣]. وبصفة عامة يمكن القول أن معدلات العائد تعتبر حالياً مؤشراً لفاعلية النظم التعليمية[١٠٤]. ويتحدد دور التعليم فى هذه النظرية فى الآتى[١٠٥]:

يزود التعليم الأفراد بالصفات والمهارات والخبرات اللازمة للتنمية الاقتصادية، وتزداد أهمية هذا الدور فى الدول النامية التى تتجه إلى التصنيع، وتتطلب توافر قدرات ومهارات فنية دقيقة، ومن ثَمَّ يكون للتعليم صلة مباشرة بأحد عناصر الإنتاج.

إن الارتفاع بالمستوى التعليمى للعاملين فى الإنتاج يؤدى إلى زيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة.

يقوم التعليم بغرس العادات والتقاليد التى تسهم فى تحقيق التنمية الاقتصادية مثل الاتجاهات العلمية فى التفكير، وتنمية الوعى بأهمية العمل، واحترام الملكية العامة، والادخار، والشعور بالمسئولية، وروح المشاركة العامة.

٢- النظريات الماركسية والماركسية الجديدة Marxist and Neo-Marxist Theories

تفترض التصورات المشتقة من المادية الجدلية **لكارل ماركس *Karl Marx*** أن جوانب التوتر والتعارض بين مجموعات وطبقات المجتمع موجودة دائماً، وعندما تصل إلى الذروة، فإن الفرصة تكون مواتية لحدوث تغيير جوهرى **(راديكالى)**. وينظر إلى التربية على أنها وسيلة لإضفاء الشرعية على عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والمحافظة على ثبات البنية الاجتماعية وعدم تغيرها[١٠٦].

وتنطلق الرؤية الماركسية فى تحليل التعليم من الافتراض الأساسى بوجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج فى المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء القومى بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسى فى بلورة وظيفة التعليم فى مجتمع ما بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه، وفى هذا السياق فإن مصير الأفراد وموقعهم فى البناء الاجتماعى يتحدد بناء على وضعهم الطبقى، فالطبقية فى المحك الأخير للتمييز الاجتماعى، والتعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع التى سبق تحديدها طبقيا، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها(١٠٧).

٣- نظريات التبعية والنظام العالمى

Dependency and World Systems Theories

استخدم مصطلح "التبعية" لأول مرة فى أمريكا الجنوبية، للدلالة على اعتماد اقتصاديات معظم دول القارة على الدول الصناعية، ثم بدأ ينتشر فى أواخر السبعينات فى كل دول العالم الثالث، وأيده فى أمريكا الشمالية كل من **كارنوى *Carnoy***، **وأرنوف *Arnove***، **وألتباخ *Altbach***، **وكيلى *Kelly***، وكان يفترض كحالة خاصة أن الدول الاستعمارية السابقة ستسمح بتطور نظم التعليم الوطنية بما يخدم مصالحها الاقتصادية والاستراتيجية فقط، ومن ثم فلم يتوافق التعليم مع الاحتياجات الفعلية للعالم الثالث، بل قد يقود إلى مزيد من التخلف، وعلى أية حال، فإن قدر المعرفة الذى حدده العالم الأول فى نصف الكرة الشمالى وأمتد جنوبا إلى العالم الثالث قد شكل نوعا من الاستعمار الثقافى ***Cultural Imperialism***(١٠٨).

وعلماء التربية المقارنة الذين درسوا التعليم فى أفريقيا قد شعروا بالاشمئزاز مما لاحظوه من عملية التغريب (الاتجاه للغرب) وأوضحوا الأضرار المترتبة على تبنى قواعد وممارسات التعليم فى المجتمعات الصناعية المتقدمة، والأثر السلبى لذلك على القيم التقليدية للتعليم الوطنى سواء كان قبليا أو دينيا(١٠٩).

إن محور هذه النظرية يقوم على تقسيم العالم إلى قسمين: دول المركز وهى الدول الصناعية المتقدمة، ودول المحيط، وهى الدول النامية أو المتخلفة عن روح العصر الذى تعيشه، وتحاول دول المركز استقطاب دول المحيط إلى فلكها والتأثير فيها، وفرض نظمها

السياسية والاقتصادية والاجتماعية عليها، فى حين أن بيئة هذه الدول المتخلفة لا تتناسب مع هذه النظم المستوردة أو المفروضة عليها، فينتج عن ذلك مزيد من الفوضى الاجتماعية ومزيد من التخلف.

ومن وجهة نظر كل من والرستين وأرنوف ***Wallerstein & Arnove***، أن التربية تعكس فى دول المحيط العلاقات الهرمية وارتباطات التبعية بالاقتصاد والثقافة لدول المركز(١١٠).

٤- النظريات التأويلية Interpretist Theories:

تشترك النظريات الوظيفية والماركسية ونظريات النظام العالمى والتبعية غالبا فى النظرة القائلة بأن الحقيقة محسوسة، وأنها تعرف بوقائع يمكن تحديدها بصورة عملية، أما النظريات الإنسانية أو التأويلية فهى تلح على الطبيعة الذاتية للحقيقة، وعلى الحاجة إلى دراسة الأنظمة التربوية من خلال ما تمثله التربية للذين يشاركون فى العملية وهم الطلاب والأساتذة(١١١).

٥- نظرية رأس المال الثقافى Theory of Cultural Capital:

يعتبر هذا المفهوم أحد نواتج التحليل الماركسى للتعليم، والذى ركز على دور التعليم فى إعادة إنتاج التمايزات الطبقية فى النظام الرأسمالى، ويرتبط هذا الاتجاه بالإضافة التى قدمها **بوردو *Bourdieu*، وباسيرون *Basseron***، اللذان اقترحا أن التعليم يعمل على إضفاء الشرعية على الهيكل الطبقى السائد، وهما يدحضان الاعتقاد القائل بأن التفوق فى التعليم يرجع إلى تفاوت الذكاء والمهارات الفردية بقولهما: أن التفوق فى التعليم يرتبط بالطفل الذى تمت تنشئته فى أسرة وفق ثقافة تماثل الثقافة السائدة فى النظام التعليمى، وهو ما يتوافر لأبناء الطبقات المهيمنة الذين يكتسبون من خلال تنشئتهم الأسرية "رأس مال ثقافى" يضمن لهم نجاحهم فى التعليم الذى تتماثل ثقافته مع ثقافة الأسرة التى ينتمون إليها، بينما يحرم أبناء الطبقات الأخرى من هذه الفرصة(١١٢).

ويذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن جوانب التقدم الفكرى لم تقسم بعدالة، وأن الأقوياء فى المجتمع قد حددوا مضمون التربية بما يتفق مع مصالحهم الخاصة، بمعنى أنهم لم يكتفوا بتحديد المستفيد من رأس المال الثقافى فى المجتمع، بل حددوا المعارف ذاتها، ومن ثم فقد ظهر احتكار ثقافى أربك سير المجتمع فيما يتعلق بوظيفته البنائية. وبدا

ذلك واضحاً فى أعمال علماء التربية المقارنة التى استهدفت اختيار صلاحية النظرية بين الدول، وهى مرتبطة بوضوح بنظرية "الضبط الاجتماعى" ***Social Control***، التى تسعى لبيان أن التربية سلاح للقهر أو الكبت، وتسعى إلى تأييد ودعم الوضع الراهن، ويتعين على المدارس فى هذا الإطار أن تخرج مواطنين صالحين مشبعين بأفكار خدمة المجتمع. وأن هذا الهدف يمثل استخداماً مشروعاً لقدرة الدولة، وشكلا من أشكال الضبط الاجتماعي[١١٣]. ويفترض **بوردو** ***Bourdieu***، أن النظام التربوى ينمو فى ظل رأس المال الثقافى (فى شكل أفكار وليس رأس مال مادى) للطبقة المسيطرة[١١٤].

٦ـ المدخل الأنثروبولوجى Anthropological Approach:

ظل استخدام أساليب علم الإنسان التقليدية فى بحوث التربية غير شائع حتى العقد الماضى، وإن كانت هناك ثمة ملخصات كاملة للعلاقة بين دراسات علم الإنسان والتربية المقارنة، ويمكن القول بأن علماء الأجناس الأوائل قد اهتموا بدراسة التنشئة الاجتماعية للأطفال كجزء من وظيفة المجتمع فى صورته البسيطة، وأدى تأثير **فرويد** ***Freud*** -فيما بعد- إلى تنمية الاهتمام بكيفية تأثر الشخصية بالثقافة. ومع تأسيس المدارس فى الدول التى استقلت بعد الحرب العالمية الثانية تحول دور المدارس إلى عامل هام للتحديث وللتغيير القيمى[١١٥].

ويشير **فولى** ***Foley*** إلى أن السبيل الوحيد لدراسة الأساليب التى تستخدمها المدارس والمدرسون لتنظيم عمل النماذج ومكافآت السلوكيات الاجتماعية للطلاب وصولاً للعقلية التكنولوجية هو استخدام الأنثروبولوجيا الوصفية أى علم الإنسان الوصفى[١١٦].

وقد تم تبنى هذا المدخل فى الدراسات التربوية المقارنة بشكل موسع. فمثلاً أمكن استخدام هذا المدخل فى وضع المدارس القروية تحت مجهر الدراسة فى أى بلد من البلدان بهدف التطبيع الاجتماعى لأبناء هذه المدارس مع أى لغة مفضلة، أو مع اللهجة المحلية، أو مع اللغة القومية. وكذلك على مستوى المرحلة الثانوية يمكن استخدام هذا المدخل فى دراسة أشكال مختلفة من التطبيع الاجتماعى ارتباطاً بالنظام السياسى القومى أو الثقافة القومية. وعلى مستوى المرحلة الجامعية يمكن البحث فى التطبيع الاجتماعى للنخبة ***Elites***، وتوجهات القيم المصاحبة لهذه الفئة مستعينين بهذا المدخل كذلك. وبشكل

عام فإن كل أشكال الاختراق للأيديولوجيا السائدة أو الأفكار التجديدية الواردة من الخارج يمكن دراستها من منظور مقارن وفقاً لهذا المدخل[١١٧].

