الوحدة : 109

علم نفس التربيـــة

الأستاذان :

نور الدين الظاهري محمد المنصف حاجي

الكاتبة : هندة بلقاسم

1999

الفهـــــــرس

المحـــور **الصفحة**

I - **تقديـــم :**
II - علم نفس التربية ضمن علوم التربية
III - علم نفس المربى
IV - المربّى الوسيط
V - المتعلم الكهل
VI - الخلاصة
VII - الملاحق

التقديـــــــــــــــم :

تأتي الوحدة الدّراسيّة "علم نفس التربية" امتدادا للوحدة الدّراسيّة السابقة بعنوان "علوم التربية" وتفصيلا لأحد مكوّناتها وهو المكوّن العلمي النّفسي في علاقته بالمكوّن التربوي.

قد يتساءل الدّارس ما علم نفس التربية؟ ماهي خصائصه وما يميّزه عن العلوم التي تحمل تسمية قريبة؟، فيم تشترك وفيم تتباين؟

ماهي وظائف هذا العلم بالنسبة إلى المربّي والتربوي وعالم النفس؟

سنسعى في هذا الدّرس إلى الإجابة عن هذه الأسئلة وضبط مضمون علم نفس التربية وحدوده ونقاط التماس أو التقاطع مع علوم أخرى ونماذج من موضوعاته مستندين إلى آخر ما كتب في المجال.

نعثر في الأدبيات النّفسيّة والتربويّة على عدّة عبارات متقاربة مثل : علم النفس التربوي، علم النفس المدرسي، علم النفس البيدغوجي، علم نفس البيدغوجيا، علم نفس التربية[1] ...،

تشترك جميعها في الرّبط بين العنصر العلمي النفسي والعنصر التربوي التعليمي.

وقد آعتمدنا في هذه الوحدة الدّراسيّة عبارة علم نفس التربية **Psychologie de l'éducation** للإشارة إلى تميّز هذا الاختصاص واختلافه النّسبي أو الجوهري عن غيره من الاختصاصات القريبة، فالمسألة ليست شكليّة بقدر ماهي مضمونيّة وابستيمولوجية،

وقبل التعرّض إلى حدود علم نفس التربية ومجال دراسته سنورد بعض التعريفات لعلم النفس المدرسي وعلم النفس البيدغوجي.

[1]) راجع الكتب الكثيرة التي تتخذ هذه العبارات عناوين لها وقارن فهارسها ومضامينها للوقوف على التباين في تصوّر هذا العلم.

علم النفس المدرســـــــي

يمثّل هذ الفرع من فروع علم النفس اختصاصا عمليا تطبيقيا يجيب عن المسائل التي تطرحها المؤسسة المدرسيّة، وهذا ما أبرزه **R. Zazzo** سنة 1938 حين اعتبر دوره الأساسي هو "القيادة والتوجيه المتواصل وبالتالي الوقاية" " **Guidance continue et prévention**" وتكون وظيفة النفساني المدرسي بصفته "ممارسا" هي دراسة "مشكلات الأطفال العاديين واليوميّة" وذلك بالاتفاق مع هيئة التدريس، وبعد أن يكون "قد فهم هذه المشكلات المدرسيّة كما يصوغها المدرّسون أنفسهم". (روني زازو، 1987، ص 653).

علم النفس البيدغوجـــــــــــي

لقد تطوّر مفهوم هذا العلم منذ الخمسينات، فيعرّفه سنة 1957 هنري بيارون **H. Piéron** بأنّه "البيدغوجيا المؤسسة علميّا على علم نفس الطفل" أي الممارسة التربويّة المستندة إلى نتائج البحث النفسي بآعتباره مصدرا للمعارف التجريبيّة "الصحيحة".

أمّا **L. Dintzer** (1964) فيرى فيه "فنّ التربية في ضوء الفلسفة ومعرفة الطفل والمراهق".

إلاّ أن ما يؤاخذ على هذين التعريفين هو اقتصارهما على علم نفس الطفل أو المراهق والحال أن علم النفس أشمل من ذلك، بالإضافة إلى أن القوانين والنظريات النفسيّة قد تولّد بيدغوجيات عديدة ومتباينة.

وبعد أن ينقد ميالاري مختلف التعريفات التي عرضها أنتوان ليون يقترح (1971، ص 94) تعريفا جديدا فيقول هو "بيدغوجيا ترجع بآستمرار

ـ سواء في تصوّراتها العامّة أو في طرائقها التقنيّة أو التربوية ـ إلى قوانين علم نفس التربية".

وفي مصدر آخر وبعد عشر سنوات تقريبا (1981) يقدّم ميالاري تعريفا جديدا لعلم النفس البيدغوجي فيرى فيه "نوعا من البيدغوجيا التي تأخذ بعين الاعتبار العمليّات (أو السيرورات) processus النفسيّة للتلميذ، والتي تجد أساسها العلمي في علم نفس التربية".

فما هو علم نفس التربية؟

إن تحديد مجال علم نفس التربية وموضوعه لا يخلو من صعوبات نظرا لآختلاف المنظرين في ذلك وتباين الأهداف والوظائف المسندة إليه.

يرى فيه النّفسانيون فرعا من فروع علم النفس ومجالا للتطبيق والبحث، يسهم في بناء كيان علم النفس العام و اختبار نظرياته، في حين يرى فيه المربّون والتربويّون سندا علميّا يضفي على مناهجهم وطرائقهم المشروعيّة ويوفّر لهم الأجوبة المنتظرة عن الأسئلة العمليّة والنظريّة التي تثيرها الممارسة التربويّة ويطرحها التفكير المجرّد.

منذ البوادر الأولى لعلم النفس التجريبي عبّر المربّون عن حاجاتهم إلى معرفة مفيدة تساعد على تخطّي المشاكل والصعوبات التي تعترضهم أثناء الممارسة وراهنوا عليه لعقلنة الفعل التربوي.

إنّ اختلاف المنطلقات والانتظارات والأطر التي يشتغل فيها أهل الاختصاص ستولّد تباينا بينهم في ضبط حدود هذا العلم والاتفاق حول هويته، وقد نختزل الواقع إذا آعتبرنا التّربوي مسكونا بهاجس التطبيق العملي فحسب والنّفساني مدفوعا بمشاغل وهموم نظريّة فقط.

تأسيسا على ماسبق يمكن التمييز بين تصورين اثنين لعلم نفس التربية : تصوّر تطبيقي و تصوّر تفاعلي.

التصوّر التطبيقـــــي :

علم نفس التربية حسب هذا المنظور هو مجموع المعارف والنظريّات والنماذج النفسيّة التي يمكن جمعها ورصدها لخدمة التربية نظاميّة كانت أو غير نظاميّة وتأسيسها على ذلك. فتكون التربية والبيدغوجيا مجرّد تطبيق لهذه النتائج والنظريّات العلميّة وامتدادا لها، فيتماهى هذا العلم بعلم النفس التربوي أو بعلم نفس البيدغوجيا - **La psychopédagogie** .

وقد تنتمي هذه المعارف والقوانين والنظريات إلى علم النفس العام أو أحد فروعه كعلم النفس النشوئي أو علم النفس الفارقي أو علم النفس التحليلي...

إنّ الأمثلة على ذلك كثيرة كهيكلة مراحل التدريس ومناهجها على نظريات علم نفس النموّ ومفاهيمه أو صياغة التعليم المبرمج على نظرية الإشراط الاجرائي لسكّنير ووضع تقنيات الترغيب وأساليبه على نظريّة التعزيز بأصنافه ومستوياته.

التصوّر التفاعلـــــــــي

ليس علم نفس التربية في هذا التصوّر مجرّد تطبيق لمفاهيم علم النفس بمختلف فروعه ونظرياته ونماذجه التفسيريّة في المجال التربوي، ولا مجرّد خلفيّة علميّة يستند إليها الفعل التربوي والتنظير البيدغوجي مثل الاعتماد على نظريات التعلّم وقوانينه أو نظريات النموّ والذكاء والشخصيّة والذاكرة والدّافعيّة وغيرها، بل هو علم يسعى إلى الانطلاق من القضايا التربويّة المستحدثة والإشكاليات المتجدّدة ودراستها دقيقة بالاستفادة ممّا وصلت إليه العلوم النفسيّة والعلوم التربويّة من مفاهيم ومنهجيات بغية إفراز علم جديد لا يجمع بين علم النفس والتربية بصورة شكليّة وإنّما يعمل على إبراز تأثير التربية كوضعيّة

اجتماعيّة فاعلة في سلوك المتعلّمين والمربّين وتصرّفاتهم وشخصيّتهم.

يعرّف ميالاري هذا العلم في هذا الاتجاه بقوله :

إنّه مجموع الدّراسات التي تتناول التصرّفات و العمليات (**processus**) الفرديّة والجماعيّة المستخدمة، أو التي يثيرها الفعل التربوي أو الوضعيّة التربويّة" (ميالاري ، 1976، ص 63).

إنّ علم نفس التربية بآعتباره علما وصفيا تحليليا يدرس ماهو موجود في الوضعيّة التربويّة من سلوك وتصرّف وتفاعل بين الفاعلين فيلاحظها ويصنّفها ويستخلص منها تعميمات وربّما قوانين" وبآعتباره علما تجريبيّا يستثير وضعيات جديدة و يدرُسها وفق خطّة البحث التجريبي التي تقوم على صياغة الإشكاليّة والفرضيات وضبط المتغيّرات وجمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج التي ستكون مادّة لمعرفة جديدة.

يؤكّد الدّارسون على أنّ علم نفس التربية يتحدّد بموضوعه بقدر ما يتحدّد بمقاربته العلميّة، تقول **فيفيان دي لاندشير** : هو " مجموع القضايا والمشكلات التي يعالجها النفسانيون على اختلاف تكوينهم ومنهجياتهم واتجاهاتهم (أو رؤاهم) أكثر من كونه فرعا من فروع علم النفس" (1992، ص 35).

إنّ هذا التصوّر ليس جديدا ولا وليد التسعينات فقد وضّحه ودعا إليه **جيللي** قبل ذلك عندما بيّن أن الانطلاق في علم نفس التربية يكون من "المشكلات التي تطرحها الوضعيات التربويّة ذاتها وذلك بغية بلورة معارف علميّة جديدة متفرّدة أو عامّة ومن شأنها أن تفسّر تفسيرا أفضل تلك المشكلات وفي الآن ذاته توجّه العمل البيدغوجي توجيها أفضل".

(**جيللي** 1981، ص 7).

