

نموذج مقترح لتجسير الفجوة بين البحث والممارسة في مجال الإدارة التربوية في ضوء بعض نماذج نقل المعرفة

أ. د. عارف توفيق العطاري

كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

د. هبه "محمد نشأت" عواد

كلية الليث الجامعية للبنات - جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف هذا البحث إلى تصميم نموذج لتجسير الفجوة بين البحث والممارسة في الإدارة التربوية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك للمراجعة المنهجية للأدبيات والدراسات السابقة ونماذج نقل المعرفة. كشف تحليل الأدب النظري والدراسات السابقة: أن هناك اتفاقاً عاماً على وجود فجوة بين البحث والممارسة في الإدارة التربوية، وعن ضرورة وضع آليات لتجسير هذه الفجوة. ولكن هناك جدل حول من يأتي قبل الآخر: البحث أم الممارسة؟ كما أن هناك إغفالاً لدور بعض الأطراف التي يمكن أن تؤدي دوراً في هذا التجسير. من هنا توجهت هذه الدراسة لمراجعة نماذج نقل المعرفة التي تحظى باهتمام الباحثين في إدارة الأعمال، واستعرضت الدراسة عدداً من نماذج نقل المعرفة تلك وانتهت بتصميم نموذج من جزئين يتكون الأول منهما من سبع حلقات لنقل المعرفة في الإدارة التربوية بينما يوضح الثاني العلاقة بين أربعة أطراف فاعلة في تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة في الإدارة التربوية، وانتهت الدراسة بتوصيات.

مقدمة

شهد الربع الأخير من القرن التاسع عشر ظهور الإدارة التربوية كمهنة بعد التعقيد الذي تعرضت له المؤسسة التربوية، وفي مطلع القرن العشرين أصبحت الإدارة التربوية حقلاً معرفياً قائماً بذاته، وبالتدريج تمت تأسيس الحقل من خلال انتشار برامج وأقسام الإدارة التربوية في الجامعات، وتأسيس الروابط المهنية وإصدار المجالات الأكاديمية المتخصصة.

وقد أدت تلك التطورات إلى تراكم معرفة منظمة في الإدارة التربوية منشورة في الكتب، والمجلات، ورسائل الماجستير والدكتوراه، وأوراق المؤتمرات، والأقراص المدمجة والفضاء الإلكتروني، واهتم الباحثون بدراسة هذا النتاج المعرفي وتقييمه، فإلى جانب أن التقييم أمر طبيعي كون النتاج البحثي ثمرة جهد إنساني، وكون طبيعة العلم قائمة أساساً على النقد الذاتي فقد تزايد الميل نحو هذا التقييم بعد أن وجهت انتقادات كثيرة لبحوث الإدارة التربوية وفي مقدمتها ضعف العلاقة بين النظرية والممارسة، وأشار جريفيث، وهيلج وزملاؤه. وأوبلاتكا إلى أن بحوث الإدارة التربوية لا تهتم بالقضايا التي تهم الممارسين وأنها ضعيفة الأثر في الممارسة، ولا تفيده كثيراً في فهم الواقع الإداري في المدارس، وأن معظمها يعتمد على نظريات بعيدة عن الواقع، وأنها ليست "ملائمة" للممارسين لأنها تستخدم طرقاً إحصائية وتُشر بلغة صعبة على غير الأكاديميين وبدون وضع إجراءات تطبيقية تفيد الممارسين، وصناع السياسة. بل أن بعضها يتضمن تلاعباً بالأرقام وتقنين أدوات جمع البيانات، وكل ذلك يزيد الأمور تعقيداً على الممارسين، وقد يخفي عجز الباحثين عن التفكير العميق (Griffith, 1997; Hillage et al., 1998; Oplatka, 2009). وعبرت عن ذلك باوندر بقولها: "لعل أكبر تحدٍ عجزنا أمامه كباحثين أكاديميين هو كيفية الوصول بفعالية لجمهور الممارسين وصناع القرار. إن نشر نتائج البحوث كثيراً ما يناقش ولكننا لا نقدم الكثير لهذه الفكرة ولا نقترح طرقاً واضحة فعالة لمواجهة هذا التحدي، ولعل أحد الحلول هو مأسسة العلاقة بين الباحثين والممارسين وصناع القرار وإقامة قنوات رسمية لتسهيل نشر البحوث من خلال الروابط في الميدان والتوجه للبحث الإجرائي والشراكة مع الممارسين وصناع القرار" (Pounder, 2000: 469).

وتعزو موران وبيكر (Moran and Backer, 2004) الفجوة بين البحث والتطبيق إلى أن التربية بشكل عام تفتقر للإجماع لأنها "حقل ناعم"، فالإجماع فيها صعب لتعدد المنظورات وتحدي كل منهما للآخر، في الوقت الذي يضغط فيه الميدان باستمرار للتوصل لحلول عملية.

وفي العالم العربي هناك قلق مماثل حول جودة البحوث في الإدارة التربوية وجدواها للممارسة، وأشار علي وكامب (Ali and Camp, 1995) إلى سلبيات في هذه البحوث تعمق الفجوة بين النظرية والممارسة مثل الاعتماد على النظريات والنماذج الإدارية الغربية دون تمحيص كاف لمدى قابليتها للتطبيق في الواقع العربي، وإلى إهمال المؤلفين والباحثين العرب لدور الثقافة في الإدارة وضعف الاهتمام الكافي بالبحث والنشاط العلمي وضعف أو عدم وجود روابط علمية إدارية وشبكات بحث قومية أو محلية، وأشارت الناعبي (٢٠٠٥) إلى ضعف اطلاع الإداريين على البحث التربوي، وإلى أن الإداريين رغم تثمينهم لدور البحث التربوي إلا أنهم يسترشدون بالوثائق الرسمية والخبرة الشخصية عند اتخاذ القرارات أكثر من اعتمادهم على نتائج البحث التربوي.

ولكن عدداً من الباحثين يرون أنَّ هناك مبالغة في التقليل من شأن بحوث الإدارة التربوية ودعوا بدلاً من ذلك إلى وضع آليات لتجسير الفجوة بين إنتاج المعرفة التربوية في مجال الإدارة، وتطبيقها فيما دعا آخرون إلى وضع معايير لها منها أن تكون المعرفة ذات صلة بالممارسة وسهلة الوصول للممارسين (Bourke, 1996; Husen and Kogan, 1984; Murphy, 2000) وبالرغم من كل الانتقادات الموجهة للبحث التربوي هناك اتفاق على ضرورة دعم، وتنسيق، وتقييم البحوث التربوية، وتخطيط أولوياتها، وإعادة توجيهها بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بفهم العمليات التي تنتج من خلالها المعرفة المستندة للبحث، وتشر وتستخدم وتدمج في الأشكال الأخرى من المعرفة القابلة للاستخدام لتسهم بقدر أكبر وبشكل أفضل في تحسين الممارسة، في هذا السياق يأتي هذا البحث بهدف تقديم نموذج مقترح لتجسير الفجوة بين بحوث الإدارة التربوية والممارسة.

هدف ومشكلة البحث

يتلخص هدف البحث بتقديم نموذج لتجسير الفجوة بين البحث والممارسة في الإدارة التربوية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس

التالي: ما النموذج المقترح لتجسير الفجوة بين البحث والممارسة في مجال الإدارة التربوية في ضوء بعض نماذج نقل المعرفة؟

منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي وذلك بالمراجعة المنهجية للأدبيات والدراسات السابقة ونماذج نقل المعرفة. وهو منهج يتضمن مراجعة منهجية معمقة واشتباكا فكرياً مع النص Intellectual Engagement وليس مجرد عرض Presentation، ويهدف تعديل أو إعادة تركيب أو صياغة نموذج أو نظرية أو إدخال إضافة لها، ويعتبر همسلي براون (Hemsley-Brown, 2004) أن المراجعة المنهجية هي أداة أقل تحيزاً وأكثر عقلانية لإعادة تركيب المعرفة ودعم صنع القرار خاصة في الإدارة التربوية، ولكن حتى تكون كذلك يجب أن تكون المراجعة مرتبطة بسؤال بحثي، وأن تكون الأدبيات التي تتم مراجعتها ذات صلة وبالإمكان الحصول عليها، وأن تلخص نتائجها وتفسرها ويتم تحديد الفجوات التي أغفلتها، وكذلك أن يكون لدى الباحث معيار لإدراج الأدبيات أو إقصائها (Tranfield, Denyer and Smart, 2003). فيما يتعلق بهذا البحث فالهدف هو تصميم نموذج لتجسير الفجوة بين البحث والممارسة في الإدارة التربوية، وتوضيح العلاقة بين الأطراف الفاعلة لهذا الغرض.

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من أهمية موضوعه وهو تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق في الإدارة التربوية، ويأمل الباحثان أن يسهم هذا البحث في الإضافة النظرية للمعرفة الموجودة حالياً حول موضوعها، وأن يكون فيها فائدة عملية لمنتجي المعرفة والممارسين في ميدان الإدارة التربوية، وأن ينعكس ذلك في النهاية على الممارسة الإدارية في المؤسسات التربوية.

