دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	من علم النفس إلى التعليمية
المصدر:	مجلة العلوم الإنسانية
الناشر:	جامعة منتوري قسنطينة
المؤلف الرئيسي:	الطاهر، عبسي
المجلد/العدد:	ع 24
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2005
الشهر:	ديسمبر
الصفحات:	79 - 86
رقم MD:	5040
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	HumanIndex
مواضيع:	علم النفس التربوي، تدريس علم النفس، المؤسسات التعليمية، طرق التدريس، سلوك المعلمين، سلوك الطلاب، علم النفس الاجتماعي، المدرسة والمجتمع، الأهداف التربوية، علم النفس، المهارات التدريسية، التحصيل الدراسي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/5040

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

مجلة العلوم الإنسانية عدد 24 - ديسمبر 2005، ص.ص.79-86

من علم النفس إلى التعليمية

ملخص

ليست التعليمية علم النفس، إلا أن علم النفس يبقى السند الضروري الذي يقدم لها المفاهيم التي تكون في حاجة إليها.

تظهر الاهداف المشتركة وراء التكامل الذي يرمي الى معرفة المتعلم وجعله يتكيف مع المجال المدرسي في جو منشرح يساعد على الاندماج في المحيط التربوي. يهدف العقد بين المادتين إلى احترام حرية الطفل والمحافظة على سلامته الجسدية والعقلية في إطار تعاوني أين تصبح المدرسة مكانا ديناميا للتبادل.

د.عبسي الطاهر
قسم علم النفس
جامعة الجزائر،
الجزائر

تهدف التعليمية إلى رفع المستوى المعرفي والبيداغوجي للمعلم قصد جعل التلميذ يستفيد من تواجده في المدرسة. لا تنحصر مهمته في معرفة العلوم الاجتماعية ولا علم النفس الطفل والمراهق في أبعادها الأكاديمية فقط بل في توظيف محتواها في إطار مهامه البيداغوجية حتى لا تسقط المدرسة في السلوك الآلي الذي يحولها إلى مكان العبور تاركا وراءها البعد الإنساني الذي من أجله وجدت.

ينبني مفهوم التعليمية على واقع خاص مرتبط أصلا بهويتها. فإذا كانت التعليمية تجمع بين الطرق التربوية وقوانين التعلم، فإن مفاهيم علم النفس التي تندرج ضمنها تتغير تحت واقع التعليمية فتأخذ بعدا آخر تقترب من التربية أكثر مما تقترب من البحوث النفسية المتعددة الأوجه.

بهذا يصبح هدف التعليمية ينحصر في دراسة أنساق نقل المعارف و كيفية التحكم فيها.

لو أردنا دراسة إشكالية التعليمية لوجدنا جذورها عبر الدراسات التي اهتمت بتداخل المواد الدراسية لذا فهي لا تنحصر في علم النفس ولا

Résumé

La didactique n'est pas la psychologie, mais la psychologie reste un allié indispensable qui lui apporte les concepts dont elle a besoin.

Au de-là de cette union, transparaissent leurs objectifs qui visent à la fois la connaissance de l'apprenant, son adaptation au milieu scolaire, son épanouissement et son intégration dans l'environnement éducatif. Le contrat entre les deux disciplines vise le respect de la liberté de l'apprenant et l'intégrité de ses forces physiques et mentales dans un cadre coopératif où l'école devient un milieu d'échange dynamique.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2005.

في علم الاجتماع ولا في المواد الدراسية بل تأخذ منها جميعا مفاهيم معينة فتدمجها ضمن هويتها.

قد تحتفظ ببعض المصطلحات التي تستقيها من علم النفس مثلا فتتركها كما هي مثل "النشاط في ظرف معين"، بينما يتكيف البعض الآخر مع الظروف الجديدة المرتبطة بمحتوى المعارف والابتكارات ذات الطابع التربوي مثل ما يحدث في القسم بين المعلم والمتعلم. بهذا تختلف التعليمية عن علم النفس في مجالات معينة مثل المعرفة والحالات والأنساق، بينما يتفقان في ظاهرة تحويل المعارف عند الطفل بالنسبة لعلم النفس وعند التلميذ بالنسبة للتعليمية. كل تلميذ طفلا و ليس كل طفل تلميذا.