لاينكر جيللي الاستفادة التي قد يجنيها مجال التربية ـ كأي مجال دراسي آخر ـ من التنظيرات والنماذج السابقة في فهم الوقائع والظواهر ولكنّه ينبّه إلى أن "للوقائع التربويّة المؤسسيّة (**Les Faits**) خصوصيات ودقائق تجعلها لا تدرس بصورة

مرضيّة إلاّ إذا وضعت لها نماذج مناسبة" (**جيللي** ـ أ ـ ، 1980 ، ص 267).

يولي إذن علماء نفس التربية مكانة مركزيّة للموضوع ـ وقائع ، وضعيات تربويّة، قضايا بيدغوجيّة ـ في بناء هذا العلم مستفيدين من روافد علم النفس وفروعه ومن تطوّر مفاهيمه ومنهجياته، وكذلك من مستجليات العلوم الأخرى وخاصّة علوم التربية.

إنّ السّمة التفاعليّة حاضرة في جلّ التعريفات المصدريّة بحيث تبرز أهميتها في تحديد خصوصيّة علم نفس التربية الذي يقوم على الجمع بين الموضوع والمقاربة العلميّة، بل أكثر من ذلك يتجلّى هذا التفاعل في الموضوع ذاته، يقول **دوريتش** :

"إنّ الغرض من علم نفس التربية هو "دراسة الخصائص النّفسيّة للتفاعل بين النشاط البيدغوجي للمربّي ونموّ شخصيّة التّلميذ...، فهو يستقصي في الآن ذاته المشاكل النفسيّة المرتبطة بالنشاط التّربوي للمدرّس وأثر هذا النّشاط في نموّ التلميذ أو الطالب وكذلك علاقة التفاعل بين هذين العنصرين" (**دوريتش** 19، ص 21).

وقد آخترنا في عرض مضمون هذه الوحدة لدراسيّة التدرّج الزمني مبتدئين بنشأة علم نفس التربية ضمن الاختصاصات النفسيّة ثمّ بروز هذا العلم في إطار علوم التربية مركزين على بعض الموضوعات الأساسيّة التي يتناولها بالدرس.

ليست العلاقة بين علم النفس والتربية على منوال واحد، فهي تتراوح بين الارتباط الوثيق ولكن دون بلوغ درجة التّماهي وبين الاستقلاليّة المقصودة لعلم نفس الطفل وعلم النفس النشوئي، مع استفادة المربّين والمنظرّين من إضافتهما، ولنا في ذلك مثالان دالان وهما H. Wallon و J. Piaget.

هنري قالـــــون (1879 - 1962)

مثّلت المسائل التعليميّة من ناحية والدّراسات حول نضج الطفل محور اهتمامات قالون. أمّا المبدأ الرّئيسي الذي ركز عليه مشاغله العلميّة فهو اعتباره أنّ شخصيّة الطفل تبنى من خلال العلاقات مع الآخر، وأنّ معرفة الذات مرتبطة بمعرفة الآخرين، ومن هذا المنطلق يبلور قالون الأفكار الثلاثة التالية :

- تأثير الوسط الاجتماعي واالمادّي والرّمزي في النموّ،
- أهميّة الحالات الانفعاليّة خلال الأشهر الأولى من الحياة،
- أهميّة الوجدان في تكوّن العمليّات الذهنيّة.

وممّا يدلّ على اهتمام Wallon بالنموّ الذهني للطفل وبتكوّنه المعرفي والوجداني مجموعة الأعمال التي قام بها ونشرها مابين 1925 و 1945 والتي يمكن أن نذكر من بينها :

- نظريّة نشأة الوعي لدى الطفل (1925 - 1935).
- نظرية النموّ الوجداني (1934)
- نظريّة نموّ الذكاء (1942 - 1945)
- أصول التفكير عند الطفل (1945)

كذلك تأكيده على ضرورة "الإسهام في تكوين كلّ لأطفال دون استثناء بعمل نفساني متواصل يشمل كلّ تلميذ على حدة منذ الأيام الأولى من دراسته" (ذكره **M. Gilly** ، **علم النفس المدرسي** في كتاب **M. Debesse** و **G. Mialaret**، **Traité des Sc. pedago. 1969, p : 282** .

موازاة لهذا الانتاج العلمي الغزير انخرط Wallon في عدّة نشاطات تتعلّق بالتربية وبالممارسة البيداغوجيّة : فبالاضافة إلى تحمله مسؤوليّة "كرسي علم النفس وتربية الطفولة" شارك بصفة نشيطة في "الجمعيّة الفرنسية للبيداغوجيا" وفي "المجموعة الفرنسية للتربية النشيطة". وربما لذلك وقعت دعوته بعد الحرب العالميّة الثانية إلى المساهمة في رئاسة لجنة اصلاح التعليم بمعيّة P. Langevin وإلى تعيينه كاتبا لوزارة التربية.

جان بيـــــاجي (1896 - 1980)

لقد تبرّأ دائما ***Piaget*** من كونه بيداغوجيا. ففي سنة 1977 يؤكّد على مايلي : "ليس لي رأي في البيداغودجيا. إنّ مسألة التربة تهمّني كثيرا لأنّني أشعر بأن أشياء عدة في حاجة إلى الاصلاح والتغيّر غير أن دور عالم النفس يتمثّل قبل كلّ شيء في تقديم "الوقائع (Faits) التي يمكن أن يستعملها المربّي لا في أن يحلّ محلّه وإعطائه النصائح"[2] . رغم أنّه عيّن منذ سنة 1933 نائب مدير لمعهد ***J. J. Rousseai*** الذي سيصبح فيما بعد معهد علوم التربية وأنّه كلّف بمهمّته مدير المكتب الدوولي للتربية من سنة 1929 إلى سنة 1968.

[2]) Bringuier, Conversations libres avec J. Piaget, Paris, R. Laffont, 1977, p : 197.

وممّا يدعّم كذلك موقفه هذا قلّة انتاجه المتعلّق بالتربية بالتعليم مقارنة مع غزارته في مجال علم النفس إذ نشر ***Piaget*** ما لا يقلّ عن 150 مقالا و 70 كتابا ثلاثة منها فقط تتعلّق بالبيداغوجيا :

Psychologie et pédagogie, Denoël, 1969
Ou va l'éducation, Denoël, 1972

و **De la pédagogie, Odile Jabob** الذي نشر بعد موته سنة 1998. لكن رغم موقفه ورغم قلّة انتاجه التربوي فإنّ ***Piaget*** يمثّل مرجعا ليس بالإمكان غضّ النظر عليه : فهو حاضر في كل المؤلّفات التي تعنى بالبيداغوجيا أو بعلم النفس البيداغوجي وبعلوم التربية أو بعلم نفس التربية.

وهذا يطرح التساؤل التالي : مالذي يجعل من Piaget عالم نفس تربية رغم تبرّئه من التربية؟.

في حقيقة الأمر وإن لم ينشغل Piaget بالبيداغوجيا أو بعلم نفس التربية فإنّ أعماله العلميّة مثّلت منعرجا جديدا في مجال تكوّن المعارف وتطويرها وفي تحليل مختلف مراحل نموّ الذكاء وكذلك في دراسة عمليات تكيّف الطفل مع محيطه فذهنيّة الطفل بالنسبة لـ Piaget

ـ ليست ذهنيّة جامدة أو مهيكلة بصفة قبليّة بل هي في تطور مستمرّ.

ـ هي المحدّد في هيكلة المعارف والاحساسات والتصوّرات

ـ تبنى على أساس التناسق الذاتي للأفعال

ـ تتعقّد تحت التأثير المزدوج لعمليّتي الاستيعاب والملاءمة

وستكون لهذه الأطروحات انعكاسات هامّة على البحوث التربوية وسيوظّفها المربّون في ممارستهم.

و يُولي جان بياجي في كل عمليّة تعلّم مدرسي أو غير مدرسي مكانة متميّزة لنشاط الفرد المتعلّم باعتباره مسؤولا ومنتجا للمعارف.

فالمعارف ـ في نظريته ـ تبنى من خلال تفاعل الفرد مع الموضوع حسب آليات معيّنة وهي آليات شبيهة بما يجري في نموّ الأفعال والعمليات والتصوّرات.وتساعد العمليات المنطقية الرياضيّة على هيكلة تجربة الفرد انطلاقا من أفعاله التّحويليّة على الأشياء.

إنّ التفكير لدى بياجي هو وسيلة تمكّن الفرد من التكيّف والتأقلم مع الوضعيات والظروف الجديدة، وهو يعير أهميّة قصوى للتمشّي الذهني إذ يرفض كل فصل بين آكتساب المعارف واستحضار أو استخدام التمشّيات الذهنيّة في الوضعيات الإشكاليّة والتي تولّد حالة من اللاّتوازن، وعلى هذا الأساس يدعو بياجي إلى تحفيز الطفل على تكوين بناه الذهنيّة.

و يتمثّل دور المعلّم حسب بياجي في "السعي إلى إثارة اهتمام الطفل وعرض المشكل بطريقة تطابق الهياكل الذهنيّة التي بناها بنفسه" (علم النفس والبيدغوجيا، 1969).

فلا يكفي أن يكون الطفل أمام مشكل ليتعلّم بل ينبغي أن يكون المشكل ذا معنى بالنسبة إليه فيستحثّه على تجهيز معارفه السابقة وتنشيط بناه الذهنية.

لقد حاول ***بياجي*** أن يفسّر عملية بناء المعرفة وسيرورتها بواسطة آليتين أو عمليتين اثنتين وهما الاستيعاب والمواءمة وسيكون لهما شأن كبير في مجال التطبيق التربوي ووضع استراتيجيات التعليم والتعلّم.

يوجد استيعاب كلّما تمثّل الفرد معطى محسوسا في أطره الشخصيّة (أو بناه)، والاستيعاب هو فعل الفرد في الأشياء والوضعيات بغية استدماجها في طرق تعامله وكيفيّة تفكيره، فإذا تحقق الاستيعاب نقول إنّ بُناه (أو **شاماته Schèmes**) مهيّئة لاستقبال الموضوع الخارجي وتمثّله.

وإذا كانت البُنى غير قادرة على تقبّل هذا المعطى وتولّدت لدى الطفل حالة من التوتّر والاختلال فإنّه سيعمل على مواءمة هذه البُنى وتكيّفها حتى تستوعب الموضوع الجديد وبذلك يبنى بُنى جديدة قادرة على التمثّل وهكذا دواليك.

إنّ الاستيعاب والمواءمة يقومان على مبدإ الموازنة **équilibration** وهي موازنة ديناميّة ومضيفة إذ لا ترجع المتعلّم إلى حالة من التوازن السابقة وإنّما إلى حالة جديدة ترتقي به إلى مستوى ذهنيّ ومعرفي أفضل.

