13
المجلد 12 العدد 3 سبتمبر 2011

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة البحرين

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة البحرين

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية بناء معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي، وبناء مؤشِّرات أدائية لكل منها، ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، وفحص مراجع البحث العلمي، وأدلة تحكيم البحوث التربوية، بهدف تكوين خلفية عامة بشأن المعايير المستخدمة في الأدب التربوي لتقويم منهجية البحث.

وبناءً على ذلك، طوّر الباحث قائمةً بمعايير تقويم منهجية البحث التربوي، وذلك ضمن خمسة مجالات أساسية، وهي: مشكلة البحث وأهدافه، والمقاربة والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، وعرض النتائج ومناقشتها، والمقترحات والتوصيات، حيث تضمّنت القائمة (٢٥) مؤشراً أدائياً يمكن من خلالها الحكم على درجة تحقّق المعايير المذكورة في البحث التربوي؛ كما تم التحقّق من صدق القائمة وثباتها بالطرق المناسبة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بتوظيف المعايير المعدّة في الدراسة الحالية عند تقويم البحوث التربوية المقدمة للنشر في المجلات الأكاديمية، وذلك بهدف ضمان مصداقية أكبر لنتائج العمل البحثي، ورفع مستوى جودة البحوث في مجالات العلوم التربوية والنفسية والإنسانية.

الكلمات المفتاحية: المعيار، البحث التربوي، منهجية البحث، معايير تقويم المنهجية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٧/٢٢م

Setting Standards to Evaluate the Quality of Methodology of Educational Research

Nu'man M. Al-Musawi
Faculty of arts
University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to develop standards intended to assess the quality of methodology of educational research as well as to construct performance indicators related to each standard.

To achieve this goal, the author reviewed the previous educational literature, the main references of educational research and the guidelines for assessing research papers submitted to refereed periodicals, so as to build a background on the criteria used to evaluate research methodology.

Based on this understanding, an inventory including five standards was designed to measure the level of quality of research methodology within (25) performance indicators. The developed standards in this study were: Research problem and purpose; Theoretical approach and previous research studies; Procedures; Presentation and discussion of research results; and Suggestions and recommendations.

Consequently, the author recommends utilizing these standards for the assessment of educational research articles submitted for publication in academic journals so as to enhance the quality of research in education.

Key words: standard, educational research, methodology, standards for evaluating the methodology of educational research.

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة البحرين

المقدمة

يُعَدّ البحث العلمي أحد الأركان الأساسية التي تشكِّل دعامة نشاط الجامعة كإحدى مؤسسات التعليم العالي، حيث يحتلّ مرتبة وسيطة ومهمة بين الركنين الآخرين: التدريس وخدمة المجتمع، فتحسين التدريس يتطلب مزيداً من البحوث الميدانية بهدف إنتاج قاعدة المعرفة، وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، ورفع مكانة الجامعة وتأثيرها في المجتمع (Braimoh & Alade, 2005).

إن أحد المظاهر الرئيسة لخدمة المجتمع المحلي يتجسد في تعرف مشكلاته، والكشف عن الوسائل الكفيلة بحلها، ولهذا الغرض، تبرز ثمة حاجة «لعملية منظمة للتوصل إلى حلول لمشكلات، أو إجابات عن تساؤلات، تُستخدم فيها أساليب في الاستقصاء والملاحظة مقبولة ومتعارف عليها بين الباحثين في مجال معيّن، ويمكن أن تؤدِّي إلى معرفة جديدة»، وهذا هو جوهر البحث العلمي في أبسط تعريفاته المتداولة (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥).

إن أحد الدعائم الأساسية للبحث التربوي، كأحد أشكال البحث العلمي، يتمثل في اختيار المنهجية (Methodology) أو المنهج / الأسلوب (Method) السليم الذي يُفترض أن يُتبع في دراسة المشكلة أو الظاهرة التربوية قيد البحث. غير أن مصطلحات مثل: " المنهجية" و "المنهج" يتم تداولها في الأدب التربوي العربي بصورة متفاوتة، وأحياناً بدون استيعاب مدلولاتها الدقيقة في سياق البحث، فالمنهجية، على حد تعريف وهبة (١٩٩٨) هي: "النظام الفكري الذي تُدار بموجبه عمليات البحث المختلفة، والدينامية التي تتفاعل بموجبها أو من خلالها مكونات سيرورة البحث المختلفة". ويُقصد هنا بالنظام الفكري الصيغة التي تمتزج فيها قناعات الباحث الفلسفية مع مبادئه الأخلاقية وخياراته الفكرية وخلفيته الثقافية. أما أهم العناصر المكونة لسيرورة البحث فهي: المقاربة، والأداة، ومادة البحث، والعينة، والمؤشرات، وطريقة التحليل، وغيرها، بينما يتصوّر مُعلا (٢٠٠٠) أن منهجية البحث هي "طريقة منظمة تنطوي على سلسلة من الإجراءات المعيارية التي تضبط إيقاع البحث، وتقدِّم الحقائق بأسلوب علمي موضوعي بعيداً عن التحيّز"، في حين يرى المهدي (٢٠٠٧) أن

المنهجية مصطلح "يعكس فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار وفق توجّهات بحثية، تعكس قيم الباحث وتصوّراته، من أجل الكشف عن الحقيقة".

أما مصطلح " منهج البحث"، الأكثر تداولاً في البحوث المنشورة في الدوريات التربوية المختصة، فيرتبط بالأسلوب العلمي الذي يختاره الباحث بشكل هادف ومنظم لمواجهة المشكلة المطروحة، بقصد إيجاد الحلول الممكنة لها في إطار ظروف البحث، ومعطياته، ومتطلباته، أي إنَّ المنهج هو " ما يتخذه الباحث من إجراءات وآليّات وطرق، وما يستخدمه من أدوات تساعده في الوصول إلى الحقائق بطريقة موضوعية قدر الإمكان، بحيث يعني هذا أنه إذا استخدم باحث آخر الخطوات والأدوات نفسها يمكنه أن يصل إلى النتائج نفسها تقريباً" (رضوان، ٢٠٠١).

ومن هنا يمكن تلخيص الفروق الأساسية بين مصطلحيّ "المنهجية" و "المنهج" كما يلي:

أولاً – يشير مصطلح «المنهجية» إلى القناعات الفكرية والمعرفية للباحث، أي إنه يحدِّد طبيعة المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها الباحث، ومن ثم المقاربة التي بُني على أساسها البحث التربوي، وفي المقابل، يشير مصطلح «منهج البحث» إلى الطريقة التي تم بموجبها تحديد المشكلة قيد البحث، ووضع الفروض، واختيار الإجراءات، وصولاً إلى طرح الحلول المقترحة للمشكلة.

ثانياً– في البحوث التربوية بشكل خاص، يحدِّد الباحث سلفاً ما إذا كان منهجه وصفياً أم تجريبياً قبل الشروع في إجراءات الدراسة، وهذا التحديد ينسحب على طريقة اختيار العينة، وأسلوب معالجة البيانات، وتحليلها، وتفسير النتائج. ومع أنه في غالبية البحوث التربوية، مثلما سيتضح لاحقاً، يأنف الباحثون عن كشف توجهاتهم الفكرية، وولاءاتهم وخلفياتهم المعرفية، مستندين إلى عدم وجود حاجة لذلك، إلا أن القراءة المتأنية للأبحاث التربوية المنشورة في الدوريات العربية يمكن أن تساعد على استشفاف طبيعة المنهجية المتبعة فيها بشكل مبطّن. ففي معظم تلك الأبحاث يتم استخدام «اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية» (الفرحان، ١٩٩٩)، وهذا هو مفهوم التربية في الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Positivism)، وهو جوهر الممارسة الفعلية السائدة في البحث التربوي المعاصر.

ثالثاً– تُعَدُّ المنهجية حجر الأساس لجميع الممارسات البحثية اللاحقة، علماً بأنه لا توجد منهجية نموذجية واحدة جاهزة تحتكر إنتاج العلم والمعرفة، بل يتعاظم الميل لدى التربويين والمختصين إلى البحث عن بدائل وسيناريوهات منهجية جديدة تستل قيمتها العلمية وفاعليتها من وظيفة عناصرها الداخلية واتساقها مع الهدف من البحث، ومع درجة مطواعية

مادة البحث (وهبة، ١٩٩٨)، إذ تتوافر العديد من المقاربات الفكرية التي يستطيع الباحث أن يستعير منها النظام المعرفي الذي سوف يستخدمه في فهم بيانات بحثه، وتحليلها وتأويلها (عُلبي، ١٩٩٦).

رابعاً– لم يتم التعاطي مع منهجية البحث كأحد المكوِّنات / العناصر الرئيسة للبحث التربوي، وتم الاكتفاء بمنهج البحث بديلاً عنها، ويصح هذا القول على البحوث العربية والأجنبية على حد سواء، والدليل على ذلك هو عدم تضمين معيار المنهجية ضمن معايير البحث العلمي الجيِّد، أيٍ ضمن المعايير المعتمدة في أدلّة المجلات التربوية المحكّمة، لقبول الأبحاث أو رفضها. كما أن مفهوم المنهجية يتطابق أحياناً مع مفهوم الطريقة (كاميك، رووس ويارديلي، ٢٠٠٧).

لقد عرّف معجم المصطلحات التربوية والنفسية (شحاتة والنجّار، ٢٠٠٣) المعيار بأنه «مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحّتها»، بينما عرّف الدريج (٢٠٠٧) المعايير بأنها «مؤشّرات رمزية تُصاغ في مواصفات تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفّر لدى التلميذ الذي تُوضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس يتم الاتفاق عليها محلياً وعالمياً وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي». ويُصاغ المعيار في عبارات تشير إلى الحّد الأدنى من الكفايات أو المهارات المطلوب تحقيقها لغرض معين، لذا يتم توظيف المعايير كمحكّات تقوم على أساسها عناصر المنظومة التربوية.

غير أنه ينبغي الإشارة إلى أن مصطلح المعيار (Standard) قد يعني أشياء مختلفة بحسب السياق، فقد يُقصد به مستوى الإتقان المنشود أي المحك (Criteria)، مثلما يعني تطوير المعايير (Standard Setting) "تحديد واحدة أو أكثر من درجات القطع (Cut Scores) على مقياس الدرجات، التي بدورها تمثّل مستويات متفاوتة من إتقان المحتوى، مشفوعاً بتفسير محدّد للأداء بناءً على الدرجة المستخرجة" (Wiliam, 1996)؛ وفي سياق آخر يقصد بالمعايير " مجموعة من الدرجات المشتّقة بطرق إحصائية معيّنة من الدرجات الخام بحيث تأخذ بالاعتبار توزيع الدرجات الخام المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف" (علاّم، ٢٠٠٢). وهذه التعريفات تركّز على الجانب الكمّي، وليس النوعي، لبناء المعايير، إذ تقتصر على تعيين درجة القطع أي درجة النجاح/الإتقان (Wang, Pan & Austin, 2003).

ويجادل بوفام (٢٠٠٥)، أحد أبرز المختّصين في مجال القياس والتقويم التربوي، أن مصطلح المعيار يرتبط دائماً بمرتبة الشرف والتفوّق، حيث إنّ المعلّم "يستطيع أن ينام وهو مرتاح الضمير إذا ما طبّق المعايير العالية"، علماً بأن المعايير والأهداف التربوية تصفان، على

حد سواء، المعلومات والمهارات التي نريد من الطلبة تحقيقها من خلال عملية التدريس؛ ومن هذا المنطلق ظهرت في حقبة التسعينيات من القرن الماضي حركة التقويم القائم على المعايير (Standard-based Classroom Assessment)، التي شدّدت على أهمية وصول الطلبة لمستويات أداء محدّدة، إذ يشير مصطلح معايير الأداء (Performance Standards) إلى "مستوى الكفاءة التي يجب أن يبرزه الطالب كتعبير عن مدى جودة تحقيقه لمعايير المحتوى" (McMillan, 2007).