مصطلحات البحث إجرائياً:

الإدارة التربوية: لأغراض هذا الدراسة الإدارة التربوية هي حقل معرفي

Discipline مكون من أفكار ونظريات ونماذج تسعى لفهم ما يجري في المؤسسات التربوية من ممارسات وتحسين تلك الممارسات.

النموذج: هو بنية افتراضية Hypothetical Construct لتصوير وضع مثالي للعلاقة بين بعض المكونات أو لتفسير ظاهرة من الظواهر. وقد يأخذ شكل رسم أو شرح، وهو في هذه الدراسة شكل يوضح العلاقة بين الأطراف الفاعلة في البحث والممارسة في الإدارة التربوية بهدف تجسير الفجوة بينهما.

نقل المعرفة Knowledge Transfer: يعرف نقل المعرفة لأغراض هذه الدراسة على أنه "مجموعة أنشطة تجمع بين الباحثين والممارسين وصناع القرار". وهي بذلك أشبه ما تكون بمتصل Continuum يتكون أحد طرفيه من توليد المعرفة ويتكون الطرف الآخر من تطبيقها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتكون هذا الجزء من ثلاثة أقسام هي الأدب النظري، والدراسات السابقة وبناء النماذج.

أولاً - الإطار النظري:

تشير مراجعات فكر الإدارة التربوية إلى تأثيرها الشديد بإدارة المصانع والأعمال والإدارة العامة من جهة، وبالعلوم الاجتماعية المتأثرة بدورها بالعلوم الطبيعية من جهة أخرى. واستعار علماء الإدارة التربوية الأوائل من تلك العلوم مفاهيمها ومناهجها البحثية، ومن هذه النافذة دخل القياس الكمي للظواهر الإدارية التربوية وانتشرت الاستبيانات والمعالجات الإحصائية في بحوث الإدارة التربوية. وفي مطلع خمسينيات القرن الماضي أسس هؤلاء العلماء ما يعرف بـ "حركة النظرية The Theory Movement" في الإدارة التربوية أثناء انعقاد المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة التربوية (National Council of Professors of Educational Administration) عام ١٩٥٤ في دنفر في الولايات المتحدة. واستندت الحركة إلى أطروحات الفلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism

وهي فلسفة تؤمن بإمكانية التوصل إلى نظرية تفسر الظاهرة التربوية والإدارية إذا استخدمت الطريقة العلمية القائمة على القياس الكمي لسلوك الإنسان (Park, 2001).

وكانت الفكرة السائدة أنه إذا درست المؤسسات التربوية باستخدام مفاهيم ومناهج علم الاجتماع "الأكثر تفوقاً" فإنه يمكن إدخال تحسينات على المدارس وفي التربية. وكانت نقطة الانطلاق الرئيسية أن تحسين الإدارة التربوية في المؤسسات التربوية يعتمد على توليد قاعدة معرفية متراكمة مستقرة وقابلة للتعميم ونابعة من بحوث ميدانية، وتستخدم الطريقة العلمية.

ولكن مقولات حركة النظرية كانت موضع جدال وانتقاد كبير لاحقاً، ومن بين الانتقادات التي وجهت إليها أن الإدارة التربوية هي ميدان تطبيق، وأن المفاهيم التي يتم انتقائها من العلوم الاجتماعية قد لا تنطبق على الميدان ولا تناسبه، وأن كثيراً من المفاهيم تكون قليلة الفائدة في الميدان إذا لم تتكيف وتعديل لتلائمه، كما أن التركيز الشديد على البحث مدفوعاً إلى حد كبير بدوافع ذاتية للباحثين من أجل الترقية والتثبيت في الخدمة قاد هؤلاء الباحثين للقيام ببحوث ضئيلة أو عديمة الجدوى للممارسة؛ وأدت كل هذه الانتقادات إلى تقويض حركة النظرية في مطلع سبعينيات القرن الماضي بعد عقد من ظهورها، وبدأ التوجه إما إلى التعددية النظرية أو اعتماد نماذج غير نموذج الوضعية المنطقية وطرق غير الطريقة العلمية أو على الأقل اعتماد "مناهج البحث المتعددة" "Mixed Methodology"، (Bates and Eacott, 2008)، ووصل الانتقاد إلى درجة المطالبة بعدم اعتبار الإدارة التربوية علماً بل ميداناً للممارسة، ورأى أنصار هذا التيار أن الإدارة التربوية ليست علماً كالفيزياء أو الكيمياء بل حقلاً تطبيقياً يحتاج لنظرية في الممارسة في إطار المؤسسات التربوية، ورفض هؤلاء أهداف الطريقة العلمية في الضبط والتنبؤ، لأن هذان الهدفان لا يليقان بالإنسان المتميز بالتفرد، ويمثل هذا الخيط من التفكير بداية ظهور البحث الإجرائي والشراكة البحثية بين الباحثين والممارسين، بل وكانت

المطالبة بالتحول من اعتبار المؤسسات التربوية مختبرا للأساتذة لإجراء دراساتهم إلى جعل تلك المؤسسات مكاناً يتعلم فيه الأساتذة. ووصلت تلك الدعوات ذروتها بالمطالبة بإعادة تأهيل أساتذة الإدارة التربوية (Heck and Hallinger, 2005).

وقد أدت الانتقادات السابقة بأنصار "حركة النظرية" لمراجعة موقفهم، وإلى الاهتمام بالجانب التطبيقي، إلا أن المتشددین منهم وإن أقروا بالطبيعة التطبيقية للإدارة التربوية أصروا على الالتزام بالطريقة العلمية، وبصياغة أبسط فهم يرون أن الممارسة تابعة للعلم وليس العكس، ويضيف هؤلاء أن البحث في الإدارة التربوية يجب أن يتركز على "البحث الحر في الأفكار ووضعها موضع النقد" باستمرار وعلى الدوام باستخدام الطريقة العلمية وليس هدف البحث توفير حلول سريعة وسهلة وفورية للممارسين، وأكد هؤلاء أن احترام الإدارة التربوية ومكانتها كحقول معرفي مرتبط بإعلائها من شأن الطريقة العلمية السائدة في علم الاجتماع والعلوم الطبيعية (Lakomski and Evers, 2001).

ثانياً - الدراسات السابقة:

أجرى نيكوليدس وجاينور (Nicolides and Gaynor, 1992) دراسة عن "القاعدة المعرفية للإدارة التربوية والنظرية التنظيمية في الجامعات الأعضاء في المجلس الجامعي للإدارة التربوية University Council for Educational Administration". استعرضت الدراسة (٣٦) خطة لمقررات برامج الدكتوراة في الإدارة التربوية في تلك الجامعات، وقام الباحثان بتحليل الأفكار والمفاهيم والموضوعات والأطر المفاهيمية التي تنعكس في تلك المساقات، ثم قاما بمقارنة نتائج التحليل بتوصيات اللجنة القومية للتميز في الإدارة التربوية (National Committee for Excellence in Educational Administration)، وبينت الدراسة أن المساقات التي جرى تحليلها أكدت على نظريات التنظيم التقليدية السائدة، وأنها ذات توجه وظيفي، وأنها تحصر شرعية المعرفة الإدارية التربوية بالمنهج العلمي، وبذلك فإن الخطط التي جرى تحليلها لم تعر انتباها لثلاث توصيات

رئيسة من توصيات اللجنة القومية وهي: ضرورة الاهتمام بالمنظورات الجديدة مثل المنظور النقدي والتفسيري، وضرورة التركيز على الجانب المعنوي الأخلاقي في الإدارة، والاهتمام بقضايا المرأة والأقليات.

وفي دراسة بعنوان "إعادة النظر في البحث والمعرفة في الإدارة التربوية: التعلم للمعرفة، المعرفة للعمل، العمل للتعلم" طرح ريل وآخرون (Riehl et al., 2000) أسئلة عما إذا كانت المعرفة المتوافرة ذات جودة عالية، وما إذا كانت تتناول القضايا الأكثر إلحاحاً وأهمية في الميدان، وما إذا كانت المعرفة تطبق فعلاً ولأية أغراض، وعما إذا كان من يولدون المعرفة هم فعلاً مؤهلون لهذا الغرض، واستعرض الباحثون مدى ارتباط المعرفة بالممارسة وإمكانية التجسير بين أساتذة الجامعات والممارسين في الميدان لبلورة معرفة تتكامل فيها المعرفة الأكاديمية مع الممارسة. ورأى الباحثون أنّ دراسة من هذا النوع يمكن أن تتوزع على ثلاثة أبعاد: لماذا تجرى الأبحاث؟ ومن يقوم بالبحث؟ وكيف تجري البحوث؟ كما ناقشوا كيفية جعل برامج الدكتوراة منطلقاً لتدريب جيل من الباحثين الذين يجمعون بين البحث والممارسة، وقدموا دراسة حالة لواحدة من هذه البرامج في إحدى الجامعات، وفي النهاية قدموا التوصيات التالية: أن تقدم بحوث الإدارة التربوية معرفة جديدة، أن تكون بحوث الإدارة التربوية ذات صلة لتحديد وتحليل وحل مشكلات تربوية مهمة، أن تستند البحوث التربوية إلى أرضية صلبة من الشواهد والدلائل والمرتكزات النظرية والمنطقية بحيث يمكن الثقة في استنتاجاتها، ونشر المعرفة التربوية لجمهورها بطريقة فعالة؛ ويتضمن ذلك الحرص على انقراءة البحوث من قبل الممارسين وتوفير سبل وصول الجمهور المستهدف من ممارسين وأكاديميين للبحوث، وإخضاع بحوث الإدارة التربوية للنقد العام وخاصة من قبل جمهور الممارسين.

