2- من الطالبِ الجامعيّ إلى الراشد القادر - النقدُ الذاتيُّ للنقطةِ العمياء

بقلم الدكتورة : إكرام مشموشي

كلية التربية/الجامعة اللبنانية

Imachmouchi10@gmail.com

الملخص

لا يُبنى التفكير العلميّ إلّا بنقدٍ بنّاءٍ للتفكير اللاعلمي(Bachelard, 1972, 6)، عبارةٌ شكلت محور هذه الدراسة، بعد قراءة التفكير اللاعلمي عند الطالب الجامعي، وابتعاده عن الممارسات العلمية. تهدف هذه الدراسة إلى حثّ الطالب الجامعي على النقد البناء للمعرفة العلمية: «النقطة العمياء»، أو معجمه العلمي في الاختصاص الجامعي، والأول: قراءتها وتحليلها في أو بعد النشاط البنائي وبالنواتج. فتبين أنّ المعرفة تتطور من خلال ثلاثة عوامل: 1) الاستقراء في أو بعد النشاط البنائي أو بالنواتج، 2) قراءة العلاقة التفاعلية بين المادة والأستاذ الجامعي والطالب، 3) وأثر الإدراك والوعي في التعلّم في النشاط المهني وبالنواتج.

كما تُبيِّن هذه الدراسة أيضاً أنّ التَّفكُر والتَّأمُل في المفاهيم الأساسية للمادة التعليميّة، يُعيد بِناء تفكيرٍ استراتيجيٍّ عند الطالب الجامعي، ويُمكنه من العلاقة المتلازمة بين المعرفة والقدرة على التصرف في النشاط. أما فيما يختصُّ بتحليل المنتج العلمي وقراءته للطالب الجامعي، فقد تمت ملاحظة حركةٍ معاكسةٍ: متغيرات عند الطالب الجامعي: (الجنس، التحفيز، الاهتمام، والقيم) والتي يمكن أنّ يُستدل، من خلالها، على الراشد القادر.

Résumé

Nous nous plaçons dans la perspective de Bachelard «la formation de l'esprit scientifique» d'une approche compréhensive du «point aveugle»: «concept utilisé et défini par la chercheuse, c'est l'ensemble des concepts scientifiques et des paradigmes», constitués au fil du cursus universitaire d'un étudiant universitaire. Dans cette étude, la chercheuse a suivi l'apprenant adulte en M2 management des établissements scolaires, sur trois ans consécutifs. Un essai pour identifier les éléments organisateurs du «point aveugle», les démarches de sa reconception par la réflexion sur et dans l'activité, pour constituer une démarche constitutive du pouvoir agir en action. En réfléchissant l'action, l'apprentissage l'étudiant constate quel a été développé selon trois dimensions: l'une est didactique, l'autre, dans cette étude, est le repérage de la dynamique interactionnelle entre professeur, étudiant et la matière avec les enjeux psychologiques, intersubjectifs que cela suppose de manière générale, que l'objet des échanges, en l'occurrence ici l'apprentissage des concepts de la planification en management d'administration, guide le déroulement de l'interaction de l'apprenant en action conceptuel. Dans l'analyse proposée, on repère un autre mouvement,

un mouvement inverse, qui engage des enjeux de personnes (genre, motivations, intérêts, valeurs) que nous appelons les invariants du sujet et qui vont conduire à la conception de l'adulte capable.

المقدمة

شَكّل بناء التفكير العلمي للطالب الجامعي مُرتكزاً من مُرتكزات الدراسة التي عملت الباحثة على ملاحظتِها خلال مسيرتها في التعليم الجامعي، وعلى الرغم من فيض الأبحاث في التعليم والتعلُّم عند الراشدين، إلا أنها لم تتطرق إلى هذه النقطة العمياء، ولم تسلط الضوء على تكوِّنها وتطوِّرها، كما أنها لم تواكب الطالب الجامعي في قراءة معجمه وبناء تفكيرٍ علميٍّ استراتيجي.

وقد اعتُمد في هذه الدراسة على نظرية فرنيو (Vergnaud, 1990, 45) في سيرورة تكوِّن البنيّة المعرفية، أو ما تم ترجمته في بعض الأبحاث العربية، خصوصاً في بلاد المغرب العربي، بِـ«المخطط» عند الراشد، والتي أخذ مبادئها من النظرية البنائيّة المعرفيّة والاجتماعيّة عند بياجيه وفايغوتسكي. واعتُمد في هذه الدراسة أيضاً على نظرية (Rabardel,1995, 18) في الإنسان القادر، ومحاولة هذا الأخير مواكبة الراشد في التَّفكُر والتَّأمُل في تكوِّن بنيته المعرفية والمفاهيم العلمية وربطها بالفعل–الممارس قبل، وخلال، وبعد القيام بنشاطٍ مهني. بالاستناد إلى ما سبق، تمَّت مواكبة الطالب الجامعي في بناء تفكيره الاستراتيجي من خلال التَّفكُر بالفجوة العلميّة بين المعجم العلمي المعرفي المكوّن خلال مساره التخصُّصي، والمعجم العلمي للراشد القادر خلال ممارسة نشاطٍ مهنيٍّ، وقراءة قدرة الطالب الجامعي على التَّمكُّن من العلاقة المُتلازمة بين المعرفة والقدرة في التصرُّف في نشاطٍ بنائيٍّ أو نشاطٍ بالنواتج، وأين هو من هذه السلطة المعرفيّة في التجربة؟

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحثة ظاهرةَ الفجوة العلمية بين المعجم العلمي للطالب الجامعي في الاختصاص، والقدرة على الممارسة العلمية في بيئة العمل، وتقييمه اللاعلمي للمعرفة المُكتسَبة، وظاهرة غياب القدرة على تطوير معارفه خلال ممارسة عمله، أو قدرته على التصرف في وضعياتٍ مهنيةٍ مركَّبةٍ، وظاهرة اعتراف الطالب الجامعي بالتحدِّيات التي يواجهها خلال تعلُّمه والتي تحدُّ من قدرته على تطوير معارفه ومكتسباته عندما يتفكَّر ويتأمَّل بمعارفه العلمية في النشاط المهني.

وبالاستناد إلى تجربة الباحثة في التعليم الجامعي وإعداد الراشدين وممارسي المهن منذ أكثر من عشرين عاماً، تمت ملاحظة فجوةٍ علميةٍ بين المعرفة المُدَّرسة، والمعرفة المُكتسَبة والمعرفة المُطبَّقة، وتكوين الطالب الجامعي «للنقطة العمياء» التي تشكل دائرة تفكيره اللاعلمي، وتسيطر على ممارسته المهنيّة، وتحدُّ من قدرته على التَّفكُر والتأمُل في النشاط والمعرفة.

هل إن استقراء الطالب الجامعي «للنقطة العمياء» في معجمه اللاعلمي في المواد النظرية وقراءتها خلال الممارسة، تسهم في بناء تفكيرٍ علميٍّ استراتيجيٍّ في الممارسة المهنية للخرّيج الجامعيّ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في استحداث جوانب جديدةٍ في قراءة التكوين المعرفي وتحليله عند الطالب الجامعي في الإدارة التربوية. وعلى الرغم من الغنى المعرفي في الأبحاث العلمية في هذا الموضوع، إلا أنها لم تتطرق إلى تَمَكُّن الطالب الجامعي من بناء تفكيرٍ علميٍّ من خلال قراءة «النقطة العمياء» وتحليلها، أو معجمه المفاهيمي العلمي في النشاط البنائي (النشاط التعليميّ)، وبالنواتج (تقاريره العلمية،

ملف الإنجاز أو الملف التتابعي)، ليطور تعلُّمه. وتُعتبر هذه النظرية من نظريات التيار التربوي «التعليمية في المهن»، الذي أخذ منبعه من «التعليمية في الاختصاص»، وطوَّرها في دراسة نشاط الراشد المهني. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول نظرية (Rabardel, 1995, 18) في الإنسان القادر الذي يقول: «أنا أعرف» قبل «أنا قادر»، بهدف مواكبة قراءة الطالب الجامعي «الفجوة العلميّة» بين ما يعرف، وما هو قادرٌ على القيام به، ومحاولة بناء تفكيرٍ استراتيجيٍّ في المسار الجامعي. لذا فقد اعتُمد، في هذه الدراسة على المصادر والمراجع الصادرة عن هذا التيار التربوي الفرنسي المنشأ، والذي وُلد في تسعينات القرن الماضي، ويُعتبر بيار باستري (Pastré, 1990, 134) الأب المؤسس للتعليمية في المهن، كما تمَّت الاستعانة أيضاً بمراجع من علم نفس العمل، والذي اعتُبر (Clot, 2008, 18) مؤسِّسها في فرنسا، ويُعتبر من التيارات التربوية الحديثة في العصر الحالي، المُستندة على علم النموِّ المعرفي لبياجيه Piaget.

فرضيات الدراسة

يبقى الطالب الجامعي متعلِّماً وإن تقدَّم في مساره التعلُّمي مراحل متقدمةً، وعليه، فإننا نفترض أن «النقطة العمياء» تسيطر على تفكيره، وتُشكل المعجم والمرجع العلميين اللذين يحدّان من نضجه الوظيفي، وممارسته المهنية العلمية.

لا ريب في أنّ الفجوة العلمية تُشكل بين المعرفة المُدرَّسة، والمُكتسبة، والقدرة على الممارسة المهنية، عقبةً في وجه تطور الطالب الجامعي العلمي، وتَحدُّ من قدرته على الوصول إلى النضج الوظيفي، والقدرة على التصرف.

فالإنسان القادر، بالاستناد إلى نظرية (Rabar- et le confirme en 2019 ,2004 ,1995 del)، هو الطالب الجامعي القادر على السيطرة على العلاقة المتلازمة بين القدرة والمعرفة العلمية، وتطويع الثانية لخدمة الأولى، وتطوير الثانية في التجربة من خلال الأولى في ممارسة نشاطٍ بنائيٍّ أو بالنواتج.

وبناءً على ما سبق، فقد قُسِّمت الدراسة إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: المفاهيم المفتاحية، وقراءة الأدبيات.

الفصل الثاني: التَّفكُر والتأمُل بالمكوّن المعرفي «النقطة العميّاء»: مضمونها، وعلميتها.

الفصل الثالث: من الطالب الجامعي إلى الراشد القادر.

ومن هنا أتتّ أسئلة الدراسة حول كيفيّة تكوّن «النقطة العميّاء» عند الطالب الجامعي.

كيف يطور الطالب الجامعي معرفته خلال ممارسته النشاط الإنساني؟

هل هناك فجوةٌ علميةٌ بين الطالب الجامعي والراشد القادر؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى قراءة:

1. لاعلمية المعجم المفاهيمي في الاختصاص للطالب الجامعي.
2. عدم تمكن الطالب الجامعي من العلاقة بين المعرفة والقدرة على التصرف في النشاط المهني.
3. تبيان أثر التعليم الجامعي على الطالب وقدرته ومهاراته في الوصول إلى الراشد القادر في المهنة.

إجراءات الدراسة

لاحظت الباحثة خلال مشاركتها في مباراة اختيار مرشدٍ اجتماعيٍّ في 15 شباط 2016، شارك فيها 32 طالباً لوظيفةٍ في مؤسسةٍ تربويةٍ في منطقة بيروت وضواحيها، ظاهرة عدم قدرة الطالب الجامعي على ربط العلاقة المتلازمة بين ما يعرف، وما يفعل في نشاطه المهني.

