FOLIO ADMINISTRATIF
THESE SOUTENUE
AL université Mohamed khaider Biskra

NOM : BAHA
Prénoms:FATHI

DATE DE SOUTENANCE:16/02/2012

TITRE

تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية برنامج محو الأمية في الجزائر أنموذجا

NATURE:
دكتوراة العلوم في الآداب واللغة العربية
Spécialité
علوم اللسان العربي

Numéro d'ordre:01/thèse/2010

RESUME
تتناول هذه الدراسة بالتحليل والتقويم جملة البرامج التعليمية للكبار والمعدة من قبل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في دراسة تحليلية تقويمية لجملة البرامج المطبقة بالإفادة من أهم معطيات النظرية السلوكية وفي إطار استثمار نتائج النظريات اللسانية والنفسية المعاصرة في تعليم اللغة العربية لمختلف الفئات المتمدرسة سواء تعلق الأمر بالناطقين بالعربية أو من الأجانب ممن يرومون تعلمها

ABSTRACT:
We essay in this study see limportance of behaviorisms theory's to facilities teaching Arabic language to deferent's persons spatially the old men's and gules

MOTS CLES :
اللسانيات التطبيقية / التعليمية/ تعليم الكبار / محو الأمية/ التعلم / الاكتساب

Faculte.
قسم اللغة العربية وآدابها

Département: كلية الآداب واللغات

Laboratoire de recherches:

Directeur de thèse: الدكتور: رابح بومعزة

Président du jury:
د/ بلقاسم دفة

Composition du jury:
د/ عمار شلواي *د/ الشريف بوشحدان *د/ رشيد شعلال* د/ محمد بوعمامة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خضير بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب العربي

تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية برنامج محو الأمية في الجزائر أنموذجا.

أطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه في علوم اللسان العربي.

إعداد الطالب: فتحي بحه

بإشراف الأستاذ: د/ رابح بومعزة

أمام لجنة الفحص:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	التخصص	الجامعة	الصفة
01	بلقاسم دفة	أستاذ محاضر	نحو	بسكرة	رئيسا
02	رابح بومعزة	أستاذ محاضر أ	نحو	بسكرة	مشرفا ومقررا
03	عمار شلواي	أستاذ محاضر أ	لغة	بسكرة	عضوا
04	رشيد شعلال	أستاذ محاضر أ	لغة	قالمة	عضوا
05	الشريف بوشحدان	أستاذ محاضر أ	لغة	عنابة	عضوا
06	محمد بوعمامة	أستاذ محاضر أ	دلالة	باتنة	عضوا

الموسم الجامعي
2011/2010 م – 1432/1431هـ

مُـقَــدِّمَــة .

الْحَمْدُ لله رَبْ الْعَالَمِينْ وْالصَّلاَةُ وَالسَّلاَمُ عَلَى أَشْرَفْ الْمُرْسَلِين وَبَعْد:

تهدف الجماعات البشرية في العادة وفي جميع الأزمنة وعلى مر العصور إلى تحقيق بقائها واستمرارها على هذه الأرض، وإلى بقاء قيمها ونظمها وعاداتها، ولما كانت الحياة الإنسانية قصيرة كان على الجيل القديم أن يصل أسباب بقائه واستمراره ببقاء قيمه وعاداته ونظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية بقاء يتحقق في الأجيال الصاعدة، وعلى هذا كان الجيل الصاعد هو وسيلة المجتمعات لإدامة بقائها واستمرارها قيما وعادات واتجاهات ونظما.

والتربية هي الوسيلة الرئيسة التي يتحقق بها هذا البناء والاستمرار، ولذلك فالتربية تُعْنَى بالسلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره، أي أن هدفها أن تنقل إلى أفراد الجيل الجديد المهارات والمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم متكيفين مع الجماعة التي يعيشون بينها، أي أن التربية عملية تعليم وتعليم لأنماط متوقعة من السلوك الإنساني.

فالتربية إذن عملية تشكيل وإعداد لأفراد إنسانيين في مجتمع معين، في زمان ومكان معينين، ذلك أن الحياة الإنسانية تتجدد وتنمو ويطرد تقدمها من طريق نقل التراث الثقافي من الأجيال السالفة إلى الأجيال اللاحقة، ومن ثم يقوم كل جيل إنساني بالإضافة إليه والحذف منه والتغيير فيه والتصحيح والتطوير، إذ إن وجود المجتمعات الإنسانية وبقائها موقوف تماما على عملية النقل الثقافي بين الأجيال المختلفة، وهذا النقل يتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور والمثل والآمال والمطامح والمعايير والآراء من أفراد الجيل الحالي إلى أولئك القادمين من الأجيال اللاحقة.

وما قد يخفى على كثير منا أن التعليم ــ الذي هو أداة التربية ووسيلتها ــ كان ولا يزال يهدف أول ما يهدف إلى العمل على التماسك الاجتماعي للجماعة، لأنه يعمل دوما على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد الجماعة الواحدة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة التماسك الاجتماعي بينهم، وهو السر في اقتران النهضات الاجتماعية، والحركات القومية بإصلاح التعليم، إذ لا يكتب النجاح لأي حركة اجتماعية إلا إذا صاحبها وعي اجتماعي، يؤلف الناس حولها ويضمن لها تعاون الأفراد ومثل هذا لا يتأتى إلا من طريق التعليم، ولهذا كانت التربية هي المؤسسة التي تتجه إليها الأنظار دوما لإعداد الشخصية القومية لأبناء الجماعة ومحاولة تطويرها وتطهيرها من عوامل الضعف والسلبية.

وقد كان موضوع اكتساب وتعلم اللغة البشرية وتعليمها عموما واللغة القومية خصوصا، من أهم الموضوعات التي شغلت ولا تزال تشغل بال اللغويين والنفسانيين وعلماء التربية، رغبة في اكتشاف طبيعة العمليات النفسية التي تجعل الإنسان قادرا على إتقان نظام اتصالي معقد، وتفسير هذه القدرة العجيبة التي تمكنه من اكتساب لغته في سنوات عمره الأولى، ومن ثم ظلت عملية تفسير الآليات التي يتسنى بها للفرد اكتساب لغته خصوصا في مراحل عمره الأولى سؤالا مشروعا يتجدد طرحه ويحاول المختصون الإجابة عنه باستمرار، ويتبدى مجهود هؤلاء جليا في الأبحاث المستمرة عن الطرائق والآليات التي تجعل تعليم اللغة أمرا ناجعا.

وقد كان لتقدم تلك الأبحاث والتجارب السيكولوجية في الفترة الأخيرة أثر كبير في تغيير الكثير من الأفكار السابقة، وذلك بظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل المؤثرة فيها، وأصبحنا الآن ننظر لعملية التعلم على أنها عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغيير يستمر مدى الحياة، فالفرد منذ ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها ويحاول أن يتكيف معها، فيغير من سلوكاته بما يتفق والمواقف المختلفة التي يتعرض لها، وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه، والتعلم بهذا يشمل كلا من التغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية على السواء، كما أنه يتضمن وجود أهداف يؤدي إليها.

ولئن عُدَّ التعليم مفتاحا للتقدم، فإن الثروة الحقيقية كامنة في الإنسان وفي قدرته على الإنتاج والمعاصرة، ولذا فإن النقد الواعي والتخطيط الدقيق والتنفيذ الجاد للمنهج والكتاب

وطرائق التدريس والتقويم للغة المتعلمة منطلقات أساسية لتطوير تعليم لغتنا العربية، ذلك أن اللغة هي السمة الأولى للانتماء في الدول العربية، والعناية بها أساس لتكوين الشعور بالمواطنة لدى كل أبناء البلاد، ذلك أن السلوك اللغوي جزء لا يتجزأ من السلوك العام للفرد، ولهذا فإن موقف الإنسان من اللغة يوضح مدى انتمائه الوطني ومدى ارتباطه بالجماعة.

وإذا كانت اللغة في عمومها نظاما متكاملا، فإن تعليمها في لمختلف الفئات التعليمية (صغارًا و كبارًا) يهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية بشكل متوازن، وعلى نَحْوٍ يحقق الدقة في الفهم وفي التعبير، ويحقق الصحة اللغوية المنشودة، ولهذا فإن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة وطنية يتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية الأخراة.

لكن الملاحظ أن مقررات تعليم العربية في عموم البلاد العربية تكاد تخلو من أي شيء عن اللسانيات التطبيقية بوصفها منهجا علميا حديثا لدراسة اللغة، وهو أمر قد يجد تبريرا يسنده، لأن اللسانيات حملت معها في بداياتها شبهات كثيرة حين وفدت على العالم العربي منذ العقد الخامس من القرن العشرين، إذ كانت تحمل دعوة إلى دراسة اللغة المنطوقة في صورها اللهجية المختلفة، وتخصص إذ ذاك عدد من أصحابها في درس اللهجات، فظن الناس أنه جاء يحارب الفصحى، وانضاف إلى ذلك ما بدا في كتبهم من غرابة، ومن مصطلحات غير مألوفة، ومن نقد للتراث اللغوي عند علماء العربية القدماء، ومع هذا كله فقد غدت اللسانيات أنموذجا في العالم المتقدم لكثير من العلوم، بما أصَّلت من نظريات وبما طورت من مناهج للتحليل اللغوي.

إن المتأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية اللغوية المعاصرة يهتدي إلى أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المشتغلين بتعليم اللغات، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال، بما يمكن للسانيات أن تقدمه من تطبيقات وإجراءات علمية عملية يمكن لها أن تسهم بشكل كبير ومباشر في تطوير طرائق تعليم اللغات، ولذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة الحقيقية من النظرية اللغوية المعاصرة في ميدان تعليمية اللغة، فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة ترتكز أساسا على المعطيات

العلمية للبحث اللغوي، مما أدى بهذا الاهتمام المشترك إلى ظهور تخصصات مشتركة أيضا في مراحل لاحقة.

وقد أضحى المجال التطبيقي للسانيات صورة واقعية للبحث العلمي نفسه، إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي ضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تزكية منهجية للنتائج المتحصل عليها، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميادين أخراة من ميادين المعرفة الإنسانية.

وبذاك تصبح التعليمية أداة وصل بين اهتمامات كثيرة وتخصصات متنوعة، إذ إن الجانب التطبيقي يقتضي المشاركة الفاعلة لنفر غير قليل من الباحثين ذي الاختصاصات المتباينة، ذلك أن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللغوي فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع الباحث اللغوي بالنفساني والتربوي.

وهذا الأمر دفعنا إلى البحث عن كيفيات الإفادة من النظريات اللغوية المعاصرة في تعليم اللغة العربية للكبار من متعلميها، أولئك الذين كانوا قد حرموا من التعليم وأسبابه لظروف ما، بالاعتماد على أشهر النظريات التعليمية وأشدها تأثيرا في الأبحاث السيكولوجي ة والتربوية المعاصرة، ألا وهي النظرية السلوكية التي جاءت إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهجية التجريبية في ميدان الدراسات الإنسانية، إذ كانت تلك الدراسات تعاني تخلفا واضحا عن نظيرتها الدراسات العلمية المادية، وقد احتلت بعض المفاهيم التي ورثها الإنسان عن ماضيه الطويل مكانا مهما في تسيير طريقة حياته، فحاولت السلوكية أن تنظر إلى الإنسان بعيدا عن كل هاته المجالات التي تحيط به، وأن تتعامل معه على أنه ظاهرة مادية تحتكم إلى قوانين تشبه تلك القوانين التي تسير المادة بمختلف أوضاعها.

فدرست النظرية السلوكية إذ ذاك اللغة ناظرة إليها على أنها نظام للأشكال وليست سلسلة من المعاني، ويبدو ذلك جليا في المدرسة البنائية الأمريكية وبخاصة عند "**ليونارد بلومفيلد**"(L Bloomfield) الذي استعمل شكل (مثير ـــــ استجابة) لتمثيل العلاقة الرابطة بين اللغة وسلوك الفرد، فاللغـــة إذن من هـــذا المنظـــور تمثـــل نمطا من أنماط السلوك الإنساني، حيث لا يتم التكيف الاجتماعي إلا من خلالها، واستنادا إلى جملة الآراء السلوكية تفسير الظاهرة اللغوية جاءت عدد من دراسات علماء اللغة الوصفيين من أمثال "**فرديناند دي سوسير**"(F De

Saussure) و"بلومفيـــــلد" و"**سابير**"(E Sabir) وهي التي أسست لعلم اللغة الوصفي في دراسة اللغة.

والحق أن التحديات الكبرى التي تواجه تعليم اللغة العربية عموما، وتعليمها للكبار في مدارس محو الأمية على الخصوص، هي التي دفعتنا إلى الخوض في الدراسة التي تحاول الإفادة من النظرية السلوكية في تعليم اللغة العربية للكبار، وتعليم الكبار بوصفه مفهوما واسعا، ونشاطا متشعبا، أداة مرنة يمكن أن نحدده في شيء من التبسيط بكونه: نظاما تعليميا يتم خارج نطاق المؤسسة التعليمية النمطية، وهو بهذا المعنى يمتد ليشمل جمهورا غير قليل من الأميين الذين لم يسعفهم الحظ أو حالت الظروف دون تلقيهم المستوى المطلوب من التعليم، هذه المجموعات بمستوياتها المختلفة تحتاج للانتفاع بنشاط تعليم الكبار، وبرامجه المختلفة، وأساليبه المتنوعة، بما يقدم من خلاله من نشاطات تهدف لاستكمال بعض المراحل التعليمية، أو للإعداد الجيد والتأهيل، أو لتجديد الخبرة وتنويعها أو تغييرها تكيفا مع الحاجات الفردية والاجتماعيّ.

ولما كان للبحث في تعليم العربية ونشاطاتها المختلفة هاته الأهمية في حياة المتعلم الكبير، وبالنظر لشعورنا بشيء من الضعف والتقصير في الاهتمام بهذا المجال التعليمي،إن على مستوى البحث العلمي، وإن على مستوى إعداد البرامج التعليمية، والعناية بالمناهج المختلفة وتخطيطها وتقويم البرامج الحالية، آثرنا تناول هذه الدراسة التي وسمناها بـــ:(**تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية "برنامج محو الأمية في الجزائر أنموذجا"**)، ويمثل هذه البحث دراسة تحليلية تقويمية لجملة نشاطات اللغة العربية من:(قراءة، وكتابة، وقواعد)، والمعدة من قبل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وقد اتخذنا من كتاب:(**أَتَعَلَّمُ أَتَحَرَّرُ**) للقراءة أنموذجا تطبيقيا للدراسة بأجزائه الثلاثة، ومعها كتاب:(**مُوجِزُ الْقَوَاعِدِ**) الخاص بالمستوى الثالث المخصص لتعليم نشاط القواعد، متخذين من المتعلمين الوافدين على مختلف مراكز محو الأمية المتعددة على مستوى التراب الوطني عينة للدراسة.

أما عن الإشكاليات الكبرى التي تطرحها هذه الدراسة فهي:

– كيف يمكن بناء برامج ومناهج مرنة ومتوازنة في اللغة العربية ونشاطاتها المتنوعة لمختلف أصناف المتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية بالجزائر، على ضوء النظريات السلوكية؟

– وما مدى ما حظيت البرامج الحالية منها؟

– هل تسهم هذه البرامج المقدمة ــ حقا ــ في إشباع حاجات المتعلمين الكبار لعملية التعلم وتحقق أهم الغايات منها؟

أما عن الأسباب الرئيسة في اختيار الموضوع وخوض غماره فهي كالآتي:

– قلة البحوث التطبيقية المتخصصة التي تتخذ من تعليم الكبار منوالا للدراسة والبحث.

– التجدد المستمر للبرامج التعليمية دون تغيير يلحظ في مضامينها وطرائق طرحها.

– تقويم البرامج التعليمية الحالية الوقوف على نقاط ضعفها وقوتها.

– الكشف عن مدى أهمية هاته البرامج في التكوين السليم للصرح اللغوي للمتعلم.

– تقديم عدد من الآليات بما يمكن من بناء برنامج متوازن في تعليم اللغة العربية بمختلف نشاطاتها ومهاراتها.

– محاولة الإفادة من النظرية اللسانية الجديدة في تقويم البرامج التربوية.

– تقديم تصور جديد للنظرية السلوكية التي طالما نالت من النقد الكثير، وبيان أوجه الإفادة منها.

– رغبتنا في إكساب المتعلمين الكبار مادة لغوية كافية ومثمرة، تسعفهم في أداء أغراضهم التبليغية عموما والأغراض المتعلقة بهم خصوصا.

– الاجتهاد في الارتقاء بالمستوي التعليمي، ومن ثم الفكري والثقافي للمتعلم.

– إحساسنا بشيء من التهميش الذي تعانيه فئة الأميين وحرمانها من كثير من حقوقها الشخصية، ورغبتنا في مساعدتهم على تحقيق ذلك.

أما عن الأهداف المنتظرة من الدراسة فتتبدى فيما يأتي:

– التنبيه إلى أهمية البحث في هذا المجال البحثي الخصب.

– تزويد المتعلمين الكبار بجملة من الآليات التي تسعفهم في تحقيق دوافع عملية التعلم والاستجابة لها.

– تحقيق أكبر قدر من الأهداف التعليمية المحددة سلفا، بما يحقق دوافع عملية التعليم عموما.

– الوصول إلى تعديل سلوكات المتعلمين و تغييرها و اكتساب سلوكات جديدة تسعفهم في حل مشكلاتهم.

– تزويد المتعلمين بالآليات التي تمكنهم من السيطرة على ما حولهم من أشياء، وذلك بإدراكهم للحقيقة قدراتهم في السيطرة على ما يحيط بهم.

– إكساب المتعلمين سلوكات اجتماعية وقيما وعلاقات ثقافية وروحية تساعدهم في التكيف والانسجام مع بقية أفراد مجتمعهم.

– انفتاح المتعلمين على عوالم جديدة.

وقد أفدنا في موضوعنا هذا من عدد من الدراسات النظرية المتخصصة في الموضوع، نذكر أهمها:

– برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار للدكتورة محاسن رضا أحمد.

– العدل التربوي وتعليم الكبار للدكتور سعيد إسماعيل علي.

– الأمية مشكلات وحلول للدكتور محي الدين صابر.

وقد اعتمدنا في دراستنا هاته المنهج الوصفي مع الاستعانة ببعض المناهج الأخراة كالتاريخي والإحصائي.

أما عن الخطة العامة للموضوع فكانت كما يأتي:

– **مقدمة الدراسة:** وقد عرفنا فيها بالموضوع وإشكاليته أسباب اختياره وأهدافه والمنهج المعتمد في ذلك، وخطة سير الدراسة.

– **مدخل عام:** حاولنا من خلاله تحديد أبعاد الدراسة، وأهم المفاهيم المعتمدة فيها، وتحديد أبعاد الدراسة العلمية والإنسانية.

– **الباب الأول:** وقد قسمناه إلى ثلاثة فصول هي كالآتي:

– **الفصل الأول:** بعنوان "محو الأمية وتعليم الكبار في العالم"، وقد تناولنا فيه التحديد العلمي لمفهوم الأمية وفرقنا، بينه وبين تعليم الكبار وبعض المفاهيم المشابهة الأخراة، ثم ذكرنا علاقة محو الأمية بالتنمية الاجتماعية والثقافية، ووقنا عند أهمية البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار، لنطل عن واقع محو الأمية في العـــالـــم عموما وفي العالم المتنامي خصوصا وأهم أسبابها ، ولنخص الواقع العربي في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية بوقفة تطرقنا خلالها لمشكلات تعليم الكبار في البلاد العربية وبينا أثر الإستراتيجية العربية في محو الأمية وتعليم الكبار، لنذكر بعض تجارب لمحو الأمية في البلاد العربية وآفاق محو الأمية في هذه البلاد، لتختم الفصل بالحديث عن النظرية العامة والأساسية لعلم تعليم الكبار.

- **الفصل الثاني:** وسمناه ب"إشكالية الأمية في الجزائر"، وقد ابتدأناه بالحديث عن التربية الأخلاقية للفرد والمجتمع عموما، لنجمل الحديث عن التعليم وأهميته في تشكيل الشخصية الوطنية ، فذكرنا إذ ذاك ضرورات التربية للمجتمع الجزائري، والواقع اللغوي في الجـــزائـــر، ووقفنا عند تـــاريخ مشكلة الأميـــة بالجزائـــر، وحقيقتها، والاستراتيجية العامة في مكافحتها، ووقفنا أيضا على واقع محو الأمية في الجزائر بين التعليم النظامي والمدارس الحرة، ونعقبه بحديث هام حول التقويم العام لمشروعات محو الأمية بالجزائر، لنختم الفصل بالحديث عـــن مستقبل محو الأمية بالجزائر.

- **الفصل الثالث:** ووسمناه ب "آليات التعلم والنظريات السلوكية" ، وقد قسمناه إلى مبحثين، بحيث تناولنا في المبحث الأول مفهوم التعلم في نظـــر السلوكيين وأهم آلياته، وختمنا الفصل بمبحث ثان فصلنا الحديث فيه عن أهم النظريات السلوكية للتعلم، وأشهر أعلامها وأهم مبادئهم التعليمية.

- **الباب الثاني:** وقد وسمناه بـــ:"الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج نشاطات اللغة العربية للمتعلمين الكبار"، وقد قسمناه إلى أربعة فصول هي كالآتي:

- **الفصل الأول:** وسمناه بـــ"الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط القراءة للمتعلمين الكبار"، وقد قسمناه إلى مباحث ثلاثة هي كالآتي:

  - المبحث الأول: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الأول.
  - المبحث الثاني: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثاني.
  - المبحث الثالث: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثالث.

- **الفصل الثاني:** ووسمناه بـــ"الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط الكتابة للمتعلمين الكبار"، وقد قسمناه إلى مباحث ثلاثة أيضا هي كالآتي:

  - المبحث الأول : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الأول.
  - المبحث الثاني : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثاني.
  - المبحث الثالث : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثالث.

- **الفصل الثالث:**ووسمناه بـــ"الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط قواعد اللغة للمتعلمين الكبار"، وقد تناولنا فيه عناصر ثمانية بدأناها بالحديث عن إشكالات تدريس النحو وضرورات التجديد في تدريسه، وكيفيات إعداد مناهج النحو ومحتواه، وذكرنا أهداف تدريس النحو

للمتعلمين الكبار، ووقفنا عند محتوى موضوعات الكتاب المدروس بالتحليل والتقويم العام للموضوعات لنبرز أهم مظاهر النظرية السلوكية من خلال دروس القواعد، وختمنا الفصل بذكر جملة الآليات المقترحة في إعداد برنامج متوازن في نشاط قواعد اللغة.

– **الفصل الرابع:** "الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها"، حيث تناولنا فيه بالتحليل الدقيق أهم معطيات الاستبيانات الواردة عن مدارس محو الأمية من مختلف مواطن البلاد، ولنحولها إلى بيانات إحصائية، للوقوف على جملة النتائج والملاحظات العامة.

– **الخاتمة:** قدمنا خلالها جملة من النتائج العامة والخاصة، وقدمنا خلالها جملة من التوصيات العامة.

وختمنا بحثنا بمسرد للمصادر والمراجع المعتمدة في الدراسة، لتقف حدود البحث عند الفهرس العام للدراسة.

أما عن أهم المراجع المعتمدة في الدراسة فنذكر:

– مشكلة الأمية في الجزائر للدكتور تركي رابح عمامرة.

– تعليم الكبار والتعليم المستمر"النظرية والتطبيق" للدكتور علي أحمد مدكور.

– تعليم الكبار في الوطن العربي للدكتور إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون.

– تحليل محتوى منهاج اللغة العربية للدكتور عبد الرحمان الهاشمي وزميله.

– تدريس العربية في التعليم العام "نظريات وتجارب" للدكتور رشدي أحمد طعيمة.

– مجلة تعليم الجماهير.

– مجلة علم تعليم الكبار.

وعدد وثمة كتب ودراسات أخرى سنثبتها في مسرد خاص بها في فهرس خاص بها.

وقد اعترت سبيل البحث والباحث جملة من الصعوبات نذكر منها:

– قلة المراجع والدراسات التطبيقية المتخصصة في هذا الميدان.

– صعوبة التعامل مع المادة العلمية على كثرتها.

– صعوبة سد فجوات الدراسة بالنظر إلى الانتقادات الكثيرة الموجهة للنظرية السلوكية.

– صعوبات التنقل والترحال التي تصاحب عملية البحث.

– صعوبة التعامل مع عدد من المتعلمين الذين يرفضون المشاركة برأيهم في إثراء الدراسة

– عدد من العراقيل البيروقراطية التي تنم عن جهل كبير من لدن بعض الجهات الإدارية بحقائق وفوائد البحث العلمي.

لكن حرصنا على البحث العلمي الجاد وحبنا للغة العربية لغة القرآن، جعلنا نبلغ الجَهْدَ كيما نصل بدراستنا هاته إلى مستوى يرضي طموح البحث وحبه عندنا، وتحقيق نتائج علمية قد تفيد في تنبيه الأذهان وشحذ الهمم لتبني هاته الشاكلة من البحوث التطبيقية الميدانية، التي يكون من شأنها أن تجعل من البحث العلمي وسبله أداة في الارتقاء بالمستوى الثقافي والحضاري للبلاد والأمة على العموم.

ولا يفوتني في هذا المقام العلمي الجليل أن أتقدم بالشكل الجزيل إلى أستاذي الدكتور"**رابح بومعزة**" الذي كان له الفضل في الإشراف على هذه الأطروحة وإخراجها على هاته الصورة، فجازاه الله عنا كريم الجزاء، وأدامه ذخرا للعلم والمعرفة.

وختاما نقول: إنه لكل شيء إذا ما تم نقصان، وإنه لكل فارس كبوة، ولكل حسام صارم نبوة، فإن بحثنا هذا وإن كمل، فإنه لا يخفى على أحد ما قد يعتريه من نوائب نقص تُكَمَّلُ وتُتَمَّنُ من لدن لجنة المناقشة الموقرة والله نسأل الثبات والسداد، وعلى الله قصد السبيل.

مَـدْخَـــــــــــــــــل .

عُرِفَت اللغة على أنها"القدرة الذهنية المكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[1] ، وهذا التعريف في حقيقته يقر مجموعة من الحقائق تنطوي عليها طبيعة اللغة وحقيقتها ونظامها الخارجي الداخلي الدقيق وهي كالآتي:

– اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما تتضمنه من معان ومفردات وأصوات وقواعد يُحْتَكَمُ إليها ، وهي تنمو في ذهن الفرد مستعمل اللغة وناطقها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة ، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من العبارات وبذلك توجد الصلة بينه وبين الآخرين وأفكارهم.

– أن هاته القدرة مكتسبة ، إذ لا يولد الإنسان بها ، وإنما يولد ولديه استعداد فطري لاكتسابها ، ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا ورغباته في التعايش وتبادل المنافع مع غيره.

---

[1] أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية – أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها– مجلة عالم المعرفة ، العدد 212 ، أغسطس ، 1996 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 29.

– تمثل هذه القدرة نسقا متفقا عليه ونظاما موحدا بين أفراد يطلق عليهم في العادة بالجماعة اللغوية الموحدة.

وعلى هاته الشاكلة تكون اللغة نظاما صوتيا رمزيا ذا مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة ، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال بينهم.[1]

إن اللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضروراتها لأنها أساس وجود التواصل في هذه الحياة ، وهي أساس لتوطيد سبل التعايش فيها ، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ، وطريقة من طرائق تصريف شؤون عيشه وإرضاء حاجات غريزة الاجتماع لديه ، وهي أداة الإنسان لتحقيق التخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم ، وطريقه إلى فهمهم وتحس أذواقهم ، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكامل معهم ، ومن ثم توفير كل ما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام ، وبالتالي تصبح اللغة إذ ذاك عاملا مهما به تتحقق منافعه ورغباته وتسهل سبله في تنشئته وتتيسر أمور حياته في إطار هذه المجموعة ، وربما كان هذا ما يعنيه "هيدجر"(Hidgar) من قوله:"إن اللغة هي منزل الكائن البشري".[2]

واللغة أيضا وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه ، وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة ، إذ بواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين ، ويقوي علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه ، ومن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته.

ويزداد اكتساب هذه الخبرات وهذه المهارات كلما نمت مقدرته في السيطرة على لغته وبذلك تتطور علاقاته بالآخرين تزداد قوة واتساعا ونماء ، الأمر الذي يجعله أكثر وعيا وإدراكا وقابلية وقدرة على الإبداع والإقناع والمشاركة في تحقيق التطور الفكري.[3]

ولا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس لديه ، بل تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه ، وتدفعه إلى الحركة والتفكير وتوحي له

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1997 ، ص 30.

[2] ينظر: أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، ص 31.

[3] ينظر: أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، ص 29 ، 31 ، وينظر:علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، ص 31 ، 32.

بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية ، الأمر الذي دفع كثيرا من الباحثين لربط اللغة بالتفكير الإنساني وأقروا بأن إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التي تستخدم في إبراز عناصر الفكر ، وعليه فإن فرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر ، بل إن باحثين آخرين كـــ" **واطسون**" و"**أرثر**" و"**كيسلر**"تجاوز حدود ذلك للإقرار بأن اللغة هي التفكير نفسه.[1]

واللغة من منظار آخر هي مرآة الشعب ومستودع تراثه وديوان أدبه وسجل مطامحه وأحلامه ومفتاح أفكاره وعواطفه ، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده.

وعليه فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا جديدة ورحبة من التجارب والمعارف والأفكار ، وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين وعاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم وتحسس أذواقهم ، ويطل على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي ، وعلى تراث مجتمعات مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان ، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم ، وبذلك يكون أكثر وعيا ، وأثرى فكرا ، وأوسع معرفة وأكثر قدرة على الإبداع والإنتاج.[2]

وقد كان الاهتمام بالظاهرة اللغوية وتحديد أبعادها ووظائفها أمرا غير مستغرب في أمم قد خلت من قَبْلُ ، لكن الظاهر أن السمة العامة لهاته الاهتمامات اللغوية القديمة كانت السمة الدينية ، فالواقع التاريخي يفيد بأن اهتمام القدماء باللغة لم ينقطع أبدا وبخاصة في تلك المجتمعات التي كان للغاتها علاقة مباشرة بالدين كما كان الأمر للغة السنسكريتية في الهند واليونانية واللاتينية في أوروبا والعربية في البلاد العربية.

ويبدو أن الفارق الرئيس بين الدراسات اللغوية القديمة والحديثة هو فارق في المدخل أو في أسلوب المعالجة ، ولا يعني هـــذا بحال من الأحوال عـــدم جدو ى الدراسات القديمة للغة وقلة قيمتها ، بل إن كثير منها ذا قيمة كبيرة للغاية لا نزال نفيد منها ونعتمد عليها ليوم الناس هذا.[3]

---

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، ص 32 ، وينظر:علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، ص 34.

[2] ينظر: أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، ص 35 .

[3] ينظر: نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، مجلة عالم المعرفة ، العدد 09/ سبتمبر/ 1978 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 78 .

بيد أن الفارق الأساسي والأكثر وضوحا في القرنين الأخيرين هو النهوض السريع لعلم اللغة الوصفي في مقابل علم اللغة التاريخي حتى كان له موقع السيادة الحالي ، وكانت الشخصية الرئيسة في تغيير مواقف القرن التاسع عشر لمواقف القرن العشرين على نحو مهم هو اللغوي السويسري " **فردينان د دي سوسير** "**(Ferdinand De Saussure)**[1] بكتابه الموسوم بـــ"**محاضرات في اللسانيات العامة**"**(Cours de linguistique générale)** الذي حمل خلاصة فكره ، والذي غير من خلاله اتجاه دفة الدراسات اللغوية من التاريخية إلى الوصفية البحتة ودعى إلى دراسة علمية موضوعيةٍ للظاهرة اللغوية من خلال إخضاعها للدراسة العلمية والوصفية في مكان وزمان محددين ، وهو الذي حدد مجال دراسة العلم الجديد **(اللسانيات)** بقوله : "إن موضوع اللسانيات الوحيد هو دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها".[2]

وإن كان هناك عدد من الأفكار حول اللغة ودراستها في كتاب "دي سوسير" تضارع إلى حد بعيد أفكار العالم الألماني " **همبولت**"**(Humboldt)** الذي سبـــق "دي سوسير" بما يزيد عن قرن ، على الرغم من تشكيك الكثيرين في تأثر "دي سوسير" به.

وقد شكلت جملة مقولات "دي سوسير"[3] الأساس الأول في دراسة علم اللغة الحديث ، أو ما يدعى **(باللسانيات البنائية)** ، وهو ما يفسر استقلاليته في شكل موضوع دراسة في حد ذاته.[4]

والأمر الذي لا يغرب على أحد أن دراسة اللغة في الغرب لم تشهد تغييرا في الجوهر كالذي شهدته في القرن العشرين ، فمنذ ظهور " **علم اللغة الحديث** " **(Linguistique)** بعَدِّهِ منهجا جديدا يُعَوَّلُ عليه في دراسة اللغة على أساس علمي ، منذ ذلك الوقت أضحى العلم

---

(1) ولد فرديناند دي سوسير"(Ferdinand De Saussure) في جينيف بسويسرا في 17 نوفمبر 1857 ، وقد انحدر من عائلة فرنسية بروتستانتية هاجرت إلى لوزان خلال الحرب الدينية الفرنسية أواخر القرن السادس عشر ميلادي إلى سويسرا ، تلقى تعليمه الأولي في جينيف ، ثم انتقل إلى ألمانيا لمزاولة دراسته ، انتسب وقتها إلى حلقة النحاة الجدد وقدم آراء تخالف آرائهم ، درس في عدة جامعات وتقلد العديد من المناصب ، له عدد من الدراسات كان أشهرها محاضراته في اللسانيات والتي نشرها طلابه بعد وفاته عام 1916 ، وكان سوسير قد توفي وقتها عام 1913 ، ترجم الكتاب إلى كثير من لغات العالم.(لمزيد من المعلومات يراجع:أحمد مؤمن:اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط 2002 ، ص 118 ، 119).

(2) F De Saussure .Cours de linguistique générale .Edition Tolantikit p Bejaia Algérie .2002 .p 232.

(3) قدم "دي سوسير"جملة أفكاره في شاكلة عرفت بعده في شكل ثنائيات ضدية تمثلت أساسا في:(اللغة/الكلام ، الدراسة التاريخية/ الدراسة الآنية ، الدال/المدلول ، المحور النظمي/ المحور الاستبدالي ،) (للمزيد يراجع: أحمد حساني: مباحث في اللسانيات ، مبحث صوتي مبحث تركيبي مبحث دلالي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 1999 ، ص 36 ،41).

(4) ينظر: ر.هــ .روبنز : موجز تاريخ علم اللغة عند الغرب ، تــ: أحمد عوض ، مجلة عالم المعرفة ، العدد 09 ، نوفمبر 1997 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 287 ، 288 .

الجديد أنموذجا لكثير من العلوم التي كانت تنتمي وقتها لما يعرف سابقا بالدراسات الإنسانية ، وقد شغل العلم الجديد هاته المكانة لأنه قد نجح فعليا في تطوير جملة كبرى من النظريات المتماسكة ، وذلك من خلال استثمار مناهج العلم التجريبي ونتائجه في دراسة الظواهر اللغوية.

والظاهر أن البداية العلمية الصحيحة والجيدة للعلم الجديد مكنته من تحقيق نمو متسارع في فترة قصيرة نسبيا ، بحيث ثبتت قواعده النظرية وتلونت طرائق الوصف اللغوي فيه بتلون الاتجاهات والمدارس.

والحق أن العلم الجديد قد فتح للباحثين آفاقا جديدة للبحث لم تُتَنَاوَلْ من قَبْلُ ، وكان من نتائجه أن اقتحم الباحثون مجالات جديدة للبحث كانت غُفْلاً في يوم من الأيام.[1]

ومن أبرز الثمار التي جناها البحث اللغوي بفعل تطور علم اللغة الحديث هو ذلك التحول النوعي في مجال تعليم اللغات ، واستثمار نتائج الدراسات النظرية اللسانية في التعليم ورسم الخطط اللغوية ، ووضع المناهج وتحديد معايير التقويم التربوية.

وكان من إفرازات تطور البحث اللساني الحديث ولادة فرع لساني جديد هو:(**اللسانيات التطبيقية**) أو(**علم اللغة التطبيقي**) ، وقد عُدَّ هذا العلم من التخصصات المهمة والمنتشرة في كثير من الجامعات ومراكز البحث العالمية الخاصة بتعليمية اللغات [2] ، وتتبدى مجـــالاته في القيام بالدراسات التقابلية بين لغتين ، وتقويم المقررات اللغوية العامة ، والمساهمة في تنشيط الترجمة والتخطيط اللغوي.[3]

فاللسانيات التطبيقية إذن هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية الحديثة للبحث في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية للغة ، من أجل طرائق تعليمها للناطقين بها وغير الناطقين بها.[4]

---

[1] ينظر:عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 2004 ، ص 7 ، 8.

[2] علم اللغة التطبيقي أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية هو حقل من حقول اللسانيات ظهر سنة 1946 ، في الوقت التي ظهر فيه الاهتمام باللغات ومشاكل تعليمها للأجانب خاصة ، ولهذا العلم اهتمامات كثيرة منها: التخطيط اللغوي ، تعليم اللغات ، الترجمة ، أمراض الكلام ، اللغات البديلة ، الأطالس اللغوية ، محو الأمية وتعليم الكبار ، جغرافية اللغات ، هندسة الاتصال ، لغة الإعلام ، برامج الحاسب الآلي...(للمزيد يراجع: صالح بلعيد:دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر ، ط 2000 ، ص 11 ، 15 ، وينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 08 ، 14).

[3] ينظر: مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا ، ط 01 ، 1989 ، ص 23 .

[4] ينظر: عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 1986 ، ص 50 ، وينظر: مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية ، ص 23 .

وقد عدت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية فترة ميلاد للسانيات التطبيقية وازدهارها، بحيث أنشئت من أجلها معاهد مختصة ومراكز للبحث كان أهمها: مركز اللغويات التطبيقي ة "بواشنطن" عام (1959) ، ومركز "كريديف" (C.R.E.D.I.F) "بفرنسا" وكان هذا البلد خلال الستينات فضاء خصبا للتكفل بتعليمية اللغات.[1]

ولا مراء في أن نتائج الدراسة اللغوية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون ، لكن (علم اللغة التطبيقي) لم يظهر بوصفه ميدانا مستقلا إلا منذ وقت غير بعيد على أن المصطلح لم يظهر إلا عام (1946) حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة "ميتشجان" بإشراف من العالمين البارزين "**تشارلز فريز**"(**Charles Fries**) و"**روبرت لادو**" (**Robert Lado**) ، ثم تأسست بعدها "مـــدرسة علم اللغة التطبيقي" في جامعة "إدنبرة" عام (1958) ، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال.

وقد بدأ العلم الوليد ينشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه ، فتأسس بذلك "الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" (AILA) عام (1964) ، وينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين (25) جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم ، وهو ينظم مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تعرض فيه ما يستجد من بحوث في هذا المجال العلمي.[2]

كنا قد أشرنا سلفا إلى أن علم اللغة العام يُعْنَى بدراسة اللغة وفق منهج علمي ، وأنه يقوم على دعامتين رئيستين هما: النظرية لغوية ، ووصف اللغة ، معنى ذلك أن "الوصف" هو الذي يقابل الجانب النظري في هذا العلم وليس "علم اللغة التطبيقي" ، في مقارنته وتحديد جوانب ارتباطه بعلم اللغة النظري.[3]

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي : البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر (د ط) ، (د ت) ، القاهرة ، ص 138.

[2] ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 08 ، 09 ، وينظر: محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 1989 ، ص 09 ، 10.

[3] الظاهر أنه منذ ظهور علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه ، فليس ثمة اتفاقا قاطعا على تحديد لمعناه ولا لطبيعته.

– فأما الأمر الأول فيتبدى جليا في المؤتمرات الكثيرة التي عقدت تحت مصطلح "علم اللغة التطبيقي" وقد ضمت إليها كثيرا من المجالات من نحو: تعلم اللغة الأولى وتعليمها ، وتعليم اللغات الأجنبية ، التعدد اللغوي ، التخطيط اللغوي ، علم اللغة الاجتماعي ، علم اللغة النفسي ، علاج أمراض الكلام ، الترجمة ، المعجم ، علم اللغة التقابلي ، علم اللغة الحاسوبي ، أنظمة الكتابة...والظاهر أن كلا من هاته المجالات أصبح علما مستقلا ، وما استأثر هذا العلم "علم اللغة التطبيقي"إلا بتعليم اللغات ، مما دعى كثيرا من الباحثين لربط اسمه مباشرة بهذا المجال العلمي دون غيره كما فعل "ولكنز" و"وماكاي".

– وأما الأمر الثاني فيتعلق بتحديد المقصود من هذا العلم بين شقيه التنظيري والتطبيقي ، إذ يتصور من التسمية أنه تطبيق "لعلم اللغة" وهو تصور غير دقيق. (للمزيد يراجع : عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 10 ، 14).

ولئن كان المصطلح سببا في الاختلاف في تحديد هذا العلم (علم اللغة التطبيقي) إلا أنه لم يمنع من انتشاره انتشارا واسعا ، بل إنه صار رافدا علميا جديدا يُقْبِلُ عليه الدارسون من كل مكان ويضعونه في الواقع العلمي الملموس.

هذا الأمر دفعنا حقيقة إلى البحث عن حدود هذا العلم ، وعلى الرغم من أن بعضهم يرى أن هذا العلم هو علم مستقل بذاته ، له مجاله المعرفي الخاص ، وله منهج ينبع من داخله ، إلا أنه في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخراة ، معنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي ليس مجرد سلسلة من الأساليب والإجراءات والعمليات المجردة.

على هذا رأى كثير من الباحثين أن علم اللغة التطبيقي علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي البشري كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية ، أو هو النقطة التي تلتقي عندها العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة ، وعليه كان ولابد أن يستند هذا العلم على القواعد العلمية الخاصة بتلك العلوم جمعاء.

تبين لنا سلفا أن علم اللغة التطبيقي علم متعدد الروافد والمصادر والتي يستمد منها مادته لحل مختلف المشكلات التي يضطلع بها ، وإذا كان الواجب أن نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها ــ على الرغم من الاتصال الوثيق للغة الإنسانية بكثير من صنوف النشاط المعرفي البشري ــ ، فإن ثمة اتفاقا على أن علوما أربعة تشكل الروافد الرئيسة لهذا العلم ، ألا وهي : علم اللغة ، علم اللغة النفسي ، علم اللغة الاجتماعي ، وعلم التربية.[1]

أما علم اللغة فليس المقابل النظري لعلم اللغة التطبيقي كما أسلفنا القول ، وإنما هو العلم الذي يدرس اللغة وفق منهج علمي مقدما نظرية لغوية ووصفا لغويا لمختلف ظواهر اللغة ، والحق أن التوصل إلى نطاق دقيق لعلم اللغة التطبيقي كما يقول "**أنتوني**"**(Antony)** أمر عسير ويرى أن سبب ذلك هو محاولة النظر إلى هذا العلم على أنه:"قسيم لعلم اللغة أو علم اللغة النظري أو علم الصرف ، والأفضل النظر إليه على أنه جزء من هذا العلم الأخير يحتاجه المتخصصون في فروع المعرفة الأخرى في أعمالهم التطبيقية ويختلف من فرع لآخر ، فعلماء النفس مثلا في حاجة إلى قدر من علم اللغة النظري يمكنهم من النجاح في فهم العقل ، والتربويون في حاجة إلى قدر آخر يمكنهم من النجاح في مهمة تعليم اللغة...".[2]

---

[1] ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 11 ، 17.

[2] محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، ص 12.

ونتيجة لما أقره "أنتوني" فإن أي شخص يدس علم اللغة التطبيقي مفردا ــ أي من دون أن يأخذ في الحسبان ما يطبق عليه ــ هو في الحقيقة دارس لعلم اللغة النظري لأنه دارس لجانب من هذا الفرع اللغوي بمعزل عن مجالات تطبيقه في فروع المعرفة البشرية المرتبطة باللغة على نحو ما ، ولإيضاح ذلك نقول بأن العمل الرئيس لعلم اللغة النظري هو دراسة اللغة ووصفها ، ويتحقق ذلك من خلال فروعه المعروفة (الفونولوجيا ، والنحو ، والدلالة) ، ومن المؤكد أن صور النجاح والتطور النظري في هذه الفروع له انعكاساته على علم اللغة التطبيقي وبخاصة على نماذج اكتساب اللغة ونظريات التعلم.

والحق أن علم اللغة التطبيقي يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات.[1]

أما علم اللغة النفسي فيهتم بالمجالين الأساسيين في السلوك اللغوي للفرد وهما:(الاكتساب) اللغوي ، و(الأداء) اللغوي ، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية للإنسان.

فعلم النفس حين يدرس الظاهرة النفسية بكل أبعادها ، وحينما يتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية فهو يتقاطع منهجيا مع علم اللغة العام ، وبالتالي مع علم اللغة التطبيقي مما يشكل منوالا مركبا يدعى علم اللغة النفسي.

وقد كانت نشأة هذا الفرع من علم النفس في نهاية الخمسينات عندما بدأ عالم النفس المشهور"**جورج ميللر**" (**Jorge Mêler**) التعاون مع "**تشومسكي**" في دراسة بعض الجوانب النفسية من اللغة ، غير أن كثيرا من الدارسين يشير إلى أن كتاب " **السلوك اللفظي** "(1948) لـــ"**سكينر**" كان الإرهاص الأول لنشأة هذا العلم.[2]

---

[1] ينظر: محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، ص 21 ، وينظر: محمود فهمي حجازي :"النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي" ، مجلة التعريب ، دمشق السنة الثانية ، 1992 ، العدد 04 ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر ، ص 64 .

[2] للمزيد من المعلومات حول الموضوع يراجع كتابي : (أحمد حساني: مباحث في اللسانيات ، ص 23 ، 25 ، وجلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه (المناهج والنظريات) ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2003 ، 07/1 ، 12) .

وقد كان العالم الروسي "**رومان جاكبسون**" (**R . Jakobson**)[1] من الرواد في دراسة علم النفس اللغوي بوجه عام ، ونمو الطفل بشكل خاص ، وقد ساعده في ذلك كثيرا تخصصه في الصوتيات واللسانيات ، وقد قام بتطبيق نتائج ما توصل إليه في هذين المجالين على طريقة اكتساب الطفل للغته الأم وتعليل العوامل النفسية المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر على عملية الاكتساب.[2]

أما علم اللغة الاجتماعي[3] فهو العلم الذي يحاول بعث الحياة في مختلف أجزاء الحدث الكلامي المسمى (لغة) ، والذي كان "علم اللغة العام" قد عزله في شكل أجزاء منفردة أو قطع وفق معايير معينة كمن أجل دراستها دراسة موضوعية ، فعلم اللغة الاجتماعي إذن هو العلم الذي يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع ، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي ، أي لابد أن يكون هناك متكلم ومستمع وموقف لغوي يحدث فيه الكلام وتتوزع فيه الأدوار والوظائف وفق قواعد متعارف عليها.[4]

ومن المسائل التي تتبدى فيها صلة علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات بعلم اللغة الاجتماعي نذكر العناصر الآتية:

– علاقة اللغة بالثقافة: يقال إنه لكل مجتمع ثقافته ، والمقصد هنا ما يسوده من أنظمة وعقائد وعادات وتقاليد وسلوكيات يومية تعكس ما يدور في هذا المجتمع أو ذاك ، ولا شك أن اللغة تعد العنصر الرئيس في التعبير عن هاته الثقافة مما دعى بعضهم للقول بأن اللغة هي الثقافة والثقافة هي اللغة ، كل ذلك يترتب عليه واجب أن يجسد أي برنامج يتوخى تعليم هاته اللغة لأبنائها أو لغيرهم ممن يرغبون في اكتشافها هاته الثقافة بمختلف معطياتها.

---

[1] عني "رومان جاكبسون" بدراسة الحُبسة والأمراض اللغوية الأخراة وعلاقتها باكتساب اللغة عند الطفل في مقال له بعنوان "مظهران للكلام ونوعان من الحُبسة" الذي ورد في كتابه "مبادئ اللغة" ، حيث توصل إلى أن هناك نوعين من الاضطرابات اللغوية هما:

– الاضطرابات الاستبدالية (Paradigmatic disorders) وهي التي تنتج عن التدهور في قدرة المتكلم على الاختيار الصحيح لمفردات اللغة ككل.

– الاضطرابات الركنية (Syntagmatic disorders) وهي التي تنتج عن التدهور في قدرة المتكلم على ترتيب وحدات اللغة بشكل صحيح نحويا.(للمزيد يراجع: أحمد مؤمن : اللسانيات النشأة والتطور ، ص 149 ، 150).

[2] ينظر: أحمد مؤمن : اللسانيات النشأة والتطور ، ص 149.

[3] كانت بداية الاهتمام بالارتباط بين علم اللغة العام وعلم اللغة الاجتماعي منذ أكد "دي سوسير" على الطابع الاجتماعي للسان البشري من حيث هو نظام من العلامات الدالة التي تتحقق في الواقع بواسطة الانجاز الفعلي للكلام في البيئة اللغوية المتجانسة ، وقد استمد "دي سوسير" هذا التصور الاجتماعي للظاهرة اللغوية من المدد النظري الذي جاء به العالم الاجتماعي "إيميل دوركايم" ، (للمزيد يراجع : أحمد حساني: مباحث في اللسانيات ، ص 20 ، 23).

[4] ينظر : عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 24.

– التنوع اللغوي: الحق أنه لا وجود للغة على نمط وشكل واحد أو مستوى واحد ، وإنما هناك تنوع لغوي وفق معايير خاصة ، ويهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة هذا التنوع اللغوي الذي يسير في شاكلة لهجات إقليمية وجغرافية ، أو لهجات اجتماعية (نساء ، رجال ، أطفال...) ، أو لغات خاصة (الحرف ، المهن ، الوظائف...) ، وما نود التنبيه إليه هنا هو أن للكلام أنماطا وقواعد للاستعمال تختلف باختلاف مستعمل اللغة على اعتباره حدثا يجري داخل مجتمع له خصوصيات مختلفة ، مما يدعو اللغة لأداء وظائف مختلفة باختلاف مستعملها ، وهو أمر لا يمكن إغفاله في نطاق البحث في قضية تعليم اللغة.

وهناك عدد آخر من المسائل التي تتبدى فيها علاقة علم اللغة التطبيقي بعلم اللغة الاجتماعي على نحو: علاقة اللغة بالمجتمع الكلامي ، وعلاقة اللغة بالتواصل ، وعلاقة اللغة بالأحداث الكلامية ، علاقة اللغة بالوظائف اللغوية.[1]

أما عن علاقة علم اللغة التطبيقي بعلم التربية فتتبدى في ضوء السؤالين اللذين يتحرك فيهما علم التربية وهما: ماذا نعلم من اللغة ؟ وكيف نعلمه ؟ والواضح أن السؤال الأول يتعلق "بالمحتوى" ، والسؤال الثاني يُعْنَى "بالطريقة" ومن المسائل التي تتبدى فيها العلاقة المباشرة بين العلمين نذكر الآتي:

– نظريات التعلم: والظاهر أن علم النفس التربوي [2] يهتم أيما اهتمام بهذه النظريات ويشركه في بعض ذلك ــ على ما رأينا ــ علم اللغة النفسي ، ويتبدى في هذا النطاق اتجاهان كبيران هما:

الاتجاه السلوكي ، والاتجاه العقلي.[3]

---

[1] ينظر : عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 24 ، 27 ، وينظر: : أحمد حساني: مباحث في اللسانيات ، ص 21 ، 23 .

[2] علم النفس التربوي : ميدان من ميادين علم النفس وهو يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية خصوصا في المدرسة ، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرائق التجريبية والنظرية التي تساعدنا في فهم عملية التعلم والتعليم ، والتي تزيد من كفاءتها.(ينظر: عبد الرحمان عدس و محي الدين توق : أساسيات علم النفس التربوي ، دارجون وايلي وأبنائه ، انجلترا ، ط 1984 ، ص 201).

[3] * الاتجاه السلوكي: اتجاه استقرائي يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية بالاستناد إلى العوامل الخارجية.

* الاتجاه العقلي: يهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر عليها الإنسان عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه فعليا في إنتاج اللغة لا محاكاة ما يتلقاه منها.

– خصائص المتعلم: الحق أنه لا يمكن أن نتصور برنامجا تعليميا يوضع دون مراعاة لخصائص هذا المتعلم ، فهم غير متساوين في قدراتهم المختلفة ، وهاته الخصائص تختلف بحسب درجة أهميتها من ذلك:(العمر ، الاستعداد ، الشخصية ، الدافعية...).

وإلى ما ذكر سالفا نذكر جملة الإجراءات التعليمية التي تساعد على تنفيذ المقرر المدروس داخل قاعة الدرس من ظروف و أهداف مرامي وغيرها... ، ينضاف إلى كل ذلك جملة الوسائل التعلمية التي أضحت ضرورية لتطوير مهارات تعلم اللغة عند المتعلمين مما يضاعف انتاجيتهم التعليمية.[1]

وإذا كان الوصف العام لعلم اللغة التطبيقي كونه أكثر إنسانية من علم اللغة العام بالنظر إلى ما يحققه للإنسان من فوائد تبدو جلية في حياته من خلال تجشمه حل عدد غير يسير من مشكلات الإنسان بشكل مباشر ، فإن أكثر الموضوعات أهمية في انشغالات هذا العلم هي موضوع تعليم اللغات ، وهو كما قال عنه " **جومز"(Gomes)** [2] "الحقل التعليمي العلمي الذي يعمل على استثمار الأفكار والمبادئ والحقائق اللغوية ، والنتائج المادية للوصف والبحث اللغويين في التعرف على المشاكل الثقافية الاجتماعية والتعليمية ذات الطبيعة اللغوية ، ومحاولة حلها ، وهو لهذا يركز على المشاكل الإنسانية ، أي على هذا اللون من المشاكل المتضمن للبشر بوصفهم أدوات اتصال أو استقبال"[3] ، وهنا يتبدى جليا أن مجال تعليم اللغات قد أخذ نصيبا كبيرا من اهتماماته.

ومن المفاهيم المعتمدة في هذا النطاق العلمي مفهوم " **اللسانيات التربوية**"[4] وهو مفهوم لا يمكن إغفاله في إطار الحديث عن التربية والتعليم ، إذ هي شق قسيم لعلم اللغة التطبيقي ، واللسانيات التربوية اليوم موكول إليها مسؤولية القيام بأعباء التربية بفضل مناهجها ونظرياتها الفاعلة التي تجاوزت المتوقع ، وأذهلت نتائجها المتخصصين والمتتبعين ، إذ أنها نجحت إلى

---

[1] ينظر : عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 27 ، 29.

[2] جومز (Gomes) : باحث انجليزي وهو عضو في جمعية مدرسي اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها ومدير لمعهد اللغة التطبيقي. (ينظر: محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، ص 26).

[3] محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، ص 26.

[4] اللسانيات التربوية (التعليمية): هي نوع من لسانيات النص (Linguistique textuelle) ، وتكمن أهمية لسانيات النص على مستوى النص ككل لا الجملة منفردة ، فأساس تعلم اللغة هو التعامل معها بوصفها خطابا متناسقا الأجزاء والعناصر ، ومن هنا تمكن من بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص وإنتاجها.(ينظر: صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 77).

حد كبير في معالجة الموضوعات التربوية ، والاجتماعية ، والنفسية ، والتعليمية ، فقدمت بذلك الوسائل المفيدة والطرائق الناجعة.[1]

والحق أن فكرة الاهتمام بتعليمية اللغات[2] لا تعد عملا جديدا أو دخيلا على انشغال اللغويين بمختلف أصولهم ، هذا لكون البحث في اللغة وتعليمها اللغة متقارب إذ تجمعهما علاقة وطيدة قائمة على وحدة الموضوع.

وفي هذا المجال يبدو اللغوي البريطاني " **هنري سويت** "**(Henry Sweet)** (1845-1912) الواضع للأسس المنهجية الحديثة في تعليم اللغات [3] ، ولقد تزامنت أفكار "هنري سويت" مع أفكار اللغوي الدانماركي "**أوتو يسبرسن**"**(O. Jespersen)** (1860-1943) الذي وضع كتابا صغيرا لخص فيه أفكاره في اللغات وفي تعليم اللغات ، ومنها على الوجه الأخص الاهتمام بتحديد المحتوى اللغوي وإبراز أثر الوظيفة التواصلية للغة.[4]

وقد أفاد اللغوي " **هارولد بالمر**"**(H.E.Palmer)** (1877- 1949) من مجمل الأفكار السالفة ، وعرف تعليم اللغات على أنه تكوين عادة ، وليس مجرد معرفة نظرية ، وهذه العادة ترسخ بالتكرار ، لذلك كي يتمكن الدارس من الأنماط اللغوية لا بد له من الاستعانة بالتكرار الذي هو عند "بالمر" وسيلة إلى الدقة التي هي هدف من أهداف تعليم اللغات ، وهو يعني بها مطابقة ناتج التعلم عند الدارس للقاعدة الصحيحة ، وتتبدى إسهامات "بالمر" في حقل التعليميات في التركيز على المحتوى اللغوي وتحديد جزئياته بطريقة متدرجة وفق الأولويات ومراعاة الطاقة الاستيعابية للمتعلم.[5]

---

[1] ينظر : صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 77 ، 78 ، وينظر: رابح بوحوش : اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة ، مجلة التواصل ، العدد 08 ، جوان 2001 ، ص 201.

[2] التعليمية (Didactique) : هي" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ، ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الحسي أو الحركي ، كما يضمن البحث في الوسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ، إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية ...ويختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس".(بشير إبرير: تعليمية الخطاب العلمي ، مجلة التواصل دراسات في اللغة والأدب ، جامعة عنابة ، الجزائر ، عدد 08 ، جوان 2001 ، ص 70 ، 71).

[3] من أبرز الأفكار التي وضعها: - فكرة تحديد المستوى اللغوي - وتعيين القدر المناسب من المادة اللغوية المراد تدريسها - وترتيب هذه المادة من حيث الأهمية في التكوين - والتدرج المناسب في عرضها.

[4] ينظر: محمود فهمي حجازي : النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي ، مجلة التعريب ، ص 59 ، وينظر : عبد السلام المسدي : اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص 121.

[5] ينظر: أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 2000 ، ص 136 ، وينظر : محمود فهمي حجازي : البحث اللغوي ، ص 132.

وهنا نلحظ أن الانشغال بتعليمية اللغة في أوروبا قد بدأ منذ القرن التاسع عشر فأدرك اللغويون أهمية العملية التعليمية بعدها إجراء وآلية لاكتساب اللغة وتحقيق الكفاية اللغوية لدى الأفراد مستنيرين في كل ذلك بما يُتَاحُ لهم من نِتَاجَاتِ البحث اللغوي وقتئذ ، من نحو التركيز على الجانب الصوتي في تعليم اللغة ، وتبسيط المحتوى والتدرج في تقديم المادة اللغوية وإبراز الوظيفة الاتصالية للغة ، والابتعاد عن التلقين المباشر في تعليم القواعد.

أما اللغة العربية فقد نالت من الاهتمام الشيء الكثير ، حيث بدأ الاشتغال بتعليم اللغة والدرس التعليمي منذ وقت مبكر ، أي منذ القرن الهجري الثاني ، وتمثل ذلك على الوجه الأخص في وضع المصنفات اللغوية من قبل جمهرة من اللغويين لأهداف دينية بدرجة أولى ، ولأهداف تعليمية بدرجة ثانية ، وسعيا منهم لتلقين قواعد الكتابة والنطق العربي السليمين وتجنبا للأخطاء الصوتية والإملائية والنحوية ، ومن أشهر المؤلفات في هذا الصدد نذكر: (**ما تلحن فيه العامة**) "**للكسائي**" (تـــ 189هـــ) ، و(**إصلاح المنطق**) "**لابن السكيت**" (تـــ 244هـــ) ، و(**أدب الكاتب**) "**لابن قتيبة**" (تـــ 276هـــ).

والظاهر أن النحو العربي قد أخذ الحظ الأوفر من هذا الشغف العلمي الكبير ، بحيث بُدِئ في وضع المصنفات التعليمية في هذا الصدد منذ القرن الرابع الهجري من شاكلة كتاب (**المجمل**) "**للزجاجي**" (تـــ 337 هـــ) ، وكتاب (**الموجز في النحو**) "**لابن السراج** " (تـــ 316 هـــ) ، وكتاب (**اللُّمَعْ**) "**لابن جني**" (تـــ391 هـــ) ، ويبدو أن سمة الإيجاز والاختصار كانت السمة العامة في جل هاته المصنفات على أنها كانت واضحة الشواهد مجملة لكل أبواب النحو بسيطة الأسلوب ، مما جعلها عرضة للشروح والتعليقات المستفيضة في العصور اللاحقة.[1]

وفي بداية عصر النهضة كان " **رفاعة الطهطاوي**" (تـــ 1973 م) من الرواد في التنبيه على صعوبة تعليم قواد اللغة ، وقاده اهتمامه إذ ذاك إلى وضع كتاب (**التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية**) ، تلاه "**حنفي ناصف**" ورفاقه بوضع كتابا خاصا لطلاب الثانويات ، وتوالت

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي : علم اللغة العربية "مدخل تاريخي مقـــارن في ضوء التراث واللغات السامية " ، دار الثقافة للنشر ، القاهرة ، (د ط) ، (د ت) ، ص 91.

التأليفات في هذا الصدد على شاكلة كتاب (**الواضح في النحو**) "**لعلي الجارم**" و(**إحياء النحو**) "**لإبراهيم مصطفى**"[1] وغيره كثير مما سيأتي بيانه في موضع آخر من هذا البحث.

والحق أن الفضل في تطور تعليمية اللغات وإكسابها الشرعية المعرفية إلى مختلف النظريات اللسانية والتربوية الحديثة والثورة التي أحدثتها هذه النظريات في مستوى المفاهيم والمناهج والإجراءات وصناعة المقررات.

بيد أن تطبيقات علم اللغة العام لا تتبدى في مجال تعليم اللغات بشكل مباشر ، وعبر إسقاط قضايا علم اللغة العام على مجالات إعداد المواد التربوية والتعليمية ، بل إنها تتخذ سبلا متعددة ، والواقع أن علم اللغة أداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه ، وذلك أن علم اللغة أداة وصفية وتحليلية في متناول أستاذ اللغة تساعده في عملية التعليم ، وهي ليست الأداة الوحيدة ــ بالطبع ــ التي تؤثر في هذه العملية ولكنها الأهم في هذا المجال ، بحيث تقوم بوصف اللغات وصفا موضوعيا وتحليليها تحليلا علميا ، وهي ترسم لنا نظريات وطرق لمعرفة حقيقة اللغة الإنسانية ولعملية استعمال الإنسان للغته في ظروف التكلم المختلفة والعلاقات الكامنة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه.[2]

ولا شك في أن أهمية الدراسات اللغوية الحديثة لم تظهر ولم تتبلور بشكل جلي ، إلا حينما دخلت مستخلصات النظرية ونتائجها مدار الاستثمار في عدد من التطبيقات الاستقرائية ، وهي المرحلة التي تجدد فيها مناهج تدريس القواعد اللغوية عموما ، كما تطورت معها أصول التقويم اللغوي ذاته ، مما شمل تصنيف الدراسات اللغوية انطلاقا مما استجد في رحاب الدرس اللساني الحديث.

واللافت للانتباه أن الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظا موفورا من ثمار الدراسات اللسانية الحديثة ، غير أن حظها من الجانب النظري منها كان أوفر منه من الجانب التطبيقي في هذا المجال مما يدفع الباحث اللغوي للقول بمحدودية الدراسات النظرية ما لم تستثمر في وصف لغوي جديد ، ويكاد اللغويون اليوم يسلمون بداهة بضرورة إعادة وصف اللغات عموما

---

[1] ينظر : محمد حسن عبد العزيز : محاولات تيسير النحو للناشئة ، مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، ص 261.

[2] ينظر : ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1985 ، ص 09.

حتى يتم الكشف عن النواميس التي تحكمها والقوانين التي تحتكم إليها هذا من جهة ، ومن جهة ثانية كيما تخلص مقاييس تلقينها وبلورتها من كل سمات الاعتباطية والمعيارية المعتادة.[1]

ولعل لغتنا العربية هي أشد اللغات حاجة إلى هذا الوصف الجديد إذ أن نحوها يرجع اليوم إلى ما يزيد عن اثني عشر قرنا ولم يكد يعرف تغييرا ذا بال منذ نشأته.[2]

إن أولى القضايا أهمية في هذا المجال هي تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها لمختلف الفئات التعليمية:(الصغار والكبار) لما لها من دور اجتماعي وحضاري في حياة الفرد والمجتمع ، إذ هي وسيلة التعبير وأداة الفكر والثقافة ووعاء تراث الأمة ، بها يتم التواصل بين الأجيال المختلفة في الأمة الواحدة ، وبين الأمم المختلفة في الزمان والمكان ، واللغة العربية هي لغتنا القومية ومقوم من مقومات شخصيتنا نتعلمها ونعلمها ، تنقل إلينا تراث أبنائنا الذي سننقله بدورنا إلى الأجيال المقبلة ، كما أنها الأداة الطبيعية التي نستعملها كل يوم ؛ بل وفي كل لحظة ليفهم بعضنا بعضا ، ولتحقيق حاجاتنا العاجلة والآجلة ، فنحن نشعر بوجودنا حين نفكر بها ، ولا نغالي إذا قلنا إنها ليست أداة للتعاون الاجتماعي فحسب ، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور، وإذا كان هذا الأمر حقيقة جلية ، فإننا نتعلم اللغة العربية ونعلمها لأنها ضرورة من ضرورات حياتنا الفردية والجماعية ووسيلة أساسية لتحقيق منافعنا.[3]

واللغة العربية المقصودة بالتعليم هي العربية الفصيحة المعتمدة اليوم في الكتابات ، وفي الفنون الأدبية في العالم العربي ، وكون اللغة مرآة لثقافة المجتمع ، فإن تعليمها للصغار والكبار من أبنائها أمر حتمي ، ولابد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع ، وأن ينقل إليهم من خلالها الفهم الحقيقي والصحيح لهذه الثقافة.[4]

وإذا كانت اللغة نظاما متكاملا ومتجانسا فإن تعليمها "يهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متوازن وعلى النحو الذي يتبع الدقة في الفهم وفي التعبير ،

---

[1] يشير الباحث اللغوي "كوردير"(Kerdir) في هذا الصدد إلى أن لدينا اليوم كَمًّا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة ، وبأنماط اكتساب الإنسان لها ، وثمرة أبحاث اللسانيين في هذا المضمار بما يسهم في صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة ، وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية.(يراجع : عبد السلام المسدي : اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص 136).

[2] ينظر : عبد السلام المسدي : اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص 135.

[3] ينظر: عبد المجيد سالمي : مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة اللغة والأدب ، جامعة الجزائر ، العدد 05 ، 1994 ، ص 135 ، وينظر: طه حسين : المجموعة الكاملة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، (د ط) ، (د ت) ، 219/09.

[4] ينظر : عبه الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 87.

ويحقق السلامة اللغوية المطلوبة ، ولهذا كله فإن هدف تعليم اللغة العربية لا يتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية".[1]

إن تعليم اللغات عملية لتطوير قوى المتعلم الإدراكية في استعمال اللغة داخل المجتمع ، ومن دون اللجوء إلى النظريات اللسانية الحديثة لن يتوفر لمدرس اللغة الوصف الدقيق لها ولظروف استعمالها ، وبالتالي فإنه سيفشل لا محالة في تدريسها.

وما دمنا في نطاق الحديث عن التعلم يجدر بنا في مقامنا البحثي هذا أن نقف عند حدود عدد من المصطلحات:(التعلم) و(التعليم) و(الاكتساب) و(التربية) و(التدريس) لنحدد ما يكمن بينهما من فروق قد تخفى على الباحث والقارئ معا.

فأما التعلم فقد وردت له تحديدات كثيرة كُلٌّ بحسب زاوية نظره نذكر عددا منها:

1- التعلم : عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية ، واكتسابه لأساليب سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة وملاءمة نفسه لما تتطلبه ، وهذه العملية تصحب الإنسان منذ بدء حياته ، فمنذ ولادته وهو يكتسب أساليب جديدة ويعدل من أساليب سلوكه القديمة ، ونلحظ ذلك جليا في تصرفاته الخاصة بمتطلبات حياته ، وفي علاقاته مع أفراد أسرته.[2]

2- "**جات**" **(Gates)** التعلم: "تغيير في السلوك له صفة الاستمرار ، وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته ، وأن هذه العملية تأخذ شكل حل المشكلات عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف ومواجهة ظروف جديدة".[3]

3- التعلم: عملية عقلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة ، أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها

---

[1] محمود فهمي حجازي : العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات ، دار قباء للنشر والتوزيع ، مصر ، ط 1998 ، ص 128.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2006 ، ص 37.

[3] المرجع نفسه ، ص 15.

عند التفكير في مواقف معينة وذلك في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة. [1]

4- التعلم: يعني تعديل سلوك الفرد نتيجة للتدريب والممارسة وليس نتيجة للنضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب والتخدير ، والظاهر أن مقياس درجة التعديل في سلوكات الفرد موقوف بدرجة رئيسة على مقدار التعلم ، فإذا كان التعلم ضئيلا كانت نتيجة اكتساب الاتجاهات والمهارات والمشاعر والحقائق والمبادئ والنظريات ضئيلة ، وإذا كان التعلم مركزا وشاملا كان التعديل كبيرا وأساسيا في تكوين الفرد.[2]

5- التعلم:"تغير مطرد في السلوك له يرتبط بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد"[3]

6- التعلم: "تغير دائم نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة"[4]

لقد كان للأبحاث والتجارب السيكولوجية في الفترة الأخيرة أثر كبير في تغيير الكثير من الأفكار السابقة حول النظرية السلوكية عموما ، وحول عمليات التعلم على الوجه الأخص ، وذلك بظهور نظريات تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل المؤثرة فيها ، فقد غدونا ننظر إلى عملية التعلم على أنها شكل من أشكال التغيير والتعديل في سلوكات الفرد ، وهذا التغير يستمر مع الفرد طوال حياته ، فالطفل ومنذ ولادته وهو على اتصال بالبيئة المحيطة به يؤثر فيها ويتأثر بها ويحاول التكيف معها ، فيغير من سلوكاته بما يتفق مع المواقف الجديدة ، وأثناء عملية التكيف يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته ، والتعلم بهذا المفهوم أيضا يشمل كلا من التغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية ، كما قد يتضمن وجود أهداف يؤدي إليها.

والتعلم بهذا المعنى هو عملية يكتسب من طريقها المتعلم آليات جديدة يتغلب بها على مشكلاته ، ويرضي من طريقها دوافعه وحاجاته ، وأن الشخص يتعلم في وجود الدافع والحاجة التي توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة ، ولا يتيسر كل ذلك إلا إذ بذل الفرد أوجها مختلفة من النشاط يكتسب أثنائها عددا من الآليات يتغلب بها

---

[1] موسوعة علـــم النفس : "المدرسة والتثقيف ، التربية والتعليم الحديث" ، Edito creps: int 2000-2001 ، بيروت لبنان ، 04 / 08.

[2] المرجع نفسه ، ص 08.

[3] سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيقية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2001 ، ص 42.

[4] المرجع نفسه ، ص 42.

على الصعوبات التي تحول دونه ودون تحقيق هدف معين ، ويتحول نتيجة لذلك الموقف من موقف غائم إلى موقف محدد واضح المعالم يدرك الفرد جميع أركانه.

أما التعلم عند "**الغزالي**"[1] فهو: "اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب"[2] ، وهو:"إعادة العلم الأصلي للنفس"[3]، أو هو: "كشف للغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة" [4]، و"رجوع بالنفس إلى جوهرها وإخراج ما في ضميرها إلى الفعل"[5]، و"التعلم نقش في النفس".[6]

وتعريف الغزالي للتعلم في كونه "عودة" بالنفس إلى حالتها الفطرية يتماشى مع مفهومه للإنسان ولخاصيته المتمثلة في العلم والحكمة ، فالعلوم أصيلة في النفوس وليست دخيلة عنها ، بل هي مركوزة فيها ، بالفطرة لا بالفعل " كالنار الجحر والنخل في النواة ".[7]

وحين يقرر "الغزالي" هاته الحقيقة يشير إلى نتيجة مؤداها أن التعلم ليس يجلب للإنسان شيئا من الخارج ، بل ينبعث من قلبه كما تنبعث النار من الجحر ، وهو في هذا كله يسبق إلى حقيقة يقرها علماء النفس اليوم الذين يرون أن التعلم والتربية يتمثل دورهما الأساس في صقل الملكات والقدرات الموجودة لدى الفرد وتوجيهها الوجهة الصحيحة وليس في خلق تلك الملكات أو القدرات.[8]

ولا ينكر "الغزالي" أثر عنصر الدافعية في حصول أثر التعلم وهو يسميه "النية والباعث"[9] تارة ، و"الغريزة أو الشهوة" [10] تارة أخرى ، ذلك الأثر الذي يحدده بأنه "كل ما هو مقصود بالفطرة"[11] وهو المحرك الأول والأساسي للسلوك عنده.

---

[1] الغزالي (450 – 505) حجة الإسلام ، أبو حامد الغزالي مفكر إسلامي اشتغل بالبحث في الفلسفة وأصول الدين وله باع في شؤون التربية والتعليم والتأليف ، من أشهر مؤلفاته ورسائله : المنقذ من الضلال / الرد الجميل على صريح الإنجيل / ميزان العمل / إحياء علوم الدين / القصور العوالي/ الميزان / مشكاة الأنوار...

[2] حمانة البخاري : التعلم عند الغزالي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 2 ، 1991 ، ص 42.

[3] المرجع نفسه ، ص 42.

[4] المرجع نفسه ، ص 42.

[5] المرجع نفسه ، ص 42.

[6] المرجع نفسه ، ص 42.

[7] المرجع نفسه ، ص 43.

[8] المرجع نفسه ، ص 43.

[9] المرجع نفسه ، ص 53.

[10] المرجع نفسه ، ص 53.

[11] المرجع نفسه ، ص 53.

فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما أو موضوع معين ، ومن ثم فإن " الدوافع هي المصادر الفطرية الدائمة لكل سلوك نتيجة لاتصالها بالرغبات البيولوجية الهامة عند الكائن الحي".[1]

لذلك يلاحظ "الغزالي" [2] أن الغرائز ما ركبت في الإنسان عبثا ، بل الشهوة خلقت لفائدة فلو انقطعت شهوة الطعام لهلك الإنسان أو شهوة الوقّاع لانقطع النسل ولو انعدم الغضب لم يدفع الإنسان عن نفسه ما يهلكه.[3]

ويتداخل مصطلح "التعلم" إلى حد ما مع مصطلح "التعليم" من حيث المفهوم بوصفهما عمليتين متبادلتين ومتفاعلتين ، وإذا كان التعلم في أحد تعريفاته "تغيير وتعديل في السلوك يتصف بنوع من الاستمرارية النسبية ، وأنه عملية تتضمن كل أنواع الخبرات للحصول على النتائج التعليمية المطلوبة ، فإن عملية التعليم تمثل مهارة تطبيق المعرفة والخبرات والمبادئ العلمية من أجل إنشاء وبناء بيئة مناسبة لتسهيل عملية العلم ، وبذلك فإن التعليم يتضمن التكنولوجيا التي تتضمن تطبيق العلمية للوصول إلى أنواع عملية"[4]

ويفرق "الغزالي" بين عمليتي التعلم والتعليم ، فالتعلم كما سبق القول "كشف للغطاء عما حصل للنفوس بالفطرة"[5] أما التعليم فهو: "إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة".[6]

وهي التفرقة ذاتها التي نلفيها عند " **كورت كوفكا** "**(Kurt Koffka)** (1886–1935) الذي يذهب إلى أن "التعلم تغير في أداء الكائن الحي في ناحية معينة" [7] و "التعليم الطريق المؤدي إلى ذلك التغير".[8]

---

[1] المرجع السابق نفسه ، ص 53.

[2] يفرق الغزالي ــ كما يفعل علم النفس الحديث ــ بين الغريزة والدافع ، فالدافع هو الغريزة التي ارتفعت إلى مستوى الشعور وتحددت بالتالي إلى مطلب أو هدف يحولها إلى ميل أو عمل لتحقيقها لأن " النية انْبِعَاثُ النفس وتَوَجُهُهَا ومَيْلُهَا إلى ما ظَهَرَ لها أن فيه غَرَضاً إما آجلا أو عاجلا " (حمانة البخاري : التعلم عند الغزالي ، ص 53).

[3] ينظر : المرجع نفسه ، ص 53.

[4] سمير أبو مغلي ، مــروان أبو حويــج : المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازجي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2004 ، ص 169 ، 170.

[5] حمانة البخاري : التعلم عند الغزالي ، ص 43.

[6] المرجع نفسه ، ص 43.

[7] حمانة البخاري : التعلم عند الغزالي ، ص 44.

[8] المرجع نفسه ، ص 44.

ومن الضروري في هذا المقام أن نفرق بين " **اكتساب اللغة**" ، و"**تعلم اللغة**" : فالاكتساب يحدث في مرحلة الطفولة ، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة نسبيا ، أي حين يكون الأداء اللغوي قد تحقق ، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت على النضج.[1]

أما مفهوم "التربية" فقد حاول كثير من المربين قديما وحديثا أن يقدموا له تحديدا جامعا ، لكنهم اختلفوا في ذلك اختلافات كبيرة تنم عن اختلاف تحديدهم للغرض الرئيس من التربية وأهدافها الاجتماعية ، ومن التعريفات الشائعة للتربية نقدم عددا من الرؤى لعدد من المفكرين القدماء والمحدثين.

" **فأفلاطون**" مثلا يرى أن الغرض من التربية هو:"أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع"[2]، وهو يرى أن تربية الفرد ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته ، وهو لذلك يحدد التربية على أنها:" إعطاء الجسم والروح كُلُّ ما يُمَكِّنُ من الجمال وكُلُّ ما يُمَكِّنُ من الكمال" [3] ، وهو في هذا يشير إلى لونين من التربية ألا وهي: تربية الجسد وتهذيبه وترويضه ليكون في خدمة النفس التي تسمو بسمو الجسد ، فيبلغ الفرد بذلك درجة الكمال المنشود في وجهة نظره.

أما " **أرسطو**" فيرى أن الغرض من التربية هو: "أن يتمكن الفرد من عمل كل ما هو ضروري في الحرب والسلم ، وأن يقوم بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال ، وبذلك يصل إلى حالة السعادة"[4] ، وهو يحدد التربية على أنها: "إعداد العقل لكسب العلم ، كما تعد الأرض للنبات والزرع"[5]، والمقصد أن السعادة المنشودة تحتاج إلى عقل كامل حاضر مستعد لكسب العلم الذي هو سبيل السعادة.

أما مفهوم التربية عند علماء العصر الحديث ، فقد تعدد واختلف باختلاف وجهات نظرهم للتربية وأهدافها فذكروا لذلك تحديدات كثيرة نذكر منها:

---

[1] ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 22.

[2] تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية ، المؤسسة الوطنية لنشر الكتاب ، ط 2 ، 1990 ، ص 19.

[3] المرجع نفسه ، ص 19.

[4] المرجع نفسه ، ص 19.

[5] تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ، ص 19.

"التربية عملية تَكَيُّفٍ ما بين الفرد وبيئته" [1] (اجتماعية وطبيعية) ، ويرى التعريف السالف أن الكائن البري من شاكلة الكائنات الأخراة يسعى دوما للمحافظة على بقائه ، ووسيلته في تحقيق كل ذلك هي أن يجتهد في تعديل سلوكاته ، وتنمية قدراته ، وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته ، ومن ثم فهو مطالب بتعديل وتغيير ما في بيئته بما يتفق مع حاجاته كيما يستفيد منها بأكبر قدر ممكن ، ويبدو أن الوظيفة الرئيسة للتربية بحسب التعريف السالف هي أن تجعل الإنسان قادرا على ملاءمة حاجاته مع الظروف المحيطة.

ويرى آخر أن التربية هي:"عملية نمو الفرد" [2] ، والظاهر أن التربية بهذا المفهوم هي كل نشاط يمكن أن يؤثر في قوى الفرد فيوجهها وجهة محددة ، ويدخل في ذلك ــ حسب اعتقادنا ــ كل من:(الأسرة والمدرسة والمجتمع والعادات والتقاليد والنظم ... وهلم جرا).

أما الدكتور "**عباسي مدني**" فحدد التربية على أنها:"هي تكوين الفرد تكوينا جيدا جسميا ونفسيا وعقليا لِتُحَقِّقَ شخصية الفرد كَمَالَ نضجها ونهاية نموها وسلامتها ، فتحقق بذلك عند تعميمها على جميع الأفراد سلامة المجتمع ذي الشخصية المثلى والخبرة الراقية والرسالة الهادية عبر التاريخ"[3] ، وهو في هذا لا يختلف كثيرا عن طرح "أفلاطون" السالف الذكر ، فالتربية عنده وجب أن تأخذ جميع الاتجاهات:(الجسم ، النفس ، العقل) كيما يبلغ الإنسان الكمال المنشود ، وهي بهذا أنموذج يفترض أن يعم المجتمع كله ، فارتقاء الفرد هو ارتقاء للمجتمع ككل.

معنى هذا كله أن التربية تعنى بالسلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتعديله ، أي أنها في الغالب تهدف إلى أن تنقل إلى أفراد الجيل الجديد المهارات والمعتقدات وأنماط السلوك المختلفة والتي تجعل منهم مواطنين صالحين متكيفين مع مجتمعهم وبيئتهم.

أما "التدريس" فموقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسين: مرسل وهو المعلم ، ومستقبل وهو التلميذ ، ويسعى المعلم من خلال هذا الموقف وفي ظل توافر شروط معينة ، وفي ضوء

---

[1] المرجع نفسه ، ص 20.

[2] المرجع نفسه ، ص 20.

[3] عباسي مدني : التربية والتغيير الاجتماعي في البلاد العربية والإسلامية ، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية – عدد خاص عروض الأيام الوطنية لعلم النفس وعلوم التربية ، الجزائر ، 8 ، 9 ماي 1986 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص 50.

أهداف تعليمية محددة إلى مساعدة التلميذ على أن يكتسب مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات ، والتي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه ، وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا".[1]

والتدريس في ظل المفهوم السالف يختلف عن التلقين الذي له مريدوه ، فالمعلم يقتصر دوره فيه على القيام بتلقين التلاميذ مجموعة من المعلومات ، وما على المتعلمين إلا استرجاع واجترار هذه المعلومات بعد استقبالها بداية.

كما أن هناك تمايزا ما بين التدريس والتعليم ، ففي التدريس يتم مسبقا تحديد السلوك المرغوب تعليمه ، أو إحداثه على مستوى المتعلم ، كما يتم تحديد الشروط التي نرغب أن يتم هذا السلوك في نطاقها ، كما يمكن في ظل التدريس التحكم في بيئة المتعلم بدرجة تضمن تحقيق الأهداف ، ويستطيع المتعلم في نهاية عملية التدريس القيام بسلوك معين ، وبالنسبة للتعليم لا نطبق الشروط السالفة عليه ، كأن يسمح للمتعلم المرور بخبرة تعليمية معينة من طريق أي وسيط من الوسائط التعليمية المختلفة ، أو أي مؤسسة في المجتمع دون التقيد بوقت معين أو مكان محدد.[2]

وإذا كانت التربية في عمومها هي السبيل الذي يتوصل به إلى تنمية قوى الإنسان الطبيعية والعقلية والأدبية ، فينطوي تحتها جميع ضروب التعليم والتهذيب التي من شأنها إنارة العقل وتقويم الطبع وإصلاح العادات والمشارب وإعداد الإنسان لنفع نفسه وغيره ، فإن التعليم سبيل السبل ورافد من الروافد التي لا مناص عنها في تحقيق وإحداث عملية التربية الشاملة للفرد.

والملاحظ أن المدرسة خصوصا والتعليم عموما يمثل حلقة الاتصال الرئيسة بين الأجيال الناشئة وبين حضارة الأجيال السالفة ، بل هي أم الحضارة والقُيِّمَةُ عليها ، يقول "الغزالي" في هذا الشأن:"لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم" [3] ، أي أنهم بالتعليم يخرجون من حدود الهمجية والجهل إلى حدود الإنسانية.

وإذا كانت التربية ضرورة اجتماعية وحضارية ، فإنها اليوم تعد من أعقد المشكلات التي تواجه الدول الحديثة ، وهي لا تشغل بال المربين فحسب ، بل تشغل بال المفكرين

---

[1] محمود رشدي خاطر ، ومصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتـــربية الدينية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، مصر ، ط 2000 ، ص 11.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 11.

[3] تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ، ص 27.

والمصلحين الاجتماعيين وغيرهم ، ومرد الأمر إلى شدة ارتباطها التربية بالحضارة والثقافة ، وتأثرها وتأثيرها في السياسة والاقتصاد وجميع الأوضاع الاجتماعية.[1]

والحق أن السمة العامة لعصرنا الحديث هذا هي التغير السريع الذي يحدث في المجتمعات سواء على المستوى المادي أو القِيَمِي أو المثل والعادات وطرائق التفكير البشري ، وفي خضم هذه الصراعات تتخذ كثير من المجتمعات أساليب مختلفة لتجاوز تلك الصراعات ، ومن هنا يكون دور التربية أساسيا في تحقيق توازن المجتمع ، إذ هي المسؤولة عن تقدم الشعوب وتخلفها ، ذلك أن قوة الأمم لا تقاس بقيمة الكنوز المدفونة في أراضيها ، أو الذهب الذي يملأ خزائنها ، وإنما تكمن في رأس المال البشري ، في هذه القدرة الجماعية التي تنمو رأسيا وأفقيا.

وعليه كان على التربية في النهاية أن تهدف أساسا إلى إعداد المواطن الصالح القادر استغلال جميع طاقاته وامكاناته في خدمة نفسه ومجتمعه ، وعلى تبادل العلاقات الاجتماعية في جو المدرسة والعمل وغيرهما ، ولا شك أن تنمية القوى الموجودة في الفرد لا يمكن أن تؤتي ثمارها على الوجه الأكمل إلا إذا كانت في نطاق التنمية الشاملة للأمة.[2]

إن التربية عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معين ، وزمان ومكان معينين حتى تمكنهم من اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تجعل منهم مواطنين فاعلين ، وتسهل عليهم عملية التفاعل مع البيئة التي ينشؤون فيها.

غير أن إشكالات متعددة تعيق إلى حد كبير عملية التواصل الإنساني والنقل الحضاري بين الأجيال والأمم كالصراعات القبلية والطائفية والحروب والجهل والأمية...

وتعد مشكلة الجهل والأمية أشق المعضلات وأخطرها على الأمم من حيث وقوفها حجر عثرة في سبيل التنمية الشاملة والتقدم الحضاري لكثير من الدول التي تروم تحقيق قفزات نوعية في سلم المجد الحضاري ، فقد أكدت دراسات متخصصة كثيرة في ميدان الأمية أن هاته الأخيرة أضحت من المشكلات القومية التي لا تشغل بال المهتمين بالتربية فحسب ، بل وكل المشتغلين في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية أيضا لما ينعكس عنها من آثار على امكانات النمو والتطور ، وعلى المعدلات التي يمكن تحقيقها في مختلف المجالات ، كما أن

---

[1] ينظر: عباسي مدني : التربية والتغيير الاجتماعي في البلاد العربية والإسلامية ، المجلة الجزائرية لعلم النفس ، ص 50 ، 51.

[2] محمد مصطفى زيدان : التغير الاجتماعي تربويا ونفسيا ، المجلة الجزائرية لعلم النفس ، ص 71 ، 78.

العلاقة بين انتشار الأمية والمستوى الذي يعيشه المجتمع شديدة الارتباط ، فكلكما ارتفعت نسبة الأمية في بلد معين انخفض مستوى المعيشة بين أفراده وتخلف عن ركب الحضارة.[1]

يقول الشيخ "البشير الإبراهيمي" في هذا الشأن: " وأكبر جناية تجنيها الأمية على الأمم هي القضاء على التفكير ، والتفكير هو المعيار الذي تُوزَنُ به القيم العقلية للأمم سُمُواً وإسْفَافاً".[2]

والحق أن الأمية في عالمنا المعاصر مشكلة اجتماعية معقدة ، وهي سبب رئيس من أسباب تخلف كثير من المجتمعات ، وهي في الوقت ذاته نتيجة طبيعية لعوامل متعددة ، وهي لذلك ترتبط بالتخلف نتيجة وسببا ، فالأمية تتعارض طبيعة ووجودا مع نظام الحضارة المعاصرة ، ومع أسلوب إنتاجها ، ومع نمط الارتفاق بها ومع فلسفتها السياسية والاجتماعية ، لذا أضحت الأمية في هذا السياق الحضاري عائقا من عوائق التنمية والتقدم ، ومن هــنا كانت مكافحتها تتصدر مشروعات التنمية في أغلب البلدان النامية ، أين ستتوطن الأمية في مناخ التخلف وتتحالف مع مظاهره الأخراة من فقر وأمراض...وهلم جرا.

والسبب الرئيس في النظر إلى الأمية على أنها مشكلة تَعَقُّدُ الحياة الاجتماعية واضطرار الفرد إلى المشاركة في مؤسسات اجتماعية متنوعة لكل منها قانون خاص ونظام معين في العمل ، ولكل فرد فيها حق وعليه واجب ، إذ لم يعد الفرد مجرد عضو في أسرة ، إنما هو عضو في جمعية أو تعاونية ، وله الحق في المستشفيات ومراكز الخدمة الاجتماعية والمرافق المختلفة ، ومن واجب هذا الفرد المحافظة عليها جميعا ، بل والمساهمة في إدارتها وتوجيه سياساتها ، وإذ لم يكن الفرد متعلما فأنى له الوصول إلى حقوقه؟[3]

وعليه أضحى من الواجب الوقوف في وجه هاته المعضلة الإنسانية التي تحول دون إنسانية الإنسان ، ثم إن التربية اليوم لم تعد تقنع بتدريس الصغار وإعدادهم لمرحلة الرشد وتزويدهم بالعمليات التَّتَبُعِيَّة ، بل أضحت تهتم أيضا بتعليم الكبار لضمان استمرارية عطائهم ومشاركتهم في كل المجالات بالكفاءة ذاتها التي كانوا يقومون بها في مراحل عمرهم الأولى ،

---

[1] ينظر: فؤاد بسيوني متولي: مشكلة الأمية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط 1998 ، ص 13.

[2] مصطفى عشوي : المدرسة الجزائرية إلى أين ، دار الأمة ، برج الكيفان ، الجزائر ، (د ط) ، (د ت) ، ص 91.

[3] ينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، منشورات المكتبة العصرية ، صيدا ، لبنان ، ط 1986 ، ص 05 ، وينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، مكتبة الشعب ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط 1981 ، ص 63.

ولعل أهم أهداف التربية وتطلعاتها إمداد الإنسان الكبير بما يجعله يرفض تجاوز مرحلة الشباب الفكري.

ويعتقد بعضهم أن تعليم الكبار أوسع مدى من التربية رغم ما بينهما من ميادين مشتركة من حيث تزويد الكبار بالمهارات التي تساعدهم في ممارسة حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية ، كما أن لتعليم الكبار سِمَةً تميزه عن التعليم النظامي ، كونه موجها إلى جمهور ذا طبيعة خاصة ممن يتحملون مسؤوليات كبيرة (ينسحب الأمر على الرجال والنساء) ، والهدف الرئيس طبعا للعملية هو الزيادة من كفاءة المتعلمين وتطوير قدراتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.[1]

وقد اتفق كثير من المربين الآن على أن المفهوم الشامل لتعليم الكبار يغطي كل الامتداد العمري ابتداء من الأطفال الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي ، مرورا بالشباب الموجودون خارج المدارس ، وصولا إلى المسنين والمتقاعدين وحتى أسرى الحرب والمسجونين والفقراء والمقهورين والمعوقين والمصابين في الحرب... وهلم جرا.[2]

وبناء على ما سبق سيغطي تعليم الكبار مجموعات كثيرة ومتنوعة ، ولتحقيق أهداف كثيرة ومتجددة ، ابتداء من محو الأمية [3] ، إلى الإرشاد الزراعي والإرشاد الغذائي ، والإرشاد التنموي ، والتربية السياسية ، وتنظـــيم الأسرة ، والإرشاد الصحي ، والتوعية بقوانين العمل النقابي ، والدفاع عن حقوق الإنسان...وصولا إلى النضال من أجل تحقيق العدالة والحرية وبعث الحياة في التنمية المتردية في البلاد الفقيرة وعلاج الآثار المدمرة للتنمية المفرطة في البلاد الغنية.

---

[1] ينظر: هدى قناوي : سيكولوجية تعليم الكبار، "تعليم الجماهير"مجلة متخصصة تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد 18 ، سنة 1981 ، ص 154 ، 155 ، وينظر: أحمد الخطيب : دور الجامعات في بحوث تعليم الكبار ، المرجع نفسه ، ص 82 ، 83.

[2] تتعدد مجالات تعليم الكبار بحسب الأهداف المنشودة وتتخذ لذلك طرائق متعددة منها : (محو الأمية الهجائية ، محو الأمية في إطار التربية الأساسية ، محو الأمية الوظيفي للقراءة والكتابة) ، واتخذت دول أخراة نماذج جديدة لمحو الأمية من ذلك : (محو الأمية ، برنامج ما بعد الأمية ، البرامج العلاجية ، برنامج المهارات الحياتية ، برامج التعليم المستمر ، برامج التأهيل والتدريب ، برامج وقت الفراغ ، البرامج الحرة ، برامج الإرشاد الزراعي ، التعليم المفتوح مـــن بعد والتعليم بالمراسلة ، برنامج الثقافة العالمية ، التعليم العالي للكبار) ، وهذه البرامج من شأنها أن تمكن الدارسين من تحقيق التنمية الذهنية والمهنية ، ومن ثم الحصول على وظيفة ودخل أفضل. للمزيد يراجع :(إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، دار الفكر ، الأردن ، ط 1 ، 2009 ، ص77 ، 82).

[3] تؤكد دراسات حديثة وجود (70) مليون أمي من إجمالي عدد السكان العرب البالغ عددهم (300) مليون ، ويرتكز (49) مليون أمي في خمس دول عربية هي : مصر ، والسودان ، واليمن ، والمغرب ، والجزائر. للمزيد يراجع :(إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون تعليم الكبار في الوطن العربي ص 51.)

وإذا كان تعليم الكبار [1] موجودا ، بل ومتطورا عبر العصور من المجتمعات البدائية إلى المجتمعات الإغريقية والرومانية ، مرورا بالمجتمعات الإسلامية التي دفعته دفعات قوية نحو الأمام من طريق العقائد والفلسفات والمهن والحرف والحكمة الجماعية عبر الأجيال ــ إذا كان ذلك قد حدث في الماضي ــ ، فإن تعليم الكبار اليوم وبكونه مشروعا هادفا مصمما بصورة منهجية بعده أداة لتحقيق إنسانية الإنسان ولتنمية الموارد البشرية في آن واحد ، لم يحدث إلا خلال الخمسين عاما الأخيرة منذ الحرب العالمية الثانية ، ومرد ذلك إلى النشاط المكثف لمنظمة "اليونسكو" ومؤتمراتها الخمسة ابتداء من مؤتمر "السينور" (1949) ، ومرورا "بمونتريال" (1960) ، و"طوكيو" (1972) ، و"باريس" (1985) ، و"القاهرة" (1994).[2]

وقد اختلفت أنماط تعليم الكبار وتعددت أغراضه بتغير البيئات والعصور وتراوحت جل مفاهيمه بين برامج محو الأمية والتدريب المهني إلى الدراسات الأكاديمية الحرة ، وقد تميز في عقد مضى بالتركيز على مفهوم التعليم المستمر ، فأثر ذلك الاتجاه في شتى أنواع التعليم ومستوياته الرسمية وغير الرسمية ، وقد زاد إقبال الكبار على التعليم في كل المجتمعات تقريبا ، بحيث تفيد عدد من الإحصاءات لبعض الدول أن نسبة (20 %) من سكانها قد انخرطوا في برامج تعليم الكبار.[3]

وتعليم الكبار في الحقيقة ليس تمديدا أو بديلا للدراسة التقليدية ، وإنما هو مرتبط بتطور عقل المتعلم ، وهدفه طبعا تنظيم خبرات المتعلم المهنية والعملية والتي يختارها بكونه إنسانا مسؤولا بشكل مباشر عن مختلف سلوكاته ونفسه اقتصاديا واجتماعيا.

ثم إن دولا متعددة كانت قد اتخذت من محاربة مشكلة الأمية سبيلا لا مناص عنه في سبيل تحقيق تنمية شاملة ، فغدت جزءا لا يتجزأ من أي ثورة اجتماعية واقتصادية وثقافية ترومها هاته البلدان ، وتعد "الجزائر" إحدى هاته الدول التي أخذت بحسبانها مكافحة مشكلة الجهل والأمية سبيلا للحاق بركب الحضارة وتدارك عجلة التطور.

---

[1] أدى التطور في المفاهيم إلى اختلاط مفهوم (تعليم الكبار) ببعض المفاهيم الأخراة من نحو: (التعليم مدى الحياة) ، (التعليم المستمر) ، (التعليم النظامي) ...

[2] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر "النظرية والتطبيق" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2007 ، ص 36 ، 37 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، دار الفكر ، الأردن ، ط 1 ، 2009 ، ص 49 ، 51.

[3] ينظر: أحمد الخطيب : دور الجامعات في بحوث تعليم الكبار ، تعليم الجماهير ص 82 ، 83.

من أجل ذلك آثرنا خوض هذا الموضوع بالبحث والدراسة ، إيمانا منا بما يحمله موضوع "تعليم اللغة العربية للكبار" من أبعاد اجتماعية وإنسانية وحضارية وعلمية قد تخفى على الكثيرين ، وبالنظر للأهمية التي يكتسيها هذا اللون من الدراسات والتي نروم من خلاله تقديم بحث جديد يفيد المكتبة الجامعية ، وإزكاء الجهود التي تبذل في سبيل تعميم وتطوير هذا اللون من التعليم وتحسين مردوديته على المستويين الوطني والعالمي.

ونحن في بحثنا هذا نحاول الوقوف عند عدد من النماذج لبرامج محو الأمية المتبناة من قبل "الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار" بالجزائر ، بدراسة تحليلية تقويمية في مختلف النشاطات المتبناة لتعليم اللغة العربية من (قراءة ، وكتابة ، وقواعد) محاولين الإفادة من كل ما تتيحه النظريات اللسانية المعاصرة في تيسير تعليم اللغة العربية.

وقد اتخذنا من "النظرية السلوكية" أنموذجا ننهل من عطاءاته في تقويم هاته البرامج محاولين الإفادة من كل القوانين والآليات التي تتيحها النظرية في بناء برنامج متوازن يقدم خدمات جليلة للمتعلم بالدرجة الأولى بما يسعفه من تطوير إمكاناته اللغوية والفكرية ، وبما يجعل منه عنصرا خادما للحضارة والتطور الإنساني بالدرجة الثانية.

البَـــــــــــــاب الأوَّل:
محو الأميـة ونـظريـات الـتعلم الـسلـوكـيـة .

- الفصل الأول:محو الأمية وتعليم الكبار في العالم.
- الفصل الثاني:إشكالية الأمية في الجزائر.
- الفصل الثالث:آليـــــات التعلم والنظريات السلوكية.

الـفَصْل الأوَّل:
محو الأميـة وتـعـليـم الـكبـار في الـعـالم.

أولا / التحديد العلمي لمفهوم الأمية.

ثانيا / مفهوم تعليم الكبار وبعض المفاهيم المصاحبة له.

ثالثا / محو الأمية وعلاقته بالتنمية الاجتماعية والثقافية.

رابعا / البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار.

خامسا / واقع محو الأمية في العـــالـــم.

سادسا / مشكلة الأمية في العالم المتنامي وأهم أسبابها.

سابعا / الواقع العربي في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية.

ثامنا / مشكلات تعليم الكبار في البلاد العربية.

تاسعا / الإستراتيجية العربية في محو الأمية وتعليم الكبار.

عاشرا / تجارب لمحو الأمية في البلاد العربية.

إحدى عشر / آفاق محو الأمية في البلاد العربية.

اثنا عشر / النظرية الأساسية لعلم تعليم الكبار.

أولا/التحديد العلمي لمفهوم الأمية.

ينسب اللغويون والمفسرون اصطلاح الأمي إلى الأم. [1] لأن القراءة والكتابة كانت في الرجال دون النساء ، ولأنه ليس من شغلهن أن يقرأن أو يكتبن ، فيكون الشخص على هاته الحال كما لو كان على ما ولدته عليه أمه.

وفي اللسان الأمي هو:"العي ، الجلف ، الجافي ، القليل الكلام".[2]

أما "**عادل البياتي**" فيرى أن الأمية منسوبة إلى الأمة إذ هي ساذجة قبل اطلاعها على المعارف.[1]

---

[1] ينظر: الطبري : تفسير الطبري ، تحقيق محمد شاكر ، دار المعارف ، مصر ، ط 6 ، 1972 ، 259/2.

[2] ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ط6 ، 1997 ، 112/1.

ويحدد "**محمد البشير الإبراهيمي**" الأمية بقوله:"الأمية بمعناها اللغوي العرفي هي الجهل بالقراءة والكتابة مرض فتاك ونقيصة مجتاحة ورذيلة فاضحة وشلل وزمانة في جسم الأمة التي تبتلى بها(...) وأكبر جناية تجنيها الأمية على الأمم هي القضاء على التفكير الذي هو المعيار الذي توزن به القيم العقلية في الأمم نموا وإسفافا".[2]

وأما "**اليونسكو**" فقد حددت مفهوم الأمية في المؤتمر الإقليمي المنعقد في الإسكندرية بمصر سنة **(1964)**"كل شخص تعدى سن العاشرة من عمره ولم يدخل أي مدرسة ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة".[3]

والأمي هو "الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة والحساب بأية لغة كانت ابتداء من السن التي يُعَدُّ فيها أنه ليس باستطاعته الالتحاق بالمدرسة النظامية".[4]

ويبدو أن للأمية مظهرين هما:

أ –"الأمية في الأفراد ، ومظهرها الجهل بمهارات القراءة والكتابة والحساب في لغة من اللغات"[5] ، وهذا هو المظهر الهجائي للأمية.

ب– المظهر الاجتماعي: ويتمثل في ألوان الفكر والممارسات التي تكون في مجموعها بنية المجتمعات التقليدية ، كالتقليد في التفكير ، وفي العمل ، وفي استخدام أساليب الإنتاج ،

---

[1] ينظر:عادل جاسم البيـــاتي: تحديد مصطلحي الجاهلية والأمية في التراث العربي الإسلامي ، مجلة كليـــة الآداب جامعة بغداد ، العـــراق ، العدد 07 ، 1979 ، ص 81 ، وينظر: المعجم الوسيط : مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، 1380 هـــ – 1960م ، ص 27.

[2] تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر، ص 22 .

[3] ينظر: نحو استراتيجية عربية لمواجهة مشكلة الأمية في البلاد العربية مستقبلا ، مؤتمر الإسكندرية الثالث ، بغداد ، 1– 12/16 1976 ، ص 18.

[4] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، فيفري 2003 ، ص 70.

[5] ينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 175 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 175.

والتقليد في الأنماط السلوكية ، والقيم والعادات ، وأنماط العلاقات الاجتماعية المختلفة ، وهذا هو المظهر الحضاري للأمية.[1]

ثانيا/مفهوم تعليم الكبار وبعض المفاهيم المصاحبة له.

لقد أدى تطور المفاهيم والنظريات إلى اختلاط مفهوم تعليم الكبار ببعض المفاهيم الأخراة من نحو: التعليم مدى الحياة والتعليم المستمر والتعليم النظامي... والحقيقة أن مفهوم تعليم الكبار يتوافق بشكل كبير مع مفهوم التعليم غير النظامي الذي يعرف على أنه:(نشاط تعليمي منهجي يجري خارج إطار التعليم النظامي بغرض تقديم أنواع مختارة من التعليم إلى نوعيات من الدارسين الكبار أو الصغار).

ويتفق هذا المفهوم مع وظيفة تعليـــم الكبار ، حيث إن غاية تعليم الكبار أن يكون وظيفيا ، وأن يساعد المتعلمين على مواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية والعمل ، لذلك فهو يأخذ أحيانا شكـــل التعليم المهني ، أو الثقافة الصحية ، أو الإرشاد الزراعي ، أو الثقافة الأسرية ، أو إيقاظ وعي المحرومين بحقوقهم...

ويدخل تعليم الكبار من خلال ما سبق فيما يسمى بالتربية الأساسية والتعليم الأساسي للكبار ، أي تعليم الكبير المعارف الأولية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية التي تجعله قادرا على فهم المجتمع المحلي لتحقيق المشاركة والمسؤولية في المجتمع التي تسهم في بناء الحياة اللائقة للإنسان.

ويدخل تعليم الكبار داخل إطار مفهوم التعليم مدى الحياة الذي بدأ يشيع استعماله منذ عام (1972) وهو مفهوم شامل يتضمن التعليم النظامي ، والتعليم غير النظامي الذي يحدث على امتداد عمر الإنسان والذي يساعده على تنمية حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية.

ويدخل تعليم الكبار أيضا تحت مظلة التعليم المستمر الذي يتشبث بدوره بروح التعليم مدى الحياة ، حيث يؤكد أن أمـــام التعليم دورا يؤديه أكبر من مجرد إكمال دور التعليم النظامي ، والتعليم المستمر من الناحية النمطية هو التعليم الذي يُتَوَاصَلُ في محيط نظامي ويؤدي إلى حدوث تعليم نظري أكاديمي وتعليم مهني تطبيقي.[2]

---

[1] ينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 175 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 175.

[2] ينظر: على أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 37 ، 38.

وهكذا يتواصل التطور في مفهوم تعليم الكبار مع ظهور حاجات جديدة وظروف جديدة ودارسين جدد ، ومع اكتشاف أهداف تربوية جديدة واكتشاف منهجية جديدة للتعليم والتعلم.

ثالثا/محو الأمية وعلاقته بالتنمية الاجتماعية والثقافية.

لم يكن من الممكن أن تمر قرون التخلف السياسي والاقتصادي على الأمة العربية دون أن تترك آثارها في تراخي علاقاتها الثقافية التاريخية ، وتوهين روابطها الاجتماعية وبالتالي إضعاف هويتها الثقافية الموحدة وخصائصها وهبوط قيمها الأساسية ينسحب الأمر على مختلف مظاهر الثقافة والفكر العربي والذي تمثل اللغة إحدى ركائزه الأساسية.

وليست اللغة القومية مجرد وسيلة تعبير وتفاهم بين إنسان وآخر ، إنما بحكم منطقها الداخلي وتاريخها وبنائها وتركيبها رابطة اجتماعية فكرية من الدرجة الأولى ، إذ هي تحمل الخصوصية القومية والوحدة السياسية والتراث والاستمرارية الثقافية وحيوية الفكر العلمي ، والإبداع الأدبي.[1]

والحقيقة أن مأساة الأمة العربية تزداد تفاقما وعظما بوجود ملايين الأشخاص ممن ينتمون إليها ممن يجهلون القراءة والكتابة وحسن التعامل بهاته اللغة القومية مما يبعث عن التساؤل حول أهمية الحملات القومية المبذولة في التقليل من آثار هاته المشكلة وفي المساهمة على قيام مجتمع عربي متكامل ومتوازن لا يعيق تقدمه وتطوره أي عائق.

إن حقيقة تعلم القراءة والكتابة للمتعلمين الكبار في أي بلد عربي تهدف أساسا إلى تمكين هذا المتعلم من إدراك الفهم الصحيح لما يدور في عالمه من إشكالات ، ومن خلال التعبير عن مشاعره الداخلية حول الحقائق التي تؤثر عليه في اللحظة التي يخرج فيها المرء عن صمته ويدرك قدراته على التصرف في العالم كإنسان حر ، لذا كان هدف تعلم القراءة للكبار يتجاوز تعليم شخص تفسير عدد من الرموز اللغوية إلى مده بجميع الأدوات اللازمة لتفسير العالم ، بما في ذلك من حياة وحقيقة.[2]

إن عملية التكيف مع بعض المتغيرات ، وتكييف وتوجيه بعضها الآخر ، هي عملية حضارية تخضع للمعايير والقيم التي يؤمن بها المجتمع ، كما تخضع للتقاليد القديمة العهد

---

[1] ينظر: محمد الميلي وآخرون: الخطة الشاملة للثقافة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة الثقافة ، ط 2، 1996 ، تونس ، ص 75.

[2] ينظر: ماجد روحانا: تعلم القراء والكتابة ، مجلة تعليم الكبار والتنمية ، اليونسكو، المطبعة الكاثوليكية ، عاريا ، لبنان ، ط 1982 ، 247/2.

والأعراف المجربة ، والمتأمل في المجتمعات العربية اليوم يرى أن المتغيرات الواقعة عليها أكبر من قدرتها على استيعابها ، وهي بالتالي غير قادرة على القيام بعمليات التكيف والتنسيق للمتغيرات ، فضلا عن تكييفها وتوجيهها ، والسبب في ذلك هو غياب القواعد الحضارية ، والأسس المعيارية للمجتمع المتحضر التي على أساسها يتم القبول أو الرفض أو التوجيه للمتغيرات.

إن التغيير أو التطور على طريق الحياة الاجتماعية لن يحدث إلا إذا شعر أبناء المجتمع بالحاجة إليه ، واستطاعوا أن يتصوروه في إطاره الأوسع وضمن تغييرات كثيرة ، وتعرفوا على طبيعة التغير ومكان حدوثه ، والفنون والمهارات التي يتطلبها ، واستعدوا لذلك رغبة في إحداثه والسيطرة على حركته.[1]

يقول " **موليمو جوليوس نيريري"(Molimo Jolioss Niriri)**[*] عرفت التربية عام (1967) بأنها:"نقل حكمة المجتمع ومعرفته المتراكمة من جيل إلى الجيل التالي ، وإعداد الناشئة لدورهم المقبل في المجتمع ليكونوا قادرين على الإسهام الفعال في الحفاظ عليه أو تطويره".[2]

بيد أنه وبعد مضي زمن غير قليل لا يزال الاعتقاد قائما بجودة هذا التعريف لكونه أعد خصيصا ليكون مرشدا موضوعيا عالميا ، ودليلا للعمل بعد أن يتم توسيعه ليصبح دليل العمل الأول في التعليم الجاد الذي يهدف في مقامه الأول إلى تحرير الإنسان ، والتحرر معناه الانطلاق بحرية وهي من المهمات الأساسية التي يمكن أن تضطلع بها عملية التربية التي تهدف إلى تحرير عقل الإنسان وجسده ، وهي التي تستطيع أن تعمق إنسانيته وذلك حينما تمكنه من إدراك قواه على اعتباره إنسانا حرا يمكن أن يقيم علاقات إيجابية مع نفسه ومع بيئته.[3]

رابعا/البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار.

يكتسي البحث التربوي أهمية كبرى ، إذ تعول عليه الدول في تنفيذ سياسات التغيير الاجتماعي والثقافي التي ترسمها النخب الحاكمة ، لأنه ثبت أن تحقيق القفزات النوعية في شتى

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 119 ، 120.

[*] موليمو جوليوس نيريري(Molimo Jolioss Niriri) رئيس جمهورية تنزانيا المتحدة سابقا ، له عدة بحوث ودراسات في مجال التربية وعلم النفس هذا التعريف مأخوذ من مقال قدمه الرئيس في ندوة التربية في دار السلام عام (1974).

[2] موليمو جوليوس نيريري: التربية من أجل التحرر في أفريقيا ، مجلة تعليم الكبار والتنمية ، ص 430.

[3] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 430.

المجالات لا يتحقق إلا إذا كان للمدرسة الشأو الأكبر في ذلك ، ولا يمكن لهاته الأخيرة أن تقدم دورها كاملا ما لم تهتد بالبحث التربوي الجاد الذي ينظم أنشطتها ، ويرصد نتائجها ، ويقوم أخطائها.

إن البحث العلمي التربوي في العالم العربي في حاجة إلى أداة اجتماعية ضاغطة لأن البحث التربوي لم يمسه الفحص والبحث بالقدر الكافي ، ولم يستوف بعد حقه الكامل من الفحص والتدقيق ، خاصة وأنه يعرف في السنوات الأخيرة حركية سريعة تعود في أغلبها إلى عوامل خارجية وأخرى داخلية من ورائها الأجيال الجديدة في كثير من الأحيان ، ومهما يكن من أمر فإن الواقع التربوي جزء لا يتجزأ من الواقع الاجتماعي العربي بقدر ما يعكس تحديات النظام العالمي الجديد الذي يطرح على البحث التربوي تحديات جديدة مما يستوجب عليه المشاركة الفاعلة في توجيه العمل التربوي بما يتناسب مع الأهداف الاجتماعية والثقافية الرامية إلى النهوض بالمجتمع العربي.[1]

وإذا كان البحث التربوي في مجال التعليم العام يكتسي هاته الأهمية ، فإنه في مجال تعليم الكبار لا يقل أهمية عن سابقه إلا أنه للأسف محل إهمال في أغلب دول العالم العربي سببه إغفال خصائص الكبار ، إذ من بين المسلمات لدى علماء التربية وعلماء النفس أن خصائص الأطفال الجسمية والعقلية والانفعالية ، وحاجاتهم ومراحل نموهم ينبغي أن تكون الحجر الأساس في أي بناء مدرسي حديث ، وفي وضع المناهج والبرامج التي تتناسب مع مستوى نضجهم العقلي واللغوي ، وفي اختيار الطرائق الملاءمة لتدريسهم ، ولذلك أولى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس اهتماما بالغا في أبحاثهم ودراساتهم لكل ما من شأنه أن يمت إلى تعليم الأطفال بصلة ، وهو ما لم يحدث مع الكبار ، وكان الأولى أن يعطى هذا القطاع اهتماما خاصا نظرا لما لهاته الفئة من إمكانية في النهوض بالمستوى الحضاري والثقافي للبلاد.

ومن هذا المنطلق فإن أي برنامج أو مشروع يتوخى تعليم الكبار لا بد أن يستند إلى بحوث ودراسات لخصائص الكبار الجسدية والانفعالية والعقلية ودوافعهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومشاكلهم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية وعاداتهم السلوكية وأهدافهم...كل هذا يجب أن

---

[1] ينظر: الطاهر الإبراهيمي: رؤية في واقع البحث التربوي في العالم العربي ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد 02 ، جوان 2002 ، ص 94.

يؤخذ بعين الاعتبار ، وأن يكون نقطة البدء في أي بحث أو برنامج لمحو الأمية وتعليم الكبار سواء عند التخطيط أو عند التنفيذ والمتابعة والتقويم.[1]

وكان ميدان تعليم الكبار في الغرب قد بدأ بسيل وافر مـــن الدراسات السيكولوجية المختلفة ، وما يلفت الانتباه حقيقة أن دراسة الكبار قد سبقت دراسة الصغار ، إذ قبل بروز علم نفس الطفل كانت المعلومات حول الكبار هي المعتمد في اتخاذها أساسا يطبق على الصغار.

ولم تعد التربية قانعة بدراسة الصغار وتهيئتهم لمرحلة الرشد ، وتزويدهم بالعمليات التربوية التتبعية ، بل أصبح تعليم الكبار من اهتماماتها وأهدافها ، وذلك لضمان استمرارية عطائهم ومشاركتهم في شتى المجالات بالكفاءة المطلوبة ، ولعل أهم الأهداف التربوية وتطلعاتها أن تمد الإنسان الكبير بما يجعله يرفض تجاوز مرحلة الشباب الفكري.

وليست حياة الكبار كلها ضعف وليست كلها قوة أيضا ، وإنما هي مرحلة من مراحل تطور الفرد ونموه لها مميزاتها الخاصة ، ومن ثم فإن عملية تعليمهم تقتضي المعرفة التامة لخواصهم النفسية ، وإمكاناتهم العقلية من خلال دراسة نفسياتهم وفهمهم فهما صحيحا لأن ذلك من دواعي نجاح تعلمهم ، وبلوغ المرامي والمقاصد بهم.

إن الكبار الذين نحاول تدريسهم هم تلك الفئة التي تخطى عمرها الزمني متوسط مرحلة النضج وفاتها التعليم الإلزامي ، فخرجت إلى الحياة العملية دون تعلم القراءة والكتابة ، وقد شغلت بكسب الرزق ، وتكوين الأسرة وإعالتها ، وأصبح رصيد خبرتها في الحياة والعمل والاحتكاك بالآخرين هو معلمها الأول والوحيد.[2]

غير أن ما يميز هاته الفئة عن فئة الشباب إحساسها بالنقص والدونية لكبر سنهم من ناحية ، ولأميتهم من ناحية ثانية ، إلا أننا نجدهم الأقدر على الإنتاجية العالية لما يتمتعون به من حيوية وخبرة وشعور بالمسؤولية.[3]

ويصعب في أحيان كثيرة فهم سلوك المتعلم الكبير إلا من خلال وجهة نظره هو وهاته القضية حيرت كثيرا من المعلمين والمصلحين الاجتماعيين لأنهم وجدوا أن الكبير يقاوم تعلم

---

[1] ينظر: عبد الجليل الربيعي وآخرون: أساليب ومنهجيات تعليم الكبار ، مجلة تعليم الجماهير ، ص 53.

[2] ينظر: هدى محمد قناوي: سيكولوجية تعليم الكبار ، مجلة تعليم الجماهير ، ص 154 ، 156.

[3] ينظر: محمد سيـــد فهمي: رعـــاية المسنين اجتماعـــيا ، المكتب الجامعـــي الحـــديث ، الإسكندرية ، مصر، ط 1984 ، ص 39 ، 43.

كثير من الأشياء والسلوكات الجديدة ، في الوقت ذاته نلاحظ عند عدد من هؤلاء شيئا من الشعور بالعزلة عن محيط أصدقائه والبعد عنهم حين دخوله في نشاط أو مؤسسة معينة.

ثم إنه يصعب على عدد من المتعلمين التخلي بعض أنماط السلوك والعادات والقيم الاجتماعية إلى أساليب وسلوكات جديدة تلقن لهم في صفوف التعليم ، لذا ينبغي لمعلم الكبار أن يحسن النظر والتعامل في المواقف التعليمية المختلفة ، وأن يهتم بالقيم السائدة بين المتعلمين ومحاولة تعديلها بأساليب متدرجة إن أمكن.[1]

وقد أكدت عدد من الدراسات المجراة في مجال تعليم الكبار أن قدرة هؤلاء على التعلم لا تضعف بتقدم السن ، ففي سنة (1930) سنحت الفرصة للعالم "**آرفرنج**" (Arfreng) لتعميق البحث في هذا المجال ، حيث اختبر ما يزيد عن (200 مائتين) من الكبار في مختلف الأعمار لفترة امتدت عامين فتحصل على نتائج قيمة فيما يتعلق بهذا المجال ، كما أن التجارب التي قام بها "**ثورنديك**" على الكبار كذلك أبانت أن كل فرد من المجموعات المتعلمة أمكنه تأدية المهمة المطلوبة منه ، بيد أن رد الفعل والاستجابات كانت في المجموعات الأصغر سنا ، وليس هذا بمؤثر ، إذ تبين أن كفاية المتعلم وصلت أقصاها في سن (الخامسة والعشرين) ثم تناقصت بأقل من (1 %) حتى سن (الخمسين).

غير أن عددا من الأبحاث الأخراة أثبت اختلاف سرعة الانخفاض من فرد إلى فرد تبعا لاختلاف نسبة الذكاء واختلاف طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وقوة الدوافع المتعلقة بالمتعلم.

ويحسن في هذا المقام التفريق بين القدرة على التعلم وبين سرعة التعلم ، فالقدرة لا تتأثر كثيرا بزيادة العمر ــ كما أسلفنا القول ــ كما آن الخبرات تعوض ذلك الفارق البسيط ، ولكن معدل السرعة ينقص قليلا قليلا ولكنه يعوض بزيادة الإتقان والدقة.

وتعود سرعة التعلم عند الكبار وبطؤها إلى حرصه الدائم على الإتقان في التعلم ، وخوفهم من الفشل الذي يُلْتَمَسُ فيه العذر للصغير ، وقد يكون البطء نتيجة الضعف الذي يصيب حواسهم وبخاصة السمع والبصر مما يؤدي بالضرورة إلى بطء رد الفعل ، وقد يرجع السبب إلى ضعف مرونة التكيف نتيجة لزيادة السن.[2]

---

[1] ينظر: طلال عمارة : سيكولوجية الكبار ، محاضرات الملتقى التكويني لإطارات محو الأمية بالوادي (29/28 ديسمبر 2003) ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر، ص 05.

[2] ينظر: هدى محمد قناوي: سيكولوجية تعليم الكبار ، مجلة تعليم الجماهير ، ص ، 156 ، 158.

خامسا/واقع محو الأمية في العالم.

يعتقد عدد من الباحثين أن تعليم الكبار هو الأصل الذي خرجت من معطفه عملية التربية والتعليم النظامية إذ هو يفترش حصيرة واسعة قوامها علوم الوحي وعلوم الاجتماع وعلوم النفس وعلوم اللغة والعلوم الكونية الأخراة المتجددة بتجدد معطيات الزمان والمكان وحاجات الناس المختلفة ، ذلك أن التركيز على إنسانية الإنسان ومختلف تصوراته ومعتقداته ونظرته الاجتماعية هي مرتكز وعيه الثقافي وقيمه التي يمكن أن تتخذ مستندا في بناء مناهج تعليم الكبار على نحو العدل والحرية والمساواة والحب والسلام...

والحقيقة التي قد تغيب على كثير منا هي أن تعليم الكبار ليس مفهوما حديث النشأة ، بل هو مفهوم ولد مع ميلاد البشرية ذاتها ، فقد بدأ الحق سبحانه تعليم البشرية بتعليم آدم عليه السلام وتجهيزه لحمل أمانة التكليف لتنفيذ منهج الله باختياره (وَعَلَّمَ آدَمَ الأسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى المَلائِكَةِ فَقَالَ أنْبِئُونِي بِأسْمَاءِ هَؤُلاَءِ إنْ كُنْتُمْ صَادِقِين](البقرة:32-33).

وإذا كانت رسالة السماء إلى البشر بدأت بتعليم آدم فإنها خُتِمَتْ بتعليم النبي " **محمد** "ρ حينما أُمِرَ بالقراءة في أول آية نزلت: (اقِرَأ بِاسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ ❶خَلَقَ الإنْسَانَ مِنْ عَلَقْ ❷اقْرَأ وَرَبُّكَ❹ الأكْرَمْ ❺الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ ❻عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ](العلق:1-5).