وفي دراسة أندرسون وجونز (Anderson and Jones, 2000) "توليد المعرفة في الإدارة التربوية من الداخل إلى الخارج: وعود ومنزلاقات بحوث الممارسين" انطلق الباحثان من الاعتقاد بفشل المعرفة المولدة في الجامعات في التأثير على

الميدان، وقام الباحثان بتطوير قاعدة بيانات مكونة من دراسات منشورة في مجلات وملخصات رسائل دكتوراة، وأجريا مقابلات مع باحثين من الممارسين الإداريين، وتوصل الباحثان إلى أنه بعكس البحوث التي يقوم بها باحثون أكاديميون لتتقل بعد ذلك إلى المؤسسات التربوية فإنّ البحث الذي يجري داخل المؤسسات التربوية يشكل رافعة قوية للتحسين التنظيمي والمهني والشخصي، ورغم أن الباحثين لا يدعون إلى الإقلاع عن البحث التقليدي إلا أنهما يدعوان إلى استطلاع البدائل وإمكانية توليد المعرفة في الموقع "عندما يصبح الممارسون مولدي معرفة فإنهم سيميلون لتوظيف البحث حتى الخارجي منه".

وقامت موران وزملاؤها (Moran et al., 2000) بدراسة كمية نوعية للعلماء الأكثر غزارة في الإدارة التربوية وتقصد الفروق بينهما وبين العلماء العاديين، وجمعت البيانات بواسطة الاستبيان والأسئلة المفتوحة ومن خلال تحليل السير الذاتية للمشاركين. لم تجد الدراسة فرقاً كبيراً بين الفئتين سواء من حيث الخصائص الديموغرافية، ولكن الفرق أنّ العلماء الأكثر غزارة يعملون في جامعات البحث الأولى. كما أن معظمهم درس في جامعات الدرجة الأولى البحثية فتهيأت لهم فرصة الاحتكاك بكبار العلماء، وتوافرت لهم المصادر، وأقاموا شبكة علاقات علمية، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ولها صلة بالدراسة الحالية أن العلماء الأكثر غزارة كانوا أكثر ميلاً لإشراك طلابهم في البحث والنشر، وأكثر صلة بالميدان وبالممارسين من العلماء العاديين.

وأجرى بورك وهولبروك (Bourke and Holbrook, 2000) دراسة بعنوان "دور طلبة الدراسات العليا في نشر واستخدام البحث في المدارس والنظم المدرسية"، ووزع الباحثان استبانة على (١٢٦٧) من طلبة الدراسات العليا في أستراليا لتقصي أثر البحوث التربوية في المدارس. وأورد ثلاثة أرباع المشاركين معدلات مرتفعة لأثر البحوث الجامعية على أنشطتهم ومعدلات أقل نسبياً على مدارسهم، أما عن المجالات التي يؤثر فيها البحث التربوي فهي حسب الأهمية أولاً العمليات التربوية وثانياً الجانب الاجتماعي من التعليم وأخيراً المناهج. من

بين الأسئلة التي تضمنها الاستبيان سؤال يتعلق بـ "مصادر الأفكار الجديدة في المدارس"، وكانت النتيجة لافتة للنظر إذ جاءت الجامعات في المرتبة الرابعة بين مصادر المعرفة الجديدة تالية للزملاء داخل وخارج المدرسة وللروابط المهنية، وهذا يدل على الفجوة بين المدرسة والجامعة؛ ولكن عندما سئل المشاركون حول الأسس التي تستند إليها الأفكار الجديدة قال معظمهم أن البحث هو الأساس الذي تستند إليه الأفكار الجديدة، ولكن ليس بالضرورة أن يكون البحث قد أجري في الجامعات.

وقامت موران وبيكر (Moran and Becker, 2004) بدراسة للباحثين الأكثر غزارة في ميدان التربية بشكل عام ودور المعرفة الضمنية في حياتهم الأكاديمية. استخدم الباحثان "إطار المعرفة الضمنية" كإطار تفسيري للبحث الذي هدف إلى تقصي العوامل التي تؤدي إلى إنتاجية الباحثين، وتم تحديد (٥٠) باحثاً ممن اعتبروا طبقاً لمعايير معينة "الأكثر إنتاجية" ثم أجريت مقابلات مع (١٦) منهم. من النتائج اللافتة للنظر وذات الصلة بهذه الدراسة أنه توافر لدى هؤلاء الباحثين أنواع من الخبرة الضمنية منها: التعاون والدعم الاجتماعي، والتلاؤم مع السياق المؤسسي، والاتصال بالممارسين.

وتتناول دراسة هيك وهالنجر (Heck and Hallinger, 2005) حالة البحث في القيادة والإدارة التربوية كحقل معرفي بين (١٩٩٠) حتى (٢٠٠٥)، وناقشت الدراسة دور مراجعة البحوث كوسيلة لتحديد الاتجاهات السابقة، والتحديات الراهنة، والتوجهات المستقبلية في الحقل. توصلت الدراسة إلى استنتاجات رئيسية أهمها مما له صلة بهذه الدراسة الحالية الافتقار إلى تقييم جدارة المفاهيم والمناهج البحثية المختلفة وفق معايير متفق عليها والتسيب المنهجي في الدراسات الميدانية مما يجعل الباحثين والممارسين وصناع القرار يحكمون لذاتهم لتقرير المعرفة النافعة المشروعة.

كما قام جبران وعطاري (٢٠٠٦) بـ "تحليل بحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات التربوية العربية المحكمة في ضوء علم اجتماع

المعرفة ونظرية "بنية الثورات العلمية"، حيث قاما بتحليل بحوث الادارة التربوية المنشورة في تسع عشرة مجلة تربوية عربية محكمة ومقارنة ذلك بتلك المنشورة في مجلة "الادارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية منذ (١٩٨٤). كشفت الدراسة عن أنّ الناتج العربي في الإدارة التربوية يفتقر لشراكة حقيقية بين الباحثين والممارسين.

وأجرت حياصات (٢٠٠٨) دراسة بعنوان " تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتائج معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن"، حيث تم تحليل محتوى (١٢٠) رسالة ماجستير ودكتوراه في جامعة اليرموك خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠٠٦) موزعة على ثمانية مجالات للتعرف على درجة توافر المعايير في تلك الرسائل، وقامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانة لعينة مكونة من (٦٠) أكاديمياً وقائداً ومعلماً للكشف عن درجة الأهمية والتوظيف المعايير، وتوصلت الدراسة إلى أنّ توافر المعايير في كتابة الرسائل وإعدادها كانت بدرجة متوسطة، وكما أوضحت الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية لمتوسط تقديرات الأكاديميين عند جميع مجالات المقارنة.

وهدف دراسة أوبلاتكا (Oplatka, 2009) بعنوان "حقل الإدارة التربوية: مراجعة تاريخية للمحاولات العلمية لإدراك الهويات المفاهيمية والمعاني والحدود في ستينيات القرن الماضي وما بعده" إلى القيام بمراجعة تاريخية لحقل الإدارة التربوية لتحديد القضايا التي كانت مثار جدل منذ ستينيات القرن الماضي حتى مطلع الألفية الثالثة، والتطورات التي طرأت على ذلك الفكر والقضايا والاهتمامات المنهجية والمفاهيمية والفلسفية والإفادة من ذلك للمستقبل، من أجل ذلك قام الباحث بتحليل الدراسات المنشورة في ثلاث مجالات في الإدارة التربوية وهي "مجلة الإدارة التربوية" (أستراليا)، و"مجلة الإدارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية، و"مجلة الإدارة التربوية والقيادة" البريطانية وجميعها صدرت في ستينيات القرن الماضي، وسلط التحليل الضوء على بعض الاهتمامات في الميدان خلال تلك السنوات من أبرزها مما هو على صلة

بالدراسة الحالية: مكانة العلوم الاجتماعية في الميدان، نطاق وطبيعة القاعدة المعرفية للحقل، جدلية التطبيق-العلم. بخصوص "مكانة العلوم الاجتماعية في الحقل" فالتحليل يشير إلى استعارة الإدارة التربوية مفاهيم ونظريات تلك العلوم فأصبحت الإدارة التربوية أكثر اعتماداً على المنهج الكمي، وأشارت النتائج إلى بعض الموضوعات التي كانت محور اهتمام الباحثين في تلك الفترة مثل التخطيط والقيادة الديمقراطية وصنع السياسات، والتمويل، واتخاذ القرار، والدفاعية، والرضا، وبرامج الإعداد، والقيادة، والسلوك الإداري، وثنائية السلطة والبيروقراطية، والهيكل التنظيمي، والتقييم، والأدوار التربوية، وتحصيل التلاميذ، والدراسات المقارنة. أما بشأن جدلية "ثنائية العلم والتطبيق" فإن الأوراق التي تم تحليلها تشير إلى الإغلاء من شأن المعرفة المنتجة باستخدام الطريقة العلمية على المعرفة المستقاة من الخبرة.

