تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز

د. مصطفى محمد عبدالله قاسم* د. أحمد زينهم نوار**

المستخلص

تؤدي مراكز البحوث دورا حاسما في تقدم الأمم وازدهارها، وذلك في المقام الأول من خلال ما تقدمه من دعم لصنع السياسات والتطوير الإصلاح وحل المشكلات، وهو الدور الذي يفترض أن المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر يقوم به في مجال التعليم قبل الجامعي منذ إنشائه في عام ١٩٧٢. لكن ثمة تحديات تحد من مشاركة المركز في صنع السياسات التربوية، تتصدى الدراسة الحالية إلى التعرف عليها واقتراح آليات للتغلب عليها، بغية تفعيل هذا الدور للمركز. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ أعدت استبانة مكونة من (٣٦) سؤالا مغلقا ضمن أربع فئات للتحديات وسؤالين مفتوحين ضمن كل فئة، طُبقت على (٧٩) باحثا وباحثة بالمركز. وجدت الدراسة أن التحديات الناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره جاءت في المرتبة الأولى (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٤,٠٥)، يليها التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٤,٠٢)، ثم التحديات الناشئة عن باحثي المركز وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٣,٧٥)، وأخيرا التحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز (في المستوى المتوسط، بمتوسط ٣,٣٨). في ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسات آليات للتغلب على هذه التحديات ضمن أربع فئات: آليات بنيوية تتعلق بهيكل المركز وإدارته وعملياته، وآليات وظيفية تتعلق بوظيفة المركز وعلاقته بالوزارة ووصوله إلى الرأي العام، وآليات بحثية تتعلق بنوعية المنتَج البحثي، وآليات تشغيلية تتعلق بالباحثين والأعمال البحثية. وأخيرا، قدمت الدراسة مقترحات للبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، صنع السياسات التربوية، تحديات، آليات التغلب

مقدمة

يعد البحث العلمي أحد أهم مقومات التقدم والنهوض الحضاري للأمم، وتثبت التجربة التاريخية أن العلم والبحث العلمي كانا- وما زالا- الفارق بين الأمم المتقدمة التي تتسيد المشهد العالمي سياسيا واقتصاديا وإنتاجيا وتقنيا وثقافيا، والأمم التي لم تبرح مكانها أو تتقدم بخطى ثقيلة متخبطة. ولا نبالغ إن قلنا إن الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية في حقيقتها فجوة في مؤسسات العلم وإنتاجه، وعلى رأسها الجامعات ومراكز البحوث، وهو ما يتأكد من وجود أكثر من نصف عدد المراكز البحثية في العالم في أمريكا الشمالية وأوروبا، وهي نسبة تفوق كثيرا نسبتهما من عدد سكان العالم ومساحته وعدد دوله، لكنها تتطابق مع تقدم الغرب في النواحي كافة (مركز البيان للدراسات والتخطيط، ٢٠١٦: ٩).

*أستاذ السياسات التربوية المساعد المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
** أستاذ السياسات التربوية المساعد المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
البريد الالكتروني: mostafam.kassem@hotmail.com

وإذا كان البحث العلمي أحد مهام الجامعة، إلى جانب التعليم ومهام أخرى، فإنه المهمة الأولى والرئيسة لمراكز البحوث التي تنقطع للبحث العلمي وإنتاج العلم والمعرفة. وإلى جانب إنتاج العلم من أجل العلم، تعد مراكز البحوث فاعلا أساسيا في تجسير الفجوة بين البحوث وصنع السياسات، من خلال تحليل المشكلات في هذا القطاع أو ذاك وتقديم حلول لها، وتحليل السياسات وتقويمها، وتقديم النصح والمشورة لصنّاع السياسات (محمود، ٢٠١٣: ٢٢-٢٥). لذلك ظهر صنع السياسات القائم على الأدلة في ممارسات صنع السياسات العامة وأدبياتها، وأخذت الدول تدمج البحث ومراكزه في عملية صنع السياسات وتلزم صنّاع السياسات بالرجوع إلى المراكز البحثية (European Commission, 2017: 6). ولذلك- في المقابل- يعد وجود مراكز البحوث وفعاليتها في صنع السياسات العامة مؤشرا على نضج مؤسسات الحكم والإدارة في هذه الدولة أو تلك.

وقد كانت مصر من أوائل الدول في المنطقة التي أنشأت المراكز البحثية لتطوير هذا المجال أو ذاك وتوجيه صنع السياسات فيه. من بين هذه المراكز، أنشئ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في عام ١٩٧٢ بهدف "حشد كافة إمكانيات البحث العلمي في شؤون التربية والتعليم، لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة" (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٠). وبالفعل يقوم المركز منذ ذلك التاريخ بإنتاج عشرات البحوث سنويا، وتراكمت لديه مكتبة تربوية ضخمة، ورجعت إليه الوزارة في مناسبات عدة. تتناول بحوث المركز التعليم ما قبل الجامعي بمختلف مراحله ومكوناته وعملياته ومخرجاته، وترتبط مباشرة- بالتالي- بأعمال وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني تحليلا وتقويما وتوجيها واقتراحا للحلول والإصلاحات والسياسات.

لكن هناك- مع ذلك- تحديات تحد من مشاركة المركز بطريقة نشطة وفعالة في صنع السياسة التعليمية، تتأكد من ترتيب مصر المتدني في تصنيفات التعليم ما قبل الجامعي، وتدني مخرجات التعليم ما قبل الجامعي والجامعي، التي تعد دالة لضعف جودة العملية التعليمية وما يكمن خلفها من سياسات، وتتأكد كذلك من تخبط السياسات التعليمية الذي يكشف عن ضعف استنادها إلى الأدلة وإلى البحوث.

فالسياسة التعليمية في مصر لم تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، ولم تحقق التكامل مع السياسات التنموية الأخرى وسياسة التنمية الشاملة في الدولة، وما تزال مؤشرات مخرجات التعليم منخفضة (بغدادي، ٢٠١٥). وما تزال عملية صنع القرار التعليمي في مصر تتسم بالمركزية الشديدة، وانعدام المشاركة الإقليمية، وضعف دور أصحاب المصلحة المختلفين، وضعف دور المستويات الإدارية الأدنى من مستوى ديوان عام الوزارة، وعدم استقرار وثبات السياسة التعليمية (خليل، عبدالعال، ٢٠٠٨).

وفيما يتعلق بمراكز البحوث التربوية تحديدا، ذكرت إحدى الدراسات الفجوات التالية التي تعوق أداءها: (١) ضعف التمويل إذ تعتمد على مصدر وحيد هو التمويل الحكومي وتفتقر إلى مصادر التمويل المستقلة، (٢) الافتقار إلى الاستقلالية ما يضعف جودة البحوث واختيار موضوعاتها ومناهجها وأجندتها البحثية عموما، (٣) ضعف العمل المؤسسي من حيث التعاون مع المراكز المناظرة والمؤسسات التعليمية والمجتمعية، (٤) ضعف قواعد المعلومات والبيانات، (٥) غياب أدوات تقييم أداء، (٦) ضعف التحفيز (قطيط، ٢٠١٤: ١٨٧).

مشكلة الدراسة

ومن هنا أخذت الدراسة الحالية على عاتقها التعرف على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر واقتراح آليات للتغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز، وهي المشكلة التي صيغت في السؤال الرئيس التالي:

ما تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وما آليات التغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز؟

يمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

٢. ما التحديات الناشئة عن رؤية وزارة التعليم لدور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

٣. ما التحديات الناشئة عن باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزرة التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

٤. ما التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

٥. ما الآليات المقترحة للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

أهداف الدراسة

بناء على التحديد السابق للمشكلة والأسئلة البحثية، تتحدد أهداف الدراسة الحالية في الهدفين الرئيسين التاليين:

١. التعرف على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر من وجهة نظر باحثي المركز؟

٢. وضع آليات مقترحة للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أن:

١. صنع السياسة التعليمية يؤثر بشدة على نهضة الدولة والمجتمع لما تمارسه من تأثير على نوعية خريجي النظام التعليمي الذين يشكلون عصب الحياة للدولة والمجتمع.

٢. يؤثر صنع السياسة التعليمية بشدة على مختلف نظم المجتمع ومؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لما يمارسه التعليم من تأثير على نوعية الأفراد الذين يشكلون عماد هذه النظم وجمهورها.

٣. صنع السياسة التعليمية يؤثر بشدة على رفاه الأفراد لما يمارسه التعليم من تأثير على نوعية المهارات والقدرات التي يخرجون بها إلى المجتمع وسوق العمل ونوعية الحياة التي يحيونها ومستواها.

٤. صنع السياسة التعليمية وتنفيذها عملية مكلفة ماليا تترتب عليها نفقات كبيرة، ما يستلزم توجيهها وتصويبها من البداية تجنبا للهدر المالي.

٥. لذلك يتمثل المستفيدون من الدراسة الحالية في صنّاع السياسات التعليمية في مصر، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وباحثيه، وكل أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، على رأسهم الدولة وأولياء الأمور والطلاب.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع صنع السياسة التعليمية في مصر وتحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية فيه.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة الحالية مكانيا على المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية بشريا على باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر بمختلف درجاتهم العلمية وتخصصاتهم التربوية.
- **الحدود الزمنية**: أجري الجانب النظري من الدراسة في عام ٢٠١٩، وأجري جانبها الميداني في أوائل عام ٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة

المركز القومي للبحوث التربوية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية National Center for Educational Research and Development; NCERD هو "المؤسسة البحثية التربوية الكائنة في ١٢ شارع واكد المتفرع من شارع الجمهورية بالقاهرة والمنشأة بقرار رئيس الجمهورية رقم (٨٨١) لسنة ١٩٧٢ لتكون هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطا علميا وتتبع وزير التربية والتعليم، وتقوم بحشد كافة إمكانيات البحث العلمي في شؤون التربية والتعليم لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة.

صنع السياسة التعليمية

يتبنى الباحثان هذا التعريف الإجرائي لصنع السياسة التعليمية Educational Policy Making: "مقاربة تساعد في صنع قرارات واعية بشأن السياسات والبرامج والمشروعات، بوضع أفضل الأدلة المتاحة في صميم إعداد السياسات وتنفيذها" (European Commission, 2017: 6).

تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها "كل ما يضعف مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر، وقد صنفها الباحثان بالرجوع إلى الأدبيات إلى (١) تحديات ناشئة عن نوعية المنتَج البحثي، (٢) تحديات ناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره، (٣) تحديات ناشئة عن باحثي المركز وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة، (٤) تحديات ناشئة عن إمكانية الوصول".

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، إذ يتقصى المنهج الوصفي الظاهرة في وضعها الحالي، وما يتخللها من علاقات وتأثيرات بين أبعادها ومع الظواهر الأخرى، وما يمكن أن تتطور إليه الظاهرة في المستقبل. لا يقتصر المنهج الوصفي على جمع المعلومات والبيانات وتبويبها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى التفسير والمقارنات واستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ذلك أن البحث الوصفي لا يكتمل إلا بتنظيم البيانات وتحليلها واستنباط الاستنتاجات اللازمة عنها وتحديد العلاقات والاتجاهات بين الظواهر وأبعادها (أبو حطب، صادق، ١٩٩١، ص ٤-١٠٥).

الدراسات السابقة

في ما يلي يعرض الباحثان الدراسات السابقة في الموضوع ضمن ثلاثة محاور: أولا الدراسات التي تناولت دور مراكز البحوث عموما وأهميتها في صنع السياسات العامة، ثانيا الدراسات حول إسهام البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية، ثالثا الدراسات التي تناولت دور مراكز البحوث التربوية وإنتاجها البحثي في صنع السياسة التعليمية، ومن ضمنها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية من هذا الجانب أو ذاك.

هناك- أولا- دراسات كثيرة تؤكد أهمية مراكز البحوث في صنع السياسات العامة، منها دراسة زواوي (٢٠١٥) التي أبرزت دور مراكز الأبحاث والدراسات [غرف التفكير] في صنع السياسة العامة في الولايات المتحدة الأمريكية[١]، ودراسة كاظم وشلال (٢٠١٧) التي أوضحت أن مراكز البحوث لا غنى في صنع قرار السياسات، بما يجنب الخطأ والتخبط، وأنها لعبت- وما تزال- دورا كبيرا في نهضة الدول المتقدمة، وأنها لا تحظى بالاهتمام الواجب في البلدان العربية.

وبعد دراسة مفهوم مراكز الأبحاث والدراسات [مراكز الفكر] ودورها في صنع القرار في الواقع الغربي والعربي، خلصت دراسة السيقلي (٢٠١٩) إلى عدد من التوصيات الموجهة إلى مراكز الأبحاث والدراسات وإلى صنّاع السياسات. جاء بين التوصيات الموجهة إلى مراكز الأبحاث والدراسات التأكيد على التنوع البحثي والاستمرارية واستقطاب الباحثين وتدريبهم والتنسيق مع المراكز الأخرى والاستفادة من الخبرات الدولية وخلق رأي عام مؤيد للسياسات التي تطرحها. وجاء بين التوصيات الموجهة إلى صنّاع السياسات العمل على دمج هذا الفاعل المهم في منظومة صنع القرار من خلال التعاون وبناء الثقة وتبادل المعلومات والاستعانة بالمراكز وباحثيها وإنتاجها في مختلف مراحل صنع السياسة العامة.

(١) في هذا العرض يستخدم الباحثان مصطلح "مراكز الأبحاث والدراسات" تعريبا لمصطلح Think Tanks ويثبتان التعريب الذي استخدمته هذه الدراسة أو تلك بين قوسين معقوفين. يُعَرِّب المصطلح في الدراسات العربية، لا سيما في مجال العلم السياسي والسياسات العامة، إلى "غرف التفكير" كما فعلت زواوي (٢٠١٥)، أو مراكز الفكر أو الدراسات" كما فعل الخزندار والأسعد (٢٠١٢)، أو "مراكز الفكر والرأي" كما فعل السيقلي (٢٠١٩)، أو "مراكز الأبحاث" كما فعل مركز سمت للدراسات (٢٠١٨)، أو حتى "مستودعات الأفكار" أو "مستودعات الفكر" و"مستودعات التفكير" كما فعل كثيرون غيرهم. ويُعَرِّبه الباحثان إلى "مراكز الأبحاث الدراسات" تمييزا له عن المصطلح الأعم الذي تستخدمه الدراسة الحالية "مراكز البحوث" أو "المراكز البحثية".

وبعد مقارنة أدوار المراكز البحثية ومهامها في العالم العربي والغربي، توصل الخزندار والأسعد (٢٠١٢) إلى عدد من المعوقات التي تضعف دور مراكز البحوث العربية، من أهمها ضعف "ثقافة التفكير المنهجي" لدى الكثير من المسئولين والإدارة العليا، وإحجامهم عن الانفتاح على الأفكار الجديدة القادمة من خارج محيط الإشراف والإدارة المباشرين، وتجاهلهم لمراكز الأبحاث والدراسات وضعف ثقتهم فيها، وضعف الإمكانات والقدرات التسويقية للإنتاج المعرفي والنشر العلمي الذي يصدر عن بعض مراكز الأبحاث والدراسات العربية.

وإذا كان البحث العلمي في البلدان العربية تتولاه الجامعات بالدرجة الأولى، سواء من خلال مراكز البحوث التابعة للجامعات أو من خلال الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، فإن الحال هنا أيضا ليس مبشرا، على الأقل من حيث الاستفادة من هذا الإنتاج العلمي في صنع قرارات السياسة العامة وترشيد الحكم والإدارة، كما جاء في دراسة سلمان وحسن (٢٠١٨) عن معوقات التعليم العالي والبحث العلمي وإمكانية النهوض بمؤسساته التعليمية والبحثية في العراق. فلا يستعين صنّاع القرار بما تطرحه مراكز البحوث المتخصصة في الشئون المجتمعية بأشكالها كافة، فضلا عن إهمال البحوث والمقالات المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة.

ثانيا، تؤكد الدراسات التي عرضت حتى الآن ضعف دور البحث العلمي عموما، ومراكز الأبحاث والدراسات، في صنع السياسات العامة وصنع القرار في شتى مناحي الحياة الاجتماعية في البلدان العربية، لكن ماذا عن دور البحث التربوي في صنع السياسات التعليمية ودعم القرار التعليمي؟

تحت عنوان "آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسية التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين"، توصل المهدي والفهدي ولاشي والشنفري (٢٠١٤) إلى أنه لا توجد سياسة تعليمية مكتوبة في السلطنة، بل مجرد مجموعة من المبادئ المتناثرة في الوثائق الرسمية، ولا توجد مراكز بحثية تربوية متخصصة تابعة للوزارة، بل يتولى مسئولية البحث المكتب الفني للدراسات والتطوير والمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، وأن الممارسين في التعليم يعانون من عدم وصول نتائج الدراسات والبحوث التربوية إليهم، وأن التعليم نادرا ما يستفيد من نتائج البحوث التربوية.

وحول دور البحوث التربوية في السلطنة أيضا، لكن هذه المرة دورها في تطوير الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية تحديدا، توصل الريعاني والسالمي (٢٠١٧) إلى أن البحوث التربوية تسهم بدرجة متوسطة في عملية التطوير التربوي في سلطنة عمان، وأن هناك عددا من المعوقات التي تحول دون الاستفادة الكبيرة من البحوث التربوية، منها ما يتعلق بالبحوث ذاتها، ومنها ما يرتبط بالميدان التربوي. وفي غزة، توصلت دراسة الفليت (٢٠١٥) إلى أن دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية جاء متوسطا في كل جوانب العملية التعليمية، وهي النتيجة عينها التي توصلت إليها دراسة المزين وسكيك (٢٠١٣) التي أوصت بضرورة إعداد خريطة قومية للبحث العلمي، وإنشاء مراكز بحثية، وتوظيف نتائج البحوث في تطوير العملية التربوية.

ثمة مستفيدان رئيسان من البحوث التربوية، هما صنّاع السياسات والممارسون في الميدان. وإذا كانت مشاركة البحوث التربوية ضعيفة في توجيه السياسات كما أكدت الدراسات السابقة، فإن دورها في تنوير الممارسين في الميدان ليس أفضل حالا كما أثبتت دراسة المهدي وآخرين (٢٠١٤) في ما سبق. وفي الاتجاه ذاته، أثبتت دراسة فيلبس (Philips, 2019) أنه لا تزال هناك قيود على إتاحة البحوث التربوية لكل

طالبيها. فما يزال ٦٥% من المقالات المنشورة عموما و٦١% من المقالات المحكّمة غير متاحة إلا بالدفع. وخلصت الدراسة إلى أن البحوث التربوية غير متاحة للمعنيين من جمهورها، وهم الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور، وربما أيضا القيادات التربوية وصنّاع السياسات.

بسبب هذه العوائق أمام وصول البحوث التربوية إلى جمهورها، لا سيما الباحثين التربويين، ظهرت دعوات إلى تطبيق إدارة المعرفة على منتَج البحث التربوي في الجامعات، كما فعل حرب (٢٠١٣) في دراسة بعنوان "تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي"، إذ يقوم مدخل إدارة المعرفة على تنظيم ما لدى المؤسسات من خبرات ومهارات ومعارف للاستفادة منها في تحقيق أهدافها ومساندة عملية صنع القرار. قدمت الدراسة صيغة لتطبيق مدخل إدارة المعرفة في مجال البحث التربوي بالجامعات.

ثالثا، أجريت دراسات حول دور مراكز البحوث التربوية في دعم صنع السياسات التربوية وتطوير الممارسات التربوية. أجرت الشبو والرشيدي (٢٠١٨) دراسة حول دور البحث العلمى والمراكز البحثية فى تطوير الميدان التربوى في دولة الكويت. قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل دور هذه المراكز، أولا عبر إبراز المنطلقات والمحددات التى ترتكز عليها، ثم عبر تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات. وقدم نوار (٢٠١٦) رؤية مستقبلية لدعم التعاون البحثي بين مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي. وضعت الدراسة تصورا لدعم التعاون البحثي بين مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي، وآليات لتحقيق التعاون البحثي بين مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي.

