نظرة جديدة إلى العلاقة بين البحث التربوي والعمل التربوي

د. عبد العظيم كريمي*
تعريب: خليل زامل العصامي

الخلاصة

تتناول هذه المقالة موضوع العلاقة بين البحث وعملية التعليم والتربية. وقد فصل كاتب هذه المقالة بين رؤيتين مختلفتين في هذا المجال، وشرح كل واحدة منهما. الرؤية الأولى للعلاقة بين البحث (النظرية) وعملية التعليم والتربية تقوم على فكرة وجود فصل ذاتي بين هذين المجالين. وبعبارة أخرى، وفقاً لهذه الرؤية يختص مجال البحث النظري بالباحثين والمتخصصين الذين يعملون خارج دائرة المدرسة وصفوف الدراسة (الجامعات مثلاً). وأما الممارسون التنفيذيّون في حقل التعليم والتربية؛ أي المعلمين، فهم بحكم المستفيدين من النظرية أو معطيات البحوث التي تقوم بها هذه الجماعة، للارتقاء بمستوى التعليم والتربية للتلاميذ.

وتذهب الرؤية الثانية إلى نفي وجود مثل هذا الانفصال الذاتي مؤكدة وجود ترابط لا يقبل الانفصام بين الاتجاه العملي، واتجاه إنتاج العلم المهني. وبعبارة أخرى بناءً على الرؤية الثانية، يجب أن يظهر المعلم بدور الباحث وينتهج منهجاً تحقيقياً في أدائه لمهامّه وواجباته المهنية.

تشرح هذه المقالة نقاط ضعف الرؤية الأولى، وتُبيّن أيضاً أن لا مناص لعملية التعليم والتربية من قبول المشروعية والتحرك ضمن

* باحث في التربية، وأستاذ جامعي - إيران.

إطار الرؤية الثانية. وقد أُفرد قسم من هذه المقالة لعرض آراء بعض مشاهير الباحثين في القرن الحالي، ممن يعتقد الكاتب بأن آراءهم تتماشى مع الفهم الثاني.

المقدّمة

اهتمت نُظم التعليم والتربية في الكثير من بلدان العالم بتطوير وتنمية النشاطات التحقيقية باعتبارها واحدة من الأساليب الجادة لتحسين الكفاءات. بالنسبة إلى الدول التي اتبعت منذ عهد بعيد سياسة توسيع البحث والتحقيق، وتكوّن لديها نظام تحقيقي يتّسم بالقوّة والثراء، يُعتبر موضوع الفصل بين النظريات العلمية ومعطيات التحقيق، وبين ما يجري في العمل التعليمي والتربوي، من الأمور المثيرة للقلق والهواجس.(١)

وأما الدول التي تخلو نظمها التعليمية والتربوية من البحوث ذات الماضي الطويل، فإنَّ أحد الهواجس النظرية، أو العملية إلى حدّ ما، يتمثّل في إيجاد ترابط معقول ومنطقي بين البحوث التعليمية والتربوية من جهة، وعملية التعليم والتربية في صفوف الدراسة من جهة أخرى.

تحاول هذه المقالة إلقاء نظرة على موضوع الفصل بين البحث والعمل التربوي، وتضع على بساط النقد والتمحيص هاتين الرؤيتين، وسبل الحل التي تتمخّض عن كل واحدة منهما. وهدف هذه الدراسة تقديم تصور حل جذري لهذه المعضلة ما يؤدي إلى إغناء عملية التعليم والتربية أصولياً.

الرؤية الأولى وسبل الحل المقترحة

أول رؤية لمسألة الفصل بين البحوث التعليمية والتربوية، والعمل التربوي هي أن المعلّمين؛ أي المسؤولين الأساسيين في حقل التعليم والتربية غير مطلعين كما ينبغي على النتائج المستخلصة من البحوث، أو أنهم لا يستفيدون منها أثناء التدريس. وعرض المسألة بهذه الصورة يعني في حقيقة الحال تأييد فكرة الانفصال الذاتي بين البحث التربوي والعمل التربوي، والنظر بمثل هذا الافتراض، إلى موضوع عدم استخدام نتائج ومعطيات البحوث المطبّقة من قبل الباحثين المهنيين أو المتخصصين الجامعيين.