وقد قامت الباحثة في هندسة الإجراءات العلمية للدراسة بقراءة التقارير وتحليلها، والمقابلات مع طلابٍ جامعيّين (ماستر إدارة تربوية–سنة ثانية)، وعلى مدى ثلاثة أعوام (ت2 2016–تموز 2018)، وخلال الفصلين، تمّت ملاحظة ربط الطالب العلاقة بين ما اكتسب وما يطبِّق، ثم تمَّت مواكبتهم، من خلال أنشطةٍ بنائيةٍ بحثيةٍ في أبستمولوجيا، وأثر قراءة التطور العلمي للمفاهيم في البحث العلمي، كما تمَّ تحليل قراءة المفاهيم عبر استبيانٍ توجيهيٍّ حول المعرفة المكتسبة من النشاط النظري، وما تعلمه في التجربة الذاتية وربطه بها، وفي الأنشطة البنائية وبالنواتج واستنتاجاته. بناءً على ما سبق، تمَّ التوافق مع عيِّنةٍ من 80 طالباً قُسّموا بناءً على تجاوبهم وفعاليةٍ مشاركتهم في اللقاءات، إلى: 40 طالباً في العام 2016، 20 طالباً في العام 2017، و20 طالباً في العام 2018، وتم شرح موضوع البحث لهم، وأخْذُ موافقتهم على قراءة منتجهم العلمي، من أنشطةٍ صفيةٍ ولاصفيةٍ، والملف التتابعي، وأبحاثٍ إجرائيةٍ، وتحليله، وموافقتهم على المشاركة في التجربة خلال الأعوام 2019–2016، وجمع ملفات الإنجاز العلمي والتقارير للأنشطة البنائية، والأبحاث الإجرائية التي نوقشت، وتم قراءتها وتحليلها.

لكن، واجهت الباحثة صعوبة في التزام جميع الطلاب بشكلٍ مستمرٍّ في اللقاءات لأسبابٍ خاصةٍ ومتنوعة منها المشكلات الامنية والاجتماعية في البلاد.

منهج الدراسة وأدواتها

اعتُمد في هذه الدراسة المنهج الوصفيُّ التحليليُّ، الذي يُعتبر من المناهج الوصفية الأصيلة، والذي يقوم على وصف الظواهر عن طريق الملاحظة وأدواتٍ أخرى (Deketel, 2006)، وقد تم استخدامه في قراءة التطور الفكري عند الراشد من خلال تحليلٍ علميٍّ بناءً على مفاهيم التيار التربوي «التعليمية في المهن» لمضمون التقارير العلمية المُعدَّة من قِبَل الطالب في الصف، وفي المقررات النظرية «التخطيط التربوي»، وخلال إنجازه النشاط البنائي ونشاطاً بالنواتج. وقد استُنِدَ إلى المنهج الوصفي في قراءة النصِّ المكتوب وتحليله أو المنتج العلمي للطالب الجامعي: عمل صفي، عمل جماعي، ملف الإنجاز، واستقراء عملٍ مهنيٍّ في مكان العمل، من ثم وضع الطالب الجامعي في وضعيةٍ تعليميةٍ تمكنه من قراءةٍ علميةٍ تفصيليةٍ لظاهرة «النقطة العمياء»: «مخزونه العلمي في الاختصاص»، والفجوة العلمية بين المعرفة المُدرَّسة، والمعرفة المُكتسبة والقدرة على التصرف في الممارسة.

العينة العلمية

شارك في الدراسة 80 طالباً جامعياً، من اختصاص الإدارة التربوية (2019-2016)، حيث تفاعلوا في وضعياتٍ تعليميةٍ ومهنيةٍ حثَّتهم على التَّفكُر في معجمهم اللاعلمي خلال سيرورتهم التخصصية «النقطة العميّاء»، وقدرتهم على تطويع المعرفة لخدمتهم خلال ممارستهم النشاط بالنواتج أو البنائي. وتُعتبر عيِّنة الدراسة من العيِّنات المنتظمة، والتي تّم اعتمادها على مدى ثلاثة أعوامٍ، وقد تمّ اختيار الطلاب الجامعيين على أسسٍ علميةٍ تنظيميةٍ فيما بينهم: طالب جامعي، لاعلمية التفكير العلمي، التسرع في تقييم المعرفة والقدرة، والقدرة على التَّفكُر في التجربة واستقرائها في وبعد النشاط الإنساني وبالإستناد إلى معايير (Bachelard,1972). ويُشار إلى الطالب الجامعي في ماستر الإدارة التربوية، في هذه الدراسة، على أنّه مدير مؤسسةٍ تربويةٍ: مديرٌ إداريٌّ، معلمٌ وإداريٌّ، يمارس مهنةً اجتماعيّةً، مرشدٌ اجتماعيٌّ، منسِّقٌ مادةٍ تعليميّةٍ تعلُّميّةٍ، وخرِّيجٌ ليس لديه خبرةٌ في علم العمل، ثم تم وضعهم في وضعياتٍ تعليميةٍ تعلُّميةٍ تهدف إلى قراءة النشاط البنائي، والتَّفكُر بالنشاط بالنواتج، بهدف قراءة لاعلمية تفكيره، وإعادة تطوير المعرفة العلمية.

أدوات الدراسة

اعتُمِد في هذه الدراسة على مجموعة أدواتٍ علميةٍ تدخل ضمن نطاق المنهج النوعي والمنهج الوصفي اللذين يهدفان إلى دراسة الظاهرة من حيث خصائصها، والعوامل المؤثرة فيها، ومن ذلك: الملاحظة: وهي وسيلة مراقبة الظاهرة موضوع البحث، وتُحدد النقاط الواجب قراءتها ومتابعتها، بعد ذلك تُحدد البيانات التي ستُجمع والتي تم تصنيفها رقمياً مع تدوين التفسيرات الإضافية. تم الطلب من ثلاثة طلابٍ-لتثبيت علمية جمع المعلومات-ملء ورقة الملاحظة «بهدف رصد ما تمت ملاحظته» خلال قراءة الطالب النشاط البنائي، وتم إرفاق الملاحظة بأسئلةٍ توجيهيةٍ (كيف، ماذا، لماذا، أين، ومتى)، تمنح المشارك وقتاً كافياً للتَّفكُر والتَّأمل في إجابته في إطارٍ مريحٍ ومناسبٍ، واستقراء المفهوم العلمي مباشرةً بعد النشاط المهني، كما طُلب من العيِّنة أيضاً، قراءةٌ ذاتيةٌ نقديةٌ-عبر لائحةٍ من الأسئلة الموجهة: متى، كيف، أين، لماذا وماذا؟ لملف الإنجاز أو الملف التتابعي، بهدف قياس علمية المنتج العلمي، وتمت متابعة قراءة الطالب لتكوين المفهوم في نصٍّ منتجٍ علميٍّ مكتوب. في الخاتمة، تم جمع البيانات وقراءتها ومناقشة النواتج مع الطلاب، في وضعياتٍ بنائيةٍ حواريةٍ، واستقراء المعرفة من خلال أسئلةٍ جماعيّةٍ.

وقد وُضع الطالب الجامعي في وضعيةٍ تفكريةٍ تأمليةٍ بهدف توضيح مشكلاته في تكوّن المفاهيم، وربطها بالنشاط المهني، وقراءة صعوبات التعليم والتعلُّم الجامعي ومشكلاتهما، ومدى قدرة الطالب والأستاذ الجامعي في مواجهتها، وتبني التنمية المهنية المستدامة. كما اعتُمد في هذه الدراسة أيضاً على الملاحظة من خلال اللقاءات العلمية مع الطلاب، بهدف متابعة قراءتهم المعرفية العلمية والتَّفكُر بتطورها، وربط المعرفة المُدرَّسة بالمعرفة المُطبَّقة، وعلاقتها بالقدرة على التصرف في النشاط الإنساني.

المفاهيم المفتاحية: النقطة العمياء، التفكير الاستراتيجي، الطالب الجامعي، الراشد القادر.

الفصل الأول: تعريف المفاهيم المفتاحيّة وقراءة الأدبيّات العلميّة.

1. المفاهيم المفتاحيّة للدراسة

1.1 النقطة العمياء: هي المعجم العلمي للطالب الجامعي أو «المتعلم الراشد»، المكوّن خلال سيرورته في الاختصاص الجامعي بشكلٍ لاعلمي. واعتماداً على نظريّة, 45 1990 (Vergnaud),

في تكوّن البنية المعرفيّة le schéma: تتكوّن النقطة العمياء من بنياتٍ معرفيةٍ للمفاهيم العلمية، وهذا المعجم اللاعلمي يُعتمد كمرجعٍ نافذٍ في الشكل والمضمون في ذهن الطالب الجامعي خلال ممارساته اليومية للمفاهيم العلمية.

2.1 بناء التفكير الاستراتيجي العلمي: تُعنى هذه البيداغوجيا بقراءةٍ نقديةٍ للمعجم المفاهيمي، أو المخزون المعرفي «للنقطة العمياء»، المكون من فضاءاتٍ وبيئاتٍ ديناميكيةٍ مختلفة.

عرفت الباحثة البيداغوجيا، بالإرتكاز على قراءة (Bachelard, 1972)بمحاولة فهم ظاهرة تكوّن البُنى المعرفيّة عند الطالب الجامعي، وملاحظة الفجوة بين المعرفة وقدرة الطالب الجامعي في السيطرة على المعرفة، وتطويعها لخدمته خلال ممارسة نشاطٍ مهنيٍّ أو تعليمي.

فالتفكير العلمي لا يُبنى إلّا بقتل التفكير اللاعلمي في التجربة العلمية، وحث الطالب الجامعي على التَّفكُر والتَّأمل في مفاهيمه المعرفية وربطها بالتطبيق.

وبالعودة إلى أفكار جان لوك

(Lock, 1693) مترجم من (حنا، 2016، 24): عندما يتأمل الإنسان بفكرته يُدرك أنه يقوم إما بإدراكٍ حسيٍّ، أو استدلالٍ، أو تمييزٍ وتفريقٍ ومقارنةٍ أو تذكرٍ، تقابلها عملياتٌ حسيةٌ نفسيةٌ تساعد في تثبيت الفكرة. ويذهب جان لوك في المرجع المذكور أعلاه إلى أنّ المفاهيم الذهنية المجردة لم تكن لتُوجد في الذهن لولا احتكاكه بالتجربة، ذلك لأن مصدر الأفكار عنده هو الإدراك الحسي والخبرة التجريبية، وأنّ المدركات الذهنية المجردة لا يمكن لها أن تُوجد داخل العقل لولا الاستعانة والاحتكاك بالتجربة».

2. قراءة الأدبيّات العلميّة

الطالب الجامعي هو في هذه الدراسة: كلُّ متعلمٍ جامعيٍّ يتابع دراسة الماستر المهني: منهم من يمارس مهنة مدربٍ متخصِّصٍ، مدير مؤسسةٍ تربويةٍ، معلم، أستاذ تعليمٍ ثانوي، إداري، ومنهم الخريج الحديث الذي لا يملك خبرةً في العمل.