وقد بذلت محاولات بحثية لتطوير أداء المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جنبا إلى جنب مع المركز القومي للتقويم والامتحانات ومركز تطوير المناهج، كما فعل قطيط (٢٠١٤) الذي تصدى لتطوير أداء مراكز البحث التربوى فى مصر فى ضوء مدخل إدارة المعرفة. كشفت النتائج عن العديد من أوجه القصور ونواحي الضعف التي تعيق التطبيق الفعال لمدخل إدارة المعرفة في تطوير أداء المراكز البحثية، ومن ثم طرحت آليات تطوير ترتكز على بعدين أساسيين، هما إدارة المعرفة المرتكزة على الموارد البشرية، وإدارة المعرفة المستندة إلى توظيف تقنية المعلومات واستثمارها.

ومن باب دعم أداء المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية تحديدا كمنظمة متعلمة، سعت دراسة غنيم (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المركز وتقديم بعض المقترحات والتوصيات. خلصت الدراسة إلى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (البعد الاستراتيجي، البعد التنظيمي، البعد الثقافي) بدرجة متوسطة في المركز، وعليه قدمت عددا من التوصيات.

يتأكد من مناقشة الدراسات السابقة أن:

١. مراكز البحوث مؤسسات بالغة الأهمية لرشادة الحكم والإدارة، وبالتالي نهضة الأمم وتطورها (السيقلي، ٢٠١٩؛ كاظم، شلال، ٢٠١٧؛ زواوي ٢٠١٥).

٢. دور مراكز البحوث في دعم صنع السياسات العامة لا غنى عنه لأي دولة تبتغي السير بمقتضيات العلم ونتائج البحث العلمي (سلمان، حسن، ٢٠١٨؛ الخزندار، الأسعد، ٢٠١٢).

٣. البحث التربوي- لا سيما التطبيقي منه، وهو الغالب- إنما يُجرى لتطوير العملية التربوية وتحسين آليات عملها ومخرجاتها، وإن لم يحدث ذلك دائما (Philips, 2019؛ الريعاني، السالمي، ٢٠١٧؛ الفليت، ٢٠١٥؛ المهدي وآخرون، ٢٠١٤؛ المزين، سكيك، ٢٠١٣).

٤. مراكز البحوث التربوية، ومنها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، إنما تُنشأ في المقام الأول لدعم صنع السياسات التعليمية وتحسين الممارسات التعليمية، وأن هذا الدور في حاجة إلى تفعيل (نوار، ٢٠١٦؛ قطيط، ٢٠١٤؛ غنيم، ٢٠١٢).

الإطار النظري

إن التناول النظري لتحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها يستلزم أولا أن نقف على مفهوم مراكز البحوث وأنواعها وأهميتها وأدوارها وفرصها وتحدياتها، ثانيا مراكز البحوث التربوية تحديدا وأهميتها وأدوارها، ثالثا مفهوم صنع السياسة التعليمية وبحوث السياسات التربوية، رابعا التعرف على المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وتقييم دوره في صنع السياسة التعليمية، خامسا تجارب مراكز البحوث التربوية في المشاركة في صنع السياسة التعليمية في ثلاثة سياقات مختلفة، سادسا وأخيرا نخلص إلى تحديات مشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية، لتكون في هذا الموضع بابا للدخول إلى الشق الميداني من الدراسة.

أولا: مراكز البحوث: تعريفها وتصنيفاتها وأهميتها وأدوارها وتحدياتها

مراكز البحوث: مفهوم واحد ومصطلحات عدة

على عكس ما يبدو للوهلة الأولى من وحدة المصطلح الذي يعبر عن مفهوم المركز البحثي ووضوحه وخلوه من الإشكاليات المفهومية، فإن البحث في الأدبيات يكشف عن وجود مصطلحين أساسيين يشيران إلى المفهوم نفسه، هما البحث والتطوير ومراكز الأبحاث والدراسات، فضلا عن تنويعات كثيرة لهذين المصطلحين، مثل مراكز أو معاهد البحوث أو المختبرات البحثية وغيرها.

يوجد- أولا- مصطلح نظام البحث والتطوير Research & Development; R & D الذي عرفه تقرير لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصاديين OECD بأنه يشمل الأعمال الإبداعية والمنظمة التي تجرى لزيادة رصيد المعرفة، ومنها معرفة البشر والثقافة والمجتمع، وابتكار تطبيقات جديدة للمعرفة المتاحة" (:2015 28). ويضيف التقرير أن نظام البحث والتطوير يغطي ثلاثة أنواع من النشاطات، هي البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية والتطوير التجريبي. تشير البحوث الأساسية Basic Research إلى الأعمال التجريبية والنظرية التي تجرى في المقام الأول لاكتساب معرفة جديدة حول أصل ظاهرة أو حقيقة ملاحظة، دون أن يكون الهدف من ذلك تطبيقا بعينه. وتشير البحوث التطبيقية Applied Research إلى بحوث أصيلة تجرى بهدف اكتساب معرفة جديدة، لكنها موجهة في المقام الأول نحو هدف محدد. أما التطوير التجريبي Experimental Development، فيشير إلى الأعمال المنظمة التي تعتمد على المعرفة المكتسبة من البحوث والخبرة العملية وتنتج معرفة جديدة موجهة نحو إنتاج منتجات أو عمليات جديدة أو تحسين منتجات أو عمليات قائمة (OECD, 2015: 29).

هناك- ثانيا- مصطلح مراكز الأبحاث والدراسات Think Tanks، وهو المصطلح الأكثر شيوعا حاليا على المستوى العالمي، وإن كان يشوبه الكثير من الغموض والتداخل، ولا يوجد اتفاق حول تعريفه لثلاثة أسباب كما تذهب إحدى الدراسات (Traub-Merz, 2011: 4-5).

١. يوجد على الطريق الطويل بين البحوث العلمية الأساسية والمعرفة ذات الصلة بالسياسات تنوع كبير في مراكز الأبحاث والدراسات، يجري الكثير منها بحوثا تجريبية، ولا تختلف كثيرا عن المعاهد البحثية، حتى أنها توصف أحيانا بأنها جامعات بلا طلاب. وثمة مراكز أخرى تركز عملها على النتائج البحثية الموجودة، ولا تهتم بالسياقات الاجتماعية الأوسع، وتهتم بالدرجة الأولى بالتأثير لصالح وجهة نظر بعينها أو مصالح محددة، ولا يميزها الكثير عن جماعات الضغط.

٢. يمكن التمييز بين مراكز الأبحاث والدراسات عن طريق الاستراتيجيات التي تستخدمها للتأثير على الجماعات المستهدفة. فقد تعتبر المراكز أنفسها مقدمي خدمات لصنّاع السياسات أو الحكومات، أو قد تخاطب جماعة من الخبراء أو الجمهور العام. وقد تعمل بتكليف من الجماعات المستهدفة، عادة بتمويل حكومي، أو بتكليف من طرف ثالث يسعى إلى التأثير بهذه الطريقة أو تلك. ويعمل الكثير منها من أجل التنوير وحسب، في حين يحاول غيرها ممارسة التأثير.

٣. يمكن التمييز بين مراكز الأبحاث والدراسات عن طريق الأسس والأنماط القانونية، فيمكن أن تكون مؤسسات حكومية أو عامة أو خاصة. وهي غير ربحية في الغالب، لكن بعضها شركات استشارات ربحية. ويمكن أن تكون جزءا من منظمات كبيرة، أو تكون مستقلة تنظيميا. وتتحدد طبيعة استقلاليتها بالتمويل الذي يتخذ ثلاثة أشكال أساسية، هي التمويل الحكومي الكلي أو الجزئي، وبحوث التعاقدات الخاصة، والمؤسسة التي حدد مؤسسها مجال نشاطها ولا يتدخل في نشاطها.

كما تختلف مراكز الأبحاث والدراسات في تبعيتها الإدارية والمالية ومدى استقلاليتها من المراكز المستقلة تماما، إلى شبه المستقلة، ثم الحكومية وشبه الحكومية، ثم الجامعية، والتابعة للأحزاب، وأخيرا الربحية (McGann, 2011: 10).

يفوت هذا الاتساع والشمول في المفهوم على أغلب تعريفات مراكز الأبحاث والدراسات، ربما بسبب ما ينتج عنه من ضبابية والتباس. فتجد بعضهم يركز على استقلاليتها التامة ولاربحيتها، كما يفعل من يعرفها بأنها "مؤسسات غير حكومية، مستقلة فكريا وتنظيميا وماليا عن الحكومة والأحزاب السياسية وجماعات المصالح المنظمة، تنشأ بهدف التأثير على السياسات" (Jakovleski, 2016, cited in Boateng, 2018: 3).

وتعرفها مؤسسة راند للبحوث RAND بأنها "جماعات أو معاهد منظمة تهدف إلى إجراء بحوث مركزة ومكثفة، وتقدم حلولا ومقترحات للمشكلات بصورة عامة، لاسيما في المجالات التقنية والاجتماعية والعسكرية والاستراتيجية أو ما يتعلق بالأمن القومي والتسلح". ويعرفها ويادرا Wiarda بأنها "مراكز للبحث العلمي والتعليم، لكنها ليست جامعات أو كليات، وليس لديها طلبة، لكن يمكن أن يكون لديها طلبة متدربون، ولا تقدم مساقات دراسية، لكن تنظم العديد من ورش العمل والتدريب والمنتديات، ولا تحاول أن تقدم معرفة بسيطة أو سطحية في كل المجالات، لكن تركز بشكل معمق على قضايا أساسية في السياسات العامة" (نقلا عن: محمود، ٢٠١٣: ٤-٥).

تعرف زواوي (٢٠١٥) مراكز الأبحاث والدراسات [غرف التفكير] بأنها "منظمات تقوم بإجراء البحوث وتقديم الحلول للمشكلات والقضايا التي تواجه صانع القرار، كما تعمل على سد الفراغ بين العالم السياسي والعالم الأكاديمي، وهي تتنوع ما بين مراكز دراسات [غرف تفكير] حكومية ومركز دراسات [غرف تفكير] غير حكومية" تهدف إلى تقديم الدعم لعملية صنع السياسة العامة. ويعرفها الخزندار والأسعد بأنها "مراكز إنتاج أو إدارة المعرفة البحثية، تتخصص في مجالات أو قضايا معينة، علمية أو فكرية، بما يخدم تطوير وتحسين أو صنع السياسات العامة أو توجيه القرارات أو بناء الرؤى المستقبلية للمجتمع أو الدولة" (٢٠١٩: ٤).

وفي إطار الجامعة، يستخدم مصطلح المعهد البحثي Research Institute أو المركز البحثي Research Center للإشارة إلى الكيان البحثي الوارد في التعريفات السابقة. كما تستخدم مصطلحات أقل شيوعا مثل وسيط المعرفة أو سمسار المعرفة Knowledge Brokers، للإشارة إلى المؤسسة التي لا تنتج الأدلة البحثية، بل تجمع مصادر المعلومات المختلفة لإنتاج أدلة وتضع النتائج البحثية في صيغة يسهل على صنّاع السياسات استخدامها، قد تكون حكومية أو غير حكومية (European Commission, 2017: 12).

وبناء على ما سبق، يعرف الباحثان مراكز الأبحاث والدراسات بأنها "مؤسسة حكومية أو غير حكومية، غير ربحية في الغالب، تنتج البحث العلمي في مجال بعينه، ما يسهم في تقدم العلم والمعرفة وتطوير العمليات والممارسات في ذلك المجال، والتأثير على عملية صنع السياسات، أو على الرأي العام أو جمهور بعينه بشأن قضية بعينها أو في مجال بعينه، وتجسير الفجوة بين منتِج المعرفة وطالبها".

وبناء على ذلك فإن الباحثين يستخدمان مصطلح المركز البحثي بالمعنى الوارد في التعريف السابق، ويشمل نظم البحث والتطوير ومراكز الأبحاث والدراسات والمعاهد البحثية الجامعية والحكومية والمستقلة.

أهمية مراكز البحوث وأدوارها وتحدياتها

تكتسب مراكز البحوث أهمية كبيرة في تحقيق التقدم في مناحي الحياة كافة. فمن خلال ما تنتجه من بحوث ومعرفة، تساعد في دفع الاقتصاد والتعليم والإنتاج والخدمات بأشكالها كافة، وتساعد في ترشيد الإدارة الحكومية ودعم صنع السياسة العامة. لذلك تكاثرت أعداد مراكز البحوث خلال العقود الأخيرة. وقد قدِّر عددها في عام ٢٠١٥ بـ٦٨٤٦ مركزا على مستوى العالم، منها ١٩٣١ في أمريكا الشمالية، ١٧٧٠ في أوروبا، ١٢٦٢ في آسيا، ٧٧٤ في أمريكا الجنوبية والكاريبي، ٦١٥ في أفريقيا جنوب الصحراء، ٣٩٨ في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ٩٦ في أوقيانوسيا (مركز البيان للدراسات والتخطيط، ٢٠١٦: ٩). يتضح من هذا التوزيع انخفاض عدد المراكز البحثية في البلدان العربية التي جاءت أقل من أفريقيا جنوب الصحراء. ويتأكد من هذا التوزيع أيضا ارتباط وجود مراكز البحوث بالتقدم العلمي والإنتاجي والحضاري، إذ تتركز الأعداد الأكبر من مراكز البحوث في الولايات المتحدة وأوروبا اللتين تتصدران التقدم العلمي والإنتاجي والحضاري منذ قرون، تليهما آسيا بخطواتها الواسعة إلى التقدم في المجالات كافة.

أما عن أسباب نمو مراكز البحوث خلال العقود الأخيرة، فهناك من يرجعه إلى (١) التحول الديمقراطي، ومنه الطلب على الأفكار والتحليلات المستقلة، والنقاش المنفتح لصنع السياسات الحكومية، وانتهاء احتكار الدولة للمعلومات، وأزمة الثقة في الحكومة والمسئولين، (٢) العولمة، ومنها نمو الفاعلين

الدوليين، وتدويل تمويل المنظمات غير الحكومية، وضغوط العولمة، (٣) التحديث، ومنه التقدم في التقنية والاتصال، والتعقيد والطبيعة الفنية لمشكلات السياسات (McGann, 2011: 10). لذلك يعد وجود مراكز البحوث وفعاليتها مؤشرا على درجة نضج مؤسسات الحكم والإدارة في المجتمع وعلى تطور الجماعة العلمية فيه.

يتمثل الغرض الأساسي لمراكز البحوث في توليد بحوث وأفكار وتقديم أدلة لدعم صنع السياسة العامة والمطالبة بها وتنوير الرأي العام في مجال السياسة العامة. وقد جمع محمود (٢٠١٣: ٢٢-٢٥) أدوار مراكز الأبحاث والدراسات ومهامها على النحو التالي:

- إجراء الأبحاث والدراسات، وتقديم التحليلات المعمقة والمنهجية حول المشكلات والقضايا التي تواجه السياسات العامة.
- تقديم الاستشارات والإرشادات لصانع القرار حول الأولويات والمستجدات العاجلة، وذلك من خلال البحوث العلمية والتطبيقية الميدانية واستطلاعات الرأي.
- تقديم التفسيرات والإيضاحات لوسائل الإعلام حول السياسات العامة.
- إشاعة روح البحث العلمي والتعامل الموضوعي مع القضايا ونشر ثقافة البحث والتحري والاستدلال.
- توفير الفرصة للراغبين في البحث والكتابة والتأليف وإقامة جسور التعاون في ما بينهم وبينهم وبين الجمهور.
- تجسير الفجوة بين المعرفة والتطبيق، والمساعدة في إعداد جداول الأعمال السياسية وتطوير الحياة المعرفية في المجال العام.
- البحث عن أولويات التنمية في المجتمع، ولفت انتباه صانع القرار إليها، وتقديم تصورات لمواجهتها.
- تطوير البحث العلمي ومناهجه وأدواته بما يتوافق مع احتياجات الدولة والمجتمع والفرد.
- تطوير نظم التعليم والاجتماع والاقتصاد والسياسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
- العمل كقناة اتصال بين صانع القرار والجمهور، يوجه من خلالها صانع القرار رسائل سياسية إلى الجمهور.
- إقامة جسور التواصل بين أطراف متعددة، مثلا بين مراكز صنع القرار والسياسات من ناحية والمؤسسات الأكاديمية من ناحية أخرى.
- متابعة أحدث الدراسات، وترجمة منشورات ومؤلفات تصدر عن المؤسسات والمراكز البحثية الأجنبية.

وفي ما يتعلق بصنع السياسات العامة تحديدا، يتمثل دور مراكز البحوث في دعم صنّاع القرار الذين يحتاجون إلى مْنَ يبلور لهم الخيارات، ويوضح لهم السياسات، ويفصّل لهم القضايا بشكل علمي مدروس، وهو ما تنجزه مراكز البحوث من خلال (محمود، ٢٠١٣: ٢٢-٢٥):

- تحديد الأولويات، إذ يمكن لبحوث المراكز البحثية أن توجه الاهتمام إلى موضوعات معينة في مجال السياسة العامة كالتعليم والصحة وما إليها.
- اقتراح بدائل وطرح خيارات، وذلك من خلال طرح حلول وبدائل متنوعة بناء على تقييم السياسات والبرامج المطبقة.
- تقييم الكلفة–العائد لكل بديل وتحديد العائد المتوقع من كل بديل.

وإجمالا، يتمثل الدور الأساسي لمراكز البحوث في صنع السياسة العامة في تحويلها من عملية سلطوية ارتجالية غير مدروسة إلى عملية منهجية منظمة تقوم على جمع الأدلة وإعمال مبادئ المنهج العلمي في البحث والتفكير.

أما التحديات التي تواجه مراكز البحوث وتقيّد إمكاناتها التشغيلية والتنظيمية، وبالتالي قدرتها على التأثير على صنّاع السياسات وغيرهم من مستخدمي نتاجها البحثي مثل الجمهور العام، فمنها على المستوى الدولي: التمويل والاستقلالية والنزاهة والتغيرات في البيئة السياسية والاقتصادية والصلة وقدرات الأعضاء والجودة والاستدامة وصعوبة قياس التأثير (Boateng, 2018: 8-9).

وقد حددت دراسة الخزندار والأسعد (٢٠١٢: ٢٢-٢٥) هذه التحديات في ما يلي:

- ضعف "ثقافة التفكير المنهجي" لدى الكثير من المسئولين والإدارة العليا، ما يجعلهم لا يقدرون قيمة البحث العلمي وإنتاجه.
- الحذر المفرط لدى المسئولين من الأفكار الجديدة القادمة من خارج دائرتهم الإدارية المباشرة.
- عدم وجود قواعد بيانات عربية إلكترونية وعدم توفر مصادر معلومات وبيانات علمية حديثة رصينة لتكون مصدرا أساسيا لإعداد الدراسات والبحوث العلمية وتطور البحث العلمي.
- حالة التجاهل أو ضعف الثقة بين المسئولين أو صنّاع القرار تجاه بعض مراكز الأبحاث والدراسات.
- ضعف الشراكة التفاعلية بين مراكز الأبحاث والدراسات والبحوث الخاصة والمستقلة مع مختلف القطاعات الحكومية.
- عدم وجود مؤشرات علمية لقياس أداء ومهنية مراكز الأبحاث والدراسات العربية.
- ضعف الإمكانات والقدرات التسويقية للإنتاج المعرفي والنشر العلمي الذي يصدر عن بعض مراكز الأبحاث والدراسات العربية.

لذلك كثُر الحديث عن أزمة البحث العلمي ومؤسساته في البلدان العربية وعن القطيعة بين البحث العلمي وصنع السياسة العامة في هذا المجال أو ذاك، ومنها مجال التعليم (أحمد، ٢٠١٤). ولذلك أيضا كثرت وصفات العلاج المقترحة لإصلاح حال مراكز البحوث العربية، نختار من بينها الشروط التي وضعتها دراسة فراج (٢٠١٧)، وهي:

- النضج السياسي للدولة، إذ تعتمد فعالية مراكز البحوث على مدى النضج السياسي للدولة، وكلما اتسم نظام الحكم بالنضج، توفرت دفعة قوية لبناء المراكز البحثية وفعاليتها.
- حرية العمل البحثي، وما ينطوي عليه ذلك من حرية الوصول إلى المعلومات وحرية العمل البحثي والميداني والتجرد والموضوعية في التوصل إلى النتائج.
- القناعة بدور مراكز الأبحاث والدراسات، إذ تعد قناعة المجتمع وصنّاع القرار بدور المراكز وما تتوصل إليه من نتائج ضرورة أساسية لفعالية هذه المراكز.
- استقلالية المراكز، وما تنطوي عليه من حرية التفكير العقلي والعلمي والمنطقي وحرية اتخاذ القرارات والتوصل إلى النتائج بمعزل عن رغبات الجهات التنفيذية.
- كفاية التمويل، إذ بدون التمويل الكافي يصعب إجراء دراسات واسعة النطاق على المستوى الوطني تسهم فعلا في رصد الواقع ودعم صنع السياسات.
- جودة وكفاءة الباحثين، إذ تعتمد فعالية مراكز البحوث على مدى قدرتها على احتضان الكفاءات العلمية البحثية وتقديم التنمية المنهية لأعضائها.