وهذا الفهم يقوم على افتراض أن الكفاءات والقابليات المؤثرة في بلوغ الأهداف التعليمية يمكن صياغتها على شكل قوانين وقواعد قابلة للتعميم كثيراً أو قليلاً، على اعتبار

أنها جاءت كحصيلة لبحوث علمية – تركّز على الكم عادة – مع الاهتمام بالأصول والموازين المرعية في هذا المجال، وتكليف المعلمين بتطبيقها.

ومن السبل العملية لتوعية المعلّمين إلى هذا المصدر من العلم المِّهني، والسعي إلى حل مسألة الانفصال بين البحث والتطبيق العملي – وهو ما يوصى به في هذا المجال – هو نشر تقرير موجز وخال من المصطلحات التخصصية العسيرة الفهم لدى المعلّمين، عمّا تمَّ إنجازه من البحوث. والسبيل الآخر المقبول لحل هذه المشكلة هو فتح دورات تعليمية ضمن الخدمة، لنقل معطيات البحوث من هذه القنوات إلى المعلّمين.

وأعتقد أن القيام بمثل هذه الخطوات التي أُشير إليها آنفاً، لا يؤدي إلى حل المسألة بالشكل المطلوب، أو ينتهي إلى إيجاد علاقة بين البحث التربوي والعملية التربوية. وبعبارة أخرى إن حل المسألة في إطار مثل هذه النظرة إلى طبيعة المسألة، لا يأتي على النحو المنشود، وإنّما يواجه قيوداً وعراقيل لا يمكن تجاهلها. ويمكن الإشارة إلى بعض تلك القيود بعدم استعداد المعلّمين لقبول معطيات البحوث العلمية. ويُعزى سبب ذلك إلى أن المعلّمين ينظرون إلى الباحثين كمتخصصين بعيدين عن المتطلبات العينية والتطبيقية لعملية التعليم والتعلّم، خاصة متطلبات تدريس المناهج الدراسية والمضامين المختلفة. ولهذا السبب نجدهم ينظرون بعين الشك إلى مقدرتهم على تقديم حلول واقعية تتطابق مع ظروف الصَّف الدراسي. وهكذا فَهُم يفضّلون اللجوء إلى تجاربهم الشخصية أو تجارب زملائهم واستخدام هذه الذخيرة من العلم العملي، وان كانت على نحو متناثر وخال من الانسجام والانتظام، في معالجة المواقف العملية. ومثل هذا السلوك لا يصمد أمام النقد طبعاً. وبغرض التخلّص من هذه القيود أكدت بعض النظم التعليمية أو استخدمت أساليب البحث المشترك (Collaborative research) ، حيث يتسنّى للباحثين الجامعيين وفقاً لذلك أن يستفيدوا في بحوثهم من وجود ومشاركة المسؤولين العمليين في حقل التعليم والتربية وخاصّة المعلّمين. فتكون حصيلة هذه المشاركة تقوية دواعي القبول، وهو ما يؤدي بالنتيجة إلى زيادة احتمال استخدام المعلمين للمعطيات التي تتمخّض عنها البحوث. وهذا الأسلوب يستلزم قبول الفك النسبي لحصار الافتراض الأساسي لهذه الرؤية، والذي يقوم على القول بالانفصال الذاتي بين حقلي البحث التربوي، والعمل التربوي[٢].

التقييد الثاني الذي تستتبعه أساليب الحل القائمة على الفهم التقليدي لمسألة انفصال البحث عن العمل التربوي، صعوبة وتعذّر توظيف المهارات التي جاءت كل واحدة منها كحصيلة لبحث أو مشروع بحثي، وتهتم ببعد من أبعاد معادلة التعليم والتعلّم.

وبعبارة أخرى فإن كل واحد من البحوث الأكاديمية يهتم بجانب معين من عملية التدريس أو المتغيّرات الخاصّة بها. ويمكن أن تمثّل معطياتها حلاً وعلاجاً بالقوّة لذلك الجانب فقط. ولهذا السبب فإنّ التدريس المؤثّر الذي يشمل كل أبعاد هذه المعادلة، يتطلب استخدام مجموعة كثيرة من المهارات الجزئية التي تهتم بها البحوث العلمية المختلفة. تظهر التجارب الموجودة أنه حتى المعلّمين الذين لديهم دوافع كافية لتوظيف معطيات البحوث في عملية التدريس، يبقون عاجزين عملياً عن التدريس وفقاً لهذا النموذج، ومن هنا فإن النجاح التام في إيجاد ترابط بين البحث والعمل التربوي، يواجه مشاكل في هذا الجانب أيضاً[٣].

