المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN: 2710-095 Electronic ISSN 2790-1254
عدد خاص بالمؤتمر العلمي الدولي الثامن لكلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية – جامعة بغداد بعنوان
التكامل المعرفي للدراسات التربوية والاجتماعية

المناهج المختلطة في البحث التربوي العربي: الأسس الفلسفية والتصميمات والتحديات

أ.د. سولاف فيض الله حسن
جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد ـــ قسم التاريخ
Soulaf.faid@ircoedu.uobaghdad.edu.iq
د. محمد عبد الواحد جياس
جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد

المستخلص
شهد البحث التربوي المعاصر تحوّلاً منهجياً عميقاً تجسّد في بروز المناهج المختلطة بوصفها حركة منهجية ثالثة تتجاوز الثنائية التقليدية بين البراديغمَين الكمّي والنوعي. وتنطلق هذه الدراسة من إشكالية مركزية مفادها أنّ البحث التربوي العربي لا يزال يعاني من تأخّر ملحوظ في تبنّي هذه المناهج وتوظيفها توظيفاً منهجياً محكماً، رغم أنّ طبيعة الظواهر التربوية في السياق العربي ـــ بتشابكها الثقافي والاجتماعي والمؤسسي ـــ تستدعي مقاربات أكثر شمولاً ومرونة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في استقراء الأدبيات المنهجية العربية والأجنبية المؤسِّسة لهذا الحقل، وتحليل الأسس الفلسفية التي ترتكز عليها المناهج المختلطة ـــ ولا سيما البراغماتية ـــ وعرض تصميماتها الرئيسة الأربعة (التقاربي، والتفسيري المتتابع، والاستكشافي المتتابع، والمضمَّن)، ومناقشة التحديات الفلسفية والمنهجية والعملية التي تواجه عملية دمج البيانات الكمية والنوعية في السياق البحثي العربي. وخلصت الدراسة إلى أنّ المناهج المختلطة تمثّل ضرورة معرفية لا مجرد خيار منهجي إضافي، وأنّ استثمارها في البحث التربوي العربي مرهون بتوفير تدريب منهجي متخصص للباحثين، وتطوير مقررات الدراسات العليا في كليات التربية، وتعزيز ثقافة الدمج المنهجي القائم على التبرير لا المحاكاة. وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات العملية والمقترحات البحثية المستقبلية.
الكلمات المفتاحية : المناهج المختلطة، البحث التربوي العربي، البراغماتية، تصميمات البحث المختلط، دمج البيانات، تحديات منهجية، كليات التربية.

Mixed Methods in Arab Educational Research: Philosophical Foundations, Designs, and Challenges

Abstract
Contemporary educational research has witnessed a profound methodological transformation marked by the emergence of mixed methods as a third methodological movement that transcends the traditional dichotomy between quantitative and qualitative paradigms. This study addresses the central problem that Arab educational research still suffers from a notable delay in adopting and rigorously employing these methods, despite the fact that the nature of educational phenomena in the Arab context — with their cultural, social, and institutional complexities — demands more comprehensive and flexible approaches. The study adopted the analytical descriptive method to examine the foundational Arab and international methodological literature in this field, analyzing the philosophical underpinnings of mixed methods — particularly pragmatism — presenting the four major research designs (convergent, explanatory sequential, exploratory sequential, and embedded), and discussing the philosophical, methodological, and practical challenges facing the integration of quantitative and qualitative data within the Arab research context. The study concluded that mixed methods represent an epistemological necessity rather than merely an additional methodological option, and that their effective utilization in Arab educational research depends on providing specialized methodological training for researchers, developing graduate-level curricula in colleges of education, and fostering a culture of justified methodological integration rather than mere imitation. The study offered a set of practical recommendations and future research proposals.
Keywords: Mixed Methods, Arab Educational Research, Pragmatism, Mixed Methods Designs, Data Integration, Methodological Challenges, Colleges of Education.

المقدمة

على مدى عقود طويلة، انقسم المشهد المنهجي في العلوم الاجتماعية والتربوية إلى معسكرَين يكاد كل منهما ينفي شرعية الآخر: معسكر الباحثين الكمّيين الذين أقاموا صرح علميّتهم على القياس الموضوعي والتعميم الإحصائي، ومعسكر الباحثين النوعيين الذين رأوا أنّ الحقائق الإنسانية لا تُختزل في أرقام بل تحتاج إلى تأويل وغوص في السياقات والمعاني. وقد أسهم هذا الاستقطاب الحاد في ترسيخ ما يُعرف في أدبيات فلسفة العلم بـ"حروب البراديغم " (Paradigm Wars)، وهي حروب لم تكن مجرد خلاف حول الأدوات والتقنيات بل كانت في جوهرها صراعاً إبستمولوجياً وأنطولوجياً حول طبيعة المعرفة ذاتها وسُبل بنائها. ويشير العسّاف إلى أنّ هذا الجدل قد ألقى بظلاله الكثيفة على توجّهات الباحثين العرب الذين وجدوا أنفسهم أمام ضغط للاختيار بين النموذجَين دون أن تُتاح لهم دائماً مساحة منهجية أكثر رحابة.[1] غير أنّ الظواهر التربوية — بما تنطوي عليه من تشابك بين أبعاد نفسية واجتماعية وثقافية ومؤسسية — ظلّت تقاوم هذا التصنيف الثنائي الحاد، وتنادي بمقاربات لا تقف عند حدود براديغم واحد بل تستثمر طاقات البراديغمَين معاً في إطار منهجي متماسك.

من رحم هذا الواقع وُلدت المناهج المختلطة التي صارت تُوصف بالحركة المنهجية الثالثة.[2] وقد ارتبط نضوج هذا التوجه بإسهامات عدد من المنهجيين الغربيين كتاشاكوري وتيدلي، وكريسويل وبلانو كلارك، وجونسون وأونويغبوزي، إلى جانب تأسيس دوريات متخصصة أعطت الحقل هوية مستقلة. بيد أنّ البحث التربوي العربي — كما ترصد الباحثة — لم يواكب هذا التطور بالقدر المأمول؛ إذ لا يزال التقليد الكمّي الوصفي المسحي مهيمناً على الشطر الأكبر من الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة في كليات التربية العربية. وقد رصد الدهشان هذه الهيمنة في قراءته النقدية للبحث التربوي العربي حين أشار إلى أنّ أغلب الباحثين التربويين العرب تأثّروا بالتقليد الوضعي الكمّي القادم من التجربة الغربية، مما أدّى إلى تهميش المقاربات النوعية — فضلاً عن المختلطة — لعقود.[3] ويُعزّز ملحم هذا الطرح بملاحظته أنّ ضعف الإعداد المنهجي المتنوّع في برامج الدراسات العليا يُنتج باحثين أحاديّي الأداة لا يمتلكون الجرأة على تجاوز المألوف.[4] كذلك يلفت العنزي إلى أنّ من أبرز معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية غياب التنوّع المنهجي وضعف الكفاءة في المقاربات غير الكمّية.[5]