ثانيا: مراكز البحوث التربوية: أهميتها وأدوارها

ينطبق التناول السابق لمراكز البحوث من حيث تعريفها وأهميتها وخصائصها وأدوارها على مراكز البحوث التربوية، وهو ما يتناوله الباحثان ضمن هذا القسم. تعرف مراكز البحوث التربوية بأنها "مؤسسات يتمثل دورها الرئيس في إنتاج الأبحاث والدراسات في مجال التربية والنظم التعليمية، وتقديم رؤى للإصلاح والتطوير، بما يوجه صنع القرار التربوي والسياسات التربوية والتنموية" (قطيط، ٢٠١٤: ١٥٥).

وكما هي الحال مع مراكز الأبحاث والدراسات عموما، تتراوح مراكز البحوث التربوية بين التبعية الحكومية الإدارية والمالية التامتين، كما هي حال مراكز البحوث التربوية التي تشكل إدارات ضمن وزارات التعليم، مثل إدارات البحوث والإحصاء التابعة لوزارات التعليم أو التابعة للحكومة عموما في كل الدول الأوروبية (European Commission, 2017: 17-18)، إلى مراكز البحوث التربوية الممولة من الحكومة لكنها تحظى باستقلالية فكرية وإدارية عن وزارة التعليم والحكومة مثل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر ومعهد العلوم التربوية والمركز الوطني للبحوث التربوية التابع له في الولايات المتحدة، إلى مراكز البحوث التربوية غير الحكومية وغير الربحية، وإن كانت تعتمد على أموال المانحين المحليين والدوليين مثل جمعية النهضة بالتعليم في مصر، إلى مراكز البحوث التربوية الربحية أو ما يعرف باسم الشركات التربوية edu.businesses، وهي كيانات ربحية تعمل في أسواق التعليم الآخذة في الاتساع ومع متعاقدين على الخدمات الحكومية المختلفة، وباتت تلعب دورا كبيرا في دورة السياسات، من وضع جدول الأعمال وإنتاج البحوث والأفكار للسياسات، مرورا بإنتاج وثيقة السياسات، وصولا إلى تنفيذ السياسات وتقويمها (Thompson, Savage, & Lingard, 2015: 2).

تكتسب مراكز البحوث التربوية أهميتها من أهمية القطاع الذي تخدمه والأدوار التي تؤديها. والتعليم- لا ريب- هو القاطرة لكل تنمية وتقدم، واستثمار في رأس المال البشري لا يعلوه استثمار آخر في عوائده على الفرد والمجتمع والدولة. والتعليم هو المدخل- إلى جانب عناصر أخرى- إلى التنمية الاقتصادية، من

خلال الارتقاء بمستوى بفكر الإنسان الذي يمارس الإنتاج وعلمه وأدائه. والتعليم أحد التدخلات الأساسية- على الأقل- لمواجهة أزمات اجتماعية مزمنة مثل البطالة من خلال إعداد خريج متميز للعمل في المؤسسات الاقتصادية القائمة أو المبادرة بإنشاء مشروعه الخاص. والتعليم هو المدخل- الأهم على الأقل- للإصلاح السياسي، بما يبثه في الناشئة من قيم ومبادئ ومدركات. والتعليم منصة لا غنى عنها لتحديث ثقافة الناس، بما تنطوي عليه من حرية وإتقان للعمل. والتعليم قبل كل شيء هو المؤسسة الثانية الأهم- بعد الأسرة- في بناء الإنسان القادر على الاستمتاع بحياته والعطاء فيها والإسهام في رقي نفسه ومجتمعه والعالم (قاسم، ٢٠١٠).

تنشأ أهمية مراكز البحوث التربوية من هذه الأهمية للتعليم. فإلى جانب إنتاجها البحثي الذي يسهم في تقدم العلوم التربوية وتنمية المعرفة التربوية عموما، تؤدي هذه المراكز دورا كبيرا في دعم صنع السياسات التربوية، وتحسين العمليات والممارسات التربوية على كافة المستويات التدريسية والتعلمية والإدارية والتنظيمية والمالية والتخطيطية وغيرها. وبناء على ما تقدم من أدوار مراكز البحوث عموما، يمكن تحديد أدوار مراكز البحوث التربوية في:

- تقدم العلوم التربوية والمعرفة التربوية في مختلف جوانبها وأبعادها من خلال ما تنتجه من بحوث تربوية في مختلف المجالات.
- تطوير العمليات والممارسات التربوية لدى مختلف الفاعلين في النظام التربوي من معلمين وطلاب وإداريين وموجهين، وعبر مختلف أبعاده ومكوناته.
- تطوير المدخلات إلى العملية التربوية من مناهج ومهارات تدريسية وتعلمية وإدارية.
- دعم صنع السياسات التربوية من خلال ما ترصده في الواقع التربوي وما تنقله من خبرات أجنبية وما تقترحه من حلول.
- توفير حلقة وصل مهمة لا غنى عنها بين المؤسسات الأكاديمية والبحثية الوطنية والأجنبية وصنّاع السياسة التعليمية على المستوى الوطني.
- توفير كفاءات بحثية وإدارية لتولي أدوار صنّاع السياسات والقيادات التربوية في النظام التعليمي.
- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بناء على رصد الواقع في الفصول ومعرفة أفضل الممارسات.

وقد وضع تقرير أوروبي إطارا من عشرة أسئلة رئيسة لتقييم مدى جودة نظام البحث والتطوير التربويين في أي دولة (OECD & CERI, 2004: 19-30):

١. ما مدى وجودة معرفة هذه الدولة أو تلك بنظامها التعليمي الحالي؟

٢. هل هناك سياسة أو إستراتيجية وطنية للبحث والتطوير التربويين تكشف عن فهم واضح لما يعد "بحثا" و"تطويرا"؟

٣. هل نماذج البحث والتطوير التي يتبناها المشاركون وأصحاب المصلحة خطية إلى حد مبالغ فيه أو كيف تحدد أولويات البحث والتطوير؟

٤. كيف يحدث دعم أولويات البحث والتطوير وتمويلها؟

٥. كيف توزع نشاطات البحث والتطوير المختلفة وكيف تنسق؟

٦. هل صاغ مشروع البحث والتطوير روابط تفاعلية ملائمة؟

٧. ما مدى فعالية نقل ونشر النتائج البحثية أو ما هو انتقال المعرفة من منظور إدارة المعرفة؟

٨. كيف يُضمَّن البحث والتطوير في تقديم التعليم وإعداد المعلمين؟

٩. ما معايير ضمان الجودة المطبقة في البحث والتطوير التربويين؟

١٠. هل هناك بناء قدرات كافي للبحث والتطوير التربويين؟

ثالثا: صنع السياسة التعليمية: مَنْ يصنعها وكيف؟

ما السياسة التعليمية؟

برز بين أدوار مراكز البحوث دورها في صنع السياسة العامة في مجال تخصص هذا المركز أو ذاك. فمن خلال بحوثها، تلفت مراكز البحوث الانتباه إلى موضوعات بعينها في مجال السياسة العامة، وتقترح بدائل وتطرح خيارات، وتقيّم البرامج وتقدم الاستشارات لصانع القرار.

تعرف السياسة العامة Public Policy بأنها "مجموعة من المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاطا معينا (مثل التعليم)، وتوجه حركته من خلال التحكم في عملية اتخاذ القرار، وفي ضوء هذه السياسة يتم رسم الاستراتيجيات ووضع الخطط والبرامج والمشروعات المحققة لأهداف النشاط، وصياغة القوانين واللوائح، وتحديد الهياكل المؤسسية التي توفر البيئة التنظيمية والإدارية للنشاط، مما يسهل إجراءات العمل، ويزيد من فعالية استخدام الموارد والمدخلات" (محمد عزت عبدالموجود، ١٩٨٩ نقلا عن بغدادي، ٢٠١٥: ٣٣٠). وتعرف السياسة العامة وظيفيا بأنها "قرار أو مجموعة قرارات صريحة أو ضمنية من شأنها أن تطلق محددات لتوجيه القرارات المستقبلية، أو تبدأ عملا أو توقفه، أو توجه تنفيذ قرارات سابقة" (Haddad, 1995: 18).

وتعرف السياسة التعليمية تحديدا بأنها "بيان واسع يبيّن الأهداف والأولويات الرئيسة للحكومة، تتفق مع دستور الدولة، ويمكن أن تشمل القطاع ككل مثل سياسة قطاع التعليم، أو قطاعا فرعيا مثل التعليم الأساسي، أو قضايا بعينها مثل انخفاض معدلات القيد". تحدد السياسة موقفا بعينه وتستهدف استكشاف حلول لقضية ما. ويمكن أن يكون بيان السياسات عاما مثل "توفير تعليم أساسي جيد لكل الأطفال بحلول عام ٢٠٢٥". وينطوي هذا البيان الواسع على العديد من أهداف السياسات الأكثر تحديدا التي تغطي قطاعات التعليم الرئيسة والفرعية مثل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي (UNESCO Bangkok, 2013: 7).

وتعرف السياسة التعليمية أيضا بأنها "مجموعة المبادئ الحاكمة للنظام التعليمي في المجتمع، تستند إلى ظهير فلسفي، ويعبر عنها من خلال صياغة تشريعية/قانونية، تستهدف مستقبل منظومة التعليم في هذا المجتمع" (إبراهيم، ٢٠١٣: ١٠). وتقدم نادية جمال الدين تعريفا أوسع للسياسية التعليمية بأنها "مجموعة من المبادئ والقرارات، تستمد من نظام محدد للقيم بمستوياتها المختلفة، ومن استشراف النتائج والآثار

المختلفة للقرارات، وتعنى بتحقيق رغبات وحاجات المجتمع، كما أنها تعكس حاجات الجماهير وآمالهم وأحلامهم وطموحاتهم وتصوراتهم لما ينبغي أن يكون، ولذلك فإنها تعبر عن وجودهم وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التعليم" (نقلا عن بغدادي، ٢٠١٥: ٣٣٠).

وإذا كانت الدراسة الحالية تعنى بدور إحدى المؤسسات البحثية في صنع السياسة التعليمية، فإننا بصدد صنع السياسات القائم على الأدلة Evidence-Based Policy-Making الذي يعرف بأنه "مقاربة تساعد في صنع قرارات واعية بشأن السياسات والبرامج والمشروعات بوضع أفضل الأدلة المتاحة في صميم إعداد السياسات وتنفيذها" (European Commission, 2017: 6).

مَنْ يصنع السياسة التعليمية وكيف تصنع؟

ثمة بعدان أساسيان لصنع السياسات، هما من الذي يصنعها (الفاعلون) وكيف يصنعها (العملية) (Haddad, 1995: 19).

تتوقف نوعية الفاعلين المشاركين في صنع السياسة التعليمية على نوعية هذه العملية ذاتها، فإن لم تكن تشاركية، فإن السلطة التنفيذية تكون وحدها الفاعل، وإن كانت تشاركية وتعتمد على الأدلة البحثية والعلمية، فإنها تشرك فاعلين آخرين. وفي هذا الجانب صنّف حدّاد عملية صنع السياسات التربوية إلى فئتين، هما الطريقة الشمولية والطريقة التزايدية. تفترض الطريقة الشمولية لصنع السياسات Synoptic Policy Making في شكلها المتطرف وجود سلطة تخطيط مركزية واحدة للمجتمع ككل، تجمع السيطرة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في عملية تخطيط واحدة تجعل التفاعل غير ضروري. تفترض هذه الطريقة أن (أ) المشكلة محل الدراسة لا تتجاوز قدرات الفرد المعرفية، (ب) أنه توجد معايير محل اتفاق (وليس صراع اجتماعي على القيم) يمكن الحكم على الحلول من خلالها، (ج) أن من يتولون حل المشكلات لديهم دوافع كافية لمواصلة التحليل الشامل حتى يكتمل (بدلا من النكوص إلى استخدام التخطيط التزايدي) (Haddad, 1995: 19-20).

أما الطريقة التزايدية لصنع السياسات Incremental Policy Making، فتعتمد على التفاعل وليس على تحليل كامل للموقف لوضع مخطط لحل المشكلات، وتقوم على افتراض أن (أ) خيارات السياسات تقوم على معرفة غير يقينية وغير حاسمة تماما وتشكل استجابة لموقف دينامي متغير وفي سياق متغير، (ب) لذلك لا يمكن التوصل إلى حل "صحيح" أو التوصل إليه فنيًا من تشخيص الموقف، (ج) يمكن فقط إجراء تعديلات تزايدية ومحدودة في السياسات، (د) يتوقع من تعديلات السياسات أن تعالج مشكلات في السياسات السابقة أو تحسن الموقف الحالي أو تخفف من حدة مشكلة ملحة، وبالتالي فإن هذه التعديلات يجب أن تكون مؤقتة وأن تراجع مع تطور دينامية الموقف (Haddad, 1995: 19-20).

وفق النموذج الأخير لصنع السياسة التعليمية الذي يقوم على جمع الأدلة وعلى إشراك أصحاب الرأي والفكر وأصحاب المصلحة، يمكن تقسيم الفاعلين المشاركين في صنع السياسات القائم على الأدلة أو المسترشد بالأدلة إلى صنّاع السياسات (مثل السياسيين والمسئولين الحكوميين)، ومقدمي البحوث (مثل الجامعات ومراكز البحوث والمستشارين)، وأصحاب المصلحة الآخرين (مثل المعلمين وأولياء الأمور والإدارات المحلية) (European Commission, 2017: 8).

فصنع السياسات التربوية لأنه يقوم على بحوث وجمع للأدلة ونقاش للقضية أو الحاجة المحددة وللرؤية والآراء والوسائل المقترحة للتعامل مع هذه القضية أو الحاجة، ولأنه يراجَع ويناقَش بعد ذلك مع

أصحاب المصلحة أو ممثليهم (UNESCO Bangkok, 2013: 7)، فإنه يشمل الكثير من الفاعلين الرسميين وغير الرسميين.

معنى ذلك أن من يصنعون السياسة التعليمية يشملون فاعلين رسميين ممثلين في وزير التعليم ومكتبه الفني أو الاستشاري أو المركز البحثي التابع للوزارة، وفاعلين غير رسميين، أي من خارج وزارة التعليم، ويشملون مراكز الأبحاث والدراسات الخارجية والجامعات ومنظمات أصحاب الأعمال ونقابات العمال وأصحاب المصلحة المباشرين مثل أولياء الأمور والطلاب. كما أن السياسة التعليمية المقترحة يمكن أن تعرض للنقاش العام وتبادل الرأي على نطاقات أوسع من خلال وسائل الإعلام الجماهيرية، ما قد يؤدي- جدلا- إلى صنع السياسات أو تعديلها أو إيقافها عند أي نقطة.

هذا عن الفاعلين المشاركين في صنع السياسة التعليمية، أما عن العملية، فإنها تمر بالعديد من المراحل، ويمكن أن تحدث على مستويات عدة. فصنع السياسة التعليمية ليس مجرد فهم أولويات الحكومة أو القيادة التعليمية الفردية، بل هي عملية جدلية يشارك في تشكيلها ووضعها كل المعنيين بالسياسات والمتأثرين بها، وهي عملية متواصلة وتنطوي على النزاع والصراع، إذ يسعى أصحاب القيم المتنافسة والوصول الفارق إلى القوة إلى تشكيل السياسات من أجل مصالحهم (Bell & Steveson, 2006: 2).

يحدد النموذج التقليدي لصنع السياسات المراحل التالية المنفصلة زمنيا ووظيفيا: (١) تحديد مشكلات السياسات، (٢) وضع جدول الأعمال (تركيز انتباه الحكومة على المشكلات)، (٣) وضع مقترحات السياسات، (٤) تبني السياسات، (٥) تنفيذ السياسات، (٦) تقويم تنفيذ السياسات وأثرها (Teodorović, 2008: 22).

وتحدد منظمة اليونسكو خطوات دورة السياسة التعليمية على النحو التالي (UNESCO Bangkok, 2013: 8-9):

١. الخطوة الأولى: تحديد الرؤية، وفيها يحدد هدف السياسة التعليمية، مثلا زيادة قيد الشباب في التعليم الثانوي الصنّاعي.

٢. الخطوة الثانية: التحليل، وفيها يتم تحليل الموقف الحالي والاتفاق على اتجاهات السياسات لتحقيق الرؤية وصياغة الخيارات وتقويمها ووضع الأولويات والمراحل.

٣. المرحلة الثالثة: التخطيط، فبناء على اتجاهات وأولويات السياسات التي حددت، توضع استراتيجية للتنفيذ وتحدد النشاطات وتوضع لها ميزانية، وتحدد الأدوار والمسئوليات.

٤. المرحلة الرابعة: التنفيذ، وفيها تنفذ النشاطات المخططة بحسب الإطار الزمني والمسئوليات المتفق عليها.

٥. المرحلة الخامسة: التقويم، وفيها تجري متابعة النشاطات ومراجعتها بانتظام واتخاذ التعديلات اللازمة.

وضمن هذا النموذج الخطي عينه لوضع السياسات، حدد بل وستيفنسن (Bell & Steveson, 2006: 15-16) المراحل التالية لعملية صنع السياسة التعليمية:

- مرحلة البدء Initiation: وفيها تظهر الأدلة على وجود مشكلة.
- مرحلة إعادة النظر Reformulation of Opinion: وفيها تجمع الآراء وتتبلور.
- مرحلة ظهور البدائل Emergence of Alternatives: وفيها تقدم سياسات بديلة رسميا.
- مرحلة المناقشة والسجال Discussion and Debate: وفيها تصاغ البدائل في شكل مقترحات سياسات Policy Proposals، ويمكن دمج المقترحات معا لزيادة الدعم، ويبدأ حث الموافقة.
- مرحلة إضفاء الشرعية Legitimization: وفيها يحدد "صنّاع السياسات" السياسة الأساسية ويطلبون تأييدا أوسع لها.
- مرحلة التنفيذ Implementation: وفيها توضع إجراءات إدارية لوضع السياسة موضع التنفيذ.

لكن هذا النموذج الخطي انتُقد بأنه عقلاني وخطي أكثر من اللازم، ولا يعكس صنع السياسات الفعلي الذي غالبا ما يكون غير منظم ومحمّل سياسيا. ففي الواقع العملي غالبا ما يُدْرَس خيار سياسات واحد، وتفرض التسوية السياسية عادة أن تكون السياسات مبهمة التحديد، ويلتقط السياسيون المعلومات حول المشكلات القائمة فقط لدفع حلول محددة مسبقا موجودة على جدول أعمالهم (Teodorović, 2008: 23).

بوجه عام، توجد عدة أنواع من بحوث السياسات التربوية تتوزع على متصل يقع على أحد طرفيه بحوث التحليل من أجل السياسات Analysis for Policy وعلى الطرف الآخر بحوث تحليل السياسات Analysis of Policy. وهذه الأنواع بدايةً من الطرف الأول هي (Bell & Steveson, 2006: 10-11):

١. بحوث المطالبة بالسياسات Policy Advocacy، وهي بحوث تستهدف المطالبة بسياسة محددة أو مجموعة سياسات مترابطة.

٢. بحوث المعلومات من أجل السياسات Information for Policy، وهي بحوث تقدم المعلومات والنصح لصنّاع السياسات.

٣. بحوث متابعة السياسات وتقويمها Policy Monitoring and Evaluation، وهي بحوث تجرى لتقويم سياسات مطبقة ومتابعتها.

٤. بحوث تحليل السياسات Analysis of Policy Determination، وفيها ينصب التركيز على عملية صنع السياسات ذاتها وليس تأثيرها، بل على كيف وضعت السياسات.

