البحث التربوي بيني التخصصات: دراسة إبستيمولوجية

إعـــداد

د. عدنان محمد أحمد قطيط

أستاذ باحث مساعد بشعبة بحوث التخطيط التربوي،

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠١٨م

البحث التربوي بيني التخصصات: دراسة إبستيمولوجية

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف أسس ومقومات بينية التخصصات كتوجه أكاديمي وبحثي معاصر، ودورها المأمول في التطوير الإبستولوجي والمنهجي للبحث التربوي كمجال بيني بطبيعته، حيث يتزايد اللجوء نحو دمج تخصصات متعددة في معالجة قضية بحثية يتعدى مجالها نطاق تخصص واحد، بما يؤدي إلى تطوير المفاهيم والافتراضات النظرية واستيعاب مناهج بحثية متنوعة والتوصل إلى نتائج أكثر عمقًا وملاءمة لسياقات الواقع. وتمثلت مشكلة الدراسة في ضعف الاهتمام بإجراء البحوث البينية في المجال التربوي، بما يؤدي إلى قصور معالجة الكثير من المشكلات الأكاديمية والقضايا المجتمعية التي تحتاج إلى وحدة المعرفة وتكاملها، وتنوع زوايا المنظور المنهجي. واعتمدت الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفي، حيث خلصت إلى عدد من الاستنتاجات التي استندت إلى طبيعة المعالجة الإبستمولوجية للبحث التربوي بيني التخصصات، وما يتعلق بمبادئ المعرفة ومصادرها، وأصولها المنطقية، لتشكيل المفاهيم والمصطلحات، وتطور مدلولاتها وقضاياها النظرية ومقارباتها للواقع، وما يرتبط بالميثودولوجيا التي تعبر عن منهجية البحث وتقنياته والمراحل العلمية التي يتم ممارستها وصولاً إلى النتائج، ثم ما يختص بالأكسيولوجيا أو قيم وأخلاقيات البحث، والقواعد المهنية أوما يطلق عليه بالديونتولوجيا. وبنهاية الدراسة، تم تقديم عددًا من التوصيات الداعمة لتبني وممارسة المعالجة بينية التخصصات في البحث التربوي، والتي اشتملت في أهمها ضرورة التوجه نحو تأسيس وتأصيل نموذج فكري ومعرفي جديد وفق مدارس بحثية استيعابية داعمة للمنهجية التعددية ووحدة المعرفة وتكاملها، مع الوعي بتطور إبستمولوجيا التربية والبحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: البحث التربوي، بينية التخصصات، إبستمولوجيا.

Interdisciplinary Educational Research: an epistemological study

Dr.Adnan Mohamed Kotait
Associate professor, NCERD

Abstract

This current study aims to explore the basics and foundations of interdisciplinary approach as an academic and research orientation, and its expected role in the development of epistology and methodology of educational research, where there is an increasing tendency to integrate multiple disciplines in addressing a research issue whose scope exceeds one discipline, leading to the development of concepts, theoretical assumptions, and assimilating various research methods to reach more profound and appropriate results matching the context of reality. The problem of the study represented in the lack of adopting interdisciplinary research in the field of education, which leads to the failure to address many academic problems and community issues that need the unity and integration of knowledge, and the diversity of methodological perspective.

The study relied on the descriptive method and reached a number of conclusions based on the nature of the epistemological approach of interdisciplinary research, the principles and sources of knowledge, and their logical origins, the formation of concepts and terminology, the evolution of their meanings, their theoretical issues and their approaches to reality. Concerning the methodology, it refers to and the scientific stages that are practiced up to the results, and its techniques. Then the axiology of research that refers to its values and ethics, and professional rules or what is called deontology.

At the end of the study, a number of recommendations were presented in support of the adoption and practice of interdisciplinary approach in educational research, which included the need to establish a new paradigm according to research schools that support the pluralistic methodology and the unity of knowledge and its integration with awareness of the development of the epistemology of education and scientific research.

Keywords: Educational Research, Interdisciplinary, Epistemology

البحث التربوي بيني التخصصات: دراسة إبستيمولوجية

إعـــداد

د. عدنان محمد أحمد قطيط

المقدمة:

تعتبر بينية التخصصات مرحلة من مراحل تطوّر العلم تلت مرحلتي الموسوعية والتخصصية، فقد هيمنت النزعة الموسوعية قرونًا عديدة وفي حضارات مختلفة، وتجلت خاصة في الحضارة العربية الإسلامية، كما ميزت النزعة التخصّصية مسار العلوم في القرنين الأخيرين، وقد كانت لها فوائد كبرى في مختلف مجالاتها، لكنّ الحرص على عزل الظواهر بعضها عن بعض وتقسيمها وتفريع المسارات البحثية والتخصصات قد أدى إلى النزوع المبالغ فيه نحو استقلال التخصصات في لغتها ومنظومتها الاصطلاحية ومناهجها.

ولقد دعت تحولات علمية وتكنولوجية وبيئية إلى ضرورة إيجاد جسور بين التخصصات، فالجامعة والمراكز البحثية هي المكان المناسب تمامًا لتطوير البحث العلمي، وفي وإمكانها متابعة التطورات في التخصصات الأساسية وتقسيماتها الفرعية، وفي إمكانها أيضا اختيار وفحص الحدود بين التخصصات والنظم العلمية. (زاهر، ٢٠٠٢، ٣١٥).

وخلال العقدين الماضيين تزايد التوجه نحو التخصصات البينية نتيجة التعقد في المشكلات التي تتعدى مجال تخصصي واحد، والكم الهائل من المعلومات وتبني الاقتصاد القائم على المعرفة والذي يتطلب مهارات نوعية، بما جعل العديد من المنظمات الدولية كالاتحاد الأوروبي والبنك الدولي تتجه لدعم

التخصصات البينية ، والتي لا تعني مجرد التمكن من عدة تخصصات أو مجالات علمية، ولكن الانفتاح على تنوع التخصصات العلمية لمعالجة قضية ما في إطار تعدد المداخل والمنهجيات وزوايا المعالجة والتناول. (Muravska , Ozolina, 2011, 10)

كما أدى تواصل المعارف وتشابكها إلى تنامي التوجه نحو الدراسات والبحوث البينية التي تتداخل فيها التخصصات، حيث يتم التأكيد على طبيعة العلاقات بين المعارف الإنسانية المستمرة في تعقُّدها وتقدمها، كما أن وضع المعلومات في سياقها وربطها في منظور يتشابك فيه الاقتصادي بالنفسي بالاجتماعي، يُعتبر ضروريًا لفهم الواقع وبناء المعاني ضمن الإطار الأشمل والأوسع.

ومن هذا المنطلق فإن المجتمع المعاصر بحاجة ماسة إلى مراعاة مستجدات العصر وتقنيات المعلومات وتعدد عناصرها ومعالجتها في ضوء مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها بين العلوم الطبيعية والإنسانية فيما يعرف بالعلوم البينية. (يحيي، ٢٠٠٦، ٢٠١)

وفي مستوى الفلسفات والسياسات التعليمية تقوم الإيديولوجيا بدورها ثم تترك مكانها للإبستمولوجيا لتقوم بدورها الحيوي والذي يختص بتأصيل علوم التربية في نوعيتها المعرفية والمنهجية، وليس للإيديولوجيا أن تشتبك مع الإبستمولوجيا في مجالاتها الوظيفية التابعة لها، والصفة الموضوعية للعلوم الإنسانية والاجتماعية تكسب مع الإبستمولوجيا كنظرية علمية، وتخسر مع الإيديلوجيا كرؤى فلسفية أو إملاءات سياسية، والذي يحدث في كثير من الدول النامية أن تتوه المعالم الفاصلة بين ما هو إيديلوجي وما هو إبستمولوجي حين يتسيس العلم ويترك حياده

الموضوعي ومنهجه العقلاني، ويتحول إلى أداة تبرر بها الإيديلوجيا موقفها الفلسفي واختيارها السياسي. (قمبر، ١٩٩٥، ١٥، ١٦)

ولم ترق العلوم الاجتماعية بعد إلى درجة تحديد مصطلحاتها بصفة عامة، كما حدث بالنسبة للعلوم الطبيعية، وهذا راجع بالأساس، إلى الزاوية التي يتناول منها الباحث السوسيولوجي الظاهرة الاجتماعية قصد الدراسة رغم اختلاف المجالات، كما ازدادت درجة الفروع في الكليات والمعاهد العليا. (القنبعي، ٢٠٠٩، ٢٠٢)

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن الحاجة إلى البحوث البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد، وانما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة

مشكلة الدراسة:

نظرًا للتحديات التي يواجهها الميدان التربوى، وعلى رأسها التغيير المتسارع والمعقد فى مختلف ميادين الحياة، فإن المؤسسات القائمة على البحث التربوى مطالبة بضرورة مواجهة تحديات العصر بمسؤولية، وبطريقة واعية مبنية على أسس علمية لتعزيز مظاهر الثقة فى نتائج أبحاثها ودراساتها، لكى تشكل أساسًا لاتخاذ القرارات ورسم السياسات التى تتصدى لقضايا ومشكلات النظام التعليمي.

وكان من نتيجة التوسع في جبهة العلم (الطبيعي والإنساني) أن أصبح العمل الفردي في كل تخصص علمي قليل الجدوى ومحدود الحيلة، إلا في حالات نادرة، كما زادت المسافات والانقطاعات بين المشتغلين في كل علم على حده، بل في داخل كل تخصص دقيق، وتباينت عاداتهم العقلية وأصبح القليل منهم هو الذي

على دراية بما يحدث في التخصصات الأخرى أو المجاورة. (زاهر، ٢٠٠٤، ١٩٥) ولقد ظلت المعرفة التربوية على مدى يزيد عن مائه عام أسيرة للتفكير الخطي أحادي البعد وتفاقم الأمر في غياب الثقافة العلمية وسيطرة التفكير الدوجماطي حتى أصبحت المعرفة التربوية في أزمة حقيقية. (كامل،٢٠١٠، ٢٨)

ومن بعض جوانب ومظاهر أزمة المعرفة التربوية ما يلي: (علي، ٢٠١٠، ١٣)

- غياب الفلسفة والهوية التربوية، وغياب النقد التربوي
- التقوقع التربوي وتشوهات التكوين والبناء البحثي
- الانقطاع المعرفي عن ينابيع المعرفة التربوية.

وتشير دراسة (عبدالعال، ٢٠١٠، ٦٤) إلى أنه نظرًا لتبعية فكرنا التربوي المعاصر للفكر التربوي الغربي، فإن أغلب المصطلحات في معرفتنا التربوية قد استعيرت وهي تحمل كل تحيزات النموذج المعرفي الغربي، وهو مرتبط بسياقه الثقافي الحضاري الذي نشأ فيه، ومن ثم كانت المصطلحات مستقرة في هذا النموذج المعرفي، تفي بالغرض الذي وضعت من أجله، ولكن كل هذا يضع حدودًا حضارية وتاريخية على فعاليتها خارج سياقها، ومن هنا قصورها إن نقلت إلى سياق حضاري آخر.

