نظريات ومناهج تعليم اللغة الثانية للكبار وتقويمها

Théories et méthodes d'enseignement d'une deuxième langue pour adultes et leur évaluation

Theories and methods of teaching a second language for adults and their evaluation

فاطمة الزهراء زيبوش
جامعة الجزائر2 Alger

مقدمة

إن ميدان تعلّم اللغة لا يخرج عن مجال التعليم في كل ميادينه، فهو مرتبط به في تعقيداته وتركيباته لأن الظاهرة التعليمية مرتبطة أساسا بالكائن البشري الذي لم تتوصل العلوم المختلفة إلى فهمه وتحديد البواعث المتعددة لسلوكاته وتصرفاته المتنوعة، فتعددت المقاربات التي تناولت الانسان من جوانب مختلفة لتحدد معها المقاربات المختلفة التي تناولت هذا التعليم بالبحث والدراسة، وبدأ الاهتمام بحاجيات المتعلمين الكبار وأهدافهم من تعلمهم للغة يراود الباحثين في هذا المجال، لإيجاد نظرية عامة في اللغة تتضح بها مفاهيمها وتتحدد بها عناصرها وآلياتها، فحاول علم اللغة التطبيقي الذي تميّز بالبرجماتية الإجابة عن ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ وعمل على تلبية الحاجيات المتعلقة بتعليم اللغات خصوصا لغات الاختصاص وحرص على انتقاء المتون الوظيفية الملائمة والتراكيب الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية ووضع المناهج المتكاملة واختيار المناهج والطرائق الأكثر فعالية وملائمة لهذا التعليم، ولم يغفل تأثير لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية، فكانت الدراسات اللغوية المقارنة من نشاط المباحث في هذا العلم.

وتحوّل علم اللغة التطبيقي إلى مناهج تعليم اللغات أو تعليمية اللغات حيث المزاوجة بين اللسانيات ومعطيات علم النفس التعليمي والطرائق الخاصة بالتعليم، فأصبحت طرائق تعليمية اللغات تهتم - فيما يخص الجمهور- بالمستوى شبه المبتدئ لأن الكثير من المهتمين بتعلم لغة من اللغات قد سبق لهم التعرّف على اللغة التي يوّدون تعلّمها لأن الأمر متعلّق بمتعلمين يتحمّلون مسؤولية تعلمهم ويصنّفون حسب انتمائهم الاجتماعي الثقافي أو الاجتماعي المهني، ويختلفون إما حسب حالتهم أو حسب انتمائهم، ولكل واحد حاجياته المميّزة في التربص أو التكوين.

الإرسال -14 -10 -2020 - - النشر الإلكتروني -25 -02 -2021 النشر -25 -05 -2021-

https://aleph-alger2.edinum.org/3801

1. مفهوم ونظريات تعليم الكبار

1.1. نظريات تعليم الكبار

ظلّت البيداغوجيا هي المسيطرة على عملية التعليم وعلى البناء التعليمي سواء في التصوّر أو في التنظيم أو في الممارسة إدارة ومنهجا ومعلّما ووسائل للصغار وللكبار إلى أن ظهرت فكرة علم تعليم الكبار (الأندراغوجيا) لدراسة تصورات وتقنيات تعليم الكبار دون الصغار من حيث جمهوره ومناهجه ومعلموه ووسائله، فأصبح للكبار بناءا تربويا خاصا، له جهات متخصصة وبرامج ومؤسسات خاصة.

2.1. مفهوم تعليم الكبار

كتعريف إجرائي لمفهوم تعليم الكبار يقول عبد الله السنبل: « هو كل نشاط تربوي منظم هادف ينعقد خارج إطار السلّم التعليمي ويشارك به كبار السن فرادى أو في مجموعات وذلك لتحقيق أهداف فردية أو وظيفية أو اجتماعية تحت إشراف مؤسسات مختلفة وذلك عن طريق استخدام أساليب ووسائل تعليمية مختلفة »1

3.1. مفهوم التعليم المستمر

أخذت فكرة التعليم المستمر تفرض نفسها وتبرز في جميع أنحاء العالم، فبعد ما كانت عبارة التعليم المستمر مصطلحا يطلق على تعليم الراشدين وتنظيم الدروس المسائية، صارت تطلق على التكوين المهني المستمر وعلى العملية التعليمية بكاملها من وجهة النظر الفردية والاجتماعية معا.

ومن النظريات التي اهتمت بشكل خاص بتعليم الكبار نظرية علم النفس الشكلي أوسيكولوجية الجشطلت التي اهتمت بالكل دون الأجزاء وبالأنماط دون الأحداث المفردة، ولقد أثارت هذه النظرية تفكيرا عميقا في نظرية التعلّم الكلي التي تعتبر جزءا هاما من المناهج والأساليب النظرية والعملية في تعليم اللغة. ويطلق على دورها في تعليم الكبار اسم نظرية المجال التي تهتم بالدوافع وبالشخصية أكثر مما تهتم بالادراك والتعلم.

ومن نظريات التعلم التي لفتت الانتباه المباشر نظرية التعلم عن طريق المعرفة لبياجيه Piaget الذي عالج المعرفة والنظريات المنطقية معالجة لها الكثير من الرصانة عند تطبيقها على تعليم الكبار. و« لقد شرح بياجيه العوامل الأساسية لتعليم الكبار فيما

1. عبد العزيز عبدا لله السنبل، «مفهوم تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر»، مجلة تعليم الجماهير، العدد 36. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: 1989، ص 149 – 150.