من هنا تتبلور **مشكلة هذه الدراسة** في التساؤل المركزي الآتي: **ما واقع المناهج المختلطة في البحث التربوي العربي من حيث الأسس الفلسفية والتصميمات المنهجية وتحديات الدمج، وما السُّبل الكفيلة بتعزيز توظيفها توظيفاً منهجياً محكماً في كليات التربية للعلوم الإنسانية؟**

وتتفرّع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية أربعة:

1. ما مفهوم المناهج المختلطة وما أسسها الفلسفية ومبرراتها المنهجية في ضوء الأدبيات العربية والأجنبية؟
2. ما التصميمات الرئيسة للبحوث المختلطة وما معايير المفاضلة بينها؟
3. ما التحديات الفلسفية والمنهجية والعملية التي تواجه دمج البيانات الكمية والنوعية في السياق البحثي العربي؟
4. ما الاستراتيجيات المنهجية والحلول العملية الكفيلة بتجاوز هذه التحديات وتحسين جودة البحوث المختلطة في كليات التربية العربية؟

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحليل مفهوم المناهج المختلطة وأسسها الفلسفية — ولا سيما البراغماتية — وعرض تصميماتها الرئيسة الأربعة عرضاً تحليلياً نقدياً، وتشخيص التحديات التي تعترض توظيفها في البحث التربوي العربي، واقتراح حلول عملية ومقترحات بحثية مستقبلية تُسهم في تطوير هذا التوظيف.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج حقلاً منهجياً لا يزال ناشئاً في الأدبيات العربية، وتسعى إلى سدّ فجوة حقيقية في الكتابة المنهجية العربية المتخصصة في المناهج المختلطة. كما أنها تُقدّم إطاراً تحليلياً قد يُفيد طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة موضوعياً بالأدبيات المنهجية العربية والأجنبية المتعلقة بالمناهج المختلطة في البحث التربوي، وتركّز على التصميمات الأربعة الرئيسة وفق تصنيف كريسويل وبلانو كلارك، مع عناية خاصة بخصوصيات السياق التربوي والثقافي العربي.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على استقراء الأدبيات المنهجية ذات الصلة وتحليلها تحليلاً نقدياً وتركيبها في بنية متكاملة. ويرى العسّاف أنّ هذا المنهج يناسب الدراسات التي تسعى إلى فحص واقع ظاهرة ما ووصفها وتحليلها دون التدخل فيها.[6]

مصطلحات الدراسة:

- **المناهج المختلطة (Mixed Methods):** يُعرّفها عبيدات وآخرون بأنها ذلك التوجّه الذي يستعين فيه الباحث بأدوات جمع البيانات الكمية والنوعية معاً في إطار دراسة واحدة بهدف الحصول على فهم أعمق وأشمل للظاهرة المدروسة.[7] وتتبنّى الباحثة تعريفاً إجرائياً أكثر شمولاً يصف المناهج المختلطة بأنها التوجّه المنهجي الذي يجمع بين أساليب البحث الكمّي والنوعي في جمع البيانات وتحليلها ويدمج بينها في تصميم بحثي واحد وفق موقف فلسفي واعٍ بغرض الوصول إلى فهم أكثر اكتمالاً لمشكلة البحث.
- **البراغماتية (Pragmatism):** الموقف الفلسفي الذي يقيس قيمة الفكرة بنتائجها العملية، ويحرّر الباحث من الالتزام الصارم ببراديغم واحد.
- **دمج البيانات (Data Integration):** العملية المنهجية المنظّمة التي يتم فيها الربط الفعلي بين البيانات الكمية والنوعية في مرحلة أو أكثر من مراحل البحث، بحيث يتجاوز هذا الربط مجرد التجاور العشوائي.

المحور الأول: مفهوم المناهج المختلطة — جدل التعريف والتأصيل

ليس من اليسير أن نقبض على تعريف جامع مانع للمناهج المختلطة، لأنّ المفهوم ذاته ظلّ ولا يزال في بعض جوانبه محلّ مراجعة ونقاش بين المنهجيين. ومردّ هذا الجدل أنّ الباحثين ينظرون إلى المناهج المختلطة من زوايا متعددة: فمنهم من يُعرّفها من زاوية الإجراءات والأدوات، ومنهم من يُركّز على الفلسفة الكامنة وراءها، ومنهم من ينطلق من الغاية المعرفية التي يسعى الدمج إلى تحقيقها. وقد حلّل جونسون وأونويغبوزي تسعة عشر تعريفاً مختلفاً كانت متداولة في الأدبيات ليخلصا إلى تعريفهما المرجعي الذي يصف البحث المختلط بأنه "ذلك النوع من البحث الذي يمزج فيه الباحث بين مقاربات البحث الكمّي والنوعي أو عناصرهما بهدف التوسّع والعمق في الفهم والتثبّت".[8]

والناظر في التعريفات العربية يجد تفاوتاً واضحاً في مستوى العمق. فتعريف عبيدات وآخرون — المشار إليه آنفاً — يلتقط الجوهر العملي للمناهج المختلطة لكنه يقتصر على المستوى الإجرائي دون أن يمسّ البعد الفلسفي. وترى الباحثة أنّ هذا القصور ليس عيباً في التعريف ذاته بقدر ما هو انعكاس لمرحلة مبكرة في تلقّي المناهج المختلطة عربياً، حين كان الاهتمام منصبّاً على "كيف نفعل" أكثر من "لماذا نفعل ومن أي أرضية فلسفية ننطلق". في المقابل، يقدّم أبو علام تعريفاً أنضج حين يصف البحث المختلط بأنه ذلك النمط البحثي الذي يتجاوز الفصل التقليدي بين البراديغمَين ويعتمد موقفاً فلسفياً براغماتياً يُعلي من شأن سؤال البحث على حساب الالتزام ببراديغم بعينه.[9] وما يميّز هذا التعريف هو ربطه بين المستوى الإجرائي والمستوى الإبستمولوجي — وهو ربط تراه الباحثة لازماً لفهم المناهج المختلطة في سياقها الفلسفي الصحيح. كذلك يُقدّم بدر إشارات مهمة حول ضرورة ألّا يكتفي الباحث بوصف أدواته بل أن يُبيّن الأساس النظري الذي ينطلق منه، وهو ما ينطبق على المنهج المختلط بدرجة أكبر من غيره.[10]

أما على الصعيد الأجنبي، فإنّ تعريف كريسويل وبلانو كلارك يحظى بالقبول الأوسع، إذ يصفان البحث المختلط بأنه ذلك التوجّه الذي يجمع فيه الباحث بين أساليب البحث الكمّي والنوعي في جمع البيانات وتحليلها ويدمج بينها في تصميم بحثي واحد بغرض الوصول إلى فهم أكثر اكتمالاً لمشكلة البحث.[11] وما يستوقف الباحثة في هذا التعريف تحديداً هو تأكيده على فعل الدمج (Integration) لا مجرد الجمع — (Combination) وهو تمييز جوهري يفصل بين البحث المختلط الحقيقي وما يمكن تسميته بالبحث "شبه المختلط" الذي يفتقر إلى الدمج الفعلي. فالباحث الذي يُوزّع استبانة ويُجري بضع مقابلات دون أن يُصمّم مسبقاً كيف ستتحاور هاتان المجموعتان من البيانات ومتى ستتقاطعان — لا يُمارس بحثاً مختلطاً بل يُجري دراستَين مستقلتَين ضمن غلاف واحد.