ويعاني وضع العلوم الاجتماعية والإنسانية، والعلوم الطبيعية في العالم العربي الآن من الشرنقة والتقوقع، وتفتيت كل نقاط أو خيوط التشبيك المعرفي، ضعف تناول الاتجاهات البينية. (بيومي، ٢٠١٦ ، ١٢٦، ١٢٧)، كما أن غياب هذا النهج من الدراسات وضعف مصادر المعرفة عنه لدى الباحثين يرجع لأسباب عدة منها: انخفاض المستوى المعرفي الملحوظ عند بعض الأكاديميين، وتراجع مستوى المدارس الفكرية، عما كانت عليه في الماضي، وضعف المناخ الملائم

لتشكيل فرق بحثية، وعدم وجود سياسة بحثية تشجع البحوث البينية. (بيومي، ٢٠١٦ ، ١٣٤) وهناك أيضًا ضعف التكوين العلمي للباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والباحث التربوي بصفة خاصة، بالإضافة إلى ضعف التكامل بين المعارف والعلوم الإنسانية والذي يعتبر من أهم معالم الفكر المعاصر. (سكران، ٢٠١٠، ١٨١)

وفيما يتعلق بمنهجية البحث التربوي، تشير دراسة أحمد (٢٠١٤، ٣١٠) إلى أن الانتقادات الموجهة من أصحاب المنهج الكمي إلى أصحاب المنهج الكيفي والعكس، والمشكلات المنهجية المترتبة على الاعتماد على منهج بحثي واحد دون الآخر– ساهمت في ظهور منهج بحث الطرائق المركبة، من أجل التغلب على كثير من الانتقادات الموجهة لدراسات البحوث الكمية والكيفية في مجال البحث التربوي عامة، ومجالي التربية المقارنة والإدارة التربوية خاصة.

وتؤكد شواهد الواقع الأكاديمي والمجتمعي على تزايد القضايا والمشكلات التي يصعب معالجتها من خلال منظور أحادي أو تخصص علمي واحد، وانما تتطلب معالجة بينية تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة؛ ومن ثم تزايدت الحاجة إلى الدراسات والبحوث بينية التخصصات لمساعدة الجامعات والمراكز البحثية على مواكبة التطور الجاري في مختلف المجالات والتخصصات. ومن ثم تبدو حاجة البحوث التربوية المعاصرة إلى إعادة النظر في فلسفتها ومنهجيتها، لتعزيز أساليب استفادتها من معطيات مدخل التخصصات البينية، بما يتضمنه ذلك من إعادة النظر في التخصصات العلمية والبحثية القائمة، وتنمية الوعي الإبستمولوجي لدى الباحثين لتطوير المنظومة المفاهيمية والمصطلحية من خلال الاستيعاب البيني وتنوع التخصصات.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير البحث التربوي في مصر في ضوء بينية التخصصات؟

وينبثق عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتضمن ما يلي:

١- ما الأسس الإبستمولوجية للبحث التربوي بيني التخصصات ؟

٢- ما أهم تحديات ومعوقات البحث التربوي بيني التخصصات؟

٣- ما أهم التوصيات لتعزيز التوجه نحو البحث التربوي بيني التخصصات في مصر؟

أهداف الدراسة ومبرراتها:

تستند هذه الدراسة إلى السعي لتحقيق الأهداف التالية:

١- استكشاف الأطر الفكرية للبحوث بينية التخصصات ومحدداتها الإبستمولوجية والمنهجية

٢- الوقوف على واقع البحث التربوي في مصر ومعوقات بينية التخصصات.

٣- تقديم عدد من التوصيات الموجهة لتعزيز البحث التربوي بيني التخصصات.

وتتجلى أهمية الدراسة من أهمية البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي على وجه الخصوص ودوره في تحقيق التطورات العلمية والمجتمعية، كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور المتنامي لمدخل التخصصات والدراسات البينية

كتوجه له تأثيراته العميقة على مختلف المجالات، مع السعي لرصد بعض ملامح مشهد البحث التربوي في مصر.

مصطلحات الدراسة:

١. البحث التربوي:

تتعدد تعريفات البحث التربوي وفق مجالاته وأنواعه، ووفق أحد معاجم المصطلحات التربوية، يتحدد على أنه خطوات منظمة ودقيقة قائمة على التقصي والدراسة الطويلة المتأنية بهدف اكتشاف أو وضع أسس وقواعد أو حل مشكلات في مجال التربية. (فلية؛ والزكي،٢٠٠٤) كما تعرفه الرابطة الاسترالية للبحوث التربوية التعليمية Australian Association for Education Research (AARE), بأنه نوع من البحوث يرتكز على نظريات ومنهجيات العلوم الاجتماعية وتطبيقاتها في مجالات التربية وتحسين النظم التعليمية. (Lingard, Gale, 2010, p.23) ويتم تعريفه أيضاَ بأنه الدراسة العلمية المنظمة للقضايا والمشكلات التربوية والتوصل لمعرفة جديدة ذات فائدة في الحقل التربوي. (أبو علام، ٢٠١١)

ويتحدد البحث التربوي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الجهود العلمية المنضبطة نحو فهم الظواهر التربوية، والتنبؤ بها، وضبطها بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات وتحسين الممارسات التربوية.

٢. بينية التخصصات: Interdisciplinarity

تشير دائرة معارف التعليم العالي إلى هذا المصطلح على أنه التفاعل بين التخصصات االمختلفة من خلال برامج التعليم والبحث العلمي بهدف

تكوين تخصص جديد يمتاز باصطلاحات لغوية وعلاقات مختلفة. (Encyclopedia of higher education 1977, 2211)

وفي دليل أكسفورد للدراسات البينية، تحدد كلاين(Klein, 2010) بينية التخصصات بانها مدخل يعبر عن دمج تخصصات متعددة في معالجة قضية بحثية ما يتعدى مجالها نطاق تخصص واحد، وذلك وفق معياري التكامل integration والتفاعل interaction بما يؤدي إلى تطوير المفاهيم والافتراضات النظرية واستيعاب مناهج بحثية متنوعة والتوصل إلى نتائج معمقة.

تتحدد بينية التخصصات إجرائيًا في نطاق هذه الدراسة بأنها مدخل بحثي يرتكز على التمازج والتفاعل بين عدة تخصصات علمية ومدارس فكرية في إطار وحدة المعرفة وتكاملها لمعالجة قضايا أكاديمية أو مجتمعية يصعب تناولها من خلال تخصص واحد.

٣. الإبستمولوجيا: Epistemology

يصعب إعطاء تعريف موحد ونهائي لمصطلح (الإبستمولوجيا)، لكن ثمة أصول مشتركة يتفق عليها المختصون في صياغة الخطاب الابستمولوجي على أنه يبحث في الأسس النظرية للعلوم، ومبادئها، وظروف تبلورها وتطورها، وأساليبها المختلفة. (مصطفى، ٢٠١١، ٧٢)

إن الأبستمولوجيا هي كلمة مركبة من مقطعين: إبستمي وتعني المعرفة، ولوكوس باليونانية (وبالإنجليزية : لوجي) وتعني العلم، وهي الدراسة النقدية للمعرفة، وطبيعتها، وإطارها أو حدودها الموضوعية. وتتخذ

الابستمولوجيا من المعرفة العلمية موضوعًا لها، بهدف الكشف عن مبادئها، ونشأتها ومقارباتها وتفسيراتها للواقع، بالخوض في تاريخها ومراحل تطورها. (جابر، ٢٠١٢) وتتحدد الإبستمولوجيا إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها الدراسة النقدية، لمبادئ البحث التربوي، وفلسفته البينية وافتراضاته، ومعاييره المنهجية والأكسيولوجية، لبيان أصله المنطقي وقمته الموضوعية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفى والذي يسعى نحو إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هى في الواقع، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، وترجمة لذلك تسير الدراسة الحالية في إطار الخطوات المنهجية التالية:

- وصف الأطر الفكرية والأسس الإبستمولوجية للبحث التربوي بيني التخصصات.
- رصد وتحليل تحديات ومعوقات البحث التربوي بيني التخصصات.
- التوصل لبعض الاسنتاجات والتوصيات لتعزيز التوجه البيني في البحث التربوي.

أولاً: البحث التربوي: منظور إبستيمولوجي

لقد اعتمد المشتغلون في البحث العلمي على المحاور الثلاثة لفلسفة العلم، وهي الجانب المعرفي الإبيستيمولوجي، والجانب الوجودي الكينوني

"الانتولوجي"، وأخيرًا جانب القيمة "الأكسيولوجيا"، وهي المعايير الأخلاقية في العلم والسلوك العلمي. وهناك خمسة مستويات تمثل في الوقت نفسه الجذور الفلسفية للبحث العلمي وهي: (Lessem & Schieffer, 2008)

- المستوى المعرفي (epistemology): أي التصورات والمداخل المعرفية الموجهة للبحث.
- المستوى الوجودي (ontology): وهو المعني باستكشاف ماهية الحقيقة التي يسعى البحث إليها.
- المستوى المنهجي (methodology): وهو النهج المتبع للحصول على المعرفة ومعالجتها.
- مستوى الطريقة (method): أي الأدوات والأساليب والتقنيات لجمع البيانات والمعلومات.
- المستوى الأخلاقي (axiology): وهو توخي الجانب الأخلاقي في إعداد البحث وتحليل نتائجه.

١. إبستيمولوجيا البحث التربوي: Research Epistemology

تعد الأبستمولوجيا اليوم من أمهات الموضوعات الفلسفية الأكثر حيوية، والأشد ارتباطًا بالعلم، وتشابكًا في نسيجه، وهي تعبر عن المشهد الفلسفي الذي يعكس التبدلات العلمية في البناء المعرفي، كما أنها المقياس الذي يكشف عن إنتماء البناء الفلسفي إلى روح العصر، أو بالعكس يعلن عن إندراجه في التاريخ الثقافي والمعرفي. كما أن قضية تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالعلوم الإنسانية من أصعب القضايا المعرفية، بسبب

عامل الكينونة الذاتية التي تسيطر على مواضيع هذه العلوم أكثر من العامل الموضوعي حيث يصبح الإنسان هو الدارس والمدروس في آن واحد.

وهناك عدة اعتبارات جعلت قضايا الابستمولوجيا من المنظور التربوي تحظى بقدر كبير من الاهتمام، ومن أهمها هو أن التربية تسعى في المقام الأول إلى نقل وتنمية المعرفة وكافة أنماط الفكر، فضلا عن تشكيل تلك القدرة التفكيرية التي تمكن العقل من الانطلاق نحو المعرفة بطريقة قوية. (فرج، ٢٠٠٤، ٢)

إن هذا الاختلاف في النظرة للمعرفة وطرقها ومعايير شرعيتها قد ساهم بشكل كبير في ظهور وتطور العديد من النماذج الابستمولوجية، كما اختلفت تصنيفات هذه النماذج مثل النموذج الوضعي، النموذج البنائي أو التفسيري، ومن ثم تشير العديد من الأدبيات إلى ثلاث نماذج إبستمولوجية أساسية تشمل: (عارف، ٢٠٠٢؛ عطاري، ٢٠٠٨؛ دبلة، ٢٠١١)

النموذج الوضعي – الوصفي: وهذا النموذج الشمال– أمريكي غالبا ما يعتبر هو المسيطر والأكثر استعمالا في علوم المنظمة لأنه الأكثر واقعية، ويسمى بنموذج النظرة من الخارج أو إبستومولوجيا الملاحظة، ويستمد جذوره من العلوم الطبيعية، ومحاكاة المنهج التجريبي بتطبيق طرق وأساليب رياضية وإحصائية في العلوم الإنسانية والاجتماعية والإدارية.

النموذج البنائي: حيث إن الأفراد يشكلون واقعهم الخاص بهم، وليست هناك حقيقة أو واقع واحد بل الكثير من أنواع الواقع وهي أساسا ذاتية. بهذا، فإن الواقع المدروس يتبع الطريقة التي ينظر بها إليه الباحث، ولا يمكن تفسير

سلوكيات الأفراد والجماعات إذا لم يكن الباحث مبدئيًا قادرًا على فهم كيف يفكرون (يضع نفسه مكانهم).

النموذج التفسيري: كنموذج ثالث معارض للنموذج الوضعي الوصفي، وهناك من يجمع بينه وبين النموذج البنائي، ويعتبرونه نموذج معتدل بالمقارنة مع النموذج البنائي الذي يعتبرونه بنائي جذري، كما يسميه البعض بالوظيفي أو بالمدرسة الهيكلية التي تضم النموذجين معا التفسيري والبنائي.