ويتعين على الباحث فى ميدان الدراسات المقارنة أن يكون مدركاً للمنطلقات النظرية المختلفة، وأهم الفروق بينها وأنسب هذه المنطلقات لموضوع بحثه، وعندما يتبنى الباحث مدخلاً نظرياً محدداً ينبغى أن يظل هذا المدخل هو الموجه للبحث فى كل مراحله، كما أن النتائج التى يتوصل إليها تكون فى ضوء النظرية التى تمت دراسة الظاهرة فى ضوئها. فقد يتوصل باحث آخر لنتائج مغايرة إذا قام بدراسة الظاهرة فى إطار نظرية أخرى.

سابعاً : تصنيف البحوث والدراسات التربوية المقارنة:

من المشكلات التى تواجه الباحث فى مجال التربية المقارنة هى قضية تصنيف البحوث والدراسات المقارنة، وإلى أى نوع منها تنتمى الدراسة التى قام بها. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة تصنيفات كل منها يعتمد على معيار يتم تصنيف البحوث والدراسات وفقاً له، ومن أهم هذه التصنيفات ما يلى:

١- تصنيف البحوث التربوية المقارنة وفقاً لطبيعة البحث:

عادة ما تصنف البحوث التربوية -ومن بينها البحوث المقارنة- حسب طبيعة البحث إلى بحوث أساسية، وبحوث تطبيقية، وبحوث موقفية.

أ- البحث الأساسى *Basic Research*:

البحث الأساسى عادة ما يكون بحثاً فى النظرية "يهدف الباحث من ورائه أن يضع يده على المفاهيم والحقائق والقوانين التى تحكم الظاهرة موضوع الدراسة. فالبحث الأساسى توجهه المعرفة"[١١٨]. وبالرغم من أن البحث الأساسى ليس بحثاً تطبيقاً فإنه -فى نفس الوقت- يؤدى إلى تعميق فهمنا لواقع الظاهرة، ويمنحنا قدرة أكبر على التحكم فيها وضبطها فى الواقع[١١٩].

ب- البحوث التطبيقية *Applied Research*

تهتم البحوث التطبيقية بدراسة الممارسات التربوية فى حقل العمل التربوى، ومن ثَمَّ فإن أهم أهداف البحث التطبيقى هو تطبيق واستخدام النتائج العلمية على الميدان التربوى،

وتحسين استخدام الممارسات والوسائل والطرق المتبعة[١٢٠]. والبحث التطبيقى يوجهه حل المشكلة، والغرض منه تزويدنا بالمعلومات التى تدفعنا للإصلاح، أو تقيم الدليل على نجاح أو فشل السياسات أو البرامج المستخدمة[١٢١].

ويمكن القول أن البحوث المقارنة سواء كانت أساسية أو تطبيقية تساعد فى نهاية الأمر صانعى السياسة ومتخذى القرار فى تكوين المفاهيم والاستراتيجيات وزيادة القدرة على تحسين الممارسات التربوية[١٢٢].

وهناك من يرى أن تصنيف البحوث المقارنة إلى بحوث أساسية وبحوث تطبيقية أمر غير هام، فالبحث التربوى المقارن يعالج قطاعاً كبيراً من المشكلات والقضايا والموضوعات التى يصعب تصنيفها[١٢٣].

جـ- البحث الموقفى *Action Research*:

يتضمن البحث الموقفى تطبيق خطوات الطريقة العلمية على مشكلات التعليم المدرسى، ويستخدم عادة أعلى درجة من الواقعية، وأقل درجة من الضبط والدقة العلمية، ويتشابه البحث الموقفى مع البحث التطبيقى فى كثير من جوانبه إلا أنه يختلف عنه أساساً فيما يتعلق بتعميم النتائج[١٢٤]. ومن أمثلة البحث الموقفى فى الدراسات المقارنة ما يعرف بدراسة الحالة ***Case Study***.

٢- تصنيف البحوث التربوية المقارنة وفقاً للعامل الجغرافى:

يمكن تصنيف البحوث المقارنة فى ضوء العامل الجغرافى إلى:

أ- البحوث التربوية المقارنة على المستوى المحلى أو الوطنى:

يركز هذا النوع من البحوث المقارنة على دراسة ظاهرة تربوية أو أكثر داخل مجتمع واحد، خاصة عندما يكون المجتمع على درجة عالية من التنوع سواء من حيث البيئة أو توزيع السكان والطبقات الاجتماعية، أو التفاوت الاقتصادى والثقافى، أو تعدد نظم التعليم فيه .. وتأخذ الدراسة المقارنة عدة أشكال مثل :

- دراسة الظاهرة التربوية الواحدة فى بيئتين مختلفتين داخل المجتمع الواحد لبيان مدى التأثير الذى يحدثه اختلاف البيئة على تطور الظاهرة التربوية.

- دراسة الظاهرة فى فترتين أو أكثر داخل المجتمع الواحد لبيان التطور الذى طرأ على الظاهرة من فترة لأخرى، والقوى والعوامل الثقافية التى أثرت فى الظاهرة موضع الدراسة فى كل فترة، على أن يكون تقسيم المدى الزمنى الذى تتناوله الدراسة إلى فترات على أسس منطقية مقبولة، كأن تكون السنة الفاصلة بين فترة وأخرى ترتبط بحدث هام كان له تأثير واضح على الظاهرة أو على المجتمع ككل، هذا مع تساوى الفترات الزمنية بقدر الإمكان.

هذا ولا تعد الدراسات المقارنة المحلية أو الوطنية أقل قيمة من أى نوع من المقارنات الأخرى[١٢٥]. ويتيح هذا النوع من المقارنة فهماً أعمق للظاهرة التربوية، وتحديد دقيق للعوامل التى أثرت فيها، والمشكلات التى تعترض سبيل تطورها، كما تكون مثل هذه الدراسات مصدراً تستقى منه المعلومات عند القيام بدراسات مقارنة دولية أو إقليمية.

وبالرغم من أن هذا النوع من الدراسات المقارنة أيسر كثيراً من الدراسات المقارنة عبر القوميات أو الثقافات المختلفة، إلا أنه يتطلب نوعاً من الباحثين لديهم القدرة على تحليل النسيج المجتمعى تحليلاً دقيقاً، والوعى بالقوى والعوامل الثقافية الفاعلة داخل المجتمع، وتأثير كل ذلك على الظاهرة موضع الدراسة، وإذا تمكن الباحث من تحقيق ذلك، أمكنه التنبؤ بصورة الظاهرة فى المستقبل القريب والتحكم فيها وضبطها.

ب- البحوث التربوية المقارنة على المستوى الإقليمى:

هى ذلك النوع من الدراسات المقارنة التى تتم داخل إقليم جغرافى يضم عدداً من الدول، سواء جرت هذه الدراسات بين كل دول الإقليم أو بين عدد محدود منها ، إذ يمكن تقسيم العالم إلى ستة أو سبعة أقاليم جغرافية تكون بين نظمها التعليمية سمات مشتركة كافية لتبرير عملية المقارنة[١٢٦]، فالدول العربية تشكل إقليماً جغرافياً، وكذلك دول المجموعة الأوربية، ودول أمريكا اللاتينية، ودول جنوب شرق آسيا وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن دول الإقليم الجغرافى الواحد قد تتشابه فى كثير من مشكلاتها التربوية، وبينها كذلك قدراً مشتركاً فى الأهداف والتطلعات نحو المستقبل، ومن ثَمَّ تهدف الدراسات المقارنة الإقليمية إلى طرح حلول لمشكلات التربية فى دول الإقليم وطرح التصورات والأفكار للإصلاح التربوى بها.

جـ- البحوث التربوية المقارنة على المستوى الدولى:

من منطلق فكرة الاعتماد المتبادل بين الدول، فإن التعليم يصبح من التحديات الهامة التى يجب على الأمم مواجهتها، ليس على المستوى القومى فحسب، ولكن على المستوى الدولى، على أساس أن ما يحدث على المستوى الدولى يحدث، بصورة مماثلة فى كل مجتمع على حدة[١٢٧]. وبالرغم من أهمية الدراسات المقارنة على المستويين المحلى والإقليمى، فإن ذلك لا يغنى عن الإفادة من الدراسات المقارنة التى تتم على المستوى الدولى، وتقوم بها عادة مؤسسات دولية متخصصة، وهناك من الأسباب ما يدعو الدول للاهتمام بالدراسات المقارنة على المستوى الدولى، "إن الدراسات الدولية حول التربية تتيح فهماً افضل للنظم التعليمية، إذ تقدم الدراسات المقارنة للمسئولين والمربين وسائل الحكم فى نوعية مختلف جوانب نظامهم التعليمى الوطنى قياساً على نظم البلدان الأخرى، وبذلك يغدو بالإمكان تحديد معايير واقعية، ومراقبة نوعية التعليم الوطنى"[١٢٨].

وتساعد الدراسات المقارنة على المستوى الدولى فى فهم أسباب الفوارق فى نتائج التلاميذ فى مختلف البلدان، عن طريق المقارنة بين المعارف المكتسبة وجملة من العوامل مثل المناهج الدراسية، والوقت المخصص للعمل المدرسى، وتدريب المعلمين، وعدد التلاميذ فى الصف، ومشاركة الآباء[١٢٩].

