

الفصل الثالث

مجالات الاستفادة من المعلومات التربوية

- . صنع السياسة التعليمية .
- . وضع الخطط التعليمية .
- . صنع القرارات .
- . البحث التربوي .
- . الإدارة التعليمية .
- . الممارسة التربوية .

obeikandi.com

يتم الاستفادة من المعلومات التربوية فى كثير من المجالات التى تتصل بالتعليم ، أو التى تدور حوله . وتعد المجالات الخمسة التالية من أكثرها استخداما للمعلومات التربوية ، واعتمادا عليها :

- ١ - السياسة التعليمية .
- ٢ - التخطيط التعليمى .
- ٣ - صنع القرارات التربوية .
- ٤ - البحث التربوى .
- ٥ - الإدارة التعليمية .

ويتناول هذا الفصل الإفادة من المعلومات التربوية ، ودورها فى كل مجال من هذه المجالات .

المعلومات التربوية وصنع السياسة التعليمية :

السياسة التعليمية هى «مجموعة المبادئ التى توجه مسار التعليم فى دولة ما وتشمل أهداف التعليم ونظامه»^(١) . ولما كان التعليم قضية اجتماعية لها عناصرها السياسية والاقتصادية والثقافية التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند صنع السياسة التعليمية ، فإن اشتراك مختلف القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى صنعها ، وتداول رأى بشأنها ، وإقرارها ، يعد ضرورة لا غنى عنها حتى تعبر تعبيرا صادقا عن اتجاهات المجتمع وتطلعاته ، وما يهدف إليه من تعليم أبنائه .

وتتسع دائرة المشاركين فى صنع السياسة التعليمية بحيث تشمل مجموعة كبيرة من المواطنين ، مثل القيادات السياسية الحكومية ، وأعضاء مجلسى الشعب والشورى (لجنة التربية والتعليم) ، وممثلى أحزاب المعارضة ، وقيادات الاتحادات والنقابات المهنية ، والمجالس القومية المتخصصة (المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا) وغيرهم من قادة الرأى فى المجتمع . وكل هؤلاء مشاركون فى تحديد العلاقات بين التعليم والمجتمع فيما يتصل بالعمالة والإنتاج ، وتحقيق ديمقراطية التعليم بما يوفر الفرص المتكافئة لأبناء المجتمع . والسياسة التعليمية وفق هذا المنظور وطبقا لتعريفها الذى سبق تحديده ، يتم صنعها وإقرارها «لتقود التعليم وتوجهه وتكون المرجع الذى تبنى على أساسه الخطط والبرامج»^(٢) . وهى بهذا تمثل الحلقة الأولى من حلقات التطوير والتغيير التعليمى ، وتليها الاستراتيجية كحلقة ثانية توفر للقائمين على وضع الخطط التعليمية «العناصر التى يمكن الاعتماد عليها لإنجاز الأهداف السياسية . والاستراتيجية بهذا الاعتبار إنما هى الحلقة الوسطى التى يتم عند حدها شرح السياسة من جهة ، وتحديد منهج التخطيط من جهة ثانية»^(٣) ثم تتكامل الحلقات بوضع الخطط وبرامج التنفيذ التى تمثل الحلقة الثالثة من حلقات التغيير والتطوير التعليمى والتجديد التربوى .

ومما لا شك فيه أن احتياج صانعى السياسة التعليمية للمعلومات لا يقل عن احتياج الفئات الأخرى المشاركة فى العملية التعليمية . . حيث إنهم يحتاجون إلى المعلومات الصحيحة والكاملة التى تمكنهم من تفهم أبعاد قضية التعليم ، والإحاطة بالمشكلات التى تواجهه . ومن ثم تكتسب مشاركتهم أهمية وفعالية . ولكنهم بحكم تخصصاتهم المتباينة ، وطبيعة دورهم السياسى ، يحتم عليهم البعد عن التفاصيل التى يهتم بها المسئولون عن التعليم مسئولية مباشرة . ويقرر «فيرنج» أن صانعى السياسة التعليمية يميلون إلى استخدام المعلومات التى تتسم بالعمومية ، مثل المسوح التى توضح وتفسر العلاقات بين النظام التعليمى والبيئة الخارجية ، فضلا عن البيانات والمؤشرات الإحصائية التى تعطى دلالات رقمية على إنجازات النظام التعليمى فى سبيل تحقيق الأهداف السياسية الموضوعية^(٤)

وتؤدي البحوث التربوية دوراً أساسياً في توفير المعلومات التربوية ، ويتجه صانعو السياسة إلى الاطلاع على نتائجها ، واستخلاص المعلومات منها للتعرف على المشكلات التعليمية ، والتوصيات التي اقترحت لحلها والتغلب عليها . وقد تثير بعض البحوث عدداً من الأسئلة التي تتصل بالسياسة التعليمية ، وتساعد الإجابة عليها في تطوير أداء النظام التعليمي . ولعل أهم ما تحققه الاستفادة من المعلومات التي توفرها البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية يتمثل في إضفاء الجانب العلمي على السياسة من ناحية ، وتوفير المبررات للاختيار بين البدائل المختلفة عند إقرارها من ناحية ثانية^(٥) .

وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي توفرها البحوث التربوية إلا أن الاستفادة بها في صنع السياسة التعليمية ليست مطلقة ، ولا تتسم بالإيجابية على الدوام . وإنما يحد من الاستفادة المرجوة منها بعض السلبيات . أولها عدم وجود إعلام كاف بالبحوث التربوية والاجتماعية يمكن صانعي السياسة من الاتصال بها ، ومن الاطلاع عليها . وتتعلق ثانياً السلبيات باللغة التي يتم بها عرض نتائج البحوث ، حيث إن صانعي السياسة بحكم تخصصاتهم المتباينة ، واهتماماتهم السياسية ، لم يألّفوا ، بصفة عامة ، لغة البحث العلمي التي يستخدمها الباحثون في الاتصال بعضهم ببعض ، وهي اللغة التي تصاغ بها النظريات والطرق . أما بالنسبة للفرد العادي ، فإن هناك فجوة تعوق استيعابه وتفهمه للغة البحث . وعلى ذلك فإن حل هذه المشكلة يكمن في بث نتائج البحوث التربوية بلغة وطريقة تمكن الجمهور العادي من استيعابها وتفهمها^(٦) .

وتتمثل الثالثة السلبيات في افتقار البحوث التربوية إلى التوصيات العملية التي تفيد في صنع السياسة ، إذ على الرغم من أن البحوث التربوية توفر «الكثير من المعلومات عن الظواهر التعليمية (سواء عن طريق التفسير أو النقد) فإن على السلطات التعليمية ، وما يتبعها من أجهزة سواء أكانت للمعلومات ، أو البحث ، أن توفر المعلومات التربوية ، وتقدمها بالصورة والكيفية التي يفضلها صانعو السياسة التعليمية ، والتي يستطيعون تمثيلها واستيعابها ، وتكوين رأى أو آراء

محددة بشأنها . وعلى هذا النسق يمكن الاستفادة من المعلومات التربوية بطريقة أكثر فعالية فى صنع السياسة التعليمية» .^(٧)

وتلجأ بعض السلطات التعليمية إلى بث المعلومات على هيئة حزم (Packages) تشمل على المعلومات والبيانات اللازمة لصنع السياسة ، مثل مستخلصات البحوث التربوية ، والملخصات والمؤشرات الإحصائية ، وتقارير المجالس واللجان التربوية وتوصياتها .

المعلومات التربوية والتخطيط التعليمى :

تستخدم عدة تعريفات لمصطلح (التخطيط) ، منها أنه «أسلوب فى التنظيم يهدف إلى استخدام الموارد على أفضل وجه ممكن وفقا لأهداف محددة»^(٨) . كما يعرف بأنه «التدبير لمواجهة المستقبل لتحقيق أهداف مرسومة ، ويقوم على عنصرين أساسيين أولهما التنبؤ بالمستقبل ، والآخر الاستعداد لمواجهة»^(٩) .

يرتبط التخطيط التعليمى بالتخطيط القومى الشامل الذى لا يقتصر على قطاع دون آخر ، أو إقليم دون آخر ، وإنما يتم على مستوى الدولة ككل بمختلف قطاعاتها وأقاليمها ، ويهدف إلى إحداث تغيرات جذرية فى مختلف النواحي الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والثقافية فى الدولة .

ويجب فى البداية التفرقة بين التخطيط التعليمى ، والتخطيط التربوى ، ولا ترجع هذه التفرقة إلى اختلاف أسلوب التخطيط فى كل منهما ، وإنما ترجع إلى الاختلاف بين مفهوم التربية ، ومفهوم التعليم . حيث إن التربية ذات مفهوم واسع يضم جميع الجوانب التى تتصل بشخصية المواطن وتكوينه ، ويشارك فيها مؤسسات كثيرة ومتنوعة ، من ضمنها المؤسسات التعليمية . أما التعليم فيقتصر على المؤسسات التعليمية التى تقدم التعليم الرسمى ، بالإضافة إلى المؤسسات غير التعليمية التى تقدم التعليم غير الرسمى أو الشعبى ، لذلك فإن التخطيط التربوى أوسع من التخطيط التعليمى ، ويمكن النظر إلى أن كلا منهما «يهدفان إلى رسم السياسة التعليمية فى كل صورتها رسماً ينبغى أن يستند إلى إحاطة شاملة

بالأوضاع السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربية الاجتماعية»^(١٠) .

وإذا كانت السياسة التعليمية تنبثق عن السياسة العامة للدولة ، واستراتيجية التعليم ترتبط باستراتيجيات التنمية الشاملة ، فلا بد من إدماج التخطيط التعليمي في التخطيط القومى الشامل للتنمية . ومادامت السياسة التعليمية تحدد الأهداف التى تسعى الدولة إلى تحقيقها من التعليم ، واستراتيجية التعليم تحدد منهج التخطيط الواجب اتباعه ، فإن التخطيط التعليمي يعنى بترجمة الاستراتيجية وتحويلها إلى خطط وبرامج تعليمية قابلة للتنفيذ . ومن المهم الالتزام بهذا التسلسل المنطقي الذى يحتم الانتقال من مرحلة السياسة ، إلى مرحلة الاستراتيجية ، ثم إلى مرحلة التخطيط ، لضمان فاعلية القرارات المتخذة فى كل مرحلة .

