مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 84 - 110 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار (الأندراغوجيا)
برنامج محو الأميّة وتعليم الكبار في ضوء النظرية السلوكية –أنموذجا-
The Didactics of Arabic Language Activities for Seniors (Andragogy), Case Study: The Program of Fighting Illiteracy and the Teaching of Seniors in Light of the Behavioral Theory

د/ زمالي عبد الغني *

Zemali Abdelghani

جامعة محمد الشريف مساعدية– سوق أهراس. الجزائر

University of Souk Ehras- Algeria

a.zmali@univ-soukahras.dz

تاريخ الإرسال: 2019/01/29	تاريخ القبول: 2019/11/12	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

اللغة نظام متكامل ومتجانس، وتعليمها لمختلف الفئات التعليميّة (صغار–كبار) يهدف في المقام الأول إلى تنميّة المهارات اللغويّة بشكل متوازن وعلى نحو دقيق يحقق وظيفة الفهم والإفهام.

وحريّ بالبيان أنّ ما تسوقه الورقة البحثية هو الإفادة من النظرية السلوكية في تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار بوصفها إحدى أشهر النظريات اللغوية المعاصرة وأشدّها تأثيرا في الأبحاث السيكولوجيّة والتربويّة حتى يتّضح مدخول الأقوال من منحولها، وتستبين الرغوة من الصريح .

الكلمات المفتاحيّة: أنشطة–السلوكيّة–الأميّة–اللغة–الكبار

Abstract :

The language is an integrated and homogeneous system, and it is taught to various educational groups (junior-senior). The aim is to develop language skills in a balanced and precise manner that achieves the function of understanding and explaining.

The goal of the paper is to demonstrate the use of the behavioral theory in the teaching of Arabic language activities for adults as one of the most famous contemporary linguistic theories and most influential in psychological and educational research.

Keywords: Activities - Behavior - Illiteracy - Language - Adults.

* زمالي عبد الغني. a.zmali@univ-soukahras.dz

توطئة:

الظاهرة الاجتماعية هي الفعل الذي يقوم مجموعة من الناس بممارسته أو يعانون منه، وعندما تكون الظاهرة الاجتماعية ذات بعد سلبيّ على البيئة والمجتمع حينها يطلق على هذه الظاهرة اسم "المشكلة الاجتماعية"، والمصدر الحقيقي للمشكلة الاجتماعيّة هو وجود خلل في بعض مجالات المجتمع، ومن المهمّ أن ندّرك أنّه من الصعب تحديد السبب المباشر للمشكلة-أيّا كانت- بشكل مطلق بل هو نِتاج مجموعة من التداخلات المختلفة باختلاف الثقافات والشعوب.

وموضوعنا هنا الأميّة بوصفها ظاهرة اجتماعيّة سلبية متفشيّة في معظم أقطار الوطن العربيّ، وبخاصة النامية منها، ويختلف مفهومها من دولة إلى أخرى، لكنها تتفق جميعا أنّها عجز الفرد عن توظيف مهارات القراءة والكتابة أو هي كل سلوك يتعارض طبيعةً ووجودًا مع نظام الحضارة المعاصرة، ومع أسلوب إنتاجها ونمط الارتقاء بها، وبالتالي مع فلسفتها الاجتماعيّة والثقافيّة والتاريخيّة.

أولا: قراءة في الكتاب المقترح:

يعدّ كتاب "كتاب اللغة العربيّة" المعدّ للمتعلمين الكبار الوافدين على مؤسسات محو الأميّة وتعليم الكبار، باكورة من سلسلة كتب جديدة كانت وزارة التربية الوطنية قد اجتهدت في إعدادها في إطار محاولة التجديد والتطوير والتحديث في برنامج محو الأميّة من تأسيس الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، وتشجيع الجمعيات الخاصة التي تعمل بالموازاة جنبًا إلى جنبٍ مع عمل الديوان الوطني في محاولة جادّة وفعّالة من أجل الحد من ظاهرة الأميّة والتخفيف منها قدر الإمكان، تمّ إنجازه في إطار مسعى إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا وتنفيذا للإستراتيجية الوطنية الخاصة بمحو الأميّة .

هذا الكتاب من الحجم الكبير (20/30) عدد صفحاته (152) صفحة أُعِدّ من قِبَل:

1-السيّد عويسي عطاء الله: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية الأغواط .

2-السيّد تاوتي محمد: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية الجلفة.

3-السيّد لغراب عبد القادر: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية غرداية.

طُبِع هذا الكتاب بحلّته الجميلة الزاهيّة الأحمر والأصفر والبرتقالي سنة 2008 من طرف الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار[1]تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وفقا للقرار رقم:88/م.ع/08 بتاريخ 29 جانفي 2008 ،كُتِب عليه عبارة "**هذا الكتاب لا يباع**".

لقد وُضِع هذا الكتاب وفق المقاربة البنائية التي تعتمد على الاختيارات المنهجية الآتية :

"أ-المقاربة بالكفاءات .

ب-المقاربة النصية التواصلية .

ج-بيداغوجيا المشروع .

د-نظام الوحدات.

هـ-الطريقة الاستقرائية .

و-التقييم البيداغوجي"[2] .

صُمِّم الكتاب وفق المبادئ التي أُسِسَت عليها هذه الاختيارات بحيث يقترح وضعيات تعليميّة من شأنها أن تحفز المتعلّم على تنمية قدراته وتحسين مهاراته ومن ثمة اكتساب كفاءات متعدّدة عبر مسارات محدّدة ومضبوطة تيّسر عملية التعلّم وتُفَعِّل أشكاله، وتعطي دلالة للتعلّمات وتوظّف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا. ويضم الكتاب مرحلة تمهيدية وعشر وحدات كليّة تعليميّة، تحوي كل وحدة على أنشطة التعلّم المقرر حسب مراحل التعلّم المخصصة لهذا المستوى، وهي في مجملها رسائل تربويّة تهدف إلى تحسيس وتوعية الفئة المعنية بخطورة آفة الأميّة على مستقبلهم، ومستقبل أبنائهم وأسرهم، ويأمل واضعو الكتاب أن يستجيب هذا الكتاب للحاجات الأساسيّة للمتعلّمين بفصول محو الأميّة وأن يجد القبول والاستحسان من مختلف الشركاء التربويين والاجتماعيين.

ثانيا: دراسة الكتاب وتحليله:

1- من حيث الأهداف:

تعدّ الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي مهمّة جدا ففي ضوئها نحدّد المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

إنّ "كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة، فحين نفكر فإنّه يتبادر إلى أذهاننا أنّ هناك نقطة انّطلاق ونقطة نهاية، هذه النهاية هي التي نريد الوصول إليها"[3]، وفي المجال التعليمي التعلّمي يعرّف الهدف بأنّه "التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلّمين نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليميّة التي يتم اختيارها بقصد النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب"[4]، و"من التغيّرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلّمين مثلا: إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معيّنة في مجال من المجالات أو تنمية مفاهيم معيّنة لديهم ، أو استبصار أو نحو ذلك"[5].

من الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أيّ عنصر من العناصر الأخرى المكونة له لأنّها "بوصلة العملية التربوية برمتها، ودليل المسؤولية والمدرسين عند تخطيطهم للمناهج الدراسية وإنجازهم للدروس"[6]، وتعدّ معرفة الأهداف وتجسيدها من الأمور البالغة الأهميّة والعمل التربويّ أو العمليّة التربويّة في شتى مستوياتها المتداخلة، وفي أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشود تحقيقها، فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربويّ"[7].