وقام سويتزر (Switzer, 2009) بدراسة تتبعية اعتمدت على المقابلات مع دفعة من (١٢) طالب دكتوراه خلال سنتهم الأولى في خمس تخصصات ذات علاقة بالأعمال في جامعة ذات توجه بحثي لتفحص تأثير جماعاتهم الشخصية أو "شبكة علاقاتهم" التي عرفها بأنها "مجموعة الأشخاص الذين يحدددهم المبحوث باعتبار أن لهم أثراً كبيراً في مساعدته". وجد الباحث أن بعض هؤلاء يعتمدون اعتماداً أكبر على الجماعة الأكاديمية بينما يعتمد آخرون على شبكة من العلاقات داخل وخارج الجماعة الأكاديمية، اهتم الباحثون بدور العلاقات في حياة طلبة الدكتوراه وقد حظي دور المشرف الأكاديمي والزملاء باهتمام كبير ولكن قلما اهتم الباحثون بدور آخرين خارج النطاق الأكاديمي، وقد تشمل شبكة العلاقات الشخصية الأصدقاء وأفراد الأسرة وأعضاء مؤسسات الأعمال، وقد يشمل دورهم تقديم النصح وتوفير جو ودي. يمكن القول هناك شبكة علاقات شخصية وشبكة علاقات مهنية (أكاديمية).

وقام هالنجر (Hallinger, 2011) بدراسة بعنوان "مراجعة ثلاث عقود من رسائل الدكتوراه التي استخدمت مقياس تقييم الإدارة التعليمية لمدير المدرسة:

تسليط العدسة على التقدم المنهجي في القيادة التربوية". تم مراجعة (١٢٦) رسالة دكتوراة، أجريت على مدار العقود الثلاث السابقة، واستخدمت مقياس تقييم الإدارة التعليمية لمدير المدرسة. وجدت الدراسة أن الاهتمام بموضوع القيادة التعليمية للمديرين ظل متواصلاً قوياً على مدار الفترة السابقة، كما وجدت الدراسة تحسناً في منهجية البحث ولكن الأطر المفاهيمية والمناهج البحثية المستخدمة في الرسائل ككل لم تكن ملائمة لتسهم في المعرفة النظرية أو العملية في هذا الحقل المعرفي.

تعقيب على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

يمكن القول في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة أنه حدث تحول من "حركة النظرية" إلى "حركة الحقل التطبيقي" على أن تتم المزاوجة بين النظرية والممارسة لأن الممارسة تستفيد أكثر عندما تتطور بالنظريات التي إن طورت بعناية فيمكن أن تمكن الممارسين من تطوير أدائهم، ولكن يبقى الخلاف قائماً ما الذي يأتي أولاً؟ البحث أم الممارسة؟ هل على الممارسين الخضوع لسلطان العلم أم أن على العلماء الرضوخ لإرادة الميدان؟ بغض النظر عن هذا الخلاف فإن الحقيقة الأكيدة أن هناك تحولاً من اعتبار "منتجي المعرفة الطرف المملي والممارسون هم الطرف المتلقي" إلى التوازن في النظرة إليهما، ففي الماضي كان ينظر للممارس كمبحث Subject يملأ الاستبيانات للباحثين الذين يرسلونها من بعيد أو تجرى معه مقابلات من قبل الباحثين أو من قبل متدربين يرسلهم الباحثون، أي أنها علاقة فوقية يكون للباحثين فيها اليد العليا، وكان على الممارسين أن يقدموا "أوراق اعتمادهم" لبلاط العلم من خلال حصولهم على الشهادات بعد التحاقهم ببرامج دراسية في الجامعات أو مراكز التدريب، ولكن بعد التطور المشار إليه أصبح ينظر للممارسين كمشاركين Participants وليس مجرد مبحوثين، وبرزت أهمية البحث الإجرائي وإن كان حتى اليوم لم يحصل على المشروعية العلمية (مثلاً لا تنشر البحوث الإجرائية في المجالات المحكمة)، ولكن يظل نمط التفكير المسيطر هو كيفية الإفادة من بحوث الإدارة

التربوية ووضعها موضع التطبيق، فالعلاقة هي بين قطبين غير متكافئين: الباحثين (الذين ينتجون المعرفة) والممارسين (الذين يطبقونها).

من هنا تحول الباحثان في البحث الحالي من الاسترشاد بنظريات ومناهج علم الاجتماع التي يهتدي البحث في الإدارة التربوية بها إلى نماذج نقل المعرفة Knowledge Transfer Models التي انتشرت منذ ستينيات القرن الماضي وتسارعت بوتيرة متزايدة في العقود اللاحقة جنباً إلى جنب مع الأفكار الجديدة التي حفل بها الأدب التنظيمي منذ ذلك الوقت، ومن تلك الأفكار "التعلم التنظيمي" و "المنظمة المتعلمة" و "الممارس المتدبر" و "التدبر" و "التعلم أثناء العمل" "المعرفة الضمنية" وكل منها يولي أهمية كبرى للممارسين والممارسة ويجعلها معادلة إن لم تكن أكثر أهمية من التعلم الأكاديمي النظري والمعرفة الصريحة، ومع أن هذه الأفكار وجدت طريقها إلى الإدارة التربوية إلا أن الباحثين في الإدارة التربوية لم يغنوا كثيراً بنماذج نقل المعرفة هذه.

ثالثاً - نماذج نقل المعرفة

النموذج هو بنية افتراضية تحاكي الواقع وتساعد على فهم العلاقات بين الحقائق أو العمليات التي تتضمنها ظاهرة أو مشكلة ما. وقد يتخذ النموذج شكل رسم Figure أو نص مكتوب Text أو مجسم prototype. والنماذج مهمة في العلم لتبسيط المشكلات والنظم المعقدة خاصة وأن بعض الظواهر والمواد التي توجد في الكون لا يمكن دراستها في الواقع، ولكن يمكن تخيلها بل يجب تخيلها كضرورة لتقدم العلم. تسمح النماذج للعلماء بدراسة أفضل للنظم التي لا يمكن دراستها في الحياة الواقعية أو التي تكون ذات تعقيد شديد، مثل الظواهر الاجتماعية والتربوية، كما أن النماذج تساعد على التنبؤ والتوقع وتسهم في تحسين الممارسة الجيدة، ولذلك فإن البحث العلمي يجري أحياناً على النماذج وليس على الواقع نفسه لأنه بدراسة النماذج يمكن أن نكتشف الملامح والحقائق التي يتكون منها النظام الذي يمثل النموذج. إنه دراسة للواقع بالوكالة (Weisberg, 2012).

والنموذج بذلك قريب من النظرية فكلاهما يسعى لتفسير الظواهر وزيادة القدرة على الفهم والتنبؤ والضبط، إن الخيط الفاصل بين النموذج والنظرية دقيق جدا بل يمكن القول أن النظرية رسم بالكلمات بينما النموذج رسم بالأشكال والخطوط. وهناك من يرى أن النظرية أكثر قوة من النموذج وأن النموذج مرحلة تسبق النظرية وتمهد لولادتها (Frig and Hatmann, 2012).

إنّ المشكلة ليست في النماذج المادية (بناء نموذج لسيارة ثم تجربته مثلا)، ولكن المشكلة تكمن في بناء النماذج التخيلية خاصة للظواهر الاجتماعية. بخصوص هذه الظواهر يمكن القول أن بناء النموذج فن وليس إجراء آليا أو عشوائيا. لا توجد "عربة بيع" نضع فيها المشكلة ليخرج النموذج. يعتمد بناء النموذج على مدى فهم الظاهرة والاطلاع على ما كتب حولها وعلى النماذج السابقة التي صممت لتصويرها ووضع جميع العوامل ذات الصلة بها في الاعتبار، وعلى الاستعداد للمثابرة والانفتاح العقلي والذهني والنفسي من أجل تنقيح النموذج واختباره (Contessa, 2010).