يسميه العمليات عن طريق التكوينات التي تتمثل في كل من النضج ودور الخبرة والنقلة الاجتماعية لهؤلاء »2

ويتفق أصحاب المنهج الاستكشافي على أن: « هذا المنهج يهيئ للمتعلم ميزات لا مثيل لها من حيث الإفادة من التعليم في ظروف معينة، بل هو في نفس الوقت ضروري لتنمية القدرات الخاصة بحل المشكلات »[3]

2.منهجية وبرامج وأساليب تعليم الكبار

1.2.برامج وأساليب تعليم الكبار

1.1.2. برامج تعليم الكبارر

لكي يعتبر البرنامج من برامج تعليم الكبار لابد أن تكون له أهداف تعليمية أو فكرية واضحة لدى المخططين له، وأن تكون المشاركة به مشاركة منظمة من قبل مؤسسة أو مجموعة معينة خارج الأبنية المدرسية النظامية التقليدية. ولكي يوصف البرنامج بأنه من برامج تعليم الكبار لابد أن يشارك فيه كبار السن مشاركة فردية من خلال تعلم الفرد بذاته في منزله أو في مكتبه، أو مشاركة جماعية سواء كانت في شكل مجموعة خاصة ذات اهتمامات معينة أو في شكل جماعي أثناء المشاركة في البرامج التعليمية لدى مؤسسة معينة. وذلك لتحقيق أهداف ذاتية كتحقيق اهتمامات الفرد وميوله، أو اجتماعية كتحقيق القضاء على الأمية مثلا أو تنمية الوعي الديني أو الثقافي، أو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، أو وظيفية كتحقيق أهداف الوظيفة التي يؤديها في المؤسسة التي يعمل فيها.

ويكون تعليم هذا البرنامج تحت إشراف مؤسسات تعليمية مختلفة تختلف في أهدافها وطبيعتها ونوعية الأفراد العاملين فيها، وتصنّف هذه المؤسسات المشرفة على برامج تعليم الكبار تحت عدة مصنفات، فمنها: التعليمية والدينية والمهنية والتجارية والثقافية والاجتماعية... إلى غيرها من التصنيفات التي تقع ضمنها.

2.1.2. أساليب تعليم الكبار

يحصل هذا التعليم عن طريق استخدام أساليب وطرائق مختلفة ومتنوعة، فالكبار لهم أنماط خاصة بهم في التعليم، فقد يتعلمون عن طريق المحاضرات العامة والمحاضرات

2. جيمس روبي كيد، كيف يتعلم الكبار، الطبعة 3، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ترجمة أحمد حاكي، بغداد: 1984، ص 307.

3. نفسه، ص 315.

الخاصة، وعن طريق التعلم الذاتي بواسطة الراديو والتلفزيون والشريط السينمائي والحاسب الآلي والمشاهدة الحية وغيرها من الأنماط المتشعبة في هذا الميدان. ولهذا الاختلاف في البرامج وفي الأهداف وفي الوسائل سببه الذي يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية من عدة نواح: نفسية، اجتماعية وعقلية، مما يستدعي برامج خاصة بهؤلاء تراعي هذه الخصائص وتوجه الباحثين في مجال تعليم الكبار إلى محاولة معرفة حاجيات الكبار وما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم، وإلى البحث في المشكلات التي تعترض تعليمهم، مما أدى إلى انشغال المهتمين والباحثين على المستوى الداخلي والخارجي للبلدان. فعلى المستوى الدولي انشغلت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في مؤتمرها الخامس بهذا الموضوع من أجل تحسين ظروف ونوعية تعلم هؤلاء وذلك بطرحها لعدة قضايا ومبادئ تقيّم على أساسها صلاحية التدابير والإصلاحات الرامية إلى تحسين نوعية وملاءمة تعليم الكبار والتعليم المستمر، وتعزيز تنوع فرص ونموذج التعلم المتاح للكبار. ولقد أوصى المؤتمر ب: « العمل على تحقيق توافق في الآراء حول تنوع الطلب الاجتماعي على التعلم وتطوير آلياته على المستويين الوطني والدولي لتسيير التكامل والاتصال بين المبادرات القائمة في مجال تعليم الكبار في مختلف المؤسسات »[4]

كما أكّد المؤتمر على: « ضرورة تعزيز دور الجامعات ومراكز البحث باعتبارها مؤسسات للتعليم المستمر وفتحها بصورة أوسع أمام الكبار، والاعتراف بتعلمهم السابق وإنشاء أنشطة مشتركة بين الجامعات ومراكز البحث للبحث والتكوين »[5]

أما عن ما يعانيه البحث في هذا المجال فقد تطرق المؤتمر إلى أولوية البحث في السياسات والتدابير العلمية الخاصة بتعليم الكبار بإجراء المزيد من الدراسات بشأن العلاقة بين قلة الفرص المتاحة للتعلم وبين المشكلات والقضايا الاجتماعية، وبإجراء بحوث تعاونية تبادلية بين مختلف الثقافات والتخصصات والقطاعات الاجتماعية، بإنشاء مرافق المعلومات والتوثيق وتطوير قواعد بيانات وشبكات توثيق متعددة الثقافات، وبدعوة السلطات إل تقديم بيانات دورية عن مؤشرات تعليم الكبار المعترف بها، والإشراف على ميدان تعليم الكبار بأشكاله المتنوعة والمشاركة فيه وفقا لمناهج كمية وكيفية معا.

2.2.منهجية تعليم الكبار

مرت منهجية تعليم الكبار بنفس طرائق التطور المنهجي الذي مر به التعليم بوجه عام وكل العلوم الاجتماعية إلى أن حدث تحوّل هام في النموذج. ذلك أن تلك المنهجية التي

4. عن الإعلان الصادر عن المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار (مشروع أولي)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ألمانيا: 1997.