الخطر أو الهاجس الآخر الذي يحظى بأهمية كبيرة هو أن الحلول القائمة على الفهم التقليدي لمسألة انفصال البحث التربوي عن العمل التربوي كأسلوب تكميلي ومثمر، يواجه تساؤلاً وهو أن عملية التدريس تتحول شيئاً فشيئاً إلى عملية خالية من التفكير (Non deliberative)، ويجد المعلّمون أنفسهم أفراداً تقنيين تتوقف هويتهم المهنية على استخدام وتطبيق قوالب وآليات ما تتمخّض عنه البحوث الأكاديمية من معطيات.

ومع أن الباحثين الذين يعملون في حقل التدريس بهدف جعل عملية التعليم والتربية أكثر فاعلية، ويعرضون ما يحصلون عليه من معطيات على المعلّمين، لا يعتقدون بفكرة الاستخدام الآلي لهذه المعطيات في الحالات العملية للتعليم والتربية، ويشجّعون المعلّمين على استخدامها عن وعي وتمييز، ولكن يُخشى أن يفهم المعلّمون الرسالة الكامنة في هذه العملية بشكل يجعلهم في غنىً عن التفكير ويدفعهم إلى تركيز اهتمامهم على تطبيق هذه المعطيات تطبيقاً حرفياً بدون أي تغيير[٤]. وفي مثل هذه الحالة يتعرض جوهر وحقيقة التعليم والتربية والتعلّم بكل ما تتصف به هذه العملية من دقّة وأسرار مدهشة، للانهيار والاضمحلال؛ أي أن الجهود التي بَدأت لأجل زيادة فاعلية وعطاء هذه العملية، تفرز عملياً نتائج عكسية.

الرؤية الثانية والحلول المقترحة

الرؤية الثانية لماهيَّة مسألة انفصال البحوث التعليمية والتربوية عن عملية التعليم والتربية، تنمُّ عن وجود قلق مفاده: أن المعلّمين لا ينظرون إلى عملية التدريس باعتبارها عملية بحث وتحقيق. وبعبارة أخرى، خلافاً للنظرة الأولى التي تفيد عدم استخدام المعلّمين

للمعطيات التحقيقية الأكاديمية، تذهب الرؤية الثانية إلى أن الخشية من افتراق البحث النظري والتطبيق العملي، إنما هي من نمط آخر، وتكمن المشكلة في عدم ممارسة المعلّمين لدورهم التحقيقي في عملية التدريس.

وهذه المعالجة المفهومية المتفاوتة التي تحث على تقوية جانب التحقيق والبحث لدى المعلمين (Teacher as researcher) ، أو تحرص على توحيد عنصر البحث وعنصر الممارسة (Practitioner) كسبيل عملي مناسب ومؤثر في حل مشكلة الفصل بين مجال البحث والعمل، خاصة في ظل القيود والعراقيل الموجودة في الرؤية الأولى؛ إذ أنها تبشر بانفراج أساسي في التعاطي مع هذه المسألة المعروضة على بساط البحث.

رغم أن النظرة إلى المعلم باعتباره فاعلاً في مجال البحث وناشطاً فيه، تعتبر بحد ذاتها غاية مثالية لا تتطابق مع الظروف والخصائص الحالية لنظم التعليم والتربية، إلا أنها جديرة بالاهتمام العملي؛ نظراً إلى الاستعداد والقابلية الاستثنائية الواعدة بحل أساسي لمشكلة الفصل بين البحث والعمل، وما يستتبع ذلك من إيجاد التطور المنشود في نُظُم التعليم والتربية.

يجب إطلاق الجهود الهادفة إلى إيجاد وترسيخ الكفاءات التحقيقية لدى المعلمين، وينبغي عدم التهاون والتراخي أمام ضخامة الواجب وعِظَم المسؤولية. فالبرنامج الذي بدأ تطبيقه في إيران منذ عام (١٩٩٧م) في معهد التعليم والتربية تحت عنوان «المعلم الباحث»، رغم أنه لم يتكلل بنتائج مُرضية تماماً باعتباره ابتكاراً جديداً، إلا أنه باعتباره أسلوباً عملياً وينطوي بالقوة على نتائج مثمرة، قد حظي بالاهتمام لأجل تحقيق مثل هذه الغاية[٥].