لقد أشار كلٌّ من (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006, 178) في دراستهما الأبستمولوجية في «التعليمية في المهن « إلى أنّ التعلُّم عند الراشد لا يأتي من العدم، ولا يتمكن الراشد من البدء في التعلُّم دون أن تنبثق في ذهنه تساؤلاتٌ عن أهداف التعلُّم ونواتجه، وتساؤلاتٌ تحاكي تجاربه السابقة: «أين أنا الآن؟»، «ماذا أعرف»، «هل أعمل بشكلٍ علميٍّ»، «بماذا وكيف أفكر خلال القيام بالنشاط؟». وقد حاول Pastré خلال مسيرته العلمية، أن يفهم كيف يُكوّن الراشد تفكيره العلمي، ويطوِّره في التجربة. واعتبر فرنيو(Vergnaud 1990, 45) في نظريته عن تكوّن البنية المعرفية أنّها تُشكل المرتكز العلمي في فهم مسار تكوّن البنيات المعرفية العلمية عند الراشد، كما عرفها في تعلم الراشدين في العام 1996 بقوله: «إنها متغيّرٌ ثابتٌ في النشاط الفكري العلمي يعتمد على متغيّراتٍ علميةٍ متحركةٍ يُعاد بناؤها في التجربة الديناميكية»، ولكن (Pastré, 83, 2011) اعتبر أنّ الإنسان لا يخزن خلال ممارسته النشاط المهني في التجربة إلّا ما يحتاجه من المعرفة، ولا يكوّن إلّا المعرفة التي لها علاقةٌ بنشاطه المهني، لأنه–وكما قال في كتابه «مقدمة صغيرة» (فايقة، حنا، 2015، 16)–يقوم بإدراكٍ حسيٍّ، وعملياتٍ ذهنيةٍ ونفسيةٍ، تساعده على بناء معرفته في التجربة وتطويرها.

ولعل أول من عرَّف نظرية الإنسان القادر هو رابرديل 1995 (et le confirme en 2018, 9 Rabardel)، فقال إنّه: «القادر على التَّمكن من المعرفة في التجربة»، وأعاد تأكيد تعريفه في(–

Café Pédagogique, 2019) وهو أول من حاول قراءة تكوّن البنية المعرفيّة في التجربة عند العامل أو الموظف في النشاط المهني، وميَّز في الفصل الأول من كتابه مع سامرسي Samurçay, 2004, 24)) بين المتعلم الراشد والراشد العملاني أو البرغماتي والراشد القادر. كما ميَّز في تكوّن المعرفة بين النشاط بالنواتج والنشاط البنائي، معتبراً أنّ الطالب الجامعي ينتج المعرفة بالاستناد إلى العلاقة الجدليّة بين المعرفة ومسار تكوّنها العلمي في التجربة وتمكنه من القدرة على الممارسة الفعالة، والتي تهدف، من خلال النشاط بالنواتج، إلى تغيير الواقع، ويبقى تغيُّر الإنسان عرضيّاً. كما ناقش علاقة الفعل بالراشد وقدرة هذا الأخير على القيام بعملياتٍ ذهنيةٍ تواكب تطور معرفته علميّاً وتُمكنه من المعرفة في التجربة المتنوعة، ومن السلطة في التحكم بها خلال قيامه بالفعل الفعال (الفعل الفاعل وآثاره على نشاط الإنسان).

هذا، وقد اتفق Rabardel, 1995, 15, 2004, 16؛ (Vergnaud, 1990, 45؛ 1522011 Pastré,) على أنّ التمييز بين الطالب والراشد القادر لا يساعد في قراءة النشاط الإنساني، ومسار تكوين البنية المعرفية، إلّا إذا تم الاستقراء مباشرةً بعد النشاط؛ بينما متابعة قدرة الإنسان من التمكن من العلاقة بين المعرفة والقدرة (المقصود بهذه العلاقة: المعرفة في خدمة القدرة خلال ممارسة الإنسان النشاط) في تطويعها، والتَّمكن منها في التجربة، تساعد في فهم مراحل بناء التفكير العلمي للراشد والعمليات الذهنية التي يقوم بها، وقدرته على الإنتاج وتغيير الواقع وذاته؛ والملاحظة أنه قد ميَّز بين نوعين من الأنشطة: النشاط المبني على النواتج والنشاط البنائي، فاعترض Clot, 2008, 18) (Clot، في العدد الأول من مجلة العمل والقدرة على الممارسة الفاعلة، على التمييز بين النشاطين، واعتبر أن التفريق بينهما يؤدي إلى عواقب وخيمةٍ تكمن في إغفال سيرورة تكوّن البنية المعرفية في النشاط المبني على النواتج، وبنى فرضيته على «تغيُّر الراشد نفسياً وعلمياً واجتماعياً في الوضعية المختلفة والمتنوعة، حتى لو تطابقت المكوِّنات العلمية والعملانية».

أمّا باستري (Pastré 153 ,2011)، فإنه يذهب إلى أنّ دمج النشاطين ضرورةٌ، ويفضل الحديث عن مظهرين مكملين لبعضهما البعض في الوضعية المستهدفة، ولكنه يرى إمكانية الفصل بين النشاطين، معلِّلاً ذلك بأنّ النشاط المبني على النواتج لتغيير الواقع هو الهدف، وتطوير الذات هي النتيجة، وغالباً ما تكون هذه الأخيرة عرضيةً وغير مستهدفةٍ، بينما في النشاط البنائي الهدفُ هو تغيّر الذات والهدف المتوقع من الإنسان، والمهمة تصبح وسيلةً، كما أشار باستري(.Pastré, op cit.)، في وقتٍ لاحقٍ في الصفحة نفسها، إلى وجوب التمييّز بين فرضيتين: 1) التعبير في النشاط، التغذية الراجعة، والتوظيف للمعرفة، 2) اعتماد الإنسان القادر على العلاقة المتلازمة والمتزامنة بين المعرفة والقدرة. ولأجل تحليل ما قاله باستري (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006, 149) فإنه يمكننا العودة إلى ما نقله عن ريكور (Ricoeur) في تكوّن الهوية (Pastré, 2011, 15) في علم نفس العمل، ومقاربته الراشد وتكوينه ما يميز هُويته المهنية: «الإنسان كائنٌ حيٌّ، قادرٌ على مناقشة وجوده، وإظهار الصورة التي يريد عن نفسه، وليس بالضرورة الصورة الحقيقية، وهذه الصورة هي موضوع المناقشة». ويذهب كلو (Clot, 2008:26) إلى أن تطور الموضوع (الراشد) تدريجيٌّ بل هو تحويليٌّ بالاعتماد على الوظائف النفسية، النفسحركية.

أما (2008LePlat, 24)، فقد لاحظ، خلال متابعته الأفقية لتعلم الراشد، أن هذا الأخير يطور تعلمه عندما يتفكر في النشاط في الوضعية المهنية، كما لاحظ أيضاً أن هناك اختلافاً في التغذية الراجعة بين ما قام به فعلياً وبين الأثر المكتوب، في أن الراشد يقوم بإجراءاتٍ وأفعالٍ أكثر مما يكتب في تقاريره الذاتية والرسمية؛ فالنشاط الفعلي إذن ليس فقط الفعل الممارَس، وإنما هو أيضاً ما كان الراشد ينوي القيام به، أو قام به ولم ينجح في تحقيقه، (Samurçay 252004,).

الفصل الثاني: التفكر والتأمل في النقطة العمياء

البند الأول: النقطة العميّاء

يلاحظ في المجتمعات العربية، وخصوصاً اللبنانية، السرعة البدهية عند الراشدين في القول «أنا قادرٌ»، ولا شك في أن ذلك يعطي الإنسان نفسه، في علم النفس، «المهارة والقدرة» على خوض كفاياته في مواقفة متنوعة ومختلفة، قبل التَّفكر بعلمية معرفته؛ فخريج البكالوريا قادرٌ على «مواجهة الحياة العملية، ودخول الجامعات، واختيار أي اختصاصٍ، فيتقدم الخريج على جميع الاختصاصات والكليات المتاحة له بناءً على معيار اللغة، والاختصاص: علمي أو أدبي، أو اقتصاد». مما سبق يمكن القول، إنّ الطالبَ طالبٌ، والخريجَ خريجٌ، ولا يصبح الطالب الجامعي قادراً إلَّا بالتَّفكُر والتأمل بـ»النقطة العمياء»، والفجوة العلمية بين ما يعرف وقدرته على تطويع المعرفة إلى خدمته خلال قيامه بالفعل في وضعيةٍ مهنيةٍ، وكما قال (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006, 157) في دراستهم الأبستمولوجيّة «للتعليمية في المهن»: لا تُكوَّن المعرفة العلمية إلا من خلال التطبيق العملي، ومن خلال التَّفكُر في المفهوم وممارستِه في وضعياتٍ مهنيةٍ وتعليمية»، وأضافوا القول: إنه لا يُكتسب من المعرفة العلمية إلا ما هو متعلقٌ بالحاجة المهنية أو بالمهارة، أي ما يستعمله (المتعلِّم) خلال ممارسة نشاطه».

أمّا سؤال الخريج الحديث – الحاصل على إجازةٍ جامعية، ولا يمتلك الخبرة العملية–عن معارفه العلمية، وقراءة مكتسباته المعرفية، فإن إجابته تُظهر فجوة المعرفة المعلمة، وما اكتسب، وما هو قادرٌ على القيام به، وقد استشفت الباحثة المشكلة من مقابلاتٍ تجريبيةً تشخيصيةً للظاهرة مع 15 خريجاً، تم اختيارهم بشكلٍ عشوائيٍّ من اختصاصاتٍ مختلفةٍ في كلية التربية، و15 خريجاً من معهد العلوم الاجتماعية–الجامعة اللبنانية، مرشحين للعمل في وزارة الشؤون الاجتماعية، وهم متطوعون للعمل في المدارس مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تم سؤالهم عن المعرفة العلمية الأساسية المفترَضة عند الخريج الحديث، فتبيّن من المقابلات أن الطالب يتذكر المفهوم، وأنه سمع به، ولكنّه لا يتذكر التعريف العلمي، ولا يتمكن من ربطه بوضعيةٍ تعليمية. يقول باستري (Pastré, 2011, 153) خلال متابعته طلابه: «أنّ الطالب يطور تعلمه كلما استقرأ المفهوم في التجربة العلمية أو بعدها مباشرةً. ففي مقابلةٍ شفويةٍ للحصول على وظيفةٍ مؤقتةٍ، ولفترةٍ محددةٍ في الزمان والمكان، فإن الطالب الجامعي يعيش في هذه التجربة حالةً من القلق تؤثر سلباً على تذكره للمعرفة العلمية، أو إمكانية ربطها بقدرته على الإجابة العلمية عن «أنّ يقول ما يعرف وما هو قادرٌ على القيام به» في تجربةٍ تناقش «قدرته العلمية» والناتج المُتوقَع. إن القيام بمهام محدَّدةٍ ترتكز على المعرفة العلمية المكتسبة في الاختصاص يتأثر بالضغوطات النفسية، والاجتماعية والتعليمية التعلُّمية (ارتباك الطالب الجامعي في المقابلة للوظيفة، وربما خلال مساره التعلُّمي في الاختصاص الجامعي). وعلى افتراض أنّ الطالب الجامعي لم يتمكن من الإدراك والوعي الدائمين، والقيام بالعمليات الذهنية في النشاط البنائي: فإنه بطبيعة الحال لن يتمكن من الربط بين المعرفة والقدرة على التصرف في التجربة، خصوصاً أنّ العمليات الذهنية التي تخوِّله ربطَ العلاقة بين المعرفة والقدرة في التجربة، ترتكز على معجمه العلمي المُكوّن في الإجازة، ومدى تمكنه من المعرفة، ويقول(Clot, 2008, 59) : «إنّ أكثر ما يعاني منه الراشد غياب القدرة على التركيز الذهني لفتراتٍ زمنيةٍ في النشاط البنائي، وأثره على تذكر المعرفة المُكتسبة، وقدرته على استعمالها في مقابلةٍ لوظيفةٍ، أو في أيّة وضعيةٍ مهنيةٍ أخرى.

