علم نفس النمو و التعلم

نقدم في هذا المقال مدخلا لمجزؤة علم نفس **النمو** و **التعلم** حسب ما سطرته خلية هندسة التكوين بمديرية تكوين الأطر التابعة لوزارة التربية الوطنية، تعميما للفائدة، و رغبة في اثارة نقاش مع الأخوة العرب حول نفس الموضوعات.

تنبيه: يمكن تحميل النص الكامل للمجزؤة و النصوص والمحاضرات التي تتضمنها و ملفات فلسفية و تربوية على الرابط التالي:الشامل في الفسفة و علوم التربية
www.marocphilosophie.maktoobblog.com

***

سيكولوجية **النمو** و الاكتساب

***

.محمد سعد: أستاذ مبرز في الفلسفة،أستاذ علوم التربية بمركز تكوين الأساتذة

****

إذا كانت الـ التربوية الحديثة تؤكد في مجال التدريس على ضرورة الانتقال من الإلقاء والتبليغ إلى التمركز حول المتعلم بتوفير الشروط وتهييء الإمكانيات لمساعدته على اكتساب القدرات والكفايات المنشودة . ويلح الميثاق الوطني للتربية والتكوين في أكثر من محطة على ضرورة عقلنة العملية التعليمية / **التعلم**ية وعلى استهداف كفايات تتفتح من خلالها شخصية المتعلم في كل أبعادها العقلية والوجدانية والحس حركية لتكوين المواطن القادر على المواكبة والابتكار . فإن هذا لن يتأتى في رأينا إلا بشرطين أساسيين : أولهما : المعرفة بالمتعلم كمستهدف للفعل التربوي والوقوف على خصوصياته النفسية والعقلية وحدود إمكانياته حسب مراحل نموه ووسطه السيوسيوثقافي .

ثانيهما : الوقوف على أنماط واستراتجياته والأسس النظرية والعلمية التي تنبني عليها الطرائق البيداغوجية لاختيار أنجع السبل لتعلم فعال تراعى فيه المراحل العمرية وخصوصيات المتعلم وإيقاعات والفوارق ... وغير ذلك من المحددات والشروط الميسرة لنجاح المدرس في عمله تخطيطا وتدبيرا وتقويما . والكفيلة بتسليحه بالنظرة النقدية التحليلية لممارساته المهنية في أفق تطويرها ومواكبة مستجداتها . وتحقيقا لهذا الهدف تقوم مجزوءة " **سيرورات النمو والاكتساب** " باعتبارها المحطة الثانية ضمن المجزوءات القاعدية لمادة علوم التربية لتمكن الطالب الأستاذ عبر نصوصها وأنشطتها من قوانين وخصوصيات مراحل نمو **الطفل** المتمدرس وتطلعه على **نظريات التعلم** للاستثمار الايجابي في الممارسة المهنية . مراعين فيها مرتكزات النظام الجديد للتكوين بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي . وأهمها اعتماد المقاربة بالكفايات والتكوين بالمجزوءات كمحدد يوجه **سيرورات** ووضعيات التكوين والانتقال بمنهاج التكوين من التمركز حول المضامين النظرية والمعارف وتحويلها إلى موارد اكتسابية قابلة للتعبئة والإدماج في أفق المهننة وعلى قاعدة ارتباط جدلي بين النظرية والممارسة .

وتكمن أهمية هذه المجزوءة في سياق برنامج مادة علوم التربية في كونها محطة ومناسبة لإطلاع الطالب الأستاذ على مجموعة من ال**نظريات** السيكلوجية – بالخصوص- في مجال **النمو** والاكتساب والتي ستشكل أرضية معرفية تقعد لممارساته وتوسع آفاقه وتسلحه . بموقف نقدي يتجاوز عبره الارتجال والتقليد إلى معرفة الفعل المبنية على الأسس العلمية والقناعة النظرية والمؤطرة بمواقف واتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي والوعي بأهمية السيكلوجيا بالخصوص في المجال البيداغوجي .