وخلاصة القول أنّ التعريفات — عربيةً كانت أم أجنبية — تتقاطع في ثلاثة عناصر محورية: الجمع بين الكمّي والنوعي في دراسة واحدة، والدمج المنهجي المنظّم وليس التجاور العشوائي، والسعي نحو فهم أعمق لا يمكن بلوغه بمنهج واحد. لكنّ الفارق بينها يكمن في مدى الاهتمام بالبعد الفلسفي، وهو ما يُعزّز حاجة الأدبيات العربية إلى تعريفات أكثر نضجاً تربط بين الإجراء والفلسفة.

المحور الثاني: السياق التاريخي والأساس الفلسفي — البراغماتية إطاراً

أولاً — من حروب البراديغم إلى ميلاد البراديغم الثالث:

لم تنبثق المناهج المختلطة من فراغ نظري بل هي ثمرة مسار تاريخي طويل من التراكم والجدل والمراجعة. ويمكن تلمّس بداياتها الأولى في عمل كامبل وفيسك عام 1959 حين أسّسا مفهوم "المصفوفة متعددة السمات والطرائق" (Multitrait-Multimethod Matrix)، وهو مفهوم استلزم الاستعانة بأكثر من أسلوب لقياس البنية النفسية الواحدة

— وإن لم يستخدما مصطلح "المناهج المختلطة" صراحةً.[12] ثم اشتعلت في الستينيات والسبعينيات حروب البراديغم بأشدّ صورها: أنصار الوضعية يرون أنّ المعرفة العلمية لا تتحقق إلا بالقياس الموضوعي القابل للتكرار، وأنصار التفسيرية يُصرّون على أنّ الحقائق الاجتماعية مبنية اجتماعياً ولا تُختزل في أرقام — وكلا الفريقين يعتقد باستحالة الجمع بسبب ما عُرف بأطروحة عدم التوافق (Incompatibility Thesis). وقد أنتج هذا الاستقطاب — كما يصفه صابر وخفاجة — مناخاً أكاديمياً يميل إلى التصنيف الحاد على حساب التكامل.[13] كما يشير الدهشان إلى أنّ تأثير هذه الحروب امتدّ إلى البيئة العربية فأنتج باحثين تربويين يميلون تلقائياً نحو أحد المعسكرَين دون أن يُتاح لهم فضاء للتفكير في بدائل تجمع بين المقاربتَين.[14]

13

غير أنّ ثمانينيات القرن العشرين حملت بوادر انفراج حين أسّس دينزن مفهوم التثليث المنهجي (Methodological Triangulation) مقترحاً استخدام أكثر من منهج لدراسة الظاهرة الواحدة بغية تعزيز مصداقية النتائج.[15] وقد فتح هذا المفهوم الباب أمام فكرة أنّ الدمج ليس تناقضاً فلسفياً بل قد يكون إثراءً منهجياً. ثم تسارعت الخطى في التسعينيات مع دراسة غرين وكاراسيلي وغراهام المرجعية عام 1989 التي صنّفت مبررات الاستخدام في خمس فئات، وصولاً إلى إصدار تاشاكوري وتيدلي لكتابهما المؤسِّس عام 1998، ثم وصف جونسون وأونويغبوزي للمناهج المختلطة عام 2004 بأنها "البراديغم الثالث". ومع إصدار كريسويل وبلانو كلارك لكتابهما المتخصص في تصميم البحوث المختلطة وتنفيذها عام 2007 — الذي توالت طبعاته لاحقاً — بات الحقل يمتلك أدبياته التأسيسية المستقلة.

والسؤال الملحّ: أين البحث التربوي العربي من هذا كله؟ الإجابة التي يُقدّمها الرشيدي أنّ استقبال المناهج المختلطة عربياً جاء متأخراً نسبياً، بسبب هيمنة التقليد الكمّي على أقسام التربية في الجامعات العربية ومحدودية الأدبيات المتخصصة.[16] ويُعزّز حجاب هذا الرأي بملاحظته أنّ كثيراً من كتب مناهج البحث العربية لا تزال تُعالج المنهج الكمّي والنوعي بوصفهما خيارَين حصريَّين دون أن تُفرد مساحة كافية للمنهج المختلط.[17]

وترى الباحثة أنّ هذا التأخر لا ينبغي أن يُفضي إلى إحباط بل إلى مضاعفة الجهد في التأصيل العربي لهذا الحقل.

ثانياً — البراغماتية بوصفها أرضية فلسفية:

إذا كانت الوضعية وما بعدها تُوفّران السند الفلسفي للبحث الكمّي، والتفسيرية والبنائية تُؤسّسان للبحث النوعي، فما الفلسفة التي تقف وراء المناهج المختلطة؟ هنا تبرز البراغماتية بوصفها الموقف الأكثر انسجاماً مع منطق الدمج. تعود جذورها إلى أعمال بيرس وجيمس وديوي في أواخر القرن التاسع عشر، وفكرتها المحورية أنّ قيمة الفكرة تُقاس بثمارها العملية لا بمدى اتساقها مع منظومة مجردة.[18] وحين نُنزل هذا المبدأ على البحث العلمي، نجد أنّ البراغماتية تُحرّر الباحث من الالتزام الصارم ببراديغم واحد وتدعوه إلى اختيار المنهج الأنسب لسؤاله البحثي.

ويرى عبيدات وآخرون أنّ الموقف البراغماتي يُتيح للباحث التربوي العربي مرونة كان يفتقدها في ظل الالتزام الحاد بأحد المعسكرَين.[19] كما يُضيف الفقيه أنّ طبيعة الظواهر التربوية في المجتمعات العربية — بتشابكها مع عوامل ثقافية ودينية لا تنفصل عن العوامل التعليمية — تستدعي تعدداً في زوايا النظر لا تُوفّره المقاربة الأحادية.[20]

وتتفق الباحثة مع هذا الطرح وتُضيف أنّ البراغماتية لا تعني الفوضى المنهجية أو أنّ "كل شيء مباح" — بل تعني أنّ اختيار المنهج يجب أن يكون مبرَّراً بسؤال البحث، وأنّ الدمج يجب أن يسير وفق تصميم محكم لا بطريقة ارتجالية. وهذا التنبيه بالغ الأهمية في السياق العربي حيث قد يُساء فهم المرونة الفلسفية فتتحوّل إلى ذريعة لغياب الانضباط المنهجي.

على أنّ ربط المناهج المختلطة بالبراغماتية حصراً ليس محلّ إجماع. فثمة من يرى إمكانية التأسيس على فلسفات أخرى كالواقعية النقدية أو النظرية التحويلية.[21] لكنّ البراغماتية تظل الإطار الأوسع قبولاً لأنها تُوفّر مساحة فلسفية مرنة بما يكفي لاحتضان مقاربات متعددة دون الوقوع في التناقض.