يظهر من الدراسات التي عالجت موضوع اكتساب المعارف أن ما قدمه بياجي في ميدان تنظيم المعارف في بنيات منطقية رياضية منفصلة تماما عن محتواها والميادين التي تطبق فيها يحمل في ذاته نقصا مما جعل المهتمين بالتعليمية لا يتكلمون في التعلم بصفة عامة ولكن بتعليمية خاصة بالرياضيات وأخرى بالفيزياء...هذا ما جعلهم يحددون حجم الحالات التي يدرسونها مثل العلم والمعرفة. وإذا كان علم النفس يدرس عملية اكتساب المعارف المختلفة إجرائية كانت إما محسوسة أو مجردة، فالتعليمية تهتم بتحليل ظاهرة اكتساب المعارف المحددة من طرف المؤسسة التربوية وأدمجت في سياق معين. لهذا نجد أن المعرفة المكتسبة في هذا الإطار تختلف عن التنظيم البسيط للمعارف لأن المعرفة المكتسبة هي معرفة لها مكانة داخل ميدان معرفي يعترف بها الخبراء. من خلال هذا نلاحظ أنه لا يمكن اعتبار مجموعة من المعارف المكانية مثلا مشابهة لموضوع معرفي هندسي لأن المرور من المعارف اليومية العفوية إلى المعارف المنظمة ليس بالأمر السهل. بالفعل ينبني موضوع الهندسة على صعوبات المعارف المكانية. يصعب علينا جعل التلاميذ يتفقون على ضرورة البرهنة العلمية عندما تكون الحالة بديهية على أساس أن ذلك يمكن ملاحظته. بهذا تكون المعرفة التي حددت من طرف المؤسسة التعليمية معرفة فرضت نفسها في مشروع التعليم الذي حددته الدولة في إطار إلزامي اجتماعي سياسي. أمام هذه الوضعية يصبح دور المعلم دورا محدودا جدا على أساس أنه لا يستطيع تدريس كل شيء بل اختيار معارف معينة وإبقاء المعارف الأخرى في مجال آخر يهتم به الباحثون. يظهر من هذا أن المعارف التي تلقن تحت تأثير الإدارة الرسمية والأولياء والباحثين وكل الذين يدورون في فلك التعليم تعتبر معارف إلزامية قد تقع خارج اهتمامات الطفل.

رغم الوضعية السابقة توجد حالات أين يتغير المحتوى التعليمي بسبب التأثيرات الراجعة إلى ظروف التعليم وكيفية تبليغ المعارف للتلاميذ والتقويم وردود أفعال المتعلم. نستخلص من هذا أن التعلم يعتمد أساسا على النشاط في وضعية معينة. يظهر الفرق بين الطفل والتلميذ واضحا لأن الطفل في وضعية معينة قد يعمل منفردا أو مع جماعة أو مع راشد بينما التلميذ حتى ولو عمل منفردا فهو يعمل في قسم ينتمي إلى مدرسة وفي مستوى معين تحت رقابة المعلم. يترتب على هذه الوضعية نتائج نفسية

مثل سلطة المعلم الذي يملك مجموعة من المعارف وهذا يستلزم وضع عقد بين الطرفين يسمى بالعقد الديداكتيكي.

تظهر عواقب هذا العقد عندما يكون التلميذ عاجزا على الإجابة عن سؤال أو تكون إجابته غير موفقة أو غير مناسبة. فالحالات الطبيعية التي يجد الطفل نفسه والتي ينجر عنها بناء معارف عفوية عن طريق التماثل والملاءَمة هي التي تسمح له بالتكيف مع المحيط.

يكتسب التلميذ في القسم عن طريق المعلم مجموعة من المعارف التي أنتجتها الإنسانية منذ قرون لهذا يتعين على المربي تدريس محتوى دقيق في ظرف معين نتحدث إذن في التعليمية على قدرة المعلم على خلق جو اصطناعي يساعد التلميذ على اكتساب المعارف. لهذا يكون المعلم في هذه الحالة قادرا على خلق حالات لا تعليمية تهدف إلى نتائج تعليمية في إطار بناء المعارف. فهو لا يتدخل لا ليوجه ولا ليقوم بل يترك التلميذ ينشط بنفسه لحل مشكل بالمعارف التي اكتسبها. تتكون هذه المرحلة من مراحل منها مرحلة التعبير أين يكون التلميذ قادرا على شرح ما يفعل بدون أي تقويم أو حكم يصدر من طرف المعلم.