وما بين أدم عليه السلام إل ى محمد ρ أنزل الله الكتب وأرسل الرسل لتعليم البشرية وهدايتهم إلى سبل الرشاد والصواب.[1]

والأمر الذي يجب ألا يَعْزُبَ عن أحد هو أن كثيرا من المجتمعات القديمة التي سبقت الإسلام قد أسهمت بشكل صريح في إنشاء وتطوير علم تعليم الكبار من خلال نظام المحاكاة التقليد المباشر فالفتاة كانت تقلد والدتها والصبي يقلد والده في عمله ونشاطه اليومي ، ثم تطور نظام التعليم شيئا فشيئا إلى ما يشبه التعليم النظامي الحالي ، وقد ظهر ذلك جليا في الفكر المصري واليوناني والروماني القديم وصولا للقرون الوسطى.[2]

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 23 ، 25.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 30 ، 35.

والحقيقة أن الحديث عن تعليم الكبار ومحو الأمية يحيل في الذهن أن الفكرة الرئيسة المقصودة من هذا المعنى هي الجهل بالقراءة والكتابة ، وقد يكون هذا صحيحا ، لكن الأمية في واقع الأمر أبعد مدى من جهل أبجديات القراءة والكتابة وأعمق من هذا وأشمل.

والحديث عن أهمية محو الأمية وتعليم الكبار وعلاقة ذلك بالتنمية القومية اقتصاديا واجتماعيا وبتغيير نوعية الإنسان سياسيا وتكنولوجيا حديث أطول من ألوان النشاط ذاته ، ذلك أن قضية الأمية ومشكلاتها تكاد تكون على رأس قائمة القضايا التي تنادت لها الحلقات الدراسية وعقدت لها المؤتمرات الدولية والإقليمية والوطنية.[1]

إن القناعة قائمة في كل المجتمعات على ما يمارسه التخلف الثقافي عموما والأمية على الوجه الأخص من أثر سلبي في المجال الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي ، وعلى ما يسلم إليه الإنسان من اغتراب سياسي وحجب لدوافع المشاركة المنتجة فيه مع مجتمعه.

والإجماع قائم كذلك على ضرورة تحرير الإنسان من قيد العجز الفكري وإطلاق طاقاته الكامنة وصقل قدراته المبدعة وتأهيل مهاراته وتقنين خبراته تمكينا له من السيولة الاجتماعية ومن التداول على مستوى المجتمع وعلى مستوى العصر.

لكن مع هذا كله تبقى مشكلة الأمية كما هي أكبر حجما وأثرا بل إنها تزداد مع الزمن كما وتعمق كيفا ، وما يزال العاملون في مجالاتها المختلفة استراتيجية وتخطيطا وإدارة وتنظيما وتدريبا وبحوثا ، على مستوى المؤسسات الدولية والإقليمية والوطنية يواجهون فيما التحديات الصلبة تأتيهم من التقدم والتخلف معا ، تأتيهم من الانفجار الثقافي ومن الثورة العلمية ومن الثورة التكنولوجية ومن الثورة الاجتماعية ، تأتيهم من الانفجار السكاني ومن التخلف الاقتصادي والجمود الاجتماعي والركود الفكري.

على أن التحديات التي تكاد تستنزف المجهودات المبذولة من قبل الناس وتتعدى إراداتهم لا تمثل كل الصعوبات المطروحة للمشكلة ، ذلك أن صعوبات لاصقة بطبيعة المشكلة نفسها أو بأسلوب مواجهتها قد تشكل عائقا دون الوصول للأهداف المرجوة.

إذ هناك قضايا المساحات القائمة بين التصورات والمثل ، وبين الممارسات والعمل ، فإلى أي حد أمكن ترجمة الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي وضعت لتعليم الكبار

---

[1] من أشهر المؤتمرات المنعقدة في هذا الصدد:(السينور) 1949 ، (مونتريال) 1960 ، (طوكيو) 1972 ، (باريس) 1985 ، (القاهرة) 1994. للمزيد من المعلومات ينظر: (علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 37).

إلى برامج تربوية ؟ وما هو وضع الأبحاث التي تتناول التركيبات الاجتماعية وديناميات الجماعة والاهتمامات المختلفة للناس واستعمالات الزمن وعوامل التغير الحضاري ومعوقاته ونفسيات الكبار...؟ بل إلى أي حد يمكن الإدعاء أن هناك تأصيلا لعلم تعليم الكبار سيكولوجيا وطريقة ومواد تعليمه ؟ وإلى أي حد يمكن القول بأن هناك تناولا مشتركا واقترابا متشابها للتصدي للمشكلة ؟ ثم هل تعد مشكلة تعليم الكبار وبخاصة محو الأمية ظاهرة فردية منعزلة أم هي ظاهرة اجتماعية متكاملة ؟ وهل هي من شأن الكبير والأمي ، أم هي من الهموم العامة للمجتمع؟

والقضية الكبرى تطرح التساؤل الذي مؤداه:أين يمكن وضع هذه المشكلة ضمن في أولويات مشروعات التنمية القومية ؟ وهل تعطى أولوية للتنمية البشرية في إطار تعليم الكبار على اعتبار أن هذه التنمية أعلى أنواع الاستثمار؟[1]

يذكر عدد من الباحثين أن الأمية هي من أعقد المشكلات التي تعترض سبيل تطور الدول النامية ونمائها ، معنى ذلك أن أغلب الدول المتقدمة لا تلفي أي مشكلة أو معاناة من جراء هاته المشكلة وهذا غير صحيح بالمرة[*].

فقد كان تعليم الكبار ــ من الناحية التاريخية ــ يؤدي دورا مهما في الدول المتقدمة في فترة طويلة من الزمن وكان دوره الرئيس مرتكزا فيما يلي:[2]

1 -توفير التعليم الأساسي لأولئك الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمدارس أو الذين تركوا المدرسة بعد مدة قصيرة.

2 -توفير المعلومات العامة أو المعرفة التخصصية لجموع من الكبار سبق تعلمهم إلى حد معين.

3 -مساندة المجموعات البشرية الخاصة ممن كان لهم تأثير كبير في اتحادات العمال والجمعيات والتعاونيات وذلك نتيجة لجهودهم الذاتية في الحصول على مؤهلات أعلى بالتدريب المستمر من خلال هاته التنظيمات.

---

[1] ينظـــر: محـــي الـــدين صابر: الأميـــة مشكـــلات وحلول ، ص 13 ، 16.

[*] بدأ تعليم الكبار يمارس في أوروبا منذ القرن 19 في مؤسسات المدارس الشعبية بالدنمارك وفي معاهد الميكانيك في انجلترا وفي الأندية النسائية وجمعية الآباء واتحاد مدارس الأحد ونشاط التعليم بالمراسلة بالولايات المتحدة ، وقد عقد أول اجتماع للخبراء في كمبردج عام 1924 نوقشت خلاله ألوان النشاط القائم وقتها.

[2] ينظر: نبيل أحمد عامر الصبيح : التجديد في طرائق تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مجلة علم تعليم الكبار، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ط 1992 ، 4 ، 5 / 32.

4 -تنظيم برامج تدريب منوعة متعددة لمجاميع بشرية صغيرة العدد.

ومع ذلك فقد اختلفت وظيفة وأهمية تعليم الكبار من بلد إلى آخر ، وقد اعتمدت إلى حد كبير على حالة التعليم الابتدائي والثانوي والتعليم الجامعي ، وميزت بعض الدول بين التدريب المهني والتعليم العام ، ونتيجة للتقدم الاقتصادي في كثير من الدول المتقدمة خصصت نسبة كبيرة من المساعدات الحكومية للتدريب المهني تاركة تعليم الكبار على الهامش.

وقد بدأت إعادة النظر في هذا الشأن بعد المؤتمر العالمي لليونسكو عام (1960) في (مونتريال) بكندا حيث تزايد الشعور في كل من الدول المتقدمة والدول النامية بالدور الرئيس المستقل الذي يحتله تعليم الكبار ، إذ لم يعد نشاطا إضافيا ملحقا بالنظام التعليمي العام في الدولة.

وقد اتفقت الوفود التي حضرت المؤتمر على أن العالم يعاني أزمة تعليمية حادة تقتضي إعادة النظر في كثير من النظم التربوية بما يخدم الأهداف التربوية المسطرة سلفا ، ومع كل الأسباب التي ذكرت في إعاقة تعليم الكبار ومحاولة إيجاد الحلول الكفيلة بإنجاح هاته العملية ، إلا أن تعليم الكبار لم يؤد الوظائف المنوطة منه إلا بدرجة محدودة للغاية نظرا لانعدام سياسة جلية يحتكم إليها في هذا الصدد.

بيد أنه في الفترة بين عام (1961) إلى عام (1971) كانت السمات الرئيسة والمميزة لتعليم الكبار هي انعدام وجود منهج واضح بالإضافة إلى تشتت الجهود المبذولة.

هذا السبب وغيره هو ما دفع بمؤتمر طوكيو لتعليم الكبار عام 1972 إلى التوصية في تقريره النهائي بأن التعليم المستمر يقتضي أن يكون تعليم الكبار جزءا معينا من التعليم لا يمكن الاستغناء عنه كما يجب اتخاذ الإجراءات التشريعية وغيرها التي تعزز تنمية أجهزة تعليم الكبار على قاعدة عريضة.

الأمر الذي دفع كثيرا من الحكومات والجماعات القومية في كثير من الدول المتقدمة والنامية إلى إبداء اهتمام لا مثيل له بالإشراف على تعليم الكبار من خلال توفير الإدارة الجيدة له ، ومنذ مؤتمر "مونتريال" أصدرت عدد من الحكومات تشريعات رسمية تستهدف النهوض بتعليم الكبار وتنسيق أنشطة الهيئات الحكومية وغير الحكومية العاملة في هذا الإطار.

وعلى أي حال فإن الاهتمام الجديد بتعليم الكبار لم يسفر بعد على النتائج المرجوة في الغالبية العظمى من الدول التي تبنت هذا التجديد في نظم التعليم ، وليس هناك ما هو أفضل من تقرير اليونسكو لتصوير هذا الوضع حول إصلاح الأنظمة التربوية الذي يذكر أن الهوة كانت ولا تزال قائمة بين الأقوال والأفعال ، بين السياسات التي يعلنها الوزراء الذين يحضرون المؤتمرات والخطوات التي تتخذها بلدانهم ، بين الطرائق المنهجية التي يضعها المفكرون وعملية تطبيقها والإفادة منها ، كما أن عمليات التخطيط التربوي الكثيرة تجاهلت إلى حد بعيد تعليم الكبار.

هاته الحقيقة تؤكدها الدراسات التي أجريت في البلاد النامية التي أكدت أن الإسهام الذي قدمه التعليم النظامي الخاضع للتخطيط والرقابة لم يكن بالقدر الذي يساعد على الارتقاء بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي لهاته البلدان.[1]

وعلى العموم فإن تعليم الكبار اليوم يمكن أن يعد على عكس التعليم النظامي من حيث قدرته على استهلاك موارد قليلة ويؤخر التقدم ، و أنه العامل الأكثر فاعلية في زيادة سرعة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

إن الفرق الرئيس بين تعليم الصغار والكبار هو أن النوع الأول إلزامي بينما الثاني ليس كذلك وانطلاقا من هذا لا تستطيع مدارس تعليم الكبار العامة أو الحكومية تشجيع نشر تعليم الكبار بشكل موسع إلا من طريق توسيع فرص التعليم.

إن أي مؤسسة لتعليم الكبار تشبه "السوبر ماركت" من حيث أنه لا يستطيع ضمان الحصول على العدد الكافي من الزبائن من المقيمين في منطقة التجمع المحيطة به ليتحقق المبرر الذي دعا إلى وجوده ، ولكنه يستطيع من طريق المحاولة والخطأ أن يكتشف أيا من منتجاته ــ أي دوراته الدراسية وأنشطته ــ سوف يجتذب الاهتمام ، وهو يستطيع عرض عدد قليل أو كثير من البرامج والمنتجات ليس بدافع شعبيتها ولكن لكونها مقبولة اجتماعيا.[2]

سادسا/مشكلة الأمية في العالم المتنامي وأهم أسبابها.

---

[1] ينظر: نبيل أحمد عامر الصبيح : التجديد في طرائق تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مجلة علم تعليم الكبار، ص 32 ، وينظـــر: محـــي الـــدين صابر: الأميـــة مشكـــلات وحلول ، ص 277 وما بعدها.

[2] ينظر: نبيل أحمد عامر الصبيح : التجديد في طرائق تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مجلة علم تعليم الكبار ، ص 37.

كان لتغيير النظم السياسية وتبدل التنظيمات الاجتماعية اللذين تعرضت لهما المجتمعات النامية نتيجة لامتداد النفوذ الأوروبي ، وسيطرته الحربية والمادية والفكرية الممثلة في ظاهرة الاستعمار الأثر المباشر في تشكيل هذه المجتمعات التي اعتنقت النمط العالمي الجديد الذي فرض عليها في شكل الدولة وفي وظائفها وفي كل وجوه الحياة السياسية والإدارية والثقافية والاقتصادية ، فاختلفت الأنماط القديمة من الحياة التقليدية رسميا ولكنها مع ذلك ظلت حية اجتماعيا في تصورا الناس وفي سلوكهم وفي علاقاتهم ، وهذا الوضع هو الذي يمثل في واقع الأمر المشكلة الحقيقة لهاته المجتمعات النامية ، إذ أن الفجوة القائمة بين الواقع الاجتماعي وبين التصور النظري وبين الشكل النمطي والمضمون الحضاري هي مدار الصراع ومحور المعاناة في المجتمعات النامية ، والتي تبرز مظاهرها في التنمية الشاملة ، التي هي في غايتها البعيدة تحقيق للتماثل الحضاري مع النمط العالمي المعاصر في تصور الحياة الاجتماعية وفي أهدافها ووسائلها ، والحقيقة أن صور ذلك كثيرة ، ولعل الذي يعنينا في هذا المقام هو التحول التربوي والتعليمي في إطار العلاقات الدولية المعاصرة وتأثير ذلك على إفراز مشكلة الأمية.

وقد كان المدخل الحضاري الجديد للحضارة الصناعية في أولوياتها هجمة حربية في شتى المجالات أهمها سلب حرية الإنسان وتغيير قيمه وعلاقاته وإعادة صياغته في سياق الأوضاع الجديدة ، ومن هنا بدأت عملية التعليم المدني الأوروبي بالإغارة على المؤسسات التقليدية التي حملت عبء الحفاظ على التراث للأمة العربية ، حيث كان هذا التعليم التقليدي يتسم بسمتين رئيستين هما:

– شعبيته وديمقراطيته ، إذ كانت مراكز التعليم جزءا من مؤسسة المجتمع ووظيفة جماعية من وظائفه ، ينتدب لها في كل مجتمع معلم ذو وظائف أساسية اجتماعية ودينية ، فكان المعلم الشيخ بالأحياء يصلي بالأحياء ويصلي على الأموات ويعقد النكاح ويقسم المواريث وهو من يدير مختلف شؤونهم الاجتماعية ، بالإضافة إلى ما سلف ذكر فإن دور هذا القائد يتعدى كل ما ذكرنا إلى تعليم الصغار والكبار القرآن الكريم وعلوم الدين والعربية ، وكان يصحبهم في حلهم وترحالهم بما يضمن مجانية التعليم واستمراريته.

– أما السمة الثانية فهي الزاميته ، معنى ذلك أن تعليم القراءة والكتابة كان المدخل الوحيد إلى تعليم الدين ، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي للتمكن من القيام بالواجبات الدينية المفروضة على كل مسلم ، وتبـــع ذلك كله مرونة اقتصادية وإدارية واجتماعية في فرص

التعليم ، فلم تكن هناك عوائق اجتماعية وإدارية أو دينية تحول دون تلقي فرص التعليم في أي سن دون مقابل مادي مفروض ، وطلب العلم إذ ذاك قيمة اجتماعية يمجدها المجتمع ويقدسها.

ومن هنا فإن القارئين والكاتبين في ظل النظام التقليدي كانوا أكثر عددا ، ولعله من المفارقات أن نلفي أن نصيب المجتمع القروي والبدوي في ذلك أكثرا حظا من نصيب أهل المدن بالنظر إلى قوة الروابط الاجتماعية بين أعضاء هذا المجتمع القروي الصغير.

إن وفود النظام التعليمي الأوروبي إلى المجتمعات التقليدية قد غير الأوضاع التعليمية من حيث التصورات والمؤسسات والوسائل والأهداف ، هذا التغير أدى إلى تقليل عدد الذين يصلون إلى التعليم ، وأصبح عدد الذين هم خارج المؤسسات التعليمية الحديثة أكثر ، إلا أنهم لم يتمكنوا من الوصول إليها بما يحيطها من قيود ، أو لأنهم لم يتمكنوا من الوفاء بمتطلباتها فطردوا منها.

وقد ظلت المؤسسات التقليدية قائمة بشكل مواز في المراحل الأولى مع المؤسسات الحديثة ، ولكنها لم تستطع المقاومة أمام الطرق المختلفة التي سلكها النظام الاستعماري والخطط المدروسة للقضاء عليها ، فانهارت وانتهى دورها وسقط مبرر وجودها الاجتماعي ، وهكذا انفردت هاته المؤسسة الحديثة بتعليم المجتمع ، وهي بطبيعتها مؤسسة مكلفة اقتصاديا وغالية الثمن ، ثم إنها ككل مؤسسة أحيطت بنظام وقواعد قبول من حيث السن ، ومن حيث القدرة على الاستيعاب ، ثم إن انحصار التعليم في تأهيل طائفة من مختارة من العمال للعمل في مجالات جديدة كالترجمة والإدارة والاقتصاد والتكنولوجيا وهي أمور مختلفة اختلافا نوعيا عن متطلبات الحياة التقليدية.[1]

والحقيقة أن أهدافا استعمارية كثيرة قد ارتبطت بهذا اللون من التعليم في كل أنحاء العالم التي وصل إليها الاستعمار في أمريكا وأفريقيا وآسيا مما جعله ينحو بالتعليم مناح بعيدة عن الأهداف الرئيسة المنشودة منه.

سابعا/اليونسكو ومحو الأمية في العالم.

لم تعد مشكلة الأمية مشكلة محلية ، ذلك أن لها جوانب عالمية ومن هنا آثرت منظمة اليونسكو منذ تأسيسها بعد الحرب العالمية الثانية أن تضطلع بدور مهم للعناية بهاته المشكلة ،

---

[1] ينظـــر: محـــي الـــدين صابر: الأميـــة مشكـــلات وحلول ، ص 226 ، 229.

وذلك بدراسة أوضاع الأمية وأسبابها واستعراض الجهود العالمية لمكافحتها والتصدي لها ، خاصة في الدول النامية التي هي المستودع الرئيس لها.

وقد شرعت في أول محاولة متكاملة لها بوضع منهج "التربية الأساسية" وقد اهتدت في ذلك إلى حد كبير بالتجارب الهندية التي قامت على أساس العمل الذاتي والإرشاد الاجتماعي في مجال العمل الريفي وكان ذلك في أواخر الأربعينات ، وقد وضعت البرامج المختلفة لتنفيذ الفكرة وتعميمها على نطاق العالم ، وأسست لذلك مركزين لتدريب الفنيين وإجراء البحوث والدراسات لتعميق الفكرة وتطوير أساليب العمل ، وكان أحد المركزين في (**كريفال**)"**بالمكسيك**" والثاني في (**سرس الليان**)"**بمصر**".

وقد استمرت التجربة مدة عشر سنوات وكان مجال عملها الأساسي في المجتمعات القروية التي هي في واقع الأمر أكثر تعرضا للأمية ، فانتشرت أفكار التربية الأساسية ومناهجها وأقبلت كثير من الدول على تبنيها ، وأنشأت أغلب الدول وزارات للتربية والتعليم التي حملت على عاتقها القيام على نشاط محو الأمية.

وفي منتصف الخمسينات ظهــر منهج جديد تعاونت في اعداده وتقعيده اليونسكو من جهة ، والمجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة من جهة ثانية وكان هذا المنهج هو "منهج تنمية المجتمع" الذي كان يهدف أساسا إلى الارتقاء بالمجتمع القروي وتطويره وتحرير الإنسان من كل ما يمكن أن يحول دون ارتقائه.

وقد طورت اليونسكو أجهزتها ومؤسساتها ضمن التوجه السالف بما في ذلك المراكز المنجزة من قبلها ، فتولت تدريب القادة وإعداد العاملين والإداريين ، ولما كان هذا البرنامج أقرب إلى الخدمة الاجتماعية الريفية فقد انصرفت همم القرويين إلى الاهتمام بالجوانب المادية من تحسين للإنتاج الزراعي والإسكان الريفي وغيره من شؤون الحياة الريفية البسيطة مما حاد بالمشروع عن أهدافه الرئيسة ، هذا إضافة إلى عوامل إدارية ومهنية وعالمية أخراة أدت إلى البحث عن البديل عن هذا النشاط الذي كان اقتصاديا وفكريا أقرب منه إلى نشاط محو الأمية.

وقد ظهر البديل في أواسط الستينات في منهج التعليم الوظيفي فبذلت اليونسكو إذ ذاك بمعية برنامج المعونة الفنية للأمم المتحدة جهدا طويلا لتنفيذ هذا البرنامج[1]، وقامت فكرة التعليم

---

[1] جرى تطبيق هذا البرنامج في كل من الدول التالية :
(أفغانستان/الجزائر/الأكوادور/إثيوبيا/الهند/إيران/مالي/النيجر/السودان/سوريا/تنزانيا/فنزويلا/) ، للمزيد من المعلومات يراجع:

الوظيفي على ربـــط التعليم بالعمل حلا لمشكلة الحوافز لدى الكبار ، ورفعا لكفاية الإنتاج ، وإعطاء التعليم مفهوما علميا ، فهذا المنهج يعتمد من ناحية على التركيز على قطاع المنتجين من العاملين في الزراعة والصناعة ، ثم على التأطير من ناحية أخرى ، بمعنى أن تكون هناك مؤسسات محددة يجري في كنفها نشاط محو الأمية ، وهو ما يدعو إلى استبعاد عدد كبير من الأميين الذي لا تنسحب عليهم المواصفات المطلوبة.

وهكذا ابتعدت فكرة التعليم الوظيفي عن فكرة التعليم الوطني التي تعد التعليم في حد ذاته حقا اجتماعيا للمواطن لا يمكن تجاوزه ، وهو الحق الذي يمكن المواطن من تناول حقوقه الاجتماعية الأخراة ومباشرتها.

وعلى الرغم من أن النتائج النهائية لهذا المنهج لم مؤد إلى النتيجة المتوقعة بما يتكافأ مع ما أنفق من مال وجهد ، لكنه يظل مع ذلك مشروعا ينم عن الإرادة الدولية الواضحة في سبيل مواجهة المشكلة وعدم الاستسلام لها.[1]

في الوقت نفسه مثلت كل من المؤتمرات الدولية الثلاثة التي عقدتها اليونسكو حول تعليم الكبار في "السينور" (1949) ، و"مونتريال" (1960) ، و"طوكيو" (1972) مثلت مرحلة تطور في التفكير في هذا الميدان ، نلفي أن آخر المؤتمرات كان أوسعها تمثيلا من وجهتي النظر الجغرافية والثقافية معا ، ذكر: أن البلدان بغض النظر عن التطور الذي بلغته لا يمكن أن تأمل الوصول إلى أهداف التطوير التي كرست نفسها لها ، ولا التكيف مع مختلف أنواع التغيرات التي تحدث في كل المجتمعات بسرعة فائقة على الدوام ، ما لم توجه اهتماما زائدا ومستمرا لتعليم الكبار ، وما لم تزود هذا القطاع بما يلزمه من مواد بشرية ومادية.

وأوصى المؤتمر أن تنظر اليونسكو في إمكانية وضع أساس التطوير لتعليم الكبار، ولما كانت الأجهزة صانعة القرار تشارك في وجهات النظر المعبر عنها في مؤتمر"طوكيو" فقد أعدت مسودة توصية للدول الأعضاء أقرها المؤتمر العام في دورته (التاسعة عشرة) "نيروبي 1986" بعد مناقشة مستفيضة.

إدجارد فو وآخرون:سلسلة تعلم لتكون ، ترجمة حنفي بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، ط 2 ، 1976 ، ص 204.

[1] ينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 235 ، 237 ، وينظر: إدجارد فو وآخرون: تعلم لتكون ، ص 204 ، 205.

وفي صلب الأداة أوصى المؤتمر العام صراحة بأن تعمل الدول الأعضاء على اتخاذ أية إجراءات تشجيعية أو أية خطوات تكون متماشية مع الممارسة الدستورية لكل دولة من الدول لتنفيذ المبادئ الواضحة للتوصية ، وبأن توجه نظر المسؤولين والإدارا ت أو الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار ، ومنظمات العمال والرابطات وغيرها من المؤسسات الداخلية المهتمة إلى التوصية لليونسكو وتبليغها بالمواعيد والأشكال التي تنفذ بها التوصيات والنشاطات.[1]

ثامنا/الواقع العربي في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية.

ظاهرة الأمية ظاهرة عالمية تشترك فيها أغلب دول العالم إلا أن أكبر ضحاياها هم دول وشعوب العالم المتنامي أو ما تسمى بالدول النامية ، لأن الأمية ظاهرة مركبة وهي نتيجة وسبب في الوقت ذاته للجمود الاجتماعي والتخلف الاقتصادي ، فهناك حوالي(800) مليون إنسان يعيشون في ظلام الجهل الشامل ، وهذا العدد يساوي ثلث سكان العالم تقريبا ، هذا على الرغم من الوعي المتصاعد بالمشكلة والتصدي بجد لمواجهتها على الصعيدين الدولي والوطني.

والمنطقة العربية هي جزء من الشعوب النامية ، تقاسمها المشكلة قسمة عدل وتخذ حظها منها في سعة ، ثم إن الرقم المتداول في هذا المقام يبعث على الذهول وهو أن ما نسبته (80 %) تقريبا من الأمة العربية تعاني من الأمية وتشقى بها.

قد يبدو هذا الرقم مذهلا ومبالغا فيه بالنظر إلى كبر حجمه إلا أن الواقع لا يثبت عكس ما نذكر من نسب وإحصاءات رغم تفاؤلنا بأن الأرقام الحقيقية قد تكون أقل من ذلك بكثير، وهي حقيقة لا تغير من جوهر القضية شيئا نوعا أو كيفا لأن نسبة تناقص الأميين بطيئة جدا بالنسبة إلى الوعي وإلى الجهد المبذول في موجهتها من ناحية ، ولأن المعاصرة العلمية ، والمتابعة المهنية لدى المتعلمين من ناحية ثانية في الوطن العربي غير منظمة ولا مدروسة بالشكل الكافي لا من حيث المؤسسات التي تقوم عليها ولا البرامج المعنية بتعليم الكبار.

وتشير حقيقة الدراسات الإحصائية المجراة من قبل الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية في المساحة الزمنية الممتدة على مدى سنوات الستينات أي منذ 1966 إلى 1971 ــ مع بعض التحفظات الواردة في الوثيقة ــ أن المعدل السنوي للانخفاض في نسبة الأمية يتراوح بين 0.5 % إلى 07 % بوسيط قدره 2.4 % ، بمعنى أن محو الأمية الشامل في البلاد العربية يستغرق

---

[1] ينظر: برنارد ديمونت: اليونسكو وتطوير تعليم الكبار، مجلة تعليم الكبار والتنمية ، ص 297 ، 298 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 37.

على هاته الوتيرة 42 عاما على شرط افتراض أن يكون عدد الأميين ثابتا ، وألا يطرأ تغيير على المتغيرات الاجتماعية وهذا افتراض مستحيل إنسانيا.[1]

وإذا استقرأنا الإحصاءات الدولية الحديثة في هذا الصدد فسوف ألفينا ثلاثة أرباع الأميين في العام (1990) موجودون فـــي عشر دول هي: الهند ، الصين ، باكستان ، بنجلاديش ، نيجيريا ، اندونيسيا ، البرازيل ، مصر ، إيران ، السودان ، حيث بلغت جملة الأميين في العالم (947 مليونا) ، ويلاحظ الباحث أن بلدين عربيين ضمن البلدان العشرة ، وعلى الرغم من المجهودات المبذولة من قيل هاته الدول للتقليل من هاته الظاهرة ومحوها إلا أن أعداد السكان الكبيرة والمناطق الريفية الواسعة تقلل من أثر هاته الجهود.

ففي عام (1970) بلغ عدد الأميين في الدول العربية حوالي (50) مليون أمي أي بنسبة (73%) من مجموع السكان العرب الذين تفوق أعمارهم (15 سنة) ، وعلى الرغم من أن معدل الأميين قد انخفض إلى (48.7%) في عام (1990) فإن العدد المطلق ارتفع إلى (61 مليونا) ، وذلك نتيجة لزيادة عدد السكان ، وتشير دراسة البيانات الإحصائية المتاحة والمؤشرات المتعلقة بها أنه إذا لم تتخذ تدابير فعالة لتغيير هذا الوضع فإن عدد الأميين يصبح (66 مليونا) عام (2000).[2]

ولو نظرنا إلى فئات الأميين في المجتمع العربي لوجدنا أنهم ينتمون إلى ثلاث فئات رئيسة هي:

– الفئة الأولى: وتشمل الأفراد الذين فاتتهم فرص التعليم في المدارس الابتدائية بسبب ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية المتردية وبسبب عجز الدولة عن تقديم الدعم لهم.

– الفئة الثانية: وهي فئة المتسربين من الأطفال ممن يتركون المرحلة الابتدائية قبل نهايتها لأسباب اقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية.

– الفئة الثالثة: وهي فئة المرتدين إلى الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية ولم يتابعوا التعليم على المستوى الوظيفي ،كما تشمل المتسربين من مراكز محو الأمية الذين انقطعوا عن دراسة تربوية تتعلق بغياب المنهج العلمي المتكامل بالإضافة إلى أسباب أخراة.

---

[1] ينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 16 ، 17.

[2] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر، ط 1 ، 2005 ، ص 151 ، 152.

وإذا كانت كثير من الدول العربية قد وضعت خططا لمحو الأمية في كل منها إلا أن استقراء هاته الخطط يكشف عما يلي:

1- افتقار كثير من الخطط إلى التكامل مع خطط التنمية الشاملة في الدولة.

2- صعوبة استخدام الأساليب العلمية للوقوف على حجم الأمية بسبب النقص المعروف في البيانات الإحصائية الدقيقة.

3- لم تحرص بعض الخطط على إيراد البيانات الواضحة عن التكاليف ومصادر التمويل وإجراءات الإنفاق المرتبطة بالأهداف وبتقديرات التنفيذ وآليات التقويم.

- ومن أوضح المشاكل وأكثرها تعقيدا سوء قطاع الإدارة والتنظيم.[1]

تاسعا/مشكلات تعليم الكبار في البلاد العربية.

لعل أهم ما يقابلنا في هذا المقام هو الظِلال التي ألقاها التعليم النمطي المعروف على تعليم الكبار ، فمن حيث العملية التعليمية ما يزال هذا اللون من التعليم عالة على نظريات التعلم العام وطرائقه ووسائله ، حيث إن تعليم الكبار وخاصة محو الأمية لا يزال يُعَامَلُ على نمط تعليم المتعلمين الصغار ابتداء من مكان التعليم إلى المدرس والمناهج والطرائق وعمليات التقويم التي لم تخرج عن النمط المعتاد في تدريس المتعلمين صغار السن.

والحقيقة التي تهمنا في هذا الصدد أن نشاط تعليم الكبار في المجتمع العربي أصيب بحول وهو يمد بصره في كل خطوة إلى التعليم النظامي المتدني فتأثر به إلى درجة التوحد معه مع اختلاف وارد في بنائهما ، مما حاد به عن النمو والتطور باختراع منهج تربوي واجتماعي يتفق مع طبيعته وأهدافه ويتكامل به مع التعليم العام.

والمشكلة التي تواجه التخطيط العام لتعليم الكبار تتمثل في حقيقة الأمر في ندرة المعلومات المتوافرة مع عدم دقتها ، وغيابها في بعض الأحيان سواء فيما يتصل بعدد الأفراد أو الحاجات أو المستويات أو المجالات أو المؤسسات أو الإمكانات ، وذلك لغياب المنهج العلمي الذي يقوم عليه جمع البيانات في هذا الميدان.

ومن الملاحظ أن هناك افتقارا لسياسة واضحة وعامة لتعليم الكبار ، والمقصود بالسياسة العامة هو موقف المجتمع أو الدولة من القضية لأن السياسة هي التي يحتكم إليها في تنظيم

---

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 152 ، 153.

وترتيب الخطوات التالية ، فإذا نظرنا إلى البرامج الحالية لتعليم الكبار في البلاد العربية من هاته الناحية فإننا نجد أن قليلا منها هو المستند إلى سياسة عامة واضحة من نحو محو الأمية والثقافة العالمية مع اختلاف في درجة وضوح هاته السياسة.

ثم إن مفهوم تعليم الكبار لا يبدو واضحا كل الوضوح، ففي أحيان كثيرة استعمل المصطلح مرادفا لمفهوم محو الأمية ، وهذا الأخير متردد بين الصغار والكبار ، ومن ثم يضطرب مفهوم الثقافة الجماهيرية بين التعليم والتثقيف.

هذا الأمر وغيره انعكس على مؤسسات تعليم الكبار ، فليس هناك مؤسسات نمطية محددة لتعليم الكبار يقع الاتفاق عليها كما هو الأمر بالنسبة للتعليم النظامي التي يستند إلى تنظيمات واضحة كالمدارس والمعاهد والجامعات.

فنشاط محو الأمية يمارس أساسا بحكم المرونة التي تنطوي عليها طبيعته في مختلف المدارس خارج أوقات الدراسة كما يمكن أن يمتد إلى الأندية والمصانع وأماكن العمل الأخراة ولا بأس أن يكون في أماكن العبادة وحتى في المنازل الخاصة.

إلا الوضع الحالي يشكو انعزال مؤسسات تعليم الكبار بعضها عن بعض ، ومحو الأمية يتم في أحيانا بمعزل عن الثقافة العالمية ، وهكذا تتضارب الأهداف وتتبعثر الجهود ، ويتصل بهذا كله ــ إذا استثنينا بعض الدول العربية ــ أننا نجد أن أغلبية العاملين في برنامج محو الأمية وتعليم الكبار هم من الحاصلين شهادات علمية متوسطة ، أو أنهم تلقوا تكوينا بسيطا ضمن جملة الدورات التدريبية التي تقيمها المؤسسات المختصة قبل التحاقهم بالعمل أو أثنائه ، بل إن بلدانا كثيرة تقتضي ظروفها إلحاقهم بالعمل دون تدريب مسبق ، والحقيقة التي لا يمكن إنكارها في بلادنا وغيرها من الدول العربية هي أن تعليم الكبار ومحو الأمية والثقافة العالمية والشعبية أصبح ينظر إليه بكونه أقل المهن جهدا وأن أصوله وأساليبه إنما تكتسب بالممارسة والتقليد ولا تحتاج إلى تدريب أو تمرين على أن هذا اللون من النشاط كثيرا ما يتخذ من قبل العاملين فيه عملا مؤقتا ومجاز لعمل آخر ، والحق أن توسيع مجالات تعليم الكبار ، وإثراء مضمونها وتحديث طرائقها وأساليبها ، والارتقاء بالمستوى العلمي والفني والمادي للكاملين كفيل بجذب العناصر المؤهلة تأهيلا عاليا إليها.

ثم إن جل برامج تعليم الكبار تعاني اضطرابا وقصورا كبيرا على الرغم من كثرة هاته البرامج وتعددها إذ لا تجد ملايين من أبناء الشعب مكانا لها في أي من هاته البرامج ، إذ إن

كثيرا من هاته البرامج يقدم مضمونا تقليديا اشتق من برامج تقليدية سابقة مضى زمنها أو من برامج أجنبية وضعت لبيئات مختلفة للبيئة العربية ولم تبن على أساس دراسة حقيقية لمشكلات الناس ومطالب التنمية الشاملة ، أما الطرائق والأساليب المستخدمة فمعظمها من اللون الذي يعتمد على التلقين وقلما تتيح للمتعلم الكبير ذي الخبرة العميقة فرصة المشاركة في البحث والاستكشاف والتفكير.

ولعل أكثر صور النقص والإجحاف في مجال تعليم الكبار ترجع إلى الفقر الواضح في ميدان البحث العلمي في هذا المجال ، إذ لم تجر دراسات علمية منظمة في البلاد العربية باستثناء القليل منها بما يسهم في تأصيل هذا المفهوم وإثراء مجالات العمل فيه.[1]

عاشرا/الاستراتيجية العربية في محو الأمية وتعليم الكبار.

أدرك الشعب العربي من خلال نضاله الطويل ضد الاستعمار تلك الصلة الوثيقة بين الحرية والعلم ، ومن هنا فقد ارتبطت حركة محو الأمية بذلك النضال منذ أكثر من نصف قرن من الزمان ، وقد اتخذت تلك الحركة صورا متعددة في نشر الوعي الشعبي توسيعا لدائرة المعرفة التي كان يضيقها المستعمرون ، وذلك بالقضاء على كل أشكال التعليم القائمة ، وإحلال نظم تعليمية جديدة ذات أبعاد واستراتيجيات محددة وأهداف خاصة ، إلا أن هذا النمط من التعليم لم يكن متاحا للجميع.

وبعد تحقيق الاستقلال السياسي اتسع نطاق النشاط في محو الأمية ، حيث قامت له إدارات رسمية ومنظمات مركزية في كل البلاد العربية ، حتى أن بعض البلاد لم تقتصر على الجهد الرسمي ، بل اتخذت الجهد الشعبي رافدا أساسيا لهذا النشاط في مختلف مستويات العمل تصورا وتنفيذا ، ثم إن الدول العربية في معظمها قد أصدرت تشريعات تنظم العمل وتحدد المسؤوليات وتضع الحوافز الكافية ، إلى جانب كل ما أوردنا فإن جانب التخطيط لمحو الأمية قد بدأ يسود في البلاد العربية ربطا لهذا السعي بخطط التنمية الشاملة.

على أن العناية بالجانب الفني للعمل قد بدأت تلفي اهتماما ، فزادت العناية ببرامج التدريب المختلفة في مختلف جوانب النشاط لكل العاملين فيه من فنين وإداريين ومنظمين ، ذلك

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 164 ، 170 ، وينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 82 ، 97.

كله مع الجهد المبذول في مجال المناهج والكتب والوسائل التعليمية ، وإدخال التقنيات الحديثة والتدريب عليها والعناية بالبحوث الميدانية المتصلة بمجالات العمل.

وهناك جهد آخر على النطاق العربي تنهض به المنظمات العربية والدولية في ميادين الإعداد والتدريب والتنسيق.

ولعل المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في "**سرس الليان**" الذي أنشأته اليونسكو بالتعاون مع "**جمهورية مصر**" عام (1952) تحت اسم "**مركز التربية الأساسية** " لتدريب العاملين في برامج محو الأمية وتعليم الكبار كان أول عمل تم على نطاق المنطقة العربية ، وقد أخذ هذا المركز على عاتقه القضية بمختلف جوانبها بحثا وترشيدا.

على أن "**الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار**" من ناحية أخرى كان أول تنظيم عربي أنشأته الجامعة العربية عام (1966) باسم "**الجهاز الإقليمي لمحو الأمية**" وعلى الرغم من قصر المدة التي مارس فيها نشاطه ، إلا أنه استطاع أن يقود برنامجا ضخما شمل الدول العربية كلها في العمل الميداني بما قدمه من تجارب رائدة ومشروعات نموذجية ، ذلك إلى جانب التعاون المثمر بين المنظمات الإقليمية والدولية المعنية ، وهو لا يزال يمارس نشاطاته ويقوي إمكاناته من خلال "**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**" ليتمكن على اعتباره جهازا عربيا متخصصا من القيام بدوره في صورة أكثر فاعلية.

ولعله من تمام هذا العرض الإشارة إلى المسارات التي سلكها النشاط العربي في هذا المجال ، والحقيقة أن محو الأمية وتعليم الكبار كما أسلفنا الذكر نشاط ارتبط في البلاد العربية بحركة النضال الوطني ضد الاستعمار ، وكان يستهدف الجماهير العريضة التي تلتقي كلها عند فكرة الحرية ، وهكذا فإن الفكرة بدأت شمولية تخاطب كل إنسان وهي البداية الصحيحة التي تتفق مع مبدأ الحق في التعليم ووجوبه وقد وصفت هاته الطريقة بأنها تقليدية لأنها أخذت محو الأمية في إطار تعليمي بحت ، فاتخذت تعليم القراءة والكتابة هدفا عاما ، وما لبث العمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار أن تعرض لاجتهادات كبيرة فيما يتصل بالتصورات والفلسفات التي تقوده وتوجهه ، وهكذا تولدت أفكار ومناهج جديدة من نحو: التربية الأساسية ، والتعليم لتنمية المجتمع ، ثم التعليم الوظيفي للكبار وثم التعليم المستمر.[1]

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 260 ، 262 ، وينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 175 ، 177.

تبقى الإشارة إلى أن هاته التصورات نظمت في رحاب اليونسكو بالتعاون مع الحكومات والمنظمات والهيئات المختلفة إقليميا وعالميا.

إن الاستراتيجية الحقيقية لتعليم الكبار ومحو الأمية تقتضي دراسة اجتماعية واقتصادية واعية لبنية المجتمع العربي ، بالإضافة إلى الدراسة المتعمقة للظواهر والمشكلات التعليمية فيه ذلك أن محو الأمية ليس عملية تربوية بسيطة ، فليس الأميون هم أولئك الذين فاتهم التعليم وحسب ، ولكنه أيضا جزء من بنية المجتمع الاقتصادي والاجتماعي الذي يستوعبهم ، ويمكنهم من العيش في توافق معه ، فينشأون ويعملون ويستهلكون وينشؤون علاقات ويتمتعون بأدوار ومكانة اجتماعية... وهكذا كان من الضروري رفع أمية الفرد والمجتمع معا في آن واحد.

خلاصة هذا كله أن محو الأمية للمجتمع هو الذي يشكل الحافز الأساسي الذي ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع محو أمية الفرد فإذا كان محو أمية الفرد هو تعليمه القراءة والكتابة ، فإن محو أمية المجتمع هي أن نخلق للأمي الكتاب الحقيق الذي قرأه في صورة سعيه الاقتصادي وما يتبـــع ذلك من نشاط اجتماعي وعلاقاته في أسرته ومجتمعه الصغير والكبير معا ، بحيث يكون ذلك في صورة تحديث للمجتمع وتجديد لمقوماته.

هذه الاستراتيجية التي تقوم على التصور الشمولي في مواجهة الأمية في المجتمع والأفراد معا كيف يمكن ترجمتها في الواقع العربي؟

هناك مسلمات اجتماعية وعملية لا بد من البدء بها في هذا المجال ومنها:

1- ضرورة حصر المشكلة حصرا دقيقا عن طريق الاحصاءات والمسوح والدراسات الدقيقة وتصنيف الأميين عمريا ومهنيا.

2- العمل على سد منابع الأمية بتعميم الاستيعاب والإلزام في المدارس الابتدائية.

3- التحرر من الأشكال التقليدية للمدرسة النظامية بالنسبة لليافعين ، واستخدام صيغ جديدة من المدارس لاستيعاب هؤلاء ، ووضع مناهج خاصة لهم ، بحيث يلتحقون بعد ذلك بالتعليم في مرحلة من المراحل في وقت أقصر مما هو مقدر لغيرهم من المتعلمين.

4- إلزام العاملين في إطارات تنظيمية بمحو أميتهم ، من نحو قوات الأمن والمنتفعين بمختلف المشروعات الزراعية والاقتصادية والعاملين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص ،

مع تضييق الفرص أمام غير المتعلمين بحيث تكون معرفة القراءة والكتابة شرطا رئيسا لاكتساب الحق فيها ، على أن تتكلف الجهات المسؤولة بتقديم التعليم وتلتزم بتكاليفه.

5- مباشرة العمل في مختلف التجمعات الطبيعية كالقرى والأحياء من خلال أسلوب العمل الشامل لكل الفئات المهنية والسياسية والنوعية.

إن مثل هذا النشاط يستدعي بالضرورة قيام جهاز مركزي في المجتمع المحلي تتمثل فيه القوى الاجتماعية والرسمية والشعبية ، ويكون هذا الجهاز امتدادا للجهاز الوطني والاقليمي.

إن التعرف على الخارطة الاجتماعية بكل تفصيلاتها هو أول خطوة من خطوات النشاط المنوطة بهذا الجهاز ، بحيث تقوم الفرق المختصة بجمع الاحصاءات السكانية وتصنيفها ، وعن التركيب الاجتماعي والاقتصادي وعن الأوضاع التعليمية ، ومن ثم تجري دراسات مونوغرافية مركزة عن كل هذه الجوانب ، من خلال جمع المعلومات العامة والفريدة حول كل الجوانب بحيث يتكون سجل حضاري حول المجتمع في وسائل الإنتاج ، والعلاقات الاجتماعية وعن العادات والتقاليد المتصلة بكل ذلك وكل ألوان النشاط الاجتماعي القائمة ، والعمل على الإفادة من كل ذلك في إطار تحليل الحركة الاجتماعية وتطويع كل ذلك في خدمة حركة التنمية الشاملة.

بعد وضوح صورة المجتمع وحركته ، توضع الخطة وتترجم إلى مؤسسات وبرامج ، تخاطب كل مرفق وتلبي كل حاجة تستدعيها الخطة الشاملة لجوانب الحياة ، فتقوم المؤسسات أو التنظيمات الضرورية لأوجه النشاط الدينية والتعليمية والثقافية والفنية والرياضية ، وتؤسس الأندية وتدعم الجمعيات المهنية والاجتماعية والاقتصادية بما يكفل تغيير وسائل الإنتاج وخلق علاقات اجتماعية في نطاقها ، على أن يتخذ النشاط من كل التجمعات والمرافق منطلقا له لمزاولة نشاطاته.[1]

على أن يتجاوز تعليم الكبار ومحو الأمية الأهداف التقليدية القائمة على مجرد تعليم المتعلم القراءة والكتابة إلى تمكين المتعلم من مواصلة تعليمه إلى أبعد مدى ممكن من خلال التعليم المستمر.

إحدى عشر/تجارب لمحو الأمية في البلاد العربية.

1/ محو الأمية في مصر.

---

[1] ينظر: وينظر: محي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، ص 269 ، 274.

بدأت جهود تعليم الكبار في هذا البلد في وقت مُبْكِرٍ على يد بعض الزعماء الوطنيين والهيئات والجمعيات الأهلية وذلك منذ نهاية القرن التاسع عشر ، من نحو جهود "الجمعية الخيرية الإسلامية وجمعية المساعي المشكورة وجمعية العروة الوثقى وجمعية التوفيق القبطية ، وجهود الحزب الوطني الذي أنشأ في عهد محمد فريد مدارس ليلية للعمال.

أما عن الجهد الرسمي فقد بدأ بصدور قرار وزاري في 1945/10/06 بإنشاء "الجامعة الشعبية" للعمال على نشر الثقافة بين طبقات المجتمع على أساس الرغبة الشخصية دون اشتراط مؤهلات معينة ، وأنشأت لها فروعا في بعض الأقاليم.

وعندما القانون رقم (67) لسنة (1970) بشأن تعليم الكبار ومحو الأمية نص على إنشاء مجلس أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية على أن تكون له فروع المحافظات.

وعندما أنشئ المجلس القومي للتعليم ليشكل مجلسا استشاريا لرئيس الجمهورية أنشأ شعبة لمحو الأمية وتعليم الكبار قدمت عددا غير قليل من البحوث والدراسات التي عكست وعيا بأن تعليم الكبار نظام تعليمي موازٍ للتعليم النظامي ، وأن له أهدافا محددة تتلخص في تزويد رصيد الدولة من القوى البشرية بألوان من الثقافة والمعرفة وإكسابه مهارات وخبرات وتأهيل متطور ، تشكل في مجموعها الحاجات الأساسية لدفع عجلة التنمية.

وفي مجال برامج محو أمية الكبار صدر القانون رقم (40) لسنة (1982) معدلا لقانون (1970) وحددت المادة الأولى منه أن تعليم الكبار مسؤولية قومية سياسية الهدف منه تعليم المواطنين الأميين ورفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا.

وقد أنشأت وزارة التربية والتعليم بدءا من سنة (1983) عددا من مراكز الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية موزعة في مختلف محافظات مصر تتولى تزويد هؤلاء بالمهارات العملية ذات الصبغة الإنتاجية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم بما يساعدهم على رفع مستواهم الاقتصادي.

ولمواجهة الحاجات المتزايدة لمشروعات وخطط التنمية قامت وزارة الصناعة بالاشتراك مع الوزارات الأخراة بإنشاء أكثر من مائة مركز للتدريب المهني.

وقد قامت الجامعات بدور بارز في تعليم الكبار من خلال إدارة أقسام الخدمة العامة ، والحق أن الريادة في ذلك للجامعات الأمريكية في القاهرة ، حيث تقدم الجامعات مقررات

دراسية للغة العربية لغير الناطقين بها وجملة من برامج الخدمة الاجتماعية والتوجيه المهني وأسس الإدارة والعلوم السلوكية.[1]

2/ محو الأمية في السودان.

بدأت حركة تعليم الكبار أول مرة في السودان بتجربة في (أم جر) سنة (1944) بين الريفيين الزراعيين مستهدفة تقريب الأجيال من بعضها البعض (الآباء والأبناء) لتحسين ظروف القرية ، وبما فكرة تعليم الكبار قد نبعت من معهد التربية "ببخت الرضا" وقام بالتجربة نفر من أساتذته ، فإن المسؤلين على المشروع قد لمسوا النجاح الكبير الذي صادفته التجربة مما دفعهم إلى توسيع النشاط في مناطق أخراة.

وقد كان الهدف الرئيس لهاته الحملة التي امتدت إلى 1950 هو تحسين حياة الناس اجتماعيا واقتصاديا.

وفي سنة (1960) أنشئ المركز القومي للتعليم الوظيفي للكبار في مدينة "شندى" وقد بدأ المركز نشاطه الهادف إلى تنمية المجتمع بإشراف من وزارة التربية وبتعاون من منظمة اليونسكو ، فعملت على استهداف وتدريب مرشدين اجتماعيين للعمل بالريف السوداني لمعاونة الريفيين على حل مشاكلهم وإرشادهم إلى مختلف الطرق التي تحسن مستواهم المعيشي وتوجيههم للاستفادة من الخدمات التي تقدمها المصالح الحكومية ، وقد تحول في المركز في سنة (1973) إلى مؤسسة قومية للتدريب على محو الأمية وتعليم الكبار.

ثم صدر القانون رقم (1) لسنة (1972) باسم "قانون محو الأمية وتعليم الكبار" مستهدفا تعليم المواطنين السودانيين من الرجال والنساء الذين تتراوح أعمارهم بين التاسعة والخامسة والأربعين من العاملين في مختلف مؤسسات الدولة وفي القطاعين العام والخاص.

أما جامعة الخرطوم فقد أنشأت عام (1963) "معهد الدراسات الإضافية" تعبيرا عن الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة في محو الأمية وتعليم الكبار.

ومن المشروعات الأخيرة "مشروع تعليم اليافعين بالجهد الشعبي"عام (1993) والذي استهدف الفئة العمرية بين (8–14) سنة ممن لم يسبق لهم الالتحاق بمرحلة الأساس من التعليم النظامي أو من الذين تسربوا من المرحلة في وقت مبكر مع التركيز في النساء.[1]

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 185 ، 187.

3/ محو الأمية في السعودية.

برزت بواكير الجهود في محو الأمية بالمملكة العربية السعودية قبل سنة (1949) وكانت تهدف في المقام الأول إلى تمكين الأفراد المتعلمين من التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، فكانوا ينضمون إلى حلقات المدرسين في المساجد.

ثم تطورت هاته الجهود الفردية إلى جهود أهلية شبه نظامية نتيجة لاهتمام الأفراد بالتعليم وبرز في ذلك أسلوبان من التعليم الأهلي:

أ –الحلقات التعليمية وكانت تسمى مدارس التشجيع بالمدينة ، ومدارس النجاح الليلية بمكة.

ب– مدارس القرعاوى في جنوب المملكة وغربها باسم مؤسسها ، والتي أدت دورا فاعلا في تعليم القرآن الكريم واللغة العربية ومختلف العلوم الدينية.

وكانت إدارة التعليم الابتدائي في الفترة ما بين (1949–1958) تتولى مسؤوليةِ الجهود الرسمية في محو الأمية ، وقد بدأت جهودها في هذا المجال بافتتاح المدارس التي جعلت الدراسة فيها ست سنوات على شاكلة المدارس الابتدائية ، وجعلت الدراسة فيها مسائية لمن تحول ظروفهم الحياتية دون متابعة دراستهم نهارا ، ومن ثم كان المنهج المعتمد والمواد المدرسة هي مواد التعليم الابتدائي بخططه مجملة ، الأمر الذي لم يتلاءم مع طبيعة المتعلمين الكبار ، مما حدا بالجهات المسؤولة إلى إعادة النظر في هاته المناهج.

ونتيجة للاهتمام بمحو الأمية والإحساس الشديد بخطورتها تم إنشاء إدارة تختص بمجالات العمل في تعليم الكبار بوزارة المعارف في (1954) وسميت باسم "إدارة الثقافة الشعبية" ألحقت بالتعليم الابتدائي ثم استقلت عنه في عام (1958) وقد أضحى اسمها إدارة "تعليم الكبار ومحو الأمية" عام (1977) تعبيرا عن المهام التي أضحت مسؤولة عنها.

وفي عام (1972) صدر مرسوم ملكي بنظام تعليم الكبار ومحو الأمية نص في المادة الثانية منه على استهداف محو أمية جميع المواطنين بالمملكة بمختلف فئاتهم ، وإعداد المواطن الصالح القادر على النهوض بمجتمعه.

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 187 ، 189.

وقد أوجب النظام على الشركات والمؤسسات التي يزيد عدد عمالها الأميين على العشرين على إنشاء فصول خاصة لمحو الأمية ، أو أن تدفع نفقات تعليمهم للملحقية العليا لمحو الأمية وتعليم الكبار التي تتكفل بذلك.

وقد عرفت المملكة أيضا ما عرف باسم الحملات الصيفية والتي تمتد مدتها ثلاثة شهور ترتاد مختلف التجمعات السكنية والزراعية ومستوطنات البدو البعيدة ، وتستهدف وزارة المعارف من هذه الحملات تقديم الخدمات التعليمية والتثقيفية في المناحي الاجتماعية والزراعية والصحية لمجموعات من المواطنين لا تمكنهم ظروفهم المعيشية من الانتفاع بالخدمات الثابتة التي تقدمها الدولة.

وقد تم وضع الخطة الخماسية (75/70) لمحو أمية الكبار والإسهام في مشروع توطين البادية من طريق إقامة حلقات صيفية تثقيفية وصحية وتعليمية ترتاد مواقع البدو.

ووفقا لما نص عليه نظام تعليم الكبار فقد وضعت خطة عشرينية تبدأ بعام (75–95) بأمل محو أمية جميع مواطني المملكة.[1]

اثنا عشر/آفاق محو الأمية في البلاد العربية.

الحقيقة التي لا ريب فيها أن التطور في عصر دائم التغير ليس غاية تبلغها التربية وتقف عندها لتؤصل عظمتها ومجدها ، وتقف عند حدود الاستقرار والثبات ، ذلك أن التطور عملية دينامية تمس كل الأشياء والأحياء ، ولسوف تشتد حركة التطور في إيقاع يتناسب مع حركة التقدم العلمي والتكنولوجي ويغدو التطور عملا يوميا يشغل كل الناس يوما بعد يوم.

وإذا ما كنا نتطلع بكل دوافعنا وآمالنا القومية والدينية والإنسانية إلى صورة مستقبلية يعم فيها التعليم الابتدائي والأساسي في كل أنحاء الوطن العربي وتخف فيه أمية أبنائه ، فإننا لا نزعم بحال من الأحوال أن هذا الجزء من البحث يرمي إلى رسم خطة محددة لذلك لأن ذلك يخرج عن مهمة الباحثين والمفكرين إلى أصحاب القرار ، بل حسبنا أن نقف عند حدود التذكير ولفت الانتباه ببعض الأفكار والاتجاهات التي اجتمعت من صميم عدد من الدراسات السالفة على طريق تعميم التعليم الابتدائي أو الأساسي ومحو الأمية.

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 192 ، 194 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 331 وما بعدها.

فقد أضحى على الأمة العربية وهي تناضل لتجاوز مشكلة محو الأمية تجاربها التقليدية التي اعتمدت أساسا على التجارب المتمثلة في مختلف المناهج الدولية ، وفي نتائج الدراسات التي صدرت عن المؤتمرات العالمية والإقليمية والوطنية ومؤشرات البحوث الفنية التي تناولت كل جوانب المشكلة من حيث المنظور التربوي حول نفسية الكبار وميولهم واتجاهاتهم ، وحول تدريب المعلمين لهم ، وإعداد المواد التعليمية المناسبة لهذا اللون من التعليم ، وكان لابد أن يكون نتيجة هذا مسايرة للتطور الحاصل في بناء صيغة عربية محددة في محو الأمية.[1]

ويقوم التصور الجديد على أساس أن وجود لونين من الأمية: الأمية الحضارية وهي أمية المجتمع ككل ، والأمية الصغرى الخاصة بالأفراد أو ما تسمى بالأمية الأبجدية والصلة بينهما وثيقة ، فلا تكون الأمية الأبجدية إلا حيث تكون الأمية الحضارية.

والوسيلة للتغلب على مشكلة الأمية تكمن في المواجهة الشاملة للتخلف في المجتمع نفسه وفي بنائه الاجتماعي وفي تصوراته وعلاقاته ومهاراته ووسائله ، وذلك من خلال وصله بالمعاصرة وإدماجه في دورة الحياة الوطنية والقومية والعالمية المعاصرة.

وهكذا فإن محو الأمية الحضاري على المستوى الفردي لا يقتصر على مجرد معرفة الأبجدية وممارستها أيا كانت المعرفة والممارسة ، لكنه يأخذ من المفاهيم السائدة ، وينطلق من إتقان مهارات التعليم الأساسية ومهارات العمل الأساسية أيضا بالاعتماد على الجهد الذاتي وفقا لمفهوم التعليم الأساسي على النمط الحديث ، فيستثمر المهارات وظيفيا في مجال التعليم من خلال العمل ومسؤوليات الأسرة والحياة المختلفة ، بما يوسع مفهوم التحرر من خلال التعليم المستمر.[2]

ومن الطبيعي أن يكون على رأس أسبقيات الصورة المستقبلية للتربية العربية التعليم الأساسي بما يتضمنه من استيعاب لجميع الأطفال المستحقين للتعليم الابتدائي ، ومحو الأمية استنادا إلى المفهوم الحضاري ، وتوفير التعليم الأساسي للجميع كبارا كانوا أم صغارا يستجيب للحق الإنساني الأصيل في التعليم الذي أكدته الشريعة ، وجاءت به لائحة حقوق الإنسان في العصر الحديث ، وهو ما يؤلف حاجة إنسانية ومجتمعية لا بد أن تعمل الحكومات على سدها.

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 332 ، 334 ، وينظر: محي الدين صابر : الأمية مشكلات وحلول ، ص 310 ، 311.

[2] ينظر: مجلة المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار : المفهوم الحضاري للأمية ، بغداد 1985 ، ص 103.

وقد يذهب بعض المخططين إلى الدعوة على الاقتصار على توفير التعليم الابتدائي للمستحقين ، وترك مشروعات محو الأمية للجهود المتفرقة على مستوى الهيئات دون مسؤولية الحكومات ، على اعتبار أن تعليم الصغار كفيل بسد منابع الأمية ، والحق أن الدواعي الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتعليم الكبار ومحو الأمية لا يسمح بتأجيله أو التهاون فيه من خلال إعفاء الدولة من مسؤوليات تحقيقه ، ويستلزم الأمر جهدا متوازنا في مواجهة هاته المشكلة ، ولو اقتصر العمل على تعليم الصغار لظل عشرات الملايين طوال حياتهم على مدى أربعين أو خمسين عاما في ظلام الجهل خلافا لمطالب العدالة والتنمية والتقدم.

ذلك أنه إذا كان الإلزام في التعليم الابتدائي للصغار يؤدي إلى سد منابع الأمية ، فإن محو أمية الكبار يساعد على تحقيق الإلزام بما يوفره من الاجواء الثقافية والاجتماعية في نطاق الأسرة ونطاق الجماعة التي تكفل تحقيق الإلزام بين الصغار والكبار.[1]

والحق أقول إنه من بين ما تؤاخذ به أنظمتنا التربوية الحالية هو انحيازها نحو تعليم الصغار وإغفال تعليم الكبار ، مما يشكل اختلالا في توازنها ، وبخاصة حينما يتم تطوير أساليب تعليم الكبار بما يلاءم التربية المستديمة ، وهو ما حدا ببعض الدول في البلاد الصناعية والمتنامية من الأخذ ببعض الأساليب وتطويرها والإفادة منها في فك عزلتها.

والحق أن دعوى أثر المدرسة في المجتمع وتغيير ملامحه دعوى خاطئة ، فقد أثبتت السنوات الطويلة أن المدرسة ليست تغير المجتمع ، بل بالأحرى أن المجتمع هو الذي يغير المدرسة ، ذلك أن مختلف الهياكل الاجتماعية هي التي توجد لون التعليم يمكنه أن يبقي عليها ، وأن يضمن لها الاستقرار وأهداف التعليم التي تخضع لأغراض الجماعات المهيمنة ومحو الأمية في ذلك شأنه شأن التعليم العام.[2]

وكثيرا ما تثار قضية الإرادة السياسية عند الحديث عن حملات محو الأمية ، وذلك من خلال التأكيد على الحملة الإيديولوجية التي كثيرا ما يجد التعبير عن الالتزام القومي طرقا مختلفة داخل إطار النظم الاجتماعية التي تمثل هذه الطرق من حيث شدة اختلافها التي مكن الالتزام فيها من إحراز نجاح في محو الأمية كما حدث في اليابان وغيرها من الدول.

---

[1] ينظر: مجلة الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي في الوطن العربي ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، بغداد ، 1985 ، ص 44 ، 45 ، 46.

[2] ينظر: علي حمداش وزميله: العمل في محو الأمية : النظرية والممارسة ، عمان ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية بالاشتراك مع جامعة قطر ، ط 1987 ، ص 30.

ثم إن تجارب كثيرة أثبتت أن حملات محو الأمية التي تجري في إطار وزارة معينة كوزارة التعليم مثلا تفتقر عموما إلى المرونة وتواجه عددا من المصاعب في سبيل الحصول على تعاون باقي الوزارات الأخراة ، إذ إن هذا الجهاز الوزاري شديد البطء وقليل المرونة بما يجعله قادرا على التعامل مع محو أمية جماعات من السكان المتنقلين أو التي يصعب الوصول إليها كما كان الشأن في النظام التعليمي التقليدي ، والحقيقة أن أكثر الحملات دقة وتخطيطا يمكن أن تتقوض إذا ما اضطر القائمون عليها السير على قنوات البيروقراطية عند القيام بأبسط الإجراءات واتخاذ أيسر القرارات.[1]

إن القيام بمجهود قومي لتأمين حاجات التعليم الأساسية للجميع تتطلب خطة عمل شاملة تتعاضد فيها عدة قطاعات ، ومن هنا كان على الخطة التربوية أن تؤمن حاجات المتعلمين الأساسية من خلال تبني أو حتى ضم عناصر تتعلق بالتربية الأساسية الابتدائية أو بأشكال أخراة من التربية الأساسية تتضمنها أية خطة حالية للتربية ، وعلى غرار ذلك فسوف يكون على هاته الخطة أن تتماشى مع أهداف القطاعات الأخرى مثل:(الصناعة ، الزراعة ، العمل ، الصحة) ، وكذا الخطة الإنمائية للدولة واستراتيجياتها العامة ، ومن هنا كان لزاما على الخطة أن تحدد: [2]

- حاجات التعلم الأساسية المراد تلبيتها بما في ذلك المهارات المعرفية والقيم والمواقف والسلوكات وكذا المعارف المختلفة.
- الأساليب المختلفة للتعبئة والدعم من جانب الأسرة والمجتمع المحلي.
- اللغة التي ينبغي استخدامها في البرامج التربوية.
- وسائل تحسين الطلب على التربية الأساسية والالتحاق بها على نطاق واسع.
- تحديد الغايات والأهداف المنشودة بكل دقة.
- تحديد الموارد الرأسمالية الضرورية والدائمة.
- ضبط المؤشرات والإجراءات الواجب استخدامها لرصد التقدم المحرز في تحقيق الأهداف المحددة.
- أولويات استخدام الموارد وتنمية الخدمات والبرامج على المدى الزمني الطويل.

---

[1] ينظر: علي حمداش وزميله: العمل في محو الأمية : النظرية والممارسة ، ص 31.

[2] ينظر: مجلة المؤتمر العالـــمي حول (التربية للجميع) 5-9 مارس 1990 ، جومتيين ، تايلاند ، تأمين حاجات التعلم الأساسية ، رؤية للتسعينات ، نيويورك ، 1990 ، ص 55 .

– مراعاة عدد من التدابير الخاصة ببعض الفئات المعينة.

– ضمان الانتفاع المتبادل بين البرامج النظامية وغيرها.

– تحديد وضبط استراتيجيات التنفيذ وجدوله الزمني.

ونظرا للتعقيد والتنوع في أشكال توفير حاجات التعليم الأساسية لليافعين والراشدين ، وعدم إمكانية المقارنة بينهما في بعض الأحيان يصبح من الضروري تدعيم قدرات العاملين في مجال تصميم البرامج وتوفيرها لتشخيص الأنشطة التعليمية واختبارها وتقويمها ، ذلك أن تطوير الكفاءة التشخيصية في كل بلد أمر ضروري ينبغي أن يتضمن ــ بالإضافة إلى تحديد الحاجات الخاصة ووسائل تأمينها ــ مجالات التفاعل بين البرامج التعليمية الخاصة بالكبار ، وكذا الأنشطة التعليمية السابقة واللاحقة لكل مشترك.

وإذا كنا قد أكدنا على أهمية وضرورة التخطيط لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في المنطقة العربية ، فإنه من المهم إلى حد كبير الإفادة من تقنيات التخطيط التربوي ، بحيث يجئ الأسلوب مناسبا لما هو مطلوب ، وعلى اعتبار الوطن العربي منطقة مترامية الأطراف ، فإن من الضروري الاستعانة بالخارطة المدرسية في التخطيط الإقليمي [1]، والاستعانة بالخارطة التربوية في التخطيط المركزي الوطني والقومي.[2]

وإذا كانت استراتيجية التربية العربية تعمل على إيجاد مجتمع متعلم يخدمه نظام قومي تتماثل فيه عناصر العمل التعليمي من حيث الأهداف المشتركة والخطط العامة ، فلا بد من التنبه في هذا الشأن إلى خطورة التوحيد التام في المناهج ، ذلك أن هذا التوحيد إذا تجاوز حدوده أفرز تأثيرات سلبية تعوق نمو عملية التعليم ، الذي يشاكل النبات التي ينمو بأشكال مختلفة ويخرج ثمرات مختلفة بحسب المطالب والحاجات.[3]

وحتى لا يخرج التوحيد عن خطه الوظيفي يجب أن يقتصر على نوعية الفلسفة القومية التي تتشرب منها المناهج وتحديد المستويات التعليمية والقيم المعيارية والأطر الثقافية ، ثم يترك ما عدا ذلك من مسائل تتدخل في صميم تكييف المناهج وفق كل بيئة وخصوصيات

---

[1] الخارطة المدرسية خطة مصغرة للتطوير التربوي على المستوى الإقليمي أو المحلي ، وهذه الخارطة يتم تحضيرها في إطار الخطة القومية للإنماء الاقتصادي من جهة وفي إطار الخطة القومية للإنماء التربوي من جهة ثانية.

[2] ينظر: سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 341 ، 342.

[3] ينظر: محمود قمبر: تعليم الكبار ، مطبعة دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ط 1985 ، ص 390.

المحتوى التعليمي ومحتويات ومواد الكتب المدرسية وتنظيم الخطط الدراسية وأشكال التعليم بما يتناسب مع ظروف ومطالب الأوساط البيئية المختلفة.[1]

ثلاثة عشر/النظرية الأساسية لعلم تعليم الكبار.

النظرية هي :"مجموعة المبادئ الأساسية والفروض والموجهات المتكاملة التي توضح مفهوما معينا أو مشروعا أو مجالا من مجالات العمل من حيث حدوده وإطاره الخارجي وبنيته الداخلية وعلاقاته الخارجية بكل ما يتصل به من المفاهيم أو الظواهر ، كما توضح العلاقات السببية وأنماط التأثير والتأثر بين جزئياته ، وتساعد العاملين فيه على الارتفاع فوق مستوى الحلول الوقتية والتوصل إلى اختيارات منطقية بقصد إضفاء الصبغة المنهجية على خبراتهم المتراكمة في إطار عملهم الخاص بهم".[2]

ولكي تتضح مجموعة المبادئ الأساسية المتكاملة التي تحكم مجال تعليم الكبار لا بد من الإجابة على مجموعة الأسئلة التي تمثل الجوهر الأساسي لنظرية التعليم ألا وهي:

- هل يستطيع الكبار أن يتعلموا ؟ وفي أي مرحلة ؟ وتحت أي ظرف ؟ وما دوافع المتعلمين الكبار على التعلم ؟ وكيف يمارسون التعلم ؟ وكيف يستفيدون منه ؟
- ما الأهداف التي ينبغ أن يحققها تعلم الكبار ؟
- ما المحتوى التعليمي وماذا يستطيع الكبار أن يتعلموا
- ما أفضل طرائق ووسائل تعليم الكبار وما نوع المعلم الذي ينبغي أن يتعامل مع الكبار؟
- ما أفضل طرائق وأساليب التقويم التي ينبغي استخدامها في تعلم الكبار؟

هل يستطيع الكبار أن يتعلموا؟

ما يجب أن نعرفه في هذا المقام هي أنه يفترض علينا أن نزيل من أذهاننا مبدئيا فكرة "التعليم في الصغر كالنقش على الحجر والتعليم في الكبر كالنقش على الماء" وأن نزيل في مقابل كل هذا المقولة الشائعة في الأدبيات الغربية التي تقول أن "الكلب العجوز لا يستطيع تعلم حيل جديدة".

---

[1] ينظر: المرجع نفسه ، ص 391.

[2] علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 138.

إن الإنسان ليس كلبا أو قردا ، ذلك أن الشروط التي يتعلم فيها القرد أو الكلب قد لا يتعلم الإنسان مع توافرها ، فهو قد يستجيب وقد لا يستجيب مع توفر الشروط لأن الإنسان ببساطة ذو إرادة وتفكير تحملانه على الاختيار بين الفعل وعدمه.

وبالرغم من كل هذا فقد استطاعت جهود "ثورندايك" وغيره من العلماء أن تواري تلك المقولة التراب إلى الأبد ، إذ بذلت إذ ذاك جهود بحثية كبيرة حول العلاقة القائمة بين التعليم والتعلم لدى الكبار التقت عند نقطة التقاطع بين نظرية الإدراك ونظرية الدافعية ونظرية التعلم.[1]

أي مرحلة عمرية يستطيع الكبار أن يتعلموا ؟

أثبتت البحوث أنه لا توجد حدود أمام قدرة الكبير على التعلم ، وإنما هناك شروط وظروف ينبغي أن تتوافر ، فالذكاء المتدفق يصل ذروته في سن الستين ، ثم يبدأ في التراجع تدريجيا حتى سن الثمانين أو نحو ذلك ، نتيجة الخمول الذهني أو البدني ، لكن يمكن تعويض النقص الحاصل من طريق الخبرة وبطرائق وعادات تعليمية مناسبة للكبار وما يتعلمونه ، وهو ما يتطلب التوفيق بين طريقتي التعلم بالكل والجزء ، ولذلك فهناك حاجة إلى تعميم برامج تعليمية تساعد الكبار المسنين على استحداث أنشطة جديدة تزيل عنهم الخمول الذهني أو تساعدهم على الحركة الفكرية والنشاط البدني.[2]

دوافع الكبار للتعلم.

تشير كثير من الدراسات المجراة في مجال تعليم المتعلمين الصغار إلى أن هذا الصنف من المتعلمين جمهور ضابط ، ولا تؤثر فيهم سوى الدوافع الخارجية للتعلم ، وتتم عملية تكوينهم داخل المدرسة بصورة متدرجة ومتواصلة ، أما المتعلمون الكبار فقد اتضح أنهم جمهور غير ضابط ، ولديهم دوافع داخلية كامنة ، وعملية معالجة المعلومات لديهم تتم من خلال التعليم العرضي ، فالكبار يؤثرون تعاطي وجبات تعليمية مختارة بحسب القائمة المحددة.

وأما عن أهم حاجات المتعلمين الكبار ودافعهم فنذكر: حاجات الأمان والحب والانتماء والإبداع ، وتحقيق الذات ، واكتشاف قدرات جديدة واستخدامها في العمل ، والرغبة في الحصول على دور اجتماعي جاد وفعال.

---

[1] ينظر :علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 139.

[2] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 140 ، وينظر: صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار(علم النفس الأندراغوجي) للجامعيين ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر، ط 2008 ، ص 126.

ثم إن التقدم في مجالات العلم وتطبيقاته التقنية قد أثار لدى الكبار الإحساس بضرورة المقارنة بين مهاراتهم القائمة وبين المعلومات المطلوبة لأداء الدور الاجتماعي الفعال ، كما أن الطموح والتطلعات الاجتماعية قد حفزت الكبار إلى ضرورة الحصول على مزيد من المعلومات والتدرب على المهارات اللازمة لتحقيق هذه الطموحات.[1]

الظروف التي تجعل الكبار أكثر استجابة للتعلم.

كشفت عدد من الدراسات أن التعليم عند الكبار يرتبط بعوامل متعددة كالصحة البدنية والحالة العقلية والطبقة الاجتماعية ومستوى التعليم النظامي السالف ونوع المهنة التي يزاولها الشخص في حياته وطبيعة شخصيته.

ذلك أن المقدرة على التعلم تظل في تنام مستمر لدى الأشخاص المشتغلين بأعمال تشتمل على نشاط ذهني ، بحيث يكونون أكثر قدرة على معالجة عمليات التعلم الأكثر تعقيدا عن الأطفال ، في حين تكون درجة الذكاء لدى الكبار المشتغلين بأعمال بدنية في حالة انخفاض ، وقد عدت الأنشطة التعليمية والاجتماعية في الفترة المتأخرة من الحياة مهمة للحفاظ على هاته القدرة ، كما أن الشخصية الخاصة عامل مهم في تحديد عوامل التعلم والقدرة عليه.[2]

ممارسة الكبار التعلم وكيفية الإفادة منه.

يركز عدد من العلماء والباحثين في تعليم الكبار على مختلف خصائصهم النفسية ، ويرون أن التعلم لا بد أن يقوم على أساس الاستقلال الذاتي للدارسين وتحقيق ذواتهم ، وعلى الخبرة في نطاق مجموعة متنوعة من الأدوار الاجتماعية ، والأهداف المنشودة ، وإمكانات الاستعداد للتعلم ، والتوجه نحو تلبية الحاجات الضرورية الحالية وليس مجرد الإعداد للمستقبل.

وإذا كانت الطبيعة التفاعلية لتعليم الكبار تسعى إلى تحقيق التكامل بين أدوار الكبار الاجتماعية ، وإتاحة الفرصة للمشاركة الفاعلة لهم بما يسمح بالاختيار الحر للمحتوى التعليمي وطرائق وأوقات التدريس ، فإن المعلومات الجديدة لا تعد مجرد إضافة ، ولكنها تتكامل في نسيج جديد من خبرات الكبار ورؤاهم وتعيد تشكيل الوعي لديهم ، بحيث يستطيعون المشاركة

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 140 ، وينظر:هدى محمد قناوي: سيكولوجية تعليم الكبار، تعليم الجماهير ، ص 165 ، 166 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 230 ، 231.

[2] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 141 ، وينظر: عزيز حسنا داود ، المستحدثات في منهج البحث العلمي في مجال تعليم الكبار ، علم تعليم الكبار ، العدد 5/4 ، ص 17 ، 18.

في العملية الإنسانية الخاصة بالتأمل في الواقع والعمل على إعادة بناءه بما يحقق إنسانية الإنسان وتقدم المجتمع في الوقت ذاته.[1]

إلا أن توفير البرنامج الجيد لغير كاف لوحده لإحداث التعليم ، إذ التعلم نشاط يقوم به المتعلم بنفسه قبل كل شيء ، وعلى ذلك فإن جودة البرنامج تقاس بمقدار التفاعل الذي يتم بين الدارس والبرنامج فينتج عنه التعلم ، زمن هنا نبعت أهمية دوافع الكبار إلى الاستجابة للبرنامج وقدراتهم على القيام بهاته الاستجابة ن، كما بدت كذلك أهمية اتجاهات ومعلومات الكبار التي تتعلق بمادة البرنامج العلمية وطرائق الإفادة منها.[2]

لماذا يتعلم الكبار؟

يجمع الباحثون في علم الاجتماع أن المجتمع عبارة عن أفراد وعلاقات اجتماعية ونظم ومؤسسات وعقيدة أو فلسفة توجه الأفراد وتضع القواعد التي تنظم العلاقات وتقيم النظم والمؤسسات.

وتعليم الكبار إن هو إلا تهذيب وتربية لهم ، فالتعليم والتربية عند كثير من الدارسين بمعنى واحد ، والهدف الأسمى لتعليم الكبار هو بناء إنسانية الإنسان والحفاظ على استقامته وبناء فكره الحر وقدرته على الاختيار الواعي والمسؤول ، وبذلك يكون قادرا على عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق التصور العقيدي الذي يؤمن به مجتمعه.

إن الحقيقة التي يجب ألا تعزب عن أحد هي أن عمارة الأرض وترقية الحياة تقتضي من الإنسان الكبير أن يتعلم أمرين:

الأمر الأول: زراعة الحرية المفكرة لدى الإنسان في أنماط حياة مجتمعه ومسيرته وانطلاقه نحو المستقبل.

الأمر الثاني: زراعة الوعي الاجتماعي وتصحيحه وإنضاجه تأصيلا وتخطيطا وممارسة من أجل تكوين إرادة الفعل والتأثير والإسهام في إنجاز مقتضيات الحياة.[3]

ماذا يتعلم الكبار ؟

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 141 ، 142.

[2] ينظر: محاسن رضا أحمد ، برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار، مطبعة الفتح التجارية ، عين شمس ، مصر، ط 1976 ، ص 29 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 166 ، 167.

[3] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 142 ، 143 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 55.

فئة المتعلمين الكبار فئة ذات خصائص مميزة تتطلب عناية خاصة بكل جوانب شأنها التعليمي ، ومن ثم كان للعناية بمحتوى تعليم هاته الفئة شأن كبير في تكوينهم ويصر الباحثون على ضرورة أن يحكم هذا المحتوى المعياران الآتيان:

المعيار الأول: أن يكون المحتوى متسقا مع التصور العقدي والتصور الاجتماعي والوعي العلمي والتقني اللازم للدارسين.

المعيار الثاني: أن يكون المحتوى وثيق الصلة بمعطيات الزمان والمكان ، وحاجات المتعلمين الكبار في كل زمان ومكان.

والحق أنه مـــن الواجب أن نختار ما يحفظ للمتعلم الكبير روحه وضميره وحريته المفكرة ، وما يحفظ له جسده ، ويحقق حاجاته وطموحاته المادية في اتساق وتوازن ، بل وتكامل أيضا.[1]

كيفيات تعليم الكبار.

تتم عملية التعلم نتيجة التفاعل بين المعلم والمتعلم والمواد التعليمية بما تشتمل عليه من محتوى وتتوافر عليه من وسائل.

ما ذكر من مبادئ وأسس لتعلم الكبار يرفض كل أشكال التعلم التقليدي ة السائدة في أنظمة التعليم النظامي ، ويتجه نحو صيغة جديدة تسعى نحو العمل المشترك ، بحيث يكون المعلم بمثابة الموجه أو المرشد والمستشار الذي يعمل على بث ديمقراطية التعليم وتأكد هاته الاستراتيجية على النقاط التالية:

1 -إيجابية الدارس وتفرده ، وأهمية دوره في العملية التعليمية.

2 -ضرورة المشاركة الإيجابية والنشطة للدارسين.

3 -الاحترام المتبادل بين المعلم والدارسين ، والإيمان بقدرة الدارسين على الإبداع والتجديد.

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 143 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 168.

4 إتاحة الفرصة للمتعلم كي يعبر عن نفسه ، ويتحدث في أمور تهمه ، فتتحسن لغة الاتصال لديه ، ويزداد نشاطه ، فيشعر إذ ذاك بقيمة التعلم فيزداد إقباله عليه.

5 أن تتسم طريقة تعليمهم الحرية والحيوية فهم لا يفضلون الطرائق السلبية.

6 تشجيع المتعلم الابتكار وعلى التعلم الذاتي والمستقل.

7 اتصال عمليات التعلم بالبيئة الثقافية والاجتماعية للمتعلم كيما تكون أكثرا فاعلية.[1]

كيفيات تقويم عملية تعليم الكبار.

عملية التقويم عملية شاملة هدفها الحكم على مـــدى فاعلية البرامج التعليمية جملة وتفصيلا ، وهي جزء أساسي في تصميم أي برنامج تعليمي ، لذا لا ينبغي النظر إليها على أنها مجرد اختبار للدارسين يهدف قياس الانجاز التحصيل لديهم فقط ، ثم إنه يصعب وضع أي إجراء تقويمي لبرنامج أو تجربة من تجارب تعليم الكبار خارج نطاق بيئتها الاجتماعية والنفسية والثقافية.

إذ لابد أن يكون التقويم مبدئيا عند دراسة نوعية الدارسين ، ومطالبهم وطبيعتهم وبيئتهم الاجتماعية والثقافية ، وأن يكون بنائيا أو تكوينيا عند تشكيل جزيئات البرنامج من الأهداف والمحتوى والخبرات ، ويكون ختاميا عندما يكون الهدف هو الوقوف على صورة الإنجاز ومعرفة مدى ما تحقق من أهداف.

والتقويم لابد وأن يكون عقليا وطبيعيا ، داخليا وخارجيا لقياس المدخلات والمخرجات معا ، فالتقويم عملية تشخيص وعلاج شاملة.

وإذا كان التقويم عملا إنسانيا ، فإنه يجب أن لا يولد شعورا بالفشل والإخفاق لدى الدارسين الكبار ، لذا ينبغي أن يكون التقويم ذاتيا يقوم به الدارسون الكبار بأنفسهم لأنفسهم ، وأن يكون دور المعلمين تسهيل المهمة على الدارسين ومساعدتهم.[2]

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 145 ، 147 ، وينظر: نبيل أحمد عامر صبيح:التجديد في طرائق تعليم الكبار، ص 40 ، 41 ، وينظر: صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار، ص 125.

[2] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 148 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 291 ، 201.

الـفَـصْل الـثَّـانِـي:
إشكـالـيـة الأمـيـة في الجـزائـر.

أولا/ التربية الأخلاقية للفرد والمجتمع.

ثانيا/ التعليم وأهميته في تشكيل الشخصية الوطنية.

ثالثا/ المجتمع الجزائري وضرورات التربية.

رابعا/ الـــواقع اللغـــوي فـــي الجـــزائـــر.

خامسا/ تـــاريخ مشكلة الأميـــة بالجزائـــر.

سادسا/ حقيقة الأميـــة فـــي الجـــزائـــر.

سابعا/ الإستراتيجية العامة للجزائر في محاربة الأمية.

ثامنا/ واقع محو الأمية في الجزائر بين التعليم النظامي والمدارس الحرة.

تاسعا/ تقويم عام لمشروعات محو الأمية بالجزائر.

عاشرا/ مستقبل محو الأمية بالجزائر.

أولا/ التربية الأخلاقية للفرد والمجتمع.

تعد مشكلة التربية من أعقد المشكلات التي تواجه المجتمعات المعاصرة ، وقد عد هذا الموضوع من الموضوعات التي تشغل بال المربين والمفكرين والمصلحين الاجتماعيين على الســـواء ، ويعود هذا الاهتمام إلى شدة ارتباط التربية بالحضارة والثقافة وتأثرها وتأثيرها في السياسة والاقتصاد وجميع الأوضاع الاجتماعية.

هذا وأن مشكلات التربية لا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته أو تعقيده على أنها لا تواجه الأمم والمجتمعات بالدرجة ذاتها ولا بالوضع نفسه ، وقد واجهت مشكلة التربية من حيث هي قضية تربوية بحتة غايتها تكوين الفرد تكوينا جسميا وعقليا جيدا لتحقيق شخصية الفرد كمال نضجها ونهاية نموها وسلامتها ، فتحقق بذلك عند تعميمها على مختلف الأفراد سلامة المجتمع ذي الشخصية المثلى والخبرة الراقية والرسالة الهادية عبر الحقب التاريخية المختلفة.[1]

وقد حدد علماء التربية المحدثون مفهـــوم التربية في كونها: "عملية تكيف بين الفرد وبيئته"[2] (الاجتماعية والطبيعية) ، ويرى هذا المفهوم أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعى دوما للمحافظة على بقائه ، والوسيلة التي يلجأ إليها في تحقيق ذلك هي أن يعمل على تعديل سلوكه وتنمية قدراته وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته ، ثم يعمل على تغيير أو تعديل ما في بيئته (الاجتماعية والطبيعية) حتى يتمكن من الإفادة منها.

---

[1] ينظر: عباسي مدني : التربية والتغيير الاجتماعي في البلاد العربية والإسلامية ، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية ص 50.

[2] أحمد رستم وآخرون: أسس التربية وعلم النفس في المدرسة الابتدائية ، مكتبة الشرق ، حلب ، سوريا ، ط 2 ، 1962 ، 13/2.

وتعد التربية الأخلاقية لب العملية التربوية والتعليمية والهدف الرئيس الذي تسعى الأنظمة التربوية إلى تحقيقه بالنسبة إلى الفرد والمجتمع على السواء ، ولا يعنى هذا بحال من الأحوال الإقلال من أهمية التربية العقلية والبدنية والمهنية لأنها لا تقل أهمية في تكوين شخصية الفرد والمجتمع ، ولكن التربية الأخلاقية هي الأساس الذي ينبني عليه كل شيء ، ومن هنا يؤكد المربون أن الغرض الأساسي للتربية والتعليم ليس حشو أذهان المتعلمين بكم هائل من المعارف ــ رغم أهمية هذا الغرض في حد ذاته ــ بل هو تهذيب طبائعهم وتقويم اعوجاجهم وصقل أرواحهم ، وإعدادهم لحياة أفضل تقوم على التكافل والتعاون.[1]

ومن حسن حظ البشرية أن العلم لا ينتقل بالوراثة من الآباء إلى الأبناء ، ذلك أن الوراثة أمينة فيما تنقله من جيل إلى جيل ، معنى ذلك أن الوراثة تنقل كل شيء كما هو دون تمييز بين القبيح والجميل.

أما التربية فلا تنقل إلى الجيل الناشئ ما حصلته الأجيال السابقة من العلوم كما هي ، وإنما تحاول أن تنتقي وتختار من تلك العلوم ما يلائم حاجات المتعلم المتعددة والمختلفة ، وتعمل في الوقت نفسه على إصلاح المجتمع الذي تعيش فيه.[2]

يقول الإمام "**الغزالي**" : " لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم" [3] ، إذ بالتعليم يخرجون من طور الهمجية إلى حدود الإنسانية.

وكما يحتاج الفرد إلى التربية كذلك يحتاج المجتمع بدوره إلى التربية لأنها تساعده على سد حاجاته الأساسية التي من بينها:[4]

1- الحفاظ على تراثه الثقافي.

2- تعزيز هذا التراث وتدعيمه بكل من يستجد علوم واختراعات.

3- من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم (1900-1940) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، ط2 ، ص 282.

[2] ينظر: تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ، ص 27.

[3] ينظر: الغزالي أبو حامد: إحياء علوم الدين ، طبعة عيسى البابلي الحلبي ، القاهرة ، (د ، ت) ، 9/1.

[4] ينظر: تركي رابح عمامرة :أصول التربية والتعليم ، ص 27 ، 29.

والمعروف أن لكل مجتمع تراثا ثقافيا معينا يحرص كل الحرص على نقله من السلف للخلف ، وعلى إنشاء الأجيال الجديدة تنشئة اجتماعية معينة على أن يعرضهم لعوامل ومؤثرات تربوية معينة بحيث يضمن أن تشكل الناشئة في الصورة الاجتماعية المطلوبة.

والحق أن لهذا لتراث عناصر أساسية يتكون منها مضمونه أهمها: [1]

أ –أنواع المعلومات والأفكار السائدة في المجتمع.

ب– أنواع المعاملات والعلاقات الاجتماعية وما يختص بذلك من أنماط السلوك والآداب.

ج– أنواع المشاعر التي يبديها أو يظهرها أفراد المجتمع في مختلف المناسبات وطرائق التعبير عنها.

د– المهارات والخبرات الفنية المتصلة بعمليات الإنتاج واستغلال الموارد الطبيعية.

هـ– أنواع المعتقدات وأساليبها تلك التي تنظم الصلة بين الإنسان وبين خالقه.

وتعتمد التربية الثقافة أو التراث الثقافي في تكوين الأفراد فتتناول ما يمتلكه الفرد من استعدادات للتعلم والتطور ، فتعمل على تنميتها وتشكيلها بحيث يصبح للفرد شخصية وثقافة يتميز بها عن سائر الأفراد الآخرين.

والتربية عدم زوال الثقافة ، أي أنها استمرار للثقافة بما يجعل منها عنصرا يتشربه الجيل الناشئ فيغدو جزءا لا يتجزأ من أنفسهم.

والتربية بهذا المعنى عبارة عن توالد ثقافي ، فكما أن الجماعة تديم نفسها جسميا بالتناسل ، فهي تديم بقاء نفسها روحيا بالتربية ، والتربية لا تقف عند حدود نقل التراث الثقافي إلى النشء ، بل نلفيها تعمل على تطوير هذا التراث وتحسينه وإدخال المطالب الجديدة التي تستلزمها حياة المجتمع ، حتى يستطيع النشء أن يؤثر في اتجاهات مجتمعه فيغيرها ويحسنها وبذلك يكون النشء دعامة الإبتكار والتجديد ، ودفع عملية التقدم والرقي في المجتمع نحو الأمام.

ثانيا/ التعليم وأهميته في تشكيل الشخصية الوطنية.

كلمة الشخصية من الكلمات الحديثة الاستعمال والتي لا يلفي لها الباحث أثرا في المعاجم القديمة واستعمالها قائم على معنى الشخص ، أي على معنى كل ما في الفرد مما يؤلف شخصه الظاهر ، القائم ، الذي يرى من بعيد ، وهي مشتقة من كلمة الشخوص أي الظهور ،

---

[1] ينظر: المرجع نفسه ، ص 30.

والتبدي أمام الآخرين وهي في المعاجم الحديثة على النحو التالي:" يقال شخص الشيء شخوصا ارتفع ، وبدا من بعيد(...) والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور، وغلب في الإنسان ، جمع أشخاص وشخوص".[1]

وتعد التربية عاملا رئيسا من عوامل تحقيق الشخصية القومية للجماعة لأن التربية هي علم أو "فن صناعة المواطنين"[1] على رأي تعبير بعض الباحثين ، ومن ثم فهي وسيلة الجماعة في الحفاظ على نفسها ثقافيا والحفاظ على كيانها قوميا ، والمقصود بالتربية ههنا هو التربية بمعناها الخاص ، وهو ما يتم داخل المدرسة ويقع على المواطن في صغره ، وتبدو أهمية التربية ودورها في تكوين الشخصية القومية للجماعة في أن رسالتها الأساسي ة هي تكوين الشخصية القومية للمتعلمين ، سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي ، لذلك تهتم الأمم بالمدرسة والتدريس اهتماما بالغا وتتيح لها الإمكانات المادية والأدبية ما يسعفها في القيام بوظيفتها التربوية على أفضل وجه ممكن.

ولعل أخطر دور للمؤسسة التعليمية في هذا المجال هو الذي جعل الدول الواعية على اختلاف نظمها السياسية تباشر عملية الإشراف الكامل على التعليم والتربية وشؤونهما المختلفة حتى تضمن عدم انحراف المؤسسات التربوية عن الخط القومي العام للجماعة ، والذي تتحقق في ظله شخصيتها القومية بكل مقوماتها الأساسية.

وتبدو أهمية المدرسة في المحافظة على كيان الجماعة وشخصيتها القومية الخاصة في أنها هي التي تعد الناشئين من أبنائها لأن يكونوا أعضاء صالحين فيها من طريق تزويدهم بالتراث الثقافي الخاص بها بهدف دمجهم في مجتمعهم ، ووسمهم بالسمة الخاصة بأمتهم بواسطة برامجها ونشاطاتها التربوية المختلفة.[2]

والمعروف أن التربية تهدف أول ما تهدف إلى العمـــل على التماسك الاجتماعي للجماعة ، إذ إنها تعمل على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد الجماعة الواحدة ، وبالتالي تؤدي إلى زيادة التماسك الاجتماعي بينهم ، وهذا السر وراء ارتباط واقتران النهضات

---

[1] المعجم الوسيط : مجمع اللغة العربية ، 478/1.

[1] رضوان أبو الفتوح:أسس التربية في الوطن العربي ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، القاهرة ، ط 1965 ، ص 63 .

[2] ينظر: محمد لبيب النجيحي : التربية وبناء المجتمع العربي ، المطبعة الأنجلو المصرية ، ط 1971 ، ص 317 ، 318.

الاجتماعية والحركات القومية بإصلاح التربية والتعليم، إذ إن كل حركة اجتماعية لا يكتب لها النجاح إلا إذ صحبها وعي اجتماعي.

والنتيجة المهمة التي نستخلصها من دور التربية في المحافظة على الشخصية القومية للجماعة هي أن مجال فعل التربية هو من ناحية محتوى الثقافة بقيمها وعناصرها واتجاهاتها وأبعادها الماضية والحاضرة والمستقبلة مرتبطة ومتشابكة ، ومن ناحية أخرى هي كيان الأفراد وشخصياتهم على اعتبارهم القوى المستوعبة لهته الثقافة والتي يتوقف استمرارها وتجديدها على أفعالهم.

والتربية كذلك بحكم موقعها في العملية الاجتماعية والتاريخية قوة قادرة على تشكيل خُلُق الأفراد وقيمهم ، كما تؤثر في أنظمة المجتمع وحركة القوى الاجتماعية فيه ، ومن هنا كانت التربية عاملا أساسيا في تحرير الشخصية الإنسانية للجماعة وازدهارها ، واكتسابها كرامتها الذاتية.[1]

وكما تكون المدرسة والتعليم عاملا بناء ودعم لكيان الشخصية القومية للجماعة ، فإنهما كذلك يمكن أن يكونا عاملا هدم وتخريب لمقومات هاته الشخصية ، فقد جعلت فرنسا مثلا من التعليم والمدرسة سلاحا في محاربة الشخصية الوطنية للجزائر ومحاولة القضاء على مقوماتها الأساسية التي هي اللغة العربية والتاريخ والدين الإسلامي والوطنية الجزائرية.

وقد لعبت المدرسة الفرنسية دورها الرئيس في المرسوم بكل دقة في هذا الميدان ، كما خططه لها قادة الاحتلال ، حتى كادت اللغة العربية ، والثقافة العربية تندثران في الجزائر بعد مرور مائة عام على الاحتلال.

وقد كانت أولى توصيات قادة الاحتلال لجيشهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال سنة (1930) هي قولهم :" علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمنا فعلا"[2] ، وقد كان الاستعماران الفرنسي والانجليزي يوجهان التعليم في مستعمراتهما وفق أهداف تخدم خططهم الاستراتيجية.

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة: التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، (1931–1956) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ط 1981 ، ص 50.

[2] المرجع نفسه ص 51.

ولما كانت الشخصية الإنسانية مجموعة الخبرات التي اكتسبها الإنسان اتساعا وعمقا واتجاها كان المعنى من ذلك أن التربية وباكتسابها خبرات مختلفة للأفراد الإنسانيين من مجتمع إلى آخر فإنها تكسبهم أنماطا مختلفة من الشخصية.

فالتربية إذ ذاك وسيلة هامة للسيطرة الاجتماعية ، فإذا كان الكبار في المجتمع يؤمنون بالقيم وأنماط السلوك التي يمارسونها ، فإنهم يرغبون دائما في السيطرة على بيئتهم من طريق السيطرة على تلك القيم وعلى استقرارها وبقائها ، ولا يتم هذا الاستمرار وبالتالي السيطرة على البيئة إلا باكتساب الصغار من أفراد المجتمع لهاته القيم وأنماط السلوك ، فعن طريق السيطرة على الصغار وتوجيه سلوكـــهم الوجهة التي يرومها الكبار تتحقــق لهم هاته السيطرة الاجتماعية التامة.[1]

ثالثا/ المجتمع الجزائري وضرورات التربية.

ربما يختلف مفهوم التربية عند الشعوب النامية عنه في تلك التي بلغت شيئا من التطور في جميع مناحي الحياة ، وذلك باختلاف المفاهيم الاستعمارية ، فبعد أن كان الاستعمار مجرد غزو عسكري غايته استغلال ثروات البلدان ونهب الشعوب تحول إلى غزو فكري وحضاري فحولت السياسة الاستعمارية من نحو سياسة "الجزائر فرنسية" التربية من عامل بناء إلى عامل هدم حضاري ومن وسيلة إصلاح إلى عامل فساد ومن أداة تحرر كامل إلى أداة تبعية ثقافية.[2]

وعليه كانت حاجة هاته المجتمعات إلى التربية حاجة مسيسة لا تضارعها حاجة ، وأول ما يتبادر إلى أذهاننا في هذا المقام هو ما مدى حاجة المجتمع الجزائري إلى تربية شاملة متكاملة ؟

والحق أقول إن حاجة المجتمع الجزائري هي حاجة تشاكل حاجة سائر المجتمعات الإنسانية الأخراة ، إذ هو لا يقل عن غيره حرصا عن صيانة تراثه الثقافي وتعزيزه بالنظر إلى الأهداف المنشودة من وراء ذلك كله من ذلك:[3]

---

[1] ينظر: محمد لبيب النجيحي : الأسس الاجتماعية للتربية ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان ، ط 8 ، 1981 ، ص17 ، 18.

[2] ينظر: عباسي مدني : التربية والتغيير الاجتماعي فـــي البلاد العربية والإسلامية ، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية ، ص 51 ، 52.

[3] ينظر: تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ، ص 31 ، 32.

1 –أن المجتمع الجزائري وجد نفسه غداة الاستقلال متخلفا تخلفا كبيرا عن ركب الحضارة العالمية المعاصرة ، مما استوجب عليه مواكبة هذا التطور من خلال دعم ثقافة أبنائه ليحققوا النهضة الشاملة ، مما دفعه لتخصيص الأموال الكبيرة لتحقيق ذلك.

2 -الأمية الكبيرة التي كان يعاني منها أغلب الشعب والتي بلغت (40%) ، والتي فرضت على الدولة ضرورة القضاء عليها في سبيل تحقيق التنمية الشاملة المنشودة.

3 -انتشار الأمراض والأوبئة التي كانت تعوق المواطنين عن أداء عملهم والقيام بواجباتهم مما استوجب ضرورة نشر الثقافة الصحية بين المواطنين.

4 -التوفيق بين التراث القديم والمدنية الحديثة.

5 -تكوين قادة الأمة في مختلف ميادين الفكر والعمل.

6 -بناء الأسرة ، وتوطيد دعائمها باعتبارها النواة المكونة للمجتمع.

وإذا كان التغير والتبدل هو السمة السائدة في المجتمعات الحديثة ، فإن مسؤولية التـــربية تجاه الأفراد هي أن تعدهم للتكيف مع متطلبات الحياة الجديدة ، وهذا التغير والتبدل ينسحب على جميع القطاعات الحياتية كالصناعة والزراعة والتعلم وليس قاصرا على المظاهر المادية بل يتعدى ذلك إلى العلاقات الإنسانية.

وإذا كان المجتمع يقوم على جهد كل فرد من أفراده لتحقيق الكفاءة ، فإن الفرد الإنساني لا يمكن أن ينتمي إلى مجتمع لا يشعر فيه بقيمة وجوده ليحقق من خلاله حاجاته عن طريق العلاقات المشتركة كالعادات والتقاليد والتراث الثقافي.

فالمجتمع ــ إذن ــ يقوم على أساس من التوافق المتبادل في سلوك الأفراد مما يحول صفتهم العددية إلى جماعة عضوية ثقافية ووظيفية ، والأفراد في تفاعلهم المشترك لتحقيق المنافع يعملون على تنظيم هاته الجهود عن طريق التنظيم الاجتماعي الذي يمكن أن يستفاد من عملية التربية.

إن التفتح الكلي لقوى الإنسان لا يمكن أن يحدث إلا إذا ارتبط نموه بأهداف المجتمع الذي يعيش فيه وتفاعل مع مختلف القيم العليا التي تسوده ، ومن الواضح أن الإعداد للمواطنة هو أحد المهمات الأساسية التي تعزى للتربية وهو ما يستدعي فهما واضحا للأوضاع القائمة

التي تسود المجتمع ، وكل هذا يحتم على التربية أن تكيف محتوياتها بحيث تتضمن هاته الأبعاد سعياً وراء إعداد المواطن الصالح القادر على التكيف مع جميع ما يحيط به.[1]

رابعا/ الواقع اللغوي والاجتماعي في الجزائر.

كان الصراع من أجل اللغة العربية في عدد من البلدان العربية التي خضعت للاستعمار في وقت مبكر قد أخذ شكل المقاومة وامتزج بعبابها ، بحيث كان يشكل لونا من ألوان الوقوف في وجه كل شكل من أشكال الضم والتجزئة التي كان يروم المستعمر الفرنسي تحقيقها في الجزائر مثلا للقضاء على عروبة هذا البلد ، إذ جعل التعليم منذ البداية (1832) تعليما للمستوطنين الفرنسيين وحدهم ، ولذا ظل التعليم في الجزائر حتى الاستقلال يتوسل باللغة الفرنسية في تدريس كل المواد الدراسية ، وقد نجح الفرنسيون على مدى أجيال عدة في جعل الجزائريين يتعاملون باللغة الفرنسية في حياتهم العامة. [1]

وقد ارتبطت القضية اللغوية في الدول التي كانت خاضعة للاستعمار الأجنبي بتحقيق الذات الوطنية في مواجهة الحكم الأجنبي واللغات الأجنبية ، حيث كانت السياسة اللغوية للحكم الأجنبي والتخطيط اللغوي في تلك الظروف وسائل لإخضاع الشعوب ، فكان من الطبيعي أن تكون أهداف حركات التحرر الوطني العودة إلى اللغة الوطنية بِعَدِّهَا رمزا لتحديد الانتماء الاجتماعي والتاريخي ولتحقيق الذات الوطنية.

وقد عد التعليم المجال الأول والرئيس في تحقيق هاته التنمية اللغوية ، الأمر الذي دفع بأغلب الدول العربية لأن تجعل أولى أولوياتها بعد الاستقلال تعريب التعليم وتوسيع قواعده وتحديثه هدفا رئيسا ، والحق أن عملية التنمية اللغوية في مجال التعليم قد ارتبطت بظروف تختلف إلى حد ما في كل دولة من الدول العربية ، والظاهر أن سمة الازدواجية في لغة التعليم في أكثر مدارس الدول العربية هي السمة العامة بين دول المشرق والمغرب العربي.

---

[1] ينظر: مصطفى زيدان : التغير الاجتماعي تربويا ، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية ، ص 75، 79.

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي : اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات ، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، 1993 ، ص 25 ، 26.

وقد اختلفت السياسة اللغوية الجزائرية مثلا عنها في تونس والمغرب وذلك في عد التعريب ضرورة لا تقل أهميتها عن تحرير البلاد ذاتها ، إلا أن هاته الدعوات قد اصطدمت بموقفين مختلفين من التعريب.

موقف يرى التعريب ضرورة وأولوية ضمن تعميم الثقافة الوطنية والقومية ، وفي إطار خطة عامة تهدف إلى تحويل الذهنية الوطنية عن المسخ الثقافي والاجتثاث الروحي ، وأنه عمل من أعمال التحرر وإلا بقيت البلاد خاضعة للتبعية الثقافية الفرنسية ، ومن ثم ينبغي تطبيق سياسة التعريب الفوري الشامل مع الإبقاء على الفرنسية لغة أجنبية.

وموقف ثان يرى في التعريب إعراضا عن مواكبة الحياة العصرية ، وأن العربية غير قادرة بعد على استيعاب المواد العلمية ، ولذا ينبغي الاحتفاظ بالثنائية اللغوية.

وقد أخذت الحكومة الجزائرية تنفيذ خطة التعريب تارة من طريق التعريب الرأسي ، أي تعريب المواد الدراسية سنة بعد سنة ، وتارة من طريق التعريب القطاعي أي تعريب مادة ما بعينها فيكل السنوات الدراسية.

أما التعليم العالي فقد استمرت اللغة الفرنسية سائدة في كل التخصصات العلمية والطبية والهندسة على الرغم مـــن أن بعض الجامعات الجزائرية كانت تسمح بتعليم العلوم باللغة العربية ، أما كليات الآداب والحقوق والتجارة فكانت تعتمد في أكثر موادها اللغة الفرنسية أيضا لارتباطها المباشر بالمؤسسات المختلفة للدولة وبالشركات، ذلك أن استمرار اللغة الفرنسية على هذا النمط مرتبط أشد الارتباط ــ في المقام الأول ــ بكون عدد كبير من أساتذة الجامعات قد تلقوا تكوينهم باللغة الفرنسية ، أو من طريق تبادل الأساتذة بين هاته الجامعات والجامعات الأجنبية ، لهذا كانت دعوات التعريب في هذا القطاع لا تجد صدى كبيرا.

وكان الاتجاه إلى تعريب التعليم العالي في الجزائر قد بدأ منذ 1970 بتعريب كليات الحقوق ، وقد أدت مشكلة قلة المتخصصين المعربين القادرين على التعامل باللغة العربية إلى عدم تنفيذ كثير من القرارات الخاصة بالتعريب في الجزائر ، هذا إلى جانب المقاومة الشديدة من لدن أصحاب الثقافة الفرنسية كيما يحافظوا على وضعهم الاجتماعي والوظيفي المتميز.[1]

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي : اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات ، ص 122 ، 126 ، وينظر: عمر بورنان : تخطيط السياسة اللغوية ، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم ، اعداد مجموعة من المؤلفين ، جامعة تيزي وزو ، الجزائر ، ط 2004 ، دار هومة ، الجزائر ، ص 165 ، 171.

غير أن المتأمل في الوضعية اللغوية الحالية للجزائر يلحظ أن الوضعية اللسانية العامة تتميز بالتعدد اللغوي ، إذ هي تتضمن إضافة إلى اللغة العربية (اللغة الرسمية للبلاد) كما هائلا من اللهجات المحلية المتعددة بين العربية والأمازيغية ، ينضاف إلى ذلك كله اللغة الفرنسية (لغة المستعمر التي فرضت نفسها على الاستعمال الاجتماعي والرسمي أحيانا).[2]

والحق أن هاته الوضعية كانت نتيجة ظروف تاريخية واختيارات سياسية فرضتها ظروف محددة ، والظاهر أن وجود لهجات متعددة فرض على كل منها أن يؤدي دورا وظيفيا محددا داخل النظام الاجتماعي الجزائري.

ويشكل هذا الخليط من اللغات تعددا لغويا تبدو آثاره السلبية بجلاء على مستوى التواصل الاجتماعي أولا ، وعلى المستوى التعليمي وسوء التحصيل العلمي والثقافي بدرجة ثانية ، إذ يلفي المتعلم الصغير خاصة في عدد من المناطق الجزائرية نفسه أمام لغات جديدة عن لغته الأم (اللغة المحلية) والتي كان قد نهل منها نصيبا غير يسير في سنوات عمره الأولى ، فبدل أن يوجه المتعلم جهده في محاولة اكتساب معارف جديدة ، قد يبدد جهده في استيعاب تراكيب ودلالات ونحو وصرف اللغات الجديدة ، يكون الوقت قد ذهب بددا عن استيعاب الجوانب اللغوية في لغته الأم ، ولأن التعددية اللغوية لدى الطفل عامة تشكل عقدة في نموه اللغوي والمعرفي والفكري والنفسي ، حاول عدد المدارس اللغوية من بنيوية وتوليدية التعامل مع هاته الظاهرة كل حسب توجهاته ، فإذا كانت المناهج البنيوية قد ركزت على عزل اللغة الأم عن اللغة الثانية حتى لا تعرقل تعلمها ، فإن المنهج التوليدي قد دعى إلى الإفادة من اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية.[1]

والملاحظ أن الطفل يكون في مراحل تعلمه الأولى ذا قابلية غير محدودة لاكتساب اللغة وذلك لقدرته على التفاعل مع محيطه عن طريق التعامل المباشر (الحديث ، الاستماع ، القراءة والكتابة) ، وعلى هذا يمكن التعامل مع هذا الطفل على أنه طرف إيجابي من خلال إثارة موقف أو اصطناع سياق له علاقة مباشرة بحياته اليومية ، مما يبعثه على التفاعل السريع والاستجابة

---

[2] ينظر: لاصب وردية : الواقع اللغوي الجزائري ، مجلة اللغة الأم ، ص 71.

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ، 72.

المباشرة لهذا الموقف ، من خلال إتاحة الفرصة له للتعبير عما يراه مما يدفعه إلى استعمال اللغة استعمالا مباشرا دون تلقين أو قواعد معيارية. .[2]

بيد أن خصائص المتعلمين تختلف باختلاف الموقع الجغرافي الذي ينتمي إليه ، فالجزائر تتميز بتنوع جغرافي كبير (فالكائنات والحيوانات والظواهر الطبيعية الأخراة) المحيطة بالطفل الجزائري في الجنوب غير التي في الشمال ، فهل يحسن توحيد المحتوى الدراسي أم بفضل أخذ هذا المحيط بالحسبان؟

والحق أن طرح هذا السؤال وعلى هاته الشاكلة فيه نظر كثير لأن محيط المتعلم مختلف من منطقة لأخرى ، بل قل إن تلاميذ الفصل نفسه مختلفو التوجه فهذا آت من المدينة وآخر نازح من قرية ، ومن غير المنطقي أن يعزل تلامذة القرى عن المدن أو أن يقدم لكل محتوى دراسي يناسب بيئته لأن ذالك يؤدي إلى وجود مئات من المناهج الدراسية المختلفة ، وإنما الأمر لا يخرج عن مراعاة الاختلافات الكبرى ، كالاختلافات القائمة بين سكان العاصمة وأقصى الجنوب الجزائري مثلا.

بيد أن الحقيقة التي لا يختلف فيها الكثير هي أن اختلاف البيئات لم يعد يشكل عائقا كبيرا في تعلم اللغة في خصوصا في عصرنا بالنظر إلى الانتشار الكبير لوسائل الاتصال المسموعة والمرئية التي يكون من شأنها أن تقرب المسافات وتوحد الثقافة العامة والخاصة.

خامسا/ تاريخ مشكلة الأمية بالجزائر.

كان أثر الاستعمار الأجنبي باديا بجلاء على الجزائر تقاسمها في ذلك جل دول العالم الثالث الأخراة التي ورثت عن هذا الاستغلال الاستعماري الهمجي كل ألوان الفقر والهوان والتخلف الواضح في مختلف المجالات الحياتية.

وكانت الجناية الكبرى والتي جناها المستعمر على كل هاته الدول أن غرس بين جنباتها مشكلة الأمية والتي كانت أحد الأسباب الرئيسة في استمرار حالة التخلف الاجتماعي والثقافي والحضاري لهاته البلدان.

وقد عدت مشكلة الأمية في الجزائر من أكبر المعوقات الرئيسة والخطيرة التي عملت على عرقلة عملية التنمية الاقتصادية الزراعية والاجتماعية التي تنهض بها الجزائر منذ استقلالها عام 1962.

---

[2] ينظر: عمر بورنان : تخطيط السياسة اللغوية ، المرجع نفسه ، 175.

وتعد الأمية بوجهها العام مظهرا رئيسا من مظاهر التخلف الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في دول العالم الثالث ومنه الجزائر ، وعليه فإن عملية القضاء عليها يفترض أن تصبح جزءا لا يتجزأ من كل مشروع يهدف إلى تنمية البلاد حتى يكون الأفراد السند الأحسن لهاته التنمية من ناحية وحتى يكونوا قادرين على ضبط شؤونها ضبطا محكما من ناحية أخرى.

إن الارتباط الجلي بين عمليات محو الأمية بين المواطنين وبين عملية تنمية البلاد في مختلف المجالات قد انبثقت عنه أهم مبادئ التثقيف الوظيفي من أجل الارتفاع بمستوى الفرد في المناحي التربوية والاقتصادية والاجتماعية ، حيث أن ارتقائه في هاته الميادين المهمة يحول دون عده حجر عثرة في سبيل التنمية الشاملة للبلاد بمختلف جوانبها.[1]

والظاهر أن المقصد الرئيس من حملات محو الأمية التي قامت في كثير من دول العالم الثالث بما فيها الجزائر ليس تمكين الشخص الأمي من معرفة القراءة والكتابة ، والتعرف على بعض الكلمات فحسب ، بل المقصود هو تمكينه من الاندماج الطبيعي في محيطه الذي يعيش فيه سواء كان صناعيا أو زراعيا والتمسك بالواقع لا بالأوهام ، وإسعافه في إثبات شخصيته ، متوسلا بالعلم الذي يعود عليه بالنفع ، واكتساب المهارات والصنائع التي سوف تحسن ظروفه المعيشية ، وظروف المجتمع الذي يعيش ضمن أفراده.[2]

والحق أن المتتبع لتاريخ الجزائر العام يدرك أن تاريخ حملات محو الأمية لا يرتبط بالاستقلال وخروج المستعمر الأجنبي من البلاد فقط ، وإنما كان قد بُدِئَ في المسألة من قبل ، فقد أشار الدكتور"**مصطفى عشوي**"في كتابه "**المدرسة الجزائرية إلى أين**"إلى الجهود والحملات المبذولة من قبل "**جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**"بقيادة الإمام "**عبد الحميد بن باديس** "، والشيخ "**محمد البشير الإبراهيمي**"، وذلك من خلال عقد المؤتمرات ، وتشجيع الناس على التعليم الإقبال عليه ، حيث نشطت في تأسيس المدارس العربية على طول البلاد وعرضها رغم محاربة الاستعمار الفرنسي لها وتضييق الخناق على نشاطها ، إذ خصص التعليم بهاته المدارس للصغار من الأطفال ، أما بالليل فإنها تفتح أبوابها للمواطنين الكبار يضمن برنامج

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 5 ، 6.

[2] ينظر: إدجارد فو وآخرون : تعلـــم لتكون ، ص 85.

خاص لمحو الأمية ، ونشر التعليم باللغة العربية ، وبهاته الطريقة تعلمت أعداد كبيرة من النساء والرجال القراءة والكتابة ومبادئ الدين الإسلامي في مختلف مناطق البلاد.[1]

وقد طرحت الجمعية مشكلة الأمية في المؤتمر الذي عقدته بنادي الترقي بعاصمة الجزائر عام (1934) للدراسة والبحث من قبل أعضائها ونورد في هذا المقام نصا " **للبشير الإبراهيمي**" وسم بعنوان **(الأمية وآثارها وطرق مقاومتها)** جاء فيه:" الأمية بمعناها اللغوي العرفي ، وهو الجهل بالقراءة والكتابة مرض فتاك ، ونقيصة مجتاحة ، ورذيلة فاضحة ، وشلل وزمانة في جسم الأمة التي تبتلى بها ، فإذا كنا نعرف من شؤون الأفراد أن من يصاب منهم بشلل تتعطل منه وظيفة العضو المصاب لذلك يجب أن نعرف من شؤون الأمم هذه الآثار السيئة التي تنشأ عن الأمية وهي تعطيل المواهب والقوى مع الفرق العظيم بين تعطيل أجزاء الجسم وأجزاء الأمة.

ولا تفشو الأمية في أمة إلا أفقدتها معظم خصائص الحياة ، وأكبر جناية تجنيها الأمية على الأمم هي القضاء على التفكير، والتفكير هو المعيار الذي توزن به القيم العقلية للأمم سمواً وإسفافا ، ومحال أن يسمو تفكير الأمي لأن فكره في قفص من أميته وهو كطائر قص جناحاه فلا يُغْنِيْهِ من ذلك أن يكون اسمه طائرا".[1]

الأمر الذي دعا الجمعية إلى الاهتمام بمحو الأمية منذ وقت مبكر، وقد ذكر الشيخ في هذا التقرير الوسائل والكيفيات التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق النجاح ، وذلك بدءا من الجهود الفردية ، بحيث يستوجب على أعضاء الجمعية العاملين الالتزام بعهد الله وميثاقه على أن يعلم كل منهم أمياً أو أكثر من أقاربه مبادئ القراءة والكتابة والحساب ، ويحفظه سورا من القرآن الكريم ، وتعتمد الجمعية في نطاق العمل الميداني على طبع حروف الهجاء مفردة ومركبة على صحائف من الورق المقوى ، وكذا طبع الأرقام بالشكل ذاته ، أما السور القرآنية فتطبع بحروف غليظة كيما يتمكن المتعلمون من قراءتها بالسهولة المطلوبة.[2]

---

[2] ينظر: مصطفى عشوي : المدرسة الجزائرية إلى أين ، دار الأمة ، برج الكيفان ، الجزائر، (د ت) ، (د ط) ، ص 21 ، وينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 20 ،21.

[1] تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر، ص 22 .

[2] ينظر: مصطفى عشوي : المدرسة الجزائرية إلى أين ، ص 21.

وقد تفطن الشيخ الإبراهيمي إلى ما يسميه علماء الأندراغوجي اليوم بتعليم الكبار للغرض الوظيفي ، حيث أكد في تقريره على ضرورة تلقين المتعلم حرفة ما يتقنها لتعينه على تحسين معيشته إلى جانب إتقان تعلمه للقراءة والكتابة.

وقد اتسمت العملية التعليمية التي قامت بها الجمعية بالشمولية ؛ إذ غطت مختلف الفئات العمرية من الذكور والإناث ، وتوسعت العملية من تعليم الأفراد القراءة والكتابة والحساب إلى تعليم بعض المهارات الأخراة التي قد تفيد المتعلمين في تحسين حياتهم المعيشية.[3]

إن الهدف الأساس الذي ترمي إليه الجمعية في هذا المجال هو نشر الوعي الثقافي والحضاري في أوساط المجتمع الجزائري ، وتوعية الأمة بحقيقة قضيتها التي كان يفترض أن يدافعوا عنها بحق ، في الوقت ذاته محاولة منها للوقوف في وجه الحملات الشرسة التي كانت تبذلها السلطات الاستعمارية لطمس المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري ، وذلك بنشر الفكر الغربي في أوساطه ، فعملت الجمعية دون هوادة لبعث الروح القومية في الأوساط الشعبية ، في الوقت ذاته عملت على تعليم المواطنين أمور دينهم ، وكيفيات قضاء حوائجهم الخاصة.

أما بعد خروج المستعمر وما خلفه من دمار مادي ومعنوي فإن الجزائر وجدت نفسها مجبرة ومطالبة كغيرها من دول العالم الثالث ببذل كل المجهودات لمحو آثار الاستعمار.[1]

وإذا كانت الأمية تمثل وجها من أوجه التخلف ومظهر ا من مظاهره في مختلف المجالات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية ، فإن الجزائر محتاجة إلى تجاوز هذه العقبة لتحقيق النهضة الشاملة ، ذلك أن الأمية تشكل في دول العالم النامي ــ والجزائر جزء منه ــ عقبة كبرى في طريق التنمية ، إذ لا تزال السبب الرئيس في تعطيل كثير من المشاريع الإنمائية في المجالات الاجتماعية ، والاقتصادية ، وبالتالي فإن عملية محو الأمية هي تحرير للملايين من الأفراد من قيود الجهل ، كما تعد عملية وضع حد لهدر الإمكانات المتوفرة.[2]

إن السبب الرئيس في ارتفاع نسبة الأمية في الجزائر يعود أساسا إلى التركة الاستعمارية ، ولما كان يبذله المستعمرون الفرنسيون من جهود في طمس المقومات الشخصية

---

[3] ينظر: تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ص 91.

[1] قدرت نسبة الأمية في الجزائر سنة 1962 ب 000 ،00 6 ،5 ، من عدد السكان البالغ عددهم 9 ملايين ، أي ما يعادل (85%) من مجموع السكان. (ينظر: عمر عمتوت ، الأمية في الجزائر، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، مارس 1996 ، ص 05)

[2] ينظر: تركي رابح عمامرة: مشكلة الأمية في الجزائر، ص 05 ، 10.

للأمة ، ففي سنة(**1882**) أصدرت فرنسا قانونا يقضي بإجبارية التعليم ، ورغم أن القانون الفرنسي كان يعد الجزائر ولاية فرنسية ، إلا أنه لم يطبق على الجزائريين ، وحالت الحكومات الفرنسية دون تطبيقه قصد إبقائهم يتخبطون في غيابات الجهل والأمية ، وتطبيقاً لشعار:" **عدو جاهل خير من عدو متعلم**"[3]، وهذا ما زاد الأمر سوءا فتضاعفت إذ ذلك أعداد الأميين في الجزائر وبخاصة بين الطبقات الفقيرة.

سادسا/ حقيقة الأمية في الجزائر.

إن عدم الاستفادة من التمدرس للأغلبية الساحقة من الجزائريين الذين ولدوا قبل الاستقلال قـــد انجرت عنه نسبة كبيرة من الأمية قـــدرت بـــ (74.6 %) بحسب النتائج الإحصائية للسكن والسكان المجراة سنة 1966 الذي قدر عـــدد سكان الجزائر حينها بـــ 5.941.000 نسمة.[1]

بيد أنه لم يتم تعميم التعليم الأساسي بالجزائر إلا أواسط الثمانينات ، وذلك بنسبة إجمالية للتمدرس بلغت (81.5 %) سنة 1987 لم تتجاوز بالنسبة إلى البنات (36 %) سنة 1966 ، و(60.3 %) سنة 1974 ، معنى ذلك أن عددا كبيرا من الجزائريين لم يتم قبولهم في المدرسة خلال العشريتين 1970/1960 بسبب نقص هياكل الاستقبال.

وحتى بعد الثمانينات فإن نسبة 10 إلى 15% من الأطفال لم تلتحق بالمدرسة ، ينضاف إلى كل ما أوردنا عدد غير قليل من الشبان الذين يتسربون من المدارس بعد سنة أو سنتين.

---

[3] ينظر: تركي رابح عمامرة : التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، ص 112 ، 188.