المحور الثالث: المبررات المنهجية لاستخدام المناهج المختلطة في البحث التربوي

لماذا يلجأ الباحث التربوي إلى الدمج بين الكمّي والنوعي بدلاً من الاكتفاء بأحدهما؟ ليس كافياً الإجابة عن هذا السؤال بعبارة عامة من قبيل "لأنّ الدمج يُثري الفهم"، بل ينبغي تفصيل المنطق الكامن وراء كل مبرر وربطه بالواقع البحثي العربي. وقد قدّمت غرين وكاراسيلي وغراهام عام 1989 إطاراً تصنيفياً يُحدّد خمسة مبررات أساسية، استناداً إلى مراجعتهنّ لسبع وخمسين دراسة مختلطة منشورة.[22]

المبرر الأول — التثليث (Triangulation): ويعني استخدام المنهجَين لدراسة الظاهرة ذاتها بهدف التحقق من تقارب النتائج وتعزيز مصداقيتها. ولهذا المبرر أهمية مضاعفة في البيئة البحثية العربية. فالعسّاف يُنبّه إلى أنّ التثليث يُوفّر ضمانة إضافية في بيئة قد تعاني من إشكاليات تتعلق بصدق أدوات القياس المقنّنة على البيئة المحلية.[23]
وترى الباحثة أنّ هذه الملاحظة بالغة الدقة، لأنّ كثيراً من أدوات البحث الكمّي المستخدمة في البحوث التربوية العربية مترجمة عن بيئات ثقافية مغايرة، والتثليث بالبيانات النوعية يستطيع أن يكشف عمّا عجزت هذه الأدوات المستوردة عن رصده.
المبرر الثاني — التكامل (Complementarity): ويتجاوز التحقق من النتائج إلى إثراء الفهم وتعميقه. فكل منهج يُسلّط الضوء على وجه مختلف من الظاهرة: الكمّي يرصد الحجم والانتشار والعلاقات الإحصائية، والنوعي يكشف عن المعاني والتجارب والدلالات السياقية. ولنتأمل مثالاً من واقع البحث التربوي العربي: لو أراد باحث دراسة أثر استراتيجية تدريسية جديدة على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية، فإنّ الأرقام وحدها قد تكشف عن فرق دال إحصائياً في الدرجات لكنها لن تُخبرنا عن ديناميكيات الصف ولا عن مشاعر الطلبة تجاه التجربة ولا عن المعوقات التي واجهها المعلم. هنا يأتي دور البيانات النوعية لتمنح الأرقام معناها وسياقها، فيتكامل الفهمان ويُنتجان صورة أغنى بكثير. ويؤكد مروان إبراهيم أنّ البحث التربوي الذي يكتفي بالجانب الكمّي يظل وصفياً سطحياً ما لم يُعمّق تحليله بالبعد النوعي.[24]
المبرر الثالث — التطوير (Development): ويعني أنّ نتائج أحد المنهجَين تُستثمر في تطوير أدوات المنهج الآخر أو إجراءاته. ويشير الفقيه إلى أنّ هذا المبرر يكتسب أهمية استثنائية في السياق العربي، حيث يحتاج الباحث أحياناً إلى استكشاف نوعي قبل بناء أدوات كمية لأنّ الأدوات الجاهزة قد لا تتّسق مع خصوصيات المجتمع العربي.[25] ويُعزّز أبو علام هذا الطرح بملاحظته أنّ نقل أدوات القياس من ثقافة إلى أخرى دون مرحلة استكشافية نوعية قد يُنتج أدوات لا تقيس ما يُراد قياسه فعلاً.[26]
المبرر الرابع — المبادأة (Initiation): ويُشير إلى توظيف المنهجَين بهدف اكتشاف مفارقات أو تناقضات تفتح آفاقاً معرفية جديدة. وما يميّز هذا المبرر عن التثليث أنّ الباحث لا يسعى هنا إلى التقارب بل إلى التوتر الخلّاق بين النتائج — ذلك التوتر الذي قد يكشف عن أبعاد لم تكن في الحسبان. وتصف غرين هذا المبرر بأنه الأكثر إبداعاً لأنه يُحوّل التناقض من مشكلة إلى فرصة.[27]
المبرر الخامس — التوسع (Expansion): ويعني توسيع مدى الدراسة عبر تخصيص كل منهج للإجابة عن جوانب مختلفة من المشكلة. فقد يُستخدم الكمّي لقياس مدى انتشار ظاهرة تربوية، والنوعي لفهم كيف يعيشها الأفراد في سياقاتهم — فيتّسع المدى دون التضحية بالعمق.
وتودّ الباحثة التأكيد على أنّ هذه المبررات الخمسة ليست متعارضة بل قد تتداخل في الدراسة الواحدة. بيد أنّ ما يُقلقها هو أنّ كثيراً من البحوث المختلطة العربية تلجأ إلى الدمج دون تصريح واضح بالمبرر المنهجي — وكأنّ الدمج غاية في ذاته لا وسيلة محددة الهدف.

المحور الرابع: التصميمات الرئيسة للبحوث المختلطة — عرض تحليلي مقارن

الانتقال من المبررات إلى التصميمات هو اللحظة التي تتحوّل فيها المناهج المختلطة من فكرة فلسفية إلى هندسة بحثية قابلة للتنفيذ. ويُميّز كريسويل وبلانو كلارك بين أربعة تصميمات رئيسة تختلف في ثلاثة أبعاد: توقيت جمع البيانات، وأولوية كل نوع، وطريقة الدمج.[28] وقد أفاض العسّاف في شرح أهمية أن يكون الباحث واعياً بهذه الأبعاد قبل أن يشرع في تصميم دراسته المختلطة.[29]

أولاً — التصميم التقاربي (Convergent Design):

يُعرف أيضاً بتصميم التثليث المتزامن، ويُرمز له بـ (QUAN + QUAL) حيث يتساوى المنهجان في الأولوية. يجمع الباحث فيه البيانات الكمية والنوعية في الوقت نفسه تقريباً، ثم يُحلّل كلاً منهما على حدة، وأخيراً يدمج النتائج بالمقارنة المنظّمة. يرى أبو علام أنّ هذا التصميم يناسب الحالات التي يسعى فيها الباحث إلى تثليث النتائج أو استكمال الفهم من زاويتَين متكافئتَين.[30] ويُضيف ملحم أنّ هذا التصميم يتطلب قدرة تنظيمية عالية لأنّ الباحث يُدير مسارَين بحثيَّين متزامنَين.[31]

وفي البحث التربوي العربي يمكن تصوّر استخدامه في دراسة رضا المعلمين عن برنامج تدريبي: فتُوزّع استبانة كمية على عيّنة واسعة، وتُجرى في الوقت ذاته مقابلات معمّقة مع عدد أصغر، ثم تُقارَن المجموعتان. غير أنّ التصميم لا يخلو من تحديات: فالتزامن يتطلب جهداً مضاعفاً، والمقارنة بين بيانات مختلفة الطبيعة (أرقام مقابل سرديات) ليست بالأمر الهيّن.