حتى نعطي لهذه العملية اللاتعليمية دورا تعليميا ينبغي أن تأخذ طابعا رسميا أين يتدخل المعلم لإعطاء بعد علمي لما فعله التلميذ وبذلك تصبح القوانين التي وصل إليها قوانينه والدساتير العلمية دساتره على أساس أنها تستغل كأداة عمل لحل مشكل أو فهمه فيما بعد.

يلعب الوقت دورا هاما في تطوير المعارف لأن بعض المفاهيم العلمية بقيت قرونا معزولة قبل أن تتحول إلى قوانين لهذا نستنتج أن كفاءات التلاميذ لا تتطور في سنة واحدة بل عبر سنوات. وإذا كان مفهوم 1/2 يعني بالنسبة للطفل نصف خبزة فلا يفهم معناه الرياضي من حيث هو ينتمي إلى الأعداد الجذرية إلا بعد مدة طويلة. فالتصور الذي نحمله عن الوقت التعليمي ناقص لأن الحصص المخصصة لتبليغ المعارف في مدة شهر أو موسم تكون غير كافية لهذا يمكن أن نتحدث عن التناقض بين الوقت التعليمي والوقت المرتبط بمفهوم النمو. تكون مهمة المعلم منحصرة في محاولة التوفيق بين الوقتين. من بين البحوث التي درست الوقت التعليمي نذكر البحوث التي تعرضت للذاكرة التعليمية يعني الذاكرة التي تحلل المعارف المكتسبة. عندما يقوم المعلم بتذكير التلاميذ بما سبق أن قدمه لهم في حصص سابقة. لهذا نقول أن للتعليمية علاقة بعلم النفس إلا أنه لا يمكن اعتبارها مجال تطبيق لعلم النفس المعرفي أو لنظريات بياجي مثل انعكاس الترتيب والتسلسل على تكوين الأعداد فنحولها إلى تمارين رياضية تسمح للتلميذ باكتساب خصوصيات تركيبية. قل نفس الشيء بالنسبة للوسائل البيداغوجية مثل اللعب المنطقية. كل هذا لا يجعل المعلم يتحرر نهائيا من مسؤوليته البداغوجية التي تنحصر في بذل مجهودات شخصية مع التلاميذ لجعلهم يكتسبون المعارف المنتظرة. كما لا يستطيع المعلم الاعتماد على عملية الاتصال على

أساس أنه بمجرد ترك التلاميذ يعملون جماعيا ينجر عن هذه العملية حتما التقدم المنتظر.

إذا كانت التعليمية لا تعتبر مجرد مجال لتطبيق علم النفس فلها علاقة متينة به لأنها توظف مفاهيمه و تكيفها مع ظروف التعليم مثل التصور والإدراك.

تخبرنا نتائج الأشخاص الذين يحاولون حل المشاكل عن نوع الخطأ المرتكب والتصور الموظف في ذلك. يضاف إلى مفهوم التصور مفهوم التفاعل الذي يعطي له بعدا آخر مرتبط بطبيعة كل شخص الذي يستجيب للمثيرات بطريقة خاصة. إذا كان التصور يساعدنا على حل مجموعة من المشاكل في وضعية معينة فإن نجاعته تقل عندما يتعلق الأمر بحالة جديدة. قد يقودنا التصور إلى حل يناسب وضعية خاصة إلا أنه يبقى حلا يناسب الصعوبة المطروحة أو الوضعية الخاصة التي حدث فيه المشكل.

عن طريق التعزيز يكون الطالب الذي نجح في حل مشكل بتوظيف تصوره يثق في صدق تصوره الذي يسمح له بالتمتع بمرحلة الاستقرار أين تزداد ثقته في قدراته. يلعب الاستقرار دورا أساسيا في اكتساب المعارف، نقول بالنسبة للطالب الذي تمكن من تعويض تصور خاطئ بتصور أحسن أنه تعلم. بقدر ما يكون التصور الجديد صحيحا وفعالا بقدر ما يستقر هذا التصور. مهما كانت الدروس التي تقدم الطفل يتعين على المعلم أن لا ينسى أنه لا يعمل مع أطفال يجهلون كل شيء وحتى ولو كانت الحالات المدروسة حالات جديدة على الطفل. يؤمن سقراط أنه يستطيع أن يعلم الرياضيات لعبد لم يعرف أي شيء من قبل في ميدان الرياضيات ...