وفي سياق المنظور الإبستمولوجي للبحث التربوي، يمكن القول أن للإطار النظري ومراجعة الأدبيات literature review دورًا محوريًا في تراكم المعرفة وإلقاء الضوء على مسار التطور النظري والمفاهيمي لموضوع البحث، كما أن الإطار النظري الجيد يمكن من خلاله نقد النظرية والمنهجية بما يساعد في انتقاء المعارف التي تمثل قيمة مضافة . (Hallinger, 2013, 127) .

ويتألف كل حقل من الحقول المعرفية من مجموعة من المفاهيم التي ترتبط فيما بينها بعلاقات وروابط تؤدي إلى تماسك أجزاء النسق المعرفي، وقد تم معالجة العلاقة بين اللفظ والمعنى في نظريات معاصرة منها نظرية الوضعية المنطقية والتي تعتمد على المنطق الاستقرائي حيث أوضح أصحاب هذه النظرية أنه توجد نظريتان أساسيتان الأولى: يطلق عليها نظرية التحقيق (Verification Theory)، والثانية هي نظرية الاستعمال (Employ Theory) وتستند النظريتان إلى أنه لا يمكن معرفة دلالة أي مفهوم إلا من خلال تحليله إلى عناصره الأساسية والفرعية، وتحليل دقيق وعميق للنمط

المعرفي (Cognitive Style) الذي يستخدم فيه المفهوم، والسياقات الفكرية (Thinking Style) التي تستخدم فيها للدلالة على معاني محددة. (محمد، ٢٠١٢، ١٩٤٨).

وينبه (النحراوي، ٢٠١٦، ٢١٣) إلى أن تشعب العلوم على هذه الكثرة المعهودة، وتشابك حلقاتها على نحو يلغى الفواصل بينها، فالواقع العلمي يؤكد اختلاط المفاهيم، واقترابها في الدلالة من مدرسة لأخرى، لذا فمن الواجب إلمام الباحث، ليس فقط بجذور المفهوم من حيث الدلالة المعجمية وحسب، بل أيضا الدلالة الاستعمالية، ومدى التطور الدلالي لمسيرة المصطلح، والحقل الدلالي للمفاهيم ذات الصلة به، والتي يؤدي عدم التعرف عليها من حدوث تداخل مفهومي ليس فقط في أصوله وجذوره اللغوية؛ بل ربما أيضا في شبكة علاقاته المصطلحية في حقول علمية قريبة الصلة به.

ويبين (الغرايب، ٢٠١٧، ٨) أن العلوم الإنسانية ظلت حبيسة أجهزتها المفاهيمية وكأن ذلك كفيل بجعلها بمنأى عن الوقوع فيما يخلخل صرامتها النظرية، التي أنبتت عليها كل التصورات التي اعتبرت منطلقا للعديد من الأبحاث في مجالات لها دلالة في الزمان والمكان من دون تغييب لأبعادها الاجتماعية من حيث هي المحددة لكل منطلق نظري.

هكذا فإن شكل المصطلح وما ينطوي عليه يتحدد بالحقل الذي ينتمي إليه، والمعرفة التربوية وهي إذ تنتج مصطلحاتها، تنقل مصطلحات نشأت في حقول معرفية مختلفة كالفلسفة والتاريخ والاجتماع والاقتصاد وغيرها بحكم

اتجاهها المتزايد نحو استخدام مناهج العلوم الطبيعية في دراسة الظواهر التربوية. (عبدالعال، ٢٠١٠، ٧٨)

من خلال ما سبق يتضح ان الابستيمولوجيا تختص بالبحث في أصل المعرفة، وتكوينها ومناهجها وصحتها. فالإبستيمولوجيا، تتخذ العلم موضوعا لها، لتتناوله بالبحث والاستقصاء، للوقوف على مبادئه وقضاياه النظرية الأولية وقيمه ومعاييره، وعلى مقارباته للواقع، وهي بهذا تتناول أصوله التاريخية، بتتبع مراحل وعوامل تقدمه، وتحاول الكشف عن أسباب وفترات تقهقره، من خلال الفحص النقدي، لتشكيل المفاهيم المعرفية والعلمية، وتطور مدلولاتها وقضاياها النظرية.

٢. ميثودولوجيا البحث التربوي: Research Methodology

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، وأحيانًا بدون استيعاب مدلولاتها الدقيقة في سياق البحث.

وتُعد المنهجية حجر الأساس لجميع الممارسات البحثية اللاحقة، علمًا 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. (وهبة، ١٩٩٨)

كما تعبر "المنهجية" كمصطلح يعبر عن القناعات الفكرية والمعرفية للباحث، أي إنه يحدد 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. ويبين (الموسوي، ٢٠١١) أن ثمة اهتمام متزايد في الأبحاث العلمية التربوية والنفسية بأطر نظرية واضحة تكشف توجهات الباحث الفكرية، إلا أن المنهجية لم تبرز بعد كعنصر مستقل في البحث التربوي، وذلك بسبب الخلط بين مصطلحي "المنهجية" و"المنهج"، وغياب معايير تقويم المنهجية.

إن المتأمل في المشهد الثقافي لحضارة القرن الحادي والعشرين، يدرك مدى تداخل المفاهيم وتشعب النظريات، بل إلغاء الحدود بين حقول المعرفة المختلفة، ومن ثم غياب الأحادية في المنهج؛ لتصبح العلاقة بين التفكيكي والأسلوبي، والسيميائي، والفلسفي، والإيديولوجي، والتاريخي، والاجتماعي، والنفسي، والثقافي، من التشابك بحيث يصعب إدراك الحدود والتخوم التي يقف عندها هذا المنهج أو ذاك. (بارة، ٢٠١٣، ٢٥٣) ويبين تاريخ الفكر بإستقراء ظواهر العلوم المختلفة أن المنهج أهم من الموضوع وأن صواب الموضوع وصحته إنما يعود إلى صواب المنهج ودقته، وأن خطأ الموضوع ومحتواه إنما

يرجع إلى خطأ المنهج، فالمنهج سابق على الموضوع، فهو الذي يحدد الرؤية والمنظور ويضع الأصول والأسس والقواعد، ويشخص الغاية والهدف. (مصطفى، ٢٠١١، ٧٢)

إن تطور المنهج العلمي في مراحله الأساسية يدين لتطور العمل التجريبي من جهة، وللمباحث المبكرة في علم الإبستمولوجيا وهي التي حاولت صياغة المنهج العلمي ونقده وتطوره المعاصر نحو مراحل محددة تشمل المشاهدة والاستقراء، افتراض الفروض والاستدلال، تحقيق الفرض أو الاختبار، ثم صياغة القانون العلمي. (منيمنة، ١٩٨٩، ٩٨، ٩٩)

وتذهب العقلانية الكلاسيكية إلى القول بأن العلم في جوهره ليس شيئًا غير البحث المنهجي عن المعرفة، وصفة "المنهجية" تميزه عن ضروب المعرفة الأخرى التي تفتقر إلى "التنظيم" ويمكن القول أن "المنهج" هو العنصر الثابت والباقي في كل معرفة تريد أن تكون علمًا. فالميثودولوجيا التعددية تقدم وجهات نظر مختلفة، وتقدم بدائل لوجهات النظر المقبولة، وتعمل على مقارنة الأفكار بعضها ببعض والاستفادة من كل وجهات النظر، ويلعب "النقد" دورًا بارزًا في الميثودولوجيا التعددية، ونقد التصورات والأنساق المألوفة والوقائع، وبناء نسق تصوري جديد يتعارض مع النتائج الثابتة ويدحض المبادئ النظرية المقبولة. (قطب، ٢٠١٣، ١٣٩، ١٤٠)

وتشير العديد من الأدبيات مثل (عطاري، ٢٠٠٨؛ دبلة، ٢٠١١، حجي، ٢٠١٥) إلى نموذجين أساسيين يعبران عن المنهجية التي يتم اتباعها في البحث هما:

النموذج الوضعي- الوصفي: (المنطق الاستنتاجي أو البرهاني)

ويعتمد على الاستنتاج العقلي المنطقي الذي يذهب من العام إلى الخاص، أي أن الباحث يصوغ سؤال بحثه الذي يكون مستلهما من نظرية ذات قبول عام ثم يضع فرضياته التي تتعلق بحالة خاصة ثم يختبرها من أجل تأكيدها أو رفضها، وبالتالي الإضافة إلى النظرية الأساسية يمثل جزء من المعرفة، وهذه المقاربة ونجاح البحث يتوقف عن مدى صدق النظرية التي تشكل أساس الفرضيات وكذلك دقة أدوات القياس وحساسية أدوات التحليل الإحصائية؛ ومن ثم فإن الاستنتاج هو وسيلة للإثبات (البرهان، التبرير) وإذا كانت الفرضيات صحيحة فالنتائج كذلك.

النموذج البنائي التفسيري: (المنطق الاستقرائي والمقاربة التفسيرية)

ويعتمد على الاستقراء الذي ينتقل (عكس الاستنتاج) من الخاص إلى العام يمكن للباحث أن يصوغ سؤالاً عامًا جديدًا للبحث ولكن يجب أن يؤثر ذلك على عملية جمع المعطيات، فالباحث يتجه للميدان لجمع المعطيات من العينة وتقديم تفسيرات للأحداث التي يعيشونها، وانطلاقا من هذه المحاولة يمكن أن تظهر ملامح نظرية جديدة يتجاوز إطار الظاهرة الخاص والمدروس، حيث إن المنطق الاستقرائي هو استدلال تخميني (حدسي) للانتقال من الأحداث إلى القوانين، ومن النتائج إلى الأسباب والمبادئ.

ويتضح من ذلك، أن اختيار مقاربة البحث approach يتبع النموذج الذي يختاره الباحث، فالنموذج الوضعي- الوصفي يقر بالاستنتاج المنطقي

Deduction فقط كوسيلة للحصول على المعرفة العلمية ويهمل الطرق الأخرى التي تتبناها النماذج التفسيرية والبنائية كالاستقراء induction.

ومن الجدير بالملاحظة في هذا السياق، أن المنهج المختلط أو المركب Mixed methods research بدأ يتزايد الاعتماد عليه من قبل الباحثين، بوصفة منهجًا بحثيًا في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك لأهمية الجمع بين منهجي البحث الكمي والكيفي لدراسة نفس الظاهرة في دراسة واحدة، وعلى الرغم من مميزات هذا المنهج، إلا إنه لا يوجد اهتمام كاف من قبل الباحثين بالكشف عن أسسه المنهجية ودوره في التغلب على مشكلات البحوث الكمية والكيفية. (أحمد، ٢٠١٤، ٣٠٧)

وعلى سبيل المثال، يلفت (Diem, Young, 2015, P.845) النظر إلى تزايد التوجه خلال الفترة الأخيرة في معالجة قضايا السياسة التعليمية والقيادة والإدارة نحو المداخل النظرية والمنهجية المتعددة مثل التحليل النقدي للسياسات (critical policy analysis) بهدف تعزيز الفهم والتحليل المعمق لمجمل القضايا التعليمية، حيث إن التحولات النوعية في الحياة المعاصرة يقابلها تحولات في السياق التعليمي وسياساته ومنهجيات تحليلها.

يستخلص مما سبق، أن المنهجية تعبر عن النظام الفكري الذي تسير عليه عمليات البحث المختلفة، والدينامية التي تتفاعل بموجبها أو من خلالها مراحل البحث حتى نتائجه، وهي تمثل الصيغة التي تمتزج فيها قناعات الباحث الفلسفية مع مبادئه الأخلاقية وخياراته الفكرية وخلفيته الثقافية، أما منهج البحث، وهو المصطلح الأكثر تداولاً فيرتبط بالأسلوب العلمي الذي

يختاره الباحث بشكل هادف ومنظم لمعالجة المشكلة المطروحة، بقصد إيجاد الحلول الممكنة لها في إطار أهداف البحث، ومعطياته، ومتطلباته، أي إن المنهج هو "ما يتخذه الباحث من إجراءات وآليات وطرق، وما يستخدمه من أدوات تساعده في الوصول إلى الحقائق بطريقة موضوعية قدر الإمكان.