إنّ وضوح ودقة ومنطقية طرح الأهداف التربويّة هي التي تحدد نجاح المنهاج أو فشله" حيث إنّ اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليميّة، وطرائق التدريس، والنجاح بالتالي في عملية التقويم"[8]،" وممّا لا شك فيه أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحدّدة سلفًا تسهم في تحقيق ذلك"[9].

تنقسم الأهداف إلى:

أ- **الأهداف العامة:** فهي "واسعة النطاق، عامّة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربويّة كاملة كأهداف مرحلة تعليميّة، أو برنامج تعليميّ كامل. مثلا نقول أهداف منهاج المرحلة الابتدائيّة أو المرحلة الثانويّة"[10].

ب- **الأهداف الخاصة:** تختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني ومراعاتها للمستوى الفكري للمتعلّم، و هي"جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس"[11].

إنّها ترتبط بمقرر دراسي معيّن أو بوحدة تدريسيّة، وهي أهداف قصيرة الأمد تحُدّد بدقة، وتُوَضِّح ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم من دراسة مقرر معيّن، أو من القيام بنشاط معيّن، وتكون

صيغة الأهداف التعليميّة أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق"[12].

إنّ الأهداف التربوية المرجوة من تدريس نشاط ما –أيّا كان– ليست هي أن يتعلّم ويحفظ التلميذ القاعدة، وينجز تمرينًا أو تمرينين وينتهي كل شيء، بل إنّ الأهداف "أن يشخّص ذلك الذي تعلّمه وحفظه وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته وطبعه ويكون بالإمكان ملاحظته وتقويمه"[13].

يهدف الكتاب من خلال هذه النصوص المختارة لتعليم الكبار إلى خلق علاقات مميّزة داخل القسم و خارجه، وتوزيع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربويّ على كل العاملين في المؤسسة التربوية.

وتهدف المواضيع المقترحة لهذه الفئة إلى الوصول بالمتعلّم إلى:

"1–"اكتساب المتعلم (ة) المهارات اللغوية الأساسية: التعبير – القراءة – الكتابة.

2–اكتساب المتعلم (ة) معارف وسلوكيات تستثمر في وضعيات ومواقف ذات دلالة .

3 –غرس مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والحضارية والإنسانية التي تمكِّن المتعلّم (ة) من التواصل والتفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع"[14] .

إنّ محتوى كتاب اللغة العربيّة الموجّه لتعليم الكبار يسهم في تزويد المتعلّم بآليات القراءة والكتابة وفق طريقة تراعي التدرّج وتجمع بين الملاحظة والاستنتاج و كيفية التعامل الحسن مع النصوص المقترحة لهذه الفئة.

المحتوى التعليمي المقترح لمحو الأميّة وتعليم الكبار:

الموضوع	الصفحة	الموضوع	الصفحة
تقديم الكتاب	02	**وحدة الأسرة و المجتمع**	
المرحلة التمهيدية		الأسرة	49
أقدّم نفسي	05	دور الأم	52
أقدّم زميلي – زميلتي	06	الجار المحسن	55
أتعرّف على المركز الذي أتعلّم فيه	07	تماسك المجتمع	58
أسمّي ما أراه في القسم	08	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	51
أسمّي ما أراه في الطريق	10	**وحدة الاقتصاد**	
أسمّي ما أراه في المطبخ	11	أهمية الزراعة	62
أسمّي ما أراه في غرفة الاستقبال	12	الأرض كنز ثمين	65
أسمّي ما أراه في غرفة النوم	13	أهمية الصناعة	68
أسمّي ما أراه في غرفة المكتبة	14	الصناعات التقليدية	71
أسمّي ما أراه في مكتب البريد	15	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	74
التعرف على الوثائق و تسميتها	16	**وحدة البيئة و الطبيعة**	
أسمّي وسائل النقل	17	التلوث البيئي	75
أعبر عن الصور	18	أخطار القمامة المنزلية	78
التدريب على رسم الأشكال	20	الإنسان و الطبيعة	81
ألاحظ أشكال الحروف	21	جمال الطبيعة	84
مرحلة التعلّمات الأساسية		أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	87
وحدة أخلاق المسلم		**وحدة الصحة**	
أول واجب في الإملاء	23	الصحة تاج على الرؤوس	88

الخلق الحميد	26	الغذاء	91
من وصايا ابن باديس	29	المخدرات	94
رابطة الإيمان	32	أضرار التدخين	97
أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	35	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	101
وحدة الوطن و المواطنة		**وحدة الرياضة**	
الجزائر وطني	36	أهمية الرياضة	102
علم بلادي الجزائر	39	عائشة عند الطبيب	105
المواطن الصالح	42	أثر الرياضة على صحة الإنسان	108
الشعب الجزائري و الثورة	45	الاهتمام بالرياضة	111
أستثمر مكتسباتي + أنجز المشروع	48	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	114

علم بلادي الجزائر	39	عائشة عند الطبيب	105
المواطن الصالح	42	أثر الرياضة على صحة الإنسان	108
الشعب الجزائري و الثورة	45	الاهتمام بالرياضة	111
أستثمر مكتسباتي + أنجز المشروع	48	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	114

مرحلة التعلمات الفعلية		أمينة تهوى فن الرسم	134
وحدة الاتصال و التواصل و الإعلام		أستثمر	139
أهمية الرسالة في التواصل	116	إنجاز المشروع	140
وسائل الإعلام الحديثة	121	**وحدة السياحة**	
أستثمر	127	مكانة السياحة اليوم	141
إنجاز المشروع	128	السياحة و حب الوطن	145
وحدة الفنون		أستثمر	149
مصطفى ممثل مسرحي	129	إنجاز المشروع	150

2- من حيث المحتـوى:

نقصد بالمحتوى التعليمي "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات، والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيّم التي تتضمنها المادة التعليميّة في الكتاب المدرسي"[15]،كما يعرّف المحتوى بأنّه "المادة التعليميّة وما تشتمل عليه من خبرات تستهدفه إكساب المتعلّمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف مهارات، وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية"[16]، ذلك من أجل "تحقيق النمو الشامل للمتعلّمين وتعديل سلوكهم، أو كل ما يشتمل عليه من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والقيميّة (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة"[17].

يُعدُّ المحتوى من أهمِّ عناصر المنهاج، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليميّة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها"[18]، لأنّه يشمل "المقررات الدراسية وموضوعات التعلّم وما تحويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصحبها، أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيّم والاتجاهات التي تنميها"[19].

ومحتوى كتاب اللغة العربيّة الموّجه للكبار لا يحيد عن هذه الأبعاد والركائز الفلسفية والتربوية باعتبارها مرحلة تعليمية يبدأ فيها المتعلّم بالتعرّف على آليات القراءة والكتابة، وفق طريقة تراعي التدرّج وتجمع بين ملاحظة هذه الظواهر والتعامل مع النصوص.

عندما ندرس نشاطا معيّنا فإنّنا ننشد من ورائه جملة من المبادئ والقيّم والمهارات والقدرات والكفاءات التي نسعى إلى ترسيخها في أذهانهم وعقولهم ووجدانهم، وجعلها وسيلة لبلوغ الأهداف، وتحقيق الطموحات وتبني المثل العليا والقيّم الأخلاقية السامية والعادات والتقاليد الاجتماعية الحميدة.

