الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

تقويم إنتاج المعرفة التربوية في البلدان العربية:
تطبيق على مضمون عيّنة من الأدبيات التربوية العربية
الصادرة في العام 2007

30 تشرين الثاني/نوفمبر 2008
بيروت

فريق العمل:

الباحث الرئيسي: د. فوزي أيوب

مساعد باحث: عبد الرحمن مكي

الإشراف: - د. منير بشّور
- د. عدنان الأمين

مراجعة النصوص: د. رمزي سلامه

التغذية بالمعلومات: ريتا معلوف

مساعدة توثيق: كارول فيّاض

الفهرس

	الصفحة
ملخّص تنفيذي: إنتاج المعرفة التربوية في المنطقة العربية	**4**
نافذة رقم 1: المنهج الأمبيريقي في البحث كما يمارس في الأبحاث التربوية في المنطقة العربية	9
نافذة رقم 2: الدوريات التربوية	10
نافذة رقم 3: نشر النتاج العلمي التربوي في المنطقة العربية	11
مقدمة	**13**
أولاً: مدخل الى البحث	**14**
أ. إشكالية البحث وأهدافه وأسئلته	14
ب. منهجية البحث ومادته	15
ج. المعايير المعتمدة في التقويم	17
د. الدراسات السابقة	17
ثانياً: الأبعاد الكمية لانتاج المعرفة التربوية العربية	**18**
أ. توزيع الانتاج التربوي العربي	19
ب. ميادين النصوص التربوية العربية وموضوعاتها	26
ثالثاً: الأبعاد النوعية للمعرفة التربوية العربية	**29**
أ. الطابع الوظيفي للنص التربوي ودرجة شموليته	29
ب. اشكاليات النصوص التربوية العربية	33
ج. المنهجية والطرائق والأدوات المعتمدة في النصوص التربوية العربية	34
د. مستوى التحليل والمحاججة في النصوص التربوية العربية	40
هـ. الموضوعية والحياد العلمي في النتاج التربوي العربي	41
و. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في البحوث التربوية العربية	42
ز. نتائج النصوص التربوية العربية	43
ح. درجة تفاعل النصوص التربوية العربية مع القضايا التربوية العالمية	45

ط. لغة النصوص التربوية العربية 49
ي. حداثة المراجع وتنوعها في النصوص التربوية 51
رابعاً: أنماط النصوص التربوية العربية بحسب المستوى العلمي مع نماذج مختارة 53
خامساً: استنتاج عام 61
سادساً: المراجع 64
أ. المراجع العربية 65
ب. المراجع الأجنبية 65
سابعاً: الملاحق 67
أ. شبكة التحليل 67
ب. قائمة بأسماء المجلات المستعملة في الدراسة 71

ملخّص تنفيذي

إنتاج المعرفة التربوية في المنطقة العربية

إعداد: عدنان الأمين

مراجعة: رمزي سلامه

يبدو غنياً عن البيان في يومنا هذا أن تطوير أي ميدان من ميادين العمل الإنساني يحتاج إلى الاستناد إلى فكر مؤطّر ومعطيات تساهم في توجيه هذا العمل. وإذا ما أردنا للأنظمة التربوية في العالم العربي أن تساهم في إرساء مجتمع المعرفة فلا بدّ لها من أن تتعرّف إلى واقعها بشكل علمي رصين وتضع إستراتيجيات وخططا لتطوير هذا الواقع وتنفّذها وتقيّم نتائجها وتصحّح مسارها.

ويساهم في إنتاج المعرفة التربوية في العالم العربي، كما في سائر أنحاء العالم، المنظمات الدولية والإقليمية، والوزارات المختصة، ومراكز وفرق الأبحاث، والباحثون المنفردون. ولا شك في هذا المضمار أن منظمات مثل اليونسكو، ممثّلة بمكتبها الإقليمي للتربية في البلدان العربية ومكاتبها الأخرى المنتشرة في المنطقة العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو)، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلم والثقافة (الأيسيسكو)، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، تشكّل رافدا أساسيا لإنتاج الفكر التربوي في العالم العربي ودوافع مهمة لعجلة تطوير معرفة البلدان العربية لواقعها التربوي ووضع الإستراتيجيات والخطط لتطوير هذا الواقع. ونجد في أدبيات هذه المنظمات المواضيع ذاتها المتداولة عالميا من حيث تأمين التعليم الجميع، ومحو الأمية، وتكافؤ الفرص، وسياق الكفايات، وضمان الجودة، واستخدام تقانات الاتصال والمعلومات لأغراض التعليم والتعلّم، وربط التعليم بمتطلّبات أسواق العمل والتنمية، وما إلى ذلك. ونجد لهذه الأدبيات بعض الصدى في أدبيات الوزارات المعنية التي تشكّل الخطاب الرسمي في الشؤون التربوية.

بيد أن حيويّة إنتاج المعرفة في أي من الميادين ترتبط بشكل أساسي بوجود كتلة حرجة من الباحثين. ويعتمد إنتاج المعرفة التربوية بشكل خاص على أساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا فيها الذين يشكّلون القوة الضاربة الأكثر عددا، والأعلى كفاءات، والأقرب وظيفيا، أكثر مما يعتمد على الوزارات المعنية التي لا تقوم عادة سوى بالدراسات التي تهمها بشكل آني، أو على القطاع الخاص الذي نادرا ما تهمّه الأبحاث التربوية. فإذا ما سلّمنا جدلاً بأن الأكثرية الساحقة من العاملين في التربية المؤتمنين على نشر المعرفة لدى الأجيال الطالعة هم من خرّيجي كليات التربية المتتلمذين على أساتذتها والذين يساهم بعضهم، في خلال دراساتهم العليا، بتطوير المعرفة التربوية، لأمكن القول بأن تمحيص ما ينشره هؤلاء الأساتذة وما يتناوله طلبة الدراسات العليا في التربية

في رسائلهم وأطروحاتهم من موضوعات ينمّ عن الفكر التربوي المتداول في الأوساط الأكاديمية المؤتمنة على نشر الفكر التربوي وتطويره المستمر.

لذلك، من أجل سبر غور هذا الفكر التربوي والمعرفة التربوية التي تنتج في إطاره، تمت مراجعة 485 دراسة تربوية توافرت إما بنصها الكامل أو بملخّصاتها[1] وظهرت في إثنتي عشرة دولة عربية[2] في خلال العام 2007 موزعة على مقالات منشورة في دوريات أكاديمية، ورسائل ماجستير، وأطروحات دكتوراه[3]. ومع أخذ حدود هذه العينة بالاعتبار، باعتبار أنها عينة قد تكون غير ممثلة لمجمل الإنتاج التربوي العربي، وأنها لم تشمل الكتب، فانه يمكن استخراج الاستنتاجات المعروضة في الفقرات التالية.

كاتبو الدراسات

يشكّل الذكور حوالي 70% من مؤلفي مجمل الدراسات التي تمّ تحليلها، مع فروقات ملحوظة حسب نوع الدراسة. فبينما تشكّل الإناث 42% من مجمل مؤلّفي رسائل الماجستير، لا تشكّلن سوى 27% من مؤلّفي أطروحات الدكتوراه و20% من كاتبي المقالات المنشورة في دوريات أكاديمية. وهذا يعني بدون شك أن هناك فرصاً ضائعة أمام الباحثات التربويات وهناك تفويتا لفرص البحث في القضايا التربوية من زوايا نظر نسائية.

لغة الدراسات

كُتبت الدراسات في غالبيتها الساحقة باللغة العربية، إذ تشكل الكتابات باللغة الأجنبية 4% فقط من مجمل الدراسات. وقد يمكن اعتبار هذا الأمر عنصرا ايجابيا، نظراً لأن النشر العربي والإنتاج المعرفي باللغة العربية أمر مطلوب في ظل الكمّ الهائل من الدراسات التي تنشر في الخارج باللغات الأجنبية. لكن في حين نجد أن لوائح المراجع في الدراسات العربية تتضمن مراجع عربية وأجنبية على السواء، وهذا أمر يعكس انفتاح الإنتاج التربوي العربي على الثقافات والإنتاج العالمي، فان اللوائح الببليوغرافية للدراسات المنشورة باللغة الأجنبية لا تتضمّن أي مرجع عربي. وفي ذلك مفارقة ذات دلالة: فإما أنّ من يكتبون باللغة الأجنبية لا يعرفون اللغة العربية، أو أنهم "مستلبون" بالثقافة الأجنبية إلى حد تبخيس الإنتاج العربي أو أن الدراسات العربية لا تشكل فعلا أي قيمة

[1] استقيت هذه الدراسات من قاعدة بيانات "شمعة" (شبكة المعلومات العربية حول التربية) التي أنشأتها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (أنظر النافذة الخاصة بها).

[2] تشمل الدراسة الدول التالية مع نسبة الأبحاث في كل منها من مجموع الأبحاث التي تمّت معالجتها: الأردن (41%)، مصر (30%)، الكويت (6%)، المغرب (6%)، السعودية (4.5%)، سوريا (4%)، فلسطين، عمان، الإمارات، اليمن، البحرين، الجزائر (أقل من 3% لكل منها).

[3] عدد المقالات 197، ورسائل الماجستير 168، وأطروحات الدكتوراه 120.

مضافة بخلاف الدراسات الأجنبية. ويحتاج هذان الاحتمالان إلى استقصاء، وكلاهما يدل على وجود مشكلة في النتاج المعرفي التربوي العربي.

ثم أن هناك شواهد كثيرة في الدراسات المنشورة باللغة العربية التي تمّ تحليلها على وجود التباسات في التعابير، وخلط في المصطلحات، وعدم دقة في الصياغة. وهذه الظاهرات تثير الشكّ في قدرة هذه الدراسات على الإسهام الفعلي في تراكم المعرفة التربوية بشكل علمي رصين على امتداد المنطقة العربية. ويشير ذلك إلى غياب مرجعية عربية موحّدة للمصطلحات التربوية وإلى ضعف أنظمة ضبط الدراسات وتحريرها استنادا إلى أصول متعارف عليها.

المواضيع التي تناولتها الدراسات

تتناول الدراسات التي تمت مراجعتها مواضيع متنوعة جدا، بحيث تغطي الكثير من مناحي العمليات والنظم والمعارف التربوية. لكن هناك غلبة قوية لدراسات طرائق التعليم (28%)، وعلم النفس التربوي (20%)، على حساب فروع معرفية أخرى، مثل الإدارة التربوية، وعلم اجتماع التربية، والمناهج، واقتصاديات التربية، وتاريخ التربية، وفلسفة التربية، أي جملة الميادين المعرفية التي تدقّ أبواب الأنظمة التربوية وتعطي الفرصة لتجديد الفكر التربوي والمساهمة في نقد الوضع التربوي القائم.

ويعالج بعض من هذه الدراسات مواضيع راهنة ومعاصرة ومطروحة بكثرة في الأدب التربوي العالمي، كتعليم اللغات والعلوم، وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الإضافية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم التعاوني، ومهارات التفكير، والكفايات، والاختبارات والامتحانات، وأداء المعلمين وتطويره، والادارة المدرسية، والجودة، والتعليم غير النظامي، وغيرها الكثير. إلا أن المواضيع التي تئنّ منها المدارس والوزارات في البلدان العربية، وتطرحها المنظمات الدولية، كما يطرحها الرأي العام والصحافة، ضعيفة الحضور في الكتابات التربوية. ومن ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، القضايا التالية: التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية والاخفاقات في هذا المجال، التنميط الجنسي في التعليم، تكوين القيم والاتجاهات عند الطلبة، نقد المناهج والكتب المدرسية، البيروقراطية، المناخ التربوي، ظاهرة تفشّي الدروس الخصوصية، الخ.

وبينما نجد أنه جرت على المستوى الدولي استقصاءات للتحصيل المدرسي، شاركت فيها دول عربية عديدة كما سبقت الإشارة إليه، وبيّنت، بوجه عام، تدنّي مستوى الطلبة العرب نسبة إلى المستويات العالمية، وبينما تسمع الشكوى من هذا التدنّي على أكثر من صعيد، فان أيا من الدراسات التي تمت مراجعتها لم يجعل من هذه القضية موضوعا لدراسته. وبينما نرى أن دراسات دولية أخرى استقصت اتجاهات الطلبة في موضوع المواطنة، فان أيا من الدراسات التربوية العربية لم يعمل على تراكم المعرفة محليا حول هذا الموضوع.

وبينما نعلم أن التعليم للجميع برنامج دولي وعربي بدأ منذ العام 1990، وعقدت حوله مؤتمرات عالمية وإقليمية، ووضعت بصدده خطط وطنية، فإننا نادرا ما نرى بين الدراسات ما يجعل من هذه القضية موضوعا لاستقصاء نوعي أو تحليلي متحرّر من المسوحات البروتوكولية للوزارات. وبينما نعلم أن المنظمات الدولية والإقليمية المعنية أطلقت مشروعات عدة لتطوير التربية في البلدان العربية منها على سبيل المثال واحد يتعلق بنظام إدارة المعلومات التربوية أطلقه مكتب اليونسكو الإقليمي بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، وبدعم من الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ومن برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية والبنك الدولي، فان أحدا لم يختر أن يستقصي إلى أي حدّ وصلت البلدان العربية في ما يخصّ تأمين معلومات ومؤشرات تربوية مفيدة وفي الوقت المناسب، وما هي العوائق التي تحول دون ذلك. ومن الملفت حقا أن شعارا مثل "إصلاح التعليم" طرحته الوزارات وأصبح شائعاً في الآونة الأخيرة جاء نتيجة حادث حدث في الولايات المتحدة الأميركية (11 أيلول 2001) وليس نتيجة عمل بحثي في العالم العربي. ومن الملفت أيضا أن نجد بلدا عربيا يقوم بإصلاح جذري لنظامه التعليمي (قطر) في حين أن أيا من المقالات التي نشرت في هذا البلد لم يطرح هذا الموضوع من قريب أو بعيد. من هذه الزاوية، تبدو الدراسات التربوية منعزلة عن واقع مجتمعاتها أو حبيسة جدران ما.

أخيراً، يتبين من المراجعة أن الدراسات التي تصنّف في "البحوث الأساسية"، ولاسيّما في الأسس النفسية والاجتماعية للتربية، وفلسفة التربية، وغيرها، نادرة الوجود، ما يعكس ضعف مساهمة الأبحاث التربوية في تطوير الفكر التربوي العربي[4].

[4] مثلا، نادراً ما تتطرّق الدراسات إلى السؤال الذي يطرحه الفرنسيون، كما سبقت الإشارة إليه، (وغيرهم) بقوة واستمرار حول "أي معارف يتعيّن أن نعلّم؟". ونجد فقط هذا المنحى في الدراسات المنشورة في المغرب. وقد يكون هذا النوع من التساؤل محرجا لكثير من الباحثين، بينما له أجوبة جاهزة سلفاً لدى آخرين.

المناهج البحثية

تعتمد الدراسات، وبخاصة المقالات المنشورة منها في الدوريات، بشكل عام، المنهج الأمبيريقي، أي المنهج القائم على جمع المعلومات لدى عيّنات من الناس وتحليلها إحصائيا واستخراج النتائج. من حيث المبدأ، هذا أحد المناهج البحثية الرئيسة السائدة في البحوث العلمية في العالم في ميادين العلوم الإنسانية.

لكن التحليل المتأنّي للدراسات المنشورة ولأبحاث الماجستير والدكتوراه يظهر أن "البحث العلمي"، بالنسبة لمعظم الدراسات، يشكّل تمرينا يعتمد أصولا شكلية طقوسية لا تفضي فعلا إلى إنتاج فكر تربوي متجدّد أو معرفة تربوية متعمّقة. فغالبا ما تكتفي "مراجعة الأدبيات" بنقل "الباحثين" عن بعضهم البعض جملة من ملخصات الدراسات السابقة، ولكن من دون أن تفضي هذه المراجعة إلى تحديد درجة التطوّر في معرفة الظاهرة المدروسة، من أجل تسويغ الدراسة الجديدة وتحديد قيمتها المضافة. ولا يهتم الكثير من كتّاب الدراسات بتقديم فهم إضافي أو جديد للظاهرة المدروسة، يُطرح أمام المجتمع العلمي. وبدلا من أن يسعى "الباحث" إلى إكتشاف المجهول في الظاهرة المدروسة، يقوم باكتشاف المعلوم.

ومن بين الدراسات مجموعة من البحوث التطبيقية، أي التي تفحص فعالية أداة أو أسلوب بطريقة اختبارية على عيّنات تجريبية وعيّنات ضابطة. وهذه المجموعة من الدراسات تحسن استخدام الأساليب الإحصائية للحصول على نتائج ذات معنى، وفيها قدر من المساهمة في تطوير المعرفة التربوية. ومع أن هذا النوع من الدراسات أكثر انتشارا في المقالات المنشورة في الدوريات مما في الرسائل والأطروحات الجامعية، فإن الطابع "العلمي" للدراسات أكثر حضورا في هذه الأخيرة. قد يكون ذلك أمرا طبيعيا بسبب الشروط الأكاديمية التي تحيط بالرسائل والأطروحات الجامعية. لكن المفارقة هنا أنه في حين يجب أن تكون الدراسات العليا مبدئيا تمرينا على البحث، يصبح بعده حامل الشهادة باحثاً، فإن المقالات التي يكتبها الأساتذة، بعد أن يكونوا قد أنهوا تمرينهم، تتّسم بكونها تمرينا أكثر منها بحثا يتّسم بالتجدّد والابتكار والإبداع.

نافذة رقم 1

المنهج الأمبيريقي في البحث كما يمارس في الأبحاث التربوية في المنطقة العربية

إعداد: عدنان الأمين

يظهر من الدراسات المتوافرة أن ما هو متبع في الأبحاث التربوية العربية هو امبيريقي في الشكل. أما من حيث المضمون، فهو يقوم في الأغلب الأعم على نوع من الفراغ. إنه اقرب إلى التمارين تطبيقا لقاعدة معينة، منه إلى أن يكون مناسبة لتطوير المعرفة التربوية. والمثال على ذلك أن يقدّم "الباحث" فرضية أن هناك علاقة إحصائية دالة بين موقف المعلمين من موضوع معين من جهة، والجنس من جهة ثانية. ثم يختار أدوات ويستعين بمحكّمين ويجري العمل الميداني ويحلّل المعلومات المجمّعة مستعملاً النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار التباين الأحادي، الخ.، ليستنتج في النهاية أن هناك علاقة (أو لا علاقة) بين الموقف (المتغيّر التابع) والجنس (المتغيّر المستقل). أحياناً، يحصل هذا التمرين الفارغ من المحتوى بصورة "دائرية"، كأن يقوم "الباحث" مثلاً، بعد تقديم الفرضية، بطرح استمارة على عيّنة من العاملين في التربية يسألهم فيها ما إذا كان هناك نظام متبع للمساءلة. ويكتشف، نتيجة تحليل البيانات إحصائياً وبطرق معقّدة، أن المساءلة غير معتمدة. فيوصي عندئذ بتطبيق المساءلة، علماً بأنه كان يعرف ضمناً أن نظام المساءلة غير موجود! ولعل غلبة "التمارين البحثية" في الدراسات التي بين أيدينا تكمن في هاجس الحصول على الشهادة أو الترقية الأكاديمية[5].

[5] أظهرت دراسة لإنتاج المعرفة التربوية في الهند نتائج مماثلة لهذه الدراسة من حيث المواضيع، كما أظهرت أن الأساتذة المساعدون والأساتذة المشاركون، وليس الذين حصلوا على رتبة الأستاذية، هم الذين يكتبون القسم الأكبر من الدراسات. ولعلّ لذلك علاقة بمتطلّبات الترقية الأكاديمية. أنظر:

Raina, V.K. (March 2001). Educational Research in India: An analytical study of a research journal, Prospects, Vol. XXXI, no. 1.

نافذة رقم 2

الدوريات التربوية

إعداد: رمزي سلامه

يمكن تصوّر أربعة مستويات للنشر العلمي في العلوم الإنسانية التطبيقية مثل علوم التربية. يتوجّه المستوى الأول إلى المجتمع الأكاديمي المحلّي فيعالج مسائل خاصة بالمؤسسة التي يصدر عنها وينشر في وسائل النشر التي تتيحها المؤسسة نفسها. أما المستوى الثاني فيتمثّل بالبحوث التي تعالج مسائل أو تتناول قضايا ذات بعد وطني ويتوجّب أن ينشر في وسائل نشر متاحة على هذا الصعيد لتعميم الإفادة منها في تكوين فكر تربوي وطني أو تطوير السياسات والممارسات الوطنية وغير ذلك. بينما قد يتطرّق البحث التربوي إلى قضايا ومسائل ذات بعد أشمل من البعد الوطني، إن لجهة تناوله لقضايا أو معالجته لمسائل مطروحة على الصعيد العربي ككل أو على المستوى العالمي، أو لمساهمته في تطوير الفكر العربي أو الدولي أو في تطوير منهجيات البحث وأدواته، أو في تعريف العالم على أوضاع التربية والتعليم في البلدان العربية أو على إنجازاتها، وما إلى ذلك من أمور. عند ذاك، لا بدّ لإتاحة الفرص لمثل هذا البحث لأن ينشر على المستوى العربي الواسع أو على المستوى الدولي وباللغات التي من شأنها أن توصل المساهمة العربية لمن يستطيع الاستفادة منها على الصعيد العالمي.

ويلاحظ المراقب أن المجتمع الأكاديمي التربوي في البلدان العربية اكتفى في الغالبية الساحقة من الأحيان بإنشاء دوريات خاصة بكل مؤسسة تعليم عال على حدة، ولم يبادر، سوى في حالات نادرة إلى إنشاء دوريات وطنية أو عربية جامعة[6]. أما الدوريات التي تتخطّى حدود كلية التربية أو الجامعة المعنية فتعدّ على أصابع اليد الواحدة، ونذكر منها: المجلة العربية للتربية التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس التي تصدرها الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، ومجلة الطفولة العربية التي تصدرها الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة، ومجلة علوم التربية التي يصدرها الدكتور أحمد أوزي في المغرب، ومجلة رسالة التربية وعلم النفس التي تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

[6] أنظر النافذة رقم 2 حول "شمعة".

وتبدو إعادة النظر بالوضع القائم على صعيد البلدان العربية ككلّ وعلى صعيد كل دولة على حدة، حاجة ملحّة إذا ما أريد الرقيّ بالنشر التربوي العربي وتعميم الفائدة منه.