5. نفسه

بدأت بالاهتمام بالفلسفة الوصفية ثم شقت طريقها باستخدام أساليب شبه تجريبية وصلت اليوم إلى قبول أسلوب البحوث النوعية الإثنوغرافية التي تستخدم أدوات موجهة إلى المجموعات وليس إلى الأفراد، وتركّز على الملاحظة الجماعية والمقابلات الجماعية، وتدرك جيدا أن السلوك يخضع لقانون السياق. وظهر حينئذ منهجين يتعلقان بتعليم الكبار وحدهم وهما:

1. منهجية تاف: التي تقوم على دراسة مشاريع تعليم الكبار وأسلوب البحوث بالمشاركة الذي ذاع صيته عن طريق المجلس العالمي لتعليم الكبار. و« المبحوثون في دراسات تاف هم الأفراد الكبار أنفسهم أثناء قيامهم بتعليمهم الخاص في أوضاع مهنية وحياتية واقعية، حيث تقوم طرائق جمع البيانات في هذه المنهجية بتسجيلات للأنشطة وبإجراء مقابلات خاصة لتفسير التسجيلات »[6]
2. طريقة البحوث بالمشاركة: التي توجد جذورها في: « مفهوم باولو فرير Freire Paulo بشأن الأوضاع التطبيقية، إذ يستطيع خلالها الكبار أن يتعرفوا على واقعهم بأنفسهم وأن يحددوا طبيعة التغيير الخاص بهم »[7]

3. تعليم اللغة للكبار

يختلف تعليم اللغات الحية للكبار عنه للصغار، وذلك لوجود فروق جوهرية في طبيعة كل من هاتين الفئتين من الدارسين من ناحية، وفي سلوك كل منهما أثناء العملية التعليمية من ناحية أخرى. فالكبار بعكس الصغار لا يخضعون في عملية التعليم لضغط خارجي لأنهم يلتحقون بفصول تعليم اللغات بمحض إرادتهم، وحتى ولو كانت هناك ظروف معيّنة تدفعهم إلى تحصيل معلومات لغوية لم يتمكنوا من تحصيلها خلال دراستهم السابقة نجدهم يرغبون في تحصيل أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت ممكن لأنهم يسعون وراء تحقيق فائدة معينة في مجال عملهم أو تخصّصهم، فقد تفيدهم هذه اللغة الجديدة في الحصول على ترقية أو تحقق لهم زيادة في الراتب، ومثل هذا الحافز لا يوجد في العادة عند تلاميذ المدارس. فالكبار إذا يعرفون لماذا يتعلمون هذه اللغة وهم يريدون من المعلم أن يشبع لهم هذه الرغبة. وفي محاولتهم إشباع حاجياتهم يحاولون تعلم لغة تخصصية تتصل مباشرة بعملهم.

6. هـ.س. بولا، النظرية والبحوث في مجال تعليم الكبار نحو الاحتراف العلمي، مجلة تعليم الكبار، اتجاهات وقضايا عالمية، .ترجمة عبد العزيز عبد الله السنبل وصالح عزب، السعودية: 1998، ص63
7. نفسه، ص64

إن تعليم الكبار بصفة عامة، وتعليمهم اللغة بصفة خاصة، يكون أفضل إذا كان هذا التعليم يرتبط بحياتهم واهتماماتهم ويستثمر خبراتهم الشخصية ويعتمد على الأنشطة المختلفة، لذلك كان: « من واجب مدرس اللغة للراشدين التقليل ما أمكن من التدريس النظري والحفظ المجرد وزيادة الاعتماد على الأنشطة المختلفة كالاستماع إلى المسجل واستخدام مختبرات اللغة ومشاهدة العروض السينمائية والمسرحية واللجوء إلى التمثيل والاحتكاك المباشر بالناطقين باللغة »[8]

1.3. مناهج تعليم اللغة للكبار

تطورت تعليمية اللغات بظهور القرن العشرين، بعد أن اتضح أن اللغة عبارة عن هياكل لا مجموع مفردات من اسم وحرف وفعل وضمير وصفة ... إلخ، وبعد أن اتضح أيضا أنه لا وجود للمفردة إلا داخل التركيب، وأيضا بعد أن لوحظ أن اكتساب اللغة يتم عن طريق تكوين عادات لفظية ترسخ بواسطة التكرار. وبفضل هذه الأفكار ظهرت الطريقة السمعية الشفهية وتلتها الطريقة السمعية البصرية اللتان ركزتا على تقديم التراكيب في قالب حواري يوفر لها سياقا لغويا وموقفيا يقربها من الاستعمال اللغوي الطبيعي. وبعدها جاء تشومسكي ليقول بأن اللغة تكتسب بواسطة تكوين قواعد وليس عن طريق تكوين عادات، وهنا ظهر الدور الخلاق للمتعلم، فأصبح هذا الأخير مركز اهتمام تعليمية اللغات. ثم ظهر مفهوم كفاءة التواصل الذي يشمل الكفاءة اللغوية والكفاءة الاجتماعية الثقافية والكفاءة الاستراتيجية والكفاءة السيميائية. وحققت الدراسة اللغوية تقدما آخرا عندما أصبحت تبحث في الوظائف التي تؤديها اللغة في حياتنا اليومية، وهنا ظهر مفهوم المحتوى الوظيفي للغة. وهذا المفهوم تمخض عن ظهور الاتجاه التواصلي الذي انتقل التركيز فيه من الشكل إلى المعنى. ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بالتواصل أصبح التعامل مع الخطاب في حال الاستعمال، فظهرت دراسات جديدة مركزة على معناه أو قوته الإنجازية. ولقد أفضى هذا الاتجاه التواصلي إلى: « ظهور تقنيات جديدة طغت على تقنية التمارين الهيكلية وتمارين إعادة الاستعمال، فقوي الإقبال على استثمار الوثائق الحية بدل تلك التي صممت لأغراض تعليمية، وانتقل التركيز من المعلم إلى المتعلم في العملية التعليمية، حيث انصب الاهتمام على أهداف الدارس وحاجياته اللغوية، وظهر ما يسمى بتدريس اللغات لأغراض متعددة، أو لجماهير متخصصة »[9]

8. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، مصر: 1987، ص 30.

9. عن بدوي محمود، مفهوم المهمة واستثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير في تعليمية اللغات، جامعة قسنطينة، الجزائر: 1997، ص 9 - 17.