يشكّل هذا الكتاب نواة أساسيّة ومرتكزا حقيقيّا لتعلّم بقية أنشطة اللغة العربيّة (قراءة،كتابة، تعبير، خط...)، حيث احتلت القراءة فيه موقعا رياديّا بين سائر الأنشطة الأخرى و"أصبحت محورا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها ومنطلقا حيّا لسائر فروعها، إذ تصلح نصوصها لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها: صيغ، تراكيب، إملاء، تعبير شفوي وكتابي"[20]، ويعدّ هذا الترابط بين فروع اللغة العامل الرئيسي في تكوين المتعلّم فكريا ولغويا، وتزويده بآليات تمكّنه من التمحيص والتركيب والتحليل.

يحوي الكتاب ثلاث مراحل تعليميّة:

أ–المرحلة الأولى:

الموسومة بـ"المرحلة التمهيديّة" تضمّ خمس عشرة حصة، في كل حصة من هذه الحصص يتعرّف المتعلّم على جزء من أجزاء فضائه الذي يتعامل معه.

في الحصة الأولى يعرّف المتعلّم نفسه (اسمه، تاريخ ومكان ميلاده، مقر إقامته.....)، وفي الحصة الثانية يقدّم زميله بعض المعلومات عنه، أمّا المؤسسة التي يزاول فيها دراسته تكون في الحصة الثالثة، وفي الحصة الرابعة يتطرّق إلى الأشياء الموجودة في حجرة درسه (سبورة، طاولة،كرسي، مكتب..) .

أمّا في الحصة الخامسة يسمّي محيطه الاجتماعي (مدرسة، صيدلية، ابتدائيّة، حلاق، ملعب) موظّفا اسما الإشارة "هذا وهذه"، وينتقل بعد ذلك إلى ما يراه في منزله بدءًا بالمطبخ ومكوناته: ثلاجة، سكين، إبريق، ويكون هذا في الحصة السادسة.

الأمر نفسه في الحصة السابعة و الثامنة و التاسعة فيتعرّف على غرفة الاستقبال وغرفة النوم والمكتب على التوالي.

في الحصتين العاشرة والحادية عشر يتعرّف على الوثائق الموجودة في مكتب البريد (الصك البريديّ، الظرف، الحوّالة البريديّة، الطابع...) والوثائق الخاصة بهويته الوطنية (بطاقة التعريف الوطنية، جواز السفر، رخصة السياقة، شهادة الميلاد، بطاقة الانتخاب) ووسائل النقل المختلفة (سيارة، قطار، حافلة، طائرة، درّاجة نارية...) في الحصة الثانية عشر.

في الحصة الثالثة عشر يعبّر باستعمال أداة الاستفهام: ماذا يفعل؟ ماذا تفعل؟ ليتعرّف على بعض الأنشطة التي يزاولها الإنسان في حياته اليومية العاديّة: الزراعة، الخياطة، البناء.

وفي الحصة الرابعة عشر يتعلّم كيفية رسم بعض الأشكال الهندسية المختلفة: مربع، مستطيل، دائرة، خط مائل.

وأخيرا في الحصة الخامسة عشر يتأمّل أشكال الحروف المختلفة ويتعلّمها نطقا وكتابة.

ب–المرحلة الثانية: وهي مرحلة التعلّمات الأساسية تضم سبع وحدات تعليميّة وهي كالآتي:

1- وحدة أخلاق المسلم.

2- وحدة الوطن و المواطنة.

3- وحدة الأسرة والمجتمع.

4- وحدة الاقتصاد.

5- وحدة البيئة والطبيعة.

6- وحدة الصحة.

7- وحدة الرياضة.

ج- المرحلة الثالثة: تحت عنوان "مرحلة التعلّمات الفعليّة" حوت ثلاث وحدات تعليميّة:

1 - وحدة الاتصال والتواصل والإعلام.

2- وحدة الفنون.

3- وحدة السيّاحة.

وتختم كل حصة ممّا سبق ذكرها بتدريب نموذجيّ يمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته القبلية وتوظيفها في مقامات وسياقات مختلفة.

إنّ اللغة العربيّة المقصودة بالتعليم هي "العربيّة الفصيحة المعتمدة اليوم في الكتابات و في الفنون الأدبيّة في العالم العربيّ، وكون اللغة مرآة المجتمع، فإنّ تعليمها للصغار والكبار من أبنائها أمرٌ حتميٌّ، ولا بدّ أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع ، وأن ينقل إليهم من خلالها الفهم الحقيقي والصحيح لهذه الثقافة"[21]، لأنّها نظام متكامل متجانس و تعلّمها وتعليمها "يهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متوازن و على النحو الذي يتبع الدقة في الفهم والتعبير، ويحقق السلامة اللغوية المطلوبة، ولهذا كله فإنّ تعليم اللغة العربيّة لا يتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية"

ثانيا:جهود مؤسسات محو الأميّة وتعليم الكبار :

لقد حرصت الدولة حرصا شديدا على تعليم الكبار بوصفهم جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، فبادرت إلى إنشاء العديد من الجمعيات المتخصّصة في محو الأميّة على المستوى الوطني نذكر منها: الجمعية الجزائرية "اقرأ" عبر كامل التراب الوطني تقريبا، الجمعية الخيرية الإسلامية لبلكور الجزائر، جمعية النصر لتكوين الشباب مستغانم، جمعية أفلو الثقافية الأغواط، الجمعية الوطنية من أجل حماية المرأة والفتاة وهران، جمعية الإصلاح والإرشاد الوطني بسكرة، المركز البلدي لمحو الأميّة سطيف، بيت الشباب النخلة الوادي، جمعية صرخة الفتاة بشار، جمعية حواء الأوراسية باتنة.

لقد أخذت حملات محو الأميّة التي قامت خلالها المخططات السابقة منحى تصاعديا بعض الشيء، إلا أن تلك المجهودات بقيت بعيدة عن المعدل الذي كانت تطمح إلى تحقيقه الدولة في النمو والارتقاء، وبقيت نسبة الأميين مرتفعة، ومع شعور بعض الغيورين على تنمية البلاد وتقدّمها بضرورة دفع حركة التعليم عند الكبار إلى الأمام، ظهر في الوطن بعض المؤسسات التي التزمت ببذل أقصى المجهودات في إطار محو الأميّة وتعليم الكبار من أشهرها:

أ- وزارة العدل:

عمدت هذه الوزارة إلى التوصية لمختلف مراكز إعادة التربية إلى أنّها معنية بعملية التعليم والتكوين لكل المسجلّين لديها أثناء الفترة التي يقضونها في سجونها، ومن بين هذه العمليات، دروس محو الأميّة التي تنظم بصفة دائمة ومستمرة ومنتظمة، وذلك بالتعاون مع الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، وكذا الجمعيات المتعددة النشطة في هذا الميدان، وفي إطار الاتفاقية المبرمجة بين مختلف مصالح وزارة العدل والديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قام هذا الأخير بإعداد الكتب ونشرها على أساس برنامج خاص أعد للمراهقات الموجودات في مراكز إعادة التربية"[22].

ب- وزارة الشبيبة والرياضة:

تقوم وزارة الشبيبة والرياضة بمكافحة الأميّة في الجزائر من خلال مراكز تنشيط وإعلام الشباب، وذلك بمقتضي المرسوم التنفيذي المؤرّخ في 25 أوت 1998 الصادر بالجريدة الرسميّة الذي أكدّ على ضرورة قيام هذه المراكز بعمليات محو الأميّة والدّعم المدرسي لصالح الشباب "[23].