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، ص 08.

وقد أوردت دراسات عدة أجريت في دول غربية أن الأشخاص الذين لم يستوفوا السنوات الأربع المقررة للتعليم القاعدي كثيرا ما يتعرضون للعودة الحتمية إلى الأمية لاسيما في حالة انعدام البيئة الثقافية.[2]

وفيما يلي نورد عرضا لنسب الأمية في الجزائر بين سنتي 1966 و 1998.[3]

السنة	الذكور		الإناث		المجموع	
	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة
1966					5.941.000	%74.6
1977					6.214.000	%59.9
1987	2.399.000	%31.8	4.363.000	%56.6	6.763.000	%44.2
1998	2.679.000	%23.6	4.492.000	%40.2	7.172.000	%31.9

ينم التحليل الموجز للمعطيات الإحصائية عن جملة من الملاحظات نوردها في الآتي

1 ازدياد عدد الأميين بين 1966 و 1998 بـــ 1.231.000 ، أي بنمو قدره حوالي (20%) خلال (32) سنة ، في حين تضاعف العدد الإجمالي لسكان الجزائر ثلاث مرات في الفترة ذاتها أي من 10 إلى 30 مليون نسمة.

2 انخفاض النسبة الإجمالية للأمية من (74.6%) إلى (31.9%) في ظرف 32 سنة أي بفارق قدره (42.7%) ، مما يمثل نسبة متوسطة من التحسن قدرها (1.3%) سنويا ، مما يعني أن الجزائر ستحتاج إلى 24 سنة لاستئصال الأمية نهائيا وهو أمر غير مضمون إلا إذا كان هذا التحسن ثابتا.

3 نسبة التساوي بين الرجال والنساء هي (1.68) على المستوى الوطني ، وهي أوسع في المناطق الريفية حيث يبقى تمدرس الفتيات أدنى من تمدرس الذكور.

والجدول الموالي يوضح بجلاء نسب تمدرس الرجال والنساء بين المناطق الحضرية والريفية.[1]

المنطقة	الذكور		الإناث		المجموع	
	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة
الريفية	1.467.000	%31.29	2.439.000	%53.43	3.906.000	%42.36

---

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 08.

[3] المرجع نفسه ، ص 08.

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، ص 09.

الحضرية	1.132.000	%17.36	2.035.000	%31.18	3.168.000	%24.27
المجموع	2.599.000	%23.11	4.474.000	%40.33	7.074.000	%31.72

يظهر الجدول السابق ارتفاع نسبة الأمية بشكل كبير عنـــد المرأة الريفية خاصة التي تبلغ (53.43%) ، على نحو يمكننا من القول بأن أقل من امرأة من بين اثنتين تعرف القراءة والكتابة.

وفي العرض الموالي نقدم تفصيلا لتوزيع الأمية بحسب الفئات العمرية. [2]

الفئة العمرية	الذكور		الإناث		المجموع	
	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة	الأعداد	النسبة
19–15	125.599	%7.05	279.402	%16.28	405.001	%11.66
34–30	188.027	%17.80	430.799	%41.24	618.821	%29.52
49–45	237.518	%42.02	385.216	%70.87	622.734	%56.44
64–60	223.030	%74.04	297.192	%92.61	520.222	%83.32
79–75	91.616	%85.04	105.735	%95.91	197.351	%90.47

قد لا تثير نسبة الأمية المرتفعة لدى فئة كبار السن أي اهتمام ، إلا أن النسبة المسجلة لدى فئة (15–19) سنة جديرة بكل اهتمام.

ومن ناحية ثانية فقد أشارت نتائج الإحصاءات العامة المجراة بالجزائر سنة 1998 إلى وجود 320.941 ألف طفل تتراوح أعمارهم بين (10–14) سنة في حالة الأمية ، أي ما نسبته (52.8%) من هاته الفئة العمرية.

وبحسب توقعات هيئة اليونسكو ، فإن نسبة الأمية في الجزائر ستبلغ حوالي (6.27 %) في 2005 بحوالي (6 ملايين نسمة) ، وقـــد تنخفض هـــاته النسبة إلى (6.22 %) في عام 2010 ، أي ما يعادل 5.800.000 شخص من الأميين أعمارهم 15 سنة فما فوق.[1]

سابعا/ الاستراتيجية العامة للجزائر في محاربة الأمية.

تثبت الدراسات التاريخية أن نسبة الأطفال المتمدرسي ن في المرحلة الابتـــدائية بالجزائر إبان الحقبة الاستعمارية لا تتجاوز نسبة (8 %) من جملة الأطفال البالغين سن التمدرس ، وتنخفض النسبة أكثر فأكثر بارتفاع درجة التعليم ، وهكذا تقل نسبتهم كثيرا في الطور المتوسط والثانوي ، وكذا الأمر في التعليم العالي ، الأمر الذي كان له الأثر البين والمباشر في ضخامة

---

[2] المرجع نفسه ، ص 10.

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، ص 10.

حجم الأمية التي ترتبت عن كل ذلك ، فقد مثلت نسبة الأمية إبان هاته الفترة الاستعمارية بالجزائر (95%) بين الرجال و(99%) بين فئة النساء.

وهكذا اجتمعت إرادة قادة الاحتلال مع إرادة المستوطنين الأوروبيين في حرمان أبناء الشعب الجزائري من التعليم والثقافة سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية ، فكان نتيجة ذلك أن كان أكثر من أربعة أخماس الشعب الجزائري أميين لا يقرؤون ولا يكتبون عند نهاية المرحلة الاستعمارية في عام 1962.[2]

وغداة حصول الجزائر على استقلالها نتيجة ثورة شعبية عامة اتجهت الجهود إلى ثورة جديدة في سبيل النهوض الثقافي من خلال نشر التعليم ومحو الأمية بين صفوف الشعب.

وقد بدأت الحملة الجزائرية على الأمية رسميا عام 1963 ، أي بعد عام واحد من الاستقلال حيث تشكلت "اللجنة الوطنية لمكافحة الأمية" تحت رعاية "حزب جبهة التحرير الوطني"وبقيادته.

وقد كانت السياسة العامة للجزائر في مكافحة الأمية بين صفوف مواطنيها على اعتبارها من أكبر العوائق على تنمية البلاد في المناحي الاجتماعية والاقتصادية وفق محورين أساسيين:

المحور الأول: يتمثل أساسا في تعميم التعليم العام في المرحلة الابتدائية ضمن نطاق ديمقراطية التعليم في أقرب وقت ممكن ، بحيث يشمل جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6–12) سنة ، وبذلك يؤسس للقضاء على منابع الأمية.

وقد قطعت الجزائر في ذلك خطوات حثيثة إلى عام 1965 إذ تضاعف عدد التلاميذ في المدارس الجزائرية في كل المراحل التعليمية عدة مرات.

فقد كان عدد التلاميذ على سبيل التمثيل في الموسم الدراسي (1961–1962) قبل الاستقلال مباشرة في المدارس الابتدائية يصل إلى (700.000) سبعمائة ألف متعلم ، ليصل بعد سبع عشرة سنة ، أي في الموسم الدراسي(1978–1979) إلى ثلاثة ملايين وسبعمائة متعلم.

---

[2] ينظر: تركي رابح عمامرة: التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، ص 21 ، 182 ، وينظر: أحمد طالب الإبراهيمي : من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية ، تـ حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، ط 1972 ، ص 116.

وارتفع عـــدد تلاميـــذ المرحلة المتوسطة والثانوية قبيل الاستقلال (1961–1962) من (50.000) خمسين ألـــف إلـــى مـــا يقارب مليون طالب في الموسم الدراسي (1978–1979).

أما فيما يتعلق بطلبة الجامعات فقد انتقل العدد بدوره من ستة آلاف طالب في موسم (1961–1962) إلى حدود سبعين ألف طالب في موسم (1978–1979).

وقد كانت النظرة العامة في الجزائر إلى مشكلة الأمية على أنها السبب الرئيس في إعاقة التنمية الوطنية الشاملة ، وبذلك منحت الأولوية الأولى لنشـــر التعليم في سبيل تحقيق ذلك ، ومن ثم قررت الجزائر تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم تطبيقا حرفيا صارما لكل أطفال الجزائر.

وقد بلغت نسبة القبول في الموسم الدراسي (79–80) نسبة 100% في المرحلة الابتدائية.[1]

ولقد انعكست جهود الجزائر في نشر التعليم الابتدائي خصوصا على بقية المراحل التعليمية بصفة عامة ، وعلى أمية الكبار حيث هبطت نسبة الأمية العامة من (95%) بين الرجال و(99%) بين النساء في عهد الاستعمار إلى (60%) بين الرجال ، وإلى حوالي (70%) بين النساء.[1]

أما المحور الثاني: المتبع من قبل الدولة الجزائرية في سبيل مكافحة الأمية فيتمثل في تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب.

والملاحظ أن مجهودات الجزائر في محاربة الأمية ليست وليدة عهد الاستقلال فقط ، ولكنها تعود إلى سنوات الثلاثينات حينما كانت "جمعية العلماء المسلمين الجزائريين" تبذل الجهد في محاربة الأمية ــ كما أوضحنا سلفا ــ ، حيث نشطت في تأسيس المدارس العربية على طول البلاد وعرضها رغم محاربة الاستعمار الفرنسي لها.

أما بعد الاستقلال عام (1962) فإن مشكلة الأمية دخلت طورا جديدا حيث عولجت من قبل الدولة الجزائرية معالجة وفق نطاق الاستراتيجية العامة للتنمية الشاملة في نطاق الثورة الثقافية والصناعية والزراعية.

---

(1) ينظر: تركي رابح عمامرة: مشكلة الأمية في الجزائر، ص 18 ، 20.

(1) ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر، ص 20.

(2) ينظر: المرجع نفسه ، ص 24 ، 25.

والحق أن الفلسفة العامة للثورة الجزائرية في سبيل التنمية الشاملة نابعة من إيمانها بضرورة مكافحة الأمية لا على أساس من العطف والإحسان واستمالة عواطف الجماهير ، بل من منطلق أن مكافحتها ضرورة اقتصادية وسياسية في آمن واحد ، وهي الأساس الأول في قيام الثورة الشاملة.

وهاته الفلسفة الواضحة تعكسها كل مواثيق الثورة المستمدة من تطلعات الشعب الجزائري وتطلعاته المستقبلية ، حيث لم يهمل مشكلة الأمية أي ميثاق من المواثيق الثورية بداية من (ميثاق طرابلس 1962) إلى (ميثاق الجزائر 1964) إلى (الميثاق الوطني 1976) إلى (ميثاق التربية سنة 1976) إلى (ميثاق الثورة الزراعية سنة 1971) ، فقد حللتها كلها تحليلا علميا ووضعتها في إطارها الصحيح على اعتبارها عنصرا جوهريا لا ينفصل عن ماهية التربية ومفهوم التكوين.[2]

إذ أن القاعدة الرئيسة للتغيير الثقافي تتمثل في محو الأمية وتعميم التعليم كما يؤكد ذلك الميثاق الوطني ، وبناء على هذا المفهوم الثوري نص ميثاق التربية في مادته 15(10) على أن واجب الدولة يتطلب توفير التربية التكوين المستمر للمواطنين الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم وأجناسهم.[1]

وقد أكد ميثاق الجزائر في المؤتمر الوطني المنعقد ما بين (16-21 أفريل 1964) بخصوص مشكلة الأمية وطرائق معالجتها ومما جاء فيه: "لضمان الرقي الاجتماعي والثقافي للشعب ولإعطاء الإطارات التي هي في حاجة إليها في كل الميادين ، يمثل محو الأمية وتطوير التعليم أحد الواجبات الملحة.

إن توسيع وسائل تكوين الجماهير وتعبئة كل الطاقات لمكافحة الأمية سيمكن من تعلم القراءة والكتابة في أقرب الآجال".[2]

ثم يقول:"إن مقاومة الأمية تهم البلاد كلها ، وهي تحتم مساهمة الجماهير الشعبية ، والحزب هو منشط هذا العمل الذي سيكون هو أول عمل وطني في الشمال والجنوب ومن الشرق إلى الغرب ، سيكون كل منزل وكل حي وكل حظيرة شغل ميدان عمل ، يتعلم الإنسان

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 25.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 26.

طوال السنة بصفة جماعية وفردية ومكافحة الأمية ستتم في عين المكان ويجب أن تستعمل جميع الوسائل لضمان نجاح هذه الحملة الواسعة".[1]

أما الميثاق الوطني الصادر عام (1976) فقد ورد فيه عن مشكلة الأمية :"إن القاعدة الأساسية للتغيير الثقافي تتمثل في محو الأمية وتعميم التعليم ... ويجب ألا تتم عملية محو الأمية ونشر التعليم القاعدي للكبار بطريقة فوضوية ارتجالية بل يجب أن تعتمد على كل الطاقات المتوفرة ".[2]

ثامنا/ واقع محو الأمية في الجزائر بين التعليم النظامي والمدارس الحرة.

بدأت الحملة الوطنية ضد الأمية بالجزائر بصفة رسمية مباشرة بعد الاستقلال في عام (1963) ، حيث تشكلت إذ ذاك "اللجنة الوطنية لمكافحة الأمية" برعاية من حزب جبهة التحرير الوطني ، حيث شرعت على الفور في عملية تأليف الكتب الخاصة بمكافحة الأمية ، أين ألفت كتابين لتعليم القراءة أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الفرنسية ، كما ألفت كتابين للحساب أحدهما باللغة العربية والثاني باللغة الفرنسية ، وشرعت في فتح أقسام خاصة لتعليم الأميين.

وفي العام الموالي (1964) انتقلت عملية مكافحة الأمية من نطاق الحزب إلى كفالة الدولة ، حيث صدر مرسوم رئاسي تم بمقتضاه تكوين "المركز الوطني لمحو الأمية" تحت رعاية وزارة التربية الوطنية ، وقد حدد المرسوم مهام المركز الوطني لمكافحة الأمية في:[3]

1 البحث في الطرائق التربوية الملائمة لتعليم الكبار حسب نفسياتهم الخاصة ، حيث إن الطرائق السالفة كانت تعتمد الطرائق ذاتها المعتمدة في تعليم الصغار.

2 إعداد البرامج المختلفة والوسائل التعليمية من (كتب وصور وبطاقات وأفلام وغيرها) اللازمة لتطبيقها لمختلف القطاعات الموجهة لها هاته البرامج.

3 تكوين المنشطين والمكونين ، وكانوا يُختَارُون من أولئك العمال الذين لهم دراية ومستوى مقبول من اللغة العربية ، ثم يدربون على الطرائق التعليمية المختلفة ، وتطبيق البرامج المنجزة من قبل المراكز.

4 مراقبة عملية محو الأمية حيثما وجدت وتقويمها علميا.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه ، ص 26.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 25.

[3] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 28 ، 29.

وقد نص المرسوم المذكور في مادته السادسة على "أن محاربة الأمية مرتبطة ارتباطا متينا بالتربية الدائمة...مهمة تقوم بها الأمة جمعاء ، وعليه ينبغي إنشاء مركز محلي لمحاربة الأمية في كل ولاية وكل دائرة وكل بلدية".[1]

ومما جاء في هذا المرسوم حول مشكلة الأمية نذكر:"يجب أن يحل مشكل محو الأمية علميا وبكل رصانة ، وذلك طبقا للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتميز بها بلادنا في المرحلة الراهنة ... وبناء على ذلك فإنه لا ينبغي أن نتصور مهمة تعليم الكبار عملية منعزلة في حد ذاتها ، بل ينبغي أن ترتبط ارتباطا وثيقا بتربية الكبار الدائمة وبتكوينهم المدني والتقني والمهني بصفة خاصة".[2]

وقد أكد المرسوم على أن عملية محو أمية الكبار لا تهدف لمجرد تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة فحسب ، بل تهدف لنشر الثقافة التقنية والعلمية قبل كل شيء ، وأشار إلى ضرورة العلم بأن عملية محو الأمية لا يجب أن ترتبط بإدارة واحدة فقط ، بل هو عمل يشترك فيه جميع الذين يحملون مسؤولية البلاد كل حسب إمكاناته ومستواه الثقافي.[3]

أما عن اللغات المعتمدة في تعليم الكبار ومحو الأمية فقد كانت ابتداء من عام 1963 إلى عام 1971 هي اللغة العربية واللغة الفرنسية ، بحيث تترك الحرية للمتعلم في اختيار ما يناسبه وما يرغب فيه.

والظاهر أن البرامج التي طبقت لتعليم الكبار في الجزائر منذ 1963 كانت تبتعد عن الواقعية والمنهجية العلمية الشيء الكثير ، حيث طبق في البداية برنامج محو الأمية الجماهيري الذي لم يستند إلى عملية تحديد دقيق لنوعية الأشخاص الذين ينبغي التركيز على محو أميتهم ، بل كانت فصول محو الأمية تستقبل عينات من الدارسين في مختلف الأعمار ، ومن مختلف المهن ، فتقدم للجميع تعليما متشابها يرتكز أساسا حول تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب ، وهو ما جعل الحملة المذكورة قليلة الفائدة نتيجة انعدام العنصر الأساسي في كل عملية تعليمية ألا وهو عنصر الدافعية التي تمنح العمل التعليمي أهمية أكبر ، الأمر الذي كان له الأثر السلبي على هاته الحملة التعليمية.[4]

---

[1] المرجع نفسه ، ص 30.

[2] سعيد إسماعيل علي: العدل التربوي وتعليم الكبار ص 199.

[3] ينظر المرجع السابق نفسه ، ص 199.

[4] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، مجلة تعليم الجماهير، العدد 190 ماي 1981 ، ص 308.

إلا أنه وبداية من عام 1966 بُدِئَ في تجربة برنامج جديد لمحو الأمية ألا وهو "برنامج محو الأمية الوظيفي" إلى جانب برنامج محو الأمية الجماهيري.

فبعد مؤتمر "طهران" الذي عقدته منظمة اليونسكو في شهر سبتمبر سنة 1965 وشاركت فيه أكثر من (88) دولة من بينها الجزائر ظهر مفهوم جديد لمحو الأمية ألا هو "محو الأمية الوظيفي" الذي أعلنته اليونسكو في نهاية المؤتمر بعده طريقة جديدة وفاعلة في مكافحة الأمية بديلا للطريقة التقليدية التي لم توت ثمارها في تقليص نسب الأمية في دول العالم الثالث.

ويدور البرنامج السالف الذكر حول العمل والإنتاج والمساهمة في التغيرات الاجتماعية المطلوبة ، وكانت فكرة نشوء هذا البرنامج نتيجة لعاملين رئيسين هما:

العامل الأول: تمثل في التناقض الحاصل بين في البلاد النامية بين تنمية الموارد المادية والموارد البشرية ورفع مستوى الكفاية في الإنتاج.

العامل الثاني: تمثل في الفشل الذريع الذي مني به برنامج محو الأمية الجماهيري.[1]

وقد شرعت الجزائر في تطبيق برنامج محو الأمية الوظيفي لأول مرة بالتعاون مع منظمة اليونسكو ففي 31-12-1966 وقعت الجزائر اتفاقية مع اليونسكو لتنفيذ المشروع الوظيفي لمحو الأمية الذي يستغرق تنفيذه خمس سنوات (1966-1970) وكان يهدف محو أمية (ثمانين ألف) عامل موزعين بين قطاعي الصناعة والفلاحة[*]، وقد سار العمل في تنفيذ المشروع وفق مرحلتين:[2]

مرحلة الاستعداد: وتستغرق عاما كاملا يقوم فيه المركز الوطني لمحو الأمية بتوفير مستلزمات العمل الفنية ، من إجراء للدراسات وإنتاج للمواد التعليمية وإعداد للمربين.

مرحلة التنفيذ: وهي تستغرق أربع سنوات من عام 1967 إلى عام 1970 ويتم خلالها تطبيق الوسائل المعدة سابقا في مرحلة الاستعداد بشكل تدريجي.

---

[1] ينظر: محمود رشدي خاطر: محو الأمية الوظيفي في خدمة التنمية والإنتاج في البلاد العربية ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، سرس الليان ، مصر 1970 ، ص 4 ، 5.

[*] اشتمل مشروع محو الأمية الوظيفي في الجزائر على ثلاثة مشروعات فرعية وهي:

أولها : ينفذ في منطقة سطاوالي قرب العاصمة وهي منطقة زراعية غنية ، وهو يهدف إلى محو أمية 5 آلاف من عمال المزارع.

ثانيها : مشروع أرزيو وهي منطقة صناعية مخصصة للبيتروكيماويات ، ويهدف المشروع لمحو أمية 25 ألف من العمال الذين تتراوح أعمارهم بين (15-30) سنة.

ثالثها : مشروع عنابة وهي منطقة زراعية وصناعية تختص بصناعة الحديد ، ويهدف البرنامج بها لمحو أمية 50 ألف عامل ممن تقع أعمارهم بين (15-35) سنة. (للمزيد يراجع تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 34).

[2] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 33 ، 35.

والحق أن المشروع الوظيفي لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر قد واجه صعوبات عدة تعود إلى الانخفاض في مستوى المدرسين ، والانخفاض المسجل فـــي نسبة إقبال الدارسين ، وعدم الانضباط الواضح في عملية الإشراف على المشروع وغر ذلك من السلبيات الأخراة التي اعترضت سبيل نجاح المشروع وقيامه بشكل مناسب.

غير أن الجزائر اتخذت في تعليم الكبار ومحو الأمية منهجا جديدا يعتمد على إدماج مشروع تعليم الكبار ضمن مشروعات التنمية الوطنية الشاملة التي بدأت أواخر الستينات حيث نفذ المخطط الثلاثي (1967–1970) ، وكان مخططا تجريبيا أعقبته الجزائر بالمخطط الرباعي الأول (1970–1973) حيث تقرر فيه محو أمية مائة ألف عامل في ميادين الصناعة والزراعة من طريق الإفادة من برنامج محو الأمية الوظيفي.

كما قررت الجزائر محو أمية مليون مواطن من طريق برنامج محو الأمية الجماهيري ، أما المخطط الرباعي الثاني (1974–1977) فقد تقرر فيه محو أمية (160.000) مائة وستين ألف من العمال من طريق برنامج محو الأمية الوظيفي بزيادة قدرها ستون ألف عن العدد الوارد في المخطط الرباعي الأول.

كما تقرر محو أمية (400.000) أربعمائة ألف مواطن من طريق برنامج محو الأمية الجماهيري.[1]

والظاهر أن العدد يقل عن العدد المحدد في المخطط الرباعي الأول بستمائة ألف نسمة ، حيث كان العدد المقرر مقدرا بمليون شخص ، ولعل مرد ذلك إلى الفشل في تحقيق البرنامج كما حدده المخطط الرباعي بمليون شخص مما اضطرهم للتخفيض في العدد كيما يتم تحقيق العمل فعليا.

وقد تم استتباع ذلك بعدد من المخططات التنموية التي استمرت حتى حدود سنة (1985) حيث تم تعميم محو الأمية الوظيفي على جميع القطاعات الاقتصادية المنظمة مثل الفلاحة والصناعة والخدمات الاجتماعية ، ومراكز تجمع العمال في أي حرفة كانوا.

وقد تميز برنامج محو الأمية في هاته المخططات بخصائص نذكرها في الآتي:[2]

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 36 ، 37.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 37 ، 39.

– إعطاء الأولوية لمحو أمية الطبقة العاملة التي تتراوح أعمارها ما بين (20–60) سنة ، والتي تشارك في التنمية بصفة فاعلة ، الأمر الذي سيجعل برنامج محو الأمية الوظيفي يحل محل برنامج محو الأمية الجماهيري.

– الأمل في أن يقضي هذا البرنامج عند نهايته على أمية الطبقات الموجه لها قضاء تاما.

– إذا كانت المخططات الأولى قد اعتمدت برنامج محو الأمية الجماهيري منطلقا لها ، فإن المخططات الجديدة ستعتمد البرنامج الوظيفي لمحو الأمية منطلقا على أساس تضاعف عدد المشاركين فيه.

وقد عد مصطلح "التكوين المستمر" في الجزائر المصطلح البديل لمفهوم "التعليم المستمر" الـــذي يتضمن عنصرين مرتبطين ببعضهما كـــل الارتـــباط ويتمثلان فـــي محو الأمية وتعليم الكبار ، إذ الأمر يتعلق بالدراسة الشاملة لمفهوم التكوين المستمر الذي يستدعي:[1]

– نظاما تربويا كاملا ومنسجما ، يسمح بإمكانية تلبية الرغبات الفردية اعتبارا لمتطلبات المجتمع الذي عليه مواجهة النمو العلمي والتكنولوجي السريع ، وكذا كل المتطلبات الاجتماعية.

– يتطلب تنظيما يمنح الجميع أحقية الإفادة من الترقية الاجتماعية والتطور الثقافي لتمكين الأفراد من الإسهام في مجموع النظام الاجتماعي التربوي.

– يستلزم توزيع التعليم على مدى الحياة ، مع إمكانية التكوين المستمر وإعادة التكوين ، وربما إعادة التوجيه المهني ، وكذا تعبئة وتطوير كل الوسائل التربوية.

والحق أن الفترة بين (1970–1982) شهدت المخططات الرئيسة الثلاثة ــ كما أسلفنا الذكر ــ المتمثلة في المخطط الرباعي الأول (1970–1973) ، والمخطط الرباعي الثاني (1974–1977) ، والمخطط الخماسي (1980–1984) ، وبذلك شهدت هات الفترة على المحاولات الحثيثة من قبل الدولة الجزائرية لأخذ قضية الأمية بشكل جاد من خلال تحديد أبعاد القضية وضبط البرامج لتقليصها وإعداد الوسائل المادية والمعنوية لتحقيق ذلك.[2]

وفي 1992 كان برنامج الحكومة الجزائرية قد أعار اهتماما خاصا لقضية محو الأمية ، فتشكل إذ ذاك فوج عمل خاص كلف بضبط سبل ووسائل مكافحة هاته الآفة ، ومن أهم

---

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي : العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 199 ، 200.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 200.

العناصر التي برزت في التقرير التفصيلي الذي وضعه الفوج وقدم إلى المصالح الحكومية نذكر العناصر التالية:[3]

1-أن الاعتماد على التطوع وحده لا يشكل الحل الأمثل للقضاء على الأمية.

5 لا ينبغي الاعتماد على هياكل وزارة التربية لوحدها بالنظر إلى أنها تتحمل أعباء ثقيلة جراء تعميم التعليم الأساسي.

6 تقتضي هاته العملية تجنيد واسعا للطلقات البشرية والمادية من جميع القطاعات المعنية.

وقد تم التأكيد على مستخلصات هذا التقرير سنة 1994 من خلال توصيات عمل وزاري مشترك جديد أدى إلى تأسيس "الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار"سنة 1995 بإشراف من رئيس الحكومة ، وقد وضع الديوان تحت إشراف ووصاية وزارة التربية الوطنية وذلك بمرسوم تنفيذي مؤرخ في 20 ديسمبر 1997.[1]

والحق أقول إن وضعية محو الأمية لم تعرف تحسنا كبيرا حتى سنة 1991 السنة التي فتحت فيها الدولة المجال للنشاط الجمعيات الخاصة لممارسة شيء من النشاط هذا الإطار ، ومع ذلك كان يجب انتظار عام 1995 لانطلاق "المشروع النموذجي لمحو أمية المرأة والفتاة" المدعوم من قبل منظمة اليونسيف لنلحظ الانطلاقة الحقة لبرامج محو الأمية بالجزائر.

كانت حملات محو الأمية التي قامت خلالها المخططات التنموية السابقة قد أخذت 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 وتقدمها بضرورة دفع حركة التعليم عند الكبار إلى الأمام ظهر في الوطن بعض المؤسسات التي التزمت ببذل أقصى المجهودات في إطار محو الأمية وتعليم الكبار، ومن أشهرها:

1- وزارة العدل:

وقد عمدت هاته الوزارة إلى التوصية إلى مختلف مراكز إعادة التربية إلى أنها معنية بعملية التعليم والتكوين لكل المسجلين لديها أثناء الفترة التي يقضونها في سجونها ، ومن بين

---

[3] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، ص 15 ، 16.

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر ، ص 16.

هاته العمليات ، دروس محو الأمية التي تنظم بصفة دائمة ومستمرة ومنتظمة ، وذلك بالتعاون مع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وكـــذا الجمعيات المتعددة النشطة في هذا الميدان ، وفي إطار الاتفاقية المبرمجة بين مختلف مصالح وزارة العدل والديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، قام هذا الأخير بإعداد الكتب ونشرها ، على أساس برنامج خاص أعد للمراهقات الموجودات في مراكز إعادة التربية.[2]

2- وزارة الشبيبة والرياضة:

تقوم وزارة الشبيبة والرياضة بمكافحة الأمية في الجزائر من خلال مراكز تنشيط وإعلام الشباب ، وذلك من خلال مقتضى المرسوم التنفيذي المؤرخ في 25 أوت 1998 الصادر بالجريدة الرسمية الذي أكد على ضرورة قيام هاته المراكز بعمليات محو الأمية والدعم المدرسي لصالح الشباب.[1]

3- وزارة الثقافة:

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-236 المؤرخ في جويلية 1998 الصادر بالجريدة الرسمية ، تم وضع دور الثقافة تحت وصاية وزير الثقافة ، ومن بين المهام المسندة لهاته المؤسسة بمقتضى المادة 40 من هذا المرسوم مد المساعدة لمختلف الجمعيات الثقافية الموجودة على مستوى الولايات.[2]

4- وزارة الشؤون الدينية والأوقاف:

تؤكد ترتيبات المرسوم التنفيذي رقم 96-02 المؤرخ في 03-02-2002 على أن هاته الوزارة من أهم الشركاء التقليديين المساهمين في نشاط محو الأمية ، والحق أن هاته المهمة

---

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 20.

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر ، ص 20.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 20.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص 20 ، 21.

[4] تأسس بمرسوم رئاسي تحت رقم 64 ــ 269 ، بتاريخ 31 أوت 1964 ، كان مصلحة تابعة لوزارة الإرشاد ، بعد ذلك تحول إلى اسم المركز الوطني لمحو الأمية في 20 ماي 1995 ، ثم تحول اسمه إلى الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في 20 ديسمبر 1997 ، وهو جهاز تابع لوزارة التربية الوطنية.(عمر عمتوت ، الأمية في الجزائر، ص 15 وما ب عدها).

كانت الشغل الشاغل لإطارات هاته الوزارة ، إذ تم فتح عدد من أقسام محو الأمية بتنشيط من أئمة ومرشدات ، وذلك ضمن المساجد والمدارس القرآنية على مستوى الوطن.[1]

5- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار:[4]

هو مؤسسة تابعة لوزارة التربية والتعليم متخصص في تعليم الكبار ومحو الأمية ، وقد عمل على توفير الامكانات المادية والمعنوية سواء بإصدار الكتب وإعداد البرامج ، أو بتأهيل المنشطين وتكوينهم ، وذلك من خلال عقد الدورات التكوينية ، والأيام التنشيطية والإعلامية ، وللديوان فروع منتشرة في مختلف ولايات الوطن ، وذلك حتى يضمن تغطية كاملة للمناطق التي تنتشر فيها الأمية بصورة كبيرة.

ومهام هاته المؤسسة محددة في المادة الرابعة من المرسوم التنفيذي رقم 97-489 المؤرخ في 20 ديسمبر 1997 ، وتطبيقا لهاته المادة ، فإن المهمة الرئيسة للديوان تتمثل في: "تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فهو أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال لغرض ضمان حق الأميين في التعلم خارج النظام العام للتربية".[3]

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.[4]

وقد أوكل إلى هذه المؤسسة ما يأتي:[3]

1 وضع العناصر التي تساعد على إيجاد الطرائق والسبل المناسبة في عملية التعليم.

2 إعداد الوسائل و الأدوات التعليمية اللازمة للعملية التعليمية وتوفيرها.

3 تأطير الدورات التكوينية والتدريبية لفائدة العاملين بفصول محو الأمية.

4 تنشيط عمليات محو الأمية وتنسيقها وتقويمها ومراقبتها.

---

[3] عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، ص 23.

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

[3] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب: محو الأمية بالجزائر ، ص 24.

5 -الإشراف على إصدار المجلات والكتيبات التي تتوافق مع متطلبات المتعلمين الاجتماعية ، وتراعي امكاناتهم العقلية والفكرية.

6- الجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ:[4]

وهي جمعية تربوية ثقافية وطنية أخذت على عاتقها نشر الوعي ومحاربة الجهل في الأوساط الاجتماعية الجزائرية ، وهي تعمل على مستوى كامل التراب الوطني تقريبا، ولها تنسيق مع عدد من الجمعيات والمنظمات العالمية العاملة في هذا الميدان ، وكان من أهم الأسباب التي دعت إلى إنشائها ما يلي:[5]

1 -عدم تطبيق قرار 1976/04/12 الذي يؤكد على إلزامية التعليم وإجباريته لكل أطفال الجزائر حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

2 -تدني قيمة العلم والتعلم عند فئة غير قليلة من الناس أمام انتشار النشاط الاقتصادي الفوضوي وتهميش الثقافة والمثقفين.

3 -عدم ربط الثقافة برفع مستوى العاملين بالمؤسسات الاقتصادية وخاصة العمال بحوافز الترقية الوظيفية والمالية.

4 -تراجع موقع مشكلة الأمية من البرامج الحكومية ومساعدات المنظمات والهيئات الدولية سيما أن الاستعمار كان قد خلف إرثا كبيرا في المجال الثقافي والتعليمي.

5 -جمود برامج وأساليب تعليم الكبار المقدمة مما خفف الحوافز عند الكثير من المتعلمين ، بل النفور منها وعدم الإقبال على محو أميته.

ومن الأهداف التي سطرتها الجمعية منذ تأسيسها نذكر:[1]

1 -تحسيس الشعب الجزائري وخاصة النساء بخطورة الجهل وتجنيدهم لمحو هاته الآفة.

2 -العمل على دفع السلطات الرسمية ، وتجنيدها للتكفل الحقيقي بهاته الفئة من المجتمع.

3 -العمل على توعية الأميين بضرورة محو أميتهم لتسهيل اندماجهم في الأوساط الاجتماعية.

---

[4] تأسست جمعية اقرأ سنة (1990) وهي جمعية تربوية ثقافية تم اقرارها بموجب القرار الصادر عن وزارة الداخلية تحت رقم (167) المؤرخ يوم (29 جانفي 1990) كان اسمها جمعية اقرأ لمحو الأمية ثم أصبح الجمعية الجزائرية لمحو الأمية. (منشور جمعية اقرأ 2002 ، ص 06).

[5] ينظر: سعيد إسماعيل علي: العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 200.

[1] ينظر: سعيد إسماعيل علي : العدل التربوي وتعليم الكبار ، ص 200 ، وينظر: منشور جمعية اقرأ 2002 ، ص 06.

4 فتح أقسام تعليمية في كافة مناطق البلاد وخاصة النائية منها.

5 تكوين المطوعين الراغبين في المساهمة في هذا العمل على أحدث الطرائق.

6 تطوير برامج تعليم الكبار لتصبح ملائمة وموضوعية .

وقد عملت الجمعية على فتح أقسام خاصة بتعليم الكبار في أغلب ولايات الوطن ، وهي تعمل بالتنسيق مع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار من أجل تسطير برنامج مشترك يتلاءم مع ظروف المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم.

وقد حققت الجمعية نتائج جيدة تذكر لها وتحسب في إطار نشر الوعي في الأوساط الاجتماعية ، ومن الأعمال التي قامت بها كذلك:

7 عقد الملتقيات التكوينية والتحسيسية التي تهدف أولا إلى تنظيم طرائق العمل في إطار البرنامج ، في الوقت ذاته محاولة تقديم بعض التعديلات والإضافات للبرنامج المقدم وتحسيس الفئات الاجتماعية بضرورة أخذ المسالة بجد والإقبال عليها.

8 تخريج عـــدة دفعات بعد حصولهم على شهادة التأهيل ، وكانت أول دفعة سنة **(1996)** ، ثم توالت الدفعات بعد ذلك ، وهي من خلال برامجها تحاول المزج بين محو الأمية الوظيفي والجماهيري.

تاسعا/ تقويم عام لمشروعات محو الأمية بالجزائر.

إذا كانت مشكلة الأمية في الجزائر مشكلة تاريخية بالدرجة الأولى ، فإن الدولة الجزائرية وبإمكاناتها المتواضعة حاولت أن تمحو آثار هاته الظاهرة بما بذلته من مجهودات سواء في إطار محو الأمية الجماهيري أو برنامج محو الأمية الوظيفي ، إلا أن ذلك لم يكن كافيا ولم يحقق ما كان مرجوا ســـواء في المخطط الرباعي الأول **(70، 73)** ، أو الثاني **(74، 77)** ، وذلك لأسباب متعددة نذكر منها:

1 نقص المعلمين المؤهلين تأهيلا علميا للإشراف على العملية ، وذلك أن الجزائر كانت وقتها تعاني نقصا كبيرا من المعلمين للتعليم في الأطوار والمراحل الدراسية الأخرى خصوصا في السنوات الأولى للاستقلال.

2 ضعف الميزانية المخصصة لهذه العملية رغم أهميتها وضخامتها.

3 -الاضطراب في تنفيذ البرامج التعليمية للكبار بين برامج محو الأمية الوظيفي ، وبرامج محو الأمية الجماهيري.

4 -عدم مشاركة السلطات والمؤسسات الفاعلة في الدولة في تنشيط العملية ودعمها إعلاميا وماديا.

5 -المشاركة السلبية لوسائل الإعلام الجماهيرية في إطار الحملة ضد الأمية.

6 -نظر مديريات التربية والثقافة في مختلف الولايات إلى قضية محو الأمية على أنها قضية ثانوية ، فلم تعط لها العناية الكافية مما جعلها تكتسي في بعض الأحيان مظهرا شكليا.[1]

غير أن الحملة ضد الأمية أخذت شكلا جديا بعض الشيء مع ظهور الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار باعتباره أداة فاعلة وله من الإمكانات المادية والبشرية ما يؤهله ليؤدي دورا أساسا وجوهريا في محاربة الظاهرة ورفع المستوى الثقافي والمعرفي للكبار الأميين.

ومادام الديوان مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية ، فإن له ميزانية خاصة تساعده على القيام بالعملية ، إضافة إلى ما تبذله الجمعيات الأخرى كالجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ بالتنسيق مع بقية الجمعيات والمنظمات الدولية وبخاصة منظمة اليونسكو.

وقد كشفت لنا دراسة الموضوع عن جانب أساس وجوهري ، وهو غياب الجانب الإعلامي الذي يعرف بالعملية ويشرحها.

وعلى الرغم من اكتسابها شيئا من الجدية في بداية التسعينيات ، إلا أنها لاقت شيئا من الفتور نظرا للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت تمر بها البلاد ، فتقهقرت وتراجعت بعض الشيء بالموازاة مع ما لاحظناه عند بعض الدول العربية " **كالمملكة المغربية**"، و"**تونس**"، "**ومصر**" "**والمملكة العربية السعودية**" وغيرها من الدول التي سخرت إمكانات مادية وبشرية وإعلامية كبيرة في دعم العملية وتطويرها.

عاشرا/ مستقبل محو الأمية بالجزائر.

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر، ص 39، 41.

إذا كان عصرنا الذي نعيش عصر العلوم والتكنولوجيا ، ذلك أنه في كل يوم تظهر مخترعات جديدة ، وتحدث تغييرات عميقة في نمط الحياة الإنسانية ، فإن بلادنا راحت تحاول الأخذ بأسباب التقدم التكنولوجي والعلمي والثقافي ، ويظهر ذلك بجلاء من خلال نشر التعليم ومختلف وسائل الثقافة ، ونظراً إلى أن الأمية تمثل أهم العوائق أمام الإنسان في تجاوز كثير من المعضلات التي تعزله عن إدراك التغييرات المختلفة التي تمر بها البلاد وفهم المشكلات التي تمس حياتهم ، فإن الأميين من ناحية أخرى مبعدون ــ نظرا لجهلهم بالقراءة والكتابة ــ عن الاتصال بتراث أجدادهم والإفادة منه ، ومن ثم كان تعلم القراءة والكتابة نُقْلَةً نوعية في حياتهم ومنفذا جديدا ينفذون منه لإدراك سلوكات وخبرات جديدة ولتحقيق أهداف شخصية وقومية.[1]

لذلك عملت الجزائر بعد استقلالها على بذل ما في وسعها لتجاوز كل ما من شأنه أن يقف عائقا في سبيل تنميتها الشاملة المنشودة ، وفي مقدمتها مشكلة الأمية التي تعيق سبيل المواطن البسيط.

إن المجهودات التي بذلت وتبذل في هذا الإطار شجعت على قيام جمعياتٍ ونوادٍ مختلفة في شتى مناطق الوطن بغية توعية الفرد الأمي بضرورة محو أميته لضمان استمرارية عطائه ومشاركته الفعالة في بناء الوطن.

يضاف إلى تلك المجهودات الفردية قيام المؤسسة الحكومية بتنظيم حملات في الإطار الرسمي ضمن ما يسمى بالمركز الوطني لمحو الأمية والذي تمت إعادة هيكلته سنة (**1995**) ليتحول إلى الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك بعد أن وَسَّعَتْ من دائرة نشاطاته بغية مواكبة التطورات الحاصلة على مختلف الأصعدة ، وقد أخذ على عاتقه:

1. توجيه الاستراتيجيات الوطنية في تطبيق برامج الحكومة في مجال محو الأمية.
2. السهر على ضمان الحق في التعلم لجميع العاملين وغير العاملين على صعيد التراب الوطني.
3. ضمان الاستعمال الأمثل للوسائل التعليمية والإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المسطرة وفق القوانين المعمول بها.

---

[1] ينظر: تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، ص 72، 74.

4 تجسيد مفاهيم التضامن الاجتماعي بتعميم محاربة الأمية وتعليم الكبار في أوساط المجتمع من طريق تعبئة الإمكانات الوطنية وتنظيمها وتقنينها وتقويم أعمالها.

5 ضمان تـــوفير البرامج والمناهج والكـــتب والوسائل الخاصة بمحو الأمية للمتعلمين و المدرسين.

6 تكوين القائمين بمهمة التعليم في مجال محو الأمية بالتنسيق مع مختلف المؤسسات والجمعيات المعنية.

7 توجيه الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال وتشجيعها.

8 تنظيم الملتقيات والدورات التكوينية حول العملية التعليمية.

9 محاولة الإفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال محو الأمية.

ومن الأعمال الاستشرافية التي قامت بها الجزائر من خلال الديوان:

1- تأسيس جملة من المراكز الجهوية لمحو الأمية على نحو ما حصل في (تبسة وباتنة).

2 تكوين عدد من المندوبيات الخاصة بتعليم الكبار ومحو الأمية في مناطق مختلفة من الوطن.

3 تسجيل مشروع لبناء مركز توثيق لمحو الأمية وتعليم الكبار بمقر الديوان الوطني حيث تم بناء وحدة توثيق تربوية خاصة بمحو الأمية ،ليتم ربطها فيما بعد بالمراكز العالمية المتخصصة وتجهيزها تجهيزاً وظيفياً بالتعاون مع المنظمات العربية والدولية للارتقاء بالمركز إلى جهاز بحث متخصص في التكوين المستمر، وقد استجاب الجهاز العربي لتعليم الكبار ومحو الأمية للمشروع ، الذي اقترح أن يكون المركز إقليمياً متعدد الأغراض لمنظمة المغرب العربي في مجال محو الأمية.

4 الاتفاق مع المنظمات العالمية على تنفيذ عدد من البرامج التعليمية ،من ذلك المشروع التجريبي لمحو أمية المرأة والفتاة بالاشتراك مع (**اليونيسيف**) والذي ينفذ حاليا في أغلب ولايات الوطن.

5 استفادة الجزائر من مشروع كندي بالاشتراك مع منظمة غير حكومية من طريق منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة ، وهو ينفذ في ولايتي **(أدرار، وبشار)**. [1]

غير أن هاته المجهودات المبذولة لا تزال في حاجة إلى دعم وتشجيع وعناية أكبر لأن عددا كبيرا من تلك المشاريع بقي حبرا على ورق نظرا للفتور الذي يسود تنفيذه مع مرور السنوات مما يدفع إلى الجزم بمحدودية أثرها على المتعلم.

ولا يمكن تحقيق التنمية الشاملة للبلاد إلا إذا تمكن الشخص الأمي من تجاوز أميته ليكون يَدَ عَوْنٍ لا مِعْوَلَ هَدْمٍ في بناء الصرح الحضاري المتين ، ومن ثم كان لابد أن تأخذ عملية محو الأمية وتعليم الكبار حظها الكامل من العناية والاهتمام وذلك بأن تصبح جزءا لا يتجزأ من أي مشروع تنموي يتحقق في البلاد.

في هذا الجزء من البحث نقدم عددا من الأفكار التي يمكن أن توضع تحت حيز التطبيق من أجل تحسين مردودية أنشطة محو الأمية ، بحيث يمكن الاستفادة منها فتشكل إذ ذاك بداية لإيجاد حلول للمشاكل الحقيقة التي تثار من قبل عدد من الجهات المكلفة بتطبيق برامج محو الأمية ومن الأفكار في هذا المقام نذكر:[2]

1 إعادة هيكلة أنشطة محو الأمية.

2 اتخاذ قرار سياسي للتخفيض من نسبة الأمية من الآن إلى سنة 2015 وفق التزامات المنتدى العالمي للتربية (داكار2000).

3 إدراج عنصر استئصال الأمية ضمن البرامج السنوية للحكومة مع تحديد حصص نسبية سنويا والتكفل بها.

4 رعاية محو الأمية من قبل قانون المالية وذلك بتسخير الأموال العمومية المخصص ة لهاته المهمة.

5 إنشاء صندوق وطني لمحو الأمية أو تعديل الإطار القانوني للحساب الخاص "حساب لترقية التكوين المتواصل" لغرض التكفل بعمليات محو الأمية (الجريدة الرسمية رقم 58 بتاريخ 9-8-1998).

---

[1] ينظر: عمر عمتوت : الأمية في الجزائر، ص 25 ، 30.

[2] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب : محو الأمية بالجزائر ، ص 44 ، 46.

6 -الإبقاء على المنح العائلية لصالح الشباب الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة ليواصلوا دروس محو الأمية بانتظام مثلما هو معمول به بالنسبة للتعليم عن بعد.

7 -إعادة تفعيل وتحديث القانون الخاص بحق العمال في ساعات التكوين بإدراج محو الأمية ضمن الأولويات.

8 -إلزام عدد كبير من القطاعات التي تستخدم عددا كبيرا من اليد العاملة غير المؤهلة بتنظيم دروس محو الأمية أو باللجوء إلى شركاء متخصصين للقيام بهذا الواجب.

9 -إلزام كل عامل أمي بإثبات مستوى أدنى من التعليم بعد خمس سنوات من النشاط وجعل إثبات المستوى أحد مقاييس الترقية.

10 -تكوين وتشجيع وتثبيت القائمين بمحو الأمية وذلك بإنشاء رتب خاصة بهم من قبل المصالح المعنية.

11 -الالتزام بمراقبة نوعية دروس محو الأمية التي ينظمها كل المتعاملين.

12 -البحث عن التمويل الخارجي والسماح بالقيام بالحملات العامة والقيام بالحصص الإذاعية والتلفزيونية للتحسيس والتوعية الاجتماعية الكافية.

13 -تبادل الخبرات والتعاون المثمر مع المؤسسات العالمية المتخصصة في هذا المجال.

الفَصْل الثَالِث:

آليات التعلم والنظريات السلوكية.

المبحث الأول : التعلم في نظر السلوكيين:

المبحث الثاني :النظريات السلوكية للتعلم:

المَبْحَث الأوَّل :

التعلم في نظر السلوكيين:

1- مفهوم التعلم:

2- مفهوم النظرية السلوكية:

3- الأهداف السلوكية:

4- مكونات الأهداف السلوكية:

5- أبعاد الأهداف السلوكية:

6- أبرز مفاهيم العناصر المعتمدة في النظريات السلوكية التعليمية:

أ- مفهوم المثير والاستجابة:

ب- مفهوم التعزيز وأنواعه:

ج- مفهوم الدافع:

د- مفهوم التكرار:

هـ- مفاهيم نماذج التعليم السلوكية:

1- مفهوم التعلم:

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره ، إلا أنهم يتفقون على أن التعلم هو:" عملية عقلية داخلية نستدل عل حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها على التفكير في مواقف معينة" [1] ، أو"هو تغير في السلوك عن طريق الخبرة والمران ، له صفة الاستمرار و صفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته".[2]

قد يبدو هذا التعريف بسيطا للوهلة الأولى ، غير أنه في الحقيقة يحتاج إلى مزيد من الشرح للوقوف على بعض النقاط المستخدمة في تحديد مفهوم التعلم.

أ- يشير هذا التعريف إلى أن التعلم شيء نستدل عليه على نحو غير مباشر، وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك ، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها على نحو مباشر، أي أن التعلم ((استدلال)) ولا يكمن ملاحظته بشكل مباشر، وقد لا يبدو هذا الأمر غريبا إذا عرفنا أن العديد من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة والقوة والكتلة هي ((استدلالات)) ولا يمكن إدراكها على نحو مباشر.

ب- هناك ارتباط بين الأداء والتعلم ، فنحن نستدل على التعلم من الأداء ، لكن التعلم ليس الأداء ذاته ، فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما ولا يحدث الأداء في وضع آخر كأن يتعلم الطفل مجموعة كلمات جديدة ويفشل أو يمتنع عن أدائها لسبب ما في وضع معين.

---

[1] موسوعة علم النفس المدرسة والتثقيف التربية والتعليم الحديث ، بيروت لبنان ، ط 2000، 2001 ، 8/4.

[2] سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية ، ص42.

ج- إن التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدل على التعلم يجب أن تكون نتيجة للتدريب أو الخبرة ، ولذلك نستثني من التعلم عددا من التغيرات السلوكية التي يمكن أن تنجم على آثار التعب أو النضج أو الأدوية.

وربما كان النضج من أكثر العوامل تأثيرا في تغيير السلوك ، ولابد لنا من طريقة نميز بها بين التغيرات عن الخبرة أو التدريب وللقيام بمثل هذا التمييز يلجأ الباحثون عادة إلى استخدام آليتين هما:

أولا: إذا حدث التغير على نحو منتظم ومطرد وشمل أفراد النوع كله كالمشي أو الطيران مثلا، فإن هذا التغير ليس نتيجة التعلم وحده بل نتيجة تفاعل معقد بين عمليتي النضج والتعلم.

ثانيا: إذا فشل التدريب في تسريع تعلم مهارة ما كتدريب طفل في الثانية من عمره على ارتداء ملابسه بمفرده مثلا ، فإن تعلم هذه المهارة يعتمد في جزء منه على النضج.

د- يشير التعريف السابق للتعلم إلى أن التغير الذي يطرأ على السلوك يجب أن يكون ثابتا نسبيا لنستدل منه على التعلم ، أي يجب أن يُستبعد كافة التغيرات السلوكية المؤقتة وعدم عدها دليلا على التعلم ، فسلوك الفرد قد يتغير نتيجة التعب أو تعاطي بعض العقاقير أو المخدرات ، ولكن سريعا ما يزول هذا التغير بزوال آثار العقاقير.[1]

2- مفهوم النظرية السلوكية:

تعد السلوكية اتجاها من اتجاهات علم النفس الحديث عرف بداياته الأولى في مستهل القرن العشرين من خلال أعمال "**جون واطسون**" **(John Watson)**[2]، ويقوم هذا الاتجاه (السلوكي) على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا اتخذ من المنهج التجريبي معتمدا له وذلك بالاعتماد على السلوكات المختلفة للكائن الحي والتي يمكن ملاحظتها ورصدها ، و الظاهر أن مفهوم السلوك (Behavior) في هذه النظرية

---

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي:علم النفس التربوي ، جامعة اليرموك ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط4/1423/2003، ص 247، 275.

[2] جون واطسون (John Watson): عالم وباحث نفساني أمريكي عاش بين (1879-1958) ، وإليه يعود الفضل في تأسيس النظرية السلوكية سنة (1912) ، وهو الذي وصف علم النفس سنة (1913) قائلا: "إن علم النفس من منظور السلوكيين عبارة عن فرع تجريبي حقيقي من العلوم الطبيعية هــدفه النظري هو التنبؤ ومراقبة السلوك ولا يمثل الاستبطان أي جانب من مناهجه ، ولا تتمثل قيمته العلمية بياناته (معلوماته) للتفسير الواعي".(للمزيد يراجع: مصطفى عشوي : مدخل إلى علم النفس المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2، 2003 ، ص 20).

يدور حول مجموعة الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا عرفت السلوكية بأنها: 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 أن مفهومي (المثير والاستجابة) مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) حيث يرى "**ثورندايك**" **(Thorndike)** أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي من الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون " المران " وقانون "الأثر" [1]، ومن ذلك أعلن "واطسون" زعيم هذه النظرية سنة 1912 قائلا:"لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة وقد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا"[2].

ولعل السلوكية التي نشأت في أواخر القرن 19 قد اعتمدت على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان ، وحصلت التنشئة والتعليمية بتكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية والممارسات السلوكية بينها على حد السواء ، وجردت الإنسان من كل عقل يميزه ، ومن كل فكر يسمه، وقد رفضت الاستبطان منهجا للدراسة لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية التي يرفضها العلم التجريبي، وأخضعت الإدراك للحسية والميكافيلية وعدت سلوكاته اللفظية نتاجات فيسيولوجية وكيمياوية واتكأت على تجربة بافلوفية في الاشتراط السيكولوجي وهذه أوهام خاطئة لأنها تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره ، وفي تحديد رصيده اللغوي حسب ما يحيط به فقط ، في الوقت الذي نعرف أن الإنسان يملك ما لا نهاية من الأساليب بقدر بسيط من الأصوات.[3]

3- الأهداف السلوكية:

---

[1] ينظر: حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط 2003 ، ص 51 ، وينظر: صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 22 .

[2] مجلة التكوين التربوي ، نظريات التعلم "المتعلم في جماعة الفصل" ط 2 ، الرباط :1996 العدد 2 ، ص 7 ، 8.

[3] ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 23 ، وينظر: جلال شمس الدين : علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه ، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع ، مصر الإسكندرية ، ط 2003، 53/1، 60.

الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي ، وبتعبير آخر إنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة عن تصرف ما في مواقف معينة بطرائق محددة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة.

إذن فالهدف هو عمل منظم يتضمن مجموعة من الخطوات المدروسة بحيث تؤدي كل خطوة للخطوة التي تليها حتى يصل العمل إلى نهايته ، ولكي يصل هذا العمل إلى غايته لا بد أن يكون قائما على وعي عميق بالغايات المنشودة والوسائل المتوافرة والتي تساعد على تحقيقه.

والعمل التربوي شأنه في ذلك شأن أي سلوك إنساني آخر ، إذ يتطلب نجاحه تحقيق نجاح صريح على مستوى بلورة تلك الأهداف وترتيبها وتنظيمها لتصبح أقل عموما وأكثر تحديدا ، ومن ثم تتم ترجمة تلك الأهداف إلى أغراض محددة يسهل تحقيقها وقياسها كالأعراض السلوكية والمعرفية والحركية التي يسعى المدرسون إلى تحقيقها في تلاميذهم.[1]

والظاهر أن الهدف العام أو المتوسط لا يصفان السلوك المرغوب إحداثه لدى المتعلم على نحو واضح ودقيق فعبارات من شاكلة:((إعداد المواطن الصالح)) أو((تنمية القدرات والمهارات العقلية)) أو ((تنمية الاتجاهات الأخلاقية)) تمثل أهدافا هامة جدا تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها ، إلا أنها لا تبين على نحو صريح المقصود من مفهوم ((المواطن الصالح)) أو ((القدرات والمهارات العقلية)) أو ((الاتجاهات الأخلاقية)) إن مثل هذه العبارات العامة عرضة لعدد من التفسيرات أو التأويلات المتباينة ، وتؤدي إلى سبل تربوية وتعليمية مختلفة ، الأمر الذي يحول دون التقويم الصحيح للعملية التعليمية.[2]

وللحصول على مزيد من الاتفاق حول هذه الأهداف وغاياتها ، لابد من صياغتها في عبارات أقل عمومية وأكثر تحديدا ، لهذا رأى بعض الباحثين (Popham/1969) و(Mager/1965) أنه يجب صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في سلوك المتعلم ، تجنبا لما تتصف به تلك الأهداف من عمومية وغموض وتفاديا لما قد تثيره من تفسيرات أو تأويلات متباينة.

---

[1] ينظر: سمير أبو مغلي ، مروان أبو حويج : المدخل إلى علم النفس التربوي ، ص 45 ، 46.

[2] ينظر : عبد المجيد نشواتي :علم النفس التربوي ، ص 51.

إن الهدف السلوكي عبارة عن نصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك ، لذلك تستلزم الأهداف السلوكية استخدام كلمات أو أفعال تشير إلى الأداء أو العمل مثل: يقرأ ويكتب ويصف ويعد ...الخ، أما الكلمات أو الأفعال التي تشير إلى فعل: ((ضمني))مثل: يفهم ويفكر ويقدر ويقوم... فلا يمكن اعتبارها أهدافا سلوكية لاستحالة ملاحظتها إذ لا يمكن ملاحظة عملية ((التفكير)) أو((الفهم)) أو((التقويم)) ما لم تترجم إلى عبارات سلوكية وأداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

ويسمي هذه الأفعال الضمنية المفكر "**دييار**"**(Dyiar)** بـــ ((سحر الألفاظ)) وفي مضمون رأيه : ليس نتيجة لغياب الهدف في هذه العبارات أو عدم أهميته ، بل نتيجة لغموض هذه العبارات ذاتهـــا فهي لا تبين بوضوح كـــاف مـــا الـــذي يقصده المعلم من جراء كلمات مثل:((يفهم)) أو ((يدرك)) أو ((يقوم)) لأنها أمثلة واضحة عن ((سحر الألفاظ)) حسب رأيه ، ما لم يحدد المعلم بوضوح ما يجب على المتعلم عمله عندما يفهم أو يدرك أو يقوم فسيكون هدفه غامضا ، وقد يفشل في إيصال ما يريده إلى طلابه بالشكل المناسب.[1]

إن الهدف السلوكي الجيد والفعال هو الهدف الذي يحقق الغاية التي وضع من أجلها، وينجح في إيصال القصد التعليمي إلى القارئ ، سواء كان هذا القارئ واضع الهدف ذاته أم المتعلم الناتج وإيصالها إلى الآخرين حيث تتماثل مع الصورة التي كَوَّنَهَا واضع الهدف ذاته كلما كان الهدف ناجعا ومفيدا وقادرا على توجيه العملية التعليمية.

إن أفضل الأهداف وأكثرها نجاعة وفعالية هي تلك الأهداف التي تمكن المعلم أو القائمين على الأمور التربوية من اتخاذ أكبر عدد ممكن من القرارات المتعلقة بقياسها وتحصيلها وتقويمها والتي تتسم بأكثر قدر ممكن من التحديد والوضوح وتستبعد أي شكل من أشكال سوء الفهم أو التفسير.

ولكن كيف يمكن صياغة مثل هذا النوع من الأهداف السلوكية؟ وما هي مكونات الهدف السلوكي التي تمكن المعلم من صياغة أهداف تتصف بالفائدة وإمكانية إيصالها إلى المتعلم بسهولة ووضوح.[2]

---

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي :علم النفس التربوي ، ص 52 ، 53.

[2] ينظر: المرجع نفسه ص 54.

4- مكونات الأهداف السلوكية:

يرى "**ميجر**" ((Mager/1975)) أن الهدف السلوكي يتكون من بنية معينة تتضمن الخصائص السابقة وتمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم ، وتساعده على إيصال قصده التعليمي إلى طلابه ، لهــذا يجب أن يجيب الهدف السلوكي الناجح على الأسئلة الثلاث التالية: ما هو السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم؟ ما هي الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها؟ ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟

تشير هذه الأسئلة إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي، وهي: ((السلوك أو الأداء الظاهري للتعلم))(*) و ((شروط الأداء))(**) و ((مستوى الأداء المقبول(***)).[1]

5- أبعاد الأهداف السلوكية:

في إطار الأهداف التربوية توصل علماء علم النفس التربوي إلى طرائق تحدد بموجبها أبعاد الأهداف السلوكية ، وهاته الطرائق تساعد المعلمين على التفكير في بدائل الأهداف وطرائق تحديدها ، وعلم النفس التربوي يوضح من جانبه أبعادا ثلاثة أو تصنيفات للأهداف السلوكية ومجالاتها الخاصة وهي كالآتي:

البعد الأول:الأهداف المعرفية ومجالها (العقلي/المعرفي).

البعد الثاني:الأهداف الانفعالية ومجالها (العاطفي/الانفعالي/الوجداني).

البعد الثالث:الأهداف النفسحركية ومجالها (النفس/الحركي).

ينضاف إلى ذلك بعد رابع يتضمن مجال تصنيف الأهداف حسب أنواع التعليم.[2]

6- أبرز مفاهيم العناصر المعتمدة في النظريات السلوكية التعليمية:

(*) السلوك والأداء الظاهري للمتعلم: يشير الأداء عادة إلى أي نشاط يقوم المتعلم به: كالكتابة والرسم ...وهذا النشاط بصريا كان أو مسموعا أو ذهنيا.

(**) شروط الأداء: يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يبتدئ من خلالها السلوك النهائي وتكون غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التفسيرات أو تنوعها لذا يتحدد الهدف السلوكي بشكل أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء وسياقه كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة أو الجداول اللغوية اللوغريتمية.

(***) مستوى الأداء المقبول: يشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب ، والتي تبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن أم لا من الهدف، وهذا المكون يصف السلوك المطلوب أداؤه.

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي :علم النفس التربوي ، ص 54، 55، 56 ، وينظر: محمد السكران : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2 ، 2000، ص 82 ، 83.

[2] ينظر: سمير أبو مغلي : المدخل إلى علم النفس التربوي ، ص 56 ، 57.

أ- مفهوم المثير والاستجابة:

إن مصطلحي المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم ، ويصعب تعريفها بمصطلحات محددة وبسيطة لأن السلوك يحدث في قياسات تتعدد فيها المثيرات والاستجابات بحيث يصعب ضبطها في بعض الأحيان.

ويمكن تعريف المثير بشكل عام بأنه:"الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه ، مفترضا بأن له تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة".[1]

ينطوي التعريف السالف على عنصرين هامين:

- الأول: هو إمكانية تعيين المثير أو تحديده بالملاحظة الخارجية ، وهذا يقتصر الحوادث التي يمكن اعتبارها مثيرات على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة كالصوت ، والضوء ، والكلام المنطوق المكتوب ...

- الثاني: هو الافتراض بأن للمثير تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير.

وبما أن الحوادث التي يمكن تعيينها والمرافقة لاستجابة ما متعددة جدا لذا يجب اعتماد محك ما يتم بوساطة اختيار الحوادث التي يمكن عدها مثيرات ولعل قدرة الحادث على إحداث استجابة ما هو من أفضل المحكات التي يمكن اللجوء إليها في هذا الصدد ، ويكون الحادث المثير بهذا المعنى هو الحادث الذي يفترض الملاحظ الخارجي بأن له القدرة على إحداث استجابة ما ، أي الحادث الذي يؤدي إلى تغير في سلوك الفرد موضوع الملاحظة ، وعلى الرغم من قدرة المثير على إحداث الاستجابة هي افتراضية فإذا حدثت الاستجابة بوجود مثير ما ولم تحدث في غيابه أمكننا التحقق من صدق هذا المثير، ويمكن القول باختصار بأن المثيرات هي حوادث قابلة للتعيين ولها تأثير ظاهري أو مفترض في الاستجابة ، يتضح مما تقدم أن المثيرات تضبط السلوك بسبب تأثيرها في الاستجابات.[2]

إن تحديد مفهوم الاستجابة لا يقل صعوبة عن تحديد مفهوم المثير فالاستجابات التي يؤديها الفرد متنوعة إلى حد ما وتتراوح بين المنعكسات الفعلية اللاإرادية البسيطة ، والسلوك المعقد جـــدا كالتفكيـــر والاستبصار وحـــل المشكلات ، ويتفق علماء النفس عموما على أن الاستجابة

---

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي ، ص 276.

[2] ينظر:المرجع نفسه ص 276.

(فعل أو ربع أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة) والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر، ولكنها تختلف عن المثير من حيث إمكانية تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها في حين لا يغدو الحادث مثيرا إلا إذا استثار أو أحدث استجابة ما.[1]

وبناء على هاته التصورات حاول "**ليونارد بلومفيلد L Bloomphield**"[2] أن يصنف سلسلة التعاقب (مثير ـــــ استجابة) في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على اعتباره سلوكا من شاكلة بقية السلوكات الأخراة إذ حاول تصنيفها في شكل تعاقب ثنائي بين شخصين يكلم أحدهما الآخر بالتناوب لتشكيل سلسلة الكلام العامة من نحو:مثير ـــــ استجابة ـــــ مثير ...[3]

ب- مفهوم التعزيز وأنواعه:

يستخدم الثواب والعقاب في حياتنا اليومية على نحو واسع لما ينتج عنهما من آثار في السلوك ، ويكرس الكائن البشري جزءا من نشاطاته اليومية على نحو واسع لما ينتج عنهما من آثار في السلوك اليومية ويحاول الكائن البشري الحصول على الخبرات الاثابية وتجنب الخبرات العقابية لمعرفته الأكيدة بأن السلوك المرغوب متبوع بالتعزيز أو الاستحسان عادة ، في حين يتلو العقاب السلوك غير المرغوب فيه.

إن التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز أي الاستجابة المسبوقة بالتعزيز مباشرة ، وقد يكون التعزيز إيجابيا وذلك في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما فابتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوثه مستقبلا وقد يكون التعزيز سلبيا ، عندما تتم إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين ، فإنهاء حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل.

---

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ص 277.

[2] ليونارد بلومفيلد (L Bloomfield)عالم ولسانياتي أمريكي عاش بين (1887- 1949) وهو الذي هيأ الدراسة اللسانية في أمريكا منهجيا لكي تنعت بالبنيوية الوصفية تارة ، والتوزيعية تارة أخرى ، من أشهر كتبه "كتاب اللغة" عام 1933 ، وهو الذي استوحى المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي وأسقطها على المنهج الوصفي اللساني (للمزيد يراجع: أحمد حساني : مباحث في اللسانيات ، ص103).

[3] ينظر: أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 94.

إن تعريف التعزيز على هذا النحو يعتمد على آثاره السلوكية ، أي على ما ينتج من تغيرات في سلوك دون أي ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له ، فالمثير أو الحادث يغدو معززا إذا أدى إلى ازدياد احتمال حدوث السلوك المعزز مستقبلا وابتسامة المعلمة لا تقوم بوظيفة المعزز إلا إذ أدت إلى تقوية السلوك الذي ترغب في تقويته عند تلاميذها ، بيد أن تعريف التعزيز على هذا النحو الإجرائي يثير بعض الصعوبات ، فالمثيرات التي تحيط بأية استجابة كثيرة جدا ، ولابد من تحديد عدد محدود منها ليعمل بعده معززا ، كما تشير الدلائل إلى أن المعززات قد تختلف من حيث آثارها التعزيزية من فرد لآخر، أي ميكانيزم التعزيز يعمل على نحو مختلف لدى الأفراد المختلفين حتى في حالة استخدام المعزز ذاته.[1]

وهكذا حاول بعض الباحثين تطوير تعريفات نظرية جديدة للتعزيز بالإضافة إلى التعريف الإجرائي في محاولة منهم لفهم طبيعة التعزيز على نحو أفضل ، وأخذوا ينظرون إليه على اعتباره عملية افتراضية تؤثر بشكل أو آخر في ميكانيزمات الدافعية أو الارتباط بحيث تغدو ظاهرة ازدياد احتمال تكرار الاستجابة المعززة أمرا أكثر وضوحا وأقرب إلى الفهم ، ذلك أن تحديد العمليات المؤدية إلى تغير السلوك يشرح الآلية التي ينتج فيها التعزيز آثاره التعزيزية في حين تفشل مثيرات وحوادث أخراة في أداء وظيفة المعززات ، كما يساعد على تفسير تباين آثار التعزيز عند الأفراد المختلفين ، ولدراسة مثل هذه العمليات ، تناول الدارسون البحث عن النتائج الحسية للمعززات ، وطبيعة الاستجابات المعززة والتغيرات الدافعة التي تتلو التعزيز ((Ellisetaal ، 1979)).[2]

***التعزيز الإيجابي:**

وهو الذي يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة (كالحلوى أو الطعام) ، وفي حالة التعزيز الايجابي فإن السلوك يتقوى لأن شيئا سارا أو مدعما قد أعطي في أعقاب السلوك الذي تم القيام به.

---

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 281 ، 282 ، وينظر: محي الدين توق ، عبد الرحمان عدس : أساسيات علم النفس التربوي ، جون وايلي وأولاده ، انجلترا ، ط 1984 ، ص 175 ، وينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته ، ص 221.

[2] ينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 282 ، وينظر:عبد الرحمان عدس : أساسيات علم النفس التربوي ص 213.

ففي الدراسات الأصلية التي قام ها (**سكينر**) كانت التعزيزات الايجابية دائما منسابة لإشباع الحاجات البيولوجية الأساسية ، غير أن الأمر ذاته قد يفلح في تحقيق عدد من الحاجات الأخراة على شاكلة ما فعلته إحدى عالمات النفس عام (1958) في دراسة حول أثر التشجيع والمديح وأثر التقريع على عدد من طلاب المدارس.[1]

***التعزيز السلبي:**

وهو الذي يؤدي إلى تقوية وتدعيم الاستجابة التي تساعد على إزالة مصدر الاستثارة المؤلمة أو الكريهة أو المنفرة ، ومن هنا يعمل هذا الضرب من التعزيز كما التعزيز الايجابي ولكن على منع تكرار الحادثة أو السلوك مما يؤدي إلى انطفاءه تدريجيا.[2]

ج- مفهوم الدافع:

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما ، وتوجيه هذا النشاط وجهة معينة ، ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي ، أي أن يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو ذلك من السلوك من نتائج تشبع بعض حاجاته ، وربما كانت هاته الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية ، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية ، وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر ، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي.[3]

إن الدافع هو المحرك الرئيس وراء أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد من طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه ، فهو يدفع الكائن الحي نحو القيام باستجابة معينة حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنهي في الوقت نفسه المشكلة القائمة على شاكلة التجربة التي قام بها "كلارك هال" على بعض الفئران وكانت المشكلة هي اكتشاف ما إذا كانت الحيوانات قادرة على اكتشاف الاتجاه الخاص بالطعام في حالة الجوع ، واكتشاف الاتجاه الخاص بالماء في حالـــة العطش من خلال التوجه إلى هـــذا الاتجاه أو ذاك ، وكانت التجربة جد إيجابية.[4]

---

[1] ينظر: ينظر:عبد الرحمان عدس : أساسيات علم النفس التربوي ص 213 ، وينظر: سمير أبو مغلي : المدخل إلى علم النفس ص 191 ، 192 ، وينظر: فاخر عاقل : علم النفس التربوي ، دار الملايين ، بيروت ، لبنان ، 1967 ، 199 ، 200.

[2] ينظر: ينظر: سمير أبو مغلي : المدخل إلى علم النفس ص 192 ، وينظر: فاخر عاقل : علم النفس التربوي ، ص 202، 204.

[3] ينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 206.

[4] ينظر: . Hall .C.L.A.A Behavior System . New Haven Yale University Press 1952 pp265 266

ومن هنا عدت الدوافع عوامل هامة وأساسية في عملية التعلم ، بل هناك من جعل التعلم مستحيلا من دونها وهي نوعان:

1- دوافع عضوية فسيولوجية: وهي حالات تنبع من داخل الفرد والكائن الحي عامة هذه الحالات تجعله يسلك مسلكا معينا ويميل إلى القيام بعمل معين ، وتأخذ هذه الدوافع أشكالا عديدة ومتنوعة كالرغبات والحالات التوترية والميول والاتجاهات بما في ذلك الجوع والعطش والنوم والراحة والجنس والتنفس وما يلي ذلك وكلها دوافع فطرية.

2- الدوافع الاجتماعية مكتسبة: هذه الدوافع من الدوافع التي يكتسبها الكائن من خلال معايشته للحياة ومن خلال معاملاته اليومية مع أفراد المجتمع ومن البيئة المحيطة به كالتطلع إلى مركز اجتماعي هام ، والتظاهر والمحافظة على كرامة النفس وعزتها ... وقد صنف علماء النفس هذه الدوافع إلى ما يأتي:

1- دوافع أولية: كالعطش والجوع ...

2- دوافع ثانوية: كالطمأنينة والأمن والحب ...

3- دوافع ذاتية متصلة بالفرد نفسه: كالقلق والتوتر.

4- دوافع اجتماعية: كالطموح والتطلع إلى مكانة اجتماعية مرموقة.

5- دوافع عضوية: كالنوم والراحة.

6- دوافع لا شعورية: كالأحلام ونبضات القلب والتنفس.

ويبدو مما سبق أن هذه التصانيف لا تخرج من أحد أمرين إما أن تكون عضوية فسيولوجية فطرية ، وإما أن تكون اجتماعية مكتسبة ، لذلك فعلى رجل التعليم أن يحسن اختيار المواقف التعليمية التي تقتضي نوعا معينا من الدوافع التي تساعد على إنجاح هذه العملية حتى تعطي ثمرتها المرجوة.[1]

د- مفهوم التكرار:

يعمل التكرار على ترسيخ المادة المتعلمة ، وهو سبيل إلى تكوين العادة التعليمية عند المتعلم ، كما أنه يساعد الذاكرة والمحافظة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة بشرط

---

[1] ينظر: محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، ص26 ، 27 ، وينظر: موسوعة علم النفس ، مرجع سابق ، ص 20 ،36 ، وينظر: حلمي المليجي: علم النفس المعاصر ، دار النهضة بيروت ، لبنان ، (د ت)،(د ط) ، ص 98 ، 104.

أن يكون هادفا إلى إنجاح العملية التعليمية التي هي الغاية لكل فرد يرغب في التعلم ، لذلك يجب أن يكون التكرار مواجهها نحو موقف معين بقصد تنظيمه وتعديله ، والوصول بالمتعلم إلى الدقة في التعلم ، كما يجب أن نراعي في التكرار جوانب أخرى هامة كالميول والدوافع والرغبات بمعنى لا نتصوره عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة على التعلم ، وإنما هي: حلقات لكل منها دور مكمل للآخر، وبذلك نكون قد حققنا الهدف التعليمي ومن ثم فلابد أن يكون التكرار مصحوبا بعوامل دافعية وفي مجال تعليم اللغات نلفي الاتجاه اللغوي الحديث يحدد اللغة بكونها جملة من العادات على شاكلة بقية العادات الأخراة ، وهذه العادات تكتسب عن طريق الممارسة والتمرين والتكرار ، ولأن العادات نفسها تنمو بالتكرار لذلك يعتمد في تعليم اللغات على التكرار.[1]

هـــ- مفاهيم نماذج التعليم السلوكية:

إن النموذج السلوكي الأساسي المستخدم في التعليم والمضبوط بمتغيرات البيئة الخارجية هو: مثير (قبلي) ، استجابة (سلوك) ، مثير بعدي (تعزيز) ويشير المثير في هذا النموذج إلى أي شرط أو ظرف أو حادث أو تغير في بيئة الفرد ويؤدي إلى تغير في سلوكه ، أما الاستجابة (كالانتباه أو القراءة أو الكتابة أو الكلام ...) فهي وحدة السلوك الأساسية والتي يقوم عليها السلوك المستقبلي الأكثر تعقيدا والمؤلف من استجابات متعددة ومتنوعة تترابط فيما بينها على نحو وظيفي كالاستجابات اللازمة لحل المشكلة: (Taler étal ، 1967).[2]

والتعزيز أحد أهم الشروط التي يجب على المعلم التحكم بها لضبط سلوك طلابه وتعديله، حيث يستطيع من خلال المعايير التعزيزية التي يضعها لقيام بعملية تشكيل تدريجي لهذا السلوك وبناء أنماط استجابية أكثر تعقيدا.

إن جوهر التعلم الإجرائي قائم على فكرة تزويد المتعلم بالمعزز المناسب لدى انبعاث الاستجابة المرغوب فيها ، وهو ما يدعوه السلوكيين "بالتدبير الاشتراطي" ((Comtingency Managenent))، أي الاشتراط الذي يؤدي إلى ازدياد احتمالية حدوث السلوك المرغوب فيه أو تواتره ، ويفضل الممارسون السلوكيون عادة استخدام تقنيات التعزيز الإيجابي في تعديل سلوك التلاميذ وتعليمهم وقد تناولنا سابقا مفهوم التعزيز...، غير أنه يصعب على المعلمين

---

[1] محمد وطاس: كتاب أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم ، ص31 ، 32 .

[2] ينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 573 ، 574.

أحيانا تحديد المعززات المناسبة وجدولتها أو استراتيجيات تقديمها فالمعززات متنوعة إلى حد كبير وتختلف من حيث فعاليتها باختلاف الأفراد واختلاف أساليب جدولتها ، ولا تعرف إلا بآثارها في السلوك ، بيد أن هناك أنواعا عديدة من المعززات الإيجابية التي تقع في متناول المتعلم ، وتتضح فعاليتها عند معظم الأفراد ، فهناك على سبيـــل المثال معززات إيجابية مادية ((جوائز)) ((هدايا)) ((حلوى)) ((نقود)) ((مكافآت رمزية)) ...، ومعززات إيجابية اجتماعية ((كالمودة)) ((الابتسام)) ((الاستحسان)) ((الاهتمام)) ((الحماس)) ((الانفتاح)) ((المديح)) ...، والمعززات يمكن استخدامها لتقوية الاستجابات المرغوب فيها ، غير أن التعزيز الإيجابي الذي يلعب دورا هاما في التعليم المدرسي بشكل خاص هو "التعزيز التثبيتي" (Confirmation Reinforcement) أي تعرف الطالب على نتائج تعلمه لتأكد مما إذا كان يسلك على نحو صحيح ومناسب وتقوم معظم البرامج التعليمية المبرمجة على هذا النوع من التعزيز حيث يطلع المتعلم على نتائج سلوكه الحركي أو اللفظي بعد كل استجابة يؤديها مما يؤدي إلى تقوية هذه الاستجابة أو تعديلها عند الضرورة.[1]

[1] ينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 574.

المَبْحَث الثَّانِي :

النظريات السلوكية للتعلم :

المطلب الأول: نظرية "ثورنديك"(Thorndike): التعلم بالمحاولة والخطأ:

المطلب الثاني: نظرية "بافلوف" (Pavlov) التعلم الشرطي:

المطلب الثالث: نظرية "سكينر":(Skinner) التعلم الشرطي الإجرائي:

المطلب الرابع: نظرية "كلارك هِل"(Clark Hull):

المَطْلَب الأوَّل:

نظرية "ثورنديك" (Thorndike) : التعلم بالمحاولة والخطأ:

1 – تفسير "ثورنديك"(Thorndike): للتعلم:

2– تعديل قوانين التعلم الأساسية "لثورنديك":

2–1– استبعاده لقانون المران:

2–2– تعديل قانون الأثر:

3– الإفادات المستنبطة من نظرية "ثورنديك":

1 – تفسير "ثورنديك"(Thorndike): [1] للتعلم:

[1] إدوارد ثورنديك (Edward Thorndike) (1874–1949)عالم وباحث نفساني أمريكي ، ويعد هذا العالم من أوائل الذين أدخلوا التجريب على دراسة سلوك الحيوان ، وعلم النفس يدين له ولتلاميذه بالكثير من الوقائع والأبحاث التجريبية ، من أشهر كتبه المؤلفقفي هذا المقام كتاب (ذكاء الحيوان - Animal Intelligence) عام (1898) ، ومن أشهر القوانين التي تبناها "ثورنديك" (قانون الارتباط).

يعد العالم الأمريكي "ثورنديك" من الأوائل الذين أدخلوا التجريب على دراسة سلوك الحيوان ، فعلم النفس يدين له ولتلامذته بالكثير من الوقائع والأبحاث التجريبية ، وبما أن "ثورنديك" ينتمي بالأصل إلى المدرسة السلوكية فهو يسلم بأن وحدة ((مثير استجابة)) هي الأساس في تفسير السلوك ، بمعنى أن حدوث الاستجابة يتوقف على المثير الذي يستدعيها ، فلكل مثير استجابة خاصة تحدث عندما يظهر المثير المعين ، ويرى "ثورنديك" أن الكائن الحي يولد مزودا بعدد غير محدود من هذه الروابط التي تربط بين المثيرات المعينة في البيئة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي ، وهذه الاستجابات تظهر أكثر من غيرها بالنسبة لهذه المتغيرات الخاصة المرتبطة بها.

وأن وظيفة التعلم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة ، فالقطة عندما توضع في القفص ويستثيرها الموقف الجديد تستجيب أولا بالاستجابات الموجودة من طريق الخمش أو عض القضبان أو محاولة إزالتها أو الالتفاف من بينها أو نحو ذلك.

وقد شوهدت قطط ثورنديك وهي تقوم بهذه الاستجابات ، إلا أن الموقف الجديد لا يفيد في هذا النوع من الاستجابات أو الروابط ، ومن ثم تبدأ هذه الروابط في الضعف تدريجيا وتبدأ في الظهور روابط أخرى كانت أقل قوة ، ولكن قوتها تزداد بالتدريج حتى تصبح هي السائدة لأنها أكثر ارتباطا بمتطلبات الموقف الجديد ونوع الارتباط الذي يعينه "ثورنديك" هو (الارتباط العصبي) ، فهو يتصور العلاقة (مثير – استجابة) على أنها علاقة بين مجموعة من الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به ، وبين مجموعة أخرى من الخلايا التي تتسبب في حدوث الاستجابة ، وأن هذا الارتباط يتم من طريق الوصلات العصبية التي تربط المجموعة الأولى من الخلايا العصبية بالمجموعة الثانية.

ولم يقدم "ثورنديك" وصفا كاملا لما يحدث في الجهاز العصبي بل اكتفى بالقول بأن هذه الروابط ذات طبيعة فسيولوجية غير محددة تماما ، وفي سبيل تحديد ما يقصده "ثورنديك" قدم عددا من القوانين الأساسية لتفسير عملية التعلم وعددا آخر من القوانين الثانوية التي ترتبط بها.

وقد مرت هذه القوانين بعدد من التطورات ، "فثورنديك" لم يكن جامد الفكر ولم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى ، بل عمل على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب

وكانت النتيجة أن أعاد قوانينه غيرالمناسب منها أكثر من مرة ، والمجموعة الأولى من القوانين التي وضعها لتفسير عملية التعلم تشمل على: قانون المران ، قانون الأثر[1]، قانون الاستعداد.[2]

2- تعديل قوانين التعلم الأساسية "لثورنديك":

أجرى ثورنديك تعديلا لقوانينه الأساسية ، كما وضع عددا من القوانين الجديدة نتيجة التجارب التي أجراها هو ومعاونوه ، ونتيجة دراسته لأوجه النقد العديدة التي وجهت لآرائه وقوانينه وتجاربه ، وأهم هذه النتائج استبعاده لقانون المران وتعديله لقانون الأثر.[3]

2-1- استبعاده لقانون المران:

أصبحت وجهة نظر "ثورنديك" فيما يخص بقانون المران في حد ذاته أنه لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم ، وإنما يتيح الفرصة فقط لعوامل أخرى مثل: التوجيه والإثابة بأن تتدخل هذه العوامل الأخيرة هي التي تؤثر في الموقف التعليمي وتؤدي إلى التحسن.

فتكرار الموقف التعليمي من دون أن يعرف المتعلم أوجه الخطأ والصواب أو من دون أن يثاب على ما يفعله لن تؤدي إلى أي تحسن أو قد يؤدي إلى تحسن ضئيل للغاية إذا قورن بالمران الموجه أو بالفعل المثاب ، فالإثابة تقوي الروابط أكثر مما يقويها التكرار.

2-2- تعديل قانون الأثر:

فيما يختص بقانون الأثر كانت وجهة نظر "ثورنديك" هي تكافؤ أثر عوامل الارتياح والضيق في تقوية وإضعاف الروابط المتكونة ، وقد أعاد "ثورنديك" النظر في هذا الموضوع

---

(1) * قانون الاستعداد: ويشير هذا القانون إلى توفر ضرورة توافر الاستعداد الطبيعي لدى الإنسان للقيام ببعض الأعمال بدافع الرغبة في إرضاء النفس ذلك أن أي حائل دون تحقيق الهدف قد يؤدي إلى الانزعاج ، كما يشير القانون إلى أن الضغط على شخص ما للقيام بعمل لا تتوفر لديه الرغبة في القيام به قد يؤدي إلى عدم إتقان العمل.

* قانون التمرين: ويشير هذا القانون إلى نشوء علاقة ارتباطيه بين أي موقف معين وبين الاستجابة التي يبديها الفرد ، وأن تكرار حدوث ذلك الموقف سوف يؤدي إلى احتمال تكرار تلك الاستجابة وتقويتها والعكس بالعكس.

* قانون الأثر: ويشير هذا القانون إلى اعتماد ارتباط بين المثير والاستجابة من نوع التأثير الذي تتركه هذه العملية في المتعلم، ذلك أن نتائج الآثار الايجابية تعمل على تقوية الصلة الارتباطية بينما تؤدي النتائج العكسية إلى نتيجة سلبية فتضعف قوة الارتباط ، وهذا الأمر يشبه قانون التعزيز إلى حد ما.(ينظر: رمضان القذافي ، نظريات التعلم والتعليم ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا ، ط 2/ 1981 ، ص 150).

(2) ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الفنية للطباعة والنشر 1224هـ القاهرة / 2002م ، ص 121 ، 122 ، وينظر: سمير أبو مغلي : المدخل إلى علم النفس التربوي ، ص 181 ، 183 ، وينظر: رمضان القدافي : نظريات التعلم والتعليم ، ص 150، 151.

(3) وقد أعلن النتائج التي توصل إليها في كتابين هما:

The psychology of wants. Interests and AttitudedK (1935) / The fundamentals of learnig (1932).

ورأى أن الارتياح أو ((الثواب)) أبعد أثرا في تقوية الروابط من الضيق أو ((العقاب)) في إضعاف الروابط وإزالتها.

معنى ذلك أن الثواب يقوي الروابط دائما بينما العقاب إما أن يؤثر فيها تأثيرا أقل أو لا يؤثر فيها بالمرة ، فالثواب يؤكد الاستجابة ويدعو على استمرارها ومن ثم يقوي الارتباط المؤدي إليها ، ولكن ليس من الضروري أن يؤدي العقاب إلى إهمال الرباط المعاقب أو تكوين رباط مضاد ، بل قد يؤدي إلى استجابات أخرى مخالفة ، فالتلميذ الذي يخطئ في أداء واجباته والذي يعاقبه مدرِّسه على خطئه من المحتمل أن يؤدي عقابه ليس إلى إضعاف الرّباط فيقل إهماله ، وليس إلى تكوين رباط جديد يؤدي إلى الاهتمام بعمل الواجبات ، بل قد تتكون روابط جديدة مثل: الهرب من حصص الدرس أو انتحال الأعذار أو نحو ذلك.

وقد كان لهذا التعديل أثر كبير في ميادين تطبيقية عديدة وخاصة تلك التي تعتمد في تعديلها للسلوك على العقاب كالتدريس ومعاملة الأطفال وعلاج الأحداث وعقاب المجرمين...[1]

ونتيجة لهذا التعديل أيضا اضطر "ثورنديك" إلى وضع عدد من القوانين الثانوية الجديدة نلخصها فيما يلي:

أ- الانتماء: (Belongingingness):

مما يسهل عملية التعلم أن تنتمي الاستجابة إلى موقف معين أو الموضوع مجدد هذا الانتماء الذي يزيد من قوتها وبالتالي من تعلمها ، أو بمعنى آخر كالما كانت أجزاء الموضوع المتعلم مرتبطة بعضها ببعض كلما زادت فرصة تعلمها ولتوضيح هذا القانون نتمثل بالتجربة الآتية: التي أجراها "ثورنديك" إذ قرأ على مجموعة من الأفراد بعض الجمل ، من بينها الجملتين الآتيتين:

Afred oukes and nissiter worked sadcy. Edwards davis – Snis brother argued varley.

وطلب منهم أن يحددوا الكلمة التي أتت بعد كلمة (sadcy) والكلمة التي أتت بعد (Edward) وكانت النتيجة أن 2.75% من مجموعة الأفراد هم الذين استطاعوا أن يحددوا الكلمة التي أتت بعد كلمة ، sadcy والكلمة التي أتت بعد Edward وكانت النتيجة 2.75%

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 126 ، وينظر: مصطفى غالب : علم النفس التربوي ، مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان ، ط 1980 ، ص 126، 130.

من المجموعة الأفراد هم الذين استطاعوا أن يحددوا الكلمة الأولى المطلوبة وهي: Edward بينما استطاع 21.5% من مجموعة الأفراد أن يحددوا الكلمة الثانية المطلوبة وهي: davis وقد أرجع ثورنديك زيادة نسبة إجابة الأفراد في الحالة الثانية التي فكرة الانتماء ، وبالنسبة للثواب والعقاب فيتوقف انتماؤها على مدى ارتباطها بالموقف الذي يشيع حاجة عند الشخص المثاب أو المعاقب ، فأنت إذا كافأت تلميذا لأنـــه أجاد في الرد على أسئلتك ، فـإن الإثابة تنتمي إلى الموقف ، أما إذا كافأته لأنك كنت مسرورا في هذا اليوم ، فـــإن الإثابة لا علاقة لها بالموضوع.[1]

ب- التجمع: Polavity:

يسهل استخدام الارتباطات في الاتجاه الذي تكونت فيه عن استخدامها في اتجاه مضاد فالطفل الذي تعود على أن يعد الأرقام على أصابعه ليحصل على مجموعها لا يستعملها بطريقة عكسية في عمليات الطرح.[2]

ج- التعرف: Identifiapility:

إذا استطاع المتعلم أن يتعرف على الموقف أو الموضوع الذي يقدم له وأن يتحقق منه نتيجة لسابق خبرته به ، كان من السهل عليه أن يتعلمه فتعلم الطفل لوصف الطيور الداجنة والحيوانات الأليفة التي يراها كل يوم أسهل من تعلمه للحيوانات الغريبة التي لا يعرفها.[3]

د- شدة التأثير: Impressiveness:

كلما زادت شدة المثير أو شدة الموقف كلما زاد ميل الفرد للاستجابة له ، فنحن نستجيب للمشاكل المعقدة أو الواقف الخطرة التي تواجهنا ولا نصبر على تركها من دون حل ، بينما نهمل المشاكل البسيطة الأقل تأثيرا ، فالطفل إذا زاد مرضه لا نتركه مثلا من بدون علاج بل نذهب به على الفور إلى الطبيب ، ونهمل المرض إذا كان طفيفا.[4]

هـــ- اليسر: Availapility:

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 127. وينظر: مصطفى غالب : علم النفس التربوي ص129.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته ص 127.

[3] ينظر: المرجع نفسه ص 127.

[4] ينظر:المرجع السابق نفسه ص 128.

كلما كانت الاستجابة في تناول الفرد وفي مقدوره أن يعملها كلما سهل ارتباطها بمواقف التعلم ، ويرتبط هذا القانون بعامل النضج وأهميته في التعلم فالطفل أقل نضجا وهو لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية بيسر وسهولة.

والارتباطات التي من هذا النوع تكون في العادة قوية في أول تكوينها ونلاحظ ذلك في إقبال الأطفال على ركوب الدراجة التي أصبح في مقدورهم ركوبها ، في الفترة الأولى من تمكنهم من ذلك وفي تعلمها وفي إقبال البنات على أشغال الأسرة عند بدء تعلمهن لها ، وهكذا لم يكتف "ثورنديك" بالتعديلات السابقة ، وإنما استمرت تجاربه بعد ذلك وخاصة على موضوع أساسي هو تشتت وانتشار أثر الإثابة والعقاب إلى الروابط المجاورة الحاثة قبل الإثابة أو بعدها أو معها في الوقت نفسه وظهرت نتائج تجاربه في كتابه Exprimantal Study of Rewerd 1933م.

والنتيجة الأساسية التي وصل إليها هي أن الإثابة لا تعمل على زيادة قوة الارتباط الصحيح المؤدي إلى عمل الاستجابة الناجحة فحسب بل تقوي أيضا الارتباطات الأخرى الحادثة قبلها وبعدها بدرجات متفاوتة ، وفي سبيل تفسير هذه النتيجة يرى "ثورنديك" أن حالة الارتياح التي تنشأ من موقف معين تقوي وتدعم الارتباط المسبب لها أما في الضيق فلا تؤدي إلى نتيجة معينة وأن تأثير الاستجابة المؤدية التي تتكون على هذا النحو لا تقتصر على الارتباط الناجح الذي أدى إلى حالة الإشباع وسبب الارتياح ، وإنما ينتشر تأثيرها إلى الارتباطات الأخرى المصاحبة ، فهذه الارتباطات بدورها تقوي أو تضعف على قدر قربها أو بعدها الزمني من حالة الإشباع فكلما كانت الفترة الزمنية بين الارتباطات السابقة أو اللاحقة قليلة كلما كان أثر التقوية أو التدعيم كبيرا.[1]

3- الإفادات المستنبطة من نظرية "ثورنديك":

فمن طريق المحاولة والخطأ يتعلم الطفل الكثير من الحركات والأفعال ، وعن طريقها يتعلم المشي مثلا والتسلق ، كما يتعلم عن طريقها الكلام والكتابة والقراءة وكثيرا من المهارات

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 128 ، 129، وينظر:مصطفى غالب : علم النفس التربوي ، ص 126، 130.

كالسباحة وركوب الدراجات وفي جميع هذه الحالات يحاول الطفل الحركة أو الفعل الذي يريد أن يتعلمه ، وكذا يتعلم إثرها كتابة الحروف.[1]

المَطْلَب الثَّانِي :
نظرية "بافلوف": التعلم الشرطي:

1- تفسير "بافلوف" (Ivan Petrovich Pavlov) لعملية التعلم:

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته ص130، 131، 132.

أ- التكرار:

ب- عامل الزمن:

ج- التعزيز: Reinforeement:

د- التعميم: Generalization:

هـ- التمييز: Discrimination:

و- الانطفاء والاسترجاع التلقائي: Extinotionands Pontaneous Recovery:

ي- الاستجابة المتوقعة:Anticipatory Response:

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "بافلوف":

1- تفسير "بافلوف" (Ivan Petrovich Pavlov) [1] لعملية التعلم:

إن جل اهتمامنا ينصب على تفسير"بافلوف" لعملية التعلم وما يتضمنه هذا التفسير ، وفيما يختص بهذه الناحية الأخيرة يمكن أن نشير إلى عدد من الاعتبارات التي ينبني عليها تفسير "بافلوف" وبعض القواعد التي يمكن أن نخرج بها من هذا التفسير.

أ- التَّكْرَارْ: كيف تتكون الاستجابة الشرطية؟ ومتى يمكن استدعاؤها؟، إن الإجابة على هذين السؤالين ترتبط عامة بأهمية التكرار في التعلم الشرطي فقد أظهرت تجارب الاستجابة الشرطية أن الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية (بين صوت الجرس وإسالة اللعاب في تجربة "بافلوف" مثلا) يكون في أول الأمر ضعيفا ، وأنه لكي تظهر الاستجابة الشرطية لابد أن تنقضي فترة يحدث أثناءها تكرار ظهور المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي (سماع صوت الجرس مع تقديم الطعام) قبل أن تتكون الاستجابة الشرطية ، فقد احتاج الكلب في

---

[1] بافلوف (Ivan Petrovich Pavlov) عالم وباحث نفساني روسي (1849 – 1936) حاول دراسة الطب عامة ووظائف الأعضاء (الفيزيولوجيا) خاصة ولم يكد يطل عام (1890) حتى كان "بافلوف" قد عرف بوصفه عالم فيزيولوجيا متميز ، وبقي حتى وفاته مديرا للمخبر الفيزيولوجي في معهد الطب التجريبي في مدينة (بطرسبرغ) (لينغراد) ، نال جائزة نوبل عام (1904) على جملة أعماله المقدمة ، عرف بقوانين الاشتراط . (للمزيد ينظر: فاخر عاقل : التعلم ونظرياته ، ص 168) .

بعض تجارب "بافلوف" إلى حوالي 50 محاولة قبل أن تصل استجابة إسالة اللعاب لسماع صوت الجرس وحده إلى حدها الأقصى ، وبالمثل أظهرت مختلف التجارب الشرطية أن ميل الاستجابة الشرطية للاستدعاء يزداد بزيادة التكرار.

وفيما يختص بهذا العامل (التكرار) هناك اعتباران: الأول بخصوص المثير والثاني بخصوص الاستجابة.

أما فيما يختص بالمثير فإننا نتكلم في تجارب الشرطية عادة عن مثير شرطي مفرد (صوت جرس أو رؤية ضوء ...) يرتبط بالاستجابة الشرطية ، ولكن هذا لا يمثل الواقع في الحقيقة ، فالتعلم يحدث في مواقف تشمل على عدد كبير من المثيرات لا يمكن أن تتكرر تماما بالصورة نفسها في المواقف التالية ، ففي المعمل أثناء إجراء التجارب الشرطية يكون هناك صوت وقع أقدام ورؤية أشخاص وأشياء عديدة ، وسماع أصوات مختلفة بالإضافة إلى المثير الشرطي ، وقد أوضحت نتائج الكثير من التجارب أن أيًّا من هذه المثيرات له أثره في التعلم الحادث.[1]

وأما فيما يختص بالاستجابة فإنها بدورها لا تحدث بصورة واضحة في أول الأمر، ففي تجربة "بافلوف" كان الكلب يستجيب لسماع صوت الجرس أول الأمر بحركات استطلاعية مختلفة مثل: لفت الرأس نحو مصدر الصوت وإلى غير ذلك من الاستجابات غير الداخلة في عملية التعلم واقتصرت على الاستجابات الشرطية وحدها (إسالة اللعاب).[2]

ب- عامل الزمن:

تتم عملية الارتباط الشرطي في حالة الاتفاق بين حدوث المثير غير الشرطي (الأصلي) والمثير الشرطي الجديد أو حدوث هذا الأخير قبل الأصلي بفترة زمنية قليلة لأنه يلزم أن يكون الحيوان في حالة انتباه لاستقبال المثير غير الشرطي أثناء استقباله للمثير الشرطي الجديد.[3]

ج- التعزيز: Reinforeement:

التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة ، و ارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي (الأصلي) ضروري لحدوث هاته الاستجابة

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 137 ، وينظر: فاخر عاقل : التعلم ونظرياته ، 175 ، 181.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 138 ، 139.

[3] ينظر : المرجع نفسه ص 140.

الشرطية ، فالتعلم الشرطي يحدث في الواقع نتيجة تقديم هذين المثيرين معا وتكرار هذه العملية عددا من المرات حتى يكتسب المثير الجديد القوة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي ، ويقصد بالتعزيز مجيء المثير الأصلي مع المثير الشرطي أو بعد هذا الأخير بقليل أثناء التجارب الشرطية ، ففي تجربة "بافلوف" عد تقديم الطعام (المثير الأصلي) بعد سماع صوت الجرس (المثير الشرطي) تعزيزا للمثير الشرطي لأنه عمل على تقويته وتدعيمه ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية وهي إسالة اللعاب الخاصة بالمثير غير الشرطي وحده والتي أصبحت بتكرار تعزيزاتها تحدث للمثير الشرطي الجديد. [1]

د- التعميم: Generalization:

وجد أنه إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين م1 فإن المثيرات الأخرى م2 م3 المشابهة للمثير م1 يمكن أن تستدعي الاستجابة نفسها فإذا كان الصوت المقدم للكلب كمثير شرطي مكون من 800 ذبذبة في الثانية فإن تقديم صوت مكون من 805 أو 807 يمكن أن يستدعي الاستجابة الشرطية ولكن إذا زاد عدد الذبذبات عند حد معين أو أقل عن حد معين ، فإن الكلب قد يميز الصوت الجديد ولا يستجيب له هذه القاعدة قاعدة التعميم التي توضح قدرتنا على الاستجابة للمواقف المختلفة تبعا لدرجة التشابه بينهما وبين الموقف الأصلي الذي تم فيه التعلم.[2]

هـ- التمييز: Discrimination:

وهي قاعدة أخرى تكمل قاعدة التعميم لأن سلوك الكائنات الحية يتأثر بأوجه الاختلاف بين المثيرات كما يتأثر بأوجه التشابه بينها فإذا حدث مثلا تجربة شرطية أن قدم على التوالي مثيرات م1 م2 وكان التعزيز(ليكن تقديم الطعام) يتبع كلا منهما فإن الاستجابة الشرطية تتكون لهذين المثيرين على حسب قاعدة التعميم أما إذا كان مختلفان فتكون الاستجابات مختلفة يعني وجود تميز بينهما.[3]

---

[1] ينظر : إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته ، ص 140 ، وينظر: عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، ص 281 ، وينظر: فاخر عاقل : علم النفس التربوي ، ص 190.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 142 ، وينظر: رمضان القدافي : نظريات التعلم والتعليم، ص 132 ، 136 ، وينظر: سارانوف أ . منديك وآخرون : التعلم ، تـ محمد عماد الدين إسماعيل ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، ط 1973 ، ص 57 58 .

[3] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 142 ، وينظر: رمضان القدافي : نظريات التعلم والتعليم ، ص 136 ، 137 ، وينظر: سارانوف أ . منديك وآخرون : التعلم ، ص 63 .

و- الانطفاء والاسترجاع التلقائي: Extinotionands Pontaneous Recovery:

إذا حدث بين تكوين الاستجابة الشرطية أن قدم المثير الشرطي باستمرار ولمرات متتالية من دون التعزيز (بدون تقديم الطعام مثلا) فإن الاستجابة تتلاشى بالتدريج ، وفي النهاية لا تظهر ، وقد لاحظ "بافلوف"هذه الظاهرة وأطلق عليها اسم انطفاء الاستجابة وكما تدعى بعملية الكف[1].

ي- الاستجابة المتوقعة:Anticipatory Response:

في تجارب الشرطية ، تميل الاستجابة الشرطية بعد تكونها إلى الظهور قبل أن يظهر المثير الأصلي ، ففي نهاية تجربة "بافلوف" كانت استجابة إسالة اللعاب تظهر بمجرد سماع صوت الجرس وقبل تقديم الطعام (المثير الأصلي لهذه الاستجابة) وتسمى الاستجابة التي تحدث قبل حدوث مثيرها الأصلي بأنها استجابة متوقعة بمعنى أن الكائن الحي أصبح يتوقع حدوث المثير قبل أن يحدث فعلا ويستجيب له ، فالسائق مثلا يوقف سيارته عندما يرى ضوء إشارة المرور يتغير من الأخضر للأصفر لأنه سبق تعلم أن الضوء الأصفر يأتي بعده الأحمر فالضوء يعمل هنا كمثير لاستجابة متوقعة يثيرها الأصلي هو الأحمر ، وهكذا...[2]

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "بافلوف":

تبنى علماء النفس السلوكيين للمنهج الشرطي واتخاذهم العمل بالمنعكس الشرطي ،ومن ثم تم تفسير تكون العادات وتعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها من خلال أسس الاستجابة الشرطية ، ثم تفسير مظاهر سوء التكيف والاضطراب الانفعالي والأمراض النفسية والعقلية مثل: اكتساب المخاوف التي ليس لها سبب والتي هي في الأصل نتيجة ارتباطها بمثيرات معينة تستدعي الخوف كالخوف من الظلام.[3]

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 143، وينظر: رمضان القدافي : نظريات التعلم والتعليم ، ص 135.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 143.

[3] ينظر: المرجع نفسه ص 145.

المَطْلَب الثَّالِث:

نظرية "سكينر": (Skinner) التعلم الشرطي الإجرائي:

1- تفسير "سكينر "(Skinner) للتعلم الشرطي الإجرائي:(1904)

1-1- التعزيز:

1-2- الانطفاء:

1-3- التمييز و التمايز:

1-4- الدافع:

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "سكينر":

1- تفسير "سكينر:(Skinner) للتعلم الشرطي الإجرائي: (1904) [1].

1-1- التعزيز:

يرى "سكينر" أن التحليل التجريبي للسلوك قد زودنا بالفهم الكافي لعملية التعلم بحيث نستطيع أن نقيم نظاما تربويا فاعلا ، والتجارب التي استطاع "سكينر" من خلالها بناء طريقته التكنولوجية تعتمد على دراسة سلوكات بعض الحيوانات والطيور ، حيث أجرى "سكينر" تجاربه على عدد من الفئران ، ذلك أن فالفأر عندما يوضع في صندوق "سكينر" يضغط على الرافعة ويحصل على الطعام هذا هو ما يحدث أثناء التدريب ولكن التغير الحقيقي هو أنه في المستقبل سيكون أكثر احتمالا إذا وجد في موقف مشابه لأن يضغط الرافعة ، فتعزيز الاستجابة المعينة أثناء التدريب يقوي سلوكه في المستقبل لأن يسلك بكيفية مشابهة ، وهذا هو المعنى الإجرائي للتعزيز عند سكنر.[2]

أ- التعزيز الدوري:

والتعزيز عند "سكينر" يخضع لجداول معينة ، بحيث يتحدد النظام الذي تتم فيه وهذا النظام يعتمد على تحديد الفترة الزمنية بين تقديم كل تعزيز والتعزيز الذي يليه ، ويسمى في هذه الحالة بالتعزيز الدوري.[3]

ب- نسبة التعزيز:يعتمد التنظيم التجريبي الذي يأخذ نسبة التعزيز على تقديم التعزيز بعد عدد ثابت من الاستجابات فإذا كان الطعام يقدم مثلا مرة بعد كل عشرين استجابة ، أي بعد 20 مرة يضغط فيها الفأر على الرافعة ، فإن نسبة التعزيز هنا تكون 1: 20 وهكذا ...[4]

1-2- الانطفاء:

الانطفاء عند "سكينر" أن يأتي بتكرار إجراء الاستجابة ولا يأتي التعزيز ، وتكون النتيجة أن تبـــدأ الاستجابة في التضاؤل بالتدريج ، أو أن يتم التعزيز بالطريقة السلبية ، بمعنى أن

---

[1] ولد العالم والنفساني الأمريكي "سكينر" (Skinner)عام (1904) وقد حصل على درجة الدكتوراه من جامعة "هارفارد" عام (1931) بعد أن عمل في جامعتي "مينيزوتا واندايانا" عاد إلى "هارفارد" أستاذا لعلم النفس عام (1948) عرف بقانون "الاشتراط" (للمزيد يراجع فاخر عاقل : التعلم ونظرياته ص 264).

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 145 ، وينظر: طلعت همام : سين وجيم عن علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ط 1، 1984 ، ص 47 وما بعدها ، وينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2002 ، ص 186 وما بعدها.

[3] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 146.

[4] ينظر: المرجع نفسه ص 146.

يقــل معدل ظهورها حتى تختفي في النهاية تماما ، وهو يعتمد على عدة أمور أهمها قوة الاستجابة الأصلية والظروف المحيطة بالموقف التعليمي.[1]

1-3- التمييز و التمايز:

سبق أن عرفنا أن هناك ارتباطا بين الاستجابة سواء كانت إجرائية أو منعكسة بالمثير منذ وقت مبكر من حياة الكائن الحي، وقد يبدو قانون التمييز لأول وهلة متعارضا مع ما سبق دراسته وبخاصة "قانون التعميم" إلا أن الواقع يؤكد خلاف ذلك.

ويعني التمييز عند "سكينر" تمييز مثير معين لا تحدث الاستجابة الإجرائية إلا في وجوده ، فإذا حدث أثناء تدريب الفأر على الضغط على الرافعة للحصول على الطعام ، إن الطعام كان لا يقدم إلا في وجود ضوء معين ، فإن الفأر سيتعلم أن يضغط على الرافعة عندما يوجد الضوء، ولن تحدث الاستجابة إذ لم يوجد.

أما التمايز فيختص بالاستجابات وليس بالمثير ويحدث نتيجة تعزيز الاستجابة عندما تحدث بشكل معين أو بدرجة معينة فإذا كان المطلوب هو أن يتعلم الفأر الضغط على الرافعة بقوة معينة فإن تمايز هذه الاستجابة (إجراؤها بالشكل المطلوب).[2]

1-4- الدافع:

ينظر "سكينر" إلى الدافع على أساس أنه أحد الشروط التجريبية التي يمكن تحديدها والتحكم فيها ودراسة تأثيرها و على سلوك الحيوان فنحن يمكننا مثلا أن نحرم الحيوان من الطعام لمدة معينة وندرس تأثير الحرمان من الطعام لهذه المدة على سلوك الحيوان في الموقف التجريبي ، وهل هو يؤثر مثلا على معدل إجراء الاستجابة أم له علاقة بالتعزيز أو غير ذلك.[3]

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "سكينر":

تعد نظرية "سكينر" في أساسها ثورة على كل التغيرات الغامضة للسلوك ، فهو لا يهتم إلا بالوقائع الموضوعية التي يمكن أن تخضع للدراسة العلمية ولا يهتم إلا بالتفسيرات التي

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 146 ، وينظر: رمضان القذافي : نظريات التعلم والتعليم ، ص 134 ، 135.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 147، وينظر: رمضان القذافي : نظريات الــتعلم والتعليم ، ص 136 ، 137.

[3] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 147.

تأتي من هذا الطريق وحده والتزم في كل أبحاثه وتجارب هذا المنهاج العلمي الوصفي الذي تسير وفقه العلوم الطبيعية ، والتي وصلت إلى نتائجها الباهرة من طريقه وبذلك جاءت نظرية "سكينر" خلوًا من كثير من المتناقضات التي شابت نظريات غيره من علماء النفس الذين أغرقوا أنفسهم في متاهات البحث عن تفسيرات فسيولوجية للسلوك أو نحو ذلك ، فقد يؤخذ على "سكينر" أنه استمد نتائجه من عدد محدود من التجارب خرج منها بتفسيراته.[1]

المَطْلَب الـرَّابِع:

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 148.

نـظـــــريـة "كـــــلارك هِـــــــل" (Clark Hull)

1- تفسير "كلارك هِل"(Clark Hull) لعملية التعلُّم:

2- التدعيم الثانوي وموقف "هل" منه:

3- أثر التدعيم في عملية التعلم:

4- تقــويـــــم نظــرية "هـــــل":

5- الآراء السلوكية في مجال تحليل اللغة:

6- قــوانيــن التعلــم السلــوكيــة.

1- تفسير "كلارك هِل"(Clark Hull) لعملية التعلُّم:[1]

يعتقد "هل" أن التعلم عبارة عن عملية اكتساب عادة تتكون بالتدرج من طريق تكوين رباط شرطي بين منبه ما واستجابة حدث أن أرضت الكائن الحي أو أشبعت فيه حاجة.

---

[1] عاش المهندس والنفساني الأمريكي "كلارك هِل"(Clak Hull) بين سنتي (1884 – 1952) ، وعمل أستاذا لعلم النفس بجامعة (ييل– Yale) مدة طويلة وكان له التأثير الكبير في السيكولوجية الحديثة أكثر ما كان لغيره ، حيث كان سلوكيا وفق التقاليد الواطسونية ، وقد كان مهندسا قبل أن يكون عالم نفس مما جعله يجتهد في بناء نظرية نفيسة غاية في الإتقان والدقة. (للمزيد يراجع كتاب فاخر عاقل : التعلم ونظرياته ، ص 319).

فإذا ما تولدت لدى الكائن الحي حاجة فإنها ستدفعه إلى القيام بسلسلة من الاستجابات لمؤثرات معينة في الوقف المحيط به ، وينتهي الأمر بأن تؤدي إلى تغير في قوة الروابط التي تربط بعض المؤثرات بالاستجابات التي أدت إلى إشباع الحاجة في هذا الموقف بحيث تميل هذه المؤثرات إلى معاودة الاستجابات نفسها مرة ثانية ، إذا وجد الكائن في مثل الموقف السابق.

بناء على ذلك فقد استنتج "هل" قانونه المعروف باسم "قانون التدعيم الأولي" وذكر أن العنصر الأساسي في حالة التدعيم هو انخفاض مستوى الدافع ونقصان حدة مؤثراته أو زوالها نتيجة لإشباع الحاجة المثارة وهذا هو الذي يقوي الروابط بين المؤثرات والاستجابات أو يؤدي إلى تكوين روابط جديدة بينها.

فالحيوان الذي يتعرض لصدمة كهربائية تتولد لديه حاجة إلى الفرار من الموقف (المؤثرات المؤلمة) التي تدفعه إلى القيـــام بسلسلة من الأفعال من بينها قفز الحاجز لتجنب التعرض للصدمة ، وعند تَكْرَار التجربة لوحظ أن الزمن الذي ينقضي من تعرض الحيوان للصدمة حتى الهرب منها يأخذ في النقصان تدريجيا ، فحتما لا يكاد الحيوان يعرض للصدمة الكهربائية حتى يقفز في الحال إلى مكان أمين دون أن يقوم بالحركات الأخر غير المجدية ، ويعني ذلك أن الحيوان تعلم أن يستجيب هذه الاستجابة تلبية لتلك المؤثرات.[1]

2- التدعيم الثانوي وموقف "هل" منه:

إن المؤثرات التي تقترن بانتظام وباستمرار بحاجة تدعيم أولية تكتسب هي نفسها القدرة على التدعيم ومن أمثلة ذلك انتقال مفعول التدعيم من مذاق الطعام إلى منظر الطعام ورائحته بسبب اقترانها المتواصل بحالة تخفيف دافع الجوع في مناسبات عديدة.

ويفترض "هل" تكوين الروابط بين المؤثرات وبعض الاستجابات التي اقترنت بحالة تدعيم معينة وأن الدليل على مفعول التدعيم يظهر في سلوك الفرد إذ قدمت بحالة تدعيم معينة وأن الدليل على مفعول التدعيم يظهر في سلوك الفرد إذا قدمت إليه بعد، ذلك نفس المؤثرات أو ما يشابهها فإنه يستجيب عليها بنفس الاستجابات التي سبق أن دعمت هذه الحقيقة المشاهدة والتي توحي بأن التدعيم يترك في الفرد رابطة مستديمة نسبيا بين المؤثرات والاستجابات التي سبق

---

[1] ينظر: فـــايز مراد دندش : معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ط1 ، 2003 ، ص 242 ، 243 ، وينظر: غالب مصطفى : علم النفس التربوي ، ص 141 ، 146 ، وينظر: سمير أبو مغلي : المدخل إلى علم النفس التربوي ، ص 192 ، 193 .

أن اصطحبت بنفس حالة التدعيم ويطلق "هل" لفظ (عادة) على هذه الرابطة بعد أن اقتبس هذا اللفظ من اللغة الدارجة وحدد معناه.[1]

3- أثر التدعيم في عملية التعلم:

يرى "هل" أن التعلم لدى الكائن الحي (الإنسان والحيوان) يقوم على اكتساب العادات التي تعين الفرد للتكيف نع البيئة وتتكون هذه العادات نتيجة التكرار المقترن بالتدعيم بين المثيرات والاستجابات ولا يوافق "هل" على مبدأ الفردية الذي يقوم على أن الأغراض تحدد مسار سلوك الإنسان وتوجهه في عمليات التعلم بجانب دور المثيرات فيرى أن مبدأ الفرضية لا مجال له في التعلم ، ولكنه يفسر جميع حالات التعلم بمبدأ واحد هو مبدأ التدعيم ، فبدونه وبغيره لا تحدث عملية التعلم والتدعيم من وجهة نظر "هل" ليس تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات فحسب ، بل له دور في خفض التوتر الناجم عن الدوافع الفطرية ، والمكتسبة التي تثار ، مما يخفف مبدأ استعادة التوازن ، ومبدأ التدعيم عند "هل" يفسر جميع حالات التعلم، وينطبق على جميع أنواع التعلم ، للتدعيم الذي يتبع الاستجابة "ثورنديك" والتدعيم الذي سبق الاستجابة "بافلوف" فالتدعيم بشمل الحالتين ويفسر كل من التعلم الشرطي التقليدي والتعلم بالمحاولة والخطأ.

ويجمع "هل" بين الاتجاهين ، اتجاه "ثورنديك" واتجاه "بافلوف" في الاقتران الزمني المتكرر المصحوب بالأثر المريح وقد جمع "هل" بين قانون التكرار لـــ "ثورنديك" وقانون الأثر لـــ"بافلوف".[2]

4- تقويم نظرية "هل":

يخالف "هل" بافلوف في تفسيره لعمليات التعلم "فبافلوف" يفسر عمليات التعلم عن طريق الفيزيولوجيا ، وليس عن طريق علم النفس فالاشتراط الذي حدده "بافلوف" لا يفسر معظم عمليات التعلم بل يفسر حالات خاصة ، فالشرط الزمني بين المثير والاستجابة الذي حدده "بافلوف" والذي لا يتجاوز 30 ثانية لا يتوفر في معظم أنواع التعلم الإنساني.

---

[1] ينظر: فايز مراد دندش : معنى التعلم وكنهه ، ص 243 ، وينظر:غالب مصطفى : علم النفس التربوي ، ص 144، 145.

[2] ينظر: فايز مراد دندش : معنى التعلم وكنهه ، ص 244 ، وينظر: غالب مصطفى : علم النفس التربوي ، ص145، 146.

– يرى "هل" أن التدعيم الثانوي الذي يسعى لخفض التوتر الناشئ من حاجة ثانوية كحالة الإنسان إلى النجاح والتقدير والتشجيع المادي والأدبي ، وهو الذي يفسر معظم أنواع التعلم.

– المثير والاستجابة عند "هل" هما المتغيران الوحيدان الأساسيان في عملية التعلم.

– يسلم "هل" بأن قوانين التعلم الرئيسة تقوم على الاستجابة الشرطية.

– نظرية "هل" تؤكد على أهمية كل من الدوافع والتدعيم في عملية التعلم.

– تقوم فكرة التعليم عند "هل"على أنه وسيلة من الوسائل محافظة الكائن الحي على بقائه في بيئته المتغيرة ، فهو بذلك يعطي في نظريته السيكولوجية أهمية خاصة للعوامل البيئية المتعددة.

– اهتمام "هل" بطرائق البحث الموضوعية واستناده إلى التجارب معملية وأسلوب تجريبي إحصائي في عرضه وتفسيره لنظرية ، ولم يعتمد على طرائق الاستبطان ، أو الخبرات الذاتية.

– أما إتباع مدرسة "هل" الجُدُيْد " New-Hullians" فهم ينظرون إلى الشخصية على أنها "مجموعة الاستجابات متعلمة" "Collection of learned Responses" أو عادات غالبا ما تستمر مع مرور الوقت إذ أن هذه العادات والاستجابات قد حققت خفض الدافعية وقد ركزوا على أن كثيرا من الدوافع التي توجه سلوكنا يمكن أن تكون متعلمة أكثر منها فطرية.[1]

5– الآراء السلوكية في مجال تحليل اللغة:

جاءت المدرسة السلوكية إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهجية التجريبية في ميدان الدراسات الإنسانية ، إذ كانت تلك الدراسات تعاني تخلفا واضحا عن نظيرتها الدراسات العلمية المادية ، وقد احتلت بعض المفاهيم التي ورثها الإنسان عن ماضيه الطويل مكانا مهما في تسيير طريقة حياته ، فاعتقدت بعض المجتمعات بالأرواح وأثرها في سلوك الإنسان ، ومجتمعات أخرى اعتقدت برمزية بعض الكائنات الحيوانية والنباتية وأثرها في مصير الناس ، والذهن والعقل والقلب والروح ، مفاهيم تداخلت وأثرت في طرائق تفكير الناس وتعاملاتهم واستنتاجاتهم ، فحاولت المدرسة السلوكية أن تنظر إلى الإنسان بعيدا عن كل هاته المجالات التي تحيط به ، وأن تتعامل معه على أنه ظاهرة مادية تحتكم إلى قوانين تشبه تلك القوانين التي تسير المادة بمختلف أوضاعها.[2]

---

[1] ينظر: فايز مراد دندش : معنى التعلم وكنهه ص 230 ، 231 ، وينظر: فاخر عاقل : التعلم ونظرياته ، ص 346 ، 348.

[2] ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، 182 ، 183 .

الظاهر أن دراسة سلوكات الحيوانات وملاحظتها كانت الشغل الشاغل للسلوكيين الأوائل من خلال مبدأ المثير والاستجابة لتشمل ــ في مرحلة تالية ــ دراسة الإنسان وسلوكاته وعاداته وأخلاقه ، ثم لتشمل كل الآثار البشرية بل وكل مظاهر المعرفة ، فغدت اللغة ظاهرة ومظهرا من مظهر السلوك [1] ، والتي يتم اكتسابها "بطرائق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية ، بالمحاكـــاة Imitation والترابـــط أو الاقتـــران Association والاشتراط Conditioning والتكرار Repitition والتدعيم أو التعزيز Reiforcment ... "[2]

فاللغة عند السلوكيين "سلوك يتم تعلمه عن طريق أساليب السلوك الإجرائي وقواعده مثل أنواع السلوك الأخرى التي يتم تعلمها"،[3]إذ هي جملة من العادات الصوتية التي يكيفها حافز البيئة ، وهي تمثل شكلا من أشكال الحافز ، فهي لا تستدعي أي تدخل للأفكار أو القواعد النحوية ، وهي سلسلة من الاستجابات المتتالية توصل الأحداث المادية إلى الذاكرة بواسطة قنوات الحواس أو تكمن في الذاكرة ، وتترابط هذه الأحداث في اللغة مع عناصر الكلام (الكلمات) التي ترد بالنتيجة في السياق الكلامي إلى هذه الأحداث.[4]

فـــدراسة النظرية السلوكية للغة تنظر على أنها نظام للأشكال وليست سلسلة من المعاني ، ويبدو ذلك جليا في المدرسة البنائية الأمريكية وبخاصة عند " **ليونارد بلومفيلد**"الذي استعمل الشكل الموالي لتمثيل العلاقة الرابطة بين المثير والاستجابة:

(م ـــــــ◄ س :حيث أن م : مثير ، و س: استجابة) ، وأما السهم الرابط بينهما فيمثل علاقة عرضية ، فالمثير سبب ، والاستجابة أثره ، والنموذج السلوكي يعد سلسلة من المثيرات والاستجابات على النحو الآتي:

(م1 ـــــ◄ س1) ـــــ◄ (م2 ـــــ◄ س2) ـــــ◄ (م3 ـــــ◄ س3) ـــــ◄ .....

ويرى "واطسون" أن علماء النفس لا يحتاجون إلى إثبات وجود العقل لتحليل النشاطات والقدرات الإنسانية الموجودة في الفكر الإنساني بصورة عامة ، وكان "واطسون" قد وضع عنوانا جزئيا لفصل (اللغة والفكر) في كتابه "السلوك" وهو كالتالي:" فصل يقضي بصورة نهائية

---

[1] ينظر: جميل صليبيا : علم النفس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 1973 ، ص 93 .