1.1.3. الانجاه التبليغي التعليمي

لقد حظي الاتجاه التبليغي التعليمي بالشيوع في ميدان التعليم اللغوي عندما ظهر الاهتمام بأهداف تعليم اللغة واكتسابها، حيث تمثلت مظاهر هذا الاهتمام في تصدي ريشتوريشRichterich سنة 1972 إلى إصدار نموذجه حول الحاجيات اللغوية وأهداف التعلم، يقول Henri Besse et Robert Galisson : « فرق Richterich بين نوعين من االحاجيات: الحاجيات الموضوعية التي نستطيع على الأقل تعميمها عن طريق تحليل حالة نموذجية للحياة، والحاجيات الذاتية التي لا نستطيع تعميمها لأنها ترتبط بالحدث وبالأشخاص. ويستطيع النوع الأول حسب الحالات المتوقعة أن يحلل وأن يحدد بدقّة، أما النوع الثاني فهو غير متوقّع، وبالتالي يتعذر تحديده »[10]

و تعرّف صوفي موارانSophie Moirand هذا الاتجاه التبليغي التعليمي بأنه: « عبارة عن عدد من المبادئ المتعلقة بكيفية إعداد أو تحضير برامج تعليمية في شكل دروس أو مصنفات وجرود تضبط أوتحدد ما سوف يكون عليه المحتوى التعليمي، ومصحوبة أحيانا بتعليمات أو توجيهات خاصة حول إدماج تلك المحتويات ضمن الدرس اللغوي وكيفيات تطبيقها أو تدريسها وترى موارانأن الهدف التعليمي للبرنامج التعليمي التبليغي هو تعليم للتبليغ أو امتلاك للملكة التبليغية، ولهذا تقرح إحصاءات محددة على شكل وظائف تبليغية »[11]

2.1.3.المنهجية البنوية الكلية والسمعية البصرية

نشأت هذه المنهجية من الفرضية اللسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما تدرك بصفة كلية. وتلخّص هذه المنهجية حسب الأسس والمبادئ التالية:

1. تعطي الأسبقية للمهارة الشفهية وذلك كمنطلق يهيئ ويؤسس لمهارة التعبير الكتابي.
2. تركزعلى الأدائية التواصلية وتنميتها لدى المتعلم وذلك باللجوء إلى تحفيزالنشاط الكلامي واللغة الوظيفية الأساسية مع تدريب المتعلم على استعمال رصيده اللغوي استعمالا مقاميا مناسبا.
3. تهتم بتصحيح الجوانب الصوتية والاختلالات الواردة في كلام المتعلم ونطقه وبتدريبه على النبر والتنغيم والاسترسال والطلاقة في الكلام وكذا التوقف في المكان المناسب، أي إدماج النظام الإيقاعي الكلامي والتدريب النطقي.

10. Henri Besse et Robert Galisson Polémique en didactique, Collection de didactique des langues étrangeres, Clé internationale, Paris : 1980. P57.

11. عن الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر: 1996، ص 325 - 362.

4. تعتمد هذه المنهجية على الشمولية من حيث الوسائل التعليمية والمضامين اللغوية، إذ تدمج الصورة والصوت والحركة في الموقف التعليمي، ويتم تعليم كل الجوانب اللغوية بشكل تصاعدي منسجم وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيا وصرفيا ونحويا ومعجميا وتركيبيا، على اعتبار أن النسق كل لا يتجزأ.

وباعتمادها لهذه الأسس والمبادئ تكون هذه المنهجية قد اهتمت باختيار المادة اللغوية وتوزيعها بكيفية متدرجة في الدروس.

2.3. طرائق تعليم اللغة للكبار

تزايد الوعي بفكرة استقلالية الدارس وضرورة تعليمه كيف يتعلم بمفرده مع مراعاة شخصيته بكل أبعادها المعرفية والنفسية والاجتماعية والثقافية وصمّمت عدة طرائق تمنح الحرية التامة للمتعلمين في اختيار الموضوعات التي يرغبون التحدث فيها وتشعرهم بأن لديهم القدرات الكافية للنجاح في تعلّمهم نذكر منها:

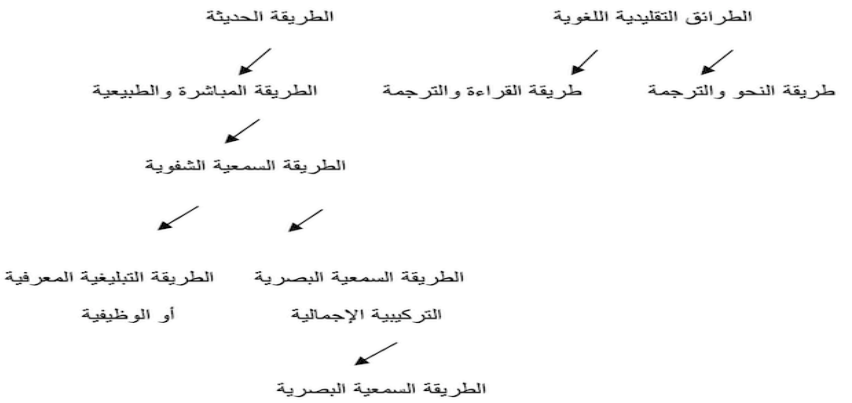
1.2.3. طريقة التعليم بالوسائل السمعية البصرية أو طريقة حل الرموز

اهتمت هذه الطريقة بالمتعلم الكبير وباستقلاليته في التعلم وقد ظهرت لتعالج ناحية الفهم التي كانت مهملة في الطريقة السمعية الشفوية، إذ اهتمت منذ البدء بتعليم الدارسين النحو والصرف والأصوات خارج حدود التراكيب النمطية أو الأمثلة المحدودة، فهي تعمد إلى إكساب المتعلم الكفاءة اللغوية وتحاول أن تنمي عنده القدرة على استخدام ما درسه من قواعد في صياغة مهارات مختلفة، كما تراعي سن الدارسين وتحترم رغبتهم في تحليل الظواهر اللغوية وتحاول إشعار الدارس بشخصيته واستقلاليته التي تلائم سنه، فتنمي عنده الرغبة في المشاركة والابداع والتعبير الحر، كما تراعي الفروق الفردية المختلفة بين الدارسين (اختلاف القدرات، السن، الجنس، الثقافة، السرعة...). وهي تستخدم أنواعا مختلفة من الوسائل الفنية ومن الأنشطة التعليمية ولا مانع من استعمال اللغة الوسيط عند الضرورة.