وفى ضوء هذا العرض يمكن تعريف التخطيط التعليمي بأنه «العملية المتصلة المنظمة التى تتضمن أساليب البحث الاجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية ، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذى أهداف واضحة ، وعلى مراحل محددة تحديدا تاما ، وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع فى تقدم البلاد فى النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية»^(١١) . ويحدد وزير التعليم المقصود من تخطيط التعليم بأنه «توفير الشروط اللازمة لقبول الأعداد المتزايدة من تلاميذ وطلاب وما تحتاجه العملية التعليمية من مناهج تربوية ، وتجهيزات وأبنية وضرورات أخرى لتشغيل مؤسسات التعليم ، ومعلمين» ، و«يساعد على ربط توسعات التعليم بحاجة المجتمع من القوى العاملة المدربة والتخصصات الممكنة»^(١٢) .

وتقسم الخطط التعليمية ، مثلها فى ذلك مثل خطط التنمية الشاملة ، إلى ثلاثة أنواع من حيث المدى الزمنى ، خطط طويلة المدى ، وخطط متوسطة المدى ، وخطط قصيرة المدى ، وتضع الخطط طويلة المدى الاتجاهات العامة والأهداف الرئيسية لنمو وتطوير التعليم وفقاً للاحتياجات التعليمية المستقبلية ، وتنبثق الخطط متوسطة المدى عن الخطط طويلة المدى وتنفيذاً لأهدافها ، ولكنها

تكون أكثر تفصيلاً وتحديداً . أما الخطط قصيرة المدى فهي تغطي سنة أو سنتين ، وعادة ما تنشأ من تقسيم الخطط القومية والخطط التعليمية ، وتحدد بنفس سنواتها ، مثل الخطط الخمسية للتعليم فى مصر التى تتبع خطط التنمية القومية ، وآخرها الخطة الخمسية للسنوات (١٩٨٨/٨٧ - ١٩٩٢/٩١) .

ويتبع فى إعداد الخطط التعليمية عدة خطوات ، هى :

- (أ) تحديد الأهداف العامة للخطة .
- (ب) دراسة الموقف التعليمى القائم .
- (ج) تحديد الأهداف التفصيلية بنمو التعليم خلال فترة الخطة .
- (د) تحديد التغيرات الهيكلية والمنهجية فى نظام التعليم .
- (هـ) تقدير تكلفة الخطة .
- (و) تحديد وسائل الخطة . (١٣)

وكل خطوة من هذه الخطوات ، وأى إجراءات أو خطوات تتلوها ، تتطلب الحصول على نوعية معينة من المعلومات ، وحتى تكون الخطط التعليمية مرتبطة بخطة التنمية القومية من خلال إعداد القوى العاملة المؤهلة ، يجب أن تضع فى قمة اعتباراتها الطلب الاجتماعى على التعليم ، والاحتياجات من القوى البشرية اللازمة لمقابلة متطلبات القطاعات الاقتصادية المختلفة ، وذلك عن طريق :

- (أ) تقدير حجم وتركيب السكان ، وتحديد مجموعات الأعمال للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية ومستوياتها .
- (ب) تقدير الاحتياجات المستقبلية للقوى العاملة المطلوبة للاقتصاد القومى ككل ، وكل قطاع على حدة .
- (ج) تقدير الخدمات التعليمية المتاحة بالمؤسسات التعليمية ، ومعدلات الالتحاق بالتعليم .
- (د) تقدير التكاليف التعليمية فى ضوء الموارد المتاحة مستقبلاً .
- (هـ) تقدير حجم التغيرات الكمية المطلوبة على مختلف مستويات ومراحل التعليم للوفاء بالاحتياجات اللازمة .

ويمكن تقسيم البيانات والمعلومات الضرورية للتخطيط التعليمى فى أربع مجموعات أساسية تبعا للأجهزة والمصادر التى توفرها ، على النحو التالى :

المجموعة الأولى : التعداد القومى للسكان :

ويعدده الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، ويشتمل على :

- إجمالى عدد السكان حسب النوع والسن .
- معدلات المواليد والوفيات .
- التقديرات المستقبلية للنمو السكانى .
- الاختلاف الإقليمى فى نمو السكان .
- معدلات الهجرة الداخلية إلى المدن .

المجموعة الثانية : بيانات النظام التعليمى :

وتعدها الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلى بوزارة التربية والتعليم وتشتمل على :

- عدد المؤسسات التعليمية وفقا للمرحلة التعليمية ونوعها .
- عدد التلاميذ والطلاب المقيدون وفقا لنوع الدراسة والصف الدراسى ، والمرحلة التعليمية .
- عدد الأبنية التعليمية وفقا لنوع التعليم ومرحلته .
- عدد المدرسين وفقا للمرحلة التعليمية ونوعها وطبقا للتخصص .
- الإنفاق العام على التعليم وفقا لمراحله وأنواعه .
- عدد الخريجين طبقا للمرحلة التعليمية ونوع الخريجين وتخصصاتهم .

وتشتمل إحصاءات التعليم قبل الجامعى التى تصدرها وزارة التربية والتعليم سنويا على هذه البيانات سواء أكانت بالمدارس الرسمية ، أم بالمدارس الخاصة التى يسهم بها القطاع الخاص فى العملية التعليمية .

المجموعة الثالثة : الاحتياجات من القوى العاملة :

وتستقى بيانات الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة من خطة التنمية القومية الشاملة ، ومن بيانات ودراسات وزارة القوى العاملة ، ووزارة الصناعة ،

وزارة التخطيط ، ومؤسسات القطاع الاقتصادى والزراعى ، ومن استقصاءات الاحتياجات من القوى العاملة . وتشتمل على البيانات والمعلومات التالية ، أو ما يماثلها :

- المجالات المتاحة للتنمية من حيث توفير العمالة المتخصصة اللازمة .
- أسلوب تحديد أولويات الاستثمار كما هو محدد فى خطة التنمية القومية الشاملة .
- مجالات التنمية المطلوبة لاستيعاب الخريجين الذين بدون عمل والذين سيلتحقون بسوق العمل مستقبلا .
- الأعداد المطلوبة من القوى العاملة المؤهلة وتخصصاتهم ، ومحتوى التعليم الرسمى لها ، موزعة على سنوات الخطة .
- إمكانات التعليم غير الرسمى ، بالمصانع والمؤسسات والشركات ، لإعداد القوى العاملة المدربة .

المجموعة الرابعة : المخصصات المالية للإنفاق على التعليم :
وتشتمل على المعلومات والبيانات التالية :

- حجم الاستثمارات المخصصة للتعليم .
- الإنفاق العام على التعليم وفقا لمراحله وأنواعه .
- نسبة الإنفاق العام على التعليم من جملة الدخل القومى .
- جملة إنفاق القطاع الخاص على التعليم بالمدارس الخاصة بمصروفات ، ونسبتها من جملة الإنفاق على التعليم .

وبالإضافة إلى هذه البيانات والمؤشرات الإحصائية التى توفرها المجموعات الأربع السابقة ، يمكن الاستفادة من أية بيانات أو معلومات أخرى قد تضيف بعدا واقعا إلى التخطيط التعليمى ، ومن ذلك الدراسات التنبؤية بنمو القطاع الاقتصادى واحتياجاته المستقبلية من القوى العاملة . أو الدراسات البحثية التى تصل بالتغيرات الاجتماعية والتعليمية ، ومؤشرات الإهدار التعليمى والتربوى بنوعيه الكمى والكيفى ، أو الدراسات التربوية المقارنة ، وما إلى ذلك من

الدراسات والبحوث التى تعطى دلالات لها أهميتها فى عملية التخطيط التعليمى .

وإذا كان التركيز حتى الآن قد انصب على البيانات الإحصائية باعتبارها أساس التخطيط التعليمى ، وتقاس مدى كفاءته ودقته بوفائه باحتياجات برامج التنمية الشاملة من القوى العاملة ، إذ كلما استطاع النظام التعليمى أن يقدم مخرجات تعليمية مؤهلة بالأعداد المطلوبة للتخصصات اللازمة ، نجح التخطيط التعليمى فى الإسهام الفعلى فى تحقيق مجالات التنمية الشاملة كافة ، فإن الإحصاءات لا تمثل سوى جزء واحد من المعلومات ، حيث يعتمد واضعو الخطط التعليمية على كل أنواع المعلومات الكمية والنوعية المتوافرة . لذلك كان من المناسب توسيع مفهوم (الإحصاءات للتخطيط التعليمى) بحيث تستوعب جميع المعلومات الكمية والوصفية التى يمكن أن تفيد فى تطوير التعليم وتقدمه .^(١٤) حيث إن المشكلات المعاصرة من العير تعريفها أو شرحها على أساس البيانات الكمية فقط فالعديد من هذه المشكلات يجب أن يفهم فى إطار المعلومات الوصفية والنوعية .^(١٥)

وتؤدى المتابعة المستمرة دوراً هاماً فى ضمان التنفيذ السليم للخطة التعليمية وتحقيق أهدافها ، حيث تعمل على اكتشاف مواطن القصور أو الانحراف بها ، لتقويم هذا الانحراف ، وعلاج مواطن الضعف ، أو إدخال التعديلات اللازمة على الخطة . ومن الطبيعى أن يتم ذلك عن طريق تقارير المتابعة وغيرها من المعلومات التى يتم جمعها عند التنفيذ .

المعلومات التربوية وصنع القرارات :

يعرف مصطلح (قرار) فى علم الإدارة العامة بأنه «الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة فى موقف معين» ، أو هو «عملية المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها»^(١٦) . ولا يختلف تعريف القرار التربوى عن هذا التعريف إلا أنه ينصب على كل ما يتصل بالتربية أو بالتعليم ، أو بكليهما معا .

وصنع القرارات واتخاذها عملية دينامية مستمرة تمثل المضمون العام لنشاط الإدارة التعليمية فى جميع مستوياتها التعليمية ، سواء على المستوى المركزى ، أم المستوى اللامركزى ، أم المستوى الإجرائى ، وهى ذات طبيعة دائرية حلقة بمعنى أن «أى قرار يستند عادة إلى قرارات سابقة ، كما يؤثر فى قرارات لاحقة»^(١٧) . وتتفق المصادر على تقسم القرارات إلى نوعين حسب درجة أهميتها ، ووفقا للمستويات الوظيفية التى تتخذها ، وعلى مدى تأثيرها وفعاليتها ، وهذان النوعان ، هما :^(١٨)

١ - القرارات الأساسية أو الإنشائية أو الاستراتيجية :

وهى القرارات التى يتم اتخاذها على المستويات العليا من التنظيم ، وتتصل بالنظام الأساسى له ، وتهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية سواء بالإنشاء أو بالتعديل أو بالإلغاء . ومن أمثلتها فى الميدان العلمى ، القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية والتخطيط العلمى ، والسلم العلمى ، والمناهج الدراسية ، والتقييم التربوى والامتحانات ، وغيرها من القرارات التى تؤثر تأثيرا جوهريا فى النظام العلمى . وقد يطلق عليها «القرارات الحيوية» ، أو «القرارات غير المتكررة» بمعنى أنها ذات أجل طويل ، ولا تتكرر إلا على فترات متباعدة . وتزداد هذه القرارات فى قمة التنظيم .