سيأخذ المربّون والمنظّرون بنموذج بياجي التفسيري لاشتغال الذهن وبناء المعرفة ويضعون عديد المبادئ والطرق المستندة إليها ستجعل علاقة المتعلم بالمعرفة علاقة نشيطة بنائيّة ومتجدّدة قائمة على المعارف والبنى الذهنيّة والميكانزمات أو الآليات التي تشتغل بها.

تبدو نظريّة بياجي متشعّبة ولكنّها تعكس تعقّد عمليات بناء المعرفة ذاتها وخصائص الفكر في كونه قادرا على اتخاذ ذاته موضوعا للتفكير دون الوقوع في الاستبطان.

يقوم الفرد ـ حسب بياجي، كما رأينا، بفعل تحويلي في الأشياء عندما يستخدمها ويتداولها فيكتشف خصائصها فيبني معرفة جديدة حولها ولكن لهذا الفعل طابع تفكييير إذ يفضي إلى الوعي بخصائص هذا الفعل ذاته وهذا ما يسمّيه بياجي بالتّجريد التفكيري **(l'abstraction réflechissante)**.

إنّ معرفة قوانين النموّ الذّهني للطّفل ساهمت في إيجاد طرق وتقنيات تربويّة مناسبة له ومساعدة على تحقيق الأهداف الموسومة لتربيته وتعليمه ووفّرت الأرضيّة العلميّة النفسيّة

لآختيارات تربويّة سابقة وتوجّهات فكريّة وفلسفيّة في مجال التّجديد التربوي.

II - علـم نفس التربيــة ضمن علــوم التربيــة

نذكّر في البداية أن علوم التربية نشأت في منتصف الستينات برغبة من التربويين والنفسانين والفلاسفة في جعل جملة من العلوم تتظافر وتتساند لفهم الظاهرة التربويّة ومقاربتها بطريقة تفاعليّة لا تجزيئيّة حتى تتكوّن معرفة ثريّة ومتكاملة.

يقول **مرموز** (1988، ص 76) :

"لقد تولّدت علوم التربية عن حركة ثلاثيّة : تطبيق أدوات العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة على حقل دراسي، الحرص على عمليّة البيداغوجيا، التعامل المباشر مع الفعل التربوي".

تنطبق هذه المقولة على علم النفس عندما أدرج ضمن فئة علوم التربية وأصبح علم نفس التربية. ذلك أنه قد اتخذ من التربية والتعليم والظواهر المتّصلة بهما كالتكيّف المدرسي والتعلّم والإخفاق موضوعا للدراسة شأنه في ذلك شأن بقيّة العلوم الانسانيّة الأخرى ولكنّه سيتّخذ صبغة مستحدثة ومنزلة ابستيمولوجيّة جديدة بآنخراطه في علوم التربية.

لقد ساهم علم النفس والبيداغوجيا التنظريّة والعلميّة في تأسيس علوم التربية وتكوين النواة الصلبة لها حيث ستجتمع حولها علوم أخرى كالاجتماع والاقتصاد والتاريخ وغيرها.

يؤكّد ميالاري (1985، ص 64) على دور علم النفس في ذلك : حين يقول : "كان علم نفس التربية، ومازال، وسيبقى طويلا من أهمّ علوم التربية، إذ شكّل المدار والرّكيزة لهذه العلوم. وتعود المحاولات الأولى لبناء هذا الحقل العلمي، إن قليلا أو كثيرا، إلى علم النفس كما تدلّ على ذلك البرامج الأولى لمعهد علوم التربية بجينيف". وتبعا لذلك يعرّف هذا العلم على أنّه "مجموع التحاليل المجراة من منظور علم النفس للمؤسسات والطرائق والهياكل الخاصّة بالنظام المدرسي" (ميالاري، 1976، 63).

إنّ اندراج علم نفس التربية في منظومة علوم التربية التي يتحدّد مجالها بالموضوع نظرا لتعدّد العلوم وآختلاف مرجعياتها

يثير تساؤلا إشكاليّا حول علاقة هذا العلم بعلوم التربية من جهة وبعلوم النفس ـ أو علم النفس ـ من جهة أخرى.

يجيب دوريتش Duric عن هذا التساؤل مؤكّدا على ثنائيّة الانتماء :

"لا ينتمي علم نفس التربية إلى علوم النفس فقط، بل وكذلك إلى علوم التربية. فهو يستمدّ جذوره من الضرورات العمليّة للتربية ومن تفريع علم النفس".

ويعيره نفس المؤلّف منزلة متميّزة في المجموعة الأولى إذ يقول :

"إنّ علم نفس التربية مفيد جدا لعلوم التربية حين يستبق الوقائع أي لمّا يسبق هذه العلوم تنظيرا وبحثا، فهو مكوّن أساسي لهذه العلوم وفي نفس الوقت يتجاوزها".

يقول دوريتش إذن بآزدواجيّة الانتساب وبأهميّتها في تحقيق التفاعل المضيف بين علم النفس والتربية بل أكثر من ذلك يعتبر أنّ علم نفس التربية له حدود مشتركة مع علوم التربية وهو اختصاص يوفّر معلومات ثمينة للتربية.

عندما يندرج ضن مجموعة علوم التربية فإنّه إضافة إلى ما سينهله ويستمدّه من مختلف فروع علم النفس (علوم النفس على حدّ عبارة بعضهم) فإنّه سيستفيد من علوم التربية الأخرى ويسهم في المقاربة المتعدّدة المراجع ـ دون فقدان أو التخلّي عن خصوصيّته، ويستفيد من تطوّر المجال التربوي والاتّجاهات التي سيأخذها والمبادرات التجديديّة للتربية والتعليم.

يُقدّم علم نفس التربية ـ ضمن فئة علوم التربية ـ عدّة إضافات فهو يوفّر المفاهيم والنظريّات والنماذج التّحليليّة والتفسيريّة التي من شأنها أن تضاعف فهمنا للظاهرة التربويّة بهدف معرفي صرف وتساعدنا كذلك على التصوّر و الممارسة، وهو يُساير التطوّر التربوي ويتابع قضاياه وإشكالياته ويُسهم ضمن علوم التربية الأخرى في بناء معرفة نفسيّة ـ تربويّة جديدة (متعدّدة المرجعيّة).

يستند علم نفس لتربية إلى النّظريات النفسيّة والبراديقمات مثل السلوكيّة والاشتراطيّة الاجرائيّة والبنائيّة والعرفانيّة النّفسيّة الاجتماعي المعرفيّة....

ويسعى إلى رسم تطبيقاتها التربويّة ولكن التطبيق التربوي سيفرز ملاحظات تستوجب مراجعة.

يثير علم نفس التربية عدّة قضايا مؤسسة ابستيمولوجيّة ومنهجيّة.

يتنزّلهذا العلم في معاهد ومراكز البحث التربوي وتكوين المربّين كذلك في أقسام علم النفس ومراكزه ومختبراته ، فهل تتأثّر اتجاهاته وخصائصه بالمؤسّسة التي ينتمي إليها؟.

وما الجدل الذي يثار أحيانا بن النفسانيين والتربويين حول الانتماء والاحتواء إلاّ دليل على وجود تباين مع التصوّرات و الرّؤى.

ودون الخوض في هذا الجدل سنقتصر في هذه الوحدة على عدد من الموضوعات الأساسيّة التي تناولها علم نفس التربية بالدرس وهي :

- علم نفس المربّى
- علم نفس المربّي
- علم نفس المتعلّم الكهل.

III - علم نفس المربّـــــــى

يطرق علم نفس التربية المتعلّم سوواء في إطار مؤسسي أو غير مؤسسي وفي كلّ المراحل التربويّة والتكوينيّة من رياض الأطفال أو المحاضن إلى الكليات والمعاهد العليا مرورا بالمدارس والمعاهد الثانويّة ومراكز التكوين.

فهو يهتم بأحد العناصر الفاعلة في لوضعيّة التربوية في فترات ثلاث : الفترة القبلّة ويكون فيها المربّى متّسما بجملة من الخصائص والاستعدادات وله رصيد من المعارف والتصورات آكتسبها في مساره السابق، والفترة النهائيّة أو لحظة التخرّج من مرحلة معيّنة ويصبح فيها هذا المربّى ملمح متفرّد وقد تشكّل وفق منوال محدّد، وثالثا الفترة التي تفصل بينها وهي فترة الفعل التربوي والتفاعل بين أطراف الوضعيّة التكوينيّة.

يتناول علم نفس التربية عدّة مواضيع تتمحور حول المربّى، منها : آكتساب المعرفة والعمليّات النّفسيّة المستخدمة لذلك، التكيّف مع المؤسّسة المدرسيّة أو امتلاك الوضعيّة التعلميّة والسيطرة عليها، الدافعيّة بأنواعها ودرجاتها قبل الدّراسة وأثناءها، الأنساق المدرسيّة والملمح النّفسي للمتخرّج حامل الشهادة أو لمن يغادر المؤسسة التعليميّة في أحد مستوياتها ودون شهادة الوضعيات التربويّة ومضامين التفاعلات بين الأطراف المتدخّلة فيها، العلاقة التربويّة إلى غير ذلك من الموضوعات والظواهر التي تجمع بين المتغيّرات النفسيّة والمتغيّرات التربويّة.

1 ـ تكيّف المربّـــى مع المؤسّســة التعليميّة

تعتبر الدّراسة النّظاميّة مرحلة هامّة في حياة الفرد وفي تطوّر شخصيّته، فهو يمرّ خلالها بمؤسّسات عديدة ويعيش وضعيات تربويّة متنوّعة ويتعرّف على أشخا ص مختلفين ذوي ملامح متباينة يسهمون بدرجات متفاوتة في نحت شخصيّته وبلورة خصوصيّته.

قد يتعرّض المربّى في مساره الدّراسي إلى عدة تجارب طريفة وعدة صعوبات من شأنها أن تؤثّر فيه نفسيا وتربويّا وتحدّد درجة تكيّفه بالمؤسسة المدرسيّة عامّة والوضعيات التربويّة المتجدّدة خاصّة.