كذلك هذه المجزوءة يمكن اعتبارها أرضية نظرية وتقعيدا للمجزوءات الاكتسابية المتعلقة بالتخطيط والتدبير والتقويم سواء في مادة علوم التربية أو باقي المواد فرغم أن التكوين في هذه المجزوءة عمودي يتدرج في سياق مادة علوم التربية من غير تنسيق مع أساتذة المواد الأخرى ، إلا أن مكتسباتها تشكل موارد معرفية تستحضر لتمثل أحسن لأطروحات المجزوءات الاكتسابية في مادة علوم التربية أو لمعرفة الفعل المساعد على التخطيط والتدبير والتقويم في باقي المواد والمستحضر لخصوصيات كل مادة .

إذا كانت المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج هي العمود الفقري الذي ستبنى عليه أنشطة

التكوين ، فقد حاولنا قد الإمكان ألا نحيد عن هذا الإطار وأن نتجاوز أشكال التعامل السابقة التي كان فيها المقرر سيد الموقف والشحن المعرفي غاية في حد ذاته . ويظهر ذلك جليا من خلال الكفاية المؤطرة لهذه المجزوءة وهي " **التمكن من قوانين وخصوصيات مراحل نمو الطفل المتمدرس ونظريات للاستثمار الايجابي في الممارسة المهنية** " حيث تصبح تصورات ونظريات **النمو** والاكتساب موارد تعبأ من أجل ممارسة مهنية معقلنة (معرفة الفعل) مبنية على أساس قناعة وموقف نقدي (معرفة الكينونة) . متمركزة حول الطالب الأستاذ ومتجاوزة للأساليب التقليدية والعلاقة العمودية . سيبلنا في ذلك جعل محك التطبيق والبعد الوظيفي أساس تعاملنا مع هذه التصورات وذلك عبر المناقشة وتقاسم الأفكار أو الأسئلة الموجهة بالاشتغال على الوثائق أو عبر أنشطة إدماجية للتأكد من تحقق الأهداف أو في التقويم الأخير **عند** الانتهاء من المجزوءة . فرغم أن المقاربة المجزوءاتية تتمتع بنوع المرونة ونحن واعون تماما أن الأستاذ المكون يمكنه أن يختار . من الوثائق أو المضامين ومن الأنشطة ما يراه أهم حسب قناعاته ومرجعياته إلا أنه في كل الأحوال عليه ألا يضحي بالبعد الوظيفي والممارسة المهنية ويتموضع في كل الأحوال مكان الطالب ليساءل نفسه ويقوم عمله كمشروع أستاذ بالأساس وليس كباحث أو منظر .

إذا كانت بعض المواضيع المرتبطة بممارستنا المهنية تتطلب التنقيب والبحث الجدي للتأسيس النظري ويصطدم فيها الباحث بشح التصورات ووحدوية بعدها . فإن المشتغل في مجال **النمو** والاكتساب أول ما يصطدم به هو كثرة النظريات والقوانين وتباين المرجعيات وتعددها ، إذ يكاد لا يخلو كتاب في علم النفس أو التربية من فصل أو أكثر للنمو والتعلم وإشارات إلى مختلف المدارس التي تناولت هذين الموضوعين إما بالتركيز على البعد الكرونولوجي أو للربط بالمجال التطبيقي والممارسة البيداغوجية . وكلها تصورات مبنية على تجارب علمية قد تجعل المهتم في حيرة من أمره يصعب عليه الاختيار أو الاقتناع خاصة أمام معضلة ضيق الوقت والذي نراه بكل المقاييس غير كاف للإلمام باتجاه واحد وتمثل تصوراته بشكل يسمح للمكون بمساعدة الطالب على الانتقال من المعرفة إلى معرفة الكينونة أي الاقتناع والتشبع وتكوين الاتجاه من أجل ممارسة معقلنة . إننا نعول على مرونة المقاربة المجزوءاتية ووعي الأساتذة المكونين من أجل التعامل مع هذه المعضلة . فقد حاولنا قدر الإمكان ألا نغلب تصور على تصور آخر وحاولنا أن يكون توثيقنا موضوعيا وذلك بإيراد مجموعة من النصوص التي رأينا أنها تتطرق في **النمو** لكل أبعاد **الطفل** المتمدرس وتتناول خصوصياته . وفي التعلم لأهم النظريات التي بصمت الفكر التربوي وأثرت الممارسة الميدانية . لكن يبقى في نظرنا الاختيار الأنجع (وهذا اقتراح) التركيز على

الأسس التي انبنت عليها المقاربة بالكفايات كاختيار تواضعنا عليه وبالتالي إعطاء وقت أكثر وحث الطالب كفرد أو في إطار ثنائيات أو مجموعات على البحث وتوظيف المعلوميات لتمثل أفضل للمقاربة التكوينية والمعرفية والوقوف على مختلف أطروحات منظريها باعتبارها اللبنات التي سيتأسس عليها تخطيطه وتدبيره للوضعيات الديداكتيكية والتعامل مع الأطروحات السابقة كممهدة لهذه المقاربة وتجاوزا لمحدوديتها .