ثانياً — التصميم التفسيري المتتابع:(Explanatory Sequential Design)

يبدأ فيه الباحث بالمرحلة الكمية ثم يستخدم نتائجها في توجيه المرحلة النوعية بهدف تفسير ما غمض من الأرقام وتعميقه. ويُرمز له بـ .(QUAN → qual) يُنبّه عبيدات وآخرون إلى أنّ هذا التصميم يُلائم الباحث الذي تكون خلفيته الكمية أقوى.[32]

وتُلاحظ الباحثة أنه الأكثر شيوعاً في الرسائل الجامعية العربية — ولعلّ مردّ ذلك ألفة أغلب الباحثين العرب مع المنهج الكمّي. يؤكد صابر وخفاجة أنّ البدء بالمرحلة المألوفة يمنح الباحث ثقة تُسهّل عليه الانتقال إلى المرحلة الأقل ألفة

ثالثاً — التصميم الاستكشافي المتتابع:(Exploratory Sequential Design)

عكس التفسيري تماماً: يبدأ بالمرحلة النوعية ثم يبني على نتائجها أداة كمية أو فرضيات قابلة للاختبار. ويُرمز له بـ .(QUAL → quan)منطقه أنّ الظاهرة قد تكون جديدة أو غير مستكشفة بما يكفي لتصميم أداة كمية مباشرة. ويُنبّه الفقيه إلى أنّ هذا التصميم يناسب السياقات العربية التي تفتقر إلى أدوات كمية مقنّنة محلياً.[33] كما يشير بدر إلى أنّ المرحلة الاستكشافية النوعية تمنح الباحث فهماً أعمق للظاهرة قبل أن يشرع في قياسها — وهو ما يُقلّل مخاطر البناء على افتراضات خاطئة.[34]

ومن تحدياته أنّه يستلزم وقتاً طويلاً وأنّ تحويل النتائج النوعية إلى أداة كمية يحتاج مهارة منهجية عالية. وتودّ الباحثة الإشارة إلى أنّ هذا التصميم — رغم أهميته البالغة في استكشاف الظواهر التربوية في السياقات العربية — لا يزال نادر الاستخدام في الرسائل الجامعية العربية مقارنة بالتصميم التفسيري، ولعلّ السبب هو عدم ألفة كثير من الباحثين العرب مع المقاربات النوعية بوصفها نقطة انطلاق.

رابعاً — التصميم المضمَّن / المتداخل:(Embedded Design)

يختلف عن سابقيه في أنّ الباحث يتبنّى منهجاً رئيساً ويُضمّن فيه مكوّناً ثانوياً من المنهج الآخر لخدمة سؤال فرعي أو دعم جانب محدد. يرى الرشيدي أنّ هذا التصميم يمنح مرونة عالية لأنه لا يفرض على الباحث التزاماً كاملاً ولا تتابعاً صارماً.[35] لكنّ الخطر الأبرز فيه — كما تُحذّر الباحثة — هو ما يمكن تسميته بـ"التهجين الشكلي": أي أن يضيف الباحث مقابلات نوعية صورية إلى دراسته الكمية دون أن يدمج نتائجها فعلياً، فيدّعي أنه أجرى بحثاً مختلطاً وهو في الحقيقة لم يتجاوز المقاربة الأحادية. ويؤكد حجاب أنّ ادّعاء الدمج دون ممارسته الفعلية يُضعف مصداقية البحث ويُشوّه المنهج المختلط في أعين المحكّمين والقرّاء.[36]

مقارنة تحليلية:

ما يتبيّن من استعراض التصميمات الأربعة أنّ لكل منها مزاياه وتحدياته، ولا يوجد تصميم "أفضل" بالمطلق بل تصميم أنسب لسؤال بحثي بعينه. فالتقاربي يناسب التثليث والتكامل المتزامن لكنه يتطلب موارد كبيرة وكفاءة مزدوجة. والتفسيري يناسب تعميق النتائج الكمية لكنه يحتاج وقتاً ومرونة. والاستكشافي يناسب بناء الأدوات في بيئات جديدة لكنه يتطلب خبرة نوعية متقدمة. والمضمّن يمنح مرونة لكنه يحمل خطر السطحية. والخلاصة التي تؤكّدها الباحثة أنّ اختيار التصميم يجب أن ينبثق من تحليل دقيق لطبيعة المشكلة والسؤال البحثي — لا من محاكاة دراسات سابقة أو ميل شخصي.

المحور الخامس: تحديات دمج البيانات في السياق البحثي العربي

الدمج هو لبّ البحث المختلط وجوهره، وهو في الآن ذاته أكثر نقاطه هشاشة. فكثير من الدراسات التي تدّعي أنها مختلطة تجمع بالفعل بيانات من نوعَين لكنها تُخفق في دمجها فتظل البيانات تسير في مسارَين متوازيَين لا يلتقيان. ويمكن تصنيف التحديات في ثلاثة مستويات:

المستوى الفلسفي :يبقى التوتر بين الافتراضات الإبستمولوجية للمنهجَين حاضراً حتى مع تبنّي البراغماتية. فالبيانات الكمية تفترض حقيقة موضوعية قابلة للقياس، والنوعية تفترض معرفة مبنية اجتماعياً ومتعددة الأوجه. ويرى أبو علام أنّ الباحث العربي كثيراً ما يتجاهل هذا التوتر بدلاً من أن يتعامل معه بوعي وشفافية.[37]

وترى الباحثة أنّ هذا التوتر ليس نقيصة بالضرورة بل يمكن أن يكون مصدر إثراء إذا أفصح عنه الباحث وبيّن كيف أدار قراراته المنهجية في ضوئه.

المستوى المنهجي :تتعدد التحديات هنا وتتشعّب. أولها مسألة توقيت الدمج: هل يتم عند الجمع أم التحليل أم التفسير؟ يرى كريسويل وبلانو كلارك أنّ تحديد نقطة الربط (Point of Interface) قرار تصميمي حاسم ينبغي اتخاذه مبكراً والتصريح به في الخطة البحثية.[38] ثانيها مسألة الأولوية: والواقع أنّ كثيراً من الباحثين العرب يمنحون الأولوية للمنهج الذي يألفونه أكثر لا للمنهج الذي يخدم سؤالهم أفضل — وهو ما يُنبّه إليه ملحم حين يُشير إلى أنّ ضعف التدريب على أحد المنهجَين ينعكس حتماً على التوازن بين المكوّنَين.[39] ثالثها إشكالية تحويل البيانات :(Data Transformation) فتكميم البيانات النوعية أو تنويع البيانات الكمية محفوف بمخاطر تشويه الطبيعة الأصلية للبيانات. ويؤكد إبراهيم أنّ الباحث الذي يلجأ إلى التحويل دون وعي بحدوده قد يُنتج نتائج مضلّلة.[40]