من المواضيع الت تدرج ضمن محور التكيّف مكن أن نذكر أوّل اتّصال بالمؤسّسة التي يلتحق بها المربّي روضة كانت، مدرسة أو معهدا ... وانعكاس هذ الاتّصال على مواقفه ودراسته، كما نذكر النتائج المترتّبة عن التحوّل من مرحلة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى أو من قسم إلى آخر داخل نفس المؤسّسة، فتطرح هنا الأسئلة التّالية : هل يهيّء المربون والمسؤولون الظروف المناسبة للانتقال ؟ هل تهيء المؤسسات التربويّة له ؟ وهل ينجز التكيّف بورة مرنة ومتدرّجة أم يتمّ الانتقال بصورة فجئيّة وحادّة ؟

إنّ الأمثلة عن الانتقال من مستوى إلى آخر وتأثيره النفسي كثيرة : من الروضة إلى المدرسة، من امدرسة الأساسيّة إلى المعهد، من المعهد إلى الكليّة...،

لئن مثلت الروضة حلقة وسطى بين العائلة والمدرسة تدرّب الأطفال على الحياة الجماعيّة ولتواصل بين الأتراب وعلى مختلف الأشكال التعبيريّة الجماليّة وتركّز على الاستعدادات النفسيّة للتعلّم يلاحظ ميدانيّا أنّ كثيرا من المنشطين والمنشّطات في رياض الأطفال وخاصّة في السنة "النهائيّة" أي ما بين سنّ الخامسة والسادسة يعمدون إلى تعليم الأطفال القرائة والكتابة والحساب والحفظ مسندين إليهم الأعداد والرّتب والملاحظات

التقييميّة في دفتر "مدرسي » وكلّ ذلك بحجّة إعددهم للمناخ المدرسي وضروراته وتعويدهم على العمل المدرسي وتمثّل تراتيب اشتغاله.

لكلّ مرحلة تعليميّة أهدافها العامّة ووظائفها وطبيعتها وتقاليدها وإطارها التربوي وتراتيبها في الاشتغال و التقييم والمتابعة... وهذا من شأنها أن يؤثّر في الخصائص النفسيّة لمرتاديها من الدّراسة في تلك المرحلة.

تقول Régine Boyen وقد اهتمّت بآنعكاسات الانتقال من المدرسة الاعداديّة إلى المعهد.

"يمثّل الارتقاء إلى المرحلة الثانية من التعليم الثانوي بالنسبة إلى أغلبيّة التلاميذ تحوّلا هامّا في نمط حياتهم وفي عادات عملهم... يصحب دخول المعهد تغيّر جذري لنسق حياتهم"[2].

تمارس لتربية في مؤسسات تتميّز بخصائص ومواصفات وإمكانات ماديّة وماليّة وموارد بشريّة وتنظيميّة تؤثّر في سيرها، في نتائجها وفي الملامح التي تشكّلها، فمن هذه المؤسّسات ما ييسّر التكيّف ومنها ما يجعله أقلّ يسرا.

والتكيّف مسألة يدرسها علم نفس التربية في مختلف المستويات والمراحل، فقد ورد في دراسة حول "الطلبة : دراستهم وحياتهم" أنجزت بتونس سنة 1997 وشملت 3804 طالبا "يتّسم الدخول إلى الجامعة بمشكلات التكيّف وخاصّة بمسألة التصرّف في الوقت الناتجة عن شعور بثقل العمل وأعبائه، إذ يبدو التنظيم البيدغوجي للدراسات عسيرة الإدراك.

[2]) Boyer (R.) etall. , Paroles de lycéens, Ed. Université Paris , INRP, 1991, p 51.

2 ـ المتعلّم والدّافعيّـــــة

الدّافعّة موضوع من موضوعات علم النفس، تساعد دراستُها على فهم اشتغال الكائن الحيّ وعلى إدراك محدّدات السلوك والتصرّفات بآعتبارها مؤشّرا على خصوصيّة الشخصيّة وديناميتها.

وليست الدافعيّة حالة ساكنة تؤثّر في الفعل بل هي قوّة كامنة أو طاقة خفيّة تدفع الكائن الحيّ إلى التحرّك والنّشاط بصفة موصولة وتجعله يوظّف إمكاناته واستعداداته للوصول إلى هدف محدّد.

توجد عدة عبارات تستخدم للتعبير عن العوامل المحفّزة للحركة والسلوك مثل : الحاجة، الرغبة، الاهتمام، الدافع، الحافز، النزعة، الإرادة، غير أن كل مصطلح يؤكّد على جانب من العلاقة بين الفعل وأسبابه أو بين الفعل والعوامل التي تستثيره. أما مصطلح "الدافعيّة" فهو لفظ جامع توليدي يدلّ على المفهوم ـ النواة الذي تتمحور حوله المصطلحات المذكورة.

تفيد الدافعيّة "مجموع الآليات والميكانيزمات البيولوجيّة والنفسية التي تمكّن من استحثاث الفعل وتوجيهه (نحو هدف أو الإبعاد عنه)، كما تفيد شدّة الفعل أو كثافته واستمراره، فكلّما ارتفع مستوى الدافعيّة ازداد النشاط وتواصل" (Lieury A. 1996, p 249).

تعرف قوة الدافعيّة بدرجة الاهتمام الذي يوليه الفرد لموضوع ما وبما يُوظفه من جهد واعتناء في القيام بنشاط ما بغية تحقيق هدف معيّن.

فلا ترتبط الدافعيّة بالحاجة فقط ـ أوّلية كانت أو ثانويّة على حدّ عبارة علماء النفس ـ بل تتنزّل في تصوّر مستقبلي يقوم على إنجاز مشروع شخصي يمكّن من تحقيق الذّات وتأكيدها.

إن الكائن الانساني الموسوم بدافعيّة قويّة يتدخّل بصورة إراديّة ونشيطة في سير الأحداث وفي تطوّر شخصيته في علاقتها بالمحيط الذي تتحرّك فيه.

إنّ الدافعيّة ديناميّة ومتغيّرة حسب الوضعيات التي يمرّ بها الفرد رغم أنّها مكوّن من مكوّناته وسابقة لنشاطه "pro-active" وهي تصنّف عادة إلى نوعين : دافعيّة داخليّة : Intrinsèque وتعني أنّ الفرد يقوم بنشاط ما من أجل المتعة التي يوفّرها له وأن الفعل يُبرّر بذاته، والدافعيّة الخارجيّة Extrinsèque وهي تتجلّى في الوضعيات التي يقبل فيها الفرد على فعل ما بتأثير دوافع خارجيّة تثير الرّضى والاستحسان وتجنّب عدم الرضى والاستهجان كالحصول على المال أو على مكانة اجتماعيّة أو على الجوائز واعتبار الآخرين.

ويمكن إدراج مختلف أشكال التعزيز الايجابي والسلبي التي جاء بها السلوكيون وخاصّة الإشراطيّون الإجرائيّون ضمن الدافعيّة الخارجيّة بآعتبارها مكافآت تقدم أو عقابا محتملا فيتجنّب، وهي دافعيّة من شأنها أن تعزّز السّلوك وترسّخه.

إلاّ أنّ مفهوم التعزيز هذا قد نوقش من منظور معرفي فبيّن A. Bandura أنّ الإنسان بقدراته على التصوّر وعلى استباق الأمور وبالتالي تصوّر التعزيز دون الحصول عليه أن يتحفّز للفعل ويثابر عليه دون الحاجة إلى تعزيز.

وهذا يؤكّد ماذهب إليه Harlow من أهميّة عامل حبّ الاطّلاع والرّغبة في تحريك الأشياء واستخدامها في استحثاث الفرد للقيام بفعل ما والاستمرار فيه. (Lieury, 1996, p 255-256).

تطرح إذن إشكاليّة الدافعيّة "الذاتيّة" والدافعيّة "الخارجيّة" بين أهل الاختصاص وتفضيل إحداهما على الأخرى في آكتساب السلوك والإقبال على فعل ما بحماس ورغبة، ومن الباحثين المهتمّين بمجال الدافعيّة من أضاف شكلا ثالثا للدّافعيّة وهو اللاّدافعيّة أو غياب الدافعيّة وهي حالة استسلام وتخلّ (Edward Deci و Richard Ryan ذكرهما Lieury ص 262).

فكيف تطرح الدافعيّة في المجال التربوي وماهو أثرها في التعلّم ؟

قبل تحليل هذا الإشكال يحسن التمييز بين شكلين من التعلّم : التعلّم العرضي والناتج عن الصدفة والتعلّم المقصود حيث توجد نيّة للتعلّم.

يلاحظ الأوّل في كل مراحل النموّ لدى الطفل والمراهق والكهل، ويبرز أثر الدافعيّة في مختلف أنشطة الانتباه التّلقائيّة.

أمّا الشكل الثاني من التعلّم فيحتلّ مكانة متميّزة لدى التلميذ والطالب والمتعلّم ـ الكهل وفي كلّ أنشطة الدراسة االمقصودة، تمثّل الدافعيّة بفرعيها عاملا محدّدا لنجاح التعلّم وبلوغ الأهداف المنشودة منه.

يقبل التلميذ أو الطالب على الدّراسة بكل طاقاته التّحفزيّة ولا يتسنّى له النجاح إلاّ إذا وظّف هذه الطاقة في مشروعه الدّراسي والمعرفي وتملّك الوضعيّة المدرسيّة على أساس أنّها مجال لممارسة الإرادة والاستقلاليّة.

عدّة أسئلة تطرح حول الدافعيّة في المجال التربوي :

ـ هل الدافعيّة استعداد عام للتحرك والفعل يتجاوز الوضعيات المدرسية المخصوصة ؟

ـ أي الدّافعيتين أكثر جدوى في التعلّم "الداخليّة" أم الخارجيّة" ؟

ـ هل توجد دافعيّة خاصّة بكل مادّة مدرسيّة وبكلّ مضمون تعليمي؟

ـ ماهو أثر التنظيم الدّراسي وطرق التدريس ومواقف المدرّس في تدعيم الدّافعيّة ؟

إجابة عن السؤال الأوّل يقول J. F. Le Ny :

"لقد بدا في المجال التربوي أنّ التعزيزات المتتالية التي تسند أثناء التعلم المبرمج لا تحق جدواها المتواصلة إلاّ إذا كان للمتعلمين دافعيّة كافية خارج الوضعيّة ذاتها "[3]، أي أن الدافعيّة استعداد عام وشرط سابق للتعلّم يتجاوز الوضعيات التعليمية المخصوصة والمكافآت المناسبة لها.

كما آستخدمت بعض المقولات النفسيّة في المجال المدرسي مثل "مفعول كرسبي" l'effet Crespi الذي يعني أن المكافآت ليس لها نفس الأثر لدى الجميع فالتلاميذ المتعوّدون على أعداد متميّزة وترتيب متفوّق يخيب ظنّهم عندما تكون الأعداد متواضعة والترتيب متوسّطا.