٣. أكسيولوجيا البحث التربوي: Research Axiology

يمثل الاهتمام بأخلاقيات البحث العلمي في المجال الاجتماعي أحد أهم الاتجاهات المعاصرة ومثار اهتمام مختلف الهيئات والمنظمات والجهات الممولة والدوائر الأكاديمية والباحثين. وتأتي جمعية البحوث الاجتماعية البريطانية كأبرز الجهات المهتمة بأخلاقيات البحث العلمي في المجال الاجتماعي وقد أصدرت الجمعية دليلها للقواعد الأخلاقية للبحث متضمنا أربع قيم جوهرية ينبغي أن يلتزم بها البحث الاجتماعي وهي: الواجبات تجاه المجتمع، والواجبات تجاه الجهات الممولة للبحث، والواجبات تجاه الزملاء، والواجبات تجاه المبحوثين. (www.the-sra.org.uk)

وهناك علاقة بين نسق القيم المركزي، والعلم حيث تؤثر القيم الاجتماعية والثقافية على تطور العلم، فثمة تفاعل كبير بين البحث العلمي والقيم السوسيو- ثقافية في العلم المعاصر، كما أن هناك حدودًا حقيقية لقدرة العلم، تتحدد داخل البراديم السائد (dominant paradigm) الذي يسهم في تقديم إجابات عن التساؤلات الكبيرة على المستوى الإنساني. (بدر، ٢٠١٣، ٣٣)

وعندما ننظر إلى الأخلاقيات الديونتولوجية أو المنفعية نجد أن هناك أنواعًا مختلفة من المعلومات أو الحقائق تستخدم للتقييم الأخلاقي، فمثلاً ترى الأخلاقيات الديونتولوجية أن العمل البحثي الذي يتضمن خداع المبحوثين هو عمل لا أخلاقي، بغض النظر عن أسباب الخداع أو النتائج الإيجابية للتجربة. أما صاحب الاتجاه المنفعي فينظر إلى الخداع كأحد عوامل التكلفة للمشروع الكلي لزيادة المنفعة، ويحاول التعرف على ما إذا كانت الفائدة ملموسة بحيث يمكنها تبرير ما انطوت عليه من خديعة. (حجر، ٢٠٠٩، ١٥)

وفي ضوء الاهتمام المتزايد بالجوانب الأخلاقية في البحث العلمي المعاصر، تؤكد دراسة (De Wet, 2010, p.301) على تزايد التوجه نحو تشكيل أو إنشاء لجان الأخلاقيات البحثية Research Ethics Committees (RECs) ومجالس المراجعة والتقييم المؤسسي Institutional Review Boards (IRBs) كآليات لتعزيز إدارة وحوكمة البحث العلمي.

وفي هذا السياق الإبستيمي، فإن فلسفة العلم تسعى إلى تحرير العقل من القيود والأفكار والتصورات التي تكبح الفكر العلمي والفكر الفلسفي من الوصول إلى مسيرة العلم التقدمية، وتحول دون الوصول إلى الحقيقة. (علي، ٢٠١٣، ١١٧) وهناك تيار يؤسس لميتافزيقا وإبستمولوجيا وكوزمولوجي جديد وأخلاقيات بيئية يُطلق عليه الإيكولوجيا العميقة (The deep-ecology) كرد فعل للبراديم الاجتماعي السائد (Dominate Social Paradigm)

وتجدر الإشارة إلى أنه عند تتبع نظرية توماس كون الخاصة بسيادة البراديم في العلم الحديث، يمكن ملاحظة أنه قد يحدث تحول في البراديم، وذلك عند مقارنة المعطى بالنظرية المقبولة، فقد يكتشف العلماء أن النتائج أصبحت غير متسقة عند مقارنتها بالتوقعات. (بدر، ٢٠١٤، ١٨)

والجدير بالذّكر أنّ استخدام النّهج (الإيكولوجي) ومفاهيمه لم يظهر في مجالات العلاقات الإنسانية إلا في أوائل القرن العشرين، وقد اتّضح دور العلوم الاجتماعية في دراسة البيئة في تناولها الأفعال والقوى الّتي تعمل عملها من تأثير فعّال في التّغيير، وفي تنويع النّشاط البشري، وقد قام باحثي العلوم الاجتماعية باختبار طبيعية البناء الاجتماعي، والاقتصادي والنّظم السّياسية، والنّظم الثّقافية، ونظم القيم في إطار النّظام البيئي. (الوافي، ٢٠١٥، ١٠٤)

وعن تأثير الأيديولوجيا على المنهجية يلفت (سلامة، ٢٠٠١، ١٢٣) النظر إلى أن المنهج يعبر عن رؤية عقلية معينة إلى العالم الذي يصاغ فيه هذا المنهج، حيث أنه لا يوجد خارج التاريخ ولا ينفصل عنه، كما أن المنهج تكثيف لرؤية الباحث إلى العالم في لحظة تاريخية معينة.

وعلى الرغم من ذلك فهناك تطور كبير في التقييم المنهجي للبحوث التربوية من خلال الجهود العلمية للعديد من الباحثين والمراكز المتعددة في هذا المجال لصياغة معايير علمية لأبعاد مراجعة وتقييم العناصر البحثية. (Hallinger, 2013, 129). كما تؤكد على الفكرة السابقة دراسة (Porter, 2008, p.495) عن حوكمة الأخلاقيات البحثية في كندا، إلى الاهتمام بأدوار مجالس الأخلاقيات البحثية Research ethics boards (REBs)

في إطار كونها نموذج تعاوني بيني التخصصات يدعم الاستشارات وحماية الأخلاقيات البحثية خاصة فيما يتعلق بالعينات البشرية التي يتم إجراء البحوث عليها في العلوم الأساسية والإنسانية والطبيعية.

وفي إطار المقاربة الأكسيولوجية، تعكس إشكالية "الموضوعية" في العلوم الاجتماعية خلافًا جوهريًا بين مدرستين في البحث الاجتماعي والتربوي، إحداهما ترى ضرورة التباعد بينه وبين الأيديولوجيا لأن في تدخلها إزاحة أو استبعادًا للموضوعية وإحلالاً للذاتية وتتخذ هذه المدرسة النموذج الإمبريقي في العلوم الطبيعية المثال الذي ينبغي أن يحتذى في هذا البحث الاجتماعي والتربوي. أما المدرسة الأخرى فإنها ترفض هذا التوجه الإمبريقي في بحث الظاهرة الاجتماعية؛ لما تنطوي عليه من خصوصيات معينة نابعة من طبيعتها، ومن ثم ترفض رؤية خاصة بالباحث، مما يكشف عن موقفه الأيديولوجي، حيث لا يمكن الفكاك من مسألة الأيديولوجيا. (سكران، ٢٠١٣، ٤٣٠)

وفي إطار المنظور الأكسيولوجي أو الأخلاقي للبحث العلمي، تشير بعض الدراسات إلى وجود فجوة هيكلية بين الطريقة التي يتم بها انتاج المعرفة في المؤسسات الأكاديمية والطريقة التي يتم بها توظيف المعرفة في مؤسسات العمل والإنتاج، بما يفرض إيجاد آلية لتجسير تلك الفجوة من خلال بعد المعرفة الظاهرة/ الكامنة والذي يشمل: (Gera, 2012)

- تحويل معرفة كامنة إلى معرفة كامنة (socialization) أخرى عند مشاركة الفرد بمعرفته الضمنية مع الآخرين.

- تحويل معرفة ظاهرة إلى معرفة ظاهرة أخرى (combination) عندما يمزج الفرد أجزاء من المعرفة الصريحة ليخرج بحكم مهارته وخبرته بمعرفة جديدة.
- تحويل معرفة كامنة إلى معرفة ظاهرة (externalization) من خلال ترميز أو تدوين الخبرات وتخزينها بالشكل الذي يمكن به إعادة استخدامها والمشاركة بها مع الآخرين.
- تحويل معرفة ظاهرة إلى كامنة (internalization) من خلال تطبيع المعرفة الصريحة والمشاركة بها واستخدامها في توسيع العرفة الضمنية.

من خلال ما سبق، يمكن استخلاص أن مبحث الأخلاق الفرع الرئيس في علم القيم أو "الأكسيولوجيا"، يرتبط ارتباطا وثيقا بسلوكيات البحث العلمي، فالأخلاق هي شكل من أشكال الوعي الإنساني، وهي القيم والمبادئ، التي تحرك سلوك الأفراد والمجتمعات، أما الفرع في علم الأخلاق، ينصرف الى الجوانب المهنية فيها، لجهة التزام الفرد في عمله ومهنته، بما ينسجم وقيم الأخلاقيات الإنسانية، فهو علم الواجبات أو الالتزام، "الديونتولوجيا".

ثانيًا: بينية التخصصات: الفلسفة والمبررات:

إن كان الاتجاه نحو التخصص الدقيق هو السمة الغالبة على البحث العلمي حتى منتصف القرن العشرين، فإن آليات العولمة وتفجر الثورة المعلوماتية قد فرضت على العالم المعاصر توجهات وأفكار مغايرة تؤكد على

وحدة المعرفة وأهمية التكامل بين التخصصات للوصول إلى مخرجات موضوعية للبحث العلمي وتفسير الظواهر وحل المشكلات.

ويلفت (عصفور، ٢٠١٣، ٢٣٣) النظر إلى أن العلوم الإنسانية اليوم تعول على اجتياز حدودها لقراءة خطابها المفاهيمي، فالمتأمل في المشهد الثقافي لحضارة القرن الحادي والعشرين، يدرك حتمًا مدى تداخل المفاهيم وتشعب النظريات، والسعي إلى إلغاء الحدود بين حقول المعرفة المختلفة، ولكنه يوجد مفارقة يصعب التخلص منها، وهي أن الإحاطة الموسوعية بمعناها القديم لم تعد ممكنة، وأن التخصص بمعناه الضيق يضع المتخصص في دائرة مغلقة بحيث لا يرى الدوائر الأخرى التي تحيط به ولا يكترث لها رغم أنها تؤثر في صميم عمله.

ويوضح (البازعي، ٢٠١٣، ص ٢٢٤) أن علم النفس الاجتماعي وعلم الاقتصاد السياسي وعلم الاجتماع الأدبي وعلم اللغة النفسي، إلى غير ذلك من مناطق امتزاج وتداخل، هي أمثلة على علوم تتطور ضمن منطق داخلي من جهة ومنطق اتصال خارجي ومعرفي من جهة أخرى، بمعنى أن الاحتياج البحثي وأسئلة العلم نفسها تقود تلقائيا إلى مناطق قريبة، وفي الوقت نفسه فإن بعض الباحثين يسعى إلى التجريب بمزاوجة المناهج والاستفادة من معطيات حقل بحثي آخر.

وقد كان السبب في التغيير المستمر لحدود الحقول المعرفية ومعالمها هو المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة ذات الطبيعة المعقدة، التي تتطلب درجات أعلى من التخصص. (الهاجري، ٢٠٠٧، ١٧٢)

وفي سياق ما يلي، يمكن تناول مفهوم التخصصات البينية ومزاياها في تطوير البحث العلمي بوجه عام، والبحث التربوي على وجه الخصوص، وأهم متطلبات تعزيزها كتوجه معاصر.

أ. مفهوم التخصصات البينية :

من الملاحظ أن كلمة "البينية interdisciplinary " تتكون من مقطعين أساسيين، مقطع " Inter " وتعني "بين" وكلمة "نظام discipline " وتعني مجال دراسي معين، ومن هذا المنطلق فقد تم تعريف الدراسات البينية على أنها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة، لمعالجة موضوع أو إشكالية معقدة يصعب التعامل معها بشكل كاف عن طريق تخصص واحد.