2.2.3. تطور طرائق تعليم اللغات للناطقين بغيرها

لقد مرّت تعليميات اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها بطرائق مختلفة شرح تطورها شريف بوشحدان في هذا الشكل:

تطور طرائق تعليم اللغات للناطقين بغيرها 12



3.2.3. طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

من طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الكبار نذكر:

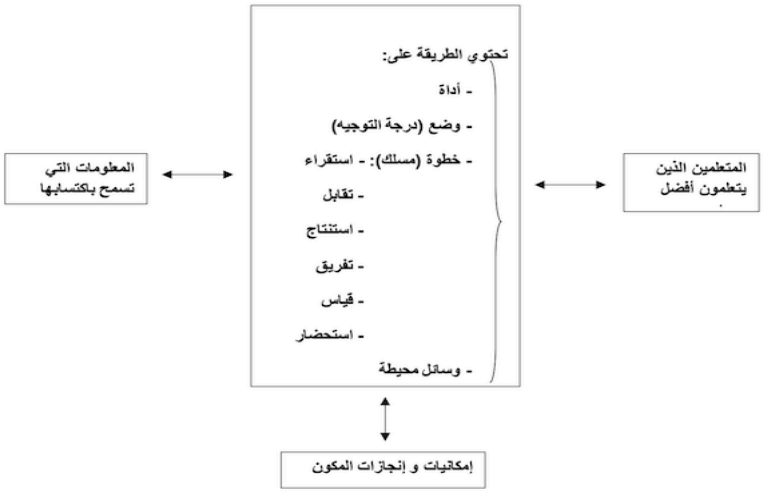
- من المحيط إلى الخليج: هذه الطريقة أنتجتها المنهجية البنوية الكلية وأعدّها قسم اللغات الحية بمركز الأبحاث والدراسات اللغوية بجامعة سان جوزيف ببيروت سنة 1973، وهي طريقة جديدة لتعليم اللغة العربية للمبتدئين وشبه المبتدئين من الكبار وتهتم بالدرجة الأولى باللغة الشفاهية، وهي ذات تدرّج نحوي وإفرادي مطبق بتحكم.
- العربية بدون معلم: هذه الطريقة أنشأها المركز الدولي للأسناد البصرية ببروكسل، وهي طريقة سمعية بصرية لتعليم اللغة العربية للكبار وتهدف إلى تمكين المتعلم وتزويده برصيد من المفردات اللغوية التي لها علاقة بحياته اليومية سواء منها الداخلية أو الخارجية وبأسلوب سهل ومجموعة من الكلمات في مختلف الميادين.
- العربية في المؤسسة: هذه الطريقة أعدتها إدارة إتقان اللغات بالمعهد الوطني للإنتاجية والتنمية الصناعية ببومرداس الذي التزم بمهمة التكوين وتنمية المهارات اللغوية بالعربية، وأقرّها الملتقى الوطني الأوّل لتعريب التعليم العالي سنة 1982، وهي طريقة لتعليم العربية للكبار، موجهة بصفة خاصة لإطارات المؤسسات الوطنية الجزائرية وتأخذ بعين الاعتبار المستويات المختلفة للدارسين، من مبتدئين بالعربية وذوي الإلمام البسيط والساعين إلى إغناء معرفتهم باللغة

12... شريف بوشحدان، دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة عنابة، الجزائر: 1990، ص 35.

في مجال العلوم الإدارية وغيرها، وهي مبنية على الوسائل السمعية البصرية التي تعتمد الصورة أداة للتوضيح، وأهميتها تكمن في التدريب العملي الذي يمارس في المخبر.

وبالرغم من اختلاف الطرائق التعليمية في تقديمها للمادة، إلا أن محتواها واحد بالنسبة لمعطياتها العامة، وهي مجموعة من المعطيات مستخدمة مواد وتحتوي على:

13 محتوى الطريقة



3.3. تقويم تعليم الكبار

إن الكبار يختلفون عن الصغار في حاجياتهم وخبراتهم المتباينة تباينا يتطلب أن يكون لهم تجهيزات خاصة، فيكون لهم مناهجهم وأساليب التدريس الخاصة بهم، وكتبهم ومواد دراستهم وطرائق تعليمهم وأساليب تقويمهم.

فإذا كان الهدف الرئيس من التعلم هو تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاهات المرغوب فيها، وحينما يفهم التعليم هذا الفهم يصبح التقويم جزءا مهما في هذه العملية يلازمها في كل مراحلها لتحديد مدى حدوث التغيير والتقدم والتحصيل.

وترتبط إسهامات العالم في نظرية تقويم الكبار بفكر باولو فرير Paulo Freire الذي قدّم لنا نهج التقويم بالمشاركة، إذ لا يوجد في هذا النهج فصل بين من يقوم بالتقويم ومن

13.Louis Dabene, cours de D.E.A, université Stendhal, centre de didactique des langues, Grenoble III, Grenoble: 1992.

يقع عليه التقويم، بل يوجد مسهلون للتقويم يقومون بمساعدة المقومين، ويتحولوا إلى فاعلين للتقويم وليس إلى مفعول بهم أي مبحوثون.

