

معنى التعلّم بين الأستاذ والتلميذ

فاتن حمدي^{1*}

¹ جامعة جندوبة تونس

dachfaten@gmail.com

عادل حمدي²

² جامعة جندوبة تونس

adel.hamdi1963@gmail.com

أبو بكر بن عبد الكريم³

³ جامعة جدة

20tunis20@gmail.com

تاريخ القبول: 2024/03/16

تاريخ الارسال: 2024/01/28

hgملخص:

يهتمّ البحث بدراسة معنى التعلّم بالنسبة إلى الأستاذ والتلميذ. وقد سعينا في مرحلة أولى إلى سبر تصوّرات الأساتذة للتعلّم والطرق التي يعتمدونها لتيسير تعلّم تلامذتهم ، وفي مرحلة ثانية، سعينا إلى الوقوف على معنى التعلّم بالنسبة إلى التلامذة وإلى الصّعوبات التي تعترضهم في هذه العملية. تمّ مررنا إلى صياغة مقترحات عملية لتيسير تعلّم التلامذة انطلاقا من الأدبيات التربويّة ذات الصّلة.

الكلمات المفتاحية:

التعلّم . التّصوّرات الاجتماعية . صعوبات التعلّم . الأساليب العرفانيّة . الصّلة بالمعرفة

* المؤلف المرسل: فاتن حمدي، الايميل: dachfaten@gmail.com

مقدمة:

يفيدنا علم النفس الاجتماعي أنّ الأفراد لا يتعاملون مع الواقع كما هو وإنما من خلال تصوّراتهم له (Moscovici, 1984)، ومن هذا المنطلق ربّما كان من المجدي العمل على سير تصورات مختلف الفاعلين التربويين لفعل التعلّم والبحث في الاختلافات المحتملة فيه: فالمقاربة الميكروسوسولوجية للصّلة بالمعرفة تدعو إلى الوقوف على معنى التعلّم من منظور التلميذ، لأنّه يختلف في أحيان كثيرة عن تصوّر المدرّس له. وقد ينتج عن هذا الاختلاف لتصوّر التعلّم بين التلميذ والمعلّم الإخفاق الدّراسي: >> بصفة عاقبة يتموضع الكثير من التلامذة ضمن إطار للتعلّم غير ملائم لتملّك المعارف والنّجاح في المدرسة << (Charlot, 1997, p77).

وفي السّياق ذاته، تؤكّد المقاربة الأنثروبولوجية للصّلة بالمعرفة على ضرورة أخذ الصّلة المؤسّساتية بالمعرفة بعين الاعتبار. المؤسّسة بالنّسبة إلى موضوع بحثنا هي المدرسة. ذلك أنّ نجاح التلميذ في تعلّماته رهين إدراكه لصّلة المدرسة بالمعرفة واستيعابه لها، وبهذا فالتعلّم هو التّطابق مع الصّلة المؤسّسية بالمعرفة: >> أن يتعلّم فرد ما موضوعا معرفيا، يعني أن يطابق صلته به مع الصّلة المؤسّسية بذلك الموضوع. ولا يصير الفرد عضوا جيدا في المؤسّسة إلا إذا امتثل للصّلة بالمعرفة التي تحددها هذه المؤسّسة << (Chevallard, 1992, p30)، وهذا ما يسنده (De Vecchi, 1992) الذي يرى أنّ من عوامل الإخفاق أنّ التلامذة يجهلون قواعد عمل الأساتذة بالإضافة إلى المدرسة (p19).

فهل أنّ الأساتذة يساعدون التلميذ على إدراك متطلّبات الصّلة المدرسية بالمعرفة بما في ذلك سلوكيات التعلّم المنتظرة منه، أم أنّهم يرون أنّ ما هو مطلوب واضح وبديهي بالنسبة إليه؟ ومن ناحية أخرى تذهب الأدبيات إلى أهمية البعد العلائقي والوجداني في عملية التعلّم إذ يرى (Codol, 1988): >> أنّ العرفاني لا يختزل في العمليّات الدّهنية وحدها، لأنّ الوجداني والدّفعي يتدخّلان في كلّ مراحل النّشاط العرفاني (أثناء انتقاء العمليّات وتنظيمها...). << (ص176). فهل أنّ الأساتذة في مجملهم يعون أهمية البعد العلائقي والوجداني في عملية التعلّم؟

إشكالية البحث

من خلال التّفاعل مع الأساتذة. أثناء حصص التّكوين التي جمعنا بهم، ذكر قسم هامّ منهم أنّ الكثير من التلامذة الذين يدرّسونهم لا يتعلّمون بصفة مرضية رغم الجهود التي يبذلونها لتعليمهم.

ومن جهة أخرى، ومن خلال مقابلاتنا مع التلامذة، لاحظنا أن نسبة هامة من الصعوبات التي يعبرون عنها تصنف في خانة «الصعوبات الدراسية» وتتجسد أساسا في صعوبات تعلمية. ويؤكد هؤلاء التلامذة. في غالبيتهم. على أنهم يجتهدون في الدرس والمراجعة دون الوصول إلى نتائج مقبولة، مما أثار لدينا تساؤلات حول معنى التعلم بالنسبة إلى التلامذة.