نافذة رقم 3:

نشر النتاج العلمي التربوي في المنطقة العربية

إعداد: ريتا معلوف، المديرة التنفيذية لمشروع "شمعة"

أنشئت شبكة المعلومات العربية حول التربية "شمعة" (www.shamaanet.org) كمشروع تجريبي بمبادرة من الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وبمنحة مالية من مؤسسة فورد التربوية وبالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت. ويهدف المشروع إلى تأسيس قاعدة معلومات توضع على الشبكة العالمية للمعلومات بغية مساعدة الأساتذة والباحثين والطلبة وأصحاب القرار التربوي على التعرّف إلى ما يصدر من وثائق تربوية في بلادهم وفي سائر البلدان العربية.

وتعتبر قاعدة المعلومات هذه الأولى من نوعها في العالم العربي. وتطمح إلى تغطية الكتب والمقالات والرسائل والأطروحات الجامعية (ماجستير ودكتوراه) الصادرة إبتداء من 2007/1/1 وفي مجمل ميادين التربية، والتي تصدر في البلدان العربية باللغات الثلاث: العربية، والفرنسية، والإنكليزية[7].

لغاية أيلول 2008، كانت قاعدة المعلومات تحتوي على معطيات ببليوغرافية لحوالي 3000 وثيقة، منها 2369 وثيقة من 17 بلدا عربيا[8] تمّ إنتاجها أو نشرها في خلال العام 2007، علما بأن هذه البلدان غير ممثّلة بشكل كامل من جهة نوع الوثائق أو مصدرها. وتوزّعت هذه الوثائق ما بين 482 كتابا (20%)، و528 مقالا في دوريات أكاديمية (22%)، و153 فصلا في كتاب (6.5%)، و771 رسالة ماجستير (32.5%)، و435 أطروحة دكتوراه (18%). وتحتوي قاعدة المعلومات على أكثر من ثلاثين عنوانا لدورية تربوية متخصّصة تصدر في أحد عشر بلدا عربيا، وتنشر معظمها كليات التربية في هذه البلدان.

ويظهر تحليل التبعية المؤسسية للمؤلفين في قاعدة المعلومات أن 95% من المؤلفين العاملين في المؤسسات المغربية نشروا مقالاتهم في الدوريات الصادرة في المغرب، ومثلهم في ما يخص سوريا. كذلك، فإن 89% من

[7] لا يوجد حاليا أي قاعدة معلومات حول النشر التربوي في المنطقة العربية. بل هناك بعض المواقع الالكترونية التي تتيح بعض الكتابات في ميادين مختلفة، بما في ذلك في التربية. وأغلب ما هو متاح هو إما كتب أو دراسات وضعها كاتبوها في المواقع المعنية من دون أي تمحيص أو تقييم من الأقران، كما يجري عادة في النشر العلمي الرصين. أنظر بهذا الشأن هشام درويش (2007) قواعد المعلومات العربية. دراسة خاصة وضعت بناء على طلب مشروع "شمعة". الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

[8] باستثناء ليبيا، وموريتانيا، وجيبوتي، وجزر القمر، والصومال.

المؤلفين العاملين في المؤسسات المصرية نشروا نتاجهم في الدوريات الصادرة في مصر، و 65.2% من المؤلفين العاملين في المؤسسات الكويتية نشروا في الدوريات الصادرة في الكويت. أما المؤلفون العاملون في السعودية، وعمان، وفلسطين، والجزائر فقد نشروا نتاجهم خارج البلد الذي يعملون فيه، وبالأخص في الدوريات الصادرة في البحرين وقطر والكويت وتونس. وتجدر الإشارة إلى أن بعض دوريات كليات التربية، مثل مجلة العلوم التربوية التي تصدرها جامعة قطر، ومجلة العلوم التربوية والنفسية التي تصدرها كلية التربية في جامعة البحرين، شكّلت في العام 2007 منبرا لنشر مقالات كتبها باحثون في الجامعات الأردنية بشكل خاص، حيث شكّل العاملون في المؤسسات الأردنية 69% من مؤلفي المقالات المنشورة في الدورية الصادرة في قطر و57.5% من مؤلفي المقالات المنشورة في الدورية الصادرة في البحرين، كما شكّلوا 57% من مؤلفي المقالات المنشورة في الدورية التي يصدرها اتحاد الجامعات العربية، و38% من مؤلفي مجمل المقالات المنشورة في دوريات تصدر في سوريا، و26% من مؤلفي مجمل المقالات المنشورة في دوريات تصدر في الكويت، بالإضافة إلى أنهم شكّلوا 95% من مؤلفي المقالات المنشورة في دوريات صادرة في الأردن.

فإذا استثنينا المؤلفين العاملين في المؤسسات الأردنية والذين يشكّلون ظاهرة خاصة، وجدنا أن 35.5 فقط من مؤلفي الأبحاث التربوية (ويشكّلون 25% من مجمل المؤلّفين)، ثلثاهم من البلدان الأربع المذكورة أعلاه (السعودية، عمان، فلسطين والجزائر) نشروا هذه الأبحاث في خلال العام 2007 خارج البلد الذي يعملون فيه[9]. وتغلب في الدراسات المنشورة بشكل واضح الكتابة الفردية (70%)، تليها الكتابة المشتركة بين مؤلّفين اثنين (25%)، مع غياب شبه تام للكتابة الجماعية أو في فرق. والكتابات الثنائية تتم عادة ما بين زميلين في الجامعة نفسها، مع غياب شبه تام للكتابة المشتركة بين باحثين من بلدين عربيّين أو أكثر. ولا شك بأنه يمكن اعتبار ذلك نقطة ضعف في النشر التربوي العربي.

[9] تجدر الإشارة إلى أن بحثا متأنّيا في قواعد المعلومات التربوية العالمية، الإنكليزية والفرنسية، أدّى إلى تحديد عديد ضئيل جدا من الأبحاث المنشورة في الدوريات العالمية والتي ألّفها أو شارك في تأليفها أشخاص يعملون في مؤسسات عاملة في البلدان العربية. وبذلك، تكون مساهمة الباحثين العرب في الفكر التربوي العالمي شبه معدومة، على الأقل في خلال العام 2007.

مقدمة

ما هي أحوال المعرفة التربوية العربية، وما هو واقع إنتاجها في العالم العربي؟ ما هي الموضوعات التي يتطرق إليها، وإلى أي مدى تندمج هذه الموضوعات مع السياقات العالمية المعاصرة، في مجال التربية والتعليم؟ هل للبحث التربوي العربي هوية معينة أو فلسفة واضحة؟ هذه جوانب مما نحاول الإجابة عنه في هذا البحث الذي يرصد عيّنة من الانتاج المعرفي التربوي العربي، ويلقي نظرة تقويمية عليه لتحديد قيمته العلمية ووظيفته التربوية.

وبما أن البحث العلمي التربوية هو أرقى أشكال المعرفة التربوية فإن الضوء يجب أن يُسلط بالدرجة الأولى على الدراسات التربوية المبثوثة عبر ثنايا المجلات والكتب والأطروحات الجامعية التي لها منهجيتها، ومضمونها العلمي، وليس على مقالٍ هنا، أو مقالة هناك، أو آراء وتصورات ذاتية.

إن الأمر المهم في حديث التربية والتعليم ليس كمية النصوص التربوية بأشكالها، بل المهم هو نوعية هذه النصوص والمستوى الفكري الذي تصدر عنه، فسؤال الكيف في التربية أهم من سؤال الكم والحجم والأرقام، وفي مواجهة تحديات التخلف الاجتماعي والفكري الداخلية، وتحديات الأخطار الخارجية المحدقة بالعالم العربي، وتحديات العولمة ومقتضياتها، لا بد من تحولات نوعية مستمرة في بنية النظام التعليمي العربي، وفي دور البحث التربوي العربي، لكي ينهض بوظيفته الأساسية في التغيير والإصلاح، وفي تحسين أداء المدرسة العربية ورفع مستوى الممارسات التربوية فيها.

والدور المنشود للبحث التربوي يقتضي تعزيز ربط البحث بالواقع التربوي العربي ومتطلباته طالما أن هذا البحث أصبح عاملاً مهماً في إنجاح العملية التربوية، ولم يعد مجرد بحث أكاديمي نظري جُل ما يطمح إليه صاحبه هو الترقي في سلم المراتب الجامعية لا أكثر.

إن البحث العلمي التربوي يمكن له أن ينهض بدور كبير في تطور التعليم الذي يشكل بدوره رافعة قوية للدخول في عملية التنمية المستدامة، وهذا الأمر يقتضي أن يتمتع البحث بمستوى علمي رفيع وبدرجة عالية من الجودة والفعالية خاصة وأن البحث العلمي بعامة أصبح في أيامنا أكثر تعقيداً وكلفةً وتطوراً من أي وقتٍ مضى[10].

وفي الحالة العربية، ما يزال الانتاج المعرفي التربوي يتلمس طريقه إلى الفعالية والجودة ولكن دون وصوله الى هذا الهدف عوائق ذاتية وموضوعية ليس من السهل التغلب عليها وتجاوزها. فما هو الموقع الحقيقي لهذا الانتاج؟ وما هي القراءة التقويمية التي يمكن تقديمها للوضعية الحالية للبحث التربوي العربي؟

---

[10] كلفت أبحاث الدماغ الأميركيين 25 مليار دولار في تسعينات القرن الماضي. وفي مجال مرض الأيدز وحده يفوق عدد الباحثين الأميركيين، في هذا الميدان، جميع الباحثين العرب في شتى ميادين البحث في العالم العربي (راجع مجلة باحثات، عدد 3، 1997، ص 269).

أولاً: مدخل الى البحث

أ. إشكالية البحث وأهدافه وأسئلته

بعد عقود من التوسع في إنتاج المعرفة التربوية في العالم العربي، بصورة دراسات وكتب وأطروحات جامعية ومقالات مختلفة، ورغم انتشار مراكز الأبحاث التربوية في العواصم العربية، لا نلحظ حتى الآن دوراً مميزاً وفاعلاً للبحث التربوي العربي من شأنه التأثير في أنظمة التعليم العربية وفي صنع القرار التربوي، إما لضعف في مستوى المعرفة التربوية العربية، وإما بسبب غياب العلاقة بين البحث والتطبيق، وإما بسبب الأمرين معاً.

فضلاً عن ذلك لا نجد أن حجم المشكلات التربوية في البلدان العربية قد تقلّص، أو أن الأوضاع التعليمية فيها قد بلغت مستوى مقبولاً. فهل يرجع ذلك، ولو في جزء منه، الى وجود خلل ما في المعرفة التربوية العربية؟

مهما تكن طبيعة الإجابة عن هذا السؤال، فإنها سوف تبقى مرتبطةً بالإشكالية الأساسية لهذا البحث، والمتعلقة بالمدى الذي يمكن للمعرفة التربوية العربية، بوضعها الحالي، أن تسهم في تطوير التربية والتعليم في العالم العربي. تلك هي الإشكالية التي تدعونا الى القيام بهذا البحث الذي يهدف الى رسم صورة دقيقة لواقع انتاج المعرفة التربوية في البلدان العربية كما كانت في عام 2007. سواء من الناحية الكمية أو من الناحية الكيفية، وذلك يتطلب تقديم معلومات واضحة حول حجم الانتاج الفكري التربوي العربي بموضوعاته وأصحابه وميادينه ونوعيته وقيمته. وهذه الأبعاد الكمية والنوعية لواقع النتاج التربوي العربي يمكن تجسيدها في الأسئلة التالية:

1. ما هي هوية أصحاب النصوص التربوية العربية[11] وما هي بلدانهم، وما هو حجم أعمالهم في عام 2007؟
2. ما هي الموضوعات الأكثر تواتراً (ظهوراً) في الأدبيات (النصوص) التربوية العربية، وما هي أبرز الموضوعات الأساسية الأقل ظهوراً فيها، أو الغائبة عنها؟
3. ما هي ميادين ومجالات الاهتمام الرئيسية في الانتاج التربوي العربي؟ وهل تتبدل الاهتمامات في الموضوعات التربوية المطروحة بين المجلات والرسائل الجامعية والأطروحات؟
4. هل تلتزم النصوص التربوية العربية بالشروط الأساسية للبحث العلمي (موضوعية، دقة، حياد... الخ)، أم أنه يغلب عليها الطابع الإنشائي الخطابي (ايديولوجي)؟

[11] نتحدث عن نصوص وليس عن أبحاث لأن كلمة نصوص يمكن أن تشمل المقالات والأبحاث والرسائل الجامعية وأطروحات الدكتوراه (والكتب). أما الأبحاث فتقتصر على ما يمكن اعتباره بحثاً علمياً تنطبق عليه مواصفات وشروط البحث العلمي المعروفة. ومفهوم النصوص قريب من مفهوم "الأدبيات" الخاصة بالتربية والتعليم.

5. ما هي المستويات العلمية للنصوص التربوية العربية، وكيف يمكن تصنيفها في أنماط ونماذج محددة تبعاً للمستوى العلمي؟
6. ما هو الطابع الوظيفي الغالب في الأدبيات التربوية، وما هي درجة شمولية الموضوعات التي تتناولها هذه الأدبيات؟
7. ما هي المنهجيات (methodologies) والطرق (methodes) والأدوات (tools/outils) المستخدمة في إنتاج المعرفة التربوية العربية؟ هل هي مناسبة للموضوعات المطروحة، وهل يتم استخدامها بصورة صحيحة؟
8. هل تنطوي النصوص التربوية العربية على اشكالية واضحة، أم أنها تطرح موضوعاتها للمعالجة من دون مسوّغات كافية؟
9. الى أي مدى تتلاءم موضوعات الفكر التربوي العربي مع قضايا الفكر التربوي العالمي المعاصر أو تتلاقى معه؟

ب. منهجية البحث ومادته

بالنظر الى طبيعة موضوع البحث وأهدافه، فإننا نعتمد المنهجية الوصفية التحليلية (descriptive) القائمة على قاعدة عرض المعلومات وتأويلها وتحليلها، على أن يتم استخراج المعطيات المفيدة للبحث بواسطة طريقة تحليل المضمون النوعي (qualitative content analysis) القائم على الموضوعية (theme) اعتماد وحدة قياس متعددة الأوجه (باحث–عنوان-صفحة-بلد–مجلة–رسالة.. الخ) إضافة الى عناصر شبكة التحليل المعتمدة في عملية التكميم الخاصة بالبحث (analysis grill). والشبكة المعتمدة تشكل الأداة الرئيسية في تطبيق طريقة تحليل المضمون وفق المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة الى سلّم تقدير ثلاثي (جيد – وسط – ضعيف) وآخر رباعي (ممتاز، جيد، وسط، ضعيف). تتكون شبكة التحليل من 16 فئة تحليل (categories) تتعلق كل واحدة منها بمفهوم معين من المفاهيم (themes) المطروحة للدرس. تتكون كل فئة من مجموعة عناصر تكوينية، أو فئات فرعية (sous-categories/sub-categories) تخضع لعملية القياس النوعي الذي شكل لب طريقة تحليل المضمون القائم على الموضوعة.

أما مادة البحث (corpus) فقد تكونت من مجموعة النصوص والدراسات التربوية المتوافرة لشبكة المعلومات العربية (مشروع شمعة) والصادرة في العام 2007، والتي شكلت العينة التالية التي نتناولها بالبحث:

- بحث تربوي في مجلة متخصصة: 197 بحثاً
- رسالة ماجستير تربوية : 168 رسالة
- أطروحة دكتوراه في التربية : 120 أطروحة

وهكذا فإن مادة البحث تتكون من 485 نصاً تربوياً من مختلف الأنواع، هي مجموع النصوص التي تجمعت لنا عن الأدبيات التربوية العربية الصادرة في عام 2007. والتي لا تشمل الكتب التي تحتاج الى مقاربة خاصة والى متسع أكبر من الوقت لم يُتح لنا. وبالتالي فإن المادة المدروسة تضم الجانب الأكبر من الأدبيات التربوية العربية للعام 2007. والمتوافرة في شبكة المعلومات التربوية العربية في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، مما يعني أن هنالك عدداً من المجلات التربوية العربية، في هذا البلد العربي أو ذاك، لم تدخل في حيّز الدراسة ومادتها. وبما أن النصوص التربوية الواردة في المجلات هي نصوص تفصيلية، مقابل ملخصات موجزة عن الرسائل الجامعية واطروحات الدكتوراه، فقد أمكن تطبيق كامل بنود شبكة التحليل في حالة المجلات، واختيرت منها نماذج عن المستويات العلمية للنصوص، بينما جاء تطبيق الشبكة جزئياً في الرسائل والأطروحات لأن حجم المعلومات الواردة في الملخصات لا يسمح بأكثر من ذلك.

ج. المعايير المعتمدة في التقويم

يعتمد البحث عدداً من المعايير التي تصلح في عملية تقويم مضامين الأدبيات التربوية، والتي تشكل نوعاً من المفاتيح النوعية المضافة الى شبكة تحليل النصوص التربوية التي توازن بين المعطيات الداخلية المستمدة من النص التربوي من جهة وبين المعطيات الخارجية النوعية أو المعايير التي وجد الباحث أنها ضرورية في عملية تقويم الأدبيات التربوية والتي نعرضها في ما يأتي:

1. موضوع البحث ووظيفته أو الطابع الوظيفي الغالب على النص التربوي.
2. منهجية البحث وطريقته وأدواته ومدى صلاحياتها لمعالجة الموضوع المطروح.
3. مدى شمولية النص التربوي ومعالجته لموضوعات أساسية أو جزئية.
4. الاستفادة من الدراسات السابقة على البحث من خلال عرضها ومناقشتها.
5. الموضوعية والأمانة العلمية في كتابة النص (عرض المعطيات وتحليلها) والبعد عن النزعة الذاتية.
6. مستوى التحليل والمحاججة ووضوح الأفكار والمفاهيم.
7. درجة التلاقي مع قضايا التربية المعاصرة والفكر التربوي العالمي.
8. صحة الصياغة اللغوية في النصوص التربوية.
9. حداثة المراجع وتنوعها ودورها في إغناء النص التربوي.

د. الدراسات السابقة

الدراسات حول البحث التربوي العربي قليلة رغم وجود أدبيات كثيرة حول البحث العلمي بوجه عام. ولعل أول دراسة متخصصة في هذا المجال، هي تلك التي قام بها مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية في عام 1986 (عزت جرادات وآخرون، 1986) حول البحث التربوي في البلدان العربية. وفي العام نفسه أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في تونس، دراسة مسحية عن الدراسات التربوية الصادرة في البلدان العربية عن الجامعات ووزارات التربية ومراكز البحث التربوي. وبعد عام ظهرت دراسة حول مدى استجابة البحوث التربوية لأولويات التعليم الابتدائي (صيداوي، ووهبة، 1987) أعقبها دراسة حول علاقة البحوث التربوية بصانعي القرار التربوي في البلدان العربية (أبو علي، سلمان، 1988) سلطت الضوء على آلية البحث التربوي والاشراف عليه ومشكلاته في بعض البلدان العربية.

بعد سنتين، أي في العام 1990، أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دراستها المسحية الثانية التي تضمنت قائمة مفصلة بالبحوث المنشورة في المجلات التربوية ورسائل الماجستير والدكتوراه والكتب والدراسات في تخصص التربية في البلدان العربية. وفي تسعينات القرن الماضي صدرت في دولة الإمارات

العربية المتحدة دراسة عن أولويات البحث التربوي في الإمارات (الطحان، خالد، 1991) أعقبتها دراسة أخرى عن دوافع البحث التربوي ومعوقاته في دولة الإمارات العربية (البيلي، محمد، 1993).

في لبنان، وتحديدا في عام 1998 أصدر نخلة وهبة كتاباً يحذر فيه من تحول البحث التربوي العربي الى مهزلة (وهبة، 1998). وقد تناول وهبة ظاهرة افتتان الباحثين التربويين بأعمالهم حتى صاروا يتهمون أصحاب القرار في بلدانهم بإهمال نتائج البحوث، وهو يلفت النظر أيضاً الى مجموعة من الأفكار التي يرى أنها تساعد في إصلاح العمل البحثي التربوي العربي. وآخر دراسة عن النتاجات التربوية العربية كانت للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو، 2002) وهي عبارة عن دليل مسحي ثالث مقتصر، هذه المرة، على عناوين أطروحات الدكتوراه في التربية في البلدان العربية دون أي تعليق أو إضافة.

ويتبين من استعراض الدراسات السابقة حول البحث التربوي العربي أن أياً منها لم يتضمن تقديماً كمياً ونوعياً شاملاً للإنتاج التربوي أو آليات انتاجه في البلدان العربية، أو أنه يكتفي بتوثيق أسماء البحوث التربوية أو عناوين الكتب والرسائل الجامعية وأطروحات الدكتوراه.

وباستثناء الدراسة المسحية لأطروحات الدكتوراه العربية في التربية لا نجد، منذ بداية القرن الحالي، أي دراسة تقويمية عن انتاج المعرفة التربوية العربية، مما يشير الى وجود حاجة للقيام بدراسة علمية عن أحوال الانتاج المشار إليه وتلك هي غاية عملنا في هذا البحث.

ثانياً: الأبعاد الكمية لإنتاج المعرفة التربوية العربية

ما هي خريطة الإنتاج التربوي العربي، وما هي البلدان العربية الأكثر إنتاجاً للنصوص التربوية، وتلك الأقل إنتاجاً من بينها؟ ما هو عدد هذه النصوص (عدد الموضوعات) وما هو حجمها (عدد الصفحات)؟ ما هو البلد الأكثر نشراً، وما هي وسائل الكتابة والنشر المستعملة؟ ما هو جنس المؤلفين، وما هي حصة النساء والرجال في التأليف، وما هي تركيبة طاقم التأليف (عدد المؤلفين)؟

أ. توزيع الانتاج التربوي العربي

يمكن النظر في توزيع الانتاج التربوي العربي انطلاقاً من النقاط الآتية:

1. **بحسب البلد المنتج وعدد النصوص وحجمها** (الصفحات):

تتحدد هوية البلد المنتج للأدبيات التربوية من خلال جنسية الباحثين أو أصحاب النصوص، أما حجم النصوص التربوية فإن لإظهاره أهمية واضحة لأنه يسمح لنا بتمييز نص من 50 صفحة مثلاً عن نص تربوي يتكون من 5 صفحات فقط. وفي ما يلي جدول رقم 1 يوضح توزيع النصوص التربوية وحجمها بحسب البلد المنتج لها.