ج- وزارة الثقافة:

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 236-98 المؤرّخ في جويلية 1998 الصادر بالجريدة الرسمية، تم وضع دور الثقافة تحت وصاية وزير الثقافة، ومن بين المسندة لهذه المؤسسة بمقتضى المادة 40 من هذا المرسوم مد يد المساعدة والعون لمختلف الجمعيات الثقافية الموجودة على مستوى الولايات"[24].

د- وزارة الشؤون الدينيّة والأوقاف:

تؤكّد ترتيبات المرسوم التنفيذي رقم 96-02 المؤرّخ في 03-02-2002 على أنّ هذه الوزارة من أهمّ الشركاء التقليديين المساهمين في نشاط محو الأميّة، بوصفها الشغل الشاغل لإطارات هذه

الوزارة، إذ تمّ فتح عدد من أقسام محو الأميّة بتنشيط من أئمة ومرشدات، ضمن المساجد والمدارس القرآنية على مستوى الوطن.[25]

هـ- **الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار:**[26]

هو مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم متخصّص في تعليم الكبار ومحو الأميّة، وقد عمل على توفير كل الإمكانات المادية والمعنوية متمثلة في إصدار الكتب وإعداد البرامج أو بتأهيل المنشطين وتكوينهم وتأطيرهم من خلال عقد الدورات التكوينية والأيام التنشيطية والإعلامية، وللديوان فروع منتشرة في مختلف ولايات الوطن، من أجل ضمان تغطية كاملة للمناطق التي تنتشر فيها الأميّة بصورة كبيرة .

لقد حُدِدَّت مهام هذه المؤسسة في المادة الرابعة من المرسوم التنفيذي رقم 489-97 المؤرّخ في 20 ديسمبر 1997، وتطبيقا لهذه المادة فإن المهمّة الرئيسية للديوان تتمثل في "تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، لأنّه أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال لغرض ضمان حق الأميين في التعلّم خارج النظام العام للتربية"[27]، ولا تكمن مهمة الديوان في تعليم القراءة والكتابة فحسب "بل تتعدى ذلك إلى ما هو أسمى وأرقى، وهو تكوين المواطن الصالح وتربية الشخص الكبير ليكون مواطنا مؤثرا قادرا على فهم ما حوله ومشاركا بطريقة أو بأخرى حسب موقعه في دعم التنمية الوطنية الشاملة وتنشيطها.[28]

لقد أُوكَل إلى هذه المؤسسة مهمّات عديدة من بينها:[29]

1-وضع الآليات الفعلية التي تساعد على إيجاد الطرائق والسبل الناجعة في عملية التعليم.

2-العمل على الوسائل والأدوات التعليميّة اللازمة للفعل الديداكتيكي وتطويرها .

3-تأطير الدورات التكوينية والتدريبية لفائدة العاملين بفصول محو الأميّة بغية تحسين و تطوير مستواهم.

4-تنشيط عمليات محو الأميّة وتنسيقها وتقويمها ومراقبتها.

5-الإشراف على إصدار المجلات والكتيبات بصورة دورية يشرف عليها مختصون تتوافق مع متطلبات المتعلمين الاجتماعية، وتراعي إمكاناتهم العقلية والفكرية.

ثالثا:التحديد العلميّ لمفهوم الأميّة:

ينسب اللّغويون والمفسّرون اصطلاح الأميّ إلى الأم[30]، لأنّ القراءة والكتابة كانت تخص الرّجال دون النّساء، ولأنّه ليس من شغلهنّ أن يقرأن أو يكتبن، فيكون الشّخص على هذه الحال كما لو كان على ما ولدته عليه أمه، وفي اللّسان الأميّ هو: "العيّ، الجلف، الجافي، القليل الكلام".[31]

ويرى عادل البياتيّ أنّ الأميّة منسوبة إلى الأمة إذ هي ساذجة قبل إطّلاعها على المعارف"[32] ويحدّد محمد البشير الإبراهيمي الأميّة بقوله "الأميّة بمعناها اللّغويّ العرفيّ هي الجهل بالقراءة والكتابة مرض فتّاك ونقيصة مجتاحة ورذيلة فاضلة وشلل وزمانة في جسم الأمة التّي تبتلي بها، وأكبر جناية تجنيها الأميّة على الأمم هي القضاء على التّفكير الذي هو المعيار الذي تُوزَن به القيّم العقليّة في الأمم نموّا وإسفافا".[33]

وأمّا "اليونسكو" فقد حدّد في المؤتمر الإقليميّ المنعقد في الإسكندريّة بمصر سنة 1964 مفهوم الأميّ حين قال هو: "كلّ شخص تعدّى سن العاشرة من عمره ولم يدخل أيّ مدرسة ولم يصل إلى المستوى الوظيفيّ في القراءة والكتابة"[34]، أي هو " الشّخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة والحساب بأيّة لغة كانت ابتداءً من السّن التّي يعدّ فيها أنّه ليس باستطاعته الالتحاق بالمدرسة النّظاميّة".[35]

وتعليم الكبار يقصد به ذلك النشاط المخطط، والهدف المشترك بين الفرد البالغ (الناضج) والبيئة بغرض تحقيق النمو الذاتي ، والتأهيل للمسؤوليات والأدوار المجتمعية والوظيفية، ويتم ذلك دون ممارسة ضغوط مباشرة على المستهدفين.

وتتجلى مظاهر الأميّة في:

أ)**المظهر الهجائيّ للأمية(الأميّة الهجائيّة الأبجديّة)** : متمثلا في "الأميّة في الأفراد، ومظهرها الجهل بمهارات القراءة والكتابة والحساب في لغة من اللّغات"[36].

ب) المظهر الاجتماعيّ(الأميّة الاجتماعيّة): ويتمثل في ألوان الفكر والممارسات التّي تكون في مجموعها بنية المجمعات التّقليديّة، كالتّقليد في الأنماط السّلوكيّة، والقيّم والعادات، وأنماط العلاقات الاجتماعيّة المختلفة، وهذا هو المظهر الحضاريّ للأميّة".[37]

أيّ برنامج أو مشروع يتوخى تعليم الكبار لابدّ أن يستند "إلى بحوث ودراسات لخصائص الكبار الجسديّة والانفعاليّة والعقليّة ودوافعهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومشاكلهم الأسريّة والاجتماعية و الاقتصاديّة وعاداهم السّلوكيّة وأهدافهم، كلّ هذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، أو أن يكون

نقطة في أيّ بحث أو برنامج لمحو الأميّة وتعليم الكبار سواء عند التّخطيط أو عند التّنفيذ والمتابعة و التّقويم".[38]

إنّ الكبار الذين نحاول تدريسهم هم الفئة التي "تَخَطَّى عمرها الزمني متوسط مرحلة النضج وفاتها التعليم الإلزامي، فخرجت إلى الحياة دون تعلّم القراءة والكتابة، وقد شغلت بكسب الرزق، وتكوين الأسرة وإعالتها، وأصبح رصيد خبرتها في الحياة والعمل والاحتكاك بالآخرين هو معلمها الأول والوحيد "[39].

غير أنّ ما يميز هاته الفئة "إحساسها بالنقص والدونية لكبر سنهم من ناحية، ولأميّتهم من ناحية ثانية، إلا أنّنا نجدهم الأقدر على الإنتاجيّة العالية لما يتمتّعون به من حيوية وخبرة وشعور بالمسؤولية "[40].