ولقد كانت نقطة الانطلاق لبينية التخصصات من خلال تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OCED) عام ١٩٧٠ حول بينية التخصصات ومشكلات التدريس والبحث العلمي بالجامعات، بهدف البحث عن مداخل قادرة على معالجة تعقد مشكلات المجتمع المعاصر، ولكن على الرغم من ذلك ما زال هذا المدخل يواجه العديد من المعوقات الأبستمولوجية والمؤسسية في مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية. (Medne, Muravska,2011,67)

وتشير العديد من الدراسات مثل دراسة (Bullough,2006)، ودراسات كل من (Knight, & et.al,2013) (Parker, 2010) إلى

تزايد توجه الجامعات والمراكز البحثية نحو مدخل التخصصات البينية وفق المصطلح الانجليزي المحدد "interdisciplinarity".

وتُعرّف " البينية " باعتبارها عملية تقوم على الجمع بين أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة لتحقيق هدف مشترك، وذلك بالتوسل بمقاربات مختلفة لمواجهة مسألة بذاتها. (حسن، ٢٠١٣، ٢٤١)

ومن ثم يمكن القول بأن التخصصات البينية هي نوع من التخصصات الناتجة عن حدوث تفاعل بين تخصص أو أكثر، مرتبطين أو غير مرتبطين، أو أنها العلوم والدراسات التي تبحث في العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات.

ويشير (بيومي،٢٠١٦، ص ١٢٩) في تعريفه إلى أنها عملية ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الطبيعية والاجتماعية، كما تعرف وظيفيا بأنها دراسات تؤدي إلى تطوير القدرة على عرض وتحليل القضايا ودمج المعلومات من وجهات نظر متعددة وتعميق فهمها مع استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتعددة لتحديد المشاكل والحلول من خارج نطاق النظام الواحد، ومن ثم يتحقق الإبداع في طرق التفكير.

ويستخلص من ذلك، أن منهجية التخصصات البينية تسهم في تبادل الخبرات البحثية والاستفادة من الخلفيات الفكرية والمناهج البحثية المختلفة وإدماجها في إطار مفاهيمي ومنهجي شامل يساعد على توسيع إطار دراسة

الظواهر والمشكلات وتقديم فهم أفضل لها الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى الخروج بنتائج دقيقة وتقديم حلول نافعة قابلة للتطبيق.

وبالرغم من أن اقتراب التخصصات البينية وعبر التخصصية يستعملان غالبًا كمترادفات فإن يمكن القول إنهما في البدايات، حيث أن كلا منهما يعالج مشكلات أو ظواهر كبرى، ويختلفان في قواعد الاستقرار فاقتراب التخصصات عبر التخصصية (أو المقطعية) يهتم أساسًا بحل معقول للمشكلات المطروحة، في حين يكون لاقتراب التخصصات البينية منتج خاص وفريد وهو وضع إطار نظري شامل وثابت نسبيًا. (زاهر، ٢٠٠٤، ١٩٧)

وبناء على ما سبق، يمكن استخلاص أن مفهوم التخصصية البينية قد شهد جدلاً واسعًا في تحديده مثلما كان الجدل أيضا في تعريف التخصصية المتعددة والمتجاوزة، بل إنّ استعراض التصنيفات الكثيرة ينبئ بمدى نمو هذه المصطلحيّة البينيّة وتداخل عناصرها بحكم تعدد التصورات واتساع التفكير في الموضوع، فلقد كثرت المصطلحات وتنوّعت المفاهيم واختلفت الشروح والدلالات.

ب. مستويات البينية وأنواعها:

حيث تمثل التخصصات البينية كنوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية، أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة القضية أو الإشكالية محل الدراسة بهدف الربط والتكامل، فيمكن القول

بأنها تعتمد في مستوياتها المتعددة على درجة التفاعل والتكامل بين التخصصات المشتركة في معالجة أي قضية محل الدراسة.

واتفاقًا مع ما سبق، اعتمد سلامة (١٩٩٠، ٩٤- ٩٦) على معيار درجة التفاعل بين التخصصات في استعراض الاختلافات بين: تعدد التخصصات (multidisciplinarity)، والعبر تخصصية (crossdisciplinarity)، وتشابك التخصصات (transdisciplinarity)، وتداخل التخصصات (interdisciplinarity) .

كما يشير بنخود (٢٠١٥، ١١، ١٢) إلى أنه يجري التمييز عادة بين التخصّصية المتعدّدة والتخصّصية البينيّة. أمّا الأولى فالمصطلح الشائع والأكثر رواجا هو (pluridisciplinarity) ويُستعمَل للدلالة عليها أيضا مصطلحان آخران: (polydisciplinarity) (multidisciplinarity) والسوابق الملحقة باللفظ الرئيسي، (pluri) و (multi) و (poly) تعني كلّها الكثرة والتعدّد، حيث أن التخصّصية المتعدّدة هي المستوى الأوّل " من التقاء التخصّصات والباحثين، وذلك حينما يقتضي حلّ مشكلة في مجال ما طلب مجموعة من المعلومات من علوم أخرى دون أن تؤدّي هذه الاستعارة إلى تغيير في التخصصات فهو جمع أو تبادل للمعلومات دون تفاعل حقيقي. وهناك أيضًا مصطلح التخصّصية المتجاوزة (Transdiciplinarity) واستعمال السابقة اللاّتينيّة trans يجعل المصطلح يعني في آن معا ما هو بين التخصصات وما هو عابر لمختلف التخصصات وما هو مجاوز لكل تخصص. أمّا التخصّصية البينيّة (interdisciplinarity) فهي "المستوى

الثاني". ومدار العمل فيها على الارتقاء من مجرّد الجمع وتنضيد الرؤى البحثية المتنوّعة إلى التفاعل الحقيقي والتبادل الفعّال وتأثير التخصصات بعضها في بعض بل الاندماج أحيانا.

ويستخلص مما سبق، أنه يجب التفريق بين تعدد التخصصات (Multidisciplinary) وبينية التخصصات (interdisciplinary) حيث تشير الأولى إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين "أ" و "ب" لحل مشكلة ما دون التكامل بينهم، بينما تشير الثانية إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين "أ" و "ب" لحل مشكلة ما عن طريق التكامل بينهما للوصول إلى فهم أعمق لحقل معرفي وهو "ج".

وفي سياق التحليل المفاهيمي والمصطلحي، يجب التفريق بين تعدد التخصصات وبينية التخصصات (Medne, Muravska,2011,70) حيث أن تعدد التخصصات هو أقل صورة من تكامل المعرفة ووحدتها وهو مجرد نوع من التعاون (collaboration) دون تخطي حدود التخصص وأطره النظرية والمنهجية، حيث يتناول كل تخصص مشكلة الدراسة من منظوره، بينما بينية التخصصات هي تكامل المعرفة والمفاهيم والأساليب لعدة تخصصات بما يؤدي إلى بناء معارف جديدة وفهم أعمق لمشكلة الدراسة وإيجاد بدائل أكثر، ولبينية التخصصات طبيعة مزدوجة dual حيث يمكن وصفها على أنها أداة أو أسلوب أو طريقة لتحليل ودراسة قضية معينة، ويطلق عليها بينية التخصصات الأداتية (instrumental) بينما إذا كان

هناك إعادة تنظيم للتخصص وبناء معارف جديدة يطلق عليها بينية التخصصات المعرفية (cognitive).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الحدود غير ثابتة بين التخصصية المتعدّدة والتخصصية البينيّة، وأنّ المسار البينيّ نفسه درجات، حيث ان توحيد الكفاءات والمعارف التخصصية يمكن أن يكون على مستويات متنوّعة من التفاعل، فقد يتعلّق بعمليات نقل أو استعارة مفاهيم أو طرائق من حقل علمي إلى آخر أو تهجين أو تقاطع بين التخصصات، بل إنشاء حقول بحثية جديدة من خلال المزاوجة بين تخصّصيْن أو أكثر.

ولقد تناولت كلاين في فصلها بدليل أكسفورد للتخصصات البينية (Klein, 2010, p) العديد من أنواع البينية وفق معياري التكامل والتفاعل، حيث أن هناك بينية ضيقة المجال بين تخصصات متناغمة النماذج الفكرية والمنهجيات (مثل الأدب والتاريخ والفلسفة)، وبينية واسعة أو عريضة المجال بين تخصصات إنسانية وعلمية حيث تختلف النماذج الفكرية والمناهج. وهناك ثلاث أنواع رئيسة من البينية تشمل:

- البينية السياقية (contextual Interdisciplinarity) وتشير إلى الاستعانة بتخصصات أخرى معاونة للتخصص الذي تمثله مشكلة البحث، أو عندما يكون البحث يشمل عدة فصول لباحثين متنوعي التخصصات، وكل فصل يتناول القضية البحثية من منظور التخصص الذي يتبعه الباحث.

- البينية المنهجية (methodological Interdisciplinarity) وهي تركز على تكامل المناهج والأساليب وتطوير فروض أو نظرية لتحسين جودة النتائج، بما يمكن أن يؤدي إلى تغيير هيكلي أو بنيوي في تخصص ما والتوصل إلى منهجيات جديدة
- البينية النظرية (theoretical Interdisciplinarity) تختص بتطوير نظريات وبناء ابستمولوجيا جديدة لتخصص ما وتكامل فروض بحثية عبر تخصصات للتوصل إلى تفسير معمق، كما تهتم بتكامل معالجة الدراسات السابقة للبحث من خلال عدة تخصصات وفق المتغيرات التي يعالجها، كما يختص الاطار النظري بتكامل التخصصات.

وفي هذا السياق، تم صياغة مقياس لمعايير الكتابة بينية التخصصات يتضمن ما يلي: (Mansilla, et.al, 2009)

- الصياغة الجيدة لمشكلة الدراسة والغرض منها ومبررات بينية التخصصات في معاجتها.
- الاعتماد على مفاهيم ونظريات ومعارف من عدة تخصصات وتنوع مصادر البحث بشكل بيني بما يدعم الاستخلاصات وتفسيرها وتحليلها بشكل معمق.
- تبني استراتيجية تكاملية بين تخصصين أو أكثر بما يحقق أهداف البحث بشكل متماسك.
- الوعي بحدود كل تخصص ومدى إسهامه في معالجة قضية البحث، وكيفية تفاعل التخصصات خلال مسار البحث.

ج. مزايا البحوث بينية التخصصات:

لقد تزايد الاهتمام بمراكز الأبحاث والدراسات المؤسسية والبينية عالميًا بشكل ملحوظ في العقود الأخيرة من القرن العشرين، حيث أصبحت تمثل أحد الدلائل الهامة على تطور المجتمعات الإنسانية ومؤشرا للمنجزات الحضارية والنهضوية والثقافية. (McGann,2012,p. 17) كما تزايد التوجه لإنشاء الروابط والشبكات البحثية، مثل الشبكة الاسبانية للبحوث الاجرائية The Spanish Collaborative Action Research Network (CARN التي يشترك فيها باحثون من مجالات تربوية متعددة ودول مختلفة تهدف إلى تطوير النظم التعليمية وتنظيم منتدى لتبادل المعارف الجديدة. (Somekh,2010,p.105)

وهناك رابطة الدراسات البينية The Association for Interdisciplinary Studies بجامعة أوكلاند، والتي من أهم أهدافها دعم مدخل بينية التخصصات في البحوث، والإسهام في تطوير نظرياته ومنهجياته، كما تصدر مجلة قضايا في الدراسات البينية. (https://oakland.edu/ais)

وهناك حاجة ملحة لاستخدام أسلوب التخصصات البينية في دراستنا الجامعية لمواجهة التحديات، ولقدرة هذه الأساليب على تقديم منظور ثلاثي الأهداف يقاوم بشدة شظايا التعليم في سلسلة المجالات المنعزلة والضيقة التي تستقل ويتحكم فيها تخصصات وعلوم ضيقة، وهذه الأهداف الثلاثة هي:

تكامل المعرفة وحرية الاستعلام والتساؤل والتجديد والابداع. (زاهر ٢٠٠٤، ٢٠٢).