إن وضع المعايير ليس مجرّد نشاط عابر يحفِّزه الفضول المعرفي للباحث، بل هو عملية منهجية مضنية تستند إلى الدراسة والتجريب والتعديل، وتتضمّن الحوار والمناقشة والتشاور بين التربويين والمختصِّين، حيث يمكن اعتبارها بمثابة "عمل قومي نابع بالأساس الأول من الواقع، ومواكب لظروفه، ومن أجل تطويره وتحسينه في نفس الوقت" (البيلاوي، ٢٠٠٦). وضمن هذا السياق، يشير هيرمان (Herman, 2009) إلى أن تطوير المعايير الأكاديمية يجب أن يقوم على أساس أفضل الدروس المستقاة من الممارسة العملية، والأمثلة الحديثة المستمّدة من منهجية البناء، كما أن هناك حاجة إلى التأكّد من درجة صدق المعايير المطوّرة، مما يستدعي جمع الأدلة اللازمة للتحقّق من مدى استيفاء المعايير الجديدة للأغراض التي بُنيت من أجلها.

وعلى هذا الأساس، فإن عملية بناء المعايير يجب أن تستند إلى منهجية علمية وعمل جماعي وتعاوني، حيث يشكل الحوار والمناقشة والعصف الذهني مدخلاً رئيساً للتوصّل إلى بدائل وأفكاراً جديدة، ويمثل التشاور مع الخبراء التربويين والمختصّين والعاملين بالميدان آليّات ضرورية للتحقق من الصدق الداخلي والخارجي لما يتم التوصّل إليه من معايير ومؤشِّرات مرتبطة بها (البيلاوي، ٢٠٠٦؛ الضبع، ٢٠٠٦)، وذلك عن طريق استخدام الاستبانات والمقاييس (Coklar & Odabasi, 2009)، وتوظيف طريقة دلفي (Delphi Method) بهدف جمع أحكام الخبراء والمختصين، وتحسينها، وذلك بتقديم التغذية الراجعة بشأنها في الجولات التالية (Dukes, 2006).

وتقترح بليك (Plake, 2008) الخطوات الآتية لبناء المعايير: (١) تحديد الهدف من وضع المعايير (٢) تسمية أعضاء فريق المشاركين في تحكيم المعايير (٣) اختيار الطريقة المناسبة لوضع التقديرات الخاصة بالمعيار (٤) تدريب المشاركين وتأهيلهم (٥) وضع التقديرات للمعايير المقترحة (٦) تقويم المعايير المستخرجة للتحقق من صدق إجراءات البناء.

وقد اطلع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة، بهدف تعرّف معايير تقويم المنهجية المبيّنة فيها، وعثر على بعض المعايير، حيث أورد وهبة (١٩٩٨) مثلاً، ثلاثة معايير يُمكن

استخدامها لتقويم منهجية البحث، وهي: (١) المقاربة المعرفية: ويُقصد بها الخلفية الفكرية التي يستعير منها الباحث النظام المعرفي / النظري الذي سوف يستخدمه في استيعاب البيانات المتجمعة لديه، وتفسيرها (٢) المادة المبحوثة: تخضع المادة قيد الدراسة لتأثير متغيرات عديدة، مما يتطلب عدم انجراف الباحث إلى اختيار المادة التي تصلح لتطبيق إجراءات مجتزأة عليها، والخروج بنتائج غير موثوقة، كما هو الحال عند اعتماده على الاستبانة وحدها دون غيرها لتفسير الظاهرة التربوية (٣) الأداة والتقنية: فالأداة وسيلة لجمع المعطيات الخام الضرورية، مثل: الاستبانة والاختبار والمقابلة؛ أما التقنية فهي مجموعة الخطوات التي يتبعها الباحث في معالجة المعلومات الخام بقصد تحضيرها لتصبح معلومات قابلة للاستثمار، ومن ضمنها مثلاً: تقنية تحليل المحتوى أو التقنيات الإحصائية، علماً بأن طبيعة الموضوع هي التي تفرض الأداة المناسبة لبحثه.

ويعتقد مُعلا (٢٠٠١) أن أهم الأسس والمعايير التي تقوم عليها المنهجية العلمية في البحث هي: التحديد الواضح لمشكلة البحث، ووجود فروض منطقية قابلة للاختبار، والقياس الدقيق للمتغيّرات محل البحث، والاختيار الدقيق لعينة البحث، والاختبار الصحيح لفروض البحث، واستخلاص وتحليل النتائج. وعلى هذا الأساس، أعّد الباحث أداةً تتألّف من (٢٠) عبارةً إيجابيةً لقياس المنهجية العلمية للبحوث التسويقية المقدمة للنشر في الدوريات العربية المحكّمة، حيث أبرزت الدراسة بعض جوانب الضعف في منهجية البحوث العلمية، ومنها أساليب التحليل الإحصائي للبيانات، والمقاييس والعينة، مما يؤثّر في صدقها. وضمن التوجّه ذاته، أعّد التخيفي (٢٠٠٤) استبانةً من (١٧) سؤالاً لتقييم مدى تقيّد الباحثين بالمعايير المفترض اتباعها عند اختيار العينة للأبحاث المنشورة في الدوريات الإدارية المحكّمة، ووجد أن الباحثين لم يتمكّنوا من تحقيق الجودة المطلوبة في اختيار المنهج السليم للمعاينة الذي يسمح بالتغطية الكاملة لمجتمع الدراسة.

وفي دراسة ذات صلة، قامت كل من هاتشنسون و لوفيل (Hutchinson & Lovell, 2004) بتوظيف تقنية تحليل المضمون بهدف مراجعة المقاربات التحليلية للأبحاث المنشورة في ثلاث مجلات جامعية محكمة وذلك خلال فترة خمس سنوات (١٩٩٦ – ٢٠٠٠م)، ومن ثم تحديد أوجه الاختلاف بين هذه الدوريات من ناحية المقاربات الفكرية ومستوى تطور المنهجية البحثية في كل منها، ولغرض تقويم الأبحاث المنشورة، تم تصميم استمارة ترميز (Coding Form) تضمّنت الجوانب الآتية: البيانات الخاصة بالبحث، التصميم البحثي، طرق جمع البيانات، أنواع التحليلات الإحصائية، درجة جودة المعلومات الخاصة بالعينة

وعمليات القياس، حيث تم التحقق من توافر هذه العناصر في الأبحاث قيد التقويم، وقد تبيّن أن معظم الدراسات المنشورة في الدوريات المحكمة قيد المراجعة تعالج البيانات بأساليب إحصائية متقدمة، لكن غالبيتها تستخدم تقنيات البحث الكمي. غير أن هذه النتيجة تتعارض مع الاستنتاج الذي توصل إليه سابقاً الباحثان إلمور و وويهلك (Elmore & Woehlke, 1998) بوجود زيادة مضطردة في استخدام طرق البحث النوعية في الدراسات التربوية في السنوات العشرين الأخيرة؛ أما بالنسبة للمنهجية، فقد أبرزت الدراسة مهارات منهجية عالية لدى معدّي الأبحاث التي تم فحصها في المجلات، غير أن الدراسة لم تحدّد ماهية المقاربات المستخدمة، وما إذا كانت تلك المقاربات ملاءمة لموضوع البحث وأهدافه.

وضمن السياق ذاته، قام تايت (Tight, 2004) بمراجعة (٤٠٦) أبحاث نُشرت في العام ٢٠٠٠م في (١٧) دورية تربوية أكاديمية محكمة في مجال التعليم العالي، وذلك بهدف تحديد الإطار النظري المعتمد في كل من تلك الدراسات. وقد وجد الباحث أن معظم الباحثين الذين خضعت دراساتهم لمجهر التحليل النقدي لم يتلمّسوا الحاجة إلى تبني إطار نظري واضح المعالم، وأنهم اعتمدوا إطاراً مفاهيمياً لم يقوموا باشتقاقه من النظريات التربوية بل من المواد الاجتماعية، أضف إلى ذلك أن الباحث لم يعثر حتى على دراسة واحدة خاضت بعمق في الجوانب النظرية للبحث، وذلك بناءً على أفكار ورؤى متباينة مستقاة من مدارس فكرية أو تربوية معتمدة. ومن ذلك استنتج الباحث أن البحث في مجال التعليم العالي لا يمثل جماعة واحدة، بل جماعات تشتغل بالممارسة البحثية العمليّة (Communities of Practice)، ولا تحمل أية توجّهات فكرية محدّدة.

ولغرض فرز معايير تقويم المنهجية المتبعة عند إجراء البحوث الجامعية، سعى الباحثان ستايرر و أنتونيو (Stierer & Antoniou, 2004) إلى تمييز السمات الآتية لمنهجية البحث:

١- أهداف البحث: ويمكن تعرفها من خلال طرح الأسئلة الآتية:

ما مبررات إجراء البحث؟ ما الذي يسعى البحث للكشف عنه؟ ما الأهداف التي وضعها الباحثون نصب أعينهم عند تنفيذ هذا البحث؟ ما الأسئلة المطروحة على بساط البحث؟ ما الدور التي تضطلع به النظرية في كيفية صياغة أهداف البحث؟ ما الاستخدامات المحتملة للبحث؟ إلخ.

٢- بيئة البحث وظروف إجرائه: متى وأين تم إجراء البحث؟ ما ظروف المؤسسة التي تم فيها إجراء البحث؟ كيف تم تمويل البحث؟ ما أوضاع المقرّر الذي تم فيه تنفيذ البحث؟ إلخ.

٣- القيم والافتراضات التي بُني على أساسها البحث:

ما القيم والافتراضات التربوية – الظاهرة والمستترة – التي شكلت الأساس الفكري للبحث؟

٤- أساليب / منهجيات البحث: كيف أُجري البحث؟ ما هي المقاربات العملية التي استُخدمت في جمع البيانات وتحليلها وعرض النتائج؟ وعلى أي أساس تم اختيار المقاربات المذكورة؟ إلخ.

٥- إطار البحث (النظري، التحليلي، الابستمولوجي):

ما النماذج والمفاهيم والقيم الثقافية – المعلنة والخفية – التي استُخدمت لتحديد موقع (مكانة) البحث، وتبرير القيام به، ومناقشة أهميته؟ ما أدوات التحليل المستخدمة لجعل البيانات ذات معنى؟

كيف عرّف الباحث مفهوم «التربية»؟ هل ناقش بحثه بشكل واضح كبحث يتعلق بالقضايا التربوية؟ وهل اختلفت تلك المناقشة بحسب طبيعة المادة الدراسية قيد البحث؟.

هل تم دعم الإطار في الأساس بمتطلبات الميدان العملي أو بالمتطلبات النظرية/المفاهيمية؟

٦- الأدوار والعلاقات: منّ قام بإجراء البحث؟ ماذا كانت مكانته في بيئة البحث؟ ماذا كانت طبيعة علاقته بأفراد العينة؟ ماذا كانت علاقته بالمستخدِمين (بكسر الدال) المحتملين للبحث؟.

٧- المسائل المنهجية: هل سعى الباحث لوصف مواقفه / توجهاته المنهجية؟ هل تتضمن مناقشة نتائج وتطبيقات البحث إسهاماً في التطوير اللاحق لمنهجية البحث التربوي؟

٨- التطبيقات والنتائج: كيف تدعم النظرية أسلوب طرح تطبيقات البحث المحتملة؟؛ هل تتضمن نتائج البحث تطبيقات خاصة بتطوير النظرية التربوية؟ ما التطبيقات المحتملة للبحث؟ إلخ.

٩- الاعتبارات الأخلاقية: هل ثمة اهتمام صريح بالمسائل الأخلاقية؟؛ كيف شارك الطلبة في عمليات البحث؟ كيف تُستخدم نتائج البحث؟؛ كيف تم مراعاة خصوصية أفراد العينة البحثية؟.