وأظهرت نتائج الدراسة التى قام بها **كول *Koehl***، حيث قام بحصر ٣٨٦ دراسة نشرت فى مجلة التربية المقارنة ***Comparative Education Review*** فى الفترة من ١٩٥٧- ١٩٧٧، أن نسبة الأوراق التى تناولت دولتين أو أكثر بلغت ٣٩% .وأن نسبة ٥% فقط تناولت اثنى عشرة دولة، وقام الكاتب باختبار هذه النتائج على دراسات أحدث نشرت فى المجلة الدولية للتربية ***International Review of Education*** حيث أستعرض الدراسات التى نشرت فى الفترة من ١٩٧٥-١٩٨٥وأظهرت عينة عشوائية من ٦٠ ورقة بحثية النتائج الآتية:

- عدد ١٠ ورقات بنسبة ١٧% تناولت العالم الثالث بشكل رئيسى، ولا يمكن تصنيفها حسب الدول.
- عدد ٢٤ ورقة بنسبة ٤٠% تناولت دولة واحدة.
- عدد ١٨ ورقة بنسبة ١٨% تناولت دولتين إلى ثلاث دول.

- عدد ٨ ورقات بنسبة ١٣% تناولت سبع دول أو أكثر[١٣٠].

٣- تصنيف البحوث التربوية المقارنة وفقاً لتقنيات البحث:

فى الدراسة القيمة التى أشرف على تحريرها **توماس** ***Thomas*** الأستاذ بجامعة كاليفورنيا، قدم كل من **تايسن** ***Theisen*** و**آدمز** ***Adams*** تصنيفاً للبحوث المقارنة، حيث قام الباحثان بحصر المقالات والبحوث التى نشرت فى أشهر مجلة للتربية المقارنة ***Comparative Education Review*** منذ عام ١٩٥٧ حتى عام ١٩٨٩، وتم فحص هذه الدراسات وتصنيفها إلى أربعة أنواع من البحوث هى:

أ- البحث التحليلى *Analytical Research*:

إن الغرض من القيام بالبحث التحليلى هو زيادة فهمنا للكيفية التى ترتبط من خلالها المتغيرات بعضها بالبعض، وكيف يمكن تغيير هذه العلاقة، وكيف تتغير هذه العلاقة بين المواقف والأفراد، فالهدف من البحث التحليلى هو بحث مكونات نظام أو برنامج تربوى، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، وقد يركز البحث التحليلى على دراسة عامل واحد أو عدة عوامل فى محاولة لتوضيح الأدوار والسلوك[١٣١]، فالبحث التحليلى لا يقتصر الباحث فيه على وصف مكونات عملية تربوية، وتحديد العلاقات القائمة فيما بينها، بل يحاول إضافة إلى ذلك أن يفسر هذه العلاقات ويبين النتائج التى تترتب عليها.

وعادة ما يحاول البحث التحليلى الإجابة على أسئلة من النوع التالى:

- ما تفسير العلاقات أو النتائج الملاحظة؟
- لماذا يسلك الأشخاص أو تسير الأنظمة على هذه النحو[١٣٢]؟

إن التحليل مرحلة تتجاوز الوصف لبيان القوى والعوامل الكامنة خلف الظاهرة موضع الدراسة والتى أثرت فيها وجعلتها تأخذ هذا الشكل الذى هى عليه الآن.

ب- البحث الوصفى *Descriptive Research*:

تعد البحوث الوصفية أقدم أنواع البحث المقارن وعادة ما يلجأ المسئولون إلى البحوث الوصفية لتكوين قاعدة بيانات شاملة عن النظم التعليمية وظاهراتها التربوية، وفى البحث الوصفى: يحاول الباحث الإجابة على أسئلة تتطلب وصفا دقيقا، وأحيانا وصفا تفصيليا لموضوع الدراسة، فالباحث يصف مسار الأشياء أو المسار المتصور لها. وتهدف

البحوث الوصفية عامة إلى تحديد مكونات ظاهرة أو عملية تعليمية، وبيان العلاقات فيما بينها، دون النظر إلى قيمتها ودلالتها، والنمط السائد للأسئلة فى البحث الوصفى مثل:

- ما الوضع الحالى للظاهرة؟
- ما العناصر التى تكونها؟
- ما العلاقات القائمة بين هذه العناصر[١٣٣]؟

والوصف الدقيق هو نوع من رسم الخرائط ***Mapping*** لما تفعله أو لا تفعله بلدان أخرى، أو ما تخطط له، أو ما تتخلى عنه، أو تغيره فى مشروعاتها التعليمية. وتتولى الإدارات والوزارات القيام بجزء كبير من هذه المهمة، لنذكر مثلا أعمال مكتب التعليم الأمريكى برئاسة **ويليام تورى هاريس *William Torrey Harris***، وأعمال مجلس التعليم بإنجلترا. كما أن سلسلة التقارير الخاصة حول التطورات التعليمية الأجنبية **لمايكل سادلر *Michael Sadler*** تعد نموذجا لهذا النوع من الأعمال[١٣٤].

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن معظم الدراسات التى تقوم بها هيئات دولية مثل اليونسكو، ومكتب التربية الدولى، والرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمى هى دراسات وصفية من هذا النوع.

جـ- البحث التقويمى *Evaluative Research*:

يذكر كل من **روسى *Rossi*** **وفريمان *Freeman*** أن الطريقة التقويمية فى البحث تستخدم عند اختبار صحة افتراض فى العلوم الاجتماعية، أو مبدأ من مبادئ الممارسة المهنية، كما يذكر كل من **بورج وجال *Borg & Gall*** أن البحث التقويمى يستخدم فى بحث القضايا المتعلقة بفاعلية برامج أو تقنيات تعليمية معينة، كما يمكن استخدامه لتقويم ما إذا كانت التغييرات المحدثة فى برنامج ما مناسبة، أو لتحسين أسلوب إدخال التغييرات، ويساعد التقويم فى التخطيط ورسم السياسات، واختبار الأفكار الجديدة، واتخاذ القرارات بشأن الموضوع المدروس، وتحديد المدد الزمنية للبرامج. ومن الأسئلة التى يحاول الباحث أن يجيب عنها فى هذه البحوث:

- هل البرنامج (أ) أفضل من البرنامج (ب)؟
- هل البرنامج المقترح مناسب للسياق القائم[١٣٥]؟

وباختصار يمكن القول أن البحث التقويمى معنى بتحديد أنسب القيم التى يجب أن تبنى عليها البرامج، وتحديد أفضل السبل لإنجاز هذه البرامج. ومن أهم المشكلات التى تواجه هذا النوع من البحوث أن الباحث قد يجد نفسه أمام قيم كثيرة تصلح لبناء البرامج عليها، كما قد يجد نفسه أمام حلول كثيرة للمشكلة الواحدة، ومن هنا تأتى قدرة الباحث – من خلال خبرته– على المفاضلة بين هذه القيم واختيار أنسب الحلول المطروحة فى ضوء العديد من المعايير التى تصلح كأساس للمفاضلة والتمييز. وهذا ليس سهلا إذا وضعنا فى الاعتبار أن هناك مؤثرات خارجية كثيرة قد يتعرض لها الباحث، وقد تضطره على اتخاذ مسار معين.

د– البحث الاستكشافى *Exploratory Research*:

يهدف البحث الاستكشافى إلى استنباط فروض أو قضايا بحثية، وليس اختبار هذه الفروض أو تقديم إجابات لها. وفى البحث الاستطلاعى لا يكون الباحث معنيا بالبحث عن علاقات السبب والنتيجة بقدر ما يكون معنيا باكتشاف العوامل التى لم يتعرف عليها التربويون بعد، مثل علاقة النظام التربوى بالبيئة من حوله(١٢٦).

وتحاول البحوث الاستكشافية الإجابة على أسئلة مثل:

- ما التقنيات المتعلقة بالأدوار والعلاقات والعمليات الجارية والتى تستحق الفحص بأساليب أخرى للبحث؟
- ما النماذج والأنماط والطرائق التى يمكن أن تفيد فى تصميم بحوث المستقبل؟

وإلى جانب الأنواع الأربعة السابقة التى حددها كل من **تايسن، وآدمز** من خلال العينة التى أخذت من الأبحاث المنشورة فهناك نوع خامس لم يرد ضمن هذه العينة وهو البحث التاريخى.

هـ– البحث التاريخى *Historical Research*:

يستهدف البحث التاريخى فى المقام الأول تتبع تطور الظاهرة خلال حقب زمنية مختلفة، وتجمع معلوماتها فى الغالب من مواد مكتوبة، كما تستخدم أيضا مقابلات للأشخاص الذين شاركوا فى أحداث الماضى، أو لآخرين عرفوا هؤلاء الأشخاص.

وقد كان **كاندل** ***Kandel*** أول وأشهر من استخدام المدخل التاريخى فى دراسة التربية المقارنة، وأكد على ضرورة إتباع طرق البحث التاريخى فى دراسة التربية المقارنة، وهى الطرق التى تعتمد على الرجوع إلى الوثائق والمصادر المتصلة بموضوع الدراسة، وتتبع هذه الوثائق والمصادر لفترة زمنية معينة، ثم النظر فى الحقائق والوقائع التى تقدمها هذه الوثائق والمصادر والاستدلال منها على العوامل الحقيقية التى أدت إلى نشوء الظاهرة التربوية وتطورها وتحركها[١٣٧].