صعوبة أخرى قد يصطدم بها المشتغل على هذه المجزوءة وهي الانتقال إلى مجال التطبيق وتوظيف التصورات في مجال الممارسة . لذلك حاولنا أن يكون المطلوب **عند** الاشتغال على الوثائق مرتبط أساسا بالبعد التطبيقي العملي و ليس من أجل التطبيق الميكانيكي ولكن من أجل فتح باب المساءلة والنقاش وتقاسم الأفكار للخروج بالتركيب اللائق بالظاهرة الإنسانية المركبة . ولنضع أمام ناظرينا أن خصوصية التكوين تتطلب ألا تكون المضامين والنصوص هدفا في حد ذاته بقدر ما تكون مناسبة ومطية للمناقشة والحوار من أجل التكوين الذاتي المستهدف بالأساس ولتحقيق ذلك فقد حاولنا قدر الإمكان وبمراعاة خصوصيات المحاور والمضامين أن ننوع الأنشطة وأن نركز على اشتغال الطالب الأستاذ في إطار مجموعات أو في وضعيات / مشاكل تكوينية من غير نسيان المشاريع الفردية والإنجازات التدريجية ودراسة الحالات وهي كلها وضعيات تساهم بشكل كبير في التكوين وتهيأ الطالب الأستاذ للتعاون والانفتاح والتسلح بالفكر النقدي أكثر مما تقوم به المضامين والمعارف الجاهزة

يعتبر النمو والتعلم من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية الحديثة كعملية لتحويل المعارف من حالة بدائية أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير), تتميز عن الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف واستعمال فعال لها. كما ينعكس هذا التحول المعرفي بصفة موازية في الأنشطة التكيفية الناجحة التي يستطيع الفرد القيام بها في انجاز المهام المطلوبة بالمقارنة مع آدائه الضعيف والمتذبذب في بداية النمو والتعلم. إن مقارنة القدرات الذهنية للطفل (الإدراك, الفهم, التفكير) بقدرات الراشد (البعد النمائي), ومقارنة مهارات المبتدئ في ميدان ما بمهارات الخبير في نفس الميدان (البعد التعلمي) تبرز بوضوح المسافة والأشواط التي يجتازها الطفل أو المتعلم ليصل في نهاية المسار الى استقرار بنياته المعرفية أو الخبرة المطلوبة. ويمكن الجمع بين النمو والتعلم وتوحيدهما في سيرورة لاكتساب المعارف كموضوع أساسي وموحد للسيكولوجيا المعرفية بغض النظر عن النظريات الكبرى التقليدية والتي أعطت لكل من النمو والتعلم أشكالا منفصلة ومتعارضة (السلوكية والتكوينية).

فالمعرفية بمعناها الصحيح تتضمن جانبين في المعرفة: سيرورة اكتساب المعرفة , ونتيجة هذه السيرورة أي المعرفة نفسها. وهذا ما يتطابق مع نموذج الاشتغال المعرفي من الناحية البردكماتية الذي يميز بين سيرورة معالجة المعلومات ونتيجة هذه المعالجة (المعلومات نفسها). والسؤال الذي يطرح هو: ما هي العلاقة بينهما؟ وأهمية كل واحد منهما في اكتساب المعارف؟