وبعد البناء يكون السؤال هل يمثل النموذج النظام المستهدف بدقة؟ هذه هي مشكلة اختبار النموذج والتحقق منه. إنه تحويل المعرفة بالنموذج للمعرفة عن النظام المستهدف، وبالحديث الأدنى يجب إثبات أن بعض جوانب النموذج لها مقابل في الواقع وتحظى بدعم المنطق والبيانات الميدانية ونتائج الدراسات البحثية، كما أن على مصمم النموذج تحديد الافتراضات التي بنى نموذجها عليها والتي تشكل محدداته.

وجدير بالذكر لا يمكن أن تنطبق النماذج على الواقع مائة بالمائة لأنها بمثابة محاكاة simulation. فالتمثيل الكامل الدقيق مستحيل. ومن الطبيعي ألا يشير أي نموذج لجميع جوانب الظاهرة، ولذلك من الطبيعي جدا وجود عدة نماذج ونماذج بديلة لتفسير نفس الظاهرة، وقد يكون سبب الاختلاف هو الاختلاف في النظرة لمتطلبات المستخدم النهائي end-user أو لفروقات مفاهيمية وجمالية بين "النماذجين" وتفضيلاتهم، ولذلك يكون السؤال أي

النماذج أكثر تمثيلاً وفائدة لظاهرة بعينها، كما يجب أن تخضع النماذج للتعديل والتغيير على مدار الزمن، فأحياناً يُنبذ النموذج وأحياناً يعدل، وحتى في حالة النبذ والدحض يكون النموذج قد أدى مهمة نافعة تقود إلى نماذج ذات طاقة تفسيرية أعلى. ويقيم النموذج استناداً إلى القدرة على تفسير الملاحظات السابقة، والقدرة على التنبؤ بالملاحظات المستقبلية، وكلفة الاستخدام، وقدرة الصمود أمام النقد، والبساطة والجاذبية والجمال.

بعض نماذج نقل المعرفة

وفي ضوء هذا الفهم لبناء النماذج تمّ في هذا البحث استعراض بعض نماذج نقل المعرفة والتحاوّر معها وصولاً لبناء النموذج الذي توصل إليه الباحثان.

أ. نموذج البحث والتطوير:

ربما يكون أقدم نماذج نقل المعرفة وأبسطها هو نموذج البحث والتطوير R&D السائد في عالم الصناعة والتكنولوجيا، ويمكن القول أن هذا النموذج ينطبق على الاتجاه السائد في ميدان الإدارة التربوية فهناك بحث يتم إنتاجه في مراكز البحوث والمسألة هي كيفية تطبيقه في الميدان. ويمكن تمثيل هذا النموذج بعلاقة خطّية تتدفق فيها الإملاءات من الطرف المرسل للمستقبل على النحو التالي:

الباحثون ← الممارسون

الشكل رقم (١) نموذج البحث والتطوير (تصميم الباحثين)

وحسب هذا النموذج يكون الباحثون خاصة في الجامعات هم العامل الرئيسي في إنتاج المعرفة ونشرها، فهم يفترضون معرفة ما يريده الميدان، وينتجون المعرفة التي تلبي تلك الاحتياجات، ويكون على الجهات الأخرى التفكير في كيفية تطبيق تلك المعرفة.

ب. - نموذج حل المشكلات:

عرف الفكر التنظيمي نماذج أخرى منها نموذج حل المشكلات Problem Solving Model وعليه يمكن تمثيل العلاقة بين الباحثين والممارسين كما في الشكل التالي:

الممارسون ← الباحثون

الشكل رقم (٢) نموذج حل المشكلات (تصميم الباحثين)

وحسب هذا التصور يحدد الممارسون مشكلاتهم واحتياجاتهم ويطلبون من الباحثين إنتاج البحوث التي تليها، ولكن إذا كان نموذج البحث والتطوير يعلي من شأن الباحثين ويهمش الممارسين فإن نموذج حل المشكلات يتعرض للانتقادات فهو يجعل دور الباحث تابعا للممارس، وبذلك يغفل دور الفضول والشغف الشخصي في توليد المعرفة التي تؤدي إلى ترشيد الممارسة.

ج. - نموذج التفاعل الاجتماعي:

وقد سعى علماء الإدارة لتعديل نموذجي "البحث والتطوير" و "حل المشكلات" وذلك بالارتقاء بالعلاقة بين الطرفين لتصبح علاقة متكافئة فيصبح الممارسون شركاء حقيقيين في مراحل البحث المختلفة من المرحلة التمهيدية (اختيار الفكرة البحثية) إلى بلورة التوصيات والمقترحات ومرورا بتصميم منهج البحث وتطبيق الإجراءات والتوصل للنتائج والاستنتاجات، وفي المقابل يصبح الباحثون ممارسين بالفعل وذلك بالنزول من أبراجهم العاجية للميدان، ويطلق على هذا النموذج نموذج التفاعل الاجتماعي (Social Interaction Model). حسب هذا النموذج تصبح العلاقة هي علاقة متكافئة بين طرفي متصل Continuum على النحو التالي

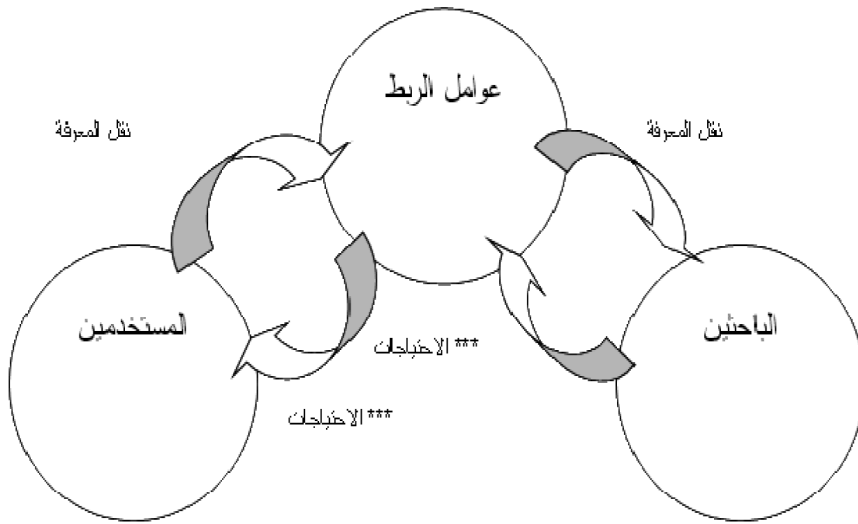
الباحثون → الممارسون

الشكل رقم (٣) نموذج التفاعل الاجتماعي (تصميم الباحثين)

وحسب هذه العلاقة يأتي الباحثون بنظرياتهم ومناهجهم ومعارفهم النظرية وربما مع قليل من المعرفة الضمنية والخبرة، ويأتي الممارسون أيضاً بمعارفهم الضمنية وحكمتهم وخبرتهم وتجربتهم وربما مع قليل من المعرفة النظرية. وهذا هو المقصود بالتكافؤ، وقد أطلق البعض على هذا النموذج "نموذج الربط Linkage Model"، ولكن البعض أكد أن العلاقة بين الطرفين يجب أن تكون منتظمة وتفاعلية ولكن في سياق بيئة المنظمة وثقافتها، ولذلك يفضل هؤلاء أن يطلق على النموذج اسم "نموذج التفاعل الاجتماعي". ويتمتع هذا النموذج بتوازن بين الباحثين والممارسين، ولكن يؤخذ على النماذج السابقة جميعها إغفال دور البيئة الكبرى للمعرفة التي تشمل مختلف المنظومات المجتمعية. وهي تغفل دور حلقات مؤثرة أخرى في نقل المعرفة.

د - نموذج "باشيخ وزملاؤه":

وأشار باشيخ وزملاؤه (Becheikh et al., 2010) إلى إهمال معظم النماذج السابقة لما أسموه "الحلقة الوسيطة" التي تعمل على تحويل البحوث إلى ممارسات وتعمل على تحسين الممارسات من خلال البحوث. وتضم الحلقة الوسيطة الإخصائيين ومستشاري التعليم والمدربين وشركات الدعم و "موردي الخدمات التعليمية" الذين يعملون لتطوير الأنظمة المدرسية المختلفة. وعادة ما يكون هؤلاء على صلة بكل من الباحثين والممارسين. ونموذج باشيخ وزملاؤه ركز على الحلقة الوسيطة وعلى دورها في ترجمة نتائج البحوث إلى عمليات سهلة التطبيق، وفي المقابل تقوم الحلقات الوسيطة بترجمة حاجات الممارسين للباحثين، وفي الحالتين تقوم بنشر المعرفة ومساعدة الممارسين على اكتسابها، وتعد هذه الحلقة أقرب إلى رواد الأعمال Entrepreneurs الذين يحولون المعرفة إلى ثروة. ويوضح الشكل رقم (٤) الذي اقترحه باشيخ وزملاؤه دور الحلقات الثلاث وعلاقتها ببعضها:



الشكل رقم (٤) الحلقات الثلاث لإنتاج المعرفة التي اقترحها (Becheikh et al., 2010).