والجدير بالذكر هنا أنّه "يصعب على عدد من المتعلّمين التخلي عن بعض أنماط السلوك والعادات والقيّم الاجتماعية إلى أساليب وسلوكيات جديدة، تُلَقَن لهم في صفوف التعليم، لذا ينبغي لمعلّم الكبار أن يحسن النظر والتعامل في المواقف التعليميّة المختلفة، ويهتّم بالقيّم السائدة بين المتعلّمين ومحاولة تعديلها بأساليب متدرّجة إن أمكن ذلك "[41].

رابعا: واقع محو الأميّة في الجزائر:

مشكلة الأميّة في الجزائر مشكلة تاريخيّة بالدرجة الأولى، والدولة الجزائرية أرادت أن تعالج آثار هذه المشكلة بإمكانات متواضعة متمثلة في بعض المجهودات في إطار مشروع محو الأمية الجماهيري أو برنامج محو الأميّة الوظيفي من خلال المخططين الأول (73/70) والثاني من (77/74) لعدّة أسباب منها:

1-"نقص المعلّمين المؤهلين تأهيلا علميا للإشراف على العمليّة، ذلك لأنّ الجزائر حينها كانت تعاني نقصا كبيرا (فادحا وواضحا) في المعلّمين للتعليم خصوصا المراحل الأولى في الأطوار التعليمية خصوصا في السنوات الأولى للاستقلال.

2-ضعف الميزانية المخصصة لهذه العملية رغم أهميتها وضخامتها.

3-الاضطراب في تنفيذ البرامج التعليميّة للكبار بين برامج محو الأميّة الوظيفي وبرامج محو الأميّ الجماهيري.

4-المشاركة السلبية لوسائل الإعلام الجماهيريّة في إطار الحملة ضد الأميّة.

5- نظرة مديريات التربية والثقافة في مختلف الولايات إلى قضية محو الأميّة على أنّها قضية ثانويّة، فلم تعط لها الأهمية البالغة الكافية مم جعلها تكتسي في بعض الأحيان مظهرا شكليا"[42].

خامسا: تعليم الكبار (الأندراغوجيا):

قد يتبادر إلى أذهاننا السؤال الآتي: ماذا يتعلّم الكبار؟، فنقول: إنّ فئة المتعلّمين الكبار فئة ذات خصائص مميّزة تتطلّب عناية خاصة بكل جوانب الفعل التعليميّ، والعناية بمحتوى تعليم هاته الفئة له شأن كبير في تكوينهم ويصرّ الباحثون على ضرورة أن يخضع هذا المحتوى للمعياريْن الآتيين:

1"- أن يكون المحتوى متّسقا مع التصوّر العقائدي والتصوّر الاجتماعي والوعي العلمي والتقني اللازم للمتعلّمين.

2- أن يكون المحتوى وثيق الصلة بمعطيات الزمان والمكان، وحاجات المتعلّمين الكبار في كل زمان ومكان، وعليه بات لزاما علينا" أن نختار ما يحفظ للمتعلّم الكبير روحه وضميره وحريته المفكرة، وما يحفظ له جسده، ويحقق حاجاته وطموحاته المادية في اتّساق وتوازن، بل وتكامل أيضا"[43]، وإذا كان التقويم عملا إنسانيا، فإنه يجب "أن يولِّد شعورا بالفشل والإخفاق لدى المتعلّمين الكبار، لذا ينبغي أن يكون التقويم ذاتيا يقوم به الدارسون الكبار بأنفسهم لأنفسهم، وأن يكون دور المعلّمين تسهيل المهمة على الدارسين ومساعدتهم"[44].

يعدّ تعليم الكبار مشروعا هادفا مصمّما بصورة منهجية فيصبح أداة فعّالة لتحقيق إنسانية الإنسان وتنمية الموارد البشريّة في آنٍ واحدٍ، لم يحدث إلى خلال الخمسين عامًا الأخيرة منذ الحرب العالميّة الثّانيّة، ومردّ ذلك إلى النّشاط المكثّف لمنظمة " اليونسكو " ومؤتمراها الخمس، ابتداءً من مؤتمر "السينور" (1949) مرورا بـ "مونتريال" (1960)، و"طوكيو" (1972)، و"باريس" (1985)، و"القاهرة"(1994)"[45].

إنّ أنماط تعليم الكبار قد اختلفت وتعدّدت أغراضه بتغيّر البيئات والعصور، وتراوحت جلّ مفاهيمه بين برامج محو الأميّة والتّدريب المهنيّ إلى الدّراسات الأكاديميّة الحرّة، وقد تميّز في عقد مضى "بالتّركيز على مفهوم التّعليم المستمر، فأثّر ذلك الاتجاه في شتّى أنواع التّعليم ومستوياته الرّسميّة وغير الرّسميّة، وقد زاد إقبال الكبار على التّعليم في كلّ المجتمعات تقريبا، بحيث تفيد عدد من الإحصاءات لبعض الدّول أنّ نسبة 20% من سكانها قد انخرطوا في برامج تعليم الكبار"[46].

بدأ يُسمَع مصطلح الأندراغوجيا منذ حوالي قرنين من الزمن، وكان شائعًا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا على أنّه الطرائق والإستراتيجيات التي تهتم بتعليم الراشدين، حيث استخدم المصطلح من قبل الأستاذ الألماني" أليكساندر كاب "عام 1833، وتطور المفهوم وصِيغ في نظرية اسمها" تعليم الكبار "من قبل الأستاذ الأمريكي" مالكولم نولز ." وعند "نولز"، وتستند الأندراغوجيا إلى أربع مبادئ يجب توافرها في شخصية "المتعلّم الراشد" وهي: المفهوم الذاتي، استثمار التجارب، الاستعداد للتعلّم، توجّهات التعلّم،التحفيز للتعلّم.

كيف يتعلّم الكبار؟:

يصبح الكبار مستعدين للتعلّم عندما يدركون أسباب تعلّمهم وعندما يشعرون أنّهم في حياتهم أو في بيئة عملهم بحاجة إلى تعلّم شيء جديد لتحسين أدائهم أو لرفع مستوى الرضا عن عملهم، ويغلب عليهم عند دخولهم في تجربة التعلّم التركيز على أداء المهام وحل المشكلات والممارسات الواقعية. يرغب الكبار في تعلم نماذج تطبيقية وعملية يتمكنون من ممارستها وتطبيق ما يكتسبون من معارف جديدة في المواقف الواقعية يتعلم الكبار بمعدلات مختلفة كما يستخدمون أساليب تعلّم مختلفة ولا بد من تنويع أسلوب التدريس ليتوافق مع نطاق واسع من الاختلافات بين المتعلمين.

لماذا يتعلّم الكبار؟:

يهدف الكبار من خلال تعلّمهم إلى تحقيق مايلي:

1-تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة ومداركهم المتنوّعة.

2-تعديل سلوكهم وتنمية اتجاهاتهم من خلال اكتساب مهارات جديدة ..

3-مواكبة ما فاتهم من تعليم ومحو معالم الأميّة بجميع أنواعها.

4-العمل على الاندماج في مجتمع متطور يستطيع مجابهة هذه التطوّرات العلميّة المذهلة.

5-مسح الفجوة الموجودة بينهم وبين الأجيال الأخرى.

ومن أجل ضمان نجاح وسيرورة العمليّة التعليميّة وجب على المعلّم الحاذق أن يتّبع النصائح الآتيةّ:

- 1-يحرص على إشعار المتعلّم أنّه يتعلّم شيئاً صحيحا من البداية، شيئاً يمكنه استخدامه مباشرة..