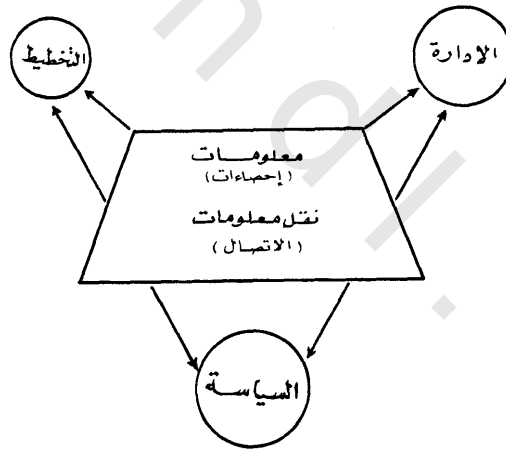
٢ - القرارات الروتينية ، أو التقليدية ، أو المتكررة :

وهى القرارات التى تتناول الأعمال الجارية ، ولا تؤثر فى التنظيم تأثيراً مباشراً ، ويمكن اتخاذها والبت فيها فى ضوء التجارب والخبرات السابقة ، وهى محدودة الأجل ، وتتعلق بالإجراءات ، وغير ذلك من المسائل التكتيكية ، ويقسم إميل فهمى هذه القرارات إلى قسمين :

(أ) قرارات روتينية عادية .

(ب) قرارات روتينية فنية ، وهى أعلى مستوى من سابقتها ، وأكثر فنية وتفصيلا .^(١٩)

ومما لاشك فيه أن المعلومات تؤدي دوراً هاماً وأساسياً في صنع القرار ، بل إنها عنصر لا يمكن إغفاله ، ومكون من مكونات صنع القرار ، باعتبار أنها تحدد أبعاد المشكلة ، وتسهم في اقتراح الحلول البديلة التي يمكن اختيار أحدها لحل المشكلة ، ومن ثم اتخاذ القرار . وتعتمد عملية الاختيار بين البدائل على تقدير كل بديل من حيث المزايا والعيوب . ولا يتأتى هذا التقدير على الوجه الصحيح والرشيد ، إلا على أساس معلومات وبيانات صحيحة وحديثة ومتنوعة . وذلك لأن «القرار عملية مركبة ومتشابكة تستند إلى معلومات من مصادر مختلفة» ، «ويقوم على أساسين : أولاً الحقائق والمعلومات ، وهذه يجب أن تكون خاضعة للاختبار لبيان مدى صدقها أو زيفها . ثانياً - مجموعة القيم وهي لا تخضع لمثل هذه الاختبار لأنها تتعلق بعملية الاختيار الأحسن والأفضل»^(٢٠) . ويعتمد نجاح الإدارة التعليمية في اتخاذ القرار التربوي الرشيد ، وفي الوقت المناسب ، على قدرتها على الحصول على البيانات والمعلومات وتقييمها وتحليلها ، فضلاً عن تدفقها المستمر من خلال نظام اتصال فعال . ويبين الشكل رقم (٤) العلاقات الداخلية بين المعلومات وصنع القرارات التربوية .



شكل رقم (٤)

العلاقات الداخلية بين المعلومات وصنع القرار في التعليم (٢١)

ومن هذا الشكل يتبين أن عملية صنع القرارات التربوية تتركز في ثلاث مجالات ، أو وظائف رئيسية ، هى السياسة التعليمية ، والتخطيط التعليمى ، والإدارة التعليمية على المستوى الإجرائى ، وأن المعلومات ذات أهمية قصوى لتأدية هذه الوظائف على نحو مؤثر وفعال . ويلاحظ أن الإحصاءات ذات أهمية قصوى أيضا ، حيث اعتبرت مرادفة للمعلومات . إذ لا يمكن أن يوجد تخطيط تعليمى شامل ، أو إدارة ناجحة ، لهما قرارات فعالة ومؤثرة ، دون توافر البيانات الإحصائية الدقيقة ، والحديثة التى تصف قطاع التعليم وصفا رقميا متكاملًا ، إما بواسطة الجداول الإحصائية ، أو المؤشرات الإحصائية ، أو التحليل الإحصائى^(٢٢) . ويجب الاستدراك هنا ، حيث إن الإحصاءات على الرغم من أهميتها وضرورتها ، إلا أنها لا تشكل سوى نوعية واحدة من أنواع المعلومات التى تسهم فى صنع القرار التربوى .

ويلاحظ من الشكل السابق أن صنع القرار التربوى واتخاذهُ يتم داخل مثلث متساوى الأضلاع والزوايا ، وذلك لصعوبة الفصل بين التخطيط التعليمى والسياسة ، أو بين الإدارة التعليمية والتخطيط التعليمى ، حيث إن مستقبل السياسة التعليمية مرتبط بالقرارات التى تتخذ فى عمليات التخطيط التعليمى ، كما أن مستقبل التخطيط التعليمى وقدرته على تحقيق الأهداف الموضوعية مرتبط بالقرارات التربوية التى تتخذ على مستوى الإدارة التعليمية . وإذا كانت القرارات الأساسية أو الحيوية كما سبق تناولها ، تتخذ فى قمة النظام التعليمى الذى يتركز فى المستوى المركزى ، فإن كل قرار من هذه القرارات تتبعه قرارات أخرى على المستوى الأدنى ، سواء فى الإدارات المركزية ، أم اللامركزية ، حيث إن كل القرارات التى تصنع على هذه المستويات يجب أن تبنى على قرارات أساسية ، وتسترشد بها .

ويتبع التخطيط التعليمى ، مرحلة هامة أخرى ، هى المراقبة والمتابعة لمراحل التنفيذ ، و«عملية المتابعة عبارة عن التعرف الزمنى المحدد لخطوات التنفيذ وفقا للأهداف والأسس التى وضعت عند إعداد الخطة ، وهذا يعنى تسجيل كل خطوة من خطوات التنفيذ ومعرفة مدى مطابقتها ماليا وزمنيا لما سبق الاتفاق

عليه في الخطة»^(٢٣) وتستهدف المتابعة اكتشاف مواطن القصور والضعف في الخطة التعليمية ، كما تستهدف التعرف على المدى الذي حققته في تنفيذ الأهداف الموضوعية . ويتم ذلك عن طريق تجميع البيانات والمعلومات في صورة تقارير متابعة دورية تمثل تغذية مرتدة إلى القائمين على وضع الخطة أو وضع القرارات التربوية المتصلة بها .

ويتساوى في أهمية المعلومات في تدعيم وصنع القرار التربوي ، أهمية تدفقها عبر قنوات اتصال محددة بين منتجي المعلومات والمستفيدين منها . وهذا ما يجب أن يوضع في بؤرة اهتمام خدمات المعلومات التربوية ، وتقوم على توفيره وتيسيره من خلال نظام اتصال تربوي مرن ، يحقق الاستفادة الكاملة من المعلومات المتوافرة ، بل تعمل على سد الثغرات أو الفجوات التي تعوق تدفق المعلومات بالقدر والمستوى المناسبين . فقد تكون المعلومات المطلوبة لصانع القرار متوافرة ، وتلبى احتياجاته إلا أن الاستفادة منها قاصرة أو معدومة لوجود معوقات أو خلل في عملية الاتصال ، يمنع أو يحد من فعالية الاستفادة بها . كما يوفر الاتصال التربوي الفعال تغذية مرتدة للقرارات التربوية سواء على مستوى السياسة ، أم على مستوى التخطيط ، أم على مستوى الإدارة ، قد تفيد في تعديل القرارات ، أو إدخال التعديلات اللازمة لتصحيح مسار الخطة . حيث إن التغذية المرتدة عن نتائج تنفيذ القرار تعتبر ضرورية لتقييم واتخاذ إجراءات تصحيحه إذا استدعى الأمر .

ويحدد (اسكارو بولوس) الثغرات التي تحد من الاستفادة من المعلومات التربوية في صنع القرارات ، أو كما يطلق عليها الفجوات التي تعوق دائرة الاتصال بين منتجي المعلومات وبين المستفيدين منها ، فيما يلي :

الفجوة الأولى : عدم اهتمام صانع القرار بالمعلومات المتوافرة التي يمكن أن تساعد في صنع قراره .

وتنتج هذه الفجوة ، عادة ، من البث غير الكافي للبيانات والمعلومات .

وقد يرجع عدم الإعلام المستمر لصانعى القرار بالمعلومات المتوافرة إلى فجوة أخرى فى تدفق المعلومات ،

الفجوة الثانية : قد يكون التكنوقراطى الذى يقدم النصح والمشورة لصانع القرار لا يعلم هو نفسه شيئاً عن نتائج البحوث التى يمكن أن تؤثر فى التوصيات التى يقدمها .

ويرجع هذا إلى الفجوة التالية :

الفجوة الثالثة : وجود مسافة كبيرة بين متجى المعلومات التربوية والمستفيدين منها تعوق سهولة الاتصال بعضهم ببعض .

الفجوة الرابعة : وتتمثل فى صياغة نتائج البحوث التربوية بلغة خاصة بالباحثين ، ونشرها فى مجلات الصفوة . وعدم صياغتها بأسلوب يمكن لصانع القرار فهمه ، فضلاً عن عدم إذاعتها وبثها عبر أوعية المعلومات التى يرجع إليها صانعو القرار عادة .

الفجوة الخامسة : قصور الدافع لدى المستفيد ، فى بعض الأحيان ، لجمع المعلومات الحديثة .

ويؤدى هذا إلى فجوات تقليدية أخرى تعوق تدفق المعلومات ، مثل :

الفجوة السادسة : قصور التسهيلات التى توفرها شبكات المعلومات عن تلبية مختلف الاحتياجات من المعلومات لصنع القرارات .

الفجوة السابعة : المعوقات التى تحد من تدفق المعلومات الرأسى والأفقى ، أو بين المستوى المركزى والمستوى اللامركزى .

الفجوة الثامنة : المعلومات المتوافرة لصانع القرار غير متوازنة .

الفجوة التاسعة : وتتصل بصعوبة التبادل الدولى للمعلومات التربوية التى تفيد فى صنع القرارات^(٢٤) .