المستوى العملي والمؤسسي في السياق العربي :وهنا تتكثّف التحديات ذات الخصوصية العربية. فالبحث المختلط يحتاج وقتاً أطول وجهداً أكبر وكفاءة مزدوجة — وليس هذا متاحاً دائماً لباحث الماجستير المحكوم بمدة زمنية محدودة وموارد شحيحة. ويشير العنزي إلى أنّ ضعف الاشتراكات في قواعد البيانات العالمية وعدم توفير تدريب كافٍ من المعوقات البنيوية.[41] فضلاً عن ذلك، فإنّ بعض لجان المناقشة في الجامعات العربية قد لا تكون مألوفة بما يكفي مع منهجيات البحث المختلط، فتُوجّه ملاحظات ناتجة عن عدم الفهم لا عن ضعف التصميم. ويُعزّز الفقيه هذا التشخيص بملاحظته أنّ ضعف الثقافة المنهجية المتعلقة بالمناهج المختلطة في الأوساط الأكاديمية العربية يُشكّل عائقاً بنيوياً أمام تبنّيها.[42] كما يُضيف صابر وخفاجة أنّ غياب أدلة إرشادية عربية واضحة لتصميم البحوث المختلطة يترك الباحث المبتدئ في حيرة إجرائية.[43]

تحدي التعارض بين النتائج :من أشدّ المواقف إرباكاً أن يجد الباحث نتائجه الكمية تتعارض مع نتائجه النوعية. ترى غرين أنّ التعارض — إذا عولج بنضج — قد يكون أكثر قيمة معرفية من التقارب لأنه يكشف عن تعقّد الظاهرة ويفتح آفاقاً لأسئلة أعمق.[44] والمسلك السليم — كما تراه الباحثة — أن يفحص الباحث أولاً المصادر المنهجية المحتملة للتعارض (اختلاف العيّنة، سياق الجمع، طبيعة الأداة)، فإذا استبعدها، عامل التعارض بوصفه نتيجة بحثية تستحق التحليل والتفسير لا التجاهل. ويؤكد الدهشان أنّ ضعف القدرة على التعامل مع التعارض يعكس ضعفاً أعمق في التفكير النقدي لدى بعض الباحثين التربويين العرب — وهو ضعف يمتد جذوره إلى ثقافة تعليمية تُعلي من شأن الإجابة الواحدة الصحيحة.[45]

المحور السادس: استراتيجيات الدمج ومعايير الجودة — نحو ممارسة بحثية محكمة

إذا كان الدمج تحدياً فما السُّبل لمواجهته؟ حدّد كريسويل وبلانو كلارك أربع استراتيجيات رئيسة، كل منها يرتبط بتصميم معيّن ونقطة ربط محددة.[46]

الاستراتيجية الأولى — الدمج بالمزج :(Merging) تُناسب التصميم التقاربي. يُحلّل الباحث مجموعتَي البيانات بشكل مستقل ثم يمزج النتائج عبر المقارنة المنظّمة. ومن أنفع أدوات هذه الاستراتيجية العرض المشترك (Joint Display) الذي يُجاور بين النتائج الكمية والنوعية في جدول واحد ليُسهّل المقارنة والتحليل. ويرى عبيدات وآخرون أنّ الجداول المشتركة تُعين الباحث العربي على تجاوز إشكالية المقارنة بين بيانات مختلفة الطبيعة وتمنح القارئ صورة واضحة عن كيفية الدمج.[47]

الاستراتيجية الثانية — الدمج بالربط :(Connecting) تُناسب التصميمات المتتابعة، حيث ترتبط المرحلتان عبر استخدام نتائج الأولى في تصميم الثانية. فاختيار العيّنة النوعية في التصميم التفسيري يتم بناءً على النتائج الكمية (كاختيار حالات متطرفة أو نموذجية)، وبناء الأداة الكمية في التصميم الاستكشافي يرتكز على ما أسفرت عنه المرحلة النوعية. ويُنبّه ملحم إلى أنّ نجاح هذه الاستراتيجية مرهون بقدرة الباحث على تحديد ما ينبغي ربطه بدقة وشفافية.[48]

الاستراتيجية الثالثة — الدمج بالبناء :(Building) شكل متقدّم من الربط يتضمّن بناء مكوّن بحثي كامل (أداة أو إطار أو تصنيف) من نتائج المكوّن السابق — وهي أعقد من الربط لأنها تُنشئ بناءً جديداً لا تكتفي بالاستفادة الجزئية.

الاستراتيجية الرابعة — الدمج بالتضمين :(Embedding) حيث يندرج أحد النوعَين داخل تصميم أكبر يُهيمن عليه النوع الآخر، ويُؤدي المكوّن المضمّن وظيفة مساندة محددة.

معايير جودة البحوث المختلطة:

لا يكفي أن يدمج الباحث ليُنتج بحثاً جيداً. وقد اقترح تاشاكوري وتيدلي ما أسمياه "أنماط الشرعنة (Legitimation Types)" التي تشمل: شرعنة التكامل بين المكوّنات، وشرعنة ضعف العيّنة (التأكد من أنّ ضعف أحد المكوّنَين لا يُقوّض البحث كله)، وشرعنة التحويل بين أنواع البيانات.[49] كما أضاف أونويغبوزي وجونسون معايير أخرى منها: الاتساق الداخلي، والشفافية، والفائدة المضافة.[50]

وتعتقد الباحثة أنّ معيار "الفائدة المضافة" تحديداً هو المحك الحقيقي: فإذا لم يُسفر الدمج عن فهم أعمق مما كان يمكن بلوغه بمنهج واحد، فإنّ الباحث بذل جهداً مضاعفاً بلا طائل منهجي. ويؤكد أبو علام أنّ الباحث العربي ينبغي أن يسأل نفسه قبل تبنّي المنهج المختلط: هل سؤالي البحثي يستدعي فعلاً دمجاً بين الكمّي والنوعي أم يمكن الإجابة عنه بمنهج واحد بكفاءة كافية؟[51] فإذا كانت الإجابة الثانية فلا مبرر للدمج مهما بدا جذاباً. ويُعزّز إبراهيم هذا التحذير بملاحظته أنّ بعض الباحثين يلجأون إلى المنهج المختلط استجابةً لاقتراح المشرف أو لمواكبة "الموضة المنهجية" لا استجابةً لطبيعة مشكلتهم — وهو ما يُفضي إلى بحوث يغيب فيها الدمج الحقيقي.[52]

النتائج والمناقشة

في ضوء التحليل المعمّق الذي قدّمته المحاور الستة السابقة، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

النتيجة الأولى: تبيّن أنّ المناهج المختلطة تمثّل تحوّلاً منهجياً وفلسفياً حقيقياً يُعيد تعريف العلاقة بين البراديغمَين الكمّي والنوعي من علاقة تنافس وإقصاء إلى علاقة تكامل وإثراء متبادل. وليست هذه المناهج مجرد إضافة تقنية بل استجابة ناضجة لإشكاليات أثبتت الممارسة البحثية أنّ المنهجَين — كلٌّ على حدة — لا يكفيان للتعامل معها. وتتسق هذه النتيجة مع وصف جونسون وأونويغبوزي للمناهج المختلطة بأنها "البراديغم الثالث"، كما تتوافق مع ما أكّده تاشاكوري وتيدلي من أنها منهجية متكاملة لا مجرد تقنية. وفي السياق العربي يرى العسّاف أنّ الباحث التربوي بحاجة ملحّة إلى تجاوز الأحادية المنهجية التي سادت لعقود، وهو ما يمنح هذه النتيجة بُعداً عملياً مباشراً.