[2] داود عبده : دراسات في علم اللغة النفسي ، مطبوعات الجامعة ، جامعة الكويت ، ط 1 ، 1984 ، ص 61 .

[3] رمضان محمد القذافي : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، المكتبة الجامعية الازاريطة ، الإسكندرية ، ط 1997 ، ص241.

[4] ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، ص 183 ، 184 ، وينظر: ميشال زكرياء : الألسنية (علم اللغة الحديث) المبـــادئ والأعلام ، المـــؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1993 ، ص 74 .

على الوهم التالي الذي ينص على وجود شيء كمثل الحياة العقلية ، ويشير في فصله هذا إلى أن ما يسميه علماء النفس بالفكر ليس سوى عملية تكلم مع الذات وأن الكلام ــ وأن لم يكن بالتمام حركات حلقية ــ إلا أنه نشاط حلقي فقط ودراسات علم النفس ــ في رأيه ــ يجب أن تتناول الاستجابات الملحوظة".[1]

ويرى السلوكيون أن الإنسان كائن سالب يولــد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماما ، وهو لا يعدو كونه مكتسبا للخبرات وليس منتجا لها واللغة عادة من العادات وهي عبارة عن ردود أفعال أو استجابات للمؤثرات الخارجية ، والمقبول منها يكون العادات اللغوية للفرد ، وثبت بمبدأ التعزيز والإثابة التي تجعل الفرد يختزن عددا محدودا من نماذج الجمل التي يستطيع بها الاستجابة لأي مؤثر خارجي ، لذلك فدراسة اللغة يجب أن تكون دراسة وصفية لما هو خارجي ، والمقصود هنا بالطبع الجانب الشفهي وليس الكتابي أما المعنى فيرون أنه قضية شكلية لا ضرورة لها ، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد من خلال قدرة المتكلم على إعطاء الاستجابات الصحيحة لمثير ما ، ومن ثم فالقيمة الكبرى تمكن في تكوين العادات اللغوية ، وأداؤها بشكل آلي وميكانيكي بعيدا عن تأثير العقل.[2]

فاللغــة إذن من هــذا المنظــور تمثــل نمــطا مــن أنمــاط السلــوك الإنساني ، حيث لا يتــم التكيــف الاجتمــاعي إلا مــن خلالــها ، واستنــادا إلــى هاته الجملة من الآراء السلوكيــة حــول تفسير الظاهرة اللغوية جاءت عدد من دراسات اللسانياتيين الوصفيين مــن أمثــال "فرديناند دي سوسير"(F De Saussure)و"بلومفيــلد"(L Bloomfield) و"سابير"(E Sabir) [3] وهي التي أسست علم اللغة الوصفي والمنهج البنيوي في دراسة اللغة التي تظهر في الاعتبارات الآتية:

1- يحدد علم اللغة الوصفي اللغة بكونها : مجموعة من العادات تتآلف مع عناصر منفصلة متوازية ، وتعلم اللغة طبقا لهذه النظرية يقوم على المحاكاة والحفظ والتدريب الآلي.[1]

---

[1] ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 144 .

[2] ينظر: Skinner . B.F. Verbal Behavior .New York .Appetten Century 1957 p 57 ، 58 Groofts .

[3]إدوارد سابير (E Sabir) باحث ولســانياتي أمريكي عاش بين (1884- 1939) يعرف اللغة بكونها "وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان يستعملها لإيصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية وقصدية" (للمزيد يراجع كتاب ميشال زكرياء: بحوث ألسنية عربية ، المؤســسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1992، ص 67)

2- "التركيز على السلوك اللغوي الظاهر وبخاصة الأصوات" أي العبارات الملفوظة ، والتي تعرف عند التحويليين بالبنية السطحية ، وانطلاقا من هذا الوصف فإن التدريبات اللغوية القائمة على ترسيخ الأنماط المأخوذة بهذا المنهج ستكون تدريبات على مستوى البنية السطحية ، وهو الأمر الذي كان له الأثر البالغ في تحول تعلم اللغة تحولا أقرب إلى طبيعة الأداء الفعلي.[2]

3- التحليل اللغوي في المدارس الوصفية يقوم أساسا على تحليل المدونة ، أي مجموعة مختارة من النصوص التراثية المكتوبة ، أو مأخوذة من اللغة المنطوقة (مسجلة)، وتفيد هاته المدونة من غير شك عن طريق تقطيع السلسلة الكلامية في التوصل إلى دراسة النظام الصوتي بوحداته الصوتية الصغرى (الفونيمات) وصورها المتعددة ، ويفيد أيضا في دراسة النظام المقطعي للغة وأبنية المفردات.

4- التركيز على التركيب الشكلي أو البنية الظاهرية للغة ، ومن هنا نشأت القواعد الوظيفية البديلة للقواعد المعيارية ، إذ ليس هناك صواب أو خطأ وإنما أضحى الاستعمال اللغوي صوابا يستحق التدوين فيكتب القواعد.

5- عدم الالتفات إلى دراسة المعاني ، لأنها غير محددة ولا ظاهرة ، ومن هنا كانت الدراسة الدلالة والمعنى أضعف نقطة عندهم إذ المعنى غير قابل للقياس والضبط ومن منظور الحرص على العلمية والموضوعية سيكون في مرحلة ثانية بالموازاة مع الشكل ، ومن هنا لم تكن العلاقة بين التركيب (الشكل) والدلالة موضوع بحث جاد.[3]

ونلفي كثيرا من دارسي اللسانيات قد ساروا على نهج السلوكيين في دراسة اللغة أمثال "ليونارد بلومفيلد" الذي دلل على مختلف المواقف التي تستعمل فيها اللغة من خلال مثاله الشهير (جاك وجيل) ، حيث حدد دلالة الشكل اللغوي بأنها الحدث العملي الذي يقترن به الشكل اللغوي ، ومن خلال فكرة المثير والاستجابة الحاصلة بين المتكلم والمستمع ، وبهذا درس اللغة دراسة آلية وفق هذا المبدأ الذي يرى أن اللغة سلوك ، والكلام عنده ضرب من الاستجابات

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، ص 37 .

[2] ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، ص 184 ، 185 ، ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، ص 140 .

[3] ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، ص 141 .

الصوتية لحدث معين ، فالإنسان يسمع جملة معينة أو يرى شيئا أو يشعر بشعور فيتولد عن ذلك استجابة كلامية ، من غير أن ترتبط هاته الاستجابة بصورة من صور التفكير العقلي.[1]

6- قوانين التعلم السلوكية.

ثورنديك	بافلوف	سكينر	هال
*المثير والاستجابة *الاستعداد *التمرين والتكرار *الأثر *الانتماء *التجمع *التعرف *شدة التأثير *اليسر *المحاولة والخطأ *الارتباط	*المثير والاستجابة *التكرار *المثير والاستجابة *التعزيز *التعميم *التمييز *الانطفاء *الارتباط	*المثير والاستجابة *الدافع *التعزيز الدوري * الانطفاء * التمييز والتمايز	*المثير والاستجابة *التدرج *التدعيم

البـــــاب الثَّـــانِـي:
الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج نشاطات اللغة العربية للمتعلمين الكبار.

- تمهيد.

1- المنهاج العام لتعليم الكبار.

2- الأسس العامة لبناء البرامج التربوية.

---

[1] ينظر: حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر ، ط 2003 ، ص 123 ، وينظر: أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور ، ص 195.

3- اختيار محتوى تعليم الكبار.

4- معايير اختيار محتوى تعليم الكبار.

الفصل الأول:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط القراءة للمتعلمين الكبار.

الفصل الثاني:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط الكتابة للمتعلمين الكبار.

الفصل الثالث:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط قواعد اللغة للمتعلمين الكبار.

الفصل الرابع:الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها.

- تمهيد:

بعد أن قدمنا في الباب السالف جملة الآليات النظرية فيما يتعلق بمحو الأمية ، ومختلف النظريات التعليمية السلوكية ، نجتهد في هذا الباب من الدراسة في تقديم تحليل شامل وتقويم عام لمختلف النشاطات اللغوية المعتمدة في أقسام تعليم الكبار ، وسنقف بالضبط عند برامج نشاطات (القراءة و الكتابة وقواعد اللغة) للكشف عما حظيت به هاته البرامج من إفادة من معطيات النظرية السلوكية ، وما يمكن أن تضيفه هاته النظرية من معطيات وآليات قد تسهم بشكل ما في تيسير تعليم هاته الفئة التعليمية ، من خلال التركيز على مفهوم التعلم ، الذي لا يخرج عندها عن نقاط ثالثة: إكساب المتعلم سلوكا جديدا أو تعديل السلوك الموجود لديه أو إطفاء هذا السلوك.

1- المنهاج العام لتعليم الكبار.

حَدُّ المنهاج في اللغة : "الطريق الواضح وكذا المنهج والنهج" [1]، وقد وردت لفظة "منهاج" في قوله تعالى: {لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجَا} (المائدة 48) وهي في هاته الآية الكريمة تعني الطريق البين الواضح.[2]

أما في الميدان التربوي فقد استخدم المصطلح للدلالة على أكثر من معنى بل إن المرء قد يخرج بصورة مشوشة حينما يطالع التعريفات المتعددة للمنهاج ، وتميل كتب المناهج

---

[1] جمال الدين بن منظور: لسان العرب ، 2/ 383.

[2] محمد علي الصابوني: صفوة التفاسير، دار القرآن الكريم ، بيروت ، لبنان ط1981 ، 346/1.

المتداولة في الكليات التربوية في العديد من البلاد العربية إلى حصر التعريفات في زمرتين ، إذ هي تميز بين مفهومين متباينين: المفهوم القديم التقليدي والمفهوم الحديث الشامل.

وقد كان المفهوم التقليدي للمناهج مقتصرا على ما كان يعرف به مصطلح "البرنامج" من كونه: "تحديد جملة المواد المراد تعليمها ، والساعات المخصصة لذلك ، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم تحت مصطلح المعارف".[1]

غير أن مفهوما جديدا شاملا للمنهاج قد اعتمد وثيقة رسمية ومرجعية عامة لجميع المواد والمؤسسات التعليمية تحاول مختلف الأنظمة التعليمية في العالم تبنيه ألا وهو كون المنهاج "مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به ، مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها".[2]

فالمنهاج من هذا المنطلق إذن عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمة ، إن لم يكن صلبها ، والسبب في ذلك لأنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للمتعلم معلومات ، وما يجب أن يكتسبه من مهارات ، وما يمكن أن ينمى لديه من قيم واتجاهات ، كما أن المنهاج يترجم حقيقة الأهداف العامة للتربية ، ويقترح الخطوات التي تيسر للمجتمع بناء أفراده بالطريقة التي يريدها.

أما التعريف الإجرائي المقترح للمنهاج في مجال تعلم اللغة العربية فهو:" تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة".[3]

فهو ــ من هذا المنطلق ــ يحاول أن يعطي للتعليم مسحة جديدة ، ووجها آخر يجعله أكثر إجرائية قصد تنمية مهارات المتعلمين للإفــادة مما يتعلمون وتوظيفه في حياتهم الاجتماعية ، وما دام الأمر يتعلق بإعداد برامج خاصة لتعليــم الكبار، فإنه من الضروري مراعاة القــدرات العقلية ، والجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بهم في كل

---

(1) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر ، 2002 ، ص 23.

(2) المرجع السابق ص 23.

(3) رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد عبد الحميد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 2001 ، ص 54.

خطوة من خطوات تصميم أي برنامج كان ، ويتميز التعريف السالف بعدد من النقاط نجملها في الآتي:[1]

1 -أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهاج على أنه نظام يؤمن بمبدأ التخطيط.

2 -تمييزه بين المنهاج ، وعناصر المنهاج ، فالمنهاج في ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات ، لأن الخبرات هي المحتوى ، وهو ليس الأهداف ، كما أنه ليس الطريقة ، وليس التقويم ، فهذه عناصر المنهاج ومكوناته وهي لا تمثل منفردة مفهوم المنهاج.

3 -نظرته الشاملة إلى العملية التعليمية ، فتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهاج ليس مقصورا على تزويد المتعلمين بعدد من الحقائق والمعلومات حول العربية ، وإنما هو أيضا تمكينهم من اكتشاف مهاراتها.

4 -النظرة إلى المنهاج على أنه وسيلة وليس غاية.

وحينما يتعلق الأمر بتنظيم مناهج وطرائق معينة للتعليم ، فإن إشكالات عدة قد تقف دون تحقيق ذلك أهمها:الفروق الفردية ، والتحفيز، وطريقة تنظيم هذه البرامج والمناهج وتكييفها مع قدرات الأفراد ، وإمكاناتهم العقلية وتطلعاتهم.

وما دمنا نقر بوجود تفاوت بين الأفراد في القدرات والاستعدادا ت ، فإنه يتحتم علينا تقويم ذلك ، فالمعلوم أن الأفراد يؤدون ما قد يوكل إليهم من أعمال على وجه أدق وأفضل حينما يشعرون بأن هناك معنى لما يفعلون ولما يقومون به من أعمال ، ولذلك فإن أي تعلم مستفيض أو معقد لابد أن ينظم في شكل دروس مناسبة مشفوعة بوسائل توضيحية ملائمة كالكتب ، والتجارب توخيا للنتائج الجيدة التي ينتظرها كل معلم ، بل وكل متعلم ، لذلك لابد من مراعاة الجوانب الثلاثة المذكورة سابقا لإنجاح العملية التعليمية.

إذ لا جدوى من تقديم شيء هو فوق طاقة المتعلم ولا فائدة ترجى من تعبئة الحماس دونما مخطط واضح للدراسة ودونما قياس لمستوى استيعاب التلاميذ لذلك.[1]

2- الأسس العامة لبناء البرامج التربوية.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه ص 54.

[1] ينظر: هــ ، س ، ن مكفارلند (HCN Macferlend) : علم النفس والتعليم، تعريب عبد العلي الجسماني وآخرون ، الدار العربية للعلوم ، لبنان ، ط1، 1994، ص 23.

إذا كانت طبيعة العملية التربوية تهدف أساسا إلى تشكيل أو إعادة تشكيل هذا الفرد الإنساني في زمان ومكان معينين ؛ أي أنه محور العملية التعليمية ، فإن فهمنا لهاته العملية مرتبط بفهمنا للطبيعة الإنسانية التي على أساسها يمكننا تسطير الأهداف ، واتخاذ الوسائل والمناهج التربوية ، وإعداد البرامج المناسبة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

يمكننا إذن أن نتصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية هو تمكين المتعلم عامة والمتعلم الكبير خاصة من أن يكون إنسانا صالحا قادرا على المساهمة بإيجابية وفاعلية في ترقية الحياة الإنسانية ، ولن يتجسد ذلك إلا إذا كان بناء البرامج المعدة لتعليم الصغار أو الكبار من المتعلمين ذا مرجعيات معينة ثقافية ودينية ونفسية واجتماعية...في الوقت ذاته لابد أن يكون البرنامج متماشيا مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والفكرية.

وتأسيسا لهذا التصور فإن منهج اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو (المحور) ويدور حول الفنون اللغوية المختلفة ومهاراتها الأساسية اللازمة لتكوين الإنسان المتميز [1]، والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة.

1- **الأساس الاجتماعي:** ينطلق الأساس الاجتماعي للبرنامج من اعتبار التربية أساسا لإعداد المتعلمين للتكيف مع مجتمعاتهم ، ولذلك يراعى في وضعه تراث الأمة ومعاييرها وقيمها ومشكلات المجتمع وآماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية ، فيدرس المتعلمون شيئا من تاريخ وطنهم ومميزاته ، وشيئا من تاريخ أمتهم وحضارتها ويتخذون ذلك مرجعا لمواجهة التطورات الآتية في جميع المستويات.

إضافة إلى ما سبق ذكره فإنه ينتظر من البرامج التربوية أن تواكب التطورات الحاصلة، وتغير الحياة لسد حاجات المواطنين ، وإشباع رغباتهم الاقتصادية والاجتماعية. [2]

2- **الأساس النفسي:** يقصد بالأسس النفسية لبناء المنهج مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها ، إذ يفترض أن يراعي

---

[1] يحلو لكثير من الباحثين استعمال مصطلح (فنون أو مهارات) تربوية بديلا لمصطلح أنشطة تربوية في إشارة إلى النشاطات التالية: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس ، المطبعة الشعبية للجيش ، الجزائر، 1973 ، 1974 ، ص 48 ، وينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 73 ،وينظر: نعمان بوقرة: إشكالية تدريس مادة المدارس اللسانية ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، ص 60 ، 61.

البرنامج التربوي المعد الجوانب النفسية للمتعلم ، سواء تعلق الأمر بالميول والدوافع أو القدرات العقلية والفكرية والفروق الفردية ، ويفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث المتعلم على تعلم اللغة لتحقيق هدف معين هما: الدوافع الغرضية (الذرائعية) ، والدوافع التكاملية [3] ، وبمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دورا في تعلم اللغة ، فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية المتعلم ذات تأثير بالغ في تحسين قدرته على الاستجابة لعملية التعلم ، من ذلك نوع الطالب (جنسه) ، والفروق الفردية وصفاته الشخصية ، إذ يؤكد عدد من الباحثين أن الإناث وخاصة في مراحل التعلم الأولى من عمر الإنسان هن أكثر استعدادا لتعلم اللغة ، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فروق في الوقت ذاته يطلب إلى البرامج التربوية أن تقترن بواقع المتعلم كيما يجد دافعية أكبر في تعلمها وتكون أقرب إلى ذهنه.[1]

3- الأساس الثقافي: إن نسبة قليلة من الكم الهائل من المعلومات وباقي الأنشطة التربوية المقدمة للمتعلمين يمكن عدها مفيدة في بناء تكوين سليم للمتعلم ، وذلك بالنظر إلى افتقار كثير من هاته البرامج إلى الواقعية وبعدها عن الواقع الاجتماعي والثقافي المعاش ، لذا يفترض على واضع البرامج التربوية أن يكون مدركا لحقيقة مجتمعه واعيا بتراث الأمة ، وبثقافتها العامة والخاصة ، وهو ما يستلزم من البرنامج مراعاة خصائص الثقافة المحلية والعامة حتى يكون أقرب إلى الأذهان وأمكن في توصيل الرسائل المختلفة من وراء بناء البرنامج.[2]

4- الأساس البيئي: معنى ذلك أن يكون البرنامج عاما وشاملا لجميع المتعلمين بمختلف بيئاتهم ومجتمعاتهم على مستوى الوطن الواحد ، وذلك بغية تحقيق التماسك الاجتماعي من طريق توحيد الثقافة والخبرات من خلال أن هذا البرنامج سنفذ في بيئات مختلفة جغرافيا واجتماعيا وثقافيا ، ونتيجة هذا الاختلاف يفترض أن تكون البرامج من المرونة بحيث تستوعب تلك الفروق جميعا ، وأن تسمح للمدرس أن يكيفها وفق ما تقتضيه ظروف عمله.[3]

---

[3] *الدوافع الغرضية: كالسعي لوظيفة شاغرة أو قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة أو ليتصل فيه بكتابات معينة ، ومعنى ذلك أن الدار حينما يتوجه لتعلم اللغة حينما تواجهه هاته الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على تعلم القدر اليسير بالشكل الذي يحقق له هدفه ذاك.

*الدوافع التكاملية: يكون الهدف منها لا لقضاء حاجات عاجلة أو لتحقيق غرض معين أو لإشباع حاجة وظيفية.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 68 ، 70 ، وينظر: عبد الحق منصوري: قراءات في المناهج التربوية ، مطبعة عمار قرفي باتنة الجزائر، ط 1 ، 1995، ص 17 ، وينظر: وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس ، ص 48.

[2] ينظر: عبد الحق منصوري : أخطاء تربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 2000 ، ص 125.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس ، ص 49.

وهناك جملة أخرى من الأسس التي يمكن أن تراعى في أي عملية بناء للبرامج التربوية يمكن إيجازها في الجدول الآتي:[4]

3- اختيار محتوى تعليم الكبار.

المحتوى هو: "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك الدارس بهـــا ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" [1]، وهو "مجموعة الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات ، التي يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم ، وأخيرا المهارات الحركية التي

---

[4] محمد الصالح حثروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص 26 ، وينظر: نعمان بوقرة: إشكالية تدريس مادة المدارس اللسانية ، مجلة التواصل ، عدد 8 ، ص 60 ، 61.

[1] علي أحمد مـــدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر (النظرية والتطبيق) ، ص 187.

يراد إكسابهم إياها بغية تحقيق النمو الشامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهج"[1]، ومما لا ريب فيه أن أهم عنصر يقوم عليه تعليم اللغة ، ويؤثر في مجمل العناصر اللاحقة ، ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار محتوى المقرر الدراسي ، فالاختيار مبدأ جوهري من أجله ندرك ضرورة المقارنة داخل اللغة أو خارجها ، ولا يفعل الناس ذلك كيما تكون نتيجة الاختيار عشوائية أو ضربا من ضروب المصادفة ، وإنما كي يحكم اختيارهم معايير علمية وموضوعية.

4- معايير اختيار محتوى تعليم الكبار.

قدم الخبراء مجموعة من المعايير التي يمكن الاحتكام إليها في اختيار محتوى المنهج يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1 - **معيار الصدق:** ويعد المحتوى صادقا حينما يكون واقعيا وأصيلا وعلميا ، ناهيك عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية ، وأن يكون متسقا مع التصور العقيدي والتصور الاجتماعي للأفراد المتعلمين.

2 - **معيار الأهمية:** ويعد المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم مع شموليته للجوانب المختلفة لميادين المعرفة والمهارات ، مهتما بتنمية المهارات العقلية والأساليب التي تنظم المعرفة وتجعلها متاحة للمتعلم.

3 - **معيار الميول والاهتمامات :** ويكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات المتعلمين عندما يختار على أســـاس الانشغالات الحقيقية والوظيفية وميولهم المختلفة ، وأن يكون وثيق الصلة بمعطيات الزمان والمكان ، وأن ينمي قدرتهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، بما يضمن لهذا المتعلم الانفتاح على العالم الخارجي.[2]

4 - **معيار القابلية للتعلم:** ويكون المحتوى قابلا للتعلم حينما يراعي قدرات المتعلمين ، متماشيا مع الفروق الفردية بينهم ، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

---

[2] رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص59 .

[2] إن من أهم عوامل فشل كثير من برامج تعليم الكبار هو تضمين أفكار مناهج تعليم الصغار في برنامج تعليم الكبار ، وذلك أن ترديد المتعلم كلمات من نحو:(زرع – حصد – أكل – قرأ...) يشعره بالدونية والإحباط والتخلف ، وبالتالي يفترض أن تنظم دروس محو الأمية في قضايا جادة ومشكلات حقيقية تحتاج إلى حلول جوهرية.

5 -**معيار العالمية:** يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر.[1]

الفَصْل الأوَّل:
الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط القراءة للمتعلمين الكبار.

المبحث الأول: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الأول.

المبحث الثاني: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثاني.

المبحث الثالث: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثالث.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص59 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 189 ، 195.

المَبْحَث الأوَّل:

الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الأول.

أولا – تحديد القراءة:

ثانيا – أنواع القراءة وأهداف تدريسها.

1-1- القـــــراءة الصامتة:

1-2- أهداف تدريس القراءة الصامتة للكبار.

2-1- القـــــراءة الجهرية.

2-1- أهداف تدريس القراءة الجهرية للكبار:

ثالثا – الدراسة الشاملة لكتاب القراءة للمستوى الأول.

1- تقــديم الكتـــاب.

1-1- الوصف الخارجي.

1-2- الوصف الداخلي.

2- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الأول.

2-1- دراسة وتحليل المنهاج.

أ – الأهداف.

ب – المضامين.

ج – الطرائق والوسائل.

د – التقويم.

2-2- دراسة وتحليل الموضوعات.

2-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

تمهيـد:

تعد القراءة من أهم ضروب الأنشطة اللغوية التي يجب على جميع الأفراد اكتسابها ، والعمل على تنميتها إذ هي من أهم وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها ، فمن خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات الإنسانية ، وهي وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل ، وشغل أوقات الفراغ.

أولا – مفهوم القراءة:

الحقيقة التي لا مراء فيها أن تحليل ما كُتِبَ عن القراءة في النصف الأخير من القرن العشرين يثبت لا محالة أن هذا المفهوم قد تطور بشكل واضح من مفهوم اليسير الذي يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم أكثر تعقيدا يقوم على أساس أن القراءة نشاط يستدعي تدخلا شاملا لمختلف جوانب شخصية الإنسان.

ففي مستهل القــرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى "تعرف الحروف والكلمات والنطق بها" [1]، فكان هم المدرسين لا يتجاوز هاته المهمة ، وكذا كان جل البحوث المنجزة في هذا المجال حيث لم تتجاوز دراسة الجوانب الفسيولوجية ، غير أن العقد الثاني من القرن شهد تطورا ملحوظا في الأبحاث المنجزة في القراءة فقد قام "**ثورنديك**" بسلسلة من البحوث على أخطاء المتعلمين الكبار في قراءة الفقرات وخرج من هاته الأبحاث بنتيجة كان لها الأثر البالغ في انتقال مفهوم القراءة ، هذه النتيجة هي أنها ليست عملية ميكانيكية بحتة ، بل هي عملية معقدة تتطلب من الإنسان ما تتطلبه العمليات الرياضية من فهم وربط واستنتاج ونحوها.[2]

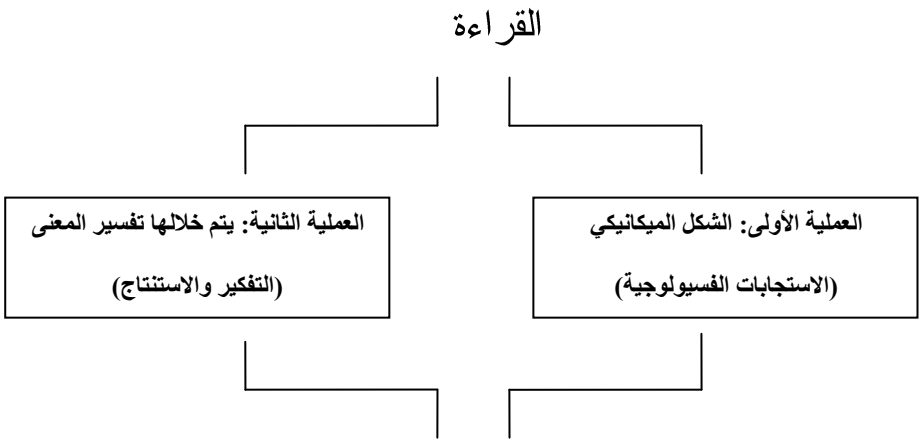
ونمثل لعملية القراءة بالشكل الأتي: [3]

---

[1] محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط 2000 ، ص 69.

[2] Thorndike .E.L.Reahing as Reasoning .A study of Mistakes in paragraph Reahing .J.Ed.Psychol.1917 p 323، 328

[3] ينظر: فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 1998 ، ص 145.



عملية تفكير معقدة

و بهذا تكون القراءة:"عملية عقلية (وفسيولوجية) تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني كما أنـــها تتطلب الربط بيـــن الخبرة الشخصية والمعاني التي تنقلها الألفاظ ، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة وهي بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب ، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني والربط والاستنتاج والنقد والحكم على ما يقرأ".[1]

فالقراءة من هذا المنظور إذن عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن البشري كله وتتطلب منه توازنا عقليا ونفسيا وجسميا فإذا أصيب هذا الكائن باضطراب نفسي أو مرض جسدي أدى ذلك إلى الخلل فيه وقلت كفاءاته في القيام بعملية القراءة قلة تتناسب مع مقدار الخلل ونوعه.

وهي لون من ألوان النشاط الفكري في حل المشكلات ، إذ هي تبدأ بإحساس القارئ بمشكلة ما ثم يأخذ في القراءة لحل هاته المشكلة ، فيقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هاته المشكلة من عمل وانفعال وتفكير ، ومعنى ذلك أن القراءة عملية مركبة ومتعددة الأوجه وتبسيط أصولها يستدعي معرفة بالرموز المكتوبة وترجمتها إلى معاني منطوقة في وقت واحد ، والقراءة على هاته الشاكلة مرتبطة بالتفكير وهي في وضعها الحالي تشمل كلا

---

[1] إبراهيم محمد عطا : المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، ط1 ، 2005 ، ص 311.

من التعرف على الكلمات وتجميع تفكير الكاتب بما في ذلك الجانب الخلاق منه والنقدي ، ومن هنا فإن القارئ ينبغي عليه الربط بين خبرته السالفة وبين الأفكار الجديدة للمقارنة بينهما.[1]

ثانيا – أنواع القراءة وأهداف تدريسها.

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى: قراءة صامتة وقراءة جهرية ، كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة للدرس والبحث إلى : قراءة للاستمتاع وقراءة لحل المشكلات [2]، وسوف نعرض لكلٍ من النوعين على حدة.

1-1- القـــــراءة الصامتة:

تعتمد القراءة الصامتة على القراءة بالعين ، وتصور الألفاظ وفهم معانيها دون إخراج أصواتها إخراجا فعليا ، فالعين ترى الأشكال وتنتقل إلى مدلولاتها الذهنية من غير تحريك للشفتين واللسان والحنجرة.[3]

1-2- أهداف تدريس القراءة الصامتة للكبار.

يرمي هذا اللون من القراءة في العادة إلى أغراض عامة تتمثل تنمية خبرات المتعلمين وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية ، وصقل أذواقهم ، وإثارة شغفهم بالمطالعة العامة وتكوين شخصية متوازنة تستطيع الإفادة من الخبرات المتوافرة في قضاء حاجاتهم المختلفة ، إلا أن هنـــاك أغراضا خاصة يرمي إليها تعليم المتعلمين الكبار لاسيما في مراحل تعليمهم الأولى ، كيما يكون لهم تأسيس صحيح وصلد لبنائهم الغوي المتكامل بما يمكنهم من قضاء حاجاتهم المختلفة بشكل يسير ، وفي العرض الموالي إجمال لهاته الأهداف:

- أن يتعرف المتعلم الحروف العربية تعرفا تاما ودقيقا ، وأن يميز بين المتشابه منها.
- أن يكتسب المتعلم القدرة على القراءة الصامتة الصحيحة بمـــا يمكنه مـــن إدراك المعاني المحتواة.
- أن يزود حصيلته المعرفية بكلمات جديدة مرة بعد مرة.
- أن يعبر عما يدور في داخله بكلمات مناسبة.
- أن يستخلص الأفكار الرئيسة المحتواة في النصوص ، وأن يفيد منها.

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا : المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص 312.

[2] للمزيد من المعلومات يراجع كتاب : محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 73 وما بعدها .

[3] ينظر: فيصل طحيمر العلي ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 148.

-أن يتذوق ــ في مرحلة تالية ــ ما يقرأه على سبيل الإفادة والتسلية.

-أن ينفذ من خلال درس القراءة ما تعلمه من بقية نشاطات اللغة ، وأن يفيد من خلال هذا الدرس في تعلم في المناشط اللغوية الأخراة.

-أن تتولد لديه الرغبة في التفتح على العالم الخارجي من خلال تشوقه للمطالعة العامة.[1]

2-1- القـــــراءة الجهرية.

وتتم هاته القراءة عن طريق تحريك أعضاء النطق (الحنجرة واللسان والشفتين...) لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها بجهد وزمن يزيد عن القراءة الصامتة.[2]

2-2- أهداف تدريس القراءة الجهرية للكبار:

-أن يربط بين الحروف والأصوات في مرحلة أولى ، وأن يكون من الجمع بين الحروف كلمات ذات معنى.

-أن يكتسب المتعلم صحة القراءة الجهرية وجـــودة الأداء وحســـن النطـــق في أسرع وقت ممكن.

-تمكن المعلم من التعرف على أخطاء المتعلمين والعمل على معالجتها.

-هي وسيلة المعلم في اختبار الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء.

-في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر بما يزيد من استمتاع المتعلمين خاصة إذا كان المقروء شعرا أو قصة مثيرة.[3]

---

[1] ينظر: الحافظ عبد الرحيم الشيخ: مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عالم الكتاب الحديث ، عمان ، الأردن ، ط 2006 ، ص 45 ، وينظر:حسين طحيمر العلي : المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 146 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، مصر، ط 1998 ، ص 140 ، 141.

[2] ينظر: فيصل طحيمر العلي ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 153.

[3] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص143 ، 144.

ثالثا – الدراسة الشاملة لكتاب القراءة للمستوى الأول.

1– تقديم الكتاب:

1–1– الوصف الخارجي:

يعد كتاب القراءة "**أتـعـلَّـم أتحرَّر**"[1] المعد للمتعلمين الكبار الوافدين على مدارس محو الأمية باكورة من سلسلة كتب جديدة كانت وزارة التربية الوطنية قد اجتهدت في إعدادها ضمن محاولة التطوير والتحديث في برامج محو الأمية ، وذلك من خلال تأسيس الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار [2]، وتشجيع الجمعيات الخاصة [3]التي تعمل بالموازاة مع عمل الديوان الوطني في محاولة القيام بحملة وطنية جادة للحد من ظاهرة الأمية أو التخفيف منها.

وكتاب القراءة (**أتعلم أتحرر**) هو الكتاب الأكثر موضوعية وعموما من غيره بالنظر إلى خصوصية النماذج الأخراة من كتب القراءة.

يتألف هذا الكتاب في العموم من ثلاثة أجزاء منفصلة وهو من الحجم الصغير (22/15سم)، حيث يشكل كل جزء منها سنة دراسية وتنقسم هاته الأخيرة إلى سداسيين أين يمثل كل سداسي سنة دراسية كاملة ، بـــ(68) صفحة للجزء الأول ، و(223) صفحة للجزء الثاني ، و(170) صفحة للجزء الثالث.

أما عن الجزء الأول من الكتاب فيبدو في غاية البساطة من خلال لونه الأزرق المتدرج إلى اللون الأبيض وعنوانه المكتوب باللون الأصفر والذي يتوسط صفحة الواجهة ، والدارس للكتاب لا يلحظ أية علامة استثارة بارزة في شكل الكتاب الخارجي غير تلك الحمامة البيضاء التي تحمل في منقارها كتابا بني اللون تتوسط به صفحة الواجهة ، والظاهر أن لون البياض الذي يميل إليه لون الكتاب قد أضعف من قيمة الصورة المرفقة بالواجهة والتي تبدو في غاية الأفول.

---

[1] تبنت وزارة التربية الوطنية عددا من كتب القراءة الجديدة في إطار إعادة هيكلة البرامج التربوية لتعليم الكبار وتجديدها أهمها: (أتعلم أتحرر)(مشعل الحياة لمحو أمية المرأة والفتاة)(نتعلم معا).

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية بمقتضى المرسم التنفيذي 143–95 المؤرخ في 20 ماي 1995 بعد أن كان تابعا لوزارة الإرشاد الوطني تحت اسم المركز الوطني لمحو الأمية منذ 1964 (للمزيد من المعلومات يراجع: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر"دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار") ، ص21 وما بعدها.

[3] من أشهر الجمعيات المتخصصة في محو الأمية على المستوى الوطني نذكر: الجمعية الجزائرية اقرأ عبر كامل التراب الوطني تقريبا ، الجمعية الخيرية الإسلامية لبلكور الجزائر، جمعية النصر لتكوين الشباب مستغانم ، جمعية آفلو الثقافية الأغواط ، الجمعية من أجل حماية المرأة والفتاة وهران ، جمعية الإصلاح والإرشاد الإسلامية بسكرة ، المركز البلدي لمحو الأمية سطيف ، بيت الشباب النخلة الوادي ، جمعية صرخة الفتاة بشار، جمعية حواء الأوراسية باتنة .

أما عن الجزء الثاني من الكتاب والذي يمثل المستوى الثاني فهو في شكله الخارجي لا يختلف عن الجزء الأول إلا من حيث الحجم ولونه الأخضر الفاتح المتدرج إلى البياض شيئا فشيئا.

أما الجزء الثالث من الكتاب والذي يمثل المرحلة الأخيرة فيبدو أكثر جاذبية وجمالا سواء من حيث شكله أو ألوانه المثيرة أو من حيث الصور المرفقة بالكتاب ، وتختلط ألوان الكتاب بين البني الفاتح والداكن والأصفر والأبيض والأزرق والأخضر في تناغم مثير وجميل حيث تعلوا العنوان صورة صغيرة لكتاب مفتوح على كلمة الأمية التي تطلع عليها شمس العلم باللون الأصفر ، وتتوسط صفحة الواجهة صورة مكبرة لكتاب تبدو في واجهته صورة شيخ عتيق يدون من خلال ريشته ومحبرته شيئا على قرطاس في شكل مثير ورائع ، وتبدو الصورة كلوحة زيتية جميلة يقف المتفرج أمامها ساعات للتأمل والمتعة.

1-2- الوصف الداخلي:

فإذا ما فتحت الصفحة الأولى للجزء الأول من الكتاب طالعتك ألوانه الزاهية التي تتراوح بين الأسود والأخضر والأحمر والأزرق ، حيث دُوِّنَ على الصفحة الأولى جملة المعلومات السالفة بمعية اللجنة المشرفة على الكتاب ، وقد أعد هذا الأخير من قبل السيدين "**بوجمعة بن جديد**" ، و"**براسي فاضل**" وهما مفتشان للتربية ، وقد أشرف على الكتاب الأستاذ "**طلال عمارة**" وهو رئيس قسم البحوث والتربية ومهتم بشؤون تعليم الكبار ومحو الأمية.

وقــد طبع الكتاب في حلته الجديدة هاته بوحــدة الرغاية للفنون المطبعية بالجزائر سنة (2005) ، ويحوي الكتاب عشر (10) وحدات دراسية تضم ثلاثة وعشرين (23) موضوعا في مختلف القضايا ، وهو يمثل المستوى الأول أو مرحلة الأساس [1] ، ويشكل الكتاب نواة ومرتكزا لتعلم بقية نشاطات اللغة من استماع وكتابة وتعبير شفوي ، ولا يهدف الكتاب إلى تعلم القراءة والفهم فحسب ــ كما تشير مقدمته ــ بل إلى:"إجادة وضعيات تعليمية إبداعية وظيفية مختلفة".[2]

تلي الصفحة الأولى مقدمة صغيرة تخلو من شروط المقدمة المنهجية ، ويفتتح الكتاب "**بالمرحلة التمهيدية**" التي تدوم شهرا واحدا كما يشير الكتاب ، وهي تحوي موضوعين (02)

---

[1] مرحلة الأساس هي المرحلة التعليمية الأولى للمتعلمين الكبار وتدوم هاته المرحلة موسما دراسيا كاملا ، وينقسم هذا الموسم إلى سداسيين حيث يمثل كل سداسي سنة دراسية كما في النظام التعليمي القديم للمتعلمين الصغار.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، بإشراف طلال عمارة ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغاية ، الجزائر ، ط 2005 ، 2/1.

مشفوعين بعدد من الصور البسيطة (كتاب.قلم.كرسي.طائرة...) ، ويلي ذلك درس لتعويد المتعلم على الكتابة من خلال رسم خطوط معينة ، ويحوي الكتاب عددا من السور القرآنية الصغيرة (الفاتحة.المعوذتين) ، والظاهر أن الهدف الرئيس من هاته الدروس هو اكتشاف المدخرات القبلية للمتعلم.

تلي المرحلة الأولى مرحلة "**التعلمات الأساسية**" التي تحوي أربعة عشرة(14) موضوعا من الموضوعات الهادفة المشفوعة بصور توضيحية جميلة من نحو : (أخلاق المسلم.الفلاحة.الصناعة.الأسرة...) ، وتلي هاته المرحلة "مرحلة **التعلمات الفعلية**" والتي تعالج من خلال سبعة (07) موضوعات جملة من القضايا المتعلقة بحياة المتعلم مباشرة من نحو: (الفحص المتخصص.في المستشفى.الحرائق والغابات.في سوق المواشي...) ، وتُشْفَعُ هاته الموضوعات أيضا بعدد من الصور التوضيحية ، والظاهر أن كل درس من دروس المرحلتين (الأساسية والفعلية) يهدف إلى أن يتعلم الطالب حرفا من حروف اللغة ، ويختتم الكتاب بفهرس جامع للموضوعات.

أما الجزء الثاني من الكتاب فقد تم إعداده من قبل السيدين" **عويسي عطاء الله**" و"**تاوتي محمد**" وهما مفتشان للتربية ، وبإشراف من السيد "**طلال عمارة**" ، وقـــد طبع الكتاب سنة (2005) بوحـــدة الرغاية للفنون المطبعية وهو يحوي سبعا وعشرين (27) وحدة تعليمية صغيرة كل وحدة تشتمل على عدد من الأنشطة اللغوية التربوية بمعية النص الخاص بالقراءة ، ويحوي الكتاب عددا من الصور المرفقة لنصوص القراءة تتراوح بين الصور الحقيقية والمجسمة ، ويفتتح الكتاب بمقدمة مطولة عامة وممنهجة تعرف بالكتاب وتشير إلى أهدافه وموضوعاته ومنهجه في التعامل مع مختلف المواد التعليمية ، ويلي المقدمة الفهرس التفصيلي للموضوعات في أربع (04 صفحات).

أما بالنسبة لنصوص الكتاب فتبدو من خلال عناوينها الحمراء وصورها الباهتة مكتوبة بخط واضح مقروء ، وهي مشكولة شكلا تاما تشوبه بعض الأخطاء ، وهي في عمومها نصوص طويلة ، إذ تغطي مساحة بعضها ثلاث (03 صفحات) وهو أمر قد يبدو غريبا بالنظر إلى نصوص المستوى الأول التي لا يتعدى كلها الثلاثة (03 أسطر) ، مما يبعث على التساؤل حول قدرة المتعلم على التعامل مع هاته الشاكلة من النصوص المطولة.

أما الجزء الثالث من الكتاب فيبدو في غاية الاكتمال والجودة من خلال ما تطالعنا به صفحته الأولى ، والتي تبدو رغم غياب الألوان عنها صورة مشاكلة لصورة الواجهة الأولى من خلال تكرار صورة اللوحة الفنية ، وقد أعد هذا الكتاب من قبل السيد " **بن جديد بوجمعة** " مفتش محو الأمية وتعليم الكبار، وبإشراف من السيد "**طلال عمارة** " رئيس قسم البحوث والتربية ، ويغيب عن هذا الجزء من الكتاب سنة الطبع التي تكون قد سقطت سهوا ، على أن شكل الكتاب ورونقه يوحي بحداثته ومضارعته بل وتفوقه على بقية الأجزاء ، ويحوي الكتاب عشرة (10) محاور رئيسة تحوي كل وحدة تعليمية موضوعين (02) بما يوصل المجموع العام إلى عشرين (20) موضوعا للقراءة مرفقة بعدد من النشاطات الأخراة التي تساعد على فهم النص أولا ، وتطبيق ما تعلمه الطالب في النشاطات الأخراة في مرحلة تالية.

ويحوي الكتاب عددا من الصور المرفقة التي تبدو في عمومها صورا حقيقية ، أما عن النصوص فقد اختيرت كلها لكتاب مشهورين بموضوعات هادفة ليزداد مستوى المتعلم رقيا برقي الموضوعات المختارة.

ويفتتح الكتاب بمقدمة مقتضبة جدا لا تتعدى الخمسة عشر(15) سطرا وهي لا تحمل من شروط المقدمة المنهجية شيئا ، والظاهر أن دقة الحروف وغياب الشكل هي السمة البارزة في النصوص المختارة ، والملاحظ أن كل النصوص المختارة لا تتجاوز في طولها الصفحة الواحدة ، ويحمل كل نص من النصوص المختارة اسم مؤلفه على نحو:(خليل هنداوي.أحمد عبد العال.ميخائيل نعيمة...) ، أما عن الصور الملحقة فتكون عند بداية كل محور لتعبر عن المحور بشكل مباشر من نحو إدراج صورة الشيخ " **محمد المقراني**" والشيخ"**أحمد الحداد**" في محور(شخصيات ومواقـــف تاريخية ومواقـــع جغرافية) [1]، وتتخلل النصوص بعض السور القرآنية ، ويلاحظ غياب المقطوعات الشعرية تماما في الأجزاء الثلاثة ، ويختتم الكتاب بفهرس عام للموضوعات.

2- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الأول.

2-1- دراسة وتحليل المنهاج.

---

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 104/3 ، 105.

تستغرق عملية تعليم الكبار في مراحلها الأولى ثلاث سنوات يتلقى خلالها المتعلم جملة من المعارف والآليـــات التي تمكنه في مراحل تاليـــة من الوصول إلى التعلم الذاتي والتعليم المستمر ، وقد يدمج المتعلم في أحيان كثيرة ضمن منتسبي التعلم عن بعد عن طريق المراسلة ليواصل تعلمه ، ومن ثم فإن التركيز على نشاط القراءة باعتباره نشاطا أساسيا للبناء السليم للصرح اللغوي والفكري لهذا المتعلم أمر لا مناص عنه ، وحتى لا يكون ضعفهم في هذا النشاط عائقا لهم دون تعلم بقية المهارات والأنشطة ، ومن ثم الحيولة دونهم ودون الوصول إلى المستوى اللغوي والثقافي المنشود.

ونحن في هذا الجانب التطبيقي من البحث نرى أنه من الضرورة بمكان العناية بالمنهاج الخاص بتعلم هذا النشاط ودراسته تأسيسا لدراسة وتحليل الموضوعات ذاتها ، وحتى يؤتي هذا التحليل أكله كان لزاما علينا دراسة المنهاج سواء من حيث الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم.

أ- الأهداف:

يهدف برنامج القراءة والنصوص المعد للمتعلمين الكبار من المستوى الأول بحسب الدليل العام للمنشط إلى تنمية قدرات المتعلمين والاستجابة لحاجياتهم الأساسية في هاته المرحلة التعليمية بالذات ، وذلك ببناء جملة من المعارف الأولية والتي تتمحور حول ترقية الحالة التعبيرية والإبداعية والاتصالية للمتعلم الكبير، وقد روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية الجمالية حتى تكون المناهج في مستوى المتعلم وبحسب مواصفاته.[1]

وهنا تبدو ملامح الدارس عند الالتحاق بفصول محو الأمية كالتالي:

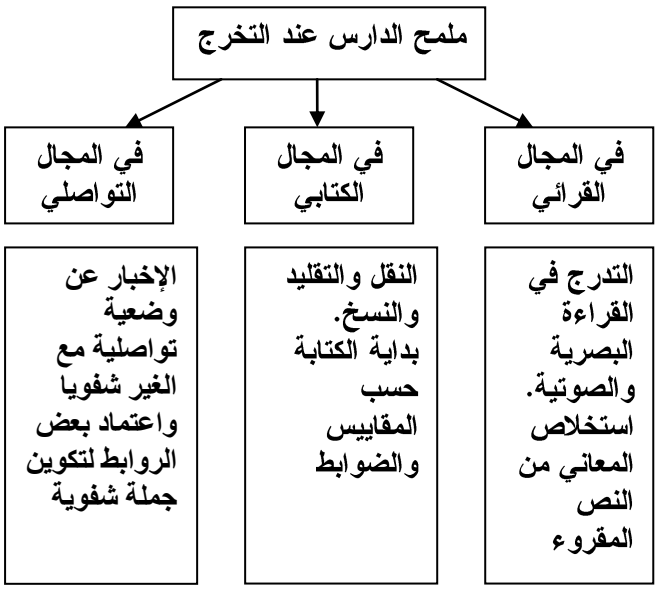
يجهل القراءة ، يجهل الكتابة ، يصعب عليه التعامل مع غيره باللغة العربية الفصيحة على الرغم مما يمتلكه من أدوات اتصال باللهجة العامية.

وفي المخطط الموالي تظهر ملامح المتعلم السابق بعد تخرجه:[2]

---

[1] ينظر: بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، بإشراف طلال عمارة ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغاية ، الجزائر ، ط 2005 ، 2/1.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ،6/1.



وإليك الجدول الموالي والذي يوضح بجلاء أهم محاور القراءة والأهداف المنتظرة منها: [1]

المحور	النص	الجملة المفتاحية	الأحرف المقصودة
المرحلة التمهيدية	سورة الفاتحة	منطلقات شفوية	
أخلاق المسلم	سورة العصر	إن الإنسان لفي خسر	الراء،الباء
الفلاحة	خدمة الأرض الريف والمدينة	تطورت الفلاحة بالعتاد العصري تنعم الأرياف بالنسيم المنعش	الدال،الميم،الشين
الصناعة	المدن الصناعية الطاقة	تعاني المدن من التلوث اكتشف العلماء الطاقة	التاء،الثاء،العين
عقيدة المسلم	أفضل ما قال الأنبياء سورة الناس	لا إله إلا الله	اللام،السين،الذال
السياحة	من جمال بلادي رحلة إلى الصحراء	يغمر المتجول السرور أنعم بالصحراء في الجزائر	الجيم،الغين،الألف
الأسرة	الأسرة دار العجزة	المجتمع ليس أفرادا وكفى تقوم بواجب الإطعام	الفاء،الطاء،الكاف
الصحة	الفحص المتخصص في المستشفى	الفحص الطبي المتخصص ضمد الممرض المريض	الصاد،الحاء،الضاد
الإنسان والبيئة	عودة القطيع الإنسان والبيئة	حفيف أوراق الخريف حافظ على الغابات التي أهلكتها الحرائق	الواو،القاف،الظاء،الهاء
السوق	في سوق المواشي تاجرات ماهرات	أكوام الخضر ورزم البصل أودع الله فيهن اللين	الخاء،الزاي،الياء،النون

والملاحظ أن حقيقة الأهداف المسطرة لا تتلاءم مع حقيقة الموضوعات المقترحة من خلال النقص الواضح في عدد الموضوعات وطريقة طرحها البسيطة كما سيأتي لاحقا والتي

---

[1] المصدر نفسه، 14/1.

تشعر المتعلم بالدونية كما ذكر الدكتور " **علي أحمد مدكور** " ، ذلك المتعلم الكبير وإن كان في مرحلة الأساس فهو في حاجة إلى موضوعات أكثر تشويقا مما يشبع نهمه ويرضي الغايات الأساسية من عملية التعلم ، وبالتالي يحقق الأهداف الأساسية المسطرة من قبل المخططين للمنهاج التربوي.

ب- المضامين:

إذا كانت القراءة المحرك الأساسي لكل الأنشطة لما تمتاز به من المرونة ، فإنها وبحسب الدليل العام عملية لربط الرموز الكتابية بقيمتها الصوتية والدلالية في شكل نظام لغوي مبعثه النص قراءة وكتابة وتواصلا تعبيريا في أشكال منطوقة ومكتوبة.[1]

ويعد مضمون القراءة مرتكزا أساسيا في تعلم بقية الأنشطة الأخراة بالاعتماد على مجموعة من العبارات من نحو: (أقرأ وأفهم ، أتمم وأقرأ ، أتدرب على الخط والكتابة ، أركب الكلمات...) ، فيظهر من خلال الوحدة التعليمية شيء من دروس الخط والكتابة ، وشيء من الأسئلة الخاصة بالفهم العام للنص ، وشيء من اختبار قدرات المتعلم ومدخراته وثقافته السابقة.

غير أن الموضوعات المختارة في حقيقتها لا تضيف الشيء الكثير للمتعلم من خلال بساطتها وسذاجة طريقة طرحها.

فمرحلة (التعلمات التمهيدية) والتي تدوم شهرا كاملا تحتوي على (12) صورة بسيطة بل هي إلى السذاجة أقرب تبدو غير كافية لتكشف عن مدخرات المتعلم الحقيقية ، وأن تمنحه القدر الكافي من الاستثارة للاستجابة الكافية للتفاعل مع هاته الشاكلة من الدروس ، ثم إن تقديم سورة قرآنية واحدة من شاكلة (سورة الفاتحة) في مدة شهر كامل قد يشعر المتعلم بشيء من السخرية بالنظر إلى الشغف الكبير الذي يحمله المتعلم الكبير للتعلم واكتساب المزيد يوما بعد يوم ، والظاهر أن مرحلة (التعلمات الفعلية) لا تختلف كثيرا عن مرحلة (التعلمات الأساسية) في شاكلة موضوعاتها ، وسيأتي بيان الأمر في مراحل تالية من هذا البحث ، وفي العرض الموالي نقدم عرضا تفصيليا للموضوعات المقترحة:[2]

---

[1] ينظر: بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 10/1.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر 68/1.

الرقم	المحور	الوحدة	الفصول	النصوص	الحروف المقصودة	الصفحة
01	المرحلة التمهيدية	المرحلة التمهيدية	الفصـــل الأول	سندات بصرية سندات بصرية		4 8
02	مرحلة التعلمات الأساسية	أخلاق المسلم		سورة العصر أطيب الكسب	ر ب	10 12
03	مرحلة التعلمات الأساسية	الفلاحة		خدمة الفلاحة الريف والمدينة كبش العيد	د م ش	14 16 18
04	مرحلة التعلمات الأساسية	الصناعة		المدن الصناعية الطاقة	ت ث ع	20 24
05	مرحلة التعلمات الأساسية	عقيدة المسلم	الفصـــل الثـــاني	أفضل ما قال الأنبياء سورة الناس	ل س ذ	27 29
06	مرحلة التعلمات الأساسية	السياحة		من جمال بلادي رحلة الصحراء	ج غ أ	32 36
07	مرحلة التعلمات الأساسية	الأسرة		الأسرة سورة الكوثر دار العجزة	ف ط ك	38 40 42
08	مرحلة التعلمات الفعلية	الصحة والعلاج	الفصـــل الثـــالـــث	الفحص المتخصص في المستشفى	ص ح ض	45 49
09	مرحلة التعلمات الفعلية	الإنسان والطبيعة		عودة القطيع سورة الفلق الحرائق والغابات	و ق ظ هـ	51 53 55
10	مرحلة التعلمات الفعلية	السوق		في سوق المواشي تاجرات ماهرات	خ ز ي ن	60 64

ج – الطرائق والوسائل:

يشير الدليل العام لكتاب القراءة إلى عدد من الطرائق النشطة والملائمة لتعلم القراءة التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة بيسر ودون عناء ، إلا أنه يؤكد على الطريقة الحوارية التي تبدو ــ بحسب رأيه ــ أكثر الطرائق البيداغوجية ملائمة لتدريس الكبار، ذلك أن هاته الطريقة تقوم أساسا على الحوار المتعدد الاتجاهات سواء بين المدرس والمتعلمين أو بين

المتعلمين أنفسهم ، وفي كل ذلك تحفيز وإثارة وتواصل بين المرسل والمستقبل والإرسالية البيداغوجية ، ومن أهم خصائص هاته الطريقة أنها تتوخى من الدارس اكتساب المعرفة من طريق التبادل والتواصل وطرح الإشكاليات والبحث عن الحلول المناسبة.[1]

ويؤكد الدليل على أن عددا هائلا من البيداغوجيين متفقون على أن التطبيقات الفعلية لطريقة تدريس القراءة لا تخرج عن الطريقة التركيبية أو التحليلية أو المزج بينهما[2].

ويقدم الدليل شرحا مفصلا وشاملا للخطوات الأساسية التي يفترض أن ينتهجها المدرس في تسيير درس القراءة من خلال (خطاطة سير الدرس) و(المذكرة التطبيقية) ، وذلك كيما يضمن لدرسه تحقيق أكبر قدر من النجاح من خلال توظيف كل ما من شأنه أن يسهم في تحقيق الأهداف المسطرة سلفا.

د – التقويـــم:

التقويم بالمعنى اللغوي يقصد به أن يجعل الشيء مستقيما ، وفي اللسان:"قوم الشيء جعله يستقيم ويعتدل ، أزال اعوجاجه ، ومنه تقويم السلعة ، قدر ثمنها وسعرها ، ومنه التقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره"[3].

والتقويم كذلك هو تفحص قيمة وصفات وأهمية ومقدار أو حالة شيء ما ، والحكم بشأنها، والمخلوقات البشرية على ما يبدو تجري تقويما مستديما لأفعالها الماضية وخبراتها لكي تبقي على حسن الأداء والإنجاز، أو لتحصل على قناعة ورضى لكي تحسن أدائها مستقبلا[4].

والحقيقة أن التقويم بعامة هو جزء لا يتجزأ من عمليات البقاء الإنساني ، إذ أن التقويم بوجه عام يمكننا في النهاية من مقارنة النتائج الفعلية بالنتائج المؤقتة (الأهداف) والتوصل إلى تحقيق استنتاجات مستخلصة من هذه المقارنة بهدف اتخاذ ما يلزم من إجراءات لعمل مستقبلي،

---

(1) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط 13/1.

(2) ** **الطريقة التركيبية:** نظرية مفادها أن الجزء يسهل تعلمه وأن المركب يصعب إدراكه والقراءة الجيدة معيارها التمكن من الربط السليم بين الحروف صورة وصوتا ونطقا ، ويمكن تفريع هذه الطريقة إلى نموذجين:

- *الطريقة الأبجدية:* طريقة تقليدية تعمد إلى تعليم الحروف بأسمائها حتى ترسخ في ذهن المتعلم.
- *الطريقة الصوتية:* وهي تقنية الأصوات والمتعلم يستعمل رموز الحروف وأصواتها وتعتمد الحفظ والتكرار.

** **الطريقة التحليلية:** تستمد مرجعيتها من نظرية "الجشتالت" باعتبار أن طريقة الإدراك تتم من الجزء إلى الكل وتتم هاته الطريقة على الربط بين (الرمز/الصوت/الدلالة).

** **الطريقة التركيبية التحليلية:** وهي عملية المزج بين الطريقتين. (ينظر:بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر 13/1).

(3) ابن منظور، لسان العرب، 12/ 498.

(4) ينظر:عايف حبيب العاني، نحو نموذج لتقويم برامج تعليم الكبار في البلاد العربية ، علم تعليم الكبار ، ص 93.

وهذا بلا شك يعد جانبا حيويا لأننا دون إجراء نوع من المقارنة كماً ونوعاً بين النتائج (المخرجات) الفعلية والمتوقعة يتعذر علينا معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا، وإذا كانت تلك الأهداف تحققت فعلا فإلى أي مدى يكون هذا التحقق قد حصل؟

ودون نوع من المعيار أو المؤشرات لا يمكن القول فيما إذا كان السلوك المُتَمَثَّلُ من الاتجاهات والقيم والمهارات والمعارف وغير ذلك قد تعدلت وأنها قد غرست ونبتت أم أنها تغيرت.[1]

ولذا يلح الدليل على اعتماد ثلاثة أنواع من التقويم حتى يصل المدرس إلى إدراك حقيقة ما وصل إليه المتعلم أو يصل إليه من مستوى وهاته الأنواع هي:[2]

1- التقويم التشخيصي(Diagnostique):

ويسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبئي وهو عملية نتمكن عن طريقها من الحكم على الوضع الآني عند المتعلم ومدى استعداده للتعليم الجديد بناء على تحديد مستواه فيما قبل ، ومن هذا المنطلق فإن التقويم التشخيصي يعد إجراء عمليا نقوم به في بداية السنة الدراسية أو الدورة أو مجموعة الدروس أو الدرس...حتى نتمكن من الحصول على البيانات والمعلومات الكافية التي تسمح لنا أن نتبين مدى تحكم المتعلم في المكتسبات السابقة(قدرات ومهارات ومعارف...)، والتي يمكن الاستناد عليها في تدريس المعطيات الجديدة ، كما يمكن من خلاله تحديد أسباب التعثر حتى نتمكن من اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هاته العوائق قدر الإمكان[3]، ويحدد الدليل لهذا اللون من التقويم وظيفتين.

1-1 الوظيفة التشخيصية:قصد المعرفة الحقيقية لملمح الدارس ومكتسباته القبلية.[4]

1-2 الوظيفة التنبئية:قصد الاتفاق على خطة مشتركة مع معرفة الميول والاستعدادات.

---

(2) ينظر: عايف حبيب العاني علم تعليم الكبار ص 93، 94.

(1) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل : سلسلة دليل المنشط ، 24/1.

(3) ينظر: R Alama. Qualite de formation d un ingenuer. Siminaire N sur la pedagogie.9.10/4 2002 Universite de Biskra. P 176.

وينظر: محمد الشارف سرير، نور الدين الخالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، مراجعة محمد صرصار، مستغانم ، الجزائر، ط2 ، 1995، ص 94.

(4) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل : سلسلة دليل المنشط ، 24/1.

ويصر الدليل على ضرورة الإفادة من المكتسبات القبلية للمتعلم الكبير الذي يكون في العادة ذا خبرة وافية في كثير من مجالات الحياة ، غير أن العائق الأساسي أمام تحقيق الهدف المنشود من هذا اللون من التقويم هي ظاهرة النسيان التي كثيرا ما أرقت المدرسين ، بالنظر إلى المشاغل الحياتية لهذا الصنف من المتعلمين ، ومن ثم فإن الفائدة المرجوة من التقويم الأولي قد تكون ضئيلة.

2- التقويم التكويني(Formative):

يعرف هذا النوع من التقويم بكونه:"التقويم الذي يقيس مستوى المتعلم والعقبات التي قد تعترض سبيله أثناء عمل تعليمي معين ، وهو الإجراء الفعلي الذي يمكن كلاً من المعلم والمتعلم من الاضطلاع بدوره كامـــلاً في بذل الجهد من أجل تعديل منحى هذا العمل التعليمي"[1] ، وبالتالي فهو يتم أثناء ممارسة العملية التعليمة من خلال ما يبذله المعلم والمتعلم على حد سواء من جهود بغية تغيير مسار العملية التعليمية وهو بعكس التقويم التشخيصي الذي يتم في أول هاته العملية ، فهو إذن يحاول تتبعها في مراحلها المختلفة ، وأما" **D.Hamline** " فيعرف التقويم التكويني باعتباره:"التقويم الذي يهدف إلى أن يقدم للمعلم وبشكل سريع معلومات مفيدة عن المتعلم سواء عن قوته أو ضعفه وهو إحدى الوسائل التي يتسنى لنا من خلالها معالجة هذا الضعف"[2] ، أي أنه يتسنى للمعلم من خلال هذا اللون من التقويم معالجة نقاط الضعف والعقبات المختلفة التي قد تحول دون وصول المعلم والمتعلم إلى الغاية المنشودة ، في الوقت ذاته فهو يكون بمثابة التغذية الراجعة التي تسمح للمعلم وللمتعلم من أخذ دفعة جديدة من التحفيز، فيتجاوز الأخطاء التي يكون ربما كان قد وقع فيها فيما سبق ، ومن هنا يعمل المعلم على التعديل من الوسائل والطرائق المعتمدة حتى تلائم الوضع الجديد ، في الوقت ذاته يحاول الحفاظ على الطرائق والوسائل الناجعة ، بل يعمل على دعمها وتزكيتها بوسائل أخرى.

3- التقويم التحصيلي(Sommative):

---

(1) ينظر: M Prlow. Formuler et evaluer sur opjctifs en formation .E . C. Lyon. France .p 163.

(2) ينظر: Hamline Daniel. Les objectifs pédagogiques en formation Iniale et en formation continue.ed.E.F.S.E entrprise moderne d.edition Paris.1982 . P 158 .

وينظر: محمد الشارف سرير: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص 98.

وهو تلك العملية التي يقوم بها المعلم أو أي جهاز خاص مكلف بشؤون المتعلمين قصد الحكم على النتائج المحققة ، والهدف من هاته العملية أو إصدار جملة من الأحكام على مدى فاعلية العملية التعليمية خلال مدة معينة (فصل ، مداومة ، موسم دراسي).

وبذلك فإن هذا النوع من التقويم يأتي مباشرة بعد عملية التكوين ليحكم على الشكل العام للمكتسبات التي حصل عليها المتعلمون خلال فترة التكوين والتعلم ، ومن خلال ما يتحصل عليه من نتائج يمكن اتخاذ عدد من القرارات ، وهو يسمح في الوقت نفسه ما إذا كان بإمكان هذا المتعلم أو ذاك السير في هذا المسار أو ذاك ، كما يعتمد على نتائجه في إعداد الشهادات والدرجات العلمية والنهائية.

ولا يعد هذا النوع من التقويم إلا نوعاً من المراقبة العامة الشاملة التي تسمح في النهاية من تحديد قيمة ومقدار ما استطاع المتعلم أن يحصل عليه من خبرات جديدة ، في الوقت نفسه تمنحه فرصة التقدم إلى الأمام مما يتيح له فرصة أخرى لزيادة معارفه وامكاناته[1].

والظاهر أن الاعتماد الاختبارات على اعتبارها في العادة المعيار الأساسي لقياس مستويات المتعلمين ، واتخاذها الشكل الرئيس للتقويم النهائي تعد إستراتيجية تربوية خاطئة بالنظر أن الاختبارات لا تكشف في أحيان كثيرة عن المستوى الحقيقي لما وصل إليه المتعلم ، بل يصر كثير من الباحثين على اعتماد التقويم المستمر الذي يكون في العادة أكثر فاعلية.

2-2- دراسة وتحليل الموضوعات.

لا يعد كتاب القراءة (أتعلم أتحرر) الخاص بالمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية المعد من قبل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ــ وخاصة الجزء الأول منه ــ كتابا خاصا لتعلم نشاط القراءة فحسب ، بل يتطاول الكتاب ليكون مرتكزا لتعلم أغلب النشاطات اللغوية الأخراة ، إذ هو يحوي بالإضافة إلى الثلاثة والعشرين (23) موضوعا الخاصة بدروس القراءة موضوعات أخراة تهدف في الأساس الأول إلى:

-تعليم عادات نشاط الاستماع من خلال عبارات سلوكية محددة من شاكلة:(أَسْتَمِعُ وَأَفْهَمُ).[1]

---

[1] ينظر: محمد الشارف سرير: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص ، 102، وينظر:
R Alkama. Qualité de formation .P 177.

-تعليم عادات نشاط التحدث والتعبير الشفهي من خلال عبارات من نحو : (سم الأشياء بأسمائها الفصحى ، ماذا تمثل الصور الآتية؟).[2]

-تعليم عـــادات ومهارات نشـــاط الكتابة بفنونها المختلفة من خلال عبارات من نحو: (أتدرب على الخط ورسم الأشكال ، أتدرب على الخط والكتابة).[3]

إن الأهمية التي يكتسيها كتاب القراءة في هاته المرحلة العمرية كبيرة جدا بالنظر لكونه أول لقاء مباشر بين المتعلم وبين كتاب حقيقي ربما كانت مواجهته حلما ، وعليه فإن لموضوعات الكتاب وجانبه الشكلي (الجمالي) جزءا كبيرا من هاته الأهمية بما يدفع المتعلم إلى ويستثيره نحو محاولة اكتشاف هذا العالم الجديد.

غير أن الشكل الخارجي للكتاب لا يبدو في غاية الإثارة ، فلون الكتاب الأزرق الفاتح المتدرج للبياض وعنوانه الأصفر وصورة الحمامة البيضاء عناصر لا تشكل عناصر الاستثارة الكافية بالنسبة للمتعلم الشغوف لاكتشاف مكامن نفسه وما تحويه من مدخرات قد تساعده في مراحل تالية في مواصلة تعليمه.

قد تبدو هاته الملاحظة من السذاجة بمكان إذا ما قورنت بملاحظات أخراة ، إلا أن سذاجة الملاحظة قد تحمل معاني كبيرة بالنسبة للمتعلم الكبير، فعنوان الكتاب المكون من الفعلين (أتعلم أتحرر) يبدو عنوانا عاديا إلى أبعد الحدود ولا يشكل بمعية الصورة الخارجية المثير الابتدائي الكافي ، ذلك أن العنوان يشكل الذي حمولة دلالية قوية وهو قبل كل شيء علامة أو إشارة تواصلية ذات وجود فيزيقي (مادي) وهو أول لقاء مادي محسوس يتم بين المرسل (مؤلف الكتاب) والمتلقي أو مستقبل الكتاب ، ومن هنا يغدو العنوان إشارة مختزلة ذات بعد إشهاري أولي ، فهو بالتالي يؤسس لفضاء قرائي واسع قد يفجر ما كان هاجعا أو ساكنا في وعي المتلقي أو لاوعيه من حمولة ثقافية أو فكرية.[4]

والعنوان على هاته الشاكلة إشارة تأسيسية قد تدفعك إلى القراءة وإن كان مألوفا لديك ؛ بل هو جزء من ثقافتك لكنه يغريك لحب الاكتشاف لأنه يفجر فيك طاقات جديدة كما هو الشأن

---

(1) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 1/ 10 .

(2) المصدر نفسه ، 4/1 ، 6 .

(3) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 7/1 ، 11 .

(4) ينظر: بسام قطوس: سيمياء العنوان ، وزارة الثقافة ، عمان، الأردن ، ط2001/1 ، ص 36.

في عنوان الكتاب (أتعلم أتحرر) فهذا العنوان مألوف في مرجعيتنا الاجتماعية والثقافية لكنَّا حينما نقرأه عنوانا لكتاب فإننا نعيد حساباتنا وننشط مخيلتنا لتربط ما قد مضى بما هو حاضر أو بما يحدث ، مما يدفعنا إلى قراءة ما وراء الاسم نفسه بطرائق جديدة.

غير أن سذاجة العنوان وبساطته قد تفقد الكتاب كثيرا من بريقه وقدرته على الجاذبية.

وفي العرض الموالي جملة الملاحظات العامة حول الكتاب:

1 -الإخراج الجيد للكتاب عموما.

2 -توفر الكتاب على العدد الكافي من الصور التوضيحية بألوان مختلفة ومثيرة.

3 -الخط الجميل والواضح بما يساعد المتعلمين على القراءة الجيدة.

4 -افتقار كثير من النصوص والكلمات إلى الشكل الكافي مما يصعب على المتعلم تجاوز مشكلة القراءة.

5 -تنوع الموضوعات رغم سذاجة طريقة طرحها.

6 -افتقار الكتاب للموضوعات ذات الجانب الوظيفي.

وفيما يلي عرض حول علاقة الموضوعات المقدمة بالأسس العامة لبناء البرامج التربوية:

الأساس الديني	الأساس الثقافي	الأساس التاريخي	الأساس الاجتماعي	الأساس البيئي	الأساس الفلسفي
وحدانية الله سورة العصر سورة الناس سورة الفلق سورة الكوثر	**خدمة الفلاحة – الطاقة السياحة – رحلة إلى الصحراء –الصحة – الحرائق والغابات**		**الأسرة دار العجزة في المستشفى تاجرات ماهرات**	**الريف والمدينة المدن الصناعية**	**أطيب الكسب**

تنبئ القراءة الأولية لمحتوى كتاب القراءة العناية الجيدة بالأساس الديني والأساس الثقافي والأساس الاجتماعي بدرجة كبيرة ، ثم الأساس البيئي والأساس الفلسفي بدرجة أقل ، في حين لم ينل الأساس التاريخي أي نصيب من الاهتمام مطلقا ، وهذا أمر مستغرب ، غير غرابة الباحث وحيرته تزداد اتساعا حينما يلفي ضمن البرنامج موضوعات في عمومها لا تتخذ من أي أساس منطلقا لها ويتعلــق الأمر بموضوعات:(السوق/الهاتف/عودة القطيع/كبش العيد).

إن إدراج عدد من الموضوعات من هاته الشاكلة لا يحمل أي معنى ولا يحوي أي عنصر استثارة بالنسبة للمتعلم الكبير الشغوف للتعلم.

إن حرص معدي كتاب القراءة على النموذج المناسب للحرف المدرس (الهدف) جعلهم يغضون الطرف عن الجانب الأهم ألا وهو جانب المحتوى الذي يحمل أهمية خاصة للمتعلم ، وذلك أن أخطر العوامل التي تسهم في فشل كثير من برامج تعليم الكبار هو تضمين أفكار المناهج المعدة لتعليم الصغار في برامج تعليم الكبار ، وذلك أن إدراج محتوى الدرس التالي:

"اشترى الأب كبش العيد من سوق المواشي ، فرح به هشام وقدم له الحشيش".[1]

"ما ألذ وقع حوافر القطيع وهو عائد عند الغروب فهو كحفيف أوراق الخريف".[2]

"هتف طاهر إلى هدى . هدى لم تسمعه . الهاتف عاطل".[3]

إن محتوى من هذا الشكل قد يصيب المتعلمين الكبار بالإحباط أثناء مناقشته مما يجعلهم ينقطعون عن الدرس ، ذلك أن ترديد كلمات من نحو:(اشترى.هتف.أكل...) لابد أن تبعث في مشاعر المتعلمين الكبار الإحساس بالدونية والتخلف ، وكان لابد من تنظيم دروس محو الأمية في حلول قضايا جادة ، ومشكلات حقيقية تحتاج إلى مناقشة وتفكير وطرح للبدائل والحلول ، موضوعات أكثر إثارة وتشويقا حتى يلفي المتعلم في قراءتها المتعة الكافية وتشكل بالنسبة إليه عنصر استزادة في خبراته وثقافته.

أما فيما يخص طريقة عرض الموضوعات فهي تبدو في عمومها جيدة وذلك بالاعتماد على الطريقة الشمولية (الكليـــة) التي تنطلـــق من الكـــل (النص) للوصول إلـــى الجزء (الكلمة ، الحرف) ، حيث يعرض النص في أعلى الصفحة تحت عبارة:(أَسْتَمِعُ وَأَفْهَمُ) ويكون مكتوبا بخط واضح ومقروء وَتُشَكَّلُ معظم كلماته كيما يجد المتعلم السهولة الكافية في قراءتها ، وتلون الحروف الهدف في العادة باللون الأحمر كيما تشكل المثير الكافي للمتعلم ، ويعلو النص طبعا عنوانه الأحمر الكبير الذي يحيل على محتواه.

غير أننا لاحظنا أن المنهجية العامة للكتاب تبدو متذبذبة من خلال الاعتماد على أشكال مختلفة لمعالجة النص.

فتارة نلفي نماذج نص القراءة متبوعة بسؤال وحيد خاص بالفهم العام للنص.

---

(1) بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 18/1.
(2) المصدر نفسه ، 51/1.
(3) المصدر نفسه ، 56/1.

وتارة نلفي نماذج أخــراة متبوعــة بجملة واحــدة مؤطرة أطــلق عليها المؤلف الجملة المفتاحية.

وتراه تارة ثالثة يستعمل الأنموذجين معا في آن واحد.

وهو ما يشكل خللا منهجيا صريحا في نظام الكتاب ، ناهيك عن التذبذب الجلي في استعمال الألوان ، فترى الكتاب يستعمل اللون الأحمر في أحيان كثيرة في عبارة (أستمع وأفهم) التي تعلو النص في العادة ، ويعتمد اللون الأخضر للعبارة ذاتها في أحيان أخرى ، وقد غُيِّبَتْ العبارة في النصوص القرآنية تماما ، الأمر ذاته ينسحب على الأطر التي تحيط أسئلة فهم النص والكلمات المفتاحية المؤطرة التي تتلون باللون الأحمر الفاتح أحيانا ، وبالأزرق الفاتح أحيانا أخرى ويغيب اللون والإطار عنها في فترات غير قليلة.

والحق أن الاهتمام بتصميم الكتاب وتنظيمه يحتاج إلى عناية خاصة تجعل منه مصدرا للإثارة والاستفادة والتزود بمختلف الخبرات اللغوية والتربوية ، فيدخل في تشكيله العام مثلا عدد الصفحات ، ونوع الورق والتجليد ، أو شكل الغلاف والألوان المستخدمة فيه ، وأقصى طول للسطر ، ونمط الكتابة وطبيعة الصور ونوعها ، ومساحتها بالنسبة للنص ، ودلالتها ، وفي هذا الإطار يلزم أن تكون كتب القراءة مطبوعة على ورق جيد بحروف واضحة تمكن المتعلم من سهولة قراءتها ، وأن يكون الحجم العام للكتاب مناسبا لقدرات المتعلم وحاجاته.[1]

وإليك في العرض الموالي نماذج من النصوص المقترحة وطريقة طرحها:

*** النص الأول:** [2]

الريف
ه المَدينة

أستمع وأفهم:

تَنْعُــمُ الأَرْيَاف بالنَّسيــمِ المُنْعِش ، بَيْنَــمَا تَعيشُ المُــدُنُ المُــزدوجة مُشكِلَةَ تَلوُّثِ المُحيط الطَّبيعي.

أسئلة فهم النص

مَا هِيَ المُشْكِلَة التِي تُعاني مِنْها المُدُنُ الكَبيرَة؟

تَنْعُمُ الأرْياف بالنَّسيمِ المُنْعِش

مِنْشَارٌ مِسْمَارٌ مُعَلِّمٌ

---

[1] ينظر: المرجع في تعليم اللغة ، ص 189 ، 190.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 16/1.

مِـ	ـمَا	ـمٌ
مَـ	مُـ	مِـ
مَـا	مُـو	مِـي
ماً	مٌ	مٍ
	أمْ	

يندرج هذا الدرس ضمن المحور الثاني (وحدة الفلاحة) التي تضم ثلاثة موضوعات ، وهو يعالج قضية مهمة ألا وهي قضية التلوث البيئي ، وظاهر أن المؤلف كان موفقا إلى حد بعيد في اختيار الموضوع بما يرتبط بظروف الموقف التعليمي ، إلا أن اختيار النموذج (النص) وطريقة طرحه كانت في غاية البساطة ، بل هي إلى السذاجة أقرب ، فأمر التلوث ومشكلاته أمر بديهي لا يغيب على الصغير قبل الكبير ، وعليه كان الأحرى أن يختار للموضوع نصا ثانيا أكثر جاذبية وواقعية وتأثيرا في المتعلم الكبير ، ذلك أن قوة ارتباط النص المدروس بالموقف التعليمي الحقيقي هو مثار للدافعية والإقبال التعليمي اللاشعوري للمتعلم على العملية التعليمية ، ثم إن وجود سؤال واحد حول الفهم العام للنص قد يبدو غريبا بالنظر إلى الإمكانات اللغوية والفكرية الهائلة التي يتمتع بها هذا الصنف من المتعلمين ، وكان الأحرى أن تكون هناك أسئلة كثيرة حول الموضوع تعويدا للمتعلم على الاستحضار والربط والمقارنة.

قد يُحْتَجُّ بأن يُقَالَ أن الهدف الرئيس من تقديم النص النموذج ليس الفكرة ذاتها بل الأمر موقوف على تعليم الحروف المحددة في الأهداف التربوية المسطرة سلفا ، إلا أن الحقيقة خلاف ذلك فتقديم الطعام في إناء غير مناسب وظرف ووقت وشكل غير لائق مثلا قد يدفعك للتقزز أو النفور ، والأمر ذاته ينسحب على نص القراءة المعد للمتعلمين الكبار.

إن توفير عناصر (الدافعية والواقعية والانتماء واليسر) هي أهم الأسس التي قامت عليها النظرية السلوكية كيما يحقق المتعلم أكبر قدر ممكن من الاستجابات تجاه ما يتعلمه.

والحق أن لاختيار نصوص القراءة شروطا يفترض أن تُحْتَذَى في أي تكوين نموذجي لكتاب القراءة بما يدفع المتعلم للمضي قدما في عملية التعليم ومن هاته الشروط ما يأتي:

1 أن يكون الموضوع ملائما لخبرات المتعلم السابقة.

2 أن يكون قابلا لاستيعاب الفروق الفردية بين المتعلمين ، وحاجاتهم القرائية مع مناسبته لمختلف الأعمار.

3 أن يثير في حجرة الدراسة الاتجاهات والاهتمامات المرغوبة لتنمية عادة القراءة تنمية فعالة بما يسعفها في تعديل سلوكات المتعلمين.[1]

***النص الثاني:**[2]

كَبْشُ العِيدِ

أستمع وأفهم:

اشْتَرَى الأَبُ كَبْشَ العِيدِ مِنْ سُوقِ المَواشِي ، فَرِحَ بِهِ هِشَامُ وَقَدَّمَ لَهُ الحَشِيشَ

اشْتَرَى الأبُ كَبْشَ

شَمْعَةَ	**فَرَاشَةَ**	**حَشِيشٌ**
شَـ	**شَـ**	**شْ**
شَـ	**شُ**	**شِـ**
شَا	**شُو**	**شِيـ**
شاً	**شٌ**	**شِ**
	أشْ	

ينتمي هذا النص إلى الوحدة السابقة (الفلاحة) ، واللافت للانتباه أن الكاتب هاته المرة جَانَبَهُ التوفيق تماما في اختيار العنوان و في اختيار النموذج أيضا ، ويبدو أن الهدف المسطر سلفا من الدرس وهو تدريب المتعلمين الكبار على حرف (الشين) كتابة ونطقا قد ألقى بظلاله على اختيار الكاتب للموضوع وعنوانه ، فبدا العنوان العام للنص والنموذج المختار في غاية السذاجة ولم يقدم أي عنصر من عناصر الإثارة المطلوبة في هاته الشاكلة من النصوص مما يبعث على التساؤل عن جدوى إدراج هذا النموذج ضمن نصوص القراءة ، وعن قيمة هاته الشاكلة من النصوص في استثارة سلوكات المتعلمين في مرحلة أولى وتعديلها في مرحلة تالية.

---

[1] ينظر: محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، مصر، ط 2005 ، ص 190.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 18/1.

ثم أن النموذج المختار من الجملة المفتاحية (اشترى الأب كبش) لا يقدم للمتعلم أي فائدة ترجى ، ناهيك عن الأخطاء الواضحة في شكل بعض الكلمات وخاصة الملحقة منها (شمعة.فراشة).

والحق أن هيكلة البرنامج وبنائه كان يفترض أن يهدف في البداية والنهاية إلى إكساب المتعلم الكبير قدرات وكفاءات أو مواقف سلوكية محددة من خلال الاعتماد على مواقف تعليمية غاية في التأثير على سلوكات المتعلمين ودفعهم إلى عملية التعلم بأيسر وأنجع الطرائق الممكنة.

ولقد تفطن علماء النفس منذ عقود عديدة للعلاقة بين محتوى النصوص والأثر الذي تتركه قرائها ، ذلك أن النص المقروء سواء كان قصة أو نص قراءة ... يمكننا أن نعده إستراتيجية غير مباشرة نحاول من خلالها زرع القيم والمثل والاتجاهات ، فقد استعمل الباحث النفساني الأمريكي (ماكليلاند MACELENLLAND) (1961) الإنتاج الخيالي لدى بعض المجتمعات (قصص/كتب قراءة/نصوص أدبية...) في قياس مستوى دافعية الإنجاز لديها وأكد على أن الدافعية العالية في الإنجاز كانت وراء ظهور العصر الذهبي في الحضارة اليونانية ، وأن الدافعية المنخفضة في الإنجاز كانت سبب انحطاط هاته الحضارة.[1]

والحق أقول إن الفشل الكبير الذي يلازم اختيار النماذج القرائية قد يكون له التأثير السلبي الواضح لا على درس القــراءة فحسب بل على بقية النشاطات الأخراة من تحدث وكتابة ، ذلك أن القارئ الجيد هو في أحيان كثيرة متحدث جيد ، والمتحدث الجيد من عادته أن يكون كتبا جيدا ، وهكذا تكون نشاطات اللغة كلا متكاملا الواحد منها يهديك للآخر ، والفشل في واحد منها يسبب بالضرورة الفشل في النشاط الثاني.

*النص الثالث:[2]

سُــورَةُ الـفَـلَــق،

بِسْــمِ اللهِ الَـرَّحْمـان الـرَّحَـيم
قُـلْ أَعُوذُ بِـرَبِّ الـفَـلَـق ✪ مِـنْ شَرِّ مَـا خَـلَـقَ ✪ وَمِـنْ شَرِّ غَـاسِقٍ إِذَا وَقَـبَ ✪ وَمِـنْ شَرِّ الـنَّـفَّـاثَـاتِ فِي الـعُقَـدِ ✪ وَمِـنْ شَرِّ حَـاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ✪

(1) الأس
(2)

أسئلة الفهم:

مم نتعوذ في هذه السورة الكريمة؟

قصر	بقرة	طبق
قـــ	ـــقـــ	ق
قَـــ	قُ	قِـــ
قَا	قُو	قِي
قاً	قٌ	قٍ
	أَقْ	

ينتمي هذا الدرس إلى وحدة (الإنسان والطبيعة) التي تحوي ثلاثة نصوص ، والحق أن الباحث لا يثير فضوله شيء حين يطالع عناوين بقية النصوص الأخراة المدرجة في الوحدة ألا وهي: (عودة القطيع ، الحرائق والغابات) في ارتباطها المباشر بأمور الطبيعة ، غير أن إدراج (سورة الفلق) التي تتوسط النصين الأولين يعد مصدرا حقيقيا للدهشة والاستغراب ، فأين الرابط المنطقي بين عنوان الوحدة وسورة الفلق ، إلا إذا كان السبب في هذا الاختيار هو حرص المؤلف على إيجاد أي نموذج يتوافق مع الحرف الهدف والمقصود من الدرس.

والحق أقول إن هذا الاختيار كان في حقيقة أمره بعيدا عن الموضوعية والترابط المنهجي والتكامل المنطقي بين عنوان الوحدة والموضوعات المحتواة.

ينضاف إلى كل ما سبق فإن معالجة السورة الكريمة في عمومها تبدو سامجة وفجة بالنظر إلى طاقات المتعلم الكامنة ، ثم إن هاته الشاكلة من الطرح للنص المقدم لا تضيف إلى المتعلم الشيء الكثير بما يسعفه في تعديل سلوكاته بالشكل الكافي والمطلوب.

ومن جهة ثانية يغيب على النص الشروحات الكافية للكلمات التي قد تبدو مستعصية على المتعلم الكبير الذي تعود ترديد هاته السورة حفظا دون إدراك تام لمعانيها من شاكلة (الفلق/غسق/وقب).

وما يعاب على هذا الجزء من الكتاب هو احتوائه على درس مدرج دون وحدة تختص به ألا وهو درس (الهاتف)[1] الذي لا ينتمي إلى أي وحدة ، بل يتوسط وحدتين أخرتين هما: (الإنسان والطبيعة) و(السوق) ، والظاهر أن ضرورة البحث عن نموذج حرف (الهاء) فرضت على المؤلف إدراج هذا الدرس دون التفكير في عواقب الخلل المنهجي المعيب.

2-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

ذكرنا سلفا أن عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من حياة الكائن البشري عموما ، أما في المجال التربوي فتكتسي هاته العملية أهمية خاصة لتحديد المستوى الذي وصل إليه المتعلم ، وإذا ما تحقق تعديل في سلوكاته أو ما إذا كان قد اكتسب سلوكات جديدة ، وعملية التدريب اللغوي هي فصل من فصول التقويم التي تهدف إلى ترسيخ تعليم مهارات ونشاطات معينة.

وقد اختلفت أشكال التدريبات اللغوية من خلال الكتاب المدروس بحسب الأهداف المسطرة سلفا ، فمن الأسئلة المباشرة حول الفهم العام للنص إلى تمرينات التعبير الشفوي التي تهدف إلى اختبار قدرات المتعلم السابقة والمعبر عنها بالعبارات السلوكية التالية :(**سم الأشياء بأسمائها الفصحى ، ماذا تمثل الصور الآتية؟**)[2] وذلك بعد أن يتأمل جيدا في تلك الصور.

والحق أن هذا اللون من ألوان التدريب لا جدال في قدرته على بلوغ المراد منه بالشكل المناسب ، إلا أن استعماله الضئيل في الدرسين الأولين قد لا يكون كافيا للمتعلم للكشف عن جميع مدخراته ، فقد حدد المنهاج مدة شهر كامل لهاته المرحلة (المرحلة التمهيدية) ووجود (12) صورة فقط أقل بكثير من الطاقات الكامنة لدى المتعلم الكبير ، فالاعتماد على قانون التكرار أمر لا مناص عنه في الراحل التعليمية الأولى لتعويد المتعلم وتمرين قدراته على التعامل مع مختلف ألوان التدريبات اللغوية.

---

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 56/1.

[2] المصدر نفسه ، 4/1 ، 6.

وهناك لون آخر من ألوان التدريب هدفه تعويد المتعلم على استعمال الحروف في مواضع مختلفة من الكلمات ، وهو يسبق في العادة بالعبارة السلوكية التالية : (**أتمم وأقرأ**).

ومثاله في درس حرف الراء:[1]

أتمم وأقرأ:

. بَابٌ بِــ . ميلُ بُــ .

وقد يطلب إلى المتعلم تركيب كلمات ذات معنى من خلال جملة من الحروف المعطاة على نحو:[2]

أركب الكلمات: (ب ، ر، د).

إلا أن هذا الصنف من أصناف التمرين غير شائع ولم يتكرر في الكتاب إلا مرتي ن ، وهو أمر مستغرب لأن أهمية هذا الصنف تتبدى في تقوية قدرات المتعلم على التعامل مع الحروف المختلفة وكيفية الجمع بينها في كلمات ذات معنى فيما يتوافق مع قانون التجمع السلوكي.

والظاهر أن تنمية قدرة المتعلم على النطق بالأصوات في شكل مقاطع هي أحد أهداف هاته الطريقة ، لأن الإنسان حينما يتكلم فهو في حقيقة أمره ينطق الكلمات في شكل مقاطع متتالية يفصل بينها السكتات التي تحدد نهاية المقطع الأول وبداية المقطع الثاني.

وهناك لون آخر من ألوان التدريب يهدف في الأساس إلى اختبار قدرة المتعلم على اكتشاف الحروف والتعرف عليها حيثما تحل في الكلمات من المواضع والأشكال المختلفة على نحو حرف (الغين) الذي تتعدد أشكال كتابته بحسب موضعه من الكلمة ، وتكون عبارة التمرين كالآتي: استخرج من النص الآتي الكلمات التي تضم الدال مثلا:[3]

تعتمد الدولة على الرجل والمرأة لأنهما عماد الوطن ومجده.

---

(1) المصدر السابق نفسه ، 11/1.
(2) المصدر نفسه ، 14/1.
(3) المصدر نفسه ، 15/1.

وقد يكون نموذج التمرين جملة من الأسئلة العامة حول الموضوع تهدف بالأساس إلى اكتشاف مدخرات المتعلم المسبقة من نحو:[1]

أجب عن السؤال:

أين يعيش الكبش؟.....

أين تعيش السمكة؟.....

أين يعيش الجمل؟.....

أو أن يهدف نموذج التدريب إلى تنمية واكتشاف قدرة الربط والتركيب عند المتعلم من نحو النموذج الآتي:[2] **أضع الكلمة في المكان المناسب: يربط – يأكل – يحمل.**

الكبش..... العلف

الأب..... الكبش

هشام..... الدلـــو

وهناك نماذج كثيرة ومتنوعة من أشكال التمرين من الربط بين المتفرق بالسهم ، والإجابة بنعم أو لا ، ومن الربط بين الصور والأسماء ، ومن ترتيب المبعثر من الكلمات لتكوين جملة ذات معنى ، أو نماذجا من نماذج القياس ، أي أن يعطى المتعلم أنموذجا واحدا لجملة ما ثم يطلب إليه أن يقيس على منوالها جملا مشابهة.

والظاهر أن تنوع أشكال التدريبات والتمرينات ينبئ على تعدد الأهداف المنشودة من ورائها ، ذلك أن مصمم الكتاب حاول جهده في أن يفجر جميع مكامن وطاقات المتعلم الداخلية من خلال توفير عدد هائل من ألوان التمرين بما يستثير مختلف طاقته فيستجيب لها ببذل كل جهد لإشباع حاجاته إلى التعلم بما يحقق له الغايات المنشودة.

المَبْحَث الثَّانِي:

---

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، 19/1.

[2] المصدر نفسه ، 19/1.

الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثاني.

1- دراسة وتحليل المنهاج.

أ – الأهداف.

ب – المضامين.

ج – الطرائق والوسائل.

د – التقويم.

2- دراسة وتحليل الموضوعات.

3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

أولا- دراسة وتحليل المنهاج.

إذا كانت اللغة تشكل مظهرا أساسيا من مظاهر السلوك الإنساني بما يسعف هذا الأخير في تحقيق التواصل الفردي والجماعي مع غيره ، فإن تدريسها لمختلف الأصناف من المتعلمين يبدو ضرورة لا مناص عنها في يومنا الحاضر.

لهذا السبب وغيره قامت دراستنا التطبيقية هاته لتعمل على تقويم جملة البرامج المعدة لتعليم الكبار في مدارس محو الأمية كيما تصل بهم إلى المستوى اللغوي الذي يمكنهم من أداء الأغراض الخاصة بهم بيسر وسهولة في مرحلة أولى ، وبما يسمح لهم من المشاركة بفاعلية

في بناء مجتمع واع ومثقف في مراحل تالية ، ومن هذا المنطلق فرضت علينا الضرورة المنهجية الاجتهاد في استنطاق المنهاج للجزء الثاني من برنامج القراءة واللغة إن من ناحية الأهداف المسطرة ، وإن من ناحية المضامين المحتواة و الطرائق والوسائل المعتمدة في التدريس أو من جانب التقويم وأشكاله المختلفة.

أ- الأهداف:

يحدد الدليل العام لكتاب القراءة الجزء الثاني منه أهداف تعليم اللغة بالعموم للمتعلمين الكبار في هاته المرحلة العمرية في النقاط التالية:[1]

4 #الاتصال: وذلك بإكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم مشافهة وكتابة مبنى ومعنى من خلال التمكن من مهارات اللغة الأربعة: الكلام والكتابة والاستماع والقراءة.

5 #التكامل: وذلك عن طريق تناول فروع اللغة كوحدة متكاملة.

6 #الوظيفة : وذلك بتمكين المتعلم من التكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية والمعنية والحياتية وتزويده بالوسائل التي تساعده على تحقيق ذلك.

أما عن الأهداف الخاصة لتعلم نشاط القراءة فقد حُدِدَتْ كالآتي: [2]

- التحسين تدريجيا في الأداء القرائي المحظ ومحاربة التهجي بإلحاح.
- التمييز بين الأصوات المتقاربة المخرج: ز،س،ص،ذ،ظ،ض...
- التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا: ر،ز،ظ،ط،س،ش،ص،ض...
- احترام علامات الترقيم /:/،/؟/...
- إثراء لغة الدارس بزاد لغوي متجدد.
- التعود على تلخيص النصوص.
- ممارسة تقنيات التعبير الشفوي والكتابي.

ويحدد الدليل ملامح المتعلم عند دخوله للمستوى الثاني في النقاط الآتية: [3]

---

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، وحدة الرغاية ، الجزائر، ط 2005 ، 07/02.

[2] المصدر نفسه ص 08.

[3] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، ص 8 ، 9.

1 أن يسمي الحروف ويميز بين صورها وأصواتها في مختلف الوضعيات مع الإلمام بمخارجها.

2 أن يقرأ الكلمات والجمل البسيطة قراءة صحيحة مراعيا الضوابط (الصوتية والنحوية والصرفية).

3 أن يتعرف على معاني المفردات والتعابير اللغوية بحسب السياق.

4 أن يستخدم المكتسبات اللغوية في التعبير والتواصل مع الآخرين.

5 أن يجيب على الأسئلة ويتبع التعليمات.

أما ملامح المتعلم الكبير عند خروجه من المستوى الثاني فيُتوَقَّعُ أن تكون كالآتي:[1]

6 أن يقرأ النصوص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة ومؤثرة.

7 أن يستفيد مما يقرأ في مختلف الوضعيات والمواقف.

8 أن يتواصل مع لآخرين بشكل جيد.

9 أن يتبع التعليمات بدقة.

10 أن ينتج نصوصا قصيرة.

قد تكون الأهداف المسطرة لتمكين المتعلم الكبير من تجاوز عقبة نشاط القراءة مشروعة إلى حد بعيد كما أنني لا أريد أن أستبق الأحداث بالتعقيب على ما يُسْتَشْرَفُ من برنامج القراءة في تعديل سلوكات المتعلم الكبير والوصول به إلى تحقيق الغايات المسطرة سلفا ، إلا أنني سجلت بعض الملاحظات بدت لي مهمة حول ملامح المتعلم حين خروجه من المستوى الأول.

قد يتميز المتعلم الكبير عن غيره من المتعلمين الصغار بخبرته الحياتية الواسعة ومدخراته القبلية الهائلة ، إلا أن طاقاته على تقبل التعزيزات السلبية أقل بكثير من تلك المتوافرة عند المتعلمين الصغار ، ثم إن مرونته غير كافية بما يساعده على الأداء اللغوي السليم وخصوصا فيما تعلق بالتعامل مع مخارج الحروف ، ذلك أن الجانب الصوتي هو أصعب الجوانب في تعلم اللغة فقد حدد العلماء سنا محددة لا تتجاوز سن (14سنة) لتعلم اللغة الثانية تغدو بعدها هاته العملية عملية صعبة بعض الشيء.

---

[1] المصدر نفسه ، ص 9.

أما فيما يتعلق بالجانب النحوي والصرفي للغة فأعتقد أن المتعلم غير قادر في هاته المرحلة بعد على إدراك الفاعل من المفعول لو لم يستعن بعلامات الإعراب فكيف ينتظر منه أن يقرأ الكلمات والجمل البسيطة قراءة صحيحة مراعيا الضوابط (الصوتية والنحوية والصرفية).

أما فيما يتعلق باستخدام المتعلم للمكتسبات اللغوية في التعبير والتواصل مع الآخرين وفي تتبع التعليمات فيبدو مطلبا سابقا لأوانه ، ذلك أن مجمل ما قدم من دروس في المستوى الأول لا يؤهل المتعلم للقيام بهذا الدور فما بالك أن يطلب إلى المتعلم القيام بشيء هو غير مستعد له في الوقت الحالي.

وفي العرض الموالي نقـــدم جدولا يلخص عناوين الوحدات التعليمية مشفوعة بأهدافها المباشرة: [1]

الوحدة التعليمية	الشهر	موضوع المشروع	الهدف
الفلاحة	أكتوبر	التعريف بنوعي السماد	التعرف على نوعي الأسمدة المستعملة في المجال الفلاحي.
الصناعة والحرف	نوفمبر	التعريف بهيكلة المصنع	التعرف على عمال المصنع،من إداريين وتقنيين وأعوان أمن وصيانة.
التجارة	ديسمبر	لائحة أسعار	إنجاز لائحة أسعار بالترتيب
الطبيعة	جانفي	التعريف بنشرة الأحوال الجوية	اكتشاف فوائد النشرة الجوية وإنجاز نشرة جوية حسب المنطقة التي ينتمي إليها الدارس.
الصحة	فيفري	الدفتر الصحي وأهميته	إنجاز ورقة ترتب فيها التطعيمات حسب الرزنامة الرسمية. مع الفحوص الميدانية التي يجب أن يستفيد منها الطفل.
الرياضة	مارس	إنجاز خطة لتوزيع اللاعبين- هجوم – دفاع	التعرف على كرة القدم وبأنها لعبة منظمة تحتاج إلى خطة.
الأسرة والمجتمع	أفريل	البطاقة العائلية للحالة المدنية	كيفية ملء البطاقة العائلية.
العمل والعمال	ماي	علبة الإسعافات الأولية	التعرف على محتويات علبة الإسعافات الأولية مع كل نوع من أنواع الأدوية التي تتكون منها وفوائد ذلك.
الأسفار والرحلات	جوان	التعرف على محطة الحافلات ووكالات السفر	التعرف على مكونات المحطة وأهميتها وإنجاز مخطط مصغر لمحطة الحافلات.

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، ص 41.

ب- المضامين:

يحتوي كتاب اللغة العربية (المستوى الثاني) الخاص بفصول محو الأمية وتعليم الكبار على سبع وعشرين (27) وحدة تهدف كل واحدة منها إلى تعديل سلوكات المتعلم في مجال: القراءة ، التعبير الشفوي ، قواعد اللغة ، الكتابة ، بحيث يتم التعامل مع مختلف هاته الأنشطة على اعتبارها نظاما متكاملا يتأثر كل نشاط بالنشاطات الأخراة ، ومن ثم يكون النص وحدة منسجمة يتم استثماره لتبليغ معارف وبناء مفاهيم وتنمية قدرات وتحسين مهارات واكتساب كفاءات عبر مسارات محددة ومضبوطة تيسر عملية التعلم وتفعل أشكاله وتعطي دلالة للتعلمات وتوظف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا.[1]

فكان تصميم الكتاب مبنيا على تلك الأسس والأهداف بالاعتماد على مجموعة من العبارات السلوكية الهادفة لاستثارة المتعلم من نحو: (أَقْرَأُ وَأَفْهَمُ/أَفْهَمُ وَأُحَاوِرُ/أُلاَحِظُ وَأَسْتَفِيْدُ/أَتَعَرَّفُ/أَنْقُلُ بِخَطٍّ وَاضِحٍ/أَسْتَعْمِلُ/أُرَكِّبُ جملا تامة المعنى...) ، والظاهر أن مصمم الكتاب حرص كل الحرص على دعم الجانب النفسي للمتعلم الكبير الذي يختلف في شخصيته وطبيعة تفكيره وردود أفعاله تجاه المواقف المعينة عن المتعلم الصغير ، فاعتمد ضمير المتكلم (أنا) في جميع مراحل نص القراءة كيما يشعر المتعلم بالمشاركة الفاعلة والإيجابية في فهم وتقديم الدرس.

وفيما يلي عرض شامل لموضوعات الكتاب موزعة عبر المحاور والشهور: [2]

الشهر	الوحدة (الموضوع)	الصفحة
الشهر الأول الفلاحة	الفلاحة بين الأمس واليوم من ذكرياتي مع الفلاحين من وسائل الفلاحة	9 15 22
الشهر الثاني الصناعة والحرف	الصناعة (1) الصناعة (2) حلاق الحي	31 38 45

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، وحدة الرغاية ، الجزائر، ط 2005 ، 03/02.
[2] المصدر نفسه ، ص 5 ، 8.

الشهر الثالث التجارة	السوق الأسبوعي (1) السوق الأسبوعي (2) عند صديقي التاجر	55 64 73
الشهر الرابع الطبيعة	الإنسان والطبيعة (1) الإنسان والطبيعة (2) الريح والمطر	83 91 100
الشهر الخامس الصحة	الصحة (1) الصحة (2) الصحة (3)	109 118 125
الشهر السادس الرياضة	الرياضة في القديم والآن زهور بطلة رياضية التزحلق	134 141 148
الشهر السابع الأسرة والمجتمع	الأسرة (1) الأسرة (2) ملاجئ العجزة	156 165 171
الشهر الثامن العمل والعمال	عيد العمال المرأة والعمل العمل والعمال	180 187 194
الشهر التاسع الأسفار والرحلات	ربة بيت تركب الطائرة رحلة إلى الصحراء (1) رحلة إلى الصحراء (2)	201 209 215

د- الطرائق والوسائل: أساليب التقويم.

يشرح الدليل طريقة تقديم درس القراءة شرحا مفصلا سواء تعلق الأمر بالقراءة الصامتة أو القراءة الجهرية بعد تحديد الغرض من كل لون.

فتراه يركز في درس القراءة الصامتة على كيفية تعامل المتعلمين مع الكلمات الصعبة ، ويصر على استعمال الرسومات للتوضيح ، أو ذكر بعض الأمثلة من الحياة اليومية للمتعلم ، وهاته نقطة جيدة تسجل للدليل ، فقد أكد عدد من المهتمين بشؤون اللغات وتعليمها ضرورة الإفادة من اللغة الأم في تدريس اللغة الثانية.

أما فيما يتعلق بالقراءة الجهرية فيصر الدليل على وجوب القراءة الجيدة المؤثرة من قبل المدرسين مع مراعاة طبيعة النص:(سرد ، حوار، قصة ...) وهو يحث المعلمين على اعتماد التعزيز الكافي بما يسمح للمتعلم من تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستجابات.[1]

---

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 27 ، 28.

والحق أقول أن كثيرا من المدرسين في مدارس محو الأمية لا يمتلكون ناصية اللغة ، بل إن المستوى العلمي الحقيقي لعدد منهم لا يؤهلهم لمهنة التدريس مما يشكل عائقا أمام المتعلم الذي قد يتعلم سلوكات لغوية خاطئة نتيجة جهل المدرسين.

د- التقويـــــم:

يصر الدليل العام في جزئه الثاني على ضرورة الاعتماد على الألوان الثلاثة للتقويم للوقوف على نقاط القوة وتعزيزها إيجابيا بما يسمح للمتعلم في مراحل تالية بتحسين استجاباته ، في الوقت نفسه اكتشاف مواطن الخلل والاعوجاج لسدها وتلافيها في المراحل اللاحقة. [1] وسنفصل في أشكال تقويم دروس القراءة في مراحل لاحقة من هذا البحث.

ثانيا- دراسة وتحليل الموضوعات.

لا يتخلف الجزء الثاني من كتاب القراءة المعد لتعليم الكبار في مدارس محو الأمية عن الجزء الأول منه من حيث الشكل الخارجي إلا من حيث لون الغلاف العام الذي يتخذ من اللون الأخضر الفاتح المتدرج إلى الأبيض لونا له ، بما يجعل هذا الجزء على نسق سالفه من افتقاره لقوة التأثير والجاذبية المطلوبة في هذا النوع من الكتب وكيما توفر مثيرا أوليا هاما يدفع المتعلم ويحفزه لاكتشاف أغوار الكتاب.

ويضارع هذا الكتاب الجزء الأول منه من حيث كونه مرتكزا لتعلم مختلف النشاطات اللغوية فلا يُكْتَفَى فيه بتقديم نصوص القراءة فحسب ، إذ هو يحوي بمعية السبعة والعشرين (27) نصا الخاصة بتعلم القراءة دروسا حول تعلم نشاطات:التعبير الشفوي وقواعد اللغة والخط والإملاء والتعبير الكتابي والتمرينات التطبيقية.

وفي العرض الموالي نقدم جملة الملاحظات العامة حول الكتاب:

1 -الإخراج المتوسط للكتاب.

2 -المقدمة المنهجية المتميزة للكتاب.

3 -الحجم الكبير للكتاب ، إذ هو يعادل أربعة أضعاف من كتاب المستوى الأول وهذا أمر مستغرب.

4 -التذبذب الواضح في منهجية عرض العناوين.

---

[1] ينظر: المصدر نفسه ، ص 42.

5 -التذبذب المنهجي الواضح في استعمال الرموز وعلامات الترقيم.

6 -الخلل الواضح في استعمال الألوان والأشكال التنظيمية.

7 -سذاجة الصور الملحقة بالنصوص.

8 -الطول المفرط للنصوص التي يغطي حجم بعضها الثلاث صفحات مع كثرة الأخطاء المطبعية.

9 -الأخطاء الواضحة في شكل كثير من الكلمات.

10 -غياب الجانب الوظيفي الذي يمثل أهمية كبرى للمتعلم.

وفي العرض الموالي نحاول تقديم تقويم عام للموضوعات المقترحة من حيث ربطها بالأسس العامة لبناء البرامج التربوية:

الأساس الديني	الأساس الثقافي	الأساس التاريخي	الأساس الاجتماعي	الأساس البيئي	الأساس الفلسفي
	الفلاحة بين الأمس واليوم/من ذكرياتي مع الفلاحين/من وسائل الفلاحة/الصناعة(2)/الريح والمطر/ الصحة(1)/الصحة (3) /الرياضة في القديم والآن/ رياضة التزحلق/عيد العمال/رحلة إلى الصحراء(1)/رحلة إلى الصحراء(2).	**الصناعة(1)**	**حلاق الحي/ السوق الأسبوعي(1) / السوق الأسبوعي(2)/عند صديقي التاجر/ الصحة (2)/زهور بطلة رياضية/الأسرة(1)/الأسرة(2)/ ملاجئ العجزة/المرأة والعمل/ العمل والعمال/ربة بيت تركب الطائرة.**	**الطبيعة(2)**	**الطبيعة(1)**

تنم القراءة العامة للجدول السابق على البون الشاسع في التعامل مع الأسس العامة لبناء البرامج التربوية ، والظاهر أن التركيز على الأساسين الاجتماعي والثقافي كان الهدف الأول لتصميم هذا الكتاب ، حيث لم يكن نصيب الأساسين التاريخي والبيئي إلا موضوعا واحدا ، والأمر ذاته ينسحب على الأساس الفلسفي ، وما يلفت الانتباه حقيقة هو غياب الأساس الديني تماما ، وهو ما يشكل خللا صريحا في بنية الكتاب المنهجية.

إن معرفة حاجات المتعلم الأساسية هي الأساس الأول في بناء البرامج التعليمية ، ذلك أن دروس القراءة يفترض أن تكون متعددة المشارب من حيث تعدد أسس بنائها ، كما يجب أن تراعي ميول المتعلمين ورغباتهم ، بالمقابل يجب أن نقدم للمتعلمين مادة قرائية تسعفهم في حل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم ، كما تساعدهم على فهم التصور الديني والعقدي ، إذ إن الهدف

الرئيس لدى عدد كبير المتعلمين الوافدين على مدارس محو الأمية هو الغرض الديني بالدرجة الأولى.

قد لا يختلف اثنان في أهمية الجانب الاجتماعي والثقافي العام في حياة المتعلم ، إلا أن إغفال الجانبين التاريخي والديني يعد خطئا فادحا بالنظر إلى طبيعة المتعلم الكبير الذي كثيرا ما يتخذ من ماضيه ومخزون ذكرياته ملاذا للمتعة وهو بطبعه ميال للتمسك بالأمور القديمة ، ينضاف إلى ذلك تركيز المتعلم الكبير على الجانب الديني الذي يعد بالنسبة إليه منطلقا كل ما يقوم به ، وعليه فإن منهج تعليم الكبار الهادف هو الذي يعين الدارسين على إحداث التعديلات المناسبة في سلوكاتهم بما يمكنهم من مواجهة الحياة ، وبما يكسبهم المرونة الإيجابية الكافية في مواجهة التغيرات الوافدة بالدراسة والتحليل ، وقبول ما يتفق منها مع ما يؤمنون به ، ورفض المتغيرات الأخراة التي تتصادم مع الأصول والقيم ، وبذلك يكون المتعلم قد ساهم في رقي المجتمع الإسلامي المتحضر.

هاته الأمور مجتمعة هي التي تعزز حب التعلم لدى الدارسين وذلك حينما يشعرون أن ما يقومون به هو لمرضاة الله ، فطلب العلم فريضة وهو يهدي النفوس للإيمان بالله ، هذا المنهج ينمي لدى الكبار الرغبة المتزايدة في الاستمرار قي طلب العلم ، حيث إن ذلك من مقتضيات المطالب المتنوعة للحياة الراقية ، وحتى لا يصاب المتعلم الكبير بالقدم المعنوي.[1]

جانب آخر يبدو على قدر كبير من الأهمية ألا وهو الغياب التام للمقطوعات الشعرية والقصص الحقيقية عن الكتاب وهو أمر ألفيناه ماثلا في الجزء الأول.

والحق أن غياب هذا الشق المهم من النصوص عن كتاب القراءة يدعو للحيرة ، ذلك أن طبيعة النص القصصي أو المقطوعة الشعرية تدعو المتعلم للاستجابة السريعة والمباشرة لها بالنظر إلى القيمة الجمالية والموسيقية التي تطبع هذا اللون من النصوص ، ثم إن عذوبة النص الشعري كثيرا ما تدفع المتعلم إلى حفظها دون شعور.

أما فيما يخص طريقة عرض الموضوعات فتبدو طريقة مختلفة عن تلك التي عهدناها في الجزء الأول من الكتاب ، حيث تشكل موضوعات القراءة ما يشبه الوحدات التعليمية المتكاملة ، الأمر الذي حدى بالمؤلف لأن يطلق على كل واحد من الموضوعات اسم (وحدة).

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر ، ص 174.

ويشكل نص القراءة مرتكزا ومنطلقا لتعلم جملة من المهارات الأخراة من: تعبير شفوي وقواعد للغة ، وكتابة وهلم جرا ، وعلى الرغم من الطابع التقليدي لهاته الطريقة إلا أنها لا تزال تثبت فاعليتها في تحقيق الأهداف المسطرة.

ويبتدئ النص في العادة بعنوان أحمر كبير تعلوه عدد من الصور التوضيحية الحقيقية أحيانا والتمثيلية أحيانا أخرى ، والتي تشكل مثيرا أوليا يعزز رغبات المتعلمين في اكتشاف أغوار النص ، والملاحظ أن عددا غير قليل من الصور المدرجة لا يعبر عن حقيقة الموضوع المقدم وهي إلى الصور والرسومات الكاريكاتورية المضحكة أقرب ، بما يشكل مصدر سخرية وسخط من قبل المتعلمين.

وقد حرص مصممو الكتاب على شكل نصوص القراءة شكلا تاما بما يسعف المتعلمين من فك طلاسم القراءة ومستغلقاتها ، إلا أن التناقض الحاصل بين الجز ء الأول من الكتاب والجزء الثاني منه يبدو جليا للعيان ، ففي مرحلة (**التدريبات الفعلية**) بالجزء الأول عمد المؤلف إلى إغفال شكل أجزاء من الكلمات كيما يعود المتعلمين على قراءة النصوص العادية دون شكل وربما وُفِّقَ المتعلم في ذلك إلى حد بعيد ، إلا أن عودة الشكل من جديد إلى النصوص وبشكل مبالغ فيه قد يربك المتعلم ويقتل قدرة الإبداع لديه ، ويحد من قدراته على التفاعل مع النصوص بالشكل الكافي.

ثم إن الباحث ليقف في حيرة من أمره إذا ما قام بمقارنة بسيطة بين نصوص الجزء الأول من الكتاب التي لا يتعدى طولها السطرين في أغلبها ، في مقرنتها بنصوص تفوقها أضعافا في الجزء الثاني ، فهل المتعلم مستعد فعلا للتعامل مع هاته الشاكلة من النصوص؟ سؤال نؤجل الإجابة عنه لوقت لاحق.

ثم إن سلامة الكتابة من الأخطاء المطبعية والنحوية والأسلوبية أمر لا مناص عنه ، إلا أن كثيرا من النصوص قد فقدت معناها نتيجة الخطأ المطبعي أو الأسلوبي الواضح ، وهو ما يشكل خطرا حقيقيا على سلامة البناء اللغوي للمتعلم في مراحل تالية من العملية التعليمية.

ونمثل للأخطاء الواردة في نصوص الكتاب بما يلي:

1 #ستعمال كلمة (التحـــة) بدل كلمة (التحية) في الصفحة (74).

2 #ستعمال كلمة (أنـــا) بديلا لكلمة (أيـــن) في الصفحة (101).

3 #لخطأ الواضح في تركيب كلمة (تزعجهم) إلى كلمة (تجعزهم) بالصفحة (101).

4 -التفكك الجلي في كلمة (كلاكما) التي قسمها الكتاب إلى جزئين كل منهما في سطر بالصفحة (101).

5 -التشكل الخاطئ في كلمة (مِنْهِا) = (مِنْهَا) بالصفحة (110) ، و(السَّاعَات)=(السِّعَات) لقياس اللتر بالصفحة (156).

6 -الخطأ الإعرابي الصريح لكلمتي(الفِلاّحَة مِهْنَة) بالصفحة (11).

7 -غياب الألف الفارقة في فعل (يلتزمو)=(يلتزموا) على الرغم من وجودها في غيره من الأفعال بالصفحة ذاتها (136).

8 -سقوط (لا) الناهية من أمام الفعل (تتناسي) مما عكس المعنى وأخل به بالصفحة (142).

9 -الغياب الواضح لعلامات الوقف ، مما يرهق المتعلم أثناء القراءة.

10 -الخطأ الجلي في العبارة:(هؤلاء هم أبناء فلان ، وهؤلاء هن بنات{ ø}،وينبثق عن هذا...) بالصفحة (157).

11 -وجود حرف (الواو) منفردا في آخر السطر في أغلب النصوص.

12 -الحساسية المفرطة في اعتماد عبارات من شاكلة:(تمر الأيام وهذا هو الشيخ سعيد... يسير يوما بعد نحو الفناء...) بالصفحة (165).

والحق أقول إن كثرة الأخطاء وتعددها تخل في مرات كثيرة بالمعاني المقصودة ، وهي تشكل مثار إزعاج للمعلمين وللمتعلمين على حد سواء مما يعيق استمرارية وانسيابية العملية التعليمية ، مما يدعو الباحث للتنبيه على الحرص الجيد على إعادة مراجعة هاته الشاكلة من الكتب التثبت من جاهزيتها التامة بدل التسرع في طبعها.

ثم إن اختيار الموضوعات في حد ذاته سيكون مثار جدل إذا ما علمنا أن ما يزيد على (95 %) من المتعلمين الوافدين على مدارس محو الأمية هم من جنس الإناث ، مما يبعث التساؤل حول وجود موضوعات من شاكلة:(من وسائل الفلاحة/الصناعة/السوق الأسبوعي...) التي لا تحمل أهمية كبرى لهـذا الصنف مـن المتعلمين اللائي تبدو موضوعات من شاكلة: (الصحة/زهور بطلة رياضية/ربة بيت تركب الطائرة...) أقرب إليهن من غيرها ، مما يضطر

كثيرا من المعلمات إلى التخلي عن هذا النموذج من الكتاب واعتماد النموذج الثاني الذي يحمل عنوان:(***مشعل الحياة لمحو أمية المرأة والفتات***).

ويختتم النص في العادة بشرح لعدد من المصطلحات التي قد يستعصي على المتعلم فهمها مدرجة تحت العبارة السلوكية التالية:(القاموس اللغوي) ، والظاهر أن المؤلف قد تعمد إبراز بعض الكلمات الصعبة دون اللجوء إلى شرحها ليترك المجال مفتوحا للقارئ للبحث عنها وسنمثل لذلك في مراحل تالية من البحث.

وتبدو لغة الكتاب في عمومها لغة وسطى بما يتناسب مع المستوى اللغوي البسيط للمتعلمين الكبار الذين لا يحتاج أكثرهم إلى وقت كبير للتعود على هاته اللغة الثانية بالنظر إلى التقارب الكبير بين المستويين اللغويين (عامي – فصيح) في أغلب المناطق الجزائرية باستثناء عدد من المناطق التي تعتمد "**اللهجات الأمازيغية**"[1] لغة للتخاطب اليومي ، فإن المتعلم الكبير خاصة كثيرا ما يلفي صعوبة في الانتقال من نظام لغوي وصوتي إلى نظام آخر مختلف بعض الشيء بما يجعل المعلمين يبذلون مجهودا أكبر للارتفاع بالمستوى اللغوي للمتعلم.

وفي العرض الموالي نقدم عرضا مفصلا لنماذج من نصوص القراءة.

النص الأول:[2]

أَقْرَأُ وَأَفْهَمُ:

حَلاَّقُ اَلْحَيِّ

ذَهَبْتُ البَارِحَةَ عِنْدَمَا فَرَغْتُ مِنْ صَلاَةِ المَغْرِبِ إِلَى مَحَلِّ حَلاَّق الحَيْ الوَاقِع بِجَانِبِ المَخْبَزَةِ لأَنَنِي لَمْ أَجِدْ وَقْتاً غَيْرَهُ وَذَلِكَ بِالنَظْرِ إِلَى إِشْتِغَالِي أَغْلَبَ الوَقْتِ بِمَحَلٍ لِلتِّجَارَةِ،حَلاَّقُ الحي يقصد محله الضيق كل الجيران لما يتميز به هذا الحلاق من طيبة نفس وغزارة في رواية الحكايات المسلية وحسن المعاملة والأداء رغم صغر محله المتواضع الذي أخذ باب كل واجهته المطلة على الشارع الرئيسي،بل إن الشارع يعتبر ملجأ وحيدا لمن تأخر عن المجيء وفاتته فرصة الجلوس على أحد الكراسي الموجودة بالمحل.

---

[1] اللهجات الأمازيغية المشهورة في الجزائر: (القبائلية/الشاوية/الشلحية/المزابية/التوارقية).

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 45 ، 46 ، 47.

عندما دخلت المحل وجدت كرسيا واحدا شاغرا من بين الكراسي التي تملأ الموضع المخصص للانتظار،فهممت بالجوع لأن الوقت لم يبق منه إلا القليل وأنا آخر زبون عنده الليلة فقال لي بصوته المترنم:إلى أين أنت ذاهب؟

فقلت له:أنا راجع إلى منزلي،سوف لن يكفيك الوقت لتحلق لكل هؤلاء الذين هم قبلي في الطابور ونحن الآن على مقربة من آذان العشاء،فأخذ يحلف لي لأبقى،ثم قال مبتسما وكأني به يترجاني:سوف يأتي دورك خلف هذا الذي بيدي أما هؤلاء الذين ينتظرون هم ضيوف عندي الليلة للعشاء.غدا إن شاء الله سأختن ابني عليا في الصباح وأنت ضيف معهم،أنت أولى بمودتي منهم لأن منزلك أقرب من منازلهم.

فقلت له بعد أن فرغ من كلامه:بارك الله لك ولولدك عليا،فقال الجميع:آمين.

كان الأمر كما أراد.فبد أن فرغ من الحلاقة قصدنا منزله أين وجدنا الكسكس الشهي ينتظرنا وقطعا من اللحم لذيذة فأكلنا حتى شبعنا ثم دعونا الله أن يبارك له في رزقه وماله وولده ثم تواصلت السهرة في الحديث عن حملة النظافة التي سيقوم بها سكان الحي في الأيام القليلة القادمة.

القاموس اللغوي:[1]

شاغر:* فارغ،لا يشغله أحد ***غزارة:*** كثرة الشيء ***همت:*** أردت ***المترنم:*** الصوت العذب.

ينتمي النص إلى مشروع الشهر الثاني الموسوم بـــ(**الصناعة والحرف**) ، والحق أن عنوان الوحدة لا يتراءى لك عند بداية عرض الموضوعات حتى تبلغ نهايتها وحسبنا أن بحثنا عنه في الدليل العام ، والأمر ذاته ينسحب على جميع موضوعات الكتاب ووحداته مما يشكل شرخا منهجيا واضحا في بناء الكتاب ، ثم إن كثيرا من الموضوعات لا تحتوي على عناوين ، والظاهر أن المؤلف قد أغفلها عامدا لأنه عوضها بنقاط متتالية (.....) فلِمَ يهدف المؤلف من وراء ذلك يا ترى؟ أهي رغبة منه في اكتشاف قدرة المتعلم على الاستنتاج ؟ أم هو توان منه لارتبط الموضوع مباشرة بالموضوع الذي يسبقه!

قد يبدو الارتباط بين عنوان الموضوع ووحدته ظاهرا جليا إلا أن حقيقة النص المقترح للدراسة لا تعكس أهمية الوحدة ولا تستجيب للأهداف المسطرة سلفا.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 47.

إن الطرح العام للموضوع يضارع ما ألفيناه موجودا في كتب المرحلة الابتدائية للمتعلمين الصغار ، والحق أنه كان يفترض أن تعطى خصوصية معينة لهذا الصنف من المتعلمين ولموضوعاتهم المقترحة.

إن القراءة الأولية للعنوان توحي للقـــارئ أن موضوع النص هو التعريف بحرفة الحلاقة ، وبكونها تشكل مصدرا لا يُسْتَهَانُ به في تشغيل عدد من الشباب رجالا كانـــوا أو نساء ، وأن هاته الحرفة تحتاج كغيرها من الحرف إلى مهارة وصبر وأناة ، وأنها أضحت منذ سنوات فنا يدرس في معاهد ومدارس التكوين العامة والخاصة ، وأن على ممارسها التمتع بروح الدعابة والمرح كيما يكون أكثر جاذبية للزبائن.