هذه الملاحظات الميدانية بلورت لدينا الإشكالية التالية:

ماذا يعني التعلم بالنسبة إلى التلميذ؟ وما هي تصورات الأساتذة للتعلم؟ وهل هناك اختلافات في معنى التعلم بين الأستاذ والتلميذ؟ وهل تساءل إطار التدريس عن معنى التعلم بالنسبة إلى التلامذة؟ ...

فرضية العمل

بعد تبلور الاشكالية شرعنا في هذا البحث انطلاقا من فرضية العمل التالية:

يبدو أن هناك اختلافات حول معنى التعلم بين الأستاذ والتلميذ.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

1. التعرف على معنى التعلم من زاوية التلميذ
2. التعرف على معنى التعلم من زاوية الأستاذ
3. الوقوف على نقاط التطابق والاختلاف في معنى التعلم بالنسبة إلى الأساتذة والتلامذة

أهمية البحث

تتجسد أهمية البحث في أن تيسير تعلم التلامذة صار يمثل مشغلا رئيسيا بالنسبة إلى الأولياء والأساتذة، بل أن: << نجاح التلامذة في تعلماتهم يمثل مبرر وجود المدرس >> (Develay, 1994, p17). ويضيف نفس الباحث أنه نتيجة للتغيرات المجتمعية المتسارعة، شهدت الهوية المهنية للأستاذ تغيرا جذريا من التعليم إلى المسؤولية عن تعلم التلامذة: << كانت الهوية المهنية للمدرس تتمثل في تعليم مادته، واليوم هي ترتبط بكفاءته على تيسير تعلم المادة لتلامذته >> (ص11).

مجتمع البحث

تألف مجتمع البحث من اساتذة التعليم الثانوي والإعدادي بالإضافة إلى تلامذة المرحلة الإعدادية. ولقد اخترنا أن يقتصر البحث على تلامذة المرحلة الإعدادية دون تلامذة المرحلة التعليم الثانوي لمحدودية مجال

البحث، وللإختلاف بين مجتمعي تلامذة المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي من حيث خاصيات المرحلة
النشوتية لكليهما.

عينات البحث

اشتمل البحث على عيّنتين من الأساتذة والتلامذة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	13	%33
إناث	27	%67
الجملة	40	%100

جدول (2): توزيع أفراد عينة التلامذة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
السابعة أساسي	12	%30
الثامنة أساسي	13	%32
التاسعة أساسي	15	%38
الجملة	40	%100

منهج البحث

اعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفي التوعوي، والذي يعتبر مناسباً لهذا الصنف من البحوث، وذلك عن
طريق وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات الميدانية حولها بواسطة أداة المقابلة

أداة البحث

للوقوف على تصورات الأساتذة والتلامذة للتعلّم استعملنا المقابلة شبه الموجهة: مقابلة للأساتذة ومقابلة
للتلامذة

أ. دليل المقابلة الخاصة بالأساتذة:

تكوّن دليل المقابلة من أربعة أسئلة

1. حسب رأيك، هل أنّ كلّ التلامذة قابلون للتعلّم؟
2. هل أنّ الأستاذ مسؤول عن تعلّم كلّ التلامذة أم عن تعلّم فئات منهم؟ (إن كنت ترى أنّ مسؤوليّته تقتصر على تعلّم فئات معينة، أذكرها؟)
3. كيف تيسّر تعلّم التلامذة وتعينهم في ذلك؟
4. من خلال التفاعل في الفصل، كيف تنفطن إلى أنّ تلميذا ما لم يفهم؟

ب. دليل المقابلة الخاصة بالتلامذة:

تكوّن دليل هذه المقابلة من ثلاثة أسئلة:

1. كيف تتعلّم في الفصل؟
2. بصفة عامة ماهي الصّعوبات التي تجدها في فهم الموادّ داخل الفصل؟
3. عندما لا تفهم الدّرس، هل تطلب من الأستاذ إعادة الشّرح؟ لماذا؟

2. عرض النتائج

. تصوّرات الأساتذة للتعلّم

قبل التعرّف على تصوّرات الأساتذة للتعلّم داخل الفصل، حاولنا في البداية الوقوف على مواقفهم (attitudes) من قابليّة التلامذة للتعلّم، وعلى مسؤوليّتهم في تعلّمهم

. قابلية التلامذة للتعلّم من منظور الأساتذة:

أدرجنا سؤالاً (رقم 1) أردنا من خلاله التعرّف على قابليّة التلامذة للتعلّم من منظور الأساتذة:

. حسب رأيك، هل تعتقد أنّ كلّ التلامذة قابلون للتعلّم؟

ويلخص الجدول الموالي إجابات الأساتذة:

قابلية التعلم	التكرارات (fréquences)	النسب المئوية
كلّ التلامذة قابلون للتعلم	6	14%
التعلم مشروط بتوفر مجموعة عوامل	34	86%
الجملة	40	100%

يتضح من خلال الجدول:

. أنّ (86%) من الأساتذة يرون أنّ قابلية التعلم لدى التلميذ مشروطة بتوفر مجموعة من العوامل

. أنّ (14%) منهم يرون أنّ كلّ التلامذة دون استثناء قابلون للتعلم.