٥. بحوث تحليل محتوى السياسات Analysis of Policy Content، وهي بحوث تجرى لأغراض أكاديمية وعملية لفهم أصل سياسات محددة ومقاصدها وتتخذ صيغة دراسة الحالة.

في كل هذه الأنواع، تجمع بحوث السياسات أدلة بحثية تستخدم في مختلف مراحل عملية صنع السياسات، من البدء حتى تقويم السياسة ومتابعتها.

رابعا: المركز القومي البحوث التربوية والتنمية ومشاركته في صنع السياسة التعليمية

إيمانا بدور العلم والبحث العلمي في تطوير مجالات الحياة كافة، كانت مصر سبّاقة إلى إنشاء المراكز البحثية العلمية، فأنشأت المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في عام ١٩٥٥، والمركز القومي للبحوث في عام ١٩٥٦، ومركز البحوث الزراعية في عام ١٩٧١، وهي مؤسسات بحثية ضخمة يعمل فيها آلاف الباحثين على مختلف الدرجات العلمية، فضلا عشرات المراكز البحثية الأخرى في مختلف المجالات العلمية.

أما المركز القومي للبحوث التربوية، فقد أنشئ بقرار رئيس الجمهورية رقم (٨٨١) لسنة ١٩٧٢ باعتباره هيئة علمية مستقلة تمارس نشاطا علميا وتتبع وزير التربية والتعليم، وتحددت أهدافه في "حشد كافة إمكانيات البحث العلمي في شؤون التربية والتعليم لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة التي تحقق مساعدة الطلاب عبر المراحل الدراسية والفنية على النمو والنضج عقليا وماديا، وتهيئتهم لاستيعاب ما يستجد في ميادين العلم والإسهام في تطويره ووضعه في خدمة المجتمع". ثم صدر القرار الجمهوري رقم (٥٣) لسنة ١٩٨٩ بإضافة كلمة "التنمية" إلى اسم المركز ليصبح "المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية" (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٠).

كأن المشرع المصري عندما وضع الوثيقة التأسيسية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية كان واعيا تماما إلى طبيعة مراكز البحوث وأدوارها والشكل الأمثل لتبعيتها الإدارية، فوضع وثيقة تلبي أفضل المعايير العالمية لمراكز البحوث، فجعل المركز مؤسسة علمية تعنى بإنتاج البحوث في مجال التعليم ما قبل الجامعي، بما يسهم في تطوير هذا المجال على أسس علمية، وجعلها مؤسسة مستقلة، حتى لا تتأثر في إنتاجها بإملاءات صاحب السلطة السياسية، ولكي يخلق حلقة الوصل اللازمة بين المركز وصانع السياسات ممثلا في وزارة التربية والتعليم، وبالتالي إشراك المركز في صنع السياسة التعليمية والارتقاء بالعملية التعليمية ومخرجاتها، جعل وزير التربية والتعليم رئيس مجلس إدارة المركز.

يضم المركز حاليا عددا من الشُعب البحثية، هي شُعبة بحوث السياسات التربوية، وشُعبة بحوث تطوير المناهج، وشُعبة بحوث التخطيط التربوي، وشُعبة بحوث المعلومات التربوية، وشُعبة بحوث التعليم الفني، وشُعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين، يعمل بها جميعا (١٣١) باحثا يخضعون في ترقيتهم لقواعد ترقي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويتوزعون على مختلف الدرجات العلمية.

يشير الدليل التنظيمي للمركز إلى أن من أهم مهامه ما يلي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٠):

- إجراء الأبحاث والدراسات التربوية لمواجهة المشكلات التربوية التي يعاني منها النظام التعليمي.
- توظيف البحث العلمي التربوي في تطوير برامج التعليم والسعي إلى تحقيق مجتمع التعلم.
- إجراء الدراسات المقارنة لدعم المنافسة في سوق العمل محليا وإقليميا وعالميا.

وبالنظر إلى هدف المركز المنصوص عليه في وثيقته التأسيسية، يمكن أن نضع على رأس مهام المركز دعم صنع السياسة التعليمية من خلال "حشد كافة إمكانيات البحث العلمي في شؤون التربية

والتعليم لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة".

ينتج المركز سنويا أكثر من عشرة بحوث جماعية تجريها فرق بحثية مشكّلة من باحثي الشُعب بقيادة باحث رئيس وتحت إشراف مدير المركز. تغطي هذه البحوث تخصصات شُعب المركز الست والأقسام الفرعية داخل كل شُعبة، على رأسها بحوث السياسات التربوية بمختلف أنواعها، وبحوث المناهج وطرق التدريس بمختلف تخصصاتها، وبحوث الأنشطة التربوية، وبحوث التعليم الفني، وغيرها الكثير. وقد أنتج المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مكتبة تربوية ضخمة تضم مئات البحوث في مختلف جوانب العملية التعليمية بجميع مقوماتها ومراحلها والفاعلين فيها، قدمت مقترحات وحلولا وتوصيات لحل مشكلات العملية التعليمية وتطويرها.

أجريت دراسات حول دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تطوير العملية التعليمية، منها دراسة إبراهيم (٢٠١٩) حول دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تحقيق اهداف استراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠. قامت الدراسة بتحليل بحوث ودراسات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية للتعرف على مدى ارتباطها بأهداف التعليم ضمن الرؤية، وتقديم مقترحات لتفعيل دوره في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة ضمن هذه الرؤية. كشفت الدراسة عن تنوع المجالات التي تناولتها بحوث الخطة، وهي سبع مجالات: تطوير المناهج، وتكنولوجيا التعليم، والأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين، والتنمية المهنية، والسياسات التربوية، والإدارة والتخطيط التربوي، والمعلومات والإعلام التربوي. ووجدت الدراسة أيضا أن الخطة متوسطة المدى (٢٠١٨/٢٠١٦) للمركز ترتبط بأهداف محور التعليم والتدريب في رؤية مصر ٢٠٣٠ بنسبة مئوية بلغت (٥١,٧%).

وحول دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي، أجرى علي (٢٠٠٦) دراسة استخدم فيها المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوى للتعرف على الإنتاجية العلمية للمركز المتعلقة بمرحلة التعليم الثانوي العام، وأسلوب دراسة العلاقات والتعرف على العلاقة بين القرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بشأن تطوير التعليم الثانوي وبين أبحاث المركز. خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين بحوث المركز وتشريعات تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام، تجسدت في صدور بعض التشريعات المرتبطة والمتماشية إلى حد كبير مع توصيات ومقترحات بعض البحوث التي أجراها المركز خلال الفترة ١٩٨٠-٢٠٠٤. يعني ذلك أن المركز قام بدوره بإجراء دراسات وبحوث استندت عليها الوزارة في إصدار مجموعة من التشريعات التربوية في سبيل تطوير مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر.

لكن الدراسة السابقة لم تبرز فكرة السبق الزمني، هل كانت لبحوث المركز أم للتشريعات والسياسات التربوية، فربما كانت بحوث المركز تالية زمنيا لإدخال هذه التشريعات والسياسات ضمن نمط لاختيار الموضوعات البحثية في المركز يسميه الباحثان في الدراسة الحالية "تلقف التوجهات الوزارية". بمعنى أن المركز وباحثيه يسترشدون في اختيار موضوعات البحوث السنوية بالتوجهات التي تنشأ عن الوزارة. فإذا أقرت الوزارة حقيبة تقويم الطالب، وجدتَ بحوث المركز تحتشد لتقويم هذه التجربة. وإذا أدخلت الوزارة التابلت، وجدتَ بحوث المركز تركز في أغلبها على تناول استخدام التابلت في العملية التعليمية من مختلف الجوانب. ومع أن هذا التوجه في اختيار الموضوعات البحثية يقع في صميم عمل المركز في

مجال تطوير العملية التعليمية ورصد مشكلاتها واقتراح حلول لها وتقويم هذه التوجهات والتطبيقات، فإن اتجاه العلاقة نادرا ما يسير في الاتجاه الآخر، أي من بحوث المركز إلى توجهات الوزارة وسياساتها.

وإن كان من الصعب الفصل في تأثير بحوث بعينها للمركز على صنع هذه السياسة التعليمية أو تلك، لأن التأثير قد يكون غير مباشر في حالات كثيرة، وهو دور تمارسه البحوث التربوية عموما، جنبا إلى جنب مع بحوث المركز. إذ تؤكد البحوث بحثا بعد آخر على قضية بعينها إلى أن يلتفت إليها عموم الباحثين ثم الجمهور العام وصنّاع السياسات.

كما أن هناك مصادر أخرى مهمة لصنع السياسات منها الخبرة والمعرفة والحكم والمصادر والقيم والعادات والتقاليد وجماعات الضغط والمستشارين. بل إن مبادرات الإصلاح تتشكل غالبا بفعل "الأديولوجية والتحيزات المسبقة وليس بالأدلة الصارمة حول ما ينجح وما لا ينجح" (European Commission, 2017: 7). يتفق ذلك مع ما خلصت إليه دراسة إبراهيم (٢٠١٣) حول العلاقة بين السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي للدولة بداية من الاستقلال في عام ١٩٥٢ حتى ما بعد عام ٢٠١١، من أن السياسية التعليمية تأثرت بالنهج الاشتراكي خلال الفترة ١٩٥٢-١٩٧٣، ثم بالنهج الليبرالي الانفتاحي للفترة ١٩٧٤-٢٠١١.

معنى ذلك أن الأيديولوجيا والتوجه السياسي للدولة يملي السياسة العامة في مختلف المجالات والقطاعات، ثم يأتي دور البحوث ومراكز البحوث لدراسة هذه الموضوعات تقويما وتأكيدا ونقضا.

مؤدى ما سبق أن صنع السياسة التعليمية ومشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية فيها عملية معقدة تسهم فيها البحوث التربوية للمركز وغيره من مراكز البحوث التربوية في مصر (المركز القومي للامتحانات والتقويم ومركز تطوير المناهج) والبحوث التربوية بوجه عام بطريقة مباشرة وغير مباشرة، والأيديولوجيا الحاكمة للدولة ومراكز القوة السياسية، واعتبارات التكلفة والإنفاق، وغيرها الكثير.

خامسا: تجارب مراكز البحوث التربوية في المشاركة في صنع السياسة التعليمية

إلى جانب تجربة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في القسم السابق، يعرض الباحثان ثلاث تجارب أخرى، واحدة لدولة عربية هي لبنان ودور المركز التربوي للبحوث والإنماء في صنع إصلاحين اثنين للتعليم هناك، وواحدة لدولة أوروبية هي الدانمرك وأخرى للولايات المتحدة تكشفان عن عملية صنع السياسة التعليمية ودور مراكز البحوث التربوية فيها. وفي الأخير، يستخلص الباحثان ما تكشف عنه هذه التجارب والإطار النظري ككل والدراسات السابقة من تحديات تعيق مشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية لتكون بمثابة الدليل في إعداد أداة الدراسة والتعامل مع الدراسة الميدانية برمتها.

(أ) تقييم دور المركز التربوي للبحوث والإنماء في صنع السياسة التعليمية في لبنان

يعد المركز التربوي للبحوث والإنماء الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية المنظمتين الوحيدتين في مجاليهما في لبنان، واحدة مركز بحثي مناظر تماما للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر

من حيث علاقته بوزارة التربية والتعليم ودوره ومهامه، والثانية منظمة عضوية من أساتذة التربية وباحثيها[٢].

أجرت شعيب (٢٠١٥) دراسة للتعرف على دور مراكز البحوث في عمليتي إصلاح التعليم اللتين نفذتا في لبنان في عامي ١٩٩٤ و٢٠١٠، من خلال سبع مقابلات فردية شبه منظمة مع واضعي السياسات في عمليتي الإصلاح في وزارة التربية وفي المركز التربوي للبحوث، شملت وزيرين للتعليم وثلاثة رؤساء للمركز واثنين من واضعي السياسات شاركوا في الإصلاحين. تناولت المقابلات عملية تخطيط الإصلاح وتنفيذه وآراء واضعي السياسات في دور المركز. كذلك أجريت ١٤ مقابلة مع مؤسسين وأعضاء حاليين من أصل ٣٠ من الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية للتعرف على دور الجمعية في وضع السياسات التربوية في لبنان. كما حللت الدراسة مضمون تقارير ومنشورات الوزارة والمركز التربوي، وأجرت دراسة حالة لمؤسسة بحثية هي الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

خلصت الدراسة إلى أن المركز التربوي للبحوث وضع خطة تطوير التعليم في الإصلاح الأول وشاركها مع لجنة وزارية اعتمدتها ورفعتها لمجلس الوزراء الذي اعتمدها، وأن البحوث لم تسهم بقوة في صياغة الإصلاحين، بل إن الإصلاحين تطلبا إجراء بحوث بعينها. ربما لم تسهم البحوث لأن رؤساء اللجان وأعضاءها من الأكاديميين الذين يعملون من خلال نتائج بحوثهم. رأى مديران للمركز أن البحوث لم يكن لها دور كبير في تصميم إصلاح التعليم، وأن دور الخبراء كان أكبر من دور البحوث ومراكز البحوث. وقد وضعت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية استراتيجية التعليم ٢٠١٠ من خلال مراجعة البحوث والإحصاءات المتاحة، وليس إجراء بحوث تجريبية جديدة، ولم يشارك المركز التربوي في وضع الاستراتيجية (شعيب، ٢٠١٥).

كشفت المقابلات مع واضعي السياسات عن غياب سياسة محددة لإشراك المراكز البحثية والبحوث في وضع السياسات والإصلاح. قال أحد الوزراء إنه "لا توجد سياسات، والأولويات تعالج فقط بناء على ضغط الجمهور أو رغبة الوزير ومزاجه". وجاء بين أسباب ضعف مشاركة المركز ضعف تمويله الذي قصر دوره على تطوير المناهج الدراسية والتنمية المهنية للمعلمين، كما أن اعتماد الوزراء على مستشارين خارجيين قد أضعف الاستثمار في البحوث والتعاون مع مراكز البحوث، على اعتبار أن ذلك استخدام غير مباشر للبحوث. وجاء بين الأسباب أيضا ضعف الوعي بأهمية البحث لدى واضعي السياسات، وتراجع دور المركز التربوي للبحوث والإنماء في الإصلاح الأخير لصالح مراكز بحوث غير حكومية، وإحجام باحثي المركز والهيئة عن الضغط من خلال مقالات الرأي (شعيب، ٢٠١٥).

وبالنظر إلى تماثل وضعية المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر من حيث وضعيته الإدارية والمالية وعلاقته بوزارة التربية والتعليم، ناهيك عن تماثل البيئة السياسية والاجتماعية الحاضنة للمركزين، فإن تجربته في صنع السياسات التربوية تفيد في التعرف على التحديات التي تحد من مشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسات التربوية، وهي المحور الذي أرجأه الباحثان إلى نهاية الإطار النظري.

(٢) منظمة العضوية membership organization منظمة ينضم الأفراد إلى عضويتها باشتراك، غالبا من أصحاب مهنة بعينها، تستهدف ربط المهنيين ببعضهم بعضا، والارتقاء بمستوى المهنة، والتعبير عن مصالح المهنة أو جماعتها، مثل النقابات المهنية والجمعيات المهنية.

(ب) عملية صنع السياسة التعليمية في الدانمرك

أنشأت الدانمرك جامعة بحثية هي الجامعة التربوية الدانمركية Danish Pedagogical University; DPU بدمج ثلاث مؤسسات بحثية سابقة، ثم أنشأت مركز بحوث وتطوير مستقل يسمى مختبر التعلم الدانمركي Learning Lab of Denmark لتناول المشكلات المجتمعية المرتبطة بالتعليم من خلال البحوث التجريبية الموجهة نحو الممارسة، انضم المركز إلى الجامعة البحثية في عام ٢٠٠١ (OECD & CERI, 2004).

أجرى مركز البحوث والابتكار التربويين Centre for Educational Research and Innovation; CER التابع لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصاديين OECD بتكليف من المنظمة، تحليلا لسياسة البحث والتطوير التربويين في الدانمرك (OECD & CERI, 2004)، بهدف تقييم مدى إسهام نظام البحث والتطوير التربوي في خلق وتقييم ونشر المعرفة التي يمكن أن يعتمد عليها المعلمون وصنّاع السياسات. استخدم التقرير فحص الوثائق ذات الصلة والمبادرات الوطنية واستراتجيات وسياسات نظام البحث والتطوير التربويين ومقابلات مع باحثين وصنّاع سياسات في نظام التعليم الدانمركي (OECD & CERI, 2004).

وجد التقرير أن أغلب البحث والتطوير التربويين في الدانمرك يتميزان بأنهما بحوث تطبيقية تبحث عن حلول لمشكلات عملية في التعليم وتفتقر إلى البحوث الأساسية. وأكد التقرير على ضعف التفاعل والاتصال بين الإنتاج البحثي وممارسات المعلمين في المدارس الذين يعتمدون على الخبرة الشخصية، وضعف الاتصال بين المعلمين في برامج الإعداد الأولي والباحثين ونتاجهم البحثي (OECD & CERI, 2004).

وفي ما يتعلق بعملية صنع السياسة التعليمية في الدانمرك، وجد التقرير أنه لا يوجد إلزام قانوني لصنّاع السياسات بجمع واستخدام الأدلة، وإن كان من الشائع هناك إشراك أصحاب المصلحة من خلال الحوار وترتيبات غير رسمية أخرى، إذ غالبا ما تكون هناك مرحلة استماع/تشاور تغطي ٤-٦ أسابيع تشمل كل أصحاب المصلحة وأقسام من التعليم العالي وهيئات البحوث والاختبار ومراكز الدراسات والمستشارين ونقابات العمال ومنظمات أصحاب الأعمال، وتستند إلى تقارير المنظمات الدولية متى أمكن. وأحيانا يكون بين المشاركين المجلس الدانمركي للبحوث المستقلة Danish Council for Independent Research والمجلس الدانمركي للبحوث وسياسات الابتكار Danish Council for Research and Innovation Policy. كما أعطيت الهيئة الوطنية للجودة والمتابعة National Agency for Quality and Supervision التابعة لوزارة الأطفال والتعليم والمساواة بين الجنسين مهمة وساطة الأدلة في مجال التعليم الابتدائي والثانوي.

كمثال حديث لعملية صنع السياسات، هو إصلاح مِنح الطلاب وإصلاح التقدم في الدراسة لعام ٢٠١٣ اللذين أريد بهما إصلاح الممارسات الجامعية لخفض مدة إكمال الطلاب للدرجة، وُجد أن الوزارة أرسلت مقترح الإصلاح في الحالتين للتشاور إلى المؤسسات ذات الصلة وأصحاب المصلحة مثل منظمة الطلاب الدانمركية، وأدارت حوارات فنية وقانونية. وقد عُدل الإصلاحان في ٢٠١٥ بعد ورود تغذية راجعة حول التنفيذ (European Commission, 2017: 18).

وحول صنع السياسة التعليمية في كل الدول الأوروبية، خلص التقرير إلى نتيجتين مهمتين (European Commission, 2017: 12-13):

١. أن أغلب الدول الأوروبية لديها ترتيبات رسمية مع العديد من المنظمات التي يمكن أن تقدم الأدلة لصنع السياسات، تراوحت من القواعد الصارمة المنصوص عليها في القوانين إلى المبادئ التوجيهية الأكثر مرونة بشأن مْنَ الذين يوفرون الأدلة ومْنَ الذين يجب الرجوع إليهم واستشارتهم خلال عملية صنع السياسات

٢. هناك وسطاء معرفة knowledge brokers داخليون وخارجيون أعطيت لهم مهمة تفسير الأدلة والوساطة بين مقدمي البحوث وصنّاع السياسات، مثل مراكز البحوث التربوية التابعة لوزارات التعليم أو المستقلة عنها.

معنى ذلك أن جمع الأدلة العلمية والرجوع إلى الجماعة العلمية والبحثية ممثلة في مراكز البحوث والجامعات ليس خيارا متروكا لتقدير صانع السياسات، بل إنه ملزم قانونا بفعل ذلك، وحتى لو غاب الإلزام القانوني، فإن العرف والعادة ومنطق الأمور يأخذ صانع السياسات في نفس الطريق.