1- مفهوم النمو والتعلم والعلاقة بينهما

لقد شكل النمو والتعلم لفترة طويلة موضوعين متباينين في علم النفس, ما زال البعض إلى اليوم يفصل بينهما تبعا لتمييز جذري يرى فيهما سيرورتين مختلفتين لاكتساب المعارف. ويرجع أصل هذه التفرقة بينهما إلى التوجهات النظرية الكبرى والمتعارضة التي نذكر منها على الخصوص السلوكية والتكوينية (نقصد بها النظرية التكوينية لبياجي) واللتان أديتا إلى تقديم نظريتين لاكتساب المعارف: نظرية النمو المعرفي ونظرية التعلم. فمن جهة يصف لنا بياجي النمو المعرفي كعملية لبناء المعارف يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط, لكن ما يحكم هذا النمو هي ميكانزمات عامة داخلية(فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر إلا في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية, في حين يتحقق النمو عبر مراحل تدريجية, متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريدا آخرها البنيات المنطقية الرياضية. وتشكل المراحل إكراهات بنيوية هي التي تحدد ما يمكن للطفل أن يتعلمه في كل مرحلة. بعبارة أخرى إن التعلم يكون تابعا للنمو بحيث لا يمكن تعليم الطفل أي شيء , بل يجب مراعاة مستواه الفكري، لأن التعلم مشروط بالنضج ومتوقف عليه. ومن جهة ثانية أنجزت السلوكية المتمثلة في Thorndike (1934) وSkinner (1971) وHull (1964) وOsgood نظريات للتعلم تقوم على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة وآثارها الإيجابية على ظهور واستقرار السلوك الفعال من خلال ميكانزم التعزيز والتكرار.بالنسبة للسلوكية فان التعلم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة, وهذا التحول في السلوك الذي يتمثل في تحسين واستقرار الأداء (contingences de renforcement طوارئ التعزيز) لا يرجع إلى النضج بل إلى فعل وآثار المحيط الخارجي.

ومن هذا المنظور فإن الطفل قابل لأن يتعلم أي شيء وفي أي سن إذا ما توفرت الشروط الضرورية للتعلم: إعداد البيئة الملائمة ومراقبتها للتحكم في سلوك الطفل. فليس هناك حدود داخلية (النضج) لتعلم الطفل. وإذا كان التعلم بالنسبة للسلوكية وتنوع وتراكم هذه الاستجابات, (automatisme) هو اكتساب استجابات حسية حركية فان النمو هو عبارة عن استئالة وبالتالي ليس هناك فرق بين النمو والتعلم. فهذا الأخير لا يعدو أن يكون سوى نتيجة لمختلف التعلمات التي يعيشها الطفل في حياته.

لا شك في أن مصدر الاختلاف بين نظرية النمو ونظرية التعلم يكمن في الاختيارات الابستملوجية التي تبنتها كل من لاكتساب المعارف مفادها أن المعرفة لا (constructiviste) التكوينية والسلوكية. فالأولى تعتمد على مقاربة بنائية تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا من الخارج (التعلم) , بقدر ما تتكون من خلال رد الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية . فالنمو هو سيرورة دينامية يلعب فيها الطفل دورا فعالا بفضل أنشطته التكيفية مع المحيط. أما المقاربة تجعل من المعرفة نتيجة للتأ ثيرات البيئية على سلوك الطفل. فالتعلم هو (empiriste) السلوكية فهي تعتبر مقاربة أمبريقية سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية يكون فيها الفرد بمثابة مستقبل سلبي وكأنه صفحة بيضاء تسجل فيها المعارف الناتجة عن تجارب التعلم.

وخلاصة القول فإن التكوينية أعطت الأولوية للنمو وجعلت التعلم تابعا له, والسلوكية اختزلت النمو في التعلم. لكن علاقة النمو بالتعلم لا تقتصر على هذين الموقفين. فهناك على الأقل موقفان آخران يمكن اعتبارهما نقيضين لكل من التكوينية والسلوكية ويمثلهما كل من الاتجاه الفطري والاتجاه الاجتماعي الثقافي. فالأول يرى أن اكتساب المعارف هو بالأساس عملية نضج داخلي حسب برمجة فطرية لا تتأثر بتاتا بالعوامل الخارجية. ومن أصحاب هذا الموقف (Gesell 1959)، الذي طالما أكد على تفسير فطري لاكتساب اللغة. فبالنسبة إليه اللغة لا تتعلم إنما (Chomsky 1972) وبالخصوص تعطى من الداخل وتنمو بطريقة طبيعية فطرية. وهذا الموقف عكس السلوكية ينفي التعلم ويختزله في النضج والنمو. أما وآخرون فيما يعرف بالاتجاه (Bruner 1980) وبلوره (Vygotsky 1934) الموقف الثاني فهو الذي عبر عنه من أن السيرورات المعرفية العليا تبنى باستدماج تدريجي للأدوات (Vygotsky) الاجتماعي الثقافي في علم النفس. ينطلق الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية وعن التفاعلات بين الطفل والأكبر سنا منه. فالنضج العصبي لا يمكن لوحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال سيميائيات ورموز