وخلاصة القول أن المعلومات التربوية ، وسهولة تدفقها عبر قنوات اتصال محددة ، توفرها خدمات المعلومات التي تنشأ وتنمى وتطور لتحقيق هذا الغرض ، تفيد صانع القرار ، وترشد قراره . ولا يمكن الفصل بين صنع القرار وتوافر المعلومات اللازمة لصنعه ، إذ كلما توافرت المعلومات الحديثة والمناسبة ، أمكن صنع القرار الصحيح والرشيد . وأن «أكثر الذين يمكن أن يتخذوا قراراتهم بنجاح هم الذين سوف يستطيعون الحصول على المعلومات وتفسيرها واستخلاص الحقائق منها»^(٢٥).

المعلومات التربوية والبحث التربوي :

البحث التربوي عبارة عن بحث علمي ميدانه الأساسى التربية والتعليم ، وما يتصل بهما من موضوعات وقضايا ومشكلات . ويقصد بالبحث العلمى علاقات جديدة ، والتحقيق من المعلومات والمعارف والعلاقات الموجودة وتطويرها باستخدام طرائق أو مناهج موثوق فى مصداقيتها^(٢٦) . أما بالنسبة للبحث التربوي ، فليس هناك تعريف شامل له ، يقبله جميع المشتغلين به ، وترجع الصعوبة فى ذلك إلى المعانى المتعددة للفظ (تربية) . وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن عرض التعريفات التالية التى أوردها عدد من علماء التربية فى مجال تناولهم للبحث التربوي . وأول هذه التعريفات ما ذكره (هاريس : Harris) بدائرة معارف البحث التربوي ، من أنه «سعى منظم نحو الفهم ، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة ، وموجه نحو مشكلة تربوية ، معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصى المباشر ، ومعبر عنه فى صيغة مشكلة»^(٢٧) . وثانى هذه التعريفات ما ذكره (ماك آشان : Mc Ashan) فى كتابه عن عناصر البحث التربوي ، من أنه «ينبغي أن يدل على استقصاء دقيق ناقد شامل يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد محل الاختبار ، أو تساعد فى مراجعة نتائج مسلم بصحتها ، أو يسهم بقيم موجبة لصالح المجتمع»^(٢٨) . وثالث هذه التعريفات ما ذكره (مطر) فى أن البحث التربوي عبارة عن «عملية فكرية منظمة من أجل تقصى الحقائق فى ميدان التربية والتعليم ، وتناول قضايا ومشكلاته بمنهجية علمية بهدف إضافة معلومات جديدة أو إثراء المعرفة والوصول إلى حلول للمشكلات التعليمية

أو نتائج صالحة للتعميم فى القضايا التعليمية» (٢٩) .

ومن هذه التعريفات ومثيلاتها يمكن القول بأن البحث التربوى تطبيق دقيق للطريقة العلمية فى دراسة مشكلة أو قضية أو ظاهرة تعليمية أو تربوية ، ويلقى الضوء عليها ، أو يكتشف معرفة جديدة تعمق من الفهم لميدان التربية بأبعاده المختلفة .

وللبحث التربوى أهمية قصوى فى النظم التعليمية ، حيث يعد مصدرا من المصادر التى يتم الاعتماد عليها فى صنع السياسة التعليمية وصياغتها ، وصنع القرارات التربوية واتخاذها ، ووضع الخطط التعليمية ومراحل تنفيذها ، وتطوير المناهج وتحديثها ، وما إلى ذلك من المجالات التربوية التى يجب إنجازها على أسس تعتمد على البحث والمنهجية العلمية الدقيقة والموضوعية .

ويعد البحث التربوى حديث العهد نسبيا بالمقارنة بالبحوث فى المجالات الطبيعية ، حيث ترجع بداياته الأولى إلى نيف ومائة عام ، عندما بدأ كاستقصاء دراسى على أسس تطبيقية ، عرف بمصطلح «التجريب التربوى» تشبيها بمصطلح «علم النفس التجريبي» الذى ابتكره «فونت : Wundt» بمدينة ليبزج بألمانيا عام ١٨٧٩ . وأسهم عدد من العلماء فى ألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة وسويسرا والأرجنتين وإنجلترا وبلجيكا وروسيا فى تأسيس التجريب التربوى حوالى عام ١٩٠٠ . وترصد المراجع التربوية ثلاثة مطبوعات أصدرت فى آخر القرن الماضى ، كعلامة بارزة لبداية حركات الدراسات الخاصة بالطفل ، وهذه الأعمال هى : «عقل الطفل» لبريير (Preyer) عالم النفس الألمانى عام ١٨٨٢ ، و«دراسة الأطفال» لستانلى هول (Hall) بالولايات المتحدة عام ١٨٨٣ ، عدد من المقالات كتبها عالم النفس الانجليزى سالى (Sully) عام ١٨٨٤ ، عن لغة الأطفال وخيالهم (٣٠) . وعلى الرغم من أن التقدم كان بطيئا فى الثمانينات من القرن الماضى ، إلا أن أساس البحث والتجريب التربوى قد وضع أثناء هذه الفترة . ومنذ بداية القرن العشرين تطورت الدراسات والبحوث التربوية من خلال إسهام عدد كبير من العلماء التربويين والنفسيين والاجتماعيين الذين رسخوا قواعد وأسس

البحث التربوى ، واكبت بحوثهم ودراساتهم الاهتمام المتنامى بالتربية والتعليم فى دول العالم المتقدم منذ مطلع القرن العشرين نتيجة للتطورات الاجتماعية والاقتصادية .

ولما كانت عملية البحوث التربوية ، مثلها فى ذلك مثل البحوث الاجتماعية ، تعد فى جوهرها عملية اجتماعية لأنها «تحدث برمتها فى نطاق وبيئة اجتماعية . . لا يمكن أن تنفصل عن الظروف الاجتماعية وتخضع وتتأثر بالأزمات والاضطرابات الاجتماعية»^(٣١) ، فمن الضروري أن يكون لكل دولة بحوثها التربوية الخاصة ، الناشئة عن ظروفها الاجتماعية والاقتصادية ، وقيمها وثقافتها . إذ أن البحوث التى تمت فى بيئة معينة لا يمكن نقلها ، واستخدام ما أسفرت عنه من نتائج فى بيئة مغايرة . حقيقة يمكن الاستفادة منها فى تبادل المعلومات التربوية ، والتعرف على مجالات المفاهيم والاتجاهات والمستحدثات التربوية ، وما إلى ذلك من المجالات التى تعمق الانفتاح على الطرق والأساليب التربوية كافة . ومن هنا فقد اهتمت الدول النامية بالبحث التربوى وأنشأت مراكز وهيئات للبحوث التربوية تواكب التوسع والانتشار العلمى بها .

وأسهمت مصر فى مسيرة البحث التربوى العربى ، حيث بدأ الاهتمام بالبحوث التربوية منذ بداية الثلاثينات من هذا القرن ، كنتيجة منطقية للاهتمام بالتربية والتعليم ، وتطور النظام العلمى ، وإنشاء معاهد ومدارس لإعداد المعلمين . ولعل إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٢٩ يمثل بداية لها أثرها فى تطور مهنة التعليم فى مصر ، ويمثل بالتالى ركنا من أركان اتباع الطريقة العلمية فى بحث ودراسة المشكلات التعليمية والتربوية ، فضلا عن تطوير التعليم وفقا للنتائج العلمية المستخلصة من البحوث التربوية . ولقد بدأ البحث التربوى فى مصر من خلال التجريب التربوى الذى كان له السبق فى الوجود عندما أنشأ إسماعيل القبانى قسما للتجريب التربوى عام ١٩٣٢ بمعهد التربية العالى للمعلمين^(٣٢) . وكان لتحول هذا المعهد إلى كلية للتربية عام ١٩٤٦ أثره الواضح فى تنمية البحوث التربوية فى مصر ، حيث توالى الرسائل الجامعية التى تتناول الموضوعات التربوية والنفسية ، التى يتقدم بها الباحثون الأفراد للحصول على

الدرجات العلمية الأكاديمية . ونتيجة لزيادة أعداد كليات التربية وانتشارها في محافظات مصر ، إزداد عدد الرسائل التربوية والنفسية ، خاصة بعد عام ١٩٧٣ ، حيث بلغ ٥٣٨ رسالة في كليات التربية الجديدة فقط في غضون عشر سنوات (١٩٧٣ - ١٩٨٣) ، حصرها فؤاد أبوحطب كما في الجدول التالي :

عدد الرسائل التربوية والنفسية بكليات التربية الجديدة (١٩٧٣ - ١٩٨٣)

ملل	الجامعة	تاريخ إجازة أول رسالة	عدد الرسائل حتى أوائل عام ١٩٨٣
١	أسيوط	١٩٧٣	٦٢
٢	المنيا	١٩٧٦	٥٠
٣	الأزهر	١٩٧٣	٨٠
٤	الاسكندرية	١٩٧٨	٣٤
٥	المنصورة	١٩٧٣	١١١
٦	طنطا	١٩٧٤	٨٥
٧	سوهاج (فرع أسيوط)	١٩٧٦	٢٦
٨	المنوفية	١٩٧٩	١٥
٩	الزقازيق	١٩٧٨	٤٦
١٠	بنها (فرع الزقازيق)	١٩٨٣	١
١١	حلوان		٢٨
		المجموع	٥٣٨

(٣٣)

ولم يقتصر البحث فى مجال التربية وقضاياها المتشابكة على كليات التربية فقط ، وإنما أسهمت عدة كليات جامعية فى منح الدرجات العلمية الأكاديمية لرسائل تتصل بشكل أو بآخر بالتربية والتعليم ، أو بالعلوم والموضوعات المتصلة بها . ومن هذه الكليات ، على سبيل المثال ، كليات الآداب ، وكليات الخدمة الاجتماعية .

ولقد اهتمت وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم) بالبحوث التربوية ، فأنشأت عام ١٩٣٩ مكتب البحوث الفنية ، الذى تحول إلى هيئة فنية عليا عام ١٩٤٠ ، ثم خططت الوزارة خطوة أخرى عندما أنشأت مراقبة عامة للبحوث الفنية والمشروعات تتولى إعداد المشروعات التعليمية على أسس من البحث الفنى والإحصاء . وتعد هذه المراقبة نواة الإدارة العامة للبحوث الفنية والمشروعات التى أنشئت عام ١٩٥٥ تحت إشراف المستشار الفنى للوزارة . وعندما أنشئ المجلس الأعلى للعلوم ، صدر القرار الجمهورى رقم ١١٦٠ لسنة ١٩٥٧ بإنشاء اللجان الدائمة للبحوث والدراسات بالوزارات والهيئات ، بادرت الوزارة بتكوين اللجنة الدائمة للبحوث والدراسات بموجب القرار الوزارى رقم ١١٢ لسنة ١٩٥٨ ، برئاسة الوزير وعضوية المستشار الفنى ووكلاء الوزارة ، ومدير البحوث الفنية بالوزارة ، ومندوبين عن كليات التربية . واشتركت إدارة البحوث الفنية والمشروعات ، وإدارة الإحصاء بالوزارة ومركز التوثيق التربوى ، وكليات التربية فى وضع برنامج شامل للبحوث التربوية .