(ج) المؤثرات على صنع السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية

أجريت دراسة للتعرف على العوامل المؤثرة على مشهد السياسة التعليمية في الولايات المتحدة خلال العقد الأخير، باستخدام منهج المسح على جولتين، إذ طلب الفريق البحثي من خبراء بارزين في السياسة التعليمية أولا أن يحددوا الفاعلين شديدي التأثير عبر أربع فئات مختلفة، هي الدراسات والمنظمات والأفراد ومصادر المعلومات، وثانيا أن يرتبوا هذه المؤثرات بحسب قوتها. وجدت الدراسة ارتباطات قوية بين الفئات الأربع للمؤثرات. فثمة منظمات بعينها تظهر في فئات عديدة، تعد منظمات بارزة، وبيوت لخبراء متجددين، ورعاة لدراسات ومصادر معلومات بارزة (Swanson & Barlagem, 2006).

(١) الدراسات الأشد تأثيرا: جاء على رأس المنشورات التقييم الوطني للتقدم التعليمي، وهو مبادرة لتقييم الطلاب وجمع البيانات على مدار عقد، نفذتها وزارة التعليم، إذ حصل على ١٠٠ نقطة، لأنه جاء على رأس الترتيب في عناصر التأثير الثلاثة: تقدير الخبراء، والتغطية الإعلامية، والاستشهاد في الدوريات العلمية. يليه الاتجاهات الدولية في دراسة العلوم والرياضيات، وهي مقارنة دولية تجري تقييما واسع النطاق وجمع بيانات الخلفية والسياق ومحتوى المناهج والممارسات المؤسسية. وبعد ذلك جاء تقرير عام ٢٠٠٠ للجنة الوطنية للقراءة National Reading Panel بعنوان "تعليم الأطفال القراءة" Teaching Children to Read.

(٢) المنظمات المؤثرة: جاءت المنظمات الأشد تأثيرا ممثلة في مجموعة من المنظمات غير الربحية والحكومية ومنظمات العضوية والمؤسسات الخيرية. جاءت في الصدارة مؤسستان حكوميتان ومنظمة خيرية. جاء الكونغرس الأمريكي في المرتبة الأولى، يليه وزارة التعليم الفيدرالية بـ٩٩ نقطة، ثم مؤسسة بل وملينداغيتس Bill & Melinda Gates Foundation التي تأسست في ١٩٩٩ ونمت سريعا إلى أكبر منظمة خيرية في العالم بوقفية تزيد على ٣٢ مليار دولار في عام ٢٠٠٦. وفي المرتبة الرابعة جاءت وقفية حديثة اشتهرت سريعا أوقفها المستثمر وارن بوفيت Warren Buffet تقدر بحوالي ٣٧ مليار دولار.

اشتهر قسم التعليم في مؤسسة غيتس بمبادراته الإصلاحية في التعليم الثانوي التي تسببت في إطلاق حركة المدارس الصغيرة في الولايات المتحدة[٣].

(٣) الشخصيات المؤثرة: جاءت ١٣ شخصية في القائمة القصيرة الأعلى تأثيرا، تنوعت من حيث الأدوار والخلفية والقطاع المؤسسي، يمكن تصنيفهم إلى أربع فئات رئيسة، هم المسئولون المنتخبون، وممثلو الهيئات الحكومية، وقادة المنظمات الخيرية وغير الربحية، والأكاديميون. جاء بل غيتس على رأس القائمة بمنظمته الخيرية ومشروعاتها التطويرية في التعليم الثانوي. وفي المرتبة الثامنة، جاء مايك سميت Mike Smith مدير البرنامج التعليمي في مؤسسة وليام وفلورا هيولت William and Flora Hewlett Foundation، وشستر فن الصغير Chester Finn, Jr. رئيس مؤسسة توماس فوردام والمحرر الرئيس لمجلة Education Next وصاحب مقال أسبوعي في مجلة المنظمة المسماة Education Gadfly. وفي المرتبة الثالثة، جاءت كاتي هايكوك Kati Haycock وهي مديرة الاتحاد التعليمي Education Trust وهي منظمة غير ربحية مقرها واشنطن العاصمة جاءت هي نفسها بين المنظمات شديدة التأثير.

(٤) مصادر المعلومات الأشد تأثيرا: تمثلت في تشكيلة من المنشورات الإلكترونية والمطبوعة والوسائط الجديدة مثل النشرات والمدونات الإلكترونية والمصادر الحكومية ودورية واحدة ومنظمة غير ربحية واحدة. على رأس المصادر، جاء التقييم الوطني للتقدم التعليمي الذي يقدم معلومات متنوعة للجمهور في شكل مؤشرات إحصائية وقواعد بيانات وتقارير فنية ووصفية ودراسات بحثية ومنشورات قصيرة مصممة للجمهور العام. جاء المركز الوطني للإحصاءات التعليمية ووزارة التعليم في المرتبتين الثالثة والخامسة على التوالي. معنى ذلك أن الوزارة تمارس تأثيرا واسعا على المعلومات التي تشكل فهم الجهور للقضايا والسياسات التربوية. وفي المرتبة الثانية، جاءت مجلة التعليم الأسبوعية Education Week التي تركز على التعليم ما قبل الجامعي. وفي المرتبة الرابعة، جاءت صحيفة نيويورك تايمز، وفي السابعة واشنطن بوست.

خلاصة القول إن سياسة التعليم ومبادراته الإصلاحية والتطويرية في الولايات المتحدة يصنعها عدد كبير من الفاعلين الحكوميين وغير الحكوميين والأكاديميين والبحثيين، بتنسيق من وزارة التعليم التي دأبت على تكليف فرق بحثية بإجراء دراسات وتقييمات وطنية للتعرف على مشكلات التعليم وحلها، وعلى الاستفادة من تجارب التطوير التي تجريها منظمات ومبادرات غير حكومية مثل منظمة غيتس وغيرها.

سادسا: تحديات مشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية

برز خلال العرض السابق الكثير من التحديات التي تحد من مشاركة المراكز البحثية في صنع السياسة العامة عموما، وفي هذا القسم نناقش تحديات مشاركة المراكز البحثية التربوية في صنع السياسة التعليمية.

يمكن أن نرصد بين تحديات مشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية ما يلي:

(٣) حركة المدارس الصغيرة small schools movement مبادرة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم على أن المدارس الثانوية اضخم من أن تستفيد من مزايا المنظمات الصغيرة، وتدعو إلى إعادة تنظيمها إلى مدارس مستقلة أصغر لا تتجاوز ٢٠٠ طالب أو ٤٠٠ على الأكثر.

١. ثمة توتر أو تناقض بين الباحثين وصنّاع السياسات، فللطرفين كلاهما اهتمامات وتصورات مختلفة، بل ومتضاربة، ومصالح وجداول متباينة، وجمهور ومصطلحات ونطاقات زمنية مختلفة (المهدي وآخرون، ٢٠١٤: ١٥٦).

٢. تحدي التوقيت، إذ يفرض التغير الاجتماعي المتواصل تحديث السياسات لمواجهة القضايا الجديدة والناشئة، لذلك لا تكون الأدلة المطلوبة لدعم صنع السياسة التعليمية متاحة عند الحاجة إليها (European Commission, 2017: 8).

٣. تحدي الصلة، إذ تفرض طبيعة النظام التعليمي المعقد ومتعدد الأبعاد تحديات لإنتاج أدلة ذات صلة وموثوقة باستخدام مناهج ملائمة (European Commission, 2017: 8).

٤. على الرغم من الاعتراف بمراكز البحوث كشريك أساسي في تجسير الفجوة بين البحوث وصنع السياسات، فإن قياس وإثبات فعالية هذه المراكز وتأثيرها تشكل تحديا كبيرا أمام هذه المنظمات (Boateng, 2018: 2).

٥. حتى عندما تتبنى السياسات أفكار مراكز البحوث، فإنها لا تعترف بذلك إلا نادرا، وحتى عندما يكون واضحا أن أفكار مراكز البحوث أثرت على تغيير السياسات أو عملياتها، فإن توقيت قرارات صنّاع السياسات يوحي عادة بأن ثمة قوى سياسية أكبر تقف وراء التغيير (Boateng, 2018: 2).

ولعل ما رصدته شعيب (٢٠١٥، ٨٧-٨٨) من معوقات لمشاركة مراكز البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية هو الأوثق صلة لموضوع الدراسة الحالية، وهي:

- صعوبة ترجمة المعارف التي تنتجها مراكز البحوث إلى سياسات.
- مشكلة توقيت إنتاج الأدلة البحثية وتوقيت احتياج صانع السياسات إليها.
- عدم وجود لغة مشتركة بين الباحثين وصنّاع السياسات.
- عدم وضوح العلاقة بين الباحثين وصنّاع السياسات أو غيابها.
- لا تقدم البحوث ذات التوجه الأكاديمي لصنّاع السياسات معرفة مفهومة قابلة للتطبيق.
- يعتمد واضعو السياسات في الأساس على المعلومات القادمة من المستويات الإدارية الأدنى التابعة لهم.
- مهمة استخدام صنّاع السياسات للبحوث القائمة على الأدلة ليست مهمة سهلة ومباشرة.
- افتقار البحوث إلى التفاصيل اللازمة للوصف الدقيق لكيفية تنفيذ البرامج.
- معظم البحوث لا تقدم إجابات كاملة ولا تجيب عن أسئلة محددة.
- تتأثر السياسات بالسياسة والأيديولوجيا أكثر منها بالأدلة.
- يريد صنّاع السياسات إنجاز بحث سريع ولا يتحملون انتظار عملية النشر الأكاديمي الطويلة.

- جمهور الباحثين هو الباحثين الآخرين وأحيانا الممارسين وليس صنّاع السياسات.
- تشكل منهجية البحث والتصميم والعرض المركب للنتائج واللغة الأكاديمية وعدم مناقشة مضامين البحوث بالنسبة لصنّاع السياسات مشكلة للأخيرين.
- يشكل طول الأبحاث والدراسات مشكلة لصنّاع السياسيات.

تأسيسا على هذه التحديات، وقبل ذلك على خبرة الباحثين الطويلة في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، صنف الباحثان تحديات مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية إلى:

١. تحديات ناشئة عن نوعية المنتَج البحثي

٢. تحديات ناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره

٣. تحديات ناشئة عن الباحثين وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة

٤. تحديات ناشئة عن إمكانية الوصول

وانطلاقا من هذه التحديات والدراسات السابقة والإطار النظري ككل، تنتقل الدراسة إلى شقها الميداني.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: أهداف الدراسة الميدانية

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

١. وجهة نظر باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر بشأن تحديات مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية، ضمن فئات التحديات الأربع التي حددتها الدراسة.

٢. وجهة نظر باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر في آليات التغلب على تحديات مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية، ضمن فئات التحديات الأربع التي حددتها الدراسة.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في القاهرة الذين يبلغ عددهم ١٣١ باحثا في مختلف الدرجات العلمية.

طبقت الاستبانة على عينة من باحثي المركز قوامها ١٠٠ باحثا وباحثة، رجع منها ٧٩ استبانة مكملة أخضعت للمعالجة الإحصائية.

ثالثا: أداة الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان استبانة بعنوان "استبانة للتعرف على تحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها من وجهة نظر باحثي المركز". والتالية هي خطوات بناء الاستبانة حتى وصلت صورتها النهائية التي طبقت على العينة.

بعد قراءة الأدبيات والدراسات السابقة في الموضوع، أعد الباحثان الاستبانة متبعين قواعد بناء الاستبانات من حيث شكل العبارة وطولها وقواعد كتابتها.

بالرجوع للأدبيات في الموضوع (السيقلي، ٢٠١٩؛ European Commission, 2017؛ الريعاني، السالمي، ٢٠١٧؛ السالمي، ٢٠١٦؛ شعيب، ٢٠١٥؛ المهدي وآخرون، ٢٠١٤؛ OECD & CERI, 2004)، وقبل ذلك من واقع خبرة الباحثين الطويلة في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، استقر الباحثان على أربعة أبعاد لتحديات مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر وآليات التغلب عليها، وضعا فيها (٤٤) عبارة.

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق محتوى الأداة، عرضت الاستبانة على عدد من الباحثين في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة وأساتذة التربية لأخذ ملاحظاتهم بشأن صياغة المفردات وشمولها وتكرارها وانتماء كل منها إلى البعد الذي جاء فيه وإلى موضوع الدراسة عموما. وبناء على آراء المحكمين، عدلت صياغة بعض المفردات أو حذف المكرر منها أو نقل إلى المحور الأوثق صلة. وغدت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من (٣٦) عبارة مغلقة يجاب عنها على مقياس خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) تنقل التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في أربعة محاور، إضافة إلى سؤالين مفتوحين في نهاية كل محور يطلب الأول منهما من المجيب على الاستبانة رأيه بشأن أي تحديات أخرى يمكن أن يضيفها في هذا المحور أو ذاك للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية، ويطلب السؤال الثاني أي مقترحات يراها المجيب في هذا المحور أو ذاك للتغلب على معوقات مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت على النحو المبين في الجدول التالي.

الجدول (١)
معاملات بيرسون للارتباط بين المفردات ومحاورها

المحور الأول	العبارة	درجة الارتباط	المحور الثاني	العبارة	درجة الارتباط	المحور الثالث	العبارة	درجة الارتباط	المحور الرابع	العبارة	درجة الارتباط
التحديات الناشئة عن نوعية المنتج البحثي للمركز	١	٠,٥٤**	التحديات الناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره	١	٠,٧٣**	التحديات الناشئة عن الباحثين وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالبيئة	١	٠,٨٠**	التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول	١	٠,٥٢**
	٢	٠,٢٨**		٢	٠,٧٦**		٢	٠,٨١**		٢	٠,٦٩**
	٣	٠,٣٩**		٣	٠,٩٠**		٣	٠,٧٦**		٣	٠,٦٠**
	٤	٠,٣٧**		٤	٠,٩١**		٤	٠,٨٣**		٤	٠,٧٦**
	٥	٠,٦٦**		٥	٠,٩٣**		٥	٠,٨١**		٥	٠,٧٩**
	٦	٠,٥٨**		٦	٠,٨٤**		٦	٠,٧٠**		٦	٠,٧٨**
	٧	٠,٨٣**		٧	٠,٧٢**			٠,٦١**		٧	٠,٦٥**
	٨	٠,٢٧**		٨	٠,٧٨**			٠,٦٠**			
	٩	٠,٦٥**		٩	٠,٥٠**		٩	٠,٦٦**			
	١٠	٠,٧١**					١٠	٠,٧٤**			

يبيّن الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط المفردات والمحاور دالة إحصائيا بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت للمحور الأول بين (٠,٢٨) و(٠,٨٣)، وللمحور الثاني بين (٠,٥٠) و(٠,٩٣)، وللمحور الثالث

بين (٠,٦٠) و(٠,٨٣)، وللمحور الرابع بين (٠,٥٢)، و(٠,٧٩)، وهي كلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، ما يكشف عن اتساق داخلي مرتفع لجميع مفردات الاستبانة ومحاورها.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم معامل ألفا كرونباخ، وجاء ثبات الاستبانة مرتفعا، إذ جاء معامل الارتباط للمحور الأول (٠,٧٠) وللمحور الثاني (٠,٩١) وللمحور الثالث (٠,٩١) وللمحور الرابع (٠,٧٩) وللاستبانة ككل (٠,٩٥)، وهي كلها قيم مرتفعة.

رابعا: تطبيق أداة البحث

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة في شهري يناير وفبراير ٢٠٢٠.

خامسا: المعالجة الإحصائية لإجابات العينة على الاستبانة

١. بعد تطبيق الاستبانة وتفريغ البيانات، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب متوسطات إجابات العينة على العبارات والانحرافات المعيارية.

٢. استخدم الباحثان نظام أكسفورد لإعطاء الدرجات (Oxford, 2001)، وفيه تكون العبارة في المستوى المرتفع إذا كان متوسطها الحسابي ٣,٥ أو أكبر، وتكون في المستوى المتوسط إذا كان متوسطها الحسابي بين ٢,٥ و٣,٤، وتكون في المستوى المنخفض إذا كان متوسطها الحسابي ٢,٤ أو أقل (من أقصى درجة للمتوسط الحسابي ٥).

نتائج الدراسة الميدانية

أولا: الإجابة عن السؤال الأول

يبيّن الجدول التالي إجابات العينة عن العبارات المغلقة ضمن المحور الأول، التي تجيب عن السؤال الأول للدراسة.

الجدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات المغلقة ضمن محور "التحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي" وترتيبها

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
١. لا تركز بحوث المركز على اقتراح سياسات تعليمية بديلة.	٣,٣١	١,٢٢	٦	متوسط
٢. لا تركز بحوث المركز على تقويم تنفيذ السياسات التعليمية المتبعة.	٢,٩٢	١,١٤	٩	متوسط
٣. عدم وجود مدارس للتجريب التربوي يضعف قدرة المركز والوزارة على صنع السياسات التعليمية وتحسين الممارسات والمخرجات التعليمية.	٤,٠٤	٠,٩٨٨	١	مرتفع
٤. صغر حجم عينات بحوث المركز وضعف تمثيلها للمجتمع الأصلي يجعلها غير صالحة لصنع السياسات التعليمية.	٣,٤٦	١,٠٣	٥	متوسط
٥. عدم صلاحية بحوث المركز لترقية الباحثين يجعلهم يتعاملون معها بشيء من التراخي.	٣,٢٨	١,١٩	٧	متوسط
٦. عدم وجود تدابير تضمن وصول نتائج البحوث إلى صنّاع السياسات التربوية (مثل إعداد ملخصات بحثية سنوية وتسليمها إلى مكتب الوزير) يضعف تأثير بحوث المركز على السياسات التعليمية.	٣,٦٧	١,٠٧	٤	مرتفع
٧. الخوف من المساءلة القانونية يجعل الباحثين ينأون بأنفسهم عن انتقاد السياسات التعليمية في بحوثهم، ما يؤثر سلبا على جودة البحوث.	٣,٠٠	١,٢٧	٨	متوسط
٨. قضايا التعليم، من معلمين وتدريس وتقويم وامتحانات وتقنية وانضباط مؤسسي، بتداخلاتها مع النظم الاجتماعية الأخرى، أعقد من أن تحلها البحوث التربوية أو السياسات التعليمية.	٢,٦٥	١,٢٣	١٠	متوسط
٩. عدم وجود نظام لضبط جودة البحوث وعمليات المركز.	٣,٧٠	٠,٩٤٦	٣	مرتفع
١٠. عدم وجود آليات للمساءلة على جودة المنتَج البحثي.	٣,٧٣	١,١٤	٢	مرتفع
المحور ككل	٣,٣٨	١,١٢		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن المحور الأول المتعلق بالتحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز جاء ككل في المستوى المتوسط (بمتوسط ٣,٣٨). من بين عشر عبارات، جاءت أربع منها في المستوى المرتفع، وست في المستوى المتوسط. ما يعني أن كل التحديات الواردة في هذا المحور تعيق قدرة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وباحثيه على المشاركة في صنع السياسات التربوية في مصر.

في المرتبة الأولى، جاء عدم وجود مدارس للتجريب التربوي (العبارة الثالثة، بمتوسط ٤,٠٤)، ما يعني غياب إمكانية تجريب السياسات والإصلاحات قبل تعميمها. وفي المرتبتين الثانية والثالثة، جاء عدم وجود آليات للمساءلة على جودة المنتَج البحثي (العبارة العاشرة، بمتوسط ٣,٧٣)، ثم عدم وجود نظام لضبط جودة البحوث وعمليات المركز (العبارة التاسعة، بمتوسط ٣,٧٠)، وهو ما يشير إلى إدراك الباحثين للحاجة إلى ضبط جودة بحوث المركز وتطبيق آليات للمساءلة على جودة البحوث وإقرارهم لتلك الحاجة. وفي المرتبة الرابعة جاء تحدي عدم وجود تدابير تضمن وصول نتائج البحوث إلى صنّاع السياسات التربوية (العبارة السادسة، بمتوسط ٣,٦٧)، وهو ما يكشف عن قطيعة ثنائية الاتجاه بين المركز والوزارة سوف تتكرر أصداؤها في التحديات وآليات التغلب التي يذكرها الباحثون ردا على الأسئلة المفتوحة في الاستبانة. جاءت بقية عبارات المحور في المستوى المتوسط، أولها في المرتبة الخامسة صغر حجم عينات بحوث المركز وضعف تمثيلها للمجتمع الأصلي (العبارة الرابعة، بمتوسط ٣,٤٦)، وآخرها اعتقاد الباحثين بأن قضايا التعليم أعقد من أن تحلها البحوث التربوية أو السياسات التعليمية (العبارة الثامنة بمتوسط ٢,٦٥)، وهي قناعة لازمة وضرورية للباحث التربوي، دونها يفقد الدافعية للبحث التربوي.