٤- تصنيف البحوث التربوية المقارنة على أساس التمويل:

يمثل التمويل أحد العناصر الأساسية لدفع عملية البحث التربوى المقارن إلى الأمام. فالباحث لن يتمكن من إتمام بحثه دون توافر التمويل اللائق الذى يمكنه من الحصول على المادة العلمية وجمع البيانات والإحصاءات اللازمة للبحث. ويأخذ تمويل البحوث المقارنة أشكالا متعددة، فقد يقع على الباحث نفسه مسئولية تمويل بحثه، وقد تتحمل الحكومة تمويل البحوث، وقد تقوم جهات خيرية بذلك. وقد قسم كل من **تايسن، وآدمز** البحوث المقارنة من حيث التمويل إلى ثلاثة أنواع:

أ- البحث المستقل *Independent Research*:

يتحكم مقدار التمويل فى موضوع البحث ومناهجه التى يمكن استخدامها، ويحاول الباحث الحصول على منحة لمواصلة دراساته وأبحاثه،وغالبا ما يشمل هذا التمويل الأبحاث الأساسية[١٣٨]. فإن لم يتمكن الباحث من الحصول على منحة دراسية فقد يقع على عاتقه هو تمويل بحثه ودراسته. وتجدر الإشارة إلى أن معظم البحوث التى تتم فى أقسام التربية بالجامعات ينطبق عليها هذه الحالة.

ب- البحث ذو التمويل الحكومى *Government – Funded Research*:

يهتم كافة مسئولى التربية بمستوى أداء نظمهم التعليمية، كما يهتم صناع السياسة بمقارنة المناطق التعليمية، والمدارس بعضها ببعض لتحديد أوجه الاختلاف فى أدائها، ومعرفة جوانب عدم المساواة بينها من حيث الموارد التعليمية (المدارس، الكتب، المدرسون) بهدف تحسين أوضاعها، كما يرغب صانعوا القرار فى معرفة نتائج استثماراتهم مقارنة بالنتائج التى حققتها الدول الأخرى، وهل أداء الطالب فى الدولة[أ] مثل أداء الطالب فى الدولة[ب] فى مادة الرياضات أو العلوم أو غيرهما؟ وإذا كانت الإجابة

بالنفى فكيف للبحث المقارن أن يكشف مواضع الاختلاف؟ وهذه أسئلة مهمة اقتصادياً وسياسياً بالنسبة للدول ذات الإمكانات البشرية الكبيرة(١٣٩).

وبطبيعة الحال فإن حكومات الدول هى التى تختص بتمويل مثل هذه البحوث لأن عائدها ينعكس بالإيجاب على الدول ذاتها، ويفيد فى تصحيح المسار التعليمى، ورسم السياسات التعليمية الناجحة(١٤٠).

جـ- البحث ذو التمويل الخيرى *Donor –funded Research* :

أنفقت الدول النامية عام (١٩٨٨) ١٦٠ ملياراً من الدولارات على التعليم منها ملياران تبرع بهما المواطنون، وهى تعد نسبة ضئيلة، ويرغب دافعوا الضرائب خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية التأكد من أن التبرعات المخصصة لتطوير التعليم يتم إنفاقها بحكمة وبشكل فعال. ويدعم المتبرعون أبحاث التربية المقارنة على حد سواء داخل الدول أو فيما بين الدول بعضها البعض. وعندما يتم استخدام أو تبنى نتائج محددة، تم التوصل إليها عن طريق الدراسات عبر الثقافية أو القومية ***Cross – Nationally***، فإن هذا يتم مع الاستفادة من النجاحات التى حققتها بلدان معينة، وفى نفس الوقت مع تحاشى الإخفاق أو الفشل الذى وقعت فيه بعض البلدان الأخرى. وتمثل التبرعات الدولية مصدراً هاماً من مصادر تمويل البحث التربوى المقارن، ولكن المخصص من مجمل تبرعات للتعليم لمجال البحث المقارن مازال ضئيلاً، فمثلاً الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ***(USAID) The United States Agency for International Develoment*** خصصت ١٦٠ مليوناً للتعليم فى الدول النامية، خصص منها فقط نسبة ٣,٥% فقط لأغراض البحث(١٤١).

ثامناً: بعض مشكلات الدراسات والبحوث التربوية المقارنة:

تتعدد المشكلات التى تواجه الدراسات والبحوث المقارنة ومن أهمها:

١- مشكلات تتصل بتمويل البحوث التربوية المقارنة:

إن المال هو عصب أى مشروع، وتوفر المال اللازم مقوم أساسى لنجاح البحث التربوى، ولكن نظرا لفقد الحماس للبحث التربوى أحيانا، وعدم الاعتراف بأهميته وقيمته أحيانا أخرى .. كثيرا ما ينعكس ذلك على ما يخصص له من أموال(١٤٢). وإذا وضعنا فى اعتبارنا أن البحث المقارن -بصفة عامة- بحث عالى التكاليف خاصة إذا كانت المقارنة

بين عدة دول أجنبية، فيتطلب البحث أموالاً باهظة لشراء المراجع والمصادر، وقد يقتضى الأمر ضرورة سفر الباحث لمعايشة هذه الخبرات الأجنبية فى أوطانها.

ولو استعرضنا ما يرصد من ميزانيات لتمويل البحث العلمى عامة فى وطننا العربى، لوجدنا أن الأمر يدعو للخجل، ويذكر **زحلان** أنه فى أفضل التقديرات يمكن القول أن ما ينفق على البحوث العلمية وتطويرها فى البلاد العربية قد يصل إلى مائتى مليون دولار تقريباً (أى خمس بليون دولار فقط) أو بمعنى آخر بنسبة ١ : ١٢٠ مما كانت تنفقه أمريكا فى هذا الميدان خلال الستينيات علماً بأن الناتج القومى الإجمالى العربى يزيد على مائتى مليار دولار عام ١٩٨٢. أى أن ما تنفقه البلاد العربية مجتمعة على البحث العلمى لا يزيد على واحد فى الألف من إجمالى الناتج القومى لها(١٤٣).

ورغم ضآلة المرصود من ميزانية للبحث العلمى، فلا يصل منها إلى أيدي الباحثين إلا النذر اليسير، ولو أخذنا مثالاً لما يرصد للجامعات من ميزانيات للبحث العلمى. نجد أنه يمكن للباحثين فى المجالات العملية مثل الكيمياء، الفيزياء، الطب، صرف دعم لبحوثهم من هذه الميزانية، أما الباحثون فى المجالات النظرية فقد يكون ذلك مستحيلاً، وعلى حد علم الباحثين، لا يوجد باحث داخل القسم العلمى الذى ينتميان إليه قد استطاع صرف أى مخصصات مالية من ميزانية البحث العلمى. وغالباً ما يتم تحويل ما يخصص من ميزانية لمجال البحث العلمى إلى مجالات أخرى أقل أهمية مثل التأسيس وغير ذلك.

ومما يستلفت النظر فى البلدان العربية هو ندرة أو انعدام مؤسسات التمويل الخيرى، وهى مؤسسات أهلية خيرية تتولى جمع التبرعات والهبات من القادرين والمتحمسين لتشجيع البحوث العلمية، وتدعم الباحثين والهيئات التى تعنى بالبحث العلمى بصفة عامة . وقد تقدم منحاً دراسية على نفقتها فى مجالات علمية معينة. وعدم انتشار مثل هذه المؤسسات الخيرية فى وطننا العربى إنما يعكس عدم الوعى الجماهيرى بأهمية البحث العلمى وقيمته.

٢- مشكلات تتصل بالباحث:

هناك العديد من المشكلات فى مجال الدراسات التربوية المقارنة تتصل بالباحثين من أهمها:

أ- *ضعف الإلمام باللغات الأجنبية:* إن من أهم ما يتعين على الباحثين في مجال الدراسات المقارنة التسلح به هو إتقانهم لأكثر من لغة أجنبية، وذلك ليتسنى لهم معرفة النظم التعليمية بلغاتها الأصلية، وفهمها فهما عميقا، وإدراك ديناميا تها، وعلاقاتها المتبادلة مع بيئاتها(١٤٤). وقد لا نغالى إذ قلنا أنه فى إطار التحديات العالمية المعاصرة التى تواجه كل دول العالم، ولكى نتمكن من العيش فى إطارها والتفاعل معها، فإنه يتعين على كل باحث -إن لم يكن كل مواطن- سواء فى مجال الدراسات المقارنة أو غيرها، أن يلم بأكثر من لغة أجنبية، فاللغة الأجنبية أصبحت بمثابة النافذة التى ينفذ منها الباحث على ثقافات وعادات وتقاليد ونظم التعليم فى المجتمعات الأخرى.

إن الباحث فى مجال الدراسات المقارنة يتعين عليه أن يستقى معلوماته وبياناته من مراجع أصيلة، كتبها أهل الخبرة الأجنبية أنفسهم، ولن يتسنى له ذلك إلا بمعرفة لغة هذا البلد معرفة جيدة تمكنه من التعامل مباشرة مع الخبرة الأجنبية، فإن لم يتمكن من ذلك سيصبح مضطراً للتعامل مع الخبرة بشكل غير مباشر من خلال ما كتبه آخرون عن هذه الخبرة، أو ما يترجم له، مما يجعل الباحث أسيراً لهذه الكتابات. وكثيراً ما يلوى عنق بحثه ليتمشى معها. كما أن الباحث لا تكون لديه القدرة على نقد هذه الكتابات أو التعرف على مدى مصداقيتها نظراً لبعده عن الإطار الثقافى لهذه الخبرة، وهذا كله سيؤثر بالسلب على بحثه، فلكى يصبح المرء اختصاصياً معترفاً به فى التربية المقارنة لابد له من أن يجيد عدة لغات(١٤٥).