لكن المتتبع لفقرات النص بالقراءة يشعر بالصغار والسخرية أمام تلك العبارات البسيطة الساذجة سذاجة الأطفال.

صحيح أن النص يهدف إلى تحقيق أهداف محددة من مثل: تحبيب العمل الجماعي ، والحرص على النظافة الدائمة للأحياء السكنية ، والإحسان إلى الآخرين وشكرهم على المعروف ، وقبول الدعوة وضرورة إجابتها ، وحب العمل والحرص على الصلاة.

إلا أن القالب اللغوي العام لا يشكل عنصر المتعة والجمال والاستثارة المطلوبة في هاته الشاكلة من النصوص التي تتعدد أهدافها اللغوية والتربوية.

إن اختيار نص القراءة الخاص بالمتعلمين الكبار لابد وأن يراعي الخصوصيات العمرية والنفسية والاجتماعية المختلفة لهذا الصنف من المتعلمين بما يشكل عنصر استثارة تدفعهم للموصلة والاجتهاد في طلب العلم ، ذلك أن واقعية الموقف التعليمي هي أكبر عناصر الإثارة بالنسبة للمتعلم الكبير فكلما وزاد دافع التعليم زادت سهولة العمل وازدادت الأهداف المحققة.

يضاف إلى كل ما سبق ضرورة الاهتمام بجانب الأسلوب اللغوي المعتمد من خلال طريقة الإنشاء والألفاظ المعتمدة للتعبير عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير على المتعلمين ، وذلك باعتماد أسلوب سهل قريب مما يستعمل المتعلم في الكلام دون انحطاط إلى العامي المبتذل ، أو الركيك المستهجن ، ويُدْخَلُ في ذلك عدد من جديد الألفاظ وصعبها كلما تقدم المتعلمون وازدادت تجاربهم ومعلوماتهم اللغوية.[1]

---

[1] ينظر: محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص 187.

ويرى "**بتس** "(Betts) أن التحديد الأساسي العام لمستوى كتاب القراءة يتوقف أولا على عدد الكلمات في الجمل ، وعدد الجمل السهلة ، وعدد الجمل الاعتراضية ، ونسبة الكلمات المختلفة ، وعدد الكلمات المألوفة وغير المألوفة وعدد الكلمات التي تبدأ بحرف معين ، كما يرى أنه من الممكن قراءة المادة السهلة إذا ما توفر فيها الميل الشخصي ، ونسبة عالية من الكلمات المألوفة القصيرة.[1]

النص الثاني:[2]

أقرَأ وَأفْهَمُ:

السوق الأسبوعي

كان الليل يغشى سماء المدينة والطرقات المؤدية إلى السوق تتدفق بالقادمين إليه من أهل المدينة ومن سكان المناطق المجاورة،يقصدونه راجلين وركبانا كأنه ضمن موكب طويل وعريض يسير بانتظام نحو الأمام وما إن بزغت أشعة الشمس وبدأ النهار يلوح في الأفق بضيائه حتى أخذت الجموع البشرية تتجمهر هنا وهناك حول السلع والمعروضات.

في الساحة الكبرى من السوق المخصصة للماشية تختلط أصوات العارضين والمتسوقين بخوار البقر وثغاء الغنم لكن ذلك لم يؤثر على عملية البيع والشراء بل ازداد الحماس والتنافس بين الموالين والفلاحين وحتى التجار.

وفي الناحية الأخرى المقابلة وعلى المقربة من الساحة الكبرى عرض الفلاحون أعدال الفول وأكوام البطاطا وربطات البصل والجزر واللفت وغيرها مما تخرجه الأرض الطيبة من باطنها.

أصحاب المعروضات لا ينقطعون عن مجاملة زبائنهم والإشادة ببضائعهم،أياديهم تتحرك بين كفتي الميزان والتقاط النقود بشره من كثرة المحيطين بالبضاعة المعروضة إلى درجة أنك لا تعثر على كفة فارغة إلا بعد عناء فكلها مشغولة وقد تضيع من يدك إن لم تمسك بها جيدا.

---

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 184.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 55 ، 56.

حلقة أخرى من تلك الحلقات أحاطت بالمداح الذي شد إليه الفضوليين والشباب ممن يعشقون حكايات البطولات كقصص عنتر بن شداد وأبي زيد الهلالي التي وشحها المداح بتعليقاته ليكسب إعجابهم ويدعوهم إلى إعطائه مزيدا من النقود.

القاموس اللغوي:[1]

***يغشى:**.....

***راجلين وركبانا:** سيرا على الأقدام أو ركابا في سيارات أو على ضهر[*] الدواب.

***يلوح:**.....

***أعدال الفول:**جمع مفرده عدل وهو كيس،كبير نسيجه بارز من الحلفاء.

***فضولي:**الذي يحب معرفة كل شيء حتى وإن كان لا يهمه.

ينتمي النص السابق إلى مشروع الشهر الثالث الموسوم بـــ(التجارة) ، وكما هو الأمر في الوحدة السابقة فقد استعنا بالدليل العام في البحث عن عنوان الوحدة التي تحتوي موضوعين آخرين إلى جانب موضوع السوق الأسبوعي.

إن القراءة الأولية لأي عنوان مثير قد تغري فضولك فتدفعك دون شعور لمحاولة كشف ما يخفيه وراء ستاره فتلفي نفسك في أحضان النص مبحرا ومحاولا صيد ما أمكن من جواهر أو آثار تسترعي انتباهك ، والحق أن العنوان كما قال "رولان بارث"(R Barthes) نص موازٍ جديد يحمل أنظمة دلالية وعلاماتية تحوي بين طياتها قيما أخلاقية واجتماعية وأيديولوجية.[2]

إن عنوانا مثل عنوان (السوق الأسبوعي) لا يوحي في أذهاننا إلا ما قد يوحيه أي مكان مليء بالصخب والضجيج والفوضى ، والحق أن النص المقترح لم يخرج في معانيه عن هذا المجال حينما صَوَّرَ (اختلاط أصوات العارضين والمتسوقين بخوار البقر وثغاء الغنم) ، وأي فائدة تجنى من درس يحدث المتعلمين الكبار ممن يجوب أغلبهم الأسواق يوميا عن (أعدال الفول وأكوام البطاطا وربطات البصل والجزر واللفت) ، إن هذا التصوير الساذج البسيط للسوق الأسبوعي أو اليومي لا يقدم جديدا ولا يعدل مفهوما ولا يثير في المتعلم الرغبة في التعلم والاستزادة بل العكس من ذلك ، إن المتعلم الكبير يحتاج موضوعات وظيفية هادفة تحقق الغرض الأساسي من عملية التعلم وتشبع دوافعه وتستجيب لحاجاته المتنامية.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 /57.

[*] هذا أنموذج للأخطاء الواردة في الكتاب نقلناه بأمانة من الصفحة (57).

[2] ينظر: بسام قطوس: سيمياء العنوان ، ص 36.

وقد تكون حجة المصمم للكتاب في أن غاية النص ليست لذاته ، وإنما الأمر مبلغه أغراض لغوية أخراة ، إلا أن هذا لا يقدم حجة مقنعة ولا يقيم برهانا صادقا.

والحق لو كان موضوع النص معرضا خاصا للسيارات أو الأثاث المنزلي أو ما شاكل ذلك من المعارض المنظمة التي تقام في المواسم والمناسبات أو من غير مناسبات ، وكان الكلام عن السلع الكثيرة المتنوعة وعن التنظيم المحكم والأسعار المخفضة ، لكانت الفائدة أعم وأثمن ، ولكان تقبل النص من لدن القارئ أمرا معقولا.

النص الثالث: [1]

أقرَأ وَأفْهَمُ: **العَمَلُ وَالعُمَّال**

.....[*]

إذا رأيت المحل من الخارج واجهته طويلة عريضة وإذا ولجته من الداخل وجدته ضيقا،يقع هذا المحل في الجهة المقابلة لدار البريد،فلا تسكن الحركة به ولا تهدأ إلا في ساعات متأخرة من الليل حتى تكاد لا تجد مكانا شاغرا إلا بعد فترة من الانتظار...

لا يتوقف القيمون عليه من الإقبال والإدبار، تحسبهم كالساعات الآلية مضبوطين في حركاتهم عبر الممرات لتلبية طلبات زبائنهم الكثيرة،يحملون صحون الحساء الساخن وسلات الخبز إذ لا تجد في هذا المطعم أثرا للمشويات والفاكهة اللهم بعض المشروبات الغازية التي يسترد بها العمال بعضا من طاقاتهم المستنفذة.

المترددون على هذا المطعم ليسوا سوى من عمال البناء ينبذون بطبعهم الشوكة والسكين ويفضلون غمس الخبز في المرق وتسمعهم يضحكون تارة ويتبادلون النكت الطريفة تارة أخرى،والتحدث في شؤون ما يحدث في المجتمع تارات أخر يشبهون في هذا أفراد الأسرة الواحدة المتلاحمة عندما تجتمع على مائدة واحدة وقت الغداء أو وقت العشاء يشاركون بعضهم الأكل والشرب والطموحات المستقبلية.

القاموس اللغوي:[2]

*** ولجت المحل: دخلته.**

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 /194 ، 195.

[*] عمد المؤلف إلى إغفال عدد من العناوين اختبارا لقدرة المتعلم على الربط والاستنتاج وقد استعنا بالفهرس لكتابة العنوان.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 /195.

*** لا تسكن الحركة: لا تتوقف.**

*** الإقبال والإدبار:.....**

*** المشويات:.....**

*** المستنفذة: المستهلكة.**

*** ينبذون:يكرهون.**

ينتمي النص الأخير إلى الوحدة الثامنة الموسومة بـــ(وحدة العمل والعمال)،والظاهر أن عنوان النص غير المدرج يماثل عنوان الوحدة العامة ، والظاهر أن المؤلف تعمد إغفال عنوان الموضوع الأخير من موضوعات الوحدة ليكتشف قـــدرات المتعلم على الربط والاستنتاج ، والعنوان موجود في الفهرس العام وللطالب إمكانية الرجوع إليه فما جدوى عدم إدراجه؟ سؤال لا أجد له إجابة!

تنبئ القراءة الأولية للنص المقترح أن موضوعه يدور حول مطعم شعبي بسيط يؤمه العمال الكادحون طلبا للطعام الرخيص ، وهم بطبائعهم الجلفة:(ينبذون..الشوكة والسكين ويفضلون غمس الخبز في المرق) ، ويصف النص العمال في تحابهم وتعاونهم بأنهم:(يشبهون في هذا أفراد الأسرة الواحدة المتلاحمة) وهم كما قال عنهم:(يشاركون بعضهم الأكل والشرب والطموحات المستقبلية).

ما أجمل هاته المعاني وما ألذها ، فالدين الإسلامي لم يأمر بأكثر من التواضع والمحبة والتعاون ، ونسجل للمؤلف حسن اختيار الموضوع ، وسمو الأفكار المحتواة.

إلا أن النص المقترح لا يرقى إلى مستوى الموضوع ولا إلى أهدافه التربوية المنشودة ، فلو كان الاختيار حديثا نبويا يحبب المتعلم في العمل والتفاني فيه والمثابرة في طلب الرزق أو نصا قرآنيا أو قصة مشوقة حول فائدة العمل وضرورة طلبه لكان أفيد ، أو في كيفية استغلال أوقات الفراغ في العمل المفيد النافع خاصة أن أغلب الوافدين على مدارس محو الأمية إما من النساء الماكثات في البيوت ، أو الشيوخ كبار السن الذين لا يعنيهم موضوع العمل البدني والجهد العضلي في شيء.

لا أريد أن أكثر من التعليقات حول الموضوعات المقترحة بل حسبي أنني قدمت جملة من الملاحظات التي يمكن الإفادة منها في بناء برنام ج متوازن يحقق الغايات المنشودة بما يفك عزلة المتعلم الاجتماعية والنفسية ويصل به إلى أسمى الدرجات.

ثالثا- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

من عادة كل نشاط إنساني أن يخضع لعملية تقويم كيما يدرك القائمون عليه فاعليته في تحقيق الأهداف المنتظرة منه ، والأمر ذاته ينسحب على العملية التربوية فإن أي تقدم في العملية التعليمية لا بد وأن يقاس ويلحظ وتقوم نتائجه ، وقد عمد مؤلف الجزء الثاني من كتاب القراءة (أتعلم أتحرر) الخاص بالمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية إلى أساليب كثيرة للتمرينات التقويمية لنتاجات دروس القراءة رغبة منه في اختبار مستويات الفهم عند المتعلمين. وفي العرض الموالي نقدم نماذج من أشكال التقويم المقدمة في الكتاب.

* إن أول أنموذج من نماذج التمرين المدرجة في الكتاب هي تلك التي تهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على التعامل مع المفاهيم والمصطلحات الصعبة ، ذلك أن المؤلف يعمد إلى شرح عدد من المصطلحات المختارة ويترك بعضا منها للمتعلم ليتكفل بها على نحو:[1]

- مهنة شاقة: متعبة فيها كثير من التعب.

- مهارة: قدرة ومعرفة وإتقان.

- القيظ: الحر الشديد في الصيف.

- التقدم العلمي:.....

ويستمر هذا اللون من ألوان التمرين مع كل النصوص ، والظاهر أن هدفه الجلي اختبار قدرات المتعلم في التعامل مع المفردات المستعصية ، والكشف كذلك عن المدخرات القبلية والمعارف المسبقة للمتعلم حول الموضوع ، ثم إن هذا اللون من التقويم يساعد المعلم على اعتماد الطريقة الحوارية التي تعتمد على المناقشات التي يفضلها هذا الصنف من المتعلمين.

* لون آخر من ألوان التمرين يُسْبَقُ في العادة بالعبارة السلوكية:(أفهم وأحاور) أو (أفهم وأحاور وأناقش)،حيث يعمد المؤلف فيه تحويل النص إلى أفكار رئيسة يتحاور فيها المعلم مع المتعلمين ويتناقشون حولها ، أو أسئلة مباشرة حول الفهم العام للنص على نحو:[2]

- التعريف بالفلاحة وما تتطلبه من قدرات ذاتية.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 /10.

[2] المصدر نفسه، ص 10.

– العمل الفلاحي يقتضي توفير الوسائل المادية والمتابعة الدائمة.

– أهمية الفلاحة اجتماعيا واقتصاديا.

* ومن أنموذج الأسئلة:[1]

– لماذا تعتبر الأسرة هي الخلية الأساس في تكوين أي مجتمع؟

– ما هي أهم الفضائل الاجتماعية والأخلاقية التي تنتج عن الروابط الأسرية؟

– ماذا ينتج عن تفكك الأسرة ؟ كيف ؟ لماذا ؟

ويستمر هذا الصنف من أصناف التمرين مع كل نصوص الكتاب ، وفي نصوص كثيرة ألفينا الكاتب يمزج بين الأسئلة والأفكار الرئيسة كما هو الأمر في درس (الأسرة ص 156).

والحق أن أثر هذا الصنف من أصناف التمرين بَيِّنٌ في تحقيق نتائج جيدة للأهداف المدرجة ، إلا أن حرص المؤلف على إبراز أفكار النص الرئيسة غير مبرر ، ولو تُرِكَتْ المهمة للمتعلمين أنفسهم لكان الأمر أفيد ، ويبدو أن المؤلف قد اعتمد هذا الأسلوب في عدد قليل من النصوص على أن تُتْرَكَ للمتعلم فكرة واحدة لا غير ليبحث عنها ، وهو أمر غير كاف للمتعلم الذي يكون قد استوعب جميع أفكار الدرس.

* ومن نماذج التمرين المعتمدة في الكتاب ما يسميه المؤلف بـــ(أُقِيمُ تَعْلِيمَاتِي) وأمثلته كثيرة:

الأنموذج الأول:[2] **أَضَعُ الكلمات الآتية في مكانها المناسب: فوق/الثقيلة/أعلى/ثقيلة.**

– في بلادنا توجد صناعات..... وأخرى خفيفة.

– الحديد والفولاذ من المعادن .....

– ترى سحبـــا مـــن الـــدخان.....المصنع.

– يرتدي عـــامل المنجـــم خوذة .....رأســـه.

---

[1] المصدر السابق نفسه ، 2 /158.

[2] المصدر نفسه ص 36.

الأنموذج الثاني:[1] أَشْكُلُ العبارات التي تحتها سطر:

مَنْ فَتَحَ مدرسة أَغْلَقَ باب جهل.

الأنموذج الثالث:[2] أَرْبِطُ بسهم لأتمم المعنى.

تقع المدن الساحلية فليكرم ضيفه.

من كان مؤمنا حقا على مقربة من البحر.

يبـــث التلفزيـــو ن مساحات لتوقف الشاحنات.

بالقرب من المعمل حفل عيد العمال البارحة.

الأنموذج الرابع:[3] أُكْمِلُ كما في المثال.

– النجـــاح مشـــروط بالاجتهـــاد نقـــول ⟵ إذا اجتهـــدت نجحت.

– نيل الجائزة مشـــروط بالفـــوز نقـــول ⟵ إذا .....

– نمو الزرع مشروط بنزول المطر نقول ⟵ إذا.....

– نجاح المسلمين مرتبط بتعاونهم نقول ⟵.....

إن تعدد أشكال التقويم ينم على تعدد الأهداف السلوكية المنتظر أن يحدثها التفاعل مع نص القراءة على صعيد المتعلم وسلوكاته اللغوية أولاً والتربوية بدرجة ثانية ، فمن اختبار لقدرات المتعلم على شكل الكلمات وتوزيعها في جمل مناسبة لتحقيق معنى معين ، إلى الربط بين الجمل المتفرقة لتشكيل معنى مفيد.

إلا أن الرتابة التي تستتبع هذا اللون من ألوان التمرين قد تشعر المتعلم بالملل ، ذلك أن هاته لأصناف جمعاء تتكرر في كل دروس الكتاب من غير تنويع ولا تبديل مما يفقدها هدفها وهو ما قد يشعر المتعلم بالملل والسأم في مرحلة أولى والنفور وعدم الاكتراث والتفاعل في مرحلة لاحقة ، فالمتعلم الكبير بطبعه ميال لاكتشاف ما هو جديد ، إن المتعلم الكبير صنف

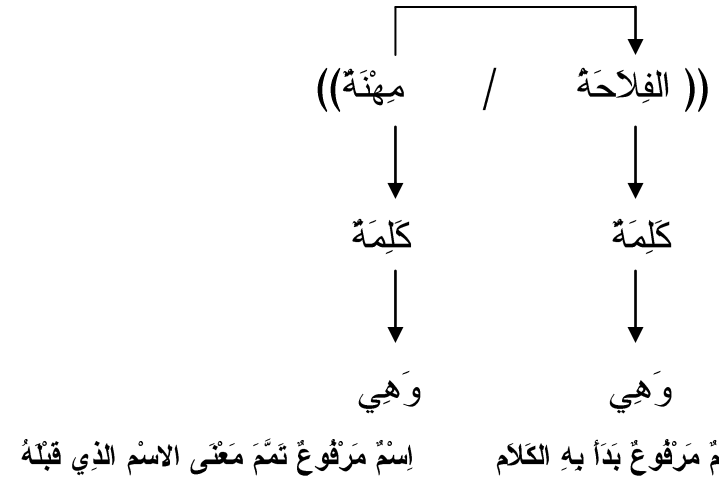
---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 29 .
[2] المصدر نفسه ، ص 53.
[3] المصدر نفسه ، ص 11.

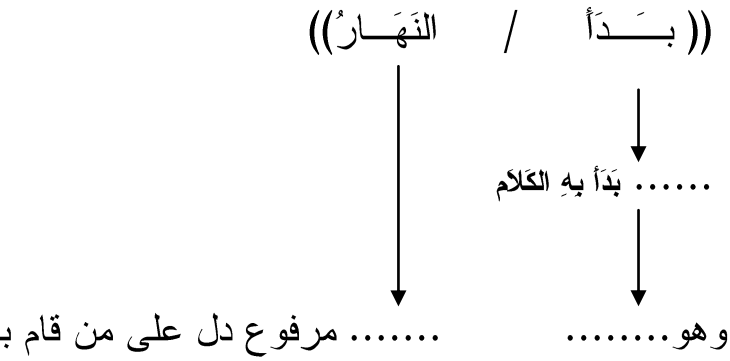
خاص من الدارسين له خصائصه الذهنية المتميزة وله متطلباته وذوقه الخاص ، وبالتالي فإن مراعاة هاته العناصر جمعاء قد يجعلنا نعاود التفكير مرات ومرات في كيفية الاستجابة لهذا المتعلم وتلبية طلباته وإشباع نهمه للعلم.

* ومن نماذج التمرين المعتمدة في الكتاب نماذج أُخَرٌ هي أقرب إلى دروس النحو والتراكيب منها إلى شيء آخر كان المؤلف قد تحدث عنها من خلال الدليل العام للكتاب ، ولهذا الصنف من أصناف التقويم نماذج كثير نذكر أهمها:

الأنموذج الأول: يسميه المؤلف بـــ(أَتَعَرَّفُ) ومثاله من الجملة الاسمية:[1]



*ومثال الجملة الفعلية:[2]



قد تلاحظ أن المؤلف قد تعمد البدء بالجملة الاسمية التي هي في حقيقة أمرها أيسر وأقرب إلى أذهان المتعلمين من الجملة الفعلية التي تبدو غريبة عنهم ، وذلك من قبيل الإفادة من خصائص اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية ، فالمتعلم الكبير قد تعود في حياته اليومية كثرة استعمال هذا النمط من الجمل المبتدأ بالاسم دون شعور على نحو:(البَابْ مَفْتُوحْ/الجَامِعْ

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 11.

[2] المصدر نفسه ص 58.

مَغْلُوقٌ/السُوقُ أبْعِيدٌ...) ، وهي أقرب إليه من الجمل الفعلية التي نراه فيها كثير ما يبتدئ فيها بالاسم أيضا فيحولها من الفعلية إلى الاسمية (بحسب النحو التقليدي) لميله اللاشعوري إلى استعمال الأسماء على نحو:(الوُلدُ سَافَرٌ/المَرَا وُلْدَتْ/الحْيَاةُ صُعْبَتْ...).

وما يعاب على المؤلف في هذا الشأن هو التأخير الكبير في تعريف المتعلمين بالنمط الثاني من الجمل ألا وهو (الجمل الفعلية) التي لم يدرجها إلا ضمن الدرس السابع ، أي بعد مرور شهرين من تناول الدرس الأول (الجملة الاسمية) وفي هذا للمتعلم من الفرصة للمقارنة الجيدة بين النمطين الجمليين وإدراك حقيقة ما بينهما من فروق ، فكثير من الأشياء لا تستبين إلا بأضدادها.

والظاهر أن المؤلف قد تعمد ترك الفرصة للمتعلم لاكتشاف طبيعة الكلمات الهدف من خلال استنتاجاته ومقارناته وقدراته على ربط اللاحق بالسابق.

الأنموذج الثاني: يسميه المؤلف بـــ(أَسْتَعْمِلُ) ومثاله:[1]

أَسْتَعْمِلُ: الفِلاَحَـــ(ةُ) مِهْنَـــ(ةٌ) شَيِّقَـــ(ةٌ)،لَكِنَّهَا شَاقَـــ(ةٌ).

> **التَّنْوِينُ: هُوَ نُطْقُ النُّون السَّاكِنَة فِي نِهَايَةِ الكَلِمَةِ دُونَ كِتَابَتِهَا يُسمَّى هَذَا التَّنْوِينُ تَنْوِينَ رَفْعٍ وَعَلاَمَتُهُ ضَمَّتَانِ مُتَجَاوِرَتَانِ.**

وبعد أن يتمثل المتعلم القاعدة يطلب إليه القياس على النحو ذاته جملا أخراة نحو:[2]

*** أُتَمِّمُ باسم مناسب مُبْتَدِءًا بالكلمات التالية:**

الدرسُ...../الجوُ...../العلمُ...../الأرضُ.....

أدرج المؤلف دروس التنوين ضمن الدروس الثلاثة الأوائل من الجزء الثاني للكتاب تتمة لما كان قد بدأ به المتعلم في السنة السابقة من تعلم للحركات المختلفة التي تطرأ على الكلمة من شكل للكلمات ، وعلامات إعرابية تتعاورها بحسب المواقع المختلفة التي تحتلها من الكلام.

إلا أن البدء بنمط واحد من أنماط التنوين (تنوين الضم) وتأخير بقية الأنماط لفترات متباعدة يعد خطأ منهجيا قد يسهم في تعسر الفهم لدى المتعلم خاصة وأن هذا النوع من المتعلمين كثير النسيان لكثرة مشاغله الحياتية ، ومن ثم كان تناول ألوان التنوين الثلاثة في

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 12.

[2] المصدر نفسه ، ص 14.

درس واحد أيسر لترسيخ الفهم ، فمن خلال إجراء مقارنة بسيطة بين الألوان الثلاثة يتمكن المتعلم من إدراك موضع كل نوع ، والأشياء في العادة لا تستبين إلا بمقارنتها بغيرها.

الأنموذج الثالث: استعمال أدوات النفي ومثاله:[1]

*أنفي الجمل التالية بـــ: مـــا/لا/لمْ:

- ..... يلتزم اللاعبون بخطة المدرب.
- ..... يجوز لمس الكرة باليد في لعبة كرة القدم لغير حارس المرمى.
- ..... يمرر اللاعب الكرة لزميله.

الأنموذج الرابع: استعمال التحويل ومثاله:[2]

*ألاحظ ثم أتمم بما يناسب:

المفـــرد	الجمـــع
الطبـــيب وصـــف العـــلاج	الأطبـــاء وصفـــوا العـــلاج.
الفـــــلاح حـــرث الأرض	الفلاحون .....
العـــامل لـــم ينجز العمـــل	العمال .....
الرياضي لـــم يواصل تدريبه	الرياضيون .....
العاطل لـــن يفيـــد مجتمعه	العاطلون .....

قد يتوهم الباحث لدى وقوفه لأول وهلة على هاته النماذج وغيرها من أساليب التمرين والاختبار بأن المتعلم الكبير قد تناول برنامجا تفصيليا وحقيقيا لقواعد اللغة ، و مما قد لا يدع له مجالا للشك اطلاعه على الدليل العام لكتاب القراءة الذي يؤكد في كثير من صفحاته أن كتاب القراءة هذا هو نواة لتعلم أغلب نشاطات اللغة العربية ومن بينها نشاط قواعد اللغة ، لكنه قد يُفَاجَئُ حينما يُطَالِعُ صفحات الكتاب وموضوعاته فلا يُلْفِي مما ذكر الدليل شيئا غير إشارات

---

[1] المصدر السابق نفسه ص 139.

[2] المصدر نفسه ، ص 140.

عابرة لدروس قواعد اللغة ، فيتساءل عن قدرة المتعلم في التعامل مع هاته الشاكلة من ألوان التقويم والاختبار.

إن البرنامج الحقيقي لقواعد اللغة لا يُدْرَجُ إلا عند متعلمي المستوى الثالث ، والظاهر أن الوزارة قد خصصت له كتابا منفردا ، وحصة خاصة محددة ضمن المنهاج لتعلم هذا النشاط ، أما ما قد أُشِيْرَ إليه من دُرُوسٍ لِلقَوَاعِدِ ضمن الدليل العام فلا يعدو إشارات ضمنية بسيطة لبعض القواعد النحوية المنضوية خلال دروس القراءة ، وقد حدد الدليل المستوى التعليمي الممكن بلوغه من قبل المتعلم من خلال التعامل مع نماذج درس القواعد في:[1]

1 معالجة القضايا النحوية المقررة عن طريق التدريب العملي.
2 الاكتفاء أثناء الشرح بما يخدم الهدف الخاص أو يؤدي إليه في غير إطناب.
3 استخراج النماذج المقصودة من النصوص المقررة.
4 العرض المبسط للمعارف والمفاهيم اللغوية دون الخوض في استعمال المصطلحات (بما يتناسب مع المستوى الحقيقي للدارسين).
5 توجيه الدارسين إلى التعرف على وظائف الكلمة (اسم– فعل – حرف) أو التركيب (جملة اسمية – فعلية – شبه جملة – المكملات الأخرى) في تمام المعنى.
6 التدريب العملي على استعمالها في مواقف طبيعية مألوفة مشافهة وكتابة.

والحق أقول إن هذا النمط من التدريبات اللغوية المدرجة ضمن دروس القراءة لا يؤتي أُكُلَهُ إلا إذا كان ضمن مواقف تعليمية حقيقية ، أو من خلال نصوص حقيقية كالتي ألفينا في كتاب القراءة حتى يَتَعَوَّدَ المتعلم على الاستعمال السريع والصحيح للقاعدة اللغوية ، ولعل مؤلف الكتاب قد تفطن إلى هاته النقطة التي أشار إليها كثير من الباحثين في مجال التعليمية [2] فعمد إلى إدراج عدد من دروس القواعد اللغوية ضمن دروس القراءة حرصا على الأهداف السالفة.

ويؤكد الدكتور "**تمام حسان**" على أنه من الخير للمتعلمين المبتدئين أن تقدم لهم كتب القراءة دون دروس في النحو ، وأن يشتمل الكتاب على مناقشات لكل فقرة بعد الفراغ منها ،

---

[1] المصدر السابق نفسه ، ص 29.

[2] للمزيد من المعلومات ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد ،الأردن ، ط1 ، 2007.

بحيث يشتمل الموضوع الواحد على عدة مناقشات ، وأن تتجه العناية في هاته المرحلة إلى الفهم والتعبير ، ويحسن في الكتاب أن تُرَاعَى حصيلة المتعلم من المفردات فَيُبْنَى عليها.

فإذا تقدمنا إلى المرحلة الثانية أضفنا إلى كتاب القراءة معلومات نحوية تتبع كل باب من أبواب الكتاب وتشتمل على الأنواع الأساسية للجمل أولا ، ثم على الأبواب الاسنادية: كالفعل والفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر ، وأن يكون تقديم هذه المعلومات بالتلطف دون الإلحاح على أن نركز على الفهم وصحة التعبير وملاءمته.

فإذا ما تخطى المتعلم هذه المرحلة فصلنا كتاب النحو عن كتاب القراءة ، وأبرزنا النحو في صورته الكاملة.[1]

وفيما يلي إجمال للنصوص القراءة مشفوعة بنماذج القواعد اللغوية المدرجة ضمن البرنامج:[2]

الشهر	الوحدة (الموضوع)	الأسبوع	النماذج التعليمية (قواعد)
الشهر الأول الفلاحة	الفلاحة بين الأمس واليوم من ذكرياتي مع الفلاحين من وسائل الفلاحة	1 2 3	لام التعليل. لام النفي. مبتدأ+خبرشبه جملة(جارومجرور).
الشهر الثاني الصناعة والحرف	الصناعة (1) الصناعة (2) حلاق الحي	1 2 3	مبتدأ+خبرشبه جملة(ظرف مكان)/(لا)النهي كان وأخواتها/التأكيد(لا شك،لا بد من). الجملة الفعلية (الفعل)/(الاستثناء).
الشهر الثالث التجارة	السوق الأسبوعي (1) السوق الأسبوعي (2) عند صديقي التاجر	1 2 3	الجملة الفعلية (الفاعل)/الاستدراك(لكن). الجملة الفعلية (المفعول به)/الحصر(ما.إلا). الجملة الفعلية(ف+فا+مفع)/الاستفهام(من؟ماذا؟).
الشهر الرابع الطبيعة	الإنسان والطبيعة (1) الإنسان والطبيعة (2) الريح والمطر	1 2 3	فعل+فاعل+جار ومجرور/الإضراب (بل). فعل+فاعل+ظرف/الاحتمال(ربما.لعل.ظن). الجملة الاسمية المنفية(ما.ليس.غير)/الاختيار(أو.أم).
الشهر الخامس الصحة	الصحة (1) الصحة (2) الصحة (3)	1 2 3	الجملة الاسمية المركبة(صلة الموصول) /المقاربة (كاد.يكاد). الجملة الاسمية المنسوخة(كان وأخواتها)/العرض(ألا) الجملة الفعلية المنفية/ التحقيق(قد مع الف الماضي).
الشهر السادس الرياضة	الرياضة في القديم والآن زهور بطلة رياضية التزحلق	1 2 3	الجملة الفعلية المنفية/التقليل(قد مع الف المضارع) الصفة كلمة مفردة/التفضيل (أفعل). الصفة جملة فعلية/التعجب(ياله).
الشهر السابع الأسرة والمجتمع	الأسرة (1) الأسرة (2) ملاجئ العجزة	1 2 3	الصفة جملة اسمية/الإشارة مع الضمير(هذا هو). الصفة شبه جملة(ظرف)/التنبيه(هاهو ذا.هاهي ذي). الصفة شبه جملة(جار ومجرور)/الموصول(الذي...).
الشهر الثامن العمل والعمال	عيد العمال المرأة والعمل العمل والعمال	1 2 3	الحال المفردة/ التفضيل(منهم ومنهم...). الحال جملة فعلية/الشك والتحذير(أو.أما.وأو). الحال جملة اسمية/الإدبار التحذير(إياك).

[1] ينظر: تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط1 ، 2006 ،107/1 ، 108.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 45 ، 53.

الشهر التاسع الأسفار والرحلات	ربة بيت تركب الطائرة رجلة إلى الصحراء (1) رحلة إلى الصحراء (2)	1 2 3	الحال شبه جملة(ظرف)/النفي المتكرر(لا...ولا). الحال شبه جملة(جاوومجرور)/النهي المتكرر(لاتفعل) الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر مفرد)/الشرط(لو لم).

يلاحظ الباحث من خلال دراسته لموضوعات القواعد اللغوية المدرجة ضمن برنامج القراءة أن هاته القواعد لا تبدو ظاهرة للعيان ، وَحَسْبُ المؤلف أن أدرجها ضمن نظام التقويم والاختبار التابع والمساعد على الفهم العام للنص بما يخدم النشاطات اللغوية الأخراة.

ففي مثال:(لام التعليل) ألفينا المؤلف يدرج استعمالها في تطبيق (أقيم تعليماتي) حيث طُلِبَ إلى المتعلم أن يختار من جملة كلمات الكلمة المناسبة للجملة المناسبة كيما يتم تحقيق معنى ذا فائدة على نحو: [1]

***أَضَعُ ما يناسب في الفراغ مما يلي: كثيرة/لـــ/وراء/سهلة.**

– كنت أعتقد أن الفلاحة مهنة.....

– لدى الفلاح أعمال.....يقوم بها كل يوم.

– يتحرك المحراث أثلاما.....

– .....أتحرر من أميتي يجب علي الاهتمام بدراستي.

وعلى هذا المنوال يختار المتعلم الكلمات فيتمثل القاعدة النحوية لاشعوريا ، والأمر ذاته ينسحب على جميع المفاهيم والمصطلحات النحوية الأخراة ، ذلك أنك لو تصفحت جميع صفحات الكتاب ما وجدت مصطلحا أو مفهوما نحويا واحدا يمكن أن يشعرك أن هناك دروسا للنحو ضمن دروس القراءة.

وما يمكن قوله تعقيبا على توزيع موضوعات القواعد وحقيقة اختيارها أن المؤلف وُفِّقَ إلى حد بعيد في اختيار الموضوعات والنماذج التطبيقية للمنتقاة ، ولا يعيب الكتاب إلا سوء التوزيع الذي تخلل بعض موضوعات الكتاب.

فمن غير المتصور أن نبتدئ بـــ (بلام التعليل) أو(لام النفي) أو بالحديث عن جملة:(مبتدأ+خبرشبه جملة [جارومجرور]) وغيرها من أصناف الجمل الاسمية والفعلية،

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 13.

ونترك الحديث عن (الجملة الاسمية التامة) إلى آخر موضوع من الموضوعات المدرجة ، ألا يشكل هذا شرخا منهجيا صريحا في توزيع الموضوعات ؟ والغريب أن الكتاب قد تحدث عن جميع أصناف الجملة الاسمية عدا الجملة التامة التي مر عليها مرور الكرام دون أن يعيرها أهمية ، وهي التي ذكرنا قربها من حياة المتعلمين وواقعهم من غيرها من نماذج الجمل.

المَبْحَث الثَّالِث:

الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثالث.

1- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الثالث.

1- 1- دراسة وتحليل المنهاج.

أ – الأهداف.

ب – المضامين.

ج – الطرائق والوسائل.

د – التقويم.

1-2- دراسة وتحليل الموضوعات.

1-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

2- مظاهر النظرية السلوكية من خلال برنامج نشاط القراءة.

3- الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط القراءة.

أ/ الأطر المرجعية لبرامج تعليم الكبار.

ب/ خطوات إعداد برنامج للعمل.

ج/ الأهداف العامة لبرامج تعليم الكبار.

د/ أهمية كتاب القراءة في العملية التعليمية.

هـ / الأسس النظرية التي يبنى عليها كتاب القراءة.

و/ مراحل إعداد كتاب القراءة.

1- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الثالث.

1-1- دراسة وتحليل المنهاج.

أ- **الأهداف:** اتفق المصممون على الأهداف الآتية:

1- تنمية قدرة المتعلم على الفهم والحكم والموازنة.

2- تزويد المتعلم بطائفة من التجارب والخبرات.

3- تعميق فهم المتعلم للحياة الإنسانية والعواطف والاتجاهات.

4- إمداد الدارس بطائفة من المعارف والمعلومات ذات الاتصال المباشر بأحوال الناس.

5- تزويده بالمقدرة على استعمال الأساليب والصيغ من معجم وصور واستعمالات.

6- تنمية حسن التذوق وتوسيع الخيال لأنماط النصوص من قصص وشعر وحكم ووصايا

7- التدريب على جودة القراءة والتعبير المناسب واكتساب الثروة اللغوية.[1]

لا يختلف اثنان في أن جل الأهداف المسطرة من قبل المخططين للكتب والمنهاج الجديدة للمستوى الثالث أهداف مشروعة ، ولا صعوبة تعيق تحقيق هاته الأهداف غير حقيقة المستوى الذي يكون المتعلم الكبير قد بلغه خلال السداسيات الأربع السابقة ، فهل المتعلم الكبير مستعد فعلا للتفاعل مع هاته البرامج الجديدة ؟ وهل هاته البرامج حقا في مستوى إمكانات المتعلم المختلفة ؟ وهل هيأت الدروس الماضية المتعلم فعلا للتعامل مع هاته الشاكلة الراقية من الدروس الجديدة ؟ وهل ترضي هاته الجملة الجديدة من الدروس مطالب المتعلم وتشبع نهمه في تحقيق الغايات المنشودة من عملية التعلم؟

ب- المضامين:

1- تتنوع النصوص بين القديمة والجديدة مع التركيز على الجديد منها.

2- تتنوع النصوص بين الطابع الوطني المحلي والعربي الإسلامي والعالمي الإنساني.

3- اختيار النصوص بما يتناسب مع إمكانات المتعلمين وبما يحقق الغايات المنشودة.[2]

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هل تشبع هاته النصوص فعلا حاجات المتعلم وترضي دوافعه لعملية التعلم؟ وما هي قدرة النصوص في التأثير على سلوكات المتعلم بما يجعلها تتعدل تدريجيا ؟ ذلك أن المتعلم الكبير تلميذ غير عادي ، وهو بطبعه ميال للاعتداد بنفسه والتمسك برأيه وإن كان خاطئا.

وفي العرض الموالي نقدم عرضا مجملا لموضوعات الكتاب ومحاوره:[1]

---

[1] بوجمعة بن جديد: سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، إشراف طلال عمارة ، (د ط)(د ت) ، 3 / 20.

[2] المصدر السابق نفسه ، 3 / 20.

المحـــور	الوحـــــدة	الأسبوع	النشـــاط	الـــــــــــــدرس	الصفحة
التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال	التراسل والتواصل	الأول	دراسة نص نشاط إدماج	رسالة لابنتي-خليل هنداوي الكلمة الطيبة-نص قرآني	7 11
		الثاني	دراسة نص نشاط إدماج المطالعة	رسالة القضاء-هنري عويس رسالة إلى ولدي-المنفلوطي الترجمة قناة تواصل	13 17 19
	تكنولوجيا الاتصال	الثالث	دراسة نص	من تكنولوجيا الإعلام الآلي-مدخل إلى الإعلام الآلي	20
		الرابع	دراسة نص نشاط إدماج	البريد الالكتروني-أحمد عبد العال سورة الغاشية- المصحف الكريم	28 32
الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية	الريف والحياة الفلاحية	الأول	دراسة نص نشاط إدماج	السنابل المثمرة-أحمد بن هدوقة مستقبل الفلاحة-من الميثاق	37 43
		الثاني	دراسة نص نشاط إدماج المطالعة	الأمن الغذائي-إبراهيم المليفي التقليم- البسيط في التقنيات الفلاحية الثورة الصناعية-مجلة العربي	45 49 52
	المدينة والحياة الصناعية	الثالث	دراسة نص	الصناعة العربية-المختار في القواعد	53
		الرابع	دراسة نص نشاط إدماج	مدينة المداخن- ميخائيل نعيمة سورة المطففين- المصحف الكريم	60 65
الخطب والوصايا	الخطب	الأول	دراسة نص نشاط إدماج	إكرام الحجيج (هاشم بن عبد مناف) خطبة حول الصدقة محمد بن سالم البيحاني	71 76
		الثاني	دراسة نص نشاط إدماج المطالعة	حجة الوداع (الرسول صلى الله عليه وسلم) خطبة حسن الجوار – محمد بن سالم البيحاني خطبة طاعة الوالدين وبرهما – سالم البيحاني	78 83 85
	الوصايا	الثالث	دراسة نص	وصية لقمان لابنه – نص قرآني	86
		الرابع	دراسة نص نشاط إدماج	طريق السيادة – ذي الأصبع العدواني سورة الرحمان- المصحف الكريم	92 96
شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية	شخصيات ومواقف تاريخية	الأول	دراسة نص نشاط إدماج	آدم عليه السلام- محمد المبارك الحجازي الكتاتيب في الجزائر- محمد الأزرق	101 106
		الثاني	دراسة نص نشاط إدماج	من علماء الجزائر:(محمد الميلي) البشير الإبراهيمي الفارس الشاعر- صالح خرفي من عبقرية الأمير عبد القادر-عبد الله شريط	108 112 114
	مواقع جغرافية	الثالث	دراسة نص	قرطبة عروس المدائن- علي الجارم	115
		الرابع	دراسة نص نشاط إدماج	عليك سلام الله في عرفات-د/ محمد المسني سورة الملك- المصحف الكريم	121 126
الحرف والفن والرحلات والسياحة	الحرف والفن	الأول	دراسة نص نشاط إدماج	الحرفي- مجلة الحرفي الصخور والجوامد- صليحة عمور	133 137
		الثاني	دراسة نص نشاط إدماج	الفخار التقليدي بالجزائر-المتحف الوطني فن الزخرفة الإسلامية-مجلة الحرف والفن	140 145
	الرحلات والسياحة	الثالث	دراسة نص	العجوز والبحر- ارنست همنغواي	147
		الرابع	دراسة نص نشاط إدماج	رحلة إلى بريزينا- عمر هرباش سورة البروج – المصحف الكريم	155 160

ج- الطرائق والوسائل:

يسر الدليل العام لكتاب القراءة على اعتماد الطريقة الحوارية الاستنتاجية [2] من خلال شرح مفصل لنماذج مختلفة من مذكرات تقديم دروس القراءة ، وقد ألفيناه في جلها يصر على

---

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، إشراف طلال عمارة ، (دط)(دت) ، 3 / 165 ، 168.

[2] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 3 / 37 ، 38.

الطرائق الملاءمة لهذا الصنف من المتعلمين بالنظر إلى خصائصهم المميزة من قدرتهم على الحوار الموسع والمناقشات المؤسسة وثقافتهم الواسعة ، بما جعل مصمم المنهاج يصر في كل مرة على الإفادة من الطاقات الكامنة للمتعلم في تعديل مختلف سلوكاته وتزويده بالخبرات المناسبة.

د- التقـــــــويم:

لا يشير الدليل العام لكتاب القراءة للمتعلمين الكبار في جزئه الثالث لأي شكل من أشكال التقويم ، وربما يكون المؤلف قد ترك الحرية للمعلمين في اختيار طرائق التقويم بما يتوافق مع مقتضيات العملية التعليمية وبما يحقق الأهداف المنتظرة منها ، إلا لأن اطلاعنا على كتاب القراءة كشف لنا عن عدد غير قليل من نماذج الاختبار والتقويم لكفاءات المتعلمين نُرْجِئُ الحديث عنها في مرحلة لاحقة من هذا البحث.

1-2- دراسة وتحليل الموضوعات.

الجزء الثالث من كتاب (أتعلم وأتحرر) هو الحلقة الأخيرة من سلسلة كتب أعدت من قبل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار لتمكين كل المتعلمين الكبار ممن فاتهم سن التمدرس الطبيعي ليتداركوا ما فاتهم من العلم في مراحلهم العمرية الأولى لسبب ما.

ويتوج هذا الكتاب جل المجهودات المبذولة طيلة السنتين السابقتين من خلال تقديمه لجملة من الدروس ذات المستوى الراقي رقي مستوى المتعلم المتنامي ، والظاهر أن المؤلف قد حرص كل الحرص على مراعاة التحسن الكبير والطبيعي في المستوى التعليمي للمتعلم من خلال الاختيار الجيد لنموذج الكتاب من حيث شكله الخارجي أو من حيث طبيعة الموضوعات المدرجة.

ويحاول المؤلف من خلال الكتاب الربط بين عدد غير قليل من الأنشطة اللغوية بالنظر إلى التكامل الظاهر بين الأنشطة اللغوية المختلفة ، ذلك أن النجاح المحقق على صعيد أي نشاط لغوي محدد لا يمكن أن يؤتي أُكُلَهُ إلا إذا استتبعه نجاح مماثل على صعيد بقية النشاطات ، الأمر الذي حدى بالمؤلف إلى أن يشير إلى أن كتابه هذا هو مرتكز تعلم مجمل النشاطات اللغوية الأخر من قراءة وتعبير شفوي وكتابة بمختلف فنونها ، وهو مرتكز الربط بين نصوص القراءة ودروس قواعد اللغة التي سيأتي الحديث عنها في فصل لاحق.

والحق أن هذا الجزء من الكتاب يختلف في مضمونه وشكله العام عن الجزئين الآخرين فإخراج الكتاب وألوانه ومنهجه العام لا يضارعه فيه كتاب.

فقد اعتمد المؤلف في بناء كتابه على مرتكزات المنهج السلوكي القائم على قوة الإثارة في تحقيق أكبر عدد ممكن من الاستجابات من خلال تزويده بجملة من الموضوعات الدينية والتاريخية والاجتماعية الحقيقية الحديثة والهادفة ، وقد عزز الكتاب بجملة من الصور الحقيقية وهي إلى اللوحات الفنية أقرب ليرفع من تشويق المتعلمين ودافعيتهم.

ويحوي الكتاب تسعة وثلاثين(39) نصا توزعت بين نُصُوصٍ للقراءة وأخرى للمطالعة العامة وَثَالِثَةٍ لنشاطات الإدماج موزعة على (169) صفحة ، وهو حجم مناسب لكتاب يحوي عدة نشاطات أخراة بمعية نشاط القراءة.

وهاته جملة من الملاحظات العامة حول الكتاب وطريقة بنائه:

1 -المقدمة البسيطة والغير متناسبة مع الكتاب وأهميته.

2 -الحجم المتوسط والإخراج الجيد للكتاب.

3 -انعدام المعلومات العامة للكتاب.

4 -الإخراج الممتاز للصور(اللوحات الفنية).

5 -المنهجية المحكمة للكتاب مع قلة الأخطاء نسبيا.

6 -وفرة الموضوعات وثرائها.

7 -وفرة الموضوعات الوظيفية بما يخدم مصالحة المتعلم وحاجاته.

8 -دقة الكتابة وصغر حجمها مما قد يشكل عائقا أمام المتعلم الكبير.

9 -انعدام وجود القصائد الهادفة والمقطوعات الشعرية المثيرة والجميلة.

10-عدم توفر هوامش الكتاب على ترجمات صغيرة لأصحاب النصوص بما يوسع من ثقافة المتعلم.

وفي العرض الموالي نحاول تقديم تقويم عام للموضوعات المقترحة من حيث ربطها بالأسس العامة لبناء البرامج التربوية:

الأساس الديني	الأساس الثقافي	الأساس التاريخي	الأساس الاجتماعي	الأساس البيئي	الأساس الفلسفي

سورة الغاشية سورة المطففين وصية لقمان لابنه سورة الرحمان سورة الملك سورة البروج	الترجمة قناة تواصل / الإشهار/البريد الالكتروني/ الأمن الغذائي/التقليم/الصناعة العربية/ عليك سلام الله في عرفات/الصخور والجوامد/الفخار التقليدي / فن الزخرفة الإسلامية / رحلة إلى بريزينا	آدم عليه السلام/ ثورات وانتفاضات /الكتاتيب القرآنية في الجزائر/ من علماء الجزائر/الفارس الشاعر/من عبقرية الأميرعبد القادر / قرطبة عروس المدائن	مثل الكلمة الطيبة بين الناس/رسالة القضاء/ رسالة إلى ولدي/من تكنولوجيا الإعلام الآلي/الثورة الصناعية/خطبة إكرام الحجيج/خطبة حول الصدقة/خطبة حجة الوداع/خطبة حسن الجوار/طريق السيادة/الحرفي	مستقبل الفلاحة	رسالة إلى ابنتي السنابل المثمرة

تنبئ القراءة العامة لمحتوى كتاب القراءة للمستوى الثالث العناية الجيدة بالأساس الاجتماعي والثقافي من مجمل أسس بناء البرنامج التربوي ، ثم الأساس الديني والتاريخي بدرجة ثانية ، في حين لم ينل الأساس البيئي والفلسفي إلا عناية قليلة من البرنامج ، وما قد يلفت انتباهك حقيقة هو أنك تلفي ضمن البرنامج موضوعات في عمومها لا تتخذ من أي أساس منطلقا لها ويتعلــق الأمر بموضوعات من شاكلة:(مدينة المداخن /العجوز والبحر) التي تبدو رغم أهميتها الجمالية واللغوية لا تؤدي وظيفة ولا تستند إلى أساس يمكن أن يسهم في تزويد المتعلم بخبرات جديدة تسهم في تعديل سلوكات أو تصحيح مفاهيم معينة ، والظاهر أن هاته الموضوعات مُقْتَطَعَةٌ من نصوص طويلة قَطْعًا فَاحِشًا أفقدها معناها وهدفها وجمالها.

وقد يلفي الباحث صعوبة بالغة في تحديد طبيعة أساس بعض النصوص نظرا للتقارب الواضح في مضامينها بين الديني والاجتماعي والثقافي والتاريخي.

أما فيما يخص طريقة عرض المحاور والموضوعات فتبدو في عمومها طريقة بسيطة جدا ، حيث يفتتح المحور في العادة بصورة للوحة فنية أو مجموعة من الصور الحقيقية التي تعكس طبيعة المحور وأهدافه ، وهي بذلك تشكل مثيرا أوليا يعزز دافعية المتعلم فيدفعه لاشعوريا للمغامرة باكتشاف معطيات المحور المتوافرة.

وَيَسْبِقُ النص كالعادة عنوانه الذي أُتُخِذَ من اللون الأحمر المثير حُلَّةً تجعل منه عنصر إثارة إضافي ، والظاهر أن المؤلف قد عمد إلى إغفال الشكل التام للنصوص واكتفى بشكل أواخر الكلمات لاعتقاده بقدرة المتعلم الكبير على تجاوز إشكالية الشكل في هاته المرحلة التعليمية.

ويلحظ الباحث شيئا من التذبذب المنهجي في توزيع الموضوعات ، بحيث نلفي تفاوتا بين الوحدات من حيث الموضوعات المقترحة ، فتجد الكتاب يعتمد ثلاثة نصوص في بعض الوحدات في حين تجده يعتمد موضوعا واحد لا غير في وحدات أخراة ، وهو ما يشكل شرخا منهجيا في تصميم الكتاب ، إلا أن الكاتب ربما يستعيض عن النصوص بنشاطات أخراة من تعبير شفهي وكتابي وظيفي ، إلا أن هذا لا يقدم حجة من ضرورة وجود توازن منهجي بين الوحدات المؤلفة للكتاب.

وتتعدد النصوص الموجهة للقراءة بين السور القرآنية والخطب الدينية والوصايا والمقالات الهادفة ، ويعمد المؤلف عادة بعد طرح النص إلى إبراز الكلمات الصعبة التي قد تُشْكِلُ على المتعلم ، إلا أنه قد يترك أحيانا عملية شرحها للمتعلم نفسه بإحالته على المعجم ، ويستتبع النص جملة من الأسئلة الملحقة التي تساهم في إثراء الموضوع ومناقشة أفكاره وتعميقها ، ويختتم الدرس كالعادة بجملة من التمرينات الملحقة التي تهدف إلى اختبار قدرات المتعلم على الفهم والربط بين النشاطات المختلفة وتكون هاته التمرينات متعددة المشارب على اعتبار نص القراءة هو مرتكز كل النشاطات الأخراة من تعبير شفوي وكتابي وقواعد اللغة والتراكيب.

والظاهر أن الإفادة التي يحققها المتعلم من خلال الكتاب في الجانب الوظيفي تضارع الإفادة المحققة من نصوص القراءة بالنظر إلى أنها تقدم خدمة مباشرة له على نحو:(ملء الاستمارات ، والصكوك والحوالات البريدية والبنكية ، وجملة الأوراق الشخصية...).

وقد سجلنا أثناء مطالعتنا للكتاب عددا من الأخطاء المطبعية البسيطة التي من الممكن أن تؤثر على الكتاب نذكر منها:

1 عدم توفر الشكل التام في عدد كثير من الآيات القرآنية.

2 تعويض الحرف (ن) بالحرف (ب) في العبارة (نحمد الله ونستغفره) ص 76.

3 سقوط (إن) من أمام العبارة (... ربكم واحد) ص 78.

4 استعمال كلمة (إلى) بديلا لكلمة (إلا) مما غير المعنى ص 83.

5 استعمال كلمة (يؤذي) بديلا لكلمة (يؤدي) ص 83.

6 استعمال كلمة (غي) بديلا للحرف (في) ص 108.

7 -الخطأ في كلمة (إحداث) التي تحولت (حث) ص 138.

8 -وجود حرف الواو منفردا في آخر السطر في عدد من النصوص.

9 -التذبذب في توزيع علامات الترقيم.

10-الخطأ الواضح في عنونة المحور الثاني على مستوى فهرس الموضوعات من:(الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية) إلى:(الريف والحياة الفلاحية والحياة الريفية).

والحق أن الكتاب في عمومه يقدم خدمات جليلة للمتعلم الكبير بما يجعله يستجيب بتعديل مستمر في سلوكاته من خلال ما يقدم من دروس ذات فائدة.

وفيما يلي عرض مفصل لعدد من نصوص الكتاب:

النص الأول:[1]

مثل الكلمة الطيبة بين الناس

قال الله تعالى في كتابه العزيز:

" ألَمْ ترَ كيفَ ضربَ الله مثلاً كلمةً طيبةً كشجرةٍ طيبةٍ أصلُهَا ثابتٌ وفرعهَا في السماءِ تؤتي أكلهَا كلَ حينٍ بإذنِ ربهَا ، ويضربُ الله الأمثالَ للناسِ لعلهمْ يتذكرونَ ومثلُ كلمةٍ خبيثةٍ كشجرةٍ خبيثةٍ اجتثت من فوقِ الأرضِ ما لهَا من قرارٍ يثبتُ الله الذينَ آمنوا بالقولِ الثابتِ في الحياةِ الدنيَا وفي الآخرةِ ويضلُ الله الظالمينَ ويفعلُ الله ما يشاءُ ".

صدق الله العظيم سورة إبراهيم الآيات 25–29.

مفردات – أفكار – معان

الكلمات: اجتثت:اقتلعت

الخصام:النزاع

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، 3 / 11 ، وقد نقلنا النص كما ألفيناه في الكتاب دون تصحيح لأخطائه للأمانة العلمية.

أسئلة فهم النص:

1 -ما العلاقة بين الشجرة والكلمة من منطلق النص القرآني؟

2 -ما العلاقة بين الشجرة الطيبة والشجرة الخبيثة من منطلق النص القرآني؟

ينتمي هذا النص إلى الوحدة الأولى من محور(التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال) التي تضم خمسة موضوعات أخراة بمعية هذا الموضوع الذي يحتل الرتبة الثانية من ترتيب موضوعات الكتاب.

ولا يختلف اثنان في أن اختيار الآيتين الكريمتين لموضوع (الكلمة الطيبة بين الناس) أمر لا ينازع فيه أحد من حيث مناسبة النص لموضوعه تمام المناسبة.

إلا أن الشكل العام للنص وطريقة كتابته وبعض الأخطاء الواردة فيه وانعدام الشكل التام للآيات لا يوحي بالأهمية التي كان يفترض أن تعطى للموضوع والنص.

والحق أقول إن موضوعا هادفا من شاكلة موضوع (الكلمة الطيبة بين الناس) كان يفترض أن يولى عناية أكبر واهتماما أوسع بالنظر إلى علاقة الموضوع بحياة المتعلم مباشرة ، ثم إن نصًا قرآنيا كالذي عرض الكتاب أسمى من أن يُتَنَاوَلَ بهذا الشكل الوضيع ، فقد يُخْطِئُ المتعلم أثناء قراءته للنص ، وقد يُفْهَمُ المعنى على غير مقصوده ، وقد يحفظ المتعلم الآيات لتأثيرها المباشر عليه.

وقد عمد المؤلف في هذا النص إلى إبراز عدد من الكلمات الصعبة مع تقديم شرح لها، إلا أنه قد أغفل شرح كثير من الكلمات في نصوص أخراة مما يشكل عائقا أمام المتعلم الكبير في فهم النص تلقائيا أثناء قراءته المنفردة ، فقد لا يجد المتعلم الوقت الكافي للبحث عن هاته المعاني من خلال المعجم لمشاغله الحياتية الكثيرة ، وقد لا يتوفر لديه معجم في أغلب الأحيان.

والملاحظ أن المؤلف قد قدم شرحا لكلمة (الخصام) التي لا وجود لها في النص أصلا وهو الذي لم يقدم تبريرا لوجودها إلا إذ كان المؤلف قد استعان بها لارتباطها بالموضوع أو من قبيل تزويد الثروة اللغوية للمتعلم!

وقد تكون أسئلة الفهم العام المدرجة بمعية النص أسئلة مركزة ، إلا أن حاجة المتعلم إلى مزيد من التوسع في الموضوع تفوق تلك الأسئلة المدرجة ، فموضوع الكلمة الطيبة بين الناس

هو أصل من أصول الدين الإسلامي الحنيف الذي قال معلمه الأول عليه الصلاة والسلام في معنى حديثه(**أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ قالوا: بلى ، قال: أفشوا السلام بينكم**).

فالكلمة الطيبة مفتاح القلوب ودرب يوصل إلى أفئدة الناس وعلى المتعلم أن يفيد من مثل هذا الدرس في تعديل سلوكاته وتقويم نفسه والأخذ بأسباب الخير.

النص الثاني:[1]

مدينة المداخن

النص:

أنا جالسٌ في حديقةٍ صغيرةٍ في منتصفِ المدينةِ عن يسارِي رجلٌ مِن الملايين الذِينَ ليسَ لهمْ مَا يَعملونَ ليرتزقوا ، هُو نَائمٌ لأنَني أسمعُ لهُ بين الآونةِ والأخرى غَطِيطاً ثقيلاً.

في الحديقةِ بقعٌ منَ الخشبِ الأخضرِ ، يكادُ العُشبُ فيهَا لا يُرى لكثرةِ الأجْسامِ البَشرية الملقاةِ فوقهُ.

في الحديقة طائفة قليلة من الأشجار الهزيلة ، التي كيفما التفتت تجد نفسها غريبة التربة والديار تحيط بها من الجهات الأربع جبال من الحجر والحديد ، هي بنايات تتسابق صعودا في الهواء وسِوَاهَا ثم سِوَاهَا من البنايات التي تتنفس اليوم بألف منخار والتي تطلب النسيم فلا تجده فَتَحْتَالُ للحصول عليه بمراوح كهربائية.

الشمس تحيط بِنَا لكن الذين في الحديقة لا يشعرون بها ولا يرونها.لأنها مُقَنَّعَةٌ بِقِنَاعٍ أَغْبَرٍ كَثِيْفٍ ليس ضَبَابًا ولا سَحَابا. إن هو إلا أدخنة متصاعدة من أُلُوفِ المداخن ومَلاَيِيْن النوافذ والجبال المتراكمة من الحجر والحديد والإسْفِلْتِ لا أَوَّلَ لهَا ولا آخِرِ.

ميخائيل نعيمة.

مفردات – أفكار – معان

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، 3 / 60 ، 61.

– استعمل القاموس في شرح كلمة "الغطيط".

– هات عنوانا مناسبا للنص.

– هل الأفكار في النص متسلسلة؟ دعم إجابتك.

– بماذا توحي عبارة البنايات تتسابق صعودا في الهواء.

– كيف تبدو لك نفسية (حالة) الكاتب من خلال وصفه لحالة المدينة. [1]

اخترت هذا النص من وحدة (المدينة والحياة الصناعية) محور(الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية) ولست أدري إن كنت على صواب في اختياري هذا أم لا ، غير أن ما شدني إلى النص عنوانه الغريب وأسلوبه الجميل ، فما حمله نص (المداخن) من حمولة دلالية وشحنة معنوية جعلني استجيب لدعوته وألبي طلبه في الوقوف عند عتباته وأولـــها العنوان ، فرحت أفتش في قاموس نفسي علني أجد في مرجعيتي ما تحيل عليه هاته الكلمة اللغز.

وظاهر أن النص يتناول موضوعا شائقا في الحياة اليومية للمتعلم الكبير ألا وهو موضوع التلوث ، إذ قد يكون هذا الأخير سببا مباشرا فيها أو غير مباشر، و قد يكون فريسة لها من غير ما شعور.

وقد وفق المؤلف في اختيار الموضوع الهدف بالنظر إلى أثر هاته الظاهر على حياة الناس مباشرة ، لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو: هل وفق المؤلف في اختيار النص المناسب لهذا الموضوع؟

والحق أقول إن المؤلف قد جانبه التوفيق في اختيار النص الهدف ، ذلك أنك لن تجد أي صعوبة في ربط العنوان(مدينة المداخن)بالموضوع الهدف(التلوث)، إلا أن لغة النص أسلوبه وطريقة طرحه لا تتلاءم مع أهمية الموضوع ذاته.

وظاهر أن النص جزء من رواية أدبية أو قصة قصيرة ذات مغزى وهدف بعيد عن الموضوع الهدف.

---

[1] المصدر السابق، ص 60 ، 61.

والحق أن الموضوع محتاج إلى نص مثير يتناول الظاهرة مباشرة فيقدم المظاهر ويتناول الأسباب ويطرح الحلول والوصايا كيما يتمكن المتعلم الكبير ــ الذي يعد شريكا اجتماعيا رئيسا وطرفا فاعلا ــ من الإسهام بدوره في التقليل منها ومن آثارها المدمرة على الفرد والمجتمع ، وذلك كأن يكون النص من شاكلة أي تقرير علمي يذكر له مختلف الأمراض الناتجة عن الظاهرة وكيفيات معالجتها وسبل التخلص من كل ما يتسبب في حدوثها من ترشيد في استعمال المواد المنظفة والمواد الكيماوية الخطرة ودخان السيارات والغازات السامة...وهلم جرا ، وضرورة استعمال كل أشكال الوقـــاية واحتياطات الأمان للحيولة دون الوقوع في شركها.

ويشكل هذا الدرس موضوعا وظيفيا مهما في حياة المتعلم الكبير بالنظر إلى أن أغلب المتعلمين من النساء والرجال يتعاطون هاته المواد ويتعاملون بها في حياتهم اليومية ، مما يقدم لهم خدمة مباشرة تفيدهم في حياتهم العملية ، وهاته حقيقة البرامج الهادفة التي يحقق المتعلم إزاءها استجابة مباشرة فتسمح له بالتعديل الواضح في سلوكاته بالاستجابة للمواقف المثمرة الجديدة.

إن اختيار نص (مدينة المداخن) للأديب "**مِيخَائِيلْ نُعَيْمَةَ**" كان يمكن أن يكون أقرب لفائدة المتعلم لو قُدِّمَ مُقْتَرِنًا بنصه الأصلي دون اقْتِطَاعٍ مُفَاجِئٍ ولا تَصَرُّفٍ مُخِلٍّ ، بما يشكل فائدة جمالية وأسلوبية تفيد المتعلم أساليب جديدة يتمثلها فترتفع بمستواه اللغوي والتعبيري ، وتحقق له جانبا آخر من الجمال والمتعة اللغوية من خلال التلاعب الواضح للكاتب بالكلمات التي عودنا الأدباء على إخراجها من فلكـــها الدلالـــي العـــادي إلى فضـــاءات أفسح بحجة الوظيفة الجمالية (الشعرية) للغة[1].

أما أن يختار هذا النص لتقديم موضوع وظيفي هادف من شاكلة (موضوع التلوث) فأمر لا يؤتي أكله بالنظر إلى أن النص الأخير لم يطرح سَبَبًا لِمُشْكِلَةٍ ولا نَوَّهَ لِحَلٍّ مُبَاشِرٍ لَهَا فما فائدة أن نَمُرَّ على موضوع دون إعطائه حقه من الدراسة.

ذلك أن المتعلم يحقق دافعية هائلة واستجابة مباشرة بالنظر إلى طبيعة الموضوع وأهميته وقدرة والنص على الإثارة ولفت الانتباه ، ومصطلح الدافعية مصطلح عام يدل على العلاقة

---

[1] يحدد اللسانياتي الروسي "رومان جاكبسون" للغة وظائف ستا: (التعبيرية. وظيفة النزوع . الواصفة . الإنشائية . التنبيهية . المرجعية) ينظر: أحمد مؤمن اللسانيات النشأة والتطور ، ص 148 ، 149 .

الديناميكية التي تربط الكائن الحي ببيئته ، ويُستَدَلُّ عليها من خلال السلوكات المختلفة للكائنات الحية في الموافق المعينة[1] ، وهي أساس كل نشاط يقوم به الكائن الحي لتحقيق عدد من الرغبات المادية والمعنوية.

وقد انعكست هاته الفكرة ــ فكرة الدافعية ــ في النظرية السلوكية القائمة على المثير والاستجابة في عدد من الأبحاث التي قام بها علماء من أمثال "واطسون ، بلومفيلد ، سكينر"وغيرهم كثير.

ففي عملية التعلم ــ التي هي موضوع بحثنا ــ تأخذ الدافعية في العملية أبعادا ثلاثة:

أولها أن تعمل على تعزيز الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي ، والتي تثير نشاطا معينا ، وهذا ينسحب على الدوافع الفطرية والمكتسبة على حد سواء ، ومن ثم نكون قد انطلقنا في اكتساب المهارات المعينة والتعديل من أنماط سلوكاتنا الأولية.

أما البعد الثاني فهي أنها تملي علينا الاستجابة للمواقف المعينة ، وإهمال المواقف الأخرى ، ذلك أن الدافع يجعل الكائن الحي يختار الاستجابات المفيدة وظيفيا في عملية تكيفه مع العالم الخارجي ، وبذلك يجعل لها أسبقية على غيرها.

أما البعد الثالث للدوافع فإنها تعطي للسلوك بعدا معينا ، وهذا البعد مرتبط بالأبعاد السابقة ، وذلك أن الكائن لا يكفي أن يكون نشيطا ، بل يجب أن يوجه وجهة معينة حتى يتسنى له إشباع حاجاته المتنامية.[2]

والظاهر أن المؤلف قد تعمد ترك المجال للمتعلم للبحث عن الكلمات المستعصية وشرحها بما يشعر المتعلم بمساهمته في تقديم الدرس وإثرائه.

والظاهر أن المؤلف نفسه كان مقتنعا بعدم مواءمة العنوان للنص المقتطع بما جعله يطلب إلى المتعلمين البحث عن عنوان مناسب لهاته القطعة النصية ، وَأيُّ عنوان يمكن أن يناسبها؟ وهل سيكون دالا فعلا على مضمونها؟

وقد تحدث المؤلف عن نفسية الكاتب وتسلسل أفكاره من خلال النص المقتطع ، والحق أنك لو قرأت فقرات النص تصاعديا ما شعرت باختلال في المعنى بالنظر إلى استقلال كل فقرة

---

[1] ينظر: طلعت همام: سين وجيم عن علم النفس التربوي ، ص 75.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 77 ، 79.

من فقرات النص الأربع عن الفقرات الأخراة ، أكان هدف المؤلف أن يصل المتعلم إلى هاته الحقيقة في جوابه عن تسلسل أفكار النص؟

حقيقة تدفعنا إلى إعادة التنويه بأهمية العناية بما يُقَدَّمُ لهذا الصنف من المتعلمين من برامج تجعل منهم أفردا مثمرين وأعضاء فاعلين في مجتمع راق.

النص الثالث: [1] **العجوز والبحر**

النص:

كان رجلا عجوزا يَصِيْدُ السمك وحده في قارب،وكان قد أمضى أربعة وثمانين يوما من غير أن يفوز بسمكة واحدة.وفي الأيام الأربعين الأولى كان يَصْحَبُهُ غلام صغير حتى إذا قضى أربعين يوما من غير أن يُوَفَّقَ إلى صَيْدٍ مَا،قال أبوا الغلام لابنهما:"إن الشيخ مَنْحُوسٌ نَحْسًا لا رَيْبَ فِيهِ" وَسَأَلاَهُ أن يعمل في قاربٍ آخر،مَا لَبِثَ أَنْ فَازَ بِثَلاَثِ سَمَكَاتٍ رَائِعَاتٍ في الأسبوع الأول.ولقد حزن الغلام حينما رأى الشيخ يرجع كل يوم خالي القارب.وكان الشيخ معروقا شاحبا انتشرت في مؤخرة عنقه تجاعيد عميقة.

كان كل شيء فيه عجوز خلا عينيه؛وكان لونهما مثل لون البحر منتهجتين باسلتين.وذات مرة التقيا به الغلام وقال:"سَانْتِيَاغُو في استطاعتي أن أذهب معك من جديد" فرد عليه العجوز قائلا:"أنت تعمل الآن على ظهر مركب محظوظ ابْقَ حيث أنت" وجلس في أحد المقاهي وبدأ عدد من الصيادين يسخر من الرجل العجوز أما الصيادون الشيوخ فنظروا إليه وقد عَصَرَ الحزن قلوبهم ولكنهم لم يُظْهِرُوا ذلك وراحوا يتحدثون عن التيار والأعماق عَمَّا شاهدوه...

أرنست أمنغواي

مفردات – أفكار – معان

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، 3 /147 ، 148.

– هات المثنى والجمع مما يأتي: – غلام – قارب – مركب.

– ما هي المدة التي أمضاها العجوز في البحر؟

– هل كان وحيدا أم بصحبة .....؟

– ما الشعور المتبادل بين العجوز والغلام؟

– ما هي مميزات العجوز من حيث ملامح الجسم ، تقاسيم الوجه؟

– ما هو شعور الآخرين نحو العجوز؟

– حدد الفكرة العامة والأفكار الرئيسية.

اخترت النص من وحدة:(الرحلات والسياحة) محور:(الحرف والفن والرحلات والسياحة) ، والحق أن عنوان النص قد أغراني كما أغرى مؤلف الكتاب من قبل حين اختاره موضوعا من الموضوعات الأخيرة في كتاب القراءة المعد للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية.

وتعد هاته القصة من القصص المشهور في الأدب العالمي على شاكلة قصص الكاتب الفرنسي "هيجو" وغيره كثير ، والظاهر أن اختيارها من قبل المؤلف كان لسببين رئيسين هما: مناسبة القصة لمحور الدراسة أولاً ، وجاذبية القصة وتأثيرها على قرائها من ناحية ثانية.

لكن مفاجئتي كانت كبيرة وحسرتي كانت أكبر حينما قرأت أطوار النص فلم ، أستلذ بعد ما قرأت حينا نضب كل شيء وانتهت القصة دون أن تنتهي.

فتساءلت في نفسي ما فائدة أن نقدم لجائع طعاما شهيا يراه بعينه ثم نمنعه من تذوقه ، ألا يعد ذلك ظلما في حقه وفي حق الطعام الذي حقه أن يؤكل؟

ذلك أن إدراج هذا النص من الأدب العالمي الجميل له من الأهمية بمكان في رفع الذوق اللغوي والجمالي للمتعلم بما يمكنه من الانفتاح على العوالم الأخراة ، إلا أن الانقطاع المفاجئ للنص قد حرم المتعلم من المتعة الكبيرة التي كان يتوقع الحصول عليها ، وما ضر المؤلف أن أضاف عددا من الأسطر إلى القصة لتصبح ذات معنى يستلذه القارئ.

والظاهر أن المؤلف كان يستهدف فئة كبار السن من المتعلمين من خلال تسطير العبارة الأولى من النص:(**كان رجلا عجوزا يَصيْدُ السمك**) كي تمثل عنصرا انتباهيا أوليا يواجهه القارئ.

والحق أقول إن معالجة النص من خلال الأسئلة الملحقة لم تكن في مستو ى النص وجماليته الفنية والأسلوبية بما يجعل المتعلم يفيد من كل جوانب النص.

1-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.

كما في نهاية كل عمل نقدم في العادة تقويما شاملا له اختبارا لكفاءته وتقديرا لحقيقة النتائج المحصل عليها ، والحق أن هذا العمل هو جزء لا يتجزأ من تكوين العمل نفسه لنستبين مواطن الخلل فنعالجها ونعلم مواطن القوة فندعمها ونعززها.

والحق أن الحديث عن التمرين وأشكاله ونتائجه من خلال كتاب القراءة والنصوص المعد للمتعلمين من المستوى الثالث بمدارس محو الأمية أمر ضروري يثمن ما قمنا به من مجهود لتقويم الموضوعات الدراسية ذاتها.

والظاهر أن أشكال التقويم في هذا الجزء من الكتاب تبدو أكثر احترافية وهي في الغالب تعتمد على المتعلم في جميع مراحلها.

ويلاحظ الباحث ضعفا في أشكال التمرين على مستوى الموضوع الواحد ، وقد يكون مرد الأمر إلى كثرة الموضوعات ذاتها مما جعل مؤلف الكتاب يحرص على تنويع أشكال التمرين بحسب الأهداف المسطرة سلفا من هاته العملية.

وتتنوع أشكال التمرين من معالجة بعض المصطلحات ومقارنة بعضها ببعض بالاعتماد على ثقافة المتعلم الخاصة ، إلى أسئلة عامة وخاصة حول فهم مضامين النصوص من نحو:[1]

- **ما العلاقة بين (آس – ييئس).**
- **هل الرسالة موجهة إلى الابن مباشرة أم إقناع القارئ بما يريده للابن؟**
- **ما هي الثروة التي يريدها الكاتب لابنه.السعادة أم الشقاء؟**
- **لماذا يخاف على ابنه من الثروة والغنى؟**

---

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، 3 /14 ، 18.

– هل تشاطره في الرأي ؟ علل.

ويستمر هذا النمط من التمرينات طوال مراحل الكتاب ومع جل النصوص ، وقد يرتفع المؤلف بمستوى أسئلة فهم النص إلى جملة من الأسئلة الإستنتاجية ، كأن يطلب إلى المتعلم تحديد جملة أفكـــار النص ومناقشتها مـــن حيث: المعاني ، الوضوح ، الغموض ، القدم ، الجدة ، التسلسل ، العاطفة.[1]

أما فيما يتعلق بالتمرينات التطبيقية المباشرة ، فإن المؤلف قد عمل على الربط المباشر بين ما يقدم في درس القراءة وفي درس الكتابة (التعبير الكتابي) بمعية دروس قواعد اللغة والأساليب ، وبذلك اختار نماذجاً وأشكالا من التقويم تخدم الهدف التربوي وهو الربط بين هاته النشاطات في درس موحد ، وسوف نقدم عرضا مفصلا حول هاته النماذج التطبيقية خلال الحديث عن نشاطي الكتابة وقواعد اللغة في مراحل تالية من هذا البحث.

2– مظاهر النظرية السلوكية من خلال برنامج نشاط القراءة.

إن التجديد الذي طبع النظريات اللغوية المختلفة أدى إلى نشأة اتجاه جديد في البحث اللغوي ، يستبعد الأفكار المجردة ، وتمثل في النظرية السلوكية ، وقد خضع أصحاب هذه النظرية للمنحى العلمي الذي طغى على ساحة البحث وقتذاك ، وهو منحى يرتكز على الملاحظة والمشاهدة ، فقد ولى عهد العلوم التجريدية النظرية ، وأعطت هذه النظرية السلوكية اهتماماً للجانب الممكن ملاحظته علانية وهي بهذا خالفت غيرها من النظريات التصورية التي تركز على الفكرة أو التصور.[2]

والظاهر أ ن البحث عن ماهية دلالات اللغة وآلية حصولها أدى بالعالم اللغوي الأمريكي (بلومفيلد) إلى هجر الاتجاه العقلي والبحث عن المعاني الحقيقية في السلوك اللغوي الظاهر، وبعد تحقق الأفكار التي مال إليها (بلومفيلد) تجلى الاتجاه السلوكي لدى هذا العالم وقد "عرف معنى الصيغة اللغوية بأنه الموقف الذي ينطقها المتكلم فيه ، والاستجابة التي تستدعيها من السامع فعن طريق نطق صيغة لغوية يحث المتكلم سامعه على الاستجابة لموقف ما هذا الموقف وتلك الاستجابة هما المعنى اللغوي للصيغة"[3] ، والقول بمبدأ المثير والاستجابة يستدعي الأخذ

---

[1] بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، 3 / 14 ، 61 ، 93 ، 116 ، 134.

[2] أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 5 ، 1998 ، ص59

[3] المرجع نفسه ، ص 61.

كذلك بالمقام الذي حصل فيه الحدث الكلامي ، ولكي يتم تحديد دلالة صيغة لغوية ما تحديداً دقيقاً وجب حصر جميع المقامات التي تصاحب استعمال الصيغة في الحدث الكلامي ، ومعرفة شاملة لكل ما يشكل عالم المتكلم: فدلالة صيغة لغوية ما إنما هي المقام الذي يفصح فيه المتكلم عن هذه الدلالة والرد اللغوي أو السلوكي الذي يصدر عن المخاطب ، ولأن المقام هو المميّز بين الإمكانات المتعددة للدلالة خاصة ، فإن الصيغة اللغوية قد أخذت أبعاداً اجتماعية وثقافية ، وتعلقت بها قيم أسلوبية وتعبيرية مما قد يعيق التواصل والإبلاغ وتداخل المعنى الرئيس والهامشي ، ولذا فالأخذ بالعلاقة المتينة بين القول والمقام سوف يزيل كثيراً من اللبس في الأحداث الكلامية إذ إن اللجوء إلى المقام أو حال الخطاب يساعد على الخصوص في:

1 ــ استكشاف مراجع الصيغ اللغوية للقول.

2 ــ اختيار وإيثار تأويل بعينه في حالة الكلام الملتبس أو المبهم.

3 ــ استكشاف قيمة القول وحقيقته (تهديد ، وعد ، وعيد ...).

4 ــ تحديد طبيعة القول خصائصه (صيغ لغوية خاصة بالفلاحين مثلاً).[1]

والحقيقة أن النظرية السلوكية بقدر ما كشفت عن عوالم خفية ودفعت بالبحث الدلالي خطوات نحو الأمام ، بقدر ما فتحت أبواباً عن عوالم أخرى بقيت خفية ، ذلك أن الأخذ بمبدأ دراسة الأفعال الكلامية القابلة للملاحظة والمشاهدة لم يقدم الأجوبة الكافية عن تلك التساؤلات حول ضبط معاني الصيغ اللغوية ضبطاً يخضع لمعايير علمية دقيقة تنسحب على كل الصيغ والتراكيب اللغوية ، فوجود القيم الحافة وتكوّن المعنى الديناميكي الذي لا يأخذ صورة قارة ثابتة ، شكّل أهم العوائق أمام نظرية (بلومفيلد) السلوكية ، وقد تطورت هذه النظرية على يد الفيلسوف الأمريكي (**شارل موريس**) ــ (**Charles Morris**) الذي لاحظ أن تتعدد الاستجابات لمثير واحد يعني اشتراك دلالات في صيغة لغوية واحدة ، وذلك أن المنطوق قد يحمل قيماً أسلوبية ومعان حافة تتولد عنها استجابات متنوعة ، وقد أخرج (موريس) من معنى الصيغة الاستجابة أو رد الفعل واكتفى بمجرد الميل أو الرغبة"، ويعني ذلك أنه إذا وجد ميل أو رغبة صريحة للقيام باستجابة معينة لمثير (منطوق لغوي) دلالة على وجود ارتباط يجعل الاستجابة تكون لذلك المثير، وهذا الارتباط بمثابة الاشتراط وقد مثل ذلك بالعلاقة: "إذا كانت ط

---

[1] ينظر: أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات ، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط1، 1996 ، ص 294، 302.

حينئذٍ تكون س"، حيث ط = اشتراط.[1]

ورغم هذا التطور الحاصل في النظرية السلوكية ، بلجوء موريس إلى فكرة الميل أو المزاج ، فإنه وجدت تراكيب وعبارات لغوية لا تخضع لمعايير هذه النظرية ، وبالتالي وجدت فجوات علمية واضحة لم تستطع النظرية السلوكية سدها ، مما عجل بميلاد اتجاه ات أخراة في البحث اللغوي حاولت الإجابة عن التساؤلات المطروحة حول التحديد العلمي الموضوعي الدقيق للدلالة وطرائق ضبطها.

إلا أن إكثار الباحثين في مختلف أنحاء العالم من الحديث عن الجوانب السلبية للنظرية السلوكية من:

1- إغفالها لمصطلحات العقل والذاكرة والمدخرات القبلية...

2- اعتمادها الكلي على المعلم في عملية التعليم.

3 -المتعلم متلق سلبي ووعاء فارغ.

4 -الميكانيكية والآلية وعدم التحرر.

هاته الحقائق غيرها لم تقدم مبررا منطقيا للحقيقة التي يكون قد تغافلها الكثير من الباحثين هي أن الإنسان كائن سلوكي بطبعه ، فالسعي نحو المتعة واللذة والسعي نحو الأحسن والأرقى والأعلى والأجمل أمور لا يحكمها قانون عقلي بـــل هي إلى القوانين السلوكية اللاشعورية أقرب ، فالكائن البشري يقبل دوما نحو الأحسن والأجمل إقبالا لاشعوريا ، ومن ثم كانت الإفادة من هاته السلوكات أمر لا مناص عنه في تحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة في عملية الارتقاء بهذا الفرد البشري من خلال التعديل المستمر والمتواصل في سلوكاته التربوية واللغوية.

ثم إن شعور الفرد البشري بعدم جدوى ما يقدم إليه من آليات في مختلف عمليات التعديل في سلوكاته يقلل من دوره في التفاعل مع ما يقدم إليه ، إذ إن عنصر الفائدة هو العنصر الغالب على سلوكه من منطلق الحاجة أو الوظيفة أو الجانب العملي والاتصالي التي يجنيه المتعلم أثناء قيامه بهذا السلوك أو ذاك ، وعليه كان للباحثين أن يحددوا جوانب عدة من هاته النظرية يمكن الاستناد إليها في تمكين المتعلم من الإفادة أكثر فأكثر من العمليات التربوية والتعليمية الهادفة

---

[1] ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، ص 65.

إلى إحداث تعديلات مهمة على مستواه.

والحقيقة أن مسألة الاختيار تحكمها قوانين الذوق والمزاج والطبيعة الإنسانية الواعية واللاواعية ، وهو أمر حدا بمؤلفي البرامج التعليمية للمتعلمين الكبار للتنويه بضرورة الإفادة من مجمل قوانين النظرية السلوكية سواء فيما تعلق بطرائق بناء المناهج والبرام ج التعليمية أو بطرائق تقديمها[1]، وفي هذا الجزء من البحث نستكمل الحديث عن أهم الإفادات المستنبطة من النظرية السلوكية من خلال البرامج التربوية المدرجة سابقا التي عمدنا إلى تحليلها ونقدها وتقويمها.

أ – موضوعات المستوى الأول:

إن الحديث عن أهم الإفادات المستنبطة من النظرية السلوكية في برامج القراءة للمستوى الأول هي صلب هاته الدراسة ، والحق أن عناصر كثيرة في هذا البرنامج قد خضعت لمبادئ هاته النظرية بقصد من المؤلفين أو من غير قصد منهم تبدت في جملة من النقاط نجملها في:

قانون الإثارة:

وقد تبدت عناصرها جلية في الجانب الجمالي للصور الملونة الحقيقية في الغالب المدرجة في نصوص كتاب المستوى الأول ، وتتبدى أيضا في التنسيق الجيد للموضوعات بالاعتماد على عناصر الإثارة الممكنة ، ذلك أن المتعلم الكبير أحوج ما يكون في هاته المرحلة إلى دروس مليئة بالألوان والصور ولنقل الواقع الحي إليه مباشرة نظرا لارتباط أذهان المتعلمين بالأمور المادية أول أمرهم ثم يتدرج الأمر إلى أشياء أعلى في درجة التجريد في مراحل تالية.

قانون اليسر والتعرف:

وذلك باعتماد أساليب بسيطة في تقديم المادة اللغوية بما يتلاءم مع إمكانات المتعلمين وتدرجها في الصعوبة ، بدءا بالتعرف على عدد من الصور المألوفة في الدروس الأولى وصولا إلى تقديم نصوص صغيرة تصل إلى بضعة أسطر أو تقديم بعض السور القرآنية المألوفة المطولة بعض الشيء (المعوذتين مثلا).

قانون التكرار والتمرين:

---

[1] ينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر الدليل عام ، ص 89 ، 90 ، وينظر: دروس في التربية وعلم النفس ص 239 ، 248.

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين تبدو بجلاء من بداية الكتاب إلى نهايته سواء فيما تعلق بطريقة تقديم الدروس أو النشاطات الملحقة ، فقد اعتمد المؤلف طريقة واحدة في تقديم الشروحات والتفصيلات الخاصة بنماذج دروس القراءة كما أوردنا في التحليل.

قوانين المحاولة والخطأ:

إن استعمال هذا القانون كان واضحا وجليا من خلال اعتماد نماذج الصواب والخطأ المعتمدة في التمرينات التطبيقية وقد أكثر المؤلف الاعتماد على هذا اللون لسهولته وقربه للمتعلمين.

قانون التجمع:

كان اعتماد هــذا القانون جليا في النماذج التطبيقية التي تعتمد على الربط بالسهم بين المتفرق ، وتجميع المتفرق لتشكيل كلام ذي معنى مفيد وقد أوردنا لذلك نماذج في التحليل المدرج.

قانون الاستعداد:

وذلك من خلال طرح عدد من التساؤلات التي استوجبت إجابات هدفها الرئيس الكشف عن الاستعدادات الحقيقية للمتعلمين الكبار.

إلى جانب ما ذكرنا تتبدى جملة أخرى من القوانين الأقل شيوعا على مستوى الكتاب النصوص للمستوى الأول على نحو:(قانون التمييز ، وقانون الارتباط ، وقانون التدرج ، وقانون الانتماء).

ب- برامج المستوى الثاني:

تتبدى الإفادة من جملة من القوانين السلوكية المعتمدة في كتاب النصوص للمستوى الثاني للمتعلمين الكبار كما يلي:

قانون الإثارة:

وقد تبدو عناصر الإثارة أقل منها في الجزء الأول من الكتاب إلا أن هذا الجزء يحوي أيضا عناصر جلية قد تسهم بشكل أو بآخر في تحفيز المتعلمين على الإقبال على عملية التعليم.

قانون التكرار والتمرين:

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين بدا واضحا في جملة التمرينات الملحقة أولا ، وفي طريقة شرح وتقديم النصوص بشكل أكثر جلاء ، وذلك أن النمط المنهجي المعتمد في تقديم موضوعات القراءة موحد في كل دروس الكتاب.

قانون التعرف:

يبدو ذلك جليا من خلال تمكين المتعلم من التعرف على عدد من الأدوات اللغوية المتعددة والتدرب على آليات استعمالها في المواقف اللغوية المختلفة (حقيقية ومفترضة).

قانون التجمع:

اعتمد هذا القانون بأشكال مختلفة ومكثفة جدا في هذا المستوى التعليمي ومن نماذجه توزيع الكلمات في جمل لإتمام المعاني ، أو من خلال تجميع الجمل لتكوين معنى تام ومفيد.

قوانين المحاولة والخطأ:

كان استعمال هذا القانون باديا في الدروس الأولى من الكتاب، لكنه غاب في البقية الباقية من موضوعات القراءة ودروسها.

قانون الاستعداد:

يبدو هذا القانون بجلاء في عدد من النصوص وليس كلها باعتماد عدد من الأسئلة البينة التي تهدف إلى تمكين المتعلم من الكشف عن إمكاناته اللغوية والفكرية.

إلى جانب ما ذكرنا سلفا تتبدى جملة أخرى من القوانين الأقل شيوعا على مستوى الكتاب النصوص للمستوى الثاني على نحو:(قانون التمييز ، وقانون التدرج ، وقانون الانتماء ، وقانون اليسر ، وقانون التعميم).

ج- برامج المستوى الثالث:

قانون الإثارة:

تتبدى عناصره بجلاء في الجانب الجمالي للكتاب ومظهره الخارجي الجميل وفي الصور الملونة الحقيقية المدرجة في نصوص كتاب المستوى الثالث ، ثم في التنظيم المحكم للموضوعات وحسن اختيارها بالاعتماد على عناصر الإثارة الممكنة ، ذلك أن المتعلم الكبير أحوج ما يكون في هاته المرحلة إلى دروس ذات مستوى عال يتناسب مع طموحاته المتنامي ة وإمكاناته اللامحدودة.

قانون الاستعداد:

وذلك بطرح عدد من التساؤلات التي استوجبت إجابات هدفها الرئيس الكشف عن الاستعدادات الحقيقية للمتعلمين الكبار وتمكينهم من الإفادة أكثر فأكثر من نصوص القراءة.

قانون التكرار والتمرين:

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين يبدو من خلال إدراج جملة من التمرينات الملحقة مرات كثيرة ومتكررة في مواقع كثيرة من الكتاب.

قانون التجمع:

كان اعتماد هــذا القانون جليا في النماذج التطبيقية التي تعتمد على الربط بين عدد من الجمل المتفرقة أو الانطلاق منها في بناء موضوع ذا معنى مفيد وقد أوردنا لذلك نماذج في التحليل المدرج لهذا المستوى.

وقد وردت إلى جانب ما أوردنا عدد آخر من القوانين الأقل شيوعا على مستوى الكتاب النصوص للمستوى الثالث على نحو:(قانون التدرج ، وقانون الانتماء).

3- الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط القراءة.

أ/ الأطر المرجعية لبرامج تعليم الكبار.

إن البرامج التعليمية للكبار ذات طبيعة خاصة وملامح ذاتية تميزها عن غيرها من البرامج التعليمية ، وهي تستمد هذه الخصوصية من إطارها الفكري والمرجعي الموضوعي في الاستراتيجية العامة ، كما أنها تستمد ذلك أيضا من طبيعة الجمهور الذي توجه إليه وتستهدف التأثير فيه.

وعلى الرغم من الاعتراف العام بضرورة إيجاد برامج جديدة لتعليم الكبار ، ومواءمة البرامج الحالية المستمرة للتغيرات داخل البيئة المحلية وما فيها من ثقافات وعلاقات وقوى وممارسات خاصة ، فإن البرامج الجديدة عند وضعها واستخدامها يجب أن تتم في ضوء عدد من المحددات يجملها الباحثون في الآتي:[1]

أ -التحديات والتغيرات المعرفية والتكنولوجية والمهارية التي تتطلب استمرارية التعليم الفردي والجماعي ، والانفتاح الفكري على التجارب العالمية في هذا الميدان.

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 162 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 190 .

ب- مراعاة المطالب الأساسية التي يحددها المجتمع العربي على المستوى القومي أو الوطني ، مما يستدعى أخذها في الحسبان عند وضع أي برنامج ، كأن يتعلق الأمر بمستوى التعليم وأنواعه وأشكاله.

ت- مطالب المتعلم الكبير وحاجاته التعليمية والمهارية والحياتية من تعليم الكبار ، وأهمية أن تكون البرامج ملبية لحاجاته مما يدفعه للاجتهاد في الإقبال عليها.

ويتأثر وضع البرامج التعليمية للكبار بعوامل منها:

-1- اختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة من بيئة إلى بيئة: فالمعروف أن الأهداف التي يحددها البرنامج لخطواته الإجرائية ترتبط إلى حد كبير بواقع اجتماعي معين يختلف حسب النشاط الاقتصادي السائد والمستوى الثقافي والاجتماعي ومجموع القيم المتوافرة ، والبرنامج التعليمية لا ينفصل عن ذلك كله ، فبرامج تعليم الكبار ليست مجرد إعداد للأفراد للتكيف مع مختلف الظروف فحسب ، بل تهدف إلى تنمية قدرات الأفراد علة المشاركة الفاعلة في تطوير البنى الاجتماعية والثقافية للمجتمع المحلي بغية تطويره وتحسين نوعية الحياة فيه.

-2- تحديد كم ونوع الجمهور الموجه إليه البرنامج: ويبدو هذا العامل عاملا رئيسا من حيث التأثير المباشر في عمل البرنامج وخاصة خطوات التخطيط والإعداد التي تسبق التنفيذ ، كما يهدف أساسا للكشف عن حاجات الجمهور ومطالبه مما يسهل عملية التنفيذ ، ولأن البرنامج موجه لجمهور المتعلمين الكبار فلابد للبرامج أن تضع في حسبانها النقاط الآتية:

أ- الخبرات السالفة للكبار ، وقد تكون هاته الخبـــرات متناقضة مع ما يهدف إليه البرنامج ، بحيث يبدي بعض المتعلمين رفضا لمل يقدم من دروس ، مما يفض على واضع البرنامج تحقيق القدر الكافي من المرونة في المجالات والخبرات بما يتيح فرصة تتجاوز الخلافات وحى يقل الإحجام ويزيد الإقبال.

ب- أن للكبار اهتمامات حياتية ومهنية وثقافية متعددة ومختلفة باختلاف مستويات وخبرات الكبار أنفسهم ، مما يدعو البرنامج لضرورة الكشف عن هذه الاهتمامات وخاطبتها واستثارة حماسة المتعلم الكبير ، بأن يقدم البرنامج فائدة علمية تتجلى للمتعلم مما يجعله أكثر ارتباطا بالبرنامج التعليمي المقترح.

ت- ضرورة الارتباط المباشر للبرنامج المقترح للبرنامج بالقدرة الإنجازية عند المتعلم الكبير ، وتحقيق ذاته في مجال عمله وحياته الخاصة والعامة ، وذلك بضرورة تقديمه خبرات يحتاج المتعلم لممارستها ولا يستطيع دون تعلمه لهذا المحتوى المحدد أن يحقق شيئا منها.

د- ألا نجعل المتعلم مجرد متلق سلبي ، بل يجب دفعه للمشاركة الإيجابية لتقوية إحساس المشاركة لديه.

هـ- التعرف على طبيعة الأدوار المهنية والأسرية والاجتماعية للجمهور المستهدف كيما يتم دراسة وتحديد التوقعات وأساليب معالجة الصعوبات ، وأساليب العمل التي يمكن أن يواجهها العمل اليومي للبرنامج على نحو الزمن المحدد ، والمواعيد ومختلف أساليب المتابعة والتقويم.[1]

ب/ خطوات إعداد برنامج للعمل.

الحق أن وضع البرنامج ليس عملية فنية وإجراءات محددة فحسب ، بل هو عمل متكامل مع عناصر المتعددة ، فوضع البرنامج يهدف بالأساس الأول إلى تحقيق أهداف وخبرات موضوعة سلفا على أن تكون هاته الخبرات ذات صفات أساسية تُجْمَلُ في الآتي:

أ -أن تكون عملية وذات تأثير مباشر في حياة المتعلم ، وأن تقدم إضافة للمتعلم ولمختلف طموحاته وخبراته.

ب - أن تراعي ما بين الأفراد والمجتمعات من فروق ، وأن تركز على المميزات والإيجابيات ، وتنطلق منها لمحاصرة ما قد تواجهه من سلبيات.

ت - أن تعتمد على فاعلية المتعلم ، وأن تنمي لديه الرغبة في التعلم والتفكير والاستخدام الأفضل لقدراته وإمكاناته المختلفة.

ث - أن تتكامل فيما بينها ، فلا تركز على جانب على حساب الآخر في حياة الفرد أو المجتمع.

ج -التركيب الزمني والعقلي المناسب لما في البرنامج من خبرات ومعلومات ، بحيث تكون متسلسلة ومتدرجة في صعوبتها وعملياتها العقلية ومستندة إلى أهم النظريات التعليمية الحديثة.

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 162 ، 164 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 192.

ح محاولة صياغة هذه الدروس في صورة مشكلات [1] مما يجعلها أكثر مقبولية عند المتعلمين.[2]

ج/ الأهداف العامة لبرامج تعليم الكبار.

يحدد الهدف التعليمي في العموم على أنه "وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه ببعض المواقف المنهجية وتفاعله معها".[3]

ويبدو أن للأهداف التربوية تقسيمات من حيث الشكل ومن حيث المضمون ، أما من حيث الشكل فتنقسم إلى أهداف خاصة وأهداف عامة ، والهدف العام هو وصف للتغير السلوكي المتوقع من قبل المتعلم لاحتكاكه المباشر وتفاعله مع جملة المضامين والخبرات المتعددة وهي تكون من شاكلة: "إعداد المواطن الصالح" ، و"تنمية الحرية المفكرة" ، و"تنمية التفكير الناقد" و"وعي الكبير بتصوره العام للألوهية والكون والإنسان"...

أما الأهداف الخاصة فتلك التي تصاغ في بداية كل وحدة دراسية من نحو: أم يتعرف المتعلم على (ثمانية) من الحروف المحددة في الكلمات العشر المعروضة عليه ، أو أن يدرك ثلاثة أسباب رئيسة لتلوث المياه ... وهلم جرا من الأهداف الخاصة.

ويقسم الباحثون التربويون الأهداف التربوية العامة منها والخاصة على السواء إلى أنواع هي :

السلوكية ، والمعرفية ، والوجدانية ، والمهارية ولكل منها مستويات متنوعة.[4]

---

[1] إن صياغة الدروس في شاكلة مشكلات يحقق هدفين أساسيين للعملية التعليمية وهما: وجود الدافع ، وبذل النشاط لتحقيقه ، الأمر الذي دعى "ميرسل" لتعريف التعلم على أنه: "سلوك يشمل تحسنا في الأداء ، ويمكن ملاحظة نتيجة هذا التحسن في التغييرات التي تحدث أثناء التعلم" ، فأوجه النشاط التي يبذلها الفرد يكون القصد منها في العادة في أول التعلم اكتشاف الموقف أكثر من محاولة التمكن منه ، لذا فهي كثيرا ما تتضمن استجابات غير مميزة وخاطئة متعددة ، وباستمرار التدريب وبذل الجهد تقل الأخطاء ويميل الموقف إلى التميز والوضوح ويصبح الفرد أكثر قدرة على التحكم فيه. (للمزيد يراجع: إبراهيم وجيه محمود : التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 16 ، 17).

[2] ينظر: إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 165 ، 167 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 194 ، 195 ، وينظر: إبراهيم وجيه محمود : التعلـــم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص 16 ، 17.

[3] علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 159.

[4] يذكر الباحثون للأهداف المعرفية مستويات ستة هي: التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم.
أما مستويات الأهداف الوجدانية فهي : الاستقبال ، الاستجابة ، التسليم ، التسليم ، الاقتناع.
أما مستويات الأهداف المهارية فهي: التقليد ، الوعي ، المهارة ، الانسجام ، الطبع والعادة.
وللمزيد من المعلومات يراجع: (علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 161 ، 162).

أما عن الأهداف العامة لمحتوى برنامج تعليم الكبار فنجملها في الآتي:[1]

أ- القدرة على التعلم الذاتي واكتساب مهارات هذا التعلم.

ب- الفهم الواعي للواقع والمتغيرات التي تؤثر في عناصره ومكوناته.

ت- التحليل العلمي لعناصر المشاكل التي يتعرض لها المتعلم الكبير.

ث- الرغبة المتزايدة في التعلم المستمر والتفاعل مع الواقع.

ج- الاعتزاز بما يمتلك من قدرات وقيم وتراث.

ح- الاستجابة المناسبة للمتغيرات والأدوار في الواقع.

خ- الرغبة في الإنجاز والمشاركة والانفتاح على الآخر دون قيد.

د- التزود بالمهارات التي تمكنه من مواصلة الحياة والتمتع بما لديه من إمكانات وقدرات.

أما عن الأهداف الخاصة بنشاط القراءة فيؤكد على ضرورة سيطرة المتعلم على المهارات اللغوية الأساسية وغيرها على نحو: الاستماع والفهم والتحدث بلغة مفهومة وعرض منطقي ، والقراءة بفهم واستيعاب ، والكتابة السليمة ، ينضاف إلى ذلك قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف القضايا الحسابية والرياضية المتعددة.[2]

د/ أهمية كتاب القراءة في العملية التعليمية.

من المفيد القول بأن الكتاب المدرسي يعد مُدْخَلاً رئيسا من مداخل النظام التعليمي ، فهو يؤثر في العناصر أو المُدْخَلات الأُخَر وعمليات النظام ومُخْرَجَاتِهِ ، وهو يرتبط بأهداف المنهج وتأثر بها ويؤثر فيها ، ويرتبط بالطالب ويؤثر فيه أيما تأثير ، وكذا بالمعلم وطرائق التدريس ، وعمليات التقويم ، ينضاف إلى ذلك فهو المدخل الرئيس لتعلم جل النشاطات الأخراة وهو المرتكز الأساسي للعملية التعليمية كلها ، ومن هنا تنبعث أهمية الكتاب في العملية التعليمية ككل.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 168 ، 174 ، وينظر: إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليم الكبار في الوطن العربي ، ص 168 ، وينظر: محاسن رضا أحمد : برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ص 91 ، 93.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 164.

ومن النقاط الرئيسة التي تتجلى فيها أهمية الكتاب نذكر:[1]

أ -يقدم المعارف والمعلومات والخبرات في تنظيم منطقي أو سيكولوجي أو حلزوني.

ب – يساعد المعلم والمتعلم في الانتقال المنظم من موضوع لآخر ، أو من فكرة لأخرى.

ت – يشعر المعلم والمتعلم بصحة المعلومات والوثوق بها.

ث – يحدد موضوعات الدراسة ، ويشير إلى مداخل تدريسها ، وطرائق التدريس.

ج هو وسيلة من وسائل التعلم الذاتي.

ح يعطي فرصا متكافئة للمتعلمين في تقديم المادة.

خ يعد مصدرا رئيسا من مصادر التعلم يعود إليه المتعلم في أي وقت ، أي أنه مرجع علمي مهم للمعلم والمتعلم على السواء.

د -يسهم في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين.

ذ -يعالج المادة بطرائق علمية وأمثلة بيئية تجعل التعلم أكثر حسية وواقعية.

ر يشتمل على رسومات وصور وأشكال تساعد في عملية التعلم وتزيد من فاعليته.

ز -المنهج المعتمد يساعد المتعلمين على حفظ المادة وسرعة استدعائها.

س – يحقق الغرض الرئيس لوسائل التقويم وآلياته المختلفة

هـ / الأسس النظرية التي يبنى عليها كتاب القراءة.

إن بناء الكتاب المدرسي ينبغي أن يراعي ما يأتي: [2]

أ -أن يتسم محتوى الكتاب المدرسي بالحداثة ومراعاة أحدث ما تم التوصل إليه في مجال المادة المدروسة.

ب – أن يتسم محتوى الكتاب المدرسي بالصحة والدقة العلمية.

ت – أن تكون المادة المقدمة ملائمة لقدرات المتعلمين واهتماماتهم.

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ، ومحسن علي عطية : تحليل محتوى منهاج اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2009 ، ص 161 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 162 ، وينظر: محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص 177 ، 178.

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ، ومحسن علي عطية : تحليل محتوى منهاج اللغة العربية ، ص 162 ، 163 ، 167 ، وينظر: ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 16 ، 19 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 160 ، 162 ، وينظر: محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص 181.

ث – أن يراعي محتوى الكتاب المدرسي مبدأ الوضوح والتنوع والتدرج في المادة التي يقدمها.

ج أن يشتمل على ما يلزم من الوسائل التعليمية والأنشطة والتدريبات العلمية اللازمة لعملية التعلم.

ح أن يتوافر له مبدأ الترابط والتماسك والتكامل في المادة التي يقدمها ، بحيث تكون المادة مترابطة الأجزاء ، متكاملة مع بقية المواد والنشاطات الأخراة.

خ أن يشتمل الكتاب على ذكر الأهداف السلوكية التي يُتَوَقَّعُ من المتعلم بلوغها.

د -مراعاة معايير الجودة في الإخراج والألوان والصور ، والحرص على استثارة دافعية المتعلم للتعامل مع الكتاب وقراءته.

ذ -مراعاة ملاءمة حجم الكتاب وتصميمه وغلافه وطباعته والألوان وحجم الحروف للمتعلمين وقدراتهم ورغباتهم.

ر أن يحوي الكتاب قائمة من المصطلحات الجديدة ، عير المألوفة ، وأسماء الأعلام يرجع إليها المتعلم لغرض تثبيت معلوماته ، أو لغرض البحث.

ز أن تكون لغة الكتاب سليمة من الأخطاء واضحة ملاءمة لسن المتعلم.

س – أن يختتم كل موضوع مدروس بخلاصة عامة.

ش – إعطاء المعلمين والمتعلمين فرصة إجراء التعديلات والإضافة والحذف من خلال بناء وحدات الكتاب بشكل مفتوح.

ص –أن يقدم الكتاب للمتعلم شيئا من التغذية الراجعة مما يزيد من دافعيته.

ض –أن يحوي مقدمة منهجية تعطي فكرة واضحة عن أهداف المادة المقدمة.

ط أن يشمل فهرسة مفصلة لموضوعاته.

ظ أن يشمل قائمة تفصيلية للمراجع التي تم الاستناد إليها في تأليف الكتاب.

و/ مراحل إعداد كتاب القراءة.

يمر إعداد الكتاب المدرسي بمراحل كثيرة قبل خروجه في شاكلته النهائية ، ويمكن إجمال هاته المراحل فيما يأتي:[1]

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ، ومحسن علي عطية : تحليل محتوى منهاج اللغة العربية ، ص 165 ، 166.

أ -وضع الخطوط العامة للمنهج الدراسي الخاص بالمادة وتقديمها إلى اللجان الخاص بالتربية والتعليم لغرض النظر فيها واعتمادها.

ب - اختيار الطريقة التي يؤلف بها الكتاب بعد اعتماد خطة المنهج ، وتتولى هاته العملية في العادة الإدارة المختصة بالمناهج والكتب المدرسية في الوزارة المعنية.

ت - تسليم الوثائق اللازمة والمواصفات والشروط إلى لجنة من إدارة المناهج والكتب المدرسية.

ث - تقوم اللجنة المعنية بتوزيع العمل بين أعضائها واختيار محرر لها يقوم على تحرير المادة العلمية المقدمة من قبل المؤلفين.

ج تتولى لجنة التأليف كتابة وحدات المادة خطيا ويقوم المحرر بقراءتها وتحديد مدى مطابقتها للخطوات العريضة للمنهج الذي اعتماده والمواصفات التربوية والفنية المطلوبة.

ح تقدم المادة المحررة إلى لجنة الفحص والتقويم لغرض تقويم المخطوطة وتقديم تقرير مفصل حول مطابقتها لمعايير التأليف والمواصفات المطلوبة.

خ يقوم المحرر العلمي بتجهيز المخطوطة ، وما تحتوي عليه من صور ورسومات وأشكال.

د -تحرر المخطوطة لغويا من قسم التحرير.

ذ -عرض المخطوطة جاهزة على مجلس التربية والتعليم لغرض مناقشتها وإقرارها.

ر تعاد للمؤلفين للأخذ بالملاحظات التي توصل إليها مجلس التربية والتعليم بعد مناقشة المخطوطة.

ز يقوم المصمم ، ومراقب الإنتاج ، والمحرر الفني بوضع المواصفات الأولية للكتاب.

س - تحر المخطوطة فنيا من قسم التحرير.

ش - يقوم قسم الإنتاج بالإعداد لطبع الكتاب ، وتكليف مطبعة بطبعه طبعة أولية.

ص -تحول المطبعة النسخة الأولية إلى المحرر الفني ، والمحرر العلمي ، والمصمم لتدقيق النسخة الأولية ، وإدخال الملاحظات عليها.

ض -يعاد الكتاب للمطبعة بعد تدقيقه ليطبع في شكله الجديد.

ظ تحال النسخة النهائية إلى المتخصصين ليلقوا نظرة أخيرة على الكتاب ويجيزوه.

ظ تقوم المطبعة أخيرا بطبع الكتاب وتغليفه بعد أن يكون هذا الأخير قد نال رضا المختصين.

الفَصْل الثَّانِي:

الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط الكتابة للمتعلمين الكبار.

1/ تحديد الكتابة وأهدافها:

2/ طبيعة عملية الكتابة ومراحل تعليمها.

3/ الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للكبار.

المبحث الأول : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الأول.

المبحث الثاني : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثاني.

المبحث الثالث : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثالث.

تمهيد:

تعد الكتابة نشاطا من أهم نشاطات اللغة ، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ثم التراكيب اللغوية ، والحق أن العلاقة بين هاته النشاطات جمعاء وطيدة جدا والصلات بينها متداخلة ، ثم إن الحصول على الكفاءة الجيدة في أحد هاته النشاطات ينعكس بصورة مباشرة على أداء المتعلم في النشاطات الأُخَرْ والعكس بالعكس ، ويعد تعلم الكتابة تتويجا لتعلم بقية النشاطات اللغوية الأخراة ومهارتها المختلفة.

وقد عد توصل الإنسان إلى الكتابة ووضع رموزها المقروءة من أهم ما ابتكره العقل البشري ، إذ أن التأريخ الإنساني الحقيقي قد بدأ حينما اخترعت الكتابة ، لأنها فتحت أمامه سبل التقدم العلمي والحضاري في الحياة البشرية ، فكان التدوين والكتابة من الأمور التي خطت بالإنسان خطوات جبارة على مدى الأجيال المتلاحقة لتحقيق المعجزات ، لذلك كانت الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة المجتمع فهي وسيلة من أهم وسائل التواصل بينه وبين غيره.[1]

وقد أشار"**ابن خلدون**" في مقدمته إلى أهمية الكتابة من بين الصنائع البشرية حين يقرر أنها من الضرورات الاجتماعية التي اصطنعها الإنسان ليحقق بها وجوده الاجتماعي ، وبالتالي

---

[1] ينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 209.

فإن اللغة والكتابة هي ميزة من الميزات التي تَمَيَّزَ الإنسان بها عن سائر الكائنات والتي تفرد عنها بالعقل الذي يُنَظِّمُ به حياته ويضع بمقتضاه سبلا وقوانين يَحْتَكِمُ إليها.[2]

وقد أشاد الدين الإسلامي الحنيف بفضل الكتابة وحث على نشرها والعناية بها في عدد من نصوص الكتاب الكريم من ذلك قوله تعالى: (اِقْرَأ وَرَبُّكَ الأكْرَمْ * الذِي عَلَّمَ بِالْقَلَم)[العلق/3 . 4] ، ومنه قَسَمُهُ تعالى بالقلم في قوله: (نُ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُون مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونْ)[القلم 01] ، ومما روي عن النبي عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم أنه اهتم بالكتابة وحبب تعلمها وأمر بعض أصحابه أن يعلم صبيان المسلمين.

1/ تحديد الكتابة وأهدافها:

الكتابة مقصد رئيس من مقاصد تعليم اللغة ولا تخلو أي حصة دراسية من ملمح من ملامح الكتابة على اختلاف مستويات المتعلمين بدءا من مجرد نقش الحروف ورسم الكلمات وكتابة الجمل وصولا إلى إنشاء موضوعات التعبير الكتابي.

والحق أن الكتابة عملية ذات وجهين متكاملين: أولهما داخلي عقلي هو تصور المراد كتابته ، والآخر خارجي مفاده ترجمة المتصور ، وتصويره نقشا في حروف وكلمات وجمل وفقرات عن طريق مهارات مساعدة:(التهجي والإملاء والترقيم وعرض المنظور في وضوح ومعالجته في تدقيق).[1]

ويرمي تعليم نشاط الكتابة للمتعلمين الكبار إلى أهداف محددة سلفاً تعددت بين الأهداف العامة والخاصة وهي كالآتي:

***الأهداف العامة:**

أ-تحقيق التواصل الإنساني بين الأجيال.

ب-التعبير عن الأفكار وقضاء الحاجات العامة والخاصة للمتعلمين .

ج-الاستفادة من إمكانات المتعلمين الكبار من خلال إدماجهم في المجتمع بشكل أكثر فاعلية.

---

[2] ينظر: عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة ، تحقيق درويش جويدي ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 2000 ، ص 401 ، 402 .

[1] حسني عبد الباري عصر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، مصر، ط 97/96 ، ص496 ، 497.

د-الحفاظ على موروثات الأمة الحضارية وتدعيم الثقافة المحلية وتطويرها.[2]

***الأهداف الخاصة:**

1- إعداد المتعلم للتعامل مع موضوع التعلم.

2- تفاعل المتعلم مع موضوع التعلم.

3- خضوع المتعلم لقواعد الموضوع المطروح.

4- التقليد الجيد للمتعلم للأداء كما يفعله الآخرون.

4- أداء المتعلم للعمل بسرعة ودقة.

5- أن يصير أداء المتعلم للعمل عادة وطبعا على أن يصاحب الأداء شيء من المتعة.[3]

2/ طبيعة عملية الكتابة ومراحل تعليمها.

أكد "وليام جاري"(Gray William) أن برنامج تعليم نشاط الكتابة للمتعلمين الجدد يفترض أن يتضمن بين طياته المراحل الثلاث الآتية:

أ- مرحلة الاستعداد للكتابة:

والهدف الرئيس من هاته المرحلة هو إثارة ميول المتعلمين نحو الكتابة ، وإعدادهم للاستخدام الأمثل للوسائل التربوية بالسهولة المطلوبة ، ثم إن تعليم الكتابة يبدأ متأخرا بعض الشيء عن النشاطات الأخراة لاعتبارين: يتعلق الأول بالمتعلم ، ويتعلق الثاني بالعلاقة بين القراءة والكتابة ، ذلك أن الكتابة عملية معقدة جدا ولها جوانب كثيرة ــ كما ذكرنا آنفا ــ منها ما هو حسي ومنها ما هو عقلي ، فمن المهارات الحسية:استعمال أدوات الكتابة ، والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد ، ورسم أشكال الحروف ، أما العقلية فمنها:هجاء الكلمات، وفهم نظام الجمل فيما تسير عليه من التعبير عن المعاني ، ولذلك كان على المتعلم واجبا التركيز على تعلم نشاط القراءة وهي أسهل العمليتين ، فإذا أتقن الأولى سهل عليه تعلم الثانية.

والظاهر أن الارتباط الواضح بين القراءة والكتابة يرجع إلى عدد من العوامل المشتركة بين العمليتين ، ذلك أن عملية القراءة تستند أساسا على تصور شكل الكلمة ، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها ، وتحليل بنية الكلمة ، وفهم المعنى العام للجملة ، وتلك كلها خطوات أساسية في تعلم نشاط الكتابة ، معنى ذلك أن تأخير تعليم الكتابة عدة أسابيع قد يعود على

---

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، تدريس العربية في التعليم العام ، ص 162.

[3] ينظر:علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 162.

بالمتعلم الفائدة ما دام يكتسب عن طريق القراءة بعض السلوكات التي تساعده في تعلم نشاط الكتابة ، وهذا النمط مُعْتَمَدٌ كثيرا في المدارس الحديثة.

ب- مرحلة تعلم الكتابة:

تبتدئ هاته المرحلة بمجرد امتلاك المتعلم كفاءة السيطرة على أدوات الكتابة ، ومن الأسس التي ينبغي أن تراعى في تعليم الكتابة ما يلي:

- استغلال دوافع المتعلمين في الكتابة لأن حاجة المتعلم لتعلم الكتابة تدفعه لبذل جهد أكبر ، ولذلك يفترض على المعلم في البداية أن يسجل أسماء المتعلمين على دفاترهم لكي يأخذ المتعلم صورة حقيقية وجلية على عملية الكتابة.

- مرعاة النضج العقلي للمتعلمين وهو ما يفرض على المعلم أن يهيأ الجو الملائم والفرص المناسبة للمتعلمين لكتابة أسمائهم وعناوينهم وتكملة بعض الجمل.

ج- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

إن الهدف الرئيس من هاته العملية هو التركيز على ممارسة المتعلمين للكتابة والانتقال بهم من سطر إلى سطر ، وتحسين نوعية الكتابة ، ويتضمن التحسين أمرين: جودة وجمال الخط ، والسرعة في الكتابة ، غير أن هاته المرحلة عادة ما تبدأ في مراحل متأخرة نسبيا من العملية التعليمية.[1]

3/ الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للكبار.

المبحث الأول : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الأول.

المبحث الثاني : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثاني.

المبحث الثالث : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثالث.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، تدريس العربية في التعليم العام ، ص 162 ، 164.

المَبْحَث الأوَّل :

الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الأول.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.

1-1- مفهوم الخط وأهمية تدريسه للمستوى الأول.

1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

1-3 تحليل وتقويم المحتوى.

2- تحليل وتقويم التمرينات الملحقة.

تمهيـــد:

يتم تعليم اللغة في نظامنا التعليمي من خلال فروع ثلاثة هي:الخط والإملاء والتعبير، والحق أن هذا التصنيف أو التقسيم قد أملته طريقة التدريس المعتمدة في تقديم هذا النشاط ، ولتكون اللغة وحدة متكاملة من المهارات فإن هاته المهارات تتعاضد فيما بينها لتشكيل الصرح اللغوي السليم للمتعلم الكبير.

وتتوزع دروس الكتابة للمتعلمين الكبار على السنوات الثلاث المبرمجة وفق حاجات المتعلم الأساسية بدءا بدروس الخط وصولا إلى مهارة التعبير التحريري الإبداعي.

والظاهر أن حاجات المتعلم في المستوى الأول لا تتعدى التعرف على أشكل الحروف وكيفيات توزعها خلال الكلمات والجمل ، وهو ما حدى بمخططي البرنامج التربوي للمتعلمين الكبار لهذا المستوى أن يخصصوا دروسا خاصة في هذا النشاط من خلال دروس القراءة سعيا لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية في هاته المرحلة.

بالمقبل فإننا لا نلفي شيئا من النشاطات الأخراة (الإملاء والتعبير) إلا ضمن برامج المستويين الثالث والثاني بالنظر إلى تنامي قدرات المتعلم المهارية وتحسن أداءه من خلال التدريب والتمرين الكافي والمطلوب في نشاط الخط ، وتوسع حاجات المتعلم إلى مستوى أعلى من التدريبات اللغوية ، وهنا وفي المرحلة الثانية تتسع أشكال التدريبات اللغوية لتشمل مهارات الكتابة الثلاث (الخط والإملاء والتعبير التحريري) ، وذلك تأسيسا للمرحلة الأكثر رقيا ألا وهي مرحلة التعبير الإبداعي التي يُعْطَى فيها المتعلم كل الحرية للكشف عن طاقاته الإبداعية في التعامل باللغة ، وتندرج هاته الجملة من الدروس ضمن برنامج المستوى الثالث الذي يكون فيه المتعلم قد بلغ فيه مرحلة جيدة من النضج اللغوي.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.

1-1- مفهوم الخط وأهمية تدريسه للمستوى الأول.

الخط والتهجي هما وسيلتان للاتصال الكتابي ، إذ ليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها ، ولا أن يكون الخط جميلا في ذاته ، ولكن المهم حقيقة هو أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب يمكن قراءته بيسر وسهولة ، وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح الجميل يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها.

وإذا كانت الكتابة تنتمي ــ بالدرجة الأولى ــ إلى المجال المعرفي فإن الخط ــ على العكس من ذلك ــ فهو سلوك حركي ومهارة بالدرجة الأولى ، فمتى تم تعلم الخط ، فإنه يستخدم مع قليل من الجهود المعرفية.

ويرتبط الخط الإملاء ارتباطا وثيقا ، لأن الغرض من الإملاء تدريب المعلمين على الكتابة الصحيحة ، والخط يكمل هذا الجانب ويجعل الكتابة واضحة جميلة ويحسن قراءتها.[1]

1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

أ- الأهداف:

"إن ترقية أداءات التحصيل والقدرة على القراءة والكتابة والتواصل بما يناسب الوضعيات والمستوى لغرض إشباع رغبات الدارس الفردية والجماعية أصبح ضرورة حتمية تفرضها معطيات العصر..ولا يقتصر تعلم اللغة على إجادة القراءة والفهم...وإنما يتعدى ذلك إلى وضعيات تعليمية إبداعية وظيفية مختلفة ، كما تهدف الكتابة إلى نقل الدارس من وضعية الممارسة الصوتية إلى وضعية الإنجاز من خلال التدابير اللغوية من عمليات الاكتشاف إلى التنوع والاكتساب(أتدرب على الخط والكتابة)".[2]

وَيُجْمِلُ الدليل العام الأهداف الخاصة لتعلم الخط في النقاط التالية:[3]

أ- أن يتعلم كيفية مسك القلم مسكا جيدا.

ب- أن يرسم خطوطا في أشكال مختلفة حتى تتمرن عضلات اليد.

ج -نقل الحروف والكلمات ثم كتابتها في شكلها الصحيح باحترام مقاييس الكتابة صعودا وتوسطا ونزولا بحسب مقتضيات الحرف وفي أشكاله المختلفة.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 311 ، وينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 229.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر دليل المنشط ، 2/1.

[3] ينظر: المصدر نفسه ، ص 11.