ردا على السؤال المفتوح حول التحديات الأخرى الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز التي يرى الباحثون أنها تعيق مشاركته في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء في المرتبة الأولى عدم وجود خريطة بحثية أو أجندة بحثية متفق عليها لبحوث المركز، وإن وجدت فإنها تحدد باجتهادات فردية ولا تعمم على جميع الشُعب (التكرار ٥٥)، وهو ما قد يؤدي إلى ازدواج العمل البحثي. تلاها في المرتبة الثانية الافتقار إلى العمل الجماعي في البحوث وضعف روح الفريق، مع أن بحوث المركز في غالبيتها بحوث جماعية تجريها فرق بحثية (التكرار ٤٣)، ومما يرتبط بذلك في المحور الثالث غياب الفرق البحثية متعددة التخصصات والبحوث التي تجمع بين شُعب المركز المختلفة. وفي المرتبة الثالثة جاء انخفاض سقف الحرية الأكاديمية للباحثين وللمركز في مواجهة الوزارة (التكرار ٣٩)، إذ من غير المسموح للباحثين انتقاد سياسات الوزارة أو التحدث مع وسائل الإعلام إلا بعد الحصول على موافقة رسمية بذلك. وجاء في المرتبة الرابعة عدم وجود قنوات مباشرة بين المركز والوزارة تحدد للمركز أجندة بحثية تنبثق من المشكلات التعليمية الراهنة (التكرار ٣١).

جاء بين التحديات الأخرى التي ذكرها الباحثون:

- العوائق التي ترهق الباحثين في التطبيق الميداني، مثل تصاريح دخول المدارس، وتعاون إدارات المدارس معهم، وعدم وجود تيسيرات للانتقالات والإقامة في المحافظات التي يجرى التطبيق فيها (التكرار ٢٤).
- انخفاض الميزانية المخصصة للبحوث التي لا تكفي لتطبيق بحوث عالية الجودة (التكرار ٢٢).

- غياب التواصل والتعاون مع المراكز البحثية التربوية في الداخل والخارج، وما قد يؤدي إليه من نقل الخبرات وصقل المهارات (١٩).
- ضعف تسويق المنتَج البحثي للمركز، سواء لدى الوزارة أو الجماعة التربوية على اتساعها أو لدى الجمهور العام (١٨).
- ضعف جدة البحوث والتناول الجزئي والسطحي لبعض القضايا والنمطية في طرح القضايا البحثية وضعف الدقة في التوصل إلى النتائج (١٣).
- عدم امتلاك بعض الباحثين للمهارات البحثية والمهارات والمعارف اللازمة لصنع السياسات التعليمية (١٣).
- البيئة البحثية غير المشجعة (٨).
- ندرة البحوث الكيفية والتركيز فقط على البحوث الكمية التى تعتمد على الاستبانات وما ينتج عنها من أرقام تتسم أحيانا بعدم الدقة (٥).

وردا على السؤال المفتوح حول الآليات التي يقترحها الباحثون للتغلب على التحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز التي تحد من مشاركته في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء في المرتبة الأولى توفير آليات لاستقاء بحوث المركز من احتياجات الوزارة الفعلية (التكرار ٣٥)، يليها تشكيل لجنة دائمة للجودة من كبار أستاذة التربية من داخل المركز وخارجه لتقييم البحوث وإخضاعها لآليات مساءلة صارمة (التكرار ٢٣)، ثم التنمية المهنية للباحثين وإكسابهم المهارات والمعارف البحثية اللازمة لصنع السياسات التعليمية (التكرار ١٩)، في المقام الأول من خلال فعاليات التعاون ونقل الخبرات مع المراكز البحثية المناظرة في الدول المتقدمة، والمنح والبعثات الدراسية والشراكات البحثية، والندوات داخل المركز التي يدعى إليها المتخصصون من الداخل والخارج. وجاء في نفس المرتبة، توفير قواعد بيانات إلكترونية في مكتبة المركز تتيح البحوث والمنشورات في المجلات العلمية وإنتاج المراكز البحثية المناظرة في الداخل والخارج.

جاء بين المقترحات الأخرى التي ذكرها الباحثون:

- تيسير إجراءات التطبيق الميداني من تصاريح دخول المدارس وضمان تعاون إدارات المدارس والانتقالات والإقامة وغيرها واستخدام التقنية في التطبيق (١٨).
- تشجيع البحوث التي تجمع التخصصات وشُعب المركز المختلفة (١٧).
- إمكانية الاكتفاء ببحث واحد أو اثنين في السنة، على أن يكونا على عينة ضخمة على المستوى الوطني (١٧).
- تنمية مهارات العمل الجماعي لدى الباحثين (١٦).
- إيجاد لجنة متعددة التخصصات لإقرار البحوث السنوية لضمان جدتها وأهميتها (١٦).
- عرض نتائج بحوث المركز في مؤتمرات إقليمية أو دولية (١٤).
- رفع جودة البحوث واشتراط احتوائها على ملخص تنفيذي (١٢).
- استخدام ادوات بحثية كيفية كالملاحظة والمقابلات وتحليل المحتوى (٥).

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني

يبيّن الجدول التالي إجابات العينة عن العبارات المغلقة ضمن المحور الثاني، التي تجيب عن السؤال الثاني للدراسة.

الجدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات المغلقة ضمن محور "التحديات الناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره" وترتيبها

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
١. لا تعير الوزارة انتباها للمركز عند صنع قرارات السياسة التعليمية.	٤,٣٩	٠,٧٠١	١	مرتفع
٢. تعتمد الوزارة على مستشاري المواد والمستشارين الخارجيين عند صنع قرارات السياسة التعليمية بديلا عن المركز وباحثيه.	٤,٣٥	٠,٧٧٠	٢	مرتفع
٣. لا تطلب الوزارة مشاركة المركز إلا لتبرير سياسة تعليمية أقرت ونفذت فعلا.	٤,٣٥	٠,٩٠٦	٣	مرتفع
٤. لا تطلب الوزارة مشاركة المركز لصنع السياسات الجديدة أو تقويم تنفيذها لاحقا.	٤,٢٢	١,٠٦	٥	مرتفع
٥. لا ترى الوزارة دورا للمركز في صنع السياسات التعليمية التي تعتبرها من صلاحيات المسئول التنفيذي الأعلى.	٤,٢٢	٠,٩٥١	٤	مرتفع
٦. لا تجتمع الوزارة مع ممثلين للمركز وتستمع إلى آرائهم أو تطلب منهم إجراء بحوث بعينها قبل صنع السياسات التعليمية أو بعدها.	٣,٩٧	٠,٩١٠	٦	مرتفع
٧. لا تطلب الوزارة من المركز إجراء بحوث لدعم سياسات تعليمية تنوي تبنيها.	٣,٧٣	١,٢١	٨	مرتفع
٨. لا تطلب الوزارة من المركز إجراء بحوث لتقويم سياسات تعليمية تبنتها فعلا.	٣,٩٣	١,١٠	٧	مرتفع
٩. ليس هناك ما يلزم الوزارة بإشراك المركز عند صنع السياسات التعليمية.	٣,٢٩	١,٤٢	٩	متوسط
المحور ككل	٤,٠٥	١,٠١		مرتفع

تنطوي العلاقة بين المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ووزارة التربية والتعليم على تفاوت كبير في القوة، إذ تمتلك الوزارة كل القوة وكل أدوات التأثير ولا يمتلك المركز مجالا كبيرا للمناورة إلا التأثر واتخاذ رد فعل سلبي عادة. ليس غريبا- إذن- أن يرجع الباحثون أقوى التحديات أمام مشاركتهم في صنع السياسات التربوية إلى أفعال الوزارة ورؤيتها للمركز ودوره. يتضح ذلك من الجدول السابق الذي يبيّن أن عبارات المحور الثاني ككل جاءت في مستوى التقدير المرتفع (بمتوسط ٤,٣٥)، وأن العبارات كلها جاءت في المستوى المرتفع إلا عبارة واحدة جاءت في المستوى المتوسط. في المرتبة الأولى جاء التحدي المتمثل في أن الوزارة لا تعير انتباها للمركز عند صنع قرارات السياسة التعليمية (العبارة الأولى، بمتوسط ٤,٣٩)، يليه اعتماد الوزارة على مستشاري المواد والمستشارين الخارجيين عند صنع قرارات السياسة التعليمية بديلا عن المركز وباحثيه (العبارة الثانية، بمتوسط ٤,٣٥). وفي المرتبة الأخيرة، جاء عدم وجود إلزام للوزارة بإشراك المركز عند صنع السياسات التعليمية (العبارة التاسعة، بمتوسط ٣,٢٩).

معنى ذلك أن باحثي المركز يرون أن الوزارة تهمّش دورهم ولا تشركهم في صنع السياسات التربوية واقتراح الإصلاحات التعليمية وتنفيذها وتقويمها، وهي تحديات كررها الباحثون في إجاباتهم على السؤالين المفتوحين ضمن هذا المحور.

وردا على السؤال المفتوح حول التحديات الأخرى الناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره التي يرى الباحثون أنها تحد من مشاركة المركز في صنع السياسية التعليمية في مصر، تجمعت آراء الباحثين في تحديين اثنين، وإن جاءت عباراتهم مختلفة الصياغة. جاء في المرتبة الأولى عدم اعتداد الوزارة بالمركز مما همش دوره في صنع السياسات واقتراح الإصلاحات التربوية والحلول لمشكلات النظام التعليمي (التكرار ٣٩). جاء من بين ما ذكره الباحثون أن الوزارة لا ترى للمركز من دور إلا "تبرير سياساتها والدفاع عن خياراتها"، وفقط في حال تعرض الوزارة لانتقادات في الإعلام. يؤكد ذلك القطيعة بين المركز الوزارة التي تأكدت في عبارات المحورين الأول والثاني وفي إجابات الباحثين على السؤالين المفتوحين في المحور الأول. وفي المرتبة الثانية جاء الافتقار إلى استقلالية المركز عن الوزارة بوجود وزير التعليم على رأس مجلس إدارته وتدخله في تعيين مدير المركز (التكرار ٢٤).

ردا على السؤال المفتوح حول الآليات التي يقترحها الباحثون للتغلب على التحديات الناشئة عن رؤية الوزارة للمركز ودوره التي تحد من مشاركته في صنع السياسية التعليمية في مصر، وانسجاما مع التحديات التي ذكرها الباحثون في ما سبق، جاء في المرتبة الأولى فتح قنوات الاتصال بين المركز والوزارة بما يمكّن الباحثين من التعرف على المشكلات التي ترغب الوزارة في إيجاد حلول لها والسياسات والقضايا التي تنوي الوزارة طرحها (التكرار ٣٥). ومما يعكس فهم الباحثين لأن العمل عن قرب مع الوزارة واستقاء موضوعات البحوث منها وخدمة أهدافها وبرامجها لا يعني الانضواء ضمن الوزارة أو إهدار استقلالية المركز كمؤسسة بحثية، جاء في المرتبة الثانية التأكيد على استقلالية المركز (التكرار ٣٢)، وفي ذلك ذكر الباحثون مقترحات مثل إعادة هيكلة المركز للتأكيد على استقلاليته، أو إنشاء مجلس أمناء يكون من اختصاصه تعيين مدير المركز وفق معايير محددة وضمان عدم تدخل الوزارة في اختياره. فالمركز كمؤسسة بحثية تربوية أنشئت لمعاونة وزارة التربية والتعليم وتزويدها بالمعلومات والبيانات والأدلة البحثية لصنع السياسات واتخاذ القرارات، يجب أن يتمتع في الوقت عينه بالحرية الكافية التي تمكن باحثيه من تناول السياسات والقرارات التربوية بالنقد، وهو أمر يرى المسئول التنفيذي أنه يتعارض مع تبعية المركز الحالية له.

جاء بين المقترحات الأخرى التي ذكرها الباحثون:

- إيجاد آلية واضحة لصنع القرار بالوزارة، تتيح للمركز والمراكز البحثية الأخرى والمؤسسات الأكاديمية والمهنية دورا في صنع القرار (١٨).
- إيجاد إلزام تشريعي لصانع السياسات بإشراك المراكز البحثية والأكاديمية في صنع السياسات والقرارات (١٦).
- إعطاء المركز وباحثيه الحق القانوني في انتقاد السياسات التي تتبناها الوزارة (١٢).
- إيجاد إلزام تشريعي بالتجريب البحثي المسبق لأي سياسة تعليمية (١٠).

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث

يبيّن الجدول التالي إجابات العينة عن العبارات المغلقة ضمن المحور الثالث، التي تجيب عن السؤال الثالث للدراسة.

الجدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات المغلقة ضمن محور "التحديات الناشئة عن الباحثين وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة" وترتيبها

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
١. تشغل بحوث الترقية الباحثين عن بحوث المركز خلال أزهى سنوات عطائهم البحثي، لا سيما وأنها لا تصلح للترقية.	٣,٥٨	١,٠٣	٦	مرتفع
٢. يشكل ضعف الإمكانات العلمية لدى بعض الباحثين حائلا دون تأثير بحوث المركز على صنع السياسات التعليمية.	٣,٣٦	١,١٩	٩	متوسط
٣. يشكل ضعف الإمكانات المادية المتاحة للباحثين عائقا دون إنتاج نوعية البحوث التي من شأنها أن تؤثر على صنع قرارات السياسة التعليمية.	٣,٩٦	٠,٩٢٨	٥	مرتفع
٤. إهمال الوزارة المدرك للمركز في صنع قرارات السياسة التعليمية يشيع مناخا من الإحباط والسلبية واللامبالاة بين الباحثين.	٤,١٩	٠,٨٥١	٢	مرتفع
٥. عدم إجراء المركز بحوث واسعة النطاق أو على المستوى الوطني يضعف دور المركز في صنع السياسات التعليمية وتقويمها.	٤,٠٧	٠,٩٦٠	٤	مرتفع
٦. عدم إجراء المركز تقارير دورية لرصد حالة التعليم بمختلف مكوناته ومستوياته وقطاعاته يضعف متابعة الميدان وما يجري فيه لدى الباحثين.	٤,٢٤	٠,٩٣٠	١	مرتفع
٧. يفهم بعض باحثي المركز الاستقلالية العلمية على أنها تعني النأي عن الوزارة في كل شيء، حتى اختيار الموضوعات البحثية.	٣,١٢	١,٠٢	١٠	متوسط
٨. يشكل غياب التعاون مع مراكز بحثية مناظرة في دول متقدمة نقصا في إعداد الباحثين.	٤,١٢	٠,٨٩٠	٣	مرتفع
٩. يشكل تكوين الفرق البحثية وإدارتها عائقا أمام إنجاز بحوث ترقى إلى التأثير السياسات التعليمية.	٣,٣٨	٠,٩٩٣	٨	متوسط
١٠. يعد نقص مهارات العمل الجماعي عائقا أمام إنجاز بحوث ترقى إلى التأثير السياسات التعليمية.	٣,٤٩	١,٠٤	٧	متوسط
المحور ككل	٣,٧٥	٠,٩٨٢		مرتفع

في ما يتعلق بالباحثين وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة، جاءت نتيجة المحور ككل في المستوى المرتفع (بمتوسط ٣,٧٥)، وجاءت ست عبارات في المستوى المرتفع، وأربع في المستوى المتوسط، ما يعني أن التحديات المذكورة تعيق بشدة مشاركة المركز في صنع السياسات التربوية. جاء على رأس التحديات عدم إجراء المركز تقارير دورية لرصد حالة التعليم بمختلف مكوناته ومستوياته وقطاعاته (العبارة السادسة، بمتوسط ٤,٢٤)، يليه إهمال الوزارة المدرك للمركز في صنع قرارات السياسة التعليمية (العبارة الرابعة، بمتوسط ٤,١٩)، ثم غياب التعاون مع مراكز بحثية مناظرة في دول متقدمة (العبارة الثامنة، بمتوسط ٤,١٢)، ثم عدم إجراء المركز بحوث واسعة النطاق أو على المستوى الوطني (العبارة الخامسة، بمتوسط ٤,٠٧)، ثم ضعف الإمكانات المادية المتاحة للباحثين (العبارة الثالثة، بمتوسط ٣,٩٦). وفي المراتب الأخيرة، جاء ضعف الإمكانات العلمية لدى بعض الباحثين (العبارة الثانية، بمتوسط ٣,٣٦)، ثم فهم بعض باحثي المركز للاستقلالية العلمية على أنها تعني النأي عن الوزارة في كل شيء، حتى في اختيار الموضوعات البحثية (العبارة السابعة، بمتوسط ٣,١٢).

معنى ذلك أن الباحثين يريدون أن يعدوا تقارير دورية عن حالة التعليم ويريدون أن يجروا دراسات على المستوى الوطني، لكن الإمكانات المادية تكبلهم من ناحية، ومن ناحية أخرى يكبلهم الإحباط الناتج عن إهمال الوزارة للمركز ودوره.

وردا على السؤال المفتوح حول التحديات الأخرى الناشئة عن الباحثين ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء في المرتبة الأولى ضعف مهارات العمل الجماعي لدى الباحثين (التكرار ٢٧)، وهو تحدٍ يرتبط بتحدٍ سابق ذكره الباحثون يتعلق بغياب البحوث التي تجمع التخصصات المختلفة وشُعب المركز المختلفة معا، ما يجعل شُعب المركز جزرا منعزلة عن بعضها بعضا. وجاءت في المرتبة الثانية حاجة الباحثين إلى التنمية المهنية (التكرار ٣٧).

جاء بين التحديات الأخرى التي ذكرها الباحثون:

- عدم وجود قواعد بيانات فى مكتبة المركز تتصل بالمواقع الالكترونية للجامعات فى الخارج (٢٣).
- ضعف العائد المادي للباحثين (٢٠).
- ضعف ميزانية البحوث وعدم كفاية الفرق المنفذة (١٩).
- تحول مجموعة من الباحثين إلى موظفين، أي توجههم عقلية الموظف وليس الباحث (١٢).
- وجود معتقدات سلبية لدى بعض الباحثين بأن دور المركز هو تبرير عمل المنظومة القائمة وليس تطويرها (٨).
- تخصيص مدارس للتجريب التربوي يديرها المركز في كل محافظة وكل مرحلة تعليمية (٨).

وردا على السؤال المفتوح حول الآليات التي يقترحها الباحثون للتغلب على التحديات الناشئة عن الباحثين وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزارة التي تحد من مشاركته في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء في المرتبة الأولى حاجة الباحثين إلى التنمية المهنية (التكرار ٣٧) من خلال الحلقات الدراسية والورش والندوات التي يدعى إليها كبار المتخصصين في مجالات بحوث المركز، وتقديم دورات تدريبية للباحثين داخل المركز وخارجه، وادراج المركز في بعثات وزارة التعليم العالي، وتشجيع الباحثين على تنمية المهارات البحثية المختلفة من خلال إشراكهم في دورات تدريبية ومنح مختلفة للسفر لدول اجنبية للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم. وجاء في المرتبة الثانية إيجاد آليات للتبادل البحثي وتبادل الخبرات والتعاون البحثي مع مراكز بحثية مناظرة من دول متقدمة وتبادل الزيارات مع وفود من هذه المراكز (التكرار ٣٢).

جاء بين المقترحات الأخرى التي ذكرها الباحثون:

- عقد مؤتمر دوري سنوي يدعى إليه خبراء التربية لتبادل الخبرات حول القضايا التربوية الراهنة (١٨).
- توفير قواعد بيانات في مكتبة المركز تتصل بالمواقع الالكترونية للجامعات فى الخارج لدعم الباحثين (١٣).
- توفير البيئة البحثية المناسبة وتوفير الامكانات المادية والبشرية (١٢).
- إيجاد نظام لتكريم الباحثين المميزين في العمل (٥).