ومن ناحية أخرى، وفي سياق تقييمه للتقارير البحثية للطلبة المعلّمين، اقترح سوزبلير (Sozbilir, 2007) أن يتم طرح التساؤلات الآتية في إطار تقويم منهجية البحث التربوي: ما هو المنهج البحثي الذي تم استخدامه في الدراسة؟ هل تم شرح نواحي القوة والضعف للمناهج المستخدمة؟ هل تم شرح طريقة جمع بيانات الدراسة وإعداد أدواتها واختيار العينة؟ إلخ.

وبتحليل معايير المنهجية لدى الباحثيّن، يمكن ملاحظة أن مفهوم المنهجية لدى كل من ستايرر و أنتونيو يتضمن قائمةً عريضةً من المجالات المرتبطة بالبحث التربوي المعاصر، والتي، أي المجالات، يصعب على الباحث (المحكّم) تقويمها، أي التحقّق من مدى توفّرها في البحث، كالاعتبارات الأخلاقية التي تتناول كيفيّة استخدام نتائج البحث، وما إذا كان هناك اهتمام واضح بالمسائل الأخلاقية، كخصوصيّة أفراد العينة، والتي عادةً ما يتم ضمانها في البحوث التربوية عن طريق لفت نظر المشاركين في البحث إليها ضمن التعليمات الخاصة بتطبيق أدواته. وفي المقابل، اقتصر مفهوم "المنهجية" لدى سوزبلير على الإجراءات العملية لاختيار المنهج، وتبرير هذا الاختيار، وشرح طريقة جمع البيانات، واختيار العينة، وبناء الأدوات وتصديقها.

ويُلاحظ أيضاً التشديد في معايير الدراسات الأجنبية على القيم والافتراضات التربوية والنماذج والمفاهيم والقيم الثقافية، الظاهرة والخفية منها، والتي شكلت الأساس الفكري للبحث، واستُخدمت لتحديد مكانة البحث، وتبرير القيام به، ومناقشة أهميته، غير أن هذه المعايير لا تتطرّق إلى المقاربات التربوية والتوجهات الفكرية التي يتبنّاها الباحث نفسه، وتنعكس في رؤاه الشخصية، وطريقة اختياره لموضوع البحث، والمنهجية العامة التي اتبعها لتنفيذه في الواقع.

ومن خلال مراجعة النماذج العملية الملموسة لمعايير المنهجية الواردة في الأدب التربوي، يتبيّن التشديد على دور النظرية التربوية في صياغة أهداف البحث، ودعمها لأسلوب طرح تطبيقات البحث المحتملة، وكذلك على صدق وثبات أدوات الدراسة، مما يفسّر طغيان المنهج الكمّي التقليدي، وضعف الاتجاه نحو إجراء البحوث الكيفية (النوعية) في الحقل التربوي والنفسي.

ويتضح من الدراسات السابقة أن ثمة اهتمام متزايد برفد الأبحاث العلمية المنشورة في المجلات التربوية والنفسية بأطر نظرية واضحة تكشف توجهات الباحث الفكرية، إلا أن المنهجية لم تبرز بعد كعنصر مستقل في البحث التربوي، وذلك بسبب الخلط بين مصطلحيّ "المنهجية" و "المنهج" ، وغياب معايير تقويم المنهجية، مما حفّز الباحث على صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تتمثّل مشكلة الدراسة الحالية في تطوير معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي، وبناء مؤشّرات أدائية لتقدير كل منها.

هدف الدراسة

في ضوء ما سبق، تستهدف هذه الدراسة تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، ووضع مؤشرات أدائية مناسبة لتقدير كل منها.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة المشكلة في التساؤلين الآتيين:

١– ما المعايير المقترحة لتقويم منهجية البحث التربوي بنتيجة استقراء الأدب السابق؟

٢– ما دلالات صدق وثبات قائمة معايير تقويم المنهجية المطوّرة في الدراسة الراهنة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية المعايير المصاغة في الدراسة الحالية في مساعدة الباحثين وأعضاء هيئات التحرير في الدوريات التربوية العربية على تقييم البحث التربوي بصورة شاملة، لا من منظور سلامة الإجراءات البحثية فحسب، بل من زاوية صحة المقاربة الفكرية المعتمدة، وتحديد ما إذا كانت المقاربة المستخدمة تستطيع أن تفسر المشكلة المطروحة بصورة خاصة، وما إذا انعكست هذه المقاربة في مراجعة الأدب السابق، وتحديد عينة البحث وإجراءاته، ومناقشة النتائج (Yates, 2005).

كما تظهر أهمية تلك المعايير بالنظر إلى عدم توجّه المراجع البارزة في البحث التربوي (Fraenkel, 2009; Johnson, 2008) لصياغة معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، والاكتفاء بعرض معايير عامة لتقييم البحث، لذا تصبو هذه الدراسة إلى تأطير عناصر الإطار النظري في الأبحاث التربوية في صورة معايير لتقييم المنهجية، وتقويم البحث التربوي كعمل علمي متكامل.

محددات الدراسة

١– يقتصر البحث على بناء معايير لتقييم منهجية البحث التربوي الكمّي، ولا تمتد هذه المعايير لتشمل جميع العناصر المطلوبة، بالتفاصيل المحدّدة سلفاً، في البحث التربوي، كي يُقبل للنشر.

٢– تم استخلاص معايير المنهجية من واقع دراسة الأدب التربوي المعاصر، ومن ثم فهي ليست المعايير الوحيدة التي يمكن على أساسها تقييم مدى صلاحية المنهجية من عدمها، فهذه المعايير قابلة للإضافة والتعديل والنقض، بما يسهم في تطويرها وتحديثها بحسب المستجدات التربوية.

مصطلحات الدراسة

المنهجية: يعرِّفها غريب (٢٠٠٦) بأنها «جملة عمليّات منظّمة تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة. وتستند هذه العمليات إلى أسس نظرية تستقي منها مبادئ أو فرضيّات عامة في حقول السيكولوجيا والسوسيولوجيا والمادة العلمية». وتُعرّف المنهجية إجرائياً في الدراسة الراهنة بالصيغة الفكرية – المعرفية التي انطلق منها الباحث، في تحديد مشكلة البحث وأهدافه، واختيار المقاربة وعرض الدراسات السابقة، وتنفيذ الإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات، وهذه الصيغة تعكس رؤاه الفكرية وقناعاته الشخصية.

المعيار: يعرف الضبع (٢٠٠٦) المعايير بأنها عبارات وصفيّة تحدِّد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافّر في الشيء الذي تُوضع له، أو التي يُسعى إلى تحقيقها، ويُعرف المعيار في الدراسة الحالية بأنه قاعدة أنموذجية أو إطار مرجعي يتم من خلاله الحكم على مدى التزام العمل البحثي المقوّم بصيغة فكرية محددة تحدد مشكلته، وأهدافه، وترسم مقارباته وإجراءاته، وتبلور نتائجه.

بناء المعايير: يُقصد بهذه العملية في البحث الحالي تطوير مؤشِّرات أدائية لكل من معايير منهجية البحث التربوي التي تم التوصّل إليها على أساس استقراء الأدب السابق، وفحص المراجع الأساسية للبحث التربوي، ومراجعة أدِلّة تحكيم الأبحاث الواردة إلى الدوريات التربوية المحكّمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث منهجية المقاربة التحليلية (Analytical Approach)، والتي تهتّم "بتحليل المفهوم وتوضيحه بصورةٍ محايدة، عن طريق فصله عن المفاهيم المماثلة أو المرتبطة، مثلما تولي أهميةً للحالات التي يتجلّى فيها هذا المفهوم، وكيفية استخدامه" (Noddings, 2007). ولتحليل مفهوم "المنهجية"، تم توظيف المنهج الوصفي بهدف استنطاق التصوّرات المتعلقة بمنهجية تقويم البحوث في مراجع البحث العلمي، والدراسات السابقة، وأدلّة تحكيم البحوث التربوية، ومن ثم تصنيف المعلومات المجمّعة وتحليلها، والتوصّل إلى معايير لتقويم منهجية البحث التربوي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٧٦) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الطلبة المنتظمين في برنامج دبلوم التطوير المهني بجامعة البحرين، وعددهم الإجمالي (٧٢٧) طالباً، حيث يدرس هؤلاء الطلبة أساسيات البحث العلمي ومناهجه ضمن مقررات البرنامج، أي إنَّ عينة الدراسة تمثِّل نحو (٣٨٪) من إجمالي عدد أفراد المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة

قام الباحث بتطوير قائمة معايير منهجية البحث التربوي، تتألّف في صيغتها النهائية من (٢٥) فقرة تمثِّل المؤشرات الأدائية لمنهجية البحث، ضمن خمسة معايير (مجالات) أساسية للمنهجية، وقد تم التحقّق من الخصائص السيكومترية للقائمة بالطرق المناسبة.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث طريقة التحليل العاملي الوصفي والتوكيدي لتحديد البنية العاملية لقائمة معايير المنهجية، وكذلك معامل ألفا – كرونباخ لتحديد درجة ثبات القائمة، ومجالاتها الفرعية.

إجراءات بناء قائمة معايير المنهجية

اتبع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية لتطوير قائمة المعايير الخاصة بمنهجية البحث التربوي:

أولاً: مراجعة معايير المنهجية في المراجع الأساسية للبحث العلمي

قام الباحث بمراجعة معايير تقويم منهجية البحث التربوي، والمتضمّنة في المراجع الأساسية للبحث العلمي. وقد وجد الباحث أن بعض المراجع العربية الحديثة (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٧) لا تفرد فصلاً خاصاً لتقويم البحث التربوي، أما البعض الآخر من المصادر الأقدم نسبياً، فإنها تعرض بعض المعايير الخاصة بتقويم البحث العلمي، فمثلاً في كتاب «البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه» (عبيدات وعدس و عبد الحق، ٢٠٠٤) تم في الباب الخامس إيراد المعايير الآتية لتقويم البحث العلمي:

أولاً – تقويم موضوع الدراسة: ويُقصد به تقويم مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة الآتية:

١– هل تتسم هذه المشكلة بالحداثة والابتكارية؟ هل لهذه المشكلة قيمة علمية؟ هل ستنعكس نتائج هذه المشكلة على جمهور واسع؟ هل يمكن أن تؤدِّي هذه المشكلة إلى دراسات جديدة؟

ثانياً – تقويم أسلوب الدراسة: ويُقصد به أسلوب تحديد المشكلة، وتخطيط إجراءات البحث، وتنفيذها، وتحليل نتائجها، وذلك بناءُ على المعايير الآتية:

١– معايير تحديد المشكلة: ويمكن تحديدها من خلال الأسئلة الآتية: هل تحدِّد المشكلة مجال الدراسة وموضوعها؟ هل تتسم المشكلة بالوضوح والتحديد؟ هل تم التعبير عن المشكلة بعبارات/ أسئلة دقيقة؟ هل تم تحديد المشكلة في ضوء الدراسات السابقة؟ هل اتضحت حدود المشكلة؟.

٢– معايير تخطيط إجراءات الدراسة: هل تم وضع خطة للبحث؟ هل تحتوي خطة البحث على العناصر الأساسية للخطة؟ هل تحتوي الخطة على مسلّمات خاصة بالبحث؟ هل تمت صياغة الفروض بطريقة سليمة؟ هل كانت الفروض كافية لتفسير مشكلة البحث؟، إلخ.

٣– معايير تنفيذ الدراسة: هل تم اختيار عينة ممثلة؟ هل تم تجريب الأدوات التي استخدمها الباحث؟ هل تم ضبط العوامل المؤثِّرة في ضبط المتغيِّر التابع؟ هل استخدم البحث طرقاً مناسبةً لإثبات الفروض؟ هل سار البحث وفق تسلسل الأسئلة؟ هل تم فحص كل الفروض؟ إلخ.