والباحث إذا أراد أن يكون إطلاعه واسعاً بالفعل، فعليه أن يتقن أكثر من لغة من اللغات العلمية الحية، ويقصد باللغات العلمية الحية فى أيامنا هذه الإنجليزية والفرنسية والألمانية والروسية والإيطالية وما شابه، وهى اللغات التى تنشر بها الأبحاث ذات القيمة العلمية المتميزة(١٤٦).

وفى محاولة من الباحثين لجمع معلومات من أرض الواقع تتعلق بمسألة إجادة لغة أجنبية واحدة -على الأقل أو أكثر- قام الباحثان بزيارة لبعض أقسام التربية المقارنة بكليات التربية بجمهورية مصر العربية، واتضح أن نسبة المتخصصين فى اللغة الإنجليزية ويعملون فى مجال البحث المقارن تصل إلى ١ : ٨ (أى باحث واحد من بين

كل ثمانية باحثين)، ونسبة الباحثين من غير المتخصصين فى اللغات الأجنبية، وحصلوا على دراسات منتظمة لتعلم لغة أجنبية سواء على نفقتهم الشخصية أو على نفقة الجامعة، ووصلوا -بالفعل- إلى مستوى يؤهلهم للإطلاع على المراجع الأجنبية بشكل جيد وسليم، وإن كان مستواهم من حيث القدرة على الحوار والنقاش باللغة الأجنبية أقل من مستواهم فى القراءة، بلغت ٤ : ١٠، فى حين تظل النسبة الباقية وهى نحو ٥٠% من الباحثين ما تزال تواجه صعوبات كبيرة فى هذا المجال.

إن تمكن الباحث من لغة أجنبية حية -على الأقل- يجعله قادراً على اختراق الخبرة الأجنبية اختراقاً مباشراً، ودراسة هذه الخبرة فى إطارها الثقافى والمجتمعى، وإدراك مدى التشابك بين الظاهرة موضع الدراسة والعوامل التى تؤثر فيها سواء من داخل المجتمع أو خارجه، ويتمكن الباحث فى النهاية من تكوين رؤية واضحة وسليمة عن موضوع بحثه. ومن أجل الإسهام فى إعداد العاملين فى مجال البحث المقارن، وتأهيلهم باللغات الأجنبية، فقد أنشأت معظم الجامعات العربية أقساماً لتدريب المعيدين وأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم على تجاوز عقبه اللغة.

ب- *التركيز على دراسة خبرات أجنبية بعينها:* فكثيراً ما تتطلب الدراسات والبحوث التربوية المقارنة استعراض خبرة أجنبية أو أكثر، وذلك لبيان واقع وتطور الظاهرة موضع الدراسة فى بعض المجتمعات الأخرى، إلا أنه من الملاحظ أن الباحثين المقارنين فى وطننا العربى يركزون على دراسة خبرات أجنبية محددة، وغالباً ما تنحصر هذه الخبرات فى كل من الخبرة الأمريكية والخبرة الإنجليزية، الأمر الذى أدى إلى توافر كم هائل من الدراسات التربوية حول هاتين الخبرتين، وتكرار دراسة الموضوع الواحد أكثر من مرة سواء داخل القطر الواحد أو بين الأقطار العربية، وفى نفس الوقت، فهناك الكثير من الخبرات الأجنبية لا تقل أهمية عن الخبرتين السابقتين وظلت مجهولة لعقود طويلة، ولم تتجه إليها الدراسات المقارنة إلا منذ فترة قصيرة، ومن أهم هذه الخبرات، الخبرة اليابانية والألمانية والفرنسية والصينية وغيرها، وما يزال هناك عجز صارخ فى المكتبة العربية فيما يتصل بالدراسات التى تتناول مثل هذه الخبرات وغيرها.

وقد يرجع ذلك إلى رغبة الكثير من الباحثين فى تجنب المخاطر فى ارتياد خبرة أجنبية غير مألوفة للباحثين، ولم يكتب عنها كثيراً من قبل، إلى جانب ما تتطلبه دراسة هذه الخبرات من لغات أجنبية غير سائدة فى منطقتنا العربية.

جـ- *ضعف اللغة القومية:* من الملفت للنظر هو ضعف الباحثين فى لغتهم القومية، وعدم تمكنهم منها تمكناً يمكنهم من التحدث بها بطلاقة، والتعبير عن أفكارهم تعبيراً سليماً. وكثرة الأخطاء اللغوية سواء النحوية أو الإملائية عند كتابة البحث. وهذا فى حد ذاته يمثل مأزقاً خطيراً يجب على كل باحث أن يتجاوزه.

د- *زيارة مجتمع الدراسة:* من أهم الصعوبات التى تواجه باحثى التربية المقارنة هى زيارة مجتمع الدراسة. ففى كثير من موضوعات الدراسة المقارنة لا يكفى أن يتعرف طالب التربية المقارنة على النظام التعليمى فى بلد معين، عن طريق الاتصال بالنشرات أو الكتب عن هذا النظام، أو عن الإطار الثقافى والاجتماعى له، ولكن من الضرورى أن يذهب الطالب إلى هذا البلد، ويدرس أحوال التعليم فيه على الطبيعة، وفى داخل إطارها الطبيعى من ظروف اقتصادية أو اجتماعية وثقافية[١٤٧]. فهذه المطبوعات لا يمكن أن تعطى الانطباعات والتأثيرات الشخصية التى يستطيع أن يحصل عليها الدارس عن طريق الزيارة والإقامة والاتصال المباشر بالنظام التعليمى والأطر المحيطة به[١٤٨].

وإذا كان الباحث يستطيع من خلال الكتب والمراجع والمصادر المختلفة أن يعلم الكثير عن مجتمع الدراسة، فإن هناك نوعاً من المعلومات لن يصل إليها الباحث إلا من خلال زيارة مجتمع الدراسة، فلابد أن يقيم الباحث فى مجتمع الخبرة الأجنبية إقامة لا تقل عن سنة يعايش فيها النظم الاجتماعية المحيطة بنظام التعليم حتى يتسنى له الوقوف عن قرب على أوجه الشبه والاختلاف بين هذا النظام ونظام التعليم القومى[١٤٩]. كما تتيح الزيارة للباحث فرصة التأكد من صحة المعلومات التى جمعها من الكتب والمراجع، فغالباً ما تكون هناك فجوة بين الصورة التى يكونها الباحث عن مجتمع الدراسة من خلال الكتب والمراجع، وبين الصورة التى يكونها من خلال المعايشة، فكثيراً ما يعمد بعض الكتاب إلى تحسين صورة نظام التعليم فى كتاباتهم. كما تسهم الزيارة والمعايشة من ناحية أخرى فى صقل لغة الباحث وتطويرها.

هـ- *التحيز:* من الأخطاء التى قد يقع فيها الباحث سواء بوعى أو بدون وعى هى مسألة التحيز "فكل باحث -حتى الباحث المقارن- ينتمى إلى ثقافة معينة، ومن شأن تلك الثقافة أن تحد من قدرته على الإدراك"(١٥٠). فيتعين على الدارس "أن يكون غير متحيز للنظام التعليمى الذى يدرسه أو نظام التعليم فى بلده بسبب عقائده أو مفاهيمه الشخصية . فيجب ألا يتأثر بأفكاره الخاصة عن نظامه التعليمى أو الأفكار التربوية السائدة فى بلده عند الحكم على الأفكار أو الأوضاع التربوية فى البلد الذى يريد دراسته"(١٥١).

وتجدر الإشارة إلى أن قضية التحيز ترتبط -إلى حد ما- بمدى إطلاع الباحث ووعيه بالثقافات الأخرى، فكلما كانت ثقافة الباحث محدودة كان هناك احتمال للتحيز، وكلما زاد إطلاع الباحث على الثقافات الأخرى ونظم التعليم فى البلاد الأجنبية كلما قل احتمال التحيز لديه.

و- *ضعف المهارات البحثية لدى الباحث:* تكاد تكون هناك شكوى عامة -فى الآونة الأخيرة- من ضعف مهارات البحث العلمى لدى قطاع كبير من الباحثين سواء فى ميدان الدراسات المقارنة أو غيرها من الميادين، وينعكس ذلك على إعداد البحث بكافة مراحله. وتبدو مظاهر هذا الضعف فى عدة جوانب منها:

- عدم الإلمام بقواعد البحث العلمى بشكل جيد: فالبحث العلمى له أصوله وقواعده المعروفة، والتى لا يصح لأى باحث أن يبدأ بحثه قبل أن يكون قد ألم بها إلماماً جيداً، وأصبحت لديه القدرة على استخدامها بشكل سليم. وباستقراء الواقع، نجد أن كثيراً من الباحثين لم يتحقق فيهم ذلك، ومن ثَمَّ "نجد البحث مستوفياً للشكل دون أن يهتم بالطريقة التى ذكر بها المراجع، ومن أين أتى بالاقتباسات، ومن قام بالترجمة، ومن المسئول عن الإحصاء، بل دون الوقوف والتساؤل حول مضمون البحث ومعناه ومغزاه، وانتمائه إلى تاريخ العلم أو سياق المجتمع، إنه إتقان للتمويه"(١٥٢)، ولما كان للبحث مهارات معينة لابد للباحث من اكتسابها، والتدرب عليها، وأن هذه المهارات تختلف بعض الشيء من ميدان علمى لآخر، يمكن القول أنه من الضرورى للباحث أن يتدرب على المهارات المطلوبة لحسن إجراء البحوث فى ميدانه، وأن يلم بهذه المهارات إلماماً

جيداً، وتضم هذه المهارات عادة من بين ما تضم طرق جمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، وقواعد التوثيق، وأصول الكتابة العلمية(١٥٣).