- 2-التخطيط المحكم للمنهاج الذي يُدرِّسه بعناية، والحرص على إنجازه في أقصر وقت ممكن مع أفضل جودة ممكنة في التعليم..
- 3- إن أراد من طالبه أن يتمكّن من المعلومات الهامّة التي يريدها أن تثبَّت في ذهنه، عليه بالتَّكرار ثم التَّكرار ثم التَّكرار.
- 4-الحرص على تكوين صداقة مع طلابه، ومساعدتهم دائماً، فالعلاقة الشخصية سترفع أي حرج يشعر به الكبار أثناء تعلمهم، وستجعلهم أكثر التزاماً أثناء قيامهم بواجباتهم.

وعندما يبدأ بتدريس الكبار، سيشعر بأنّه يسهم في إعادة تشكيل مجتمعه وبنائه، لكي يلحق بركب التطور ومجابهة هذه الحياة التي أصبحت تموج بألوان العلم والمعرفة وتذرو قممها رياح التغيير.

سادسا-النظرية السلوكية:

تُقدِّم نظريات التعلّم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلّم بها الأفراد بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية، وعند مقارنة هذه النظريات بعضها ببعض يتضّح لنا جليا أنّ كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية معيّنة أو نوعا معيّنا من المتعلّمين أو بيئة المتعلّم المتوفرة، والهدف الأسمى منها هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس بم يخدم عملية التعلّم لدى المتعلّم، والمقصود بالنظرية هي "مجموعة المبادئ الأساسية والفروض والتوجيهات المتكاملة التي توضح مفهوما معيّنا أو مشروعا أو مجالا من مجالات العمل من حيث حدوده وإطاره الخارجي وبنيته الداخلية وعلاقاته الخارجية بكل ما يتّصل به من المفاهيم أو الظواهر كما توضّح العلاقات السببيّة وأنّماط التأثير والتأثير بين جزئياته، وتساعد العاملين فيه على الارتفاع فوق مستوى الحلول الوقتية والتوصل إلى اختيارات منطقية بقصد إضفاء الصبغة المنهجيّة على خبراتهم المتراكمة في إطار عملهم الخاص بهم"[47].

1/مفهوم النظرية السلوكيّة:

تعدّ النظرية السلوكية اتّجاها من اتّجاهات علم النفس الحديث عرف بداياته في مستهل القرن العشرين عام 1913 من خلال أعمال "جون واطسون"(John Watson) عندما كتب مقالا بعنوان "علم النفس كما يراه السلوكي" حدّد فيه جملة من الافتراضات الأساسية المتعلقة بالمنهجية والتحليل السلوكي مهتمّا بالعوامل البيئية التي تؤثر في السلوك أو تشكّله[48].

ويقوم هذا الاتّجاه السلوكي على فكرة جوهرية مفادها أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا اتّخذ من المنهج التجريبي معتمدًا له، وذلك بالاعتماد على السلوكيات المختلفة للكائن الحي والتي يمكن ملاحظتها ورصدها وتقويمها، وهذا المفهوم جعل السلوكية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه عكس الأحداث الداخلية مثل التفكير والعاطفة التي تكون غير ظاهرة.

إذن النظرية السلوكية أو علم النفس السلوكي نظرية تفسر السلوك البشري من خلال تحليل سلوكيات الفرد التي يكتسبها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، وتفترض أنّ السلوك الإنساني يمكن بحثه بشكل علميّ دقيق دون اللجوء إلى الحالات العقلية الداخلية.

الظاهر أنّ مفهوم السلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا عُرِّفَت السلوكية بأنّها "النظرية النفسية التي كان لها الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك ينبني على تعزيزات أي هناك ما يسمى بالإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب على أنّ مفهومي (المثير والاستجابة) مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) حيث يرى ثورندايك (Thorndike) أنّ التعلّم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي من الأعصاب"[49].

2–المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية :

تتمثل المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية في المفاهيم الآتية :

أ–السلوك والاستجابة :

يمثل السلوك كل المظاهر النفسية للفرد سواء كانت هذه المظاهر قولاً أو فعلاً , أمّا الاستجابة فهي كل ما يظهر لدى الفرد من ردود فعل على مثير يتعرض له[50] .

ب–الإطفاء:

هو إغفال وتضائل وخمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز, وفي هذا الأسلوب يحاول المرشد محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله حتى ينطفئ؛ حيث يغفل السلوك غير المرغوب إلى أن يظهر السلوك السوي المطلوب فيثيبه ويعززه.

ج– التعزيز الموجب (الثواب):

بمعنى إثابة السلوك المطلوب ويتم ذلك بإثابة العميل على السلوك السوي المطلوب، مما يعززه ويؤدي إلى النزعة إلى تكرار نفس السلوك المطلوب إذا تكرر الموقف .

د-التعزيز السالب:

يعني العمل على ظهور السلوك المطلوب وذلك بتعريض العميل لمثير غير سار أثناء السلوك غير المرغوب, ثم إزالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة[51] .

2-التشكيل التدريجي للسلوك :

"يمثل هذا المفهوم احد أهداف عملية العلاج النفسي بالطريقة السلوكية؛ حيث يسعى المعالج إلى تشكيل سلوك جديد ومقبول يحل محل السلوك الذي يسعى إلى إزالته, ويستمر المعالج بتعزيز كل إضافة ايجابية على هذا السلوك تؤدي في النهاية إلى تكوين السلوك المطلوب"[52]

3- الغمر:

يبدأ الغمر بمثيرات شديدة ويضع الفرد أمام الأمر الواقع في الخبرة دفعة واحدة، وقد يكون الغمر حيا على الطبيعة وفي الواقع وهو الأفضل والأكثر استخداما .

4- العقاب (الخبرة المنفرة):

في هذا الأسلوب يتعرض العميل لنوع من العقاب العلاجي إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه مما يكفيه مثل علاج اضطرابات الكلام مثل اللجلجة بأن يتّبع الكلمة الملجلجة صدمة كهربائية مثلاً, وهكذا تصاحب اللجلجة الصدمة الكهربائية بينما يمر الكلام السوي دون عقاب .

5- الممارسة السالبة :

يطلب المرشد من العميل "أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكراره فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سالبة – التعب والملل _ حتى يصل لدرجة التشبع لا يستطيع عندها ممارسته"[53]

6 -الإرشاد السلوكي:

يعدّ الإرشاد السلوكي من أبرز أساليب الإرشاد النفسي,ويستمد هذا الأسلوب بما يتضمنه من إجراءات من خلال النظرية السلوكية[54]، ويهدف الإرشاد السلوكي بصفة عامة إلى تغيير وتعديل وضبط السلوك مباشرة بما في ذلك محو تعلم مظاهر السلوك المضطرب والمطلوب التخلص منه[55].

إجراءات الإرشاد السلوكي :

تتمثل إجراءات الإرشاد السلوكي في مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يمكن إتبّاعها , وتتضمن هذه الإجراءات في النقاط التالية :

1-"تحديد السلوك المضطرب المراد تعديله أو تغييره أو ضبطه .

2-تحديد الظروف والخبرات والمواقف التي يحدث فيها السلوك .

3-تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب .

4-إعداد جدول التعديل أو التغيير أو الضبطً .

5-تنفيذ خطة التعديل أو التغيير أو الضبط عملياً "[56]

سابعا:نقد النظرية السلوكية:

أ- الجوانب الايجابية :

تتمثل الجوانب الايجابية للنظرية السلوكية في التالي :

1- "إنّها نقطة تحول كبيرة في النظرة إلى أسباب سوء التوافق, وشمولها لعدد كبير من الجوانب التي يعالجها بعد أن كان الاهتمام محصوراً في بعض الحدود الضيقة .