رابعا: الإجابة عن السؤال الرابع

يبيّن الجدول التالي إجابات العينة عن العبارات المغلقة ضمن المحور الرابع، التي تجيب عن السؤال الرابع للدراسة.

الجدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات المغلقة ضمن محور "التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول" وترتيبها

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
١. تشكل صعوبة الوصول إلى المدارس من تصاريح وموافقات وما قد يحدث من مضايقات للباحثين في المدارس عائقا أمام إجراء البحوث التي من شأنها أن تؤثر على صنع السياسات التعليمية.	٤,٤٦	٠,٥٠١	١	مرتفع
٢. تشكل صعوبة الوصول إلى الوثائق الوزارية عائقا أمام إجراء البحوث التي من شأنها أن تؤثر على صنع السياسات التعليمية.	٤,٤٢	٠,٦٩٩	٢	مرتفع
٣. تشكل صعوبة الوصول إلى فعاليات الوزارة من اجتماعات ومناقشات ولجان عائقا أمام إجراء البحوث التي من شأنها أن تؤثر على صنع السياسات التعليمية.	٤,٣٩	٠,٥٩٦	٣	مرتفع
٤. يشكل الانفصال المكاني بين المركز وديوان عام الوزارة عائقا دون متابعة كل جديد يتعلق بصنع السياسات التعليمية من جانب وما ينتجه المركز من جانب آخر.	٣,٠٧	١,١٦	٧	متوسط
٥. يشكل غياب اللقاءات الدورية بين صنّاع السياسات بالوزارة وباحثي المركز عائقا أمام إجراء البحوث التي من شأنها أن تؤثر على صنع السياسات التعليمية.	٤,٢٩	٠,٥٦٨	٥	مرتفع
٦. يشكل عدم وجود قاعدة بيانات محدثة بإنتاج المركز تحت تصرف الوزارة عائقا دون الاستفادة من بحوث المركز في صنع السياسات التعليمية.	٤,٣٦	١,٠١	٤	مرتفع
٧. لا يشارك باحثو المركز في النقاش العام للسياسات التعليمية من خلال مقالات الرأي في الصحف وبرامج التوك شو في دفاعا عن مواقف بعينها من السياسات التعليمية.	٣,٥٥	١,٠٣	٦	مرتفع
المحور ككل	٤,٠٢	٠,٧٨١		مرتفع

برز في ما سبق أن القطيعة ثنائية الاتجاه بين المركز والوزارة تشكل التحدي الرئيس المولّد لغيره من التحديات، وهو ما يتأكد في إجابات الباحثين على المحور الرابع المتعلق بالتحديات الناشئة عن صعوبات الوصول التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسات التربوية في مصر. جاء المحور بكل عباراته في مستوى التقدير المرتفع (بمتوسط ٤,٠٢). في المرتبة الأولى، جاءت صعوبة الوصول إلى المدارس من تصاريح وموافقات وما قد يحدث من مضايقات للباحثين في المدارس (العبارة الأولى، بمتوسط ٤,٤٦)، ثم صعوبة الوصول إلى الوثائق الوزارية (العبارة الثانية، بمتوسط ٤,٤٢)، ثم صعوبة الوصول إلى فعاليات الوزارة من اجتماعات ومناقشات ولجان (العبارة الثالثة، بمتوسط ٤,٣٩). وفي المرتبتين الأخيرتين، جاءت عدم مشاركة باحثي المركز في النقاش العام للسياسات التعليمية دفاعا عن مواقف بعينها من السياسات التعليمية (العبارة السابعة، بمتوسط ٣,٥٥)، يليها أخيرا الانفصال المكاني بين المركز وديوان عام الوزارة (العبارة الرابعة، بمتوسط ٣,٠٧).

وردا على السؤال المفتوح حول التحديات الأخرى الناشئة عن إمكانية الوصول التي يرى الباحثون أنها تحد من مشاركة المركز في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء في المرتبة الأولى عدم تمثيل

المركز في الوزارة ولجانها وأنشطتها (التكرار ٤٢). وجاء في المرتبة الثانية- في المقابل- عدم إطلاع الوزارة للمركز على توجهاتها وسياساتها المستقبلية ومعاملة الوزارة لها معاملة الأسرار (التكرار ٣٣). يشير ذلك إلى قطيعة بين المركز والوزارة في الاتجاهين، وهو موقف لا يمكن أن يثمر تعاونا يستثمر طاقات المركز في خدمة الوزارة وإصلاح التعليم وحل مشكلاته. وجاء في المرتبة الثالثة ضعف الوعي بوجود المركز وأهميته في وسائل الإعلام وصعوبة الوصول إلى الجمهور العام بأجندة المركز وأعماله ومقترحاته التطويرية (١٩). وفي المرتبة الرابعة والأخيرة، جاء منع الباحثين من التعامل مع وسائل الإعلام إلا بعد أخذ تصريح من إدارة المركز والخوف من انتقاد سياسات الوزارة وقراراتها (١٣)، وهما حاجزان يحولان دون الوصول إلى الجمهور العام للضغط من أجل سياسات أو إصلاحات بعينها ويعيقان تحليل السياسات وتقويمها واقتراح الحلول والإصلاحات، بما لا يرضي المسئول التنفيذي.

وردا على السؤال المفتوح حول الآليات التي يقترحها الباحثون للتغلب على التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول التي تعيق مشاركته في صنع السياسية التعليمية في مصر، جاء على رأسها تخصيص قنوات للتواصل والوصول بين المركز والوزارة (التكرار ٣٢)، بما يتيح للباحثين التعرف على المشكلات الفعلية التي تواجهها الوزارة، والسياسات والإجراءات التي تعتزم الوزارة تنفيذها، بما يمكّنهم من إجراء بحوث تخدم هذه التوجهات، وبما يتيح للوزارة التعرف على إنتاج المركز وإمكاناته البحثية وتوظيفها في خدمة إصلاح التعليم وتطويره. وقد تنوعت مقترحات الباحثين لتحقيق التواصل بين المركز والوزارة من تمكين الباحثين من حضور فعاليات الوزارة، إلى إنشاء لجان مشتركة، إلى تمثيل المركز في لجان الوزارة، إلى إيجاد قناة اتصال دائمة بين المركز والوزارة تعمل في الاتجاهين. وجاء في المرتبة الثانية إطلاق حرية البحث والنشر دون مساءلة على التفكير والنقد (التكرار ١٤)، وأخيرا إيجاد قنوات إعلامية للوصول إلى الجمهور وصنّاع السياسات بنتائج البحوث التربوية والسياسات والإصلاحات المقترحة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

جاءت التحديات الناشئة عن رؤية وزارة التعليم للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ودوره على رأس التحديات التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية في مصر (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٤,٠٥)، وجاء على رأسها أن الوزارة لا تعير انتباها للمركز عند صنع قرارات السياسة التعليمية، واعتماد الوزارة على مستشاري المواد والمستشارين الخارجيين عند صنع قرارات السياسة التعليمية، وعدم طلب الوزارة مشاركة المركز إلا لتبرير سياسة تعليمية أقرت ونفذت فعلا.

وفي المرتبة الثانية بين التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٤,٠٢)، جاءت التحديات الناشئة عن إمكانية الوصول، وهي نفسها تحديات تنشأ عن ممارسات الوزارة وموقفها من المركز. جاء على رأس هذه التحديات صعوبة الوصول إلى المدارس من تصاريح وموافقات وما قد يحدث من مضايقات للباحثين في المدارس، وصعوبة الوصول إلى الوثائق الوزارية، وصعوبة الوصول إلى فعاليات الوزارة من اجتماعات ومناقشات ولجان.

وجاءت التحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في المرتبة الثالثة بين التحديات التي تحد من مشاركته في صنع السياسة التعليمية في مصر (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٣,٧٥). جاء على رأسها عدم وجود مدارس للتجريب التربوي، وعدم وجود آليات

للمساءلة على جودة المنتَج البحثي، وعدم وجود نظام لضبط جودة البحوث وعمليات المركز، وعدم وجود تدابير تضمن وصول نتائج البحوث إلى صنّاع السياسات التربوية.

وأخيرا، جاءت التحديات الناشئة عن باحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وإمكاناتهم ورؤيتهم لدورهم وعلاقتهم بالوزرة في المرتبة الرابعة بين التحديات التي تحد من مشاركة المركز في صنع السياسة التعليمية في مصر (في المستوى المرتفع، بمتوسط ٣,٣٨)، وجاء على رأسها عدم إجراء المركز تقارير دورية لرصد حالة التعليم بمختلف مكوناته ومستوياته وقطاعاته، وإهمال الوزارة المدرك للمركز الذي يشيع مناخا من الإحباط والسلبية واللامبالاة بين الباحثين.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجمل التحديات السابقة وترتيب أهميتها. فهناك أولا القطيعة ثنائية الاتجاه بين المركز والوزارة التي وُصفت في دراسة سابقة بحالة تناقض الرؤية والمصالح والأدوات والجمهور بين الباحثين وصنّاع السياسات (المهدي وآخرون، ٢٠١٤)، ووُصفت في أخرى بحالة التجاهل أو ضعف الثقة بين المسئولين أو صنّاع القرار ومراكز الأبحاث والدراسات (الخزندار، الأسعد، ٢٠١٢)، وأُرجعت إلى ضعف ثقافة التفكير المنهجي لدى الكثير من المسئولين وما يسود بينهم من حذر مفرط من الأفكار الجديدة القادمة من خارج دائرتهم الإدارية المباشرة (الخزندار، الأسعد، ٢٠١٢)، وإلى ضعف قناعة صنّاع القرار بدور مراكز البحوث وضعف النضج السياسي للدولة ككل (فراج، ٢٠١٧)، وإلى تفضيل صنّاع السياسات الاعتماد على المعلومات القادمة من المستويات الإدارية الأدنى التابعة لهم، وعدم وضوح العلاقة بين مراكز البحوث وصنّاع السياسات أو غيابها (شعيب، ٢٠١٥).

ومع أن المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مؤسسة حكومية، يترأس وزير التربية والتعليم مجلس إدارته، فمن الواضح أن الوزارة تتعامل معه بالتجاهل والحذر الذي تُعامَل به المؤسسات غير الحكومية في دراسات فراج (٢٠١٧) والخزندار والأسعد (٢٠١٢). لكن حتى هذا التجاهل، لم يعطِ المركز الاستقلالية المنصوص عليها في وثيقته التأسيسية. فرغم القطيعة المذكورة في استرشاد المركز باحتياجات الوزارة في تحديد موضوعاته وتوظيف الوزارة للمركز في دراسة مشكلات التعليم وحلها واقتراح السياسات وتنفيذها وتقويمها، فإن شكل العلاقة المتبقي بين المركز والوزارة ينطوي على التبعية التي تنكر على الباحثين الحرية الأكاديمية والبحثية وتعتبرهم موظفين تابعين للوزارة لا ينبغي أن ينتقدوا سياسات الوزارة وقراراتها وتوجهاتها وغير مسموح لهم بالتعامل مع الإعلام إلا بتصريح رسمي من إدارة المركز والوزارة.

بذلك تكون وظيفة المركز في دعم المسئولين بالمعلومات والأدلة التربوية اللازمة لصنع القرار الإصلاحي والتطويري قد أعيقت بسبب القطيعة بين المركز والوزارة، وفي الوقت عينه احتفظت الوزارة بسلطة المنع وتقييد الحرية الأكاديمية والبحثية للمركز وباحثيه بدعوى تبعية المركز إداريا للوزارة. فلا المركز قام بدوره في دعم أعمال الوزارة، ولا تُرك يؤدي عمله بحرية ويسهم في النقاش العام للسياسات والإصلاحات التعليمية المنفذة أو المزمع تنفيذها وتنوير الرأي العام بشأن تلك السياسات والإصلاحات والضغط إعلاميا دعما لمواقف بعينها من تلك السياسات والإصلاحات. يعيق ذلك المركز عن تسويق نفسه وبحوثه بين صنّاع السياسات والجماعة التربوية والجمهور العام، وهو تحدٍ برز أيضا في الدراسات السابقة (الخزندار، الأسعد، ٢٠١٢).

ومع أن المسئول التنفيذي من حقه أن يعتمد على من يشاء من الأفراد والجهات الاستشارية في عمله وخياراته وقراراته، فإن الاعتماد الكامل على الإدارات التابعة مباشرة للوزير وعلى المستشارين الخارجيين، يؤدي- إلى جانب تهميش المراكز البحثية وإضعاف دورها- إلى إضعاف الاستثمار في البحوث وفي مراكز البحوث وأعمالها (شعيب، ٢٠١٥). تأكد ذلك في الدراسة الحالية في ضعف الإمكانات المادية المتاحة للباحثين التي تعيقهم عن إجراء بحوث واسعة النطاق بعينات كبيرة على المستوى الوطني أو إجراء تقارير دورية لرصد حالة التعليم تسهم في الوقت عينه في تنوير صانع السياسات وجعل الباحثين على اتصال دائم بالمجال ومعرفة وثيقة بمجرياته.

ونتيجة لضعف الاستفادة من المركز، وبالتالي ضعف الاستثمار فيه، يعاني المركز من انخفاض الميزانية المخصصة للبحوث التي لا تكفي لتطبيق بحوث عالية الجودة، وعدم كفاية الفرق المنفذة للبحوث، وعدم وجود قواعد بيانات فى مكتبة المركز مفتوحة على مواقع الجامعات والمراكز البحثية فى الخارج، وهو ما يتفق مع خلصت إليه دراسة شعيب (٢٠١٥).

كما يواجه الباحثون تحديات تشغيلية مثل ضرورة الحصول على تصاريح دخول المدارس والوزارة وصعوبتها، وتعاون إدارات المدارس معهم، فضلا عن صعوبات الانتقالات والإقامة في أثناء تطبيق البحوث في محافظات خارج القاهرة.

وبسبب ضعف الاستثمار في المركز، تكاد تنعدم فرص التنمية المهنية للباحثين. صحيح أن الباحثين كموظفين معرفيين قادرين على تنمية أنفسهم مهنيا، لكن لا شك أنهم في حاجة- كما ذكروا- إلى ورش للتنمية المهنية وسمينارات وندوات يدعى إليها كبار المتخصصين في مجالات عمل المركز، وإلى تبادل الزيارات مع مراكز مناظرة في دول ذات سجل جيد في تطوير التعليم، وإلى منح وبعثات دراسية إلى مراكز مناظرة إلى أمثال هذه المراكز والدول. وهي كلها أمور تحتاج إلى مناخ بحثي نشط في المركز لا تدعمه حالة تجاهل المركز الحالية، وتحتاج إلى موافقة الوزارة وتسهيلات منها، كما هي الحال مع تبادل الزيارات والمنح والبعثات مع مراكز بحثية أجنبية.

ثمة تحديات أخرى لا يمكن إرجاعها مباشرة إلى علاقة المركز بالوزارة، بل إلى المركز وباحثيه في المقام الأول، منها عدم وجود آليات للمساءلة على جودة المنتَج البحثي، وعدم وجود نظام لضبط جودة البحوث وعمليات المركز، وعدم وجود خريطة بحثية متفق عليها لبحوث المركز، والافتقار إلى العمل الجماعي وضعف روح الفريق، وعدم جدة البحوث والتناول الجزئي والسطحي لبعض القضايا والنمطية في طرح القضايا البحثية، وعدم امتلاك بعض الباحثين للمهارات البحثية والمهارات والمعارف اللازمة لصنع السياسات التعليمية، وهي تحديات تتعلق بجودة البحوث وإمكانات الباحثين تتفق فيها الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة (Boateng, 2018؛ فراج، ٢٠١٧). لكن يمكن إرجاع هذه التحديات إلى البيئة البحثية غير المشجعة وإلى حالة الإحباط والتراخي الناتجة عن تهميش المركز وباحثيه، ما أدى- بتعبير أحد الباحثين ردا على سؤال مفتوح- إلى "تحول بعض الباحثين إلى موظفين".

وأخيرا، فإن مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسات التربوية والإصلاح التعليمي في مصر مرهونة بتقبل صانع السياسات لهذه المشاركة من المركز وتفعيلها وتعزيزها.

آليات مقترحة للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر

يجيب الباحثان هنا عن السؤال الفرعي الخامس من أسئلة الدراسة المتعلق بالآليات المقترحة للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسة التعليمية في مصر.

كشفت إجابات عينة البحث على السؤال المفتوح حول اقتراحاتهم للتغلب على التحديات الواردة في هذا المحور أو ذاك عن تداخل هذه المحاور. فالتحديات الناشئة عن نوعية المنتَج البحثي- على سبيل المثال- لا تنشأ عن جودة البحوث وحسب، بل أيضا عن مدى استقلالية المركز وحرية الباحثين في مقابل الوزارة، وعن مدى استفادة الوزارة من بحوث المركز وفتح قنوات الاتصال معه أخذا وعطاء، وعن قدرات الباحثين العلمية وما يتاح لهم إمكانات مادية. وقد انعكس ذلك في تكرار نفس المقترح في محاور مختلفة. لذلك يصنف الباحثان الآليات المقترحة للتغلب على التحديات التي تحد من مشاركة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في صنع السياسات التربوية على النحو التالي.

أولا: آليات بنيوية تتعلق بهيكل المركز وإدارته وعملياته

حاول النص التأسيسي للمركز أن يوازن من ناحية بين استقلالية المركز التي تعطيه الحرية الأكاديمية والبحثية اللازمة لبحث قضايا التعليم والسياسات واقتراح الحلول والإصلاحات وتحليل السياسات والقرارات وتقويمها وانتقادها، ولذلك لم يجعل المركز وحدة تابعة للوزارة أو الوزير، بل جعله هيئة عملية مستقلة، ومن ناحية أخرى بين توثيق الصلة بين المركز الوزارة بما يجعل المركز يخدم أهداف تطوير التعليم ما قبل الجامعي ويدعم عمل الوزارة بالبحوث والبيانات والأدلة البحثية. لكن مع أن تلك الصلة الوثيقة لم تتحقق، كما تأكد في هذه الدراسة، فقد انتهى جانب الاستقلالية إلى تبعية المركز للوزارة في تعيين مديره. لذلك تقترح الدراسة الآليات التالية لتفعيل استقلالية المركز التي تضمن له ولباحثيه حرية العمل الأكاديمي والبحثي دون خوف من تعنت أو مساءلة.

- إعادة هيكلة إدارة المركز لتأكيد استقلاليته بإنشاء مجلس أمناء تمثل فيه قيادات الوزارة وأكاديميون تربويون وقيادات مجتمعية وممثلون للباحثين، تكون مهمته اختيار مدير المركز، ومتابعة أعمال المركز، وتعبئة طاقات المركز وإمكاناته لتطوير التعليم وإصلاحه، وتوثيق الصلة بين المركز والوزارة أخذا وعطاء.
- منح الباحثين الحرية الأكاديمية والبحثية التي تمكّنهم من تقويم سياسات الوزارة وقراراتها واستخدام وسائل الإعلام بأنواعها كافة دفاعا عن موقف أو اتجاه عينه من السياسات التربوية، حتى لو كان موفقا انتقاديا لسياسات الوزارة وقرارتها.