وقد أذكرت من التوضيحات حول ما أقصده من مفهوم القدرات التحقيقية لدى المعلمين، أو المعلم المحقق، في كتابات أخرى[٦]. ولكن يبدو من الضروري هنا الإشارة إلى ذلك وتسليط الضوء على هذا المعنى، وهو أن ما يُتَوخّى من المعلمين في حقل البحث والتحقيق لا يعني أبداً أن تكون لديهم مهارات في البحوث الأكاديمية. وعلى العموم، فإننا نجد قابلية البحث والتحقيق تتبلور لدى المعلّم الذي يستطيع المشاركة في النتاجات العلمية المهنية من خلال الاستعانة بالإمكانات المتاحة كالتجربة، والبصيرة، والرؤية العميقة للأوضاع التربوية، والنظر إلى بواطن الأمور، والإدراك الشهودي وتخيّل المبادرة إلى تجريب سبل حلٍّ مختلفة في التعاطي مع قضايا معيّنة ثم إدراكها في ظروف خاصّة ومنحصرة ضمن دائرة فرد، ومن خلال التأمل فيما تمخّض عنها من نتائج إيجابية أو سلبية.

وعلى هذا المنوال يدخل المعلّم في تيار بحثي يضع خلاله فرضية أو فرضيات على محك التجربة في الصف الدراسي، ليتكشّف له مدى صحّتها من سقمها. وعند التوصل إلى الفرضية أو الحل المحتمل لمسألة تم إدراكها، قد يُلقي المعلّم – إضافة إلى مصادره وقدراته الذاتية – نظرة على المعطيات التحقيقية واختبار مدى قابلية تطبيقها ضمن الظروف والأوضاع الخاصة بصفّه الدراسي. فالمعلم الذي ينسجم ويتماشى سلوكه المهني مع ما يجري وصفه هنا بإيجاز – خاصة إذا وجد نفسه غير مقيد ولا محاصر بمعطيات البحوث الأكاديمية، وغير ملزم بانتظار الحصول على إذن بطريقة التعامل مع صفّه الدراسي – هو في الحقيقة ذلك المعلّم الذي يقرن عملية التدريس بالتفكير، ويوظّف قدراته الفكرية لأداء واجباته المهنية على أفضل نحو مؤثّر.

وسوف نسعى لإلقاء نظرة سريعة على أبرز النظريات والمنظرين في هذا المجال.

جون ديوي

ديوي (Dewey) عالم تربوي عاش في القرن الأخير. بنى نظريته في التعليم والتربية على أساس البحث (Inquiry) وحلّ المسألة (Problem Solving)، وهو ما ينم عن الأسلوب المعتبر عنده لاكتساب المعرفة[٧]. ومما لاشك فيه أن العلم ومعرفة التدريس يمكن اعتباره ضمن الموضوعات المعرفية، حيث يمكن للمعلّم التوصل إليه من خلال اتباع الأسلوب الذي يراه ديوي (والذي ينطبق مع خاصيّة البحث الذي تتناوله هذه المقالة). كما أشار ديوي في آثاره إلى الطبيعة المشروطة للعلم (Contingent nature)، خاصة في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية[٨]، وهو ما أعتقد أنه يعبّر عن مناصرته للمعرفة المستقاة من ظروف معيّنة (Contextualized) واستخدامها مشروط (وغير مطلق). وهذا الجانب من النظرية المعرفية عند ديوي ينسجم مع القول بدور ورسالة البحث، في الصف الدراسي.

دونالد شون

المفكر الآخر الذي يمكن الاستفادة من آثاره وأفكاره بشكل مباشر في هذا المجال هو دونالدشون (Donald Schon)، الذي طرح مفهوم الممارس المتأمّل (Reflective Practi-tioner) وعرض في كتابين له كتبهما حول هذا الموضوع، شرحاً لخصائص ومميزات مثل هذا الممارس أو العنصر المهني[٩].

يرى شون أن الممارس الذي تتوفر فيه هذه الميزة، هو ذلك الشخص الذي لا يَعتبر نفسه مقيَّداً – عند التعاطي مع المسائل العينية وفي ظروف معيّنة – باستخدام المهارات أو الأساليب التي تعلّمها في دورات التربية المهنية والدروس الجامعية (التي تعد مستقاة بشكل أو آخر من البحوث الأكاديمية)، وإنما يحاول، فيما إذا رأى أن المسألة أو الوضع العملي فريد من نوعه، واقتنع أنها لا نظير لها، توظيف وتكريس كل طاقاته الفكرية ومنها مخزونه العلمي، واكتشاف أو إيجاد سبل حل خاصّة بها. والحقيقة هي أن المعلّم الباحث أو المعلِّم المحقِّق، يتّصف بمثل هذه الرؤية والقابلية في قاعة الدرس، أو حسب تعبير شون هو عبارة عن ممارس متأمّل في حقل التعليم والتربية.