ولقد ظهر التقويم كتطبيق أساسي في كل نظم التكوين، وظهرت ممارسات تقويم الكبار مع مطلع الثمانينات إذ أخذ التقويم في هذا المجال يضرب بجذوره في أرض الممارسة المهنية وكانت الأسباب من وراء ذلك خليطا من الدواعي المهنية والسياسية. مهنية لأن معلمي الكبار يحتاجون إلى تغذية راجعة للتأكد مما إذا كانت تدخلاتهم التدريسية والبرامج التي ينفذونها ناجحة بالفعل أم لا، وسياسية لأن معلمي الكبار يجبرون على إنتاج بيانات تقويمية يطلبها الذين يرعون برامجهم من داخل البلاد وخارجها، فأصبح تقويم الأثر البعيد عند المتعلمين وتقويم تأثيرات تعليم الكبار من المسائل الهامة، وأضحت مواد تقويم الكبار وعملياته أكثر الاهتمامات التقويمية شيوعا لتحديد قابليتها للفهم ومدى فعاليتها.

1.3.3. تقويم تعليم اللغة للكبار

مسألة التقويم اللغوي ليست وليدة اليوم بل هي قديمة قدم تدوين اللغة وما لوحظ في النطق بها من لحن، وقضية التقويم تحتاج إلى تحديد مقياسه، والمقياس كامن في أمرين:

1. السلامة من الأخطاء اللغوية والنحوية والصرفية، والخطأ ما خرج عن القواعد الصحيحة الثابتة أو اختلف معها.
2. مراعاة التطوير والتجديد في نطاق ما ينسجم ويضيف، ويوسع ويعمّق، ويجعل التعبير يتألف ويزدهر.

إن تقويم الوضع اللغوي يعني سلامة الاستعمال وحسنه وترسيخه، ويعني كذلك التنبيه إلى جودة النطق والأداء لأن الغرض منه هو إصلاح الاستعمال غير الصحيح لاستبعاده للحفاظ على أصول اللغة وجمالها وتمكينها من أداء وظيفتها في مختلف المجالات.

وتقويم الأخطاء في اللغة الثانية وثيق الارتباط بأهداف تعليم تلك اللغة، ومن بين هذه الأهداف: سهولة الفهم وصحة أداء المتعلم - بمقياس المتكلمين الأصليين للغة-.

وللتعرف على الأخطاء في اللغة الثانية وتقويمها مبادئ تقوم عليها عملية التقويم.

2.3.3. مبادئ التقويم

1.2.3.3.مبادئ التقويم عند يوهانسون Johansson

ذكر يوهانسون Johansson مبادئ للتقويم اللغوي جاءت كما يلي:«

1. العمومية: تعتبر مخالفة القواعد أكثر خطورة من الأخطاء المعجمية، أي المساواة بين الأمور المخلّة بالقاعدة العامة والأخطاء المتعلقة بالاستثناءات من حيث الخطورة.
2. الشيوع: تعتبر أخطاء الكلمات والتراكيب المتكررة أكثر خطورة من غيرها.
3. سهولة الفهم: تعتبر الأخطاء المتعلقة بالفهم ثانوية إذا ما قيست بالعمومية والشيوع.
4. المنهج: يرتبط حدوث الأخطاء بالمادة المضمنة للمنهج.
5. القدرة اللغوية في مقابل الأداء اللغوي: الحديث عن الأغلاط أقل خطورة من الحديث عن الأخطاء لأن الأخطاء متعلقة بالنحو والأغلاط متعلقة بالمفردات، أي أن تكرار أخطاء المفردات خطأ كبير وتكرار الأخطاء النحوية أقل خطورة.
6. الكلام والكتابة: إن تقويم الأخطاء يقوم على نموذج مكتوب، وهنا يرى يوهانسون ثلاثة مستويات في تقويمها:

- في المنهج: لابد من ربط الأخطاء بالمادة المضمنة له، أي إذا استمرت الأخطاء على مفردات أو تراكيب لم يدرسها المتعلم لا ينبغي معاملتها كأخطاء، وفي نفس الوقت لا نعتبر الأخطاء المتعلقة بكلمات أو تراكيب لم يدرسها أكثر خطورة.
- في المقدرة اللغوية: من المفيد التفريق بين الأخطاء والأغلاط، أي أنه لا يقتصر هدف تعليم اللغة الأجنبية على تطوير المقدرة اللغوية للدارس بل أن يعمل على تمكين الدارس من إظهار مقدرته تلك في أدائه اللغوي.
- في الكلام والكتابة: عند تقويم اختبارات الكفاية اللغوية في الكتابة والكلام بصورة منفصلة لا حاجة للنظر في العلاقة بين الكلام والكتابة »[14]

2.2.3.3. المقاربات التي تقوم عليها عملية التقويم

لبناء نموذج إجرائي لتعليم الكبار هناك أسس نظرية تنطلق منها عملية التحليل والتقويم في هذا المجال وتتمثل في مقاربتين، الأولى تدعى المقاربة الفارقية والثانية تسمى بالمقاربة النسقية.

وأما المقاربة الأولى فتقوم على فكرة الاختلاف، والاختلاف مبدأ قائم على أن لكل معطى إنساني خصوصيات تميزه، وله درجات متفاوتة وعوامل مختلفة تحدد طبيعة الفروق بين الأفراد. وتحتل فكرة الاختلاف هذه أهمية كبيرة في تفسير آليات التعلم وتأسيس نظرياته،

14 يوهانسون، التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها، جامعة الملك سعود، ترجمة محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، السعودية: 1982، ص149.

ذلك أن: « كثيرا من نظريات التعلم حاولت بناء مفاهيمها ومناهجها على مبدأ الفروق بين الأفراد. وكان لهذا التوجه تأثيرا كبيرا على فهم عملية التعلم بصفة عامة »[15]

وبهذا الصدد وظف أوزوبيل مفهوم البنيات المعرفية للإشارة إلى خصوصيات المتعلم في عملية التعليم، فمن خلال معرفته السابقة ودرجة نضجه وقدراته الذهنية تتكون لديه بنيات معرفية تجعله يستقبل المعرفة الجديدة وينظمها على ضوء معارفه السابقة، وهذا ما سماه بالتعلم الذكي في مقابل التعلم الميكانيكي الذي يعتمد على تخزين المعرفة دون إحداث أي تغيير عليها.