- الأمانة العلمية: من أهم السمات التى يجب أن يتسم بها الباحث هى الأمانة العلمية، وتتمثل الأمانة العلمية فى أن يعترف الباحث بالفضل لأهله وأن ينسب إلى كل ذى حق حقه، ومن الثابت أن هذه القيمة قد اهتزت فى الآونة الأخيرة اهتزازاً كبيراً، وهى تمثل أزمة أخلاقية فى ميدان البحث العلمى.

ويذهب بعض العلماء إلى أننا مهما بنينا وزودنا، وجهزنا، ومولنا، بل مهما علمنا ودربنا وفقهنا، فإنه لن تقوم قائمة لبحث تربوى ولا غيره من أنشطة المجتمع إلا بالخلق القويم، وأنه لحق أن يقال: إن أزمة الأخلاق فى البحث العلمى -كما فى أى ناحية من نواحى الحياة بيننا- إنما هى امتداد لأزمة الأخلاق العامة فى المجتمع(١٥٤).

وتأتى خطورة عدم توافر الأمانة العلمية لدى الباحث فى تزييف البحث العلمى، وضياع جهود المخلصين، ويسود مناخ من عدم الثقة. وباستقراء الواقع نجد أن كثيراً من الباحثين يتجاوزون حدود الاقتباس بشكله العلمى المتعارف عليه، وأحياناً ينقلون عدة صفحات من المصدر الواحد دون ذكر لصاحبه، وقد ينقل الباحث من المصدر الواحد مرات كثيرة ويثبت المصدر فى بعض هذه المرات ويتغافل عن ذكره فى باقى المرات، وقد يصل الأمر إلى سرقه عمل علمى بأكمله، وكم شهدت حلقات المناقشة حالات من هذا النوع، فقد يحصل الباحث على خطة بحثية فى مجاله من كلية أخرى، فتروق له فكرتها فيحذف اسم صاحبها ويضع اسمه عليها، ويقوم بتسجيلها، وربما ساعد على ذلك عدم وجود عقاب رادع لكل من لا يحافظ على قيمة الأمانة العلمية.

- عدم استخدام الأداة المناسبة لجمع المادة العلمية: تتطلب كثير من البحوث ضرورة استخدام أداة بحثية لجمع المادة العلمية. وكما هو معروف فالأدوات متعددة ومتنوعة، فمنها المقابلة بأنواعها والملاحظة بأنواعها، والاستبيان والاختبارات ... ومن الجدير بالملاحظة أن الباحث يختار الأداة المناسبة فى ضوء أهداف البحث وطبيعته، ونوع المادة العلمية التى يهدف إلى جمعها، إلا أن كثيراً من الباحثين يلجئون إلى استخدام "الاستبيان" بغض النظر عن مدى مناسبته أو عدم مناسبته لطبيعة البحث، الأمر الذى يدفع بالكثير من المتخصصين إلى رفض تحكيم هذه الأداة، والبعض بضع شروطاً لذلك، فقدرة

الاستبيان على تصوير السلوك الفعلى والممارسة الواقعية غايـــة فـــى الضعـــف، وأن الاستجابة لا تصور إلا رأيا، بل نكاد أن نقول أنه حتى هذا الرأى الذى تصوره، قـد لا يكون هو الرأى الذى يؤمن به المفحوص -بالفعل- بقدر ما يصـــور مـــا ينبغـــى أن يكون(١٥٥).

الخطوة الثالثة: استشراف مستقبل الدراسات والبحوث التربوية المقارنة ومقترحات الدراسة.

أولا: بعض الاعتبارات العامة:

يرى الباحثان أن هناك مجموعة من الاعتبارات العامة يجب أن توضع فى الحسبان عند محاولة استشراف مستقبل الدراسات المقارنة ومن أهمها:

- يتوقع الباحثان أن يشهد العقد الأول من القرن الحادى والعشرين نموا هائلا فى مجـــال الدراسات والبحوث المقارنة، فمع تحول معظم دول العالم إلـــى تكتـــلات اقتصاديـــة، ومحاولة كل تكتل فرض نفسه على الساحة الدولية، فإن هذه التكتـــــلات ســـتتحول - بمرور الوقت- إلى تكتلات ثقافية، وسيحتدم الصراع والتنافس بيـــن هـــذه التكتـــلات لاحتلال مراكز متقدمة، ولتحقق لنفسها الصدارة على مستوى العالم . وستكون التربيـــة -حتما- من أهم الوسائل لتحقيق ذلك، إن لم تكن أهم وسيلة على الإطلاق. وســـتتمكن الدول عن طريق الدراسات والبحوث المقارنة من التعرف على ما تقوم به المجتمعـات الأخرى من إصلاحات لنظمها التعليمية. ومن خلال تحليل ذلك تحليلا علميـــا دقيقـــا يمكن لأى مجتمع التعرف على توجه المجتمع الآخر وتطلعاته فى المستقبل القريـــب. ومن ثم يمكن القول أن التربية المقارنة ستشهد تطورا كبيرا فـــى المرحلـــة القادمـــة، خاصة بعد كشف الدور الفاعل الذى يسهم به التعليم فى تقدم المجتمع، وبعد أن أصبـــح ينظـــر إلى التربية على أنها أحد الأسرار الكامنة وراء تقدم المجتمعـــات، وســـتكون التربية المقارنة هى المعنية بالتعرف على ذلك كلـــه، بـــل والتعـــرف علـــى شـــكل ومواصفات المواطن الذى يعمل مجتمع ما على تنشئته، وصورة المستقبل الذى يتطلـــع إليه.
- ستتقلص كثير من الأهداف التقليدية للدراسات المقارنة، مثل تقديم حلـــول للمشـــكلات التربوية، أو دراسة الظاهرات التربوية وتفسيرها فى سياقها المجتمعـــى، وســـيصبح

الهدف الرئيسى، والأولوية الأولى للتربية المقارنة فى محاولة الإسهام بشكل فعال فى رسم الصورة التربوية للمجتمع فى المستقبل فى ضوء التحديات العالمية التى تواجهه.

- ستتعدد وتتنوع مناهج ومداخل الدراسة المقارنة بشكل كبير نتيجة للانفتاح الواسع للتخصصات العلمية المختلفة بعضها على بعض، واستفادة التربية المقارنة من المناهج المتبعة فى هذه العلوم. ويعطى هذا التنوع فى المنهجية مرونة أكبر للدراسات المقارنة، ويعطيها فرصة كبيرة فى التطور، كما أن هذا التنوع فى المناهج والمداخل يعد ظاهرة إيجابية، وعلى حد تعبير **تورستين هوسين** "أن هذه النماذج والمداخل المنهجية المختلفة ليست متعارضة بالضرورة، بل يمكن أن تكون متكاملة، فبحسب الأهداف التى رسمناها لأنفسنا فى بحثنا عن المعرفة، يمكننا أن نصل إلى رؤية أكمل للمشكلة إن حاولنا إيضاحها وتسليط الأضواء عليها بسلوك سبل منهجية مختلفة"(١٥٦).

- سيزداد عدد المؤسسات والهيئات ومراكز البحوث المعنية بالدراسات المقارنة زيادة كبيرة فى الفترة القادمة فى ضوء الاهتمام المتزايد بالبحث العلمى فى معظم دول العالم، وستتسع مجالات الدراسات المقارنة، وتشتمل على كثير من المجالات غير التقليدية مثل التلاميذ، ودافعية التعلم، وكثير من القضايا المتصلة بالمناهج وطرق التدريس وعلم النفس والصحة النفسية.

- ستظل الدول المتقدمة تستأثر بالجانب الأعظم من الدراسات المقارنة، فى حين يبقى نصيب الدول النامية –ومن بينها الدول العربية– من هذه الدراسات محدودا. فالدول المتقدمة قد استقرت فلسفاتها، وتحددت أهدافها بدقة، ولديها المؤسسات ومراكز البحوث العلمية فى شتى المجالات، ولديها وفرة اقتصادية تؤهلها من الإنفاق بسخاء على البحث المقارن، كما أن لديها الكفاءات البشرية المؤهلة والمدربة للقيام بمثل هذه الدراسات. فى حين تبقى الدول النامية تواجه العديد من المشكلات مثل إشكالية الهوية فى معظم هذه الدول، وتخلف نظم التعليم بها، وقلة مؤسسات ومراكز البحث التربوى المقارن، وعدم توافر الإمكانات، سواء المادية أو البشرية التى تضطلع بمهمة البحث المقارن بالكم والكيف المطلوبين، ومن ثم تبقى معظم الدول النامية غير مؤهلة –فى المستقبل القريب على الأقل– للمنافسة فى مجال الدراسات المقارنة.

ثانياً: استشراف مستقبل الدراسات والبحوث التربوية المقارنة فى مصر والوطن العربى:

من استقراء نشأة وتطور بعض مؤسسات ومراكز البحث المعنية بالبحث المقارن فى الوطن العربى، وأهم المشكلات التى تعانى منها الدراسات المقارنة، يمكن أن نخلص إلى حقيقة مفادها: "أن البحث التربوى المقارن فى الوطن العربى حديث فى نشأته، بطئ فى تطوره، ضعيف فى مؤسساته".