جدول رقم 1: توزيع النصوص التربوية العربية المتاحة بحسب بلد الكاتب (أو طالب الدراسات العليا)

البلد	نصوص مجلات		رسائل جامعية		أطروحات دكتوراه		المجموع	
	عدد	حجم	عدد	حجم	عدد	حجم	عدد	حجم
الإمارات	1 1/2	85	5	578	1	183	7 1/2	848
الأردن	67 1/2	1476	50	5685	82	16637	199 1/2	2378
البحرين	5 1/2	152	-	-	-	-	5 1/2	152
تونس	-	-	-	-	-	-	-	-
الجزائر	3 1/2	100	-	-	-	-	3 1/2	100
سوريا	1 1/2	61	17	1714	-	-	18 1/2	1775
السعودية	13	429	6	638	3	497	22	1564
سلطنة عمان	8 1/2	257	2	279	-	-	10 1/2	536
فلسطين	7	250	4	465	-	-	11	715

الكويت	12 1/2	422	12	1343	5	1117	29 1/2	2882
مصر	46 1/2	2039	69	15140	28	4678	143 1/2	21857
المغرب	28	333	-	-	-	-	28	333
اليمن	2	35	3	226	1	156	6	417
المجموع	**197**	**5639**	**168**	**26060**	**120**	**24675**	**485**	**56374**

يفيد الجدول الأول أن إنتاج المعرفة التربوية العربية الحاصل بين أيدينا في عام 2007. بلغ 485 نصاً تربوياً تقع في 56374 صفحة وتتنوع على بحوث ومقالات في المجلات التربوية وأطروحات دكتوراه وعلى رسائل ماجستير أو دبلوم دراسات عليا في التربية[12] وهذا النتاج المعرفي التربوي في العالم العربي يتموضع في المجلات التربوية أولاً (197 نصاً) ثم في رسائل الماجستير (168) ثانياً وأطروحات الدكتوراه (120) ثالثاً[13] كما هو مفصّل في الجدول.

وأكثر دولتين توافرت منهما الأدبيات التربوية العربية هما الأردن ومصر اللتان تتنازعان على صدارة الانتاج في كافة المواقع مع كفة راجحة للجانب الأردني (ما عدا في حالة أطروحات الدكتوراه) مما يشير الى حيوية تربوية أردنية مميزة قياساً على حجم البلد وعدد سكانه وإمكانياته المادية. وعندما نضع سلماً تراتبياً خاصاً بحجم الانتاج التربوي فإننا نجد أن الأردن يأتي في رأس السلم (199 نصاً تربوياً) تليه مصر مع 143 نصاً تربوياً وتأتي الكويت في المرتبة الثالثة (حوالي 30 نصاً) يليها المغرب (28 نصاً) فالسعودية (22 نصاً) ثم سوريا (18 نصاً).. الخ.. وأقل البلدان العربية التي توافرت منها نصوص هي تونس، فالبحرين ثم اليمن[14].

وعلى صعيد المجالات الثلاثة لإنتاج المعرفة التربوية العربية نلاحظ أن بعض البلدان العربية إقتصر الإنتاج المتوافر منها على المجلات، كالبحرين والجزائر والمغرب، بينما لم يتوافر منها نصوص من الدراسات العليا الجامعية. وبعض هذه البلدان يدخل في المستوى الأول فقط (رسائل ماجستير أو دبلوم) من الدراسات العليا دون أن يتمثل في المستوى الأعلى الخاص بأطروحات الدكتوراه كما في حالة سوريا وسلطنة عمان وفلسطين. ويبرز السؤال حول سبب هذا الغياب.

---

[12] عندما يقوم أكثر من شخص بكتابة نص تربوي مشترك، فإن كل واحد منهم ينال نصف حصة تأليفية في حال وجود كاتبين اثنين للنص، وينال ثلث حصة أو ربع حصة عندما يشارك ثلاثة أشخاص أو أربعة أشخاص بكتابة النص.

[13] لا تدخل الكتب التربوية العربية الصادرة في عام 2007 ضمن نطاق هذه الدراسة كما سبق وذكرنا.

[14] يشكل غياب من الدول وخاصةً تونس عن الانتاج التربوي في عام 2007 مفارقة غير متوقعة تحتاج الى تفسير من جانب "شمعة" ففيحالة لبنان مثلاً نوقشت رسائل ماجستير عديدة في التربية في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة ولكنها لم تجد طريقها الى ماجة البحث. ربما لأسباب لوجستية.

بعد إبرازنا منتج المعرفة التربوية العربية نسلط الضوء على هوية ناشر هذه المعرفة (في المجلات) والمشرف على إنتاجها (في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه) لأن عملية النشر والاشراف لا تتطابق دائماً مع عملية الانتاج. وقد يكون بلد ما ناشراً كبيراً للفكر دون أن يكون منتجاً له، والعكس صحيح أيضاً، وفيما يلي جدول رقم 2 يوضح خريطة النشر والاشراف على النتاجات التربوية في العالم العربي.

جدول رقم 2: توزيع عمليات نشر الانتاج التربوي في البلدان العربية بحسب بلد النشر (مجلات) والاشراف على الرسائل والأطروحات

البلد	نصوص مجلات		رسائل جامعية		أطروحات دكتوراه		المجموع	
	عدد	حجم	عدد	حجم	عدد	حجم	عدد	حجم
الإمارات	-	-	-	-	-	-	-	-
الأردن	21	297	96	10800	90	19745	207	29042
البحرين	41	869	-	-	-	-	41	869
تونس	5	148	-	-	-	-	5	148
الجزائر	-	-	-	-	-	-	-	-
سوريا	13	428	3	120	-	-	16	548
السعودية	4	101	-	-	-	-	4	101
سلطنة عمان	-	-	-	-	-	-	-	-
فلسطين	-	-	-	-	-	-	-	-
الكويت	27	1008	-	-	-	-	27	1008
مصر	57	2430	69	15140	30	6730	156	24300
المغرب	28	343	-	-	-	-	28	343
اليمن	1	15	-	-	-	-	1	15
المجموع	**197**	**5639**	**168**	**26060**	**120**	**24675**	**485**	**56374**

يظهر من الجدول الثاني أن أكثر الأدبيات التربوية المتوافرة في قاعدة المعلومات نشرت في الأردن (207 نصوص) تليه مصر (156 نصاً تربوياً) فالبحرين (41 نصاً) ثم المغرب (28 نصاً) والكويت (27 نصاً) وسوريا (16 نصاً). وهكذا فإن دولة البحرين التي كان لها حضور محدود في ما يخص إنتاج المعرفة التربوية

تحتل المرتبة الثالثة في قائمة الدول الناشرة للأدبيات التربوية أو المشرفة عليها، وتدفع بالكويت، تبعاً لذلك من المرتبة الثالثة في الانتاج الى المرتبة الخامسة في النشر[15].

وتونس الغائبة عن الانتاج المعرفي التربوي في العام 2007 تعود فتظهر على ساحة النشر من خلال خمسة بحوث تربوية منشورة في مجلة عربية تصدر في تونس. ودولة الإمارات التي دخلت دائرة إنتاج الدراسات الجامعية العليا على يد باحثين منها تختفي من دائرة النشر لأنها لم تصدر مجلات تربوية في عام 2007 ولأن طلاب الدراسات العليا من أبنائها درسوا في جامعات عربية خارج الإمارات. وإذا كان حضور سوريا في الانتاج أعلى منه في النشر، فإن الأمر نفسه ينطبق بصورة ساطعة على السعودية التي تنتج 22 نصاً ولا تنشر منها سوى أربعة نصوص. وفلسطين وسلطنة عمان بدورها تكتفيان بالانتاج دون الدخول الى دائرة النشر، وهو ما يشير الى وجود دول منتجة للبحوث التربوية دون نشر أو إشراف، ودول ناشرة للبحوث من دون إنتاج، وفئة ثالثة من الدول منتجة وناشرة ومشرفة معاً على البحوث التربوية.

وعلى صعيد الإشراف التربوي على الدراسات الجامعية العليا (ماجستير–دكتوراه) فإن دولاً كثيرة يتابع أبناؤها دراسات تربوية عليا في جامعات عربية خارج الوطن الأم وخاصة في كل من المملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية مصر العربية. وأقل البلدان العربية نشراً للأدبيات التربوية هي الإمارات وسلطنة عُمان والجزائر وفلسطين واليمن وهي في الوقت نفسه أقلها إشرافاً على الدراسات العليا إضافةً الى البحرين وتونس والسعودية والكويت والمغرب.

نتلخص من الجدولين الأول والثاني أن الانتاج التربوي العربي وفير، ولكن ثمة تفاوت كبير بين البلدان العربية بالنسبة لهذا الانتاج وعمليات نشره أو الإشراف عليه، وهذا التفاوت يطال جنس كاتبي النصوص التربوية كما يوضح ذلك الجدول رقم 3.

[15] لا يمكن أن نأخذ بالأبعاد الكمية في هذا البحث إلا بصورة تقريبية وللدلالة لا أكثر. ولو أن مادة البحث كانت مكتملة لكانت النتائج الإحصائية للبحث قطعية وذات صدقية لا يرقى إليها الشك.

جدول رقم 3: توزيع الانتاج التربوي في البلدان العربية (النصوص)
بحسب جنسيته وجنسية الكاتب أو أصحاب الدراسات العليا

البلد	نصوص مجلات		رسائل جامعية		أطروحات دكتوراه		المجموع		% النساء
	رجل	إمرأة	رجل	إمرأة	رجل	إمرأة	رجال	نساء	
الإمارات	2	-	5	-	1	-	8	-	-
الأردن	83	16	31	19	68	14	182	49	21
البحرين	7	-	-	-	-	-	7	-	-
تونس	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الجزائر	6	-	-	-	-	-	6	-	-
سوريا	2	-	7	10	-	-	9	10	53
السعودية	9	7	6	-	3	-	18	7	28
سلطنة عمان	10	2	1	1	-	-	11	3	21
فلسطين	10	3	4	-	-	-	14	3	21
الكويت	14	6	12	-	4	1	30	7	19
مصر	42	17	30	39	12	16	84	72	46
المغرب	26	4	-	-	-	-	26	4	13
اليمن	3	-	2	1	-	1	5	2	28
المجموع	**214**	**55**	**89**	**70**	**88**	**32**	**400**	**151**	**27**

يكشف الجدول الثالث عن أن مؤلفي النصوص التربوية وأصحاب الدراسات العليا في التربية هم في غالبيتهم من الرجال (73%) وأن حصة النساء في هذا الإطار هي أعلى من الربع بقليل (27% للنساء). إن حصيلة كهذه ليست متوازنة بالطبع ولكنها مقبولة، الى حدٍ ما قياساً على ما كان عليه موقع المرأة في الكتابة التربوية حتى وقتٍ قريب[16].

إن حجم الانتاج التربوي على يد النساء العربيات لا بأس به إذن، وهو يتجه بصورة عامة نحو الزيادة. ولكن الخريطة التفصيلية لمساهمة المرأة العربية في توليد المعرفة التربوية في عام 2007، تثير تساؤلات عديدة. ففي دول كالبحرين وتونس والجزائر والإمارات العربية تغيب المرأة بصورة عامة عن المشهد التربوي الذي نسلط الضوء عليه في هذا البحث، بينما تسجل دول مثل سوريا والكويت حضوراً لا بأس به للنساء.

[16] قبل 10 سنوات فقط لم نكن نرى اسماً لباحثة تربوية سعودية، أو قطرية أو إماراتية مثلاً، إلا في ما ندر.

ففي الحالة السعودية كان عدد الباحثات قريباً من عدد الباحثين (7 من 9) وبلغت نسبة الإسهام العام للمرأة السعودية في نصوص المجلات والأطروحات الجامعية 28% من إجمالي الإسهام التربوي السعودي. وفي الحالة الكويتية تبلغ المساهمة التربوية للمرأة 19% تدخل فيها ستة بحوث للنساء الكويتيات في المجلات التربوية المتخصصة.

وفي التفاصيل الواردة في الجدول الثالث نجد أيضاً أن المرأة السورية تبرز في المجال الجامعي العالي (عشر رسائل جامعية) وتغيب عن الكتابة في المجلات خلافاً لما هي حال المرأة السعودية أو الفلسطينية أو المغربية. ووفق السلم التراتبي للإنتاج التربوي، وفق جنس الكاتب وجنسيته، تأتي المرأة المصرية الباحثة في طليعة النساء العربيات الكاتبات في التربية والتعليم، إذ أن 72 باحثة مصرية تشاركن في الكتابة التربوية أو لهن أطروحات جامعية تربوية.

وفي المرتبة الثانية تبرز المرأة الأردنية التي تصول في ثنايا المجلات التربوية وتجول في كتابة الأطروحات الجامعية (49 باحثة أردنية) غير أن نسبة إسهام الباحثات الأردنيات هي 21% من مجموع الاسهام الأردني مقابل 46% للباحثات المصريات من مجموع الاسهام الفكري التربوي المصري أما المرتبة الثالثة في السلم التقديري هي للمرأة الباحثة السورية تليها المرأة السعودية والكويتية معاً في المرتبة الرابعة.

ومن جنسية وجنس الكاتب التربوي العربي، أو صاحب الدراسة العليا في التربية، ننتقل الى تحديد لغة النص التربوي المكتوب في عام 2007 كما يوضحه الجدول رقم 4.

جدول رقم 4: توزيع الانتاج التربوي العربي (النصوص) بحسب البلد ولغة النص

البلد	نصوص مجلات		رسائل جامعية		أطروحات دكتوراه		المجموع		% انكليزي
	عربي	انكليزي	عربي	انكليزي	عربي	انكليزي	عربي	انكليزي	
الإمارات	1 1/2	-	5	-	1	-	7 1/2	-	-
الأردن	60	7 1/2	50	-	78	4	188	11 1/2	5
البحرين	5 1/2	-	-	-	-	-	5 1/2	-	-
تونس	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الجزائر	3 1/2	-	-	-	-	-	3 1/2	-	-
سوريا	1 1/2	-	17	-	-	-	18 1/2	-	-
السعودية	13	-	6	-	3	-	22	-	-
سلطنة عمان	7	1 1/2	2	-	-	-	9	1 1/2	14
فلسطين	7	-	4	-	-	-	11	-	-
الكويت	11 1/2	1	12	-	5	-	28 1/2	1	3

مصر	45 1/2	1	63	6	28	-	136 1/2	7	5
المغرب	28	-	-	-	-	-	28	-	-
اليمن	2	-	3	-	1	-	6	-	-
المجموع	**186**	**11**	**162**	**6**	**116**	**4**	**464**	**21**	**4**

يكتب الباحثون العرب أدبياتهم التربوية باللغة العربية في الغالبية العظمى من حالات الكتابة، وهذا أمر طبيعي في أية حال، تاركين للغة الأجنبية، والانكليزية تحديداً، ما نسبته 4% من النصوص التربوية العربية. وتشير هذه الحصيلة الثقافية الى انسحاب كامل للغة الفرنسية عن ساحة الانتاج المعرفي العربي في مجال التربية والتعليم، في عام 2007 وفي النصوص المتوافرة على الأقل.

وأكثر البلدان العربية تأليفاً بالإنكليزية هي الأردن (حوالي 11 بحثاً) تليها مصر، كالعادة، بواقع سبعة بحوث تربوية مصرية مكتوبة باللغة الانكليزية. وأكثر ما يستخدم الباحثون المصريون الانكليزية في كتابة الرسائل الجامعية العليا في التربية، بينما يفضل الأردنيون استخدامها في كتابة الابحاث التربوية التي تنشرها مجلات متخصصة. وفي حالات متفرقة يكتب الكويتيون بحوثهم أحياناً بالانكليزية ويفضل الباحثون من سلطنة عُمان الشيء نفسه أيضاً.

وسواء كتب الباحثون العرب بالعربية أم بلغة أخرى فإنهم يميلون الى الكتابة فرادى بعيداً عن روحية العمل البحثي الجماعي كما يظهر من الجدول رقم 5.

جدول رقم 5: توزيع الانتاج التربوي العربي بحسب طاقم كتابة النصوص في المجلات التربوية

بحث فردي		بحث ثنائي		بحث فريقي		مجموع النصوص	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
136	70	50	25	11	5	197	100

تقتصر دلالة الجدول الخامس على نصوص المجلات التربوية التي خضعت للتحليل والدراسة. ويستفاد من هذا الجدول أن الباحث العربي يميل الى العمل بمفرده، ولا يجد حاجة الى معونة الآخرين وجهودهم. فمن أصل 197 عملاً بحثياً منشوراً في مجلات تربوية، نجد 136 عملاً قام بها أفراد مستقلون بأنفسهم وهو ما يوازي 70% من الأبحاث، مقابل 25% من الأبحاث التي قام بها باحثان متعاونان، و 5% فقط من الأعمال الفريقية التي يقوم بها ثلاثة باحثين.

وهذه النزعة الفردية الغالبة في البحث التربوي العربي تسير في إتجاه معاكس للتوجهات العالمية المعاصرة في البحث العلمي. وبمقتضى هذه التوجهات، لم يعد البحث عملاً حرفياً مُبسطاً، بل صار يشبه صناعة متطورة تنشط فيها فرق وشبكات بحثية متخصصة يعرف كل باحث فيها دوره الخاص به داخل فريق العمل.

ب. ميادين النصوص التربوية العربية وموضوعاتها

لا تكتمل صورة الأبعاد الكمية للنتاج المعرفي التربوي في البلدان العربية من دون تحديد ميادين هذا الانتاج وموضوعاته على أن يتم التقويم النوعي لهذه الحركة في الجزء الثاني من الدراسة حيث نسلط الضوء، بصورة مركزية، على هذه الأبعاد النوعية لنتاجات المعرفة التربوية في العالم العربي.

وبما أن تقييم الميادين[17] والموضوعات المطروحة في النصوص التربوية لا يقتصر على إظهار وتكرار الميادين وتواترها الرقمي، بل يتجاوز ذلك الى إظهار ما هو غائب عن التداول منها، مع تبيان أهمية الميادين والموضوعات الغائبة أو المستبعدة، فإن ذلك يستدعي إطلالة نوعية ولو محدودة عليها. ومؤدى ذلك هو أن عنوان الميادين والموضوعات يبدأ رقمياً وينتهي نوعياً، ويشكل حالة إنتقالية بين الأبعاد الكمية والكيفية في الدراسة.

فما هي الميادين المفضلة للبحث التربوي العربي، وما هي الموضوعات التربوية التي تحظى باهتمام الباحثين العرب، وتلك التي ينأون بأنفسهم عنها؟

هذا ما نحاول أن نتلمس الإجابة عنه من خلال القائمة المثبتة في الجدول رقم 6 أدناه.

جدول رقم 6: قائمة ميادين النصوص التربوية العربية وموضوعاتها

الميدان/الموضوع	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
طرائق التعليم	52	50	34	136	28
علم نفس تربوي	43	40	16	99	20
إدارة وقيادة تربوية	16	10	15	41	8
علم اجتماع تربوي	8	13	8	29	6
تربية مختصة	2	16	9	27	5.5
مناهج تعليمية	16	2	8	26	5
تقويم تربوي	9	9	6	24	5

[17] يعني التقييم إظهار القيمة فقط، سواء كانت كمية أو نوعية، وهو مستخدم هنا بهذا المعنى لا أكثر ودون أي تناقض مع مصطلح التقويم الذي يتضمن التقييم وإصلاح الخلل، مجتمعين أو منفردين.

إعداد المعلمين وقضاياهم	10	7	3	20	4.1
التربية الرياضية والبدنية	12	-	-	12	2.4
الفكر التربوي وتاريخ التربية	5	2	4	11	2.2
تربية حضانية	2	5	1	8	2
التلاميذ ومشكلاتهم	-	3	5	8	2
التعليم الجامعي	4	1	2	7	1.5
إرشاد وتوجيه تربوي	3	-	3	6	2,.1
تربية مقارنة	1	4	1	6	1.2
تكنولوجيا التعليم	-	3	3	6	1.2
اقتصاديات التربية	4	-	-	4	1.2
سياسة تربوية	-	2	1	3	1
محو الامية وتعليم الكبار	1	1	-	2	0.4
تنشئة أخلاقية دينية	2	-	-	2	0.4
منهجية البحث التربوي	2	-	-	2	0.4
التعليم الابتدائي	2	-	-	2	0.4
الطلاب الجامعيون	2	-	-	2	0.4
التحصيل التعلمي	1	-	-	1	0.2
تعليم غير نظامي	-	-	1	1	0.2
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

تبين قائمة الميادين أن المعرفة التربوية المنتجة في البلدان العربية تغطي تشكيلة واسعة من الميادين والمجالات التربوية والتعليمة تبلغ ما مجموعه 25 ميداناً بتثقيل متفاوت من حيث درجة تواتر الميادين (تكرارها) في المجلات ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه مجتمعة[18].

الميدان الأول لإهتمام الأدبيات التربوية العربية هو ميدان طرائق التعليم الذي يتكرر ظهوره 136 مرة في تلك الأدبيات، وهو ما يوازي 28% من قائمة الميادين التربوية مجتمعة[19].

[18] إن تصنيف الميادين التربوية الواردة في هذا البحث قريب جداً من التصنيف المعتمد لميادين التربية في شبكة المعلومات العربية (شمعة) ومن التصنيف المعتمد في دليل الرسائل الجامعية الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 2002.

[19] تختلف طريقة التعليم في مادة دراسية عن تعليم هذه المادة في أن الطريقة تركز على أسلوب التعليم ووسائله، وأدواته، بينما التعليم يتركز على مضمون المادة ومنهجها ووظيفتها.

والميدان الثاني الذي تركز عليه الأدبيات التربوية العربية يقع ضمن دائرة علم النفس التربوي الذي تتكرر الموضوعات المرتبطة به 99 مرة وتضم تشكيلة واسعة من العناوين التي تجمع بين التربية وعلم النفس.