٤– معايير تحليل النتائج: هل تم عرض النتائج بشكل واضح؟ هل استخدمت الجداول والرسوم في عرض النتائج؟ هل كانت النتائج مرتبطةً بأسئلة وفروض الدراسة؟ هل تم تحليل النتائج بطريقة موضوعية؟ هل استخدمت لغة البحث العلمي في تحليل النتائج؟، إلخ.

ثالثاً – تقويم شكل الدراسة: حيث يفترض أن تلتزم الدراسة بشكل معيّن من حيث المظهر، وتسلسل عرض الفصول، وطريقة تسجيل المراجع، وفيما يأتي بعض الأسئلة ذات الصلة: هل اتخذت الدراسة شكلاً مرتّباً وأنيقاً؟ هل قُسمت الدراسة إلى فصول وأبواب مناسبة؟ هل دُوِّنت المراجع بطريقة سليمة؟ هل تخلو الدراسة من الأخطاء المطبعيّة؟ هل كان حجمها معقولاً؟ إلخ.

وفي كتاب «مناهج البحث في التربية وعلم النفس» (ملحم، ٢٠٠٠)، تم إيراد معايير لتقويم البحث العلمي يمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام أساسية:

١– مدخلات البحث، وتشمل: عنوان البحث، وعرض مشكلة البحث، وأهداف البحث، وأسئلة البحث، وفروض البحث، وافتراضات البحث ومسلّماته، ومجال البحث وحدوده، وصعوبات البحث، ومصطلحات البحث، والإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة.

٢– إجراءات البحث: تصميم البحث، وعينة البحث، وأدوات البحث، ومنهجية البحث ومناهج (أساليب) البحث: الأسلوب الوصفي، والتجريبي، والتاريخي، وجمع البيانات وتحليلها.

٣- نتائج البحث: عرض نتائج البحث، وتحليل نتائج البحث، والتوصيات، والخلاصة.
٤- المراجع والملاحق: مراجع البحث، وملاحق البحث، وتقرير البحث.

وللحكم على مدى جودة منهجية البحث، تم إيراد الجوانب الآتية: أهمية المصادر والأدوات لتوفير البيانات المطلوبة، وتوافر الإجراءات مع ما هو متعارف عليه في حقل البحث، كفاية مدة التجارب لجمع البيانات المطلوبة، وضوح إجراءات البحث من حيث المكان والزمان.

وبالمثل، فإن المراجع الأجنبية تحدِّد بعض المعايير لتقويم البحث، حيث صمّم أراي وزملاؤه (Ary, Jacobs, & Razavieh, 2002) قائمةً بالمعايير الآتية لتقويم البحث الكمي:

١- عنوان البحث: هل العنوان موجز ويقدم معلومات كافية ويحدد المجتمع المستهدف؟، إلخ.
٢- عرض المشكلة: هل تم تحديد المتغيرات المستهدفة وتطوير الإطار النظري المناسب؟ إلخ.
٣- الدراسات ذات الصلة: هل الدراسات ذات الصلة كافية ومناسبة للبحث ومترابطة؟ إلخ.
٤- الفروض: هل تم توضيح الفروض؟ وهل تنبثق الفروض من المشكلة بصورةٍ منطقيةٍ؟ إلخ.
٥- العينة: هل تم تحديد مجتمع الدراسة، وهل طريقة اختيار العينة واضحة؟ إلخ.
٦- الإجراءات: هل تم وصف الإجراءات بما يكفي لإجراء الدراسة مرةً ثانيةً؟، إلخ.
٧- الأدوات: هل تم وصف الأدوات بشكل مناسب وتوفير معلومات عن صدقها وثباتها؟ إلخ.
٨- تحليل البيانات: هل الدراسات الوصفية المستخدمة مناسبة لتلخيص البيانات؟ إلخ.
٩- النتائج: هل عُرضت كل نتائج اختبارات الفروض وفُسِّرت الإحصاءات بشكل صحيح؟ إلخ.
١٠- المناقشة: هل ثمة تفسير واضح للنتائج؟ وهل يعرض الباحث تطبيقات لها ذات صلة؟ إلخ.
١١- الخلاصة: هل تم عرض الخلاصات بوضوح؟ وهل تترتّب على النتائج منطقياً؟ إلخ.
١٢- ملخص البحث: هل الملخص واضح وموجَز وكامل بدرجةٍ كافيةٍ؟ إلخ.

ويرى فان دالين (٢٠٠٧) أنه "ليس ثمة مقياس مقبول عند الجميع يمكن استخدامه لتقويم

تقارير البحوث"، وإنما يمكن مراجعة البنود الآتية قبل قراءة البحث وأثناء ذلك وبعده:

١– عنوان البحث: هل يحدِّد ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً؟ هل هو واضح وموجز ووصفي؟ إلخ.

٢– المواد التمهيدية: هل يحتوي التقرير على صفحة العنوان، والشكر، وقائمة المحتويات؟ إلخ.

٣– عرض المشكلة: هل أُجري تحليل واف لكل الوقائع والتفسيرات المرتبطة بالمشكلة؟ إلخ.

٤– استعراض الدراسات السابقة: هل تم تقويم الدراسات السابقة وتلخيصها ومعالجتها؟ إلخ.

٥– الفروض: هل تم توضيح الفروض؟ وهل تقدِّم الفروض تفسيرات كافية لحل المشكلة؟ إلخ.

٦– مجال المشكلة وكفايتها: هل تتفق المشكلة مع مطالب الكلية؟ هل حددت تحديداً كافياً؟ إلخ.

٧– تحديد المصطلحات: هل حُلّلت المصطلحات والمفاهيم المهمة المستخدمة في البحث؟ إلخ.

٨– طريقة المعالجة: هل أُعطي شرح تفصيلي دقيق للمنهج المتبع والأساليب والأدوات؟ إلخ.

٩– تحليل البيانات: هل حُلّلت الأدِّلة التي جُمعت لاختبار صدق كل نتيجة مستنبطة؟ إلخ.

١٠– خلاصة البحث ونتائجه: هل عُرضت خلاصة البحث ونتائجه بدقة وإيجاز؟، إلخ.

١١– المراجع والملاحق: هل تتفق طريقة كتابة المراجع مع مطالب الجمهور المستهدف؟ إلخ.

١٢– شكل التقرير وأسلوبه: هل التقرير مرتّب، جذّاب، ومقسم إلى فصول مناسبة؟ إلخ.

ومن جهته، حدّد كريسويل (Creswell, 2008) المعايير الآتية لتقويم البحث الكمي:

١– عنوان البحث: هل يعكس المتغيرات الأساسية في البحث، ويوضِّح العلاقة بينها؟ إلخ.

٢– صياغة المشكلة: هل تتضمن الصياغة موضوعاً للدراسة؟ وهل أوضح الباحث أهميته؟ إلخ.

٣– مراجعة الأدب السابق: هل تمت مراجعة الدراسات الخاصة بمتغيرات البحث؟ إلخ.

٤– الهدف والفروض وأسئلة البحث: هل تم توضيح الهدف وصياغة الفروض بدقةٍ؟ إلخ.
٥– جمع البيانات: هل ذكر الباحث الإجراءات وحدد أدوات صادقة وثابتة للقيام بالبحث؟ إلخ.
٦– تحليل البيانات والنتائج: هل الإحصاءات المستخدمة تتفق مع أسئلة البحث وفروضه؟ إلخ.
٧– أسلوب الكتابة: هل كُتب البحث الكمي بأسلوب يعكس الموضوعات المتضمّنة فيه؟ إلخ.

أما بالنسبة لمعايير تقويم البحث النوعي، فقد حدّد ستراوس وكوربين (١٩٩٩) المعايير الآتية لتقويم الدراسات في مجال النظرية المجذّرة (Grounded Theory):
١– كيف تم اختيار العينة الأصلية؟ وما الأسس التي بُني عليها الاختيار؟
٢– ما هي الفئات الرئيسة التي تكوّنت أو برزت؟
٣– ما هي بعض تلك الأحداث والأفعال والمؤشرات التي أشارت إلى بعض تلك الفئات الرئيسة؟
٤– علي أي أساس من الفئات انبثق الاختيار النظري؟ أي كيف وجهت الصياغات النظرية عملية جمع بعض البيانات؟ وبعد أن تمت عملية الاختيار النظري، ما مدى القدرة التمثيلية لهذه الفئات؟
٥– ما هي بعض الفرضيات المتصلة بالعلاقات بين المفاهيم؟ وعلي أي أساس تمت صياغتها؟
٦– هل هناك بعض الحالات التي تبيّن فيها عدم مصداقية الفرضيّات؟ وكيف تم أخذ هذه التناقضات في الاعتبار؟ وكيف أثّرت هذه التناقضات على الفرضيّات؟
٧– كيف ولماذا تم اختيار الفئة الأساسية؟ هل تم هذا الاختيار بشكل مفاجئ أم تدريجي؟ بصعوبة أم بسهولة؟ وعلى أي الأسس تم عمل القرارات التحليلية النهائية؟

وضمن الإطار ذاته، طرح أراي وزملاؤه (Ary, Jacobs & Razavieh, 2002) محكّات معيّنة لتقويم الدراسات النوعية في ضوء التساؤلات الآتية:
١– هل تم تحديد السؤال البحثي؟ وهل أوضح الباحث الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة؟
٢– هل يعرض الباحث العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؟
٣– هل يشير الباحث إلى كيفية وأسباب اختيار المشتركين ومدى تمثيلهم لبقية أفراد العينة؟

٤- هل تم شرح أساليب جمع البيانات كي يحكم القارئ على مدى مناسبتها لأغراض الدراسة؟

٥- هل يشرح الباحث الإجراءات التي استخدمها لتحليل البيانات؟

٦- هل تم وصف الإستراتيجيات المستخدمة لتعزيز درجة الثقة في البيانات (Trustworthiness)؟

٧- هل تم ضمان استقلاليّة البيانات الوصفية عن التفسيرات؟

٨- هل توجد أدلَّة تشير إلى التزام الباحث بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي؟

٩- هل تجيب الدراسة عن السؤال البحثي؟ وهل تطرح مزيداً من الأسئلة على بساط البحث؟

١٠- هل يثبت التقرير البحثي صحة التعميمات المستنتجة، وإمكانية إحالتها إلى موقف آخر؟

وفي المقابل حدد كريسويل (Creswell, 2008) المعايير الآتية لتقويم البحث النوعي:

١- عنوان البحث: هل يعكس العنوان الظاهرة المركزية والأشخاص والمواقع قيد البحث؟ إلخ.

٢- صياغة المشكلة: هل تتضمن موضوعاً للدراسة؟ وهل قدّم الباحث ما يدّل على أهميته؟ إلخ.

٣- مراجعة الأدب: هل رُوجعت البحوث ذات الصلة، وبيّن الباحث أن المراجعة وقتية؟ إلخ.

٤- الهدف والفروض وأسئلة البحث: هل تم توضيح الهدف والسؤال المركزي الأساسي؟ إلخ.

٥- جمع البيانات: هل ذكر الباحث الإجراءات المستخدمة وحدد استراتيجية هادفة للمعاينة؟ إلخ.

٦- تحليل البيانات والنتائج: هل اتُخذت إجراءات مناسبة لتحليل النص إلى فئات ورؤى؟ إلخ.

٧- أسلوب الكتابة: هل كُتب البحث بأسلوب أبرز مرئيات الباحث وقناعاته الشخصية؟ إلخ.

وبتحليل المعايير السابقة، يتبيّن أن المراجع الأساسية العربية والأجنبية في مجال البحث التربوي الكمي والنوعي عامةً، وفي مجال تصميم البحث بشكلٍ خاص (Creswell, 2006)، لم تفرد بنداً مستقلاً يتعلّق بتقويم منهجية البحث، من حيث فحص التوجّهات

الفكرية للباحث، ومدى انعكاسها على أسلوب اختيار المشكلة، وطريقة معالجتها، أي اختيار الأدوات وإجراءات تنفيذها، وعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، ويتضح أيضاً أن بعض المعايير ذات الصلة بشخصيّة الباحث برزت بصورةٍ عابرةٍ عند الحديث فقط عن أسلوب تحليل النتائج أو كتابة البحث الكمي أو النوعي، بينما بقيت المنهجية – بالمفهوم المعتمد في هذه الدراسة – خارج نطاق البحث والتقويم.