وبهذا، فإنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ التعلم مشروط بتوفر مجموعة عوامل أي أنّ ليس كلّ التلامذة قابلون للتعلم.

وبسؤال الأساتذة عن العوامل التي تحدّد قابلية التعلم . حسب رأيهم . كانت إجاباتهم كالتالي:

جدول (4): العوامل المؤثرة في قابلية التعلم لدى التلميذ بحسب الأساتذة

العوامل	التكرارات	النسبة المئوية
عوامل اجتماعية:	32	94%
عوامل سيكولوجية:	26	76%

ويتضح من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة يربطون قابلية التعلم بمتغيرات اجتماعية بدرجة أولى تليها متغيرات سيكولوجية.

. مسؤولية الأستاذ عن تعلم التلامذة . من منظور الأساتذة .

لقد أدرجنا سؤالاً (رقم 2) للتعرف على مدى مسؤولية الأستاذ عن تعلم التلامذة من منظور الأساتذة:

. هل أنّ الأستاذ مسؤول عن تعلم كلّ التلامذة أم عن تعلم فئات منهم؟ (إن كنت ترى أنّ مسؤوليته تقتصر

على تعلم فئات معينة، أذكرها؟)

وقد كانت إجابات الأساتذة كما في الجدول رقم 3:

جدول (5): مسؤولية الأستاذ عن تعلّم التلامذة

التكرارات	النسبة المئوية	مسؤولية الأستاذ
9	22%	الأستاذ مسؤول عن تعلّم كلّ التلامذة
31	78%	الأستاذ مسؤول عن تعلّم فئات من التلامذة
40	100%	الجملة

يتّضح من خلال الجدول:

أنّ (22%) من الأساتذة ذكروا أنّهم مسؤولون عن تعلّم كلّ التلامذة، في حين ذكر (78%) منهم أنّهم مسؤولون فقط عن تعلّم فئات ذات مواصفات معينة.

وبخصوص الفئات التي يكون الأستاذ مسؤولاً عن تعلّمها، كثر المستجوبون ما ذكروه بالنسبة إلى السؤال رقم 1، كما أضاف 11 منهم (27%) متغيّراً ثالثاً يهتمّ الجانب المؤسسي الهيكليّ: بحيث يمكن تعريف هذه الفئات القابلة للتعلّم بـ:

. التلامذة الذين لا يعيشون صعوبات أسريّة واجتماعيّة حادّة (عوامل اجتماعيّة)

. التلامذة الرّاضون في الدّراسة والذين لا يعيشون إحباطاً وصعوبات نفسيّة معيقة (عوامل سيكولوجيّة)

. التلامذة الذين لا يدرسون في مدارس تعاني نقائص هيكلية حادّة: الاكتظاظ، نقص التّجهيزات، نقص التّأطير... (عوامل هيكلية)

وبهذا فما جاء في إجابات الأساتذة بخصوص هذا السؤال منسجم مع إجاباتهم الواردة في السؤال السّابق. ومن الأمور اللافتة للنظر أن الأساتذة - في نسبة هامّة منهم - يرون ضرورة توفّر الرّغبة كشرط أساسيّ للتعلّم، أي أنّهم يفترضون أنّ وجودها بديهيّ لدى التلامذة، ومن ثمّ هم لا يرون أنّهم مسؤولون عن استشارتها.

. تيسير تعلّم التلامذة في الفصل:

أدرجنا سؤالاً (رقم 3) للوقوف على الممارسات الميسّرة للتعلّم من وجهة نظر الأساتذة:

3. كيف تيسّر تعلّم التلامذة وتعينهم في ذلك؟

وفيما يلي ملخصّ للوحدات المعنويّة التي ذكرها الأساتذة:

"أشرك التلامذة"، أنوع الأسئلة"، "أدعو التلامذة إلى المشاركة"، "أراقب مختلف الأعمال" "أجيب على الأسئلة"، "أعيد الشرح"، "أكثر من التمارين التطبيقية"، "أجيب على أسئلة التلامذة"، "أراقب الكراسات"، أضع التلامذة أمام وضعيات متدرجة الصعوبة"...