وفى ضوء معطيات الواقع، فإنه من غير المتوقع أن يحدث تغير كبير فى وضع البحوث التربوية المقارنة فى المستقبل القريب، فستظل أهداف الدراسات المقارنة محصورة داخل النطاق التقليدى، مثل البحث عن حلول لمشكلات معينة، وتبرير أوضاع قائمة، وقد لا نغالى إذا قلنا: إن البحث المقارن فى بعض البلدان العربية قد يستهدف نقل ظاهرة تربوية أو أكثر من مجتمع متقدم مع إدخال بعض التعديلات عليها، كما أن مؤسسات البحث المقارن ستظل قليلة من حيث عددها قياساً على عدد سكان الوطن العربى أو قياساً على مساحته الشاسعة، كما أن هذه المؤسسات ستعانى فى المستقبل القريب من نقص فى الكفاءات البشرية المؤهلة والمدربة على القيام بالدراسات المقارنة، رغم الزيادة الهائلة فى عدد السكان، كما تعانى أيضاً من عجز فى الموارد المادية اللازمة لتمويل هذه الدراسات والبحوث المقارنة بالرغم من الوفرة المادية التى تميز كثير من البلدان العربية.

والأهم من هذا كله فإنه من المتوقع -فى المستقبل القريب- أن يستمر قصور الوعى الجماهيرى العربى بأهمية البحث العلمى، وتفعيل دور العلم فى توجيه المجتمع العربى، وستظل الفجوة قائمة ما بين البحث العلمى -ومنه البحث التربوى المقارن- وبين مناحى الحياة فى المجتمع العربى. ومجمل القول، أن الوطن العربى فى مستقبلة القريب سيظل غير قادر على المنافسة فى مجال الدراسات المقارنة، وسيظل دور البحث المقارن فى رسم وصياغة مستقبل التربية فى الوطن العربى محدوداً للغاية، وسيظل مستقبل التربية يتحدد فى ضوء التوجهات الأيديولوجية والسياسية للنظم الحاكمة أكثر من اعتماده على البحث العلمى.

ويرى الباحثان أنه يمكن تفعيل دور البحث التربوى المقارن فى المجتمع العربى لو أمكن الأخذ بالمقترحات الآتية:

١- تفعيل دور التعاون بين الجامعات فى الوطن العربى، حيث تعد الجامعات المراكز الرئيسية للبحوث المقارنة من خلال أقسام التربية داخل كليات التربية بها، ورسم خرائط بحثية للدراسات المقارنة، وتحديد الدراسات والبحوث التى يمكن لكل جامعة أو مركز بحثى أن يضطلع بها فى فترة زمنية محدودة.

٢- إنشاء شبكة اتصال قوية بين الجامعات ومراكز البحوث العربية يمكن من خلالها تبادل الدراسات المقارنة بشكل سريع وفورى، لتحقق الإفادة منها فى أقرب مدة ممكنة.

٣- تبادل الأساتذة وأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية داخل الوطن العربى والباحثين بمراكز البحوث التربوية، وتبادل المشورة بينهم بشأن معوقات البحث التربوى المقارن، والسبل التى يجب اتباعها لتطويره وتفعيل دوره داخل المجتمع العربى.

٤- توجيه كثير من الدراسات والبحوث المقارنة إلى دراسة التجارب العربية إلى جانب الخبرات غير العربية، ومن شأن ذلك أن يعمق من فهم الباحثين لقضايا ومشكلات التربية فى الوطن العربى.

٥- تنمية الوعى الجماهيرى عن طريق مختلف وسائل الإعلام بأهمية البحث التربوى المقارن، وأهمية الانفتاح على العالم، ودراسة الخبرات الأجنبية فى تطوير نظم التعليم فى المنطقة العربية.

٦- محاولة إقناع المسئولين بتخصيص التمويل اللازم للبحث التربوى المقارن، من خلال إقناعهم بالدور الإيجابى الذى يمكن أن تسهم به مثل هذه الدراسات فى تطور قطاع التربية فى المجتمع، وتنمية هيئات ومؤسسات التمويل الخيرى.

٧- حرص مراكز البحوث وأقسام التربية بالجامعات على رفع الكفاءة البحثية للباحثين، وذلك من خلال إكسابهم مهارات البحث العلمى وتزويدهم باللغات الأجنبية التى تعد السلاح الرئيسى لمن يرغب فى الدخول إلى ميدان الدراسات المقارنة وكذلك ضرورة ترسيخ قيم البحث العلمى لديهم.

المراجـــع

١- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعى، ط٤، القاهرة، الأنجلو المصريـــة، ١٩٧٥، ص١١١.

٢- سيف الإسلام على مطر: "العوامل التى تؤثر على كفاءة البحـــث الـــتربوى"، التربية المعاصرة، العددين الخامس والسادس، القاهرة، مركز التنمية البشـــرية والمعلومـــات، يوليو ١٩٨٦، فبراير ١٩٨٧، ص ١١٦.

٣- محمد شفيق: البحث العلمى، الخطوات العلمية لإعداد البحوث الاجتماعية، الإســـكندرية، المكتب الجامعى الحديث، ١٩٨٥، ص٥.

٤- محمد سيف الدين فهمى: المنهج فى التربية المقارنة، القاهرة، الأنجلو المصريـــة، ١٩٨١، ص٢٥٥.

٥- عبد السميع سيد أحمد: دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية فى كليـــات التربيـــة فى مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة التربيـــة، جامعـــة عيـــن شـــمس، ١٩٧٨، ص٤٣.

٦- محمد خيرى حربى، السيد محمد العزازى: تطور التربية والتعليـــم فى إقليـــم مصر فى القرن العشرين، القـــاهرة، وزارة التربيـــة والتعليـــم، مركـــز الوثـــائق التربويـــة، ١٩٥٨، ص١١١.

٧- عبد الغنى عبـــود: التربية المقارنة فى نهايات القرن - الأيديولوجيا والتربية من - النظام إلى اللانظام، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٣، ص٧١.

٨- الجمهورية العربية السورية، وزارة التعليم العالى: جامعة دمشق، دليل كلية التربيـــة، ١٩٩٦/١٩٩٧، ص ص ٧-٨.

٩- المرجع السابق: ص١٠.

١٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المؤتمر الثالث للوزراء المسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى، تنمية الكفايات البشرية عربياً فى التعليم العالى والبحث العلمى (بغداد ٢٢ - ١٩٨٥/١٠/٢٥)، تونس، ١٩٨٧، ص١٩.

١١- ملكة أبيض: التربية المقارنة والدولية، بيروت ، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٣، ص٤٣.

١٢- المرجع السابق: ص ٤٥.

١٣- صبحى القاسم: التعليم العالى فى الوطن العربى، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٩٠، ص ١٣.

١٤- المرجع السابق: ص ١٧.

١٥- المرجع السابق.

١٦- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: دليل المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٦.

١٧- المرجع السابق، ص ص١٢-١٣.

١٨- محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦، ص ص٢٥٤-٢٥٥.

١٩- عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص٧٢.

٢٠- محمد وجيه الصاوى: "دراسة تقويمية لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر فى ضوء أهدافه"، مؤتمر البحث التربوى - الواقع والمستقبل (٢-٤ يوليه ١٩٨٨)، م١، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٨، ص٣٥٦.

٢١- المرجع السابق: ص ص٣٦٤-٣٦٥.

22- Arnove, Robert F. et al.“ Introduction”, in Arnove, Robert F. et al. (eds.), ***Emergent Issues in Education - Comparative Perspectives***, N.Y.: State University of New york Press, 1992, p. 1.

23- Spaulding, S. “Comparing Educational Phenomena: Promises, Prospects, and Problems”, in Purves, Alan C. (ed.), ***International Comparisons and Educational Reform***, U.S.: R.R. Donnelley & Sons Company , 1989 , p.p.2-4.

٢٤- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٤١.

25- Spaulding, S. op. cit., p. 3.

26- Ibid .

٢٧- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٤١.

٢٨- وليم لوكسلى: "كيف ندير دراسة دولية"، مستقبليات(٨٣)، المجلد ٢٢، العدد ٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٢، ص٣٤٠.

٢٩- تجيرد بلومب: "صياغة إطار نظرى للبحث المقارن فى التربية"، مستقبليات(٨٣)، المجلد ٢٢،العدد ٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٢، ص٣٢٦.

30- Spaulding, S. op. cit., p. 4.

٣١- تجيرد بلومب: مرجع سابق، ص٣٢٦.

32- Spaulding, S. op. cit., p. 4 .

33- Ibid., p . 5 .

34- Halls, W.D. “Trends and Issues in Comparative Education”, in Halls, W.D.(ed.), ***Comparative Education: Contemporary Issues and Trends***, London: Jessica Kingsley, 1990, p. 46.

35- Ibid., p. 47.

36- Spaulding , S. op. cit., p. 7 .

37- Ibid., p. 4 .

38- Theisen, G. & Adams, D. “Comparative Education Research”, in Tomas, R. Murray (ed.), ***International Comparative Education***, Oxford : Pergamon Press, 1990, p. 277 .

39- Ibid., pp. 277 - 278 .

٤٠- جورجين شريوير: "ازدواجية التربية المقارنة: المقارنة عبر الثقافية والانفتاح على العالم"، مستقبليات(٧١)، المجلد ١٩، العدد ٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو ١٩٨٩، ص ص٤٢٦، ٤٤٧.

41- Theisen, G. & Adams, D. op. cit., p. 278.

42- Spaulding, S. op. cit., p. 2.

43- Noah, Harold J. "The Use and Abuse of Comparative Education", in Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.) , ***New Approaches to Comparative Education***, Chicago: University of Chicago Press, 1986, p. 164 .

٤٤- وليم لوكسلى: "مدخل "، مستقبليات(٨٣)، المجلد ٢٢، العدد ٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٢، ص٣٢٢.

٤٥- تجيرد بلومب: مرجع سابق، ص٣٢٦.

٤٦- جورجن شريوير : مرجع سابق، ص٤٣٤.

47- Noah, Harold J. op. cit., p. 154.

٤٨- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، القاهرة، عالم الكتب، ص ص ١٦-١٧.