وأما المقاربة الثانية ف: « تنظر إلى الظواهر باعتبارها مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها تفاعلا ديناميا وتخضع لنظام ضابط يتوجه نحو تحقيق أهداف معينة »[16]

إن الفعل التعليمي باعتباره نسقا يستمد من محيطه ويدمج داخله المتعلم بأبعاده المختلفة النفسية والثقافية والعضوية، يخضع المتعلم لسيرورة من التحولات والتغيرات تقوده إلى حالة ثانية مختلفة عن حالته الأولى، ومن هذا المنطلق: « يشتمل الفعل التعليمي على:

- مدخلات: المتعلم قبل فعل التعليم والتعلم بحوافزه واستعداداته ومكتسباته.
- .سيرورة فعل التعليم والتعلم: تفاعلات وعلاقات بين المعلم والمتعلم والمادة.
- .مخرجات: منتوج الصيرورة أو مجموع الآثار والتحولات التي حدثت لدى المتعلم »[17]

ولقد مالت كلا من المقاربتين الفارقية والنسقية إلى إبراز مجموعة من الاستراتيجيات التصحيحية التي يمكن اعتبارها نماذج إجرائية لعملية التقويم.

3.2.3.3. اسراتيجيات التقويم

هناك نماذج من اسراتيجيات التقويم مبنية على اسراتيجيات تعليمية تراعي خصوصيات المتعلمين الكبار ندرجها كما ذكرها عايف حبيب العاني فيما يلي:«

نموذج كارول Carolالمبني على زمن التعليم وزمن التعلم: ينطلق كارول من فرضية مفادها أن اختلاف مستويات المتعلمين يرجع إلى متغيّر رئيس وهو المدة الزمنية المخصصة لهم لكي يتحكموا في إنجاز مهام معينة. فإذا تفوق المتعلم فإن ذلك يعود إلى أن زمن

15 عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي، بيداغوجيا التقييم والدعم، أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، مجلة سلسلة علوم التربية، عدد 5، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب: l99l، ص41-42.

16. نفسه، ص43

17. نفسه.

تعليمه ملائم لزمن تعلمه، بينما إذا فشل فإن ذلك يعود إلى فارق بين زمن التعليم والزمن الضروري للتعلم، وهذا يعني أن المتعلمين لا يتعلمون على نفس الوتيرة، فكل واحد منهم يحتاج إلى نسبه معينة من الزمن، وذلك وفق مكوناته ومكتسباته ومؤهلاته.

1. نموذج بلوم Bloom المبني على نسق تعليمي/تعلمي بدون ثغرات: يقترح بلوم اسراتيجية تعليمية لنسق تعليمي بدون ثغرات تتأسس على ثلاثة متغيرات وثلاثة معطيات أساسية هي:
   - -خصوصية المتعلم - تحكم المتعلم في المكتسبات السابقة
   - نوعية التعليم - تحفيز المتعلم للمشاركة في سيرورة التعلم. .نتائج التعليم - ملائمة التعليم لمستوى المتعلم.
2. نموذج آنا بومبوار Anna Boumboir التي تنطلق فيه: من مبدأ أن كل فعل تعليمي سواء كان قصير المدى أو بعيد المدى يتم تخطيطه اعتمادا على أهداف تترجم في صيغة إجرائية ما نتوخى بلوغه عند نهاية هذا العمل، وإذا ما كانت هناك تدخلات لتصحيح فعل التعليم والتعلم خلال إنجازه تقترح إجراءين رئيسيين هما:
   - التعرف على الفوارق السلبية في التعلم كميا وكيفيا.
   - تعويض النقص الملاحظ بوصفات تصحيحية.
3. نموذج بلوك وأندرسون Bloke et Anderson المبني على مبدأ التعلم من أجل التحكم، إذ يعتبر هذا النموذج استراتيجية للتحكم في مهام وإنجازات التعلم. وهو نموذج يقوم على ثلاثة مراحل أساسية هي: تحديد التحكم، برمجة التحكم وتعليم التحكم.
4. نموذج تورشون Thorchon المبني على مبدأ الاستراتيجية المختلطة، إذ يلائم هذا النموذج كل من التعليم الجماعي والفردي ويتميز باقترابه من توجهات الممارسة التعليمية العامة »[18]

إن هذه النماذج والاستراتيجيات تشترك كلها في أنها تنطلق من التأكيد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفروقات بين المتعلمين وتكييف الفعل التعليمي على ضوئها، ثم النظر إلى هذا الفعل كنسق من العناصر المنظمة والهادفة.

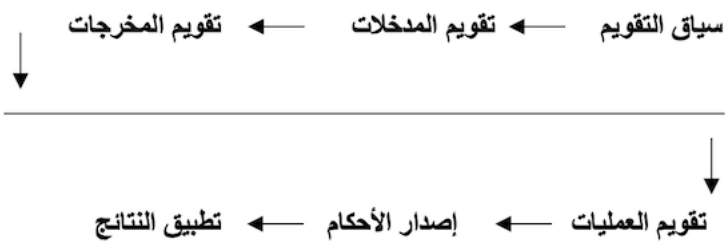
18. عن عايف حبيب العاني، عايف حبيب العاني، نحو نموذج لتقويم برامج تعليم الكبار في البلاد العربية، مجلة علم تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزء الرابع والخامس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: 1992، ص102.

4.2.3.3. مراحل تقويم برنامج تعليم الكبار

إن مراحل تقويم برنامج تعليم الكبار وإن كانت تعالج كل واحدة منها بمفردها لكنها في الواقع مترابطة فيما بينها، وهي في نهاية العملية بمثابة معايير تقويم عمل جهاز تعليم الكبار وبرابجه. هذه المراحل إذا نظمت تنظيما منطقيا تسهل على من يستعملها أداة لتقويمه أن يستخلص منها مؤشرات تعينه على إصدار الحكم السليم بشأن برنامجه.