وحدد باشيخ وزملاؤه ست خطوات هي: ١- توليد المعرفة ٢- تكييف المعرفة ٣- نشر المعرفة ٤- استقبال المعرفة ٥- تبني المعرفة ٦- استخدام المعرفة، الخطوات الثلاث الأولى أقرب للباحثين بينما الخطوات الثلاث الأخيرة أقرب للممارسين، وأكد باشيخ وزملاؤه على أن هذه الخطوات ليست خطية بل متداخلة وتحتاج إلى ما أسموه حلقات تغذية راجعة.

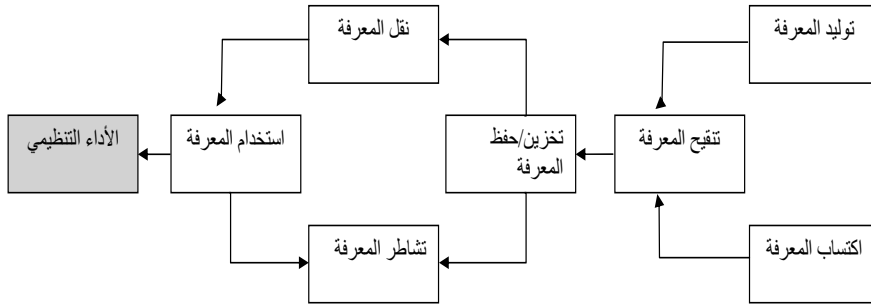


المصدر: Becheikh et al., 2010

هـ - نموذج "كنج وزملاؤه":

واقترح كنج وزملاؤه (King, Chung & Haney, 2008) نموذجاً قريباً من نموذج باشيخ وزملائه، يتكون النموذج من سبع خطوات ليست بالضرورة منفصلة عن بعضها، وهذه الخطوات هي: توليد المعرفة و/أو اكتسابها، تنقيح

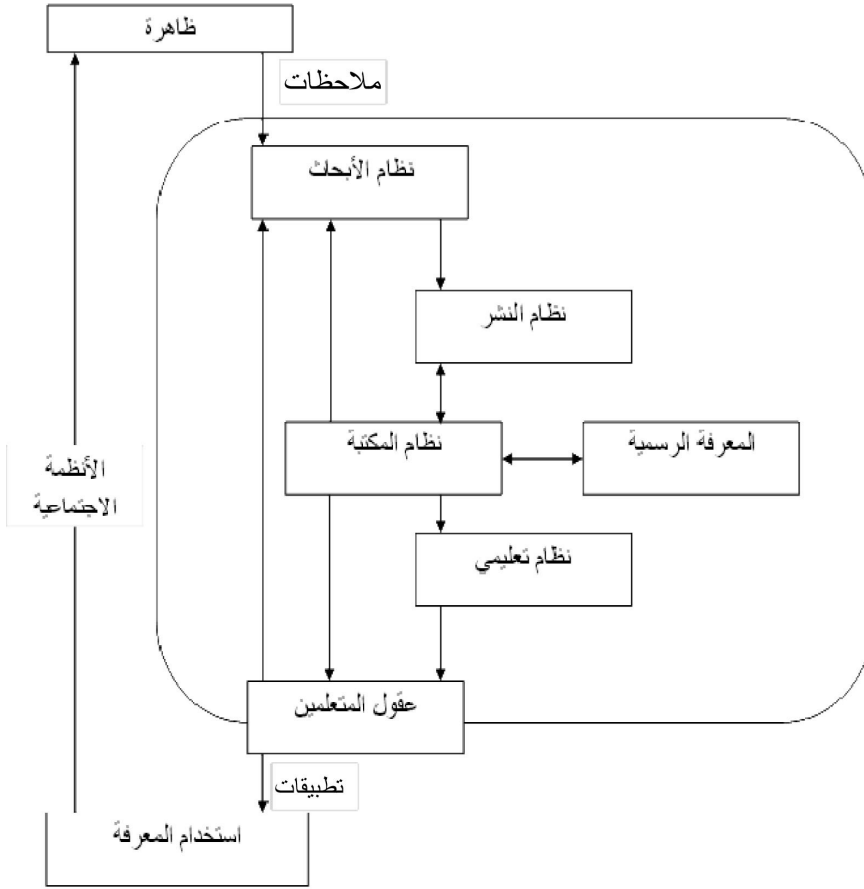
المعرفة، تخزين المعرفة/الاحتفاظ بها، نقلها وتشاؤها، استغلالها، وبقدر ما يكون الترابط بين الخطوات السبع يكون أثرها على الأداء التنظيمي. أي أن هذا النموذج أدخل بعدا يمكن أن يقيم النموذج في ضوءه وهو الأداء التنظيمي. كما أن نموذج "كنج وزملاؤه" يضيف بعدا أغفله "باشيخ وزملاؤه"، وهذا البعد هو "اكتساب المعرفة" إلا أنهم يضعون اكتساب المعرفة وتوليدها في خانة واحدة، كما أنهم يغيرون في المصطلحات. ولكن نموذج "كنج وزملاؤه" لا يتحدث عن الأطراف الفاعلة في نقل المعرفة، ويوضح الشكل التالي نموذج "كنج وزملاؤه":



الشكل رقم ٥ نموذج الخطوات السبع لـ "كنج وزملاؤه" (King, Chung & Haney (2008)

و - نموذج "ميندي وكندي":

ويقدم ميندي وكندي نموذجا آخر يبرز دور الطلبة (المتعلمين) والنظام التعليمي ونظام النشر والنظام الاجتماعي أو ما يمكن أن نسميه "البيئة الكبرى للمعرفة" حسب تعبير "ميرتون" (Merton (1979)، ويتضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (٦) المصدر (Mende and Kennedy, 2004)

حسب هذا النموذج هناك ثلاثة نظم فرعية: التعليم والنشر والاستخدام. فالنظام التعليمي ينهض بالمعرفة وينشرها بعدة طرق، ففي النظام التعليمي البعض يبحث وينشر والبعض الآخر يدرسون. ونظام النشر (يدخل فيه المكتبة) يعمم المعرفة عبر المكان، فالطلاب في مكان ما يمكن أن يتعلموا من علماء في مكان آخر، كما يعممها عبر الزمن فتتعلم أجيال جديدة من قديمة. ويتيح للجيل الجديد أن يبدأ من حيث انتهى أسلافه، وبالتالي أن ينقح ويشذب ويهذب ما أنجزوه بدلا من إعادة إنتاجه، وأخيرا نظام الاستخدام الذي لم يتوسع مصمما النموذج بالتعليق عليه.

تعقيب على نماذج نقل المعرفة:

استعرض الباحثان ستة نماذج لنقل المعرفة. وهدفها جميعا تحديد خطوات نقل المعرفة والعلاقة بين الأطراف الفاعلة فيها، هناك ثلاث نماذج ترى في نقل المعرفة عملية تتكون من حلقتين هما الإنتاج والممارسة مع الاختلاف بين النماذج حول أهمية كل حلقة، وهناك نماذج السبع حلقات: إنتاج المعرفة، اكتساب المعرفة، تعريف المعرفة، تكييف أو تعديل المعرفة، تنظيم المعرفة، توزيع المعرفة وتطبيقها. وهناك نموذج النظم الثلاث الذي يضع أيضا البيئة الكبرى للعلم في الاعتبار، وهناك نموذج الحلقات الست الذي يغفل اكتساب المعرفة كحلقة قائمة بذاتها.

وتشير نماذج نقل المعرفة التي تم استعراضها إلى أنّ المعرفة الرسمية أو الصريحة تنتج من قبل باحثين متخصصين في الجامعات والمؤسسات البحثية، وتنتقل هذه المعرفة من خلال النظام التعليمي ونظام النشر الذي يوفر المعرفة للمتعلمين والمهتمين والمستخدمين، ولكن المعرفة وهي تنتقل لا تبقى على ما هي عليه بل تتعرض لعمليات تكييف لتسهيل الوصول إليها وفهمها من قبل الممارسين المحتملين، وهذه خطوة مهمة يتقرر في ضوءها تبني المعرفة أو عدم تبنيها. وتكييف المعرفة هو خطوة تسبق نشر المعرفة ويعتمد نجاحها على مصداقية القائمين عليها وصلة نتائج البحوث بالممارسين وقنوات الاتصال وطرق العرض والموارد البشرية والمالية والوقت. ومن ناحية أخرى فإن نجاح تكييف المعرفة يعتمد على وعي مستقبلي المعرفة، ذلك الوعي الذي يعتمد على مدى اهتمام الممارسين بنتائج البحوث والاحتياجات الفعلية التي تليها تلك البحوث، أما التبني فيتكون من ثلاث خطوات: (١) الوعي بالمعرفة أو بنتائج البحوث (٢) تكوين اتجاه نحوها (٣) اتخاذ قرار بالرفض أو القبول، ويعتمد قرار التبني على دوافع المستقبل ودرجة مقاومة المعرفة الخارجية والقيادة والتوافق مع الممارسات والسياسات السائدة وتوفر المصادر، وأخيرا التطبيق الذي قد يتخذ ثلاثة أشكال: ١- تطبيق وسائل يهدف لحل مشكلات معينة أو

تلبية حاجات معينة ٢- تطبيق مفاهيمي لدعم فكرة أو طرح فكرة للنقاش ٣- تطبيق رمزي لإضفاء الشرعية على ممارسة أو تبريرها.