الميدان الثالث، من حيث الأهمية بين ميادين البحث التربوي العربي، هو ميدان الإدارة والقيادة التربوية يتكرر 41 مرة، يليه في المرتبة الرابعة ميدان علم الاجتماع التربوي (29 مرة) ثم ميدان التربية المختصة (27 مرة) وصولاً الى التقويم التربوي العام الذي يتكرر 24 مرة ويمثل بموضوعاته 5% من مساحة الموضوعات المتناولة في النصوص التربوية العربية. وأقل ميادين البحث تواتراً في النصوص المذكورة هي تباعاً ميادين التحصيل التعلمي، والبحث التربوي ومنهجية البحث التربوي، والتعليم غير النظامي، مما يجعلها أقرب الى الميادين الغائبة عن البحوث العربية في التربية. ولكن هل توجد فروقات دالة بين تعاطي أصحاب الدراسات الجامعية العربية العليا من جهة، وتعاطي كاتبي البحوث في المجلات التربوية؟

تشير قائمة الميادين الى أن الرسائل والأطروحات الجامعية تولي اهتماماً مميزاً بموضوعات التربية المختصة (25 مرة) مقابل مرتين فقط في المجلات التربوية. وتكنولوجيا التعليم تغيب عن المجلات بينما تظهر 6 مرات في الرسائل والأطروحات الجامعية.

وشيء قريب من ذلك يمكن أن يُقال عن علم الاجتماع التربوي (21 مرة في الجامعة مقابل 8 مرات في المجلات) والإدارة التربوية والتقويم التربوي. وبالاتجاه المعاكس، يهتم الباحثون في المجلات التربوية بميادين المناهج الدراسية والتربية البدنية أكثر من اهتمام الجامعة بهذه الميادين.

لقد غطت الميادين التي طالتها المجلات والأطروحات الجامعية جانباً كبيراً من الحاجات البحثية التربوية الكبيرة، غير أن ميادين وموضوعات كثيرة، لا يستهان بها، غابت عن مسرح الميادين التربوية العربية، مع أنها يمكن أن تساعد على تطوير التعليم وتحسين نوعيته، نذكر منها ما يأتي:

- السياسة التربوية وديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية
- تكنولوجيا التعليم
- تعلم العلوم باللغة العربية الأم
- الإندماج الاجتماعي من خلال التربية والتعليم
- التربية البيئية
- التربية والتعليم في ظل العولمة
- دور التعليم في محاربة التطرف والتعصب.

ثالثاً: الأبعاد النوعية للمعرفة التربوية العربية

بعد توضيح الأبعاد الكمية للنتاج التربوي في البلدان العربية نتناول في هذا الجزء من البحث الأبعاد النوعية لهذا النتاج بدءاً بإظهار الطابع الوظيفي الغالب في النصوص التربوية العربية ومستوى التحليل والمحاججة فيها، وصولاً الى تحديد أنماط النصوص بحسب المستوى العلمي، مروراً بأبعاد نوعية أخرى عديدة.

أ. الطابع الوظيفي للنص التربوي ودرجة شموليته

لكل مقالة أو نص أو بحث وظيفة ودور يختلفان بحسب موضوع البحث، ودرجة شموليته ومنهجيته، وقيمته العلمية والنتائج التي يتوصل إليها. فما هي الوظيفة الرئيسية للنصوص التربوية التي يتناولها البحث؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال نشير الى أننا أدرجنا مدى شمولية النص التربوي في سياق الطابع الوظيفي لهذا النص لأنه كلما اتسع نطاق الموضوع المدروس زاد تأثيره مبدئياً وتعززت وظيفته.

يرتبط الطابع الوظيفي (functional aspect) للبحث التربوي بنوعية النتائج التي يتوصل إليها، ومدى قابليتها للاستثمار والاستفادة منها نظرياً وعملياً لرفع مستوى التعليم وحل مشكلاته، خصوصاً إذا كانت هذه المشكلات واقعية ومطروحة لدى صانع القرار التربوي ولا يعني هذا التوجه التطبيقي أن البحث النظري التربوي لا قيمة له لأن للبحث وظيفة نظرية معرفية أيضاً يمكن أن ترفع مستوى فهمنا لبعض المسائل التربوية الغامضة أو المستجدة كما هي الحال مثلاً مع بحث عن التعلم والحراك الاجتماعي أو الترقي الاجتماعي في بلد عربي معين، أو في العالم العربي كله. فهذا البحث نظري في الأساس ولكن استنتاجاته يمكن أن تكون لها انعكاسات عملية بالغة الأهمية بالنسبة للتخطيط التربوي والسياسة التربوية.

ومن نماذج البحوث النظرية التي لها وظيفة حيوية تلك التي تتطرق مثلاً الى كيفية إدخال ثقافة الحوار والتسامح الى التعليم، أو التي تبحث عن دور التعليم في تحقيق الاندماج الاجتماعي في بلدان عربية فيها تعددية جماعات دينية أو قومية (مثل لبنان)، أو تلك البحوث التي تدور حول مسألة التوفيق بين الاسلام والحداثة في المدرسة العربية، أو تلك التي تتناول بالدرس ظاهرة الرسوب والتسرب في التعليم العربي وأبعاد هذه الظاهرة، الخ.

للبحث إذن وظيفة في كل الأحوال وإلا لما عُدّ بحثاً، والفارق هو في نوع البحث ونوعيته ومستواه. ومن حيث النوع جعلنا وظيفة البحث إما نظرية معرفية، أو تطبيقية عملية، أو مشتركة بين الجانبين النظري والتطبيقي دون أن ننسى أننا إنما نتحدث عن سمة غالبة أو طابع غالب على البحث، قد تكون نظرية أو تطبيقية، لا عن بحث نظري من أوله الى آخره، وآخر تطبيقي من ألفه الى يائه[20]. وعلى هذا الأساس قمنا بتجديد الوظيفة الرئيسية

[20] في بعض الأبحاث يصعب التفريق بين الجانبين النظري والتطبيقي، أو ترجيح كفة أحدها على الآخر، ولذلك فقط اعتبرنا أن بحوثاً كهذه هي بحوث نظرية وتطبيقية في آن واحد، أو بحوث مشتركة.

للنص التربوي العربي عام 2007م. وتوصلنا الى الجدول رقم 7 الذي يكشف عن التوظيف الأساسي للنصوص التربوية العربية.

جدول رقم 7: الطابع الوظيفي للنصوص التربوية العربية

وظيفة البحث	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
عملية تطبيقية	76	13	8	97	20
معرفية نظرية	68	99	70	237	49
مشتركة	53	56	42	151	31
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

يوضح الجدول السابع في البحث مدى الأهمية الفعلية للموضوعات التربوية البحثية في العالم العربي لعام 2007 وطبيعة التوظيف المتوقع للبحث، أما مدى القابلية للاستفادة من البحث فيتوقف على المستوى العلمي للبحث، ويظهر خاصةً في باب النتائج وقيمتها وجدواها. ويشير الجدول الى أن الجانب النظري المعرفي هو الذي يطغى على النصوص التربوية العربية لأن حوالي نصفها يذهب في هذا الاتجاه (49%)، أما الباقي فيتوزع على الجانب النظري والتطبيقي معاً، والذي نجده في 151 نصاً (31 %) من إجمالي النصوص، وعلى الجانب التطبيقي والذي يأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة بين مراتب البحوث الثلاثة بواقع 97 نصاً، مع نسبة مئوية بلغت (20%) من إجمالي النصوص.

وإذا شئنا الاختصار فإنه يمكننا القول إن التوظيف الأساسي للنصوص التربوية العربية هو نظري معرفي أولاً، تطبيقي معرفي ثانياً، وتطبيقي عملي ثالثاً. ومع أن في هذا التوزيع قدراً من التوازن بين ما هو نظري وما هو عملي في الأبحاث والنصوص التربوية، فإننا نلاحظ مع ذلك تركيزاً زائداً على الجوانب النظرية في البحوث لأنه مقابل كل بحث وظيفته الرئيسية تطبيقية عملية نجد بحثين ونصف تغلب الناحية النظرية فيهما.

وعندما ننظر في حاملات النص التربوي العربي من مجلات ورسائل ماجستير وأطروحات دكتوراه، فإننا نقع على فروقات هامة بينها. فبينما بحوث المجلات التربوية متوازنة تقريباً بالنسبة لمعادلة النظرية والتطبيق نجد أن السمة الغالبة على رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه هي السمة النظرية المعرفية في 99 حالة مقابل 13 حالة فقط للسمة التطبيقية. وتدل هذه الفروق على أن كاتبي بحوث المجلات يفكرون بمشكلات واقعية ينطلقون منها للكتابة، بينما أصحاب الرسائل والأطروحات الجامعية يفكرون بموضوعات نظرية كبيرة وينطلقون منها في كتابة دراساتهم العالية وهذا أمر ربما يحتاج الى تصويب وإعادة نظر حتى لا يغلب الطابع النظري العام، البعيد عن الواقع، على الأعمال الأكاديمية العربية، وحتى لا نقرأ المجلات التربوية مثلاً فلا نتعرف من خلالها على المشكلات التربوية الساخنة أو الحقيقية.

إن البحث العلمي الحقيقي لا بد أن تكون له وظيفة حقيقية سواء كانت نظرية أو عملية أو الوظيفتين معاً من دون تفضيل لوظيفة على الأخرى. فهل إن بحثاً نظرياً عن مظاهر التعصب الفكري في مناهج التعليم العربي هو بحث قليل الأهمية مع أنه يتعلق ببناء وجدان التلميذ العربي وشخصيته وتفكيره؟!

هذا النوع من الأبحاث النظرية هو بالضبط ما تفتقره ساحة البحث التربوي العربي، إضافة الى حاجتها رفع وتيرة الأبحاث التطبيقية بحيث تنشأ حالة توازن بين النمطين البحثيين، على الأقل تعززها الأبحاث الإجرائية (action–research) التي يشارك فيها المعلمون والطلاب وأهاليهم ومدراء المدارس والموظفون فيها.

وبالنسبة لدرجة الشمولية في النصوص التربوية العربية فقد اعتمدنا سلماً تقديرياً ثلاثياً (جزئي، وسط، مكبر) في تصنيف النصوص على أساس أنه توجد مقاربات وتحليلات للمسائل التربوية على نطاق مكبر (macro research) مقابل مقاربات وتحليلات على نطاق مصغّر لتلك المسائل (micro research)، كما أنه توجد في العلوم الاجتماعية مقاربات مكبّرة (macro–sociales) وأخرى مصغرة (micro–sociales).

تظهر الأبحاث المصغّرة أو الجزئية كلما جرى تفتيت الموضوعات التربوية الى أجزاء صغيرة متناثرة، كما هو شائع في الأبحاث التربوية الحديثة (كأن يتناول البحث دور المشرف المدرسي في مدرسة في قرية لبنانية) بينما تظهر الأبحاث المكبرة الشاملة كلما كان الموضوع متعدد الأبعاد والجوانب، أو عابراً للمواد أو المراحل الدراسية، رابطاً الشأن التربوي بأبعاده الاجتماعية والسياسية والتاريخية (دور الاشراف المدرسي في لبنان).

أما البحث ذو الحجم الوسط فيقع في منزلة بين المنزلتين، لا هو بالصغير الجزئي، ولا هو بالكبير الشامل (دور المشرف المدرسي في مدارس مدينة معينة). ينطلق البحث المكبّر من قضايا تربوية عامة، بينما ينطلق البحث المصغّر من موضوعات ضيقة أو مواقف جزئية محددة. إن درجة شمولية البحث لا ترتبط بعدد صفحاته فقط، بل ترتبط أساساً بطبيعة الموضوع الذي يعالجه وما إذا كان جزئياً، أو واسعاً أو متوسط النطاق، وبكيفية معالجته في البحث. وانطلاقاً من هذه الرؤية أعددنا الجدول رقم 8 الذي يوضح مدى شمولية النصوص التربوية العربية في عام 2007.

جدول رقم 8: درجة شمولية النصوص التربوية العربية

النصوص / الشمولية	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
جزئي	93	88	47	228	47
وسط	63	61	49	173	36
مكبّر	41	19	24	84	17
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

يُستفاد من الجدول الثامن أن البحث التربوي العربي يصدر غالباً عن رؤية تجزيئية صريحة من شأنها إقصاء الموضوعات والقضايا الأساسية عن نطاق الدرس والتحليل. فالموضوعات الجزئية المصغّرة تتوافر 228 مرة (في 47% من مجموع الحالات) مقابل 84 مرة فقط للموضوعات المكبرة الشاملة، أي ما يوازي (17%) من إجمالي الموضوعات المدروسة، وتبقى نسبة (36%) من الموضوعات التي تدخل في خانة الموضوعات المتوسطة النطاق.

وعلى صعيد المقارنة بين نصوص المجلات والنصوص التربوية الجامعية العليا لم نجد فروقات تذكر بينها في ما يخص درجة شمولية البحوث باستثناء رسائل الماجستير الجامعية التي تعالج موضوعاً مكبراً واحداً مقابل كل خمسة موضوعات تربوية مصغرة تقريباً، بينما تطرح المجلات وأطروحات الدكتوراه موضوعاً مكبراً مقابل كل موضوعين مصغرين لا أكثر. من جهة أخرى يطغى الطابع المحلي أو الوطني على الدراسات التربوية العربية ما عدا في ثلاث دراسات فقط لها طابع عربي شامل أو قومي وإن بدرجات متفاوتة.

ب. إشكاليات النصوص التربوية العربية

يرى آلبرت آنشتاين أن صياغة المشكلة هي، في أغلب الأحيان أكثر ضرورة من حلها، وهذا الرأي يصلح للنظر في اشكاليات النصوص العلمية التربوية أيضاً لأنه لا قيمة لبحث علمي، مهما يكن مجاله، لا ينطلق من إشكالية ما تدعو الباحث للقيام بعمله البحثي وتبرر الإقدام على بحث معين دون سواه. فإلى أي مدى يلتزم الباحثون التربويون العرب بإيراد الاشكالية الخاصة بأبحاثهم، وما هي نوعية هذه الاشكالية؟ هذا ما يوضحه الجدول رقم 9.

جدول رقم 9: إشكاليات النصوص التربوية العربية

النصوص / الإشكالية	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
عملية تطبيقية	85	64	47	196	40
معرفية نظرية	78	89	61	228	47
غير واضحة	**34**	15	12	61	13
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

تبين قراءة الجدول التاسع أن هنالك 61 نصاً تربوياً عربياً لا وجود فيها لإشكالية واضحة وهو ما يطرح شكوكاً حول القيمة العلمية لما نسبه 13% من هذه النصوص. وحتى عندما توجد الإشكالية قولاً فإن ذلك لا يعني

أنها تتمتع بالمواصفات العلمية الدقيقة للإشكالية البحثية (problematique) إما لأن الاشكالية مغلوطة أو لأن طريقة طرحها مرتبكة في كثير من الأحيان. ومن مظاهر الارتباك أن يخلط الباحث بين إشكالية البحث وبين الأسئلة المطروحة فيه كما في المثال الآتي: "يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: كيف تتم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدد من الأسئلة الفرعية هي: ما مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في المملكة؟ هل توجد علاقة بين درجة التطبيق وأهمية التطبيق؟"! (المجلة التربوية، الكويت، 2007، عدد 84، ص 123).

بالمقابل وفي المجلة نفسها (ص 167) يطرح باحثان آخران إشكالية واقعية وبسيطة توضح دوافعهما للقيام بالبحث بعد أن لاحظا وجود حالة من التدني في تحصيل العلوم والرياضيات لدى الطلبة الفلسطينيين في مدينة رام الله، مما دفعهما للتقصي والبحث عن أساليب وطرق جديدة في التدريس سعياً وراء حل لهذه المشكلة يتمثل مبدئياً في الطريقة الحوارية في التعلم. ولحسن الحظ فإن الإشكاليات الجيدة تفوق الإشكاليات غير الموفقة في النصوص التربوية العربية كما أنها متوازنة، الى حدٍ ما بين إشكالية نظرية وأخرى عملية مع ترجيح محدود لكفة الإشكالية النظرية بمقدار 7% من النصوص، بينما كانت نسبة الأبحاث التي لها وظيفة تطبيقية أقل بصورة ملحوظة من نسبة الأبحاث ذات الإشكالية التطبيقية. ويرجع هذا الفارق الى أن طرح إشكالية واقعية في بداية البحث يتوقف في حالات كثيرة عند هذا الحد، دون أن يتم الإلتزام عملياً بذلك في بقية البحث.

ج. المنهجية والطرائق والأدوات المعتمدة في النصوص التربوية العربية

منهجية البحث هي الإطار الجامع لمكونات البحث وعناصره في إطار علمي واحد، ولا معنى لبحث علمي من دون منهجية علمية وإلا تساوت الآراء الشخصية والخواطر ومقالات الصحف مع البحوث العلمية الأكاديمية المُحكمة. ومع أن المنهجية (methodology) واحدة في الموضوع الواحد فإن لكل باحث أسلوبه في تطبيق هذه المنهجية.

1. منهجية البحث

تحتاج المنهجية، بصفتها إطاراً عاماً لمعالجة الموضوعات البحثية الى طريقة (methode) أو أكثر، وتحتاج الطريقة بدورها الى أدوات عمل متنوعة. وقد ميزنا في هذه الدراسة بين أربعة أنواع رئيسية من منهجيات البحث العلمي هي:

- المنهج الوصفي الاختباري (methode descriptive empirique).
- المنهج الوصفي التجريبي (methode descriptive exprimentale).

- المنهج الوصفي التحليلي النقدي (methode descriptive analytique critique)[21].
- المنهج التاريخي التوثيقي (methode historique documentaire).

وبالنسبة للطريقة فإنها تشكل الاسلوب أو الوسيلة المناسبة لتطبيق المنهجية الصالحة لمعالجة موضوع البحث عبر أدوات بحثية محددة.

وبالطبع فنحن لا نضيف جديداً الى خريطة المنهجيات والطرق والأدوات البحثية المستخدمة في العلوم التربوية غير أننا ميّزنا بين المنهج الاختباري (empirique) والمنهج التجريبي (experimentale) على أساس أن المنهج الأول هو عبارة عن اختيار منطقي لفرضية تشتمل على متغيرين أو أكثر (variables) يسعى الباحث الى عقد رابط في ما بينها، من دون حاجة الى دخول المختبرات وإجراء التجارب فيها، كما هي الحال في العلوم البحتة أو الصحيحة. وبهذا المعنى تصبح المنهجية الوصفية الاختبارية هي السائدة في معظم حالات البحث في العلوم الإنسانية، بينما تقتصر المنهجية الوصفية التجريبية على التجارب الفعلية وعلى الملاحظة القائمة على القياس والتكميم.

وبشكل عامٍ فإن أكثر النصوص التربوية العربية يسكنه الهمّ المنهجي فيبرزه ويتحدث عنه في بداية البحث ولولا بصورة مجتزأة. ففي كثير من الحالات، لا يجد الباحث ضرورة لتحديد طبيعة المنهجية التي يعتمدها في عمله وتحت عنوان "المنهجية" يدخل مباشرة في مواصفات العينة، قبل أن ينتقل الى أدوات البحث وصدقيته من دون الإشارة الى طريقة البحث أيضاً.

وقد لاحظنا أن المنهجية الأكثر شيوعاً في البحوث التربوية المدروسة هي المنهجية الوصفية الاختبارية لأن المنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعبّر عنها بصورة كمية وكيفية وهو ما يلائم البحث العلمي في التربية الى أبعد الحدود (طباجة، 2007، ص 319).

وفي ما يلي جدول رقم 10 بالمنهجيات المستخدمة في النصوص التربوية.

جدول رقم 10: المنهجية المعتمدة في النصوص التربوية العربية

النصوص / المنهجية	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
وصفية إختبارية	148	115	83	346	71
وصفية تجريبية	10	20	19	49	10
وصفية تحليلية	4	20	12	36	8

[21] المقاربة النقدية تربط المسألة التربوية بالمسائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

تاريخية توثيقية	18	10	3	31	6
غير موجودة	17	3	3	23	5
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

تبين قراءة الجدول العاشر أن منهجية البحث غائبة عن 5 بالمئة من النصوص التربوية العربية، وأن معظم البحوث يعتمد المنهج الوصفي الاختباري، وتحديداً في 346 حالة بحثية، أي ما يوازي 71% من إجمالي النصوص المدروسة. ويتوزع الباقي على المنهج الوصفي التجريبي (10% من النصوص) ثم على المنهج الوصفي التحليلي (8%) وأخيراً على المنهج التاريخي التوثيقي، في 31 حالة، توازي 6% من النصوص.

2. طرائق البحث

طريقة البحث (أو تقنية البحث) هي تجسيد عملي للمنهجية عند إجراء البحث، وهي تشكل صلة وصل بين المنهجية وأدوات البحث، مما يحفظ وحدة العمل البحثي وترابطه. ولأن بعض الموضوعات تتطلب بطبيعتها النظر إليها من عدة زوايا بحثية، فإن الباحث يلجأ أحياناً الى أكثر من طريقة (احصائية، ألسنية، سوسيولوجية، عيادية – نفسية، الخ.) في عمله، وهذا ما يفسر وجود أكثر من طريقة أحياناً في البحث الواحد لأن الباحث أراد تسليط الضوء على هذا الجانب أو ذاك من الظاهرة المدروسة كظاهرة الرسوب التي يمكن دراستها نفسياً واقتصادياً واجتماعياً وتاريخياً وجغرافياً وأسرياً، الخ.

وأكثر الطرق استخداماً من الباحثين هي طريقة الوصف الاحصائي أو الطريقة الاحصائية (methode statistique) التي أصبحت رائجة في معظم البحوث التربوية منذ ثلاثينيات القرن الماضي، في امريكا على الأقل. وفي ما يلي جدول رقم 11 بطرائق البحث المعتمدة في النصوص التربوية التي تمّ تحليلها.

جدول رقم 11: الطرائق المعتمدة في النصوص التربوية العربية

النصوص / الطريقة	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
الإحصاء	137	130	98	365	76
التوثيق	15	4	1	20	4
تحليل المحتوى	9	10	7	26	5
غير موجودة	36	24	14	74	15
المجموع الكلي	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

يكشف الجدول الحادي عشر عن غياب طريقة البحث عن 74 بحث (15% من النصوص) إما لأن الطريقة المعتمدة في البحث غير ملحوظة من الأساس، أو أنها شبه غائبة أو متعثرة بصورة تضيع معها ملامح الطريقة. ويكشف الجدول، من جهة أخرى عن غلبة كاسحة للطريقة الإحصائية على النصوص التربوية العربية لأن العمليات الإحصائية فاعلة في 3656 نصاً، أي ما يوازي 76% من إجمالي الأبحاث التربوية للعام 2007.