النتيجة الثانية: أظهر التحليل أنّ البراغماتية — رغم أنها ليست الإطار الفلسفي الوحيد الممكن — تظل الأنسب للمناهج المختلطة في السياق التربوي العربي، لما تُوفّره من مرونة تسمح بالدمج دون تناقض فلسفي. بيد أنّ هذه المرونة سلاح ذو حدَّين: فقد تُساء تأويلها فتصبح ذريعة لغياب الانضباط المنهجي. وتتّسق هذه النتيجة مع ملاحظات عبيدات والفقيه وأبو علام حول حاجة الباحث العربي إلى مساحة فلسفية أرحب مع التحذير من الفوضى المنهجية.

النتيجة الثالثة: كشفت المقارنة التحليلية أنّ التصميم التفسيري المتتابع هو الأكثر شيوعاً في الرسائل العربية — وهو ما يعكس هيمنة التقليد الكمّي — بينما يندر التصميم الاستكشافي رغم أهميته البالغة في سياقات تفتقر إلى أدوات مقنّنة محلياً. وتدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه كل من الرشيدي والدهشان والفقيه حول هيمنة المقاربة الكمية وتهميش النوعية في البيئة الأكاديمية العربية. ويبدو للباحثة أنّ تنويع التصميمات المختلطة المستخدمة مرهون بتعزيز كفاءة الباحثين في المقاربات النوعية أولاً.

النتيجة الرابعة: تأكّد أنّ التحدي الأكبر في السياق العربي ليس فلسفياً بل عملي ومؤسسي: ضعف التدريب المتخصص، ومحدودية الأدبيات العربية، وعدم ألفة بعض لجان المناقشة مع هذه المنهجيات، وغياب أدلة إرشادية عربية واضحة. وتتقاطع هذه النتيجة مع ما رصده العنزي والفقيه وحجاب وصابر وخفاجة حول المعوقات المؤسسية والتدريبية. وترى الباحثة أنّ تشخيص هذا التحدي بدقة هو الخطوة الأولى نحو معالجته — فالمشكلة المعروفة نصف محلولة.

النتيجة الخامسة: تبيّن أنّ معيار "الفائدة المضافة" هو المحك الحقيقي لجودة البحث المختلط. فالدراسة التي تجمع بيانات من نوعَين دون أن يُسفر الدمج عن قيمة إضافية هي دراسة بُذل فيها جهد مزدوج بلا مردود منهجي. وتتوافق هذه النتيجة مع أنماط الشرعنة التي اقترحها تاشاكوري وتيدلي ومعايير أونويغبوزي وجونسون. كما يدعمها في السياق العربي تأكيد أبو علام على ضرورة أن يسأل الباحث نفسه عن الحاجة الفعلية للدمج قبل الشروع فيه.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

الخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى رسم صورة تحليلية شاملة للمناهج المختلطة في البحث التربوي العربي، انطلاقاً من مفهومها وتطورها التاريخي، ومروراً بأسسها الفلسفية ومبرراتها المنهجية، ووصولاً إلى تصميماتها الرئيسة وتحديات الدمج واستراتيجياته ومعايير جودته. وقد تبيّن من هذا التحليل أنّ المناهج المختلطة ليست موضة منهجية عابرة بل ضرورة معرفية تفرضها طبيعة الظواهر التربوية المعقّدة في السياق العربي. غير أنّ تبنّيها تبنّياً فاعلاً يستلزم تجاوز المحاكاة الشكلية نحو وعي فلسفي ومنهجي عميق، وتوفير بيئة مؤسسية وتدريبية حاضنة.

وتخلص الباحثة إلى أنّ الرهان الحقيقي ليس في إضافة مقررات أو ترجمة كتب فحسب، بل في إحداث تحوّل في الثقافة البحثية السائدة في كليات التربية العربية — تحوّل من ثقافة الاختيار الأحادي إلى ثقافة التكامل المنهجي القائم على التبرير والوعي والشفافية. والباحث التربوي العربي الذي يتسلّح بفهم فلسفي راسخ ومهارة إجرائية متقنة وحسّ نقدي يقظ يستطيع أن يُوظّف المناهج المختلطة توظيفاً يُثري المعرفة التربوية العربية ويُسهم في معالجة تحدياتها الحقيقية.

التوصيات:

في ضوء ما تقدّم من نتائج، تُوصي الدراسة بما يأتي:

أن تُعيد كليات التربية في الجامعات العربية النظر في خططها الدراسية لتتضمّن مقررات متخصصة في المناهج المختلطة ضمن برامج الماجستير والدكتوراه، مع التركيز على الجانب التطبيقي لا التنظيري وحده — فالباحث يحتاج إلى تطبيق عملي يتعلّم فيه كيف يُصمّم بحثاً مختلطاً ويدمج بياناته لا إلى محاضرات نظرية فحسب. كذلك تُوصي بأن يلتزم كل باحث يتبنّى منهجاً مختلطاً بالتصريح الواضح بتصميمه وترميزه ومبرره المنهجي في قسم المنهجية — فالشفافية المنهجية حقّ للقارئ وليست ترفاً أكاديمياً. وتُوصي أيضاً بتعزيز تدريب الباحثين التربويين العرب على المقاربات النوعية في المقام الأول، لأنّ إتقان المقاربتَين شرط لا غنى عنه لبحث مختلط ذي جودة — ولا يمكن بناء الطابق الثاني قبل تشييد الأول. فضلاً عن ذلك تُوصي بأن يسعى الباحثون العرب إلى إنتاج أدبيات منهجية عربية أصيلة في هذا الحقل تُراعي خصوصيات السياق الثقافي والمؤسسي العربي، وألّا يكتفوا بالنقل عن الأدبيات الغربية. وأخيراً تُوصي بأن تتبنّى لجان المناقشة والتحكيم في الجامعات العربية معايير واضحة لتقييم البحوث المختلطة — كمعيار الفائدة المضافة ومعايير الشرعنة — بدلاً من تقييمها بمعايير البحث الأحادي.

المقترحات البحثية المستقبلية:

تقترح الباحثة إجراء دراسة تحليلية تقويمية للرسائل الجامعية العربية التي تبنّت المناهج المختلطة في العقد الأخير بهدف تقييم جودة تصميماتها ومستوى الدمج الفعلي فيها وتحديد مواطن القوة والضعف. كذلك تقترح إجراء دراسة مسحية لاستقصاء مدى توفر مقررات المناهج المختلطة في برامج الدراسات العليا في كليات التربية العربية ومحتوى هذه المقررات ومستوى رضا الطلبة عنها. كما تقترح بناء نموذج إرشادي عربي لتصميم البحوث المختلطة في التربية يأخذ في الحسبان الخصوصيات الثقافية والمؤسسية والأخلاقية للسياق العربي. وأخيراً تقترح إجراء دراسة نوعية تستكشف تصورات أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرائق التدريس تجاه المناهج المختلطة ومعوقات تبنّيها والحلول الممكنة من وجهة نظرهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

إبراهيم، مروان عبد المجيد. *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمّان: مؤسسة الوراق، 2000.