٤٩- وهيب سمعان: دراسات فى التربية المقارنة، القاهرة، الأنجلو المصرية، د . ت، ص٤٩.

٥٠- محمد سيف الدين فهمى: مرجع سابق، ص٣١.

٥١- فانى بريتوريوس: "التربية المقارنة ومنظوراتها فى جنوب أفريقيا"، مستقبليات (٨١)، المجلد ٢٢، العدد ١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٢، ص ص١٢٥-١٢٦.

52- Halls, W. D. op. cit., p. 22.

٥٣- وهيب سمعان: مرجع سابق، ص ص١٠-١١.

٥٤- محمد سيف الدين فهمى: مرجع سابق، ص١٥٧.

٥٥- المرجع السابق: ص٢٥.

٥٦- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مقدمة فى التربية المقارنة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٨، ص٤٥.

57- Spaulding, S. op. cit., p. 1.

٥٨- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مرجع سابق، ص٤٩.

٥٩- محمد سيف الدين فهمى: مرجع سابق، ص٥٨٩.

60- Abdel-Dayem, M.A. A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education Methodology In the U.S.A., Europe and Egypt, Unpuplished Ph. D. Dissertation Submitted to the University of Wales, University College, Gardiff, 1987, p. 142.

٦١- وهيب سمعان : مرجع سابق، ص٢١.

٦٢- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص٥٩-٦٠.

٦٣- وهيب سمعان، مرجع سابق، ص ص٢٣-٢٤.

٦٤- يمنى طريف الخولى: فلسفة كارل بوبر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩، ص١٤.

٦٥- المرجع السابق: ص١٤.

٦٦- المرجع السابق: ص١٧٣.

67- Holmes, B. "Causality, Determinism And Comparative Education - As Asocial Science", in Schriewer, J.& Holmes, B.(eds.), ***Theories and Methods in Comparative Education***, (3rd.ed.), Berlin: Peter Lang, 1992, pp. 120-121 .

68- Ibid., pp. 121-122 .

٦٩- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص٦٥-٦٦.

٧٠- المرجع السابق: ص٦٩.

٧١- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مرجع سابق، ص٥٦.

72- Holmes, B. op. cit., p. 131.

73- Ibid., p. 137.

٧٤- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص٦٣.

٧٥- محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص٥٩٥.

٧٦- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مرجع سابق، ص٦٢.

٧٧- محمد سيف الدين فهمى: مرجع سابق، ص٥٩٦.

٧٨- المرجع السابق: ص ص٥٩٦-٥٩٧.

٧٩- المرجع السابق: ص ص٥٩٧-٥٩٨.

٨٠- إدموند كنغ: التربية المقارنة- منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، ترجمة ملكة أبيض، حلب، دار القلم العربى، ١٩٨٩، ص٥٧.

٨١- المرجع السابق: ص٥٦.

٨٢- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مرجع سابق، ص٦٤.

٨٣- إدموند كنغ: مرجع سابق، ص٥٨.

٨٤- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون: مرجع سابق، ص٦٥.

85- Kelly, Gail P. "Debates and Trends in Comparative Education", in Arnove, Robert F. et al. (eds.), ***Emergent Issues in Education - Comparative Perspectives***, N. Y: State University of New York Press, 1992, p. 15.

٨٦- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص٧٥-٧٩.

٨٧- فانى بريتوريوس: مرجع سابق، ص١٢٢.

٨٨- المرجع السابق: ص١٢٤.

٨٩- المرجع السابق.

90- Arnove, Robert F . et al . op . cit ., pp . 1-2 .

91- Kelly, Gail P. op. cit., p. 20.

92- Ibid., p. 21.

93- Arnove, Robert F. et al. op. cit., pp. 3-4.

94- Theisen, G .& Adams , D . op . cit., p 285

95- Masemann, V. "Critical Ethnography in the Study of Comparative Education". in Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), ***New Approaches to Comparative Education***, Chicago: University of Chicago Press, 1986, p. 12.

٩٦- على الدين هلال: "آفاق المستقبل وتطوير التعليم "، فى سعد الدين إبراهيم (محور)، مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩، ص٤٢.

٩٧- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٥٤.

98- Ha lls, W. D. op. cit., p. 36.

99- Kelly , Gail P. op. cit., pp. 15-16.

١٠٠- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٥٥.

١٠١- على الدين هلال: مرجع سابق، ص٤٥.

102- Halls, W. D. op. cit., p. 38.

١٠٣- على الدين هلال: مرجع سابق، ص٤٤.

104- Halls, W. D. op . cit., p. 39 .

١٠٥- على الدين هلال: مرجع سابق، ص٤٤.

106- Theisen, G. & Adams, D . op. cit., p 285 .

١٠٧- على الدين هلال: مرجع سابق، ص٤٩.

108- Halls, W. D. op. cit., p. 38 .

109- Ibid .

110- Theisen, G. & Adams, D. op. cit., p. 285 .

١١١- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٥٧.

١١٢- على الدين هلال: مرجع سابق، ص٥٠.

113- Halls, W. D. op. cit., p . 36

114- Masemann, V. op. cit., p. 20 .

115- Ibid., p. 14 .

116- Ibid., p. 24

117- Ibid .

118- Theisen, G. & Adams, D. op. cit., p. 283.

١١٩- محمد منير مرسى: البحث التربوى-أصوله ومناهجه، القاهرة، عالم الكتـــب، د.ت.، ص٢٦.

١٢٠- المرجع السابق.

121- Theisen, G. & Adams, D. op. cit., p. 284.

122- Ibid .

123- Ibid .

١٢٤- محمد منير مرسى: البحث التربوى-أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص٢٦.

١٢٥- تجيرد بلومب: مرجع سابق، ص٣٢٥.

126- Halls , W . D. op. cit., p.29 .

١٢٧- فيليب هوجر: "التعليم والعمل، حوار بين عالمين"، مستقبليات(١٠١)، المجلد ٢٧، العدد ١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٧، ص١٤.

١٢٨- تجيرد بلومب: مرجع سابق، ص٣٢٥.

١٢٩- المرجع السابق: ص٣٢٦.

130- Halls, W . D. op. cit., pp .26-27

131- Theisen, G .& Adams, D. op. cit., p. 280 .

١٣٢- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٥١.

١٣٣- المرجع السابق: ص ص٥٠-٥١.

134- Noah, Harold J. op. cit., p. 154 .

١٣٥- ملكة أبيض: مرجع سابق، ص٥٢.

136- Theisen, G.& Adams, D. op. cit., p. 282 .

١٣٧- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص١٥٧.

138- Theisen, G. & Adams, D . op. cit., p 288.

139- Ibid., p. 289.

١٤٠- شاكر محمد فتحى وآخـــرون: التربية المقارنة، الأصول النظرية والتعليـم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، القاهرة، بيت الحكمة للإعـــلام والنشـــر، ١٩٩٧-١٩٩٨، ص٩٥.

141- Theisen, G .& Adams , D . op . cit., p 289 .

١٤٢- المرجع السابق.

١٤٣- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية: "عضو هيئـــة التدريـــس فـــى الجامعات العربية، أوضاعه وقضاياه"، المؤتمر الثالث للوزراء المسئولين عن التعليـم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى - تنمية الكفايات البشرية عربياً فى التعليـم العالى والبحث العلمى (بغداد ٢٢ - ١٩٨٥/١٠/٢٥)، تونس، المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافـــة والعلوم، ١٩٨٧، ص ص٣٤-٣٥.

١٤٤- شاكر محمد فتحى وآخرون: مرجع سابق، ص٩٩.

١٤٥- خوسه لويس غارسيا غاريدو: التربية المقارنة وعلوم التربية: "خواطر وتـأملات"، مستقبليات(٧١)، المجلد ١٩، العـدد ٣، القـاهرة، مركـز مطبوعـات اليونسـكو، ١٩٨٩، ص٣٩٨.

١٤٦- عبد الرحمن عدس: "إعداد عضو هيئة التدريس فى الجامعـات العربيـة"، المؤتمر الثالث للوزراء المسؤلين عن التعليـم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى- تنمية الكفايات البشرية عربياً فى التعليـم العالى والبحث العلمى (بغداد ٢٢ - ١٩٨٥/١٠/٢٥)، تونـس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧، ص٥٧.

١٤٧- محمد سيف الدين فهمى: مرجع سابق، ص٣٦.

١٤٨- المرجع السابق: ص٤١.

١٤٩- محمد مالك محمد سعيد: "دراسة تقويمية لبعض رسائل الدكتـوراه فـى التربيـة المقارنة"، مؤتمر البحث التربوى- الواقع والمستقبل (٢-٤ يوليـه ١٩٨٨)، م١، القـاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٨، ص٤٠٥.

150- Theisen , G. & Adams , D . op . cit ., p. 279 .

١٥١- محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص٣٧.

١٥٢- سيد أحمد عثمان: "أزمة البحث التربوى بيننـا "، التربية المعاصرة، العـدد٢٠، السنة٩، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، مارس ١٩٩٢، ص٣٠.

١٥٣- عبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص٥٨.

١٥٤- سيد أحمد عثمان: مرجع سابق، ص٢٧.

١٥٥- سعيد إسماعيل على: "أخطاء أصولية فى دراسات غـير أصوليـة"، مؤتمر البحث التربوى- الواقع والمستقبل (٢-٤ يوليه ١٩٨٨)، م ٢، القاهرة، رابطة التربية الحديثـة، ١٩٨٨، ص١٠.

١٥٦- تورستن هوسين: "البحث التربوى على المفترق: محاولة نقـد ذاتـى" مستقبليات (٧١)، المجلد ١٩، العدد ٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٨٩، ص٣٨٨.