هي أساس الضبط والبنينة المعرفية. فامتلاك واستدماج الجهاز السيميائي الذي يتشكل منه الشخص والذي يكوّن البنيات المعرفية لا يتحقق إلا لأن الطفل يعيش وسط مجموعات وبنيات اجتماعية يتعلم فيها من الآخرين عبر التفاعل معهم. إن هذا الموقف الذي يركز على التكوين النفسي الاجتماعي للوظائف النفسية أدى بفكتسكي إلى تحديد علاقة النمو والتعلم بطريقة تتعارض مع المواقف السابقة وتتميز عنها في كثير من النقط. فبالاعتماد على الطبيعة الاجتماعية وليس البيولوجية التي تسمح للطفل بامتلاك الحياة الفكرية للأفراد المحيطين به, يؤكد فيكتسكي على أن التعلم يمكنه أن يتحول الى نمو، وهذا يعني أن التعلم الحقيقي والمفيد هو الذي يكون سابقا للنمو ومؤثرا فيه (عكس بياجي) . يقر فيكتسكي بأن التعلم مرتبط بمستوى للنمو الذي وصل إليه الطفل والذي (Actuel) نمو الطفل كمعطى لا يناقش, لكن في النمو يوجد مستويان: المستوى الحالي الذي يظهر من خلال قدرة الطفل على حل (Potentiel) يظهر من خلال قدرته على حل المشاكل لوحده, والمستوى الكامن المشاكل بمساعدة الآخر أو الراشد. فالمسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي ومستوى النمو الكامن تحدد ما يسميه (Zone proximale de développement). ومن هنا فإن أحسن تعلم هو الذي فيكتسكي بالمنطقة القريبة من النمو يسبق النمو الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة. حسب فيكتسكي إذن فإن التعلم يؤدي إلى النمو بتحريك وتنشيط مجموعة من السيرورات المعرفية التي لا يلج إليها الطفل إلا في إطار التفاعلات مع الراشد أو في إطار العمل المشترك بالتعاون مع أقرانه. وعندما يتم استدماج هذه السيرورات المعرفية تصبح مكسبا خاصا بالطفل. وانطلاقا من هذا المنظور فان النمو لا يتطابق مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الأخير الذي يسبقه ويؤدي إليه.

إن هذه المواقف والتوجهات النظرية المختلفة والمتعارضة تقوم على أساس تمييز جذري بين النمو والتعلم. فالنمو من وجهة نظر أصحابه هو سيرورة داخلية (Endogene) بمعنى أن ميكانزمات النمو هي ذاتية خاصة بإمكانات الفرد وذات طبيعة بيوسيكولوجية والتعلم هو سيرورة خارجية (Exogène) تتحدد في محيط الفرد وخارجا عنه. وبهذا المعنى فان التعلم هو أقرب الى التعليم منه الى التعلم أي قضية تربوية. وهذا التمييز بين النمو والتعلم يأخذ شكلا راديكاليا عند بياجي وأتباعه, بحيث يفصلون بينهما على أساس أنهما سيرورتان مستقلتان ومتوازيتان لا يلتقيان ولا تتأثر إحداهما بالأخرى. ويعتبر هذا الموقف كنتيجة طبيعية ومنطقية لنظرية بياجي التي كرست تصورا خاصا للنمو كمبدإ عام، أي النمو في حد ذاته كسيرورة خالصة طبيعية وعالمية, تتحقق في محيط فيزيائي محض (عالم الأشياء والرياضيات) في منأى عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية. ومن جهتها كرست السلوكية بتصوراتها الامبريقية الترابطية مفهوما سلبيا أحاديا ومبسطا للتعلم لم تركز فيه إلا على حالة التعلم أو الوضعيات والشروط التي يتم فيها التعلم متجاهلة الطرف الثاني وهو المتعلم أو بالأحرى جعلت منه عنصرا ثانويا وتابعا للمحدد الأساسي الذي هو المحيط , فأصبح التعلم تعليما.

2- التصور المعرفي للتعلم