البند الثاني: قراءة النقطة العمياء وتحليلها بالإستناد إلى نواتج الطلاب

تشكل نظرية فرنيو (Vergnaud, 1990,134) في تكوين البنية المعرفية في ذهن الطالب

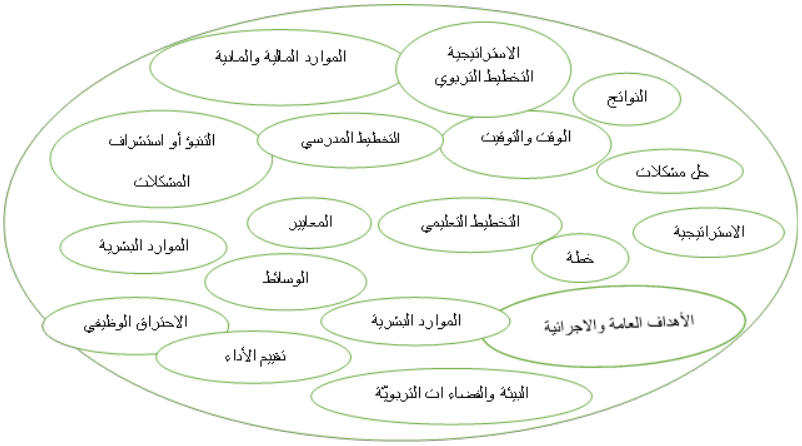
الجامعي الراشد: «المدير، الإداري، المعلم، المدرب، المسؤول الإداري، والخريج الحديث»، الإطار المرجعي لهذه الدراسة. ومن أجل قراءة المعرفة العلميّة عند الطالب الجامعي الراشد، ومواكبته في قراءة ما يعرف واستكشاف علمية معرفته، تم تطبيق تجربةٍ على طلاب «ماستر مهني إدارة تربوية» في مقرر التخطيط التربوي: «يُطلب مع بداية كل مقرر، تعريف المفاهيم الأساسية للمادة، ثم متابعة قراءة معارفه في مادة التخطيط التربوي خلال الأعوام 2016 – 2019».

تقنية التعليم: عرِّفْ مفهوم التخطيط:

1) بالمعنى والاصطلاح،

2) عصف ذهني،

3) ترتيب الأفكار وتجميعها مع ذكر المصدر والمرجع.



مستند رقم1: إعداد طلاب إدارة تربوية، 2019–2016 لمفهوم M2 التخطيط الأستراتيجي.

تبيَّن في المرحلة التشخيصية للمعرفة العلمية، أن الطالب يستحضر المعجم المفاهيمي كما اكتسبه، فيذكر المفردات والمفاهيم التي يعرِفُها حاضرةً في ذهنه، ويعتمدها بشكلٍ دائمٍ، ويعدِّد عناوين المقررات الجامعية، والمعرفة المُعلمة كما يستذكرها ويكررها بشكلٍ تلقائيٍّ وعشوائيٍّ، دون تفكُرٍ أو تأمُلٍ فيها وبالمعاني حتى لو رآها وقرأها، ويمزج بين عنوان المقرر والبنود والفصول، أي أنّه يمزج بين الكل والجزء. كما تبيَّن أنه لا يملك مهارة التَّفكُر في النشاط البنائي، أو التعليمي، ويمكن قراءة ذلك من خلال المستند رقم1، فالطالب الجامعي يسرد ما يعرف دون تفكُرٍ بالمعنى العلمي.

كما يمكن قراءة أنّ التطور المعرفي عند الطالب مقرونٌ بالتطور المعرفي عند الأستاذ الجامعي، وذلك بإدخال مفاهيم جديدةٍ في المقررات الجامعية: فعلى سبيل المثال، قد تمَّ إدخال مفاهيم: الاحتراق الوظيفي، تقييم الأداء، المشروع المدرسي، والمشاريع التنموية. وإذا استندنا إلى مراحل تكوّن البنية المعرفية كما اعتمدها فرنيو (Vergnaud 1990, 45)، واعتباره أنّ الراشد يعتمد على التماثل والاستدلال والتواؤم بين المفاهيم في البنية المعرفية الواحدة، وخلال قيامه بالنشاط في تكوين مفاهيمه،

يمكن القول إن الطالب الجامعي استند إلى مقررات السنة الجامعية الأولى ليماثل أو يوائم بين مفاهيم إداريةٍ: منها إدارة الموارد الاجتماعية والنظريات في الإدارة التربوية، ربما اكتسبها في دوراتٍ تدريبيةٍ أو اختصاصاتٍ تابعها الطالب في كلياتٍ أخرى، مثل إدارة الأعمال العامة، أو في تدريبه العملي، سنة أولى، فصل ثان، وواعم أو ماثل المفاهيم وربطها بعضها ببعض دون نقدٍ ذاتيٍّ لمعرفته. وفي العودة إلى فرضية Leplat فإن تكوّن البنية المعرفية العلمية يختلف بين الراشدين في اختلاف الإدراك والوعي عند الراشد في الوضعية التعليمية، أو في الوضعية المهنية، ويختلف أيضاً في قدرته على فهم المعرفة المُدَّرسة واستيعابها ثم التَّفكُر فيها، وربطها بالفعل الممارَس، أو التحدث عنها خلال قيامه بالفعل، وعليه فإنّه يمكن القول: إن الطالب طالباً، وأن هناك تشابهاً في سِمات التكوين المعرفي ومراحله عند الأطفال والمراهقين والراشدين، وذلك بالاستناد إلى نظرياتPiaget et Vygotsky في النموِّ المعرفي: «التي تفترض أن تطور الكائن البشري يستمر مدى الحياة من خلال التَّفكُر والتَّأمُل بنشاطه الإنساني»، فالطالب يقوم بعملياتٍ ذهنيةٍ تمكنه من التعلُّم، وتطوير معارفه بالتَّفكُر بما يعرف والتَّأمُل فيه، وكيف كوّنه، وأين تعلّمه، وبماذا ربطه.

الفصل الثالث: بناء التفكير الاستراتيجيّ العلميّ عند الطالب الجامعي

في مواكبة التَّفكُر الذاتي للطالب الجامعي في معارفه العلمية، يُطلب منه في مراحل مواكبة تطوره العلمي والمعرفي، نقدُ تكوين معجمه المعرفي، من خلال التَّفكُر الذاتي بما يعرف، القيام بإعداد لمحةٍ تاريخيةٍ عن تطور المفهوم العلمي، وتقسيم المراحل تبعاً لتقسيمها التاريخي والعلمي في التخطيط التربوي، بالاستناد إلى أبحاث (Mintzberg, 2005; Michaud et Martinet, 2001) 2013.

البند الأول: بناء التفكير العلمي

تم إنتاج ثلاثة جداول من المفاهيم المتعلقة بالتخطيط التربوي من الطلاب، تعتمد على التسلسل المعرفي الأبستمولوجي، كما على تعريف المراحل التاريخية لتطور المفاهيم ومكوناتها.

1) تعريف التخطيط الاستراتيجي في الكتب العلميّة.
2) التغيرات العلمية من 1945-1990.
3) التغيرات العلمية من 1990 حتى يومنا هذا.

وقد تَفكَر الطلاب وتأملوا في المستندات الثلاثة المُعدَّة من خلال البحث العلمي في المراجع والمصادر العلمية، وتطبيق المفاهيم على ثلاثة نماذج افتراضيةٍ من المدارس يُعمل عليها خلال الفصل الأول في مادة التخطيط. إضافةً إلى قراءةٍ نظرية (Vergnaud, 1990, 45) ونظرية (Rabardel, 1955 et le confirme en 2018, 9) في التَّكوّن المعرفي في هذا الدراسة، يمكن إضافة قراءة بناء التفكير الاستراتيجي عند الطالب الجامعي، بالاعتماد على نظرية المراحل الأربع للتعلم المسندة إلى إبراهام ماسلو منذ العام 1972، وتظهر مفاهيم التعلُّم «عند الكبار، وولادتها، وآلية استعمالها. يقول إبراهام ماسلو (1972) بعد أن استند إلى تعريف مراحل التعلُّم عند برادويل (Broadwell, 1969, 32)[1] عندما يستكشف الراشد، ويعترف بلاعلمية معرفته، يبدأ بالتعلُّ

(1) C'est Martin M. Broadwell, qui a d'abord articulé le modèle dans ses « quatre étapes de l'enseignement » en février 1969. Plus tard décrit comme « quatre étapes pour apprendre toute nouvelle compétence », la théorie a été développée à Gordon Training International par son employé Noel Burch, les années 1970, Il a depuis été fréquemment attribué à Abraham Maslow, depuis 1972 bien que le modèle n'apparaisse pas dans ses œuvres majeures.

التخطيط على المدى الطويل 1945/1965	التخطيط الأستراتيجيّ 1955/1975	الإدارة الاستراتيجيّة 1975/1990	موت التخطيط 1990/200	موت أم تغيير في المقاربة 2001/2019	
• **استشراف على المدى الطويل** • **موازنة لخمس سنوات** • **خطة إجرائية مفصلة** • **الاستراتيجية الترافعيّة والشاملة**	• استراتيجية علاجية • استراتيجية SBU • الاستراتيجية الاستكشافية • التخطيط للتغيير السياسي والاجتماعي • محاكاة الاستراتيجية	• الإداري الناجح • المقاربة الموجهة للمهن والتدريب والتطبيق • إدارة الاستراتيجية • القيادة/ الإدارة		• أنشطة، الجودة، المعايير، التطوير • استشراف • الرؤية، التحديات، التمويل • إدارة المشاريع micro macro • إدارة المخاطر • الخطة الاستراتيجية • القيم • الإداري المسؤول/ المواكب/ مواكب التغيير	المفردات
• **توقعات تكنولوجية** • **التخطيط لإدارة العناصر البشرية** • **مشروع الموازنة** • **فجوة الأداء** • **دراسة الفضاءات التربوية**	• التخطيط بالسيناريو • تقييم المخاطر السياسية والسياسة التربوية • التوقعات الاجتماعية • التخطيط للأنشطة في المؤسسات • مخططات التجارب/ Gantt PERT • إدارة المشاعر والمخاطر • مشروع موازنة "صفر"	• المعايير • سياسات وأهداف إدارة الأفراد • إدارة الموارد المالية والمادية • إدارة العناصر البشرية • ملمح الموظف/ ملمح الخريج • التدريب والتأهيل • الجودة، إدارة المعلومات		• أهداف عامة • أهداف إجرائية • أنشطة • مهام • أدوار	التقنيات

	• المركزية الإدارية • الخلاف والاختلاف بين النظرية والتطبيق • التنظيم العشوائي للمؤسسات • مقاربة تنظيم المهن	• تلائم مع المعايير • تقييم وتقويم المؤسسات • الاتصال والتواصل • افتقار للسياسات التربوية والاجتماعية		• الاستراتيجيات • المدى البعيد • افتراض/ توقع • مخطط نافذ/ مخطط تنبُّئي/ مخطط متوقع • التخطيط بالأزمة / لازمات • المشاريع الصغيرة المشاريع الفردية • كفاية التخطيط • كفايات المخطط • مشروع الموازنة	المشكلات والمراحل تختلف في إدارة المؤسسات التربوية

مستند رقم 2 تم إعداده والتصرف به من قبل طلاب ماستر2 خلال ثلاثة أعوام 2019-2016

المرجع الأصلي (Martinet, L'évolution de la planification de l'entreprise 2001, 180) بالتصرف من قبل طلاب الإدارة التربوية M22016/2019 في الجامعة اللبنانية- كلية التربية في مقرر التخطيط التربوي وبما يتلاءم مع مفاهيم الإدارة التربوية.