2- استنادها إلى أساس نظري متين مع إمكان استخدام البحث العلمي والتجريب في معرفة أسباب السلوك المضطرب ومواجهته .

3- غالبا ما يتم إتّباع برنامج علاجي لتعديل السلوك المنحرف يقوم فيه العميل بإجراء السلوكيات الجيدة وفق خطة منظمة يتم الاتفاق عليها بينه وبين المرشد .

4- يركز العلاج السلوكي المنبثق من النظريات السلوكية على الاهتمام بالمشكلة الحالية للعميل وبسلوكه الحاضر دون الاهتمام بصورة كبيرة بالإحداث الماضية "[57]

5- نسبة الشفاء أو التحسن باستخدام النظرية السلوكية قد تصل إلى نسبة 90 % في مقابل 50 % إلى 75 % في النظريات غيرها .

6- يمكن أن يشارك فيها كل من الوالدين والأزواج والممرضات[58].

ب – الجوانب السلبية:

تتمثل الجوانب السلبية للنظرية في التالي :

1- "تركيزها على التعامل مع السلوك الظاهر للعميل ولا يهتم بسلوكه الخفي كالمشاعر والانفعالات الدفينة، وبالتالي يعجز عن مساعدة العميل على استبصار متكامل عن نفسه .

2- الاتجاه السلوكي يجعل الدور العلاجي بيد المرشد أكثر من العميل؛ حيث يقوم الأول بإلقاء الأسئلة وتحديد المعالم المهمة في شخصية العميل وتحديد الأسباب المسئولة عن وجود المشكلة والأسباب المسؤولة عن استمرارها وغير ذلك مما يجعل دور العميل أكثر سلبية .

3- يركّز الاتجاه السلوكي في العلاج على الأعراض السلوكية للمشكلة التي يواجهها العميل كنتيجة لهذه المشكلة التي يواجهها دون الاهتمام بالأسباب الحقيقية والتاريخية لهذه المشكلة مما قد يؤدي إلى ظهور أعراض سلوكية جديد .

4- يتجاهل الاتجاه السلوكي في العلاج تكوين العلاقة الإرشادية الجيدة في أثناء العمل الإرشادي بالرغم من وجود هذه العلاقة ولكن لا تعطي الاهتمام اللازم"[59] .

5- أحيانا يكون الشفاء وقتياً عابراً[60] .

ثامنا:/المشروع المقترح لتعليميّة أنشطة اللغة العربية للكبار:

من أجل تيسير تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار اقترحنا هذا المشروع المتمثل في مجموعة من التوجيهات والتوصيات البيداغوجية الآتية:

1- ينبغي تحديد الفئة المستهدفة والمعنية بالتعليم الموّجه إليها البرنامج، حتى يتسنّى لنا تحديد الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وأساليب التقويم.

2- يجب "التعرّف على طبيعة الأدوار المهنية والأسرية والاجتماعية للجمهور المستهدف حتى يتمّ دراسة وتحديد التوقعات وأساليب معالجة الصعوبات، وأساليب العمل التي يمكن أن يواجهها العمل اليومي للبرنامج على نحو الزمن المحدّد، والمواعيد و مختلف أساليب المتابعة والتقويم"[61]

3- يجب أن لا يكون المتعلّم مجرد متلقٍ سلبي فقط، بل يجب دفعه للمشاركة الإيجابيّة، لتحبيب إحساس المشاركة لديه.

4- استثمار كل المفاهيم النظرية (المثير، الاستجابة، الدافع، التعزيز، التحفيز،....) والإجراءات التطبيقية للنظرية السلوكية، وترجمتها إلى آليات تربويّة إجرائية والإفادة منها في العملية التعليمية.

5- "التحصيل اللغوي هو تثبيت الخبرات اللغوية (مفردات وأساليب وألفاظ) في ذهن المتعلّم نتيجة دراسته لمواد اللغة العربية، حتّى يتسنّى له التعبير اللفظي والكتابي"[62]، لذا كان لزاما على واضعي المقرر مراعاة هذا .

6- عند اختيار المحتوى التعليميّ الخاص بمرحلة تعليميّة تعلّمية معيّنة يجب على المختصين التطرّق إلى "المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا"[63]، وإلى الأبحاث والدراسات العلمية المختصة بالميادين التعليميّة حتى تكون لهم نظرة أوسع وأشمل عما كانت عندهم، وتجديد معلوماتهم ومعارفهم وكل هذا لخدمة المتعلّم لأنّ البحث والاجتهاد والمواظبة في وضع محتوى مناسب "يمكّن المتعلّم من معرفة خصائص لغته، ويجعله يدرك مواطن الجمال في أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي"[64]، ولما كان "المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة صار من الضروري إيجاد التصنيف التربوي التعليميّ اللازم"[65] .

7- أن يعتمد المعلّم على فاعلية المتعلّم، وأن ينمّي لديه الرغبة في التعلّم والتفكير والاستخدام الأفضل لقدراته وإمكاناته المختلفة.

8- ضرورة صياغة المحتوى في صورة وضعية مشكلة وهي"وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للذات مهمة لا تُؤَدَّى إلّا باستعمال تعلّمات محددة، وهي التعلّمات التي تشكل الحقيقي للوضعية المشكلة"[66]، وهي أيضا "مجموعة من المعلومات المقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنّجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية"[67]، فمهمة المعلّم هي كيفية وضع المتعلّم في وضعية مشكلة تجعله يدّعم الموارد والمعارف اللغوية بمعارف وخبرات جديدة من أجل تجاوز العائق وبناء الأفكار والمحتويات، كما تسهم هذه الوضعية في تغيير التمثلات والمواقف التعليميّة.

9- الاعتماد على مبدأ التصحيح الارتجاعي "القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلّميه كونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية"[68]، لأنّ "الدرس حين يتّخذ مسارا واحدا (ذهابا بلا إيابا) ينعدم دور المتعلّم فيه"[69]، فالعمليّة تتم بين طرفين اثنين: المعلّم والمتعلّم، وانّعدام أحد هما يؤثر في مردودية الفعل الديداكتيكي.

10- يجب عند توزيع الدروس خلال السنة الدراسية أن يضع أهل الاختصاص أن يكون هذا التوزيع "توزيعا منظما حسب المدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها حيث تندرج بانّسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق"[70]، بالإضافة إلى هذا يجب أن يراعى "الوقت المناسب لتدريس كل مادة بحسب فصول السنة

وتقلبات الطقس وتغيرات الطبيعة"[71]، وهذا من شأنّه أن يرسِّخ المعلومات والمعارف أكثر في ذهن المتعلّم "فلا يُدَرِس المتعلّمين الثلج –مثلا– في فصل الربيع، ولا يُدَرِّسهم الأزهار في فصل الخريف، بل عليه أن يغتنم الفرص ويلبس لكل حالة لبوسها"[72].

11–مراعاة خبرات المتعلّمين ورغباتهم وطموحاتهم، وكذلك الفروق الفردية بينهم من حيث الذكاء، سرعة الاستيعاب واختلاف القدرات النفسية والتربوية من متعلم لآخر (البيداغوجيا الفارقة)، مع ضرورة توفير الوسائل والإمكانات اللازمة التي من شأنها أن تساعد المتعلّم على الفهم والتفاعل مع محيطه.