وإذا استثنينا البحوث المتعلقة بتاريخ التربية (20 بحثاً) والتي تستخدم طريقة التوثيق، والبحوث المرتبطة بمضامين التعليم (26 بحثاً) وتستخدم طريقة تحليل المحتوى أو المضمون، فإننا سوف نلاحظ هيمنة واضحة للطريقة الاحصائية في البحث على معظم البحوث. والمشكلة ليست في القياسات الإحصائية بحد ذاتها بل في الإفراط في استخدامها مع ما يصاحبها من تقنيات الإحصاء الوصفي.

ويبدو أن البحث عن الفروق الإحصائية ذات الدلالة هو ضالة معظم الباحثين التربويين العرب حتى ليكاد التنقيب عنها أن يصبح هدفاً بحد ذاته من دون التركيز على معنى وأهمية هذه الفروق. وقد بلغ من سطوة النزعة الإحصاءوية، في البحوث التربوية العربية، أنها وصلت الى الاستنتاجات العامة للبحث مع أن الاستنتاج يكون رداً على إشكالية معينة، وتكون المعالجة الإحصائية قد حصلت في متون البحث قبل ذلك[22].

إن وظيفة الإحصاء لا تتعدى رصد ظاهرة معينة وتحديد حجمها وإظهار درجة الترابط بين متغيرين أو أكثر والبحث الفعلي يبدأ فقط منذ لحظة الإنتهاء من العمليات الإحصائية (وهبة، 1998، ص 91). وفي هذا المناخ الإحصاءوي يسقط من حساب الباحث كل ما لا يمكن قياسه حتى لو كان أمراً نوعياً مهماً ويقل التركيز على عمليات التحليل والتأويل والتفسير، ويتحول البحث الى عملية إحصائية شكلية ذات منطق داخلي خاص، يتناسى الواقع المدروس أصلاً أو يبتعد عنه، ويقف عند حد التأكد من العلاقة الإحصائية التي تثبت أو تنفي فرضيات البحث، بينما تترك عملية تفسير وتأويل دلالة المعطيات الاحصائية من دون جواب (حجازي، مصطفى، مجلة باحثات، 1996، ص 304).

3. أدوات البحث

ما هي الوسائل والأدوات التي يستعملها الباحث التربوي العربي من خلال قيامه بالبحث؟ إن أكثر الأدوات استعمالاً في البحوث التربوية العربية هما الاختبار والاستبانة أو الاستبيان ذو الأسئلة المباشرة المفتوحة والمقفلة كما يظهر من الجدول رقم 12.

[22] في واحد من النصوص أحصينا ما مجموعه 8 جداول إحصائية في بحث من 13 صفحة لا أكثر، يليه نص آخر فيه 18 جدولاً في بحثٍ من 25 صفحة (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية – 2007 – ص 11).

ويتضح من الجدول الثاني عشر في الدراسة أن الاختبارات بأنواعها هي أكثر الأدوات استخداماً في البحث التربوي العربي وتحديداً في (38%) من البحوث[23]. ولا غبار على الاختبار كأداة للتجريب والقياس التربوي شريطة تطبيقه بصورة جيدة وعلى نطاقٍ كافٍ.

بعد الاختبار تبرز أداة الاستبانة (الاستبيان) المستعملة في 132 بحثاً (27% من النصوص). وهذه الأداة أصبحت شائعة على نطاق واسع ولا بد من الانتباه الى صدقيتها قبل دعوة الأفراد الى ملئها والإجابة عن أسئلتها بعد ذلك، وفي المرتبة الثالثة، يتم استعمال الملاحظة المباشرة مع مجموعات من التلاميذ أو الصفوف كأداة للقيام بالبحث (في 24 حالة) وشبكة تحليل المضمون في 23 حالة (5% في الحالتين). أما شبكة تحليل المحتوى فقد جرى استعمالها في دراسات المناهج والكتب المدرسية بدرجات متفاوتة من الإتقان والنجاح.

جدول رقم 12: الأدوات المستخدمة في النصوص التربوية العربية

النصوص / الأدوات	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
الاختبار	75	45	38	158	33
الاستبيان	50	52	30	132	27
الملاحظة	3	16	5	24	5
شبكة التحليل	6	10	7	23	5
المقابلة	3	7	6	16	3
وثائق	12	4	1	17	3
تجربة	3	3	8	14	3
غير واضحة	41	27	15	83	17
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

*** ملاحظة**: إن بعض نصوص المجلات لا تعتمد طريقة واضحة، أو أن الطريقة غيرموجودة فيها أصلاً، وكذلك الأمر بالنسبة للرسائل والأطروحات الجامعية. وبالنسبة للأدوات أيضاً فهي إما غائبة عن بعض النصوص أو أن الباحث اعتمد أكثر من أداة في بحثه مما يفسر التفاوت بين عدد الأدوات وعدد النصوص.

[23] الاختبارات المستعملة هي اختبارات تحصيل تعلمي أساساً إضافة الى اختبارات مهارات خاصة كالإدراك والذاكرة وحل المشكلات والقراءة الإبداعية واختبار الدافية للتعلم واختبارات عقلية أو نفسية، إضافة الى اهتبارات خاصة يبينها الباحث بنفسه اعتماداً على اختبار أجنبي.. الخ.

في المرتبة الرابعة تظهر الوثائق من جهة والتجربة من جهة ثانية كأداتين مستعملتين في البحوث التربوية العربية بواقع 3% من النصوص لكلٍ منها.

وقد برزت الحاجة للوثائق والمستندات في بحوث تاريخ التربية والتعليم، بينما استخدمت التجربة كأداة في أطروحات الدكتوراه بوجه خاص وفي حالات خاصة مثل تجربة اللعب التمثيلي عند الأطفال التوحديين، وأخرى حول فعالية استخدام خريطة الشكل (V) في تنفيذ التجارب المخبرية، واللافت للنظر في جدول الأدوات خلو 83 نصاً من أي أداة بحثية واضحة، مما يعني أنها نصوص تعبّر عن تصورات الكاتب وآرائه الشخصية.

وفي مجال الفروق بين المجلات والدراسات الجامعية على صعيد أدوات البحث، وجدنا أن أداة الملاحظة (observation) أكثر ما يقع استخدامها في رسائل الماجستير الجامعية وكذلك شبكة تحليل المضامين. وأكثر ما يلجأ الباحثون للتجربة في أطروحات الدكتوراه بينما تبرز نسبة لا بأس من غياب الأداة البحثية في نصوص المجلات (41 نصاً) وهو ما يجعل من هذه النصوص مقالات في التربية أكثر من كونها بحوث علمية تربوية.

أخيراً نخلص الى أن استعمال الأدوات البحثية الدقيقة في الدراسات العربية التربوية أصبح رائجاً، ومع ذلك فإنه لا بد من إيلاء اهتمام أكبر بصدقية الأدوات المستخدمة في البحث والذي يتم من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين الذين لا يرفضون أداة، ونادراً ما يدخلون عليها تعديلات جوهرية. أما ثبات الأدوات فتتكفل به ترسانة من المعادلات الإحصائية التي لا تزل بها القدم في أي حال.

إن منهجيات وطرق وأدوات البحث العلمي تشكلت في المجتمع الغربي الذي استخدمها لتلبية حاجاته المتنوعة، ولذلك فإن استخدامها في المجتمع العربي، يحتاج الى عملية تبيئة وإعادة توطين تأخذ الفروقات الثقافية والحضارية والواقع العربي بالاعتبار عند اللجوء لهذه الأدوات.

د. مستوى التحليل والمحاججة في النصوص التربوية العربية

لا يظهر التحليل والمحاججة (argumentation) في ملخصات الرسائل الجامعية وأطروحات الدكتوراه لأنه لا يمكن استخلاصها إلا من نص كامل وهو ما لا يتوافر في بحثنا سوى لنصوص المجلات وحدها، وبالتالي فإن الحديث عن مستوى التحليل يقتصر في الواقع على البحوث الواردة في المجلات التربوية العربية للعام 2007.

إن من طبيعة البحث أنه ينطوي على عمليات فكرية عالية مثل التحليل والتوليف (synthese) والمقارنة والتقويم، وغير لك من مستويات التفكير العالية وفق ما تحدث عنها الأميركي بنجامين بلوم (B. Bloom) في تصنيفه للأهداف التربوية. وبحسب قوة حضور العمليات الفكرية في النص التربوي اعتمدنا سلّما ثلاثياً للتقدير (ضعيف، وسط، جيد) ووجدنا بعد تقييم النصوص أن مستوى التحليل والمحاججة الفكرية ضعيف في 53 نصاً، ووسط في 77 نصاً، وجيد في 67 نصاً تربوياً عربياً.

وبمعنى آخر فإن أكثر النصوص تقع في خانة المستوى التحليلي الوسط، تليها في الدرجة التالية، النصوص ذات المستوى الجيد، انتهاءً بنصوص المستوى التحليلي الضعيف. فإلى ما يرجع هذا الإنكفاء في القدرة على التحليل بين النخبة التربوية العربية؟ هل يرجع ذلك الى تراجع في ثقافة هذه النخبة وتقوقع داخل نطاق علم مجتزأ أم الى إنشغال الباحثين بالعمليات الاحصائية الى درجة أصبحوا يكتفون بها، ويتجنبون الخوض في غمار الأفكار والتحليلات؟ إن الطرح التحليلي الجدلي محدود في البحوث التربوية العربية، ويتراجع أحياناً الى درجة يصبح معها البحث أقرب الى العمل التقريري الموازي للمعطيات الاحصائية، والذي يتخذ شكل التسجيل الرقمي للنتائج، دون أن يتجثم الباحث عناء الغوص في تحليل النتائج وتأويلها وتقويمها. وعلى كل حال فإن التحليل ليس مجرد إعادة كتابة لمضمون الجداول الإحصائية عن طريق اللغة هذه المرة بدل الأرقام.

وحتى في لحظة مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، يقوم الباحث بتفسير مفارقة أو أمر لافت للنظر بالاعتماد على التصورات الذاتية أو بالاستنجاد بباحثين آخرين واستحضارهم بدل تشغيل الذهن واستعمال التفكير الشخصي في التحليل.

هذه الصورة النقدية لا تمنع وجود محاولات، ولو محدودة، لتحليل نتائج البحوث تتخذ شكل التعليق على النتائج والدعوة الى الاستفادة منها. وعندما تذهب هذه المحاولات الى ما هو أبعد، فإنها تتضمن مناقشة فكرية للنتائج تتجاوز الاحصاء والارقام الى ما هو نوعي في البحث التربوي كما في المثال التالي: "ويمكن تفسير الدرجة المنخفضة لاستخدام الاساتذة لشبكة الانترنت بكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، أو بميل الاستاذ الجامعي للرجوع الى المراجع والدوريات التي اعتاد الرجوع إليها قبل وجود الانترنت" (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، العدد 32، 2007، ص 291).

هـ. الموضوعية والحياد العلمي في النتاج التربوي العربي

الموضوعية هي حجر الزاوية في التفكير العلمي، وهي المدخل الذي لا غنى عنه في أي دراسة أو بحث، والباحث الذي لا يمر عبر هذا المدخل يخرج من نطاق العلم نفسه. فمن شروط البحث العلمي الالتزام بالموضوعية التي تعني الحياد العلمي والبعد عن الأفكارالمسبقة والمواقف الايديولوجية أو الذاتية. وفي التقليد العلمي العالمي يضع الباحث نفسه في موقع حيادي تجاه الموضوع الذي يدرسه ما إن يشرع بتنفيذ البحث.

ولا يعني التشدد في شروط الموضوعية أن يتحول الباحث الى كائن آلي بلا مشاعر. فهو غير ملزم بالتقيد بتلك الشروط في ما يخص دوافعه للبحث والاستفادة من نتائجه، ولكن عندما يدخل الى دائرة البحث العلمي فإن عليه أن يضع دوافعه ومواقفه الشخصية جانباً ويتجنب الوقوع في محظور الذاتية التي تعيق البحث العلمي.

وخلافاً لما يظنه باحثون كثيرون فإن موضوعية البحث لا تتحقق بمجرد الاطمئنان الى صدق أداة البحث وأمانتها (ثباتها) ولا بد من الموضوعية في التحليل والمعالجة أيضاً، حيث يوجد المحك الأساسي للفصل بين الذاتية وموضوعية التحليل. فإلى أي مدى تلتزم النصوص البحثية الواردة في المجلات التربوية العربية بشروط الموضوعية العلمية؟

لقد أظهرت دراسة هذه النصوص أن غالبيتها تلتزم بالشروط الموضوعية للبحث العلمي، ولكن بدرجات متفاوتة. فقد توفرت تلك الشروط بصورة كاملة في 83 بحثاً، بصورة جزئية في 83 بحثاً آخر، ولم يتوافر الحد الأدنى من شروط الموضوعية البحثية في 31 بحثاً آخر. وكيف يستقيم أمر الموضوعية في البحث عندما يفتقر العنوان الرئيسي للدقة كما في هذا المثال: "وهم تطوير التربية البدنية والرياضة المدرسية بين تداعيات التهميش ومعيقات التنفيذ"؟! لو حذفنا كلمة "وهم" يبقى العنوان صالحاً أيضاً. وإذا بقيت الكلمة نتساءل: كيف يطال التهميش والإعاقة ما هو مجرد وهم؟! (مجلة علوم التربية، المغرب، عدد 34، 2007، ص 61). ومن مظاهر النقص أيضاً في الالتزام بشروط الموضوعية العلمية في الدراسة نفسها (ص 70) أن نتيجة الدراسة تتخذ شكل أمنيات ذاتية يطلقها الباحث وكأنه في موقع خطابي وجداني: "وأخيراً أتمنى أن تثار أزمة التربية البدنية من جديد وأن يساهم الجميع وعلى رأسهم وزارة التربية في إعادة النظر في الواقع الحالي"[24].

ومن سلبيات عدم الدقة العلمية في النصوص أن بعض المؤلفين يضع عنواناً للبحث من دون أن يشير الى البلد أو المكان أو الجهة المعنية بالموضوع، كما في العنوان التالي: "النموذج البنائي للمظاهر الانفعالية

[24] يتحدث عدنان الأمين في أطروحته للدكتوراه (1990) عن ثلاثة أنماط من الرسائل الجامعية التربوية في لبنان. النمط الأول تمثله الجامعة العربية في بيروت وله طابع انشائي، والنمط الثاني تمثله الجامعة الأميركية في لبنان وهو أقرب الى الموضوعية والدقة العلمية، بينما النمط الثالث تمثله الجامعة اللبنانية حيث تجمع الرسائل الجامعية بين الموضوعية والذاتية بحسب الباحث وموضوع بحثه.

للضغوط النفسية" (المجلة التربوية، كويت، عدد 2؟؟، 2007، ص 13). فهل تطال دائرة البحث العالم كله أم بيئة معينة هي البيئة المدرسية الكويتية؟! وهل يتحدث البحث عن تلاميذ الكويت أم عن الشعب الكويتي بأسره؟!.

ومن مظاهر البعد عن الموضعية والاستغراق في الذاتية اعتبار أحد الباحثين أن الألعاب الأولمبية لم تكن موجودة قبل الاسلام: "نزلت تعاليم الاسلام قبل أن يكون هناك حركة أولمبية أو غيره حيث أن الاسلام قديماً كان أول من نادى بالرياضة وممارستها.." (المجلة العلمية للتربية والرياضة، العدد 32، 2007، ص 64). وهذا القول مُجافٍ للروح العلمية الموضوعية لأن الحضارات الفرعونية والإغريقية والرومانية السابقة على الاسلام، أولت الرياضة اهتماماً عظيماً ومارست نظام الألعاب الأولمبية بعد تأسيسه في بلاد الاغريق، ولا يختلف اثنان على هذا الأمر.

و. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في البحوث التربوية العربية

لا يبدأ باحث عمله في موضوع معين وكأنه أول من تحدث في هذا الموضوع في العالم، أو كأن لا أحد غيره تطرق ولو الى جانب من موضوع البحث. وعلى أية حال فالمستفيد الأول من الاطلاع على ما سبق من دراسات حول موضوع معين، هو صاحب الموضوع نفسه ثم القارىء ثانياً. ومن واجب الباحث أن يعرض الدراسات السابقة على بحثه حتى يستفيد منها علمياً وحتى يتجنب الوقوع في التكرار والمعاودة. ولكن عليه أن لا يستعرض الدراسات بصورة سددية، بل المطلوب عرض تحليلي لهذه الدراسات. وما يربطها بالموضوع المطروح. فإلى أي مدى يلتزم الباحثون العرب بتقديم ما سبق من دراسات حول موضوع البحث الذي يقومون به ويربطونه بموضوعهم؟ وهل هم يكتفون بعرض البحوث السابقة، أم أنهم يلقون نظرة تقويمية سريعة عليها، ويناقشونها حتى يحدّدوا موقع بحثهم ضمن سياق تلك البحوث؟

قبل الاجابة عن هذا السؤال لا بد من الإشارة الى أننا نستعرض وضع الدراسات السابقة في البحوث المنشورة في المجلات التربوية فقط لأن ملخصات الدراسات الجامعية لا تسلط الضوء على هذه الناحية وقد أظهر تحليل نصوص المجلات التربوية العربية للعام 2007. أن الدراسات السابقة واردة في 160 نصاً منها 105 نصوص يوردها الباحث ويناقش مضمونها، بينما الدراسات السابقة واردة من دون مناقشة أو تحليل في 55 نصاً آخر. ولم تظهر الدراسات السابقة التي لها علاقة بالبحث في 37 نصاً، وفي ذلك نقص لا شك فيه لأن من أصول العمل البحثي موضعة البحث في سياق عام ابتدأ به باحثون سابقون، ومن المنتظر أن يستكمله باحثون لاحقون ينشطون في المجال العلمي للبحث.

ز. نتائج النصوص التربوية العربية

ما هي قيمة النتائج التي تتمخض عنها البحوث التربوية العربية المتاحة في العام 2007؟ إن البحث التربوي ليس غاية بحد ذاته بل هو عمل له وظيفة ودور يبرزان خاصة من خلال النتائج التي يتوصل إليها البحث، وإلا فلا جدوى من إجراء البحث من الأساس. أما تقدير نتائج البحث ومدى أهميتها فقد ارتبط، في هذا البحث بالمعايير الآتية:

1. ما تضيفه نتائج البحث من زيادة في المعرفة النظرية أو العملية في مجال البحث.
2. مدى اسهام النتائج في حل مشكلات تعليمية واقعية.
3. مدى شمولية النتائج واتصافها بالرصانة والدقة العلمية.

ويمكن تكوين صورة دقيقة عن مدى أهمية نتائج النصوص التربوية العربية من خلال الجدول رقم 13.

جدول رقم 13: تقويم نتائج النصوص التربوية العربية

النصوص / النتيجة	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
هامة جداً	3	2	2	7	2
هامة	44	16	11	71	15
متوسطة الأهمية	116	76	59	251	51
قليلة الأهمية	34	74	48	156	32
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

يتضح من الجدول الثالث عشر أن نتائج سبعة بحوث تربوية عربية كانت هامة جداً، مقابل 156 بحثاً جاءت ذات نتائج قليلة الأهمية وهذه مفارقة لافتة للنظر. وكانت أهمية نتائج البحوث متوسطة في أكثر من نصف النصوص (51%) بينما تحققت نتائج جيدة أو هامة في 71 حالة بحثية وهو ما يوازي (15%) من إجمالي النصوص.

وأكبر نسبة من النتائج القليلة الأهمية للبحوث تتركز في رسائل الماجستير الجامعية (74 حالة) ثم في أطروحات الدكتوراه (48 حالة) مقابل 34 حالة في نصوص المجلات. والخلاصة الأساسية في جدول النتائج هي أنه توجد حاجة قوية لتحسين نوعية البحث التربوي في الجامعات العربية لتكون نتائجه أفضل حالاً. فكيف يمكن الوصول إلى نتائج مميزة في بحث عن تكافؤ الفرص التعلمية الجامعية يدخل صاحبه الى ساحة الموضوع من باب ضيق يتمثل في استخلاص آراء مشرفين على مراكز الشباب حول الموضوع، بدل أن يدخل من الباب الواسع

ألا وهو المعلومات الموثقة عن الانتماء الاجتماعي والطبقي لطلاب الجامعة؟ فحتى لو كانت آراء مجموعة مشرفين صادقة وموضوعية فلن تكون أكثر صدقية أو موضوعية من الوقائع الإحصائية الرسمية الموثقة.

وفي نصوص تربوية عربية كثيرة يتوصل الباحثون الى نتائج باهتة لا تضيف جديداً الى السؤال المطروح في بداية النص، وبذلك تراوح الدراسة في مكانها مكتفية بإظهار الجوانب الإحصائية للموضوع. جاء في نهاية واحد من النصوص التي خضعت للتقويم: "ومن خلال هذه النتائج حول أثر المستوى التعليمي في النمو الاخلاقي، فإنه يصعب إصدار حكم واضح مع أو ضد الآراء التي مؤداها أن مستوى التعليم النظامي يعمل على نمو الأحكام الأخلاقية. ولعل هذه النقطة تحتاج الى أبحاث إضافية أخرى لإزالة هذا التضارب وتوضيح أثر متغير المستوى التعليمي في مجال النمو الأخلاقي" (المجلة التربوية، الكويت، العدد 84، المجلد 21، ص 34، سبتمبر 2007). فالباحث الذي لم يصل الى نتيجة واضحة يوصي بأبحاث إضافية قد لا تصل هي أيضاً الى نتيجة واضحة.

والتوصيات الملازمة لنتائج البحوث، أو تأتي بعدها في العادة تتخذ شكلاً نمطياً مثيراً للتساؤل. فكل باحث يوصي بضرورة إجراء مزيد من البحوث في مجال بحثه. ونحن نرى أنه من الأفضل أن لا يدخل الباحث في دائرة التوصيات المتعلقة بنتائج بحثه حيناً، أو البعيدة عن بحثه حيناً آخر، وأن يترك للمسؤول والرأي العام مهمة الاستفادة من الدراسة واستثمارها.