يبدو من خلال هذه الوحدات المعنوية أن الأساتذة في مجملهم يسعون إلى تشريك التلامذة من أجل تيسير تعلمهم. ولمزيد الاقتراب من الترجمة الإجرائية لكيفية تشريك التلامذة وطرق التفطن إلى التلامذة الذين يعسر عليهم الفهم ، أدرجنا السؤال التالي:

. من خلال التفاعل في الفصل، كيف تنتبه إلى أن تلميذا ما لم يفهم؟

وهذا ملخص للوحدات المعنوية الواردة في أجوبة الأساتذة:

جذاذة (2). ملخص للوحدات المعنوية المجسدة لطرق التفطن إلى من يعسر عليه الفهم من التلامذة

"أسأل: من لم يفهم؟"، "أجيب على أسئلة التلامذة"، "أنفطن إلى التلامذة الذين لم يفهموا من خلال التمارين التطبيقية"، "أوجه أسئلة متنوعة إلى التلامذة"، "أجيب على استفسارات التلامذة"، "أنفطن إلى التلامذة الذين لم يفهموا من خلال الفروض «،» أستنتج ذلك من ملامح التلامذة"...

وعند تحليل الوحدات المعنوية المتعلقة بهذا السؤال، تبين أن الوحدتين المعنويتين اللتين تكررنا أكثر من غيرها إحصائيا. في أجوبة الأساتذة هما:

"أسأل: من لم يفهم؟" و"أجيب على أسئلة التلامذة".

وهكذا يبدو أن الأساتذة في الغالب، ينتظرون من التلامذة أن يبادروا إلى طلب الشرح في صورة عدم الفهم.

. تصوّرات التعلّم بالنسبة إلى التلامذة

التعلّم سيرورة متشعبة، تقوم على نشاط المتعلّم وبنائيته ، والتعلّم يكون في فضاءات متعدّدة تتجاوز المؤسسة المدرسيّة، ولكن اعتبارا لحدود بحثنا حاولنا في المقابلة سير تصوّرات التلامذة للتعلّم في فضاء محدّد هو الفصل، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأستاذ.

وقد حاولنا في بداية المقابلة التعرّف على معنى التعلّم في الفصل بالنسبة إلى التلميذ:

. معنى التعلّم في الفصل . من زاوية التلميذ .:

للاقتراب من هذا المعنى أدرجنا السؤال التالي:

1. كيف تتعلّم في الفصل؟

وبعد فحص الإجابات، توصلنا إلى النتيجة التالية:

التعلّم بالنسبة إلى أغلبية التلامذة رديف للفهم، وفيما يلي عيّنة من الوحدات المعنويّة التي ذكروها، "لكي افهم انتبه في القسم" "انتبه الى الأستاذ"، "أركز مع الأستاذ"، "لكي افهم انتبه للدروس"... ويبدو من خلال هذه الأجوبة أنّ تصوّر السائد للتعلّم بالنسبة إلى التلامذة أنّه يتمّ وفق خطّ عموديّ من الأستاذ إلى التلميذ، أي أنّ دور التلميذ يقتصر على الانتباه والتقبّل، وربما كانت هذه الانتظارات تجعل عبء الأستاذ كبيرا.

ولكي نقرب أكثر من معنى التعلّم بالنسبة إلى التلميذ، أضفنا سؤالا آخر حول الصّعوبات المحتملة في الفصل

. صعوبات التعلّم في الفصل:

ويهدف السؤال رقم 2 إلى سير مجمل الصّعوبات التي يجدها التلميذ في الفصل في ما يخصّ التعلّم، وهذه صيغته:

. بصفة عامّة ماهي الصّعوبات التي تجدها في فهم الموادّ داخل الفصل؟

ولقد تحصيلنا من خلال أجوبة التلامذة على وحدات معنويّة صنّفناها في قسمين كما في الجدول الموالي:

جدول (6): صعوبات التعلّم في الفصل . من منظور التلامذة .

نوعية الصّعوبات	أمثلة للوحدات المعنوية
صعوبات متصلة بالموادّ	. الفرنسية . الرياضيات . الانكليزية... .
صعوبات متصلة بالتفاعل مع الأساتذة واستراتيجيات التعلّم	أركز ولا افهم . اتبع المدرس ولكن لا افهم . الأستاذ يسرع في الدّرس . اظن اني قد فهمت الدرس وبعد ذلك اخطأ في الاجابات . هناك أساتذة لا يشرحون جيدا . التثويش . لا افهم الفرنسية . الرياضيات صعبة . ما استطيع المتابعة والتركيز . الأستاذ لا يشرح جيدا .

لقد صنفنا الصّعوبات التي ذكرها التلامذة إلى فئتين:
. صعوبات متصلة بالموادّ، وقد ذكرناها بحسب تواترها . إحصائيا . في إجابات التلامذة، فكانت الموادّ الأكثر تواترا بحسب الترتيب: الفرنسية، الرياضيات، الانكليزية...
. صعوبات متصلة بالتفاعل مع الأساتذة واستراتيجيات التعلّم
وقد استرعى انتباهنا في هذا الباب أن نسبة من التلامذة عبّروا على أنّهم لا يستطيعون مسايرة نسق الدّرس في عدد من الموادّ، ولا يطلبون مع ذلك مساعدة من الأستاذ. ممّا أوحى لنا بإضافة سؤال آخر حول مدى تقدّم التلامذة بطلب إعادة الشّرح من أساتذتهم، وهذا موضوع العنوان الموالي:
. طلب إعادة الشّرح من الأستاذ:

السؤال ذو الصّلة:

. عندما لا تفهم الدّرس، هل تطلب من الأستاذ إعادة الشّرح؟ لماذا؟

وجاءت أجوبة التلامذة كما في الجدول التالي:

جدول (7): نسب طلب إعادة الشرح

النسبة المئوية	التكرارات	طلب إعادة الشرح
22.5%	09	نعم، بانتظام
47.5%	19	أحيانا
30%	12	نادرا
100%	40	الجملة

يتضح من خلال الجدول:

. أنّ نصف تلامذة العينة تقريبا يطلبون أحيانا من أساتذتهم إعادة الشرح

. أنّ نسبة الثلث تقريبا نادرا ما يطلبون من أساتذتهم إعادة الشرح:

. أنّ نسبة خمس التلامذة تقريبا يطلبون إعادة الشرح بانتظام

وبعد تحليل الوحدات المعنوية الواردة في الإجابات، توصلنا إلى النتائج التالية:

. لقد ذكر أكثر من نصف التلامذة (65%) أنّهم يطلبون إعادة الشرح من عدد من الأساتذة ويجمعون

عن ذلك مع عدد آخر ، وتلخص الوحدة المعنوية التالية والتي وردت في إجابات عدد من التلامذة، هذا

المعنى: " هذا يعتمد على الأستاذ".

وحول العوامل التي قدّمها التلامذة والمتعلقة بطلب إعادة الشرح أو عدمه، فقد كانت كالتالي:

* العوامل المشجعة للتلميذ على طلب إعادة الشرح :

تتلخص هذه العوامل في تقبل الأستاذ لسلوكات طلب الشرح وتشجيعها، وهذه بعض الوحدات المعنوية

التي ذكرها التلامذة:

" الأستاذ يشجع التلميذ الذي لا يفهم"

"إذا طلبت إعادة الشرح، فإن الأستاذ لا يغضب"

"الأستاذ لا يتهكم عليّ إذا لم أفهم"

أ. الخوف من رد فعل الأستاذ:

" إذا قلت للأستاذ لم أفهم يقول: << غلطتك لأنك لا تتبع الدرس >> "

" الأستاذ يقول: << لست وحدك في القاعة >> "

" الأستاذ يقول: << بماذا كنت مشغولا... >> "

" الأستاذ يقول: << ليست صعبة.... >> "

ب. اعتقاد التلميذ أنه لن يفهم حتى في صورة إعادة الشرح :

" لا أفهم حتى وإن أعاد الأستاذ الشرح "

" الأستاذ ما يفهمنيش حتى كيف يعاود الشرح "

ج. الحرج من رد فعل التلامذة:

" لا أريد أن يضحك زملائي مني "

" أخشى من سخرية زملائي "

" أخجل من زملائي لأنهم هم فهموا وأنا لم أفهم "

" الذي لا يفهم يشعره أصدقاؤه بالتقص "

د. الخوف من التسبب في تعطيل الدرس:

" أخاف أن أعطل الدرس "

" الذي لا يفهم يعطل الدرس "

الخلاصة:

بناء على النتائج الحاصلة، يمكن تأكيد فرضية العمل والقول بأن هناك اختلافات حول معنى التعلّم بين الأستاذ والتلميذ.

. الاستنتاجات:

بعد تحليل النتائج المتحصّل عليها، نقدّم الاستنتاجات التالية في قراءة تأليفيّة:

. قابلية التلامذة للتعلّم من منظور الأساتذة

يرى قسم هامّ من الأساتذة أنّ قابليّة التعلّم مشروطة بتوفّر مجموعة عوامل بمعنى أنّه ليس كلّ التلامذة قابلين للتعلّم، ويتعارض هذا الاتجاه مع مبدأ تربويّ وإنسانيّ هو قابليّة الجميع للتعلّم. وترى هذه الفئة من الأساتذة

أنّ التعلّم محدد بمتغيرات اجتماعية (التلامذة الذين لا يعيشون صعوبات أسرية واجتماعية حادة) بدرجة أولى وسيكولوجية بدرجة ثانية (التلامذة الراغبون في الدراسة والذين لا يعيشون إحباطا وصعوبات نفسية معيقة) ثمّ هيكلية بدرجة ثالثة (التلامذة الذين لا يدرسون في مدارس تعاني نقائص هيكلية حادة: الاكتظاظ، نقص التجهيزات، نقص التأطير...)