أمّا ما يتّصل بالمقارنة بين الدافعيّة الخارجيّة والدافعيّة الداخليّة فقد بيّنت الدّراسات أن مختلف أشكال التعزيز تضعف الدافعيّة الانيّة كما تؤثّر في هذه الدافعيّة الحميمة سلبا المراقبة والقيود وكل ما يعيشه الفرد كضغط على سلوكه وفرض على نشاطه.

إنّ ربط الاهتمام بالدّراسة والمثابرة عليها بمشروع دراسي عام أو بمشروع مهني أو شخصي يجعل الآفاق أمام المتعلّم واضحة الملامح فيعطيه شحنة عصبيّة وانفعاليّة تساعده على بذل الجهد وتحمل الصعاب من أجل بلوغ هدف ذاتي منبثق عن إرادة واقتناع.

في دراسة لـ Robert Vallerand من جامعة الكيبيك 1993، أوردها A. Lieury ص 266 - 267 أنّ التلاميذ المستجوبين ممّن ليست لهم دافعيّة داخليّة يقطعون منذ الأسبوع الأوّل وذلك في دراسة الفرنسيّة.

"فالدّافعيّة الدّاخليّة بمكوّنيها : تقدير الكفاية والتّصميم الذاتي (على الفعل) تبدو وهي المحدّدة للمثابرة في المشروع التربوي" (Lieury, 266).

---

[3]) Premiers éléments de l'analyse de la conduite de l'écolier...., in Debesse. , et G., Mialeret., Traîté des Scienses pédagogiques T. IV, PUF, 1974, p 116.

إنّ المشروع الشخصي في الدّراسة والتكوين هو المنهج التربو أو البيدغوجي الذي يتّبعه المتعلّم لتعديل مستوى طموحه حسب قدراته الحقيقيّة وكفاياته الفعليّة من جهة وحسب ما يتاح له من فرص تعلّم وعروض تكوين.

وتقوم الدّافعيّة الذاتيّة بدور هامّ في تحفيز الدّارس وتشجيعه على المثابرة بجعله فاعلا في مساره مسؤولا عن نجاحه أو فشله.

والسّؤال هنا هل أنّ الدّافعيّة الذاتيّة واحدة لمجمل الدّراسة لمختلف المواد ومختلف المضامين ؟

إنّ التباين الملاحظ لدى التلاميذ والطلبة من حيث درجة اهتمامهم بالمواد التعليميّة يدفعنا إلى القول بوجود دافعيّة خاصّة بكل نشاط دراسي موجه نحو مضمون معيّن.

انطلاقا من هذه الملاحظة يؤكّد **J. F. le Ny** ضرورة "التخلّي عن الاعتماد على دافعيّة معرفيّة واحدة تهم أيّ نوع من أنواع التعلّم للاهتمام بالدّافعيات المتنوّعة والمتصلة بمختلف المواد ومختلف الميادين المدرسيّة والتي تقدم لنا الملاحظة عنها عديد الشواهد، **(le Ny, 1974, 117)**.

وهذا التأكيد لا يتناقض مع تأثير التجربة الشخصيّة ومسار الفرد التعلّمي وعلاقته بالمواد المدرسيّة في بناء الدّافعيّة الخاصّة وتوجيهها.

تبدو طرافة علم نفس التربية في حرصه على البحث عن علاقة التفاعل بين المتغيّرات، في مجال الدافعيّة يسعى إلى تبيّن أثر الدافعيّة في التعلّم المدرسي أساسا وأثر التعلّم في الدافعيّة.

يأتي التلميذ إلى المدرسة محمّلا بتصوّرات ومواقف ودافعيات نحو الدّراسة والمواد ووالمضامين ولكن هذه المكوّنات النفسيّة ليست ثابتة ذلك أن التربية النظاميّة بهيكلتها وتنظيمها وتراتبيّتها والأسس الفلسفيّة والفكرّة المنبنية عليها يمكن أن تطوّر المواقف والدافعيّة نحو الإيجاب أو نحو السلب، فبيدغوجيا

النجاح أو بيدغوجيا الحذق من شأنها أن تعكس صورة إيجابيّة للمتعلّم وتعمل على تقدير الذات وتقلل من التعزيز السّلبي فتدعم الدافعيّة الداخليّة وحتى إذا آستعان المربّي بالدافعيّة الخارجيّة لتحسسن المتعلّم وإيناسه بموضوع الدّراسة وفائدتها أو ضرورتها فإنه سيسعى إلى تحويلها إلى دافعيّة داخليّة أو "حميمة" لأنّها أبلغ أثرا وأطول مدى.

أمّا إذا كانت تجربة المتعلّم مع الشعبة الدراسيّة أو المادة المدرسية موسومة بالفشل، وكانت ملاحظات المعلّم ـ في مجملها سلبيّة وقطعيّة فإنّ الدافعيّة ستضعف وستتحوّل شيئا فشيئا إلى مستوى اللاّدافعيّة ممّا سيولّد النفور وربّما الانقطاع النهائي عن الدّراسة.

إنّ آعتبار الدافعية المدرسيّة محصّلة لاستعدادات الفرد وخصائصه ولتأثير الوسط المدرسي والبيدغوجي الذي يتعلّم فيه دون إغفال مؤثرات الوسط العائلي والاجتماعي عامّة لهي فكرة محوريّة لفهم تفتح شخصيّة التلميذ وتطوّرها.

3 ـ الأنساق النفسيّـــة والأنســاق المدرسيّـــة

موازاة لدراسة الزمن البيولوجي La chronobiologie الذي يبرز التّداول لدى الكائن الحي بين النشاط والسكينة أو الإغفاء أراد علماء النفس أن يدرسوا الزمن النفسي La chronopsychologie والذي يفيد تغيّر السلوك أو بعبارة أخرى تبدّل الأنساق النفسيّة[4].

فالانسان لا يُبدي نفس الاستعداد ولا نفس النشاط في كل الأوقات، وليس له نفس الطاقة الفعلية والذهنيّة فهو يمرّس حالة تيقظ وانتباه إلى حالة إعياء وخمول.

إنّ تغيّر الحالات التي يعيشها الفرد تؤثّر في مدى اهتمامه بالعمل المدرسي ومدى تركيزه على النشاط.

كما تلاحظ فروق بين المتعلّمين حول تركيزهم الذهني ومستوى توظيفهم للطاقة النفسيّة والعصبية عند القيام بأنشطة تعلّميّة، فيمكن أن نتحدّث عن أنساق تعلّم متباينة.

إذا انطلقنا من مبدإ أنّ المتعلّم يتغيّر انتباهه وأداؤه طوال فترات اليوم وعبر أيام الأسبوع وحتى خلال الشهور لنا أن نثير الأسئلة التالية : ماهي أحسن الفترات السانحة للتعلّم أو التي تجعل التلميذ يُحقق أفضل النتائج والاقتدارات Performances ؟ وكيف نضمن التوازن بين المواد المدرسية المختلفة ؟ وكيف نستثمر فترات التيقّظ الأقصى وفترات الفتور ؟ إلى غير ذلك من التساؤلات التي يطرحها المربّون والتربويّون والمبرمجون.

نجد بعض الإجابات عن هذه التساؤلات في علم نفس الزمن الذي يقوم على "إبراز التغيرات الدّوريّة لآقتدارات التلاميذ من جهة وعلى معرفة تأثير مكوّنات الشخصيّة (السن، الجنس، المستوى المدرسي، الأسلوب المعرفي...) ومكوّنات الوضعيّة (مضمون التعليم، جدول الأوقات، صُعوبة العمل، مستوى التعلم...) من جهة ثانية (Testu , 1991, p 30).

[4]) فضلنا استعمال مصطلح نسق عوض إيقاع كمقابل لـ Rythme

تعتمد في هذه الدّراسات اختبارات دقيقة لقياس نوعية العمل والسّرعة التي ينجز بها (كتشطيب العلامات)[5] أو عرض نفس الأنشطة في أوقات مختلفة من اليوم أو لأسبوع مع الحرص على تجنّب أثر التعلّم بالتحكم في هذا المتغيّر.

من النتائج التي تشترك فيها البحوث حول الأنساق البولوجيّة والأنساق النفسيّة :

ـ أن الانطلاق في الدراسة ـ صباحا وبعد الزوال ـ يكون بطيئا وأنّ فترات ضعف الاهتمام وفتور النّسق تكون عادة ما بين الحادية عشر والنصف والثانية والنّصف.

ـ أن النسق التعلّمي يبلغ أوجه وسط الصبيحة ووسط العشية بعيدا عن أوقات تناول وجبات الأكل.

ـ يكون النسق النّفسي متواضعا في بداية الأسبوع وفي نهايته نظرا لآتسامهما بحالة الانتقال من الراحة ـ القصيرة أو الطويلة ـ إلى العمل أو من العمل والنّشاط المكثّف والتهيّؤ للراحة.

ـ تختلف الأنساق بين الأفراد وتتغيّر حسب السنّ.

لقد اتّضح أن لنمط الحياة الأسري تأثيرا كبيرا في الأنساق البيولوجيّة والنفسيّة للمتعلّمين. (Testu, 1991, 36, 37).

[5]) DHAHRI (N.) Loussaief (E.) , Etude des processus de mobilisation chez les enfants de 5 ans. in **R.T.S.E** , n° 5, 1979, p 167-173

كما تتأثّر الأنساق النفسية ـ التربويّة بنوعيّة النشاط التعليمي لمقترح وحجمه ومستوى صعوبته.

فإذا كانت الأعمال البيدغوجيّة المعروفة معقّدة كحلّ المسائل الحسابيّة والفيزيائيّة والتأليف تتغيّر لأنساق حسب الفترات التي تنجز فيها هذه الأعمال.

أمّا الأنشطة المدرسيّة التي تتسم بنوع من السّهولة وآكتسب التلميذ في شأنها آلات معيّنة كالتمارين التطبيقية المتعوّد عليها فإنها لا تتأثّر بالأنساق النفسيّة بحيث لا يتغيّر الأداء والاقتدار بتغيّر الفترة التي تنجز فيها وهذا من أهم الاكتشافات التي توصّل إليها E. Testu (A. Lieury 1996, p 242).

يمكن إذن للبيدغوجيا ـ بالمعنى التنظيمي والمهني التطبيقي ـ أن تستفيد من الدّراسات البيولوجية والنفسيّة لمراجعة البرمجة وإعادة النظر في توزيع الأنشطة والمراوحة بينها، يقول J. C. Tabary :

"... ينبغي الموازنة بين الأنشطة المنجزة طوال اليوم وتحقيق التداول المتناسق بن النشاط الحر والنشاط المراقب والنشاط الجسمي والنشاط الذهني"[6].