ثم حدث تطور هام فى مجال البحث التربوى فى مصر ، بإنشاء المركز القومى للبحوث التربوية بالقرار الجمهورى رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢ . والذى اعتبر المركز بمقتضاه هيئة عامة تتبع وزير التعليم ولها شخصية اعتبارية ، وكان من نتيجة التوصية رقم (٤٨) للجنة تطوير التعليم العام المنبثقة عن المؤتمر القومى لتطوير التعليم الذى عقد فى شهر يوليو ١٩٨٧ ، والتى تنص على «الاهتمام بالبحوث التربوية ومؤسساتها ، والأخذ بنتائج البحوث فى عمليات التطوير وتوفير الاعتمادات والقوى البشرية اللازمة» أن أسندت الوزارة مشروع القيام بدراسة تقييمية للمركز القومى للبحوث التربوية إلى منظمة اليونسكو العالمية ، التى قدمت

تقريراً شاملاً عن المركز بصفته مؤسسة قومية للبحث التربوى . وأعد وزير التعليم بناءً على اقتراح مجلس إدارة المركز مشروعاً لللائحة تنفيذية تحدد أهدافه واختصاصاته ، صدر بها القرار الجمهورى رقم (٥٣) لسنة ١٩٨٩ الذى أضاف كلمة تنمية إلى اسم المركز فأصبح (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية) ويضم ثلاث شعب رئيسية تختص بالميادين التالية :

- شعبة بحوث السياسات التربوية .
- شعبة بحوث تطوير المناهج .
- شعبة بحوث التخطيط التربوى .

ويتولى جهاز التوثيق والمعلومات التربوية تقديم خدمات المعلومات للباحثين فى مجال العلوم التربوية ، سواء أكانوا من العاملين بالمركز ، أو من خارجه . كما تقوم كل من مكتبة ديوان عام الوزارة ، ومكتبة الوثائق بمتحف التعليم بتوسيع نطاق خدماتها لتشمل الباحثين التربويين على اختلاف مواقعهم .

ويسهم فى البحث التربوى فى مصر مركزان من المراكز النوعية ، هما :

(أ) مركز تطوير تدريس العلوم والرياضيات : وأنشئ بجامعة عين شمس عام ١٩٧٤ ويختص بتطوير مناهج العلوم والرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة على أسس تربوية سليمة مع الاعتماد على التجريب التربوى لضمان واقعية التطوير ، وإجراء البحوث والدراسات التى تتصل بتعليم العلوم والرياضيات . ويشارك المركز مع بعض الهيئات العلمية والأجنبية فى إجراء البحوث التى تتصل بمجالى اهتمامه .

(ب) مركز دراسات الطفولة : وأنشئ بجامعة عين شمس أيضاً عام ١٩٧٧ ويعتبر وحدة علمية تجمع بين البحث العلمى والتطبيق التربوى العملى فى مجال الطفولة . ويهدف إلى إجراء بحوث مصرية صميمة لدراسة واقع الطفل المصرى واحتياجاته ، وتكوين وحدة معلومات وتوثيق تعين الباحثين على معرفة الحقائق فى علوم الطفل .

ولا يقتصر الاهتمام بالبحث التربوى على الهيئات السابقة فقط ، وإنما تشارك فيه هيئات أخرى باعتباره يتصل بشكل أو بآخر بمحاور اهتماماتها ومسئولياتها ، ومن هذه الهيئات :

(أ) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى : وهو أحد المجالس القومية المتخصصة التى أنشئت بموجب المادة (١٦٤) من دستور ١٩٧١ التى تنص على إنشاء «مجالس قومية متخصصة على المستوى القومى تعاون فى رسم السياسة العامة للدولة فى جميع مجالات النشاط القومى . وتكون هذه المجالس تابعة لرئيس الجمهورية ويحدد تشكيل كل منها واختصاصاته قرار من رئيس الجمهورية» . ولقد صدر القرار الجمهورى رقم (٦١٥) لسنة ١٩٧٤ بتشكيل المجلس ويتكون من ست شعب ، ويختص بدراسة واقتراح السياسات العامة لتنمية الإمكانات القومية فى مجال التعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .

(ب) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : وأنشئ بموجب القانون رقم ٦٣٢ لسنة ١٩٥٥ الخاص بإنشاء «المعهد القومى للبحوث الجنائية» . ثم صدر القانون رقم (٢٢١) لسنة ١٩٥٩ بإعادة تنظيم المعهد وجعله «المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية» . وعن طريق بحوثه العديدة فى مجالات الدراسات الريفية ، والدراسات السكانية ، والدراسات الخاصة بالأسرة والطفولة ، والدراسات الخاصة بالمرأة ، والدراسات الخاصة بالشباب ، والدراسات فى مجالات الإعلام ، أضاف إضافات لاشك من قيمتها إلى البحث التربوى .

(ج) هيئات أخرى : وتسهم هيئات أخرى فى البحث التربوى من واقع مسئولياتها فى جانب معين من جوانب التربية ، وهذه الهيئات هى : وزارة الشؤون الاجتماعية ، وزارة الصحة ، وزارة التخطيط ، وزارة الثقافة ، واللجنة الوزارية للخدمات ، ولجنة التعليم والبحث العلمى بمجلسى الشعب والشورى ، ومركز تنمية المجتمع بـرسس اللبان ، ونقابة المهن التعليمية ، ومعهد التخطيط القومى .

ومما لاشك فيه أن البحوث فى أى مجال من المجالات ، لا يمكن أن تتم إلا إذا توافرت ويسرت للقائمين بها ، المعلومات والبيانات الصحيحة والمناسبة والحديثة . كما أن الباحثين أنفسهم ، سواء أكانوا أفراداً أم فرقاً للبحث ، هم منتجوا معلومات ، حيث أن كل بحث ينشأ وينتج عنه معلومات ، يتم تسجيلها عن طريق عمليات التوثيق . وهناك العديد من الأفراد والفئات التى تستفيد من المعلومات الناتجة عن البحوث التربوية ، وفى هذا يقول (لاتابى) «إن المستفيدين من نتائج البحوث والمستخدمين للمعلومات الذين تم التوصل إليهم تختلف أوضاعهم ومواقعهم وتخصصاتهم ، فمنهم العاملون فى حقل التعليم ، ومنهم الصحفيون الذين يكتبون مقالات عن أعمال البحوث ، ومنهم أعضاء البرلمانات ، ومنهم السياسيون ، والمسؤولون عن اتخاذ القرارات وكذلك الباحثون أنفسهم ، وغيرهم كثيرون»^(٣٤) .

وعلى الرغم من تعدد المستفيدين من المعلومات التى تنتجها البحوث التربوية ، إلا أن (لا تابى) يعدد ثلاثة أسباب أو اتجاهات يتوقف عليها الاستفادة من البحوث التربوية .

- ١ - أسباب سياسية : والعامل الحاسم فيها مدى انسجام القرارات الصادرة من المسؤولين عن اتخاذ القرارات مع النتائج التى توصل إليها الباحثون .
 - ٢ - أسباب تتعلق بالمنهج العلمى الذى اتبع فى البحث ومدى اعتماده على معلومات صحيحة ودقيقة ووافية عن المشكلة .
 - ٣ - أسباب اجتماعية تتعلق بوسيلة نشر المعارف . وهذه تكون مسئولية القائمين بوضع واتخاذ القرارات ورجال التعليم أو المعلمين أنفسهم الذين يتخذون الإجراءات المناسبة لإدخال المبادرات التعليمية^(٣٥) .
- ويذكر أحمد فتحى سرور أن هناك العديد من أوجه النقص التى تعوق الاستفادة من المعلومات التى توفرها البحوث التربوية بما يعود بالفائدة على النظام التعليمى ، ومن أبرز أوجه النقص هذه ، العوامل التالية :
- الفقر الشديد فى الإمكانيات المادية المتاحة للبحث .

– الوقوف بالبحوث عند حد كتابتها وطباعتها . دون محاولة تطبيقها وتنفيذها .
– الجسور المتكسرة أو الهشة بين مراكز البحث التربوى فى الجامعات والأجهزة التعليمية والتنفيذية (٣٦) .

وتكاد غالبية الآراء تجمع على أن الاستفادة من المعلومات التى تنتجها البحوث التربوية لا يستفاد بها على الوجه الأمثل فى وضع السياسات ، أو التخطيط ، أو اتخاذ القرارات ، أو إدخال التغيرات التعليمية التى تحقق مخرجات جيدة للنظام التعليمى . ويتطابق فى ذلك الآراء الواردة بالمصادر الأجنبية مع الآراء الواردة بالمصادر الوطنية .

أما المعلومات اللازمة لإجراء البحوث التربوية ذاتها ، وتلبية احتياجات الباحثين منها ، فإنها من المتطلبات الضرورية للبحث فى أى مجال من المجالات ، وليست قاصرة على البحث التربوى . إلا أن البحث التربوى ، الذى يتسم بمجالات موضوعية متعددة ، يتطلب توفير مصادر معلومات متنوعة ، سواء اتصلت بشكل مباشر ، أو غير مباشر بالعلوم التربوية . كما أن المعلومات التى يحتاج إليها الباحثون العاملون فى الحقل التربوى لا تقتصر على البيانات والمعلومات المتوافرة عن الدولة التى يجرى بها البحث ، وإنما تتسع لتشمل البيانات والمعلومات المتوافرة عن الدول الأخرى كذلك . وفى هذا أشار كل من هوجو (Huguet) ، وفيت (Viet) إلى أن الباحثين تدفعهم الحاجة إلى البيانات والمعلومات إلى تخطى الحدود بسرعة ، سواء أكانت حدودا ذات طابع موضوعى (البيانات من علم الاجتماع ، والاقتصاديات ، وغيرها من العلوم الاجتماعية التى تتصل بشكل ما بالتعليم) أم حدودا دولية . (٣٧) .