خاتمة:

إنّ قوة تعليم الكبار تكمن في افتراضاته الأساسيّة المتمثّلة في كونهم يملكون دوافع كبيرة للتعلّم وتطوير مهاراتهم الحياتيّة، لأنّهم يشعرون بالحاجة إلى المعرفة ويتفهمون فائدتها التي تنعكس بطريقة مباشرة على تطوير أوضاعهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمهنيّة، ولهم حاجة عميقة للتوجيه الذاتي والقدرة على تحديد احتياجاتهم واهتماماتهم التي يجب أن تُتَرجم في أهداف وبرامج ومناهج العمل المؤسساتيّ، حيث تدور مبادئها حول أفكار ليست أكاديميّة أو مهنيّة، بل تبدأ مع حياة المتعلّم وتنظر إلى تجربته الخاصة وموارده الأكثر قيمة لأن تراكم المعرفة والخبرة وتطوير المهارة وتنميتها لدى الكبار تسهم بدور كبير وفعّال في إنجاح سيرورة العملية التعليميّة وضمان مردوديتها.

هوامـش:

1 الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار:مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية بمقتضى المرسوم التنفيذي 143–95 المؤرّخ في 20 ماي 1995 بعد أن كان تابعا لوزارة الإرشاد الوطني تحت اسم المركز الوطني لمحو الأميّة منذ سنة 1964 ،(للمزيد من المعلومات انظر :عبد الرحمان عبد الوهاب و آخرون، محو الأميّ بالجزائر دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ص21 و ما بعدها)

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، الجزائر، 2008، ص02

3– مادى لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2 ،2001 ص 26.

4– صالح ذياب هني: هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999، ص85.

5- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000، ص30.

6- محمد الدريج، التدريس الهاتف: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط01، 2004، ص83.

7- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط02، 2001، ص146.

8- جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط01، 1984، ص81.

9- نايف خرما، على حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 199.

10- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص146.

11- محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984، ص47.

12- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

13- محمد الدريج، التدريس الهادف، ص83.

14وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، الجزائر،2008، ص02

15- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص285.

16- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999، ص87.

17- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

18- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص61.

19- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

20- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط03، ص20.

21 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 ،2004، ص87.

22 عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأميّة بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، فيفري، 2003 ص 20.

23 المرجع نفسه، ص20.

24 المرجع نفسه، ص20.

25 المرجع نفسه، صص 20.21.

26 تأسس بمرسوم رئاسي تحت رقم 64- 269، بتاريخ 31 أوت 1964 كان بادئ الأمر مصلحة تابعة لوزارة الإرشاد ، بعد ذلك تحول إلى إسم المركز الوطني لمحو الأميّة في 20 ماي 1995 ، ثم تحول اسمه إلى الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعلم الكبار في 20 ديسمبر،وهو جهاز تابع لوزارة التربية الوطنية. للاستزادة،ا نظر عمر عمتوت: الأميّة في الجزائر، ص15 و ما بعدها.

27 عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأميّة الجزائر، ص 23

28 طلال عمارة: سيكولوجية الكبار، الملتقى التكويني لإطارات محو الأميّة بالوادي، الجزائر، (28-29-12-2003.)، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ص 01

29 المرجع السابق، ص 24.

30 الطّبريّ: تفسير الطّبريّ، تحقيق محمد شاكر، دار المعارف، مصر، ط6، 1972، 2/ص 259.

31 ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، 1/ص 112.

32 عادل جاسم البيايّ: تحديد مصطلحي الجاهلية والأميّة في التّراث العربيّ الإسلاميّ، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، العراق، العدد 07، 1979، ص81، وينظر: المعجم الوسيط: مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، 1380هـ - 1960، ص27.

33 تركي رابح عمارة: مشكلة الأميّة في الجزائر، مكتب الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ،ط1 ،1981، ص22.

34 نحو إستراتيجية عربيّة لمواجهة مشكلة الأميّة في البلاد العربية مستقبلا، مؤتمر الإسكندرية الثّالث، بغداد، 1-1976/12/16، ص18.

35 عبد الرحمان عبد الوهاب و آخرون: محو الأميّة بالجزائر، ص70.

36 محي الدّين صابر: الأميّة مشكلات و حلول، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 1986، ص175.

37 هناك أنواع أخرى: الأميّة الأيديولوجيّة، الأميّة الوظيفيّة، الأميّة الحضاريّة، الأميّة المهنيّة، الأميّة البيئيّة، الأميّة الثقافيّة، الأميّة العلميّة، الأميّة المعلوماتيّة، التعليميّة، للإفادة راجع، عبد الرحمن محمد السيد:نظريات الشخصية، دار الزهراء الرياض، ط2، 2006 .

38 الجهاز العربي لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ع18،1981، ص 53.

39 هدى محمد قناوي: سيكولوجيا تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، صص154-156 .

40 محمد سيد فهمي: رعاية المسنين اجتماعيا، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1984، ص43.

41 طلال عمارة: سيكولوجية الكبار، محاضرات الملتقى التكويني في إطار محو الأميّة بالوادي (29/28 ديسمبر 2003)، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار ، الجزائر ، ص05.

42 تركي رابح عمارة: مشكلة الأميّة في الجزائر، ص43.

43 علي أحمد مدكور، تعليم الكبار و التّعليم المستمر، ص143.

44 إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون: تعليم الكبار في الوطن العربي، دار الفكر، الأردن، ط1 ،2009، ص201.

45 علي أحمد مدكور: تعليم الكبار و التّعليم المستمر، صص 36-37.

46 أحمد الخطيب: دور الجامعات في بحوث تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، ص 38 .

47 علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص138.

48 جون واطسون: عالم وباحث نفساني أمريكي عاش بين (1858-1979)، يعود الفضل إليه في تأسيس النظرية السلوكية سنة (1912)، وهو الذي وصف علم النفس سنة (1913) قائلا: إنّ علم النفس من منظور السلوكيين عبارة عن فرع تجريبي حقيقي من العلوم الطبيعية هدفه النظري هو التنبؤ ومراقبة السلوك ولا يمثل الاستبطان أي جانب من مناهجه، ولا تتمثل قيمته العلمية بياناته ومعلوماته للتفسير الواعي. للإفادة راجع،مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2003، ص20.

49 محاسن رضا أحمد: برمجة المواد التعليمية لمحو الأميّة وتعليم الكبار، مطبعة الفتح التجارية، عين شمس، مصر، 1986، ص125.

50 ملحم سامي محمد: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي, دار المسيرة , عمان، ط1، 2006، ص192

51 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص266.

52 ملحم سامي محمد: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص193

53 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص372.

54 جمل الليل ومحمد جعفر:المساعدة الإرشادية النفسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط2 ،2002، ص253.

55 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4 ، 2005، ص372.

56 المرجع نفسه، صص365-366.

57 المرجع السابق، ص126.

58 المرجع السابق، ص372.

59 المرجع السابق، ص262

60 المرجع السابق، ص372.

61 إبراهيم محمد إبراهيم و آخرون: تعليم الكبار في الوطن العربي، ص162.

62 – رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1991، ص 39.

63 – المرجع نفسه، ص 40.

65 – ينظر، رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النحو–رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية– عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 146.

66– الحسن اللحية: تعاريف ومفاهيم، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، ط 2010، ص 11.

67– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

68– رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النحو، ص 151.

69– ينظر، محمد الدريج:التدريس الهادف، ص 63.

70 – ينظر، المرجع السابق، ص 147.

71 – ينظر: أحمد مختار غضاضة: التربية العلمية و التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة، ط3، 1962. ص 46.

72 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.