إنّ اعتبار الأنساق النفسيّة وتغيّرها في توزيع الأعمال البيدغوجية وبناء تدرّجها من شأنه أن يجعل المتعلّم يحقّق أداء أفضل وجعله يتعامل مع المؤسسة المدرسيّة بحماس ودافعيّة وبالتالي دون إرهاق أو ضغط.

وتنظيم المسار التكويني معقّدا، ويرى هؤلاء الطلبة أنّ المتطلّبات البيدغوجيّة وطرق العمل الجامعي لا تأخذ بعين الإعتبار الوسائل المتوفرة لديهم »[7].

---

[6]) Tabary (J. cl.), in Traîté des Sciences pédagogiques, T. IV, p 97.

[7]) Belagouza (M.) et Romdhane (M. N) , les étudiants : leurs etudes et leur vie. C.P. U. , M.E.S. p 127.

يتعوّد تلميذ المعاهد على نوع من العلاقة مع المدرّسين وعلى نمط معيّن من العمل يتّسم بالتأطير والمتابعة المتواصلة، وعندما يتحوّل إلى الجامعة وخاصّة في بعض الكليات والمؤسسات الكبرى، يسند إليه هامش كبير من الاستقلاليّة ويطلب منه أن يتكفّل بذاته ويخطّط أوقاته ويختار من طرق العمل والدّراسة ما يناسبه وما يتماشى مع طبيعة المؤسسة التي يدرس بها، وهنا قد يعرف الطالب صعوبات تأقلم كبيرة داخل الفضاء الجامعي وخارجه.

IV ـ المربّـــي ـ الوسيـــــط

يهتمّ علم نفس التربية بأثر المتغيّرات التربويّة في تكوين شخصيّة المربّى وبلورة ملامحه النفسيّة، ويُعد المربّي أحد هذه المتغيّرات نظرا للدّور الذي يقوم به في توجيه التعلّم وتأطيره ومتابعته. فآعتبر بذلك وسيطا بين المتعلّم والمعرفة.

يتمثّل دور المربّي كوسيط في مساعدة المتعلّم على بناء معارفه بآقتراح الاستراتيجيات المعرفيّة الضروريّة ودعمها بالاستراتيجيات ما فوق المعرفيّة (métacognitives) وتدريبه على طرق حلّ المشكلات.

فهو لا يفرض على المربّى أسلوبا تعلّميا واحدا وإنّما يعرّفه بنماذج وتمشّيات عديدة في شكل معلومات و إجراءات أو خطاطات (schémas) بإمكانه تجريبها وإدما جها ضمن معارفه السّابقة.

وهكذا يتغيّر عمل المعلّم من ناقل للمعرفة إلى محرّك لعمليّة التعلم، دافع لها بإيجاد الظروف المناسبة لبروز التفاعلات الاجتماعيّة ـ العرفانيّة داخل مجموعة الفصل أو فريق الدراسة وبعرض الأنشطة وإجراءات العمل الموصلة للاكتساب والتّحصيل.

غير أن دور المعلّم لا يقف عند مستوى تيسير نشاط التعلّم بل يتجاوزه إلى نسج علاقات مع المتعلّم وكذلك مع الأولياء والزملاء المدرّسين والمسؤولين الإداريين فيتخذ سلوكات ويطوّر تصرّفات مرتبطة بآنتظارات ودافعيات مختلف الأطراف وخاصّة بتصوراته لمختلف مكوّنات الوضعيّة التربويّة وأبعادها.

تحدّد هذه السلوكات والتصرّفات أو الاستراتيجيات التي يتّبعها المربّي جملة من المتغيّرات التي يمكن تبويبها إلى ثلاثة أصناف :

ـ صنف يشمل الظروف التي يُنجز فيها التعلّم وآختيارات المدرس الشخصيّة والأهداف التي يسندها لوظيفته وأنشطته "كالحدّ من عبء الأعمال الكثيرة والمرهقة (مثل الإصلاح المتكرّر) وتجنّب الوضعيات التي يصعب إدارتها وتسييرها (كالعمل الجماعي وأنشطة الفرق) والحرص على الراحة العلائقيّة (بتجنّب سؤال بعض التلاميذ) وإبراز عمله أمام مسؤوليه المباشرين..."[8] كلها عناصر نفسيّة من شأنها أن تؤثّر في ممارسة التعليم وأن توجّه السلوك والفعل.

ـ متغيّرات تتمحور حول هويّة المربّي المهنيّة "كالسن والجنس وسنوات الأقدميّة ولتكوين الأساسي أو المهارات الأساسيّة و التكوين أثناء الخدمة والمشاركة في الأنشطة غير مدرسيّة" إلى غير ذلك من الجوانب المرتبطة بالملمح المهني للمدرّس.

ـ متغيّرات متصلة بشخصيّة المربّي "كالدافعيّة للتعلم، التفرّغ والاستعداد لذلك أ[...] ، تصوّر التلميذ والتعلّم، تصوّر المعرفة الواجب تدريسها". وكذلك المواقف، الإعتبار الإيجابي للذات...

وإذا كان من اليسير الكشف عن الصنف الأوّل والثاني من المتغيّرات فإنّ الصّنف الثالث يبدو أكثر صعوبة لأنّه تتدخّل فيه آليات وميكانزمات معقّدة ومنها الواعية ومنها اللاّواعية بآعتبارها عوامل لا تقل أهمّية عن الأولى.

"ينجز نقل المعرفة بين كائنين في حالة انجذاب وجداني متبادل، لا يمكن للكهل أن يجعل الطفل غير مبال إذ يجد فيه هذ الأخير نموذجا للتماهي ومن جهة أخرى يثير الطفل اهتمام المعلم لأنّه كائن غير مكتمل يحتاج إلى مساعدة الآخر لإنماء

[8]) BRU M. Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Ed. Université du Sud, Toulouse, 1991, p 45

قدراته وبلوغ الاكتمال. يشعر الكهل بالانجذاب إلى هذه الطاقة الكامنة التي تنتظر المساعدة لتتجسّم وتتحوّل إلى فعل.

"فيصبح الفعل البيدغوجي خلقا وإبداعا وإسهاما في تكوين شخص. ولعل في هذه الرّغبة في المساعدة حنين خفي لدى الكبير ليعيش من جديد طفولته مع إضافة ما كان ينقصها ولوبفة خياليّة وإسقاط رغباته غير المشبعة عليها"[9].

وهكذا تتضح استفادة علم نفس التربية من إضافات فروع علم النفس الأخرى كعلم النفس البنائي وعلم النفس الاجتماعي ـ العرفاني لفهم العلاقة الذهنية بين المتعلّم والمعلّم في مشروع التحصيل المعرفي الذي يجمع بينه والتمرّس بالمنهجيات الضروريّة لذلك.

وهو يفيد كذلك من علم النفس التحليلي ويوظّف مفاهيمه وأطروحاته لفهم العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلّم على المستوى الانفعالي ولعلّ من أطرف التحاليل لهذه العلاقة الوجدانيّة ما ذكره بوستيك في كتابه بعنوان : "العلاقة التربويّة" سنة 1979، إذ يقول :

" المدرّس ـ في علاقاته مع التلميذ ـ استيهامات وورغبات عديدة قد تتجلى في أفعال غير مراقبة أو في سلوكات عدوانيّة وفي مواقف رافضة ، أو أفعال عنيفة ..." (ص)214

وقد ينمّي المدرّس آلات دفاعيّة عندما "يرى نفسه مهدّدا في أناه بتدخلات خارجيّة". (ص 244).

أو عندما "تكتسي الوضعيّة البيدغوجية صبغة مرضيّة " فيظهر المعلّم عددا من ردود الفعل "كرفض التفاعل مع أفكار التلاميذ ونقدهم، التأكيد الصّريح لسلطته، رفض التواصل مع التلاميذ، قمع شخصية المتعلم [...] الاحتماء بالاختصاص و [اتخاذه ملجأ] ..." (ص 247).

وبالإضافة إلى العلاقة التفاعليّة ما بين المربّي والمتعلّمين وإلى الآليات الانفعاليّة التي تستقطب حسب Bales ما يقارب 43

[9]) Moyne A., la Vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle , in l'enseignant et une personne, S/D. Abraham A. ESF, 1984, p 28.

% من المبادلات والخطابات بين الطرفين توجد مؤثرات ذات طبيعة مؤسّسيّة.

فالمعلّم ـ بآعتباره مهنيّا يكوّن ويدرّب ليصبح كذلك ـ في خدمة المؤسسة التي تشغله وتوجّهه وتراقبه وبالتالي تحدّ من مطلق حريته فيخضع للمكوّنات الاجتماعيّة المهنيّة ممثّلة في المؤسسة التعليميّة ومن ورائها المجتمع الذي يضبط سياستها وتوجهاتها.

"إنّ انتظارات الهيئة الاجتماعيّة والأهداف التربويّة المؤسسية العامة (كأولويّة التربية الذهنيّة على التربية الجسميّة مثلا) تلعب دورا محدّدا [للسلوكات والتصرّفات].

وكذلك الشأن بالنسبة لقواعد اشتغال المؤسسة والتنظيم التراتبي لعلاقات العمل والسلطة بين مختلف الأفراد أو الأعوان" [10] .

إلاّ أنّ ردود الفعل تختلف من مربّ إلى آخر إزاء العوامل والمؤثّرات المؤسسية نتيجة تباينها حسب المنظومات التربويّة والمراحل والمستويات التعليميّة من جهة ونتيجة اختلاف الأجهزة النفسيّة والمسارات الذاتيّة للمربّي من جهة ثانية. فقد يكون الموقف من قواعد المؤسسة وضوابطها استبطانا كلّيا وامتثالا تامّا، وقد يتسم لدى البعض بجزء من حرية التصرف الذاتي، وقد يكون رفضا وتجاوزا كلما كان التجاوز ممكنا ! .

وسيولّد كل موقف تربوي وضعيّة معيّنة تستثير المربّى وتجعله بدوره يردّ الفعل ردّا منفردا خاصا به وبهذا المعنى تكون التربية سلسلة من الأفعال وردود الفعل أو من الحركات التي تستثير حركات جديدة في شكل دائري أو لولبي.

فالظاهرة التربويّة ـ من منظور نفسي ـ تربوي ـ ظاهرة أو كيان مركّب يجمع بين الذاتي والمؤسّسي، بين الفردي بكلّ مكوّناته وبين البيئي أو الإيديولوجي بكل مؤثراته.