وسيعالج هذا الموضوع في نقطتين: بناء التفكير العلمي Bachelard، وإعداد الراشد القادر Rabardel,.

- تبيّن أنه من خلال إعداد الطالب الجامعي المستند رقم 2 وقراءته ما يعرف، وما يكتب ومقارنتهما، ومن ثّم مناقشة التطور الأفقي للمفهوم وتغيره العلمي، كما مواكبة تفكره بأسئلةٍ توجيهيةٍ (متى، وكيف استعمله، وماذا، ومن أين، ما هي التطورات التي لحقت به، وما هي النواتج؟)، فإنه يستنتج الآتي:
- استعماله للمعارف دون الاهتمام بالتسلسل الزمني في الدراسة العلمية؛
- استعمال المعرفة دون الربط بين المصدر والمستهلِك للمعلومة؛
- استعمال المعرفة دون ربطها بالأهداف والوضعية الدراسية في الدراسة الأصيلة؛
- استعمال المعرفة دون التمييز بين: الفعل، الوسيلة، التقنية والأسلوب؛
- استعمال المعرفة كما وردت على مواقع التواصل الاجتماعي، وعلى صفحات البحث الإلكتروني؛

استعمال المعرفة دون ربطها الزمني بنواتج البحث العلمي الأصيل.

- بناءً على ما سبق، وفي محاولة قراءةٍ علميةٍ لبناء التفكير الاستراتيجي للطالب الجامعي من خلال نظرية البنية المعرفية لفرنيو ونظرية الراشد Rabardel، تم حصر القراءة العلمية، في إجابات الطالب المصاغة والعلمية (الفردية ثم مناقشتها بمجموعات عبر وسائل التواصل، وإرسال المنتج النهائي للمجموعات عبر الايميل) للمستند رقم 2، وتفكرهم بتعريف وأسس ومصادر وابتستمولوجيا

المفاهيم، ثّم محاولة ربطها بالنص التنفيذي في لبنان، فأتت على الشكل الآتي:

- في مناقشة الفترة الزمنية 2000–1990 وما سُمِّي بالأبحاث العلمية «موت التخطيط»، ربط بين انتشارٍ كبيرٍ للمفاهيم في عالمي الاقتصاد والتربية عالمياً، وبين فكرة اللانتاجية العلمية، والتطور العشوائي اللاعلمي للمفهوم وظاهرة النقل المعرفي في الأبحاث؛ كما ربط بعضهم موت التخطيط بتكرار الخطط ومكوناتها ومبادئها، والانتشار المعرفي في اللغات الأجنبية المكرر وغياب التغيير. أما على الصعيد الوطني، في قراءته للتخطيط التربوي في لبنان في العام 1994 ربط الطالب الموت بولادة خطة النهوض التربوي، وما أثير حولها من انتقاداتٍ ومؤتمراتٍ؛ ومنهم من ربطها بما نشر حولها في الأبحاث اللبنانية، وقراءة جهاتٍ تربويةٍ عديدةٍ خطة النهوض التربوي كوثيقةٍ غير قابلةٍ للتنفيذ، والطرق التي تم التعامل معها من قبل الوزراء والاختصاصيين في التربية: من تجاهلٍ، اقتطاعٍ، اجتزاءٍ، وإغفالٍ؛ فربط الموت بالاستراتيجيات التسع المتتالية التي لحقت بها حتى يومنا هذا والاختيار العشوائي في التخطيط والمشاريع التربوية في الواقع الفعلي، فربط موت التخطيط كمفهومٍ بعشوائية التطبيق والتنفيذ والتقييم. فعند تفكره بأسباب ربطه الولادة الوطنية بالموت العالمي تمكن من إعادة التَّفُكر بالمفهوم والمكونات والابتعاد عن الشخصنة والأحكام المسبقة.

- ناقش الطالب الجامعي الخطط الاستراتيجية والاستكشافية، فربط مفهوم تكنولوجيا التعليم والاستراتيجيات والمفاهيم التي نشأت عنه خلال الأعوام الأخيرة وولادة الاستراتيجيات العلمية وقصيرة المدى. كما ربط التخطيط الاستراتيجي وتطوره بالخطط وأنماطها ومكوناتها وحاول ربط بين البيئة على الصعيد الكلي (macro) والبيئة على الصعيد الجزئي (micro)، وعند ربط الجزء بالكل يكتشف الفرق بين الاستراتيجية والتخطيط، والتخطيط الاستراتيجي، عند إذن يناقش التغييرات وولادة المفاهيم زمنياً وعلمياً، فيماثل الطالب ثمّ يواءم بين المفاهيم فيكتشف أخطاءه فيتعلم. بعد ذلك حاول مقاربتها بمفاهيم الإدارة التربوية، من خلال ربطها بالبيئة المدرسية وفضاءاتها، التمهين البشري وانتشار مفاهيمها، بيداغوجيا تعليم الراشدين وولادة مدارس جديدةٍ، عند إذن ينتج معرفة علمية مختلفة عن ما سبق عندها يحاول استخلاص نواتج ولكنه يكتشف حاجته للبحث العلمي فيعود للمستند رقم2.

- ومنهم من ربط بين التغيير في استعمال مفاهيم «الخطط طويلة والقصيرة الأمد، والخطط المحددة بالفترات الزمنيّة. فناقشت مجموعةٌ أثر وتأثُر المؤسسات التربوية في التطور المعرفي للمفاهيم وتلقي المفاهيم وتطبيقاتها، كما غياب الدراسات الوطنية، المواكبة للتطورات العلمية، وأثرها على التطور المعرفي للمفاهيم وتطبيق النصوص المعمول بها في الدولة دون ربطه بالنص العلمي الأصيل وتبعات ذلك على التربية.

- بينّت مجموعةٌ أخرى الفجوة العلمية بين التخطيط الاستراتيجي والإجرائي والتنفيذي، وانتشار المعرفة في التطبيق، ومحاولة ربطها بانتشار مفاهيم الجودة التي ظهرت في استراتيجية جودة التعليم 2015–2010 وولادة ملمح الخريج، فناقشت تلك المجموعة عشوائية التوصيفات والتصنيفات، بين النصوص المعمول بها في المؤسسات التربوية، وأثرها على التخطيط للمناهج التربوية والمؤسسة التربوية والخريج والقدرة الإنتاجية في مجال التربية، فربطتها بولادة بيداغوجيا التخطيط لحل المشكلات، والتخطيط للتربية والتعليم، والعلاقات بين التخطيط والاستراتيجيات، وعند إعادة قراءة المصطلحات والأبحاث العلمية تبيّن لهم انها لم تولد في الزمن الحاضر بل أعيد استعمالها لأغراضٍ بحثيةٍ أو تطويرية.

- كما قييمت مجموعةٌ من الطلاب قدرة قطاع التربية والتعليم وإمكانياته على مواكبة التطورات المفاهيمية المتسارعة، وأثر الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الإنتاجية، وقد لاحظوا فجوةً بين النصِّ العلمي والتطبيق الفعلي في القطاعين العام والخاص.
- وهناك من قرأ الفجوة العلمية بين ما يظهر في المستند رقم 2 وأرض الواقع، وبين ما يجري في لبنان على صعيد التطور في التربية والتعليم ومفهوم التخطيط على الصعيد العالمي؛ وقد تساءل الطلاب عن الواقع الفعلي للمؤسسات التربوية في لبنان والعالم وقدرتها على مواكبة الدراسة العلمية وتطور مفاهيمها في ظل اللغط بين المفاهيم ومكوناتها وأساليبها وتقنياتها.
- ومنهم من قرأ الواقع الوطني، وربط بين الأزمات الاقتصادية والاجتماعية وتفشّي ظاهرة البطالة بين الطلاب، وولادة مفاهيم إدارة المخاطر والأزمات والمشاريع الصغيرة في الدراسات العلمية، وذهب أخرون إلى الربط بين تغيُّر مفاهيم القِيَم والأخلاقيات المهنية، وأثر هذا التغير على التخطيط لمعرفةٍ تتلاءم مع التغييرات الاجتماعية والسياسية.

لقد أظهر هذا النشاط التفكري، أنّ تفكُّر الطالب الجامعي ومقارنته بين الدراسة الأبستمولوجية وما يقوم به فعلياً، قد أنتج معرفةً ربط فيها، على الصعيد الوطني، بين البيئة الكلية والبيئة الجزئية، وربطها بالتطور العلمي العالمي للمفاهيم، وعلاقة التطورات بالفترات الزمنية، ولكنه لم يتمكن من الربط ذهنياً وعملياً، بين الاستراتيجيات والوضعيات المهنية الملائمة، ولا بين الناتج ومفاهيم التغيرات التي طرأت ومشتقاتها. كما أن الطالب الجامعي لم يربط في التقويم العام لأبستمولوجيا التخطيط وتطورها الزمني، بين نواتج الاستراتيجية العلاجية والاستراتيجية العامة للتغير، ولم يهتم بالعلاقة بين المخططات كأداةٍ مساندةٍ في تحقيق المنتَج. ويمكن القول أنه لم يتمكن من الوصول الى مرتبة الراشد القادر أو إلى النضج المعرفي. وإذا ما عدنا إلى نظرية ماسلو فإن تعلُّم الراشد يمر بمسارٍ استكشافيٍّ لغياب المعرفة العلمية أي الوعي والإدراك، وبعد ذلك يبدأ بمرحلة التَّفكُر والتعلُّم، وكلما أضاف تجربةً، استقراءً، تقييماً، إعادةَ تجربةٍ، يكتشف نقص المعرفة ويُنتج تعلُّماً.

من خلال مناقشة المستند رقم 2 يمكن استنتاج أن الطالب الجامعي يحلِّل المعلومة ويربطها بقدرته على ممارسة النشاط المهني أو التعليمي، أو بالنواتج في الوضعية المهنية المسموح له بها فعلياً في الكلية أو في المؤسسة التربوية، غير أنه يستنتج، من خلال مقرّر التخطيط ونشاط التخطيط للمدارس الافتراضيّة في النشاط البنائي، أنّ معجمه المعرفي «النقطة العمياء» لا علمي. ويُطلب منه استخدام المستند رقم 2، فيعيد التَّفكُر بعلمية مفاهيمه وربطها باحتياجاته في التخطيط، فيناقش المفهوم، والأسلوب، والتقنية مع أقرانه ويربطها بالوضعية المهنية والفترة الزمنية لولادتهم في البحث الإجرائي، فيختار بحذرٍ بين مفاهيم الوضعية المهنية الافتراضية والوضعية الواقعية، ويتفكر بالمفهوم والتجربة في البحث العلمي، ليتأكد من علمية المعرفة.

من جهةٍ ثانيةٍ، هناك من اكتشف بأنّه يقوم بأفعالٍ أكثر مما يكتب في تقاريره العلمية في سيناريو التخطيط، ويتعامل مع المفاهيم ويربط بينها دون تسميتها، أو يربط بينها وبين الفترات الزمنية لصدورها في الدراسة العلمية. وعند مناقشة مفهوم السيناريو في التخطيط، تبيّن له أنّه يستعمل تقنيةً من تقنيات التخطيط. وعند تعديل استعمالها فإنّه اكتشف أنّ لديه خبرةً تساعد على فهم العلاقة التسلسليّة بين المعرفة ومستلزماتها وتطوُّرها المنطقي في الأبحاث العلمية، وقد اكتشف ذلك خلال إعداده الجداول مع الأقران، ولكنه لم يربط بين المعرفة العلمية وخبرته في التخطيط، والوضعية المهنية، والأساليب والتقنيات، والتطور البنائي للمفهوم في التجربة، فأتى تعليقه: «خلال قراءة الجداول تبيّن لي أنّني أمزج بين المفاهيم، ولا أربط بعضها بالبعض الآخر، وربما كنت أمزج أو أقارب بين المفاهيم،...ولم أربط

يوماً بين ما أعرف والتسلسل الدراسي له في المدارس العلمية،....ولم أربط ولادة المفهوم بالتطور الزمني...، هل يمكن تصنيفنا بأننا لا نعرف المفهوم العلمي؟». يقول باشلار (Bachelard, 1972, 6)لا يموت التفكير اللاعلمي إلا في بناء التفكير العلمي؛ ونضيف بالاستناد إلى ماسلو (Maslow, 1954,72) لا يتطور التعلُّم عند الراشد إلا عندما يقول إنه لا يعرف، فيبدأ بالتعلُّم. ويضيف Pastré «إنّ الطالب الجامعي لا يأتي من العدم، ولا يمكن أن يتعلم دون أن تولد في ذهنه عملياتٌ فكريةٌ وذهنيةٌ ترتكز على تجاربه وخبراته، وتساعد في إعادة تكوين المعرفة».