ثانياً: فحص المعايير المبيّنة في الأدلّة الخاصة بتقييم الأبحاث الواردة إلى الدوريات التربوية

تعرض بعض أدلّة تقييم الأبحاث التربوية الواردة إلى الدوريات التربوية العربية المحكّمة عدداً من الشروط المتعلقة بسلامة المنهج العلمي وملاءمته، فمثلاً، وضمن عنصر «وضوح الإطار النظري للبحث» في إطار تقويم البحث، وردت في دليل تحكيم الأبحاث الميدانية المرسلة إلى «المجلة التربوية»، الصادرة من قبل مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المعايير الخاصة بوضوح الإطار النظري (مجلس النشر العلمي، ٢٠٠١)، بأن يتحقّق في الإطار ما يأتي:

١– أن تكون مقدمة البحث مرتبطةً بعنوانه وتمهّد لمشكلته، فلا تخرج عن موضوعه الرئيسي.

٢– أن يكون الإطار النظري مكتوباً بمنهج فكري واضح، تظهر من خلاله شخصية الباحث وأسلوبه، فلا يكون ديدن الباحث النقل والقص واللصق من المراجع دون ربط أو تعليق.

٣– أن يكون الباحث قد اجتهد في ربط وتوظيف الإطار النظري بموضوع البحث وأهدافه من خلال صياغة أسئلة البحث أو فروضه على هدى من إطاره النظري.

٤– أن تكون الدراسات السابقة مرتبطة بموضوع البحث، وتفي بالغرض منها في عرض الجهود السابقة في الميدان على المستويات: المحلية والعربية والعالمية.

٥– أن تكون للباحث رؤية في هذه الدراسات من خلال تحليلها والتعليق عليها وتقويمها ونقدها، وبيان جوانب القصور التي يسهم بحثه في جبرها، فتظهر أهميّة البحث ومكانته العلمية.

ولضمان سلامة المنهج وملاءمته لموضوع البحث، حدّد الدليل المذكور المعايير الآتية: أن يكون عنوان البحث مرتبطاً بموضوعه ومشكلته، وأن تكون أهدافه متفقة مع عنوانه أو موضوعه، وأن تكون أسئلته أو فروضه مرتبطة بأهدافه، ويمكن الإجابة عنها من خلال إجراءاته، وأن تكون عينته وطريقة اختيارها مناسبةً لتحقيق أهدافه، وأن يكون إعداد الأدوات، والتأكّد من ثباتها وصدقها، قد تم بطريقةٍ علميةٍ، بحيث يبيِّن الباحث إجراءات

الإعداد والتصديق. وضمن السياق ذاته وفي إطار عنصر التقويم الموسوم «دقة الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث وشموليتها»، طرح دليل تحكيم الأبحاث العلمية التي ترد إلى مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦)، التي تصدرها كلية التربية بجامعة البحرين، مجموعة من التساؤلات العامة، وهي:

١- هل الأدبيات المستخدمة في مقدمة البحث مرتبطة بعنوان البحث وتمهِّد لمشكلته؟

٢- هل أُلحق الإطار النظري والدراسات السابقة بجزء المقدمة بما يتفق مع سياسة النشر؟

٣- هل كتب الإطار النظري بمنهج فكري واضح، تظهر من خلاله شخصيّة الباحث وأسلوبه؟

٤- هل الأدبيّات والدراسات السابقة مرتبطة بموضوع البحث، وتفي بالغرض منها في عرض الجهود السابقة في الميدان؟

٥- هل عُرضت الدراسات السابقة بشكل منظّم ومتسلسل من الأقدم إلى الأحدث، ضمن إطارٍ فكري واضح يبيِّن فيه الباحث نقاط الاتفاق والاختلاف فيما بين هذه الدراسات؟

٦- هل تمكّن الباحث من بيان موقع بحثه بين هذه الدراسات وما سيضيفه إلى المعرفة الإنسانية؟

وحول سلامة المنهج العلمي للبحث، طرح الدليل مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦) التساؤلات الآتية:

١- هل تمت صياغة أهداف البحث بوضوح ودقة؟ وهل أُعطيت عنواناً واضحاً؟

٢- هل أهداف البحث متفقة مع عنوانه أو موضوعه، وتمهِّد لتساؤلاته وفروضه؟

٣- هل أهداف البحث يمكن تحقيقها من خلال إجراءات البحث؟

٤- هل رُتِّبت الأهداف ونُظِّمت بشكلٍ مناسبٍ من حيث الأهميّة؟ وهل ترتيبها متفق مع ترتيب الأسئلة أو الفروض؟

ويمكن للمرء أن يلاحظ التفاوت في الرؤية بين الدوريتين بشأن مكانة الإطار النظري في البحث، كما يمكنه أن يتبين الفرق في الهدف من التساؤل حول المنهج الفكري في الحالتين، ومن المهم أيضاً ملاحظة أن الحديث في معايير التقويم المذكورة أعلاه لا يدور عن فكر أو تصورات (توجهات) فكرية معينة يتبناها الباحث، بل عمّا إذا كان الفكر المعروض يوحي بشخصية الباحث.

ويمكن أيضاً ملاحظة أن المجلة التربوية تركِّز على ضرورة تغطية جوانب القصور في البحث، بينما تؤكِّد مجلة العلوم التربوية والنفسية على ضرورة أن يضيف الباحث للمعرفة الإنسانية، وفي ذلك رؤية متقدمة لرسالة البحث التربوي، غير أن الإضافة غير مشروطة هنا بعرض الباحث لتوجهاته الأيديولوجية أو مقارباته الفكرية، بل بإظهار شخصيته وأسلوبه

عن طريق تضمين مقاربات الآخرين وأفكارهم وقناعاتهم، وذلك من خلال العرض الوافي للأدب التربوي المحلي والعربي والعالمي المتعلّق بموضوع الدراسة، وتحليله، والتعليق عليه بالنقد.

أما بخصوص الارتباط بين عنوان البحث وموضوعه وأهدافه وتساؤلاته، فإن الدوريتيّن تجمعان على ضرورة استيفاء هذا الشرط من قبل الباحث، كما تشترط مجلة العلوم التربوية والنفسية أيضاً أن تكون الأهداف مصاغةً بشكل واضح، وأن يتم ترتيبها من حيث الأهمية، أي بالتوازي مع ترتيب الأسئلة، غير أنه لا يوجد هنا مًا يشير إلى ضرورة التيقّن من ارتباط عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها بقناعات الباحث الفكرية، والمقاربة الشخصية التي اعتمدها في بحثه.

ولا يختلف الوضع جذرياً في الدوريّات الأجنبية التربوية والنفسية، فمثلاً في مجلة (Journal of Personality Assessment)، لا توجد معايير معلنة يتم تحكيم منهجية البحث على أساسها، بل يتم توجيه المحكّم باتجاه التركيز على الجوانب الآتية للبحث: أوجه القوة والضعف لمناهج البحث، ومدى سلامة عملية جمع البيانات، ودرجة ثبات المتغيِّرات المنبِّئة والمتنبّئ بها، ومدى قدرة التحليل الإحصائي على الإجابة عن الأسئلة البحثية، ومدى الاستفادة من الأدب السابق ذي الصلة، واستخدام عيِّنة ممثِّلة للمجتمع الأصلي تسمح بتعميم نتائج البحث، ومدى معقولية الاستنتاجات التي يمكن اشتقاقها من البيانات، ودرجة وضوح العرض، ومن شأن هذه العوامل مجتمعةً أن تحدِّد مدى إسهام البحث في تطوير الأدب الخاص بتقويم الشخصية (JPA, 2010).

وثمة مثال آخر يمكن الاستشهاد به من واقع التوجيهات الخاصة بنشر الدراسات التربوية في مجلة (Journal of International Society for Teacher Education)، الصادرة عن الجمعية الدولية لإعداد المعلِّم (ISfTE)، حيث لا تتوافر أيضاً معايير صريحة لتحكيم منهجية البحث، بل يتم تقييمه بناءً على الجوانب الآتية: (١) مدى أهمية الدراسة بالنسبة لإعداد المعلِّم من منظور عالمي، (٢) مدى شمول مراجعة الدراسات السابقة، (٣) وضوح العرض، (٤) مدى كفاية الأدلة للنتائج المستخرجة، (٥) كفاية الأساس المنطقي، (٦) سلامة التصميم والتحليل (JISTE, 2010).

ومن خلال المثالين السابقين، يمكن التوصّل إلى استنتاج بغياب معايير منهجية البحث في أدلة المجلات الأجنبية، حيث يُستعاض عنها ببعض المعايير التي ينبغي على المحكّم (المختّص) الاحتكام إليها عند تقويم البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر في المجلة من عدمه، وبتحليل هذه المعايير، يتبيّن تركيزها الأساسي على سلامة التصميم البحثي، ووضوح

العرض، وضرورة مراجعة الأدب السابق ذي الصلة بمشكلة الدراسة، والاستناد إلى أدلة كافية ومناسبة للخروج باستنتاجات منطقية ومعقولة، أما المسائل المتعلقة بالخلفية الفكرية للباحث، ومدى بروزها في أثناء صياغة الإطار النظري، ومناقشة النتائج المستخرجة، فتظل خارج نطاق الاهتمام والدراسة.

ثالثاً: تطوير قائمة أوليّة بالمعايير على أساس الأدب التربوي السابق

لغرض بناء قائمة أوليّة بالمعايير، تم الإطلاع على البحوث السابقة في تطوير المعايير (أسكاروس، ٢٠٠٨؛ البيلاوي، ٢٠٠٦؛ Coklar & Odabasi, 2009; Dukes, 2006)، وبناء المقاييس (Aiken, 1997)، وتقويم البحوث التربوية، ومراجعة أَدِلَّة تحكيم البحوث المقدمة للنشر في المجلات التربوية، وتوظيف العصف الذهني لتحرِّي آراء التربويين والمختصين في البحث العلمي، وبذلك أمكن التوصّل إلى المعايير الأوليّة الآتية لتقويم منهجية البحث التربوي الكمِّي:

(١) مقدمة البحث، (٢) مشكلة البحث، (٣) أهداف البحث، (٤) المقاربة الفكرية، (٥) الدراسات السابقة، (٦) إجراءات البحث، (٧) مناقشة النتائج، (٨) التوصيات والمقترحات (٩) ملخّص البحث، (١٠) أسلوب العرض. بعد ذلك، تم تصميم خمسة مؤشِّرات أدائية لكل من المعايير السابقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لفقرات قائمة معايير منهجية البحث التربوي في صيغتها الأولية (٥٠) فقرةً تم عرضها في الجدول رقم (١).

رابعاً: اختيار الأعضاء المشاركين في فريق تحكيم المعايير

تم توظيف طريقة دلفي لاختيار الأفراد المشاركين في تحكيم معايير المنهجية المتضمّنة بالقائمة، وهذه الطريقة تُستخدم لفرز أحكام أفراد المجموعة وتحسينها، حيث تتمتّع بثلاث مزايا أساسية: «يتم استخدام الاستبانة للحصول على استجابات وآراء المحكِّمين دون الإشارة إلى اسم المحكّم المعني، ويتم تقديم التغذية الراجعة للمحكّم في الجولات التالية، حيث يتعلّم من آراء زملائه، ويعتبر الرأي النهائي للفريق بمثابة المحصلة المناسبة لمجموع آراء أفراده، مما يؤدي إلى تقليل عنصر التحيّز لدى المحكّم لرأي معيّن، ويدفع أعضاء الفريق باتجاه التوافق بشأن الأولويات، وتعديل أحكامهم وانطباعاتهم المسبقة» (Maceviciute & Wilson, 2009).