ح. درجة تفاعل النصوص التربوية العربية مع القضايا التربوية العالمية

نظراً لارتباط التربية بالثقافة والعلم والتكنولوجيا فإن من الطبيعي أن يكون قطا ع التعليم من أكثر قطاعات الحياة عولمةً وتفاعلاً مع العالم. ففي زمن حوّلت فيه ثورة الاتصالات العالم الى قرية صغيرة باتت العلوم في متناول الناس، الى هذا الحد أو ذاك وبسرعة فائقة، ولذلك فمن الحيوي أن يتفاعل التعليم في البلدان العربية مع قضايا التعليم المعاصرة حتى يواكب النهضة العلمية والتربوية العالمية.

لهذه الاعتبارات وغيرها من المهم أن يواكب البحث التربوي العربي على الأول، إن لم نقل التعليم العربي، حركة التربية والتعليم في البلدان المتقدمة وخاصة في مجالات العلوم واللغات والفنون والتكنولوجيا وحقوق الإنسان والتربية المختصة وأساليب تعليمها. فإلى أي مدى توجد روابط بين اهتمامات البحث التربوي العربي وبين القضايا التربوية المعاصرة في العالم؟ إن تحليل مضمون النصوص التربوية العربية في المجلات والدراسات الجامعية العليا يكشف عن ارتباط قوي بين الاهتمامات البحثية التربوية العربية وبين قضايا التربية المعاصرة كما يوضحه الجدول رقم 14.

جدول رقم 14: النصوص التربوية العربية وقضايا التربية المعاصرة

الصلة بالتربية المعاصرة					
النصوص / الصلة	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
محدودة	45	100	40	185	38
كبيرة	152	68	80	300	62
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

إن غالبية النصوص التربوية العربية لها صلة واضحة بالقضايا التربوية المعاصرة في أيامنا لأن حوالي 62% من تلك النصوص يرتبط بصلة كبيرة بالطروحات العالمية الجديدة، إضافة الى صلة محدودة تربك 38% من النصوص بالتربية المعاصرة عندما تعالج النصوص العربية قضايا تراثية عربية أو إسلامية قديمة بطريقة كلاسيكية بعيدة عن التجديد.

من جهة أخرى يتبين من الجدول الرابع عشر أن الموضوعات ذات الصلة المحدودة بالتربية الجديدة تنحصر في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه بينما لا يوجد نص واحد في المجلات التربوية ليس له صلة بالتربية المعاصرة. وعلى هذا الصعيد نوضح أننا لا نرى حاجة أو ضرورة لأن تدور كل الدراسات العربية في فلك

العولمة التربوية وهذا ليس هو ما ننشده من وراء التقصي عن اندراج الموضوعات البحثية العربية في سياق البحث العلمي العالمي.

وما وجدناه من صلات بين قضايا البحث التربوي العربي والعالمي هي كافية ومقبولة وتحقق حالة التوازن الصحيح بين السير تربوياً في ركاب الحضارة العالمية من جهة، والاهتمام بالخصوصية الحضارية العربية من جهة أخرى. ويقتضي التوازن التربوي المنشود أن يراعي البحث العلمي والتعليم عموماً، مسألة الهوية الثقافية العربية والانتماء الحضاري والاسلامي، وأن يكون منفتحاً على الحضارة العالمية في آنٍ معاً من دون الوقوع في شرك تدويل المدرسة العربية والتعليم العربي[25].

وتوضيحاً لقوة الترابط بين موضوعات النصوص التربوية العربية وقضايا التربية المعاصرة نشير الى ان الانتماء الى دائرة التربية المعاصرة ليس حكراً على موضوع تربوي دون الآخر. فعندما يتناول الباحث موضوعاً عن الرؤية التربوية لابن خلدون مثلاً بطريقة موضوعية وكجزء من تطور الفكر التربوي العالمي، نقول إن دراسة كهذه ليست بعيدة عن التربية المعاصرة رغم أن موضوع الدراسة ينتمي الى التراث الفكري العربي–الاسلامي القديم. ومع أن كل موضوع له طابع تراثي أو خصوصية حضارية لا يقع بالضرورة خارج نطاق القضايا التربوية المعاصرة، فإن للتربية المعاصرة توجهات عامة تظهر في نوعية الموضوعات التي توليها أهمية واضحة وتركز عليها مراراً وتكراراً في الأدبيات التربوية العالمية السائدة في أيامنا. والواقع أن هذه الأدبيات تطال كل ما له علاقة بعملية التعليم القائمة على المثلث التربوي الذي قوامه المعلم والتلميذ والمنهج التعليمي وما يتصل بذلك من طرائق وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتخطيط والتقويم التربوي وصعوبات التعلّم. ومن أبرز محاور اهتمام التربية المعاصرة حالياً ما يأتي: - حقوق الطفل والانسان عموماً – التربية البيئية – تكنولوجيا التعليم – والاعاقات التعلمية وصعوبات التعلم – الكفايات التعلمية – الرسوب والتسرّب – التعليم المفتوح – تعليم الكبار ومحو الأمية – التنشئة المدنية والمواطنة وقيم التسامح واحترام الرأي الآخر – الارشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني – التعليم والمرأة – جودة التعليم – تنمية الفكر الابداعي – فكر تربوي عالمي معاصر.. الخ.

[25] من هذه الزاوية نلتقي مع ما يطرحه كمال نجيب في مقالة حول العولمة وإصلاح التعليم العربي (نجيب، 2007، مجلة شؤون عربية، ص 8). وبحسب نجيب فإن تدويل التعليم ومناهجه في العالم العربي "هو في الواقع شكل من أشكال الهيمنة الثقافية الغربية التي تحوّل المدارس والجامعات الى نوع من الشركات التعليمية وتُعد الطلاب للحياة الرأسمالية المعاصرة وعلى التنافس بفعالية مع الآخرين في عالم استهلاكي تسوده النزعة الفردية النفعية.

ويقدّم الجدول رقم 15 قائمة تحدد نوع الارتباط بين الدائرتين العربية والعالمية.

جدول رقم 15: قائمة بنوع الصلة (المتوسطة والكبيرة) بالتربية العالمية المعاصرة وتواترها

الموضوع	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع
تعليم العلوم والرياضيات	18	8	9	35
التعليم المحوسب	9	8	9	26
إعاقات نفسية	4	12	9	25
التنشئة المدنية والقيم	10	5	9	24
الإدارة التربوية	9	2	4	15
الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني	8	3	3	14
التربية البدنية والرياضية	11	2	-	13
تعليم اللغات	7	2	3	12
فاعلية الذات والدافعية للإنجاز	3	2	5	10
إعداد المعلم وتدريبه	4	2	3	9
تعليم الفنون	4	2	3	9
فكر تربوي	2	1	5	8
التعليم والمرأة	3	1	3	7
تنمية التفكير الابتكاري	4	2	-	6
التعلم عن بُعد	2	3	1	6
الصحة النفسية للطلاب	3	2	1	6
شخصية المعلم ومشكلاته	6	-	-	6
صعوبات التعلّم	3	2	-	5
الانترنت والبحث العلمي	2	2	1	5
نظريات تربوية معاصرة	3	1	1	5
تعليم الاجتماعيات	3	-	1	4
الكفاية التعلمية	4	-	-	4
فن التواصل	1	-	3	4
التعلّم التعاوني	3	-	-	3
التعلّم الذاتي	1	-	2	3
اتجاهات الطلبة نحو التخصص	1	1	1	3
التعليم المفتوح	1	1	1	3

البحث العلمي	1	-	1	2
الخصائص النفسية للرياضيين	1	1	-	2
إعداد المديرين	1	-	1	2
تعليم المتفوقين	1	1	-	2
حل المشكلات التعلّمية	1	1	-	2
التسرب المدرسي	2	-	-	2
التقويم التربوي	2	-	-	2
تعليم الكبار	1	-	-	1
التربية والتنمية	1	-	-	1
علم نفس العمل	1	-	-	1
تكافؤ الفرص التعلمية	1	-	-	1
التعليم بالألعاب	1	-	-	1
مصطلحات علمية	1	-	-	1
المكتبة المدرسية	1	-	-	1
التعليم الابتدائي	1	-	-	1
التعليم الجامعي	1	-	-	1
تعليم المفاهيم في التعليم الأساسي	1	-	-	1
السيطرة الدماغية (الدماغ والتعلم)	1	-	-	1
المشكلات النفسية للأمهات	1	-	-	1
إدارة الأنشطة في المدارس	1	-	-	1
القيادة ورؤساء الأقسام	1	-	-	1
محاربة الفساد في التربية	-	-	1	1
تطوير تقنيات التعليم المهني	-	1	-	1
مجموع الصلات المتوسطة والكبيرة	**152**	**68**	**80**	**300**
مجموع الصلات المحدودة + الغائبة	**45**	**100**	**40**	**185**
المجموع العام	**197**	**168**	**120**	**485**

تبيّن هذه القائمة التفصيلية مدى التلاقي الكبير بين قضايا واهتمامات البحث التربوي العربي من جهة وقضايا التربية المعاصرة من جهة ثانية. ومثل أي قائمة موضوعات أخرى، لا يمكن لهذه القائمة التربوية أن تكون كاملة شاملة لكل الموضوعات والمسائل في مجال التربية والتعليم، ولعل ما تفتقر إليه بشكل خاص هو مجموعة من الموضوعات التربوية الحيوية عربياً وعالمياً في وقتٍ واحد مثل موضوعات التسامح والتعصب، والقيم

الإنسانية العالمية، والتربية البيئية وغير ذلك مما لا يحظى باهتمام يذكر في البحوث التربوية العربية وينبغي تداركه مستقبلاً.

ط. لغة النصوص التربوية العربية

لا شك في أن لغة البحث وأسلوبه لهما دور في تقدير مستوى البحث وتحسين مقروئيته لأن الشكل اللغوي والاسلوب يتكامل مع المضمون الفكري، وقيمة الفكرة وتأثيرها يقلان عندما تسكن عبارة ركيكة أو كلمات غير واضحة أو غير فصيحة.

إن سوء استخدام اللغة، في النص المكتوب بخاصة، يؤدي الى عدم وضوح الأفكار وقلة ترابط فيما بينها. ويتخذ سوء استخدام اللغة اشكالاً عديدة منها أخطاء الكلمات، وركاكة الجمل، وتعقيدات الاسلوب الكتابي بوجه عام فيصبح من الصعب، حتى على المعلمين وطلاب الجامعات، فهم بعض البحوث والاستفادة منها. وفي ما يلي فقرة تشهد على التأثير السلبي لسوء استخدام اللغة: "وهذه الأمور تفرض تبعاتٍ ومهام (الصحيح هو مهاماً) جديدة على عاتق مؤسسات التعليم العالي التي تتعامل مع التربية والتعليم بوصفهما عملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان على أنه حاجة ملحة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات.." (مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، العدد 2، المجلد 8، يونيو 2007، ص 120)!.

ومن مظاهر التفكك اللغوي والركاكة وقلة الترابط بين العبارات والجمل ما جاء في أحد النصوص عن الاشكالية المطروحة للبحث: "إن الاخفاق الواضح من المدرسين في عدم تنويع الوسائل المستخدمة، أدى الى بطء العملية التعليمية في بلدنا. وطرح الباحثان السؤال الآتي: هل الوسائل المستخدمة غير متطورة لنقل الصورة الحقيقية للمتعلم؟.. تهدف هذه الدراسة الى تعرف على كل من: أثر برنامج تعليمي مقترح.." (مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحري، العدد 2، المجلد 8، يونيو 2007، ص 210).

وتعقيباً على ما ورد نقول إنه لا يوجد إخفاق من المدرسين، بل يوجد إخفاق المدرسين. ثم إن الكاتب يقفز فجأةً ومن دون أدنى ربط، من الجملة الأولى الى الثانية متحدثاً عن "وسائل غير متطورة لنقل الصورة الحقيقية للمتعلم". فعن أي صورة منقولة يتكلم؟ وهل توجد وسائل غير متطورة لنقل الصورة أم وسائل متطورة؟ ولماذا كلمة تعرف على كل من وليس التعرف الى ما يأتي؟

وعن أي برنامج تعليمي يتحدث؟! نحن إذن أمام تفكك وركاكة لا يليقان ببحث علمي. ليس هنالك من مبرر لكاتب عربي باللغة العربية أن لا يتقن لغة يتقنها طالب ثانوي في بلاده.

ومن أشكال التدني في لغة النصوص سوء استخدام المصطلح اللغوي فتتحدث باحثة عن "التوحد" باعتباره أبرز الأبعاد في الشعور بالانتماء، مع أن المصطلح غير دقيق، والصحيح هو مصطلح "التماهي" أي

الولد مع شخصية الأهل (identification). ثم إن مصطلح التوحد يلتبس في دلالته مع مرضى التوحد (autisme) الذي يصيب بعض الأولاد (راجع المجلة التربوية، الكويت، عدد 84، 2007، ص 99).

إن أمثلة الركاكة اللغوية في النصوص التربوية كثيرة في الواقع، ومن مظاهرها أيضاً استهلال فقرات الابتداء بعد العنوان بحرف العطف فيقال تحت عنوان "مشكلة البحث": "وتعد كرة القدم..." بدل القول: "تعد كرة القدم..." (مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 2، 2007، ص 210). وفي المجلة نفسها (ص 120) نقرأ الآتي: "تعد التنمية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين الأداء مطلباً ملحاً... أما أخطاء اللغة فإنها كثيرة، وفي ما يلي جدول رقم 16 يتضمن نماذج منها[26].

جدول رقم 16: نماذج عن الأخطاء اللغوية

العبارة الخطأ	الصواب	المصدر
1. ساعد المرحلة التي تمر بها الطالبات..	- ساعدت المرحلة..	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 62.
2. الطالبات التي تدربن على..	- الطالبات اللواتي تدربن على..	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 62.
3. المواد التي يدرسها الطلبة الآخرين	- ..يدرسها الطلب الآخرون	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 176.
4. يمكن تفسير ذلك الى تدهور الوضع..	- يمكن تفسير ذلك بتدهور..	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 203.
5. لا بد من إبداء الاعتبارات الآتية..	- لا بد من إبداء الملاحظات الآتية	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 230.
6. يصبح الحجاج شكل أو نظام تواصلي..	- يصبح الحجاج شكلاً أو نظاماً تواصلياً..	مجلة علوم التربية، المغرب، عدد 34، ص 75.
7. 3% من التلاميذ يغادرون الدراسة سنوياً من أجل البرامج التعليمية	- يغادرون بسبب البرامج التعليمية	مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 4، ص 108.
8. ارتبطت فاعلية القيادة على مدى قدرة القائد	- ارتبطت.. بمدى قدرة القائد	رسالة التربية، علم النفس، السعودية، العدد 28، 2007، ص 10.
9. تتكون كل مجموعة من 54 لاعب	- تتكون.. من 54 لاعباً.	المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، العدد 32، ص 14.

[26] بما أن النماذج اللغوية الخاطئة مطروحة على سبيل الدلالة لا أكثر فقد قمنا بتوثيقها بصورة موجزة طلباً للاختصار.

10. يعزي الباحث النتائج الى..	- يعزو الباحث النتائج..	المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، العدد 32، ص 38.
11. الدراسات أعطت الباحثات ثراءً في المعلومات	- أعطت الباحثين	المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، العدد 32، ص 49.
12. القادة أولو الرياضة اهتماماً خاصاً.. لأنها تعتبر نظام اجتماعي ومركب ثقافي..	- القادة أولوا (أو أولى القادة) الرياضة اهتماماً لأنها تعتبر نظاماً اجتماعياً ومركباً ثقافياً.	المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، العدد 32، ص 61.
13. إن للرياضة أثر عظيم	- إن للرياضة أثراً عظيماً	المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، عدد 32، ص 63.

ي. حداثة المراجع وتنوعها في النصوص التربوية

ليست مراجع البحث مجموعة عشوائية عن الكتب والدوريات والمواقع الالكترونية، بل هي جزء في نسيج البحث ويتكامل مع مضمونه. فالمرجع الوارد في آخر البحث لا بد أن يكون الباحث قد استعمله في لحظة ما، وبالتالي فإن قيمة المرجع تؤثر في قيمة البحث والعكس صحيح.

ولكن ما هي المعايير التي استندنا إليها في تقييم مراجع البحوث التربوية العربية ومصادرها؟ إنها الوفرة في عدد المراجع والدوريات، ومدى حداثتها، وتنوعها اللغوي، وملاءمتها لموضوع البحث وأهدافه، واستعمالها في متن النص التربوي حيث ينبغي لها أن تظهر ولو لمرة واحدة.

وبناء على هذه المعايير، قمنا بتحليل المراجع العربية والأجنبية الواردة في البحوث وتوصلنا الى الجدول التالي (رقم 17) الذي يوضح أحوال المراجع ومواصفاتها.

نستخلص من قراءة الجدول السابع عشر أن معظم مراجع الدراسات التربوية العربية في المجلات هي مراجع حديثة (173 دراسة) مقابل 14 دراسة مراجعها قديمة نسبياً، وتغيب المراجع كلياً في عشر دراسات فقط مما يؤشر الى مستوى جيد للمراجع والمصادر المستعملة في النصوص التربوية العربية، رغم وجود بعض الثغرات المحدودة لجهة غياب المراجع، أو كونها قديمة أحياناً.

وبالنسبة للغة المراجع فإن النمط السائد، على هذا الصعيد، هو الثنائية العربية – الانكليزية التي تظهر في 141 بحثاً، تليها، من حيث معدل التكرار والتواتر، المراجع الانكليزية فقط كما تظهر في 16 بحثاً، مقابل 11 بحثاً تقتصر المراجع فيها على اللغة العربية، وتسع دراسات تعتمد الثنائية اللغوية العربية – الفرنسية معاً، وثلاثة بحوث تعتمد المراجع الفرنسية وحدها الى جانب ثلاثة بحوث تعتمد المراجع الفرنسية – الانكليزية من دون غيرها. أما الثلاثية اللغوية المطلوبة في أيامنا (عربي – فرنسي – انكليزي) فتظهر عبر المراجع الخاصة بأربعة نصوص فقط.

جدول رقم 17: مواصفات المراجع المستعملة في نصوص المجلات التربوية العربية

المراجع والمصادر			المراجع والمصادر									استعمال المراجع		الدوريات		
غائبة	قديمة	حديثة	عربية فرنسية	فرنسية فقط	عربية انكليزية	عربية فرنسية انكليزية	فرنسية انكليزية	عربية فقط	انكليزية فقط	غائبة	مراجع مستعملة	مراجع غائبة أو غير مستعملة	قليلة	بارزة	غائبة
10	14	173	9	3	141	4	3	11	16	10	164	33	110	70	17
197			197								197		197		

وبما أن وجود المراجع في أواخر النصوص لا يعني بالضرورة أن تكون مستخدمة فعلاً في ثنايا النص، فقط دققنا في هذه المسألة فوجدنا أن أكثر الدراسات يستخدم بالفعل معظم ما يورده من مراجع (في 164 نصاً)، وباقي المراجع هو إما غائب (في عشرة نصوص أو غير مستخدم عملياً في النصوص وتحديداً في 23 بحثاً). والنتيجة التي تفرض نفسها في لغة المراجع الواردة في النصوص التربوية هي أن المراجع الانكليزية هي الأكثر استخداماً الى جانب المراجع العربية، وأن قلة من البحوث تعتمد المراجع العربية وحدها، وأقل منها تلك التي تقتصر مراجعها على مؤلفات فرنسية، بل إن ظهور الانكليزية وحدها كلغة مرجعية أعلى من حالات ظهور العربية وحدها كلغة مرجعية.

هنالك إذن زحف واضح للغة والثقافة الانكليزية على حساب اللغة والثقافة الفرنسية بالدرجة الأولى. أما بالنسبة لتأثير هذا الزحف على اللغة والثقافة العربية فإنه ليس سلبياً بالضرورة طالما أن الباحث يكتب بلغة عربية سليمة ويلتفت الى ما في الثقافة الغربية من نتاجات علمية وأكاديمية بحيث يحصل نوع من التكامل بين الدائرتين العربية والأجنبية سواء كانت انكليزية أم فرنسية.

ومن داخل الدائرة الانكليزية توجد هيمنة ثقافية للمرجعية الأميركية مما يشكل نوعاً من "أمركة" البحث العلمي والدراسات العليا في العالم العربي وهو ما لا بد أن ينعكس على المدى المتوسط والبعيد، في الجامعات العربية وحتى في الوظائف الحكومية نفسها بعد أن أصبح هذا الأمر واضحاً جداً في وظائف القطاع التعليمي العربي الخاص في كثير من البلدان العربية.

ولعل أكثر ما يبرز الى الواجهة على صعيد المراجع الأجنبية، في البحوث التربوية العربية، هو ظاهرة اعتماد المراجع الانكليزية في الأبحاث المغاربية (المغرب، الجزائر، تونس) وهذه ظاهرة مستخدمة في الفضاء الثقافي المغاربي حيث كانت اللغة والثقافة الفرنسيتان متغلبتين حتى على اللغة والثقافة العربية نفسيهما بين صفوف النخبة المتعلمة على الأقل[27].

وبالنسبة للدوريات، أو المجلات المستخدمة كمراجع فإنها تعاني من حالة ضعف واضحة لأن هذه الدوريات غائبة عن 17 نصاً من جهة، وتظهر بدرجة قليلة في 110 نصوص، ولا يبرز دورها كاملاً (ظهورها واستعمالها معاً) إلا في 70 نصاً أي حوالي 36% فقط من مجموع النصوص التربوية العربية. ومن المعروف أن المجلات العلمية تكون عادة "أكثر حداثة" من الكتب، كما أن الموضوعات المطروحة في المجلات يمكن أن تكون أكثر قرباً من المشكلات والقضايا التربوية الجديدة.

[27] لا تستعين البحوث المكتوبة بالإنكليزية بمراجع عربية، بينما تستعين كافة النصوص المكتوبة بالعربية بمراجع انكليزية.

وأخيراً نشير الى أنه في حالات قليلة كانت مراجع البحث من نوع واحد من المراجع (مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، عدد 2، 2007، ص 57). كذلك نلاحظ قلة استعانة الباحثين بمواقع الانترنت كبديل عن نقص المراجع الحديثة بالمكتبات العربية.