وليس من السهل حصر مجالات البحوث التربوية ، التى تتصف بالتعدد والتداخل ، ذلك أنها «تتناول العملية التعليمية من جميع جوانبها وبجميع عواملها وعلى جميع مستوياتها» (٣٨) . كما أنها تتناول المؤسسات التعليمية النظامية وغير النظامية ، فضلا عن أية مؤسسات أخرى ذات طبيعة تربوية . ويحدد عبدالغنى النورى أهم مجالات البحث التربوى كما يلى :

- ١ - الأهداف التربوية .
- ٢ - المقررات الدراسية .
- ٣ - النشاط التربوى .
- ٤ - طرق وأساليب التدريس .
- ٥ - الكتب الدراسية .
- ٦ - وسائل التكنولوجيا التعليمية .
- ٧ - الإدارة التربوية .
- ٨ - الإشراف الفنى .
- ٩ - أساليب ووسائل الامتحانات والتقويم .
- ١٠ - إعداد القوى العاملة وتوفير احتياجات التنمية الاقتصادية والقومية .
- ١١ - رفع كفاية المعلمين وتدريبهم .
- ١٢ - تمويل التعليم وتكلفته .
- ١٣ - الأوليات التعليمية .
- ١٤ - الفاقد التعليمى وأسبابه وعلاجه .
- ١٥ - دراسة المتعلمين وخصائص نموهم ، والفروق الفردية بينهم .
- ١٦ - عملية التعلم وكيفية توفير ظروف أفضل لأهداف تعليم أكثر فاعلية وأبقى أثرا .
- ١٧ - التصميم الهندسى للبناء المدرسى^(٣٩) .

ولقد تم توصيف استخدام واحتياجات العاملين فى مجال البحوث التربوية من المعلومات فى بحوث عديدة ، تم استعراض بعضها فى الفصل الأول . ولقد اتفقت غالبيتها على أنهم ، فضلا عن استخدامهم لوسائل الاتصال غير الرسمية ، كالاتصالات ، والمراسلات ، فإنهم يعتمدون بصفة أساسية على الأدلة البيلوجرافية ، كالبيلوجرافيات الموضوعية والمستخلصات للتعرف على المواد التى تتصل بموضوعات بحوثهم ، أو بالمفاهيم ، والطرق والنتائج^(٤٠) .

ويمكن القول بأن الهدف الأساسى من إنشاء وتطوير مراكز مصادر المعلومات التربوية وشبكاتها هو توفير المعلومات اللازمة للبحوث التربوية .

ويرجع فندلى (Findlay) فى مقال له عن «المعلومات للبحث التربوى» بدائرة المعارف الدولية للتربية،^(٤١) وجود شبكات المعلومات التربوية على المستويين الدولى والوطنى ، إلى الاهتمام بتوفير احتياجات البحث التربوى من المعلومات فى المقام الأول ، ويعدد فى مقاله هذه الشبكات والخدمات التى تقدمها .

المعلومات التربوية والإدارة التعليمية :

لا يختلف مفهوم الإدارة التعليمية عن مفهوم الإدارة بمعناها العام . وإذا كانت جوانب العملية الإدارية واحدة فى جميع المنظمات والمؤسسات ، إلا أنها تشكل طبقا للمجال الذى تطبق فيه . ولذلك فإن الإدارة التعليمية التى تعمل على توفير الفرص التعليمية لأبناء الوطن ، وفقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتحقيق العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية ، تتأثر بعدة عوامل ، هى : العوامل التاريخية والعوامل الجغرافية ، والعوامل الاقتصادية ، والعوامل السياسية ، والعوامل الدينية ، ودرجة التقدم الحضارى . حيث أن النظام التعليمى لا يعمل من فراغ ، وإنما يعمل فى بيئة خارجية تمثل المجتمع ككل ، يتأثر بها ويؤثر فيها ، ومن خلال بيئته الداخلية التى لها خصائصها وتأثر فى نظام الإدارة المتبع . وعلى ذلك فإن الإدارة التعليمية ، هى «مجموعة العمليات المتشابهة التى تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية ، أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة فى التربية»^(٤٢) ، أو هى «عبارة عن مجموعة من العمليات والمقترحات والوسائل والإجراءات المصممة وفق تنظيم معين ، وتنسيق وانسجام بين عناصر العملية التعليمية ، لأجل أن تتجه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعية وتعمل على تحقيقها»^(٤٣) .

وتتضمن العملية الإدارية عدة عناصر ، اتفق عليها معظم علماء الإدارة وهى : التخطيط ، والتنظيم ، والقيادة ، والتنسيق ، والرقابة . وتشمل الإدارة التعليمية على كل هذه العناصر . وكما تبين فى الفقرات السابقة من هذا الفصل أن المعلومات التربوية ذات دور فعال فى وضع الأهداف ، ورسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات . وكل هذه المجالات تدخل فى صميم عمل الإدارة

التعليمية ، التي تعد عنصرا هاما فى أداء المهام التربوية ، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسات التعليمية وكفاءتها . وكلما كان هناك نظام للاتصال الفعال بين المستويات المختلفة فى الإدارة التعليمية ، يسمح «بتدفق حر طليق للمعلومات والأفكار فى كل الاتجاهات الضرورية» ،^(٤٤) تمكنت القيادات التعليمية على اختلاف مستوياتها من أداء عملها على نحو فعال حيث أن «مادة الإدارى التربوى فى العمل هى البيانات والمعلومات التى تتوافر لديه ، وعلى مدى سلامة هذه المادة وتنظيمها يتوقف النجاح فى الإدارة التعليمية ، كما يتوقف مستوى القرارات التى تتخذ»^(٤٥) .

ولأهمية المعلومات التربوية فى الإدارة التعليمية ذكر تقرير للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أن «الحاجة أصبحت ماسة إلى الإفادة من النظم الحديثة لجمع المعلومات والبيانات والإحصاءات وتوثيقها وتوزيعها وتبادلها واسترجاعها ، وإلى الوعى بما يمكن أن تقدمه من إمكانيات لتسهيل العمليات الإدارية المختلفة»^(٤٦) .

كما أن استراتيجية تطوير التعليم فى مصر تضمنت فى مجال تحديث الإدارة التعليمية ، على اختلاف مستوياتها ، المركزية واللامركزية ، إشارة خاصة لدور المعلومات التربوية فى مجال هذا التحديث ، بحيث تؤدى الإدارة التعليمية الأعمال المنوطة بها وفقا لمعلومات صحيحة وكافية ، وأوردت عدة مقترحات بناءة لنشر وتوسيع نطاق خدمات المعلومات التربوية .^(٤٧)

المعلومات التربوية والممارسة التربوية :

تتضمن الممارسة التربوية (Educational Practice) « كل ما يقوم به المعلم من مهام وأدوار وما يتخذ من قرارات وما ينمط من سلوك ، سواء تعلق ذلك بتخطيط العملية التعليمية من وضع الأهداف وصياغتها ، أو إعداد الوسائل التعليمية والأنشطة والأساليب والتقويم ، وغيرها من عناصر مدخلات العملية التعليمية ، أو تعلق ذلك بتنفيذ المواقف التعليمية ، وما يصاحب ذلك من التواصل الفعال كالشرح والإلقاء والإصغاء والمناقشة والتقويم والتوجيه والإرشاد وغيرها من أنماط سلوك

المعلم»^(٤٨) . ومما لا شك فيه أن الممارسة التربوية طبقاً لهذا المضمون تتطلب من المعلم أن يكون ملماً إماماً كافياً بما يحيط بالعملية التعليمية من مؤثرات خارجية وداخلية .

والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وتحدد درجة كفاءتها بمستواه المهني والثقافي . إذ كلما ارتفع مستواه المهني واتسعت اهتماماته الفكرية والثقافية ، ارتفع مستوى أدائه في عمله بما يعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل . حيث إن « نجاح عملية التعليم يرجع ٦٠٪ منها للمعلم وحده »^(٤٩) بينما تشكل العوامل الأخرى الـ ٤٠٪ الباقية . وتأتي مهنة التعليم في مقدمة المهن التخصصية التي تتطلب إعداداً مهنيّاً وثقافياً خاصاً لأن ميدان تخصصها هو بناء البشر . كما تتطلب أيضاً الاطلاع على كل جديد سواء أكان في مجال التخصص الموضوعي للمعلم أو في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والسياسية . وما إلى ذلك من الموضوعات التي تؤثر في العملية التعليمية بوجه عام . وإذا لم يواصل المعلم هذا الاطلاع المستمر طوال حياته الوظيفية فإنه سيقف عند حدود ما حصل عليه من معلومات أثناء فترة دراسته ، وهذا يؤثر على كفاءته المهنية من ناحية ، ويؤثر سلبياً على العملية التعليمية التربوية من ناحية أخرى .

ويتم إعداد المعلمين بكليات ومعاهد التربية ودور المعلمين والمعلمات ، وذلك قبل عملهم بمهنة التعليم ، أما من لا يحملون مؤهلاً تربوياً من خريجي الجامعات فتعد لهم برامج تدريبية لتأهيلهم تربوياً . وتدور برامج إعداد المعلمين حول خمسة محاور ، هي :

١ - الإعداد العلمي وفق التخصص الموضوعي .

٢ - الإعداد المهني .

٣ - الإعداد الثقافي .

٤ - الإعداد الوطني القومي .

٥ - الإعداد العلمى الفنى .

وكل محور من هذه المحاور يتضمن عدة أسس ومتطلبات جوهرية يجب التركيز عليها ، والوفاء بها حتى يتم الإعداد وفق الخطط الدراسية الموضوعة ، وبشكل يضمن تخريج المعلم الكفاء القادر على البذل والعطاء ، المعد إعداداً مناسباً لممارسة مهنة التعليم بكل ما تتطلبه من مهارات وقدرات واستعدادات .

ولكن هذا الإعداد لا يعد كافياً لممارسة المهنة طوال الحياة ، بل يجب تدريب المعلم تدريباً مستمراً طوال اشتغاله بمهنة التعليم ، حيث إنها تتطور تطوراً مستمراً ، شأنها شأن المهن الفنية الأخرى ، التى تشهد استحداثات وتجديدات دائمة . بل يمكن القول أن مهنة التعليم تتطلب النمو الذاتى للمعلم أكثر من المهن الأخرى ، حيث إنه يتعامل مع البشر ، ولا شك أنه وهو ينقل المعرفة والعلم والقيم والسلوك والمهارات للتلاميذ والطلاب ، لهو أحوج ما يكون إلى ملاحقة كل جديد فى مجال تخصصه الموضوعى من ناحية ، وفى مجال الفكر التربوى وطرق التدريس والمناهج من ناحية أخرى ، وذلك لأن « ميادين التخصص ومواد الإعداد المهني تتطور باستمرار من خلال ما تبرز فيها من حقائق جديدة سواء فى أساسيات المناهج التدريسية الأساسية أو الأفكار والاتجاهات التربوية والنفسية »^(٥٠) .