وقد اختيرت طريقة دلفي في الدراسة الحالية لأنها تتيح المجال لاستخدام الطرق الكميّة والكيفية، فمن ناحية يستطيع المشارك أن يضع تقديراً رقمياً لكل مؤشِّر أدائي، ويدوِّن

تعليقاته المتعلِّقة بكل معيار (فقرة)، كما أن هذه الطريقة تفسح المجال للحوار والمناقشة بين المختّصين حول المعايير المستهدفة، وتعتبر نتائجها أكثر دقةً من المتوسط المستخرج من تقديرات المحكِّمين.

الجدول رقم (١)
الصيغة الأوليّة لقائمة معايير تقويم منهجية البحث التربوي

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مقدمة البحث	١- يعرض في المقدمة مشكلةً مهمةً جديرةً بالبحث ضمن رؤى فكرية متباينة
	٢- يحلِّل مرئيات المدارس الفكرية المختلفة لحلّ المشكلة في ضوء الأدب السابق
	٣- يستند إلى إطار مرجعي / فكري / تربوي محدّد لحّل المشكلة قيد الدراسة
	٤- يعرض المنهجية البحثية التي سيعتمدها لحل المشكلة في مقدمة الدراسة
	٥- يستشهد - في أثناء عرض المشكلة - بالمراجع الأصلية والحديثة ذات الصلة
مشكلة البحث	٦- يحدِّد مشكلة البحث بناءً على أدلّة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحليّة
	٧- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقاربة تربوية محدّدة اعتمدها أساساً لدراسته
	٨- يصوغ المشكلة تعبيراً عن تناقض ما بين ما هو كائن وما يُفترض أن يكون
	٩- يجعل أسلوب صياغة المشكلة متوافقاً مع المقاربة والأهداف والافتراضات
	١٠- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحدّدة في ضوء رؤيته الفكرية
أهداف البحث	١١- يستخدم المقاربة الفكرية / النظرية للبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه
	١٢- يضمِّن الافتراضات والمبادئ والقيم التربوية الأساسية في تساؤلات الدراسة
	١٣- يحقِّق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة
	١٤- يصوغ الأهداف والأسئلة بحيث يمكن الإجابة عنها من خلال إجراءات البحث
	١٥- يستخدم المصطلحات التربوية المعتمدة في البحث عند كتابة الأهداف والأسئلة
المقاربة الفكرية	١٦- يصوغ المقاربة الفكرية المؤسسة للدراسة في ضوء المشكلة والأسئلة والمنهج
	١٧- يكتب الإطار النظري وفق مقاربة تربوية / فكرية محددة اعتمدها في دراسته
	١٨- يفسِّر الظواهر موضع البحث باستخدام المقاربة النظرية المعتمدة في الدراسة
	١٩- ينقد مرئيات المدارس الفكرية المتباينة في الإطار النظري على خلفية المقاربة
	٢٠- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصوراته الذاتية من خلال رؤيته الفكرية
الدراسات السابقة	٢١- يحلِّل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة
	٢٢- يقارن بين الدراسات السابقة من حيث الشبه والاختلاف على خلفية المقاربات
	٢٣- يختار الدراسات السابقة بناءً على أهميتها وحداثتها وارتباطها بمشكلة الدراسة
	٢٤- يحقِّق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية
	٢٥- يحدِّد مدى استفادته من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهجية
إجراءات الدراسة	٢٦- يوظِّف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة
	٢٧- يربط الافتراضات والمسلّمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة
	٢٨- يختار عيِّنة البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية
	٢٩- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته
	٣٠- يتحقّق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج
مناقشة النتائج	٣١- يجعل مناقشة النتائج وتفسيرها منسجمةً مع أهداف البحث وافتراضاته
	٣٢- يعكس الرؤية الفكرية التي تبنّاها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها
	٣٣- يفسِّر نتائج الدراسة بناءً على أدلّة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحليّة
	٣٤- يوظِّف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية

تابع الجدول رقم (١)

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مناقشة النتائج	٣٥- يبرز شخصيّته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية
التوصيات والمقترحات	٣٦- يحقّق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة
	٣٧- يحقّق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائجه
	٣٨- يراعي القيم التربوية والأخلاقية للبحث عند صياغة المقترحات والتوصيات
	٣٩- يوظف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة
	٤٠- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها
ملخّص البحث	٤١- يكتب الملخّص بما يتوافق مع الترتيب المنطقي السليم لعناصر الدراسة
	٤٢- يدوّن الملخّص بأسلوب واضح ومحدّد وخالٍ من الأخطاء النحوية واللغوية
	٤٣- يضمّن الملخّص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تعليل اختيارها
	٤٤- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية
	٤٥- يعكس شخصيّته كباحث عند اختيار أسلوب عرض الأفكار وتحليلها ونقدها
أسلوب العرض	٤٦- يرتّب عناصر الدراسة منطقياً بما يتوافق مع الرؤية الفكرية المعتمدة فيها
	٤٧- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية
	٤٨- يصوغ البحث بأسلوب يخلو من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية كافةً
	٤٩- يكتب الملخّص بحيث يعكس نتائج البحث الفعلية مرتبةً بحسب أهميّتها
	٥٠- يترجم ملخّص الدراسة إلى اللغة الإنجليزية مع مراعاة الدقة والوضوح

وبناءً على هذا التصوّر، تم اختيار عشرة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، حيث رُوعي التنوّع في مجال التخصص وسنوات الخبرة المهنية الميدانية، والخلفية المعرفية، والمدرسة الفكرية (الفلسفية) التي ينتمي إليها المحكّم، وعلى هذا الأساس اختير أعضاء فريق التحكيم من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة والتميّز في مجال البحث التربوي، وذلك بحسب التخصّصات الآتية: مناهج البحث التربوي (٣ أساتذة)، القياس والتقويم التربوي (٣)، المناهج وطرق التدريس (٢)، تكنولوجيا التعليم والمعلومات (٢).

خامساً: تقويم المعايير في ضوء الأهمية النسبية ومواصفات المعيار التربوي

في هذه المرحلة، طُلب من كل عضو في فريق التحكيم أن يضع تقديراته للأهمية التي يراها لكل معيار فرعي وكل مؤشّر أدائي لذلك المعيار، وأن يذيّل ذلك التقدير الذي وضعه بتعليق مناسب، كما أُتيحت الفرصة لكل محكّم لأن يعيد النظر في تقديراته في الجولات اللاحقة في ضوء فحص متوسط تقديرات المجموعة للمعيار أو المؤشّر الأدائي المعني، ومراجعة تعليقاتهم بهذا الشأن، وقد تم اعتماد المقياس الثلاثي الآتي لتقدير أهمية المعيار: مهم جداً أو أساسي (٣)، مهم (٢)، غير مهم (١). وتم اختيار هذا المقياس لسهولة الاستخدام، وتقليل مجال التردّد في اتخاذ القرار. وطوال فترة التحكيم لم يكن المحكّم على علم بهوّيات زملائه،

حيث تعذّر لقاؤه معهم وجهاً لوجه، وقد جرى التحكيم ضمن ثلاث جولات، حيث كان المحكّم يضع تقديره للمؤشّر في الجولة الأولى، ويقوم بتثبيته أو تعديله أو إلغاءه في الجولات اللاحقة بناءً على آراء زملائه المحكّمين. وبعد انتهاء الجولات، تم عرض نتائج تحكيم المعايير في ضوء أهميّة الفقرة في الجدول رقم (٢).

سادساً: إعداد الصورة النهائية للمعايير

بناءً على نتائج التحكيم، تم الاحتفاظ بالمؤشّرات الأدائية التي حصلت على تقدير " مهم جداً" من منظور المحكّمين بنسبة ٦٠٪ فما فوق. وحيث أنه توجد ثمة قواسم مشتركة بين المعايير سالفة البيان يمكن أن تساعد على فرز ملامح كل معيار، وتحديد أوجه تقاطعه أو اندماجه مع المعايير الأخرى ذات الصلة، فقد انبثقت بعد التشاور مع المختّصين فكرة دمج بعض المعايير مع بعضها، وفصل بعضها الآخر، بحيث يكون لكل معيار مؤشّراته الواضحة ضمن المجال المرتبط به تماماً، وبحيث يتم تجنّب تكرار مضمون المؤشّر الأدائي للمعيار في مؤشّر آخر. وثمة مسألة أخرى تتصل بترتيب المعايير بحسب الأولوية في سياق البحث، حيث إنَّ بعض المؤشّرات يصعب قبولها أو إدراجها ضمن مؤشّرات المنهجية لأن ذلك قد يمس خصوصية الباحث، ويتناقض مع معايير الأداء الأكاديمي الفعال المعتمدة من قبل بعض مؤسسات الاعتماد الأكاديمي (NCATE, 2002)، وبناءً على ما سبق، تم التوصّل إلى القائمة النهائية لمعايير تقويم المنهجية، وعرضها في الجدول رقم (٣)، حيث تم إبراز الفقرات التي اختيرت كمؤشّرات أدائية لمعايير المنهجية باللون الغامق.

سابعاً: تقويم معايير المنهجية البحثية

لغرض فحص صدق محتوى المؤشّرات الأدائية للمعايير التي تم التوصّل إليها في الدارسة الحالية، تم تطبيق فقرات القائمة النهائية على عينة عشوائية قوامها (٢٧٦) طالباً منتظماً في برنامج دبلوم التطوير المهني بجامعة البحرين، حيث يدرس هؤلاء الطلبة أساسيات البحث العلمي ومناهجه ضمن مقررات البرنامج. وبعد جمع البيانات من أفراد العينة المستهدفة، تم تحليلها عن طريق تطبيق أسلوب التحليل العاملي الوصفي، وذلك بهدف استخراج عدد العوامل المعبِّرة عن أبعاد القائمة، ومقارنتها بالبنية العاملية المفترضة للقائمة، ثم إجراء التحليل العالمي التوكيدي، وذلك بهدف اختبار ما إذا كان فقرات الأداة تقيس عاملاً واحداً فقط، وهو منهجية البحث التربوي.

الجدول رقم (٢)
النسب المئوية لدرجات الأهمية لفقرات القائمة الأوليّة لمعايير تقويم المنهجية