. مسؤولية الأستاذ عن تعلّم التلامذة

بالنسبة إلى مسؤولية الأستاذ عن تعلّم التلامذة وكملازمة للاقابلية كلّ التلامذة للتعلّم، وجدنا أنّها غالبا لدى نسبة هامة من الأساتذة (78%) مفاده أنّهم غير مسؤولين عن تعلم كلّ التلامذة. ويمكن تجسيد هذا التلازم في تصوّرات هذه الفئة من الأساتذة لقابلية التعلّم ومسؤوليتهم فيه بالخطاطة التالية:

ليس كل التلامذة قابلين للتعلّم ← الأساتذة ليسوا مسؤولين عن تعلّم كلّ التلامذة

كما تبين أنّ قسما من الأساتذة يرون ضرورة توفّر الرغبة كشرط أساسي للتعلّم، أي أنّهم يفترضون أنّ وجودها بديهي لدى التلامذة، ومن ثمّ هم لا يرون أنّهم مسؤولون عن استثارتها، وهذا ما يتعارض مع مجلوبات الأدبيات: فالتعلّم ليس بديهيّا لدى التلميذ (Chaduc, 1999, p9) كما أنّ المعارف المدرسية المقدمة إليه غريبة عنه (Astolfi, 1990, p223)، ومن ثمّ لا بدّ من استثارة الرغبة لأنّ التعلّم: >>تركيز للرغبة في موضوع معرفي إضافة إلى كونه معالجة للمعلومة<< (Devalay, 1992, p117). ويبدو كذلك، من خلال فحص المقابلات، أنّ قسما هاما من الأساتذة لا يتساءلون حول المعنى الذي يجده . أو لا يجده . التلامذة في الدروس المقدمة إليهم، في حين أنّ تملك المعرفة يمرّ حتما عبر المعنى الذي يجده الفرد فيها: >>إنّ ما يتعلّم لا يمكن أن يتملّك من قبل الفرد، إلّا إذا كان يثير فيه بعض الأصداء، ويكتسب معنى بالنسبة إليه.<< (Charlot, 2001, p12)، وهذا ما يسنده (Devalay, 1992) الذي يذهب إلى أنّ الرغبة في التعلّم رهينة المعنى الذي يجده المتعلّم أثناء سير التعلّم (ص118).

3. 8 . عدم استناد الأساتذة لنظريات التعلّم في مقارنة تعلّم التلامذة

تبين من خلال المقابلات، أنّ الأساتذة . في نسبة هامة منهم . لا يعتمدون نظريات التعلّم لفهم تعلّم التلامذة، بل يقدّمون في ذلك تفسيرات ذاتية، وربّما كان من أسباب ذلك نقص تكوينهم الأساسي بالإضافة إلى صعوبة الاستفادة من النظريات، وصعوبة الرّبط بينها وبين الممارسة ممّا يجعلهم ينفرون منها عند التطبيق

ويبنون نظرياتهم الخاصة. وفي سياق مقارن يرى (Reuchlin,1988) أنّ المدرّسين في الغالب يميلون إلى تفسير التعلّم انطلاقاً من تجاربهم الخاصة.

4.8 . كيفية تفتّن الأساتذة إلى التلامذة الذين يعسر عليهم الفهم

يبدو أنّ تفتّن الأساتذة إلى التلامذة الذين يعسر عليهم الفهم ودفعهم إليهم إلى طلب المزيد من شرح ما التبس عليهم، يتمّ خاصّة من خلال طريقتين:

. إلقاء سؤال مباشر على التلامذة: "من لم يفهم؟"

. الاستعداد لتقبّل أسئلة التلامذة وتوضيح ما التبس عليهم

والسؤال، هو هل أنّ هاتين الطريقتين كافيتان لتشريك التلميذ وجعله يطلب المزيد من الشرح ويسعى إلى تجويد تعلّمه؟ تمّ، هل أنّ المناخ العلائقي داخل الفصل يشجّع التلامذة على المبادرة بطلب الشرح؟

وقد تبين من خلال البحث أنّ الطريقتين المعتمدتين من طرف الأساتذة لا تضمنان تشريك نسبة هامّة من التلامذة، فهذه الفئة تتردّد في طلب إعادة الشرح وتحجم عنه لعدد من الأسباب ومنها:

. الخوف من ردّ فعل الأستاذ

. الحرج من ردّ فعل التلامذة

. الخوف من التسبّب في تعطيل الدرس

وهذا ما يؤكّد أهمية البعد العلائقي الوجدانيّ في سير عملية التعلّم

. عدم التعامل بصفة كافية مع اختلاف الأساليب العرفانيّة (les styles cognitifs) للتلامذة

وتفرّدهم في عملية التعلّم

يبدو أنّ نسبة من الأساتذة لا تتعامل بصفة كافية مع اختلاف الأساليب العرفانيّة للتلامذة وتفرّدهم في عملية التعلّم، ويبرز ذلك في ظاهرتين على الأقلّ:

. يبدو أنّ قسماً من الأساتذة يعيدون إنتاج الطّرق البيداغوجيّة التي تعلّموا بها عندما كانوا تلامذة، وتسنّد

الأدبيات هذا الاستنتاج إذ تذهب إلى وجود اتجاه لدى فئة من الأساتذة مفاده أنّ الطريقة المثلى للتعلّم هي

الطريقة التي تعلموا بها عندما كانوا تلامذة، والدليل أنّهم نجحوا بفضلها، وعملية الإسقاط هذه قد تجعل

الأستاذ لا يعي انتظارات التلميذ وخصوصيّة أسلوبه العرفانيّ ممّا قد يشكّل عقبة في سبيل تيسير تعلّمه

(De Vecchi,1992,p16).