البند الثاني: الأنماطُ التعلُّميةُ عند الطلاب وعلاقتُها بالتفكير الاستراتيجي

من خلال تفكُر الطالب الجامعي بالمستندين 1 و 2، توصلت الباحثة _ بالاستناد إلى ورقة معايير ارتكزت على: العمر، الجنس، الخبرة العلمية والمهنية، القدرة على ربطه بين النظرية والتطبيق، استعمال المفهوم في مواقف مختلفة ومتنوعة في ملفه التتبعي _ إلى ما توصل إليه باستري (Pastré, 2011, 134) من أنّ التطوُّر الفكري للطالب لا يتساوى بين الأفراد، أي إنه :»لا يتطوَّر الراشدون بالمستوى نفسه». هذا، وقد انقسم المتعلمون الراشدون إلى أربعة أنماطٍ، هي:

النمط الأول: المدرِك لِلاعلمية معرفته.

النمط الثاني: المتأكد من معرفته العلمية ولكنه لا يتحمل المسؤولية.

النمط الثالث: المشكك بمصداقية لاعلمية تفكيره.

النمط الرابع: الرافض وهو الطالب المتأكد من أنه يعرف ويرفض التَّفكُر، وهو الطالب الخرِيج الحديث.

وسنعرض لكل من هذه الأنماط على النحو الآتي:

1- النمط الأول: المدرِك لِلاعلمية معرفته: إنّه يُبدي الاستعداد للتطور المعرفي، فيفكر بمعجمه العلمي وينقده، ويعالج مشكلاته من خلال القراءة العلمية البناءة للمصادر، ففي الخبرة المهنية هو الطالب، المدير، معلمٌ وإداريٌ، معلِّمٌ لا تقل خبرته عن عشر سنواتٍ في التعليم وسنتين في الإدارة.

ومن خلال قراءة ملفات الطلاب التتابعية: الجنس والعمر والنضج العلمي، تبين أنّ الأعمار تتراوح بين العقد الرابع والخامس، وأن غالبيتهم من الإناث، 30/7 ذكور فقط صنَّفوا بالناضجين عمرياً، وقد استكشفوا غياب النضج العلمي من خلال نقدهم المعرفي الذاتي لمقرر التخطيط التربوي وقراءتهم للمفاهيم العلمية «لا أمتلك مهارة التخطيط الاستراتيجي»، وذلك على الرغم من نضجهم الوظيفي في مهنة التعليم، وخبرتهم في ممارسة التخطيط في وضعياتٍ مهنيةٍ في مؤسساتهم الوظيفية، ويحملون شهاداتٍ جامعيةً في الرياضيات والعلوم للمرحلة الثانوية، الإدارة العامة، وإثنان في الصحة.

وفي قراءة ملف الإنجاز أو الملف التتابعي، ومشاريع نهاية الفصل، يتبيّن أنّ الطالب حاول اختيار المعرفة الموائمة للجدول المُعد في المقرر النظري وللوضعيّة المهنيّة، وربَط الأهداف بالنواتج في التطبيق والتنفيذ. ولكنّه، في تحليل المعلومة، يستمد قراءته من نواتج الأبحاث العلمية وليس من نواتجه أو ما قام به فعلياً (لا يقرأ ما أنتج ويبرِّر: لا يُسمح لنا بإعداد أنشطةٍ فعليةٍ. تبقى مساهمتنا العملية محدودةً. لذا نقتبس من الآخرين ومن تجاربهم)، مما يُفشل تجربته. وخلال التَّفكُر، فإنه يعيد الجمعَ بين مقرّرات «الإحصاء التربوي»، لإنتاج معرفةٍ تساعده على تطوير تعلمه. ومن الطلاب من يقارن بين نواتجه ونواتج أبحاث التربويين، ويحاول المقارنة والمقاربة محمِّلاً نفسه اللومَ على تجارب صغيرةٍ أو محدَّدةٍ في المكان والزمان، ولا تتحمل النقاش أو الافتراضات لأسبابٍ متعددةٍ، منها كما يقول: «لا

يُسمح لنا بالقيام بتجارب تخطيطٍ إداريٍّ مؤسّساتيٍّ. لا نقوم بتجارب تخطيطٍ فعليةٍ». كما أنه يُغفل ما قاله(Pastré, 2011) : «إن الراشدين لا يتساوون بالتعلُّم»، فاختلاف ظروفهم والأعمال التي يقومون بها، والبيئة، والنشاط المهني والبنائي... كل ذلك يؤدي إلى اختلافٍ في نواتج التعلُّم عند الراشدين».

في الخاتمة، تبيّن في التغذية الراجعة أنّ هذا النشاط التعليمي يتطلب منه قراءة العلاقة التراتبية والتسلسلية بين السياسة العامة للدولة والسياسة التربوية للمؤسسة، أي قراءة المعلومات وتحليلها، خصوصاً المعلومات حول العنصر البشري والإمكانيات المادية والمالية المسموح بها.

2- النمط الثاني: المؤكدُ معرفتَه العلمية، ولكنه لا يتحمل المسؤولية: إنّه يناقش علمية النقطة العمياء ولاعلميتها، ويلقي اللوم على المدرسة والمجتمع والنظام، ويبحث في الأسباب المؤدية للتفكير اللاعلمي ولوم الآخر. وهو يعيد تكوين معارفه على أسسٍ علميةٍ في الوضعية التعليمية، ويحاول التطبيق في التدريب العملي، ولكنه يواجه مشكلاتٍ في الالتزام بالمطلوب علمياً، ويشكك في قدرته على تغيير نمط «تنفيذ اجتماعٍ مدرسيٍ» مثلاً، لأنّه لا يهتم بالاجتماعات وإدارتها. إلا أنه عندما ينتقي التخطيط للتطوير «تكنولوجيا التّعليم» يُعِدُّ للاجتماعات، ويطور في أدائه، ويكرر تجربته، وعند مناقشتها يلاحظ أنه يفعل ما لا يقول، ويعمل أكثر مما يقول. وعند رفضه إعادة التَّفكُر بتجربته الإجرائية من خلال التجارب السابقة، يعترف بمعرفته بوجود ثغراتٍ في منتجه العلمي وتكوينه المعرفي من خلال التماثل أو التواؤم والاستدلال بعملياتٍ أخرى، وعدم رغبته في الاعتراف بالعمليات الذهنية أو عدم التَّفكُر بها.

3- النمط الثالث: المشكك بمصداقية لاعلمية تفكيره: إنّه معلّمٌ ذو خبرةٍ لا تقل عن خمس سنواتٍ، في مدارس لا تعتمد الدراسات العلمية في تطوير أدائها، ولا تتابع التطور المعرفي، فقد قال بعضهم: «نحن في مدرستنا، لا نعتمد التكنولوجيا والمختبرات، والتنمية المهنية، نتابع فقط ما يصدر عن المركز التربوي، ولكننا لا نتابع دوراتٍ، وما زالت مدرستنا تعتمد التعليم التقليدي». إذاً هو يسأل ويحاول المعرفة، ولكنه غير قادرٍ علمياً على نقد ما يعرف، وليس قادراً على تحديد ما يعرف، يستعمل معجمه العلمي ويشكك بجذرٍ في منتجه العلمي. وعلى سبيل المثال في موقف مهني، فإنّه يستعمل الوسائط وبيداغوجيا نشطةً ليبرر أنّه تابع التطور العلمي، ولكنه لا يعالج البيداغوجيا وأثرها في التطور المؤسساتي، ولا يفرق بين التخطيط بالسيناريو أو التخطيط الاستشرافي وغيرهما من المتغيرات العلمية، كالوقت، والموارد، والتمويل، ولا يختار التخطيط بالنواتج مستعملاً تبريراتٍ ومتغيراتٍ علمية: «التغيرات الاقتصادية، والسياسية والتربوية في لبنان».

4- النمط الرابع: الرافض، وهو الطالب أو الخريج الحديث المؤكد لمعرفته، والذي لا يملك خبرةً، حيث إنّه قد أنهى الإجازة والتحق بالماستر ليكمل دراسته الجامعية، وهو غير مستعدٍّ، وغير قادرٍ على نقد ما يعرف، لذلك نفترض أنه لا يدرك ما يعرف، ولا يعي أنه لا يعرف. وهو عند مناقشة ورقةٍ علميةٍ من إنتاجه، فإنه يبرر فشله بأسبابٍ متعارفٍ عليها عند المتعلمين: «لا يفهم المطلوب، ولا يعرف إعداد نشاطٍ، وعند وضعه في وضعيةٍ تعليميةٍ مع الأقران فإنه يتهرب من القيام بالفعل خوفاً من...».

البند الثالث: من الطالبِ الجامعيِّ إلى الراشدِ القادر

- عند نقد 30/80 من الطلاب الجامعيين لنشاطهم البنائي أو النشاط بالنواتج، وخلال تفكُرهم به ونقدهم انتاجهم في وضعياتٍ مهنيةٍ واقعيةٍ (بحث إجرائي، الملف التتابعي)، لوحظ مواءمة الطالب الجامعي ومماثلته بين التخطيط للمؤسّسات في مواقف افتراضية في الصف ووضعيات واقعية، وتمّ استنتاج الآتي:
- في الوضعيات الافتراضية، فإن الناتج محددٌ مسبقاً في ذهن الطالب الجامعي، إذ يعتمد المتعلم

على الجدول ويربط بين الفعل والهدف الإجرائي بالنواتج، ويحافظ على العلاقة المتلازمة بين النظريات والفرضيات في الأبحاث الإجرائية، ولكنه لا يتمكن من القيام بالعمليات الذهنية المواكبة للتغيرات خلال قيامه بالنشاط. بينما في الوضعية المهنية الواقعية فإن المكونات تختلف باختلاف الوضعية، كما أن العمليات الذهنية تختلف أيضاً باختلاف الوضعية المهنية والأفراد والمكونات، فيختلف تفاعل الطالب الجامعي مع موضوع النشاط المسموح له القيام به في مؤسسة التدريب العملي، فيختار على سبيل المثال، من بين المتاح له: تقييم المتعلم/التلميذ، تقييم عمل المكتبة، إعداد الاجتماعات المدرسية، إدارة الوقت. ويذكر أفراد العينة المستهدَفة الأسباب التي أثرت على نواتج المتعلمين، ومنها: صعوبة التدريب على الأعمال الإدارية، رفض تقييم أداء الهيئة التعليمية أو الهيئة الإدارية أو العمل المؤسساتي. مع أن الطالب يدخل المؤسسة كطالبٍ جامعيٍّ في الإدارة التربوية، فيختار في النشاط بالنواتج الغاية المبتغاة من البحث العلمي.