آليات وظيفية تتعلق بوظيفة المركز وعلاقته بالوزارة ووصوله إلى الرأي العام

بالنظر إلى وظيفة المركز المذكورة في وثيقته التأسيسية، يتأكد أن فعالية المركز في القيام بهذه الوظيفة تتوقف على علاقته بتلك الجهة التي يزودها بالمعلومات، وهي وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. فلكي يجري المركز بحوثا تسهم حقا في تطوير التعليم وصنع السياسات، يحتاج الباحثون إلى التعرف على المشكلات الفعلية التي تواجه الوزارة وتوجهاتها المستقبلية، وتحتاج الوزارة إلى أن تصل

هذه البحوث إلى صانع السياسات والقرارات. لذلك تقترح الدراسة الآليات التالية لفتح قنوات الاتصال بين المركز والوزارة:

- إيجاد قناة اتصال دائمة بين المركز والوزارة تعمل في الاتجاهين من خلال تمثيل المركز في لجان الوزارة وفعالياتها، ما يتيح للباحثين التعرف على المشكلات الفعلية التي تواجهها الوزارة والسياسات والإجراءات التي تعتزم الوزارة تنفيذها، بما يمكنهم من إجراء بحوث تخدم هذه التوجهات، وبما يتيح للوزارة التعرف على إنتاج المركز وإمكاناته البحثية وتوظيفها في خدمة إصلاح التعليم وتطويره ومطالبة المركز بإجراء بحوث بعينها.
- وضع هيكل واضح لآلية صنع القرار بالوزارة، يتيح للمركز والمراكز اللبحثية الأخرى والمؤسسات الأكاديمية والمهنية والقوى المجتمعية دورا رسميا في صنع القرار، مثلا من خلال اشتراط مدة معينة للنقاش العام والمفتوح للسياسات التربوية المزمع تبنيها، واشتراط مشاركة مؤسسات بعينها، واشتراط تقديم أدلة بحثية تدعم ببني هذه السياسة أو القرار قبل اتخاذه.
- إيجاد إلزام تشريعي لصانع السياسات بإشراك المراكز البحثية والأكاديمية في صنع السياسات والقرارات.
- إيجاد إلزام تشريعي بالتجريب البحثي المسبق لأي سياسة تعليمية قبل تعميمها على مستوى النظام التعليمي ككل.

آليات بحثية تتعلق بنوعية المنتَج البحثي

إذا كان توثيق علاقة المركز بالوزارة وتأكيد استقلالية المركز في مقابل الوزارة مطلبين أساسيين لفعالية المركز في القيام بدوره في توجيه ودعم السياسات التربوية والإصلاحات التعليمية، فإن ذلك كله يتوقف على جودة البحوث التي ينتجها المركز. لذلك تقترح الدراسة الآليات التالية لرفع جودة المنتَج البحثي للمركز:

- تشكيل لجنة دائمة للجودة من كبار أستاذة التربية من داخل المركز وخارجه لتقييم البحوث وفق معايير علمية صارمة.
- وضع آليات وضوابط لمساءلة الباحثين على جودة المنتَج البحثي.
- وضع خطة بحثية خمسية بالاتفاق ع الوزارة والمستفيدين.
- تشكيل لجنة متعددة التخصصات لإقرار البحوث السنوية لضمان جدتها وأهميتها.
- عرض نتائج بحوث المركز السنوية في مؤتمرات إقليمية أو دولية وفي فعاليات الوزارة.
- اشتراط احتواء البحوث على ملخص تنفيذي وافٍ يوضع في صدر البحث.
- تشجيع البحوث التي تجمع التخصصات وشُعب المركز المختلفة.

- إمكانية الاكتفاء ببحث واحد أو اثنين في السنة، على أن يكونا على عينة ضخمة على المستوى الوطني.
- إجراء تقارير دورية عن حالة التعليم في مصر، تتضمن الجوانب الكمية والنوعية للنظام التعليمي، والمعلمين والطلاب، وكافة جوانب النظام التعليمي ومراحله. ويمكن أن يكون التقرير في السنة الأولى حول رياض الأطفال، وفي السنة التالية حول التعليم الابتدائي، أو حول تعليم القراءة أو الرياضيات، وهكذا إلى أن يعود التقرير إلى رياض الأطفال بعدة عدة سنوات.

آليات تشغيلية تتعلق بالباحثين والأعمال البحثية

تتوقف جودة المنتَج البحثي على قدرات الباحثين العلمية والفنية وعلى الإمكانات المتاحة لهم لإنتاج بحوث جيدة. لذلك تقترح الدراسة الآليات التالية للارتقاء بقدرات الباحثين وتمكينهم من أداء عملهم:

- توفير التنمية المهنية للباحثين وإكسابهم المهارات والمعارف البحثية اللازمة لصنع السياسات التعليمية، في المقام الأول من خلال فعاليات التعاون ونقل الخبرات مع المراكز البحثية المناظرة في الدول التي حققت قفزات في التعليم، والمنح والبعثات الدراسية والشراكات البحثية، والندوات داخل المركز التي يدعى إليها المتخصصون من الداخل والخارج.
- إيجاد آليات للتبادل البحثي وتبادل الخبرات والتعاون البحثي مع مراكز بحثية مناظرة في دول حققت تقدما في التعليم وتبادل الزيارات مع وفود من هذه المراكز.
- توفير قواعد بيانات إلكترونية في مكتبة المركز تتيح البحوث والمنشورات في المجلات العلمية وإنتاج المركز البحثية المناظرة في الداخل والخارج.
- تيسير إجراءات التطبيق الميداني من تصاريح دخول المدارس وضمان تعاون إدارات المدارس والانتقالات والإقامة وغيرها واستخدام التقنية في التطبيق.

مقترحات بحثية

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عن الدراسة الميدانية من نتائج، تقدم الدراسة المقترحات البحثية التالية:

- إجراء دراسة مقارنة بين المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر وبعض المراكز البحثية المناظرة في دول متقدمة تعليميا.
- وضع تصور مقترح لإعادة هيكلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بما يعطيه الاستقلالية والمشاركة الحقيقية في صنع السياسات التربوية واقتراح الإصلاحات التعليمية.
- دراسة العلاقة بين بحوث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية والسياسات والقرارات والإصلاحات التعليمية وتحديد اتجاه التأثير بينهما.
- وضع برنامج مقترح للتنمية المهنية لباحثي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- دراسة لآليات عمل الفرق البحثية في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ومعوقاتها وآليات التغلب عليها.
- دراسة مقارنة لمشاركة المراكز البحثية التربوية الثلاثة في مصر في دعم القرار التعليمي والعوامل القائمة وراء تباين الخبرات.
- دراسة مقارنة لرضا الباحثين في المراكز البحثية التربوية الثلاثة في مصر عن عملهم وإشباعهم المهني وتحققهم الوظيفي منه.

Master Thesis submitted to Al-Arabi Bin Mehidi University, Algeria.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

إبراهيم، خالد إبراهيم حافظ (٢٠١٣). **السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي في جمهورية مصر العربية قبل عام ١٩٧٣ وما بعده: دراسة مقارنة عبرتاريخية. رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إبراهيم، رحاب محمد (٢٠١٩). دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تحقيق اهداف استراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم أصول التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٩). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم والنفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، لشهب (٢٠١٤). صنع السياسة التربوية في الجزائر. **مجلة المفكر**، العدد ١١، ص ٢٥٥-٢٧٢.

بغدادي، منار محمد إسماعيل (٢٠١٥). تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر. **دراسات في التعليم الجامعي**، ع ٣٠، ص ٣٢٤-٤٠١.

حرب، محمد خميس (٢٠١٣). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي. **دراسات تربوية ونفسية**، مجلة كلية التربية بالزقازيق. ج. ٢٨، ع. ٧٩.

الخزندار، سامي، الأسعد، طارق (٢٠١٢). دور مراكز الفكر والدراسات في البحث العلمي وصنع السياسات العامة. **دفاتر السياسة والقانون**، ع ٦.

خليل، نبيل سعد، عبدالعال، أحمد عبدالنبي (٢٠٠٨). صنع القرار التعليمي في مصر واستراليا: دراسة مقارنة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، العدد الرابع عشر، الجزء الثاني.

الريعاني، أحمد، السالمي، محسن (٢٠١٧). دور البحوث التربوية في الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية في عملية التطوير التربوي بسلطنة عمان والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر المتخصصين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ج ١٥، ع ٣.

زواوي، كريمة (٢٠١٥). **دور غرف التفكير في صنع السياسة العامة في الولايات المتحدة الأمريكية**. مذكرة تكميلية لنيل شهادة الماستر، شُعبة العلوم السياسية، جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي– كلية الحقوق والعلوم السياسية.

سلمان، هيثم عبدالله، حسن، يحيى حمود (٢٠١٨). معوقات التعليم العالي والبحث العلمي وإمكانية النهوض بمؤسساته التعليمية والبحثية في العراق. **مركز البيان للدراسات والتخطيط**، سلسلة إصدارات مركز البيان للدراسات والتخطيط.

السيقلي، محمود محمد (٢٠١٩). دور مراكز الفكر والبحث في صنع القرار: واقع مراكز الفكر العربية. **Site Web Des Sciences Juridiques**, ISNN : 2028-8107.

الشـبو، سعاد مسلم، الرشيدي، حسين مجبل (٢٠١٨). دور البحث العلمى والمراكز البحثية فى تطوير الميدان التربوى بدولة الكويت "رؤية تربوية إسلامية". **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ع ١٧٩، ج١.

شعيب، مها (٢٠١٥). دور مراكز الأبحاث في صناعة سياسات إصلاح التعليم في لبنان. **مجلة المستقبل العربي**-مركز دراسات الوحدة العربية، ع ٤٥٢، أكتوبر ٢٠١٦. ص ٨٤-١٠٣.

علي، كمال محمد (٢٠٠٦). دور المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في تطوير مرحلة التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم أصول التربية، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

غنيم، صلاح الدين عبدالعزيز (٢٠١٢). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية كمنظمة متعلمة. **مستقبل التربية العربية**. مج. ١٩، ع. ٨١.

فراج، ابراهيم محمد حسن (٢٠١٧). **مراكز البحوث والدراسات تجسير الفجوة بين المعرفة والتطبيق**. القاهرة، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.

الفليت، جمال كامل (٢٠١٥). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية**، ج ٣، ع ١٠.

قاسم، مصطفى محمد عبدالله (٢٠١٠). **التعليم والتحديث الثقافي: نقض الأسطورة**. المنصورة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

قطيط، عدنان محمد (٢٠١٤). تطوير أداء مراكز البحث التربوى فى مصر فى ضوء مدخل إدارة المعرفة. **مجلة الإدارة التربوية-الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، ع ٣.

كاظم، محمد كريم، شلال، مازن حميد (٢٠١٧). مراكز البحوث ودورها في صناعة القرار وتحقيق الأمن القومي. **مجلة قضايا سياسية**، ٣٤ (٢).

محمود، خالد وليد (٢٠١٣). **دور مراكز الأبحاث في الوطن العربي: الواقع الراهن وشروط الانتقال إلى فاعلية أكبر**. الدوحة-قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

مركز البيان للدراسات والتخطيط (٢٠١٦). **دور مراكز الفكر والرأي في عملية صنع القرار السياسي الخارجي**. مركز البيان للدراسات والتخطيط، سلسلة إصدارات مركز البيان للدراسات والتخطيط.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠١٠). **دليل المركز**. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

المزين، سليمان حسين، سكيك، سامية إسماعيل (٢٠١٣). **دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام بمحافظة غزة**. بحث مقدم إلى مؤتمر البحث العلمي المزمع عقده في الجامعة الإسلامية في مارس ٢٠١٣.

المهدي، ياسر فتحي، الفهدي، راشد سليمان، لاشي، محمد عبدالحميد، الشنفري، عبدالله مبارك (٢٠١٤). آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسية التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٣)، العدد (١١)، تشرين الثاني ٢٠١٤.

نوار، أحمد زينهم (٢٠١٦). **رؤية مستقبلية لدعم التعاون البحثي بين مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي**. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "مراكز البحوث الإنسانية في الوطن العربي: التحديات، والفرص، وآفاق التعاون" المنعقد في سلطنة عمان بجامعة السلطان قابوس- في الفترة من ١٧ – ١٨ أبريل ٢٠١٦م.

المراجع الأجنبية والعربية مترجمةً

Abu Hatab, F., Sadiq, A. (1999). **Research Methods and Statistical Analysis Techniques in Psychological and Educational Sciences**. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Ahmed, L. (2014). Educational Policy Making in Algeria. **Thinker Journal**, No. 11, 255-272.

Al-Bayan Center for Planning And Studies (2016). The Role of Think Tanks in Making Foreign Policy Decision. **Issue Series of Al-Bayan Center For Planning And Studies**, Al-Bayan Center for Planning and Studies.

Al-Faleet, J. (2015). The Role of the Scientific Research of the Postgraduate Studies Programs in Developing the Educational Process in Gaza Governorates and Suggestions for Activating it. **Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studie,** Vol. 3, No. 10.

Ali, K. (2006). The Role of the National Center for Educational Research and Development in Arab Republic of Egypt. A **Master Thesis** submitted to the Educational Research Institute, Cairo.

Al-Khazindar, S. & Al-Asaad, T. (2012). The Role of Think Tanks in Scientific Research and Public Policy Making. **Journal of Politics and Law**, No. 6.

Al-Mahdy, Y., Al-Fahdi, R., Lashiin, M. & Shanfri, A. (2014). Proposed Mechanisms to Activate the Role of Educational Research in Educational Policymaking at the Sultanate of Oman from the Standpoint of Researchers and Practitioners. **International Interdisciplinary Journal of Education**, No. 11, Vol. 3.

Al-Muzain, S. & Skeik, S. (2013). Role of the Scientific Researches in Developing the Educational Process in General Education Stages in Gaza Governorate. A paper submitted to the **Educational Research Conference**, held in the Islamic University in March 2013.

Al-Rayani, A. & Al-Salmi, M. (2017). The Role of Educational Research in Social Studies and Islamic Education in the Educational Development Process in the Sultanate of Oman and its Challenges from the Specialists' Point Of View. **Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology**, Vol. 15, No. 3.

Al-Seigali, M. (2019). Activating the Role of Think Tanks and Research: A Necessity for the Current Arab Scene. **Site Web Des Sciences Juridiques**, Isnn : 2028-8107.

Al-Shabu, S & Al-Rasheedi, H. (2018). The Role of the Educational Research and Research Centers in Developing Education in Kuwait: Islamic Educational View. **Journal of Education College of Al-Azhar University**, No. 179, Vol. 1.

Baghdadi, M. (2015). Evaluation of the Pre-university Education Policy in Egypt. **Studies in University Education**, No. 30, 324-401.

Bell, Les & Steveson, Howard (2006). **Education Policy: Process, Themes and Impact**. Oxon & New York: Routeledge.

Boateng, P. (2018). **Think tanks' influence on education policymaking in low-income contexts. K4D Helpdesk Report 406**. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). **Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education: Eurydice Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faraj, I. (2017). **Think Tanks: Bridging the Gap between Knowledge and Application**. Cairo & Berlin: Democratic Arabic Center for Strategic, Political & Economic Studies.

Ghoneim, S. (2012). The National Center for Educational Research and Development as a Learning Organization. **Future of Arab Education**, Vol. 19, No. 81.

Haddad, Wadi (1995). Education policy-planning process: an applied framework. **Fundarnentals of educational planning—51**. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Harb, M. (2013). Applying Knowledge Management in Universities for Achieving Excellence in Educational Research. **Educational and Psychological Studies of Education College**, Zagazig University, Vol. 28, No. 79.

Ibrahim, K. (2013).The Educational Policy and the Ideological Orientation in Arab Republic of Egypt Before the Year 1973 and Afterward: Cross Historical Comparative Study. A **Ph D Thesis** submitted to Ain Shams University.

Ibrahim, R. (2019). The Role of the National Center for Educational Research and Development in Achieving the Objectives of the Sustainable Development Strategy of Egypt's Vision 2023. A **Master Thesis** submitted to Ain Shams University.

Kassem, M. (2010). **Education and Culture Modernization: Refuting the Myth**. Al-Masoura: The Arab Institution for Scientific Consulting and Human Resource Development.

Kazem, M. & Shallal, M. (2017). Research Centers and their Role in Decision Making and Achieving National Security. **Journal of Political Issues**, 34 (2).

Khalil, N. & Abdel-Aal, A. (2008). Educational Decision Making in Egypt and Australia: a Comparative Study. **Journal of Education College**, Bani Swif University, No. 14, Vol. 2.

Kotait, A. (2014). Developing the Performance of Educational Research Centers in Egypt in the Light of Knowledge Management Approach. **Educational Management Journal**, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management, No. 3.

McGann, James (2011). Think Tanks: The Global, Regional and National Dimensions. In Rich, A., McGann, J., Weaver, K., Garnett, M., Thunert, M., Speth, R., Traub-Merz, R. & Ye, Y (eds). **Think Tanks in Policy Making – Do They Matter? Briefing Paper**, Special Issue, Shanghai.

National Center for Educational Research and Development (2010). **The Center's Manual**. Cairo: National Center For Educational Research And Development.

Nawar, A. (2016). A Future Vision for Supporting Research Cooperation among Educational Research Centers in the Arab World. A paper submitted to the "**Humanities Research Centers in the Arab World: Challenges, Opportunities and Cooperation Horizons**" Conference held in Sultan Qabous University on April 17-18, 2016.

OECD & CERI (2004). **National Review on Educational R&D Examiners' Report on Denmark**. EDU/CERI/CD(2004)10.

OECD (2015). **Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities: OECD Publishing**. Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en.

Oxford, R. (2001). Language Learning Strayegies. In R Carter & D. Nunan (Eds.). **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press.

Philips, Margret (2019). **Readers and Authors of Educational Research: A Study of Research Output on k-12 Education Policy**. Sage Open, Pp. 1-9.

Salman, H. & Hassan, Y. (2018). Obstacles of Higher Education and Scientific Research and the Possibility of Developing its Institutions in Iraq. **Issue Series of Al-Bayan Center for Planning and Studies**, Al-Bayan Center for Planning and Studies.

Shoaib, M. (2015). The Role of Research Centers in Making Education Research Policy in Lebanon. **Arab Future Journal**, Center for Arab Unity Studies, No. 452, 84-103.

Swanson, Christopher B. & Barlage, Janelle (2006). **Influence: A Study of the Factors Shaping Education Policy**. Maryland, USA: Editorial Projects in Education Research Center & EPE Research Center.

Teodorović, Jelena (2008). **Why education policies fail: Multiple streams model of policymaking**. ISSN 0579-6431 DOI: 10.2298/ZIPI0801022T.

Thompson, Greg, Savage, Glenn C. & Lingard, Bob (2015). Think tanks, edu-businesses and education policy: issues of evidence, expertise and influence. **The Australian Educational Researcher**, 43 (1) 1-13. https://doi.org/10.1007/s13384-015-0195-y

Traub-Merz, Rudolf (2011). Do We Need More and More Think Tanks? In Rich, A., McGann, J., Weaver, K., Garnett, M., Thunert, M., Speth, R., Traub-Merz, R. & Ye, Y (eds). **Think Tanks in Policy Making –Do They Matter? Briefing Paper**, Special Issue, Shanghai.

UNESCO Bangkok (2013). UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming. **Volume 1 Education Policy Analysis**. UNESCO: Bangkok.

Zawawi, K. (2015). The Role of Think Tanks in Public Policy Making in The United States Of America. A **Master Thesis** submitted to Al-Arabi Bin Mehidi University, Algeria.

The Challenges Hindering the National Center for Educational Research and Development (NCERD) Participation in Educational Policy Making in Egypt and Proposed Mechanisms for Coping with them from View Point of NCERD Researchers

By

Dr. Mustafa M. Kassem **Dr. Ahmed Z. Nawar**

Assistant Professor of Educational Policies, National Center for Educational Research and Development

Abstract

Research centers play a crucial role in the progress and prosperity of all nations, mainly through the support they give to policy making, development, reforms and problem solving. The National Center for Educational Research and Development (NCERD) in Egypt is supposed to play this role in the field of pre-university education since its establishment in 1973. Yet, there are challenges that hinder NCERD's participation in educational policy making. The present study aims at determining these challenges and developing mechanisms for coping with these challenges. The descriptive research method was used, with a questionnaire composed of 36 closed questions in four categories of challenges and two open questions in each category, was applied to a sample of 79 NCERD researchers. Results showed that challenges arising from the ministry of education's (ME) attitude toward NCEDR came in the first rank among the challenge categories (high rating, M = 4.05); followed by challenges arising from access capabilities (high rating, M = 4.02); then challenges arising from NCERD researchers and their abilities and attitude toward ME (high rating, M = 3.75); and finally challenges arising from the quality of NCERD research products (moderate rating, M = 3.38). In light of the above results, the study presented a number of mechanisms for coping with these challenges in four categories: mechanisms pertaining to NCERD structure, management and processes; mechanisms pertaining to NCERD role, its relationship with ME and its access to the public opinion; mechanisms pertaining to the quality of NCERD research products; and finally mechanisms pertaining to NCERD's researchers and research processes. Finally, further research was suggested.

Keyword: National Center for Educational Research and Development (NCERD), educational policy making, Challenges, Mechanisms