---

[10]) Gilly (M.), Maître - élève, rôles institutionnels et représentations, PUF, 1980, p 13.

إنّ مجموع الأبعاد النفسيّة والميكانزمات الواعية واللاّواعية والعناصر المؤسّسية تجعل المربّى يطوّر نمطا أو "أسلوبا بيدغوجيّا" معيّنا، وقد حاولت M. Altet أن تصنّف الأساليب المختلفة في ثلاثة أنماط حسب السّمة أو البعد الغالب على كلّ منها :

- بعد « **الأسلوب الشخصي** » :

وهو مرتبط بشخصية المدرّس، بآرائه ومواقفه ومدى تقبله وانتظاراته واختياراته البيداغوجية، وعلاقته بالمعرفة ونظرياته الضمنيّة.

تقول ألتي M. Altet في هذا الصدد :

"يمكن إدراج سلوكات المربّين أو المكوّنين، على سلّم ينطلق من محور يتهيكل حول عمليّة التدريس والقطب المعرفي إلى محور يميّز عمليّة التكوّن وقطب المتعلّم".

- بعد **"الأسلوب العلائقي والتفاعلي" :**

لكلّ مدرّس طريقة في التواصل والتعامل مع لآخر، وخلق مناخ يساعد على ذلك وينمّي أشكال التواصل اللفظي وخاصة غير اللفظي، وربط علاقة تفاعل مع التلاميذ والاهتمام بردود فعلهم.

- بعد **"الأسلوب التعليمي" "التنظيمي"** :

يقوم على الاختيارات والصّيغ التعليميّة والاستراتيجيات والطرق التي يتّخذها كلّ مدرّس.

V ـ المتعلّم الكهـــل

إنّ استعمال لفظ التربية ـ وما رادفها كالتدريس والتعليم والتعلّم ـ مرتبط وثيق الإرتباط بالتربية المدرسيّة وبالجمهور الذي يرتاد المدرسة عادة أي الأطفال والشبان بآعتبارهم أفرادا غير ناضجين يمرّون بهذه المؤسسة التربويّة ليبلغوا مستوى النّضج والاكتمال.

ومن انعكاسات هذا التصوّر نظريا أن المرجعيّة العلميّة المعتمدة هي مرجعيّة علم نفس النموّ حيث تشير إحدى مقولاته إلى أن النموّ يثبت ويستقرّ ما بين سن 14 و 16، وإجرائيّا أن الوضعيات المدرسيّة هي التي تحظى بالاهتمام فتُقصي بذلك جلّ الوضعيات غير المدرسيّة ومنها ما آتّصل بتكوين الكبار.

وبداية من السبعينات بدأت التربية تفهم على أنها تعلّم متواصل بقطع النظر عن المكان والسن والطريقة التي ينجز بها هذا التعلّم. فالتربية على هذا الأساس هي عبارة عن سيرورة مستمرّة طوال الحياة من الطفولة إلى الكهولة.

إذا أخذنا التربية بالمعنى العام ولم نحصرها في فئة معيّنة ولا في سنّ محدّدة تصبح مرادفة للتكوين المستمر وتكون بمثابة سيرورة متواصلة للتطوّر الشخصي تحتاج إلى دراسة ومتابعة، تعتمد علم نفس التربية كأحد الاختصاصات التي "تسهم في دراسة التغيّر دراسة عامّة وفي مقاربة طواعية الانسان وليونته" (Piolat, p 15). وما تعدّد صيغ التكوين وبرامجه إلاّ دليل على ذلك.

إنّ الإهتمام بتعلم الكبار واعتبارهم فئة مخصوصة جعلا الدّارسين يفردون الطرق والمنهجيات المتّبعة في التّكوين بتسمية تميّزها وهي l'andragogie وعدم مرادفتها بالبيداغوجيا، ودون الدخول في جدل حول مدى ضرورة هذا التمييز ومشروعيته يمكن أن نقول إنّ تطبيق منهجيّة تعليم الكبار ساهمت في

إبراز خصائص هذا الصّنف من المتعلّمين وشروط تكوينهم.

يحرص الكبار على معرفة الهدف من التكوين وموضوعه قبل الانخراط في برنامج تعليمي ويمثّل العقد التكويني شرطا أساسيّا في العلاقة التي تربط أطراف البرنامج وإحدى قواعد نجاحه.

إنّ تعريف القائمين على خطّة التكوين بأهدافها ومراحلها للمستفيدين منها يجعلهم يشعرون أنّهم يعاملون بتقدير وأنهم مسؤولون عن عملهم وأنّهم قادرون على تصريف شؤونهم وإدارة مشروعهم التكويني وتسييره ذاتيّا، وهذا لا يعني أنّ المتعلّم أو المربّى ـ طفلا كان أو شابّا ـ غير جدير بالمعاملة المشخّصة ولا يحتاج إلى اعتبار خصوصيّته أو تفريد أساليب تربيته.

ومن خصائص الكبار أنّ "مجموعاتهم غير متجانسة وأن أفرادها يتباينون من حيث أسلوب التعلّم والدافعيّة والحاجات ومراكز الاهتمام والأهداف" (Knowles 1990, 45).

يشير نفس المؤلّف إلى أن الكبار يستوعبون بصورة أفضل المعارف والكفايات والقيم والمواقف كلّما قدّمت في سياق تطبيقها وفي وضعيات قريبة من واقعهم ويعايشونها عن كثب.

كما أن ما يميّز علاقاتهم بالدّوافع التي تحفّزهم للتعلّم والتكوين هو أنّهم أكثر تأثّرا بالدافعيّة الدّاخليّة مقارنة بعوامل الدّافعيّة الخارجيّة وأشكالها، وبعبارة أخرى يبدو أن الكهل المكوّن لا يُقبل على برنامج تكوين أو مشروع تعلّم إلاّ إذا كانت الرؤية واضحة أمامه واستجاب هذا التكوين لحاجة ذاتيّة وارتبط بدوافع شخصيّة وعميقة.

لقد اندرجت إشكاليّة تكوين الكبار في البداية ضمن الاختصاصات العلميّة الموجودة مثل علم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وكان يعتبر هذا التكوين مجالا تطبيقيا لهذه العلوم إلاّ أنّ التحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المختلفة ونموّ المعارف العلميّة والتكنولوجية خلال العشريتين الأخيرتين جعلت هذا التكوين "ظاهرة تربويّة بالغة الأهميّة ولا يمكن لعلم نفس التربية أن تتجاهله" (Piolat). وذلك لأنّ هذا العلم يروم تجاوز النماذج التحليليّة الأحاديّة البعد ومقاربة الوضعيات والسيرورات والأطراف التربوية في واقعها وفي تفاعلها مما يساعد على إدراك اشتغالها وتعقّدها وفهم دلالاتها، بالإضافة إلى أن إدراج تكوين الكبار في علم نفس التربية يمكّن من حلّ إشكال الثنائيّة بين بيدغوجيا الكبار l'andragogie والبيدغوجيا. إذ يكشف العلم النفسي نقاط التمفصل بين خصائص التربية المدرسيّة والتربة غير المدرسية ويعرّف بالآليات أو الميكانزمات النفسيّة التي يستخدمها المربّى طفلا كان أو مراهقا أو كهلا مكوّن أو بآعتباره وسيطا بين المعرفة والمتعلّم.

تشمل هذه التمفصلات والآليات من منظور علم نفس التربية طبيعة الوضعيات المدرسيّة أو التكوينيّة كما تشمل علاقة المربّي والمربّى بالمعرفة.

تتّسم الوضعيات المدرسيّة بنوع من التجانس بين أفراد الجمهور المتعلّم (السن، المستوى الدّراسي...)، وفي مستوى مضامين المعارف المدرّسة والأهدف المنشودة، وكذلك من حيث هياكل الاستقبال والتدريس وأنماط التقييم وأشكاله.

تعمل هذه الوضعيات بمختلف مكوّناتها وخصائصها على خلق علاقات معيّنة بين الأفراد المتعلّمين. أما في مجال تكوين الكبار فتتسم وضعيات التكوين بتنوّع الأنشطة وتنوّع الجمهور المستفيد وتعدّد البرامج المعتمدة وتباين صيغ النّقل وأنماط التعليم، هذا من حيث التنظيم والبرمجة والاشتغال، أما من حيث

علاقة الكهل بالمعرفة في وضعيّة التكوين فهي تختلف عن علاقة الطفل بها في وضعيّة مدرسيّة.

فمكوّنات الكهل المعرفيّة والذهنيّة والوجدانيّة والسلوكيّة تستند إلى مكتسبات أكثر ثراء ويمكن أن تعتمد كمرتكزات لمكتسبات جديدة، كما أن هذه المكوّنات تستخدم آليات أكثر تنوّعا سواء ضمن استراتيجيات حل المشكلات أو في مستوى التصوّرات المختلفة والمتصلة بالمعارف المطلوبة.

وتخضع هذه المكوّنات كذلك لدافعيات مخصوصة تقوم على مستوى اعتبار الذات والموقف العام من التربية والدّراسة وعلى مدى تبلور مشروع التكوين وملاءمة العروض التكوينيّة لنوعيّة التكوين المنشود.

فالكهل عندما يُقبل على برنامج تكويني أو يقرّر أن يستأنف دراسته لهدف من الأهداف فإنّه يقوم بذلك وهو محمّل بعناصر تجربته الشخصيّة وبتاريخه الذاتي وما يتضمّنه من نجاح أو فشل وتأثير ذلك في تصوّراته ومواقفه وسلوكاته.

وإذا كانت جلّ النظريّات النفسيّة تقول بأن الطفل يصل فيما بن 14 و 16 سنة إلى نوع من اثبات البنى الذهنيّة واستقرار الشخصيّة.

فإنّ العوامل الثقافيّة والاجتماعيّة والمؤسّسية ـ من منظور تكوين الكبار ـ تواصل تأثيرها في قدرات الفرد واستعداداته مسهمة بذلك في تطوّره الذهني وفي تغيّر مواقفه من المؤسّسة التربويّة ومن ذاته.

ولكن لنا أن نتساءل عن مفهوم الكهل .

يجيبنا **J. M. Labelle** (1996، ص 107) في إطار حديثه عن الكهل المتعلّم بأنّه " الشخص القادر على التكيّف وظيفيّا مع وسطه الاجتماعي ومع محيطه، وعلى التأثير فيهما بعمله وأنشطته الترفيهيّة وعلاقاته والتزاماته مؤكّدا استقلاليته ومسؤوليته ومواطنته وذلك في تطوّر مستمرّ".