رابعاً: أنماط النصوص التربوية العربية بحسب المستوى العلمي مع نماذج مختارة

إذا كان البحث العلمي لا يحتمل أنصاف العلماء أو الباحثين فإن البحوث التربوية عموماً، والعربية منها خصوصاً، ما تزال في منتصف الطريق الى المستوى العلمي السائد في العلوم الصحيحة. فما هي القيمة العلمية للبحوث العربية، وكيف يمكن تصنيفها وفقاً للمستوى العلمي للنص التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا سلم تقدير رباعياً لجودة الأبحاث يبدأ بالمستوى الضعيف وينتهي بالمستوى الممتاز مروراً بالمستوى الوسط ثم الجيد. وقد استندت عملية التصنيف الى عدة معايير، كلما التزم الباحث بها كلما ارتفعت مرتبة بحثه في السلم التقديري المعتمد، أي أنه عندما تتوافر للبحث كل شروط الجودة فإنه يصنف في مرتبة الممتاز، وعندما لا تتوافر له هذه الشروط يصنّف ضعيفاً، وإذا توافر نصفها تقريباً يكون البحث متوسط الأهمية، أما إذا توافر أكثرها فإن تصنيف البحث يكون في المستوى الجيد. وفي ما يلي عرض للمعايير التي نتحدث عنها والتي من شأنها ضمان جودة البحث:

1. أن يضيف البحث جديداً الى المعرفة التربوية النظرية أو العملية، ويصل الى نتائج مبتكرة ومميزة في موضوع معين.
2. أن يتناول موضوعاً حيوياً وينطلق من اشكالية حقيقية (غير شكلية) لحل مشكلة تربوية هامة أو ربما يحاول الإجابة عن سؤال شائك.
3. أن يتصف بالموضوعية في التحليل وبالدقة العلمية في معالجة المعلومات أو عرض الآراء، ويتجنب الثغرات المنهجية ويختار الطريقة والأدوات البحثية الملائمة.
4. أن يراعي الجوانب الشكلية للبحث مثل الجانب اللغوي (عبارات فصيحة، ترقيم، تنقيط، تنظيم العناوين وتدرجها..) إضافة الى الأسلوب الكتابي السلس والاخراج الجيد للبحث.

إن البحث الابداعي هو البحث الذي يوصل الى فهم جديد أو نتيجة مبتكرة غير مسبوقة، بعيداً عن الافكار الرائجة والحلول التقليدية للمشكلة التي يطرحها البحث. إنه بحث أصيل في موضوعه ونتائجه وملتزم بمنهجية وموضوعية التفكير.

وبعد دراسة النصوص التربوية وتقييمها على ضوء المعايير والقواعد المذكورة توصلنا الى الجدول رقم 18 حول المستوى العلمي.

جدول رقم 18: أنماط النصوص التربوية العربية بحسب المستوى العلمي

النصوص / النمط	نصوص المجلات	رسائل الماجستير	أطروحات الدكتوراه	المجموع	%
ضعيف	31	12	8	51	11
مقبول وسط	115	112	73	300	62
جيد	49	37	34	120	24
ابداعي ممتاز	2	7	5	14	3
المجموع	**197**	**168**	**120**	**485**	**100**

يتضح من معطيات جدول الأنماط البحثية أن أكثر النصوص التربوية العربية يقع في مستوى الوسط (62% من النصوص) تلي ذلك فئة النصوص الجيدة المستوى (24%). أما النصوص الابداعية أو المتميزة فيبلغ عددها 14 بحثاً (3% من النصوص) مقابل 51 نصاً تربوياً ضعيف المستوى، من الناحية العلمية، لأنه يفتقر الى الجانب الأكبر من شروط البحث العلمي الصحيح.

وبوجه عام تسجل رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه مستوىً علمياً أعلى بقليل من مستوى البحوث الواردة في المجلات (7 رسائل بدرجة ممتاز مقابل بحثين مميزين اثنين فقط بين بحوث المجلات). وفي ما يلي نقدم نماذج من النصوص يمكن تصنيف كل نموذج منها في مستوى معين من المستويات العلمية الأربعة المتدرجة للبحث العلمي.

في النموذج الأول، الذي ينتمي الى فئة الأبحاث ذات المستوى العلمي الضعيف، يقوم الباحث بتحليل "الأهداف السلوكية المضمّنة في الخطط الدراسية بمدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمكة المكرمة" (المجلة التربوية، الكويت، عدد 84، 2007، ص 137).

يعمل الباحث على متغيرين هما الأهداف السلوكية والخطط الدراسية وكلا المفهومين يكتنفه الغموض واللبس، وبعد الدراسة المتأنية نكتشف أن المقصود فعلاً هو الأهداف الاجرائية (operational objectives) أو أهداف الدرس (أهداف الحصة الدراسية) فلا لزوم إذن لتعقيد الأمور والحديث عن "أهداف سلوكية" لا يمكن الوصول إليها مباشرة بل يصل إليها التلميذ بصورة غير مباشرة عند تعديل سلوكه على ضوء ما يكتسبه من معارف او مهارات حركية أو مواقف وجدانية وقيم. فعندما يكون للمعطيات التي يتعلمها التلميذ صلة بحياته نجد أنها تغير في سلوكه وتصرفاته.

أما متغير "الخطط الدراسية" فالاسم كبير والمضمون بسيط، ونعني به عملية التحضير للدرس التي يقوم بها المعلم كل يوم والتي تتضمن فعلاً أهداف الحصة الدراسية، وهي أهداف إجرائية جزئية محددة قابلة للقياس، بحيث يكون للدرس الواحد ثلاثة أو أربعة أو خمسة أهداف صغيرة فقط، فيها أهداف معرفية وأهداف حركية عملية وأهداف وجدانية قيمية (values) لها تأثير أو انعكاسات غير مباشرة في سلوك المتعلم. وبالطبع فإن التدرج الطبيعي للأهداف التعليمية يبدأ من الأعلى بالهدف العام (general objects) وينزل الى الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية في عام دراسية (specific objectives) وصولاً الى الأهداف الإجرائية للدرس.

وعلى كل فليس المعلم هو من يصنع الأهداف العامة أو الخاصة للمادة الدراسية، ولا حتى الأهداف الاجرائية التي توجد مبدئياً في دليل المعلم في تعليم المادة الدراسية، أو في الكتاب التعليمي نفسه. المعلم ينفذ ويشرح الدرس بما يخدم الأهداف الاجرائية التي يمكن أن يضعها إذا اضطر لذلك، وليس مطلوباً منه أن يكون خبيراً تربوياً في كتابة المناهج الدراسية تماماً كما ليس من واجب الجندي أن يضع خططاً حربية.

وفي تعريفه للأهداف العامة يقول الباحث أنها "أهداف قصيرة المدى مشتقة من الأهداف العامة!! متوسطة المدى.." (ص 140) فكيف يطالب الباحث المعلمين بتوخي الدقة في صياغة أهدافهم التربوية ثم لا نجد لا دقة ولا وضوحاً في حديثه هو عن هذه الأهداف؟! وفي الصفحة نفسها يعتبر الكاتب أن الأهداف الخاصة هذه المرة هي "أهداف سلوكية"، فما هذا الخلط الكبير بين المفاهيم والمصطلحات؟!

والمدهش أن الباحث يخبرنا في بداية البحث أنه يعمل على الأهداف السلوكية، ثم بعد صفحة واحدة يقول إن هدفه هو "الوقوف على واقع التعامل مع الأهداف التربوية" (ص 141). فأين الترابط إذن بين أفكار البحث وأجزائه؟ ويقول الباحث من جهة إن دراسته تميزت بأنها تتعرف الى مدى "توافر الأهداف السلوكية في خطة الدرس اليومية" (ص 147) وهو نفسه يقول في الصفحة السابقة إن دراسة قام بها باحث آخر (المعيقل، 2004) "عملت على تحليل الأهداف السلوكية في خطط الدروس لمعلمي..."!

وعلى صعيد منهجية البحث يخلط الباحث خلطاً كبيراً بين تقنية تحليل المحتوى المستند الى شبكة تحليل خاصة (grille) وبين التقنية الاحصائية المستندة الى استبانة استخلاص آراء المعلمين حول الأهداف

التربوية. وفي الممارسة العملية ينسى التقنية الأولى ويحتفظ بالثانية ويضع جدولاً بـ"الأهداف العامة والخاصة الواردة في خطط الدروس" (ص 155) مع أنه لا ينبغي لهدف عام أو خاص أن يدخل في التحضير اليومي الذي يقوم به المعلم.

أما نتائج البحث فجاءت عادية جداً ومتوقعة لأن المعلمين، مهما تدربوا، فإنهم لن يتجنبوا الوقوع في أخطاء التفريق بين مستويات الأهداف وأخطاء الصياغة أيضاً. والموضوع من أساسه ليس فريداً، وقد سبق أن عولج على نطاق واسع عربياً وعالمياً ولذلك فقد كان من الطبيعي تصنيفه في درجة متدنية في سلم تقدير المستوى العلمي للبحوث.

ومن الناحية اللغوية لبحث يتعلق بتدريس اللغة العربية يتوقع القارىء خلو البحث من الأخطاء والركاكة في الكتابة. وحتى من الناحية اللغوية فقط تخللت البحث الذي يتعلق بتدريس اللغة العربية، أخطاء لغوية كثيرة، وظهرت في صفحاته ركاكةٌ واضحة. فالباحث يتحدث عن "المرحلة الابتدائية والمتوسطة" مع أن الصحيح هو "المرحلتان الابتدائية والمتوسطة (137)، ويقول إن المرء لا يستقيم أمره "إلا إذا انتصب له هدفٌ معلوم" (138) مع أن الهدف لا يبرز بنفسه بل يضعه المرء نصب عينيه كما تقول العرب. ويقول أيضاً: "إن الدراسة سعت الى..." أو "عملت على.." مع أن الدراسة لا تسعى ولا تعمل، بل هي وسيلة للسعي والعمل. ويطرح مقدمة شرطية ولا يصل الى جواب الشرط في جملته (148).

ومن أشكال الخطأ اللغوي في الدراسة المطروحة ما يأتي:

- أربعة فئات (أربع فئات)
- للأهداف أثراً مقدراً (أثر مقدر)
- فوضعوا لها قواعد وأسس وشروط (وأسساً وشروطاً)
- أن يكون قابل للقياس (يكون قابلاً)
- من الدراسات القلائل (القليلة) .. الخ

النموذج الثاني الذي وقع عليه الاختيار يمثل فئة البحوث المتوسطة الأهمية، أو البحوث العادية، التي تتّبع شروط البحث العلمي الشكلية كلها ولكنها لا تطرح قضايا تربوية حيوية، ولا تصل الى نتائج ذات أهمية كبيرة أو مبتكرة (مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ص 61، 2007).

بداية يطرح الباحث موضوعه بما يشبه الاشكالية لأنها إشكالية كلاسيكية متداولة تتعلق بالجدوى من تعليم التاريخ طالما أنه يفضي الى حفظ بعض المعلومات من دون فهم أو تفكير. الاشكالية حقيقية ولكنها ليست جديدة في الواقع رغم استخدام مصطلح أميركي جديد وجذاب هو "المعرفة فوق المعرفية" (meta cognitive knowldge).

بعد طرح الموضوع يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة حول مفهوم التفكير فوق المعرفي (meta-thinking) يوحي بوجود تفكير تحت المعرفي، وتفكير ثالث بمستوى المعرفي، مع أن التفكير هو التفكير ولا تفكير من دون معرفة أصلاً. وإذا كان لا بد من تصنيف التفكير فإنه يمكن الحديث عندئذٍ عن مستويات التفكير كما ذكرها بنجامين بلوم (B. Bloom)، على سبيل المثال، وفيها يظهر التفكير الناقد الوارد في البحث عند مستويات التحليل والتقويم. يستطيع الباحث إذن معالجة موضوعه وتحقيق أهدافه لو أنه بقي ضمن نطاق تعليم التاريخ بطرق ناشطة وأسلوب نقدي من دون أن يحتاج الى حلة براقة تمظهرت في مصطلح غامض ثقيل على السمع والفهم معاً[28].

[28] يذكرنا هذا المصطلح بسلفه الشهير المسمى "Feed back" وترجمته العربية الصعبة على الفهم ألا وهي "التغذية الراجعة" التي لا تدخل ؟؟؟؟ الذهن إلا من باب التغذية والغذاء! ويبدو أن جديداً سوف يضاف الى قائمة المفاهيم المسيرة ونعني به "التعليم خارج الصندوق"

من جهة أخرى يرغب الباحث في تحويل تعليم التاريخ الى تعليم للتفكير، وهذه رغبة طوباوية في الواقع لأن معلم التاريخ، مثله مثل أي معلّم لمادة دراسية أخرى، لا يعلّم التفكير بل يقدم معارف ومهارات معينة في مجال معين، وجُل ما يمكنه فعله هو معالجة الموضوعات التاريخية بروح نقدية قائمة على الفهم والتحليل مما يؤدي الى رفع مستوى التفكير العام عند التلميذ والى زيادة فهمه لأحداث التاريخ والحياة الاجتماعية للناس. ومن مظاهر الوهم الداخلي الذي يقع فيه الباحث أنه يتجاهل المعوقات التي تحول دون تعليم ناقد للتاريخ يسمح برفع الوعي التاريخي عند جمهور المتعلمين. فالتاريخ بمضمونه وأهدافه وتعليمه ليس أرضاً محايدة يمكن للمعلم (فالباحث) أن يحتلها كما يريد، وكأنه لا يوجد حارس يمنعه من ذلك. إن الباحث الحصيف يعرف أن التاريخ شيء وأن تعليم التاريخ شيء آخر فتعليم التاريخ تابع لمؤسسة هي المدرسة التابعة لنظام التعليم التابع بدوره لنظام حكم معين له سياسته وايديولوجيته الثقافية التي لا بد لها من أن تظهر في مضمون التاريخ المدرسي وتعليمه وأهدافه. فهل يمكن إبعاد السياسة عن تعلم التاريخ؟ وهل تقبل الحكومات بتعددية في النظر الى المسائل التاريخية، بل وحتى بموضوعية النظر إليها؟[29].

لقد برهن الباحث أن تحصيل التلاميذ في تدريس التاريخ بالطريقة فوق المعرفية أفضل من الطريقة الاعتيادية القائمة على الشرح والمناقشة، وهذه نتيجة شبه بديهية عندما نعرف أن المعلم يلجأ الى أساليب التعليم الناشط والفريقي ويتجول بين التلاميذ أثناء الشرح، محرضاً على طرح الأسئلة، وموجهاً عمل المجموعات ويبرهن الباحث أن لا فرق بين تحصيل البنات وتحصيل الصبيان في مادة التاريخ بالطريقة المستجدة. وهذا أمر ليس بالمستغرب نظراً لتشابه المضمون والطريقة والمكان والمعلمين. ولكنه أين تعلّم التفكير من كل هذا. هل أن رفع مستوى التحصيل يعني رفع مستوى التفكير في التاريخ؟ حتى الروح النقدية في النظر الى موضوعات التاريخ ومجرياته لا نجد لها أثراً في الدراسة التي تعود عملياً الى حجمها الطبيعي، بصورة غير مباشرة أي الى أهمية اعتماد أساليب ناشطة في تعليم التاريخ.

في النموذج الثالث الذي ينتمي الى فئة الأبحاث ذات المستوى الجيد يقدّم الباحث (المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 3، العدد 3، أيلول 2007) نموذجاً في البحث التربوي الجيد المستوى من دون أن يفرط في استخدام العمليات الاحصائية، أو يفرط بالدقة العلمية وصحة المضمون العلمي للبحث، كما قام بخطوات ناجحة لتبيئة أدوات القياس المستخدمة في البحث بما يلائم الموضوع الذي يعالجه.

يطرح الباحث موضوعاً هاماً بصورة بسيطة واضحة: المقارنة بين اسلوبين في تعليم مفاهيم في علوم الحياة لتلامذة الصف الأول الثانوي العلمي في مدينة عربية. الاسلوب الأول تقليدي والثاني جديد يقوم على طريقة تغيير المفاهيم التعلمية الخطأ الشائعة بين التلاميذ حول مفاهيم علم الأحياء (البيولوجيا) وتحديداً حول مفهوم التنفس الخلوي (تنفس الخلايا). إشكالية البحث بدورها هامة وبسيطة، وعملية: يأتي الطلبة الى الصف، وهم يحملون أفكاراً مغلوطة (علوم الأطفال) عن البيولوجيا تشكل فهماً خاطئاً لهذا العلم لا ينسجم مع الفهم العلمي السليم. ولأن هذه الأفكار تكونت ببطء وفي سنوات العمر الأولى فإنها تقاوم التغيير ويصعب التخلص منها لاحقاً فيعتقد التلاميذ أن التنفس يقتصر على الشهيق والزفير (تنفس هوائي) ويتم في الرئتين فقط مع أن النباتات تتنفس هي أيضاً، ولتصحيح هذا الفهم الخطأ ابتكر المختصون بتعليم البيولوجيا طريقتين إثنتين هما: طريقة نصوص التغيير المفاهيمي، وطريقة خريطة المفاهيم. وبدمج الطريقتين نحصل على طريقة ثالثة تكاملية يمكن للتلامذة أن يتعلموا المفاهيم البيولوجية من خلالها إضافة الى الطريقة التقليدية القائمة على شرح

الذي يعكس أمانة مدهشة عند النخبة العربية في النقل الحرفي لما يأتي من الخارج بدل اعتماد عبارة بسيطة ومعبرة هي "التعليم غير النظامي"!!.

[29] رغم مرور حوالي عقد من الزمن على إقرار مناهج التعليم الجديدة في لبنان عام 1997، لم يتفق اللبنانيون حتى الآن على كتاب واحد للتاريخ يستعمله التلميذ اللبناني بسبب الاختلاف الكبير في النظر الى تاريخ لبنان.

مضمون الكتاب المدرسي من خلال المحاضرة والنقاش في الصيف. فأي من الطرق الأربع هو الأصلح في تعليم البيولوجيا عموماً وتصحيح الأفكار المغلوطة للتلاميذ عن موضوع التنفس الخلوي خاصة؟ للإجابة عن هذا السؤال الأساسي المتجسد في فرضيتين صغيرتين اختار الباحث عينة من 316 تلميذاً في الصف الأول الثانوي وقام بتوزيعهم عشوائياً على أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية والرابعة مجموعة ضابطة شاهدة على ما يمكن أن يطرأ من تغييرات في تفكير التلاميذ بشأن مفهوم التنفس الخلوي بعد تدريبهم بالطرق الأربع.

ولالتقاط التغيرات المشار إليها أعد الباحث اختباراً خاصاً من 17 فقرة، بعد مراجعة أدبيات البحث العربية والأجنبية، وبعد مقابلة مع عشرة من أفراد العينة وذلك من أجل قياس الفهم العلمي السليم لمسألة التنفس الخلوي قبل البدء بالدراسة التجريبية وبعدها. وبإشراف الباحث قامت معلمة البيولوجيا بتدريس ثلاثة نصوص يلتزم كل نص منها بواحدة من طرق التغيير المفاهيمي الثلاث المطروحة مع اسئلة تمهيدية وإجابات محتملة غير مقبولة علمياً. وبعد قراءة النص تطلب المعلمة من التلاميذ ما إذا كان يوجد شيء خطأ أو غامض يتعلق بما تمت قراءته، ثم تقدم التفسير العلمي الصحيح لكل مفهوم يتعلق بالتنفس الخلوي. ومع نهاية فترة التعليم (8 حصص دراسية) وفق الطرق أو الاستراتيجيات الأربع المتداولة في تعليم البيولوجيا أظهرت المعالجة الاحصائية لنتائج اختبار المفاهيم الخاصة بالتنفس الخلوي أن فهم الطلاب الذين تعلموا وفق الطرق التجريبية الثلاث لتغيير المفاهيم الخاطئة كان أعلى من فهم زملائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. أثبت الباحث نتائج عمله إحصائياً من دون أن يحشد الجداول الاحصائية الطويلة بل اكتفى بتقديم ملخصات مركزة وبسيطة لهذه الجداول (6 ملخصات صغيرة) قبل أن يشرع بمناقشة النتائج التي توصل إليها وتفسير الأسباب التي جعلت طرق التدريس القائمة على تغيير المفاهيم العلمية أكثر فاعلية من طريقة التدريس العادية. وفي نهاية بحثه يربط الباحث خلاصة عمله بالنظرية القائلة إن التعلم ذا المعنى إنما يتم من خلال بناء المعرفة الجديدة للطلاب انطلاقاً مما لديهم من معرفة سابقة، أي إن العامل المهم المؤثر في عملية التعلم هو: ماذا يعرف المتعلم؟ وكيف نحول دون أن تصبح المعرفة القبلية التي يملكها الطلبة عائقاً أمام نجاحهم في المدرسة ومصدراً لصعوبات التعلم عندهم.

في النموذج الرابع والأخير عن فئة البحوث الابداعية أو المميزة، يطرح الباحث موضوعاً حيوياً يتعلق بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية في الرياضيات والقراءة وما إذا كانت توجد فروق في تحصيلهم بالمقارنة مع التلاميذ العاديين في مدرسة ابتدائية خاصة في إحدى المدن المصرية متوسلاً في ذلك رائز وكسلر لذكاء الأولاد مما يعطي البحث مصداقية كبيرة وعالمية في آنٍ واحد (المجلة التربوية، الكويت، العدد 82، 2007، ص 189).

البحث المطروح هو في صميم القضايا التربوية المعاصرة نظرياً وعملياً وله انعكاسات مباشرة على عملية التعليم، وقد قدّم له الباحث بتعريف لمفهوم الصعوبة التعلمية وأنواعها وتطور النظرة العلمية إليها، قبل أن ينتقل الى توضيح أهمية الدراسة وإشكاليتها العائدة الى شيوع ظاهرة صعوبات تعلّم الرياضيات بين التلاميذ وقلة الاهتمام بهذا الموضوع فلم يستفد الباحثون من القدرة التشخيصية لمقياس وكسلر مثلاً مع أنه من أكثر المقاييس دقة في التشخيصات النفسية – التربوية والصعوبات التعلمية المبنية عليها. بعد الاشكالية الواضحة يشرح الباحث مصطلحات الدراسة بدقة ثم يستعرض الدراسات السابقة التي أجريت على صعوبات التعلّم في الرياضيات والقراءة فلم يعثر على أية دراسة عربية في هذا المجال بينما اقتصرت الدراسات الأجنبية على تشخيص صعوبات التعلم بوجهٍ عام من خلال رائز وكسلر من دون تركيزٍ على صعوبة الرياضيات.