ويمكن القول إنّ الدراسات البينية على اختلاف أصنافها ومستويات منجزها البحثي تتأكّد أهمّيتها ويتجلّى دورها في ثلاثة مستويات هي: (بنخود، ١٦، ١٧).

- المستوى المعرفي، فقد توسّع الوعي بأنّ البينيّة – ليست ترفًا معرفيًا وانّما صارت حاجة يقتضيها البحث وخاصّة في الموضوعات المركّبة والمعقّدة التي تتطلّب طرائق متعددة.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وهنا يكون الحديث عن الأبحاث التطبيقيّة التي تعتمد على انتقال العلوم من النظري إلى التطبيقي والعملي، ومن المعرفة العلمية الخالصة أو المعرفة لذاتها إلى معرفة منفتحة على المجتمع والإنسان توظّف لحلّ مشاكل قائمة.
- المستوى الثالث هو مستوى انعكاس البحث العلمي على ذاته مقوّمًا مناهجه، ومفاهيمه وأدواته ونتائجه، فالبينية هي اطار لتجديد الأسئلة وابراز الإشكاليات، ومواجهة النزعة التخصصية المتنامية من خلال سؤال البعد الشمولي للمعرفة.

وفي هذا السياق، فمن مزايا وأهداف بينية التخصصات: (Medne, Muravska,2011,78)

- فهم وتحليل لقضايا معقدة تتفاعل فيها المظاهر والأسباب والعوامل، وإيجاد بدائل لمعالجتها.

- ربط النظرية بالممارسة من خلال تعاون العلماء والمتخصصين والخبراء والمؤسسات.
- التعامل مع المشكلات والقضايا التي تتعدى نطاق تخصص واحد.
- تحقيق تكامل ووحدة المعرفة والتركيز على القضية محل الدراسة أكثر من التخصص.

كما يشير (بيومي، ٢٠١٦، ١٣٣، ١٣٤) إلى العديد من المزايا والفوائد للبحوث البينية منها:

- تتيح الفرصة للباحثين على الاستفادة من مناهج ونظريات التخصصات الأخرى.
- تعمل على إلغاء الحدود والفواصل الفكرية والمعرفية بين التخصصات.
- تتميز بالمرونة المنهجية والنظرية، ودراسة الظواهر والقضايا من كافة الجوانب.
- تمكن الباحثين من الاطلاع على الدراسات السابقة في التخصصات الأخرى.
- تزيد من رأس المال الاجتماعي لدى الباحثين، كم تزيد من درجة الجدارة والاستحقاق لهم.
- تساعد في مجالات التنمية؛ لأن نتائجها في الغالب نتائج تطبيقية.

ومن خلال استعراض ورصد مفهوم بينية التخصصات ومستوياتها، يمكن استخلاص عددًا من المزايا لهذا التوجه في البحوث والدراسات منها:

دمج المعرفة أي ربط وتكامل المدارس الفكرية للوصول إلى مخرجات ونتائج أكثر عمقًا، والإبداع في طرق التفكير أي تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، واستخدام أساليب ومناهج بحثية مركبة للتوصل إلى حلول خارج نطاق النظام الواحد، الوصول إلى وحدة المعرفة الأكثر شمولاً من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد.

ثالثًا: بينية التخصصات ومشكلات البحث التربوي:

يتسم الواقع البحثي والعلمي المعاصر بوجود العديد من التحديات التي تلقي بظلالها على البحث التربوي، بوصفه منوطًا به تشكيل منظومة المعرفة التربوية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بالبحث التربوي، بيد أن ثمة جوانب ضعف وقصور في مخرجات البحث التربوي تقلل من إسهاماته في إيجاد حلول فعالة لمشكلات الواقع التعليمي، وتطوير الممارسات التربوية.

وعلى الرغم من أهمية التكامل والتعاون بين مختلف التخصصات والمجالات والأنشطة، إلا أننا نعاني من التباعد بينها، وخير مثال على هذا البحث التربوي والتصنيفات التي تصنفه فيها، فكما هو واضح فإنه يصنف حسب التخصصات والأقسام في المؤسسات العلمية، بما يتنافي مع طبيعة المشكلة التربوية في مجالها الحيوي لأنها واحدة لا تقبل التجزيء فلها متغيراتها المتعددة، وعلاقاتها المتداخلة المتفاعلة، المتأثرة ببعضها، والمؤثرة في بعضها، صحيح هناك بعض المشكلات النوعية التي يمكن أن يختص بها قسم معين لكن هذه المشكلات قليلة للغاية أما الكثرة الغالبة من المشكلات

فإنها تفرض التكامل والتعاون والتنسيق بين التخصصات التربوية من أجل التصدي لها. (سكران، ٢٠١٠، ١٨٣)

ويفرض بناء مجتمع المعرفة العديد من التحديات التي تلقي بظلالها على البحث التربوي، بوصفه منوطًا به تشكيل منظومة المعرفة التربوية التي تمثل أحد روافد مجتمع المعرفة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بالبحث التربوي لولوج مجتمع المعرفة، بيد أن ثمة جوانب ضعف وقصور في مخرجات البحث التربوي تقلل من إسهاماته في إيجاد حل لمشكلات الواقع التعليمي، وضعف إسهاماته في تطوير العملية التربوية ذاتها التي تمثل الأساس الذي تقوم عليه عملية استيعاب المعرفة وإنتاجها ونشرها، وهي متطلبات أساسية لبناء مجتمع المعرفة. (نصار، ٢٠١٥، ٩٦)

وأشارت دراسة (عبدالحافظ، ؛ المهدي، ٢٠١٥، ٥١١) في نتائجها إلى ضعف التشارك المعرفي في الوضع الراهن بالجامعات العربية؛ لوجود بعض السلبيات التنظيمية، والتي تؤثر على ضعف التشارك المعرفي ومن ذلك: الفردية والانعزالية، وغياب العمل الجماعي المنظم، والمبالغة في الاعتداد بالتخصص على حساب وحدة المعرفة وتكاملها، مما أدى إلى انكفاء الأقسام والتخصصات العلمية على ذاتها.

كما أن البحث التربوي يعاني من عدة إشكاليات منها: (سليمان، ٢٠١٤، ١٣٩).

- التفكك والتشتت في غيبة الفكر الفلسفي العلمي المتكامل.
- ضعف التقاليد الجامعية واهتزاز مفهوم الأمانة العلمية.

- قصور نظام إعداد وتدريب وتأهيل الباحثين.
- الافتقار إلى سياسة علمية مخططة للبحث التربوي.

وتتسم البحوث العلمية في الجامعات المصرية بصفة عامة وفي كليات التربية بصفة خاصة من غلبة الطابع الفردي في العمل وليس الطابع الجماعي في العمل أو طابع بحوث الفريق؛ مما جعلها تتسم بالذاتية والتقليدية والمحاكاة والتكرارية والنظرة الضيقة للمشكلات ووسائل حلها، إضافة إلى غياب الإبداع والابتكار وروح التعاون والعمل الجماعي في مواجهة قضايا التربية في المجتمع المعاصر، الأمر الذي أدى إلى عجز وعزل كليات التربية والبحث التربوي فيها عن محيط التنمية التربوية والتعليمية. (البنا، ٢٠١٤، ٢٣٥)

وتتبلور مشكلة المعرفة التربوية في الفجوة الرقمية، فهي من أهم الأسباب وراء إعاقة تطويرها في مصر، حيث أن عصر المعلومات وثيق الصلة بالتقنية مما يجعل تمكين توليد المعرفة وتوظيفها رهنًا بمستوى التقدم التقني، ومن هنا تبرز الفجوة الرقمية كفجوة مركبة تطفو على هرمية الفجوات التي تفصل بين من يملك المعرفة وأدوات توظيفها ومن لا يملكها وتعوزه أدواتها. (السعودي، ٢٠١٠، ٢٧٦) كما أشارت دراسة أخرى إلى العديد من التحديات التي تواجه البحث التربوي منها ما هو ذات صلة بالسياسات البحثية مثل غياب السياسات الموجهة للبحث واتساع الفجوة بين الباحثين والمستفيدين أو ذوي العلاقة. (الخليل، ٢٠١٠، ٤٠٥)

ويعاني البحث التربوي من عدة إشكاليات تعوقه عن إحداث التجديد في النظام التعليمي، منها: قصور نظام إعداد وتدريب وتأهيل الباحثين، والتفكك والتشتت في غيبة الفكر الفلسفي العلمي المتكامل والهبوط العلمي والانخراط في إنتاج البحوث التي تبرز فيها عقلية التقليد للمصادر الغربية دون أي إبداع، إلى غير ذلك من الإشكاليات التي تعود إلى وجود أزمة قيمية (سليمان، ٢٠١٢، ١٢٤) كما يقابل الباحث بعض الصعوبات؛ منها ما يتعلق باستعداداته، أو إعداده، ومنها ما يتعلق بطبيعة المشكلة، أو نوعية المفحوصين وعينة بحثه، وأدوات جمع البيانات أو استخدامها، وصعوبات تتعلق بتحليل البيانات وكيفية تفسيرها. وهناك بعض الأخطاء أيضًا منها: اللجوء لتزييف الاستجابات، وعدم استخدام الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة، وعدم ربط النتائج بالمرجعية النظرية، أو عدم الموضوعية في التفسير والتحيز الشخصي وعدم الحيادية. (محمد، ٢٠١٠، ٨٤)

ويتسم الواقع البحثي أيضًا بضعف التعاون العلمي بين الباحثين في الجامعات والمؤسسات البحثية، فضلاً عن ندرة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين في كليات التربية وأقسامها المختلفة، مما جعل البحوث التربوية تبدو وكأنها تعمل في جزر منعزلة، مما يهدر الوقت والطاقات ويضيع الفرصة نحو بناء جسم معرفي قوي للعلوم التربوية، مع قلة الاهتمام بالإنتاج العلمي التربوي ورعاية الباحثين، مما أدى إلى نقص خبراتهم في استخدام الأساليب المنهجية للحصول على المعلومة واستنتاجها وكيفية توظيفها وتحليلها. (حرب، ٢٠١٣، ٢١٨)

كما أن عدم وجود خريطة بحثية قومية أدى إلى ضعف التنسيق والتكامل بين التخصصات المختلفة على الرغم من أهمية ذلك؛ لوحدة الهدف بين جميع الأقسام التربوية، هذا ويمكن القول بأن استمرار عملية البحث في مصر بطرق فردية دون استخدام خريطة بحثية قومية لن يصلح العملية التعليمية على الإطلاق. (عرجاوي، ٢٠١٤، ٣١٢) ومع تنوع مؤسسات البحث التربوي ما بين كليات تربية، ومراكز بحوث، وجمعيات علمية، تنوعت الأنماط البحثية التربوية، ما بين بحوث تتبني المنهج الوضعي بصيغته التجريبية، وبحوث نوعية ونقدية، لكن التوجه العام للبحث التربوي في مصر كان نحو البحوث الميدانية التي تعتمد على المنهج الكمي. (هاشم، ٢٠١٣، ٤٧٦)

من خلال ماسبق، يتبين أن هناك العديد من المسببات وراء غياب أوضعف تبني مدخل البحوث البينية بالجامعات والمراكز البحثية، يرجع إلى افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية نتيجة العزلة والانفصال بين التخصصات والأقسام الأكاديمية، وضعف الاهتمام ببناء خرائط بحثية على المستوى القومي، بالإضافة إلى ضعف مهارات التشارك المعرفي بين الباحثين وضعف التأسيس العلمي والتأصيل الفلسفي لدىهم.