وقد حدد باشيخ وزملاؤه ثلاث فئات من المحددات لنقل المعرفة التربوية حسب النموذج هي:

١ - محدّدات تتعلّق بخصائص المعرفة المنقولة: ومن ذلك سهولة فهم هذه المعرفة وانقراءيتها واستخدامها لغة دقيقة سهلة واضحة مدعومة بأمثلة وخبرات، وقابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وتضع خصائص هذا الميدان في الاعتبار، وتلبي حاجات الممارسين، كما يجب أن تكون هذه المعرفة ذات مصداقية، ومثيرة للاهتمام، وأن تأتي في وقتها، وربما يساعد على ذلك أن يكون الممارسون شركاء فعليين في البحث التربوي، وليس مجرد مبحوثين Co-Authors not Subjects.

٢ - محدّدات تتعلّق بخصائص العاملين في نقل المعرفة (الباحثون والممارسون والحلقة الوسيطة): وفي مقدمة هذه المحددات مصداقية هؤلاء وخبرتهم وما يحظون به من اعتراف وما يتوافر لهم من دعم ومصادر ورأس مال اجتماعي، ومن المحددات أيضا ما يتمتع به هؤلاء من قدرات ذهنية وعاطفية مثل القدرة على التقاط الأفكار وانتهاز الفرص، وامتلاك اتجاهات إيجابية وانفتاح على الجديد وتقبل التغيير، وقد تصقل هذه القدرات من خلال المؤتمرات وورش العمل والندوات.

٣ - محدّدات تتعلّق بآليات نقل المعرفة: وقد حدد باشيخ وزملاؤه نوعين من الآليات: آليات إعلامية مثل تقارير البحوث والأوراق العلمية وقواعد البيانات، وآليات تفاعلية مثل العرض الشفوي والمؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية والأنشطة الاجتماعية.

وهذه المحددات بدورها ترتبط بمحددات تنظيمية مثل الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية ووجود سياسة وإجراءات تنظيمية لنقل المعرفة.

نتائج البحث: النموذج المقترح

منطلقات النموذج المقترح:

- نقل المعرفة هي عملية إنسانية اجتماعية وليست فقط عملية تقنية حتى يقال أن الشركات تواجه أثناء نقل المعرفة مشكلات ذات صلة بالبشر خاصة ما يتعلق بمشاركة العاملين في المعرفة أكثر من المشكلات ذات الصلة بالتكنولوجيا.
- المعرفة الضمنية (ذات الصلة بالممارسة) لا تقل أهمية عن المعرفة الصريحة (التي ينتجها الباحثون).
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تدعم العنصر البشري في نقل المعرفة ولكن لا تحل محله.
- معظم الأفكار تأتي من الأشخاص والزملاء وليس من التكنولوجيا (راس المال البشري).
- نقل المعرفة ليست مسألة علاقة بين المنتجين والمستخدمين وحسب بل هناك أطراف أخرى لها دور فاعل في تضيق الفجوة بين البحث والممارسة.
- اكتساب المعرفة لا يقل أهمية عن إنتاج المعرفة واستخدامها.
- لطلبة الدراسات العليا بالذات دور كبير فبعضهم يصبح منتجا للمعرفة وآخرون يستخدمونها.

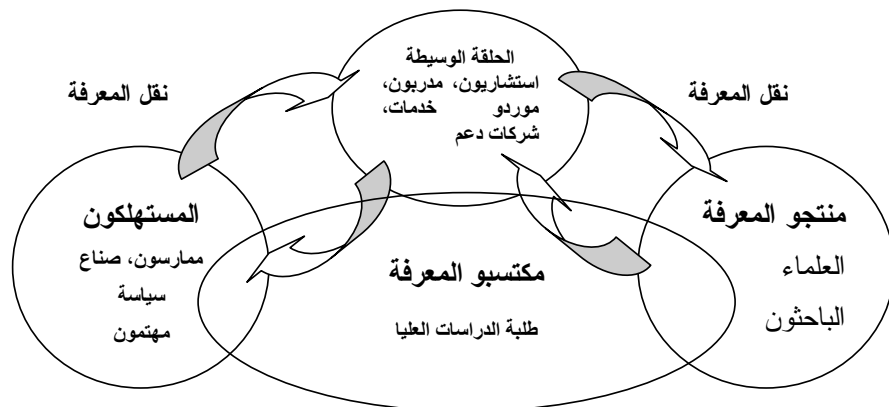
المكونات:

يوضح شكل رقم (٧) الخطوات السبع التي يقترحها الباحثان ويبين موقع إنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها جنباً إلى جنب مع استهلاكها.



الشكل رقم (٧) الخطوات السبع المقترحة لموقع إنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها جنباً إلى جنب مع استهلاكها (طوره الباحثان عن باشيخ وزملائه)

أمّا الشكل رقم (٨) فيوضح الحلقات الأربع التي يعد تكاملها جوهرياً لإنتاج المعرفة في الإدارة التربوية تكون ذات جدوى وتجسر الهوة بين البحث والممارسة.



الشكل رقم (٨) نموذج الحلقات الأربع لنقل المعرفة في الإدارة التربوية
(طوره الباحثان عن باشيخ وزملائه)

مناقشة النموذج:

إنّ البحث وإن كان يقوم به أساساً باحثون إلا أنّ هناك أطرافاً أخرى تُسهم فيه وفي نقل نتائجه وتفعيلها. ولكن هذه الأطراف تفتقر للترابط وتنسيق الجهود، لذلك اهتم الباحثون بتحديد الأطراف الفاعلة في البحث وبتوثيق العلاقات بينها، وقد ظل الاتجاه السائد لفترة من الزمن يتحدث عن طرفين رئيسيين هما منتجو البحوث (الباحثون) ومستهلكوها (خاصة الممارسون). (Kirst, 2000) ولكن الاهتمام اتجه مؤخراً إلى طرف ثالث وهو "الفئة الوسيطة" أو حلقة الوصل Linkage Agents بين الباحثين والمستهلكين، وتضم المدربين والاستشاريين والمستثمرين وشركات الدعم ويتمثل دورها في تلخيص وتفسير البحوث وترجمتها إلى أشكال يفهمها المستهلكون (Beicheikh et al., 2010; Brouke and Holbrook, 2000). ورغم الاهتمام بطلبة الدراسات العليا إلا أنّ دورهم إلى جانب الأطراف الثلاث السابقة في تجسير الفجوة بين البحث والممارسة في لم يتم إبرازه إلا بشكل خجول.

والنموذج الذي يعرضه الباحثان يبرز هذا الدور انطلاقاً من أنّ عدداً من طلبة الدراسات العليا هم عادةً من الممارسين أو من الحلقة الوسيطة. وبذلك فإنهم يأتون بهموم الميدان للجامعة فيصبحون حلقة الوصل بين النظرية والممارسة، ويبقون أساتذة الجامعة على علم بما يجري في الواقع، ويُصبحون في وضع أفضل لفهم واقع مدارسهم وإيجاد حلول لها، وفوق ذلك فإنّ عدداً من هؤلاء يتحول لاحقاً إلى منتجي معرفة أو قد يصبح جزءاً من الحلقة الوسيطة التي تنشر البحوث بطرق رسمية وغير رسمية أو قد يستمر في حلقة الممارسين، تشير إحدى الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة على الذين حصلوا على الدكتوراه في الإدارة التربوية بين عامي ١٩٩٠-٢٠٠٠ إلى أن ١٩٪ منهم يصبحون أساتذة جامعات بينما يجد البقية أنفسهم في أماكن مختلفة في ميدان الممارسة (Baker et al, 2007).