ونظراً لأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركز كثير من علماء التربية والقيادات التعليمية على ضرورة تخطيط وتنفيذ برامج مستمرة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، لما لها من تأثير وفعالية على تحسين الأداء ، وتحقيق الأهداف الشاملة للتربية والتعليم ، وسد الفجوة بين إعدادهم قبل الخدمة والمتطلبات والاحتياجات والمهارات الحقيقية للمهنة ، كما تظهر من خلال ممارستها ممارسة ميدانية ، إذ تعتبر « تنمية كفاءات المعلم أثناء الخدمة أخطر بكثير من إعداده للعمل قبل الخدمة ، إذ أن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من أنشطة النمو التى لا بد وأن تستمر مع المعلم باستمراره فى ممارسة المهنة ، مادام هناك تطور مستمر »^(٥١)

يمكن القول ، دون مبالغة أو تجاوز الحقيقة ، أن مهارات تناول المعلومات لدى المعلمين بمصر لا ترقى إلى المستوى الفعال للاستفادة من المعلومات للتمية الذاتية والمهنية ، أو القدرة على تدريسها وإكسابها للتلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة . ويمكن التدليل على صحة هذا الاستنتاج من نتائج بحثين من البحوث التي أجريت على المعلمين ، وبالرغم من أن هذين البحثين لم يكن الهدف منهما دراسة الإفادة من المعلومات لدى المعلمين ، إلا أنه يمكن الوصول إلى الاستنتاج السابق من استقراء بعض النتائج .

فقد تبين من البحث الأول^(٥٢) أن ٧٥٪ فقط من المعلمين يخصصون وقتاً للقراءة الخارجية^(٥٣) وأن الكتب التي يفضلون قراءتها هي :

- المواد التي يقومون بتدريسها ٣٩,٧٨٪
- المواد التربوية وطرق التدريس ٢٢,٦٧٪
- الكتب الأدبية أو الموسيقية أو كتب الفنون ٢٨,٤٤٪
- الموضوعات المختلفة ٤,٨٩٪
- ولم يجب عن السؤال ١٤,٣٣٪^(٥٤)

ويتضح من هذه النسب أن هناك قصوراً في قراءات المعلمين في الموضوعات التربوية والمواد التي يقومون بتدريسها ، إذ أن نسبتهم قليلة جداً .

كما اتضح من هذا البحث أيضاً أن المعلمين لا يوجهون طلابهم إلى الاطلاع الخارجى إذا سألوهم النصيحة ، وإنما يوجهونهم إلى الكتاب المقرر بنسبة ٣٣٪ ، وإلى الملخصات بنسبة ٤٪ وامتنع عن الإجابة ٣٩٪ ، بينما لم يحظ الاطلاع الخارجى إلا بـ ٢٤٪ فقط^(٥٥) .

أما البحث الثانى فقد أجرى على المعلمين الدارسين بإحدى الدورات التدريبية التأهيلية التى انعقدت فى كلية التربية بجامعة المنصورة عام ١٩٨٣ . وتظهر نتائجه أن القراءة والاطلاع لم تكن الطريقة الشائعة فى حل المشكلات التى يواجهها

المدرس ، حيث إن ٣٥٪ فقط من أفراد العينة هي التي لجأت إلى هذه الوسيلة للتغلب على المشكلات التي تواجهها^(٥٧) ، ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى أن نظامنا التعليمي الحالي لا يشجع على إكساب طلاب المدارس والجامعات مهارة القراءة والاطلاع واكتساب المعلومات بأنفسهم (التعليم الذاتى أو الفردى) عن طريق القراءة الذاتية ، رغم أهمية ذلك للمدرس الذى يواجه تجديداً مستمرة في مجال تخصصه يفرض عليه دائماً أن يقرأ باستمرار حتى يواكب تطورات العصر في مجال تخصصه^(٥٧) .

وبالنسبة للموجهين الذين يقع عليهم مهمة التوجيه والإشراف الفني بالمدارس لتنمية وتحسين أداء المعلم داخل الفصل ، وتوضيح جوانب النظام المدرسي ، فقد تبين أن غالبيتهم لا يقرءون أيضاً . حيث توصل بحث ميداني عن الإشراف المدرسي أن ٣٣٪ فقط من أفراد العينة لديهم فرص للاطلاع والبحث^(٥٨) . كما بلغ متوسط عدد الأبحاث والمقالات التي قرأها أفراد العينة في مجال الإشراف الفني (مجال عملهم) لم تتعد ثلاثة مقالات سنوية ، ويستنتج الباحث « أن الموجهين فقراء في هذا الجانب المهم » ، ولذلك يجب إتاحة الفرصة لهم وامدادهم بما هو جديد في مجال الإشراف الفني^(٥٩) .

وإذا كانت المعلومات ضرورية ولازمة لأي مجال من مجالات الحياة المعاصرة ، والمشتغلين بأي مهنة من المهن ، فإنها ألزم ما تكون ضرورة للمشتغلين بمهنة التعليم ، حيث إنها عصب المهنة ومحورها ، فالمعلم يحتاج إليها في مختلف العمليات التعليمية والتربوية ، وفي تحقيق النمو الذاتى والمهني ، وفي التخطيط واتخاذ القرارات في نطاق المدرسة التي يعمل بها ، وفي مختلف مجالات الأنشطة التربوية . ومن هنا فإن غالبية المسوح العامة التي أجريت على مستخدمي المعلومات صنفهم إلى ثلاث فئات كبيرة ، هي : المديرون ، والباحثون ، والمعلمون^(٦٠) .

ولأهمية المعلومات التربوية (المعلومات عن التعليم) للمعلمين ، والدور

الذى يمكن أن تؤديه فى رفع كفاءة التعليم وتحقيق التجديد التربوى ، شاركت أربع منظمات دولية للمعلمين عام ١٩٧٧ فى وضع ورقة عن « احتياجات المعلمين من المعلومات التربوية »^(٦١) ولا تعد هذه الورقة تقريراً عن بحث من البحوث ، ولكنها عبارة عن بيان للسياسة التى يجب اتباعها لتزويد المعلمين بالمعلومات التربوية وإتاحتها لهم ، وتحدد وسائل الاتصال اللازمة ، والموضوعات التى يجب أن تتضمنها هذه المعلومات . فتقرر أن نجاح المعلمين وفعاليتهم فى تأدية الدور المناط بهم فى التطوير التعليمى والتربوى يعتمد على تدفق المعلومات داخل النظام التعليمى . كما تقرر حق المعلم فى الحصول على المعلومات والانتفاع بها ، فضلاً عن إنتاجها أيضاً .

وتنص الفقرة (ب) من البند السادس من التوصية رقم (٧١) التى أصدرها المؤتمر الدولى السادس والثلاثون للتربية عام ١٩٧٧ على أن « المعلمين ومنظماتهم يشكلون جانباً كبيراً وهاماً من الوسط التربوى ومن ثم ينبغي تيسير مشاركتهم فى عمليات الإعلام التربوى بجميع مراحلها » . كما تنص الفقرة (و) من نفس البند على أنه « ينبغي أن يكون المربون على علم تام بما ينتج بانتظام فى مجال مهنتهم وبالأدوات الببليوجرافية مثل : المستخلصات والكشافات وقوائم الإعلام الجارية ، وغير ذلك مما ينتجه أمناء المكتبات وأخصائيو المحفوظات والتوثيق والمعلومات ويكون ذا قيمة وفائدة بالنسبة للأوساط التربوية » .

وإذا كانت دراسات إفادة المعلمين من المعلومات لم تلق حتى الآن اهتماماً لدى الباحثين والهيئات التربوية على مستوى العالم العربى ، إلا أن هذه الدراسات سارت شوطاً بعيداً بدول العالم المتقدم ، ويوجد العديد من البحوث التى وثقتها أدوات الضبط الببليوجرافى المعنية . وتتجه غالبية هذه البحوث إلى قياس وتقييم قدرات ومهارات تناول المعلومات لدى المعلمين واستخدامها ، وإلى التعرف على قنوات تدفقها ووسائل الاتصال التى يستخدمونها للحصول على المعلومات ، فضلاً

عن تحديد احتياجاتهم منها . وسيفتصر هنا على عرض نماذج من هذه البحوث والدراسات .

من الدراسات التي تمت للتعرف على قنوات حصول المعلمين على المعلومات ، دراسة بريتاين ^(٦٢) Brittain التي أوضحت أن المعلمين يحصلون على المعلومات عن طريق اتصالهم غير الرسمي بالفئات الأخرى بالمجتمع ، أو من زملائهم ، أو عن طريق وسائل الإعلام الجماهيرية ، ونادراً ما يستخدمون خدمات المعلومات المتوفرة لهم ، أو التي أعدت خصيصاً لهم . وتتطابق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها الباحثون بالولايات المتحدة ^(٦٣) .

كما أجريت دراسة بالنرويج للتعرف على قنوات تدفق المعلومات إلى المعلمين ، والطرق التي يتبعونها للحصول على المعلومات المهنية التي تتعلق بالمشكلات التي تقابلهم في ميادين تخصصاتهم الموضوعية والمهنية ^(٦٤) ، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون وسائل الاتصال الجماهيرية ، ومصادر شخصية أخرى للحصول على المعلومات ، هذا في الوقت الذي تبث فيه المعلومات من السلطات التعليمية إلى أكثر من نصف عدد المعلمين العاملين ، وذلك من خلال قنوات اتصال مخصصة للمعلمين فقط . ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد لا تعطي صورة صحيحة ، إذ ربما لجأت السلطات التعليمية المركزية إلى بث المعلومات إلى المعلمين عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية ، أي أنها تعمل كوسيط بينهما .

وفي عرض للمعلمين وقراءاتهم في دوريات التربية (في أدب الدوريات) ^(٦٥) دلت الدراسات المقارنة في الولايات المتحدة ، وكندا ، وأستراليا على أن المعلمين ، ونظار (مديري) المدارس لا يتابعون ما ينشر في الدوريات التربوية المتخصصة ، وأن هناك أربعة أسباب رئيسية لهذا القصور :

- عدم وجود الوقت الكافي للقراءة والاهتمام بالمعلومات الجديدة .

- البث غير الكافى للدوريات المهنية والمواد المشابهة فى محيط المدرسة .
- قصور فى التوعية بماذا يقرأون وأين يوجد .
- قلة الوقت المخصص فى جدول المدرسة لمناقشة المعلومات وتطبيقاتها على الواقع .