المؤشّرات الأدائية الخاصة بمعايير المنهجية	درجة أهميّة المؤشّر		
	مهم جدا	مهم	غير مهم
١- يعرض في المقدمة مشكلةً مهمة جديرةً بالبحث ضمن رؤى فكرية متباينة	٨٠	١٠	١٠
٢- يحلّل مرئيات المدارس الفكرية المختلفة لحلّ المشكلة في ضوء الأدب السابق	٥٠	٣٠	٢٠
٣- يستند إلى إطار مرجعي / فكري / تربوي محدّد لحّل المشكلة قيد الدراسة	٥٠	٢٠	٣٠
٤- يعرض المنهجية البحثية التي سيعتمدها لحل المشكلة في مقدمة الدراسة	٤٠	٤٠	٢٠
٥- يستشهد - في أثناء عرض المشكلة - بالمراجع الأصلية والحديثة ذات الصلة	٤٠	٥٠	١٠
٦- يحدّد مشكلة البحث بناءً على أدلّة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحليّة	٥٠	٢٠	٣٠
٧- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقاربة تربوية محدّدة اعتمدها أساساً لدراسته	٧٠	٢٠	١٠
٨- يصوغ المشكلة تعبيراً عن تناقض ما بين ما هو كائن وما يُفترض أن يكون	٣٠	٤٠	٣٠
٩- يجعل أسلوب صياغة المشكلة متوافقاً مع المقاربة والأهداف والافتراضات	٣٠	٢٠	٥٠
١٠- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحدّدة في ضوء رؤيته الفكرية	٨٠	١٠	١٠
١١- يستخدم المقاربة الفكرية المعتمدة بالبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه	٧٠	١٠	٢٠
١٢- يضمّن الافتراضات والمبادئ والقيم التربوية الأساسية في تساؤلات الدراسة	٤٠	٢٠	٤٠
١٣- يحقّق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة	٦٠	٣٠	١٠
١٤- يصوغ الأهداف والأسئلة بحيث يمكن الإجابة عنها من خلال إجراءات البحث	٥٠	٣٠	٢٠
١٥- يستخدم المصطلحات التربوية المعتمدة في البحث عند كتابة الأهداف والأسئلة	٥٠	١٠	٤٠
١٦- يصوغ المقاربة الفكرية المؤسِّسة للدراسة في ضوء المشكلة والأسئلة والمنهج	٣٠	٤٠	٣٠
١٧- يكتب الإطار النظري وفق مقاربة تربوية / فكرية محددة اعتمدها في دراسته	٨٠	١٠	١٠
١٨- يفسِّر الظواهر موضع البحث باستخدام المقاربة النظرية المعتمدة في الدراسة	٥٠	٢٠	٣٠
١٩- ينقد مرئيات المدارس الفكرية المتباينة في الإطار النظري على خلفية المقاربة	٦٠	٢٠	٢٠
٢٠- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصوّراته الذاتية من خلال رؤيته الفكرية	٦٠	٣٠	١٠
٢١- يحلّل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة	٨٠	١٠	١٠
٢٢- يقارن بين الدراسات السابقة من حيث الشبه والاختلاف على خلفية المقاربات	٥٠	٢٠	٣٠
٢٣- يختار الدراسات السابقة بناءً على أهميتها وحداثتها وارتباطها بمشكلة الدراسة	٤٠	٣٠	٣٠
٢٤- يحقّق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية	٧٠	٢٠	١٠
٢٥- يحدّد مدى استفادته من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهجية	٥٠	٤٠	١٠
٢٦- يوظّف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة	٧٠	٢٠	١٠
٢٧- يربط الافتراضات والمسلّمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة	٦٠	٢٠	٢٠
٢٨- يختار عيِّنة البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية	٦٠	١٠	٣٠
٢٩- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته	٨٠	١٠	١٠
٣٠- يتحقّق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج	٨٠	١٠	١٠
٣١- يجعل مناقشة النتائج وتفسيرها منسجمةً مع أهداف البحث وافتراضاته	٥٠	١٠	٤٠
٣٢- يعكس الرؤية الفكرية التي تبنّاها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها	٨٠	١٠	١٠
٣٣- يفسِّر نتائج الدراسة بناءً على أدلّة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحليّة	٥٠	٤٠	١٠
٣٤- يوظّف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية	٧٠	٢٠	١٠
٣٥- يبرز شخصيّته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية	٨٠	١٠	١٠
٣٦- يحقّق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة	٧٠	١٠	٢٠

تابع الجدول رقم (٢)

المؤشّرات الأدائية الخاصة بمعايير المنهجية	درجة أهميّة المؤشّر		
	مهم جداً	مهم	غير مهم
٣٧- يحقّق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائجه	٨٠	١٠	١٠
٣٨- يراعي القيم التربوية والأخلاقية للبحث عند صياغة المقترحات والتوصيات	٢٠	٤٠	٤٠
٣٩- يوظّف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة	٦٠	١٠	٣٠
٤٠- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها	٨٠	١٠	١٠
٤١- يكتب الملخّص بما يتوافق مع الترتيب المنطقي السليم لعناصر الدراسة	٥٠	٣٠	٢٠
٤٢- يدوّن الملخّص بأسلوب واضح ومحدّد وخالٍ من الأخطاء النحوية واللغوية	٣٠	٥٠	٢٠
٤٣- يضمّن الملخّص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تعليل اختيارها	٦٠	٢٠	٢٠
٤٤- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية	٧٠	٢٠	١٠
٤٥- يعكس شخصيّته كباحث عند اختيار أسلوب عرض الأفكار وتحليلها ونقدها	٥٠	٣٠	٢٠
٤٦- يرتّب عناصر الدراسة منطقياً بما يتوافق مع الرؤية الفكرية المعتمدة فيها	٤٠	١٠	٥٠
٤٧- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية	٨٠	١٠	١٠
٤٨- يصوغ البحث بأسلوب يخلو من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية كافةً	٥٠	٤٠	١٠
٤٩- يكتب الملخّص بحيث يعكس نتائج البحث الفعلية مرتبةً بحسب أهميّتها	٣٠	٤٠	٣٠
٥٠- يترجم ملخّص الدراسة إلى اللغة الإنجليزية مع مراعاة الدقة والوضوح	٤٠	٥٠	١٠

عرض نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول

ينّص هذا السؤال على الآتي: «ما المعايير المقترحة لتقويم منهجية البحث التربوي بنتيجة استقراء الأدب السابق؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم بناء قائمة أوليّة بالمعايير، وعرضها على المختّصين، ومن ثم التوصّل إلى القائمة المرجوّة، وتبويبها في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
الصيغة النهائية لقائمة معايير تقويم منهجية البحث التربوي

المعيار	المؤشّرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مشكلة البحث وأهدافه	١- يعرض في المقدمة مشكلةً مهمة جديرةً بالبحث ضمن رؤى فكرية متباينة
	٢- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقاربة تربوية محدّدة اعتمدها أساساً لدراسته
	٣- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحدّدة في ضوء رؤيته الفكرية
	٤- يستخدم المقاربة الفكرية المعتمدة بالبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه
	٥- يحقّق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة
المقاربة والدراسات السابقة	٦- يربط الإطار النظري بمقاربة تربوية / معرفية / فكرية محددة اعتمدها في بحثه
	٧- ينقد مرئيات المدارس الفكرية المتباينة في الإطار النظري على خلفية المقاربة
	٨- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصوراته الذاتية من خلال رؤيته الفكرية
	٩- يحلّل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة
	١٠- يحقّق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية

تابع الجدول رقم (٣)

المعيار	المؤشّرات الأدائية الخاصة بالمعيار
إجراءات البحث	١١- يوظّف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة
	١٢- يربط الافتراضات والمسلّمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة
	١٣- يختار عيّنة البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية
	١٤- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته
	١٥- يتحقّق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج
عرض النتائج ومناقشتها	١٦- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية
	١٧- يعكس الرؤية الفكرية التي تبنّاها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها
	١٨- يوظّف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية
	١٩- يبرز شخصيّته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية
	٢٠- يضمّن الملخّص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تعليل اختيارها
التوصيات والمقترحات	٢١- يحقّق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة
	٢٢- يحقّق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائجه
	٢٣- يوظّف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة
	٢٤- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها
	٢٥- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

ينّص السؤال الثاني على الآتي: «ما دلالات صدق وثبات قائمة معايير تقويم المنهجية المطوّرة في الدراسة الراهنة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقّق من الصدق العاملي للقائمة المطوّرة بوصفه «أحد أنواع صدق المفهوم» (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥)، وذلك بأسلوب التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة البحث بغية اختزال مصفوفة الارتباطات في أقل عدد من العوامل، والكشف عن الفقرات المرتبطة بكل عامل، وذلك باستخدام طريقة المكوّنات الأساسية، وتدوير العوامل المتعامدة بطريقة التدوير المائل (Direct Oblimin) لتسهيل تفسير العوامل المستخرجة، على افتراض أن هذه العوامل غير مستقلة (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥).

ولتحديد العوامل الأساسية المعبِّرة عن أبعاد القائمة الفعلية، تم استخدام محك غورستش (Gorsuch, 1997) القاضي بالاقتصار على الفقرات التي لا تقِّل قيم تشبّعاتها على العامل الواحد عن ٠,٤٠؛ ولا تتشبّع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في الوقت نفسه. وقد تم اختيار محك غورستش لكونه أكثر صرامةً من الحّد الأدنى التقليدي لقيّم التشبّع، وقيمته (٠,٣٠) (Bryant & Yarnold, 1995)، الأمر الذي يزيد من احتمال ظهور العوامل المستخرجة في الدراسات اللاحقة (Floyd & Widaman, 1995). وبالنتيجة تم استخراج خمسة عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكل

(٦١,٨٥٪) من التباين الكلّي، والتي تبيّن بعد التحليل والتفسير أنها ذات العوامل (المعايير) التي تم التوصّل إليها في البحث الحالي.

وللتحقّق مما إذا كان نموذج العوامل الخمسة يلائم البيانات المجمّعة من عينة الدراسة، تم استخدام برمجة ليزرل (Jöreskog & Sörbom, 1993)، الأمر الذي يتطلب تحقيق الشروط الآتية: أن تكون قيمة كاي تربيع (Chi Square) غير دالّة على مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) عند درجة حريّة مناظرة للنموذج، وأن تكون قيمة دليل جودة الملاءمة (Goodness of Fit Index, (GFI) أكبر من (٠,٩)، وأن تزيد قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index, (CFI) عن (٠,٩)، وأن تقِّل قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربّعات أخطاء التقدير (RMSEA) عن (٠,٠٥). وقد أوضحت النتائج أن قيمة دليل جودة الملاءمة تساوي (٠,٩٥)؛ وأن قيمة دليل ملاءمة المقارنة تساوي (١,٠٦) أي قريبة من الواحد الصحيح، بينما بلغت قيمة الجذر التربيعي (٠,٠٣)؛ وهذه القيم كافة تدّل على أن نموذج العوامل الخمسة يحقّق ملاءمة جيّدة للبيانات المجمّعة من العينة.

أما بالنسبة لمعامل ثبات الاتساق الداخلي للقائمة باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ، فقد كان يساوي (٠,٩٢)، كما أن قيم معاملات ألفا – كرونباخ للمقاييس الفرعية تراوحت بين (٠,٧٥) – (٠,٨٧)، وهذه القيم كافة تدّل على أن القائمة المصمّمة في الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

مناقشة نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة بناء معايير لتقويم منهجيّة البحث التربوي، وتصميم مؤشّرات أدائية لكل منها، ويمكن القول إنَّ هذه المعايير تتميّز، قياساً لمعايير تقويم البحث العلمي، بسماتٍ عدّة أهمها:

١– أن هذه المعايير تشمل جميع المجالات ذات الصلة بالنظرية أو المقاربة الفكرية التي تؤسِّس لمنهجية البحث التربوي الرصين، وتحدِّد عمليّاته، وترسم مساراته، وتضعه في المكانة اللائقة به.

٢– إن المعايير المصمّمة في الدراسة تتميّز بالتكامل والترابط، حيث تندمج المؤشّرات الأدائية الخاصة بمشكلة البحث عضوياً بمثيلتها المتعلّقة بالمقاربة والدراسات السابقة، مثلما ترتبط بإجراءات البحث، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات، وتنصهر سوياً في بوتقة واحدة هي الرؤية الفكرية للباحث، والتي تمثّل العماد الأساسي الذي يرتكز عليه البحث العلمي.

٣– إن المعايير التي تم التوصّل إليها في الدراسة الحالية تخصِّص الثقل المركزي في العمل البحثي للخلفية التربوية، والرؤى المعرفية، والتصوّرات الفكرية التي تشكّل شخصية الباحث، وتمنحه الاستقلالية في تحديد مشكلة البحث على أساس المنهجية أي في ضوء المقاربة النظرية التي يتبنّاها، وليست المقاربة المفروضة عليه أو السائدة أو الأكثر شيوعاً في الممارسات البحثية بحكم تبنّي معظم الباحثين لها واستخدامها بشكل آلي، ومن ثم تحليل الأدب السابق، واختيار عينة الدراسة، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات على خلفيّة المنهجية البحثية؛ ولذلك تشكّل هذه المعايير رافداً أساسياً للحريّة الأكاديمية للأستاذ الجامعي كباحث تربوي مستقل.