ويفسر "قنيو" نظرية المجال التصوري والتي تسمح بإدماج البنيات والحالات الثابتة لتحليل ظواهر مرتبطة بتعليمة العلوم. فالبنيات تمثل نظاما ثابتا للسلوك وهي التي تقود نشاطات التلاميذ في حالات تعلمية.

يعطى " قنيو" للمفهوم أبعاد ثلاثة: مجموع الحالات التي تعطي معنى للمفهوم ومجموع الثوابت التي تكون خصائص المفهوم ومجموع التصورات الرمزية التي يمكن استغلالها.

نلاحظ أن المفهوم مرتبط بمجموعة من الحالات ولا يمكن أن يفهم عندما يوظف في حالة واحدة، قل نفس الشيء بالنسبة للحالات إذ نادرا ما تستطيع حالة واحدة توظيف مفهوم واحد، مثلا: قد يحمل مفهوم الجمع مفاهيم عديدة مثل القياس والتغير والمقارنة والعدد النسبي، فالصعوبات التي يتلقاها التلميذ مرتبطة إذن بتوظيف وتكييف هذه المفاهيم مع الحالة التي نريد دراستها، إذ أردنا أن نلقن مفهوما معينا للتلميذ لا يكفي عزله في ظرف معين بل دمجه في مجال أوسع ينبئنا بقدرة التلميذ على توظيفه في حالات مناسبة. وهذا ما سماه فنيو بالمجال التصوري.

ويوضع هذا المجال في مجموع الحالات التي يتطلب حلها معرفة بنيات ومفاهيم ودساتير وقدرة الطفل على تصورها وتمثيلها بواسطة الرموز أو اللغة.

في إطار الثوابت الإجرائية أي المفاهيم الموظفة أو الدساتير الإجرائية أي الدساتير التي توظف من طرف التلميذ، يمكن ملاحظتها في إطار سلوك الطفل، نجد مثلا في

الرياضيات عبارة التكافؤ أين يكون الرقم الأصلي (1 أو 2 أو 3) منفصلا تماما عن كيفية عد الأشياء.

قد توجد بعض الدساتير التي يوظفها التلميذ بكل سهولة وتكون بالنسبة إليه صحيحة على أساس أنها تناسب المعارف المكتسبة إلا أنه لا يستطيع أن يوظفها في إطار آخر لا علاقة له بمعارفه.

ويلعب التفاعل دورا أساسيا في عملية اكتساب المعارف. لقد لوحظ تطورا عند الأطفال الذين يعملون في إطار التكامل لأن ذلك يتطلب تنظيم وتنسيق الأعمال والنشاطات ومقارنة آراءهم بآراء الآخرين في حل المشاكل. في هذه الحالة تكون المقاربة الاجتماعية مكملة لمقاربة بياجي.

تكون حالة اكتشاف الرأي الآخر بالنسبة للطفل مشجعة على التطور وتجاوز الصعوبات لأن الأمر يتعلق بمقاربة موقفه بموقف الآخرين. تتطلب مثل هذه الحالة توفير بعض الشروط حتى لا تبقى النتائج سطحية من بينها إزالة عامل الخوف الذي يلحق بعض التلاميذ الذين يخضعون للتلميذ القائد في القسم.

انطلاقا من هذه الملاحظات يتعين على علماء النفس والأخصائيين في التعليمية اختيار حالة التفاعل.

بمقارنة مختلف الشروط التجريبية مثلا عند ما نترك الطفل لوحده أو بمساعدة الآخرين أو عندما تحدد الأهداف وعندما لا تحدد، لوحظ أن قدرات الطفل بعد التجربة تحسنت أي عندما يعمل جماعيا يكون في حالة التفاعل.

برهنت هذه التجارب أنه لكي يتمكن الأطفال من توظيف اللغة الرياضية يجب وضعهم في حالة تفاعل من جهة وحالة اتصال من جهة ثانية ويعلمون بمجموعات لا يتعدى عددها 2 أو 3 أطفال.