تبدو جل الأهداف المسطرة من قبل المخططين لبرامج الكتابة للمستوى الأول أهدافا مشروعة وواقعية بالنظر إلى حاجة المتعلم الكبير للوقت والمران الكافي ، كيما يتعود هذا الأخير على التعامل مع أدوات الكتابة بالنظر إلى ضعف مرونته من جهة وبعض العوائق الأخراة ككبر السن وقلة التركيز وضعف البصر من جهة ثانية ، لكن السؤال الذي يتجلى لنا في هذا المقام هو: هل المتعلم قادر على بلوغ الغايات المنشودة في الوقت المحدد لتعلم هذا النشاط؟ وهـــل الوقـــت المخصص لتعلم الخـــط كاف لبلوغ المتعلم الكفـــاءة المطلوبة في هاتـــه المهـــارة؟

ب- المضامين:

يقدم الدليل العام للمنشط عرضا مفصلا لجميع الحروف العربية في توزعها على مختلف نصوص القراءة ، وقد روعي في ذلك شكل الحرف وسهولة كتابته مستعينا في كل ذلك بجملة من النصوص المختارة خصيصا لتسهم بشكل مباشر في ترسيخ تعليم الحرف الهدف وكانت الدروس موزعة على الشكل الآتي:[1]

الرقم	الوحدة	الفصول	النصوص	الحروف المقصودة
01	المرحلة التمهيدية	الفصل الأول	سندات بصرية- سندات بصرية- دعم- نشاط الإدماج	
02	أخلاق المسلم		سورة العصر- أطيب الكسب دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ر – ب
03	الفـــلاحـــة		خدمة الفلاحة – الريف والمدينة دعم وتقويم – نشاط الإدماج	د – م – ش
04	الصناعـــة		المدن الصناعية – الطاقة دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ت- ث- ع
05	عقيدة المسلم	الفصل الثاني	فضل ما قال الأنبياء – سورة الناس دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ل – س – ذ
06	السياحة		من جمال بلادي – رحلة الصحراء دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ج – غ – أ
07	الأسرة		الأسرة – دار العجزة دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ف – ط – ك
08	الصحة والعلاج	الفصل	الفحص المتخصص – في المستشفى دعم وتقويم – نشاط الإدماج	ص – ح – ض

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر دليل المنشط ، 30/1.

09	الإنسان والطبيعة	الثالث	عودة القطيع – الحرائق والغابات دعم وتقويم – نشاط الإدماج	و – ق – ظ – هـ
10	السوق		في سوق المواشي– تاجرات ماهرات دعم وتقويم – نشاط الإدماج	خ – ز – ي – ن

غير أن الدارس يلحظ توترا واضحا في شكل توزيع الحروف من خلال عشوائية هذا التوزيع دون مراعاة لسهولة شكلها ولا للتشابه الحاصل بينها ، ومن دون الإفادة من المدخرات القبلية للمتعلم التي من شأنها أن تساعد على تعلم هاته الحروف.

ج– الطرائق والوسائل:

يشرح الدليل العام ومن خلال الاعتماد على مذكرة نموذجية الطريقة التي يمكن أن تُعْتَمَدَ في تدريس الخط للمتعلمين الكبار من ذوي المستوى الأول ، حيث يقدر زمن عرض النموذج اللغوي على المتعلمين من (05 إلى 10) دقائق من خلال مناقشة الأنموذج المكتوب على السبورة ، ومن ثم يتم الاحتفاظ بالكلمة أو الكلمات الهدف لينطلق بعدها في عملية التحليل والتعرف والتدريب على شكل الحرف بوضعياته المختلفة لمدة تتراوح بين (20 و 40) دقيقة ، لتنطلق بعدها عملية تركيب الحرف في نماذج أخراة مماثلة وتتم هاته العملية في مدة حددت بـــ(40 و 50) دقيقة ، بعدها يطلب إلى المتعلمين انجاز بعض التمرينات التطبيقية حول النموذج في مدة تتراوح بين (50 و70) دقيقة ، ينطلق بعدها درس القراءة ويدوم مدة (70) دقيقة يتعرف فيها المتعلم الحرف الهدف من خلال نص حقيقي ، وأخيرا وبعد أن يترسخ شكل الحرف في أذهان المعلمين تنطلق عملية التدريب عليه دفاتر الكتابة.[1]

قد تبدو هاته الطريقة بسيطة في عمومها إلا أنها قد تحقق نتائج جيدة إذا ما أحسنت استغلال إمكانات المتعلمين الخاصة وطاقاتهم الكامنة ومن خلال الاعتماد على عبارات سلوكية محددة وباعتماد قيمة محددة من التعزيز المناسب من قبل المعلم.

د– التقـــويـــم:

يقدم الدليل العام أنواع التقويم المختلفة التي يمكن أن تعتمد في تقويم النشاطات المختلفة للغة ، حيث يحدد نوعها ووقتها والأهداف المنتظرة منها ، وهو يصر في كل الأحوال على

---

[1] ينظر: بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر دليل المنشط ، 1 / 19 ، 20.

إدماج التقويم ضمن النشاط اليومي للمتعلم[1]، وهو أمر دعت إليه أغلب النظريات والطرائق التربوية المعاصرة.

1-3 تحليل وتقويم المحتوى.

ذكرنا في فصل سابق أن كتاب القراءة (أتعلم أتحرر) المعد للنصوص الخاصة بتعلم القراءة للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية من المستوى الأول لا يعد كتابا خاصا بتعلم نشاط القراءة فحسب ، بل هو مرتكز لتعلم مختلف نشاطات اللغة الأخراة من قراءة واستماع وتعبير شفوي وكتابة ، ذلك أن نشاطات اللغة كل متكامل وكيما يكون هذا الكل أكثر تكاملا كان لابد من إدراج تعلم واحد من النشاطات ضمن تعلم النشاط الآخر.

ومن هنا غدا تعلم نشاط الكتابة جزءا لا يتجزأ من تعلم نشاط القراءة بالاعتماد على تطبيق القواعد الكتابية المختلفة أثناء تعلم القراءة ، ذلك أن تعلم القراءة يمنح المتعلم فضاء رحبا للتأمل والتدبر في الكيفيات المخلفة والوضعيات المتعددة التي يمكن أن تحل فيها الحروف والكلمات والجمل من خلال النصوص المباشرة.

من هنا عمد مؤلف كتاب القراءة والنصوص (أتعلم أتحرر) إلى إدراج تعلم جميع حروف اللغة العربية خلال نصوص القراءة مباشرة ، وقد كان التوزيع على النحو الذي عرضنا في تقويم محتوى المنهاج ، وفيما يلي عرض لبعض الملاحظات حول توزيع الحروف ومناسبتها لإمكانات المتعلم وموافقتها لرغباته.

** التوزيع العشوائي للحروف: حاول مؤلف الكتاب أن يعتمد في ترتيب الحروف السهولة والبساطة في أشكال الحروف من خلال البدء بالحروف السهلة وصولا إلى الأصعب منها وهكذا ، فابتدأ بـــ(بالباء والراء) ، ثم (الـــدال والميم والشين) ، ثم (التاء والثاء والعين) ، ثم (اللام والسين والدال) ، ثم (الجيم والغين والألف) ، ثم (الفاء والطاء والكاف) ، ثم (الصاد والحاء والضاد) ، ثم (الواو والقاف والظاء والهاء) ، ثم (الخاء والراء والياء والنون).

والحق أن المؤلف لم يكن موفقا تماما في هذا الترتيب ، فلا هو اعتمد نظاما صوتيا يعتمد على المخارج الأسهل ثم الأصعب فالأصعب ، ولا هو اعتمد نظام الاقتران بين الحروف

---

[1] ينظر: المصدر السابق نفسه ، 26.

المتشابهة الشكل (ب.ت.ث/ج.ح.خ) كيما يتمكن المتعلم من المقارنة بينها فيدرك ما بينها من فروق على صعيد واحد ، والأشياء لا تعرف إلا بأقرانها ، ثم إنه أُخَّرَ جملة من الحروف السهلة الشكل من قبيل (ز.ن.أ) ، وقدم عليها حروفا أصعب شكلا من شاكلة (ش.س.غ).

** عدم الإفادة من مدخرات المتعلم السابقة: وذلك أن المتعلم الكبير خلاف المتعلم الصغير كان قد اكتسب قدرة التعامل النطقي بهاته الحروف منذ زمن غير قليل ولديه إلمام جيد بها إلا أن صورتها الكتابية تغيب عنه ، ومن ثم فإن اعتماد الطريقة الألفبائية التقليدية يكون أفيد لهذا الصنف من المتعلمين.

** انعدام الجانب الجمالي الحقيقي: يتجاوز الخط أن يكون مجرد نشاط حركي يقوم به المتعلم لتمثيل سلسلة الأصوات العربية برموز كتابية معينة إلى كونه فنا جماليا له أصوله ومبادئه الأساسية وقواعده المنظمة ، والحق أن تعليم هذا النشاط في بلادنا لا يزال يعاني ضعفا وإهمالا كبيرا إن على مستوى التعليم النظامي بالمدارس الجزائرية ، وإن على مستوى أقسام تعليم الكبار لمحو الأمية بالنظر إلى أن تعليم هذا النشاط لا يخرج عن تلقين المتعلمين الحالات المختلفة التي يمكن أن يحل فيها الحرف من الكلمة دون مراعاة للجانب الجمالي (الفني) الذي يمكن أن يساعد المتعلم على بلوغ نشوة الاستمتاع بالكتابة من خلال تلقينه مختلف الخطوط ، أو كما يحدث في دول صديقة ، حيث يجتهد المدرسون ومن خلفهم أولي الأمر بالشأن التربوي في تعويد المتعلمين جميعا على نمط موحد من الخط والكتابة ، وما يساعدهم على ذلك تخصيص وقت كاف للتمرن على هاته المهارة واستعمال كل أساليب التعزيز الممكنة في تحقيق ذلك من خلال تفجير طاقات المتعلمين الإبداعية.

أو من خلال تقديم نماذج مكبرة من أشكال رسم الحروف مرسومة على أوراق مسطرة وفق المقاييس الجمالية للحروف ، ثم يتم التمرن من خلالها باعتماد كراس الخط.

وفي العرض الموالي نقدم نماذج من درس الخط وكيفية تحليلها.

الأنموذج الأول: أطْيَبُ الـكَسْبِ

*** النص: أستمع وأفهم:** [1]

أستمع وأفهم:

أَطْيَــبُ الْكَسْــبِ عَمَلُ الرَّجُلِ بِــيَدِهِ وَكُلُّ عَمَلٍ مَــبْــرُورْ.

أسئلة فهم النص: مَا هُوَ أَطْيَبُ الكَسْــبِ عَنْدَ الرَّجُلِ؟

بَــابٌ	شِبْــلٌ	كَلْــبُ
بَــا	بْــ	بٌ
	بُــرْغِيٌ	بُــوبِي
	بُــ	بُــو
بَ	بُ	بِــ
بَــا	بُــو	بِيــ
بَاً	بٌ	بٍ
	أ بْ	
بُلْبُلٌ	لَبِنَةٌ	كُتُبٌ

يمثل هذا الأنموذج السابق تدريبا حقيقيا على حرف (**الباء**) من خلال نص القراءة المقترح ضمن محور (أخلاق المسلم) ، وقد أجاد المؤلف في اختيار النص المناسب للحرف الهدف ، والظاهر أن اعتماد الطريقة الكلية أو الشمولية في تعليم الخط أمر لا يماري أحد في كفاءته ، بالنظر إلى أن المتعلم يأخذ صورة مباشرة وواقعية عن تَمَوْضُعِ الحرف تموضعا صحيحا وحقيقيا من خلال التراكيب المختلفة ، ثم ينطلق في تفكيكه وتجريده للحروف للتعرف عليها منفردة ، ومن ثم يعاود تركيبها من جديد في نماذج مخالفة.

إلا أن جل الكلمات المساعدة التي اختارها المؤلف لتمثيل حرف الباء لم تكن مؤهلة لتثير اهتمام المتعلم الكبير على شاكلة:(بلبل.شبل كلب.بوبي).

---

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر ، 1 / 12 ، 13.

كثيرا ما نستعمل مثل هاته النماذج في تعليم الصغار من المتعلمين وهي تؤدي وظيفتها على الوجه الأحسن ، إلا أن اعتماد النماذج ذاتها مع صنف مختلف من المتعلمين يبدو ضربا من العبث والانتقاص من قيمة المتعلم الكبير الذي يحتاج إلى نماذج أكثر عملية ووظيفية وواقعية ، نماذج أكثر جاذبية وإثارة بما يدفع المتعلم لتحقيق أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاهها.

والحق أن النمط ذاته من دروس الخط يتكرر في كل موضوعات الكتاب ودروسه وهو ما يشكل رتابة تدفع المتعلم إلى الملل وقلة التركيز.

الأنموذج الثاني: وِحْدَانِيَةُ اللهِ

*** النص: أستمع وأفهم:** [1]

أستمع وأفهم:
أَفْضَلُ مَا قَالَ الأَنْبِيَاءُ وَالرُسُلُ:لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ.

أسئلة فهم النص:	**لِمَاذَا قَالَ الأَنْبِيَاءُ وَالرُسُلُ:"لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ".**

لَحْمٌ	**عَلَمٌ**	**برْمِيْلٌ**
لَـ	**ـلَـ**	**ـلٌ**
لَـ	**لُ**	**لِـ**
لاَ	**لُـو**	**لِـي**
لاَ	**لٌ**	**لِ**
	أَلْ	
لَيْمُونَةٌ	**دَلاَّعَةٌ**	**فِيْلٌ**

هذا المثال هو أنموذج مماثل للأنموذج السابق في تعلم نشاط الخط للمتعلمين الكبار، وقد اخترته من الوحدة الرابعة الموسومة بـــ(عقيدة المسلم)، وظاهر للعيان أن شاكلة طرح هذا الأنموذج لا تختلف عن طريقة تقديم جل النماذج الأخراة المدرجة ضمن الكتاب نفسه بالاعتماد على الطريقة الشمولية المنطلقة من النص وصولا للحرف الهدف ، والحق أن مؤلف الكتاب كان موفقا إلى حد بعيد في اختيار النص المناسب للتدرب على حرف (اللام) ، وذلك بمغازلة

---

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر ، 1 / 29 ، 30.

الجانب العقائدي عند المتعلم الكبير بما يدفعه إلى الاستجابة السريعة المثمرة بما يفيد في تحقيق الأهداف التربوية واللغوية المدرجة.

إلا أن كثافة المادة اللغوية ضمن الدرس الواحد كثيرا ما تقف عائقا دون تحقيق تلك الغايات ، وذلك بالنظر إلى تعدد أشكال كتابة الحرف الواحد وتعدد كيفيات نطقه بما يوقع المتعلمين من ذوي السن المتقدم في الغلط والخلط المباشر بين أنماط الحرف الواحد ، وهو أمر وقفنا عليه يقينا لدى حضورنا لبعض الدروس التطبيقية المباشرة في عدد من مدارس محو الأمية ، وفي كل هذا يحتاج المتعلم الأكبر سنا إلى وقت أكبر بكثير من المتعلمين الأقل سنا في إدراك أشكال كتابة الحروف وكيفية تركيبها في نماذج مختلفة من الكلمات والجمل.

والحق أن بلوغ الغايات المتعلقة بنشاط الخط تفترض على المتعلم أن يفهم المادة المقدمة فهما جيدا فيما يتصل بحاجاته النفسية والاجتماعية لذا كان لابد من أن تكون المادة المقدمة مما يميل إليه المتعلم ويرغب في كتابته ، ولا بأس في أن تُعْرَضَ على المتعلمين نماذج جَيِّدَةٍ مما يُعِدُّهُ المدرس خصيصا لهذا الغرض بما يجعله يلفت انتباههم إلى مكامن الجمال المتمثلة في الحرف أو الكلمة أو الجملة ، ومن هذا المنطلق كان على المدرس الانطلاق في تدريس هاته المهارة بحيث يكون تعليم مهارة الخط داخل السياق الذي يمكن أن يلجأ إليه المعنى.

وإذا كانت طريقة التدريب على الحروف قبل كتابة الكلمات كاملة قد أضحت طريقة قديمة بعض الشيء ، فان واجب المعلم إذ ذاك هو أن يدفع المتعلمين الجدد أوَّلاً إلى كتابة أسماءهم ، وعناوينهم ، واسم مدرستهم أو مدينتهم...ومجمل الخبرات التي تحمل معنى مباشراً بالنسبة لحياتهم.

وبعد أن تتم السيطرة التامة للمتعلم على مهارة كتابة الحروف كلها يجب على المعلم الاجتهاد في مساعدة تلاميذه للتعرف على الحروف المتماثلة وما بينها فروق على نحو: (ب.ت.ث*ج.ح.خ*د.ذ*ع.غ*س.ش*ض.ص*ظ.ط*ف.ق) ، كما يجب تدريب المتعلمين دوريا على كتابة حروف الكلمة أو الجملة القصيرة منفردة ومتشابكة.[1]

ثم إن المعلم مطالب بمراعاة خصائص الخط العربي ، ذلك أن الحرف العربي الواحد تختلف صورته بحسب الموضع الذي يقع فيه من الكلمة (أول الكلمة.وسط الكلمة.آخر الكلمة) ،

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 314 ، وينظر: عبد الرحمان عبد الوهاب: محو الأمية بالجزائر الدليل العام ، ص 65 ، 66.

وتستتبعها مراعاة جانب الإعراب المتمثل في الحركات الطارئة على الكلمة وفق الموضع الذي تقع فيه من الفاعلية والمفعولية والإضافة ، يضاف إلى ذلك حركات الحروف المتمثلة أساسا في: (الفتح ، والكسر، والضم ، والسكون ، والتشديد).

والجدير بالذكر أنه على المدرس أن يعطي اهتماما كبيرا للمتعلمين الذين يجدون صعوبات أكثر من غيرهم ، كما أنه من الأسهل على المعلم أن يعلم الكتابة الصحيحة من البداية على أن يعمل على تصحيح عادات الكتابة الرديئة ، كما قد يلجا إلى وضع المتعلمين الذين يجدون صعوبات متشابهة في مجموعات موحدة لإعطائهم تعليمات ودروس خاصة لتدارك كل نقص ، وبعد أن يتمكن المتعلم من السيطرة على المهارات الأساسية للكتابة فإنه من واجب المدرس أن يعمل على تدريبهم على استعمال تلك الكتابة في مواطن حية وطبيعية ككتابة التقرير وملء الاستمارات ، وهذا ما يجعل المتعلم أمام الواقع.[1]

ويأخذ التحفيز والتعزيز في هذه المراحل دورا أساسيا في عملية دعم وتشجيع الدروس وسير العمل ، ثم إن النضج العقلي للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية يؤهلهم دون غيرهم من المتعلمين لبذل الجهود في تحقيق النتائج الحسنة في أقرب وقت ممكن.

2- تحليل وتقويم التمرينات الملحقة.

الحق أن جل التمرينات المدرجة في كتاب القراءة للمستوى الأول لا تخرج عن الهدف الأساسي لتعلم الكتابة في هذا المستوى التعليمي من محاولة ترسيخ أشكال نطق وكتابة الحروف المختلفة في مواضع متعددة من الكلمات والتراكيب اللغوية وفي العرض الموالي نقدم نماذج من ألوان التمرينات المدرجة في كتاب القراءة.

الأنموذج الأول:[2]

أتمم وأقرأ:

. ــرٌ بــِ. رٌ رَبَاَ .

الأنموذج الثاني:[1]

تمارين:

---

[1] ينظر:أحمد علي مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص315.

[2] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر ، 1 / 13.

[1] بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: أتعلم وأتحرر ، 1 / 13.

– أركب الكلمات بـــ(ت.م.ر):

– أتمرن على الكتابة.

.....

– أتمرن على الخط والكتابة.

تَـــ تُـــ تَـــمْـــرٌ

. . .

تَـــا تُـــو تُـــوتٌ

. . .

الأنموذج الثالث:[2]

أكمل الناقص: لاَ يَبْحَـــ . !(محمد)

لاَ تَبْحَـــ . !(الأطفال)

لاَ يَبْحَـــ . !(ثريا)

الأنموذج الرابع:[3]

أزيد (الـــ) جزر – الـــ.....

زرع – الـــ.....

مزرعة – الـــ.....

لا تخرج جل أنماط التمرينات المدرجة ضمن كتاب القراءة عن هاته الأنماط المذكورة وواضح من خلال التمرينات المتنوعة أن تكييف سلوكات المتعلمين على استعمال أنماط

---

[2] المصدر نفسه ، 1 / 23. (الهـــدف من هـــذا التمرين هو تعويد المتعلمين على حرف "الثاء" ، وظاهر أن هناك خطئا في توزيع للجمل).

[3] المصدر نفسه ، 1 / 63.

الحروف من خلال الكلمات والجمل هو الهدف الرئيس ، وهو ما يساعد التعلم في تهيئة قدراته لمراحل تعليمية تالية (الإملاء والتعبير) ، ولا شك أن هاته الشاكلة من التمرينات تقدم خدمة جيدة للمتعلم الكبير ، إلا أنها تبدو رغم تعددها غير كافية بالنظر إلى الرتابة والنمطية التي تصاحب إنجازها من جهة ، وقلة تنوعها وثرائها من جهة ثانية مما يدفع بالقول بمحدودية هاته التمرينات في تكييف وتهذيب سلوك المتعلم اللغوي بما يجعل منه ممارسا جيدا للغة التي تغدو بين يديه أداة طيعة يُكَيفَهَا وفق حاجاته كيف يشاء.

إن حاجة المتعلم الكبير إلى ممارسة اللغة على نطاق واسع هي حاجة مسيسة بمقدار حاجته للوفود على مدارس محو الأمية لفك عزلته النفسية والاجتماعية والوظيفية.

ثم إن حاجات المتعلمين المختلفة وقدراتهم العقلية هي المحك الأساسي في اختيار نماذج القراءة وأساليب تقويمها ، فخصائص الدارسين أنفسهم تفرض علينا اختيار أنماط المادة التعليمة من خلال مراعاة جملة من العناصر تتمثل أساسا في: عمـــر الدارسين الزمني ، وقدراتهم العقلية ، ومستواهم المعرفي والثقافي.

ذلك أن اختلاف عمر الدارسين الزمني يُحْدِثُ اختلافا في نوع الأمثلة والمعلومات التي تثير اهتمامهم ومستوى النضج بل وكمية الأمثلة والمعلومات ، فكبار السن أميين كانوا أو غير أميين يشغل اهتمامهم ما يدور حول العمل وفرص كسب المال والحياة الاجتماعية والسياسية ، وما يناسبهم في تناول المادة التعليمية هو التفصيل المقنع المتكامل.

أما فيما تعلق بالقدرات العقلية للمتعلمين فيبدو أن لها أثرا جليا في مستوى تركيب المواد المبرمجة ، كما يؤثر على حسية أو تجريد الأمثلة والمفاهيم ، ومن ثم يستتبع ذلك سرعة عرض الأمثلة وما مدى يمكن أن يستوعبه هذا المتعلم من المعارف في فترة زمنية محددة.

كما أن مراعاة المستوى الثقافي والمعرفي للمتعلمين أمر لا مناص عنه في اختيار طبيعة المادة المبرمجة لهذا الصنف من المتعلمين.[1]

ويرى"**هيتشينسون**"**(Hutchinson)** أن الكبار عادة ما يقدمون على التعلم طواعية يدفعهم لذلك رغباتهم الخاصة ، وهم يفعلون ذلك إلى جانب القيام بواجباتهم الإنتاجية

---

[1] ينظر: محاسن رضا أحمد: برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار، مطبعة الفتح التجارية ، عين شمس ، مصر ، ط 1986 ، ص 81 ، 83.

والاجتماعية المتعددة ، ومن ثم فقد يتخلون عن المحاولات التي تبذل لتعليمه إذا لم تتماش مع دوافعهم وحاجاتهم.

ولأهمية التعلم في إحداث التغييرات الاقتصادية والاجتماعية التي يسعى إليها المجتمع بأسره فلا بد من مساعدة الكبار على الإحساس باحتياجاتهم التعليمية في ضوء هاته التغيرات ، إذ لا بد من التوفيق بين هاته التغيرات وبين دوافع وحاجات المتعلمين.

وقد أكدت دراسة مسحية قامت بها الهيئة الأمريكية العامة للتعليم المستمر أكدت أن معظم الكبار يقبلون على التعلم بدوافع خارجة عن التعلم ذاته ، بعضها دوافع اجتماعية ، وبعضها دوافع اقتصادية ، وبعضها الآخر ديني أو ثقافي.[1]

المَبْحَثْ الثَّانِي :

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 30 ، 31.

الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثاني.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.

1-1- الخط وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

1- 2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

1- 3- تحليل وتقويم المحتوى.

2- تحليل وتقويم برنامج مهارة الإملاء.

2-1- مفهوم الإملاء وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

2-2 أسس وأساليب اختيار موضوعات الإملاء.

2-3- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

2-4- تحليل وتقويم المحتوى.

3- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.

3-1- مفهوم التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

3-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

3-3 - تحليل وتقويم المحتوى.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.

إذا كان تعليم نشاط الخط للمستوى الأول من المتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية أمرا ضروريا للابتداء في تشكيل أسُس البنية اللغوية السليمة لهذا المتعلم ، وبالنظر إلى حاجة المتعلم إلى شيء من الممارسة اللغوية الفعلية كيما يضطلع بصورة جلية لأشكال نطق الأصوات وهيئات كتابتها ، فإن تعليم نشاط الخط للمستوى الثاني أمر لا مناص عنه لاستكمال

ما يكون المتعلم قد وقع فيه من الغلط والنسيان نتيجة ضعف الذاكرة أو قلة التمرين ، وهو أيضا أمر واجب لتعديل جملة السلوكات الخاطئة التي يكون المتعلم قد اكتسبها عند بداية تعلمه لهذا النشاط.

1-1- الخط وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

الوضوح والسرعة والجمال أهم أهداف تعليم الخط عند المعلمين ، فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يدع للبس محلا ، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا ، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة ، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف ، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ، ومراعاة حجم الحرف وطوله وقصره ، وعلى هذا فالوضوح مستويات متعددة.

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة ، فإذا أحس المدرس بأن المتعلمين أخذوا يكتبون في وضوح ، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة ، مشترطا في ذلك ألا يؤدي ذلك إلى نقص في درجة الوضوح.

أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق ، وعلى الرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام والنظافة والتناسب.[1]

إن أهمية تعليم الخط للمستوى الثاني تكمن هنا في تمكين المتعلم من اجتياز هاته النقاط الثلاث:(الوضوح.السرعة.الجمال) بما يجعل المادة اللغوية أداة طيعة في يد المتعلم يتعامل بها تلقائيا وفق حاجاته دون تردد.

1- 2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

أ – الأهــداف:

يحدد الدليل العام لتعلم اللغة العربية للكبار للمستوى الثاني ملامح المتعلم الكبير الكتابية حين دخوله لهذا المستوى في:[2]

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 313 ، 314.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 02 / 8 ، 9.

[3] المصدر نفسه ، ص 9.

[4] المصدر نفسه ، ص 24.

أن يسمي الحروف ويميز بين صورها وأصواتها في مختلف الوضعيات مع الإلمام بمخارجها.

1- أن يتمم الكلمات الناقصة بحروف مناسبة أو الجمل بكلمات بحسب وظائف السياق.

2- أن يكتب الكلمات والجمل البسيطة التي ينقلها أو تملى عليه بخط واضح.

3- أن يتحكم تحكما حسنا في الكتابة.

4- أن يستخدم المكتسبات اللغوية في التعبير والتواصل مع الآخرين.

أما ملامح المتعلم الكبير عند خروجه من المستوى الثاني فيُتوَقَّعُ أن تكون كالآتي:[3]

أ- أن يبني الكلمات والعبارات والجمل ، مراعيا الضوابط والأحكام اللغوية مشافهة وكتابة.

ب- أن يكتب الكلمات والجمل والفقرات التي ينقلها أو تملى عليه بخط واضح حسن جدا.

ويحدد الدليل العام الأهداف المتعلقة بتعليم الخط في هاته المرحلة كما يلي: [4]

أ- أن يرسم الحروف منسقة بعضها مع بعض.

ب- أن يرسم الحروف والكلمات بحسب صورة الحرف وموضعه في سياق الكلمة.

ج- أن يدون الأفكار بطريقة منظمة تسهل قراءتها.

د -أن يمرن عضلات اليد على الكتابة التي تعينه في تجويد الخط وسرعة الأداء الكتابي.

هـ-أن ينمي قدراته الفنية والجمالية (الجمال وحسن الذوق).

و- أن يتعود النظام والدقة وحسن الترتيب.

ز- أن يتعرف على فضل الخط الحسن في التأثير على نفسية الآخرين.

لا أريد في هذا المقام التعليق عَمَّا يُسْتَشْرَفُ من أهداف لتعليم نشاط الكتابة للمتعلمين الكبار فكل ما يرومه المخططون للبرامج من أهداف مشروعة قد يتحقق في ظل توافر بعض الظروف المساعدة بمعية شيء من الجهد المبذول من قبل المتعلم نفسه للاستجابة للمواقف التعليمية.

إلا أننا بحق لاحظنا شيئا من المبالغة في تحديد ملامح المتعلم الكبير أثناء دخوله للمستوى الثاني من شاكلة: الإلمام بمخارج الحروف ، وإتمام الكلمات الناقصة بحروف مناسبة

أو الجمل بكلمات بحسب وظائف السياق ، أو أن يكتب الكلمات والجمل البسيطة التي ينقلها أو تملى عليه بخط واضح.

ذلك أن الإلـــمام بمخارج الأصوات إلماما جيدا أمر مستصعب على متعلم المستوى الأول ، وعلى الرغم من أنه لا يجب إغفال المدخرات المسبقة للمتعلمين الكبار بالنظر إلى طول مدة ممارستهم للأصوات والتعامل بها ، إلا أن الإدراك الحقيقي لمخارج أصوات اللغة العربية أمر غير يسير بالنسبة للمتعلم اليافع فما بال الأمر بالنسبة للمتعلم الكبير في مدارس محو الأمية ، ثم إن للغة العربية خصائصا صوتية مميزة تحتاج إلى وقت طويل من المران والدربة على شاكلة ما يفعله مُقْرِؤُوا القرآن من تَعَلُّمٍ لأشكال الإِدْغَا مِ والإِشْمَامْ والرَّوْمِ وما إليها من الظواهر الصوتية المختلفة.

وأما فيما يخص كتابة الكلمات والجمل البسيطة التي ينقلها المتعلم أو تملى عليه بخط واضح فهذا أمر ليس يسيرا ، فقد يفلح المتعلم الكبير في نقل كلمة أو جملة على كراسه من خلال السبورة أو كتاب ما ، إلا أن إملاء الكلمات والجمل على المتعلم في هاته المرحلة التعليمية غير وارد بعد بالنظر إلى عدم الاضطلاع الجيد للمتعلم بمسائل الإملاء.

ب – المضامين: نلاحظ ضمن الدليل العام لمنشط المتعلمين الكبار بسطا مفصلا لجملة المضامين المبرمجة لمتعلمي المستوى الثاني في نشاط الخط مرفقة بعناوين الدروس المختلفة موزعة على شهور الموسم الدراسي جمعاء وقد كانت موزعة كما يلي:[1]

المحـــــور	الشهر	الحروف الهــدف
الفلاحة	**أكتوبر**	**ب – م– د – ت – ر**
الصناعة والحرف	**نوفمبر**	**ع – أ – ز – س – ك – ق**
التجارة	**ديسمبر**	**ح – خ – ش – ج – ل – ن**
الطبيعة	**جانفي**	**ظ – ف – و – ي – ط**
الصحة	**فيفري**	**ث – ذ – هــ – ص – ض**
الرياضة	**مارس**	**غ – ف – ن– ك – م – ت – ث – د – ذ**
الأسرة والمجتمع	**أفريل**	**ر – ز – ك – ل – ظ – ض**
العمل والعمال	**ماي**	**ع – غ – أ – هــ – مراجعة عامة**
الأسفار والرحلات	**جوان**	**مراجعة الحروف طول الشهر**

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /45 ، 53.

ويلاحظ الباحث من خلال الجدول السابق تكثيفا كبيرا في نسبة توزيع الحروف المدروسة خلال الشهر الواحد ، فمن (05 حروف) في شهر أكتوبر إلى (09 حروف) في شهر مارس وهو أمر ليس مضرا بالمتعلمين الكبار إذا كان أغلبهم قد تمكن من التعرف على الحروف مسبقا ، ففي هاته المرحلة التعليمية تبدو دروس الخط في شكل مراجعة عامة لما سبق دراسته ، وحرصا على الإتقان الارتفاع بالمستوى اللغوي للمتعلم كيما يبلغ مستوى الوضوح والسرعة والجمال اللغوي المطلوب.

ج – الطرائق والوسائل:

يقدم الدليل العام بعض التوجيهات التي يمكن أن تفيد في طريقة تعليم الخط نجملها في الآتي:[1]

أ- استخراج المقاطع المقصودة من النصوص المقررة.

ب- الشرح المبسط لصور الحروف وأصواتها في مختلف مواضعها داخل الكلمة.

ج -المرور المستمر للمنشط بين الدارسين أثناء الكتابة للمراقبة والتوجيه.

د- مراعاة الجلسة الصحيحة ونوعية أدوات الكتابة في وضوح الخط وجماله.

هـ- الاهتمام بتنظيم ونظافة الدفاتر.

و تشجيع وتحفيز الدارسين.

بيد أن طرائق تدريس نشاط الخط تحتاج إلى تفصيلات أكثر احترافية كيما تمكن المتعلم الكبير من الاضطلاع بالآليات الأساسية التي تؤهله للأداء الجيد في هذا النشاط ، وحتى يتمكن من بلوغ ذروة الكتابة من خلال الاستمتاع بجمال الخط ، وعليه كان لزاما توفير كل الوسائل المساعدة في تحقيق ذلك من ألواح ونماذج وأوراق مسطرة وصور ملونة وربما الاستعانة بأشرطة فيديو ودروس مباشرة قد تعين المعلم والمتعلم على حد سواء من اكتساب مهارة الخط وجمالياته على الوجه الأكمل.

د – التقـــويـــــم:

يعرض الدليل العام لمنشط اللغة العربية للكبار في جزئه الثاني أشكال التقويم الثلاثة ويعرف بها وبأوقاتها ونراه يسر على اعتماد التقويم المستمر الذي يسعى المدرس من خلاله

---

[1] ينظر: المصدر السابق نفسه ، 2 /29 ، 30.

إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم المعارف والمهارات اللغوية ، معنى ذلك تحديد المسافة الفاصلة بين المتعلم وبين الهدف التربوي ، والوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها من أجل إجراء التعديلات المطلوبة في مجرى التعلم.[1]

1- 3- تحليل وتقويم المحتوى.

لقد ارتبط مفهوم التمرين بالتقـــويم في بحثنا هذا ، وظاهر للعيان أن البون بين هذين العنصرين شاسع ، ذلك أن التمرين هو جزء من الاختبار المعد للكشف عن الحدود الفاصلة بين الأهداف المسطرة وبين ما يمكن أن يكون المتعلم قد حققه من خبرات ، وعليه كان التمرين أول سبل التقويم من خلال محاولة إماطة اللثام عن كل الشوائب التي تكون قد اعترضت سبيل المتعلم لبلوغ غايات التعليم المنشودة.

وتبدو هاته الفكرة أوضح للعيان حينما يطالعنا الجزء الثاني من كتاب القراءة والنصوص المعد للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية ، الذي اعتمد فيه مؤلفه التمرينات وسيلة لتحقيق شيء من التقويم المستمر للبرنامج المعد من جهة ، وزيادة في ترسيخ المفاهيم وآليات التعامل اللغوي للمتعلم الكبير من جهة ثانية.

فقد اعتمد مؤلف هذا الجزء من الكتاب نصوص القراءة لتثبيت كفاءة بناء برنامج نشاط الخط ، والذي كان المتعلم الكبير قد ابتدأه السنة الماضية ليستكمل ما بدأه هاته السنة بأسلوب جديد وأدوات مختلفة.

إن طريقته هاته لا يماريه فيها أحد بالنظر إلى الفوائد الجمة التي يمكن أن تتحقق جراء تنفيذها . فالمتعلم الكبير يتناول نماذج من الحروف الهدف ضمن جمل متفاوتة الأطوال والمعاني ، وبذلك يحصل على درس تطبيقي مباشر في كيفيات استعمال الحروف المختلفة بوضعيات متعددة من خلال الكلمات والجمل.

وقد اعتمد مؤلف الكتابة العبارة السلوكية:(أنْـقُـلُ بِـخَطٍّ وَاضِحٍ وَحَسَنٍ) المنسوبة إلى ضمير المتكلم (أنا) طريقة لكسب تعاطف المتعلم وإثارة اهتمامه وإحساسه بشيء من الملكية والاستقلالية والمشاركة في ممارسة العملية التعليمية.

---

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /42 ، 43.

والظاهر أن هذا النمط من أنماط التدريب قد تكرر في مجمل دروس الكتاب وبأكثر من نموذج ، وبأكثر من هدف في الدرس الواحد ن ونمثل لذلك بعرض عدد من النماذج فيما يلي:

الأنموذج الأول:[1]

أنقل بخط واضح:

- بُـــ نْيَـــةَ - بِـــالأمْسِ
- مُـــقَاوَمَـــةٌ - تَقَـــدُّمٌ

بِفَضْلِ التَّقَدُّمِ العِلْمِي حَلَّتْ الآلاَتُ وَالأجْهِزَةُ الحَدِيثَةُ مَحَلَّ الحَيْوَانَاتِ وَالعَتَادِ القَدِيمِ.

الأنموذج الثاني:[2]

أنقل بخط واضح:

- (لحـــظـــة – لحـــظات) ، (**ظـــ**هر – يـــظـــهر – **ظاهر**)
- (عـــظـــم – عـــ**ظام**) ، (منتـــ**ظم** – منتـــ**ظمين**)
- (نـــ**ظـــير** – نـــ**ظائـــر**)
- (عر**ف** – يعر**فـــ**ون) ، (صـــ**فـــ**اء)
- (فـــكر – يـــ**فـــ**كر – تـــ**فـــ**كير) ، (مختلـــ**ف** – توفـــ**ير**)

- عرفوا أهميتها في توفير حاجاتهم المعيشية في أي لحظة وفي أي مدة من الزمن.

- استطاعوا كذلك التعايش معها وتسخير ما في ظاهرها وباطنها لصالحهم.

الأنموذج الثالث:[3]

أنقل بخط واضح وحسن جدا:

لاَ يَعْـــ.. خُرُوجُ الْمَرْ.ةِ لِلْعَمَلِ تَنَازُلَهَا عَنْ وَظِيفَتِهَا مِنْ .مٍّ وَزَوْجَةٍ وَ.خْتٍ .لَـــ. مُجَرَّدِ .مر.ة عَامِلَةٍ تَتَقَاضَى مُرَتَّبَا شَهْرِ.. وَحَسْب

والملاحظ أن النماذج التعليمية تعددت بين العرض المباشر للنماذج وبين التمرينات التطبيقية على الشاكلة التي عرضنا ، حيث يُجْبَرُ المتعلم على البحث عن الحرف المناسب

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 /12.

[2] المصدر نفسه ، ص87.

[3] المصدر نفسه ، ص 190.

لتشكيل المعنى وإتمامه على الوجه الأكمل ، والحق أن المتعلم الكبير يُلْفِي في هاته النماذج متعة لا نظير لها تضارع نشوة حل الألغاز والأحاجي.

إلا أن الحقيقة التي وقفنا عليها يقينا هي أنه على الرغم من الوقت الفسيح الممنوح لتعلم نشاط الخط بين المستوى الأول والمستوى الثاني إلا أن هذا النشاط لم يعط حقه الكافي من العناية بالنظر إلى أسباب متعددة يرجع بعضها إلى المعلم وبعضها إلى الطريقة التي يعامل بها هذا النشاط.

فإذا كان الخط مهارة حركية بالدرجة الأولى فإنه يعني تدريب المتعلمين على المواءمة بين أعينهم وأيديهم بدرجة تمكنهم من كتابة الحروف كلها منفردة ومتشابكة بطريقة سهلة وواضحة ، والحق أن دراية كثير من المعلمين بقواعد الخط وفنياته دراية غير كافية لتجعل منهم مثلا جيدا يُحْتَذَى ، وبذلك تترك هاته المهارة في العادة للمصادفة والمواهب الخاصة للمتعلمين ، والحق أن عالم الخط العربي عالم فسيح وجذاب قادر على استثارة المتعلمين وتوريطهم في حبائل التعلق به من خلال الزج بالمتعلم الكبير في متاهات البحث عن مكامن الجمال الفني للخط العربي ومواطن الفتنة فيه.

2- تحليل وتقويم برنامج مهارة الإملاء.

يتوقف التعليم في كثير من مراحله على طبيعة ميول المتعلمين وعمق رغباتهم التي تحدد حدود العمل وقيمة الجهد المبذول من قبلهم لنيل الغايات وتحقيق الأهداف ، بما يمكن المدرس من طلب كل المسالك لتنمية ميول المتعلمين ورغباتهم فيبعث فيهم الاتجاه نحو التعلم السليم والمثمر.

ويعد تعلم الإملاء أول خطوة جوهرية وأساسية في تعلم اللغة ، وهو أمر ينبغي أن ندركه جيدا ، والحق أنه على الرغم من أن التقابل الظاهر بين الصوت والحرف الكتابي في العربية أقوى بكثير منه في الإنجليزية والفرنسية لكن من المهم أن تكون مقررات تعليم الإملاء مبنية على أساس نظرية لغوية شاملة ، وعليه كان لابد من نحسن اختيار المحتوى الهدف ، ذلك أن هناك عوامل متعددة تؤثر في عملية الاختيار هاته ، بعضها خارجي كالأهداف

ومستوى المقرر والوقت المحدد له ، وعوامل خاصة بالمتعلم كالعمر وقوة الاستعداد لتعلم اللغة ودافعية التعلم.[1]

2-1- مفهوم الإملاء وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

يحدد الإملاء في أبسط تحديداته على أنه:" نظام لغوي معين ، موضوعه الكلمات التي يجب وصلها ، والتي يجب فصلها والحروف التي تزاد ، والتي تحذف ، والهمزة بأنواعها ، والمد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، والتاء بأنواعها ، وعلامات الترقيم..." [2]

ويساعد الإملاء المتعلم على رسم الكلمات رسما صحيحا مع التمييز بين المتشابه من الحروف والتقارب في الشكل منها ، فلا يختلط بعضها ببعض اختلاطا يوقع المتعلم في اللبس ، فيكون رسم الرموز الكتابية متفقا مع ما تواضع عليه أهل اللغة ، ويتم ذلك بمراعاة القواعد الإملائية عند رسمها ، وقد حددت لتعلم هذا النشاط أهداف كثيرة نذكر بعضا منها:

1- أن يتعلم الدارسون أصول الكتابة السليمة وسرعة الرسم الصحيح للكلمات ووضوحها.

2- تنمية بعض السلوكات عند المتعلمين ، كدقة الانتباه وقوة الملاحظة والنـــظام والنظافة وجودة الخط.

3- تدريب الحواس الإملائية على الإتقان والإجادة (النظر. السمع . اليد).

4- تحقيق نصيب وافر من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام.

5- تعريف المتعلمين بالقضايا والقواعد الإملائية المختلفة ودعوتهم إلى التعرف على الأخطاء والعمل على تصحيحها.

6- زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين وتنمية المعلومات وتوسيع خبراتهم.[3]

2-2 أسس وأساليب اختيار موضوعات الإملاء.

ترتبط الموضوعات التي تملى على المتعلمين بالعديد من المشكلات ، من نحو مشكلة تحديد الأهداف في درس الإملاء ، ومشكلة اختيار الكلمات التي يراد تدريب المتعلمين عليها

---

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 93.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /24 ، 25.

[3] ينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 190 ، وينظر: خالد الزواري: التعليم المعاصر ، قضاياه التربوية والفنية ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر، ط 2006 ، ص 214.

التي تتلاءم مع الأهداف المحددة سلفا ، ثم تنظيم هاته المشكلات الإملائية وترتيبها وتوزيعها على المدة المخصصة للعملية التعليمية ، وبطريقة تتلاءم مع إمكانات المتعلمين.

أن هناك ثلاث طرائق لاختيار المحتوى الذي يتم تدريب المتعلمين عليه: [1]

*أولها:*أن يتم اختيار الكلمات بالنسبة إلى المتعلمين من بين المشكلات التي يقع فيها عامة الناس من المتعلمين العاديين.

*ثانيها:*أن تختار الكلمات من بين ما يستعمله المتعلمون في أساليبهم حين يكتبون ، وهم في مسيس حاجة إليها في استعمالاتهم.

*ثالثها:*اعتماد أسلوب تشخيص الأخطاء.

والحق أن هاته الطرائق الثلاث لا تغني إحداها عن الأخرى.

أما عن الأسس العامة لاختيار قطعة الإملاء فتكون كما يلي: [2]

1- أن تشتمل على معلومات مثيرة ومشوقة تزيد من معلومات المتعلم وأفكاره وتمده بألوان الثقافة والخبرة.

2- أن تكون لغتها سهلة مفهومة ، ولا مجال للمفردات الصعبة.

3- أن تكون مناسبة للمتعلمين من حيث الطول والقصر.

4- ألا يتكلف المنشط في تأليفها سعيا وراء مجموعة من المفردات الخاصة.

5- لا يمانع عدد من الباحثين في شؤون التربية في اختيارقطعة الإملاء من موضوعات القراءة.

2-3- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

أ- الأهــداف:

يحدد الدليل العام لمنشط اللغة العربية للمستوى الثاني لتعليم الكبار في مدارس محو الأمية الأهداف المنوطة بتعلم نشاط الإملاء في:

1 -أن يميز المتعلم بين رمز الحرف وصوته(الحذف والزيادة).

---

[1] ينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 190 ، وينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 213.

[2] ينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 191 ، وينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 214 ، 215.

2 أن يستخـــدم الصوائت القصار الخفيفة ، المد ، التنوين ، الهمزة ، أل الشمسية والقمرية ، والتاء بأنواعها...

لا يماري أحد في مشروعية الأهداف المسطرة من قبل المخططين للمناهج التربوية للمستوى الثاني لتعليم الكبار ، إلا أن الحقيقة التي تكون قد أفلت عن أذهان المخططين لهاته البرامج هي أن نشاط الإملاء يحتاج إلى فترة أطول من (30 دقيقة) أسبوعيا للحصة الواحدة ، وفسحة أكثر من موسم دراسي واحد ليتمكن المتعلم الكبير من الاضطلاع بالآليات الأساسية والكفاءات اللازمة لتشكيل بناء لغوي سليم يمكنه من التواصل اللغوي التلقائي دون معوقات.

ب – المضامين:

يقدم الدليل العام للمنشط بسطا تفصيليا لجملة الدروس المخصصة لتعلم نشاط الإملاء المدرجة ضمن نصوص كتاب القراءة التي حاول فيها المؤلف ومن خلال جملة من النماذج الحية والمباشرة تقديم توجيهات دقيقة يتمثلها المتعلم من خلال النصوص ، وقد كان توزيع الموضوعات كالآتي:[1]

الشهـــــر	الوحـــدة (الموضوع)	الأسبوع	القواعـــــد التعليمية (إمـــــلاء)
الشهر الأول الفلاحة	الفلاحة بين الأمس واليوم من ذكرياتي مع الفلاحين من وسائل الفلاحة	1 2 3	تنوين الرفع تنوين الجر تنوين النصب
الشهر الثاني الصناعة والحرف	الصناعة (1) الصناعة (2) حلاق الحي	1 2 3	التنوين المنتهي بهمزة (مساء) التنوين المنتهي بالتاء المربوطة (تنوين النصب) التنوين المنتهي بهمزة متطرفة (ملجأ.مرفأ)
الشهر الثالث التجارة	السوق الأسبوعي (1) السوق الأسبوعي (2) عند صديقي التاجر	1 2 3	الحذف والزيادة مثل: كتابة ابن وابنة بين علمين حذف(ال) بعد دخول(ل)المكسورة عليها نحو: للملعب حذف (ال) من الكلمة المبدوءة باللام بعد دخول اللام المكسورة عليها نحو:اللحظة = انتظرت للحظات.
الشهر الرابع الطبيعة	الإنسان والطبيعة (1) الإنسان والطبيعة (2) الريح والمطر	1 2 3	التاء المفتوحة والمربوطة الفرق بين التاء المربوطة وهاء الغيبة (أثاره) الـــ الشمسية والـــ القمرية
الشهر الخامس الصحة	الصحة (1) الصحة (2) الصحة (3)	1 2 3	المد بالألف المد بالواو المد بالياء
الشهر السادس الرياضة	الرياضة في القديم والآن زهور بطلة رياضية التزحلق	1 2 3	زيادة الألف بعد واو الجماعة الأفعال الماضية والمضارعة والمجزومة المنصوبة. زيادة الألف في مائة.أربعمائة. زيادة الألف في الاسم المنون المنصوب.زيادة الواو في أولئك.أولو .

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /45 ، 53.

الشهر السابع الأسرة والمجتمع	الأسرة (1) الأسرة (2) ملاجئ العجزة	1 2 3	حذف ألف اسم الإشارة مع ضرورة النطق بها (هذا) حذف(ذا)الإشارية عند اقترانها بلام البعد(ذلك)وألف أولئك مع ضرورة النطق بها. حذف اللام من الأسماء الموصولة.
الشهر الثامن العمل والعمال	عيد العمال المرأة والعمل العمل والعمال	1 2 3	حذف ألف لكن التاء المفتوحة والتاء المربوطة مراجعة التنوين ال الشمسية وال القمرية
الشهر التاسع الأسفار والرحلات	ربة بيت تركب الطائرة رحلة إلى الصحراء (1) رحلة إلى الصحراء (2)	1 2 3	الإدغام. الهمزة في أول الكلمة(وصل.قطع)همزة القطع في الأفعال همزة القطع في الحروف.

يظهر الجدول السابق تحكما جيدا من قبل المؤلفين للكتاب في توزيع موضوعات بحسب أهميتها وسهولة تمثلها من قبل المتعلمين ، إلا أن تباعد الدروس المبالغ فيه قد يؤثر بشكل ما على قدرة المتعلم على الاستيعاب ، ذلك أن إدراج درس التنوين البسيط بأنواعه مثلا في فترة شهر كامل بأسبوع تام لكل لون قد يفقد العملية التعليمية هدفها وهو ترسيخ مفهوم التنوين ، والحق أن إدراج ألوان التنوين جمعاء في درس واحد للمقارنة بينها مدة شهر كامل قد يكون أجدى من تدريس كل منها على حدة ، فالأشياء في العادة لا تتضح إلا بأضدادها ، ثم إن قوة المتعلم الذهنية تؤهله لذلك فيستفيد من أطول مدة ممكنة من التمرين.

ج- الطرائق والوسائل.

يقدم الدليل العام لمنشط المتعلمين الكبار في جزئه الثاني بعض الخطوات التي يمكن الإفادة منها في طريقة تقديم درس الإملاء يجملها في:[1]

1 اختبار الدارسين في مكتسباتهم القبلية.

2 تدوين المقطع أو النص على السبورة بخط واضح.

3 قراءة جهرية معبرة من المنشط ممثلة للمعاني.

4 تحليل وشرح مبسط عن طريق أسئلة دقيقة تدور حول المعارف والمفاهيم المستهدفة في الحصة.

5 الربط بين الدرس الحالي والدرس أو الدروس السابقة ذات الصلة بالموضوع.

6 استنتاج الحكم اللغوي (تخصيص) ثم تعميم القاعدة الإملائية.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /37.

7 تدريبات فورية فيها وضعيات مشابهة للتأكد من الفهم.

8 تطبيقات متنوعة.

9 كتابة المقطع بكراس الخط أو القسم.

بيد أن هاته الطريقة المبسطة في تدريس نشاط الإملاء لا تقدم أي عنصر إثارة للمتعلم الكبير ، وظاهر أن المؤلف في هذا المقام لم يقدم شرحا وافيا لأنواع الإملاء المختلفة الأنواع والمتعددة الأهداف بحسب المراحل التعليمية المختلفة في حياة المتعلم الكبير.

ذلك أن نشاط الإملاء مرتكز أساسي من مرتكزات التعلم الصحيح للغة وأصل يمكن الاعتماد عليه في تكوين صرح لغوي قوي للمتعلم الكبير.

د- التقـــويـــم.

تستهدف عملية التقويم ــ بحسب الدليل العام ــ اختبار الكفاءات المتحصل عليها وتلافي النقائص التي يكون المتعلم قد وقع فيها نتيجة تعلم سلوكات خاطئة أو نتيجة اللبس أو القياس الخاطئ للنماذج اللغوية المُتَمَثَّلَةِ ، ومن ثم تحديد المسافة الفاصلة بين الأهداف المسطرة والنتائج المحصل عليها بغية اختزال هاته المسافة إلى أبعد حد ممكن ، وهو في جل الأحوال يسر على اعتماد التقويم المستمر ضمن الدروس اليومية وعلى صعيد مختلف الأنشطة كيما تصبح عملية التقويم جزءا لا يتجزأ من تعلم النشاط ذاته.[1]

2-4- تحليل وتقويم المحتوى.

لا نزاع في أن اختيار النصوص يمثل عصب اختيار المحتوى اللغوي وهو يختلف بين فئة من المتعلمين وفئة ثانية ، معنى ذلك أن تكون النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها ، لكن لا يجب يقف الأمر عند اختيار المحتوى وحده ، بل يجب أن يفضي ذلك إلى اتخاذ إجراءات عملية أخراة تمكن من نفخ الروح في هذا المحتوى كي يكون مقررا صالحا للتعليم.

ويبدو أن هذا الأمر لم يغب أبدا عن أعين مصممي الجزء الثاني من سلسلة كتاب (أتعلم أتحرر) للقراءة المعد للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية ، حين حاول مصممو جعله مرتكزا أساسيا في تعليم مختلف نشاطات اللغة العربية انطلاقا من نصوص الكتاب.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 /42 ، 43.

والأمر الذي لا يعزب عن أحد هو أن طريقة تقديم القواعد اللغوية المختلفة في شكل نماذج تطبيقية مباشرة أمر لا يشكك أحد في كفاءة فاعليته في تثبيت مكتسبات المتعلم اللغوية ، وهو ما حدى بمصممي كتاب القراءة لإدراج جملة دروس نشاط الإملاء ضمن النشاطات العامة المبرمجة بالكتاب كيما تسهم دروس القراءة في أن تكون النموذج التطبيقي الأحسن الذي تُتَمَثَّلُ قواعد هذا النشاط من خلاله ، وكيما يكون المتعلم أمام صورة واقعية وحقل تجارب طبيعي يختبر من خلاله قدراته وإمكاناته.

وفي العرض الموالي نقدم عددا من نماذج الإملاء المبرمجة بالكتاب:

الأنموذج الأول:[1]

أستعمل:

الحَاصِدَةُ تَتَحَرَّكُ يَمِيـــ**(نـاً)** وَشِمَا**(لاً)** لِتَقْطَعَ السَّنَابِلَ النَّاضِجَةِ.

يُسَمَّى هَذَا النَّوْعُ مِنَ التَّنْوِينُ تَنْوِينَ نَصْبٍ وَعَلاَمَتَهُ الفَتْحَتَان المُتَجَاورَتَان

الأنموذج الثاني:[2]

أستعمل:

إنَّ الإنْسَانَ فِي عُصُورِ مَضَتْ كَانَ أَكْثَرَ عَنا**(ءً)** وَمَشَقَّةً.

عِنْدَ تَنْوِينِ الاسْمِ المُنْتَهِي بِهَمْزَةٍ تَنْوِينَ نَصْبٍ نَكْتَفِي بِوَضْعِ فَتْحَتَيْنِ مُتَجَاورَتَيْنِ عَلَى الهَمْزَةِ وَيُسَمَّى هَذَا تَنْوِينَ النَّصْبِ

الأنموذج الثالث:[3]

أستعمل:

هؤلاء الحكام يختارون من أولئك الذين مارسوا اللعبة ثم تخصصوا في التحكيم.

يُزَادُ الأَلِفُ بَعْدَ وَاوِ الْجَمَاعَةِ فِي الأَفْعَالِ الْمَاضِيَةِ وَالْمُضَارِعَةِ وَلاَ تُنْطَقُ.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 26.

[2] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 35.

[3] المصدر نفسه ، 2 / 138.

الأنموذج الرابع:[4]

أستعمل:

قريبة مِنْ سِنٍّ اَلأَرْبَعِينَ –أَقْرَأُ– قريبة مَنْ سِنٍّ لاَرْبَعِينَ.

سَمِعَا صَوتًا يقولُ:اَلْقَاصِدُونَ وَهرانَ –أَقْرَأُ– اَلْقَاصِدُونَ.

همزة الوصل تثبت في بدء الكلام وتسقط درجه. **همزة القطع تثبت في بدء الكلام ودرجه.**

يلاحظ الدارس أن النمط السابق من عرض قواعد الإملاء ونماذجها ينسحب على جميع الدروس المدرجة في كتاب القراءة والنصوص ، وهي مرتبة على الشكل الذي عرضنا في الجدول الخاص بتقويم المضامين.

إن الإفادة من نصوص القراءة في زيادة فاعلية تعليم نشاط الإملاء أمر لا ضير فيه ، بالنظر إلى أن المتعلم يلفي أكبر مساحة ممكنة من التدريبات الحية والمباشرة لتطبيق القاعدة الكتابية في مجال القراءة ، ونشاطات اللغة كل متكامل ومن ثم فإن تمكن المتعلم الكبير الجيد من نشاط القراءة يفتح المجال أمامه واسعا لتعلم بقية نشاطات اللغة وفي مقدمتها نشاط الإملاء الذي هو بدوره مقدمة أساسية لتعلم نشاط التعبير الكتابي.

إلا أن الحقيقة التي وقفنا عليها أثناء مطالعتنا لموضوعات الكتاب أن كل النماذج الإملائية المعروضة فقرات مقتناة من نصوص القراءة ذاتها من غير تعديل ولا تغيير، مما يبعث على التساؤل عن قيمة هاته النماذج المختارة في تحقيق الأهداف المسطرة سلفا ؟ وفي استثارة دافعية المتعلمين بما يجعلهم يستجيبون لها بتعديل سريع في سلوكاتهم؟

وقد أكون ذكرت فيما سبق من حديث عن طبيعة الأسس التي يمكن أن تخضع لها قطعة الإملاء ، وذكرت حينها أن عددا من الباحثين في شؤون التربية لا يمانع في أن يكون اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ، والحق أن هذا الأمر قد يؤتي أُكُلَهُ إذا ما تعلق الأمر بالمتعلمين الصغار، أو كانت النصوص المدرجة في كتاب القراءة ذات مستوى يؤهلها لأن تكون أنموذجاً يُحْتَذَى ، وهي من الرقي والجاذبية بحيث تشكل مثار متعة حقيقية للمتعلم الكبير.

---

[4] المصدر نفسه ، 2 / 205.

ذلك أن مراعاة دوافع المتعلم شيء أساسي في بلوغ الغايات المنشودة من عملية التعلم ولا يمكن أن تتم من دونها ، وعليه فإن أفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على خلق مثل هاته الدوافع عند الأفراد المتعلمين ، وهذا المطلب الرئيس من مطالب نجاح عملية التعليم يقتضي أن يراعي واضعو المناهج التعليمية جملة مناحي النشاط المختلفة التي يحتوي عليها مما تثير دوافع المتعلمين ، وأن يوفروا لهم من خلال المواقف التعليمية المختلفة خبرات ونشاطات تقوم على هذه الدوافع.

ويبدو أن وسائل متعددة يجب أن تتوافر لتسهم في تحقيق هاته الغاية من ذلك صياغة موضوعات النشاط في شاكلة مشكلات أو قضايا حقيقية تثير الرغبة في تحقيقها وحلها أو الوصول إليها ، فيؤدي حلها أو الوصول إليها إلى إشباع دوافع التعلم ، وكلما كانت هاته المشكلات وثيقة الصلة بالفرد ذاته وتمس حاجاته الحقيقية ، أو تمس مجتمعه ، كلما شجعته على الاهتمام بها ودفعته نحو دراستها لاشعوريا.[1]

والظاهر أن البدء بدرس التنوين في دروس الإملاء في الدروس المقدمة للمتعلمين الكبار كان لسببين رئيسين هما:

أولها:حرص المخططين للعملية التربية عنصر اليسر والسهولة في توزيع الدروس ، مع مراعاة إمكانات المتعلم الاستيعابية من خلال البدء بالسهل وصولا للأكثر تعقيدا.

ثانيها:حرصهم الشديد على التسلسل والتدرج في ربط سابق العملية التعليمية بلاحقها ، من خلال استتباع جملة دروس التعرف على أصوات اللغة المبرمجة في المستوى الأول ، والتعرف على مختلف الحركات العامة البسيطة والأولية من (فتح وضم وكسر وتسكين) وصولا إلى مرحلة أعلى وأكثر دقة وتفصيلا من العملية التعليمية من خلال التعرف على (التنوين والإدغام وغيرها) ، وقد أشاد بأهمية هاته النقطة في ترسيخ المفاهيم وتعديل السلوكات المختلفة للمتعلمين عدد من العلماء.

ذلك أن المدرس كما وصفه " **الغزالي**" "متصرف في قلوب البشر" [2]، وبذلك تشاكل مهمته مهمة الأنبياء ، ولعل من أهم الواجبات الموكلة إليه هي الرفق بالمتعلمين وبذل الجهد

---

[1] ينظر: إبراهيم وجيه محمود:التعلم ونظرياته وتطبيقاته ، ص ، 254 ، وينظر: عزيز حنا داود : المستحدثات في منهج البحث العلمي في مجال تعليم الكبار، مجلة علم تعليم الكبار، 4 ، 5 / 18.

[2] الغزالي: إحياء علوم الدين ، 1/ 8 وما بعدها .

للمساواة بينهم في التعليم والعاملة دون تمييز ، وهو مطلب لا مناص منه مع المتعلمين كبار السن ممن يحملون حساسيات خاصة.

ومن أهم واجبات المعلم ، التي يفترض عليه مراعاتها دراسة الجوانب النفسية للمتعلمين وقدراتهم العقلية ودوافعهم الذاتية ، وذلك حتى يتسنى له معاملتهم بالشكل المناسب وفق ما تقتضيه هاته القدرات والرغبات ، في الوقت ذاته على المعلم أن يعتمد التدرج في من العام إلى الخاص ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المشهور إلى المغمور، في أسلوبه التدريسي وفي تقديم المواد التعليمية ، وقد أكد الدكتور"**ميشال زكرياء**" أن تعلم اللغة لابد أن يخضع لمعطيات ومبادئ معينة:

أولها السهولة: وذلك أن يتدرج المعلم من الأمور السهلة إلى الأكثر صعوبة شيئا فشيئا.

وثانيها الانتقال من العام إلى الخاص: ويقتضي هذا المبدأ أيضا التدرج في التعليم بحيث تدرس القاعدة العامة بمسائل متفرعة وعامة ثم يتدرج شيئا فشيئا إلى المسائل التفصيلية

أما المبدأ الثالث من مبادئ تعليم اللغة فهو تواتر المفردات المستعملة من قبل المعلم ، وذلك باعتماد المفردات الأكثر تواترا واستعمالا.[1]

ويشير عدد من الدارسين أن عملية الارتقاء بالمتعلم لابد أن تبدأ من مستواه الحقيقي ، وذلك بتسطير برامج وُسْطَى تحاول مراعاة إمكانات المتعلمين العقلية والذهنية ، ويعتقد عدد من المنظرين والباحثين التربويين أن ضعف وقصور عدد من الأساليب التربوية المعتمدة في المدارس من قبل المعلمين تظهر بجلاء في كونها لا تتحكم في استجابات المتعلمين ، وأنها لا تسمح للمعلمين أن يتنبأوا بسلوك المتعلم فضلا عن ضبطه وتوجيهه[2].

وقد وَجَّهَ الباحث النفساني الأمريكي"**سكنر**" (Skinner) عددا من المآخذ فيما تعلق بالأساليب التربوية للتعليم المعتمدة في بعض المدارس سجلنا وجود عدد منها في صفوف تعليم الكبار لمحو الأمية يمكن إجمالها فيما يأتي:

1 غياب نظام التعزيز وإذا وجدت فهي تتم بشكل غير منظم ومدروس.

---

[1] ينظر: ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 17، 18.

[2] ينظر: عبد الحق منصوري: أخطاء تربوية ص 129.

2 تباعد زمن التعزيز عن وقت ظهور السلوك مما يجعل التعزيز معدوم الفائدة ، ومما يمحو آثار هذه الاستجابة.[3]

ولذا كان يفترض على الأساليب والبرامج التعليمة الفعالة أن تشجع المتعلمين على إعمال التفكير وتنظيم خطوات عملهم والبحث عن مصادر المعرفة المختلفة ، وعليه يجب أن تستند هاته المناهج إلى موضوعات ومشكلات حقيقية نابعة من المحيط الاجتماعي أو البيئي للمتعلمين وهو ما يكسبهم المقدرة على فهم الظواهر الحيطة والتحكم في آلياتها مما يسمح لهم بالتفاعل مع ما يحيط بهم من ظواهر وأحداث.

ويلحظ الدارس أن توزيع دروس نشاط الإملاء للمستوى الثاني فيه شيء كثير من التباعد بين الدروس ، ذلك أن برمجة درس واحد كل أسبوع ولمدة زمنية لا تتعدى (30 دقيقة) للموضوع الواحد وقت غير كاف للربط بين الموضوعات المقدمة بين الأسبوع والأسبوع ، والحق أن إدراج جملة الدروس المتشابهة من نحو إدراج جملة دروس التنوين في درس واحد هي أجدى للمتعلم من تقديم كل درس على حدة ، لأن إمكانات المتعلم الكبير الذهنية تؤهله للتعرف على هاته الأنواع جمعاء في درس واحد من طريق الربط بينها مجتمعة ومقرنة بعضها ببعض ، مما يمنحه مساحة أكبر للتدرب عليها طوال الأسابيع المتبقية من الشهر.

ويلحظ الدارس للكتاب قلة في النماذج المدرجة مع سذاجة فيما قدم منها ، إذ هي في الغالب قِطَعٌ من نصوص القراءة لا تحمل معنى متكاملا نظرا لفصلها عن النص الأصلي من نحو:(الشارع يعتبر ملجأ لمن تأخر عن المجيء)[1]،(آلام وأوجاع تعصر بطني وستزول بعد قليل)[2]. هاته النماذج وغيرها كثيرة هي التي تتخذ محكا يتدرب المتعلمون على تمثل قواعد الإملاء من خلالها ، والحق أن المتعلمين الكبار هم في حاجة إلى نماذج أكثر إثارة وجاذبية مما يدفعهم إلى المضي قدما في العملية التعليمة ، بحيث يكون المتعلم عنصر إيجابيا نحو التعلم مشاركا في التخطيط والتنفيذ لما سيمارسه من خبرات تعليمية ، فالكبير يجب أن يقتنع أولاً بما يمارسه لِيُقْبِلَ عليه في إيجابية ، لذا وجب استغلال حاجات المتعلمين الكبار ودوافعهم لتحقيق الرضا المطلوب في إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية كما أسلفنا الذكر، ومن ثم وجب ربط

---

[3] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 130 ، 131 ، وينظر: عزيز حنا داود : المستحدثات في منهج البحث العلمي في مجال تعليم الكبار، مجلة علم تعليم الكبار، ، 4 ، 5 / 15 ، 16.

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 50.

[2] المصدر نفسه ، 2 / 122.

مادة التعليم بالحياة العامة للكبير الدائم الاتصال بمشاكل الحياة ، والعمل الذي يمارسه ربطا مباشرا ، فالشخص الكبير عادة ما يرفض الدخول في المتاهات النظرية البعيدة عن حياته.[3]

والظاهر أن مصممي كتاب القراءة قد أغفلوا جوانب مهمة من جوانب تعليم نشاط الإملاء ، نحو الاهتمام بالأشكال المختلفة لهاته المهارة وهذا النشاط الأساسي ، والحق أن لهذا النشاط ألوانا متعددة يهدف كل لون منها إلى إحداث تغييرات محددة ومضبوطة على سلوك المتعلمين ، إلا أننا لا نُلْفِي منها ضمن الكتاب إلا لونا واحد وهو (***الإملاء المنقول***) الذي يعتمد على النقل المباشر للنصوص والذي استهله المؤلف بالعبارة السلوكية(أ **سْتَعْمِل**) ، ونراه يعتمد طريقة (**الإملاء الاختباري**) في تصميم الدروس من خلال تحديد كل درس من دروس القراءة بموضوع من موضوعات الإملاء ، كيما يكون هذا الدرس الأنموذج التطبيقي والحقل الخصب للمتعلم للتدرب على الكيفيات والأوضاع المختلفة التي يمكن أن يتموضع الحرف من خلالها داخل الكلمات والجمل ، وهو يصر في أغلب الدروس على تعدد الأهداف المبرمجة من خلال الدرس الواحد ، أما فيما يتعلق بقية ألوان الإملاء الأخراة فلا نلفي لها أثراً.[1]

3- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.

إنه لمن دواعي الحيرة أن يفكر الواحد منا كيف تعلم الكتابة بمعناها الساذج من رسم للحروف والكلمات والجمل ونقش الخط ، إلى معناها العميق من إنتاج للأفكار وتصويرها في رسائل أو موضوعات أو مذكرات شخصية ، وشتى أساليب التواصل مع النفس فيما يعرف

---

[3] ينظر: هدى محمد قناوي: سيكولوجية تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير ، ص176.

[1] يحدد العلماء للإملاء أربعة أشكال هي:

الإملاء المنقول: ويعتمد هذا اللون من الإملاء على النقل المباشر للقطعة الإملائية من الكتاب أو السبورة بعد قراءتها وتفهمها جيدا ، وهو يفيد في تعلم الكتابة وتقوية القدرة على الانتباه والتمييز بين الحروف من طريق المحاكاة المباشرة للنماذج.

الإملاء المنظور: وهو اللون المشهور عندنا حيث يكتب التلاميذ القطعة الإملائية بعد التعرف عليها وبعد إخفاءها ويفيد هذا اللون من الإملاء في ترسيخ أشكال الحروف في أذهان المتعلمين عن طريق التذكر البصري لا من طريق النقل الأصم.

الإملاء المسموع: وهو مماثل للإملاء المنقول ، إلا أن المعلم فيه يحرص على مسح الجمل التامة ويبقي فقط على الكلمات الهدف ، وهو شبيه الهدف بالإملاء الاختباري.

الإملاء الاختباري: وهو يستعمل في مستويات راقية حيث يختبر المتعلم في موضوع محدد ، وهدفه تشخيص مواطن الضعف عند المتعلم ، معرفة ما يكون المتعلم قد اكتسبه للتركيز على الجزء المتبقي.

للمزيد من المعلومات يرجى العودة إلى المراجع الآتية:

أ- محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 214 ، 222

ب- رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 169 ، 171.

ج- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ط 2000 ، ص 205 ، 211.

د- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 316 ، 318.

هـ- فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 194 ، 195.

بالحديث الذاتي ، ومع الآخرين حوارا مكتوبا متبادلا فضلا عن أشكال الإبداع الأدبي بمختلف أجناسه الأدبية.

والحاصل أن تعلم الكتابة مهمة معقدة ، ذلك لأن القدرة على الكتابة تصورا وتصويرا للأفكار ، ورصدها وعرضها بجلاء ومناقشتها ومعالجتها ، كل ذلك يمثل قمة النضج والاستواء في اكتساب كل فنون اللغة التي بدأت بالاستماع ، فالحديث ، والقراءة ، ثم أخيرا الكتابة.

والحق أن تعلم الكتابة لا يتأتى بين عشية وضحاها ، بل إنها مهمة طويلة المدى معقدة العناصر ، متداخلة الجوانب ، فضلا على كونها عملية تنمو خطوة إثر خطوة بحيث إن الخطوة التالية تكون أكثر تعقيدا من التي سبقتها ، ولذا فهي لا تقوم دون الاستناد إلى الخبرة السابقة للمتعلمين.

إذ لا يمكن للمتعلم أن يكتب شيئا لا يستطيع التفكير فيه عقلا ، ولا ينطقه لفظا ، وهذا الأمر يقودنا إلى الحقيقة التي مؤداها أن نمو التفكير ، ونمو اللغة الشفهية والمكتوبة أمور تحدث متزامنة ومتكاملة.

وكما أن اكتساب القدرة على التعبير عن الأفكار بكلمات منطوقة يعتمد على الاستماع للغة وتعلم أنماطها المنطوقة ، فإن الاستعداد لتعلم الكتابة يُؤَسَّسُ على نمو اللغة المنطوقة حتى يصل ذلك النمو إلى مستوى يعد هو الأساس اللازم للكتابة.

وقبل أن يتمكن المتعلم من الكتابة مستقلا عن مساعدة الآخرين فلا بد له من أن يتعلم كتابة كل الرموز المكتوبة (الحروف – الكلمات – الجمل) ، تلك التي تساعده إذا ما تمكن من نظام ترتيبها وتنظيمها من التعبير المتكافئ مع لغته المنطوقة التي يحاول ترجمتها إلى كلمات وموضوعات تحريرية.[1]

3-1- مفهوم التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.

حَدُّ التعبير في اللغة الإعراب والإبانة ، فقد جاء في " **لسان العرب**" في مادة (ع ب ر) "عَبَّرَ عَمَّا في نفسه ، أَعْرَبَ وَبَيَّنَ ، وعَبَّرَ عنه غيره: عَيِي فأعرب عنه".[2]

---

[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر: فنـــون اللغة العربية تعليمـــها وتقـــويـــم تعلمها ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر، ط 2000 ، ص 183.

[2] جمال الدين بن منظور: لسان العرب ، 529/4.

وفي الاصطلاح التعبير هو:" الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن بكلام تحكيه الأفواه ، أو ترسم كلماته الأقلام"[1] ، وهو بالنسبة للمتعلم:"لفظ يعبر عما في يجول بخاطره ، وفي نفسه ، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة"[2].

أما التعبير على الصعيد المدرسي فهو:"ذلك العمل الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين".[3]

ويحدد الدليل العام لمنشط اللغة العربية في مداس محو الأمية في جزءه الثاني التعبير بكونه:" الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بلغة منطوقة(التعبير الشفاهي) أو مكتوبة(التعبير الكتابي)".[4]

تشير التعريفا ت السالفة جمعاء إلى أن التعبير هو السلوك المتبنى من قبل المتعلم للإفصاح عما يختلج في خلجات نفسه مُعَبَّرًا عنه بأسلوب شفاهي أو مكتوب ، ومن هذا المنطلق نكون قد وقفا على صنفين للتعبير من حيث الشكل الخارجي هما:(التعبير الشفهي ، والتعبير الكتابي).[5]

ويقسم باحثو التربية اللون الكتابي من التعبير من حيث المضمون إلى قسمين أساسيين:

أ- **التعبير الوظيفي:** وهو الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته ، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعاني من غير إيماء أو تلوين ، وهو الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه

---

[1] سمير أبو مغلي ، عبد الحافظ محمد سلامة: اللغة العربية ، مطبعة الأشرفية ، عمان ، الأردن ، ط 01 ، 2000 ، ص 119.

[2] عبد العالي شلبي: فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي ، مطبعة الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر، ط 01 ، 2003 ، ص 03.

[3] طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، عمان ، الأردن ، ط 1، 2003 ص 266.

[4] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 21.

[5] **أولا التعبير الشفهي(الشفاهي)**: وهو يشمل المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر وإعطاء التعليمات ، وهو المنطلق الأول للتدرب على التعبير بوجه عام ، وهو عبارة عن المحادثة والتخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به ، وتبدو أهميته في انه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض في الميادين المختلفة.

ثانيا التعبير الكتابي: وهو اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي ، وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام ، وهو يأتي في العادة بعد التعبير الشفهي ، وهو أيضا: امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة مستخدما المهارات اللغوية من مثل قواعد الكتابة والإملاء والخط وقواعد اللغة نحوا وصرفا وعلامات الترقيم.

للمزيد من المعلومات يرجى مراجعة المراجع الآتية:

أ- محمود أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1980 ، ص 87.

ب- طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص ، 138 ، 139.

ج- عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر، ط 1 ، ص 150.

التعامل مع الناس من نحو كتابة الرسائل والمحاضر والمذكرات والتعليمات والإرشادات وملء الاستمارات وغيرها[1]، ويعرفه "**محمود أحمد السيد**"بأنه:"ذلك النوع من التعبير الذي يؤدي وظيفةللإنسان في مواقف حياته مثل ملء الاستمارات المختلفة قراءة محاضر الجلسات كتابة الرسائل الرسمية...وهذا النوع من التعبير لا يظهر شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره ولا يزخرف كتابته بالكلمات الموحية وبالجرس الموسيقي والتلوين الصوتي بل تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء أو تلوين".[2]

ويعد هذا اللون من التعبير في غاية الأهمية بالنسبة إلى المتعلم الكبير، إذ إن كثيرا من المتعلمين في مدارس محو الأمية ما جاءوا إليها إلا طلبا لهاته الغاية.

ب- التعبير الإبداعي:ويسمى أيضا **(الإنشائي)** وهو "التعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة ، المتميز بعمق الفكرة وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصياغة ، ويمتاز بتوافر عنصري الأصالة والعاطفة".[3]

وهو نوع من التعبير يعبر فيه الإنسان عن عواطفه ومشاعره وتتضح شخصيته من خلاله ، ويسمح هذا اللون من التعبير بالكشف عن الموهوبين وتشجيعهم والأخذ بيدهم إلى فهم الإبداع والابتكار، وتتخذ الكتابات الإبداعية أشكالا متعددة منها:القصيدة والمقالة واليوميات..[4].

وبالنظر إل ى الأهمية البالغة التي يكتسيها تعلم هذا النشاط في الإسهام المباشر في تكوين الصرح اللغوي السليم للمتعلم الكبير فإنه من الضرورة بمكان تحديد أهداف تعليم هذا النشاط.[5]

1 السيطرة التامة على اللغة واستخداماتها الصحيحة.

2 تنمية قوة الملاحظة والتنظيم المحكم للأفكار والإفادة الجيدة من أفكار الآخرين.

3 تنمية ميول المتعلمين على استخدام الكتابة بشكل موسع.

4 تأمين التواصل بين الناس بهدف تنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم.

5 التعبير عن المشاعر والخواطر ونقلها إلى الآخرين.

---

[1] ينظر: طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 267 ، وينظر: رشدي أحمد طعيمة : تدريس العربية في التعليم العام ، ص 180.

[2] الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، ص 86.

[3] طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 267.

[4] ينظر: محمود أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، ص 87 ، وينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 147.

[5] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 267 ، 269 ، وينظر: رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، ص 176 ، 179 ، صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحة الثانوية ، ص 126 ، 127.

6 تعويد المتعلم على الكتابة الإبداعية الجيدة من خلال تحويل أفكاره ومشاعره إلى أشياء يشاركه فيها غيره.

3-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

أ- الأهــداف:

يحدد الدليل العام للمنشط في جزءه الثاني طبيعة الأهداف المنتظرة من تعليم نشاط التعبير التحريري للمتعلم الكبير في النقاط التالية:[1]

1 أن يتعلم مفهوم الجملة باعتبارها وحدة التفكير.

2 أن يمارس أشكال التعبير.

3 أن يطبق بعض القواعد النحوية والصرفية والإملائية في كتاباته.

4 أن يعبر كتابة عن أفكاره ومشاعره بشكل واضح.

5 أن يحرر موضوعا مكونا من فكرتين أو ثلاث على الأكثر عن طريق تقديم إعانات فكرية ولفظية له.

6 أن يتعود على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار في كل متكامل.

7 أن يتعود على السرعة في التفكير والتعبير والمواجهة المواقف الكتابية الطارئة.

8 أن يتعلم سلامة الذوق في اللغة.

والحق أن تحديد طبيعة الأهداف التربوية يتوقف عليه طبيعة البرامج المعدة ، وذلك أن حدود الأهداف وأبعادها هي التي ترسم مستوى المادة المعدة المؤهلة لتحقيق الأهداف المسطرة فعلا ، وعليه كان يفترض أن يكون هناك حسم واضح وتفريق جلي بين ما يسمى أهدافا وبين ما يدعونه مرامي تكون في العادة أكثر بعدا وعمقا وتحديدا.

ب- المضامين:

إن حقيقة المضامين تحددها طبيعة الأهداف المسطرة ، والظاهر أن طبيعة الأهداف المحددة لا تخرج عن تمكين المتعلم الكبير من الإفادة من نصوص القراءة في تحرير موضوع بسيط مكون من فكرتين أو ثلاث على الأكثر من طريق إعانات فكرية ولفظية تقدم له ، وعليه فإن طبيعة المضمون هي من البساطة بحيث تحترم الأهداف المسطرة وتقدم للمتعلم خبرة لغوية

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 22 ، 23.

لا تتعدى مستواه اللغوي البسيط وهي لا تخرج عن "تدريب الدارس على فنيات التحرير الكتابي (فقرات.نصوص قصيرة) باستعمال بعض المفاهيم والصفات والأساليب وشيء من قواعد اللغة في تركيب الجمل التامة والمفيدة".[1]

لكن الأمر الذي يجب ألا يعزب عن أذهاننا أن كثيرا من متطلبات الحياة اليومية للمتعلم من استمارات وصكوك وحِوَالاتٍ بريدية وغيرها نماذج وظيفية حقيقة لا تحتاج من المتعلم إلى الدراية الكاملة بالقواعد النحوية ولا للتراكيب والجمل الإنشائية الطويلة ، بل حسب المتعلم أن يحسن كتابة اسمه وعنوانه وجميع بياناته الشخصية ، وعنوانه أو رقم هاتفه ليتمكن من سد حاجته ، وعليه كان يفترض من برنامج المستوى الثـــاني أن يحـــوي شـــيئا يسيرا من هاته النماذج ، التي يتمثلها المتعلم من طريق التجربة المباشرة والتعلم عن طريق التكرار والتمرين التطبيقي داخل قاعة التعليم بمعية المعلم وبمساعدة من زملائه.

ج- الطرائق والوسائل:

يقدم الدليل العام في جزئه الثاني طريقة بسيطة لتنفيذ درس التعبير نوجزها في الآتي: [2]

1 توضيح التعليمات الموجودة في الكتاب المقرر.

2 الاستعانة بالمرتكزات اللفظية المقدمة في تكوين الجمل.

3 توجيه الدارسين إلى طرائق وأساليب إتمام الجمل – بناء الجمل- استعمال الحروف والأدوات المناسبة للأساليب المقصودة مع أهمية التركيز على وجود الصفات داخل سياقات الكلام.

4 انتقاء النماذج التي تتخذ كوسائط للتدريب الكتابي.

5 تعريف الدارسين بتقنيات التلخيص.

6 تعريف الدارسين بفنيات بناء الفقرات الاهتمام بالمبنى وبالمعنى.

7 تعريف الدارسين بمنهجية كتابة الرسائل.

8 الاهتمام بالتدريب العملي.

9 متابعة الدارسين أثناء إنجاز العمل.

10 الاعتناء بالتصحيح الفردي والجماعي.

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 45 ، 53.

[2] المرجع السابق نفسه ، 2 / 30 ، 31.

تختلف الطرائق المعتمدة في تدريس المتعلمين الكبار عن تلك المعتمدة في تدريس الصغار من المتعلمين بالنظر إلى البون الشاسع بين الصنفين في طريقة التفكير والأهداف المرجوة من العملية التعليمية ، ذلك أن طبيعة المتعلم المزاجية ورغبته الجامحة وأهدافه الواضحة تفرض على المعلم انتهاج الطرائق المناسبة لتحقيق رغبات المتعلمين من خلال استغلال طاقاتهم الكامنة ودوافعهم في بناء مضامين وانتهاج طرائق ترضي دوافع التعلم وتستجيب لها لتحقيق الغاية المنشودة منها في أقل وقت ممكن ، ثم إن الوقت المخصص لتعليم الكبار ليس وقتا طويلا بما يسمح للمعلم من التوسع في الشرح والإكثار منه ، وعليه كان لزاما الاتجاه نحو الهدف مباشرة دونما إسراف في التنظيرات التي كثيرا ما تحبط دافعية التعليم.

د- التقـــويـــم:

إن حاجة المتعلم إلى التقويم المتزام ن مع انجاز العمل التربوي حاجة مسيسة ، بالنظر إلى أن قوة العدول عن السلوك الخاطئ ، والتخلص منه تكون أقوى في البداية منها عند تمكن السلوك الخاطئ من المتعلم ، وعليه يلح الدليل العام للمنشط على ضرورة متابعة الدارسين أثناء إنجاز العمل والاعتناء بالتصحيح الفردي والجماعي، وهو مطلب كل النظريات التربوية المعاصرة التي تصر كلها على اعتماد اللون المستمر من التقويم الذي يفيد في تكوين المتعلم تكوينا لغويا سليما ، وهو في العادة لا يشكل مثار قلق بالنسبة للمتعلم الذي يعده جزءا من العملية التعليمية ذاتها.[1]

3-3 تحليل وتقويم المحتوى.

إن الحقيقة التي يجب ألا تغيب عن أحد هي أن التعبير هو نشاط تابع لنص القراءة أيضا وهو يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من خلال نص القراءة استثمارا مُنَظَّمًا ينصب على الأساليب والتراكيب والصيغ المُتَمَثَّلَةِ من خلال نصوص القراءة ، وهو أمر لم يفت أبدا معدي كتاب القراءة والنصوص للمستوى الثاني للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية حينما جعلوا كتاب القراءة منطلقا لتعليم نشاط التعبير.

والحق أن معدي الكتاب قد اجتهدوا في أن يقدموا للمتعلمين الكبار نماذج تتوافق مع إمكاناتهم العقلية من حيث التدرج في عرض المادة من حيث السهولة وصولا إلى النماذج الأكثر تعقيدا ، وهو أمر أكد عليه جل الباحثين في علوم التربية والمهتمين لشؤونها وهو ما قد

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 31.

يغيب على أكثر المعلمين المبتدئين خاصة ، وقد حدد "**عبد الرحمان بن خلدون**" الأسس العامة التي يمكن أن تُحْتَذَى في تقديم المادة التعليمة يقول:"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنا يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه أولاً مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويُرَاعَى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يُورَدُ عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، عند ذلك يحصل له ملكة في ذلك الفن ، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم ذلك الفن وتحصيل مسائله".[1]

وتلك نقطة مهمة ذكرها ابن خلدون متمثلة في التدرج في العملية التعليمية ، حيث تعطى المعلومات العامة للمتعلم جزءا فجزءا حتى يستوعبها بشكل جلي ، وقد لفت انتباهنا غلى فكرة تقديم المعلومات في شكل كليات ، ذلك أن المتعلم مولع بتقبل الأمور العامة ، أما فيما يتعلق بالأمور التفصيلية فتقدم في وقت لاحق ، لأنه قد يصعب عليه في أول الأمر استيعاب الأشياء الدقيقة والتفصيلات العميقة إما لضعف في قوته العقلية ، وإما لعدم تمرن هاته الذاكرة على التعامل مع هاته الأشياء الدقيقة ، ونتيجة لذلك فإنه يحصل للمتعلم شبه ملكة نظرا لتمكنه من جزء من ذلك العلم ، وعلى الرغم من ضعف تلك الملكة إلا أنها تكون قد هيأت المتعلم لاكتساب المزيد من الفنون والمعارف.

ويواصل "ابن خلدون" كلامه:" ثم يرجع إلى الفن ثانية فَيَرْفَعُهُ في التلقين عن تلك المرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه ، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجُود ملكته ، ثم يرجع به وقد شَدَا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مُقْفَلَهُ ، فيخلص من هذا الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد ، وهو كما رأيت يحصل على ثلاث تكريرات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يُخْلَقُ له ويَتَيَسَّرُ عليه". [2]

وفي هذا يحاول "ابن خلدون" إيصال الجزء الثاني من الرسالة إلى المعلم ، حيث تحدث في المرحلة الأولى عن جانب التدرج في التعليم وحصول المتعلم على ملكة ضعيفة هو في هاته المرحلة يحاول تطوير تلك الملكة من خلال ما يقوم به المعلم من شرح وبيان وتفصيلٍ للجزئيات بعد أن كان المتعلم قد تعلم الكليات.

---

[1] عبد الرحمان بن خلدون: المقدمة ، ص 531 . 532.

[2] المرجع نفسه ، ص 532.

ثم يعود فلا يترك مغلقا إلا فك إغلاقه ولا غامضا إلا أوضحه وبينه ، في الوقت ذاته على المعلم أن يلقي على المتعلم المسائل الخلافية والنقاط المُشْكَلَةِ ، وبذلك تجود ملكة المتعلم وترتفع مقدرته على التحصيل الجيد والمثمر، فيخرج من ذلك الفن وقد أدرك أغواره.

وبهاته المراحل الثلاث يكون المعلم قد أوصل متعلمه إلى بر الأمان ، ويضيف "ابن خلدون" إلى ما قال:" وقد شَهِدْنَا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق العلم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المُقْفَلَة من العلم ، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحْسِبُون ذلك مِرَانًا على التعليم وصوابا فيه ، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله ، فيَخْلِطُونَ عليه بما يُلْقُونَ له من غايات الفنون ومبادئها"[1]

وتلك أيضا نقطة مهمة تحدث عنها "ابن خلدون" ، حيث لاحظ أن عدد من المعلمين يحاولون أن يقدموا للمتعلمين أشيـــاء ومسائل معقدة في بدايات عمليات التعليم والأمرــ كما يرى ــ غير ذلك ومرجع الأمر إلى كون المتعلم غير قادرٍ بَعْدُ ولا مهيأ أصلا لاستقبال مثل هاته المسائل المعقدة ، وإن كانوا يرون في ذلك تمرينا له على الاستيعاب ، فإن التمرين لا بد أن يكون سهلا بسيطا ليسْهُلَ استيعابه.

إن قبول العلم والاستعداد له ينشأ تدريجيا وبالتكرار ، وعلى الرغم من أن الأمر قد يستعصي على المتعلمين أول أمرهم ، إلا أنهم سرعان ما يتعودون على تقبل العلم من خلال ما يُقَدَّمُ إليهم من أمثلة حسية وواقعية وبشيء من التدرج.[2]

وفيما يلي نقدم عرضا مفصلا لعدد من نماذج التعبير الكتابي للمستوى الثاني:

الأنموذج الأول:[3]

أركب جملا تامة المعنى مستعينا بـــ:

الفلاحة مهنة.

* (كانت الفلاحة **بالأمس القريب** تعتمد على **الوسائل التقليدية** أما الآن فأصبحت تعتمد على **الوسائل الحديثة.**

* يتوجه الكثير من الناس إلى الفلاحة معتقدين أن الفلاحة **مهنة سهلة** وأن من ورائها جني **الأرباح الطائلة** دون عناء كثير.)

---

[1] عبد الرحمان بن خلدون: المقدمة ص 532

[2] ينظر: المرجع نفسه ص 532.

[3] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 12.

* (تتطلب مهارة كبيرة وخبرة طويلة ودراية بفنياتها وبنية جسدية صحية لمقاومة **شدة القيظ في الصيف وبرودة الطقس في الشتاء.)**

الأنموذج الثاني:[1]

أركب جملا تامة مستعملا:

(فوق)(غدا)(بعد غد)(غدا أو بعد غد) (ثقيلة)(أثقل من).

لا.....

اسم مرفوع+تركيب يتمم معنى الاسم الذي قبله.

الأنموذج الثالث:[2]

أركب جملا تامة مستعملا:

(أقرب من)(الليل- النهار)(فارغـــ(ـــة)-(مشغولـــ)(ـــة))

(..... لكن.....)

((كلمة(فعل)+ كلمة(اسم مرفوع) يتمم معنى الاسم الذي قبله))

الأنموذج الرابع:[3]

أركب جملا تامة مستعينا بـــ:

(شرق – غرب) (اليوم–الآن–الوقت الحالي) (ساخطـــ(ـــة)-(هادئ)(ة)) (قد + فعل ماض....)

(بات + نوع من التركيب يتم معنى (بات))

الأنموذج الخامس:[4]

أبني فقرة قصيرة مستعينا بـــالفكرة الآتية:

- أصف شخصية الشيخ سعيد في العمل وبالمنزل.

الأنموذج السادس:[5]:

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 35.
[2] المصدر نفسه ، 2 / 60.
[3] المصدر نفسه ، 2 / 129.
[4] المصدر نفسه ، 2 / 169.
[5] المصدر نفسه ، 2 / 220.

أكتب رسالة:

إلى صديقي(تي) بالشمال أدعوه(ها) فيها زيارة الجنوب في فصل الصيف.

مقدمة: أحيِّي صديقي (تي).

عرض: أتكلم عن الطبيعة بالجنوب في فصل الصيف.

خاتمة: أوجه له (لها) دعوة للمجيء إلى الجنوب في فصل الصيف.

يتفق اللسانيون على أن اكتساب القدرة على التعبير والواضح الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية ، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة ، فكل نشاطات اللغة ومهاراتها تصب في التعبير ، فنحن حينما نقدم للمعلم دروسا في الاستماع الجيد فإن مقصدنا من ذلك تقوية قدرته على التفكير والتعبير والاتصال ، وعندما نعلمه القراءة فإن مقصدنا بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللغوية التي تعينه في تفكيره وتعبيره ، وحينما ندرسه الأدب فنحن نمده بالأفكار الجميلة والأساليب التي تجعل تعبيره أكثر إثارة ، وعندما نعلمه الخط والإملاء فإننا نعينه على أن تكون كتابته سليمة واضحة جميلة ، وعندما ندرسه النحو فإنّا نقصد من ذلك أن تكون عبارته محكمة المبنى والمعنى.

وهكذا نرى أن تعليم جل نشاطات اللغة إنما يهدف إلى غاية واحدة ، وأن الأصل في تعلم هاته النشاطات جمعاء هو الشمول والتكامل.[1]

هاته الحقيقة التي ذكرنا تتبدى بجلاء فيما عرضنا من نماذج للتعبير الكتابي لهذا المستوى التعليمي من خلال ارتباطها المبـــاشر بنصوص القراءة وبالتالي (الاستماع) [2] من جهة ، وتواشجها مع دروس قواعد اللغة وتراكيبها من جهة ثانية.

والحق أن النص القرائي يمثل فضاء خصبا لتمثل الأساليب اللغوية الجديدة نظرا لما يُمِدُّ المتعلم به من الاستعمالات اللغوي المختلفة التي تعين المتعلم على بناء صرح لغوين رصين.

وقد اعتمد المؤلف في توزيعه للنماذج مبدأ التدرج في تقديم المادة من حيث السهولة ، حيث ألفيناه يقدم للمتعلمين في أوائل الدروس نماذج كاملة يعمد المتعلم إلى الربط بينها من

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 269.

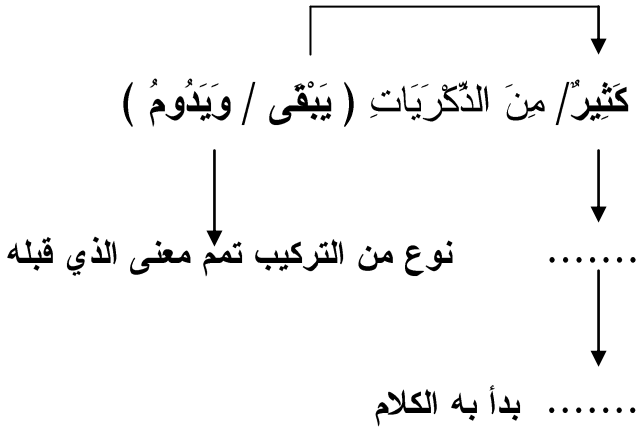
[2] الحق أنه على الرغم من الأهمية البالغة لهذا النشاط الأساسي في تعليم اللغة إلا أننا لا نلفي ضمن البرنامج التربوية المعدة للكبار برنامجا خاصا للتدريب على هاته المهارة الأساسية التي قال عنها ابن خلدون: "أبو الملكات" ، وما ألفيناه منها إن هو إلا شذرات تقدم من خلال درس القراءة الجهرية أثناء دروس القراءة فقط.

خلال البحث عن الرابط المعنوي المشترك بينها ، فيما يتوافق مع الأهداف المسطرة لهذا المستوى التعليمي ، إذ هي لا تحتاج من المتعلم إلا إلى قدر يسير من التركيز والذكاء.

إلا أن الحقيقة التي يجب ألا تخفى علينا هي أن اعتماد المؤلف على أنموذج واحد فقط من هذا اللون من التعبير يعد ضئيلا جدا بالنظر إلى حاجة المتعلم المسيسة إلى التمرن لأكبر مدة ممكنة على مثل هاته الشاكلة من النماذج كيما يؤسس لنفسه قاعدة لغوية جيدة تسعفه في الانطلاق الجيد في مراحل تالية.

وقد اعتمد المؤلف الربط المباشر بين أشكال الدروس النحوية المُتَضَمَنَةِ من خلال نصوص الكتاب وبين ما قُدِّمَ من نماذج للتعبير الكتابي ، كيما يضمن للمتعلم تطبيق هاته القواعد على نحو موسع ومباشر من ذلك مثلا:[1]

أتعرف:



وكان تطبيقه على النحو الآتي:[2]

أركب جملا تامة المعنى مستعملا:

- الكثير/ القليل
- سهلة / صعبة
- الوراء / الأمام
- نحو اليمين / نحو الشمال
- (لكـــم .....)
- (اسم مرفوع + تركيب يتمم معنى الاسم الذي قبله).

---

[1] تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، 2 / 18.

[2] المصدر نفسه ، 2 / 19.

إن هذا الأنموذج يمنح المتعلم فرصة القياس والتمرين ، وهو في شكله العام أكثر رقيا من الأنموذج الأول ، فبعد أن يكون المتعلم قد تمرن كفاية على ربط الجمل وتنسيقها ، هو في هاته المرحلة يحاول تطبيق ما تمثله من أساليب وما تعلمه من قواعد نحوية وصرفية في بناء نماذج مشاكلة لتلك التي تعلم قياسا على ما يُعْرَضُ عليه من أنماط.

ويستمر الأنموذج السالف من النشاط مع جميع القواعد النحوية التي ذكرنا سابقا ، حتى يتمكن المتعلم من تمثلها جميعا على نحو جيد.

والظاهر أن كل أنماط التمرينات التدريبية في نشاط التعبير لم تخرج على النمط الذي ذكرنا ، والحق أقول إن إمكانات كثير من المتعلمين الكبار العقلية وقدراتهم المختلفة على الربط والمقارنة والاستنتاج تؤهلهم لاكتساب جملة آليات التعبير المختلفة بالاستناد إلى القواعد اللغوية المُتَمَثَّلَةِ في وقت يسير، وَحَسْبُ المؤلف أن يقدم نماذج من أشكال التعبير المقترحة في فترات متباعدة تتخللها نماذج أخراة من التعبير الوظيفي الذي يمثل قمة الدافعية للمتعلم الكبير المتعطش لاقتحام هذا العالم تحقيقا لحاجاته ووصولا لأهدافه ، ثم إن كثيرا من نماذج التعبير الوظيفي لا تحتاج إلى الدراية الكاملة بالقواعد النحوية والصرفية والتعبيرية ــ كما أسلفنا القول ــ بل حَسْبُ المتعلم أن يُحْسِنَ كتابة اسمه ولقبه وشيئا عن بياناته الشخصية ، وعنوانه أو رقم هاتفه وما إليه من الأمور التي يحتاجها ملء الاستمارات والصكوك البريدية وأوراق العمل وغيرها ليحقق المتعلم من خلالها هدفه مباشرة من دون تفصيل مجمل عن الاسم والفعل والفاعل والمفعول ، ثم إنها لا تحتاج من المتعلم إلى قدر كبير من الذكاء والحفظ ، بل حَسْبُهُ أن يعرف المطلوب منه ، ويعرف مواضع البيانات المطلوبة.

ويؤدي التطبيق المباشر والتدريب العملي الحقيقي على نماذج حقيقية خلال حصة الدرس إلى نتائج باهرة يحققها المتعلم بمعية زملائه من خلال العمل الجماعي المشترك.

إن ربط المتعلم المباشر بالواقع الاجتماعي المعاش يقدم له مصدر إثارة قوي يبذل المتعلم جهده للاستجابة له كيما يشبع دوافعه الحقيقية لعملية التعلم.

إن العلاقة بين أهداف البرنامج ومادته الدراسية تفرض على هذا الأخير أن تفضي مادته ومحتواه في النهاية إلى أن تهيئة الجو الملائم للمتعلم للقيام بالسلوك النهائي المنتظر من العملية التعليمية ككل مع عدم ضرورة وجود مادة لا تخدم الأهداف المنتظرة ، ذلك أن تعليم الكبار يرتبط تمام الارتباط بالتطور الملحوظ لتفكير المتعلم في سعيه المتواصل إلى تنظيم خبراته

المهنية والعملية التي يختارها بكونه إنسانا مسؤولا بشكل مباشر عن جميع سلوكاته ونفسه اقتصاديا واجتماعيا ، وتعليم الكبار بهذا الشكل مبحث علمي تماما كالطب والهندسة يهدف إلى إحداث تغييرات معينة في عادات الناس وسلوكاتهم واتجاهاتهم وتحسين طرائق ووسائل الاتصال بينهم.

إن حرية التعلم هي الميزة الأولى لتعليم الكبار، والمتعلم قادر على تثمين الوقت والجهد الذي يضحي به في سبيل التعلم ، ويتوقع استثمارهما بشكل مفيد ، إذ هو لا يريد إضاعة وقته في معلومات لا علاقة لها بحياته ومستقبله.[1]

[1] ينظر: محاسن رضا أحمد: برمجة المواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص 93 ، وينظر:أحمد الخطيب: دور الجامعات في بحوث تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، ص 83 ، 84.

المَبْحَث الثَّالِث :

الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثالث.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.

1-1- التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثالث.

1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

1-3 تحليل وتقويم المحتوى.

2- مظاهر النظرية السلوكية من خلال برنامج نشاط الكتابة.

3- بعض الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط الكتابة.

3-1- أسس اختيار موضوعات الخط.

3-2- أسس اختيار موضوعات الإملاء.

3-3- أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري.

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.

إن الهدف المرتجى من تعليم الكتابة للمتعلمين الكبار هو أن نقدم للمجتمع أفرادا مستقلين في كتاباتهم وتعاملهم اليومي قادرين على تناول المطالب اللازمة للكتابة سواء أكانت مطالب شخصية تعود إلى شخصيات المتعلمين ، أم مطالب اجتماعية تخص المجتمع بهم في مختلف ألوان حيواتهم ، والحق أن المتعلم الكبير لا يَفِدُ على أقسام التعليم أول ما يلتحق بها وهو غُفْلٌ من كل فنون اللغة ونشاطاتها ، بل إنه قد ظل خارج المدرسة متحدثا باللغة الشفهية (الكلام)

التي يتبادلها المجتمع حوله في البيئة التي تضمه وإياهم زمنا طويلا ، وبديهي أن يكون مستوى استعمال المتعلم للغة الشفوية مستوى جيدا يدل على نضج وتمكن ، إلا أن هناك تفاوتا بين المتعلمين فيما بينهم في مستويات تمكنهم من مهارات الحديث ، وكل حالات الاتصال الواردة هي في حقيقتها انعكاس لمستويات تفاعلهم واتصالهم اللغوي والشفاهي في بيئتهم الاجتماعية.

ومن المسلم به أن المدرس الواعي هو الذي يدرك أن الاستعداد لتعلم الكتابة إنما يعتمد كليا على تطور مستوى الاتصال الشفوي عند المتعلمين ، ومن ثم كان لابد من أن يلفي بين المتعلمين تفاوتا في تعلم الكتابة نظرا للتفاوت في مستوى التمكن من الاتصال الشفوي ودقته ، وهو أمر يفرض عليه مقابلة هذا التباين بتباين مماثل في مستويات الأساليب المعتمدة في تدريس النشاط ذاته.[1]

1-1- التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثالث.

التعبير الكتابي من أهم ألوان النشاط اللغوي، فمن دونه لا يمكن أن تقوم بين الجماعات أية صلات فعالة فهو مصدر بقاء ثقافتها وتراثها ، وهو قناة الاتصال الإنساني وأداته ، ذلك أن للغة وظيفتين أساسيتين هما: الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس ، فكان التجاء الإنسان للكتابة حينما احتاج لنقل المعاني الهامة وقضاء الحاجات من شخص لآخر.

وبذلك غدا التعبير أداة الفرد في التحدث إلى غيره لتحقيق مطالب الحياة واكتساب معارف وما إلى ذلك وهو أداة التدريس والتحصيل المدرسي ، فضلا عن حل المشكلات الفردية والاجتماعية التي تتطلب تبادل الآراء وصراع الأفكار.

إن لتعليم هذا النشاط المدرسي أهدافا صريحة يأمل المخططون تحقيقها على مستوى المتعلم تتجلى في تنمية قدرات المتعلم على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والتقارير وقراءة والنشرات وملء الاستمارات وما إلى ذلك من الحاجات الوظيفية التي تحتاجها الحياة الاجتماعية ، كما تتجلى في تنمية قدرات المتعلم على التعبير الإبداعي من خلال إكسابه القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح

---

[1] ينظر : حسني عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية ، ص 192 ، 193.

والألم ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس وكتابة الشعر والقصة والمقالات والخطب.بأسلوب جميل. [1]

1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.

أ- الأهــداف:

يحدد الدليل العام للمنشط في جزءه الثالث عددا من الأهداف المنتظر تحقيقها من خلال برمجة جملة دروس نشاط التعبير التحريري نجملها في الآتي:[2]

1- خلق آليات التواصل والاتصال بأداة اللغة عن طريق التعبير عن المشاعر والأفكار والوجدان.

2- اكتساب المتعلم لطرق التعبير لأنواعه التي تمكن من نقل تجاربه اليومية إلى الآخرين.

3- اكتساب مجموعة من التقنيات التعبيرية ذات البعد الإبداعي أو الوظيفي أو المنهجي كتابة وتدوينا أو مشافهة وحوارا.

وقد تَتِمُّ هاته الأهداف عن رغبة جامحة من قبل المخططين في مساعدة المتعلم الكبير على تكييف نفسه مع مجتمعه ، إلا أنها في حقيقتها تبقى أهدافا عامة لا ترتقي إلى مستوى الأهداف التربوية الحقيقية التي تسهم بدورها في تحديد المستوى الحقيقي للمادة التعليمية المبرمجة التي تخدم حاجات المتعلمين وأهدافهم المستقبلية ، بما يجعل منهم عناصر فاعلة في تنمية المجتمع وترقيته.

ب- المضاميــن:

يقدم الدليل العام للمنشط لهذا المستوى التعليمي صورة جلية عن جملة الدروس المبرمجة من قبل المخططين يجملها في:[3]

1- يخضع اختيار التعبير لملاءمة مستوى المتعلمين ومناسبة التوقيت الرسمي الممنوح للحصة.

2- مراعاة عنصر الإثارة في اختيار موضوعات التعبير وظيفية كانت أو إبداعية.

3- مراعاة التنوع في اختيار الموضوعات ذات الصلة بنواحي الحياة المختلفة.

4- اختيار الموضوعات ذات البعد الوظيفي لما لها من صلة بحياة الناس في تعاملاتهم اليومية.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، 266 ، 267 ، وينظر صلاح الين مجاور: تدريس اللغة في المرحلة الثانوية ، ص 227.

[2] براسي فاضل: أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 3 / 30.

[3] المصدر نفسه ، 3 / 30.

5- مراعاة المستوى والتدرج والارتباط بالمنهاج الرسمي دون تفريط أو إفراط.

والحق أن هاته الجملة من المعايير تنم عن بعد نظر وحسن تدبير ورحابة أفق في تنظيم الناهج التربوية وفق الشروط والمقاييس العلمية المطلوبة في إعداد البرامج التربوية بما يتلاءم مع إمكانات المتعلمين ، وبما يحقق رغباتهم ويستجيب لطموحاتهم ، وبما يدفعهم للمضي قدما في عملية التعليم.

وفي العرض الموالي نقدم جدولا يلخص جملة دروس القراءة مرفقة بدروس نشاط التعبير التحريري. [1]

الوحـــــدة	الأسبوع	النشـــاط	درس التعبير الكتابي
التراسل والتواصل	الأول	رسالة لابنتي-خليل هنداوي الكلمة الطيبة-نص قرآني	تقنية ملء بطاقة التهنئة تطبيق على عيد الأضحى
	الثاني	رسالة القضاء-هنري عويس رسالة إلى ولدي-المنفلوطي الترجمة قناة تواصل	تقنية الموازنة بين نصين رسالة القضاء- رسالة إلى ولدي
تكنولوجيا الاتصال	الثالث	من تكنولوجيا الإعلام الآلي-مدخل إلى الإعلام الآلي	مراسلات عائلية وإدارية
	الرابع	البريد الالكتروني-أحمد عبد العال سورة الغاشية- المصحف الكريم	موازنة بين نصين(الإعلام الآلي.البريد الالكتروني)
الريف والحياة الفلاحية	الأول	السنابل المثمرة-أحمد بن هدوقة مستقبل الفلاحة-من الميثاق	تقنية كتابة الهمزة
	الثاني	الأمن الغذائي-إبراهيم المليفي التقليم- البسيط في التقنيات الفلاحية الثورة الصناعية-مجلة العربي	تقنية شرح فقرة كتابيا
المدينة والحياة الصناعية	الثالث	الصناعة العربية-المختار في القواعد	تقنية التعليل الكتابي(صك بريدي.حوالة بريدية)
	الرابع	مدينة المداخن- ميخائيل نعيمة سورة المطففين- المصحف الكريم	تقنية توسيع مثل كتابيا (أمثال صناعية)
الخطب	الأول	إكرام الحجيج (هاشم بن عبد مناف) خطبة حول الصدقة محمد بن سالم البيحاني	تقنية إلقاء خطبة كتابيا
	الثاني	حجة الوداع (الرسول صلى الله عليه وسلم) خطبة حسن الجوار – محمد بن سالم البيحاني خطبة طاعة الوالدين وبرهما – سالم البيحاني	تقنية الإقناع كتابيا
الوصايا	الثالث	وصية لقمان لابنه – نص قرآني	تقنية التقليص والتلخيص كتابيا.كتابة خطبة أو وصية
	الرابع	طريق السيادة – ذي الأصبع العدواني سورة الرحمان- المصحف الكريم	توسيع فكرة كتابيا
شخصيات ومواقف تاريخية	الأول	آدم عليه السلام- محمد المبارك الحجازي الكتاتيب في الجزائر- محمد الأزرق	تقنية تصميم ترجمة كتابيا (المقراني.الشيخ الحداد)
	الثاني	من علماء الجزائر:(محمد الميلي)البشير الإبراهيمي الفارس الشاعر- صالح خرفي من عبقرية الأمير عبد القادر-عبد الله شريط	تقنية تصميم ترجمة كتابيا مالك بن أنس
مواقع	الثالث	قرطبة عروس المدائن- علي الجارم	تقنية الوصف كتابيا
	الرابع	عليك سلام الله في عرفات-د/ محمد المسني	تقنية استنطاق صور وخرائط(البقاع

[1] براسي فاضل: أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 3 / 12 ، 16.

جغرافية		سورة الملك- المصحف الكريم	المقدسة)
الحرف والفن	الأول	الحرفي- مجلة الحرفي الصخور والجوامد- صليحة عمور	تقنية وصف لملامح وجه كتابيا
	الثاني	الفخار التقليدي بالجزائر-المتحف الوطني فن الزخرفة الإسلامية-مجلة الحرف والفن	الموازنة بين صورتين كتابيا (تقليدية.حديثة)
الرحلات والسياحة	الثالث	العجوز والبحر- ارنست همنغواي	تقنية تجسيد منحنى بياني
	الرابع	رحلة إلى بريزينا- عمر هرباش سورة البروج – المصحف الكريم	تقنية استثمار دليل سياحي لمدينتك كتابيا

يوضح الجدول السابق نسبة من التباين بين موضوعات التعبير المبرمجة وبين نصوص القراءة المدرجة للمستوى الثالث بما يمنحه الفرصة كاملة في الإفادة من نصوص القراءة في تمثل أساليب جديدة يدعم بها بنيته اللغوية الضحلة ، ذلك أن المتعلم الكبير غير قادر بعد على بناء فقرة كاملة من دون مساعدة أو تحديد للخطوط العامة للموضوع المدروس من قبل المعلم ، وذلك بالنظر إلى التباين الواضح بين المستوى المتقدم من موضوعات التعبير التحريري المدرجة ضمن برنامج المستوى الثالث في مقارنتها بموضوعات المستوى الثاني ، وبخاصة الدروس الأولى منها ، لذا كان لابد من اعتماد نظام التدرج في تنظيم المادة حتى يكون الارتقاء بمستوى المتعلم متماشيا مع هذا التدرج.

ج- الطـــرائـــق والوســـائل:

نسجل للدليل العام نقطة أساسية أصر عليها من خلال توجيهه للمنشط باعتماد طريقتين أساسيتين في انجاز الأعمال التحريرية هما:العمل الفردي والعمل الجماعي.[1]

والحق أن العمل الجماعي ــ وخاصة في مجال التعبير الوظيفي ــ يؤدي إلى تحقيق أحسن النتائج وبأيسر الطرائق ، وذلك من خلال التعاون المشترك وتبادل الآراء في انجاز العمل التربوي بما يخلق التنافس بين المجموعات في أداء الأحسن ، وهو ما يسمح لبع ض المتعلمين من ذوي المستويات البسيطة من الاحتكاك بمن هم أعلى منهم مستوى فيحدث هناك تكامل وتشارك وإفادة.

أما على مستوى التعبير الإبداعي فإن المتعلم الكبير يفيد أيما إفادة من أساليب زملائه ، فيتدارك أخطاءه الإملائية والتعبيرية من خلال الحوار المتبادل والنقاش المشترك فيكتسب سلوكات لغوية جديدة تسعفه في تطوير إمكاناته وتحسين مستواه اللغوي.

د- التقـــويـــــم:

---

[1] براسي فاضل: أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 3 / 28.

التقويم جزء أساسي من عملية التعليم كما في غيرها من مختلف النشاطات الحياتية للإنسان ، فهو الأداة التي تمكننا من معرفة الحدود الفاصلة بين المضامين المقررة والأهداف والمرامي المسطرة للعملية التعليمية ، إذ أن هناك تداخلا كبيرا بين ما يمكن أن يعد من مناهج ومضامين تربوية ، وما يُخَطَطُ من أهداف ومرامي تربوية تفرض علينا تهيئة الظروف والإمكانات المناسبة لتحقيقها ، ومن ثم كانت عملية التقويم هي الفيصل الحاسم بين جملة المضامين المقررة ومجموع الأهداف المتوقعة ، إذ هي تكشف عما تحقق منها وما لم يتحقق فتقدم السبل للإصلاح وتعين على تدارك الهفوات وتقويم المعوج وتكمل الناقص وتسد الثغرات الواردة.

ويصر الدليل العام للمنشط في هذا الجزء على لونين من التقويم هما:التقويم الفردي والتقويم الجماعي[1]، والحق أن هاته الطريقة تمثل قمة الرقي والاجتهاد في متابعة العملية التعليمية في أدق تفاصيلها ، فَيُذَكِّرُ المنشط بضرورة اعتماد تقويم فردي للمتعلم انطلاقا من طبيعة الأخطاء الخاصة به ، ثم يستتبع ذلك تقويم جماعي يقدم فائدة لجميع المتعلمين ، ويصر عدد من الباحثين على تقسيم الصف لأفواج متباينة تقدم لكل منها جملة نصائح وإرشادات خاصة تستند إلى طبيعة الأخطاء والسلوكات اللغوية الشائعة بين أفراد هاته المجموعة.

لا يخفى على أحدنا ما يمكن أن تقدمه هاته الطريقة العملية من فائدة تُرْجَى للمتعلم ، إلا أنها تحتاج إلى وقت طويل لتنفيذها وهو ما ليس في وسع المعلم ، ثم إن تقسيم المتعلمين إلى أفواج متباينة بحسب مستوياتهم وحاجاتهم قد يُشْعِرُ المتعلم بالتفريق والحرج ويغرس فيه الإحباط والتذمر، وعليه ننصح المعلم باستغلال حصة الاستدراك العامة لتنفيذ مثل هاته التقويمات.

1-3 تحليل وتقويم المحتوى.

إذ كانت طرائق تدريس اللغة العربية (للكبار) في بلادنا عموما تعتمد على النصوص الأدبية في إكساب الملكة اللغوية الأساسية مما يزيد في لغتنا بعدا عن مجال الاستعمال في أحوال الخطاب العفوي ، لأن الملكة البلاغية التي تُكْتَسَبُ من طريق النصوص ويُعْتَنَى فيها بالناحية الفنية والجمالية لا يُمْكِنُ أن يرتقي إليها المتعلم إلا بعد حصول الملكة الأولى عنده ، فإن خير مُعِينٍ لنا على تنمية هاته الملكة هو الاستعمال المتواصل لها في كل الأحوال حتى لا تبقى حبيسة جدران القسم لا تتجاوزه إلى مواقف الحياة الواسعة ، ومثل هذا الوضع الذي ننشده

---

[1] المصدر السابق نفسه ، 3 / 28.

لا يتوفر إلا باعتماد طرائق التعليم على ما هو ضروري للخطاب ، وإهمال غيره مما لا حاجة للمتعلم فيه في هذا المستوى من تعليمه.

والحق أن انتقاء اللغة واختيار عناصرها ببعض الأحوال دون أخرى لا يكون ذا فائدة إلا إذا تم الانتقاء على جميع المستويات بدءا من لغة المدرس ذاته إلى اختيار المادة اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي لتعلم نشاط القراءة أو التعبير الشفاهي أو الكتابي.

وقد حدد الباحثون في مجال تعليم اللغات أربعة مستويات للانتقاء عناصر اللغة هي:

مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب والمعاني ، وطبيعي ألا توجد هاته العناصر منفصلة لأن اللغة نظام من الوحدات يتداخل بعضها مع بعض على شكل عجيب وتتقابل في بناها في المستوى الواحد المتقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة.[1]

ولاختيار اللغة عوامل يجب ألا نَغْفَلَ عنها في أي عملية اختيار، يُجْمِلُهَا الباحثون في الآتي ذكره:

أ- الغرض من التعليم: إن تحديد الهدف من التعليم أمر أساسي في اختيار أي مادة تعليمية ، والحق أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية عندنا هو: حصول المتعلم على مهارة معينة من القدرة على التعبير الدقيق على جميع الأغراض ، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية وتتطلبه ظروف التبليغ الكتابي والشفاهي بصفة عامة.

ب- المتعلم: والاختيار يتحدد أيضا بالمعرفة التامة بالمتعلم وسلوكاته المختلفة فما أُعِدَّ لتعليم الصغار مثلا لا يصلح أن يكون مادة لتعليم المراهقين أو الكبار والعكس بالعكس.

ج- المستوى الدراسي: من العوامل التي تؤثر في تحديد العناصر اللغوية كما وكيفا مما يُرَادُ تلقينه هو مستوى التحصيل اللغوي الذي بلغه المتعلم ، والإمكانات الخاصة والمدخرات القبلية للمتعلم فما يُقَدَّمُ للمتعلمين الكبار مثلا في صفوف محو الأمية خلاف ما يقدم لتلاميذ في الطور الابتدائي ، بالنظر إلى موفور الخبرة الطويلة لدى الصنف الأول من المتعلمين.

د- المدة المخصصة للتعليم: يتأثر اختيار العناصر اللغوية بعامل الزمان ، فما يوضع لتعليمه في فترة قصيرة يكون حتما مختلفا عما يوضع عادة في مدة أطول من حيث كمية الوحدات المختارة وطبيعتها ، لأن تحقيق أهداف تعليمية سريعة على مستوى المتعلمين الكبار يحتاج إلى

---

[1] ينظر: عبد المجيد سالمي:مدخل إلى تعليم اللغات: مبادئ تعليم العربية والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة اللغة والأدب ، جامعة الجزائر ، ص 138.

مادة تعليمية ذات قابلية كبيرة للاكتساب ، وذات فاعلية أقوى في تغيير سلوكات المتعلمين في أقل وقت ممكن.

هـ- العوامل اللغوية: من العوامل اللغوية التي يجب أن تُؤْخَذَ بالاعتبار في اختيار المادة اللغوية ، عامل اللهجات المتعددة بحيث يُسْتَفَادُ منها بإحصاء المشترك بينها في الاستعمال العفوي مِمَّا أصله فصيح في المستوى الإفرادي والتركيبي ، ومن المفيد أيضا الإفادة من لغة التحرير التي شاعت في وقتنا الحاضر ، فبقدر ما تكون المادة اللغوية مشتركة بين الناطقين في مختلف البقاع ، بقدر ما يكون ذلك أدعى وأفيد لتعلم اللغة والإقبال عليها.[1]

ثم إن من المبادئ التي يقوم عليها انتقاء المادة اللغوية ما يلي:

أ- ما في اللغة غير ضروري كله للمتعلم: يقتصر المتكلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها ، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية ، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم ، ويتم هذا الاختيار للعناصر الضرورية الأساسية في لغة المنشأ بطريقة طبيعية ، لأن المتعلم لا يستعمل منها إلا ما يحتاج إليه منها في مختلف أوضاع الخطاب ، ويقوم بعملية الانتقاء مما يستعمل في محيطه العام في البيت والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وهو ما حدى بخبراء تعليم اللغات إلى الدعوة إلى ضرورة الإفادة من هاته البيئة في تلقين المتعلم اللغة الفصيحة بالاعتماد على نظام لغة التخاطب اليومي من حيث الاختيار.

ب- الإحصاء والجانب الإفرادي: ذلك أن تحديد النسب وضبط المقاييس أمر مهم في تمكين الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته للعناصر اللغوية المختلفة التي ينبني عليها تعليم اللغات.

د- الفرق بين المنطوق والمكتوب: وذلك بمراعاة الفرق في الكم والنوع.[2]

وفي العرض الموالي نقدم عرضا لجملة من النماذج المدرجة للتعبير الكتابي ضمن كتاب القراءة والنصوص للمستوى الثالث.

الأنموذج الأول:[3]

---

[1] ينظر: عبد المجيد سالمي:مدخل إلى تعليم اللغات: مبـــادئ تعليم العربية والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة اللغة والأدب ، ص 138 ، 140 ، وينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 95 ، 96.

[2] ينظر: عبد المجيد سالمي: مدخل إلى تعليم اللغات: مبادئ تعليم العربية والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة اللغة والأدب ، ص 140 ، 141.

[3] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 10.

التقنية التعبيرية: بطاقة التهنئة.

1 ما هي المناسبات التي تستدعي إرسال بطاقة تهنئة؟

2 هل المناسبات المفتوحة تستدعي إرسال بطاقات التهنئة؟

شروط ومواصفات بطاقة التهنئة:

1 -التعبير عن أجواء المناسبة(عيد).

2 -اختيار العبارات الموجزة.

3 -بث أنبل العواطف التي تخص هذه المناسبة.

نموذج بطاقة تهنئة

إلى ..... **عيد الأضحى** **بمناسبة حلول عيد الأضحى المبارك يسعدني غاية السعادة أن أتقدم إليكم بأحر التهاني وأطيب الأماني وكل عيد وأنتم بخير** **من .....**

ينتمي الأنموذج الأول من نماذج التعبير الكتابي إلى وحدة **(التراسل والتواصل)** وجلي للباحث الربط المباشر بين عنوان الوحدة ومضمون درس التعبير التحريري ، والحق أن المؤلف قد أحسن باختيار الأنموذج من حيث الشكل والمضمون ، لأن اختيار مناسبة العيد أدعى للاهتمام من قبل المتعلمين ، بما يشكل مثيرا قويا يدفع المتعلم للاستجابة مباشرة لإشباع فضوله من جهة واكتساب شيء جديد من جهة ثانية ، ويبدو هذا النشاط التربوي أقرب إلى نظام الأشغال اليدوية وحصص النشاط المخصصة التي للمتعلمين الصغار، إذ يلفي المتعلم أثناء انجاز الأعمال كثيرا من الإثارة والمتعة وهو مرادنا من العملية التعليمية ككل.