لا يكتفي الباحث بعرض الدراسات السابقة على دراسته، بل هو يناقش كل دراسة على حدة، مبيناً نقاط الضعف والقوة فيها، وموضحاً موقع دراسته تجاه الدراسات المستعرضة. وهكذا فإنه يطرح الأسئلة التي يسعى للحصول على إجابة عنها بموازاة الفرضيات التي يجب التحقق من صحتها. ومن خلال المنهجية الوصفية كما يسميها، يحدد الباحث طبيعة العينة المختارة وكيفية اختيارها من خلال التعرف الى الأولاد ذوي

الصعوبات في الرياضيات والقراءة من خلال علامات التحصيل الدراسي وتقديرات المعلمين قبل أن يعرض لخصائص الأداة التشخيصية المتمثلة في رائز وكسلر وإجراءات تطبيقه. أخيراً يعرض الباحث نتائج الدراسة مع تفسير النتائج ومناقشتها وصولاً الى توصيات مستوحاة من واقع البحث وحيثياته مع مراجع عربية وانكليزية متنوعة ومتخصصة. فالبحث الذي نحن بصدده يتمتع بمستوى علمي جيد رغم أنه لا يشير في عنوانه الى البيئة المدروسة (في مصر) كما أن العينة المختارة قليلة العدد نسبياً (30 تلميذ) وما يبرر ذلك أن إجراء اختبار ذكاء، مثل الوكسلر، يتطلب جهداً أكبر بكثير من مجرد الإجابة عن اسئلة هذه الاستبانة أو تلك.

خامساً: استنتاج عام

ما هي خلاصة دراستنا عن انتاج المعرفة التربوية العربية في البلدان العربية المتوافر في العام 2007؟ لقد أظهرت الدراسات، في نطاق العينة المتوافرة لشبكة المعلومات التربوية العربية (مشروع شمعة)، أن النتاجات المعرفية التربوية في البلدان العربية بلغت 485 نصاً تربوياً توزعت على نصوص منشورة في مجلات تربوية (197 نصاً)، ونصوص رسائل دراسات عليا (168 رسالة ماجستير) وأطروحات دكتوراه في التربية (120 أطروحة دكتوراه).

على الصعيد الكمي يبين البحث، في حدود المادة التربوية التي تناولتها، أن الأردن كان المنتج الأول والناشر الأول للانتاج التربوي في العالم العربي في عام 2007، تليه مصر. وبالنسبة لدور المرأة في الكتابة التربوية، فقد أظهرت الدراسة أن حصة الباحثات العربيات تزيد قليلاً عن ربع الانتاج التربوي العربي. وداخل هذه الحصة تنتج الباحثات المصريات وحدهن حوالي نصف ما تنتجه الباحثات العربيات في التربية، تليها المرأة الأردنية. وقد عمل الباحثون والباحثات فرادى في معظم الدراسات، وعملوا بصورة ثنائية في 25% من الدراسات، ولم يظهر العمل الفريقي إلا في قسم يسير من نصوص المجلات.

من الناحية الكمية أيضاً، وفي ما يخص لغة النص التربوي، فقد أظهرت الى جانب النصوص العربية 4% من النصوص التربوية المكتوبة باللغة الانكليزية التي أصبحت تلازم قائمة المراجع في معظم البحوث التربوية العربية، دون أن يلازم الدراسات المكتوبة بالانكليزية أي مرجع عربي. وأكثر ميادين البحث ظهورا في ساحة النصوص التربوية العربية هو ميدان طرائق التدريس يليها، كمياً، ميدان علم النفس التربوي. أما بالنسبة لدرجة شمولية موضوعات البحث، فإن الاتجاه الغالب هو الموضوعات الجزئية، ولا تظهر الموضوعات المكبرة إلا على نطاق محدود. وفي الجانب المنهجي للدراسات سيطر المنهج الوصفي الاختباري (empirical) وتسيطر في ركابه الطريقة الاحصائية في معالجة المعطيات الواردة في الاختبارات والاستبيانات باعتبارها أكثر أدوات البحث رواجاً في الدراسات التربوية العربية.

وعلى الصعيد النوعي، وبالرغم من الدراسات التربوية العربية غير المتجانسة في قيمتها وأهميتها، فإن الاستنتاج الأولي يكشف عن مساهمة لا بأس بها لهذه الدراسات في تشخيص الواقع التربوي العربي والقيام بمحاولات لتطوير عملية التعليم. ويمكن تلخيص نقاط القوة في حدود النصوص التربوية التي تناولتها الدراسة وفق ما يأتي:

1. يرتبط معظم النصوص بصلات قوية مع قضايا التربية المعاصرة وتوجهاتها.
2. غالبية النصوص لها وظيفة نظرية أو تطبيقية أو أنها تجمع بين الوجهين المعرفي والعملي معاً.
3. معظم النصوص التربوية يتبع منهجية بحثية علمية ويعتمد طرقاً وأدوات بحثية ملائمة.
4. مراجع الدراسات حديثة وتتضمن مراجع عربية وأجنبية في معظم الأحيان.

أما نقاط الضعف التي أظهرها البحث في الدراسات التربوية العربية للعام 2007. فنورد أبرزها في ما يأتي:

1. تغيب بعض القضايا والموضوعات التربوية الأساسية عن الأدبيات التربوية العربية وهي قضايا حيوية تطال النظام التربوي العربية وخلفياته السياسية والاقتصادية والايديولوجية، مثل قضايا تكافؤ الفرص الدراسية وديموقراطية التعليم، وقضايا السياسة التربوية، وأنماط التنشئة الفكرية

(تسامح، تعصب) وقضايا الرسوب والتسرب ومحو الأمية وتعليم الكبار والتربية البيئية للتلميذ العربي[30].

2. يشكو جانب من النصوص التربوية العربية من ثغرات ملحوظة في مدى التزامها بشروط الموضوعية في البحث، مما يؤدي الى إضعاف المستوى العلمي في عدد كبير من النصوص.
3. توجد حالة تراجع وانكفاء (إن لم نقل غياب) للبحوث التحليلية النقدية (critical) التي تربط الظاهرة التربوية بأبعادها المتكاملة كافة.
4. يطغى الطابع الوصفي على معظم الدراسات التربوية العربية وتنحسر عمليات التحليل في هذه الدراسات (من التفسير والتأويل والتقويم) الى أدنى حدود.
5. تسيطر النزعة التجزيئية الإحصائية على أذهان الكثيرين من الباحثين التربويين العرب على حساب نوعية البحث ووظيفته. إن من المفيد للباحث أن يتوجه الى ما وراء المؤشرات الاحصائية لأنها مجرد وسيلة، وليست هي جوهر عملية البحث العلمي أو الأساس فيه.

من جهة أخرى وبعد مقارنة نتاج المجلات التربوية، الذي يخص أساتذة الجامعة غالباً، ونتاج الدراسات العليا الذي يخص طلاب الماجستير والدكتوراه فإنه يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

1. إن مساهمة المرأة في كتابة نصوص المجلات أدنى من مساهمتها في كتابة الدراسات العليا في التربية.
2. إن الدراسات الواردة في المجلات غطت معظم ميادين البحث التربوي بينما أغفلت الدراسات العليا للطلاب تشكيلة واسعة من الميادين وركزت بالمقابل على ميادين معينة مثل التربية المختصة وعلم النفس التربوي.
3. إن الطابع التطبيقي العملي يغلب على نصوص المجلات التربوية، بينما يغلب الطابع النظري على الرسائل والأطروحات.
4. إن النتائج القليلة الأهمية في الدراسات التربوية التي تناولها البحث تتركز في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه أكثر منها في المجلات التربوية.
5. إن النصوص ذات الصلة الضعيفة بالتربية المعاصرة تنحصر في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، بينما لا يوجد نص واحد في المجلات التربوية العربية ليست له صلة بالتربية المعاصرة.
6. إن نصوص الدراسات العليا العربية في التربية تسجل مستوى علمياً أعلى نسبياً من مستوى النصوص الواردة في المجلات التربوية، ضمن نطاق العينة التي تناولها البحث، مما يشكل مفارقة تحتاج الى تفسير[31].

في خلاصة إجمالية للبحث نقول إن النصوص التربوية العربية في عام 2007م. تقدم حصيلة مقبولة لأن معظمها يتناول مشكلات واقعية في الحياة التعليمية العربية، ولو بصورة تجزيئية، ويشير التقويم العام لهذه

---

[30] إن غياب هذه الموضوعات الحيوية عن "أجندة" البحث التربوي العربي يكشف حقيقة أن الباحث العربي ينأى بنفسه عن كل ما له علاقة بالسياسة التربوية أو بالفكر التربوي ويتجنب مواجهة الواقع ونقده.

[31] ربما ترجع هذه المفارقة الى وجود مجموعة من النصوص التربوية المغربية، الواردة في المجلات، والتي هي أقرب الى المقال أو التقرير منها الى البحث العلمي.

النصوص الى أن البحث التربوي العربي، الذي قطع شوطاً لا بأس به على طريق النوعية والجودة، ما يزال طري العود كماً وكيفاً بحيث لا ينبغي أن نتوقع منه الكثير من المدى القريب.

سادساً: المراجع

أ. المراجع العربية

أبو رجيلي، سوزان وآخرون (2006). **دراسات التعليم والتغيير الاجتماعي في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

أبو علي، سلمان (1988). **سياسة البحوث التربوية وترابطها مع الأجهزة المسؤولة عن اتخاذ القرار في كمجال التربية**. عمان: مكتب اليونسكو الاقليمي.

الأمين، عدنان وآخرون (2005). **إصلاح التعليم العام في البلدان العربية**. بيروت: منشورات مكتب اليونسكو الاقليمي.

البيلي، محمد عبد الله (يونيو 1993). "واقع البحث التربوية ومعوقاته في دولة الإمارات العربية المتحدة". **مجلة كلية التربية، العدد 9**. الإمارات.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1986). **البحوث والدراسات التربوية في الوطن العربي، القائمة المسحية الأولى (1970 – 1980)**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

التقرير العالمي لليونسكو (2005). **من مجتمع المعلومات الى مجتمع المعرفة**. مطبوعات اليونسكو.

الحولية العربية للتربية، اليكسو (2004). **دراسة تحليلية عن التطور التربوي في الوطن العربي**، تونس.

الطحّان، محمد خالد (يونيو 1991). "أولويات البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة". **مجلة كلية التربية، العدد 70**.

بنحميدة، خميس والغول، مختار (2002). **دليل الرسائل الجامعية في البلاد العربية في الفترة ما بين (1989 – 1998)**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

جرادات، عزت وآخرون (1986). **دراسات حول البحث التربوي في البلدان العربية**. عمان: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية.

رضا، محمد جواد (2004). **تحرير التربية العربية من الأوهام الخمسة**. البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

رضا، محمد جواد (2006). **الاصلاح التربوي العربي: خارطة طريق**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

زحلان، انطون (1981). **العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

صيداوي، أحمد ووهبة، نخلة (1987). **توجيه البحوث التربوية حسب الاسبقيات في التعليم الابتدائي**. عمان: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية.

طباجة، يوسف عبد الأمير (2007). **منهجية البحث تقنيات ومناهج**. بيروت: دار الهادي.

سعد، أحمد يوسف (2007). "أزمة المضمون في التربية العربية: غايات تربوية ساكنة ونصوص تعليمية مغلقة". **مجلة شؤون عربية، العدد 131**. القاهرة.

عبد الدايم، عبد الله (1993). **نحو فلسفة تربوية عربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عودة، أحمد سليمان (يونيو 1991). "مشكلات البحث التربوي كما شعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والإمارات". **مجلة كلية التربية، العدد 6**. الإمارات.

تجمع الباحثات اللبنانيات (1996–1997). **مجلة الباحثات، العدد الثالث**. بيروت: تجمع الباحثات اللبنانيات.

الأمانة لجامعة البلدان العربية (خريف 2007). الملف التعليمي. **مجلة شؤون عربية، العدد 131**. القاهرة: الأمانة لجامعة البلدان العربية.

محسن، مصطفى (1991). **الخطاب الاصلاحي التربوي**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
منتدى الفكر العربي (1990). **مستقبل التعليم في الوطن العربي**. بيروت.
وزارة التربية والتكوين في تونس (2002 – 2007). **نحو مجتمع المعرفية: الاصلاح التربوي الجديد الخطة التنفيذية لمدرسة الغد**.
وهبة، نخلة (1998). **كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة**. بيروت.

ب. المراجع الأجنبية

El-Amine, Adnan (1990). **Enseignement et dependence: Essais sur le Liban et les arabes**. These de doctorat d'etat es letters et sciences humaines, Universite de Paris V.

Fullan, M. (1991). **The meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.

Savoie-Zaje, L. (1993). **Les modeles de changement planifie en education**. Montreal, ed, logiques.

سابعاً: الملاحق

أ. شبكة التحليل (Grille d'analyse)

1. مصدر البحث: مجلـة ☐ رسالة الماجستير ☐ أطروحة دكتوراه ☐

2. **اسم الباحث: .....**

3. عنوان البحث مختصراً: .....

4. لغة البحث: عربي ☐ فرنسي ☐ انكليـزي ☐

5. هوية الباحث: فرد مستقل ☐ ثنائي ☐ فريــق ☐

فرد تابع لجهة رسمية ☐ فريق تابع لجهة رسمية ☐

فرد تابع لجهة خاصة ☐ فريق تابع لجهة خاصة ☐

6. بلد الباحث: .....

7. بلد النشر: .....

8. حجم البحث: ..... صفحة

9. شمولية الموضوع: جزئي ☐ وسط ☐ مكبّر ☐

10. ميادين البحث:

تربية مقارنة ☐ علم اجتماع تربوي ☐

علم النفس التربوي ☐ تكنولوجيا التعليم ☐ اقتصاديات التربية ☐

إعداد المعلمين وقضاياهم ☐

الفكر التربوي وتاريخ التربية ☐ إدارة وقيادة تربوية ☐ تقويم تربوي ☐

طرائق التعليم ☐ مناهج تعليمية ☐ تنشئة اخلاقية دينية ☐

التعليم الابتدائي ☐ التعليم الجامعي ☐ تربية مختصة ☐

إرشاد وتوجيه تربوي ☐ سياسة تربوية ☐ التلاميذ ومشكلاتهم ☐

تعليم غير نظامي ☐ التمثيل التعلمي ☐ الطلاب الجامعيون ☐

تربية رياضية وبدنية ☐ منهجية البحث التربوي ☐ محو الأمية وتعليم الكبار ☐

11. موضوع البحث ووظيفته

كلاسيكي نمطي ☐ عالمي معاصر ☐ تجديد اصلاحي ☐
تطبيقي عملي ☐ نظري معرفي ☐ مشترك ☐
محلي وطني ☐ قومي عربي ☐ شكلي ☐
تشخيص استطلاعي ☐ قياس رأي واتجاهات ☐ وعظي ايديولوجي توجيهي ☐
تأملي (تصورات ذاتية) ☐ تنبؤي استشرافي ☐

12. المنهجية والوسائل:

أ. المنهجية المعتمدة

منهجية وصفية اختبارية ☐ منهجية وصفية تحليلية ☐ منهجية وصفية تجريبية ☐
منهجية تاريخية توثيقية ☐ أمبيريقيه نظرية ☐ منهجية شكلية ☐
لا منهجية علمية ☐

ب. الطريقة المستخدمة

الاحصاء ☐ التوثيق ☐ تحليل المحتوى ☐
غير موجودة ☐

ج. الأدوات المستخدمة

الاختبار ☐ الاستبيان ☐ الملاحظة ☐
شبكة التحليل ☐ المقابلة ☐ وثائق ☐
تجربة ☐ أداة غير واضحة ☐

13. مستوى التحليل والمحاججة:

لا يوجد تحليل أو محاججة فعلية ☐
مستوى التحليل ضعيف ☐
الجهد التحليلي وسط ☐ تحليل عميق ☐ مقارنات ☐
عمليات تقويم علمي ☐ مفاهيم وأفكار واضحة ☐ أفكار متراطبة ☐
مفاهيم وأفكار غير واضحة ☐ لا يوجد ترابط بين المفاهيم ☐

14. الموضوعية والحياد العلمي

حياد كامل تجاه موضوع البحث ☐ حياد جزئي تجاه موضوع البحث ☐

نزعة ذاتية تمجيدية تجاه فكرة أو شخص ☐ البحث يعرض وجهات النظر المتنوعة ☐

البحث يعرض وجهة نظر واحدة ☐ البحث يتناول العوامل المؤثرة في الموضوع ☐

البحث يركز على عامل دون الآخر ☐

15. نتائج البحث وجودتها: هامة جداً (ممتازة) ☐ هامة جداً ☐

متوسطة الاهمية ☐ قليلة الأهمية ☐ نتائج مبتكرة هامة ☐

نتائج نظرية عامة ذات فائدة غير مباشرة (معلومات) ☐ نتائج تدنية ☐

نتائج تطبيقية إصلاحية ذات فائدة مباشرة (حلول) ☐ تائج شكلية ☐

16. التفاعل مع قضايا التربية المعاصرة

☐ تعليم العلوم والرياضيات

☐ التعليم المحوسب

☐ إعاقات نفسية

☐ التنشئة المدنية والقيم

☐ الإدارة التربوية

☐ الارشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني

☐ التربية البدنية والرياضية

☐ تعليم اللغات

☐ فاعلية الذات والدافعية للإنجاز

☐ إعداد المعلم وتدريبه

☐ تعليم الفنون

☐ فكر تربوي

☐ التعليم والمرأة

☐ تنمية التفكير الابتكاري

☐ التعلّم عن بُعد

☐ الصحة النفسية للطلاب

☐ شخصية المعلم ومشكلاته

☐ صعوبات التعلّم

☐ الانترنت والبحث العلمي

☐ نظريات تربوية معاصرة

☐ تعليم الاجتماعيات

☐ الكفاية التعلمية

☐ فن التواصل

☐ التعلّم التعاوني

☐ التعليم الذاتي

☐ اتجاهات الطلبة نحو التخصص

☐ التعليم المفتوح

☐ البحث العلمي

☐ الخصائص النفسية للرياضيين

☐ إعداد المديرين

☐ تعليم المتفوقين

☐ حل المشكلات التعلمية

☐ التسرب المدرسي

☐ التقويم التربوي

☐ تعليم الكبار

☐ التربية والتنمية

☐ علم نفس العمل

☐ تكافؤ الفرص التعليمة

☐ التعليم بالألعاب

☐ مصطلحات علمية

☐ المكتبة المدرسية

☐ التعليم الابتدائي

☐ التعليم الجامعي

☐ تعليم المفاهيم العلمية في التعليم الأساسي

☐ السيطرة الدماغية (الدماغ والتعلّم)

☐ المشكلات النفسية للأمهات

☐ إدارة الأنشطة في المدارس

☐ القيادة ورؤساء الاقسام

☐ محاربة الفساد في التربية

☐ تطوير تقنيات التعليم المهني

☐

17. اللغة والاسلوب البحثي

☐

☐

صياغة لغوية جيدة ☐ صياغة لغوية ضعيفة ☐ صياغة لغوية دقيقة ☐
صياغة لغوية مقبولة ☐ صياغة لغوية معقدة ☐ نظام العناوني جيد ☐
نظام العناوين غير مترابط ☐ هوامش البحث دقيقة ☐ هوامش البحث غير دقيقة ☐

18. المراجع والمصادر

مراجع قديمة ☐ مراجع خديثة ☐ مراجع غائبة ☐
مراجع عربية فقط ☐ مراجع عربية وفرنسية ☐ مراجع عربية انكليزيو فرنسية ☐
مراجع عربية انكليزية ☐ مراجع فرنسية انكليزية ☐ المراجع مستحدمة في ثنايا النص ☐
المراجع مطروحة بصورة سكلية ☐ الدوريات العمية موجودة ☐ ات العلمية غائبة ☐

19. تقويم إجمالي للبحث

بحث ضعيف يفتقر الى الموضوعية والمنهجية العلمية ☐
بحث مقبول متوسط الأهمية ☐
بحث إبدائي مبتكر أو مميز بموضوعه ونتائجه ☐

20. الدراسات السابقة

واردة ومناقشة ☐ واردة غير مناقشة ☐ غيرواردة ☐

قائمة بأسماء المجلات المستعملة في الدراسة

1. مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد 33، ديسمبر .2007
2. المجلة التربوية، الكويت، العدد 84، المجلد 21، سبتمبر، .2007
3. مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 33، مارس .2007
4. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، العدد الثاني، المجلد 8، يونيو .2007
5. المجلة التربوية، الكويت، العدد 82، المجلد 21، مارس .2007
6. المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد 27، العدد 1، يونيو، .2007
7. مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 34، يونيو .2007
8. مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 35، اكتوبر .2007
9. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 3، العد 3، أيلول .2007
10. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، العدد 28، .2007
11. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعة الاسكندرية، العدد 32، .2007
12. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعة الاسكندرية، العدد 33، 2007 (الجزء الأول).
13. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، سوريا، العدد 1، .2007
14. مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، العدد الأول، السنة السابعة، .2007
15. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 64، مايو .2007
16. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد 26، العدد 1، جزء ثاني، يناير .2007
17. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، المجلد الخامس، عدد 2، 2007.
18. مجلة المهرة، اليمن، العدد 6، 2007.
19. المجلة التربوية، الكويت، العدد 83، 2007.
20. المجلة التربوية، الكويت، العدد 85، المجلد 22، ديسمبر 2007.
21. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد 8، العدد 1، .2007
22. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جزء 1، عدد 65، سبتمبر، .2007
23. المجلة العلمية للتربية والرياضة، جامعة الاسكندرية، عدد 33، يوليو، 2007 (الجزء الثاني).
24. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد 8، العدد 4، ديسمبر .2007
25. مجلة العلوم التربوية والتنمية، البحرين، المجلد 8، العدد 9، يناير .2007
26. مجلة بحوث التربية النوعية، المنصورة، العدد 9، يناير .2007
27. المجلة المصرية للدراسات المتصة، جامعة عين شمس، العدد 4، ابريل .2007
28. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 23، العدد 1، جزء أول، ؟؟؟.
29. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 1، المجلد 3، آذار 2007.
30. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 2، الجلد 3، حزيران 2007.