رابعًا: الخلاصة والتوصيات:

لقد تميزت العقود الماضية بالجهود الأكاديمية والعلمية التراكمية في التأصيل للبحث العلمي التربوي للكشف عن الأصول المرجعية وإعادة صياغتها وتوجيهها، وقطعت في ذلك أشواطا مهمة ينبغي البناء عليها، حيث أن التأصيل عملية منهجية مستمرة وتراكمية لاستنباط المبادئ والأسس من معين المصادر المعرفية المرجعية والمعتمدة. وهناك أنساق ونماذج معرفية ورؤى ومفاهيم كبرى مؤسسة لمنظورات علمية راهنة وأخرى تنشد التطوير والتحديث للتكيف مع التغيرات والتوافق مع المستجدات، بما يفرض التأصيل لمعرفة تربوية جديدة والتأسيس لباراديم معاصر وفق عدة مستويات هي: المستوى الوجودي (الأنطولوجي)، والمستوى المعرفي (الإبستمولوجي)، والمستوى القيمي (الأكسيولوجي)، والمستوى المنهجي (الميثودولوجي).

وتحتاج البحوث بينية التخصصات في العلوم الإنسانية والتربوية إلى مزيد من الدراسة والتقصي بهدف تأصيل الأسس المعرفيّة والظروف والعوامل الموضوعيّة حتى لا يتم استعارتها كمنهجية دون تحولها إلى شاغل أكاديمي وبحثي يتوافق مع متطلبات ومستجدات الواقع المعاصر، وهو ما يحتاجه ذلك التوجه النازع إلى التفكير المختلف، بما يتواءم مع الأوضاع الثقافية والاجتماعية، ولكن ذلك اللون من التفكير يصعب أن يتأسس ويستقيم دون مرتكز فلسفي مؤدّاه أن البنى والأسس التي قامت عليها العلوم الإنسانية والتربوية قد تبلورت ضمن معطيات إبستيمولوجية نابعة من ظروف تاريخية وثقافية لها شروطها الموضوعية وسياقاتها التي تتغير باستمرار وتنحو إلى مزيد من التعقد، وهو السمة الأبرز لفلسفة العلم والبحث العلمي المعاصر.

وباستقراء ما تم تناوله ومعالجته خلال الإطار النظري والمحددات الإبستمولوجية والميثودولوجية والأكسيولوجية للبحث التربوي، بالإضافة إلى منهجية بينية التخصصات ومستوياتها ومبررات التوجه نحو تبنيها، يمكن استنتاج ما يلي:

- على الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بالبحث التربوي لولوج مجتمع المعرفة، بيد أنه يوجد قصور في مخرجاته تقلل من إسهاماته في إيجاد حلول فاعلة لمشكلات الواقع التعليمي.
- مع أهمية التكامل والتعاون بين مختلف التخصصات، إلا أن هناك تباعدًا بينها، حيث يصنف حسب التخصصات والأقسام، بما يتنافي أحيانًا مع طبيعة المشكلة التربوية ومتغيراتها المتعددة، وعلاقاتها المتداخلة المتفاعلة، بما يفرض التكامل والتنسيق بين التخصصات التربوية من أجل التصدي لها
- غلبة الطابع الفردي وقلة بحوث الفريق؛ مما جعلها تتسم بالتقليدية والتكرارية والنظرة الضيقة للمشكلات ووسائل حلها، إضافة إلى غياب الإبداع والابتكار والتجديد.
- ضعف الاهتمام بالخرائط البحثية القومية، بما يعيق التنسيق والتكامل بين التخصصات وتحديد الأولويات البحثية التي تتوافق مع التوجهات المجتمعية والتنموية، والتي تتغير من مرحلة زمنية لأخرى وفق ما تفرضه المستجدات والظروف.

- ضعف التعاون العلمي بين الباحثين في الجامعات والمؤسسات البحثية، فضلا عن ندرة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين في كليات التربية وأقسامها المختلفة، مما جعل البحوث التربوية تبدو وكأنها تعمل في جزر منعزلة.
- غياب السياسات الموجهة للبحث واتساع الفجوة بين الباحثين والممارسين في الميدان أو المستفيدين ذوي العلاقة، مع ضعف اعتماد السياسات وصنع القرار التربوي على نتائج البحوث والدراسات ومخرجات المراكز البحثية.
- قصور نظام إعداد وتأهيل الباحثين، وغيبة الفكر الفلسفي العلمي المتكامل، وضعف الأصول الفلسفية للعلم لدى الباحثين، بما يضعف التأصيل للظاهرة ورد جذورها دون إبداع بحثي يتوافق مع السياق المجتمعي والخصوصية الثقافية.

التوصيات:

تحتاج عملية تطوير أي نموذج فكري ومعرفي أو ما يطلق عليه البارادايم العلمي والبحثي السائد إلى ثلاثة مراحل للتبني والتطبيق تتضمن التأصيل والتفعيل والتشغيل، من أجل إعمال التأصيلات والتنظيرات المعرفية والمنهجية، واستخدام ما تم استنباطه من قواعد ومبادئ ومداخل وأدوات تحليل وتفسير للانتقال من مرحلة المعرفة إلى الفعل والتطبيق كدور أصيل للأكاديميين والباحثين، وذلك قبل تقديم توجيهات وموجهات لتطوير الواقع وتوجيه السلوك نحو الكفاءة والفاعلية للممارسين والدارسين.

وتشتمل أهم توصيات الدراسة الحالية على ما يلي:

- الاجتهاد نحو التأصيل الإبستمولوجي والمنهجي لبينية التخصصات، لتحديد نطاق المشكلات والقضايا البحثية المعاصرة ذات الأولوية والتي تحتاج في معالجتها لوحدة المعرفة وتكامل التخصصات.
- السعي نحو إيجاد باراديم أو نموذج معرفي وفكري جديد يتلاءم مع متغيرات الواقع المعاصر، والتخفيف من حدة الفصل المتعمد بين التخصصات المختلفة؛ لتشابك وتعقد القضايا والمشكلات المجتمعية والتعليمية.
- بناء تيار ومدارس علمية استيعابية وفق رؤية العلم كما هو نشاط إنساني، أساسه الفضول والرغبة في الاختبار وليس مجرد قبول الآراء.
- التأسيس لمدرسة بحثية بينية التخصصات لها فلسفتها القائمة على وحدة المعرفة وتكاملها، وجسر الهوة بين المجالات والتخصصات التربوية المختلفة، وبين الباحثين والممارسين في الحقل التعليمي.
- تفعيل دور الروابط المهنية والأكاديمية القائمة في مصر منذ عقود والتشجيع على إنشاء روابط وشبكات بحثية على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.
- تطوير الخرائط البحثية للأقسام التربوية بما يتوافق مع المستجدات المجتمعية والقضايا المعاصرة مع تعزيز التنسيق والتعاون لتحديد المشكلات التي تحتاج إلى معالجة بينية مشتركة.

- تنمية الحس النقدي والكفايات الفلسفية لدى الباحثين التربويين لمناقشة المسلمات والافتراضات والسعي لبناء نظريات جديدة تستند إلى التفاعل بين التخصصات التربوية والاجتماعية
- مراعاة تعدد العوامل والسياقات في تفسير الظاهرة التربوية، فهي من التعقيد، بحيث لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد أو متغير وحيد، وإنما هناك عوامل متعددة متداخلة متفاعلة، ينبغي الكشف عنها، وتحديد وزن كل منها في إحداث الظاهرة.
- تطوير مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة على أساس بيني لرصد اسهامات التخصصات المختلفة، ومن ثم تحديد الإسهام المأمولة للبحث المعني بطريقة دقيقة قائمة على الإضافة العلمية الملموسة، وليس على أساس التكرار
- المراجعة المستمرة للمنطلقات الفكرية للبحث التربوي من منظور نقدي ينتقل من أحادية الطرح إلى تعدد السياقات والبدائل، ومن الحقائق الثابتة إلى نسبية المعرفة.
- الاهتمام بتحليل السياقات المتعددة للظواهر التربوية ورصد تفاعل متغيراتها والتفسير المعمق لمؤشراتها ودلالتها من خلال منظور يتسم بالموسوعية في الطرح والبينية والتعددية في المعالجة المنهجية.
- مراعاة سمات تعقد المجتمع المعاصر وقضاياه التربوية ووالمجتمعية التي تتطلب معالجات بحثية أكثر عمقًا وشمولاً من خلال منهجية بينية تتعدد فيها الأطر والمناهج والأدوات.

- تطوير معايير الحكم على جودة البحوث التربوية، واعتبار المشاركة في مشاريع بحثية بينية التخصصات أحد شروط ترقية أعضاء هيئة التدريس التربويين.

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

١. إبراهيم، سعاد خليل (٢٠١٣). تدهور منظومة البحث العلمي في مصر لماذا ؟، التنمية الإدارية – مصر ، س ٣٠، ع ١٤٠، ٢٨ – ٣٤.

٢. أبركان، محمد (٢٠١٧). أسئلة الابستمولوجيا المعاصرة : قراءة فى كتاب التصورات العلمية للعالم، قضايا واتجاهات فى فلسفة العلم ةالمعاصر مجلة مقاربات – العلوم الإنسانية – المغرب ، ع٢٩، ١٢٢ – ١٣٠.

٣. أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

٤. أحمد، إيمان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤). دور منهج الطرائق المركبة فى التغلب على مشكلات البحوث الكمية والكيفية فى مجالى التربية المقارنة والإدارة التربوية، مجلة الإدارة التربوية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – مصر ، س١، ع١، ٣٠٧ – ٣٥٩.

٥. بارة، عبدالغني (٢٠١٣). العلوم الإنسانية واجتياز الحدود: قراءة في خطاب المفاهيم، مجلة الآداب – جامعة الملك سعود – السعودية ، مج ٢٥، ع ٢، ٢٥١ – ٢٦١.

٦. البازعي، سعد عبد الرحمن (٢٠١٣). "الدراسات البينية وتحديات الابتكار"، مجلة جامعة الملك سعود، م٢٥، (الآداب ٢).

٧. بدر، عزيزة (٢٠١٣). مقدمات البراديم الاجتماعى والعلم: هل العلم متحرر من القيم، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط – مصر ، مج٢١، ع١، ٢١ – ٤٣.
٨. بدر، عزيزة (٢٠١٤). التكنولوجيا والإيكولوجيا واغتصاب الطبيعة: قراءة في فلسفة التكنولوجيا والإيكولوجيا العميقة، فصول – مصر ، ع٨٧،٨٨، ١٣ – ٤٩.
٩. البنا، أحمد عبدالله الصغير (٢٠١٤). بحث الفريق كمدخل لضمان جودة البحث التربوي في كليات التربية المصرية، المؤتمر العلمي العربي الثامن: الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية – القيمة والأثر – جمعية الثقافة من أجل التنمية – مصر، ٢٣٥ – ٢٨٨.
١٠. بنخود، نورالدين (٢٠١٥). دليل الدراسات البينيّة العربيّة في اللغة والأدب والإنسانيات، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.
١١. بيومي، محمد سيد (٢٠١٦). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية "دراسة ميدانية"، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
١٢. جابر، مليكة (٢٠١٢). إسهام الإبستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد الثامن، جوان.
١٣. حجر، خالد أحمد مصطفى (٢٠٠٩). أخلاقيات البحث الانثربولوجي المرامي والعقبات ومتطلبات الالتزام الفعال، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإجتماعية – السعودية ، مج ١، ع ٢، ١٢ – ٧١.

١٤. حجي، أحمد إسماعيل (٢٠١٥). النماذج والنظريات والمنهجيات والمناهج فى علوم ومجالات التربية والمقارنة، مجلة التربية المقارنة والدولية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – مصر ، س١، ع٢، ١١ – ١٤.

١٥. حرب، محمد خميس (٢٠١٣). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي، دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر ، ع ٧٩، ص ص١٣٩ – ٢٢٨.