بقدر ما تدرس التعليمية ظاهرة الاتصال تدرس أيضا ما له علاقة باللغة وخاصة مختلف التمارين التي يقدمها المعلم. إذا صدقنا أن التعليمية لا يمكن اعتبارها تطبيقا لعلم النفس يكون من الضروري البحث عن الطرق التي توظفها التعليمية للاستفادة من علم النفس. إذا صدقنا أيضا أن التعليمية لها مجالها وبهذا تعتبر حرة إلا أن علم النفس يتدخل في محاولات عديدة ليسأل التعليمية عن بعض الأمور التي تهم ميدان التعلم. من بين هذه المجالات نذكر التمارين العادية التي يقوم بها التلاميذ في القسم.

يمكن تحليل مبدأ التمارين من خلال منظور علم النفس المعرفي. نلاحظ مثلا أنه في ميدان اللغات نركز على مبدأين: تسهيل العمليات الإجرائية وتحويل الأنساق إلى أنساق آلية في إطار القيام بمهام صعبة.

عندما نحاول اكتساب مهارات معينة لها علاقة بالقراءة والفهم الشفوي نكتشف أن ماهية المهارات تتأرجح بين موقفين:

- الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المتعلم (الوقت محدد، الوصول إلى النتائج، ملاحظة..) يعني الاهتمام بالنتائج على حساب الأنساق.

– عندما يخلق المعلم داخل القسم سلوكا آليا قصد توظيف اللغة.

يظهر أن الاهتمام بالنتائج على حساب الأنساق يستدعي ملاحظتين:

الأولى تتمثل في حفظ القواعد أو في إعادة التجارب السابقة التي قام بها شخص معين. تظهر نتيجة هذا الاتجاه في التأثير السلبي على كفاءة المتعلم الذي لا يستطيع توظيف المعلومات المكتسبة في ظروف جديدة أو في حالة الاتصال الحقيقي.

تتمثل الملاحظة الثانية في قناعتنا أن تعلم وظائف اللغة لا يتطلب أي جهد بل يكون بصفة طبيعية.

من خلال ما ذكرناه ندرك أن وظيفة التعليمية تنحصر في ترتيب التمارين قصد مساعدة المتعلم على فهمها وتقوية نشاطه لأن القضية تتعلق في التحكم في الأنساق الطبيعية للمتعلم وليس في تكرار سلوك آلي غير هادف.

يمكن التدخل عبر أنواع متعددة من المساعدة حتى ينجز التمرين إلا أنه من الصعوبة إعطاء تعريف لهذا النوع من المساعدة على أساس أن صعوبات توظيف اللغة الأجنبية يكمن في استعمال بصفة موازية كل ما له علاقة بالنشاط اللغوي في مظاهرها المختلفة منها المنطقية والنطقية.

فالتحكم في مخطط الفقرة مثلا لا يكون له أية فائدة على أساس أن مستعمل اللغة الأجنبية سيهتم ببعض الجوانب (اللغوية والتركيبية)، لهذا غالبا ما تكون المساعدة التي نقدمها غير كافية لأنه من اللازم أن نتحاشى مجموعة من الانعكاسات السلبية منها :

– قد تكون وسيلة إلى تدعيم تجزئة النص.

– قد تساعد الطالب للوصول إلى منتوج مقبول وهذا بدون أن يطبق النسق الذي هيأناه وقد تكون وسيلة للتأثير على المتعلم فيأخذ بعين الاعتبار المخطط المفروض.

– يكون المتعلم من الناحية النفسية إذن في حالة تناقض لأنه من جهة لكي يتقدم لا بد أن يواجه مشاكل أصعب من المشاكل التي اعتادها. على المعلم أن يساعد المتعلم على التقدم نحو ظرف يسمح له بالتحكم في مشاكل أكثر تعقيدا وهذا بدون أن نغير من طبيعتها.

المقاربة التعليمية المبنية على الصراع المعرفي تمثل عنصرا جديدا في النقاش لأنها تقودنا إلى موقف يجعلنا ننظر إلى المعلم أنه يستطيع خلق حالات معقدة قصد مساعدة المتعلم على وضع استراتيجيات حل المشاكل التي تؤدي حتما إلى تغيرات أخرى أكثر استقرارا في إطار كفاءات جديدة نلاحظها. لا تسير الأمور دائما حسب آمالنا لأن القضية لا تتعلق بالحالة في ذاتها ولا تستطيع بالفعل خلق ظرف يناسب حل المشاكل أو يساعدنا على التعلم.