ويتضح من عرض نتائج هذه الدراسات التى اختيرت كنماذج للدراسات العديدة عن إفادة المعلمين من المعلومات أن المعلمين لا يستخدمون مصادر المعلومات التربوية استخداماً مناسباً ، على الرغم من أن الدول التى أجريت بها هذه الدراسات قد أنشأت ويسرت خدمات المعلومات التربوية لهم ، إلا أن استفادتهم منها محدودة لا تتناسب مع الخدمات المتوافرة فعلاً لهم .

هوامش ومراجع الفصل

- ١ - سيف الإسلام مطر . « البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية » .
- دراسات تربوية . - ج ٢ (مارس ١٩٨٦) . - ص ٢٣١-١٨٧ .
- ٢ - نفس المصدر .
- ٣ - فور ، إيدجار ، و [أخ] . تعلم لتكون / ترجمة حنفى بن عيسى .
- الجزائر : اليونسكو ؛ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤ .
- ص ٢٣٥ .
- ٤ - Fernig, leo R. **The place of information in educational development.** — Paris : Unesco, 1980. — p. 14.
- ٥ - Timpance, M. «Politics of educational research» in : **The international encyclopedia of education** / ed. by Torston Husen, and T. Neville Postlethwaite. — Oxford : Pergamon Press, 1985. — p. 1600-1603.
- ٦ - Husen, T. «Educational research and policy making» in : — **The international encyclopedia of education**, Ibid., p. 1582—1588.
- ٧ - فييل ، جان بيير . « البحوث التربوية وأثرها في تغيير التعليم » / ترجمة أمين محمود الشريف . - مستقبل التربية . - ع ٣ (١٩٨١) .
- ص ٤٦ - ٦٤ .
- ٨ - أحمد زكى بدوى . معجم مصطلحات العلوم الإدارية . - القاهرة : دار الكتاب المصرى ؛ بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٣ . - ص ٣٠٧ .
- ٩ - إبراهيم عبد العزيز شيجا . أصول الإدارة العامة . - الاسكندرية : منشأة المعارف ، (١٩٨٥) . - ص ١٥٧ .

١٠ - عبد الغنى النورى . « التخطيط التربوى والتعليمى : أهميته ، وتطوره ، وأنواعه ، وأهم العوامل المؤثرة فيه » . - التربية . - ٨٧ع (أغسطس ١٩٨٨) . - ص ٣٦ - ٤٣ .

١١ - محمد سيف الدين فهمى . التخطيط التعليمى : أسسه وأساليبه ومشكلاته / مراجعة مختار حمزة . - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٥ . - ص ١١ - ١٢ .

١٢ - أحمد فتحى سرور . تطوير التعليم فى مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه ، التعليم قبل الجامعى . - القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩ . - ص ٦١ - ٦٢ .

١٣ - محمد سيف الدين فهمى ، مصدر سابق ، ص ٤٩ - ٥٣ .

١٤ - Psacharopoulos, George (ed) **Information : an essential factor in educational planning and policy**. — Paris : Unesco, 1980. — p. 36.

Ibid, p. 103. — ١٥

١٦ - إبراهيم عبد العزيز شبحا ، مصدر سابق ، ص ٣٤١ .

١٧ - أحمد إبراهيم أحمد . « صناعة القرار التربوى فى الإدارة المدرسية » . - دراسات تربوية ، مج ٢ ، ج ٦ (مارس ١٩٨٧) ، - ص ٢٣٦ - ٢٦٨ .

١٨ - إميل فهمى حنا شنودة . القرار التربوى بين المركزية واللامركزية : دراسة مستقبلية . - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ . - ص ٣٦ - ٤٠ .

عبد الهادى الجوهري . علم اجتماع الإدارة : مفاهيم وقضايا . - ط ٢ . - القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٨ . - ص ٨٩ - ٩١ .

إبراهيم عبد العزيز شبحا ، مصدر سابق ، ص ٣٤٥ - ٣٤٦ .

١٩ - إميل فهمى . القرار التربوى ، مصدر سابق ، ص ٣٧ - ٣٨ .

٢٠ - أحمد إبراهيم أحمد . « صناعة القرار التربوي في الإدارة المدرسية » .
مصدر سابق .

٢١ - Psacharopoulos, op. cit., p. 36.

٢٢ - Fernig, Leo R., op. cit., p. 15.

٢٣ - محمد سيف الدين فهمي ، مصدر سابق ، ص ٥٤ .

٢٤ - Psacharopoulos, op. cit., p. 43-46.

٢٥ - إميل فهمي ، القرار التربوي ، مصدر سابق ، ص ٥٥ .

٢٦ - محمد حسن علاوى ، وأسامة كامل راتب . البحث العلمى فى مجال

الرياضة . - القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٧ . - ص ١٩ .

٢٧ - كما جاء فى : لوفيل ، ك . ، ولوسون ، ك.س. حتى نفهم البحث
التربوى / ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة . - القاهرة : دار المعارف ،
١٩٧٩ . - ص ٢٩ .

٢٨ - نفس المصدر ، نفس المكان .

٢٩ - سيف الإسلام مطر . « البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية » .

- دراسات تربوية . - ج ٢ (مارس ١٩٨٦) . - ص ١٨٧ - ٢٣١ .

٣٠ - De Landsheere, G. «History of educational research». — in : The International
encyclopedia of education, op., cit., p. 1588-1596.

٣١ - لاتابى ، بابلو . « تطبيق البحوث التربوية وقياس مدى نجاحها وفعاليتها » /
ترجمة حمدى أحمد النحاس . - مستقبل التربية . - ع ٣ (١٩٨١) .
- ص ٣٤ - ٤٥ .

٣٢ - عوض توفيق ، وإحسان ناصف . التجريب التربوى : دراسة توثيقية .

- القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٨٧ - ص ١٠ .

٣٣ - فؤاد عبد اللطيف أبو حطب . دراسة محبة تقويمية للبحوث التربوية

والنفسية منذ الثلاثينات : تقرير عن البحث من أول أكتوبر ١٩٨٤ - ٣٠

سبتمبر ١٩٨٥ . - القاهرة : فؤاد ، (سبتمبر ١٩٨٥) . - (تقرير بخط اليد غير منشور) .

٣٤ - لاتابى ، بابلو ، مصدر سابق .

٣٥ - نفس المصدر .

٣٦ - أحمد فتحى سرور . استراتيجية التعليم فى مصر . - القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧ . - ص ١١٢ .

As cited in : Fernig, op. cit., p. 18.

٣٧ -

٣٨ - عبد الغنى النورى . « أساسيات البحث التربوى » فى : محاضرات فى البحث التربوى . - الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٢ . - ص ٢٩ - ٦١ .

٣٩ - نفس المصدر .

Fernig, op. cit., p. 18.

٤٠ -

Findlay, M.A, «Information for educational research». in : **The International encyclopedia of education**, op. cit., p. 1569-1600.

٤١ -

٤٢ - محمد منير مرسى . الإدارة التعليمية وتطبيقاتها . - ط ٢ . - القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ . - ص ١١ .

٤٣ - مجيد دمعة « بعض الاتجاهات المعاصرة فى القيادة التربوية » . فى : الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية . - الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٧٤ . - ص ٢١ - ٤٨ .

٤٤ - محمد منير مرسى ، مصدر سابق ، ص ١٤٩ .

٤٥ - إميل فهمى حنا شنودة ، القرار التربوى ، مصدر سابق ، ص ٥٢ .

٤٦ - المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . « إعداد وتنمية الكوادر القيادية فى الإدارة التعليمية » . - صحيفة المكتبة - . - مج ١٥ ، ٣ع (أكتوبر ١٩٨٣) - ص ٣٣ - ٥٩ .

- ٤٧ - أنظر : أحمد فتحى سرور . استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مصدر سابق ، ص ١٥١ .
- ٤٨ - جابر محمود طلبة . البحث التربوى فى مصر وعلاقته بالممارسة التربوية فى النظام التعليمى : دراسة تحليلية للواقع والظموح . - المنصورة : دار الوفاء ، ١٩٩١ . - ص ٣٧ .
- ٤٩ - عزيز حنا داود . دراسات وقراءات نفسية وتربوية (١) . - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ . - ص ٤١ .
- ٥٠ - محمد الأحمد الرشيد . « مهام كليات التربية فى المملكة العربية السعودية فى إعداد المعلمين للتعليم العام وتدريبهم أثناء الخدمة وتطوير أعمالهم » . - المجلة العربية للبحوث التربوية . - مج ٦ ، ع ١ (يناير ١٩٨٦) . - ص ٤١ - ١١٤ .
- ٥١ - فاروق حمدى الفرا . « اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلى للمعلم فى الوطن العربى » . - رسالة الخليج . - س ٥ ، ع ١٤ (١٩٨٥) . - ص ٢٨٥ - ٣٠٦ .
- ٥٢ - محمد سمير حسنين . التعليم الثانوى : ماضيه وحاضره واتجاهات مستقبله : بحث ميدانى . - طنطا : مؤسسة سعيد للطباعة ، ١٩٧١ . - ص ١١٩ .
- ٥٣ - المصدر السابق ، ن . م .
- ٥٤ - المصدر السابق ، ص ١٢٠ .
- ٥٥ - المصدر السابق ، ص ١١٧ - ١١٨ .
- ٥٦ - عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب ، واسماعيل محمد دياب . التأهيل التربوى فى مصر : دراسة تقييمية لإحدى الدورات . - القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٣ . - ص ٢٦ .
- ٥٧ - المصدر السابق ، ص ٢٩ .

٥٨ - أحمد إبراهيم أحمد . الإشراف المدرسي : من وجهة نظر العاملين في
الحقل التعليمي « الموجهين - المديرين - النظار - المعلمين -
التلاميذ » . - القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٨٧ . - ص ١٤٤ .

٥٩ - المصدر السابق ، ن . م .

Fering, Leo R., op. cit., p. 12.

٦٠ -

International Federation of Free Teacher's Unions; World Confederation of Organizations of — ٦١

the Teaching Profession; World Confederation of Teachers; World Federation of Teachers

Unions. **The Needs of Teachers with regard to Information about Education** — Paris :

Unesco, 1977. — p. 15.

Brittain, J.M., **User Studies in Education and the Feasibility of an International Survey of** — ٦٢

Information Needs in Education — Strasbourg. Council of Europe, 1971. — p. 49.

Fering, op. cit., p. 16.

٦٣ -

Loc. Cit.

٦٤ -

Hall, Noeline, **Teachers, information and school libraries** — IFLA General Conference, — ٦٥

Chicago, 1980. — p. 56.