وظاهر أن المؤلف أراد من خلال تقديم هذا الدرس أن يزود المتعلم بجملة من المعارف حول أشكال المناسبات التي تستدعي إرسال بطاقة تهنئة خاصة ، وإذا ما كانت كل المناسبات تستدعي إرسال هاته الشاكلة من البطاقات ، وقد حدد المؤلف للمتعلم شروط ومواصفات بطاقة التهنئة النموذجية كيما تكون له معيارا يستند إليه في إنجاز أي عمل من قبله.

ويبدو هذا الأنموذج التعبيري غاية في البساطة من حيث الإنجاز فحسب المتعلم أن يعرف اسمه واسم المرسل إليه حتى ينجز موضوعه ويبلغ مراده وقد يطلب المعلم من متعلميه

إنجاز أعمالهم مباشرة أثناء الدرس باختيار بعضهم مراسلة بعضهم الآخر مما يبعث على المرح وشيء من التسلية والمتعة أثناء العمل.

والحق أنه لا يخفى على أحد من الأثر البالغ لمثل هاته الأعمال التحريرية الساذجة في تهذيب سلوكات المتعلمين وتغيير بعض طبائعهم وتفتحهم على عوالم جديدة من السلوكات والمعاملات ، إلا أننا نقدم شيئا من التحفظ على تقديم مثل هاته النماذج التعبيرية التحريرية في هذا الوقت من المرحلة الدراسية بالنظر إلى بساطتها وسذاجتها وسهولة استخدامها ، ذلك أن المتعلم الكبير سريع البـــديهة ومستعجل في اكتساب المزيد من المعلومات، وهو واض ح الأهداف والرؤى ، فما يضير أن تُقَدَّمَ للمتعلم مثل هاته النماذج في المستوى الثاني أو الأول ما دام يحسن هجاء الحروف وكتابة اسمه وبعض الأشياء البسيطة ، مما يفتح المجال أمامه واسعا لاكتساب المزيد في مراحل تعليمية لاحقة.

ثم إن كثيرا من المتعلمين على دراية جيدة بمثل هاته الشاكلة من البطاقات والدعوات التي تباع في المكتبات والأكشاك ، وعليه كان من الممكن أن يستغل المدرس حصة النشاط أو الاستدراك للسنوات الأولى في تعويد المتعلمين على استخدامها أو تشكيها بما يمنح المتعلم فرصة جديدة للكشف عن مواهبه الفنية والجمالية.

الأنموذج الثاني:[1]

التقنية التعبيرية: موازنة بين نصين.

حصة الربط بين الدرسين: رسالة إلى ابنتي– خليل هنداوي

ورسالة عمر بن الخطاب إلى عبد الله بن قيس

الموازنة	**النص 1: رسالة لابنتي/خليل هنداوي**	**النص 2: رسالة القضاء**
الفكرة العامة		
الأفكار	**1–** **2–** **3–**	**1–** **2–** **3–**
عناصر الألفة والاتفاق بين النصين	**– رسالة عائلية من أب إلى ابنته** **– .....** **– .....** **– .....**	**– رسالة ديوانية إدارية من حاكم إلى قاض** **– .....** **– .....**

[1] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 16.

الأسلوب		
العاطفة		

خلاصة النص الأول رسالة لابنتي/خليل هنداوي

خلاصة النص الثاني رسالة القضاء

ينتمي هذا الأنموذج من التعبير التحريري إلى الوحدة السالفة **(التراسل والتواصل)** وظاهر أن الهدف الأساسي من تقديم هذا الأنموذج هو اختبار كفاية المتعلم اللغوية في الموازنة بين النصين المدرجين وليس هذا من قبيل الغرابة في شيء.

لكن غرابة الدارس تتبدى حينا يعلم أن هذا الأنموذج هو الأنموذج الثاني الذي يتلو أنموذج **(بطاقة التهنئة)** مباشرة مما يدفع الباحث للتساؤل عن قدرة المتعلم في التفاعل مع هاته النقلة النوعية في المستوى التعليمي بين الأنموذجين.

وقد يكون المتعلم قد تناول من خلال دراسة نص القراءة دراسة أفكاره وأسلوبه وعاطفته ، فأين يكمن هدف تدريس هذا الأنموذج إذن؟ أفي اختبار قدرات المتعلم على التذكر أم في الإبداع والمقارنة؟ وهل المتعلم قادر فعلا على موازنة أسلوبي النصين وعاطفة الكاتبين؟ ألا يبدو هذا من قبيل المبالغة التي لا تحمل لمتعلم معنى يفيده في تعلم نشاط التعبير التحريري؟

والحق أقول إن طلب دراسة أسلوب وعاطفة كاتب معين من خلال نص أدبي ما هي أكثر مما يستطيع المتعلم الكبير القيام به ، بل هي تحتاج إلى متعلم أكثر تخصصا وأعلى مستوى من متعلم المستوى الثالث من متعلمي محو الأمية.

ذلك أن قبول العلم والاستعداد له ينشأ بالتدرج والتكرار كما قال "**ابن خلدون** "، وعلى الرغم من أن الأمر قد يستعصي على المتعلمين أول أمرهم ، إلا أنهم سرعان ما يتعودون على تقبل العلم من خلال ما يُقَدَّمُ إليهم من أمثلة حسية وواقعية وبشيء من التدرج.[1]

وقد تحدث العالم السويسري "**بستالونزي**"[1] بشكل جيد عن فكرة التدحرج في التعليم ، حين أصر على وجوب التدرج في التعليم وترتيب المعارف بحسب أهميتها بالنسبة للمكانة التي

[1] ينظر: عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة ، ص 532.

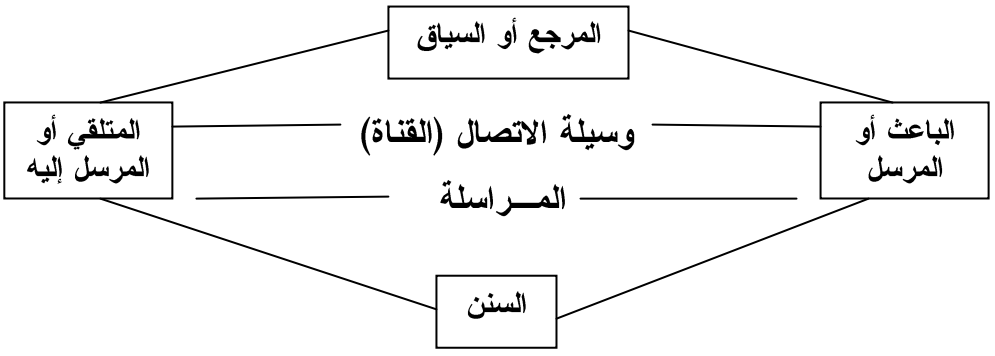
تحتها في هيكل الفكرة العامة للمتعلم ، في الوقت ذاته يجب أن نراعي قضية التسلسل في تقديم المعلومات ، مع مراعاة جانب التماسك بين الأفكار وهاته الفكرة هي التي يجب أن تُتَّخَذَ أنموذجا في مدارسنا.

وقد أشار في قضية ثانية ــ حين حاول لفت المعلمين إلى بعض قضايا التعلم ــ إلى قضية الاهتمام بالحواس في اكتساب المعلومات ، وذكر أنه مما يجب الانتباه عليه أن المعرفة لا تأتينا في آخر المطاف إلا من طريق الحواس ، وأن هاته المعرفة تكون أكثر ثبوتا ووضوحا إذا تعددت واختلفت مواردها ، وأن تعدد الحواس يعطي المعلم فرصة للإبداع في دروسه وجعلها أكثر جاذبية من خلال اختيار الوسائل المناسبة للحواس [2] فالمادة التي تلامس حواسه أكثر تكون أدعى للرسوخ في ذهنه.

والحق أنه كان على المؤلف الطلب إلى المتعلم البحث عن عناصر التآلف والتوافق بين النصين بمعية تقديم ملخص عام لكل نص ترجمة لفهمه واختبارا لقدراته على الموازنة والربط والتحرير.

إن أشد الأمور غرابة هي أن نقدم للمتعلم ما هو في غنى عنه ونُغْفِلُ الحاجات الأساسية والموضوعات الهادفة التي تهمه وتخدم مصالحه مباشرة ، ينسحب الأمر على مخطط دورة التخاطب للعناصر الست للعملية التواصلية المدرج ضمن درس للتعبير في محور الاتصالات.

أطراف التواصل:[3]



---

[1] **بستالوتزي:** مربي سويسري شهير (1746–1827) قــدم آراء كثيرة في مجال التربية وعمل على تطبيقها في الحياة العادية . للمزيد يرجى العودة إلى : عبد السلام ياسين: النصوص التربوية لمدارس المعلمين والمعلمات ، طبع ونشر دار السلمى ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 1963 ، ص9.

[2] ينظر: عبد السلام ياسين : النصوص التربوية ، ص 108.

[3] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 /25.

فما بال المتعلم الكبير بـــ(القَنَاةِ.والمَرْجِع.والسَنَن) وغيرها من المصطلحات اللسانية المتخصصة التي يصعب على طالب الجامعة في أحيان كثيرة إدراكها وإدراك كنهها.

إن العملية التربوية داخل الصف ليست عملية مقصودة وهادفة فحسب ، بل هي كذلك محددة في محتواها ووسائلها ، ومرسومة خطواتها ومراحلها ، لذلك يتوقف النجاح فيها بالدرجة الأولى على مدى النجاح في انتقاء هذا المحتوى بالمصداقية المطلوبة ، والتي تجسدها موافقته للشروط العملية وتجاوبه مع الحاجات المتنامية للأفراد والجماعات.[1]

والحق أن حاجة المتعلمين إلى محتوى صادق وعملي يخدم حاجاتهم القريبة والبعيدة هي أعمق وأشمل من تقديم جملة من المصطلحات والمفاهيم العلمية المتخصصة التي لا تفيد المتعلم في تغيير عادة ولا تسعفه في تعديل سلوك أو اكتساب نمط تعليمي أو حضاري مفيد.

الأنموذج الثالث:[2]

التقنية التعبيرية: ملء وثائق ذات طابع مالي.

الصك البنكي: هو صك مالي يستخدم قصد استلام مبلغ مالي من رصيد ويكون عادة باسم شخص أو شركة أو مؤسسة.

الصك البريدي: هو صك مالي ويستخدم قصد استلام مبلغ مالي من رصيد ويكون عادة باسم شخص ويصدر من مصلحة الدفع والاستلام (البريد والمواصلات).

الحوالة البريدية: هي بطاقة مالية تملأ لضمان تحويل مبلغ مالي من حساب بريدي إلى حساب بريدي آخر.

دج	دج ..... الصكوك البريدية
اسم ولقب صاحب الصك	ادفعوا ..... PAYEZ .....
نموذج	إلى ..... aM .....
ح/ج رقم ..... مفتاح.....	ح/ج رقم ..... مفتاح .....
	عنوان .....
	بـــ ..... في .....
	إمضاء

---

[1] ينظر: عبد الحق منصوري: إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء وتنظيم المحتوى التربوي ، مجلة قراءات في المناهج التربوية ، ص 03.

[2] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 57 ، 58. **ملاحظة هامة:**(تم عرض النماذج الثلاثة التي ذكرت سالفا من خلال الكتاب إلا أنني اكتفيت بواحد منها).

يعد الجانب الوظيفي أهم العوائق التي تحول دون تحقيق المتعلم الكبير لمفهوم المواطنة الكامل ، ذلك أن هذا الأخير كثيرا ما يلجأ إلى غيره في قضاء حاجاته الوظيفية الخاصة وهو يلفي في ذلك كل الحرج ، والحق إن إدراج جملة من دروس التعبير الوظيفي ضمن البرنامج العام لتعليم نشاط التعبير التحريري لهو المثال الأرقى لخدمة الإنسان الكبير الذي حُرِمَ من التمتع بكل حقوقه الاجتماعية والإنسانية وفي مقدمتها العلم والمعرفة التي تجعل منه إنسانا قادرا على أداء دوره الاجتماعي والإنساني والحضاري على الوجه الأكمل.

إلا أن ما يضير تعليم هذا النشاط في هذا المستوى التعليمي هو عدم توافر البرنامج التعليمي على النماذج الكافية بما يفيد المتعلم أيما إفادة من هاته الشاكلة من الدروس الوظيفية التي يغلب الظن أن كثيرا من المتعلمين ما قصدوا صفوف التعليم إلا تحقيقا لهاته الغاية.

إن تقديم الثلاث نماذج السابقة:(صك بنكي.صك بريدي.حوالة بريدية) فقط غير كاف لإشباع حاجات المتعلم الكبير المتطلع للتفتح على عوالم أخراة ، ذلك أن حاجات المتعلم الكبير تفوق ما عرضنا من نماذج ، فالمتعلمون الكبار يختلفون من حيث الجنس والسن والأهداف المنتظرة من العملية التعليمية ، فما تنشده النساء خلاف ما ينشده الرجال ، وما ينشده صغار السن نسبيا من المتعلمين غير ما ينشده من هم أكبر منهم سنا وهكذا.

الأنموذج الرابع:[1]

التقنية التعبيرية: توسيع مثل كتابيا(أمثال صناعية).

1 صاحب العريس يتعرس وقش الأحمق يتهرس.

2 ضربة بالفاس خير من عشرة بالقادوم.

3 بالرزانة تنباع الصوف.

4 ما يحمي القدور غير الجدور.

5 عندما شبع صالح قال مالح.

6 سيدي هدي يكتب ويغذي ، والسماح من عندي.

7 اللي ما عنده فلوس كلامه مسوس.

المطلوب:

---

[1] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 64.

وسع كتابيا الأمثال المذكورة أعلاه بالوقوف على أهم ما يستنبط منها من معان.

الأنموذج الخامس:[1]

يرتبط هذا الموضوع بوحدة (**المدينة والحياة الصناعية**) وغير أننا لا نلفي أية رابط منطقي بين هاته الأمثال الشعبية وبين ما يوحي إليه عنوان الوحدة من معنى ، غير أننا نسجل للمؤلف حسن اختياره للفكرة المدرجة باعتماد عدد من الأمثلة الشعبية التي تحمل بين ثناياها حكمة وخبرة حياتية ومتعة خاصة للمتعلم ، ناهيك عن قربها اللغوي من لغة المتعلم اليومية ومن الثابت يقينا أن معاني الأمثال السالفة لا يخفى على المتعلم الكبير الذي خبر الحياة ومشاغلها ، والظاهر أن المؤلف قد عمد من خلال الدرس إلى نمح المتعلمين فرصة مناقشة الأمثال السابقة ومعانيها المختلفة خلال حصة التعبير الشفاهي بما يمكن المتعلم من الإفادة من كل ما قيل في إعادة بناء بعض الأفكار البسيطة التي تهدف أساسا إلى تقديم قراءة جيدة في هاته الأمثال من خلال الرؤية الخاصة لمتعلم وفهمه العام لها.

والحق أقول إن هذا الأنموذج من التعبير التحريري يفتح المجال واسعا أمام المتعلم للكشف عن قدراته وحاصل خبراته الحياتية من خلال سرد عدد مماثل من الأمثال ذات المعنى المشابه مما يكشف قدرة أخرى لدى المتعلم على الاستحضار والربط والمقارن ، ذلك أن ثقافات المجتمعات تتعدد ، ومن ثم فإن كثيرا من الأمثال ذات المعنى المقارب تنتشر في مختلف البقاع والمجتمعات المحلية ، ومن هنا لم يعد المتعلم ولا المعلم مجبرا على اعتماد الأمثلة المدرجة ضمن الكتاب ، بل للمعلم الحق في أن يطلب للمتعلم اختيار ما يناسب الموضوع من أمثال من المعنى ذاته ، ومن ثم يتم معالجتها بالطريقة نفسها التي عولجت بها غيرها من الأمثال وفي ذلك الكثير من المتعة والإثارة للمتعلم الكبير.

ثم إن كثيرا من الأمثال تحمل في ثناياها مرجعيات معينة وهي تكرس سلوكات اجتماعية وثقافية خاطئة ، مما ينمح المعلم فرصة صريحة إلى تصحيح بعض منها والتنويه بضرر البعض الآخر بما يقدم للمتعلم من خدمة لتغيير وجهة نظره في بعض القضايا الدينية والسلوكات الاجتماعية الخاطئة من معاملات وعبادات ، ذلك أن كثيرا من المتعلمين كثيرا ما يحرمون أنفسهم نتيجة لجهلهم من حقوقهم الدينية والاجتماعية بذريعة الحظر الديني والاجتماعي والأمر خلاف ذلك.

---

[1] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 75.

التقنية التعبيرية: إلقاء خطبة كتابة.

– الخطبة نص نثري يكتب أو يرتجل ليلقيه الخطيب على جمهور المستمعين بهدف إقناعهم والـــأثير عليهم في عواطف هي أنواع ، فإذا كان الموضوع سياسيا كانت الخطبة سياسية ، وإذا كان الموضوع دينيا تكون الخطبة دينية.

– تنقسم الخطبة إلى ثلاثة عناصر:

المقدمة: هي مدخل للموضوع غرضها جلب المستمعين.

العرض: هو القسم الثاني في الخطبة يعرض فيه كل أفكاره.

الخاتمة: تكون موجزة يختم بها الخطيب خطبته.

المطلوب:

عندما تقبل مجموعة من الأشخاص على التقاعد تقوم المؤسسة أو الشركة بتنظيم حفل لتكريم هؤلاء على تفانيهم طيلة مدة الخدمة وطلب نمك إلقاء خطبة موجزة تشيد فيها بتضحيات هؤلاء العمال فماذا قلت؟ كتابيا.

الشروط: 1– مراعاة الدقة في الأسلوب وإيجاز العبارة.

2 – التأثير في السامعين وإقناعهم.

أنموذج الخطبة من النماذج الراقية المدرجة ضمن مجموع موضوعات كتاب القراءة للتعبير التحريري بالنظر إلى أنها تقدم للمتعلم خدمتين أساسيتين:

*أولاهما الجانب المنهجي: وذلك بالشرح المفصل للخطوات المنهجية المعتمدة في بناء الخطبة من مقدمة وعرض وخاتمة ، وهو ما ينمي عند المتعلم كل سلوكات التنظيم والترتيب والعمل النظيف ، وهو أنموذج يحتذيه المتعلم في كل قادم من الأعمال التحريرية وغيرها.

*ثانيهما الجانب المعرفي: وذلك بتعويد المتعلم على حسن معاملته لغيره من خلال عبارات الشكر والثناء ، ثم تشجيع المتعلم على كتابة رأيه في عدد من القضايا الاجتماعية والسياسية وغيرها ، وتعويده على الاختيار الأفضل للكلمات ذات التأثير الواسع على السامعين ، مما يبعث عنده دافعية القراءة والبحث والانتقاء والتمثل للأساليب اللغوية الراقية ، بما يحسن أداءه اللغوي ويشد إليه الأفهام.

إن موقع المتعلم الكبير مِنَ السُّلَّمِ الاجتماعي يدفعه أكثر لتعلم هذا النشاط المفيد بالنظر إلى الأهمية المباشرة لهاته الشاكلة من الموضوعات في حياته ، فقد يكون المتعلم والدا أو والدة

كبيرة أو كبير جماعة أو مسؤولا عن عمل ما ، مما يفرض عليه اكتساب سلوكات جديدة تتلاءم مع مقتضيات حياته في توجيه الأوامر والحث والنهي والتشجيع والتقريع والنصح وغيرها مما تتطلبه دواعي الحياة.

ثم إن حاجات المتعلم الكبير تتعدد وتختلف باختلاف موقعه الاجتماعي ، فمن الحاجة إلى الشعور بالأهمية وتقدير الناس له سواء من أفراد أسرته أو رفاقه في العمل بما يدفعه إلى عملية التعلم التي كثيرا ما أشبعت رغبة هاته ، إلى حاجته إلى الاستكشاف والفهم والوضوح من خلال مضارعة من يعتقد أنهم أكثر منه علما أو قدرة وفهما للأشياء من أخبار ومظاهر وسلوكات اجتماعية وثقافية وغيرها ، تتلوها حاجته للشعور بالانتماء والأمان إذ المتعلم الكبير كثير الشك والظن ، وأولى المثالب التي توقعه في الإحباط شعوره المتنامي باستثقال الآخرين له من خلال انعدام قدرته في الاعتماد على نفسه ، كل هاته أسباب تدفع المتعلم الكبير إلى اقتحام عالم التعلم من أوسع أبوابه إشباعا لرغباته وتحقيقا لأهدافه.[1]

الأنموذج السادس:[2]

التقنية التعبيرية: إعادة تصميم ترجمة كتابيا.

عناصر تساعدك على إنجاز تصميم ترجمة للإمام مالك:

1 -نسبه:هو عبد الله بن أنس الأصبحي ، إمام دار الهجرة ، ولد بالمدينة المنورة سنة 93 هـ وتوفي سنة 179 هـ عن عمر يناهز 86 سنة.

2 -نشأ الإمام مالك بالمدينة المنورة وتلقى العلم وأخذ من كبار فقهاء التابعين ومنهم الإمام الزهري ، حتى ذاع صيته وانتهى إليه الفقه في الحجاز.

3 -اعتمد الإمام مالك في مذهبه على الكتاب والسنة والإجماع والقياس.

4 -**من مؤلفاته: الموطأ:** ألف الإمام مالك كتاب الموطأ بعد أن أشار عليه الخليفة المنصور لما حج والتقى به وطلب إليه أن يؤلف كتابا جامعا في العلم، ولما أتمه أقبل عليه كبار علماء الأمة وأشهرهم الأفراعي والشافعي دراسة وسماعا، وقد مكث الإمام في تأليفه وتهذيبه أربعين سنة.

5 -اشتهر مذهب الإمام مالك في الجزيرة العربية ومصر والسودان ثم شمال إفريقيا.

---

[1] ينظر: هدى محمد قناوي: سيكولوجيا تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، ص 165 ، 166.

[2] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 111.

6 -لم يكتف الإمام مالك "بالموطأ" بل ألف "المدونة الكبرى" التي تمثل مجموع فتاوى وآراء الإمام في الفقه.

المطلوب: على ضوء العناصر أعلاه ، أعد تصميم ترجمة موجزة عن الإمام مالك كتابيا.

يعد الأساس الديني والتاريخي من الأسس المهمة التي يقوم عليها عضد أي منهج تربوي يهدف إلى ترقية المتعلم عموما والمتعلم الراشد خصوصا بالنظر إلى ما تقدمه هاته الأسس من خدمات جليلة في فك عزلة المتعلم النفسية والاجتماعية ، والتطلع إلى غد أفضل من خلال التفتح على عوالم جديدة وبدخوله عالم التعلم ومحاولة تغيير نمط حياته وتلوينها بلون جديد أكثر إشراقا وجاذبية.

والأمر الذي لا يعزب على أحد هو أن حاجات المتعلم الكبير في العملية التعليمية تختلف عن غيره من أنماط المتعلمين بالنظر إلى الأهداف المنشودة من كل صنف ، ومن ثم كان على معدي البرامج التعليمية تقديم خصوصيات معينة في هاته البرامج حتى تتوافق مع متطلبات المتعلمين وخصوصياتهم.

والحق أن إدراج بعض الدروس التاريخية أو الترجمات الخاصة ببعض الأعلام من رجال الأمة وأئمتها أو قادتها يقـــدم للمتعلمين الكبار مجالا واسعا للتأمل والعبرة والتوسع المعرفي والثقافي ، وهو أمر لم يفت مؤلف الجزء الثالث من كتاب القراءة (أتعلم وأتحرر) الخاص بالمتعلمين الكبار الذي أدرج بين ثنايا كتابه موضوعات للتعريف بالأمير عبد القادر والشيخ المقراني والحداد وغيرهم كثير، و قد اعتمد المؤلف النهج ذاته في نشاط التعبير التحريري من خلال تعويد المتعلمين على تحرير موضوعات من شاكلة الموضوع المعروض سلفا والهادف للتعريف بواحد من عظماء هاته الأمة ورجالاتها الأفذاذ ألا وهو الأمام صاحب المنهج المعلوم"مالك بن أنس" ، والظاهر أن اختيار هاته الشخصية لم يكن من باب الاعتباط والتعسف في شيء ، بل هو عن قصد ودراية ، ذلك أن منهج الإمام هو المنهج المتبنى في بلادنا وكثير من الناس يطبقون بعض تعاليمه عن جهل دون علم بأصولها الحقيقية أو قواعدها الصحيحة ، ومن ثم فإن تعريفهم بالإمام ومنهجه يفتح أمامهم المجال واسعا للمزيد من الإطلاع.

إلا أن ما يضير تصميم الموضوع المقدم حقيقة هو طريقة طرحه الساذجة التي تعود بالمتعلم إلى أول درس تناوله في التعبير التحريري ضمن الجزء الثاني من الكتاب ، أين قُدِّمَتُ له عدد من الجمل التامة المعنى وما كان من المعلم أن يرتبها ترتيبا يسعفه أن يضع لها معنى

متكاملا وهو أمر ينسحب على أنموذج السيرة الشخصية المعروض ، فالكاتب لم يدع للمتعلم مجالا للقول ولا للاختيار والإبداع من خلال تقييده بعدد من الجمل والعبارات التي قد تساعد المتعلم في بناء موضوعه ، والحق أنه كان من حسب المؤلف أن يقدم للمتعلم معلومات أقل بساطة مما قدمت كيما يمنحه حرية اختيار الأسلوب والتركيب ، ذلك أن اعتماد مثل هذا الأسلوب يقتل قدرة الإبداع عند المتعلم الكبير وهو ما يعود به خطوات إلى الوراء بدل المضي به قدما نحو الأمام.

الأنموذج السابع:[1]

التقنية التعبيرية: استثمار دليل سياحي لمدينتك كتابيا.

المطلوب: عرف بالخصائص السياحية لمدينتك كتابيا بإيجاز استنادا إلى الخطوات المدروسة في التعبير الشفوي من حيث:

1 -التعريف بالمدينة.

2 -التضاريس والطابع الجغرافي.

3 -المناخ.

4 -القدرات السياحية.

5 -المرافق السياحية.

6 -الطابع الفلاحي والتجاري للمدينة.

7 -القدرات الجغرافية.

شروط الإنجاز:

1 -الوقوف على المعالم الأساسية في كل عنصر من العناصر دون إفاضة مملة.

2 -التركيز على البعد السياحي.

3 -قصر الجمل ودقة المعاني.

4 -الاعتماد على الصور والجداول والأبعاد الجغرافية التوضيحية.

إن التَّغَيُّرَ هو السِّنَّةُ الطبيعية الوحيدة الثابتة في هذا الكون بالنظر إلى طبائع الأشياء وخصائصها ، إلا إنه مما قد يغيب في كثير من الأحيان عن عدد من المربين في مجالات

---

[1] بوجمعة بن جديد : أتعلم أتحرر ، 3 / 159.

التعليم مثلا أن المتعلمين الماثلين أمامهم كائنات حية تنمو وتتطور ، وحركتها النمائية لا تعرف لحظة انقطاع أو توقف وهي تخضع للقانون السابق الذكر، وإذا كانت عملية النمو تضيف شيئا جديدا إلى رصيد كل شخص وإلى قدراته الحسية والحركية واللغوية والإدراكية فإنه من غير المعقول ألا يستتبع ذلك كله تجديد في وسائل المعلمين وطرائقهم ومناهجهم ، ومختلف الأساليب التي ظلوا يتعاملون بها مع المعتملين.

إن الحقيقة التي يجب أن يضعها كل معلم نصب عينيه هي أن المتعلم الذي عرفه بالأمس ليس هو متعلم اليوم ، ولن يكون متعلم الغد ولو ظل يحمل الاسم نفسه ولو أن ظاهر شخصيته وكثيرا من ملامحها لم تتغير ، ومن ثم كان عليه أن يدرك أن المصادر التي يمكنها التأثير في شخصية المتعلم كثيرة ولا يمثل الفصل الدراسي إلا جزءا يسيرا منها ، فمواقف الحياة المختلفة تُلَقِّنُ دروسا قد لا يحصل المتعلم عليها خلال حصة الدرس ، وخصوصا المتعلم الكبير الذي يشارك في إدارة الكثير من الأمور الحياتية مع غيره من الأفراد ، في الوقت ذاته قد يشاهد المتعلم أو يسمع شيئا مفيدا من خلال جِهَازِ مَا يساعده على توسيع مداركه وتغيير عدد من سلوكاته اللغوية والطبيعية ، وهو ما يفرض دوما على المدرس أن يتحسس التغيرات التي تطرأ على سلوكات المتعلمين في كل أوان ، وأن يراجع أسلوبه التدريسي ونشاطه التربوي على ضوء ما يَتَلَمَّسَهُ من آثار التغيير.

صحيح أن تعويد المتعلم على الطلاقة وحرية التحرير هو الهدف الأساسي من إدراج جملة دروس التعبير التحريري للمتعلمين الكبار، إلا أن مراعاة حاجات المتعلمين الأساسية أمر لا مناص عنه في تصميم واختيار هاته الموضوعات بالنظر إلى الأهداف الرئيسة في تعليم هذا النشاط.

وظاهر من خلال الموضوع المعروض سابقا أن الهدف الرئيس هو تمكين المتعلم الكبير على التفاعل مع مجموعة الأدوات اللغوية في بناء موضوع يهدف إلى تمكين المتعلم من استثمار جملة المعطيات المتوافرة حول المعالم السياحية للمنطقة التي يسكنها والتعريف بها وبإمكاناتها المختلفة في استقطاب السُّيَّاح بالاعتماد على عدد الصور والجداول والأبعاد الجغرافية التوضيحية.

وقد حدد المؤلف للمتعلم جملة المعطيات التي يمكن الاستناد إليها في بناء هذا الموضوع من حيث النقاط التي يمكن تصميم الموضوع من خلالها أو من حيث مواصفات الموضوع ذاته.

والحق أقول إن تضاربا واضحا يعتري التصميم المنهجي لهذا الموضوع ، فما حُدِّدَ من خطوات لإنجاز الموضوع لا يستوعبه إلا بحث كامل موسع حول المنطقة لتمثل مجموع ما حُدِّدَ من نقـــاط يُقْتَرَضَ أن تَنْدَرِجَ ضمن الموضوع من الحديث عن:(التعريف بالمدينة وتضاريسها ، وطابعها وقدراتها الجغرافية ، ومناخها ، وقدراتها ومرافقها السياحية وطابعها الفلاحي والتجاري).

ثم إن الحديث عن قِصَرِ الجمل ودقة المعاني بالموضوع التحريري يتضارب مع ضرورة الاعتماد على الصور والجداول والأبعاد الجغرافية التوضيحية في بناء الموضوع بالنظر إلى الإطالة الكبيرة التي تستوعبها هاته الشاكلة من الأدوات المساعدة ، مما يُخْرِجُ الموضوع عن هدفه الأساسي ألا وهو تنمية قدرات المتعلم على التخيل والتصور والربط وليس البحث والتنقيب.

ثم إن أغلب المناهج الحديثة اليوم تُصِرُّ على ضرورة انجاز المتعلم عمله التحريري أثناء حصة الدرس بما يمنح المدرس فرصة التوجيه المباشر والتقويم السريع والمستمر ، وبما يكشف عن القدرات الحقيقية للمتعلمين الكبار الذين قد يلجؤون إلى مساعدة غيرهم إن تم إنجاز الموضوع خارج الصف.

والحقيقة التي سبقت الإشارة إليها هي أنه كلما كان موضوع التعبير أقرب إلى المتعلمين كانت عملية التعبير أكثر نجاحا لذا يُنْصَحُ في العادة أن يستجيب المدرس لطلبات المتعلمين في تحديد طبيعة الموضوعات المختارة ، لأن طبيعة الأهداف المتوقع تحقيقها على مستوى المتعلم هي التي تفرض علينا اختيار المادة الممكنة والقابلة لتحقيق الغايات المنشودة ، والحق أن برمجة سلوكات المتعلمين على التفاعل مع جملة من الموضوعات الوظيفية و الإبداعية الخادمة لحاجاتهم المباشرة هي أكثر الأساليب نجاعة في الوصول بالمتعلم إلى أعلى غايات الإثارة التعليمية ، معنى هذا أن تكون الموضوعات المختارة من الموضوعات التي تعبر عن ذاتية المتعلم أو تمس واقع حياته أو تتصل بمشكلاته فردية خاصة به أو مشكلات عامة من نحو المشكلات التي تتناولها الأخبار اليومية أو التي تؤرق المتعلم وتأخذ منه الاهتمام الأكبر كمشكلات الأسرة والزواج والأمومة...والمسائل الإنسانية عامة والانفعالية خاصة.[1]

---

[1] ينظر : رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 181 ، وينظر: صلاح الين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص 245 ، 246.

والحق أن اختيار موضوع التعبير يتطلب موقفا طبيعيا يبعث على الكتابة ويدفع المتعلم لاشعوريا للكتابة بشغف ، ثم إن مراعاة مشاعر المتعلم الخاصة هي محل لتحفيزه على الكتابة والتعبير.

وأما فيما يتعلق بالجانب الإبداعي اللغة والتعبير فهو ضرب راق من ضروب التعامل اللغوي ويعتمد أساسا على قدرات المتعلم المختلفة على الإبداع بواسطة اللغة وما بوسع المتعلم أن يصنع من طريقها وفق تركيبات وأنماط لغوية تعتمد على الابتكار والتخيل ، والحق أقول إن المتعلم الكبير هو أهْلٌ لهاته المهمة دون غيره من أصناف المتعلمين ، ذلك أن خبرات المتعلم الحياتية تمنحه رؤية شاملة لمناحي الحياة ، ثم إن قدراته وخبراته اللغوية الأولية للغته الأم تسعفه في استعمال نظام اللغة الفصحى بمرونة كبيرة ، ولا يُسْتَبْعَدُ أن تكون للمتعلم الكبير قدرات جيدة على رواية بعض القصص وما تحتويه من عناصر الفتنة والتشويق وضروب النكتة أو السخرية كتلك التي تحكيها الجدات والشيوخ الكبار ، ولا يستبعد أيضا أن تكون لعدد منهم قدرات جيدة على قرض الشعر العامي و حفظه بما يساعدهم على اعتماد أساليب مماثلة وانتهاج مسالك مشابهة في كتابة الأدب الفصيح مع كل تَحَسُّنٍ وارتِقَاءٍ في ملكاتهم اللغوية الفصيحة يوما بعد يوم.

إن الحقيقة التي لا مراء فيها أن جُلَّ موضوعات التعبير التحريري المدرجة ضمن كتاب القراءة للمتعلمين الكبار بمدارس محو الأمية في جزءه الثالث لا تحقق للمتعلمين الكبار أية أهداف مباشرة على المستويين الوظيفي والإبداعي إلا ما قَلَّ منها وَنَدَرَ بالنظر إلى حرص المؤلف وسعيه الحثيث على تحقيق التـــرابط المنطقي بيـــن موضوعات التعبير ونصـــوص القراءة من جهة ، وانعدام ثقته التامة في إمكانات المتعلم على ممارسة نشاط الكتابة بشكل طبيعي من جهة ثانية مما أفقد الموضوعات قابليتها للتمثل من قبل المتعلم وقدراتها على تزويدهم بخبرات جديدة أو تنمية سلوكاتهم اللغوية المختلفة.

هاته الأسباب وغيرها هي التي منعت المؤلف من تصميم موضوعات أكثر انفتاحا على حاجات المتعلم وقدراته وتطلعاته بما يمكنه من بلوغ الغايات المنشودة عند نهاية الرحلة الدراسية ، ذلك أن ما أدرج من موضوعات في نشاط التعبير التحريري لا يؤهل المتعلم حقيقة لبلوغ غايات تعلم هذا النشاط مما يبعث على التساؤل عن حقيقة إدراج هاته الموضوعات ما لم تهدف لتحقيق أهداف جلية واضحة.

2/ مظاهر النظرية السلوكية في برنامج نشاط الكتابة

أ – موضوعات المستوى الأول:

إن الحديث عن أهم الإفادات المستنبطة من النظرية السلوكية في برامج القراءة للمستوى الثاني أمر لا مناص عنه في قوام صلب هاته الدراسة ، والحقيقة التي لا يجب أن نغفل عنها أن عناصر كثيرة في هذا البرنامج قد خضعت لمبادئ هاته النظرية فأفادت منها أيما إفادة تبدت في جملة من النقاط نجملها في:

أولا/قانون الإثارة:

وقد تبدت عناصر الإثارة بجلاء من خلال اعتماد لون الإثارة (الأحمر)القوي الموجه للعين كيما يشكل مثيرا انتباهيا أوليا يشدك إليه منذ الوهلة الأولى، وبتميزه هذا تعرف أنه الحرف الهدف للدرس ، ويتبدى عنصر الإثارة في جملة العبارات السلوكية الملونة باللون الأحمر الناصع والأخضر المثير والمنسوبة إلى ضمير المتكلم التي تشعر المتعلم بأهميته ومشاركته بالفعل في إدارة العملية التعليمية من نحو:(أتمم وأقرأ/أتدرب على الخط والكتابة).

ثانيا/قانون اليسر والتعرف:

ويبدو ذلك في اعتماد عدد من الكلمات البسيطة من واقع المتعلم على أن يجتهد متعلم هذا المستوى في إتمام الكلمات بحروف مناسبة لتشكيل المعنى النهائي ، أو بمحاكاة عدد من النماذج الكتابية المدرجة.

ثالثا/قانون التكرار والتمرين:

الحق أن الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين تبدو بجلاء من بداية الكتاب إلى نهايته وخصوصا فيما تعلق بطريقة تقديم النشاطات الملحقة ، فقد اعتمد المؤلف طريقة واحدة في تقديم النماذج الكتابة كيما يتمرن المتعلم على إجادتها.

رابعا/قانون التجمع:

وقد كان اعتماد هــذا القانون جليا في النماذج التطبيقية التي تعتمد على توزيع عدد من الحروف المتفرقة على جملة من الكلمات لتشكيل كلام ذي معنى مفيد ، أو من خلال ترتيب عدد من الكلمات لتكوين جملة تامة ، أو من خلال ربط عدد من الجمل التام ة بصور حقيقية تقابلها وقد أوردنا لذلك نماذج في التحليل المدرج.

ب- برامج المستوى الثاني:

ظاهر أن الإفادات المحققة من جملة القوانين السلوكية المعتمدة في كتاب النصوص للمستوى الثاني للمتعلمين الكبار كبيرة جدا وهي كما يلي:

أولا/قانون الإثارة:

وقد تبدو عناصر الإثارة بجلاء في نشاط الخط مثلا في تعيين الحروف الهدف باللون الأحمر الناصع كما هو الشأن في دروس المستوى الأول ، كما تتبدى في جملة الكلمات والجمل المخصصة للإملاء والتي لونت الأحرف الهدف خلالها باللون الأحمر الناصع لتمييزها ، كما تجاوز الأمر كل ذلك إلى تلوين كلمات تامة باللون المميز ليقف المتعلم عندها طويلا وليبحث لها عن مكان من الجمل التي تشكل في نهاية استعمالها تمام المعنى وكماله.

ثانيا/**قانون التكرار والتمرين:**

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين يبدو صريحا في جملة التمرينات الملحقة التي اعتمدها المؤلف منذ بداية الكتاب ذلك أن النمط المنهجي المعتمد في تقديم موضوعات الكتابة موحد تقريبا في كل دروس الكتاب.

ثالثا/قانون التعرف:

بدا ذلك جليا من خلال تمكين المتعلم من التعرف على عدد من الأدوات اللغوية المتعددة والتدرب على آليات استعمالها في المواقف اللغوية المختلفة (حقيقية ومفترضة).

رابعا/قانون التجمع:

اعتمد هذا القانون بأشكال مختلفة ومكثفة جدا في هذا المستوى التعليمي ومن نماذجه توزيع الكلمات في جمل لإتمام المعاني ، أو من خلال تجميع الجمل لتكوين معنى تام ومفيد ، أو من خلال بناء جمل من خلال تركيبها وفق تركيب نمطي محدد سلفا.

إلى جانب ما ذكرنا سلفا تتبدى جملة أخرى من القوانين الأقل شيوعا على مستوى الكتاب النصوص للمستوى الثاني على نحو:(وقانون التدرج ، وقانون الانتماء ، وقانون اليسر).

ج- برامج المستوى الثالث:

أولا/قانون الإثارة:

تتبدى عناصره أقل جلاء على مستوى الجانب الشكلي لدروس الكتابة في هذا الجزء من الكتاب بالنظر إلى أن هذا الكتاب لم يخصص من اهتمامه لنشاط الكتابة إلا نشاطا واحدا وهو نشاط التعبير التحريري ، والحق أن عناصر الإثارة في هذا الجزء من الكتاب تتبدى في الموضوعات ذاتها ومن كيفيات اختيارها ، فقد اعتمد المؤلف جملة من الموضوعات الحية والمتعلقة مباشرة بحياة المتعلم من نحو ما أوردنا من بطاقات التهاني والوثائق الرسمية مما يشكل عناصر الاستثارة الكافية التي تدفع بالمتعلمين للإقبال على العملية التعليمية دون تردد.

ثانيا/قانون التكرار والتمرين:

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين يبدو من خلال تكرار شكل الأنموذج التعبيري عددا من المرات على نحو ما حدث مع أنموذج الموازنة بين النصوص مثلا.

ثالثا/قانون التجمع:

قد يبدو هذا القانون بشكلي جلي في هذا المستوى التعليمي من خلال تقديم جملة من العناصر اللغوية التي يمكن للمتعلم الاستناد إليها في بناء موضوع تعبيري كما أسلفنا الذكر في أنموذج ترجمة الإمام مالك.

رابعا/قانون الاستعداد:

ويتجلى هذا القانون بوضوح من خلال تقديم عدد من الأسئلة مرماها كشف مستوى استعداد المتعلم في التعامل مع ما يقدم إليه من مواد علمية مختلفة.

خامسا/قانون الانتماء:

وبدا ذلك جليا في اعتماد توسيع عدد من الأمثلة الشعبية المتعلقة بالمتعلم الكبير وبعض من شؤون حياته ، على نحو ما أوردنا سابقا.

سادسا/قانون التدرج:

وتجلى ذلك في الانتقال المتدرج في تقديم الموضوعات والمادة اللغوية من الأسهل إلى الأصعب بدءا بكتابة موضوعات بسيطة وصولا إلى موضوعات أكثر شمولا وتوسعا.

3/ بعض الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط الخط.

الحق أن الكتابة مقصد رئيس من مقاصد تعلم اللغة بالعموم ، فضلا عن مهارات القراءة والتحدث والاستماع ، ويبدو أنه لا تخلو حصة دراسية من ملمح من ملامح الكتابة على اختلاف مستويات المتعلمين وطوال مراحل التعليم بدءا من مجرد نقش الحروف إلى رسم

الكلمات وكتابة الجمل وصولا إلى إنشاء موضوعات التعبير التحرير ، وحتى يصل المتعلم إلى مستوى معين من الكفاءة يؤهله للأداء الجيد للغة المُتَعَلَّمَةِ يفترض أن يستند في تعلمه إلى آليات (برامج وطرائق) تسعفه في الوصول إلى ذلك بيسر وسهولة وتحقق حاجاته في عملية التعليم وتحقق طموحاته منها ، وسنجتهد في العرض الموالي في تقديم عدد من الآليات التي يمكن الإفادة منها في بناء برنامج متوازن واتخاذ طرائق نراها مناسبة لتعلم نشاط الكتابة بمختلف مهاراتها من خط وإملاء وتعبير تحريري لمختلف المستويات التعليمية للمتعلمين عموما وللمتعلمين الكبار خصوصا.

3-1- أسس اختيار موضوعات الخط.

الخط وسيلة من وسائل الاتصال ، وهو أداة من أدوات التعبير ، وعليه فإن ووضوح الخط عامل رئيس من العوامل التي تمكن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما يدون من أفكار ، ورداءة الخط وعدم وضوحه من الأمور التي تبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب ، وتقف حائلا بين الكاتب وأفكاره التي يريد عرضها للآخرين ، وعليه غدت العناية بالخط من أهم النواحي التي يفترض أن يُعْتَنَى بها أيما عناية في منهج تعليم اللغة العربية ، وفي العرض الموالي نقدم عددا من الآليات التي يمكن الإفادة منها في تدريس الخط للمتعلمين عموما ولمتعلمين الكبار بالخصوص.

أ- طرائق تدريس الخط.

يذكر " **وليام جراي" (William Gry)** أن لتعلم الخط ثلاث طرائق مشهورة هي:[1]

- الطريقة الأولى: وفيها يرى بعضهم ضرورة تـــدريب المتعلمين على الخطوط الأساسية المتضمنة في كتابة الحروف ، وذلك بتجزئة الحرف إلى الخطوط الأساسية التي يتألف منها ، ثم التدريب عليها ، غير أن عيب هذه الطريقة كونها لا تبدو مثيرة للمتعلمين ، إلا أن ذكاء المدرس في أن يجعل من هذه الطريقة أمرا محببا قد يكون أجدى للإفادة منها أيما إفادة ، بحيث يوجه المدرس متعلميه إلى مواطن الجمال في الخط العربي ، وللخط العربي أنماط كثيرة يمكن تبنيها وتدريب المتعلمين عليها.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة : تدريس العربية في التعليم العام ، ص 167.

– الطريقة الثانية: تتضمن التدريب أولا على الحروف المنفصلة ، ومن ثم يقوم المتعلمون إما بترتيب عرضها في كتاب القراءة أو بترتبي حروف الهجاء ، وبمجرد تعلم الدارسين للعدد الكافي من الحروف تكتب وتركب أجزاءا في عدد من الكلمات.

– الطريقة الثالثة: تبدأ بالكلمة كاملة ، أو بجملة يحتاج المتعلم إلى كتابتها ، وهي الطريقة الكلية في تدريس الخط ، وركيزتها الأساسية أن المتعلم يلفي لديه دافعا لبذل الجهد ومواصلة التدريب والممارسة مع تقديم حروف جديدة يمكن التعرف عليها بطريق التحليل.

ب– محتوى برنامج الخط:

لتحقيق أهداف تدريس مهارة الخط يفترض أن نقدم للمتعلمين مادة تعليمية يفهمونها ، وتمس حاجاتهم النفسية والاجتماعية ، وأن تكون المادة مما يميل إليه المتعلمون ويرغبون في كتابته.

ومن غير المستبعد أن يعرض المدرس على متعلميه نماذج جيدة من كتابات زملائهم ، أو ما يعده المنشط خصيصا لهذا الغرض ، بحيث يلفت انتباههم إلى مواطن الجمال والوضوح المتمثلة في الحرف وفي الكلمة وفي الجملة.

وعلى هذا كان واجبا أن يتم تعليم الخط داخل سياق له معنى. أما ممارسة التدريب على الحروف قبل كتابة الكلمات فطريقة تبدو تقليدية بعض الشيء ، وقد تم هجرها في كثير من البرامج التعليمية ، وعلى المتعلمين أن يتعلموا أولا كتابة أسمائهم وعناوينهم وأسماء حيهم أو بلدهم ... وهلم جرا من الخبرات الكتابية ذات المعنى المباشر للمتعلم.

وبعد أن تتم سيطرة المتعلمين على مهارة كتابة الحروف كلها يجب على المدرس أن يساعد متعلميه في التعرف على الحروف المتماثلة والفروق بينها من نحو:

(ب.ت.ث.ج.ح.خ.د.ذ.ع.غ.س.ش.ص.ض...) ، وعلى هذا يتم التدريب على كتابة حروف الكلمة أو الجملة القصيرة منفردة ومتشابكة.

ويفترض على المنشط أن يعطي اهتماما خاصا لأولئك المتعلمين الذين يلفون صعوبات أكثر من غيرهم ، كما أنه يمكن للمنشط أن يجتهد في تعليم عـــادات الكتابة الصحيحة منذ البداية ، وأن لا يألو جهدا في تصحيح عادات الكتابة الرديئة.

وبعد أن يتأكد المنشط من سيطرة المتعلمين على مهارات الكتابة الرئيسة ، فإن عليه أن يدرب متعلميه على ممارسة الخط في أوضاع حقيقية ، ككتابة القصص والتقارير والخطابات وما شاكل ذلك.[1]

ويبدو أن للدوافع الأثر البين في التطور والتنامي السريع لمهارات المتعلم وإمكاناته ، ويقسم الباحثون الدوافع في ذلك إلى لونين هما:

أ- الدوافع الطبيعية التي لا دخل للموقف التعليمي فيها.

ب- الدوافع غير الطبيعية وهي التي يعمل المدرس على إيجادها لتساعد في عملية التعلم.

ولا شك في أن الأولى أكثر تأثيرا ، ففيها يحس المتعلم بحاجته إلى التعلم تلقائيا ، ذلك أن إشعار المتعلم الكبير بأهمية الكتابة في نظام وتنسيق ووضوح مثلا تجعله يحس بأهميتها في حياته ، وبعبارة أخرى يجب أن يعمل المدرس على تكوين الدافع لدى المتعلم لتعلم الخط بحيث يكون نابعا من المتعلم نفسه.

والأمران الرئيسان اللذان يجب التنويه بهما في هذا المقام هما: [2]

1- اختيار المادة التي تقدم للمتعلمين لكتابتها ، فكلما كان المكتوب مما يحبه المتعلم ويرغب في كتابته كان ذلك أدعى للتطور والنجاح والتقدم ، معنى هذا أن تمس مادة المكتوب حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية أو حاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

2- التكرار: فالخط عملية لا بد أن يأخذ التكرار فيها دوره ، فمن دونه لا يمكن للمتعلم الوصول للتعلم المطلوب.

3-2- أسس اختيار موضوعات الإملاء.

1- أن يتم اختيار الكلمات بالنسبة للمتعلمين من بين المشكلات التي يقع فيها الكبار من غير المتعلمين في العادة.

2- أن يتم اختيار الكلمات من بين ما يستعمله المتعلمون في أساليبهم حين كتابتهم ، وهم في حاجة إليها في استعمالاتهم اللغوية.

3- عن طريق أسلوب تشخيص الأخطاء. [1]

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 314 ، 315.

[2] ينظر: محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص 217 ، 218.

وعند توزيع الكلمات على المستويات التعليمية هناك عدد من المعايير المقترحة لتوزيعها تتلاءم مع كل مستوى تعليمي وهي كالآتي:[2]

4- درجة صعوبة الكلمات وسهولتها ، والمقصد أن يبدأ بتدريس السهل من الكلمات ثم يتدرج تقديم الصعب منها.

5- أن يركز على درجة الاستعمال في الكلمات ، والمقصد أن يرتكز تدريب المتعلمين على الكلمات التي يكثر استعمالها بالنسبة للمتعلمين في قراءاتهم وكتاباتهم ومختلف استعمالات حياتهم اليومية ، بصرف النظر عن صعوبة الكلمات وسهولتها.

6- أن يعود المتعلم على التدرب على كلمات يمكن أن تُستَخْلَصَ منها قواعد عامة يمكن للمتعلمين تطبيقها بطريق القياس على كلمات من الشاكلة نفسها.

أما عن الأسس التي يفترض مراعاتها في اختيار قطع الإملاء فيمكن إجمالها فيما يأتي:[3]

1 أن تشمل معلومات ظريفة مشوقة تزيد من إثارة المتعلمين ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة ، وتعد والقصص والأخبار المشوقة والمثيرة من أحسن النماذج لهذا الغرض.

2 أن تكون مفهومة ، ولا مجال للمفردات الصعبة فيها.

3 أن تكون مناسبة للمتعلمين من حيث الطول والقصر.

4 ألا تحتمل كلماتها وأكثر من وجه للكتابة وخصوصا في المراحل الأولى.

5 أن تشتمل على عدد غير كبير من الكلمات التي يراد من المتعلمين التدرب على كتابتها.

6 أن تناسب بيئة المتعلم ومجتمعه.

---

[1] ينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 213 ، وينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 191.

[2] ينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص ، 214 ، وينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 191.

[3] ينظر: محمود رشدي خاطر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 214 ، 215 ، وينظر: حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، ص 195.

7 أن تكون سهلة المفردات والأساليب مناسبة لقدرات المتعلمين العقلية وخبرتهم الثقافية.

8 ألا يتكلف المدرس في تأليفها سعيا وراء مجموعة من المفردات الخاصة ، بحيث تكون طبيعية لا تكلف فيها.

9 لا يمانع من أن تختار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ، وهو أمر يحسن مع متعلمي المراحل الأولى.

3-3- أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري.

يشيع فيما يقدم للمتعلمين من موضوعات التعبير التحريري اتجاهان مشهوران ، هما اتجاهان مختلفان باختلاف الفلسفة المعتمدة من قبل كل منهما:[1]

- **الاتجاه الأول/اتجاه إبداعي:** يعبر عن مواقف الحياة ويكون من موضوعات يعرفها المدرس ويناقشها مع متعلميه ، وهو الاتجاه الذي درج عليه المعلمون ، حين ثبت ميل المتعلمين إليه ورأى أصحاب هذا الاتجاه أنه الوسيلة الأمثل لتحقيق أكبر قدر ممكن من ميول المتعلمين لعملية التعبير ، ومزية هذا الاتجاه هي أنه:

- أنه يميل إلى تعدد الموضوعات بحيث يُلْفِي كل متعلم ما يشبع حاجاته.

- أنه يسعى دوما للبحث عن المناسبات الاجتماعية المختلفة في اختيار الموضوعات.

ويبدو أن الأسلوب الذي يحرص عليه أصحاب هذا الاتجاه هو مناقشة المدرس لِمُتَعَلِّمِيهِ لاستنتاج أفكار وعناصر يتبعها المتعلم ، وفي أثناء المناقشة لا بأس من أن يقوم المدرس بعملية إمداد المتعلمين بالأفكار والأساليب.

- **الاتجاه الثاني:** وهو يتماشى مع الفلسفة الوظيفية التي ترى أن موضوع التعبير يفترض أن يتم في مواقف حيوية ، ويعبر عن أنماط النشاط التعبيري في المجتمع ، ومختلف مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان التعبير التحريري ، من بين هاته المجالات نذكر: كتابة المقالات والقصص والرسائل وما إلى ذلك كالملخصات ، والتعليقات والتقارير والمذكرات ، ملء البطاقات المكتبية وتصاريح الدخول والخروج بالعمل مثلا ، ملء الاستمارات البريدية والبنكية...

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة : تدريس العربية في التعليم العام ، ص 179 ، 180.

والحق أن هذا الأسلوب يجعل لدرس التعبير حيوية ، بحيث يوجد لدى المتعلم إقبالا ويؤكد على حريته في التعبير ، إذ ليس من الضروري أن يكتب المتعلمون جميعهم في الموضوع نفسه ، ويجب أن يكون الموضوع المختار من الموضوعات التي تعبر عن ذاتية المتعلم ، أو تمس واقع حياته أو تتصل بمشكلات خاصة به بعده فردا في مجتمع أو ما تعلق بالمشكلات العامة للمجتمع ككل.

ولعل مشكلة إنسانية تم الحديث عنها في صحف ونشرات الصباح الإخبارية ، أو مشكلة اجتماعية تتردد على الألسن يمكن أن تكون مجالا لموضوع تعبيري بتوجيه من المدرس.

وللموضوع المختار شروط يفترض أن تُحْتَذَى وهي كالآتي: [1]

1- أن يصحب الموضوع المختار التوجيه الكافي من لدن المدرس ، وللمتعلم تلوين الموضوع بشخصيته الخاصة وتفكيره المستقل ، وأن تكون الأفكار المكتوبة والمتحدث عنها تعبر عن شخصيته.

2- أن يحدد الموضوع تحديدا دقيقا ، فتوضح أفكاره وأبعاده ومراميه.

3- أن تحدد عملية التفكير الفكرة أولا وتوضحها في ذهن المتعلم ، ومن ثم يتم البدء بالكتابة.

4- ومن الأمور التي يفترض العناية بها في هذا المقام مجموع أفكار المتعلم ومشاعره الخاصة ، إذ هي المحل الرئيس لحافز المتعلم للكتابة والتعبير.

وفي العرض الموالي نقدم عرضا لجملة من النصائح التي يمكن الإفادة منها في تدريس مهارة التعبير التحريري:[2]

1. ينبغي أن يكون للتعبير منهج واضح ، وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية ، وأنه الممارسة الحقيقية لما تعلمه الدارسون في دروس اللغة الأخراة كالقواعد والقراءة.
2. أن يدرك المتعلم أن عملية الكلام (التحدث) عملية مهمة في تكوين التعبير التحريري وعليه يفترض تدريبه وتدربه عليها كيما تسهل عليه العملية التالية (الكتابة).

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة : تدريس العربية في التعليم العام ، ص 181 ، 183 ، وينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، 269.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 285 ، 288.

3 يجب أن نعلم الدارس كيفية احترام كلامه ، فلا يكتب إلا إذا كان لديه دافع قوي للكتابة ، فـــرديا كان أو اجتماعيا ، زمن هنا فواجب منهج التعبير تزويد المتعلمين بالحساسية للمـــواقف الاجتماعية التي تقتضي كتابة الرسائل أو التقارير ، والمذكرات ، أو برقيات التهنئة والتعزية...

4 يجب تعليم التعبير في جو من الحرية ، وإلا اتسم الدرس بشيء من التقييد والضغط والحساسيات الزائدة ، الأمر الذي يدعو المدرس لتذليل العقبات وإذابة الحدود ، كيما يجد المتعلم الحرية التامة للتعبير عما يدور في خلده.

الفَصْل الثَّالِث:

الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط قواعد اللغة للمتعلمين الكبار.

1- إشكالات تدريس النحو.

2- التجديد في تدريس النحو.

3- إعداد مناهج النحو ومحتواه.

4- أهداف تدريس النحو للمتعلمين الكبار.

5- محتوى موضوعات الكتاب.

6- تحليل وتقويم موضوعات الكتاب.

6-1- تقديم الكتاب:

6-2- تحليل المنهاج:

6-3- دراسة موضوعات الكتاب:

6-4- تحليل وتقويم التمرينات والنشاطات الملحقة.

7- مظاهر النظرية السلوكية من خلال دروس القواعد.

8- الآليات المقترحة في إعداد برنامج متوازن في نشاط قواعد اللغة.

أ- مقدمة الكتاب:

ب- محتوى الكتاب:

ج- أسلوب عرض المادة:

د- أنشطة الكتاب وتدريباته:

هـ- إخراج الكتاب وإنتاجه:

تمهيد:

استعمل الإنسان اللغة أحقابا طويلة قبل أن يسلط فكره عليها ، فلما فكر فيها انصرف همه إلى الجوانب التطبيقية منها قبل أن يتناول النواحي النظرية ، وكان اختراع الإنسان للكتابة أول ممارسة عملية يقوم بها الإنسان في حقل اللغة ، فلما تمت الكتابة اكتسب الكلام بها عنصر الاستمرار الزماني بعد أن كانت موجات صوتية آنية متلاشية ، وعرفت شوارد الكلمات قيودا من الخط تربطها ، وبذلك استطاع الإنسان إخضاع اللغة لاعتبارات الدوام في الزمان والمكان وأن يجعلها لأول مرة في تاريخه ظاهرة صالحة للدراسة.

وهكذا بدأ الإنسان يطرح المشكل اللغوي للتفكير، ويعطي عمله التطبيقي مذاق النظر والتأمل ، والذي نرمي إليه بهذه الملاحظة أن التطبيق كان سابقا على النظر لا في حقل اللغة وحسب ، وإنما في جميع مظاهر السلوك الإنساني ، وهذه الحقيقة نفسها تتضح في دعوى السبق للفن على العلم ، والأدب على النقد ، وفي سبق تعليم اللغة على درس اللغة ، فلقد كان الناس يكتسبون اللغة دون أن يعرفوا لها نحوا ولا صرفا ، وما زال الطفل يكتسب لغة أمه بهاته الطريقة إلى يوم الناس هذا ، ومغزى هذه الحقيقة أن التعلم شرط في التعليم ، وأننا لا نستطيع أن نعلم إلا من يريد التعلم.

وكان لا بد للإنسان عند التفكير النظري في ظاهرة اللغة أن يخضع التفكير لعناصر فهمه المحيط به ، ومن هنا رأيناه يفسر هاته الظاهرة في ضوء السحر والشعوذة حينا ، وفي ضوء الدين حينا آخر ، وفي ضوء الفلسفة والمنطق حينا ثالثا ، ولم يتم له إلا في العصور

الأخيرة أن يبني لنفسه منهجا مستقلا يفكر به في ظاهرة اللغة وينشئ به نظرية غوية تستحق هذا الإسم ، حدث ذلك في دراسة "ا**لسنسكريتية**" على يد "**بانيني**" وأصحابه ، واليونانية على يد "**أرسطو**" والفلاسفة ، ثم العربية على يد النحاة العرب ، ثم اللاتينية واللغات الحديثة ، واختلف القرب و البعد من الصورة المثالية للمنهج باختلاف البيئات والعصور.

والغاية التي يرمي إليها التعلم والتعليم كلاهما هي استحضار السليقة بالنسبة للغة المقصودة ، وهذه السليقة لا ينبغي لها أن تفهم بمصطلحات الجبرية ، فلا يصح في الأذهان كما يراه الأقدمون وكما يعبر عنهم "**ابن جني**" من أن صاحب السليقة لا يمكن أن ينحرف لسانه عن لغته وإن قصد ذلك ، ولو صح هذا لما جاز لابن جني نفسه أن يعقد في كتابه فصلا للعربي ينتقل لسانه وما كان للمرء أن يتعلم لغة أجنبية في صغره أو كبره ما دام قد اكتسب سليقة في شكل من أشكال اللغة ، وإن كان الشكل لهجته الدارجة التي تعلمها في حجر أمه.

والسليقة هي القدرة على استعمال اللغة دون التفكير في طريقة بناء الجمل ، وهي القدرة على كشف اللبس في التعبير الملتبس أو كشف التعبير أو الاستعمال الخاطئ للغة في ظل الحدس بنظام لغوي ما ، لو لم يكن هذا النظام نفسه واقعا في نطاق الوعي وفي القدرة على إدراك علاقات الجمل بعضها ببعض ، وهي القدرة على إدراك الجمل في علاقات بعضها ببعض ، وهي القدرة في التعرف على وحدة المعنى إذا أدته جمل مختلفة التركيب ، وهاته النقطة الأخيرة هي التي يترتب عليها أن يكون صاحب السليقة قادرا على صياغة جمل لم يسمعها من قبل ، وهو ما يحققه الأطفال بالنسبة للغة النشأة وهو هدف عملية التعليم وغايته.[1]

1- إشكالات تدريس النحو.

حَدُّ النحو على رأي "**ابن جني**":"انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شَذَّ بعضهم عنها رُدَّ بِهِ إليهَا".[2]

والحق أن هذا التعريف هو أقرب إلى مجال التعليم والتعلم منه إلى التخصص ، إذ يؤكد فيه"ابن جني" أن النحو ودراسته ليس غاية بل وسيلة في حفظ اللسان من الزلل والوقوع في

---

[1] ينظر: تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر، ط1، 2006 ، 1/ 56 ، 57.

[2] ابن جني: الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، ط 2 (دت) ، 34/1.

اللحن الذي يصيب ألسنة الناطقين باللغة نفسها أو من غيرهم ممن ينشدون تعلمها لأغراض ما ، ويطغى على تحديد "ابن جني" للنحو النزعة المعيارية الصارمة التي ترى أن النحو جملة من القواعد المعيارية الثابتة التي يفترض أن تُحْتَذَى في أي نشاط وسلوك لغوي سليم ، إذ التقيد بالقواعد وتمثلها التمثل التام هو معيار السلامة اللغوية ، وهو أساس اكتساب السليقة اللغوية السليمة ، والسليقة المقصودة هنا ليست مطابقة معايير النحاة ، وإنما المقصود مطابقة طرائق الاستعمال التي تتفق معظمها مع ما قاله النحاة.[1] فيغدو استعمال الفرد للنظام اللغوي استعمالا لاشعوريا وتغدو اللغة عنده نوعا من السلوك المألوف كالقيام والقعود وغيرها.

واللافت للنتباه أن دراسة اللغة عامة ودراسة علم النحو خاصة في الثقافة العربية ما قام إلا تحقيقا لتلك الغاية السامية ألا وهي حفظ ألسنة الناس من الوقوع في الخطأ لدى استعمال اللغة نظرا لانتشار استعمال اللسان العربي في مناطق غير عربية اللسان ودخول كثير ممن يُسَمَوْنَ أعاجم في الدين الجديد مما تسبب في ازدياد انتشار ظاهرة اللحن ، فكان الطابع الديني هو الطابع المميز لنشأة النحو العربي الذي ترعرع في رحاب النص القرآني ومن أجل خدمته تلاوة وفهما ، وهي صبغة التي توصف بها الدراسات الهندية واليهودية القديمة ، فكان هدف هاته الدراسة النحوية تحقيق التماثل الاجتماعي من خلال اختزال الحواجز التي تفصل الفئات المكونة للمجتمع الإسلامي الجديد الذي غدا بعد انتشار الإسلام في مناطق غير عربية اللسان مجتمعا متعدد التوجهات اللغوية والفكرية.

ولا ريب في أن النحو الذي بدأ معيارا لتقويم الألسن وضبطا للنصوص قد تدرج في قطع أشواط من التحليل والتعليل حتى وصل إلى بناء نظريات يتبارى فيها المتخصصون فتأسست إذ ذاك مدارس نحوية مختلفة الرؤى والمناهج.

ومن هنا كان للنحو مستويان: مستوى تعليمي ومستوى تخصصي إلا أن مناهج تدريس النحو العربي في كثير من بلاد العالم العربي لا تفرق كثيرا بين هذين المستويين مما عقد مهمة المعلم والمتعلم على حد سواء ، فغدا النحو يرمى بالكيل من التهم التي تنم عن جهل صريح بحقائق تدريس هذا النشاط.

---

[1] ينظر: تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب ، 59.

لا يخفى على أحد أن غاية تدريس النحو في مراحل التعليم العام هي إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام كما أسلفنا القول ، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب لم يرفع منخفضا ولم يكسر منتصبا.

وإذا كان الأمر كذلك فما الذي يضير المتعلم في مراحل التعليم قبل الاختصاص ــ مثلا ــ إذا رفع الفاعل المرفوع وهو يحسبه مبتدأ ، وإذا نصب الحال المنصوب وهو يحسبه تمييزا ، ما دام قد صحح المقال وحقق الغاية.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة فالعربي الأول الذي أُخِذَتْ اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز ، ولم يكن يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل ، فكل هاته أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

إلا أن علماء النحو تأثروا بالأساليـــب الفلسفية والمنطقية فبالغوا في مسائل الذكر والحذف ، والتقديم والتأخير ، والتقدير والتأويل ، وفي استخدام العوامل والعلل الثواني والثوالث ، وهكذا جاءت تَرِكَتُنَا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة الغوية الخالصة ، ومنتفخة بدقائق الفروق والمجالات والأقيسة والتعليلات وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله وهو خدمة اللغة في مستوياتها المختلفة قولا وقراءة وكتابة.[1]

وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها ، تستقي مادتها من الذهن ــ كما يقول الكاتب ــ لا من اللغة ، ومـــن الفلسفة العقلية لا من الواقع ، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة ، ومن المصادر التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طواعية وكرها للقواعد ، لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالاتهم لها ومتابعة كل ذلك بالدراسة المتطورة.[2]

2- التجديد في تدريس النحو.

---

[1] ينظر: محمد عيد: في اللغة ودراستها ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط 1974 ، ص 199 ، 200 ، وينظر: سعيد ظبية السليطي: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر، ط 2002 ، ص 36 ، 37.

[2] ينظر: محمد عيد: في اللغة ودراستها ، ص 201.

إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ــ كما يُعَلَّمُ عندنا ــ ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية ، وإنما هو علم تعليم صناعة القواعد النحوية ، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته ، وإلى ضعف المتعلمين في اللغة بعامة.

والحق أن محاولات كثيرة بذلت للتيسير من النحو حتى يكون مادة قابلة للتمثل قد انقسمت الجهود والدراسات التي تدور حول النحو وطريقة تدريسه إلى قسمين:

القسم الأول: قسم الدراسات القديمة ومحاولات التيسير التي قام بها المشتغلون في الميدان أنفسهم ومن وحي خبراتهم وملاحظاتهم الطويلة للواقع.

القسم الثاني: هو قسم الدراسات الميدانية والتجريبية التي قام بها الدارسون الذين ينشدون الحصول على الدرجات العلمية والترقيات ، وسوف نعرض باختصار لبعض من هاته الجهود على الترتيب:

أحس النحاة قديما بالعبء الكبير الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا عليه الناشئة فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم ، وانتبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار تماما كما هو الأمر في يومنا هذا وكان نتيجة لذلك أن بذلت جهود كثيرة في النحو وتيسره من ذلك ما ألفه " **الكسائي**" الذي قدم كتابا للمبتدئين أسماه " **المختصر الصغير**" وقد نقل هذا الكتاب إلى الأندلس واكتفى به الأندلسيون ما يقرب من قرنين من الزمن ، وكذا الأمر فيما فعله "**الزجاج**" في مختصره و"**أبو حيان الأندلسي**" ، و"**أبو على الفارسي** " وغيرهم كثير.

ورأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على الشكل الذي هي عليه إنما هي مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به ، وأنه يجب أن يُكْتَفَى بتدريس ما يعينه في السلامة من فاحش اللحن في كتاب إن كتبه أو شعر إن أنشده وشيء إن وصفه [1] ، وقد بين صاحب دلائل الإعجاز سبيلا للبحث النحوي تعدى الوقوف عند حدود علامات وأواخر الكلم ، وحدد معيارا مفاده أن الكلام (نظام) وأن العناية بهذا النظام وتمثل أحكامه وقوانينه هي السبيل إلى الإفهام ، وأن مخالفة القوانين والأعراف هي سبيل الإغراب والغموض اللغوي يقول:"واعلم أن ليس

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 326 ، 327 ، وينظر: خالد الزواري: التعليم المعاصر وقضاياه التربوية والفنية ، ص 215 ، 216 .

النظم إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو ، وتعمل على قوانينه وأصوله ، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها".[1]

ولقد ثار "**ابن مضاء القرطبي**" ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن كثرت افتراضاتهم ، ودعا إلى إبطال فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن في كتاب أسماه " **الرد على النحاة**" ، غير أن صعوبة النحو لم تلق حلا بـــل ظلت قائمة بعد "ابن مضاء" عبر عصور طويلة ، إلى أن انظم إلى هاته الدعوة حديثا "**إبراهيم مصطفى ، وأمين الخولي ، وشوقي ضيف**" وغيرهم كثير.[2]

ففي أوائل القرن العشرين ألف "**حنفي ناصف**" كتابا للمدارس الثانوية والابتدائية سار فيه على الروح نفسها التي سار بها " **ابن هشام**" في القرن السابع ، ثم جاء "**علي الجارم** " بكتابه الشهير"**النحو الواضح**" مغيرا في الطريقة ومعتمدا النصوص الأدبية في التعليم[3].

وقد وظل الأمر على ما هو عليه إلى أن جاء " **إبراهيم مصطفى**" بكتابه "**إحياء النحو**"عام (1937) الذي طبق فيه طريقة "المسند والمسند إليه" [4] يقول:إن تحديد النحو في معرفة أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء ، وقصره على الحرف الأخير من الكلمة فيه تضييق شديـــد لدائرة البحث النحوي ، وتقصير لمداه ، وحصر له في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله ، فإن النحو كما يجب أن يكون هو قانون تأليف الكلام ، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها".[5]

واستمرت الجهود في المادة والطريقة من خلال منبر لجنة تسيير قواعد اللغة العربية (1937) ، ومؤتمر مفتشي اللغة العربية (1957) وعام (1961 إلى 1975) بمصر، وبالسعودية عام(1985) [6]، وكل ينادي بإعادة النظر في كيفيات وأساليب تدريس اللغة العربية وقواعدها حتى تواكب مختلف تطورات العصر.

---

[1] عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح وتعليق السيد محمد رشيد رضا ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط1981 ، ص 44.

[2] ينظر: خالد الزواري: التعليم المعاصر وقضاياه التربوية والفنية ، ص 217 ، 218.

[3] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 327 ، وينظر: خالد الزواري: التعليم المعاصر وقضاياه التربوية والفنية ، ص 217 ، 219.

[4] إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي القاهرة ، مصر، ط 2 ، 1937 ، ص 61.

[5] ينظر: المرجع نفسه ، ص 01

[6] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 327 ، 332.وينظر: محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص 277 ، 278.

ولقد ظلت غاية النحو التي أُسِسَ من أجلها حتى يوم الناس هذا تنشد تعليم قواعد اللغة العربية للناشئة وتعويد ألسنتهم على اكتساب مختلف مهاراتها ، وقد كان التقدم العلمي الحديث في مجال اللسانيات التطبيقية مصدر خير في حقل تعليمية اللغات سواء في ذلك تعليمها للناطقين من أهلها والذين يرون أنها لغتهم الأولى ، أو من غيرهم ، واللغة بالنسبة للأوائل ثمرة ملكاتهم وإفراز سلائقهم ومن ثم يتعلمونها للكشف عن بنيتها الكامنة في دواخلهم ويجعلون هذا الكشف سندا للاستعمال ومنطلقا للتوسع في الدراسات النظرية في مختلف الحقول ، واللغة بالنسبة للآخرين بنية غريبة على عاداتهم التي تعودوها في استعمال لغتهم الأولى وهم يقدمون على تعلمها لواحد من أغراض مختلفة يسعى الناس بها إلى تعلم لغة غيرهم كالسياحة والترجمة وطلب العمل والإقامة في الأقاليم المحددة، ولقد كان من أثر التقدم في مجال اللسانيات التطبيقية ما نعرفه من تيسير تدريس اللغات ، ولعل أشهر تيسير هو ذلك الذي جاءت به المدرسة "**التوزيعية الأمريكية**" من منهج لتعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها وغير الناطقين بها.[1]

3- إعداد مناهج النحو ومحتواه.

يشكل نشاط النحو جزءا رئيسا في تعليم اللغات بشكل عام ، وهو يعد الجزء الأكثر تعقيدا من بين العناصر اللغوية الأخراة وأصعبها في مناهج تدريس اللغة العربية خاصة ، فتعليمية نشاط النحو أو(قواعد اللغة) في مراحل التعليم العام تواجهها مشكلات لغوية وتربوية ونفسية متعددة ، لعل أبرزها افتقار المقررات النحوية المدرسية إلى مادة تربوية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين ، وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس التي تراعي الفروق الدقيقة بين النحو كعلم والنحو كنشاط تعليمي ، أي بين النحو كغاية يدرس لذته ، وبين النحو كأداة للتحكم في آليات التبليغ الأساسية الشفوية والكتابية.

ومما لا مراء فيه اليوم أن أسبابا متعددة تقف وراء صعوبة النحو في المجال التربوي التعليمي ، فإلى جانب جفاف المناهج ، وعقم الكتب والطرائق ، وسوء استغلال القواعد النحوية من قبل المربين والمعلمين ، والمبالغة في التركيز عليها ، ولاسيما الجانب النظري منها... يضاف إلى كل ما ذكرنا طبيعة المادة ذاتها ، إذ هي في كتب النحو التعليمي نوع من التحليل

---

[1] ينظر: تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب ، ص 37.

الفلسفي المنطقي ، وفيها كثير من الملامح والمصطلحات والتحليلات التي يعجز عن فهمها المعلم قبل المتعلم.[1]

والسؤال الذي يطرح نفسه هي مقامنا هذا كيف يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لتعليم نشاط النحو في ظل هاته المطبات التي تعترض عملية التعليم؟

قلنا سابقا وفي مواضع كثيرة أن تعليم النحو ليس غاية في ذاته ، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم ، فهناك وسائل أخراة كالبيئة اللغوية الصالحة وكثرة المران على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

إذن فما الموضوعات التي ينبغي اختيارها وتدريسها في كل مرحلة من مراحل التعليم؟

لأن اختيار موضوعات النحو المقررة في الصفوف التعليمية المختلفة "لا يتم على أساس موضوعي ، وإنما تختار الموضوعات بناء على الخبرة الشخصية ، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج"[2] مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر.

وخلاصة القول إن تحديد موضوعات النحو التي يجب أن نعلمها لابد أن تُسْبَق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم ، والصعوبات التي يلفيها كل صنف من أصناف المتعلمين في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم ، فإن عرفنا ذلك كله أمكننا تخير الموضوعات النحوية التي تساعد المتعلمين في السيطرة عليها ، وأم نرتبها وفق مراحل الدراسة الزمنية ووفق مستويات المتعلمين العقلية.[3]

والحق أن منهج اللغة العربية بعامة يجب أن يخضع لما يخضع له المنهج الدراسي ككل من البناء على أسس سيكولوجية واجتماعية وتربوية وفلسفية ، وبما أن اللغة مؤسسة اجتماعية تعيش بالمجتمع ويعيش المجتمع بها وتصنع هذا المجتمع ، ولكن هذا المجتمع هو الذي يصنعها كذلك ، وفي ضوء قيم المجتمع ومثله وعاداته وتقاليده وفلسفته واتجاهاته يكون فهمنا وتفسيرنا لما تعبر عنه اللغة ، وبفهمنا للغة ومعانيها ندرك قيم المجتمع ومثله ونقف على قوانينه وأنظمته فهي التي تصنع التفاعل الاجتماعي وهي التي تمكن الفرد من هذا التفاعل.

---

[1] ينظر: محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة تحليل ونقد ، مجلة التواصل مرجع سابق ، ص 24 ، 25.

[2] ينظر: محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دار المعرفة ، القاهرة ، مصر، ط 1981 ، ص 237.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص 237.

ومنهج القواعد صورة من منهج اللغة ولا بد أن يتماشى مع سيكولوجية المتعلم من حيث المستوى ومن حيث الحاجات والميول ومن حيث القدرة على الاستنتاج والتعميم والتطبيق ، ولذا يفترض أن يوضع منهج المراحل التعليمية الأولى في ضوء هاته المفاهيم ، ومن ثم يكون المنهج قاصرا على ما يمكن للمتعلم فهمه دون الحاجة إلى قاعدة أو قانون فإن الاسم الموصول للمفرد والجمع المذكر والمؤنث توجد دلالته في ذهن المتعلم لكن الذي يحتاج إليه المتعلم اللفظ العربي السليم الذي يعبر عن تلك الدلالة ، (فالذي أو التي) يعبر عنه في العامية مثلا بـــ(اللي) فالمعنى مفهوم للمتعلم واللفظ المستعمل عامي ويمكن إمداده باللفظ العربي ، وكذا الأمر في اسم الإشارة وغيره من المفاهيم النحوية ، فإذا ما غدا المتعلم أكثر قدرة على التجريد والتعميم والتطبيق كانت الحاجة أكبر على انتقاء واختيار نماذج جديدة تتناسب مع كل تطور في قدرات المتعلم ، ومن المهم التنبه إلى ما يشيع من أخطاء المتعلمين في كل مرحلة تعليمية لِتُتَخَذَ مقياسا في بناء نماذج وقواعد تعليمية تهدف أساسا إلى معالجة هاته الأخطاء وتقويم ملكة المتعلم اللغوية من خلالها.[1]

4- أهداف تدريس النحو للمتعلمين الكبار.

للنحو هدفان رئيسان أوهما الهدف النظري وثانيها الهدف الوظيفي:

أما الأهداف النظرية لتدريس النحو فترمي إلى تعليم تعميمات عامة وشاملة عن اللغة وهذا هدف رئيس في تدريس النحو ، لأن هذه التعميمات تعد ضوابط يمكن استخدامها من قبل المتعلم في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب ، وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساسي وبخاصة لدى كبار المتعلمين.

وأما الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع ، وكذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في الاستعمال الذي تجري به ألسنة أرباب الأقلام من الكتاب والمثقفين.

فإذا ما تتبع المدرس تعبير المتعلمين وكتاباتهم ولاحظ عاداتهم في التحدث والقراءة ليعرف مواطن الضعف والقوة فيها وحللها من الناحية النحوية لا بد وأن يلفي أخطاء عدة يعمل

---

[1] ينظر: صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص 383 ، 384.

على معالجتها فرديا وجماعيا ، فإن الهدف من النحو حينها يكون وظيفيا ، وفي هذا الاتجاه تعلم مسائل النحو وتعطى على أنها غايات وتتبع هذا يتضمن استخدام تلك الحقائق في كتابات المتعلمين وتراكيبهم وفي تحدثهم وقراءتهم.[1]

وأما فيها يتعلق بالأهداف المباشرة لتعليم نشاط القواعد للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية فنروم تحقيق الأهداف الآتية:[2]

1- التعرف على الجملة الإسمية والفعلية البسيطة وعناصرها وكيفيات استخدامها.

2- استخدام الضمائر المنفصلة ومقابلتها المنفصلة بعد التعرف عيها.

3 -التعرف على الأدوات المختلفة (عطف/استفهام/النصب...) واستعمالها استعمالا جيدا.

4 -التعرف على أنماط الأفعال وأزمنتها وهيئات استخدامها.

5 -التعرف على الظروف الزمانية والمكانية وتوظيفها.

6 -الإفادة من كل ذلك في بناء أسلوب قرائي وكتابي جيد.

7 -اكتساب المتعلم سلوكات التنظيم والجمال اللغوي.

5- محتوى موضوعات الكتاب.

يعد علم النحو أحد علوم اللغة ولسان الأمة العربية والقانون الذي يحفظها من اللحن وترجع أهميته إلى أنه يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات ، واشتقاقها وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات ، بحيث تساعد على النطق السليم والأداء الجيد في الكتابة.

والأمر الذي لا يغرب على أحد أن تعليم النحو وتعلمه يحتاج قدرا جيدا من القدرة على التفكير المجرد وقدرا من المهارات العقلية التي تساعد على التحليل والاستنباط ذلك أنه مرتبط كل الارتباط بسيكولوجية التطور العقلي عند المتعلم نفسه.

والحق أن إدراك حقيقة اختيار الأصوات والكلمات والتراكيب المختلفة لا يمكن أن يدرك من قبل المتعلمين إلا بعد أن يبلغوا في العملية التعليمية شأوا كبيرا فيتعرفون إذ ذا على قواعد ذاك النظام.

---

[1] ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 366 ، 367.

[2] ينظر: الحافظ عبد الرحيم الشيخ: مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص 48 ، ينظر: سعيد ظبية السليطي: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، 57.

لذلك كان تدريس النحو للصغار من المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية لأنه يحتاج إلى الكثير من التجريدات والتصورات الذهنية ، والسن الصغيرة لا تساعد على تعلم ذلك.[1]

أما فيما تعلق بالمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية فإن الأمر يختلف بعض الشيء بالنظر إلى القدرات الكبيرة للمتعلمين على التجريد والتحليل والاستنباط ، وهو ما حدى بالمصممين للبرامج التعليمية للبدء بتعريف المتعلمين بشيء من قواعد اللغة بدءا من السداسي الثالث ، أي بداية من الموسم الدراسي الثاني ، حيث ألفينا المصممين للمناهج الدراسية يضمنون دروس القراءة ونصوصها شيئا من دروس النحو لتعويد المتعلم على هاته الشاكلة من المفاهيم ، وقد خُصِّصَ لهذا النشاط حصة وكتاب مخصص خلال السداسي الخامس والسادس أي خلال الموسم الدراسي الثالث ، هناك حيث يكون المتعلم قد تمثل كثيرا من المفاهيم اللغوية الأخراة ، وغدا مستعدا لمستويات أكثر رقيا وتجريدا.

والحق أن تدريس قواعد اللغة للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية ــ والذي يشكل فصلا رئيسا من أهم فصول هاته الدراسة ــ لا بد أن يخضع لاعتبارات خاصة بالنظر إلى طبائع وسلوكات المتعلمين من جهة وحاجاتهم وانشغالاتهم من جهة ثانية وقدراته م على التجريد والتمثل من جهة ثالثة.

لأن مجرد التفكير في تصميم محتوى متوازن ومثالي يفرض علينا التفكير مليا في حدود حاجات المتعلمين لتعلم هذا النشاط ، والأهداف المباشرة والمرامي الحقيقة من وراء هذا الجَهْد المضني.

إن الحقيقة التي يجب ألا يُغْفَلَ عنها هي أن الاهتمام بموضوعية المادة العلمية المقدمة ، وربطها بواقع المتعلم المعيش أمر لا مناص عنه حتى تكون أكفأ في استثارة المتعلمين لِتَقَبُّلِ عملية التعلم من جهة وأقدر على التأثير المباشر والسريع في التعديل من سلوكات المتعلمين الخاطئة وترسيخ السلوكات الجديدة والصحيحة من جهة ثانية.

وهذا الاتجاه نحو الاهتمام بالواقع يبرز لنا مفهوما جديدا يمكن أن يعتمد في عملية التعليم ألا وهو مفهوم **(الوظيفية)**[1]، حيث لا فائدة ترجى من تلقي معلومات وترديدها دون أن يكون لما نتعلمه صدى وأثر مباشر في حياتنا العملية الواقعية.

---

[1] ينظر: سعيد ظبية السليطي: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، 58.

ويتمثل الهدف الأسمى في الاتجاه الوظيفي في الاتصال بالخبرة الشخصية للمتعلم ، والانتقال منها إلى خبرات جديدة تجعل المتعلم يرى قيمة لما يتعلمه ، فيشعر بأنه يتعلم شيئا له معنى ووظيفة في حياته.

وهذا الاتجاه اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي بحت ، حيث إنه يهتم بسيكولوجية المتعلم من ناحية توفير اهتماماته واحتياجاته ويشبع ميوله ورغباته ، فيبدأ بالمثير الذي يحفز المتعلم نحو الدراسة فيقبل عليها بشغف لإدراكه لأهميتها وأثرها المباشر في حياته.

ويقوم التعلم في الاتجاه الوظيفي على الفهم وإدراك المعنى ، وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة ،وهو مبدأ سليم لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره ، وهذا يتطلب نمه عملية تخطيط وتنظيم ن وذلك لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة.[2]

وفي العرض الموالي نقدم عرضا حول جملة الموضوعات النحوية المتضمنة في كتاب النصوص للمستوى الثاني:[3]

الشهر	الوحدة (الموضوع)	الأسبوع	النماذج التعليمية (قواعد)
الشهر الأول الفلاحة	**الفلاحة بين الأمس واليوم** **من ذكرياتي مع الفلاحين** **من وسائل الفلاحة**	**1** **2** **3**	**لام التعليل.** **لام النفي.** **مبتدأ+خبر شبه جملة(جار ومجرور).**
الشهر الثاني الصناعة والحرف	**الصناعة (1)** **الصناعة (2)** **حلاق الحي**	**1** **2** **3**	**مبتدأ+خبر شبه جملة(ظرف مكان)/(لا)النهي** **كان وأخواتها/التأكيد(لا شك،لا بد من).** **الجملة الفعلية (الفعل)/(الاستثناء).**
الشهر الثالث التجارة	**السوق الأسبوعي (1)** **السوق الأسبوعي (2)** **عند صديقي التاجر**	**1** **2** **3**	**الجملة الفعلية (الفاعل)/الاستدراك(لكن).** **الجملة الفعلية (المفعول به)/الحصر(ما.إلا).** **الجملة الفعلية(ف+فا+مفع)/الاستفهام(من؟ماذا؟).**
الشهر الرابع الطبيعة	**الإنسان والطبيعة (1)** **الإنسان والطبيعة (2)** **الريح والمطر**	**1** **2** **3**	**فعل+فاعل+جار ومجرور/الإضراب (بل).** **فعل+فاعل+ظرف/الاحتمال(ربما.لعل.ظن).** **الجملة الاسمية المنفية(ما.ليس.غير)/الاختيار(أو.أم).**
الشهر الخامس الصحة	**الصحة (1)** **الصحة (2)** **الصحة (3)**	**1** **2** **3**	**الجملة الاسمية المركبة(صلة الموصول) /المقاربة (كاد.يكاد).** **الجملة الاسمية المنسوخة(كان وأخواتها)/العرض(ألا)** **الجملة الفعلية المنفية/ التحقيق(قد مع الف الماضي).**

---

[1] الوظيفية: ظهر مصطلح (وظيفة Function) في وقت مبكر وذلك خلال سياقات الكتابات العلمية ، حيث استخدمه "لابينز Lapinze" في الرياضيات عام (1684) ثم استخدم في الفسيولوجيا ، ثم امتدت الفكرة لتشمل العلوم الاجتماعية وعدد من المجالات الأخر. للمزيد من المعلومات ينظر: سعيد ظبية السليطي: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، 114.

[2] ينظر: سعيد ظبية السليطي: تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، 114 ، 115.

[3] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء لله : أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 45 ، 53.

الشهر السادس **الرياضة**	**الرياضة في القديم والآن** **زهور بطلة رياضية** **التزحلق**	**1** **2** **3**	**الجملة الفعلية المنفية/التقليل(قد مع الف المضارع)** **الصفة كلمة مفردة/التفضيل (أفعل).** **الصفة جملة فعلية/التعجب(ياله).**
الشهر السابع الأسرة والمجتمع	**الأسرة (1)** **الأسرة (2)** **ملاجئ العجزة**	**1** **2** **3**	**الصفة جملة اسمية/الإشارة مع الضمير(هذا هو).** **الصفة شبه جملة(ظرف)/التنبيه(هاهو ذا.هاهي ذي).** **الصفة شبه جملة(جار ومجرور)/الموصول(الذي...).**
الشهر الثامن **العمل والعمال**	**عيد العمال** **المرأة والعمل** **العمل والعمال**	**1** **2** **3**	**الحال المفردة/ التفضيل(منهم ومنهم...).** **الحال جملة فعلية/الشك والتحذير(أو.أما.وأو).** **الحال جملة اسمية/الإدبار التحذير(إياك).**
الشهر التاسع الأسفار والرحلات	**ربة بيت تركب الطائرة** **رجلة إلى الصحراء (1)** **رحلة إلى الصحراء (2)**	**1** **2** **3**	**الحال شبه جملة(ظرف)/النفي المتكرر(لا...ولا).** **الحال شبه جملة(جاوومجرور)/النهي المتكرر(لاتفعل)** **الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر مفرد)/الشرط(لو لم).**

ولو أنك لو طالعت كتاب القراءة للمستوى الثاني لما ألفيتَ مِمَّا نُقَدِّمُ من الموضوعات النحوية شيئا ، إلا أن عودتك للدليل العام للمنشط لهذا المستوى تحيلك على جُمْلَةِ مَا نَعْرِضُ مِنَ الموضوعات لتُدْرِكَ ما تتضمنه نصوص القراءة من أهداف تربوية ترمي إلى ترسيخ عدد من القواعد النحوية الصريحة المُنْطَوِيَةِ من خلال نصوص القراءة ومن خلال ما تتضمنه من نشاطات مباشرة تهدف أساسا إلى تَمَثُّلِ المتعلم لهاته القواعد النحوية الهدف.

إن إدراج هاته الجملة من القواعد النحوية ضمن كتاب القراءة والنصوص كان يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية على مستوى المتعلم[1]

1- معالجة القضايا النحوية المقررة من طريق التدريب العملي المباشر.

2- الاكتفاء أثناء الشرح بما يخدم الهدف الخاص أو الوصول إله دون إطناب.

3 -استخراج النماذج المقررة دون الخوض في تفاصيل استعمال المصطلحات (بنا يناسب المستوى الحقيقي للمتعلمين).

4 -توجيه الدارسين إلى التعرف على وظائف الكلمة (اسم – فعل – حرف) ، أو التركيب (جملة اسمية – جملة فعلية – شبه وجملة – المكملات الأخر) في تمام المعنى.

5 -التدريب على استعمالها في مواقف طبيعية مألوفة مشافهة وكتابة.

إن الحقيقة التي لا مراء فيها أن حاجات المتعلم المبتدئ في اكتساب اللغة لا تتعدى اكتساب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة وما يدرس خلالهما من نشاطات مرفقة أخراة ، والحق أن حسن اختيار النماذج المناسبة خلال هاته المرحلة يعطي المتعلم القدرة على

---

[1] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء لله : أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 29.

التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها ، بحيث يعبر عن نفسه في وضع طبيعي ، وهو ما حدى بمصممي البرامج التربوية لهذا المستوى لإدراج عدد من دروس النحو وقواعد اللغة ضمن البرنامج الخاص بتعلم القراءة والكتابة حتى تكون معالجة هاته الموضوعات على أساس التكرار دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية ، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند المتعلمين.

ذلك أن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة ، وعلى هذا الأساس فالاستعمال ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية.[1]

إن الجدول السالف يؤكد أن المتعلم الكبير قد أخذ صورة جلية عن أهم القواعد التركيبة للغة العربية دون العلم بالتفصيلات النحوية الدقيقة والتفسيرات العميقة التي تتطلب الشيء الكثير من التحليل والتجريد الفلسفي وهو الهدف الأساسي الذي كان المصممون للكتاب يرمونه منذ البدء ، وقد أضحى المتعلم مستعدا لتمثل التفصيلات الأكثر تخصيصا والأكثر تجريدا من خلال ما يُقَدَّمُ من دروسٍ لقواعد اللغة خلال الموسم الدراسي المقبل.

وهذا عرض لأهم الموضوعات النحوية المدرجة ضمن كتاب القراءة والنصوص للمستوى الثالث:

الوحـــدة	النـــــــــــص	نشاط : نحو – صرف – صيغ	نشاط: بلاغة أساليب
التراسل والتواصل	رسالة لابنتي الكلمة الطيبة	أن المصدرية– ف.الماضي.المضارع تحويل الفعل المضارع إلى مصدر	النداء الاستفهام – التشبيه
	رسالة القضاء رسالة إلى ولدي الترجمة قناة تواصل	الجملة الاسمية والفعلية صياغة الأفعال مصادر	
تكنولوجيا الاتصال	من تكنولوجيا الإعلام الآلي	ف المضارع.مرفوع.منصوب.مجزوم	
	البريد الالكتروني سورة الغاشية	أحرف الزيادة.تحويل.الجارومجروره المبتدأ.الخبر.	الاستفهام.الاستثناء.
الريف والحياة الفلاحية	السنابل المثمرة مستقبل الفلاحة	اسم الفاعل	
	الأمن الغذائي التقليم الثورة الصناعية	اسم الزمان.المكان المفعول: به.المطلق.لأجله+دراسة أوزان: فعيل.مفعول.تفعيل	التوكيد
المدينة	الصناعة العربية	دراسة وظيفة (لو)	

[1] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 336 ، 337.

والحياة الصناعية	مدينة المداخن سورة المطففين	ظروف المكان	الاستثناء
الخطب	إكرام الحجيج خطبة حول الصدقة	تمرين إعراب من اختيار المعلم المضارع.اسم الفاعل.اسم المفعول	نداء.قسم.استثناء. أمر/استفسار.دعاء
	حجة الوداع خطبة حسن الجوار خطبة طاعة الوالدين وبرهما	إعراب جملة.تحويل المذكر للمؤنث المصدر.المبالغة.صيغة أفعل	الإثبات.النهي.جواب توكيد.تعليل.استفهام
الوصايا	وصية لقمان لابنه	المفعول به.تفضيل.إعراب جملة	نهي.أمر.شرط
	طريق السيادة سورة الرحمان	ج.اسمية.فعلية. وزن كلمة(ميزان)و:ما.مضا.أم منها	الشرط.النهي.الأمر التوبيخ.طباق.مقابلة
شخصيات ومواقف تاريخية	آدم عليه السلام الكتاتيب في الجزائر	الفعل لازم+متعدي.تحويل ج النسوة	
	من علماء الجزائر:(محمد الميلي) الفارس الشاعر من عبقرية الأمير عبد القادر	صيغة التفضيل تمرين إعراب جملة	
مواقع جغرافية	قرطبة عروس المدائن	المكان.العدد.الزمن.الجمع ونوعه	التشبيه
	عليك سلام الله في عرفات سورة الملك	أسماء الأجناس مصدرووزن تبارك.ص تفضيل.تكرار	التوكيد الطباق.النفي.الأمر
الحرف والفن	الحرفي الصخور والجوامد	التحويل الصفة والموصوف والمضاف	
	الفخار التقليدي بالجزائر فن الزخرفة الإسلامية	المفعولات كلها . تحويل ج إلى مفرد	
الرحلات والسياحة	العجوز والبحر	إعراب جملة.صيغة الديمومة.كان...	استثناء.تشبيه.جوا
	رحلة إلى بريزينا سورة البروج	الإعراب.الشكل.التحويل.اختبار قاعدة المفعول به./ دراسة بعض الأوزان	الخبر وأنواعه

ويواصل مصممو البرامج التعليمية طريقتهم الناجحة في تقديم دروس قواعد اللغة من خلال تطبيقها المباشر خلال دروس نشاط القراءة ، ولكن بشكل أكثر تخصصا ونمط أكثر وضوحا وتصريحا ومنهجية أكثر فاعلية ، حيث ألفيناهم يستتبعون الدروس التنظيرية لنشاط القواعد بنشاطات أخراة تستتبعها مباشرة من خلال دروس نشاط القراءة ، فتستثمر كل ما قُدِّمَ من قواعد نظرية في تعميق الفهم العام لنصوص القراءة ، ومن خلال تعريف المتعلمين بمختلف المفاهيم والمصطلحات النحوية والصرفية المتخصصة.

ومن هنا يبتدئ المتعلم في التعرف على مختلف النُظُمْ التي يُحْتَكَمُ إليها في بناء الكلام ، ويكتشف حقيقة ما خَفِيَ من رفع الفاعل ونصب المفعول ، وما يمكن أن يؤديه كل منهما من وظيفة في محل ترتيبه من المجموع الكلي لنظام اللغة ، وما يَنْجُمُ عن مخالفة النُظُم المعهودة في التنسيق اللغوي من ضرر مادي ومعنوي.

والمتعلم الكبير أهل دون غيره من المتعلمين لتمثل ذلك كله في وقت يسير إذا توافرت الإمكانات المساعدة في تحقيق ذلك من خطط وطرائق تربوية ومناهج تعليمية مناسبة.

إن حقائق السلوكات اللغوية المختلفة ومراعاة مقاماتها ومقالاتها أمر لا يعزب على المتعلم الكبير الذي طال تعامله باللغة الشفوية زمنا ، وهو أقدر من أي متعلم آخر على ممارسة اللغة العامية بما يلاءم حاجاته المختلفة دون أي إشكال ، ثم إن انتقال المتعلم الكبير من النظام اللغوي العامي إلى نظام اللغة الفصيح ــ الذي لا يختلف عنه اختلافا كبيرا ــ لن يترك له فجوة أو خللا لغويا كبيرا إذا ما أحسن المدرس استغلال ما تتيحه إمكانات المتعلم اللغوية في تعليمه قوانين النظام اللغوي الجديد ، ثم إن تمرن المتعلم الكبيــر على اللغة الفصيحة مدة سنتين ؛ بل قل مدة سنوات كُثُرٍ من خلال الاستماع للأخبار والحصص الإذاعية والتلفزيونية وخطب الجُمُعَاتِ وغيرها يمنح المتعلم مبادئ أولية جيدة في آليات التعامل بهذا النظام اللغوي الجديد القديم مسبقا.

6- تحليل وتقويم موضوعات الكتاب.

أطلقت وزارة التربية الوطنية الجزائرية العنان من خلال الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار للإصلاحات التربوية الضرورية للمناهج التربوية المعدة لتعليم الكبار من المتعلمين في مدارس محو الأمية ، فكان نتيجة هاته الإصلاحات أن ظهرت نسخ متعددة من البرامج المعدة لتعليم نشاطات اللغة العربية والحساب وغيرها من النشاطات التي تهدف في الأساس الأول إلى إعادة تأهيل الإنسان الكبير الذي حُرِمَ من حق التعليم في فترة عمره العادية لأسباب ما.

وقد عكفنا طوال الفصول السابقة على دراسة نماذج من هاته البرامج الجديدة نقدا وتحليلا وتقويما للوقوف على نقاط القوة فنباركها ونثمنها وندعو لتبنيها ، وللوقوف دون نقاط الإسفاف والضعف فَنُلْفِتَ النظر إليها وَنُنَوِّهَ إلى ضرورة تغييرها أو التعديل فيها بما يتلاءم مع متطلبات العملية التعليمية والتربوية ، وبما يخدم الهدف الرئيس من عملية التعليم ألا وهو تمكين المتعلم الكبير من الاندماج الحقيقي والمثمر في المجتمع ، وذلك بما يُوَفَّرُ له من برامج تعليمية ملاءمة تسعفه في تعديل سلوكاته وتغيير ما فَتَرَ منها بما يتناسب مع وضعيات ومتطلبا ت الحياة الجديدة.

وسنواصل في هذا الفصل ما كنا قد بدأنا به في فصول سابقة من تحليل وتقويم للبرامج حيث سنتناول في هذا الفصل تحليل جملة الدروس المبرمجة لتدريس نشاط قواعد اللغة من خلال الكتاب المعد لهذا النشاط.

والحق أننا تعمدنا تأخير هذا الفصل الذي كان حقه التقديم بالنظر للضرورات المنهجية التي استدعتها طبيعة الدراسة ككل ، وقد كان حق هذا الفصل أن يستتبع فصل تحليل نصوص القراءة للمستوى الثالث التي حَوَتْ بين طياتها كثيرا من نماذج دروس النحو وقواعد اللغة لنشفع دروس القراءة بدراسة تَتَبُّعِيَّةٍ في قواعد اللغة تثمينا لما كان يقدم خلال دروس القراءة.

إلا أننا أصرينا على اعتماد النمط المنهجي ذاته في التعامل مع مباحث الدراسة وفصولها، ذلك أن نشاط النحو وقواعد اللغة هو نشاط أساسي ضمن دروس المستوى الثالث وليس الأمر كذلك مع بقية المستويات مما اضطرنا للاحتفاظ بالمنهجية ذاتها التي بدأنا بها البحث.

ثم إن طبيعة النظام التربوي والتعليمي المعتمد من قبل الهيئات التعليمية فرض نظاما ومنهجا خاصا لتعليم مختلف نشاطات اللغة بالنظر إلى أهمية هاته النشاطات من جهة وبالنظر إلى تنامي إمكانات المتعلم في التعامل مع هاته النشاطات من جهة ثانية ، فمن الطبيعي ألا تدرج دروس التعبير التحريري أو دروس القواعد للمستوى التعليمي الأول بالنظر إلى القدرات البسيطة التي يتمتع بها متعلمو هذا المستوى ، في حين نجدهم يضمنون برنامجهم دروس الخط والتعبير الشفهي وغيرها من الدروس التي تساعد على بناء قاعدة لغوية جيدة تمكنهم من مواصلة العملية التعليمية بكفاءة عالية في المراحل اللاحقة.

وينم تعليم نشاط القواعد لمتعلمي المستوى الثالث على بلوغ المتعلمين مرحلة جيدة من النضج التعليمي بما يؤهلهم للتعامل مع دروس أكثر استدعاء للتجريد والتحليل.

6-1- تقديم الكتاب:

الحق أن اختياري لكتاب (***مشعل الحياة لمحو أمية المرأة والفتاة***) للقواعد لم يكن ضربا من ضروب المصادفة أو الحظ ، ولم يكن هناك بد من اختياره لضرورة البحث من جهة ولأنني لم أجد غيره مُعْتَمَدًا في تدريس هذا النشاط في كل الصفوف التعليمية من جهة ثانية ، فهو الكتاب الوحيد المخصص لدراسة هذا النشاط.

والحق أن الناظر لـــهذا الكتاب من بعيد يخرج بانطباع جَيِّدٍ من حسن منظره وجمال مرآه ، فلون الكتاب البنفسجي الفاتح يشدك إليه دون شعور منك يتوسط الكتاب عنوانه المكتوب بخط الرقعة الجميل يَشِعُّ عليه مشعل العلم البرتقالي فيحيله نورا ، ويكسو جوانب العنوان زخارف صفراء بديعة تزيد الكتاب جمالا وإثارة ، سُجِّلَ على الكتاب شعار الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وعنوانه ، وَيَكْسُو الكتاب غلافٌ كارتوني ناعم الملمس بديع اللون والبريق ، والحق أن الناظر إليه ليشعر أنه أمام كتاب خاص للأشغال الترفيهية المبرمجة للمتعلمين الصغار أو ما شاكل ذلك.

والكتاب من الحجم الصغير عموما (22/15سم) بـــ(71) صفحة إجمالا ، وقد طبع الكتاب في طبعته الثانية سنة (2003) بالمؤسسة الوطنية لفنون المطبعية ، والكتاب معد من قبل السيدين:(محند أرزقي بركان ، وعلي تعوينات) ، وهما من الأساتذة المشهورين في علم التربية.

فإذا ما فتحت صفحته الأولى دُهِلْتَ لما قد تراه من سماجة في طباعته ونوع أوراقه البيضاء المائلة للصفرة ، لتفاجئ أكثر فأكثر حينما يواجهك الكتاب بأول درس للقواعد دون إنذار مسبق أو تمهيد أولي ، فالكتاب على بساطته هاته لا يحوي أي مقدمة تنم على عناية به أو تقدم له وتعرف بمحتوياته وأهدافه ومراميه وما يأمله من تقديم هاته الجملة من الدروس.

بيد أن الطابع التجاري طغى على الكتاب مما جعل هذا الأخير جميل المظهر خارجيا بديع الصورة خاليا من صور الجمال المنهجي التي تدفع الباحث قبل المتعلم للإشادة به والتنويه على مباركته.

6-2- تحليل المنهاج:

يرى المنهاج هذا الكتاب هو المرتكز الأساس في تزويد المتعلم الكبير بجملة من دروس قواعد اللغة التي كان المتعلم قد بدأ في التعرف عليها سلفا من خلال ممارسة بعض النشاطات التي تهدف للتعريف بالقواعد اللغوية المتضمنة في نصوص كتاب القراءة.

أ- الأهداف:

يبدو أن المدرسين بمحو الأمية قد اعتادوا التعامل مباشرة مع الكتاب المدرسي دون الشعور بالحاجة إلى الإطلاع على المنهاج الدراسي الذي من المفروض أنه المرجع الأساس والرسمي لعملية محو الأمية وتعليم الكبار، وإذا كان لابد من الاطلاع على المنهاج فإنه لا

ينبغي اعتباره غلا في عنق المعلم ، إذ المبادرة يجب أن تترك له بحيث تسمح له بتكييف المنهاج وفق خصائص المتعلمين ومستواهم ووسطهم الطبيعي والاجتماعي والمهني مع مراعاة الأهداف الوطنية والتربوية المقررة.[1]

إن تعلم اللغة يعد أساسا من الأسس التي تهدف في النهاية إلى مساعدة المتعلم من خلال بناء صرح لغوي سليم يسعفه في تجاوز العقبات النفسية والاجتماعية التي تحول دون اندماجه الاجتماعي التام ، وبما يحقق التكامل والثقافي بين مختلف الطبقات الاجتماعية ، والظاهر أن تدريس نشاط قواعد اكتساب المتعلم لهذا النشاط الصنف من المتعلمين يهدف أساسا إلى تحقيق أهداف مباشرة على مستوى المتعلم كنا قد ذكرناها سالفا وهي لا تخرج عن النقاط التالية:[2]

1 معالجة القضايا النحوية المقررة من طريق التدريب العملي المباشر.

2- استخراج النماذج المقررة من خلال الأمثلة المقدمة والنصوص المباشرة (بنا يناسب المستوى الحقيقي للمتعلمين).

3 -توجيه الدارسين إلى التعرف على وظائف الكلمة (اسم – فعل – حرف) ، أو التركيب (جملة اسمية – جملة فعلية – شبه وجملة – المكملات الأخر) في تمام المعنى.

4 -التدريب على استعمالها في مواقف طبيعية مألوفة مشافهة وكتابة.

5 -التعرف على أهم القواعد اللغوية البسيطة وكيفيات استعمالها.

6 -تأهيل المتعلم للأداء القرائي والكتابي الجيد من خلال التعرف على مختلف القواعد.

والحق أن الدليل العام للمستوى الثالث قدم عرضا موجزا لأهم موضوعات القواعد النحوية من دون الإشارة إلى الأهداف المنتظرة منها سيما وأنه تناول بشي من التوسع أهداف أغلب النشاطات الأخراة مما يعد انتقاصا في بنائه وتقصيرا من مصممية في جانب القواعد اللغوية والاهتمام بها.

ب- المضامين:

قد لا يخفى على كثير منا أن عدم التكفل الجيد بمميزات الكتابة العربية يسبب عرقلة خطيرة لتعلم نشاط القراءة الميسرة العادية ، لاسيما لدى المتعلمين الكبار ، في الوقت الذي

---

[1] ينظر:عبد الرحمان عبد الوهاب ، وآخرون: محو الأمية بالجزائر الدليل العام : ص 56 ، 57.

[2] ينظر: تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : أتعلم أتحرر دليل المنشط ، 2 / 29.

يقتضي فيه ظرف المتعلم الإسراع في تنفيذ العملية التعليمية حتى نضمن للمتعلم التعامل الفوري مع بقية متطلبات الحياة الاجتماعية وما تتطلبه من تفاعل لغوي سليم من قبل المتعلم الكبير.

بيد أن فترة التعلم القصيرة لدى هذا الصنف من المتعلمين نسبيا تتطلب اعتماد مساعي بيداغوجية فعالة في تحقيق الأهداف المسطرة وبلوغ الغايات المرسومة من عملية التعلم ككل.

ذكرنا أن الهدف الرئيس من تعليم المتعلمين الكبار لنشاطات اللغة عموما ونشاط قواعد اللغة خصوصا هو تمكينهم من الأداء القرائي والكتابي السليم ، وهو ما حدى بالمخططين للبرامج التربوية إلى تقديم تَصْمِيمٍ لبرنامج يخدم هذا الهدف ويستجيب لحاجات المتعلم في ذلك ، وهذا جدول نعرض فيه موضوعات نشاط قواعد اللغة من خلال الكتاب المخصص للمستوى الثالث:[1]

الموضـــــوع	الصفحة
الجملة المفيدة: أنواع الجملة.أنواع الكلمة.....	03
أنواع الإسم: مفرد.مثنى.جمع.....	10
أنواع الجمع:مذكر سالم.مؤنث سالم.جمع تكسير.....	15
الجملة الإسمية: المبتدأ . الخبر.....	21
أنواع الفعل: ماض . مضارع . أمر.....	27
الفاعل.....	32
المفعول به	37
حروف الجر.....	41
الصفة.....	45
الفعل الصحيح والفعل المعتل.....	50
نصب الفعل المضارع.....	55
جزم الفعل المضارع.....	59
الضمير المنفصل والضمير المتصل.....	64

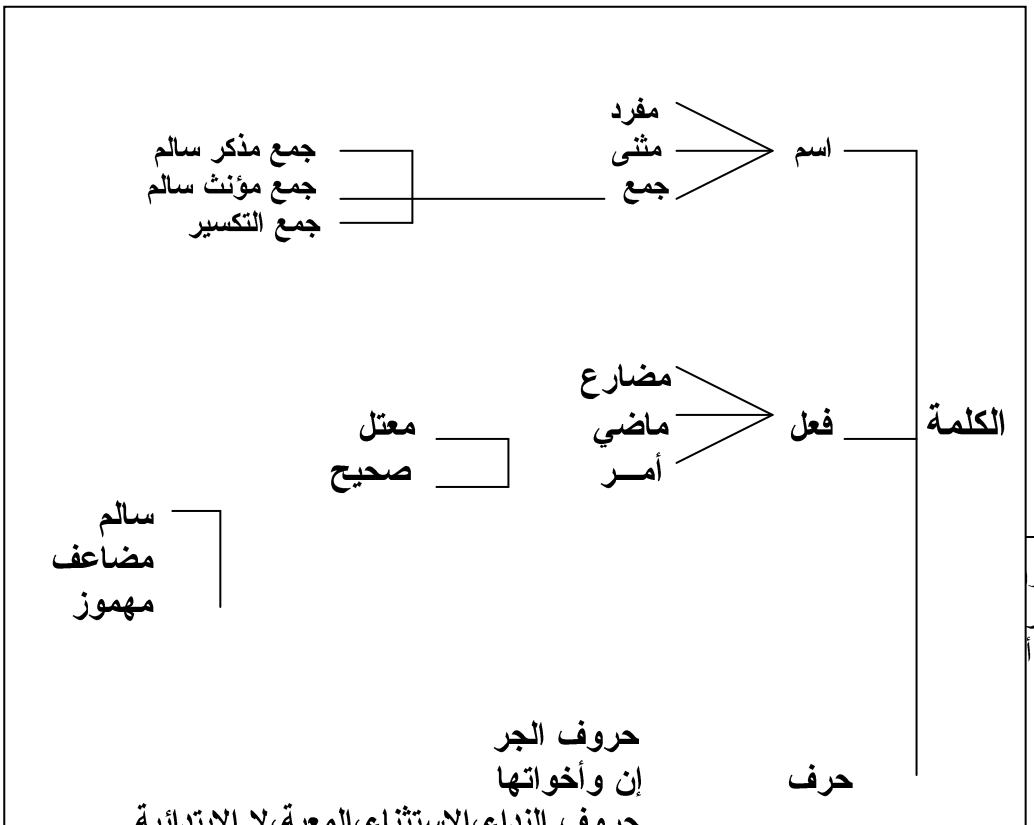
[1] محند أرزقي أبركان ، علي تعوينات: مشعل الحياة ، برنامج محو أمية المرأة والفتاة (موجز القواعد) المستوى الثالث ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، ط 2 ، 2003 ، 71.

والظاهر أن المصممين للكتاب قد اعتمدوا مبدأ "**ابن خلدون**" في توزيع المواد التعليمية من حيث سهولتها وصعوبتها ، وتعميمها وتخصيصها [1] ، فانطلقوا من تدريس الجملة ليصلوا إلى تحليل مكوناتها وهو أمر في نظرنا يحقق كثيرا من غايات التعلم ويتوافق مع قدرات المتعلم الكبير وحاجاته في تعلم اللغة العربية وقواعدها.

ج- الطرائق والوسائل:

يلح الدليل العام للمنشط في الجزء الثالث منه ومن خلال عرض لمذكرة درس نموذجية على اعتماد الطريقة (الحوارية الإستنتاجية) [2] التي تمنح المتعلم حق المشاركة في إدارة الدروس من خلال التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمواد الدراسية العلمية من جهة ثانية ، بما يقرب المتعلم أكثر فأكثر من حقيقة الأهداف المسطرة من العملية التعليمية فتتوق نفسه إلى تهيئة الجو الملاءم والإمكانات المناسبة لتحقيق الأهداف وبلوغ المرامي بأقل جهد وبأيسر سبيل ، وهو في كل الأحوال يحاول التركيز في تقديم المواد التعليمية على مبادئ ثابتة فيما يتلاءم مع إمكانات المتعلم من جهة ووفق متطلبات العملية التعليمية من جهة ثانية فنراه يُصِرُّ على اعتماد مبدأ التدرج البسيط المذكور سابقا في تلقين المواد التعليمية حيث ينطلق من العام لبلوغ الخاص ومن الإجمال إلى التفصيل وهو منطلق ذهبت إليه أغلب المذاهب التربوية القديمة والمعاصرة ، وهذا مخطط توضيحي يشرح كيفيات توزيع مختلف المواد التعليمية المقدمة في هذا المستوى التعليمي.

الهيكلة والتدرج في تقديم قواعد اللغة.[3]



(1) ينظر: ابن خلدو
(2) ينظر: فاضل بر
(3) فاضل براسي: أ

د- التقـــويـــم:

قد يكون حديثنا عن التقويم وأهدافه وألوانه في هذا المقام سابقا لأوانه قبل العرض التفصيلي والتحليل العام لجملة الدروس المقررة إلا أننا نشير إلى الدليل العام للمنشط للمستوى الثالث يصر على اعتماد منهج خاص بالتقويم يعتمد أساسا على التقويم المستمر من قبل المعلم فرديا وجماعيا[1]، وبما يتلاءم مع حاجات المتعلمين أنفسهم ، وحاجات وضرورات العملية التعليمية والتي تستدعي في أحيان كثيرة من المعلم أن يقدم تقويما خاصا لبعض المتعلمين الين يعانون نقصا واضحا في تعلم نشاط ما من خلال الحصة المخصصة للاستدراك أو من خلال تخصيص حصة إضافية خاصة بهذا الشأن كيما يقف على نقط الضعف فيعالجها بعد أن عمد إلى تحديدها.

6-3- دراسة موضوعات الكتاب:

ليس من اليسير عَدُّ انتقاء المحتوى التعليمي وتنظيمه مسألة بديهية كما يبدو للكثير، بل هي عملية غاية في التعقيد تتفاعل فيها عناصر عدة ويصعب ضبطها والتحكم فيها ، وهي تتوقف في كثير من مراحلها على تحديد وظيفة عملية التعليم في المجتمع وأثرها المباشر عليه ، وهي موضع اختلاف كبير بين التوجهات الفكرية القائمة في المجتمع.

والحق أن كثيرا من الباحثين في حقل التربية ربطوا مصداقية البرامج بما تحققه من فائدة للمجتمع ، ولا ريب في أن قيمة البرامج تحدد كذلك بطبيعة ونوع الأهداف التي يمكن أن يحققها تطبيقها في الواقع ، ويصر الباحثون على التأكيد على أن أنجع البرامج تلك التي تكلف أقل وقت يؤدي إلى تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف ، وهكذا يحبذ المربون أن يضمن تطبيق البرنامج في آن واحد اكتساب معارف جديدة وتكوين مهارات ضرورية وتنمية طرائق سليمة للتفكير وبناء اتجاهات مقبولة إنسانيا واجتماعيا وغرس مشاعر ايجابية نحو الذات ونحو

---

[1] ينظر: المصدر نفسه ، ص 28.

الآخرين والتوجه نحو الاهتمامات البناءة بالإضافة إلى تهذيب الميول وتقويم السلوك المعوج أو المنحرف...[1].

وهكذا عُنِيَ المصممون للبرامج التربوية بإعداد برامج خاصة لتعليم المتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية في محاولة لتحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المنشودة بالاستناد إلى المعطيات التي ذكرنا ، وقد تناولنا بالدراسة في الفصول السابقة أهم البرامج المعدة بالنقد والتحليل ، وفي هذا الفصل تناول جملة الدروس المعدة لتدريس نشاط قواعد اللغة بالتحليل الموضوعي والدراسة التقويمية للوقوف على نقاط القوة فنباركها ، ونلفت النظر إلى مواضع الضعف فنسد ثغراتها ونقيل عثراتها.

لابد أن ندرك بداية أن كتاب القواعد (مشعل الحياة) الخاص بالمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية المعد من قبل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار لا يعد كتابا خاصا لتعلم نشاط النحو وقواعد اللغة فحسب ، بل يمتد ليكون مرتكزا لتعلم بعض السلوكات التربوية والتعليمية الأخراة كتزويد المتعلم الكبير ببعض المعارف وتهذيب بعض السلوكات واكتساب سلوكات جديدة ، إذ هو يحوي بالإضافة إلى الثلاثة عشر (13) موضوعا الخاصة بدروس القواعد موضوعات أخراة تهدف في الأساس الأول إلى توسيع مدارك المتعلم بتزويده ببعض الأمور الدينية ، وتعليمه سلوكات التنظيم والعناية بنفسه وبغيره ، واكتسابه لبعض العادات الحضارية في المعاملات والأخلاق.

والحق أن الشكل الخارجي للكتاب والذي يبدو غاية في الإثارة خير دليل على ذلك فلون الكتاب البنفسجي الفاتح وعنوانه وزخارفه الصفراء وصورة المشعل البرتقالي عناصر تشكل مصدر الاستثارة الكافية بالنسبة للمتعلم الشغوف لاكتشاف مكامن نفسه وما تحويه من مدخرات قد تساعده في مراحل تالية في مواصلة تعليمه.

وفي العرض الموالي جملة من الملاحظات العامة حول الكتاب:

1 -الشكل الخارجي الجميل للكتاب.

2 -العدد القليل من الموضوعات المحتواة مع صغر حجم الكتاب.

3 -افتقار الكتاب إلى الألوان الزاهية في صفحاته الداخلية.

---

[1] ينظر: عبد الحق منصوري: إشكاليات تطرحها عمليـــات انتقاء وتنظيم المحتوى التعليمي ، مجلة قراءات في المناهج التربوية ، ص3 ، 12.

4 -الإخراج المتوسط للكتاب داخليا.

5 -وجود عدد من الأخطاء المطبعية بمعية أخطاء ظاهرة على بعض التعريفات.

6 -التذبذب المنهجي في عدد من جوانب الكتاب.

7 -الاستعانة بالجداول والمخططات لزيادة الشرح والإفهام.

وفيما يلي عرض حول علاقة النصوص المقترحة بالأسس العامة لبناء البرامج التربوية:

الأساس الديني	الأساس الثقافي	الأساس التاريخي	الأساس الاجتماعي	الأساس البيئي	الأساس الفلسفي
طاعة الله ورسوله/ وصية والد لولده عمر/	**العيش في غرداية/من عادات الشعوب في الزواج/**		**نظافة الطفل/خطر السرعة/بائعة اللبن/ شركة الكهرباء/زيارة صديقة/توزيع الجوائز/نصيحة أب لابنه/**		

تنم القراءة الأولية للجدول السالف عن عناية جيدة بالأساس الاجتماعي ثم الأساسين الديني والثقافي بدرجة أقل في حين لم ينل الأساس التاريخي والبيئي والفلسفي أية عناية ، ولسنا في مقامنا هذا بصدد تقويم الكتاب من جواب أسسه هاته لكن من المهم تناول نصوصه بالدراسة من منطلق أنها سَتُتَّخَذُ مُعْتَمَدًا في اختيار مختلف الأمثلة التي تتناول تدريس قواعد النحو واللغة للمتعلمين الكبار .

أما فيما يخص طريقة عرض الموضوعات فتبدو طريقة تقليدية جدا ، وذلك بالاعتماد على طريقة تشاكل طريقة عرض نص القراءة ، والذي يعقبه عدد من الأسئلة الخاصة بالفهم العام للنص تحقيقا لبعض الأهداف التربوية أو غيرها ، يَسْتَتْبِعُ ذلك اسْتِخْرَاجٌ للبعض الجمل من النص ذاته لِتُتَّخَذَ أنموذجا يخدم تدريس قاعدة الدرس النحوي وتفصيل جزئياته ، ويعقب ذلك كله تفصيلٌ وشرحٌ مستفيض لجزئيات القاعدة النحوية ، ويستتبع ذلك عدد من التمرينات التدريبية التي تهدف إلى التأكد من التمثل الجيد من قبل المتعلم لجزئيات القاعدة النحوية ، لِيُخْتَتَمَ الدرس بإجمالٍ كلي لعناصر القاعدة النحوية في إطارٍ موحدٍ ليتمكن المتعلم من حفظها أو الرجوع إليها عند الحاجة.