أليوت آيزنر

الباحث الآخر الذي تجدر الإشارة إلى أفكاره في هذا المجال هو **أليوت آيزنر**-(Eloit Eis-ner، الذي يعتبر من الوجوه الفكرية البارزة، والذي قال بأنَّ للتدريس طابع فنّي. طرح في آثاره بحثاً عنوانه: «فن التدريس»(The Art of Teaching)[١٠]، حيث تتطلب حقيقة التدريس موقفاً مغامراً (adventurous) من قبل المعلِّم مع ما يستجد من الوقائع في الصَّف الدراسي. وهو يعتبر معطيات البحوث العلمية القائمة على أسس المعرفة التدريسية (وحتى غير التدريسية) ذات مشاكل وغير قابلة للتعميم والتطبيق في حالات خاصة تحصل في الصف الدراسي. ويعير **آيزنر** أهمية فائقة لإدراك وتفسير المعلِّم لوقائع الصَّف الدراسي، مما يقوم على رؤيته العميقة وكذلك سبل الحلِّ المنبثقة من نبوغه، وبصيرته وخلاقيته، وتصوّره للظروف والأوضاع الخاصّة. ولهذا السبب فهو يصف التدريس بأنه عملية ذات طابع فني جاد أو معرفة جمالية. وهكذا فإنَّ ما يُطرح تحت عنوان المعلِّم الباحث أو المعلِّم المحقِّق، يقع تماماً ضمن إطار هذا الجانب الخاص للطبيعة الفنيّة للتدريس التي طرحها آيزنر. وبعبارة أخرى، يمكن اعتبار المعلِّم الباحث معلماً فناناً أو حاملاً لمشاعر المعرفة الجمالية.

و**لآيزنر** كتاب آخر كرّسه للبحث حول إمكان تعميم (generalization) أو نقل-(Trans-fer) المعطيات البحثية (بما في ذلك البحوث الكميَّة أو الكيفية)، وحذّر فيه من وجود تفكير ساذج يقول إن تطبيق معطيات بحوث التعليم والتربية لا تخضع لمثل تلك التي تستخدم في حقل الزراعة مثلاً[١١]. وبعبارة أخرى إن علاقة المعلِّم بالمعطيات البحثية لا يمكن أن

تكون مثل علاقة الفلاح بها. ويوضّح كلامه بالقول بأن بيئة عمل الفلاّح تتسم بخصائص معيّنة وتخضع لتأثيرات ومتغيّرات لا تجعل منها وضعاً لا بديل له. وانطلاقاً من هذا الواقع تغدو عملية استخدام المعطيات التحقيقية عملية آلية وميكانيكية بعيدة عن الحساسية بخصوصيات البيئة Context. ومثل هذا النموذج لا مجوّز له في حقل التعليم والتربية. ويعتبر تدخل المعلّم واستخدامه لمشاعر الحس الجمالي أمراً ضرورياً ولابد منه.

جان بياجه

وهناك أخيراً بياجه (Piaget)، عالم النفس الشهير في عصرنا الحاضر الذي تركت آراؤه تأثيراً بالغاً في مجال التعليم والتربية خاصّة نظريته في تطوّر الفكر؛ إذ إنه اعتبر العلم والمعرفة أمراً ذا طبيعة إنشائية (Constructivism)، وعلى هذا فهو يبتعد عن نظرية المعرفة الاكتسابية أو إمكانية كسب المعرفة الموضوعية (Objective) التي تتطابق مع الواقع الخارجي[١٢].

