المحاضرة الخامسة:

7- مشكلات وصعوبات الدراسة في التربية المقارنة:

تواجه الباحثين والدارسين في التربية المقارنة عدة مشكلات يتعلق معظمها بطبيعة الدراسة المقارنة ومن أهم هذه المشكلات:

7-1- مشكلة جمع المعلومات الموثوق بها:

على الرغم من أن هذه المشكلة ليست مقصورة على التربية المقارنة وحدها فإنها تمثل صعوبة أكثر لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة. ونظرا لأن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات وتطابقها مع ماهو معروف بأكثر من طريقة. وعدم تعارضها أو تحيزها، كما يجب أيضا مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات.

7-2- مشكلة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة:

لا شك أن المقارنة تكون جادة وصادقة إذا قامت على أساس موضوعي موحد للمقارنة ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات.

فالمصطلحات قد تختلف مدلولها من دولة لأخرى، فالتعليم الأولى مثلا أو التعليم الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى. والمدارس العامة في إنجلترا هي اسم يطلق على المدارس الخاصة، أي أن الاسم على عكس المسمى وغير ذلك من المسميات.

وعند مقارنة التحصيل بين الطلاب في النظم التعليمية المختلفة يجب التأكد من أن المقارنة تتم بين طلاب من نفس المواصفات حتى تكون المواصفات صادقة ويجب أن تأخذ في الاعتبار المرحلة التعليمية نظرا لاختلاف بداية ونهاية المراحل التعليمية من دولة لأخرى.

ويجب أيضا أن نأخذ في الاعتبار أغراض النظم التعليمية والأسس التي قامت عليها والفلسفة التي تستند إليها. فقد تتشابه أسماء المنظمات التعليمية لكنها تختلف جوهريا في الغرض والفلسفة والأساس الذي تقوم عليه. إن اختلاف الأغراض والأسس التي تقوم عليها النظم التعليمية تمثل صعوبة حقيقية في الدراسات المقارنة نظرا لاختلاف الفروض التي تعمل النظم التعليمية وفقا لها.

ولهذا تهتم الدراسات المقارنة بتحليل الممارسات التعليمية في ضوء الإطار الثقافي لها والأغراض التي تخدمها وتجنب التسرع في عمل مقارنات غير صحيحة. **(الصاوي، 1993، ص 43، 44)**

7-3- مشكلة التعميم:

نجد أنه من الصعب في دراسة التربية المقارنة عندما نخرج بنتائج على مدارس معينة أو نظام تعليمي قد درسناه، يصعب تعميم نتائج البحث بحيث تنسحب على جميع مدارس القطر الذي ندرس نظامه التعليمي، ومن ثم فإننا نرى كثير من الباحثين يخرجون نتائجهم وهم يتحوطون في قولهم في حدود عينة الدراسة.

ومن ثم فإن التعميم يخل بمصداقية البحث العلمي، ومن ثم إذا ما تمت دراسات متشابهة بنفس الطريقة على نطاق أوسع وباستخدام عينات أكبر ومجال للدراسة أوسع يمكن عندئذ تعميم النتائج والحكم على الظاهرة في صورة سمات عامة وحقائق ثابتة.

7-4- مشكلة اختيار موضوع ومجال الدراسة:

هناك مشكلة أخرى في الدراسات المقارنة تتعلق باختيار النظم التعليمية، فأي النظم التعليمية تختارها للمقارنة؟ وهنا يجب أن نشير إلى الأساس في الاختيارّ، يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة.

فإذا كان هدف المقارنة هو التطوير والإصلاح، فإنه يجب الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة، وذلك من أجل الاستفادة بخبراتها واكتساب مواقف يمكن تطبيقها وإصلاح نظم التعليم في نظامها التعليمي... وكذلك إذا كان الهدف من المقارنة هو

استطلاع الواقع وتشخيص المشكلات التعليمية، فمن الممكن أن نتناول الدول المتشابهة في واقعها الاجتماعي والثقافي والتاريخي، ويمكن أن ندرس دول العالم الثالث أو بعض الدول العربية مثلا.

إذن المشكلة التي تواجه دارس التربية المقارنة هو أهمية تحديد الهدف من المقارنة، فسهل عليه اختيار الدول، وإن أخفق في ذلك فتصبح هناك تناقضات في الدراسة، لا تتسق والهدف الذي تنشده المقارنة.

7-5- مشكلة الذاتية (التحيز):

تظهر هذه المشكلة عندما لا يستطيع الشخص أن يتخلص من ذاتيته، وهي مشكلة يقع فيها الباحث، فعلى الرغم من التأكيد المستمر على الالتزام بالموضوعية والحقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني والسياسي أو الاجتماعي بل أن تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التحيز دو شعور منه. **(الصاوي، 1993، ص44، 45)**

المحاضرة السادسة:

8- مراحل التربية المقارنة ومناهجها:

لقد درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطويرها إلى ثلاثة مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الأساسية وروادها ومناهجها الخاصة.

ونتحدث هنا عن المراحل المنهجية الواضحة في التربية المقارنة والتي تشمل الثلاث مراحل التالية:

أولا: مرحلة النقل والاستعارة (المنهج الوصفي):

تعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة ويعود تاريخها إلى العقد الثاني من القرن التاسع عشر وعلى وجه التحديد سنة 1817م عندما نشر "مارك أنطوان جوليان"

في باريس كتابه المعروف باسم "خطة ونظرات مبدأية عن عمل التربية المقارنة"، ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة، ومن روادها الأخرين "فيكتور كازان" في فرنسا، و "هوراس مان" و "هنري برنارد" في أمريكا و "ماثيو أرنولد" في إنجلترا، و "اوشنسكي" في روسيا.

وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذا كان من المعتقد في تلك الفترة وهي طيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظام التعليمية من بلد لأخر. ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة. وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم.

وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ومن ثم كان منهجها بصفة عامة مقتصرا على المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة التعليمية دون التعمق في تحليل جذورها وأصولها، ودون التصدي للتفسير، أو نقد للنظام أو التعرف على أبعاده وانعكاس بعض القوى والعوامل المؤثرة فيه.

وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها "جوليان".(الصاوي 1993، ص51، 54)

المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات المقارنة:

يعتبر هذا المدخل أول مداخل التربية المقارنة وأساليبها. وقد بدأ هذا المدخل بالدراسة الوصفية لنظم التعليم بمعنى تسجيل كل ما يتعلق بتركيب ومحتوى نظم التعليم دون التعرض لتحليل هذه النظم أو محاولة التعرف على أسبابها أو العوامل المؤثرة فيها.

وقد ارتبط هذا المدخل الوصفي باتجاه نشأ بنمو علم الإحصاء مؤداه أن يدعم الوصف الأدبي لنظام التعليم ببيانات إحصائية وصفية تبين تطور ونمو النظام وإعداد الداخلين والخارجين منه، وقد كان "هنري برنارد" أول من اتجه هذا الاتجاه عندما أنيط به مسؤولية جمع الوثائق والمعلومات عن التعليم في و.م.أ وبعض الدول الأوروبية.

ولا تقف فائدة الدراسات الوصفية لنظام التعليم عند حد فهم النظام التعليمي والقوى المؤثرة فيه، وإنما هي تعطي بالإضافة إلى ذلك فرصة الاستفادة من الخبرات التربوية في البلاد الأخرى لإصلاح التعليم في بلد معين، وهو ما يعبر عنه عادة باسم الاستعارة الثقافية.

ولا تعني الاستعارة الثقافية نقل نظام تعليمي معين، أو نقل جزء منه، وغرسها في النظام أخر، وهذه المحاولة مصيرها الفشل، والنظام التعليمي مؤسسة اجتماعية ثقافية لها جذورها العميقة في أصول وتاريخ هذا البلد أو ذاك، وظروف اقتصادية واجتماعية وبيئية. إن النظام التعليمي هيكل اجتماعي وثقافي واحد، وهو مؤسسة عضوية تتفاعل جوانبها مع بعضها كما تتفاعل مع بيئتها المحيطة في مستوياتها المختلفة.

ويقول "كازان" .. إن العظمة الحقيقية للناس لا تكمن في أنهم لا يستفيدون شيئا من الأخرين، ولكن في أن تكون استعارتهم جيدة، وفي أن تكون ما يستعيرونه مناسبا لظروف نظامهم".

كما يقول "سادلر" الذي كان معجبا بالنظام التعليمي في ألمانيا، وإنما نعني الاستعارة الثقافية الاستفادة من الخبرات والآراء والحلول والأفكار الموجودة في النظم التعليمية للبلاد الأخرى في إصلاح وتطوير التعليم ونظمه في بلد معين بعد مراجعة هذه الخبرات أو الآراء والأفكار وإعادة صقلها وتشكيلها وفقا للظروف الجديدة والأوضاع القائمة في البلد المستفيد. **(الصاوي، 1993، ص 64، 66)**

المحاضرة السابعة:

ثانياً: مرحلة العوامل والقوى (المنهج التاريخي):

هي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا منها ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها "بول منرو" في خمسة أجزاء بين عامي 1911 وعام 1913. ودائرة المعارف التي أعدها "فوستر واطسون" في أربعة أجزاء

بين عامي 1921 و1923 والكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أعده "كاندل" في الفترة بين 1925 و1944 والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه "بيرس" عام 1932.

ويعتبر "مايكل سادلر" مؤسس هذه المرحلة ورائدها، وإن كان قد سبقه "لفازير" الفرنسي، وتبعه على الطريق كل من "فريدريك شنايدر" في ألمانيا، و"كاندل" و "أولنخ" في أمريكا، و "هانز" و "مالينسون" و "لاواريز" في إنجلترا، و "روسللوا" في سويسرا وجميعهم اهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند عليها التربية في الدول المختلفة وجميع هؤلاء اتجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه وكان عملهم مدفوعا بالاتجاهات الإنسانية التحررية، ووجدوا في التربية أحسن أمل للإنسان ووجدوا في التربية المقارنة اعظم الإمكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر في نظم التعليم، ويسمى "بيريداي" هذه المرحلة بمرحلة "التنبؤ" لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الاستعارة وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى، وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه التي سار به في دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف. "الصاوي، 1993، ص 84، 85)

ثالثاً: المرحلة المنهجية العلمية (المنهج العلمي).

كان لاستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والاقتصاد والأنثروبولوجيا في دراسة التربية لاسيما في السنوات الأخيرة تأثير كبير على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة. وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الاهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات أمبريقية كأساس للقرارات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ للمستقبل.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة وهو المنهج التاريخي. ذلك أن فهم العوامل المختلفة التي تضافرت في الماضي على تكوين النظم التعليمية المعاصرة ومشكلاتها تقل في أهميتها عن الوصول إلى حلول للمشكلات وتطوير خطط طويلة المدى واستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بالنظم الأخرى في المجتمع. وعلى هذا فان الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطئ إذا ما اتجهت إلى الماضي. وهكذا تحت تأثير مناهج العلوم الاجتماعية كان على المنهج التاريخي في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة.

وهكذا بدأت مرحلة جديدة في التربية المقارنة يمكن لأن نسميها بمرحلة المنهجية العملية، وتتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة، ويعتبر " أرثر موهلمان" رائد هذه المرحلة وتبعه كل من " جورج بيريداي" و" هولز" و" ادموند كنج". (الصماوي، 1993، ص 130)