١٦. حسن، كاظم جهاد (٢٠١٣). " في البينية ، نشأتها ودلالتها"، مجلة جامعة الملك سعود، م٢٥، (الآداب ٢).

١٧. الخليل، خليل يوسف (٢٠١٠). "التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي"، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية، البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية، جامعة الفيوم،٢٠١٠، مج ١، ص. ٤٠٥.

١٨. دبلة، فاتح (٢٠١١). الأسس الفكرية والابستمولوجية لمنهجية البحث العلمي في علوم التسيير، مجلة العلوم الانسانية (جامعة محمد خيضر بسكرة) – الجزائر ، ع ٢٣، ٣٣٥ – ٣٥١.

١٩. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٢). " العلوم البينية أو منهجية الألفية الثالثة"، مستقبل التربية العربية، مج٢، ع ٢٧.

٢٠. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٤). مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم – أساليب – تطبيقات، مركز الكتاب للنشر – القاهرة

٢١. السعودي، فاتن عبدالمجيد (٢٠١٠). "مدخل تحسين الجودة المستمر: رؤية لتطوير المعرفة التربوية"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر،

حالة المعرفة التربوية المعاصرة: مصر أنموذجًا، مج ١، ٢٠١٠، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص ٢٧٦، ٢٧٧.

٢٢. سكران، محمد محمد (٢٠١٠). البحث التربوي من منظور نقدي، مجلة رابطة التربية الحديثة – مصر ، مج ٣، ع ٨، ١٧٧ – ١٩٤

٢٣. سكران، محمد محمد (٢٠١٣). المنهج النقدي في البحث التربوي، عالم التربية –مصر ، س١٤، ع٤٣، ٤٢٩ – ٤٣٤.

٢٤. سلامة، عادل عبدالفتاح (١٩٩٠). صنع القرار التربوي باستخدام أسلوب التخصصات المتداخلة إطار نظري مقترح، التربية المعاصرة – مصر ، س ٧، ع ١٥، ٨٥ – ١٠٨.

٢٥. سلامة، يوسف (٢٠٠١). الثقافة العربية بين الميثودولوجيا والإيديولوجيا، مجلة مدارات فلسفية – الجمعية الفلسفية المغربية – المغرب ، ع٥، ١٢٣ – ١٣٦.

٢٦. سليمان، هناء إبراهيم (٢٠١٤). رؤية مقترحة لبناء القيم اللازمة لتطوير البحث التربوي بالجامعات المصرية، المؤتمر العلمي الحادي عشر بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية – كلية التربية – جامعة الفيوم – مصر، ١١٩ – ١٤٤.

٢٧. عارف، نصر محمد (٢٠٠٢). إبستمولوجيا السياسة المقارنة: النموذج المعرفي، النظرية المنهج، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

٢٨. عبدالحافظ، ثروت بن عبدالحميد؛ المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١٥). واقع ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس : دراسة تطبيقية

على كليات التربية في بعض الجامعات العربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين ، مج١٦، ع٤، ٤٧٩ – ٥١٧.

٢٩. عبدالعال، حسن إبراهيم (٢٠١٠). أزمة المصطلح والانزياح الدلالي في المعرفة التربوية مصطلح الخطاب التربوي نموذجًا، المؤتمر العلمي الثاني عشر (حال المعرفة التربوية المعاصرة – مصر أنموذجًا) – مصر ، مج ١، ٥٨ – ٩٩.

٣٠. عرجاوي، أحمد محمد (٢٠١٤). البحث التربوي في مصر وإمكانيات تطويره، التربية –مصر ، مج١٧، ع٤٩، ٢٩٣ – ٣٥٦.

٣١. عصفور، محمد حسن (٢٠١٣). الدراسات البينية والتخصصية في العلوم الإنسانية، مجلة الآداب – جامعة الملك سعود – السعودية ، مج ٢٥، ع ٢، ٢٣١ – ٢٤٠.

٣٢. عطاري، عارف (٢٠٠٨). الإدارة التربوية: مقدمات لمنظور إسلامي، كتاب الأمة، العدد ١٢٣، قطر.

٣٣. علي، سعيد اسماعيل (٢٠١٠). "تجديد المعرفة التربوية"، المؤتمر العلمي الثاني عشر، حالة المعرفة التربوية المعاصرة: مصر أنموذجًا، مج ١، ٢٠١٠، ص ص ١٢–١٧.

٣٤. علي، ايمن محمد رجب (٢٠١٣). إشكالية مركزية الإنسان في فلسفة الأيكولوجيا النسوية: دراسة إبستمولوجية، أوراق فلسفية – مصر ، ع٣٧، ١١٧ – ١٣٠.

٣٥. الغرايب، الحسن (٢٠١٧). دور البحث العلمي في ضبط المفاهيم والمصطلحات : علم التأثيل أنموذجًا، مجلة أسطور للدراسات التاريخية – المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات – قطر ، ع٥، ٧ – ١٥.

٣٦. فرج، هانى عبدالستار (٢٠٠٤). قضايا الأبستمولوجيا من المنظور التربوي : تحليل فلسفي، مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر ، ع ٤٨، ١ – ٣٣

٣٧. فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم المصطلحات التربوية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: القاهرة.

٣٨. قطب، خالد (٢٠١٣). سؤال المنهج في الإبستمولوجيا المعاصرة، أوراق فلسفية، مصر ، ع٣٩، ١٣٥ – ١٤٠.

٣٩. قمبر، محمود مصطفى (١٩٩٥). التربية بين الإيديولوجيا والإبستمولوجيا، حولية كلية التربية –قطر ، س ١٢ ، ع ١٢، ١٣ – ١٧.

٤٠. القنبعي، عبدالكريم (٢٠٠٩). أزمة الإدارة التربوية: مقاربة سوسيولوجية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس – جامعة سيدي محمد بن عبدالله بفاس –المغرب، ع١٦، ١٩٤– ٢٠٢.

٤١. كامل، عبدالوهاب محمد (٢٠١٠). التفكير المنظومي لمواجهة الازمة في المعرفة التربوية، المؤتمر العلمي الثاني عشر (حال المعرفة التربوية المعاصرة – مصر أنموذجًا) – مصر ، مج ١، ص ص٢٨ – ٥٦.

٤٢. محمد، جيهان كمال (٢٠١٠). المعرفة الإنسانية والبحث العلمي، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي . رؤى مستقبلية) – مصر ، مج ٢، ٦٧ – ١٠٩.

٤٣. محمد، خالد عبدالفتاح (٢٠١٢). بناء المفاهيم وإشكالية دلائل المصطلحات في تفاعل المستفيدين مع نظم إسترجاع المعلومات، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) (الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية) – قطر ، ج ٣، ١٩٣٣ – ١٩٦٧.

٤٤. مصطفى، هيثم محمد (٢٠١١). الاستغراب من الإيديولوجيا إلى الإبستمولوجيا، مجلة ثقافتنا – دائرة العلاقات الثقافية العامة – وزارة الثقافة – العراق ، ع١٠، ٧٢ – ٧٨.

٤٥. منيمنة، جميل محمود (١٩٨٩). المنهج العلمي المعاصر من وجهة البستمولوجيا، الفكر العربي (معهد الإنماء العربي) – لبنان ، مج ١٠، ع ٥٥، ٩٢ – ١٠٢.

٤٦. الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠١١). تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين ، مج ١٢، ع ٣، ١٣ – ٤٨.

٤٧. النحراوي، السيد صبحي متولي (٢٠١٦). التنظير للمصطلح فى الخطاب التربوى الإسلامى، دراسات فى التعليم الجامعى – مصر ، ع٣٢، ٢٠٧ – ٢٣٠.

٤٨. نصار، علي عبد الرؤوف محمد (٢٠١٥). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة : رؤية مستقبلية، المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم العالى –اليمن ، مج٨، ع٢٠، ص ص٩١ – ١٢٦.

٤٩. الهاجري، مشاعل عبدالعزيز (٢٠٠٧). " قلاع وجسور: الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية– دراسة في القانون بوصفه حقلا معرفيا مستقلا وعلاقته بغيره من العلوم"، مجلة الحقوق، (الكويت)، مج ٣١، ع ٣، ٢٠٠٧.

٥٠. هاشم، رضا محمد حسن (٢٠١٣). واقع البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة في مجال أصول التربية بكلية البنات جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية – مصر ، ع١٤، ج٣، ص ص٤٦٩ – ٥١٠.

٥١. الوافي، نوري إبراهيم (٢٠١٥). الإنسان والبيئة دراسة في الإيكولوجيا البشرية، مجلة الباحث – كلية التربية – ودان الجفرة – جامعة سرت – ليبيا ، ع٩، ٩٩ – ١٢٤.

٥٢. يحيي، حسن بن عايل (٢٠٠٦). "أولويات القضايا البحثية في (حالة الدراسات البينية)"، مجلة معهد بحوث والدراسات الإسلامية، العدد الأول، يناير.

المراجع الانجليزية:

53. Bullough, Robert V, Jr (2006)." Developing Interdisciplinary Researchers: What Ever Happened to the Humanities in Education?" Educational Researcher; Nov 2006; 35, 8

54. De Wet, Katinka, (2010). The Importance of Ethical Appraisal in Social Science Research: Reviewing a Faculty of Humanities' Research Ethics Committee", J ournal of Academic Ethics (2010) 8, p. 301

55. Diem, Sarah, Young, Michelle D. (2015). "Considering critical turns in research on educational leadership and policy",

International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue: 7, pp.838-850
56. Gera, Rajat (2012). "Bridging the gap in knowledge transfer between academia and practitioners", International Journal of Educational Management, Vol. 26 No. 3, pp. 252-273
57. Hallinger, Philip (2013). "A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management", Journal of Educational Administration, Vol. 51 Issue: 2, pp.126-149,
58. Harris, Michael (2010). "Interdisciplinary Strategy and Collaboration: A Case Study of American Research Universities", Journal of Research Administration, Volume XLI, Number 1, 2010
59. Klein, Julie Thompson (2010). The Taxonomy of Interdisciplinarity, in Frodeman, Robert, et.al (Eds) The Oxford Handbook Of Interdisciplinarity, Oxford University Presss
60. Knight, David B. & et.al (2013). " Understanding Interdisciplinarity: Curricular and Organizational Features of Undergraduate Interdisciplinary Programs", Innov High Educ (2013) 38:143–158
61. Lingard,Bob; Gale Trevor (2010). "Defining Educational Research: A Perspective of/on Presidential Addresses and the Australian Association for Research in Education", The Australian Educational Researcher,Volume 37, Number 1,April,p.23
62. Mansilla, Boix V., et.al (2009). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *The Journal of Higher Education 80* (3) 334-353.
63. McGann , James. G. (2012). Global Go To Think Tanks Report and Policy Advice, The Think Tanks and Civil Societies Program, International Relations Program, University of Pennsylvania, Philadelphia, p. 17 .
64. Medne, Kristīne& Muravska, Tatjana (2011). Interdisciplinarity: Dilemmas within the Theory, Methodology and Practice " in Muravska,Tatjana, Ozoliņa, Žaneta (Eds)

65. Muravska,Tatjana, Ozoliņa, Žaneta (Eds) (2011). Interdisciplinarity in Social Sciences: Does It Provide Answers to Current Challenges in Higher Education and Research? University of Latvia Press, European Commission Representation in Latvia,
66. Newell, William H. (2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies," Issues In Integrative Studies 19:1-25
67. Parker, Jenneth (2010) "Competencies for interdisciplinarity in higher Education", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 11 No. 4, 2010, pp. 325-338
68. Porter, Tony, (2008). Research Ethics Governance and Political Science in Canada, *PS, Political Science & Politics;* Jul 2008; 41, 3; p. 495
69. The international encyclopedia of higher education (1977). San Francisco, Jossey Bass publications, vol.5, p.2211
70. http://www.the-sra.org.uk/documents/pdfs/ethics03.pdf