يقوم أيضاً الطالب الجامعي بإعداد جداول من التحليل الإحصائي يقيم من خلالها نتائج المتعلمين الصغار في المدرسة، ويختار مرحلةً من المراحل ويلاحظ نواتجها على فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، رغم أن موضوع نشاطه المهني هو: المكتبة المدرسية، التكنولوجيا الإدارية، العلاقة بين المدرسة والأهل، وغيرها من المشاريع المدرسية.

مما سبق يمكن الاستنتاج:

- أن اختلاف التجارب الواقعية في الأبحاث الإجرائية وتأثرها بالمكونات الخارجية مثل الفضاءات، وبيئة العمليات الإدارية، يؤثر تأثيراً سلبياً على عمليات الطالب الجامعي الذهنية، إذ يؤدي إلى غياب إدراك أو وعي أهمية ربط المعرفة المدرسة بالمعرفة المكتسبة، والتَّفكُر بالمقررات النظرية وربطها بالأنشطة التطبيقية وبالتدريب العملي والنشاط التنفيذي، أي بما يشكل حلقةً تفكُريةً نقديةً تساعد الطالب في إعادة بناء تعلمه.

- من تجارب تفكُر الطالب الجامعي في استعمال التماثل والتواؤم بين نشاطه البنائي الافتراضي في الصف ونشاطه البنائي أو النشاط بالنواتج في الملف التتابعي، والبحث الإجرائي، والاستدلال بالنتائج، أو في التَّحدث عن تجربتين مختلفين بنواتجهما ومعرفتهما، تبيَّن اختلاف التعلُّمباختلاف إدراك الطالب ووعيه في الوضعية المهنية، واختلاف نضجه العقلي باختلاف البيئة، والزمان، والمكان، والأفراد، وتفاعل المكونات بعضها مع بعض، وتوفر الإمكانيات خلال قيامه بالنشاط المهني.

- في أي نشاطٍ يقوم به الطالب فإنه يبحث في تغيير ذاته، ولكننا نرى، وفق ما قاله رابرديل (Rabardel, 1995, 18) أنّ التغيير في الواقع هو غالباً ما يكون الناتج من الدراسة العلمية ويتأثر فيه الطالب عرضاً، ولكنه ليس الغاية. كما نرى أن ربط قياس النواتج بالغاية، لا يعطي، في الواقع، الطالب الجامعي الطمأنينة بأنه أنتج وحلل نتاجه وتعلُمه، فالطالب القادر هو الذي يعي أنّ المعرفة والقدرة متلازمتان، فالأولى تُطَوِر الثانية، والثانية تستمدُ قدرتها من الأولى، وهما متلازمتان أيضاً في المسار.

- إنّ صياغة الأهداف تلعب دور المُتغير الثابت، لأنّها تربط، تلقائياً، الفعل بالناتج المتوقع من الهدف المصاغ، وبالتالي، فإن الطالب الجامعي إذا نجح بصياغة الأهداف والتمييز بين الفعل ومصدر الفعل، فإنّه يعتقد أنّه نجح في فعل التخطيط، ولكن عند قيامه بصياغة النواتج، فسيكتشف أنّه أيضاً، لا يستطيع شرح العلاقة بين الناتج والهدف المصاغ، والتمييز بين الفعل ومصدره وعلاقتهما بالناتج، كما يكتشف أنه يقول ما لم يقمْ به، وليس ما قام به. هذا ما ذهب

إليه كل من بياجيه Piaget وVygotsky في تجاربهما مع الأطفال والمثلث التعليمي. وقد استند إليهما باستري(Pastré, 2011,156) في تكوّن البنية المعرفية خلال قيام الراشد بالفعل أو بالنشاط. و إضافةً لما سبق، فإنه يمكن القول: إن الطالب الجامعي في الوضعية التعليمية المعقدة في التخطيط لمشروعٍ مدرسيٍّ، لم يتمكن من التعلُّم إلا بعد أنّ تمكن: 1) من فهم ما فعل ومناقشته، 2) من مناقشة ما قام به فعلاً (الفعل الفاعل) مع الأقران، وليس ما يعتقد أنه قام به خلال نشاطه التعليمي.

- فالطالب، إذاً، تكهّن بأنه تعلم بالفعل واكتشف قدرته على القيام بالفعل الفاعل أو الفعال، وأنه ينتج أو يطوّر تعلُماً جديداً. كما أنه ومن خلال مناقشة الطالب الجامعي نشاطه التطبيقي في ملفه التتابعي، فإنه سيكتشف أنّه يقول ما كان يريد أن يفعل، وليس ما فعل فعلاً.

كما أنه، وعند متابعة التَّفكُر العلمي ونقد النشاط بالنواتج، تمّت ملاحظةُ ظاهرةٍ تكّمن في وجود اختلافٍ في التميز بين البشر حسب الجنس، فقد تميزت نساءٌ في الفترة الزمنية 2019-2017، تراوحت أعمارهن بين الأربعين والخمسين عاماً، بتمكنهن من الربط بين المعرفة والقدرة على التحكم بها في التجربة، خصوصاً اللواتي يتمتعن بالنضج العمري والوظيفي. كما تمّت ملاحظة أنّ الأمهات- خصوصاً اللواتي تخطين العقد الرابع من العمر80/7، ومتزوجات بأعمارٍ صغيرة، يتمتعن بالنضج الوظيفي وبالقدرة على التعلُّم والتحليل وربط المفاهيم بمصادرها وبالتغييرات، فيستطعن قراءة لاعلمية معرفتهن، ويقمن بربطها بالظرف والبيئة التعلُّمية (مشكلات عائلية واجتماعية، ضغوط في العمل)، والوضعية التعليمية، فتُماثلن وتُوائمن بينها وبين مشكلات الأطفال المتعلمين، وتربطن بين تجربتهن في التعليم وحلّ المشكلات التعلُّمية في الصف، فتطوِّرن معرفةً مستهدفةً، وتساعدن الأقران في الربط بين المصدر والمنتَج. وعند وضعهن في وضعيةٍ تعليميةٍ نقديةٍ لمعرفتهن وما أنتجته هذه المعرفة، تمكنَّ من السيطرة على الإدراك والوعي خلال المناقشة، وحدَّدن بناءهنَّ اللاعلمي للمعرفة وأعَدْنَ بناءها في وضعيةٍ تعليميةٍ ومهنيةٍ، وقُمْنَ بربطها بالوضعية المهنية وبما يحْتَجْنَهُ في حلِّ المشكلة وتطوير قدراتهن في القيام بالفعل.

البند الرابع: العامل النفسي وأثره على الانتقال من الطالب إلى الراشد القادر

قال كلو (Clot, 2008, 59): «في علم نفس العمل، إن دراسة عامل الوقت وعلاقته بقدرة الطالب الجامعي على الإدراك والوعي في الوضعية البنائية أو بالنواتج وعلاقتها بالوضعية التعلُّمية أو بتطوير معرفةٍ، تساعد في فهم كيفية تكوينه البنية المعرفية، وأنماط وأنواع المشكلات عند الراشدين». كما أنّه أشار إلى أنّ تكوّن البنية المعرفية تتأثر في عمليات الإنسان الذهنية في أو خلال قيامه بالنشاط، حتى إنّه لو تطابقت الوضعيات المهنية، فإنّ تكوّن البنية المعرفية يختلف باختلاف الفضاءات والبيئة والنشاط؛ فاختلاف البيئة الظرفية والزمنية للوضعيات التعليمية والمهنية يؤثر سلباً وإيجاباً على تكوّن المعرفة.

فعلى سبيل المثال: إن الطالب الجامعي يعمل في النشاط البنائي على أنماط الاستراتيجيات والعلاقة التراتبية والمتلازمة بينها وبين السياسة التربوية العامة للمؤسّسة، ويعمل على ربطها بالمنتج، ولكنّه يغفل هذه العلاقة لأسبابٍ متعدِّدةٍ، منها: نفسية، أو اجتماعية، أو بسببٍ : ظرفي، أمني، أو شخصي، أو عدم تمكنه من الربط بين المعرفة المُدرَّسة والمعرفة المُنفَّذة في النشاط التطبيقي، وفي البحث الإجرائي وملف الإنجاز، مما يؤدِّي إلى رفضه التعلُّم أو إعادة التَّفكُر بالمعرفة، واعتبار ما أنجز ليس إلا مرحلةً لا تمكنه من الممارسة العلمية. وعند سؤاله عن السبب، فإنه يعيده إلى طبيعة المادة التطبيقية، الوضعيات المسموح معالجتها والأدوات والوسائل التربوية والمهنية التي تم استعمالها أو تمكَّن من استعمالها، ولكنه عند الربط بين الوضعية المهنية والوضعية التربوية فإنه يدرك أنه ينتج فجوةً بين الوضعيتين يعلِّلها باختلاف المعطيات والمهارات والقدرات والإمكانيات المتاحة في المؤسسات،

فيقيّم النشاط بالنواتج سطحياً، وبشكلٍ غير مناسبٍ وغير ملائمٍ للهدف، فهو لم يأتِ بالنواتج العلمية المتوقعة. على أنّه من الطلاب من يرفض ربط الوضعية المهنية والوضعية التربوية بالموقع الوظيفي فتقييم الطالب السيء لنشاطه بالنواتج: «الملف التتابعي لا يشبهنيّ، لا يظهر ما أنا عليه، فهو سيء»، يظهر بالعودة إلى(Clot, 1999, 13) : رفض الطالب الجامعي التعلُّم، كما يُستدل به لتأكيد الحاجة إلى إعادة تفكُر الطالب بمعرفته العلمية، وبقدرته على تطويعها لتطوير التعلُّم. كما أن هذا التقييم يشير إلى المشكلات التعلُّمية والتعلُيمية التي يواجهها الطالب الجامعي خلال تخصصه وممارسته المهنة، ويمكن أيضاً أن يشير إلى نضجه التعلُّمي والوظيفي، فهناك وضعياتٌ سلبيةٌ وإيجابيةٌ يمكن التعلُّم من قراءتها. يقول كلو (Clot, 2002, 2): «على الراشد حصر إدراكه ووعيه في قدرته على مواجهة المخاطر خلال تعلُمه في النشاط، فتذكره ما يعرف وربطه بما يفعل وتحليله في النشاط، يدل على قدرةٍ في تملك المعرفة في التصرف، وقدرةٍ على إنتاج معرفةٍ جديدةٍ تتلاءم مع قدراته المعرفية وتطورها». نضيف إلى ذلك «أنّ في التجربة السَّيئة يتمّ التعُّم الإيجابي أيضاً، شرط أنّ يتمكّن الطالب من ربط المعرفة بالوضعية المهنية، ومن تحديد النقاط الإيجابية والنقاط السلبية، والمرور بالمراحل الأربعة للتَّفكُر في التعلُّم وتطورها(Kolb,1984)، كما في أنماط التعلُّم عند الكبار خلال التغذية الراجعة على الأثر المكتوب في الملف التتابعي أو البحث الإجرائي، ففي نقده الذاتي للفجوة بين ما يعرف وما هو قادرٌ على القيام به، يقيّم الطالب نتاجَه العلمي في الأثر المكتوب، ويطوِّر معرفته بالتعلُّم من تجربته السلبية، فيعيد ربط المكّنات بعضها ببعض.