إن تدعيم الآليات من خلال التمارين المدرسية يمثل هدفا لا تقبله البيداغوجية على أساس أنه لا يمكن دراستها عندما يتعلق الأمر بدراسة نشاطات الإنسان في إطار نسق معرفي. فالمظاهر الآلية للنشاطات المعرفية أصعب مما نتصورها لأنها طبيعيا تفلت من التحليل الحدسي.

ما هو دور التعليمية ؟ تتعرض الدراسات التعليمية التي انصبت على هذا الموضوع على القيمة المعرفية لهذا التمارين إلا أن النجاح في المهمة تختلف حسب الظروف التي تتحكم في المشكل مثل الوقت، أعمال مرتبطة بالمحتوى... يجرى علماء النفس تجارب على هذا النوع من المشاكل وهذا بتوظيف تقنيات المهام الثانوية التي نحققها بالموازنات مع المهام الأساسية مع التأكيد على الرسم (معرفة الكتابة).

تعتبر التقنيات المذكورة سابقا هامة جدا بالنسبة للتعليمية، يمكن القول أن النشاطات المعرفية تتطلب توظيف أنساق مترابطة. تعتمد القراءة على ضرورة التحكم في التعرف على الحروف ومعنى المصطلحات على أساس أن أحدهما يدعم الثاني. فالتحكم في الحروف يمثل الأرضية التي تساعد على القراءة وفهم المصطلحات. لهذا لا يمكن أن نستغني عن التقنيات التي تساعد الطفل على تطوير الآليات التي تجعله يقرأ بسهولة.

تعتمد الطرق التي توظف في التعليمية على المقابلة والمسح والملاحظة والتجربة التي قد تستعمل في بعض الأحيان في وقت واحد. نحلل النتائج التي نستخلصها بتوظيف الطرق الإحصائية لكي نتمكن من الإجابة على بعض الأسئلة مثل: هل يجب الإجابة على السؤال (أ) لكي نجيب على السؤال (ب) ؟ هل كل (أ) هي (ب) ؟ توظف في هذه الحالة الطريقة التحليلية التكافئية. إلا أن هذه العملية لا تكون صحيحة من الناحية الإحصائية إلا في حالة واحدة ولا يمكن أن تعمم. يمكن بناء سلسلة من التكافؤات بين الأسئلة بحيث ترتب من السهل إلى الصعب أو حسب مجموعات من الأسئلة. بهذا نتحصل على خط بياني يرينا مدى علاقة سؤال بسؤال آخر ومتى يكون الثاني تابعا للأول.

خاتـــمـــة

إذا كان هدف التعليمية دراسة أنساق نقل المعارف وكيفية التحكم فيها و إذا كانت تلخص سابقا في الطرق التربوية زائد قوانين التعلم، فإن لها أبعادا أخرى تتمثل في علاقتها بالعلوم الاجتماعية وبالخصوص علم النفس. لهذا نرى أن الإجابة على هذا السؤال يتطلب بحثا أوسع له علاقة بالبرامج المدرسية وبعلاقة المعلم بالمتعلم وبضرورة احترام قدرات التلميذ على أساس التوفيق بين الوقت التعليمي والنمو.

يلعب التصور دورا أساسيا في حل المشاكل ونجاح التلميذ على أساس تقويم التصور الصحيح على حساب التصور الخاطئ.

يدرس علم النفس أهمية المجال التصوري في اكتساب المعارف وأهمية التفاعل في القسم ودور التقويم عن طريق الغير وكذلك الاتصال. ينعكس كل هذا على طريقة تهيئة الدروس وبناء التمارين والتدريب على التجارب في ميدان التربية.

يظهر أن التعليمية توظف مفاهيم العلوم الاجتماعية إلا أنها تبقى في خدمة المعلم والتلميذ ولا يهمها سوى سلامة المتعلم وجعل المعلم يعي دوره في المدرسة.

المراجع:

1. CORNU.L. et VERGNIOUX.A. : **La didactique en question**. CNDP. Hachette .Paris
2. VERGNIOUX.A. : **Apprentissages et didactiques, où en est-tu ?** Hachette. Education. Paris.
3. WALTER.D. **50 ans d'éducation physique en europe**. P.U.F Paris 1980.
4. WEINBERG.R.S. **Psychologie du sport et l'activité physique**. E.Vignot. Paris 1997.