وهنا أدرج هذا النموذج الذي يشرح هذه المراحل:

نموذج لتقويم برنامج في تعليم الكبار[19]



خاتمة

إن تعليم اللغة الثانية يقوم على إعداد برامج وطرائق تعليمية يأخذ في الاعتبار مقاييس استعمال اللغة خصوصا ما يتعلق منها بمطابقة الكلام لمقتضيات الأحوال التبليغية، فمن انشغالاتها المنهجية ألا تفصل الفعل الكلامي عن الحال التي يتحقق فيها، ومن ركائزها الأساسية تصميم المواد التعليمية وإعدادها.

وإن تطوير تعليم اللغة الثانية رهين بوضع منهاج متكامل يأخذ في الحسبان الدراسات السابقة والأبحاث والتجارب العلمية المعاصرة وتتوفر في إعداده المقاييس التعليمية الضرورية التي تجعل من المحتوى مناسبا لأهداف التعليم والتعلم ومناسبا لحاجيات المتعلمين الكبار الذين يتعلمون اللغة الثانية لأغرض مختلفة.

وللتقويم أهمية بارزة في مسار تعليم اللغة الثانية، فمن خلاله تقاس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ويعرف التحصيل اللغوي ويكشف عن جوانب الضعف فيعالجها.

19. نفسه، ص110.

قائمة المراجع والمصادر

عبد العزيز عبدا لله السنبل، مفهوم تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر، مجلة تعليم الجماهير، العدد 36، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس:1989.

جيمس روبي كيد، كيف يتعلم الكبار، الطبعة 3، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ترجمة أحمد حاكي، بغداد: 1984.

الإعلان الصادر عن المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار (مشروع أولي)، المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ألمانيا: 1997.

هـ.س. بولا، النظرية والبحوث في مجال تعليم الكبار نحو الاحتراف العلمي، مجلة تعليم الكبار، اتجاهات وقضايا عالمية، ترجمة عبد العزيز عبد الله السنبل وصالح عزب، السعودية: 1998.

حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، مصر: 1987.

بدوي محمود، مفهوم المهمة واستثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير في تعليمية اللغات، جامعة قسنطينة، الجزائر: 1997.

الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر: 1996.

شريف بوشحدان، دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة عنابة، الجزائر: 1990.

يوهانسون، التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها، جامعة الملك سعود، ترجمة محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، السعودية: 1982.

عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي، بيداغوجيا التقيم والدعم، أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، مجلة سلسلة علوم التربية، عدد5، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب: 1991.

عايف حبيب العاني، نحو نموذج لتقويم برامج تعليم الكبار في البلاد العربية، مجلة علم تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزء الرابع والخامس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: 1992.

Henri Besse et Robert Galisson, Polémique en didactique, Collection de didactique des langues étrangeres, Clé internationale, Paris : 1980.

Louis Dabene, cours de D.E.A, université Stendhal, centre de didactique des langues, Grenoble III, Grenoble : 1992.

الملخص

تناولنا في هذه الورقة البحثية مرتكزات تعليمية اللغة الثانية للكبار من نظريات وبرامج ومناهج تعليم اللغات وتقويمها، فقمنا بوصف واقع تعليم الكبار من خلال مفهوم التعليم المستمر وبحثنا في أساليب وطرائق تعليمهم المختلفة، وانتقلنا إلى دراسة تعليم اللغة للكبار بمناهجها واتجاهاتها، وختمنا هذه الدراسة بالبحث في تقويم تعليم اللغة لهؤلاء المتعلمين استنادا إلى مبادئ ومقاربات واستراتيجيات تعليم اللغة الثانية. وهدفنا من هذه الدراسة إلى إبراز دور هذه الأساسيات في تعليمية اللغة الثانية عند الكبار في ضوء فعالية الطرائق والمقاربات التي سجلت نجاعتها في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية

اللغة الثانية، تعليم الكبار، نظريات التعليم، مناهج التعليم، تقويم التعليم

Résumé

Dans cet article, nous avons traité les fondements de l'enseignement des langues secondes aux adultes en termes de théories, programmes et approches d'enseignement et d'évaluation des langues, nous avons donc décrit la réalité de l'enseignement des adultes à travers le concept de la formation continue et nous avons cherché dans les différentes méthodes de leur enseignement, et nous sommes passés à l'étude de l'enseignement des langues aux adultes avec ses programmes et ses tendances. Nous avons conclu cette étude en recherchant dans l'évaluation de l'enseignement des langues à ces apprenants sur la base des principes, des approches et des stratégies d'enseignement de la langue seconde. Enfin, notre objectif de cette étude est de mettre en évidence le rôle de ces fondements dans l'enseignement de la langue seconde aux adultes à la lumière de l'efficacité des méthodes et des approches qui ont été enregistrées pour être efficaces dans ce domaine.

Mots-clés

Langue seconde, L'enseignement des adultes, Théories d'enseignement, Méthodes d'enseignement, Évaluation de l'enseignement

Abstract

In this article, we have discussed the foundations of second language teaching to adults in terms of theories, programs and approaches to language teaching and assessment, we have therefore described the reality of adult teaching through the concept of continuing teaching and we have looked into the different methods of their teaching, and we moved on to the study of adult language education with its curricula and trends. We concluded this study by investigating the assessment of language teaching to these learners based on second language teaching principles, approaches and strategies. Finally, our objective of this study is to highlight the role of these foundations in the teaching of the second language to adults in the light of the effectiveness of the methods and approaches that have been recorded to be effective in this field.

Keyword

Second language, Adult teaching, Teaching theories, Teaching methods, Teaching évaluation