ورغم أن هذا الجانب من نظرية بياجه أكثر ما استخدم حتّى الآن في مجال التعلُّم، وبالنتيجة هناك تأكيدات على تخليص عملية التعلّم من الحالة السلبية لنقل العلم والمعلومات بشكل مباشر، ولكن يمكن بطبيعة الحال توظيف الطبيعة البنائية في مجال التدريس وإخراجه من حالته السلبية. ومثلما أن تكوين وإنشاء العلم من قبل المتعلّم أثناء العملية التعليمية أمر إيجابي أو حتى لا مَفَرَّ منه، ينبغي على أساس هذه النظرية النظر إلى إنشاء وبناء العلم المهني على يد المعلّم أثناء التدريس، على أنه أمر إيجابي ولابد منه. ويمكن في ظل هذا النظام إدراك معنى المعلّم الباحث أو المعلّم المحقق بكل وضوح.

وهناك أيضاً متخصّصون وباحثون مشهورون آخرون، طرحوا نظريات مفيدة في هذا المجال، إلا أننا نكتفي هنا بالإشارة إلى أسمائهم وبعض عناوين آثارهم رعاية للإيجاز، ولكي يتسنّى لمن يرغب من القرّاء مراجعة تلك الآثار والاطلاع على تفاصيلها.

برونر (Bruner) عالم نفس معاصر ومشهور، ويُعزى سبب شهرته إلى اتجاهه المعرفي في حقل التعليم والتربية. وقد نشر في عام ١٩٩٦م كتاباً بعنوان «ثقافة التعليم والتربية» (The Culture of Education) وبيّن فيه ما قام به من إعادة نظر في أسسه الفكرية، وتوجهه إلى إعطاء دور مشابه لدور الباحث أو المحقق للمعلّم والمربّي[١٣].

وهناك باحث آخر وهو فنستر ماخر (Fenstermacher) وهو من الأسماء اللامعة في

مجال فلسفة التعليم والتربية، وخاصة في حقل فلسفة التدريس، ولديه بحوث موسّعة ومفيدة في ما يخصُّ عدم الاستخدام المباشر لمعطيات البحوث العلمية في الممارسة العملية للمعلّم في الصف الدراسي، وهو ما يتماشى تماماً مع ما يسعى الكاتب إلى إثباته في هذا البحث(١٤).

الخلاصة

السؤال الأساسي الذي حاولت هذه المقالة الإجابة عنه هو: كيف يمكن التغلُّب على مسألة الانفصال بين البحث التربوي والعمل التربوي؟ وبالنتيجة كيف يمكن توظيف عملية البحث ونتائجها ومعطياتها لمصلحة الارتقاء بمستوى التعليم والتربية؟ ويرى كاتب هذه المقالة بإيجاز أنه ينبغي تقديم جواب مفيد ومؤثّر في نفي الانفصال الذاتي بين البحث والعمل التربوي، أو وجود علاقة تعايش بينهما. وبعبارة أخرى إن كل اتجاه ينطوي على القول بالفصل بين هذين الحقلين لا يستطيع التغلب على هذه المسألة بالشكل المطلوب. وليس هذا فحسب، بل قد يؤدّي إلى إزاحة عنصر التفكير من عملية التدريس، أو الإيحاء للمعلّم بمفهوم التدريس المجرّد من التفكير أثناء أدائه لعمله، وهذا ما يؤدي إلى إلحاق أضرار فادحة لا تعوّض بجوهر عملية التعليم والتربية. وعلى هذا الأساس فإن توسيع وتطوير البحوث في نُظم التعليم والتربية، إذا بقي محصوراً ضمن إطار مثل هذه الرؤية والنظرة إلى العلاقة بين البحث والعمل، لا يمكن النظر إليه باعتباره ظاهرة إيجابية.

والنتيجة هي أن السبيل المناسب لحلِّ هذه المشكلة هو المصالحة بين البحث وقاعة التدريس. إن البحث في قاعة الدرس (Classroom research) وهو ما يتطلب وجود كادر تعليمي باحث أو معلّمين محقِّقين (Teacher researcher) يجب أن يخضع للتطوير والتوسيع، ويجب أن يلقى المعلِّمون الذين يتميّزون بهذه الميزة، كلَّ دعم وتشجيع.

ولكن هل يعني هذا إلغاء البحوث العلمية، والجامعية والأكاديمية (بما في ذلك البحوث الكمية والكيفية)؟ طبعاً لا كاتب المقالة يدعو إلى ذلك، ولا يمكن تصوُّر مثل هذا الوضع. فالبحث حول التدريس من خلال استخدام الصيغ والبرامج البحثية المختلفة كان مستمراً في العقود الأخيرة، وسوف يستمر في المستقبل أيضاً.