. من علامات عدم الوعي الكافي باختلاف الأساليب العرفانية للتلامذة أنّ الأساتذة لا يحدّون أحياناً بطء الجواب عند التلامذة ويعتبرونه معيقاً للتعلّم في حين أنّ هذا البطء، قد يكون . من منظور علم النفس العرفاني . ناتجاً عن أسلوب تأملي (un style réflexif) يتجسّد في أنّ التلميذ يتأخّر في مقارنة أبعاد السؤال قبل الإجابة، وقد لا يتماشى هذا التأخّر مع نسق سير الدرس الذي يحدّده الأستاذ تحت ضاغطة التقدّم في البرنامج.

. مقترحات:

بعد تحليل المعطيات وصياغة الاستنتاجات، نتقدّم بالمقترحات التالية:

أ . ضرورة توضيح مكانة الخطأ ووظيفته في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة إلى الأستاذ والتلميذ:

من نتائج البحث أنّ نسبة هامّة من التلامذة يجمعون عن طلب إعادة الشرح من الأستاذ خوفاً من ردّ فعله أو من سخريّة زملائهم التلامذة أو خشية التّسبّب في تعطيل الدرس، وهذا ما يحدّنا إلى ضرورة توضيح مكانة الخطأ ووظيفته بالنسبة إلى الأساتذة والتلامذة لأنّ هذه المكانة محدّدة لنوعية التعلم والتفاعل في الفصل:

. فبالنسبة إلى التلامذة: يعيق الخوف من الخطأ مشاركة التلامذة في استنباط المعرفة ويعسر التّواصل، ولهذا فإنّ توضيح وظيفة الخطأ كوسيلة لتملّك المعرفة وتوحيد التعلّم يساهم في تغيير اتجاهات التلامذة منه ممّا يكسبهم ثقة أكبر في ذواتهم ويحفّزهم على المشاركة ويجعلهم لا يسخرون من بعضهم . وبالنسبة إلى الأساتذة: يجدر مزيد العمل على تغيير مواقفهم من الخطأ، إذ تفيدينا التعلّمية أنّ الخطأ يمكن الأستاذ من الوقوف على الصّعوبات التي يجدها التلامذة وعلى معرفة ما التبس عليهم، وتمكّنه هذه التغذية الراجعة (Feed-Back) من تعديل سير الدرس وبلوغ نتائج أفضل.

كما أنّ إرجاع عدم الفهم دائماً إلى تقصير من التلميذ لا يجعل الأستاذ يفكر في أدائه من أجل الارتقاء به .
ب . إثارة التفكير لدى الأساتذة في آلية إعادة الشرح:

تبيّن من خلال البحث أنّ من أسباب إحجام فئة من التلامذة على طلب إعادة الشرح، اعتقادهم أنّهم لن يتمكّنوا من الفهم حتّى في صورة الإعادة، ومن هذا المنطلق ربّما كان من المفيد التفكير في هذه الآلية: فإذا أعاد الأستاذ الشرح بنفس الطريقة فإنّ التلميذ لن يفهم رغم تظاهره بعكس ذلك، وهذا ما قد يجعله يعزف

عن محاولة الفهم وينسحب تدريجيًا من العملية التعليمية التعلّمية، والمطلوب استغلال إعادة الشرح لإعطاء معلومات إضافية تساعد التلميذ على الفهم وتراعي أسلوبه العرفاني ونسق تعلّمه.

ج. مزيد توضيح مقتضيات التعلّم للتلامذة:

يبدو أنّ هناك واجبات مطلوبة من التلميذ لم تخرج من دائرة "المسكوت عنه"، فهذه الواجبات لا تحظى بالتوضيح اللازم من قبل قسم من الأساتذة ويعتبرونها من باب البديهيات، ومن ذلك ما يتصل بإعداد الدروس المعروف في اللّهجة الدارجة بـ"تحضير الدروس": فهذا العمل يختلف من مادة إلى أخرى، ومع هذا يبدو أنّ الأساتذة. في نسبة منهم. يعتبرون أنّ فهم هذا المضمون بديهيّ بالنسبة إلى التلامذة، وقد يختلف فهم التلامذة لهذا المضمون عن انتظارات الأستاذ، ممّا يجعلهم (التلامذة) يبذلون جهدًا للتكهّن بهذه الانتظارات.

ومن هذا المنظور، فإنّ التدقيق في شرح المطلوب من التلميذ وإخراج هذا المطلوب من دائرة البديهيّ والضمنيّ إلى دائرة الصريح، قد يجنّب إهدار طاقة زائدة ويمكّنه من استيعاب أفضل لمطلّبات التعلّم ويحسن من أدائه.