والنموذج الذي صممه الباحثان هو في الحقيقة تطوير لنموذجي باشيخ وزملائه (٢٠١٠) وهما بدورهما تطوير لنماذج سابقة، واختار الباحثان هذا النموذج من بين النماذج التي تم عرضها، لكونه يتعلق بميدان التربية، وأضاف باشيخ وزملائه لنماذج من سبقوهم العنصر الذي اعتبر غائباً وهو "الحلقة الوسيطة" بين منتجي المعرفة التربوية والممارسين، وتلعب دوراً هاماً في نقل المعرفة. وقد لاحظ الباحثان أنّ نموذج باشيخ وزملائه يغفل اكتساب المعرفة، ومن ناحية أخرى يكاد يقتصر نموذج باشيخ وزملائه على الممارسين بصفتهن مستخدمين للبحث التربوي بينما هناك مستهلكون آخرون للبحث التربوي مثل صناع السياسة والقرار وأفراد المجتمع المعنيين بالتربية بشكل عام، ومن ناحية ثالثة يجمل نموذج باشيخ وزملائه منتجي المعرفة في "الباحثين" مع أنّ الباحثين ليسوا في مستوى واحد، والمتتبع لبحوث الإدارة التربوية يدرك أن هناك علماء يطورون النظريات والنماذج بينما يقوم طلابهم أو زملائهم الأقل خبرة بتطبيق تلك النظريات واختبارها وتشذيبها، أي أن هناك علماء وهناك باحثون، وهذا لا ينزع صفة البحث عن العلماء وإنما يميزهم بصفتهن منظرين وليسوا مجرد باحثين. وهنا يأتي إسهام هذا البحث بتدارك هذه الأبعاد الغائبة وإضافتها

لنموذج المقترح. وبذلك تضيف الدراسة لخطوات نقل المعرفة الست التي حددها باشيخ وزملاؤه خطوة سابعة وهي اكتساب المعرفة، أما حلقات نقل المعرفة فتصبح مكونة من أربع دوائر وهي: منتجي المعرفة، مكتسبي المعرفة، الحلقة الوسيطة، الممارسين والمستهلكين، وتصنف فئة الباحثين إلى: علماء وباحثين. هذا إضافة إلى تطبيق النموذج على الإدارة التربوية وليس على التربية بشكل عام. وبذلك يقدم البحث للباحثين مستقبلاً نموذجاً يمكن تنقيحه وتطويره.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث يقدم الباحثان التوصيات التالية:

- ١ - الاهتمام بالنموذج المقترح وإخضاعه لمزيد من التنقيح والتطوير والتحكيم
- ٢ - إجراء بحوث تتخذ من النموذج المقترح إطاراً مرجعياً Framework.
- ٣ - توثيق العلاقة بين الحلقات الأربع التي تضمنها النموذج من خلال تكوين شراكات بحثية يكون فيها لكل حلقة دورها، وبحيث يكون إنتاج المعرفة واكتسابها خطوتين متكاملتان مع بقية الخطوات التي تضمنها النموذج.
- ٤ - التحول في النظرة لطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية من مجرد متلقين إلى أعضاء فاعلين على المتصل المعرفي الممتد بين الإنتاج والتطبيق، ويمكن إشراكهم في البحوث حتى قبل الحصول على الدكتوراه، بل يمكن اعتبار النشر شرطاً لمناقشة الرسالة.

Proposed Model to Bridge the Gap Between Research and Practice in the Field of Educational Administration in the Light of Knowledge Transfer Models

Prof. Aref T. Atari

College of Education
Yarmouk University
H.J.K

Dr. Heba M. Awwad

Um El-Qura University
K.S.A

Abstract

This study aims at designing a model to bridge the gap between research and practice in educational administration. The study used the descriptive approach through systematic review of literature, previous studies and Knowledge transfer models. The analysis of literature and previous studies showed a general agreement on the existence of a gap between research and practice in educational administration and on the necessity to bridge that gap. But there is controversy on which supercedes the other: the research or practice. Added to it is the reticence on the role of other parties that may be helpful in the bridging process. Hence this study drew upon knowledge transfer models that prevail in the business literature. The study discussed a number of models and concluded with designing a two-part model the first of which comprises seven phases of knowledge transfer while the other consists of four circles representing the influential parties in knowledge transfer in educational administration. The study presented a number of recommendations.

المراجع

- ١ - جبران، علي وعطاري، عارف (٢٠٠٦). تحليل مقارن لبحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات التربوية العربية المحكمة في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية بنية الثورات العلمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢(٤) ٢٥٧-٢٧٠.
- ٢ - حياصات، وفاء (٢٠٠٨). تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتائج معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- ٣ - الناعبي، رحمة (٢٠٠٥). دور البحث التربوي في ترشيد الممارسة الإدارية في المؤسسة التربوية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- 5 - Ali, A., and Camp, R. (1995). Teaching Management in the Arab World. *International Journal of Educational Management*, 09(2), 10-17.
- 6 - Anderson, G., and Jones, F. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration from the Inside Out: The Promise and Perils of Site-Based, Administrator Research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- 7 - Baker, B., Wendel, L., and Twombly, S. (2007). Exploring the faculty pipeline in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 43, 189-220.
- 8 - Bates, R., and Eacott, S. (2008). Teaching Educational Leadership and Administration in Australia. *Journal of Educational Administration and History*, 40(20), 1-21.
- 9 - Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., & Landry, R. (2010). How to Improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. Paper presented at: 7th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, 4-7 January.

- 10 - Bourke, S., and Holbrook, A. (2000). The Role of Post Graduate Students in Disseminating And Use of Research in Schools and School Systems, A Paper presented at the Annual Conference of the Australian Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 4-7 Dec 2000.
- 11 - Contessa, G. (2010). Scientific Models and Fictional Objects. **Synthese**, 172 (2), 215-229.
- 12 - Frig, R., and Hatmann, S. (2012) Models in Science. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Stanford University.
- 13 - Griffiths, D. (1997). **Research in Educational Administration**. NY: Teachers College Press.
- 14 - Gunter, H., and Ribbins, P. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying the Map and Mapping the Studies. **British Journal of Educational Studies**, 51(3), 254-28.
- 15 - Hallinger, E. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. **Educational Administration Quarterly**, 47(2), 271-306.
- 16 - Heck, R., and Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and management: Where does the Field Stand today? **Educational Management, Administration and Leadership**, 33(2), 229-244.
- 17 - Hemsley-Brown, J. (2004). Using Research to support management decision making within the field of education. **Management Decision**, 43(5/6), 691-705.
- 18 - Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., Tamkin, P. (1998). **Excellence in Research in Schools**. London: Department for Education and Employment/Institute of Employment Studies.
- 19 - Husen, T., and Kogan, M. (1984). **Educational Research and Policy**. Oxford, Pergamon.
- 20 - King, W., Chung T., and Janey, M. (2008). Knowledge management and organizational learning. **Omega**, 36 (2) 167-172.
- 21 - Kirst, M. (2000). Bridging Educational Research and Educational Policy Making. **Oxford Review of Education**, 26(3/4), 379-391.

- 22 - Lakomski, C., and Evers, W. (2001). The Incomplete Naturalist: Donald Willower on Science and Inquiry in Educational Administration. **Journal of Educational Administration**, 39(5), 442-454.
- 23 - Mende, J., Kennedy, I. (2004). Evolutionary Analysis of Formal Knowledge: Some long Range Problems and Opportunities. University of the Witwatersrand, South Africa.
- 24 - Merton, R. (1979). **The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations**. University of Chicago Press.
- 25 - Moran, M., Firestone, W., Hoy, W., and Johnson, S. (2000). The Writing Stuff: A Study of Productive Scholars in Educational Administration. **Educational Administration Quarterly**, 36(3), 358-390.
- 26 - Moran, T., and Becker, N.(2004). The tacit Knowledge of Productive Scholars in Education. **Teachers College Record**, 106(7), 1484-1511.
- 27 - Murphy, R. (1996). Like a bridge over troubled water: Realizing the Potential of Educational Research. **British Educational Research Journal**, 22(1), 3-15.
- 28 - Nicolides, N., and Gaynor, A. (1992). The Knowledge Base Informing The Teaching and organizational Theory in UCEA Universities: A descriptive and Analytical Survey. **Educational Administration Quarterly**, 28(2), 237-265.
- 29 - Oplatka, I. (2009). The Field of Educational Administration: A Historical Overview of Scholarly Attempts to Recognize Epistemological Identities, Meanings and Boundaries from 1960s Onwards. **Journal of Educational Administration**, 47 (1), 8-35.
- 30 - Park, H. (2001). Epistemological Underpinnings of theory developments in educational administration. **Australian Journal of Education**, 45(3), 237-248.
- 31 - Pounder, D. (2000). A Discussion of the Task Force Collective Findings. **Educational Administration Quarterly**, 36(3), 465-473.
- 32 - Ribbins, P., and Gunter, H. (2000). Mapping Leadership Studies in Education, Towards a Typology of Knowledge Domains. **Journal of Educational Management, Administration and Leadership**, 30(2), 387-416.
- 33 - Riehl, C., Larson, C., Short, P., and Reitzug, U. (2000). Reconceptualiz-

- ing Research and Scholarship in Educational Administration: Learning to Know, Knowing to Do, Doing to Learn. **Educational Administration Quarterly**, 36(3), 391-427.
- 34 - Sweitzer, V. (2009). Towards a Theory of Doctoral Student Professional Identity Development: A Developmental Network Approach. **Journal of Higher Education**, 80(1), 1-34.
- 35 - Tranfield, D., Denyer, D., and Smart, P. (2003). Towards a methodology for providing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, 14, 207-222.
- 36 - Weisberg, M. (2012). **Simulation and Similarity: Using Models to Understand the World**. Oxford University Press.