ومنهم من طرح قدرة الإدراك والوعي عند الطالب الجامعي في الوضعيات التعليمية المختلفة والمتنوعة، وأثره على التعلُّم من خلال النقاط الآتية 1) البيئة السلبية للوضعية التعليمية: الوصول المتأخِّر، الإرهاق، الجوع، الضغط، البنية التحتية، الإنارة، التبريد والتكييف، العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي والمادة العلميّة وتمكُّن المدرب الجامعي من المادة العلمية، 2) البيئة السلبية للتدريب العملي: غياب المدارس التطبيقية، المجموعات المتنوعة والمختلفة في النضج العلمي والوظيفي، 3) الجهوزية لاستقبال التعلُّم، وتطويره في الوضعيات المختلفة، ووعيه الصعوبات العملانية والعلمية وإدراكها.

هذا يتوافق مع تحليل (Rabardel, 1995 et 2004) حول قدرة الراشد على متابعة تعلمه مدى الحياة، وتطوير تعلمه حتى لو امتلك القدرة على التصرف، فالعمل مهارةٌ وقدرةٌ متتاليةٌ يولد بعضها من بعض، مهما اختلفت الوضعيات، والتجارب السلبية والإيجابية وقدرته على السيطرة على وعيه وإدراكه في النشاطين البنائي وبالنواتج المتلازمين، والإصرار يتطلب الرشد.

كما أشار بعضهم إلى أنّ عملية الإدراك والوعي عند الراشد تتأثر بالبيئة والظرف، وتمكنه من السيطرة على أحاسيسه الفكرية والنفسية، وتمكنه من التصرف الواعي الراشد، رغم الظروف المحيطة بالوضعية التعليمية، وتطوير التعلُّم في التجربة.

استنتاجات الدراسة

من خلال ما تقدَّم، فإنّه يمكن استنتاجُ الآتي:

- لا يُبنى التفكير العلمي عند الطالب الجامعي إلا إذا كان التَّفكُر الذاتي بالنقطة العمياء معجمه العلميّ في التجربة، واستقراء المهارة، والمعرفة والقدرة على التصرف.
- مقارنة التجربة الذاتية بالتجارب العلمية تحث الطالب الجامعي على إعادة التَّفكُر بالقدرة على التصرف في النشاط.

- كلما تقدم الطالب الجامعي في النضج الوظيفي، كلما تمكن من نقد معرفتِه العلمية، وأعاد تكوين قدرته على التصرف على أسُسٍ علميةٍ من خلال التَّفكُر بالعلاقة بين المفهوم والتصرف العلمي.
- خلال التَّفكُر الذاتي بالممارسة، يستكشف الممارس الراشد أنّه يقول ما كان يريد أن يفعل وليس ما قام به فعلاً.

يبقى الخلاف والاختلاف في الوعي والإدراك بين الراشدين في التجربة واستقرائها، محط أنظار الباحثين في علم نفس العمل، وتبقى النساء المتزوجات والعاملات، واللواتي تملكن مسيرةَ حياةٍ صعبةٍ في النضال للتقدم، أقدر في السيطرة على الوعي والإدراك في التجربة، وإعادة التَّفكُر في "الفجوة العلمية" بين ما تعرفن وما تقمن به، وما هي قدراتهن على ربط القدرة بالتصرُف خلال قيامهن بالفعل.

الخاتمة

عندما يقرأ الطالب الجامعي معرفته العلمية في الاختصاص، يقوم إما بإدراكٍ ووعيٍ حسيين، أو استدلالٍ في البُنى المعرفية والمفاهيمية ومقارنته بالتكوين المعرفي بين المفاهيم، ثمّ يبني عليه ليعمِّم استعمالها؛ تقابلها عملياتٌ ذهنيةٌ تساعد على التَّفكُر في المعرفة المغلوطة وطرق تطوُّرها، وهذا ما ذهب إليه جان لوك ((Locke, 1693 ثم أكد عليه من بعده بياجيه وفايغوتسكي في نظرياتهم حول التكوّن المعرفي، وكلو (Clot, 1999, 67) في علم نفس العمل. وعليه فقد تبيّن، من خلال هذه الدراسة، أنَّ قراءة الطالب الجامعي تكوُّنَ مفاهيمه المعرفية في النشاط التعليمي، كما أن تحليل الإدراك والوعي في النشاط البنائي بالنواتج، وربط ذلك بقدرته على التصرُّف، يطوِّر تفكيره العلمي في التجربة الفاعلة، أو بالنواتج، ويمكنه من امتلاك القدرة على المقارنة بين ما يعرف، وبين ما هو قادرٌ على القيام به، أو التصرف من خلاله.

وقد تمّ في هذه الدراسة معالجة قراءة الطالب الجامعي معجمَه العلمي «النقطة العمياء» من خلال سيرورة عملياتٍ ذهنيةٍ وفكريةٍ تساعده في إعادة بناء تفكيرٍ علميٍّ استراتيجيٍّ بهدف تقليص الفجوة العلمية بين ما يعرف وما يقوم به، وما ينتجه فعلياً، خصوصاً في التقارير العلمية. ومن هنا اعتمدت نظرية(Rabardel, 1995, 18) في محاولة قراءة ولادة الهُوية لمهنةٍ في عهد التكوين، في إعادة تفكُر الطالب الجامعي في تكوّن معرفته، ونقد علميتها في التجربة ومقارنتها بما يعرف وما هو قادر على ممارسته خلال قيامه بالنشاط المهني، فالإنسان القادر هو من يربط المعرفة العلمية بما يقوم به فعلياً.

وقد تبين من خلال متابعة قراءة الطالب الجامعي «النقطة العمياء» أنّ الفعل يحدث قبل التعلُّم، والطالب يطوِّر معرفته المنتقاة، التي تتلاءم مع الوضعية المهنية في التجربة، ومن خلال فضاءاتٍ متقاربةٍ، فعلى الرغم من اختلاف الوضعيات وتنوعها، فإنّ المعرفة العلمية تتأثَّر بالعمليات الذهنية للمتعلم الراشد، ونضوجه الذهني والمعرفي، فيتّم التعلُّم من خلال مقاربة التجارب السلبية والإيجابية.

فالطالب يبقى متعلماً راشداً يطوِّر معارفه في النشاط البنائي وبالنواتج مدى الحياة، وهذا ما ذهب إليه باستري (Pastré, 2011, 119)) عندما قال «إنّ في التجربة تطوّر المعرفة عند الإنسان، إذا ما استطاع نقد تصرفه وتكوّن المعارف التنفيذية أو الاستشرافية في التجربة»؛ وعلاوةً على ذلك، فإن الطالب الجامعي كما المتعلم ينتقي المعرفة التي يود العمل عليها، والمتوائمة مع احتياجاته وإمكانياته في التجربة والوضعية، وقدرته واحتياجاته التنفيذية والاستشرافية.

على أنه ستبقى سمة التراكمية في التفكير العلمي إشارةً على أن الحقيقة في المعرفة العلمية في العلوم التربوية نسبيةٌ وأستنسابيةٌ، وثباتها العلمي يقترن بقدرة الطالب الجامعي على تطوير معارفه من خلال التجربة؛ وعلى فتراتٍ زمنيةٍ طويلةٍ ومتكررة. كما يفترض في ثبات علميتها تبني الدراسات والأبحاث

العلمية لها من خلال المدارس التربوية العلمية الثابتة، ونظريات التطوّر الفكري والمعرفي عند الراشد، ومتابعة قراءة نشاط الإنسان أفقياً بالارتكاز على المعرفة العلمية من خلال نظرية (Vergnaud, 1990)، ما يساند الطالب الجامعي في حل مشكلاته، وإعادة تفكُره وتأمله ببنياته المعرفية، والتوصل إلى الراشد القادر؛ ولكن، يبقى السؤال: هل كل طالبٍ جامعي هو طالبٌ قادرٌ؟ وهل المعرفة لا تتغير بتغير الوضعيات التعليمية والمهنية، ولا تتأثر بالتطوِّر العلمي والاجتماعي والثقافي؟

1. المراجع والمصادر باللغة العربية

2 دن، جان. (1997). فلسفة كانط Kant النقدية، تعريب أسامة الحاج، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

on Mar 09, 2019 Dr- ikram machmouhi. Date uploaded Uploaded by

1. فايقة، حنا جرجس. (2016). مقدمةٌ قصيرةٌ جداً لجان لوك، مترجم كتاب دن جان 2003 ,John) (Dunn، هنداوي، PDF،

2. file:///C:/Users/User/Documents/criteres%20et%20dollar/فايقة%20جرجس%20حنا%20جان%20لوك.pdf

1. المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

2. Bachelard, (1972), La formation de l'esprit scientifique, 8ème édition, Paris, Vrin.

3. Clot, Y., (1999), La fonction psychologique de travail, Paris : PUF.

4. Clot, Y., (2008), Travail et pouvoir agir, Paris : PUF.

5. De Ketele, J.-M., Maroy, Ch., (2006), « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation », in L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele, L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité, Bruxelles, De Boeck.

6. Kolb, D.A., (1984), Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

7. Locke, J., (1693), Essai philosophique concernant l'entendement humain, Trad. M Cost, J. Vrain, Paris, Livre de Poche.

8. Leplat, J. (1997), Regards sur l'activité en situation de travail, Contribution à la psychologie ergonomique, Paris : PUF.

9. Leplat, J., (2008), « Formation et didactique professionnelle : un chemin psychologique dans l'histoire », in Travail et apprentissage, 1, pp.22-33.

10. Maslow, A., (1954), Vers une psychologie de l'être, édition Fayard, In English, Motivation and Personalty, Harper and Row.

11. Michaud, Y., (2013), Le management responsable, Paris, Eyrolles.

12. Mintzberg, H., (2005), Le management, Voyage au centre des organisations, Traduit par Jean Michel Bebar, Nathalie Tremblay, PIC., éditions d'Organisation.

13. Pastré, P., Vergnaud G. & Mayen P., (2006), "La didactique professionnelle", In Revue: Recherche en éducation, n°154, pp.145-198.

14. Piaget J., (1967-1992), Biologie et connaissance, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

15. Pastré P.,2011)), La didactique professionnelle, Paris : PUF.

16. Pastré, P., (2011), Situation d'apprentissage et conceptualisation, Recherche en éducation, (12), pp.1225.

17. Rabardel, P. et Pastré, P. (dirigé par), (2005), Modèles du sujet pour la conception, Dialectiques activités développement, Toulouse : Octarès.

18. Rabardel, P., (1995), Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand. Colin.

19. Rabardel, P., (2019), Des motifs et des buts, la question de l'expérience.

20. Vergnaud, G., (1985), « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », In Psychologie francaise, 30, 3-4, pp.245-252.

21. Savoyant A., (2014), L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement, In Apprendre par la simulation, De l'analyse du travail aux apprentissages professionnelle, Sous la direction de P. Pastré, édition Octarès, Collection formation, Toulouse, pp.41-54.

22. Samurçay, R. & Rabardel, P., (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions », in R. Samurçay, P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle, Toulouse : Octarès, pp. 163-180.

23. Vergnaud, G., (1990), La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des Mathématiques, 10, 2-3, pp.133-170.

24. Vergnaud, G., (sous la direction de), (2003), Compétences complexes dans l'éducation et le travail – Qu'est-ce-que la pensée ? Colloque de Suresnes : «qu'est-ce que la pensée ?» édité sur CD ROM, conception/réalisation D. Gilis.

25. Vergnaud, G., (2000), Pédagogue et penseur de notre temps, Paris : Hachette.

26. Vergnaud, G. & Merry, M., (coord), (2011), Question à Gerard Vergnaud, Vergnaud, Activité Humaine et conception, Paris : Hachette.

27. Vygotski, L. S., (1985), Pensée et langage, Paris : Messidor/éditions Sociales, http://www.philippeclauzard.fr/2018/11/avec-rabardel-pastre-question-experience.html