عندما يهتم علم نفس التربية بالمتعلّمين الكبار فهو يقاربهم بآعتبارهم يتحرّكون في سياق اجتماعي ومادّي تربطهم به علاقة تأثير وتأثر ولهم خصائص تميّزهم من شأنها أن تطبع مسارهم التكويني وتوجه مشروعهم التعليمي.

من الدّارسين اللّذين آعتنوا بالكهل المتعلم يمكن أن نذكر **أنطوان ليون A. Léon** الذي حاول إبراز خصائص هذا الصنف من المتعلّمين في علاقته بالمعرفة أو بالمؤسّسة التكوينيّة أو في علاقته بالمربّين والمكوّنين اعتمادا على حصيلة تأليفيّة للدّراسات المنجزة في الموضوع.

أ ـ مظاهر من علاقة الكهل المعرفة و المؤسّسة المدرسيّة :

ـ يستجيب تعليم الكبار إلى مطالب مخصوصة لا إلى تقسيم المواد وهيكلتها، وتستوجب هذه المطالب مساهمة متعدّدة الاختصاصات ممّا يفرز مسارات ومسالك "مشخّصة".

قد لا ينطلق العمل التكويني من العناصر الأساسيّة للبرنامج ولا يتدرّج بالضرورة وفق تمش منطقي واستنباطي وإنّما قد يقوم على اهتمامات المكوّن ومكتسباته السابقة، إذ له عادة جملة من المعارف المهيكلة بطريقة أو بأخرى ينطلق منها لبناء المعارف الجديدة وتنظيمها. فكثيرا ما يعتدّ الكهل بماله من معلومات ورصيد فلا يتخلّى عنه بيسر فيعمل على إظهاره وتوظيفه.

يؤكّد **ليون** ما كان قد أشار إليه **برتراند شوارتز B. Schwartzz** سنة **1973** حين بيّن أنّ " الكبار يبحثون خاصّة عن فهم مشاكلهم وحلّها في الوضعيات التي يعيشونها ومن النادر جدّا أن يوجد الحل في مضامين جاهزة مسبّقا بل غالبا ما يساعد تكوين الكبار على تحديد هذه المسائل تحديدا أفضل ووضعها في سياقها..." [11].

[11]) ذكره **J. M. Labelle** في المرجع المذكور ص 111.

يقبل الكهل على برنامج التكوين وهو محمّل برصيد من التصوّرات والاستعدادات والمواقف قد تكون إيجابيّة وقد تكون سلبيّة فإذا آفترضنا أنّ هذا المتعلّم قد عرف النجاح في سالف مساره فإنّ عودته إلى الدّراسة تفسّر بعدّة عوامل نفسيّة منها أنه يرغب في مواصلة التجارب الناجحة وتكرار لحظات الغبطة واللذّة، أمّا إذا كان قد عاش الإخفاق سابقا بشكل من الأشكال فإنّ هذه العودة قد تفسّر بالحرص على تجاوز الفشل وإعادة الاعتبار للذات وتأكيدها بفتح أفق جديد أمامها.

إنّ موقف الكهل من المؤسسة المدرسية موقف مزدوج **ambivalent** فقد يتقبّل معاييرها وقواعد آشتغالها وفي نفس الوقت يرفض وضعيات الامتحان من الإخفاق والإهانة.

فوضعيّة التكوين عامّة ووضعيّة التقييم خاصّة هي وضعيّة امتحان عسير بالنسبة للكهل وبالأساس لمن عرف صعوبات في دراسته السابقة فهو سيدعى إلى اختبار مدى توافق قدراته واستعداداته الحاليّة مع متطلّبات التكوين لذي اختاره، إنه اختبار للكفايات الحاصلة وتبيّن مدى صلوحيتها للمشروع الجديد.

عادة ما يكون جمهور الكبار مريدا للدراسة مقبلا عليها عن طواعيّة. ولا يثابر عليها إلاّ إذا كان التكوين المقترح يستجيب لانتظاراته.

ولكن هذه الانتظارات والحاجات والدّوافع التي تحفّز الفرد للتعلّم قد تكون غير واضحة الملامح ضبابيّة فيحتاج إلى مساعدة خارجيّة للكشف عنها وبلورتها وياغتها صياغتها تحوّل التتوقات إلى مطالب دقيقة.

ب ـ العلاقـــــات ما بين الأفـــراد :

ـ ينجز تكوين الكبار غالبا ضمن مجموعات تسعى إلى تحديد أهداف مشتركة ومناهج عمل متقاربة غير أن سمة اللاّتجانس التي تطبعهم من حيث السن والوضعيّة العائليّة والمسارات الدّراسيّة السابقة والأنشطة المهنيّة .... تولّد مظاهر من الصّراع داخل المجموعة يكون مفيدا إذا وظّف لمساعدة

أعضائها على التطوّر والتحصيل ويكون ضارّا إذا نتج عنه تعطّل مسار التعلّم الفردي.

وهكذا فالتباين الذي يعرف عن جمهور المتعلّمين الكبار يكون مصدر إثراء متبادل أو مصدر تراجع ونكوص إذا وقع التعديل في اتجاه المستويات المتواضعة.

ـ تحتلّ المنافسة مكانة محدودة في سلوك الكبار المكوّنين رغم ما تستثيره مؤسسة التكوين من وضعيات تنافس وقد يرفض بعضهم "لعبة سباق الحواجز" خوفا من الخيبة والفشل وحفاظا على الايقاع الذاتي في التعلّم.

علاقة المكوّن بالكهل المتعلّم

يحتلّ المكوّن القطب الآخر في العلاقة التربويّة فيتفاعل مع الكبار المكوّنين أفرادا ومجموعات تفاعلا خاصا يمكن دراسة مميّزاته وتبعاته.

والمكوّن ينخرط في هذه العلاقة بكامل شخصيّته بما تتضمنه من تصوّرات ودافعيّة ومواقف وما يحمله من أطر نظريّة مرجعيّة وما يربطه بالمؤسسة التكوينيّة من عقد وصلات.

يجد علم نفس التربية في هذه العلاقة موضوعا متميّزا للدّراسة وخاصّة في تأثير نوعيّة التكوين المتّبع والبيدغوجيا المعتمدة في تفاعلهم آنيا وملامح شخصياتهم بعد التخرّج.

يقول **Labelle** : " إنّ أسلوب التمشّى الذي يقترحه المكوّن على المجموعة والأسلوب التي ستتبنّاه في النّهاية سيطبعان بعمق طبيعة التفاعلات بين الأشخاص وبين الأنشطة" (مرجع مذكور، ص 113).

الخلاصـــــــــة :

لقد آعتمدنا في هذه الوحدة لدراسيّة على عدة تعريفات مصدريّة ـ مضبوطة يتواريخ المنشورات الوردة فها ـ لتحديد موضوع علم نفس التربية، ومجاله وخصائصه مقارنة بالحقول المعرفيّة القريبة منه اصطلاحا ومفهوما.

كما حاولنا تتبّع نشأة هذا العلم وبوادر ظهوره وتطوّره من خلال أعمال بعض النفسانيين والتربويين وما آتسمت به من اختلافات في التصوّرات والاتجاهات.

وآكتفينا بعرض عدد من المحاور والأغراض التي يطرقها هذا العلم مبيّنين خصوصيّة التناول وإشكاليّته، ويمكن لدارس هذه الوحدة أن يعود إلى المصادر والمراجع الواردة فيها ليطّلع على مواضيع أخرى ويدرسها في ضوء المفاهيم والمقولات التحليليّة المكتسبة.

لايمكن لعلم نفس التربية أن يتجاهل ما وصلت إليه البحوث النفسيّة من نظريات وقوانين وصياغات نظريّة حول الدّافعيّة أو الإيقاعات النفسيّة والتعلّم والتكيّف ... ولكن دوره لا يتمثل في اختبار هذه المقولات أو المنجزات النفسيّة وإبراز صلوحيتها بغية الإسهام في بناء علم النّفس العام أو الأساسي.

وإنّما يتمثّل دوره في الاستفادة من إضافات فروع العلم النفسي ونظريّاته وتبيّن مدى قابليّتها للتطبيق من جهة وبناء تصوّرات علميّة جديدة ومفاهيم مستحدثة قابلة لإثراء علم النفس وابتكار علم نفس تربوي مستقبل.

المراجـــــــــــع

- ABRAHAM (A) (direction) , l'enseignant est une personne, Paris, ESF, 1984.

- BRU (M) , Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Ed. Universitaire du Sud, Toulouse, 1991.

- CRAHAY (M.), Psychologie de l'éducation, Paris, P.U.F, 1999.

- DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, Tome IV : psychologie de l'éducation, Paris, PUF, 1974.

- De LANDSHEERE (V.) , L'éducation et la formation, Paris, P.U.F, 1992. Voir notamment : psychologie de l'éducation, p :35 à la p : 85.

- DURIC (L .) , Eléments de psychologie de l'éducation, Genève, Ed. UNESCCCO, 1991.

- GILLY (M) , Maître-élève : rôle institutionnels et représentations; Paris, P.U.F, 1980.

- GILLY (M) , Bon élève mauvaise élève, Paris, A. Colin, 1969.

- GOGUELIN (P.) , La formation continue des adultes, Paris, P.U.F , 1970.

- LABELLE J-M. , La réciprocité éducative, Paris, P.U.F , 1996.

- LIEURY A . et coll., Manuel de psychologie de l'éducation et de formation, Paris, Dunod, 1996.

- MIALARET (G.) , la psychologie de l'éducation, in Reuchlin (M.) , Traité de psychologie appliquée, tome I , Paris, P.U.F , 1971.

- MIALARET (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, Genève, Delachaux et Niestlé , 1985.

- PLAISANCE (E.) et VERGNAUD (G.) , Les sciences de l'éducation , Paris, Ed. la Découverte, 1993.

- TESTU (F.) et coll., De la psychologie à la pédagogie, Paris, Nathan, 1991.

ـ أحمد شبشوب، **علم النفس التربوي**، سلسلة وثائق تربويّة ، تونس، 1992.

- Bulletin de psychologie, n° spécial : la psychologie de l'éducation, n° 353, 1981.

- Bulletin de psychologie , n° spécial : l'oeuvre de R. Zazzo, n° 381, 1987.

اعتمادا على الدّرس والوثائق المصاحبة له أجب عن الأسئلة التالية :

1 - أذكر ثلاثة تعريفات مصدريّة لعلم نفس التربية ؟.

2 - قارن بين علم نفس التربية وعلم النفس المدرسي ؟.

3 - ماهي نتظارات المربّي من علم نفس التربية ؟.