الملاحظة المهمة في هذا المجال هي ملاحظة العقلية التي يتعامل بها القائمون الأساسيون بمهمة التعليم والتربية؛ أي المعلّمون، مع هذا المصدر الغني للمعلومات، وكيفية

استفادتهم منه. وهل يعتبرون الاستفادة منه اختيارية؟ أي النظر إلى معطيات هذه البحوث بأنها ذات استخدام عام وتستلزم تعطيل الفكر أثناء عملية التدريس. أم يعتبرون الاستفادة منه غير اختيارية؟ بمعنى أنه يجب النظر إلى معطيات البحوث العلمية في الحالات الضرورية كمرحلة بدائية أو ظرف ممهِّد لاتخاذ القرار، وأن يقترن استخدامها بتفكير، ودقّة نظر، وعمق في الرؤية، مع الحكم على اعتبارها (Validity) ومشروعيّتها.

ونختم بذكر عبارة ذات أبعاد تربوية وتستحق الثناء، مما قاله الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي وليم جيمس؛ إذ إنها تمثّل الغاية الأساسية التي تريد هذه المقالة بيانها:

«كل من يتصور بأن علم النفس بصفته علماً لقوانين الذهن، يمكن أن تستلخص منه برامج، وطروحات وأساليب تعليمية خاصة، لاستخدامها في حالات عينيَّة في قاعة الدرس، فهو على خطأ فادح»(١٥).

المصادر

(*) بعض جوانب النظرية التي طرحها بياجه في مجال تطوُّر الفكر، خاصة قوله انه أعلى مراحل الإدراك أو الفكر؛ وبعبارة أخرى إن اكمل أنواع اكتساب المعرفة شكلها المنطقي (Logical) أو العلمي، عرّضه لانتقادات شديدة من أنصار العلم والمعرفة ذات الطابع الذهني .(Subjective) ولكن المجال لا يتّسع هنا لشرح هذا الموضوع.

(*) Handbook of Research on Teaching وهو أكثر المراجع اعتباراً ويقدّم آخر معطيات البحوث في مجال التدريس. وطبع لحد الآن في ثلاثة مراحل (في الأعوام ١٩٦٣، ١٩٧٣، ١٩٨٦). وطبع العدد الرابع منه عام ١٩٩٩م. من قبل وكالة البحوث التعليمية الأمريكي(AERA).

(١) جيمز. ان. جانستون: روش هايى براى به كار بستن يافته هاى بجوهشى، ترجمه محمود مهر محمدى، انتشارات شوارى تحقيقات وزارت آموزش پرورش، ربيع ١٣٧٣.

(٢) E.Eisner (1994). The Enlightened Eye, Macmillan Publishing Company. New york.

(٣) L.S. Schulman (1986) Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary perspective. Handbook of Research on Teaching 3rd Edition) N.Y: Macmillan.

(٤) N.L. Gage (1986).Does Process- Product Research Imply Non- deliberation in Teacher Education?. Paper presented at AERA Annual Conference.

(٥) مهر محمدى، محمود: **پژهش درآموزش وبرورش**: ضرورت ها؛ اميدها وبيم ها، فصلنامه تعليم وتربيت، العدد ٥٠، السنة ١٣٧٦.

(٦) مهر محمدى، محمود: **سطوح وگستره تحقيقات آموزشي**، فصلنامه مدرس، العدد ٣، السنة ١٣٧٦.

(٧) J. Dewey (1910). How We Think. T. Boston. D. C.Heath.

(٨) J. Dewey (1929). The Sources of a Science of Education H. Liverwright, N.Y.

(٩) D.A. Schon (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

(١٠) E.Eisner (1994). The Education Imagination. (3rd Edition). Macmillan publishing N.Y.

(١١) المصدر الثاني، ص٢٠٤.

(١٢) كاردان، علي محمد: **جان بياجه، فلسفه آموزش وبرورش**، مجله روان شناسى وعلوم تربيتى، دانشكده روان شناسى وعلوم تربيتى دانشكاه طهران، السنة الثانية، العدد ٤ – ١، ١٣٧٥.

(١٣) J.Bruner (1996). The Culture of Education. Harvard University Press.

(١٤) G Fenstermacher (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects In M.C. Wittrock (Ed), Handbook of Research on Teaching (3rd edition). N.Y.Macmillan.

(١٥) W,James (1899). Talks to Teachers on Psychology, And to Students on Some of Life's Ideals. New York: W.W.Norton, 1958