٤– إن معايير تقويم منهجية البحث التربوي المطوّرة في الدراسة الراهنة لا تتوقّف عند استخدام المقاربة النظرية المؤسِّسة لسيرورة العمل البحثي، بل تسعى في الأساس إلى تشجيع الباحث على العمل باتجاه إغناء النظرية، وتطويرها بما يتوافق مع المستجدات التربوية، وحاجات الميدان.

٥– إن المعايير السابقة تمثّل إطاراً معرفياً ونظرياً مهماً لتصميم البحوث الكميّة، ومن ثم تحقيق الترابط والتكامل المنشود بين الجانبين الكمّي والكيفي في العمل البحثي، ويمكن اعتبارها مرشداً أساسياً لتحكيم البحث، بحيث يتم فحص الجوانب المركزية المتصلة بسيرورة العمل البحثي، عوضاً عن التركيز على مسائل أقل أهميةً كطريقة توثيق المراجع، والأخطاء اللغوية وغيرها.

غير أن الأمانة العلمية تقتضي إبراز بعض المحدِّدات الخاصة باستخدام معايير تقويم المنهجية لتقويم البحث التربوي، وهذه المحدِّدات يمكن إيجازها في الجوانب الآتية:

١– تم سرد هذه المعايير في ضوء تحليل الأدب السابق، وأدلة تحكيم البحوث الميدانية، لكن هذه المعايير لم تتضمن بعض الجوانب المهمة في العمل البحثي، كسلامة العمليات الإحصائية وغيرها.

٢– إن تطبيق هذه المعايير يُلزم الشخص الذي يتولّى التحكيم أولاً بقراءة البحث التربوي بأكمله قراءة ناقدةً ومتأنية، وذلك بهدف استيعاب مضمونه الأساسي، ومن ثم الحكم على مدى التزام البحث المذكور بمعايير منهجية البحث المبينة أعلاه، بيد أن تنفيذ هذا العمل، أي تحكيم البحث على خلفية مؤشرات المنهجية، يتطلب من المحكم درايةً واسعةً بالمنهجيات والمقاربات والمدارس الفكرية التي تستند إليها الأبحاث التربوية، والنظرية منها بصورة خاصة، علماً بأن إصدار حكم موضوعي يخلو من التحيّز والذاتية يتطلب إلمام المقوِّم بمستجدات الفكر التربوي المعاصر، وانحيازه، بصورة معلنة أو مستترة، لمدرسة أو مقاربة فكرية محددة يطلّ منها على البحث.

٣- عطفاً على الخاصية السابقة، يمكن القول إنّ معايير (مؤشرات) جودة منهجية العمل البحثي المقترحة في هذه الدراسة مترابطة فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، ومن ثم يصعب الحكم على كل مجال بمعزل عن المجال الآخر، كما هو الحال عند استخدام أدلة تحكيم البحوث الميدانية أو النظرية سابقة الذكر. وعلى العكس من ذلك، فإن الدرجة المعطاة لمجال ما تؤسس الأرضية للدرجة التي يُتوقع أن تُعطى لبقية المجالات، ولمنهجية العمل البحثي إجمالاً، حيث إنّ المنهجية تحدِّد كل عمليات البحث، وتضفي عليه طابع الرصانة العلمية، كي يظهر عملاً فكرياً متماسكاً ومتكاملاً.

التوصيات والمقترحات

يمكن القول بأن معايير جودة المنهجية المقترحة في هذه الدراسة تتسم بالأصالة، إذ لم تُراعى في السابق عند تحكيم البحوث التربوية، ويمكن اعتبارها إضافةً مهمة لمعايير تقويم البحوث التربوية المعتمدة في الدوريات الأكاديمية العربية والأجنبية، لذا يوصي الباحث بالآتي:

١- دراسة المعايير المطوّرة في البحث الراهن، والاستفادة منها في إغناء المعايير المعتمدة لتقويم الأبحاث الكميّة أساسا، والنوعية إلى حد ما، وتعزيزها بما يخدم تطوير الفكر التربوي المعاصر.

٢- العمل باتجاه التوظيف التدريجي للمعايير بالصورة السليمة في تحكيم البحوث المقدّمة لغرض النشر في الدوريات التربوية، أو الترقية الأكاديمية، مما يضمن قدراً أكبر من المصداقية لنتائج الدراسة، ودرجةً أعلى من الجودة للبحوث التربوية، ومكانةً أسمى للبحث العلمي عامةً بصفته أحد المؤشِّرات الأساسية لتقويم أداء الجامعة، وتحسين جودة العمل الجامعي (الموسوي، ٢٠٠٦).

٣- تدريب الباحثين التربويين على كيفيّة توظيف المعايير السابقة في أثناء كتابة البحث العلمي، ووضع إرشادات للمختّصين بشأن آلية استخدام معايير تقويم المنهجية لتحكيم البحوث التربوية.

المراجع

أسكاروس، فيليب (٢٠٠٨). استقراء معايير أدبية / تربوية لتحليل الروايات. **البحث التربوي** (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، ٧(١)، ٤٧-٥٦.

بوفام، جيمس (٢٠٠٥). **تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفه المعلّمون**. غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

البيلاوي، حسن حسين (٢٠٠٦). الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم: «التجربة المصرية» في التعليم قبل الجامعي، فصل في كتاب: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشّرات التميّز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات** (ص ص: ٢٣٣– ٢٥٦). تحرير: رشدي أحمد طعيمة. عمّان: دار المسيرة.

التخيفي، فهد بن سليمان (٢٠٠٤). تقييم لمنهجيّة المعاينة للأعمال العلمية المنشورة في مجلّات العلوم الإدارية: دراسة تطبيقية على مجلّات: الإدارة العامة. **المجلّة العربية للعلوم الإدارية**، الإدارة العامة، جامعة الكويت، **٤١**(١)، ٣٣٠– ٣٧٥.

الدريج، محمّد (٢٠٠٧). **المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم** (ط١). الدار البيضاء: منشورات سلسلة المعرفة للجميع.

رضوان، سامي عبد السميع (٢٠٠١). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية: رؤية نقدية. **المجلة العربية، ٢٦**(٢٩٣)، ٦٨–٦٩.

ستراوس، آنسليم وكوربين، جوليت (١٩٩٩). **أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذّرة** (ترجمة: عبدالله الخليفة). المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

شحاتة، حسن والنجّار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الضبع، محمود (٢٠٠٦). **الأهداف والكفايات والمعايير، ورقة مقدمة إلى الملتقى الثالث للتقويم التربوي**، والمنعقد في مسقط (٦– ٧ مارس ٢٠٠٦). سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

عباس، محمد ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال (٢٠٠٩). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ط٢). عمّان: دار المسيرة.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠٠٤). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه** (ط٣). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عُلبي، عاطف (١٩٩٦). في المنهجية والمنهج والمنهج المقارن. **دراسات عربية، ٣٢** (٩/ ١٠)، ٤٦–٦٤.

غريب، عبد الكريم (٢٠٠٦). **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية** (الجزء ٢). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

فان دالين، ديبولد (٢٠٠٧). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ترجمة: محمد نوفل و سليمان الشيخ وطلعت غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحان، محمد (١٩٩٩). **الخطاب الفلسفي التربوي الغربي**. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

كاميك، بول ورووس، جان وياردلي، لوسي (٢٠٠٧). **البحث النوعي في علم النفس: منظور موسّع في المنهجية والتصميم** (ترجمة: صلاح الدين محمود علاّم). عمّان: دار الفكر.

الكيلاني، عبدالله زيد والشريفين، نضال كمال (٢٠٠٥). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساليبه، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية** (ط١). عمّان: دار المسيرة.

مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦). **دليل تحكيم الأبحاث العلمية** (ط١). مملكة البحرين، جامعة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.

مجلس النشر العلمي (٢٠٠١). **دليل تحكيم الأبحاث الميدانية**. دولة الكويت، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، المجلة التربوية.

مُعلا، ناجي ذيب (٢٠٠١). تقييم المنهجية العلمية للبحوث التسويقية الأكاديمية المقدمة للنشر في المجلات الدورية العربية المحكمة: دراسة تحليلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٩**، ٢٥٨-٢٩٩.

ملحم، سامي (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ط١).عمّان: دار المسيرة.

المهدي، مجدي صلاح (٢٠٠٧). **البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٦). **بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي. بحث في كتاب: «معايير تقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي»**، وثائق مقدّمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي (عمّان، ١٧-٢٠ سبتمبر ٢٠٠٦)، ص ص ١ - ١٠٢. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.

وهبة، نخلة (١٩٩٨). **كي لايتحول البحث التربوي إلى مهزلة: أسس البحث التربوي وأصوله** (ط١). بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

Aiken, L. R. (1997). **Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality.** New York: John Willy.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2002). **Introduction to research in education** (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Braimoh, D. & Alade, E. B. (2005). Research and publishing in Academia: A prerequisite for assuring quality in higher education. **US-China Education Review, 2**(9), 5-13.

Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), **Reading and understanding multivariate statistics** (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

Coklar, N. C. & Odabasi, H. F. (2009). Educational Technology Standards Scale (ETSS): A study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. **Journal of Computing in Teacher Education, 25**(4), 135-142.

Creswell, J. W. (2006). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2008). **Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research** (3rd ed.). Boston: Pearson / Merrill Prentice Hall .

Dukes, L. (2006). The process: Development of the revised AHEAD Program Standards and performance indicators. **Journal of Postsecondary Education and Disability, 19**(1), 5-15.

Elmore, P. B. & Woehlke, P. L. (1998). **Twenty years of research methods employed in American Educational Research Journal, Educational Researcher, and Review of Educational Research.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (April 1998), San Diego, CA.

Floyd, F. & Widaman, K. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment, 7,** 286-299.

Fraenkel, J. R (2009). **How to design and evaluate research in education** (7th ed.). NY: McGraw-Hell.

Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment, 68,** 532-560.

Herman, J. L. (2009, October). **Moving to the next generation of standards for science: Building on recent practices.** Los Angeles, University of California. (CRESST Report No. 762)

Hutchinson, S. R. & Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. **Research in Higher Education, 45**(4), 383-402.

Johnson, B. (2008). **Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). **LISREL 8 user's reference guide.** Chicago, IL: Scientific Software International.

Journal of International Society for Teacher Education (JISTE) (2010). **Publication guidelines**. Retrieved June 26, 2010, from: http://isfte.org.

Journal of Personality Assessment (JPA) (2010). **Reviewer guidelines.** Retrieved June 26, 2010, from: http://www.tandf.co.uk/journals.

Maceviciute, E. & Wilson, T. D. (2009, December). A Delphi investigation into the research needs in swedish librarianship. Information research: **An International Electronic Journal, 14**(4), 1-24.

McMillan, J. H. (2007). **Classroom assessment: Principles and practice for effective standard-based education** (4th ed.). Boston: Pearson.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2002). **Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education.** NW, Washington, D.C.: NCATE.

Noddings, N. (2007). **Philosophy of education.** Boulder, Colorado: Westview Press.

Plake, B. S. (2008). Standard setters: stand up and take a stand!. **Educational Measurement: Issues and Practice, 27**(1), 3-9.

Sozbilir, M. (2007). First steps in educational research: The views of Turkish chemistry and biology student teachers. **European Journal of Teacher Education, 30**(1), 41-61.

Stierer, B. & Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? **Teaching in Higher Education, 9**(3), 266-285.

Tight, M. (2004).Research into higher education: An a-theoretical community of practice? **Higher Education Research and Development,** (4), 395- 411.

Wang, L., Pan, W. & Austin, J. T. (2003). **Standards-setting procedures in accountability research: Impacts of conceptual frameworks and mapping procedures on passing rates.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003). (ERIC Document Reproduction Service No. ED478077)

Wiliam, D. (1996). Meanings and consequences in standard setting. Assessment in Education: **Principles, Policy and Practice, 3**(3), 287-307.

Yates, G. C. R. (2005). "How Obvious": Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. **Educational Psychology, 25**(6), 681-700.