أبو علام، رجاء محمود. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. الطبعة السابعة. القاهرة: دار النشر للجامعات، 2011.

بدر، أحمد إبراهيم. *أصول البحث العلمي ومناهجه*. الطبعة التاسعة. الكويت: وكالة المطبوعات، 2010.

حجاب، محمد منير. *الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية*. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2014.

الدهشان، جمال علي. "نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي". *نقد وتنوير*، العدد 1 (2015): 40–62.

الرشيدي، بشير صالح. *مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسّطة*. الكويت: دار الكتاب الحديث، 2000.

صابر، فاطمة عوض، وميرفت علي خفاجة. *أسس البحث العلمي*. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002.

العسّاف، عبد الرحمن بن إبراهيم. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الطبعة الثانية. الرياض: مكتبة العبيكان، 2012.

العنزي، خالد. "معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، المجلد 4، العدد 10 (2015): 175–193.

عبيدات، ذوقان، وعبد الرحمن عدس، وكايد عبد الحق. *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. الطبعة السابعة عشرة. عمّان: دار الفكر، 2016.

الفقيه، عبد الله. *البحث العلمي: تطبيقات تربوية ونفسية*. صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، 2014.

ملحم، محمد سامي. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الطبعة السابعة. عمّان: دار المسيرة، 2014.

ثانياً: المصادر الأجنبية

Campbell, Donald T., and Donald W. Fiske. "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix." *Psychological Bulletin* 56, no. 2 (1959): 81–105.

Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

Denzin, Norman K. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

Greene, Jennifer C. *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli, and Wendy F. Graham. "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11, no. 3 (1989): 255–274.

Johnson, R. Burke, and Anthony J. Onwuegbuzie. "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come." *Educational Researcher* 33, no. 7 (2004): 14–26.

Onwuegbuzie, Anthony J., and R. Burke Johnson. "The Validity Issue in Mixed Research." *Research in the Schools* 13, no. 1 (2006): 48–63.

Tashakkori, Abbas, and Charles Teddlie. "Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research." In *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2nd ed., edited by Abbas Tashakkori and Charles Teddlie, 1–41. Thousand Oaks: SAGE, 2010.

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم العسّاف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الثانية (الرياض: مكتبة العبيكان، 2012)، 47.

[2] R. Burke Johnson and Anthony J. Onwuegbuzie, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come," Educational Researcher 33, no. 7 (2004): 15.

[3] جمال علي الدهشان، "نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي"، نقد وتنوير، العدد 1 (2015): 45.

[4] محمد سامي ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة السابعة (عمّان: دار المسيرة، 2014)، 33.

[5] خالد العنزي، "معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 4، العدد 10 (2015): 180.

[6] العسّاف، المدخل إلى البحث، مرجع سابق، 189.

[7] ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة السابعة عشرة (عمّان: دار الفكر، 2016)، 62.

[8] Johnson and Onwuegbuzie, "Mixed Methods Research," 17.

[9] رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة السابعة (القاهرة: دار النشر للجامعات، 2011)، 88.

[10] أحمد إبراهيم بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، الطبعة التاسعة (الكويت: وكالة المطبوعات، 2010)، 45.

[11] John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark, Designing and Conducting Mixed Methods Research, 3rd ed. (Thousand Oaks: SAGE, 2018), 5.

[12] [12] Donald T. Campbell and Donald W. Fiske, "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix," Psychological Bulletin 56, no. 2 (1959): 81.

[13]فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس البحث العلمي (الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002)، 95.

[14]الدهشان، "نحو رؤية نقدية"، مرجع سابق، 46.

[15] Norman K. Denzin, The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, 2nd ed. (New York: McGraw-Hill, 1978), 291.

[16]بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسّطة (الكويت: دار الكتاب الحديث، 2000)، 112.

[17]محمد منير حجاب، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، الطبعة الرابعة (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2014)، 73.

[18] Johnson and Onwuegbuzie, "Mixed Methods Research," 16.

[19]عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مرجع سابق، 65.

[20]عبد الله الفقيه، البحث العلمي: تطبيقات تربوية ونفسية (صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، 2014)، 150.

[21] Jennifer C. Greene, Mixed Methods in Social Inquiry (San Francisco: Jossey-Bass, 2007), 68.

[22] Jennifer C. Greene, Valerie J. Caracelli, and Wendy F. Graham, "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs," Educational Evaluation and Policy Analysis 11, no. 3 (1989): 256.

[23]العسّاف، المدخل إلى البحث، مرجع سابق، 50.

[24]مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية (عمّان: مؤسسة الوراق، 2000)، 78.

[25]الفقيه، البحث العلمي، مرجع سابق، 152.

[26]أبو علام، مناهج البحث، مرجع سابق، 92.

[27] Greene, Mixed Methods in Social Inquiry, 103.

[28] Creswell and Plano Clark, Designing and Conducting Mixed Methods Research, 65.

[29]العسّاف، المدخل إلى البحث، مرجع سابق، 53.

[30]أبو علام، مناهج البحث، مرجع سابق، 95.

[31]ملحم، مناهج البحث، مرجع سابق، 115.

[32]عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مرجع سابق، 68.

[33]الفقيه، البحث العلمي، مرجع سابق، 155.

[34]بدر، أصول البحث العلمي، مرجع سابق، 52.

[35]الرشيدي، مناهج البحث التربوي، مرجع سابق، 115.

[36]حجاب، الأسس العلمية لكتابة الرسائل، مرجع سابق، 80.

[37]أبو علام، مناهج البحث، مرجع سابق، 97.

[38] Creswell and Plano Clark, Designing and Conducting Mixed Methods Research, 66.

[39]ملحم، مناهج البحث، مرجع سابق، 117.

[40]إبراهيم، أسس البحث العلمي، مرجع سابق، 82.

[41]العنزي، "معوقات البحث العلمي"، مرجع سابق، 182.

[42]الفقيه، البحث العلمي، مرجع سابق، 157.

[43]صابر وخفاجة، أسس البحث العلمي، مرجع سابق، 102.

[44] Greene, Mixed Methods in Social Inquiry, 105.

[45]الدهشان، "نحو رؤية نقدية"، مرجع سابق، 50.

[46] Creswell and Plano Clark, Designing and Conducting Mixed Methods Research, 221.

[47]عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مرجع سابق، 70.

[48]ملحم، مناهج البحث، مرجع سابق، 120.

[49] Anthony J. Onwuegbuzie and R. Burke Johnson, "The Validity Issue in Mixed Research," Research in the Schools 13, no. 1 (2006): 52.

[50] Abbas Tashakkori and Charles Teddlie, "Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research," in SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, 2nd ed., eds. Abbas Tashakkori and Charles Teddlie (Thousand Oaks: SAGE, 2010), 12.

[51]أبو علام، مناهج البحث، مرجع سابق، 99.

[52]إبراهيم، أسس البحث العلمي، مرجع سابق، 85.