د. التفكير في إدراج مبحث التعلّم في برامج التكوين المستمرّ:

تبين من خلال البحث أنّه رغم أهميّة مبحث التعلّم، ورغم أنّ: < > نجاح التلامذة في تعلّماهم يمثل مبرر وجود المدرّس << (Develay, 1994, p17)، فإنّ الأساتذة. في نسبة هامة منهم. لا يعتمدون نظريات التعلّم لفهم تعلّم التلامذة ويلتجئون في ذلك إلى تفسيراتهم الداتية وتجاربهم الخاصة. ومن هذا المنطلق قد يحقّق إدراج مبحث التعلّم في برامج التكوين المستمرّ بالإضافة إلى التكوين الأساسي، نجاعة أكبر على العملية التعلّمية التعلّمية، فالتكوين يمكّن الأستاذ من أخذ المسافة اللازمة من الممارسة لأجل الارتقاء بها، كما أنّ مساعدة التلامذة على التعلّم: >> تقتضي أيضًا أن يفكّر الأستاذ في ذاته وأن يتأمّل في البيداغوجيا التي يعتمدها << (De Vecchi, 1992, p221)

ه. أهمية البعد العلائقي الوجدانيّ في عملية التعلّم:

هذا المقترح الأخير حاضر بطريقة أو بأخرى في كلّ نتائج البحث: فالبعد العلائقيّ الوجدانيّ محدّد رئيسيّ لنوعيّة التعلّم، لأنّ التلميذ أكثر من ذات إستيمية مجرّدة، فهو فرد / شخص / متعلم، لا يتعلّم ألاً ما يرغب في تعلّمه، ولا يتملّك إلاّ المعارف التي يجد فيها معنى، ويبقى التّواصل ركنا أساسيًا في تعلّمه.

وبهذا، فإن الارتقاء بأداء التلميذ يمرّ عبر تثمينه كشخص، وهذا ما يؤكّد أهمية الدور الموكول للإطار التربويّ في مساعدة التلميذ. مهما كان أدائه. على بناء صورة إيجابية لذاته، لضمان مشاركته وتيسير تعلّمه وتحسين أدائه.

الخاتمة

لقد قمنا بهذا البحث انطلاقاً من ملاحظات ميدانية تمثّلت في عدم تمكّن فئات دالة من التلامذة من التعلّم (في مختلف الموادّ الدراسية) رغم اجتهاد المدرّسين في وظيفة التعلّم، ورغم الجهد الذي يبذله التلامذة لبلوغ نتائج أفضل. وتوصّلنا إلى أنّ تصوّر التعلّم يختلف في أبعاد عديدة بين المدرّس والتلميذ، وهذا يدلّ على أنّ المدرسة تعيد إنتاج الطّرق البيداغوجيّة ذاتها بالنسبة إلى مبحث التعلّم على الأقلّ. ولبلوغ نتائج أفضل بالنسبة إلى تعلّم التلامذة، يتعيّن العمل على تكوين المدرّسين في مبحث التعلّم، لأنّ المدرّس يبقى الوسيط الرئيسيّ.

Conclusion

We conducted this research based on field observations, which represented the inability of significant groups of students to learn (In various academic subjects) despite the teachers' diligence in the teaching function, and despite the efforts made by the students.

To achieve better results, we concluded that the perception of learning differs in many dimensions between the teacher and the student, and this indicates that the school reproduces the same pedagogical methods with regard to the subject of learning at least.

In order to achieve better results for students' learning, it is necessary to work on training teachers in the field of learning, because the teacher remains the main mediator.

قائمة المراجع:

1. Astolfi, J.P. (1990) L'émergence de la didactique de biologie. *ASTER*, n°11
2. De Vecchi, G. (1992) *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.

3. Chaduc, M-T, Larrade, PH, De Mecquenem, I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Bordas
4. Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos
5. Charlot, B. (2001) *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*. Anthropos
6. Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n°12, pp73-112
7. Codol, J.P. (1998). Qu'est que la cognition ? *Psychologie ordinaire et sciences cognitives ? Hermes 3*, Ed CNRS, p.176-177
8. Devalay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF
9. Devalay, M. (1994) *Peut-on former les enseignants ?* ESF.
10. De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF
11. Reuchlin, M. (1998). *Psychologie*. PUF

The meaning of learning between teacher and student

Faten HAMDI¹

¹University of Jendouba Tunisia
dachfaten@gmail.com

Adel HAMDI²

²University of Jendouba Tunisia
adel.hamdi1963@gmail.com

Boubakker BEN ABEDKRIM³

³ University of Jeddah
20tunis20@gmail.com

Abstract:

The research is concerned with studying the meaning of learning for the teacher and the student. In the first stage, we sought to explore the teachers' perceptions of learning and the methods they adopt to facilitate the learning of their students, and in a second stage, we sought to find out the meaning of learning for the students and the difficulties they encounter in this process. Then we moved on to formulating practical proposals to facilitate student learning based on relevant educational literature.

Key words

Learning - social perceptions - learning difficulties - cognitive methods - connection to knowledge