غير أن الباحث ليصاب بالدهشة حينما يُجْرِي مقارنة بسيطة بين مجموع ما عُرِضَ من موضوعات وطريقة طرحها لِيَشُكَّ أن الكتاب هو أحد الكتب القديمة التي كانت تستعمل سلفا

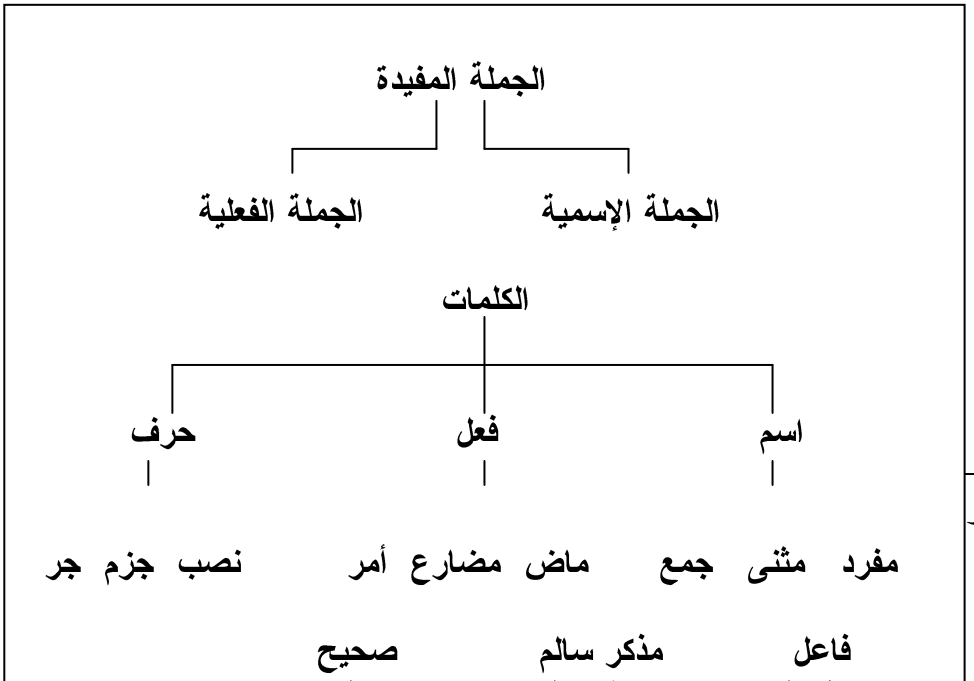
لتدريب المتعلمين الصغار على القواعد الأولية لممارسة اللغة العربية ، وإن دهشته لتزداد حينما يطلع على عنوان الكتاب الكامل وسَنَة طبعه فيُصَابَ من كل ذلك بكل ما يصيب كل غيور على اللغة العربية وحقيقة الحفاظ على مقوماتها الأساسية من ذهول ، وكل راغب في تطوير مناهج تعليم هذا الكنز الثمين لمتعلمي اللغة وناطقيها أو لغير الناطقين بها.

ذلك أن جُلَّ ما قُدِّم من دروس لا يتجاوز التعرف على أهم المصطلحات والآليات الأولية للاكتساب السليم للغة العربية ، والحق أن المتعلم الكبير في مدارس محو الأمية لا يحتاج إلى أكثر من اكتساب مهارات الأداء اللغوي السليم ليتعامل به في مختلف المواقف الحياتية.

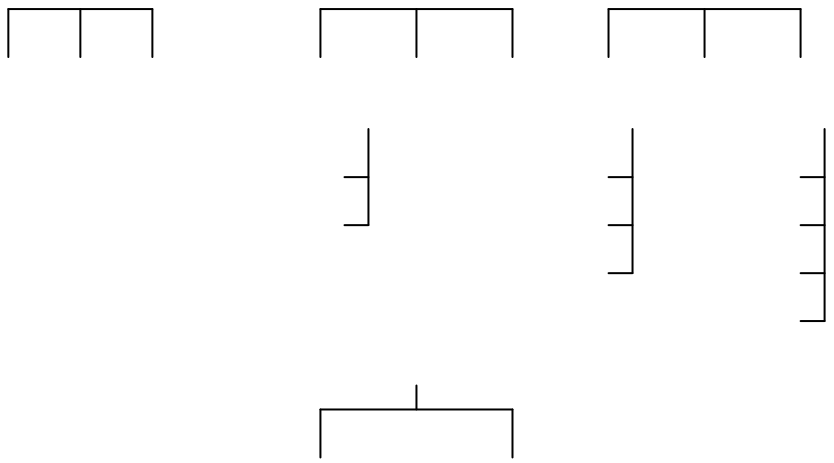
إلا أن الطريقة المعتمدة في تقديم هاته المهارات تبدو في غاية العجز بما يشكك في قدرتها على الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية ، وبما يمكن المتعلم الكبير من تحقيق الغايات المنشودة من عملية التعليم في الوقت وبالقدر المناسبين ، وبما يسعف هذا الأخير في بناء قدرات على التعامل اللغوي اللاشعوري.

أننا نسجل جانبا مهما من جوانب تعلم اللغة قد اعْتُمِدَ في الكتاب ألا وهو جانب التدرج الذي يُعَدُّ أمرا طبيعيا بما يتماشى مع طبيعة اللغة وحقيقة اكتسابها ، والحق أن مراحل التعامل اللغوي يفترض أن يمر بمراحل محددة هي:السهولة والتدرج والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات.[1]

وقد عمد مؤلف الكتاب على اعتماد المبادئ السالفة في بناء الكتاب المقدم ، حيث بدأ بدراسة الجملة البسيطة بأنواعها ليتدرج إلى غيرها من الموضوعات الأكثر تعقيدا والأكثر تجريد وسنحاول بيان ذلك من خلال المخططات الآتية:



[1] ينظر



والحق أن كل دروس النحو وقواعد اللغة المبرمجة للمستوى الثالث للمتعلمين الكبار لم تخرج عن نظام المخطط السابق وترتيبه في تقديم المواد التعليمية ، وفي العرض الموالي نقدم تحليلا تفصيليا لدروس الكتاب في علاقتها الأهداف التربوية البعيدة من جهة من جهة وفي تأثير تعليم نشاط قواعد اللغة على تعليم بقية النشاطات الأخراة من جهة ثانية.

أ- دراسة النصوص:

قد تبدو خصوصية الكتاب المقدم لتعليم نشاط القواعد للمتعلمين الكبار مبررا جيدا يُسْتَنَدُ إليه في اختيار عَدَدٍ من النصوص ذات الخصوصية البالغة بالنظر إلى أن الكتاب موجه نحو فئة معينة من المتعلمين ألا وهي فئة النساء بالنظر إلى أن أغلب المتعلمين الذين يؤمون مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية من جنس الإناث دون الذكور ، ويبدو ذلك بجلاء من خلال عنوان الكتاب ، إلا أن هذا لا يقدم مبررا للطبيعة الساذجة والبسيطة للنصوص المختارة في تلاؤمها مع حاجات المتعلمين ، وقدرتها على تسجيل الإثارة الكافية بما يجعلهم يستجيبون لها فيفيدون منها إفادات مباشرة في تعديل بَعْضٍ من سلوكاتهم أو اكتساب سلوكات جديدة لغوية كانت أو تربوية.

ذلك أن القوالب اللغوية الجيدة هي أكثر قدرة على التأثير على سلوكات المعتملين اللغوية وغيرها بما تتوافر عليه من عناصر تدفع المتعلم إلى الاندفاع نحو عملية التعلم بشغف ، والحق أن مصصم البرنامج مطالب بتوفير كل عناصر الإثارة الكافية التي تساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأيسر السبل وأقصرها كيما نوفر على المعلم والمتعلم كل الجهد ، ثم إن

الوقت المخصص لتعليم الكبار ليس كافيا بما يسمح للمعلم والمتعلم من التوسع وأخذ الوقت الكافي ، وهو ما يلزم المصممين للبرامج من الانقياد لظروف العملية التعليمية وحاجاتها.

وفي العرض الموالي نقدم نماذج من النصوص المدرجة:

الأنموذج الأول:[1]

خطر السرعة

ركب سليم السيارة ليذهب إلى الإدارة التي يعمل بها ، وفي أثنا ء سيره أقبلت سيارتان مسرعتان يقودهما شابان متهوران ، وعند مفترق الطرق لم يتمكنا من التوقف فاصطدمتا بسيارته ، وتوقفت السيارات عن السير ، وتجمع حول الحادث عمال وموظفون كانوا في طريقهم إلى أعمالهم ، وجاء شرطي المرور للتحقيق في الحادث.

مناقشة الفهم:

*** أين ذهب سليم؟ * أين وقع الحادث؟ *لماذا جاء شرطي المرور؟**

قُدِّمَ النص السابق كيما يكون منطلقا لتعريف المتعلمين بدرس (المفرد والمثنى والجمع) من الكلمات ، والحق أن اختيار هذا الأنموذج من قبل المصممين للكتاب لم يكن من باب الصواب في شيء لأننا لم نقف على معنى مثير أو أسلوب جميل أو فكرة محددة قد تفيد المتعلم شيئا يدفعه للاستجابة المباشرة له ، فلا كان النص نصا دينيا أو حكمة بالغة أو بيت شعر جميلا يدفع المتعلم لحفظه والتغني به ، والحق أننا لم نعب على النص موضوعه ولا مناسبته للدرس الهدف ، إلا أننا قد أحسسنا أن تقديم نص من هاته الشاكلة لمتعلم كبير له من الإمكانات الذهنية ما له يعد من باب السماجة والانتقاص من شأنه والتثبيط من عزيمته ، إذ النص الهادف ذاك الذي يلغي ما رواءه من نصوص ليربطك بعالمه الخاص فتطرب للالتقاء به أيما طرب وتتشوق لقراءة كلماته وتمثل أفكاره دونما تردد.

ثم إن الباحث ليعجب من سذاجة ما قدم من أسئلة خاصة لفهم النص ، لكن حقيقة النص وما يحويه من أفكار لا يمكن أن تقدم للمتعلم أكثر مما قُدِّم.

إن المتعلم الكبير وإن كان يجهل القراءة والكتابة فإن له فكرا سليما وذوقا راقيا بما يمكنه من تمييز أرقى الكلمات والأساليب الجميلة دون غيرها ، إذ نلفي كثيرا منهم يطربون لما

---

[1] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 10.

قد يصل آذانهم من الأغاني الجميلة والآيات القرآنية الأحاديث النبوية والحكم وغيرها ، وهو أمر بدا غائبا عن مصممي كتاب القواعد لهذا الصنف من المتعلمين ، حيث اعتمدوا الطرائق المعتمدة في تصميم كتب المتعلمين الصغار وهذا خطأ قد تكون عواقبه وخيمة على ما يقدم من دروس لهذا المستوى التعليمي.

الأنموذج الثاني:[1]

زيارة صديقة

خرجت فاطمة في يوم مشمس لتزور صديقة عزيزة ، فركبت الحافلة العمومية وكانت ممتلئة بالركاب ، فوجدت صعوبة كبيرة في الجلوس فيها ، فنزلت منها وسارت على قدميها حتى وصلت إلى منزل جديد تحيط به حديقة جميلة ، وعرفت أن هذا المنزل منزل صديقتها ، رحبت صديقتها بها وجلستا معا مدة طويلة ثم رجعت فاطمة إلى منزلها.

مناقشة الفهم:

*** إلى أين ذهبت فاطمة ؟ ولماذا؟ * كيف كان منزل صديقتها؟ * ماذا يحيط بالمنزل؟**

أدْرِجَ النص السابق أنموذجا لتقديم درس (الصفة) والحق أني لست أدري أي مبدأ اعتمد في اختيار هذا النص ، و أي هدف تربوي من وراء اختياره وأي قيمة أخلاقية أو اجتماعية يقدمها نص ساذج من هاته الشاكلة.

إن الحقيقة التي تكون قد غابت عن أذهان المصممين لهذا الكتاب هي أن كثيرا من علماء التربية قد أولوا اهتماما كبيرا لموضوع الدوافع والحوافز لدى المتعلمين وعدوا ذلك طريقا طبيعيا يجب أن تسلكه كل المؤسسات التعليمية إذا أرادت أن تجلب انتباههم وتضمن إقبالهم الواعي على دروسها ، ذلك أن أغلب التجارب العلمية المجراة في هذا النطاق تؤكد على الأثر الفاعل والإيجابي للحوافز حيث إن عددا غير قليل من المتعلمين يكونون أكثر استعدادا لتحمل المصاعب والمشاق والضغوطات النفسية والاجتماعية إذا ما كان منطلق العملية التعليمية اهتمامات المتعلمين ورغباتهم الخاصة.[2]

---

[1] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 45.

[2] ينظر: Dennis .child Psychology and the Teacher. Holt. Rinehart and winston. London.New york.Sydney.Toronto.2nd Edition 1977.pp 43.51.

ويبدو أن مصممي الكتاب قد شغل أذهانهم البحث عن الأنموذج المناسب للدرس الهدف (الصفة) عن الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي أو الأخلاقي الذي يمكن أن يسهم به هذا النص من تعديل في بعض سلوكات المتعلم الكبير أو التأثير على الأقل.

ويلحظ المتتبع لصفحات الكتاب أن عددا من الـــدروس قد غابت عنها النصوص بالمطلق ، ليتخذا المؤلف من النص الواحد أنموذجا لتقديم درسين على الأقل ، بما يدفع الباحث عن جدوى وجود هاته الشاكلة من النصوص التي كان من الممكن الاستغناء عنها والاكتفاء بعدد من الأمثلة المنتقاة من مختلف المصادر بما يتلاءم مع مقتضيات الدرس الهدف ، وإن لابد من نص مُعْتَمَدٍ فأولى أن يكون نص القراءة أو المطالعة المدرج في كتاب النصوص ، فيربط المتعلم بذلك بين نشاطين في آن واحد.

ب – دراسة الأمثلة:

تبدو طريقة الاعتماد على الأمثلة المباشرة في تدريس قواعد النحو للمتعلمين الكبار طريقة تقليدية ، لأن حرص المعدين للكتاب على تخير الأمثلة الهدف قد يفقد الموضوع مضمونه ومعناه من خلال اعتماد عدد من الأمثلة المبتورة المعنى التي لا يجمع بين شتاتها جامع مما يسيء إلى أذواق المتعلمين من طريق النماذج المصطنعة التي تتضمن القواعد الهدف وقد أطلق بعض الباحثين على هاته الطريقة اسم (الطريقة الاستقرائية) وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة.

وعلى الرغم من أن كثيرا من مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوروبا قد هجروا طريقة "**هربارت**"[1] من زمن بعيد وأفادوا في وضع مناهج تدريس اللغات عندهم من فكرة "ابن خلدون" التي تركز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص اللغوية الجميلة دراسة تحليلية تذوقية[2]، وعلى الرغم مما وجه إلى تلك الطريقة من انتقادات إلا أنها لا تزال شائعة الاستعمال في أغلب المؤسسات التعليمية وعلى جميع المستويات التربوية في كثير

---

[1] تسمى هاته الطريقة المعتمدة في تدريـــس النحو بالطريقة الاستنباطية ، وهي من أشهر الطرائق المنتشرة في تعليم هذا النشاط ، وهي تعتمد على استنباط القاعدة النحوية من خلال الأمثلة المقدمة ، وتنسب هاته الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فريدريك هربارت" وهي ذات خطوات خمس هي: المقدمة والعرض والربط واستنباط القاعدة والتطبيق ، ومن أشهر الكتب المؤلفة في هذا الصدد في العالم العربي كتاب " النحو الواضح" للأستاذ " علي الجارم". للمزيد من المعلومات يرجى مراجعة كتاب علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 339.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 338 ، 339.

من الدول العربية ، والحق أقول إنه لا بديل عن هاته الطريقة إلا باعتماد ما تدعوا إليه اللسانيات التطبيقية من التخلي على أغلب الطرائق التقليدية من خلال المشاركة الفاعلة للمتعلم في كل سلوك تعليميي ، وذلك بمحاولة تفجير طاقاته وكفاءاته الكامنة.

وهذا عرض لنماذج من الأمثلة المدرجة في كتاب القواعد.

الأنموذج الأول:[1]

إقرئي: - مجموعة "أ"-

*** حمام الطفل مصدر لتسلية الأم.**

*** الأم مغرمة بطفلها.**

*** الاستحمام ضروري للطفل.**

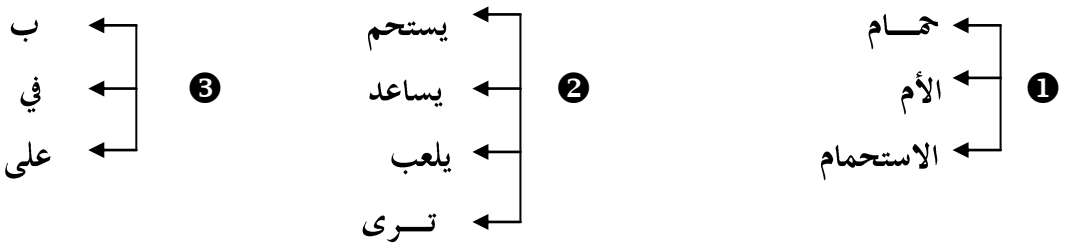
- مجموعة "ب"-

*** يساعد الاستحمام على غزالة العرق.**

*** يلعب الطفل بيديه في الماء.**

*** ترى الأم ابنها.**

- مجموعة "ج"-



الأنموذج الثاني:[2]

فكري ولاحظي: - مجموعة "أ"-

---

[1] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 04.

[2] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 10.

* ركب سليم السيارة.

* تجمع حول الحادث عمال وموظفون.

* جاء شرطي المرور.

- مجموعة "ب"-

* أقبلت سيارتان مسرعتان.

* يقودهما شابان متهوران.

- مجموعة "ج"-

* توقفت السيارات عن السير.

* تجمع حول الحادث عمال وموظفون.

الأنموذج الثالث:[1]

إقرئي:- مجموعة "أ"-

*حصلت سميرة على الجائزة الأولى.

* فرحت سميرة بهذا الفوز.

* أخذت سميرة.

- مجموعة "ب"-

* فازت سميرة في هذه المسابقة.

* وقفت أمام المكبر تشكر الأساتذة.

* تبكي سميرة من الفرح.

إذا كان الهدف الرئيس من تدريس النحو في الاتجاهات الحديثة هو إكساب المتعلم ملكة تبليغية تمكنه من التحكم الآلي في جميع الأنشطة اللغوية الأساسية التي تتمثل في الاستماع (الفهم) والحديث (الكلام) والقراءة والكتابة ، فهل تسهم الأمثلة والنصوص التوضيحية المدرجة في ثنايا الكتب والمقررات النحوية في عملية تحصيل تلك النشاطات أو تنميتها؟

إن الواقع يثبت بما لا مجال فيه للريب أن الكثرة المطلقة من أمثلة النحو المستعملة من قبل المدرسين والكتب المدرسية في مرحلتي الشرح أو التطبيق لا تعين المتعلمين على إثراء

---

[1] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 50.

رصيدهم اللغوي وترقية أسلوبهم التعبيري ، فهي كما ورثناها ، لم يطلها من التجديد إلا نصيب قليل ، إذ هي أمثلة مختارة لهدف تعليمي محدد لا غير ، وعليه فمن باب الإساءة إلى النحو واللغة عموما أن يظل الدارسون ؛ معلمين ومتعلمين مستمسكين بهاته الشاكلة من الشواهد البسيطة معتمدين عليها في التعليم ، ومن جانب آخر فإن أغلب شواهد تعليم النحو في المقررات النحوية ــ التي شهدناها ــ تتميز بالجفاف والتكلف والسذاجة أحيانا كثيرة ، يعوزها جمال الأسلوب وارتقاء المعاني السامية.[1]

إن أغلب الطرائق التعليمية الحديثة في تعليم اللغات تلح على ضرورة الاهتمام بالأمثلة الحية والنماذج الأصيلة والإكثار منها لأنها تساعد المتعلم على تحسين أدائه اللغوي بما توفره له من الاستعمالات اللغوية المثيرة والجديدة والسهلة التمثل.

ج- دراسة الشروحات:

الأنموذج الأول:[2]

الشرح:

تأملي الجمل السابقة في .مجموعة"أ". تجدين أن كل جملة دلت على معنى تام ومفيد.

*** ففي قولنا "حمام الطفل مصدر لتسلية الأم" بدأت الجملة باسم وهو "حمام".**

*** وفي قولنا " الأم مغرمة بطفلها " بدأت الجملة باسم وهو "الأم".**

*** وفي قولنا " الاستحمام ضروري للطفل" بدأت الجملة باسم وهو"الاستحمام".**

وتسمى كل واحدة من هذه الجمل جملة اسمية

ولو تأملت الجمل في .مجموعة"ب". تجدين أن كل واحدة منها دلت على معنى تام لكنها تبدأ بفعل.

---

[1] ينظر: محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة تحليل ونقد ، مجلة التواصل ، ص 39 ، 40.

[2] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 04 ، 05.

* ففي قولنا "يستحم الطفل" بدأت الجملة الأولى بالفعل " يستحم" والجمل الأخرى بدأت بالأفعال " يساعد" و" يلعب" و "ترى".

وتسمى كل واحدة من هذه الجمل جملة فعلية

وهكذا يتضح أن الجملة المفيدة هي ما دلت على معنى تام ومفيد وأنها نوعان:

جملة اسمية وهي التي تبدأ باسم ، وجملة فعلية وهي التي تبدأ بفعل.

تأملي الكلمات في.مجموعة"جـــ".تجدين أنها ثلاثة أنواع:

* منها الاسم كما في رقم ❶في قولنا: " حمام" و" الأم" و" الاستحمام".

* والفعل كما في رقم ❷ في قولنا: "يستحم" و"يساعد" و"يلعب" و"ترى".

* والحرف كما في رقم ❸ في قولنا: "ب" و"في" و"على".

وهكذا فالكلمة ثلاثة أنواع: اسم | و فعل | وحرف

الأنموذج الثاني:[1]

الشرح:

أولا: في أمثلة المجموعة "أ" الكلمات التي تحتها خط أسماء يدل كل منها على واحد أو واحدة فهو (مفرد).

* ففي المثال **1** (السيارة) اسم يدل على سيارة واحدة ، فهو مفرد.

* وفي المثال **2** (الحادث) اسم يدل على حادث واحد ، فهو مفرد.

* وفي المثال **3** (شرطي) اسم يدل على شرطي واحد ، فهو مفرد.

وهكذا نلاحظ أن الاسم المفرد يدل على واحد أو واحدة.

ثانيا: في أمثلة المجموعة "ب" الكلمات التي تحتها خط أسماء يدل كل منها على اثنين أو اثنتين فهو (مثنى).

---

[1] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 11، 12.

* ففي المثال **4** (سيارتان) اسم يدل على سيارتين اثنين ، فهو مثنى.

* وفي المثال **5** (طالبان) اسم يدل على طالبين اثنين ، فهو مثنى.

وهكذا نلاحظ أن الاسم **مثنى** يدل على اثنين أو اثنتين.

ثالث: في أمثلة المجموعة "جـــ" الكلمات التي تحتها خط أسماء يدل كل منها على أكثر من اثنين أو اثنتين فهو (جمع).

* ففي المثال **6** (السيارات) اسم يدل على أكثر من سيارتين اثنين ، فهو جمع.

* وفي المثال **7** (عمال) و(موظفون) كل منهما اسم يدل على أكثر من عاملين أو موظفين ، فهو جمع.

وهكذا نلاحظ أن الاسم الذي يدل على أكثر من اثنين أو اثنتين يسمى **جمعا**

الأنموذج الثالث:[1]

الشرح:

في أمثلة المجموعة "أ" الكلمات التي تحتها خط (أفعال) لا يوجد بها حرف من أحرف العلة وهي (ا.و.ي) فهي (صحيحة).

* ففي المثال **1** الفعل (حصلت) لا يوجد به حرف علة ، فهو فعل صحيح.

* وفي المثال **2** الفعل (فرحت) لا يوجد به حرف علة ، فهو فعل صحيح.

* وفي المثال **3** الفعل (أخذت) لا يوجد به حرف علة ، فهو فعل صحيح.

وهكذا نلاحظ أن **الفعل الصحيح** لا يوجد به حرف من حروف علة.

---

[1] المصدر السابق نفسه ، ص 51.

في أمثلة المجموعة "أ" الكلمات التي تحتها خط (أفعال) لا يوجد بها حرف من أحرف العلة وهي (ا.و.ي) فهي (صحيحة).

*** ففي المثال 4 الفعل (فازت) في وسطه حرف علة وهو (الألف) ، فهو فعل معتل.**

*** وفي المثال 5 الفعل (وقفت) في أوله حرف علة وهو (الواو) ، فهو فعل معتل.**

*** وفي المثال 6 الفعل (تبكي) في آخره حرف علة وهو (الياء) ، فهو فعل معتل.**

وهكذا نلاحظ أن | **الفعل المعتل** | **يوجد به حرف من حروف علة وهي (أ.و.ي).**

(ضرورة اعتماد طريقة الاستنباط والاستبطان).

إن الحقيقة التي يجب ألا تغيب عن أذهننا إطلاقا هي أن حياة الكبار ليست كلها ضعف ، وليست كلها قوة ، بل هي حالة من حالات تطور الفرد لها مميزاتها وخواصها ، ويجب أن نعرف بأن كثيرا من الكبار إذا كانت تضعف فيهم لذاتهم الحسية والجسمية ، خصوصا في فترة الشيخوخة ، فإن لذاته الفكرية والدينية العميقة تقوى ، ومن خلالها يستطيع أن يتعلم أشياء جديدة في كل يوم يمر به ، ومن كل خبرة يخوضها فيحصل على العديد من المكاسب الذاتية والاجتماعية. [1]

وتعليم الكبار حركة تهدف إلى تنمية شخصيته على اعتباره فردا يمكنه أن يتفاعل تفاعلا إيجابيا مثمرا مع مطالب الحياة الحديثة ، كما أنه يهدف إلى تنمية المتعلم إلى وتهيئته لثورة بشرية خاصة وعامة ، والحقيقة التي تدفع الكبار لمتابعة التعلم هي مسايرة قافلة الزمن التي لا تتوقف عن الحركة ، وكل شيء حول الإنسان متغير وإذا جمد أو تخلف قضى ، لذا قبل الكبار على التعلم لمسايرة التطور وليتكيف مع متطلبات مجتمعه وعصره الذي يعيش.[2]

ولا ريب أن هناك ظروفا تجعل الكبار أكثر استجابة لعمليات التعلم ، وقد أكدت دراسات عديدة أقيمت في هذا الشأن أن التعلم عند الكبار مربط بعوامل مثل الصحة البدنية ، والحالة العقلية والطبقة الاجتماعية ومستوى التعليم السابق (إن وجد) ونوع المهنة التي يمارسها الشخص في حياته وشخصيته الخاصة.

---

[1] ينظر: هدى محمد قناوي: سيكولوجية تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير ، ص 154.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 154 ، 155.

والحق أن قدرة المتعلم الكبير تظل في تَنَامٍ لدى الأشخاص المشتغلين بعمل يشتمل على نشاط ذهني ، حيث يكونون أكثر قدرة على معالجة عمليات التعلم الأكثر تعقيدا عن الأطفال ، في حين تكون درجة الذكاء لدى الكبار المشتغلين بأعمال بدنية في حالة انخفاض ، وتعد الأنشطة التعليمية والاجتماعية في هاته الفتــرة المتأخرة من الحياة مهمة للحفاظ على هذه القدرة ، كما أن شخصية المتعلم عامل مهم ، إذ ثبت أن مشاعر الاغتراب واليأس ، والوجود في موقف دفاعي تحبط أي تعلم جديد.

والكبير لا تحفزه عمليات التعلم الطويلة والآلية ، وهو لا يحبذ الحفظ القلبي المباشر طريقة للتعليم ، وهو يفضل تعزيز عملية تعليمه بأمور عاطفية ، وبمعلومات تتصل بخبرته ، إذ هو يرغب دوما في البحث عن رؤى عميقة من خلال كل شيء يتعلمه.[1]

ومن هنا كان لا بد من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد النحوية في ذهن المتعلم الكبير أولا ، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها ، ولذلك ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة وفيها يستخدم القاعدة ، وحينها يشعر بحاجة إلى معرفتها ، فيبذل جهده في تعلمها ويحس بقيمتها في حياته وتعبيره.

ثم إن استغلال الدافعية لدى المتعلم لا مناص عنه ، ولا شك أن هاته الدافعية تساعده على تعلم القواعد وتفهمها ، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات ، فالأخطاء التي يكثر شيوعها وتكررها في كتابات المتعلمين وقراءاتهم يمكن أن تكون محورا لدراسة النحو ، وقد أجريت كثير من الدراسات العلمية وذلك بهدف معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها المتعلمون في كل المراحل التعليمية ، وقد كان هذا الاتجاه سائدا قديما في معرفة المباحث النحوية الوظيفية من طريق دراسة الأخطاء النحوية الشائعة ، أما الاتجاه الحديث فإنه يأخذ بعين الاعتبار استعمالات المتعلمين اللغوية الصحيحة منها والخاطئة إلى جانب استخدام متوسط الاستخدام النحوي لكل مبحث نحوي على حدة.

ولابد من الربط بين فورع اللغة ونشاطاتها ، فنربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير ، حتى يشعر المتعلمون أن هذه هي اللغة ، ولا يكفي أن نقوم بذلك فحسب بل يجب أن نعود المتعلمين على الربط والتكامل بين فنون اللغة ، ولابد لمدرس اللغة أن يستثير دوافع المتعلمين وحاجاتهم للقواعد النحوية بأن يعايشهم في موقف من مواقــف التعبير أو

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص 141.

القراءة ، فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات انتهز المدرس هاته الفرصة وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية ، وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هاته القاعدة.[1]

وبالعودة إلى ما قُدِّم من شروحات وتحليلات للقواعد النحوية المدرجة للمتعلمين الكبار في مدارس محو الأمية نلفي أن مصصم الكتاب قد اعتمد الشرح المباشر المبسط بالاستناد إلى مجموع الأمثلة المقدمة ، حيث يُحِيْلُ المتعلم على تحليل عمودي للأمثلة من خلال دعوته للتأمل المباشر فيها من مجموعة لأخرى ، فيتدرج إذ ذاك في تدريس القاعدة النحوية جزءا فجزءا .

والظاهر أن المصمم قد اعتمد الأسلوب التدريبي الطولي ذاته في كل دروس الكتاب من غير تبديل أو تنويع.

قد يتبادر لمتأمل للكتاب أن أسلوب تعامل مؤلفه البسيط في شرح المادة اللغوية يسهم بشكل فاعل في تيسيـــر وصول المتعلم إلى تحقيق الهدف الرئيس من عملية تعليم القواعد اللغوية ، والحق أننا نرى خلاف بالنظر إلى أن هاته الطريقة المباشرة لا تدع مجالا للمتعلم للاكتشاف أو المقارنة أو الاستنتاج المباشر من خلال مشاركته في تحليل الأمثلة بمعية المعلم واكتشاف الفروق الواضحة بين الأمثلة من خلال مقارنة بعضها ببعض للوصول إلى استنتاج الجزئيات المكونة للقاعدة النحوية العامة ، فيلفي المتعلم في أسلوب الاكتشاف لذة لا تضارعها لذة بما يدفعه للتحمس أكثر لاكتشاف المزيد شيئا فشيئا.

ثم إن المتعلم الكبير بطبعه ميال دائما إلى حب المشاركة والاكتشاف والاعتماد على نفسه في حل كثير من المسائل الحياتية ، وهو أمر قد يدفعه في حال من الأحوال إلى محاولة فهم أسرار التراكيب اللغوية المختلفة وحل ألغازها من خلال حرصه الدائم على تحسين أداءه اللغوي العام ، وقد تلعب المنافسة الشديدة بين المتعلمين إلى زيادة الإتقان في إنجاز الأعمال بما يدفع المتعلم لتعلم مختلف الآليات اللغوية التي تضمن له التفوق عن غيره وإبراز إمكاناته وأفضليته ، وهو أمر قد يستعمله المعلم وسيلة لتمكين متعلميه من تعلم مختلف القواعد اللغوية.

والحق أقول إن تحويل مختلف أشكال الشروحات المقدمة إلى مجموعة منتظمة من الأسئلة حول الدرس الهدف لهو أجدى لدفع المتعلم لحل سر الأسئلة والوصول للهدف الأساسي من الدرس بما يشعر المتعلم بإسهامه المباشر في تقديم الدرس ، ثم إن الربط المباشر من قبل المدرس بين ما يقدم في دروس القواعد وما يقدم في غيرها من النشاطات يشعر المتعلم أن

---

[1] ينظر: ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ص 62 ، 63.

الهدف الرئيس لتعلم القواعد ليس مجرد التعرف على آليات مجردة لتعلم اللغة ، بل هي سبيل مُمَهِّدٌ لتيسير تعلم بقية النشاطات ، ويفترض أن يدرك المتعلم حينها أن الفشل المسجل من قبله على مستوى تعلم القواعد تنعكس نتائجه المباشرة على أداءه في بقية النشاطات.

إن الحقيقة التي يفترض ألا يجهلها كل مدرس وكل مخطط للبرامج التربوية هي ذلك الأثر السلبي لنمط التدرج الطولي في تقديم المادة اللغوية للمتعلمين والذي كان ولا يزال سائدا في تعليم قواعد اللغة في البلاد العربية والذي ينهض منهجه على تقديم كل "مفردة" من مفردات المحتوى دفعة واحدة ، بحيث يقدمها تقديما مفصلا ، لا يترك منها جزئية إلا أتى عليها ، والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل الانتقال إلى غيرها فإذا قدمنا درس "الضمائر" مثلا على هذا النسق قدمنا كل شيء على الضمائر من كونها ضمائر منفصلة ومتصلة ، وفي موضع رفع و نصب وجر وفي حالة النداء والنعت والتوكيد والعطف...[1]

والذي لا شك فيه أن هذا اللون من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة ، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها ؛ أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والجاهل بعد ذلك ، وصحيح أن معظم المقررات تحوي وحدات للمراجعة لكنها لا تستطيع معالجة هذا الخلل ومنها أنها تؤدي إلى البطء الشديد في تعليم اللغة ، لأن كل مفردة تعرض وحدها هذا العرض المفصل بما لا يدع للمتعلم المجال للتفريق بين استعمال المادة اللغوية في الأداء الإنتاجي والإنتاج الاستقبالي للمتعلم الذي يسعى لبناء كفاية كتابية وكلامية وقرائية واستماعية جيدة.[2]

إن الحقيقة التي غربت عن أذهان كثير من باحثي العربية أن تعلم اللغة لا يحتاج إلى حفظ تام لقواعدها ومختلف مفاهيمها النحوية وهو أمر أكده كثير من علماء العربية السابقين "كابن خلدون" الذي يرى أن تربية الملكة اللسانية يمكن أن يستغني حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى بما أسماه" القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد" كالتقديم

---

[1] ينظر: محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 64 وما بعدها.

[2] ينظر عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 77 ، 78.

والتأخير ، والحذف ، والحروف غير المستقلة ، وقال بهاته الفكرة اللغوي العربي "تمام حسان" الذي سمى "قرائن الكلام" عند "ابن خلدون" بـــ"قرائن التعليق" اللفظية والمعنوية.[1]

د- دراسة التعريفات النحوية.

الحدود والتعريفات" في عرف النحاة والفقهاء والأصوليين اسمان لمسمى واحد ، وهو ما يتميز به الشيء عما عداه"[2] ، والتعريفات والحدود النحوية هي نهاية درس النحو و غايته ، بالنظر إلى أن إجمال درس النحو الهدف في عبارات مضبوطة ومختصر ة لتمكين المتعلم من حفظها أو الرجوع إليها عند الحاجة هي جوهر الدرس النحوي التعليمي ، وهي سبيل المتعلم في التعرف على تفكيك التراكيب اللغوية المختلفة وتحديد معالم عناصرها المكونة.

وحقيقة غرضنا من تناول هذا الجزء من الكتاب بحديثنا عن الحدود والتعريفات هو بيان مدى ما لهاته الأخيرة من فاعلية وأثر في اكتساب وتعليم اللغة العربية للمتعلمين الكبار، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هل يستلزم تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها جملة ضرورة المرور من خلال تعريفاتها وحدودها النحوية والإجرائية؟ وهل تسهم عملية عرض التعريفات وحفظها في تيسير وتسريع اكتساب اللغة بما يضمن للمتعلم التحكم التلقائي في آلياتها القرائية والكتابية وغيرها؟

إن الحقيقة التي لا يخالطها شك أن كثيرا من الحدود النحوية المدرجة في كتاب (مشعل الحياة) لتعليم قواعد اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية لا تحقق من أهداف العملية التعليمية شيئا كبيرا بالنظر إلى عدد من الإنتقادات التي يمكن أن توجه إليها وهي كالآتي:

1-أن أغلب التعريفات تبدو بسيطة وأولية.

2 -الغموض والإبهام وعدم الدقة التي تميز بها عدد منها.

3 -الأخطاء الجلية والتشويهات البادية على بعض التعريفات.

4 -تحديد عدد من المفاهيم النحوية دون الإشارة بالمطلق إلى وظيفتها في التركيب.

5 -عدم التكفل التام بتعريف كل المفاهيم الواردة في الكتاب.

6 -عدم التفريق بين المفاهيم المدرجة(اسم ، فعل ، حرف) مثلا.

---

[1] ينظر: تمـــام حســـان: اللغة العربية معناها ومبناها ، الشركة الجديدة دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، (دت) ، (دط) ص 231.

[2] الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تـــ مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ط 5 ، 1986 ، ص 46.

لقد حدد أهل النحو المفاهيم النحوية على ضروب شتى ، فجاءت بعض هاته التعاريف خاطئة أو منقوصة أو يشوبها شيء من الغمـــوض والإختـــلاف والحقيقة أن الحـــد لا يجوز أن يختلف اختـــلاف تضاد وتنافـــر لأن ذلك يدعو إلى فســـاد الحدود ، وبفســـاده يتلبس المفهوم على المتعلمين.[1]من ذلك نورد النماذج التالية لعدد من المفاهيم النحوية في كتاب القواعد:

الأنموذج الأول:[2]

الخلاصة

1- الجملة المفيدة :

تتكون الجملة من عدة كلمات ، تدل كل واحدة منها على معنى كامل و مفيد. والكلمة جزء من الجملة.

2- الجملة نوعان: *اسمية:تبدأ باسم مثل:الطالبة ناجحة.

* فعلية:تبدأ بفعل مثل:نجحت الطالبة.

3- الكلمات ثلاثة أنواع:*اسم مثل:(إبراهيم-زينب-مجتهد-النظافة)

* فعل مثل:(سافر-تكتب-اجتهدي)

* حرف مثل: (في-من-على)

الأنموذج الثاني:[3]

الخلاصة

1- تتكون الجملة الفعلية من فعل وفاعل.

2- الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ليدل على فعل الفاعل ، وعلامة رفع الاسم المفرد الضمة.

3- يكون الفعل مفردا إذا جاء في أول الجملة سواء أكان الفاعل مفردا أو مثنى أو جمعا مثل:

جاء المعلم ، جاء المعلمان ، جاء المعلمون.

4- إذا كان الفاعل مؤنثا يؤنث الفعل بأن تتصل تاء التأنيث بأوله إذا كان مضارعا مثل: تكتب فاطمة الدرس ، وبآخره إذا كان ماضيا مثل: كتبت فاطمة الدرس.

(1) الزجاجي

(2) محند أر

(3) محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 56.

يتبدى لنا جليا الغموض الواضح في تحديد مفهوم الجملة ، وعليه إن جل الحدود والتعريفات التي تضمنها كتاب قواعد النحو المدروس في عمومها لم تخرج عن القواعد التقليدية الموروثة عن عهود سالفة وهو ما حدا ببعضهم إلى الإفراط في الحكم قائلا: إن محاولات تيسير النحو في الكتب التعليمية لم تقدم جديدا ولم تخرج عن مألوف الناس ولم تفعل شيئا يعيد إلى الدرس النحوي قوته وحيويته ، لأنها لم تصحح وضعا ، ولم تجدد منهجا ، فالموضوعات كما ورثناها والأمثلة لم يصبها التجديد إلا نصيب قليل.[1]

فالمتعلمون لا يزالون يتناولون الحدود والتعريفات النحوية في ثوبها الاصطلاحي التقليدي (البصري خاصة) بحيث يصعب تحديد معناها ولا يستطيع المتعلم فهمها وإدراك مضمونها ، على نحو التحديد والمعيار العام المقدم للتفريق بين نمطي الجملة ؛ إذ يقرون أن مبدأ الابتداء بالاسم أو الفعل هو معيار تحديد لون الجملة بين الاسمية والفعلية [2] ، وهو معيار تقليدي لا يتفق مع منطق اللغة ومع منطق المتعلم الكبير ، إذ قد يلفي المتعلم الكبير عسرا في تقبل أن جملة(سافر الرجل) فعلية ، و(الرجل سافر) اسمية من منطلق الابتداء المتعمد في التحديد ، إذ هو لا يجد أي فارق معنوي أو تركيبي يفصل التركيب الجملي الأول عن الثاني غير مبدأ التقديم والتأخير الذي لا يمكن أن يتخذ منطلقا لتحديد نمط الجملة.

والحق أن هذا النمط التحديدي للجملة غير ومبرر من وجهة نظرنا ومن وجهة نظر الكثير من دارسي العربية ، وقد شاع هذا الاستعمال والتحديد عند أهل المذهب البصري قديما ، وهو أمر لم يكن من قناعة أهل المذهب الكوفي الذين اعتمدوا مذهبا مخالفا في تحديد نمط الجملة بالاعتماد على التركيب الكلي للجملة فكان تحديد الجملة عندهم أن تكون الجملة الفعلية عندهم هي الجملة التي تضمنت بين العناصر المكونة للإسناد فعلا سواء تقدم أو تأخر ، وأما الجملة الإسمية فهي ما خلت من الفعل [3]، وأما مبرر التقديم والتأخير في الجمل فغرضه غرض بلاغي ليس إلا ، إذ من غير المعقول أن تتحول الجملة من فعلية إلى إسمية لمجرد تقدم اسمها عن فعلها ، فقد يتقدم الفاعل عن الفعل من غير أي تغيير للمعنى ، وهو أمر لفت انتباه عدد من

---

[1] مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1986 ، ص 15.

[2] ينظر:ابن هشام: مغني اللبيب ، تحقيق حنا الفاخوري ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1997 ، 7/2.

[3] ينظر: ابن هشام : مغني اللبيب ، 12/2.

الباحثين القدامى قبل المحدثين ومنهم "ابن خلدون" الذي لاحظ بقاء الجملة الفعلية وظيفيا على الرغم من تقدم فعلها يقول:"ولكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب والإبانة ، ألا ترى أن قولهم:(زيد جاءني) مغاير لقولهم: (جاءني زيد) من قبل أن المتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم فمن قال: جاءني زيد أفاد أن اهتمامه بالمجيء قبل الشخص المسند إليه ، ومن قال: زيد جاءني أفاد اهتمامه بالشخص قبل المجيء المسند".[1] وهذا النمط من التحليل اللغوي يفترض أن يتخذ أنموذجا في تدريس قواعد اللغة من المنطلق الوظيفي.

وهذا المبدأ يتفق كثيرا مع منطق اللغة ومنطق المتعلم الذي سوف لن يجد إشكالا في تحديد نمط الجمل المختلفة ، الأمر ذاته ينسحب على ما قدم من تعريف للفاعل في الأنموذج الثاني وهو كالتالي:" **الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ليدل على فعل الفاعل** "[2] والظاهر أن مؤلف الكتاب لم يتنبه إلى الخطأ الجلي لهذا التحديد إذ الحق أن يكون التعريف على النحو التالي: "**الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ليدل على فاعل الفعل** " ، وبهذا يسلم المعنى من السقم ، إلا أن هذا التعريف لا يقدم تحديدا شاملا دقيقا لمفهوم الفاعل وحقيقة الاسم الدلالية فالفاعل يتجاوز أن يكون صاحب الفعل إلى الاتصاف بالفعل في نحو قولنا:(مات الرجل) و(انكسر الزجاج) ، فالفاعل في هاته الأمثلة ونحوها لم يقم بالفعل وإنما اتصف به ، وبذلك يغدو تحديد الفاعل على النحو التالي:" **الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ليدل على فاعل الفعل أو المتصف به** " ، ثم إن تحديد موقع الفاعل بكونه يقع بعد الفعل أمر فيه نظر ، وهو خاضع لقانون الجملة الفعلية والإسمية الذي ذكرنا سالفا.

ثم إن تحديد الجملة في الأنموذج الأول وذكر أنماط الكلمة تفصيلا لم يدع للمتعلم فرصة التعرف كل لون من ألوان الكلمات على حدة وتحديد خصائصها وكيفيات استعمالها ، وهو أمر يعاب على مؤلفي الكتاب الذين اكتفوا بذكر المفاهيم دون التعريف بها بدقة.

والحق أن الحفظ الآلي للمتعلمين للحدود دون الاستيعاب العميق لها يؤدي بالمتعلم إلى عدم الاحتفاظ بها مدة زمنية طويلة ، والسؤال المطروح في هذا المقام هل يستطيع المتعلم الكبير تحويل التعريفات الكامنة إلى أحداث كلامية مستقيمة؟

---

[1] ابن خلدون : المقدمة ، ص 551.

[2] محند أرزقي بركان : مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 36.

قد لا يجد المتعلم في ترديد تلك التعريفات ترديدا متكررا دون فهم صعوبة تذكر إلا أن تطبيقها في الواقع يبدو أمرا بعيد المنال وهو أمر ينسحب على مختلف أصناف المتعلمين جميعا وفي هذا يقول "ابن خلدون":"وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم ، ولكنهم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها ، وتعلم ما قررناه في هذا الباب أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم" [1]، يجتهد "ابن خلدون" في أن يوجه المعلمين والمربين إلى الأخذ بالوسيلة الناجعة في تلقين قوانين اللغة للمتعلمين من خلال الاعتماد على التدريب المتصل والممارسة المتكررة ليلين لسان المتعلم فتلفي القوالب النحوية إذ ذاك سبيلا للتمثل والاحتذاء والنطق ، ومن ثم لا يكون النحو أي مظهر من مظاهر الحياة ، ومن ثم كان السبيل الأنجع لتمثل القواعد النحوية هو التمثيل الكثير والمتكرر لها من خلال أمثلة نموذجية وواقعية يأخذ بها المتعلمون أخذا جديا ومستمرا ، ولا يعمد إلى شرح القاعدة أو التعريف إلا في حالات قليلة وبشكل يكفي للاسترجاع والذكر لأن تعلم اللغة لا يتأتى من خلال الحفظ المباشر للقواعد المجردة الغامضة ، ولكن بالممارسة الفعلية والطبيعية في مختلف المقامات التي يمكن أن تستعمل فيها ، يقول "ابن خلدون":" اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب ، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع...والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال" [2] وهو دليل على أن الملكة اللغوية غير الصناعة اللغوية.[3]

هـ- المدارس النحوية المعتمدة.

---

[1] ابن خلدون : المقدمة ، ص 561.

[2] ابن خلدون : المقدمة ، ص 554.

[3] للمزيد من المعلومات يراجع: محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة تحليل ونقد ، مجلة التواصل ، ص 34 ، 39.

إن الحقيقة التي لا يخالطها ريب هي أن مصممي كتاب (مشعل الحياة) للقواعد لم يخرجوا عن المبادئ الأساسية للنظرية النحوية التقليدية (البصرية خاصة) في تحديداتهم وآرائهم النحوية المستندة إلى العلل والأقيسة والعوامل المختلفة في تفسير مختلف الظواهر النحوية ، فمفهوم الجملة مثلا لم يخرج عن رأي "جلال الدين السيوطي" وغيره من تركيزهم على البنيات الظاهرة في تحديد المفاهيم ، فكان مبدأ التصدر بالفعل والاسم أساسا وَحَدًّا صَارِمًا للتفريق بين نمطي الجملة الفعلية والإسمية ، فقالوا في جملة:(جاء فلان) جملة فعلية لتصدر الفعل لها وقالوا: جملة اسمية في نحو قولنا (فلان جاء) لتصدر الاسم لها ، وتوهموا للفعل فاعلا مقدرا في البنية العميقة غير ظاهر[1] ، الأمر نفسه ورد في باب النداء حينما استندوا إلى عوامل تواضعوا عليها توهما وأعطوها الدور الأساس واحتكموا إليها في تفسير كثير من الظواهر النحوية على نحو توهمهم من كون المنادى نوعا من المفعول يقدرون له فعلا من شاكلة أدعو أو أنادي[2] وهو تقدير فيه الكثير من المغالاة والتكلف ، والأمر نفسه ورد أيضا في باب الاستثناء من تقدير فعل (أخص) أو (أستثني) فلانا بدل الاعتماد على الأداة في أداء الوظيفة.[3]

والحقيقة أن هاته الآراء وغيرها كثير هي التي أرقت كاهل النحو العربي وأثقلت عليه مما جعلت منه مصدر نفور من قبل المتعلمين وانشقاق بين الباحثين مما دفع بكثير منهم إلى الاتجاه كل سبيل بغية نيل المطلوب في الوصول إلى إيجاد طريق يسير للتفريق بين ما يمكن أن يقدم للمتعلمين بمختلف مستوياتهم ، وما يمكن أن يُتَنَاوَلَ من قبل الدارسين المتخصصين ، فقامت إذ ذاك دعوات لتيسير تعليم هاته المادة.

ولئن كانت ملامح النحو العربي الحقيقية قد تحددت بصفة نهائية منذ أواخر القرن الثاني الهجري وتجلت في كتاب "سيبويه" ، فإن المادة النحوية ما انفكت طيلة القرنين المواليين تتوسع وتثرى نتيجة لعوامل عدة ، وهكذا تراكمت المعارف النحوية لا حسب مستويات يؤدي كل منها إلى ما هو أكثر توسعا وتشعبا وتجردا ، وإنما بوصفه مادة واحدة جميع عناصرها في مستوى واحد ، وحصيلة ذلك مادة غزيرة من الضوابط والقوانين ذات صبغة عملية ، ومبادئ

---

[1] ينظر: عبد القادر المهيري : نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1993 ، ص 35 ، 36.

[2] ينظر: ابن هشام: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، تقديم إيميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1996 ، ص 201 ، وينظر:ابن جني: الخصائص ، تحقيق على محمد النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، (د ت)، 182/2.

[3] ينظر : ابن هشام : شرح شذور الذهب ، ص 235 وما بعدها ، وينظر: ابن جني: الخصائص 276/2.

وعلل وتخريجات مثلت جهازا تفسيريا يراد منه الشمول وتنظيم الأحكام بحسب تصور يرام منه أن يكون عاما ، وإن كانت صبغته العملية مشكوكا فيها ، ينضاف إلى ذلك كله كم هائل من الشواهد التي تمثل في أغلب الأحيان استعمالات خاصة بل شاذة لا يرجى النسج على منوالها واتخاذها أنماطا تُحْتَذَى ، ولا ريب في أن هاته النظرة وهذا التوجه لا يقوم على تصور وجيه وحقيقي لاكتساب الملكة اللسانية وأهمية الممارسة فيها ، ولدور النحو النسبي في التمكن من اللغة ، إذ ليس هو بالعصا السحرية التي أمسك بها الإنسان استسلمت له اللغة فدرب عليها لسانه وانطلق بها في غير تردد ، وإنما هو وسيلة لتكوين وعي لمتكلمها بمكوناتها وأبنيتها وتراكيبها وإلى عقلنة ما اكتسبه منها.[1]

و- بين القواعد والقراءة.

أشرنا في مواضع عدة من هذه الدراسة إلى اللغة كل متكامل ، إذ إن تعلم واحد من نشاطاتها المتعددة هو سبيل ميسر لتعلم غيره من النشاطات ، معنى ذلك أن الفشل أو الخلل الـــذي قـــد يطرأ على تعلم واحد من النشاطات تنجلي نتائجه بوضوح على غيره من نشاطات اللغة ، الأمر الذي حدا بمصممي البرامج التربوية إلى التفكير في الربط المباشر بين تعلم نشاطات اللغة جمعاء ، وتبدى ذلك بجلاء من خلال كتاب القراءة والنصوص الذي تناولنا دراسته في فصول سابقة ، حيث اعتمد هذا الكتاب مرتكزا لتعليم نشاط القراءة بمعية نشاطات الاستماع والتحدث والكتابة بمختلف مهاراتها ، والحق أن المؤلفين كانوا يهدفون من وراء ذلك إلى جعل نشاطات اللغة تخدم بعضها بعضا فلا يشعر بالفصل بين النشاط والنشاط ، إذ إن المتعلم محتاج إلى شيء من الكتابة في درس القراءة وإلى شيء من القراءة في درس الكتابة وبذلك يغدو النشاط الأول صورة تطبيقية للنشاط الثاني ، وفي هذا الجزء من البحث نحاول الربط المباشر بين نشاطي القراءة وقواعد اللغة من خلال دراسة ما يمكن أن تقدمه دروس القراءة من فائدة ترجى في تيسير تدريس نشاط قواعد اللغة والعكس بالعكس.

قد لا يستغرب الباحث حينما يلفي دليل المنشط قد حدد بين ثناياه أهدافا جلية لدروس وموضوعات نشاط قواعد اللغة ، ولكن حيرته تغدو عظيمة حينما يطالع كتاب النصوص فلا يلفي مما ذكر الدليل شيئا من دروس ومصطلحات النحو المذكورة سلفا ، إلا أن حيرته هاته

---

[1] ينظر: عبد القادر المهيري : نظرات في التراث اللغوي العربي ،ص 140 ، 142.

تغدو سرابا حينما يتأمل مختلف نشاطات وتمرينات كتاب القراءة فيدرك حقيقة ما رسم للعملية التعليميةِ من أهداف نحوية قد تتحقق من خلال درس القراءة.

والحق أن ممارسة نشاط القراءة تتيح للمتعلم التعرف على جل قواعد اللغة الممكنة بطريقة مباشرة دون شعور منه باستثقال للمفاهيم النحوية المعقدة ولا علم له ولا دراية بما اخْتُلِفَ فيه من مسائل النحو ، إذ هو يمارس اللغة عن طريق التفاعل اللغوي المباشر من طريق المحاكاة والتمثل المباشر للقواعد ، وإذ ذاك يتمثل كل أشكال التعامل اللغوي الصحيح من خلال الاحتكاك المباشر مع الأساليب المختلفة والمتعددة ، فيكتسب بذلك ملكة أولية تؤهله في مراحل تالية للمزيد من التقبل اللغوي للقواعد ومعرفة أدق التفاصيل عنها.

هاته الحقائق مجملة كانت ضمن وعي المخططين للبرامج التربوية للمستوى الثاني لتعليم اللغة العربية للمتعلمين الكبار في مختلف مدارس محو الأمية بالجزائر حينما جعلوا تمكين المتعلم من التعرف على أهم المواقف والقواعد والأساليب اللغوية المحتملة من خلال كتاب النصوص هدفا رئيسا يبغون الوصول إليه من طريق ما يقدم للمتعلم من دروس تمهيدا لما سيقدم في مراحل تعليمية تالية.

وبالوقوف على ما قدم في المستوى الثالث تلاحظ أن المخططين للبرامج التعليمية قد تجاوزوا مرحلة التعلم التلقائي والأولي لقواعد اللغة إلى مرحلة أكثر تخصصا ودقة ، حيث ألفيناهم قد اعتمدوا كتابا منفردا وخاصا لتعليم هذا النشاط وتفصيل مختلف قواعد اللغة الهدف تفصيلا مجملا دقيقا بالوقوف على المصطلحات النحوية والفروق المعنوية والدلالية بين الكلمات والتراكيب اللغوية المختلفة ، فيتجاوز المتعلم بذلك مرحلة التعرف المباشر إلى مرحلة التعلم المتخصص ، بتحليل ما اخْتُزِنَ في ذهنه من تراكيب جملية وأساليب وأنماط لغوية متعددة ، فيتعرف إذ ذاك على السر في رفع الفاعل ونصب المفعول ، والفروق التركيبية الدلالية للجمل الإسمية والفعلية وأدوات الجر والنصب والاستثناء وغيرها.

والحق أن مؤلفي الكتب التعليمية لهذا المستوى (المستوى الثالث) حاولوا الربط المباشر بين تعليم نشاط قواعد اللغة وما يمكن أن يقدم في غيرها من نشاطات أخراة ، فاعتمدوا درس القراءة مثلا أنموذجا تطبيقيا لجملة القواعد النحوية من خلال عدد كبير من التمرينات والنشاطات الملحقة التي تهدف إلى ترسيخ فهم دروس القواعد اللغوية من جهة ، وتطبيق ما تم

التعرف عليه من قواعد في مواقف لغوية حقيقية من جهة ثانية ، وبذلك يغدو درس القواعد جزءا لا يتجزأ من تعلم بقية النشاطات الأخراة.

وفي العرض الموالي نقدم جدولا يشتمل على موضوعات القواعد وما يقابلها من تطبيقات عملية من خلال دروس القراءة.

موضوعات كتاب القواعد	موضوعات كتاب القراءة
الجملة المفيدة: أنواع الجملة.أنواع الكلمة.....	أن المصدرية- ف.الماضي.المضارع تحويل الفعل المضارع إلى مصدر
أنواع الإسم: مفرد.مثنى.جمع.....	الجملة الاسمية والفعلية صياغة الأفعال مصادر
أنواع الجمع:مذكر سالم.مؤنث سالم.جمع تكسير..	ف المضارع.مرفوع.منصوب.مجزوم
	أحرف الزيادة.تحويل.الجار ومجروره المبتدأ.الخبر.
الجملة الإسمية: المبتدأ . الخبر.....	
أنواع الفعل: ماض . مضارع . أمر.....	اسم الفاعل
الفاعل.....	اسم الزمان.المكان المفعول: به.المطلق.لأجله+ دراسة أوزان: فعيل.مفعول.تفعيل
المفعول به	دراسة وظيفة (لو)
حروف الجر.....	ظروف المكان
الصفة.....	تمرين إعراب من اختيار المعلم المضارع.اسم الفاعل.اسم المفعول
الفعل الصحيح والفعل المعتل.....	إعراب جملة.تحويل المذكر للمؤنث المصدر.المبالغة.صيغة أفعل
نصب الفعل المضارع.....	المفعول به.تفضيل.إعراب جملة
جزم الفعل المضارع.....	ج.اسمية.فعلية. وزن كلمة(ميزان)و:ماضي.مضارع.أمر منها
الضمير المنفصل والضمير المتصل.....	الفعل لازم+متعدي.تحويل ج النسوة
	صيغة التفضيل تمرين إعراب جملة
	المكان.العدد.الزمن.الجمع ونوعه
	أسماء الأجناس مصدر ووزن تبارك.ص تفضيل.تكرار
	التحويل الصفة والموصوف والمضاف
	المفعولات كلها . تحويل ج إلى مفرد
	إعراب جملة.صيغة الديمومة.كان...
	الإعراب.الشكل.التحويل.اختبار قاعدة المفعول به./ دراسة بعض الأوزان

ت نم القرا ءة الأو لية عن اللك ثافة العا لية لتوز يع

مجموع النشاطات والتمرينات بمختلف أشكالها في مقارنتها بعدد موضوعات القواعد اللغوية ، وهو ما ينم عن تعدد الأهداف المنشودة من العملية التعليمية وتنوعها ، إلا أن الحقيقة التي يجب ألا يُغْفَلَ عنها في هذا المقام هي ذلك الخلط الواضح والتذبذب البين الجلي في التوزيع العام

للنشاطات المدرجة بين كتابي القراءة والقواعد وهو أمر يدعو للحيرة ويثير كثيرا من التساؤلات حول منجية تنظيم هاته البرامج والتنسيق والتنظيم المشترك بين معدي كتاب القراءة ومعدي كتاب القواعد.

إذ يلاحظ الباحث خلطا فاحشا وتذبذبا صارخا في توزيع موضوعات القراءة في تلاؤمها مع أغلب تطبيقات دروس القواعد التي لا تتواءم مطلقا مع سير هاته الدروس بما يدفع الباحث للتساؤل عن سر هذا الخلط أكان مقصودا؟ أم أن مرد الأمر إلى سوء التنسيق والتنظيم بين مختلف اللجان المكلفة بانتقاء وتنظيم البرامج التربوية؟

ثم إن التنوع الذي يبدو جليا على نشاطات دروس القراءة لا يقابله التنوع ذاته في دروس نشاط القواعد ، فدروس من نحو:(المفعول لأجله ، صيغة التفضيل ، صيغ الديمومة ، اسم الجنس...) لا أثر لها ضمن دروس قواعد اللغة ، بل اختص بها درس القراءة ، حيث تبدو دروس قواعد اللغة المدرجة ضمن نصوص القراءة أكثر غنى وشمولا من دروس نشاط القواعد.

ثم إن التذبذب الجلي المسجل على توزيع موضوعات دروس القراءة المقابلة لدروس القواعد اللغوية يشكل مثار جدل حول فاعليتها و منهجية التعامل معها، مما يوقع المدرسين في حرج وخلط منهجي ، بما يضعف أثــر هاته النماذج التطبيقية في تحقيق الأهداف المنتظرة منها ، إذ كان من المفيد جدا أن يكون هناك تناسق بين ما يقدم في النشاطين المذكورين كيما تؤتي العملية التعليمية أكلها ، ويكون لها الأثر الجلي على سلوكات المتعلم اللغوية.

إن الحقيقة التي يجب ألا يُغْفَلَ عنها هي أن حفظ المتعلم الكبير لقواعد النحو وتعرفه على مختلف المفاهيم والاصطلاحات النحوية لن يزكي قدرته على ممارسة اللغــة بشكل طبيعي ، إذ إن الملكة الحقيقة للغة لا تكتسب من طريق حفظ القواعد وإنما بممارستها المباشرة وتمثل مختلف أساليب استعمالها من طريق الممارسة العملية وحفظ بعض أنماط الكلام الجميل الذي يسهم في تزكية قدرات المتعلم في أن ينسج على منوال ما سمع من أساليب راقية أساليب مشاكلة ، ومن ثم كان لابد من أن تخصص لدروس القراءة عناية خاصة سواء من حيث شكلها أو مضمونها بغية تمكين المتعلم الكبير من الإفادة المباشرة منها في تمثل أساليب جديدة ، وهو ما حدى بالمصممين لكتاب القراءة للمستوى الثالث لتصميم كتاب يحاول أن يستند إلى حاجات

المتعلم المتعددة في كل ما يمكن أن يسهم في تعديل سلوكاته أو تلقينه سلوكات لغوية وتربوية جديدة فعالة ومثمرة.

6-4- تحليل وتقويم التمرينات والنشاطات الملحقة.

الحقيقة التي يفترض أن تُدْرَكَ هي أن تعليم اللغات ينتمي إلى المجال النفسي الحركي والذي تؤدي الممارسة فيه الدور الأساس في تنمية مهاراته ، والتدريبات اللغوية تستهدف تمكين المتعلم من السيطرة على الأنماط اللغوية التي تم تعلمها في الفصل الدراسي وتدعيمها تدعيما إيجابيا.

والظاهر أن كثيرا من المدرسين يخلطون بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ، ومعالجة ما تعلمه الطالب من مهارات والواقع أن بينهما فروقا هي كالآتي:

1- تهدف جملة التدريبات والتمرينات الملحقة المدرجة ضمن كتب تعليم النشاطات اللغوية المختلفة إلى تثبيت المهارات ، بينما تهدف الاختبارات إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد التدريب عليه.

2- ليس المطلوب من التدريب إصدار حكم ، بينما يعد إصدار الأحكام شرطا رئيسا في عملية التقويم.

3- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة للمهارة ، بينما يعتمد الاختبار على تحديد الدرجة.

4- يعد النموذج شرطا أساسيا في عملية التدريب ، في حين هو غير ملزم للاختبار.[1]

ومن هذا المنطلق كانت للتمرين التدريبي أهداف جلية نجملها في:

5- زيادة تعميق الفهم العام للموضوعات وتوسيع مدارك المتعلمين.

6- اختبار مدى كفاءة المتعلمين في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية.

7- اكتشاف مواطن القوة وتدعيمها وتحديد مواطن الضعف لدى المتعلم والعمل على معالجتها.

8- اكتشاف قدرات المتعلم على الربط بين مختلف النشاطات التعليمية.

أ- تمرينات نشاط القراءة.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 245 ، 246.

ترمي التدريبات والتمرينات التقويمية المدرجة على اختلاف أشكالها أساسا إلى تحديد المسافة الفاصلة بين المضامين المختارة والأهداف المنشودة من العملية التعليمية ، وإذا ما كانت المضامين قد حققت التعديلات الممكنة في سلوكات المتعلمين اللغوية وأحدثت التغييرات المطلوبة واللازمة التي تتكفل بجعلهم أفرادا قادرين على التعام ل باللغة العربية السليمة في المواقف الحياتية المختلفة ، واكتسابهم سلوكات تربوية وأخلاقية جديدة بما يجعل منهم أفرادا صالحين في المجتمع لا أن يكونوا حجر عثرة في سبيل التقدم الاجتماعي المنشود.

وقد تعددت نماذج التمرينات المخصصة للتدريب على قواعد اللغة العربية المدرجة ضمن كتاب القراءة بحسب الأهداف اللغوية المحددة سلفا.

فمن تعريفٍ للمتعلمين بحقائق الأفعال وأنماطها إلى تذكيرهم بألوان الجمل الفعلية والإسمية إلى تعريف المتعلمين بمختلف ظروف الزمان والمكان وصولا إلى تعريفهم بآليات عمل جل الأدوات والحروف والضمائر.

وفي العرض الموالي نقدم نماذج من التمرينات والتدريبات اللغوية.

الأنموذج الأول:[1]

نحو – صرف – صيغ

– استبدل أن المصدرية + الفعل بمصدر صريح من النص.

– حول الفقرة الأولى من المضارع إلى الماضي وغير ما يستدعي ذلك.

الأنموذج الثاني:[2]

نحو – صرف – صيغ

– حول الجملة الاسمية إلى جملة فعلية.

جملة اسمية	جملة فعلية
الصلح جائز	

الأنموذج الثالث:[1]

نحو – صرف – صيغ

[1] م أتحرر ، 8/3.

[2] المصدر نفسه ، 14/3.

القواعد:

1- استخرج فعلا مرفوعا.

2- استخرج فعلا منصوبا.

3- استخرج فعلا مجزوما.

القاعدة
يرفع الفعل المضارع بالضمة الظاهرة أو المقدرة أو ثبوت النون. وينصب الفعل المضارع بنواصب وهي: (أن – لن – كي – إذن). ويجزم الفعل المضارع بـــ: لم – لا الناهية – لما – لام الأمر.

الأنموذج الرابع:[2]

نحو – صرف – صيغ

استخرج من نص الوصية ما يأتي:

جملة تتضمن مفعولا	.....
جملة تتضمن شرطا	.....
جملة تتضمن أمرا	.....
جملة تتضمن نهيا	.....
جملة تتضمن تفضيلا	.....

الأنموذج الخامس:[3]

نحو – صرف – صيغ

أعرب الجملة التالية.

---

[1] المصدر السابق نفسه ، 21/3.
[2] المصدر نفسه ، 87/3.
[3] المصدر نفسه ، 113/3.

"كان الأمير فارسا عربيا حقا"

الأنموذج السادس:[1]

نحو – صرف – تراكيب

أ– الإعراب: أعرب ما تحته خط في النص.

ب– أشكل الكلمات التي بين قوسين في النص.

ج– أسند الجملة الآتية إلى جمع المخاطبات:"كانت دهشتي عظيمة وأنا أحدق من نافذة الحافلة".

د– استخرج من النص: فعل متعد – فعل لازم.

– أجب بنعم أو لا.

– المفعول به يكون مجرورا ☐

– قد يستعمل المفعول به ضميرا ☐

– يحتاج الفعل اللازم إلى مفعول به ☐

قد لا تخفى أهمية التدريبات اللغوية في الكشف عما توصل إليه المتعلمون من مستوى تعليمي جيد أو بسيط في ممارسة العملية التعليمية ، لكن الحقيقة التي قد تغيب عنها هي مدى ما تتركه هاته الجملة المحددة من التمرينات على سلوكات المتعلمين ، وما مدى فاعلية المنهجية المعتمدة في تحقيق الأهداف المنشودة؟

بالوقوف على أهم النشاطات التدريبية المدرجة نجد أن كتاب النصوص لا يحوي عددا كبيرا من التدريبات اللغوية التي لا تتعدى أنموذجا أو أنموذجين على مستوى الدرس الواحد ، إلا أن تعويض ذلك يتم بطريق إدراج الأنموذج الواحد مرات متكررة في دروس عدة ، وهو ما يعزز من إمكانات المتعلم في اكتساب هذا الأنموذج اللغوي.

لكن المعيب على المنهج المعتمد في توزيع المواد اللغوية هو سوء التناسق والتنظيم ، ففي المقارنة التي تم إجرائها بين ما يقدم من دروس للقواعد ضمن كتاب القراءة وما يقدم من دروس للقواعد ضمن الكتاب المخصص لها ألفينا التذبذب الفاحش في توزيع الدروس بما يوقع

---

[1] المصدر نفسه ، 156/3.

المعلم والمتعلم في إشكال كبير ، وهو ما يحرم المعلم والمتعلم من الإفادة الجيدة في الربط المباشر بين النشاطات المختلفة للغة ، فقد يسبق تقديم الأنموذج التدريبي الدرس المخصص له ضمن درس القواعد مما يبعث على التساؤل عن جدوى إدراجه في ذلك المقام.

ثم إن نماذج تطبيقية كثيرة (نحوية وبلاغية) لا أثر لها ضمن برنامج دروس القواعد كان مؤلف كتاب النصوص قد ألزم المتعلم بتناولها مما يبعث عن التساؤل حول حقيقة التنسيق والعمل المشترك بين اللجان المخططة للبرامج التربوية المختلفة.

والظاهر أن التمرينات المدرجة تتلون بين السهولة إلى حد السذاجة وبين المستوى المقبول ، فسؤال المتعلم عن حركة المفعول وإمكانية جره مثلا يبدو سؤالا غاية في السذاجة ، ذلك أن درس المفعول من الدروس الأولى المقدمة في دروس القواعد ومن غير المتوقع أن يتناسى المتعلم هذا الدرس ، ثم إن المتعلم الكبير لم يتناول من المنصوبات غيره ليخطئ بينه وبينها ، مما يبعث عن التساؤل عن هاته النماذج من الأسئلة البسيطة ، وإذا ما كانت تقدم الخدمة الحقيقية للمتعلم الكبير في تعميق ففهمه للحقائق اللغوية ، وفي إكسابه الآليات الأساسية التي تمكنه من الأداء اللغوي السليم.

ب- تمرينات نشاط القواعد.

يصنف المتخصصون في مجال التربية والتعليم التدريبات التعليمية إلى صنفين رئيسيين يندرج كل تحت صنف أنواع ثانوية وهذان الصنفان هما:

***التدريبات النمطية:**وهي تشكل مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد ، ويتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها ، وهدف هاته التدريبات تثبيت الأنماط التي تعلمها الطالب وتشيع خصوصا في مجال النحو والتراكيب.

***التدريبات الاتصالية** :وهي التي تدور في موقف اتصالي بطريق الحوار مع الآخرين ، ولا تتبع شكلا واحدا ، كما لا تنبئ باستجابة واحدة من المتعلمين.

ولهذين النمطين فروق أساسية نجملها في: [1]

1- الشكل النمطي لا يعطي لمحتوى الجملة أهمية بقدر ما يهمه النمط اللغوي الذي يحكمها ، على حين أن التدريب الاتصالي يستدعي موقفا اجتماعيا للتدرب عليه ومن ثم يأخذ عدة أشكال.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 246 ، 247.

2- التدريب النمطي مقيد الاستجابة بينما لا يمكن توقع نوع الاستجابة في لون التدريب الاتصالي.

3- لغة وعبارات التدريب النمطي مصطنعة ، في حين تبدو لغة التدريب الاتصالي أكثر طبيعية.

4- الصبغة الجماعية للتدريب النمطي ، في حين يتطلب التدريب الاتصالي انفراد المتعلم بالتعامل مع متعلم واحد من شاكلته فقط.

يضاف إلى ما أوردنا من أصناف التدريبات صنف التدريب المعنوي الذي يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية (أصوات.مفردات.تراكيب) والربط بين مختلف جزئياتها ، ويبدو تحت كل صنف من الأصناف المذكورة سلفا ألوان من التدريبات نجملها في: [1]

	ميكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال المهارات اللغوية المكتوبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع
النوع	استماع – تكرار- تصريف – تبديل- تحويل – نسخ	ربط – صواب أم خطأ – إكمال – ملاءمة – سؤال جواب(نصوص)- تكوين أسئلة- تكوين جمل – ترجمة – محادثة تحت إشراف المعلم – تلخيص – إملاء	– محادثة حرة – مناقشة عامة – تدوين ملاحظات – تقارير شفوية وكتابية – إنشاء حر
الصفات المميزة	– استجابة مقيدة – تعليم سلبي	– استجابة مقيدة مع اختيار حر – تعليم إيجابي	– استجابة حرة – تعليم وظيفي

وفي العرض الموالي نقدم جملة التدريبات التركيبية المخططة من قبل الباحثين في هذا النشاط اللغوي مرفقة بعدد من النماذج المختارة من النشاطات والتدريبات اللغوية الواردة في كتاب القواعد.

---

[1] المرجع نفسه ، ص 248.

1- نماذج السؤال والجواب:[1] يستهدف هــذا التدريب مهارة فهم الأسئلة ، وتوجيهها والرد عليها ، ومن هنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب ، ويدخل في هذا تقديم الأجوبة المباشرة لعدد من التمرينات.

الأنموذج التطبيقي:[2]

✪**ما الأفعال التي نستعملها في القسم؟**

يشرح – يفهم – يمسح – يقرأ.....

.....

✪**هات أسماء الأشياء التي تجدينها في كل من الأماكن الآتية:**

* **التعاونية.**

* **دار الشباب.**

***دار الثقافة.**

***المنزل.**

✪ **ارجعي إلى نص القراءة واستخرجي خمسة أسماء ، وخمسة أفعال ، وخمسة حروف.**

الأسماء:.....

الأفعال:.....

الحروف:.....

2 **نماذج التحويل:** [3] يستهدف هذا التمرين تغيير تركيب الجملة وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم المتعلم للقاعدة النحوية ، وقد اعتمد هذا الأنموذج أكثر في تمرينات نشاط القراءة كما أوردنا سلفا.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 255.
[2] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 6 ، 7.
[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 256.

الأنموذج التطبيقي:[1]

✪ حولي إلى المضارع والأمر كما في المثال التالي:

لعب	يلعب	إلعبْ
تقدم	.....	.....
جلس	.....	.....
حدث	.....	.....
أكمل	.....	.....
ساعد	.....	.....

3- أنموذج الاستدلال:[2] يستهدف هذا التمرين تثبيت تركيب لغوي معين أو التأكد من فهمه ، ويتخذ هذا التدريب أشكالا منها البسيط ومنها المعقد ، وفي هذا اللون من التدريب تستخدم الصور المعبرة عن الأشياء وأوضاعها وأماكنها ، أو يستخدم الأداء الفعلي من المعلم للتعبير عن أوضاع الأماكن ، ويقيس هذا التدريب مدى فهم المتعلم لظروف المكان وحروف الجر.

الأنموذج التطبيقي:[3]

✪ أكملي بوضع حرف الجر المناسب ما بين قوسين كما في المثال التالي:

المثال: وصل العمال إلى مكان العمل (في.على إلى)

- خرجت التلميذة ..... المدرسة. (على.من.بـــ)
- وضع الطالب الكتاب ..... الحقيبة. (من.عن.في)
- جلس الأستاذ ..... الكرسي. (على.لـــ.من)
- سلم سعيد الكراس..... صديقه. (في.من.لـــ)

---

[1] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 29.
[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 255.
[3] محند أرزقي بركان: المصدر السابق ، ص 42.

- شربت المريضة الدواء ..... الملعقة. (من.في.بـــ)
- هذه الساعة يزيد ثمنها ..... ألف دينار. (إلى.عن.على)

4- أنموذج التكملة:[1] يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها ، ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة ، ومنها غير ذلك.

الأنموذج التطبيقي:[2]

✪ استبدلي ما تحته خط (فعلا معتلا) وغيري ما يلزم تغييره كما في المثال التالي:

المثال: دخل المدير مكتبه. وصل المدير مكتبه.

- رجع التلاميذ من رحلتهم. .....
- يتجول محمد في الحديقة. .....
- قرأ محمد في المسجد. .....
- ضحك الطفل الصغير. .....
- استلم سعيد السيارة الجديدة. .....
- جلس محمد أمام السبورة. .....

الأنموذج التطبيقي:[3]

✪ املئي الفراغ بوضع ضمير (مخاطب) مناسب كما في المثال التالي:

المثال: أنت امرأة مخلصة.

- ..... طالبتان مجتهدتان.
- ..... أستاذة بالثانوية.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 256.
[2] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 53.
[3] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 69.

- ..... قادمتان من العمل.
- ..... موظف في البلدية.
- ..... تحسنين إلى الفقراء.
- ..... تنتقلين إلى المستوى الأعلى من التعليم.
- ..... طالب في كلية الطب..... مهندسة في الهندسة المدنية.

5- تركيب الجمل:[1] يستهدف هــذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداما صحيحا ، من طريق تقديم كلمات قديمة يطلب إلى الدارس أن يركب من خلالها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه في النصوص أو التدريبات.

الأنموذج التطبيقي:[2]

✪ كوني من كلمات كل سطر جملة مفيدة كما في المثال التالي:

المثال: إلى- محمد – الجزائر – سافر سافر محمد إلى الجزائر

عليك – صحتك – على – يجب – تحافظي – أن .....

من – سرت – الورشة – المنزل – إلى .....

علي – الطائرة – إلى – وسافر – ركب – عنابة .....

6- تدريب المزاوجة:[3] هذا شكل من أشكال التعرف يستهدف تثبيت مهارة الدارس في التعرف على المفردات والجمل والتراكيب اللغوية المحددة ، وهنا ينبغي أن يوضح الفرق بين اختيار المزاوجة وتدريب المزاوجة ، حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس في التعرف على المفردات والتراكيب المحددة ، بينما يستهدف الثاني ــ إلى جانب التعرف ــ تثبيت مهارة لغوية معينة.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 256.
[2] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 07.
[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 257.

الأنموذج التطبيقي:[1]

✪ **كوني جملا إسمية مفيدة (مبتدأ وخبر) من الكلمات التي بين قوسين كما في المثال التالي:**

المثال:(المهندسة.صدق.الدواء.ذكية) **المهندسة ذكية**

* **(المدرسان.ذكي.نشيطان.نافع.ماهر)** .....

* **(الاستقامة.سرعان.مسرعة.كبيرة.السيارة)** .....

* **(السياحة.ممتع.نافع.مفيدة.السياح)** .....

* **(كثيرة.الأشجار.المستشفيات.في المدينة)** .....

* **(محمد.الأمانة.غزير.السوق.المطر)** .....

ثم إن هناك نماذج أخراة من التدريبات لم يرد اعتمادها من قبل مؤلفي كتاب القواعد ألفينا بعضا منها في كتب القراءة نقدمها فيما يلي:

1- نماذج التكرار: تستهدف تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها أكثر من مرة ، وفي هذا الصنف من التدريب يؤدي المعلم المهارة المطلوب تعلمها ، ثم يشير إلى أحد المتعلمين طالبا منهم تكرارها ، وقد يطلب المعلم من الدارس تكرار الاستجابة ذاتها أكثر من مرة.

2- تكوين الأسئلة: هذا التدريب مزيج من تدريبات متعددة ، فهو تدريب يقدم فيه المعلم للدارس جملة يطالبه بصوغ سؤال من خلالها.

3- التدريب الهرمي: في هذا التدريب تأخذ استجابات المتعلمين شكلا تراكميا يضيف كل منهم الآخر كلمة أو جملة صغيرة.

4- التدريب التسلسلي: وفي هذا التدريب يكرر المتعلم استجابة من سبقه ، أو يجيب على سؤال وجهه.

---

[1] محند أرزقي بركان: مشعل الحياة (موجز القواعد) ، ص 25.

5- الترجمة: تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية إلى كون الأولى ذات هدف محدد متعلق بمهارة لغوية واحدة ، كأن يستهدف مثلا تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية.[1]

وقد أورد مؤلف كتاب القواعد نماذج أخراة من التمرينات والتدريبات اللغوية تهدف كل منها إلى تحقيقي أهداف محددة نذكر من ذلك ما يهدف إلى تعريف المتعلم بالأفعال والأدوات والضمائر وأشكال التراكيب اللغوية المتعددة وكيفيات استعمالها في تشكيل المعاني التامة.

لكن الحقيقة التي لا يُخْتَلَفُ فيها أن أغلب النماذج المقترحة تبدو أقل وظيفية مما كان متوقعا إذ يؤكد أغلب الباحثين في شؤون التربية أن اعتماد النماذج الأكثر وظيفية والأكثر اتصالية له من الشأن في أن يرتفع بمستوى الأداء اللغوي المحقق من قبل المتعلم بما يخدمه في الإفادة المباشرة مما يقدم من نماذج من خلال استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع بما يمكنه من الاضطلاع بالآليات الأساسية في التعامل الصحيح والطبيعي باللغة من خلال المحادثات الحرة و المناقشات العامة وتدوين الملاحظات والتقارير الشفهية والكتابية والإنشاء الحر.

7- مظاهر النظرية السلوكية من خلال دروس القواعد.

أولا - موضوعات المستوى الثاني(كتاب القراءة):

1- قانون الإثارة:

تبدو عناصر الإثارة بجلاء في دروس القواعد المدرجة بكتاب النصوص للمستوى الثاني من خلال الألوان المميزة للحروف والأدوات والكلمات الهدف ، حيث عمد المؤلف إلى تحديدها وتلوينها باللون الأحمر الناصع لتشد الناظر إليها بسهولة وتبدو الإثارة جلية في تأطير كل القواعد النحوية المدرجة بإطار ملون لتتميز عما سواها ، وتتبدى كذلك في التنظيم المنهجي الجيد للتمرينات المدرجة وكيفيات توزيعها وشكل كتابتها وترتيبها الدقيق والمنتظم.

2- قانون الاستعداد:

يبدو هذا القانون بجلاء في عدد من النصوص وليس كلها باعتماد عدد من الأسئلة البينة التي تهدف إلى تمكين المتعلم من الكشف عن إمكاناته اللغوية والفكرية.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام ، ص 255 ،257.

3- قانون التكرار والتمرين:

يبدو قانون التكرار لبافلوف جليا من خلال تكرار الأنماط اللغوية والمنهجية ذاتها في عرض وتقديم المادة اللغوية طوال صفحات الكتاب.

4- قانون التمييز:

تبدى القانون في محاولة تعريف المتعلمين بعدد من الحروف والأدوات (نصب.جزم) وآليات عملها.

5- قانون الانتماء:

لم يفت مؤلف الكتاب أن يعتمد في بناء دروسه على قانون الانتماء من خلال الاجتهاد في تعريف المتعلمين بعدد من الكلمات والظروف والصفات المختلفة وتحديد مجالها الدلالي.

ثانيا- برامج المستوى الثالث (كتاب القراءة):

تبدو الإفادة من جملة من القوانين السلوكية المعتمدة في كتاب النصوص للمستوى الثاني للمتعلمين الكبار كما يلي:

1- قانون الإثارة:

تبدو عناصر الإثارة أقل منها في الجزء الثاني من الكتاب إلا أن هذا الجزء يحوي أيضا عناصر جلية قد تسهم بشكل أو بآخر في تحفيز المتعلمين على الإقبال على عملية التعليم من ذلك الألوان والأطر المميزة للقواعد النحوية المدرجة في الكتاب.

2- قانون الاستعداد:

الظاهر أن الاعتماد على قانون الاستعداد هو معتمد المؤلف في بناء أغلب دروس الكتاب بالنظر إلى المتعلم يكون قد أخذ صورة جلية عن أغلب القواعد اللغوية ويبدو أن المؤلف يهدف من خلال تحويل أغلب دروس القواعد اللغوية المدرجة إلى أسئلة هو الكشف عن مدى استعداد المتعلم للتعامل بالقواعد اللغوية المتعلمة.

3- قانون التكرار والتمرين:

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين بدا واضحا في جملة التمرينات الملحقة المدرجة وذلك بتكرار أنموذج التمرين نفسه عددا من المرات وفي فترات متباعدة من العملية التعليمية.

4- قانون الانتماء:

يتضح استعمال هذا القانون بجلاء من خلال تمكين المتعلم من التعرف على عدد من الآليات اللغوية والتدرب على استعمالها استعمالا سليما لتحديد معنى مفيد.

5- قانون التعرف:

ويبدو جليا من خلال تمكين المتعلم من التعرف على عدد من الأدوات اللغوية المتعددة والتدرب على آليات استعمالها في المواقف اللغوية المختلفة (حقيقية ومفترضة) من ذلك التعرف على الأفعال بأنواعها والأدوات بأنواعها وهلم جرا.

6- قانون التجمع:

اعتمد هذا القانون بأشكال مختلفة ومكثفة جدا في هذا المستوى التعليمي ومن نماذجه توزيع الكلمات في جمل لإتمام المعاني ، أو من خلال تجميع الجمل لتكوين معنى تام ومفيد.

7- قوانين المحاولة والخطأ:

كان استعمال هذا القانون ضئيلا في دروس الكتاب لكنه لم يغب تماما ، وقد مثلنا له في درس المفعول.

ثالثا- برامج المستوى الثالث (كتاب القواعد):

الحديث عن قوانين النظرية السلوكية ومدى ما يحقق منها من إفادات على مستوى القواعد الغوية بالكتب التعليمية أمر جلي وبين ، وهو أهم الأهداف المنتظرة من هاته الدراسة ، وفي العرض الموالي إجمال لما ورد من إفادات من هاته القوانين.

1- قانون الإثارة:

حقيقة الإثارة تتبدى جلية في الجانب الشكلي للكتاب وفي ألوانه الزاهية والمثيرة التي تشكل المصدر الرئيس لجاذبية المتعلم ، حيث اختار المؤلف أكثر الألوان إثارة لحث المتعلم ودفعه للتفاعل مع ما يقدم من دروس.

2- قانون اليسر والتعرف:

تبدو مظاهر هذا القانون جلية في التنظيم المحكم للمادة اللغوية المدرجة والتي اعتمد فيها المؤلف مبدأ السهولة في تقديمها بحيث عمد إلى تعريف المتعلم بأهم مكونات الكلام من جمل بسيطة بمختلف تركيباتها من أسماء وأفعال وأدوات ليتدرج بعدها إلى تقديم مختلف المفاهيم اللغوية الأخراة.

3- قانون التكرار والتمرين:

الاعتماد على قوانين التكرار والتمرين تبدو بجلاء من بداية الكتاب إلى نهايته سواء فيما تعلق بطريقة تقديم الدروس أو النشاطات الملحقة ، فقد اعتمد المؤلف طريقة واحدة في تقديم الشروحات والتفصيلات الخاصة بنماذج دروس القراءة كما أوردنا في التحليل.

4- قوانين المحاولة والخطأ:

اعتمد قانون التكرار بشكل جلي في وصريح في كل دروس الكتاب سواء فيما تعلق بمنهجية عرض الدروس الموحدة ، أو فيما تعلق بتقديم جملة من نماذج التمرينات الملحقة.

5- قانون الاستعداد:

يبدو هذا القانون بوضوح في جل دروس القواعد المدرجة بالكتاب من خلال الأسئلة المدرجة لفهم النصوص المقدمة للكشف عن قدرات المتعلم واستعداداته في التعامل مع مختلف الأفكار الواردة والمدخرات المسبقة للمتعلم.

6- قانون التدرج:

ما يسجل للمؤلف في هذا الكتاب هو اعتماده على قانون التدرج العام في تقديم المواد اللغوية ، من حيث السهولة والصعوبة ومن حيث قربها لذهن المتعلم ، فبدأ بتدريس الجمل التامة ــ كما أوردنا سلفا ــ ليتدرج بعدها إلى تحليل هاته الجمل إلى مكوناتها المختلفة من أسماء وحروف وأدوات ، لينتقل بعدئذٍ إلى تقديم مختلف الدروس النحوية تباعا ، وقد أفاد المؤلف كثيرا في كل ذلك مما أكثر العلماء من الحديث فيه عن نظام التدرج في تقديم المواد اللغوية كابن خلدون وغيره.

7- قانون التمييز:

اعتمد قانون التمييز لسكينر في التعريف بمختلف الأدوات الواردة وللتفريق بين المعاني المختلفةفي حروف الجر ، وأدوات النصب والجزم وغيرها.

8- قانون الانتماء:

وتجلى قانون الانتماء لثورنديك بوضوح في حث المتعلمين للتعرف على حقيقة عدد من الكلمات وكيفيات استعمالهاا ومواضعها في التركيب الكلي للكلام.

8- الآليات المقترحة في إعداد برنامج متوازن في نشاط قواعد اللغة.

الحقيقة أن الحديث عن مواصفات خاصة لكتاب قواعد اللغة العربية في أي مستوى تعليمي لابد من أن تتوافر على عناصر نراها ضرورية حتى يكون الكتاب المؤلف متكامل الأجزاء ، وهاته العناصر هي: (مقدمة الكتاب ، محتوى الكتاب ، الأنشطة التعليمية الخاصة بالكتاب ، المصادر والمراجع الخاصة بالكتاب) ، وعلى هذا الأساس فإن هناك مواصفات خاصة بكل من هذه المكونات ، ومواصفات أُخَرٍ تخص أسلوب وعرض المادة المقدمة ، ومواصفات أخراة لإخراج الكتاب وإنتاجه ، وسنحاول في العرض الموالي بيان المواصفات التي يجب توافرها في كل عنصر من العناصر المذكورة:

أ- مقدمة الكتاب:

يفترض بمقدمة الكتاب المدرسي أن تتسم بالآتي:[1]

1- أن تعطي نظرة شاملة للمتعلم والمعلم على كل حيثيات الكتاب.

2 -أن تشير بوضوح إلى أهداف تأليف الكتاب المذكور ، والمبادئ التي روعيت في تأليفه.

3 -أن توجه المتعلمين إلى ما ينبغي فعله للاستفادة التامة من الكتاب.

4 -أن تذكر المتعلمين بالمعلومات السابقة ، التي يتم على أساسها تعلم المحتوى الجديد للكتاب.

5 -أن تظهر للمعلم أهمية الرجوع إلى دليل المعلم وضرورة الاستعانة به في تعليم محتوى الكتاب.

ب- محتوى الكتاب:

يفترض أن يتصف محتوى الكتاب المدروس بما يأتي: [2]

1- أن تبدأ الوحدة التعليمية بمخطط توضيحي يبين مسار مضمونها.

2 -أن تجزأ الموضوعات اللغوية إلى موضوعات كبرى وأخرى صغيرة تدخل تحتها ليسهل تعلمها.

---

[1] ينظر:عبد الرحمان الهاشمي : تحليل محتوى اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، ص 269.

[2] ينظر:عبد الرحمان الهاشمي : تحليل محتوى اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، ص 269 ، 270 ، وينظر: عبد السلام ياسين : النصوص التربوية لمدارس المعلمين والمعلمات ، ص 108 ، 112 ، وينظر: عبد الحق منصوري: إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء وتنظيم المحتوى التربوي ، مجلة قراءات في المناهج التربوية ، ص 03 ، 32 وينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ، ص 341 ،351.

3 -أن يكون الكتاب متوازنا فلا يركز على تقديم المعرفة دون الاهتمام بتكوين الاتجاهات وتنمية المهارات والاهتمام بالقيم والعادات الصحيحة المرغوب فيها ، وهو أمر محبب جدا خصوصا في دروس القواعد التي تلفي كثيرا من النفور من قبل المتعلمين ، وعلى هاته الشاكلة تغدو دروس القواعـــد مستساغة ، وهي ضمن النشاط اليومي والعادي للمتعلم ، وبذلك تكون نتائج التعلم أكثر إفادة.

4 -أن يوازن الكتاب بين حجم المادة وسعتها والوقت المخصص لها في الخطة التعليمية.

5 -أن تكون النصوص المرفقة ذات فائدة تجنى للمتعلم.

6 -أن يكون الكتاب سليم اللغة سهل التراكيب.

7 -أن يستند إلى الفلسفة التربوية المتبناة من قبل الدولة والمجتمع.

8 -أن يحترم ذكاء المتعلم وقدرته على الإبداع.

9 -أن يساعد على اكتشاف ميول المتعلمين وحاجاتهم ، وأن يؤدي إلى إشباعها.

10 - أن يتماشى مع متطلبات النظريات التربوية الحديثة ، وأن يشدد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ، وإثارته ، وأن يشدد على التعلم الذاتي.

11 - أن يراعي مستوى النضج العقلي والجسمي للمتعلمين.

12 - أن يكون لكل متعلم فيه نصيب ، وأن يراعي الفروق الفردية.

13 - أن يراعي مبدأ التوازن بين وحداته.

14 - أن ينمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين.

ج- أسلوب عرض المادة:

يجب أن يتصف أسلوب عرض المادة بالنحو الآتي: [1]

1 -أن تنظم المادة تنظيما منطقيا وسيكولوجيا ، بحيث تؤخذ بالحسبان طبيعة المادة ومعطياتها ، وخصائص المتعلمين النفسية فتتدرج من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد.

---

[1] ينظر:عبد الرحمان الهاشمي : تحليل محتوى اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، ص 271 ، وينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 16 ، 19 ، وينظر: عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة : ص 531 ، 532 .

2 أن يتخلل عرض المحتوى بعض الأسئلة التي تهدف إلى إثارة المتعلم وتوجيه مسار تفكيره.

3 أن يتم العرض في شاكلة تعين على التعلم الذاتي.

4 أن يؤسس العرض على التعلم السالف ، وأن يمهد للتعلم اللاحق.

5 أن يتم العرض بلغة واضحة وتراكيب سهلة خالية من الأخطاء ، وأن يراعي مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين.

6 أن يشتمل العرض على نماذج تقويمية متنوعة في نهاية كل وحدة تعليمية تسهم في قياس وتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية.

7 أن يشدد على وضوح المادة وجاذبيتها ، واشتماله ا على الوسائل التعليمية الضرورية ذات الصلة بالمادة المتعلمة.

د- أنشطة الكتاب وتدريباته:

يصر الباحثون التربويون على أن أنشطة الكتاب المدروس وتدريباته يجب أن تتسم بالآتي:[1]

1 أن تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية المدرسة.

2 أن تثير المتعلم وتجعله نشطا في العملية التعليمية.

3 أن تلائم مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم المختلفة.

4 أن تنمي القدرة على التفكير المثمر وحل المشكلات.

5 أن تكون ممكنة التطبيق في البيئة التعليمية.

6 أن توظف في ممارستها التقنيات الحديثة.

7 أن تشتمل على تعليمات واضحة حول ممارستها وتنفيذها.

8 أن توفر تغذية راجعة للمتعلم.

9 أن تعين المتعلم على استرجاع التعلم السالف ودمجه بالتعلم الجديد.

10 - أن تعين المتعلم علة تثبيت المعلومات الجديدة في ذهنه.

---

[1] ينظر:عبد الرحمان الهاشمي : تحليل محتوى اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، ص 271 ، 272 ، وينظر: مباركي بوحفص: تطور محتويات المناهج التربوية الحديثة ــ تناول نقدي ــ مجلة قراءات في المناهج التربوية ، ص 35 ، 49.

11 – أن تتسم بالتلون والشمول ، فلا تقتصر على مجال واحد من مجالات التعلم.

12 – أن تستند إلى أهم النظريات التربوية الحديثة وأن تفيد نمها أيما إفادة.

هـ– إخراج الكتاب وإنتاجه:

إن إخراج الكتاب التعليمي وتنسيقه وطباعته وتصميمه بالشكل الذي يقدم به للمتعلم يعد أمرا مهما في عملية إعداد الكتاب التعليمي عموما ، لما يتوقف عليه من عملية جذب للمتعلم ، واستثارة لدافعيته من خلال ما يستخـــدم من مؤشرات حسية (كالصور ، والرسومات ، والأشكال ، والخرائط ، والجداول ، والرموز...) لذا وجب أن يتصف الكتاب بما يأتي:[1]

1 أن يكون غلافه الخارجي من الورق المقوى السميك ، وأن يكون الغلاف مزينا بصور أو رموز تعبر عن محتوى المادة ، وأن يكون ذا ألوان مثيرة جذابة.

2 أن يثبت الكتاب بالغلاف تثبيتا جيدا فلا يمكن أن يتعرض للخلع نتيجة الاستعمال.

3 أن ترتبط أوراق الكتاب ببعضها البعض ربطا محكما ، بحيث تتحمل الاستعمال المتكرر.

4 أن تتسق الطباعة على صفحات الورق بقياسات ملائمة ، بحيث لا تكون المادة مكدسة والأسطر متقاربة.

5 أن تكون أوراقه من الورق الأبيض وزن (60 إلى 70) غرام لكل (100سم ^{2}) ، وأن يكون مريحا للنظر ، خاليا من اللمعان الذي يرهق عين القارئ.

6 أن تكون طباعته ملائمة للمرحلة التعليمية ، (على نحو أن تكون الحروف كبيرة في المراحل التعليمية الأولى ، ثم تكون أقل حجما كلما تقدم المتعلم في دراسته).

7 أن يكون عنوان الكتاب واضحا وبخط جميل في مكان ملائم على صفحة الغلاف الأمامية ، وأن يكتب على جانب الغلاف ، وكذا إسم المؤلف ، وشعار الجهة الناشرة ، أما دار النشر ومكانه والطبعة فتكتب على الصفحة الداخلية الثانية ، أما الداخلية الأولى فتتكرر فيها كتابة العنوان واسم المؤلف.

8 أن يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع التي تم استخدامها ، وأن ترتب ترتيبا هجائيا حسب أسماء المؤلفين وشهرتهم.

---

[1] ينظر:عبد الرحمان الهاشمي : تحليل محتوى اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، ص 272 ، 273.

الفَصْل الرَّابِع:
الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها.

أولا- منهجية البحث الميداني.

ثانيا- كيفية اختيار العينة:

1- عينة المعلمين:

أ- مادة الاستبيان.

ب- تفريغ أسئلة الاستبيان.

ج- تحليل مادة الاستبيان.

2- **عينة المتعلمين:**

2-1- استبيانات المستوى الأول.

2-2- استبيانات المستوى الثاني.

2-3- استبيانات المستوى الثالث.

3- نتـــائـــج الاستبيـــانـــات.

تمهيـــد:

يستعين الباحثون في كثير من أبحاثهم التطبيقية بعدد من الآليات والتقنيات الإحصائية والرياضية التي تعينهم في تحقيق نتائج معينة يرومونها ، بما يسعفهم من إعطاء هاته الأبحاث شيئا من الدقة المنهجية والصرامة العلمية.

والحقيقة أن الدراسة التطبيقية والميدانية التي قمنا بها اقتضت دون مجال للريب اللجوء لاستعمال الاستبيانات وسيلة نتزود من خلالها بالبيانات الضرورية التي نشخص من خلالها السلوكيات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين هذا من جهة ، ومن جهة ثانية الوقوف على أهم مشكلات العملية التعليمية لدى المتعلمين الكبار وتحديد أهم العوائق التي قد تحول دونهم ودون الهدف التعليمي المنشود.

أولا- منهجية البحث الميداني.

تشتمل آليات التحري والدراسة الميدانية على أربعة نماذج من الاستبيانات ، تم إجراؤها على عينتين مختلفتين: عينة المعلمين ، وعينة المتعلمين.

ثانيا- كيفية اختيار العينة:

1-عينة المعلمين: وتكونت من عدد من المعلمين (المنشطين) الذين يدرسون المتعلمين الكبار في مختلف ولايات الوطن ، وقد كان عدد الذين تم شملتهم العملية مائة وخمسة وثلاثين (135) معلما يدرسون مختلف المستويات التعليمية الثلاثة للمتعلمين الكبار.

أ- مادة الاستبيان: خص أولئك المعلمون باستبيان تقويمي يجيبون فيه ــ من خلال ملء استمارة معينة ــ عن أسئلة محددة ويبدون رأيهم في جملة من القضايا التي تتعلق بعملهم وما

يحيط به من ظروف وملابسات تتعلق بمختلف مناحي العملية التعليمية ، وقد كانت محاور الأسئلة كالآتي:

1- عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم.

2- المستوى التعليمي.

3- رأيه في الإصلاحات التربوية الجديدة.

4- رأيه في المتعلم الكبير.

5- المتعة في تدريس المتعلمين الكبار.

6- مناسبة الشكل العام لكتاب القراءة لإمكانات المتعلم.

7- مناسبة دروس القراءة لسن المتعلم وقدراته العقلية.

8- قدرة موضوعات القراءة على إثارة الرغبة لدى المتعلم في الاستزادة.

9- أهمية هاته الشاكلة من الدروس في تقديم خدمات متعددة الأوجه للمتعلم الكبير.

10- مراعاة النصوص المقترحة لخصائص الثقافة المحلية والقومية.

11- مساهمة الدروس في تعديل سلوكات المتعلمين.

12- تجاوب المتعلم مع ما يقدم من مواد.

13- صعوبة تعلم الخط لدى المتعلم.

14- مدى العناية بالجانب الجمالي للخط.

15- مدى مساهمة برنامج الخط في مساعدة المتعلم على سرعة التعلم وسهولته.

16- مدى مساهمة البرنامج المقترح في تفجير طاقات المتعلم الكامنة.

17- صعوبات المتعلم في تعلم الإملاء.

18- ألوان الإملاء الأنجع للمتعلم لبلوغ الغايات التعليمية بيسر وسهولة.

19- مدى مناسبة القطع الإملائية المختارة للمتعلمين.

20- مدى مشاركة المتعلم في اختيار أنموذج الإملاء.

21- مدى تخصيص حصص خاصة لتدارك النقص وتصحيح الأخطاء.

22- مدى مساهمة برنامج التعبير المقدم لتطلعات وإمكانات المتعلم.

23- مدى مشاركة المتعلم في اختيار موضوع التعبير الكتابي.

24- الموضوعات المفضلة لدى المتعلم.

25- مدى تقديم دروس التعبير الكتابي موضوعات وظيفية.

26- ردة فعل المتعلم تجاه دروس قواعد اللغة.

27- شواهد الكتاب ونماذجه.

28- توافق دروس القواعد مع إمكانات المتعلم العقلية والنفسية.

29- مدى تحقيق دروس القواعد لدوافع عملية التعلم.

30- طريقة تقديم القواعد.

31- الارتباط بين دروس القواعد وبقية المواد.

32- اعتماد التعزيز بأنواعه.

33- موقف المتعلم من التعزيز السلبي.

34- مدى مشاركة المتعلم في إدارة الدروس.

35- التمرينات الملحقة وأسئلة الفهم ذات جدوى بالنسبة لعمليات التعلم المختلفة.

36- أكثر أشكال التقويم استعمالا ونجاعة.

37- التقدم المثمر لدى المتعلم يوما بعد يوم.

كان ذلك عرض لأهم محاور أسئلة الاستبيان قدمناها مجملة ومتسلسلة كما وردت في الوثيقة الرئيسة للاستبيان ، والهدف من الاستبيان لا يخرج عن محاولة الإفادة من المعلمين المنشطين في عمليات التقويم العام لبرنامج المقدم بمختلف نشاطاته ، والتشخيص المباشر والدقيق لأهم مواطن الخلل فيه ليكون وصف العلاج مُؤَسَسَا وموضوعيا ، إذ أنه مبني على جملة آراء عدد من العلمين ذوي الخبرة ممن يتعاملون تعاملا مباشرا مع جملة المناهج المقترحة والبرامج المسطرة من جهة ، والمتعلمين الكبار ذوي الخصائص النفسية والعقلية المميزة من جهة ثانية.

ب- تفريغ أسئلة الاستبيان.

في ما يلي نقدم عرضا تفصيليا لجملة الأسئلة الواردة في الاستبيان مرفقة بمختلف الأجوبة وعددها ونسب توزيعها.

ما رأيك في الإصلاحات التربوية الجديدة			
نوع الإجابة عنه			
فكرة جيدة	النسبة المئوية	عديمة الجدوى	النسبة المئوية
135	81.81	30	18.18

ما رأيك في المتعلم الكبير			
نوع الإجابة عنه			
تلميذ عادي	النسبة المئوية	تلميذ غير عادي	النسبة المئوية
90	54.54	75	45.45

هل تجد متعة في تدريس المتعلمين الكبار					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	81.81	00	00	30	18.18

هل ترى أن الشكل العام لكتاب القراءة مناسب لإمكانات المتعلم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	45.45	30	18.18	60	36.36

هل ترى دروس القراءة مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	54.54	45	27.27	30	18.18

هل تثير موضوعات القراءة لدى المتعلم الرغبة في الاستزادة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	63.63	00	00	60	36.36

هل تقدم هاته الشاكلة من الدروس خدمات متعددة الأوجه للمتعلم الكبير					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	81.18	00	00	30	18.18

هل ترى أن النصوص المقترحة تراعي خصائص الثقافة المحلية والقومية					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	63.63	15	09.09	45	27.27

هل تسهم الدروس في تعديل سلوكات المتعلمين

نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	81.81	00	00	30	18.18

هل يتجاوب المتعلم مع ما يقدم من مواد					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	54.54	00	00	75	45.45

هل تجد لدى المتعلم صعوبة في تعلم الخط					
نوع الإجابة عنه					
نعم		لا		قليلا	
15	09.09	30	18.18	120	72.72

هل تعنى بالجانب الجمالي للخط					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
120	72.72	00	00	45	27.27

هل ترى أن برنامج الخط يساعد المتعلم على سرعة التعلم وسهولته			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
165	100	00	00

هل يساعد البرنامج المقترح على تفجير طاقات المتعلم الكامنة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	54.54	00	00	75	45.45

هل تجد صعوبة لدى المتعلم في تعلم الإملاء					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	45.45	00	00	90	54.45

أي ألوان الإملاء تراها أنجع للمتعلم لبلوغ الغايات التعليمية بيسر وسهولة					
نوع الإجابة عنه					
المنقول	النسبة المئوية	المنظور	النسبة المئوية	الاختباري	النسبة المئوية
45	27.27	45	27.27	75	45.45

هل ترى أن القطع الإملائية المختارة مناسبة للمتعلمين

نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
135	81.81	30	18.18

هل تشرك المتعلم في اختيار أنموذج الإملاء					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
60	36.36	00	00	105	63.63

هل تخصص حصصا لتدارك النقص وصحيح الأخطاء			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
135	81.81	30	18.18

هل تعتقد أن برنامج التعبير المقدم مناسب لتطلعات وامكانات المتعلم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
45	27.27	15	09.09	105	63.63

هل تشرك المتعلم في اختيار موضوع التعبير الكتابي					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
45	27.27	75	45.45	45	27.27

أي الموضوعات يفضلها المتعلم									
نوع الإجابة عنه									
دينية	النسبة المئوية	اجتماعية	النسبة المئوية	اجتماع/ دينية	النسبة المئوية	سياسية	النسبة المئوية	عامة	النسبة المئوية
30	18.18	60	36.36	75	45.45	00	00	00	00

هل تقدم دروس التعبير الكتابي موضوعات وظيفية					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	45.45	45	27.27	45	27.27

كيف تبدو ردة فعل المتعلم تجاه دروس قواعد اللغة					
نوع الإجابة عنه					
جيدة	النسبة المئوية	متوسطة	النسبة المئوية	بطيئة	النسبة المئوية
30	18.18	75	45.45	60	36.36

كيف تبدو لك شواهد الكتاب ونماذجه			
نوع الإجابة عنه			
جيدة	النسبة المئوية	غير مناسبة	النسبة المئوية
120	72.72	45	27.27

كيف تبدو لك طريقة تقديم القواعد			
نوع الإجابة عنه			
جيدة	النسبة المئوية	غير مناسبة	النسبة المئوية
120	72.72	45	27.27

هل تجد ارتباطا بين دروس القواعد وبقية المواد					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	54.45	15	09.09	60	36.36

هل تتوافق دروس القواعد مع امكانات المتعلم العقلية والنفسية					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
00	00	30	18.18	135	81.81

هل تحقق دوافع عملية التعلم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	63.63	00	00	60	36.36

هل تعتمد التعزيز بأنواعه					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
90	54.54	15	09.09	60	36.36

ما موقف المتعلم من التعزيز السلبي			
نوع الإجابة عنه			
غير مناسب	النسبة المئوية	مطلوب	النسبة المئوية
75	45.45	90	54.54

هل ترى أن جل التمرينات الملحقة وأسئلة الفهم تحقق جدواها بالنسبة لعمليات التعلم المختلفة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	54.54	00	00	75	45.45

هل تشرك المتعلم في إدارة الدروس
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
75	45.45	30	18.18	60	36.36

أي أكثر أشكال التقويم استعمالا لديك					
نوع الإجابة عنه					
التشخيصي	النسبة المئوية	التكويني	النسبة المئوية	النهائي	النسبة المئوية
120	72.72	45	27.27	00	00

هل تلمس تقدما مثمرا لدى المتعلم يوما بعد يوم			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
165	100	00	00

ج- تحليل مادة الاستبيان.

الحق أن مادة الاستبيان وإجاباته تعد أرضا خصبة ومادة حية نتزود من خلالها بالمعلومات المفيدة والنتائج المهمة والضرورية التي يمكن أن تُسْهِمَ بشكل مباشر في تحديد نقاط الخلل فَنُعَالِجَ وتُسَدَّ ثَغَرَاتُهَا، والجوانب المثمرة فَنُثَبِّتَهَا وتُبَارِكَ وتُتَّخَذَ مِنْوَالاً في أي بناء منهجي لأي برنامج تعليمي يروم تكوين المواطن الصالح القادر على الإسهام بشكل مباشر في بناء الصرح القومي.

إن القراءة الدقيقة والمتأنية لمجمل الإجابات تبدي لنا مواقف مختلفة من مجمل القضايا التعليمية المدروسة.

إذ يؤكد أغلب الاستبيانات المجراة أن الإصلاحات التربوية الجديدة يفترض أن تمضي قدما في سبيل إعادة هيكلة المناهج التربوية التقليدية بما يتوافق مع التطورات الحاصلة في جميع مجالات الحياة.

إلا أن وجهات نظر المعلمين تباينت فيما تعلق بطبيعة المتعلم الكبير ، فيما إذا كان على شاكلة أي متعلم آخر أو هو تلميذ غير عادي ، والحق أقول إن المتعلم الكبير تلميذ غير عادي بما يمتلكه من قدرات عقلية ونفسية ، وبما يحتله من مكانة اجتماعية تجعل عملية التعليم بالنسبة إليه تأخذ مجرى مخالفا لمعتاد المتعلمين الصغار ، ثم إن طبائع المتعلمين الكبار وسلوكياته م تحتاج إلى اهتمام خاص يتفق مع مرحلتهم العمرية ، ذلك أن المتعلم الكبير يمتلك طبائع عدوانية معينة قد تحول دونه ودون تعلم أي شيء جديد بالسهولة التامة ، فقد أكدت كثير من

الدراسات النفسية المجراة على الكبار أن سلوكاتهم لا يمكن التنبؤ بها أو تفسيرها إلا من وجهة نظرهم الخاصة ، وهو أمر يتطلب من المدرس أن يمتلك المرونة الكافية بما يجعله قادرا على التعامل الإيجابي مع هذا الصنف من المتعلمين.

وتؤكد إجابة السؤال الثالث أن أغلب المنشطين يجدون متعة كبيرة في تدريس المتعلمين الكبار ، بالنظر إلى أن عدد المتعلمين غير كبير على مستوى الصفوف التعليمية هذا من جهة ، ومن جهة ثانية القدرات التي يتمتع بها المتعلم بما يجعل أمر التعامل معه أمرا ميسورا في كثير من الأحيان.

أما عن الشكل العام لكتاب القراءة فقد تباينت الآراء حوله ، ذلك أن مجمل الإجابات قد سجلت رفضا أو تحفضا مباشرا حوله بما يطرح سؤالا مباشر حول هذه النوعية من الكتب ، وعن قدرتها في التأثير على سلوكات المتعلمين التربوية والتعليمية.

وقد تباينت آراء المنشطين حول مناسبة دروس القراءة لسن المتعلم وقدراته العقلية ، على أن النسبة الغالبة تميل إلى التأكيد على الجانب الإيجابي فيها ، وهذا لا يقلل من النسبة التي أكدت عدم مناسبة الموضوعات لسن المتعلم ، والحق أن إيجاد برنامج مثالي يتوافق مع جميع انشغالات المتعلمين أمر مستحيل ، ذلك أن المتعلمين أنفسهم من فئات ومراحل عمرية مختلفة (22–73) سنة ، ومن أجناس مختلفة (نساء ورجال) وهو أمر يطرح سؤالا كبيرا حول قدرة البرنامج على الوفاء بمتطلبات هؤلاء المتعلمين جميعا.

وتؤكد الإجابة على السؤال السادس الرغبة الجامحة من لدن المتعلمين في طلب الاستزادة ، وهو سلوك طبيعي ومبرر بالنظر إلى الكبت النفسي الذي كان المتعلم يعانيه في غياهب الجهل.

أما عن جواب السؤال السابع فيقدم صورة جلية عن أهمية نصوص القراءة في تقديم خدمات متنوعة ومتعددة المجالات ، بما يخدم حياة المتعلم العملية والثقافية.

وقد أشارت الإجابة الثامنة إلى مدى أهمية النصوص القرائية المقترحة في تزويد المتعلم بمختلف المعلومات الثقافية المحلية والقومية ، هو أمر لا يقلل من نسبة الاستبيانات التي تقلل من شأن وظيفة النصوص في هذا المجال.

وتؤكد إجابة السؤال العاشر على أهمية النصوص والدروس المختلفة في تعديل سلوكات المتعلمين ، بما يجعلهم يتزودون بسلوكات أكثر قبولا وأكثر حضارية ، وهو ما يسهل اندماجهم المباشر في المجتمع.

أما عن السؤال الحادي عشر فقد اختلفت الإجابات فيه بين مؤكد لتجاوب المتعلم مع ما يقدم من مواد ، وبين مقلل من قيمة هذا التجاوب ، وهو أمر يطرح التساؤل حول قيمة هذه البرامج ، والأمر الذي لا يُنْكَرُ أن تجاوب المتعلم لا يكون إلا في ظل واقعية البرامج وانسيابيتها وارتباطها المباشر بحياته اليومية والعملية ، من شاكلة برامج محو الأمية الوظيفي.

أما عن جواب السؤال الثاني عشر فيؤكد دون ريب شيئا غير قليل من الصعوبة التي يجدها المتعلم الكبير في تعلم الخط ، وهذا أمر طبيعي خاصة في المرحلة الأولى من العملية التعليمية بالنظر إلى نقص المرونة الكافية لدى عدد من المتعلمين ، وضعف البصر لدى البعض الآخر.

أما عن أهمية العناية بالجانب الجمالي للخط فقد أكدت أغلب الإجابات أهمية العناية به ، غير زياراتنا الميدانية كشفت لنا دون مجال للشك أن هذا الجانب من العملية التعليمية مهمل كل الإهمال بالنظر إلى الجهل الكبير من لدن المعلمين أنفسهم للكتابة الفنية الجملية ، مما يجعلهم عاجزين عن تقديم الشيء المطلوب للمتعلم ، فالخط في غالب المدارس يترك للموهبة الخاصة ، على أن دراسة الخط وتعليمه كان يفترض أن يعطى عناية خاصة.

ويؤكد جواب السؤال الرابع عشر على أهمية البرنامج المقترح في دروس الخط ، بما يساعد المتعلم على سرعة التعلم وسهولته.

إلا أن جواب السؤال الخامس عشر يؤكد ضعف هذا البرنامج في تفجير طاقات المتعلم واستثارته الاستثارة الكافية ، بما يدفعه للمضي قدما في عملية التعلم.

ويؤكد جواب السؤال السادس عشر على الصعوبات المتعددة التي يلفيها المتعلم في التعامل مع نشاط الإملاء ، على الرغم من الأهمية الكبرى التي يكتسيها هذا النشاط في بناء الصرح اللغوي السليم للمتعلم.

وقد تباينت النسب حول نجاعة ألوان الإملاء الممارسة من قبل المتعلمين ، إلا أن نسبة الإملاء الاختباري قد غلبت على بقية النسب.

على أن إجابة السؤال الثامن عشر تؤكد على مناسبة القطع الإملائية للمتعلمين وإمكاناتهم المختلفة ، في حين آخر أكد أغلب المعلمين أنه يستأنس بآراء المتعلمين في اختيار القطع الإملائية.

أما عن تصحيح الأخطاء فقد أكد كثير من المعلمين أنه يخصص وقتا كافيا لتدارك النقص وتصحيح الأخطاء ، وهذا الأمر لا يقلل من نسبة المعلمين الذين أكدوا عدم قيامهم بهاته الوظيفة وهو أمر مستغرب.

وفي سؤال عن مناسبة البرنامج المقترح في نشاط التعبير الكتابي لإمكانات المتعلمين وتطلعاتهم ، أكدت أغلب الإجابات الغياب النسبي لهذه الخصيصة ، بما يطرح تساؤلات كبيرة حول الأثر المباشر للبرنامج المتناول في تعديل سلوكات المتعلمين اللغوية ، بالنظر إلى الأهمية البالغة لهذا النشاط في حياة المتعلم الكبير.

وما يزيد الأمر سوءا أن أغلب الإجابات في السؤال الموالي تأكد عدم اكتراث أغلب المعلمين لرغبات المتعلمين في اختيار الموضوعات المدروسة.

أما عن أهم الموضوعات المفضلة من قبل المتعلمين ، فقد غلبت الموضوعات الاجتماعية والدينية مجتمعة بدرجة أولى ، ثم الموضوعات الاجتماعية والدينية بدرجة ثانية ، في حين لم تنل الموضوعات السياسية أية أهمية.

أما عن الأهمية الوظيفية لموضوعات التعبير الكتابي فقد أكدت الإجابات هاته الأهمية ، غير أن هاته الموضوعات ليست كثيرة بما يجعل المتعلم يقبل عليها بشكل مباشر بالنظر إلى أهميتها في حياته اليومية.

أما عن اهتمام المتعلمين الكبار بنشاط قواعد اللغة فقد أكدت أغلب الإجابات العناية المتوسطة من قبل المتعلمين ، وهو أمر عادي في هذا النشاط خصوصا ، مما يطرح التساؤل القديم أين يكمن الخلل في تعليم النحو العربي؟ على أن أغلب الإجابات حول شواهد الكتاب ، وطريقة تقديم هاته القواعد تؤكد النسبة الجيدة.

وفي سؤال حول موافقة دروس القواعد لإمكانات المتعلم العقلية والنفسية ، أكدت أغلب الإجابات النسبة القليلة لذلك ، على أنها في أحيان كثيرة تحقق دوافع عملية التعلم.

أما عن الارتباط المباشر بين دروس القواعد وبقية الدروس فقد تباينت الإجابات حول هذا الارتباط ، مما يدعو للتساؤل حول ضرورة إيجاد تنسيق تام بين هاته النشاطات ، كيما

يكون تعلم النشاط الأول مطية في تعلم النشاط الثاني ، فنشاطات اللغة كل متكامل الواحد منها يهديك لتعلم النشاط الثاني ، وأي خلل أو نقص في تعلم نشاط ما يكون له الأثر البين على تعلم النشاط الثاني.

وفي سؤال حول أهمية التمرينات المساعدة وجدواها مناسبتها للمتعلم أكدت نسبة (54.45) من الإجابات على الجانب الإيجابي لها ، في حين قللت بقية الإجابات من هاته الأهمية.

وفي سؤال التعزيز أكد أغلب المدرسين اعتماد هذا السلوك ، على أن أغلب المعلمين يشيرون إلى أن اعتماد التعزيز السلبي سلوك مطلوب ، على أن يكون استعماله بشيء من الحذق ، كيما لا يتم استثارة السلوكات العدوانية لدى المتعلمين.

وعن المساهمة المباشرة للمتعلم في إدارة الدروس أكد عدد غير قليل من الإجابات الأهمية البالغة للمشاركة الإيجابية للمتعلمين ، على حين لا يمكن إغفال نسبة لا يُسْتَهَانُ بها من الإجابات التي أكدت تفرد المعلم بالعملية التعليمية.

وقد أكدت أغلب الإجابات حول سؤال التقويم التركيز على اللون التشخيصي منه ، في حين كان الأولى أن تعطى الأهمية الكبرى للون التكويني منه ، على أن كل الإجابات أكدت على التقدم المثمر المسجل للمتعلمين يوما بعد يوم.

قد لا تعكس إجابات المعلمين حقيقة ما يدور في فلك العملية التعليمية لمتعلمي محو الأمية بالجزائر بكل تفصيلاتها ، ولكنها تحاول مقاربتنا واقـــع ملموس يعيشه المعلم يوما بعد يوم ، مما يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في كثير من المسائل التعليمية للمتعلمين الكبار بالنظر إلى الإجحاف والتقصير الكبير الذي يشوب هذا القطاع التربوي والتعليمي المهم ، سواء تعلق بمسائل التكفل العام ، أو على مستوى إعداد البرامج التربوية ووضع الخطط والسياسات التربوية والتعليمية الخاصة بهذا القطاع بالنظر إلى غياب سياسة عامة يُسْتَنَدُ إليها في مختلف العمليات التعليمية ، ينضاف إلى ذلك كله تشكل هذه الملاحظات ومثيلاتها مرجعا رئيسا يستند إليه في وضع وتخطيط أي منهاج أو برنامج مثمر يتوخى إعداد المواطن الصالح القادر على الإفادة من كل ما حوله ، من خلال الكشف عن كل إمكاناته الكامنة.

2- **عينة المتعلمين:**

تتكون عينة المتعلمين من ست مائة وثمانين (680) استبيانا موزعة على المستويات التعليمية الثلاثة بأربع مائة وأربعين (440) استبيانا لمستوى الأساس ، ومائة وخمس(105) استبيانات للمستوى الثاني ، ومائة وخمسة وثلاثين (135) استبيانا للمستوى الثالث وزعت في أغلب ولايات الوطن ، وقد استعنا في ذلك بعدد من الأصدقاء والهيئات المحلية ، والحق أن عدد الاستبيانات الموزعة كان أكثر من ذلك لكن ما تمكنا من استعادته كان العدد المذكور ، وهو استبيان استكشافي حاولنا استجواب المتعلمين فيه في عدد من القضايا التي تخص العملية التعليمية وملابساتها فيما يحيط بهم.

2-1- استبيانات المستوى الأول (الأساس).

أ- مادة الاستبيان:

ارتكزت أسئلة الاستبيان الثلاثة والعشرين (23) على المناحي الآتية:

1- السن.

2- المستوى الدراسي.

3- الاستمتاع بالدراسة.

4- الشكل العام لكتاب القراءة.

5- نصوص القراءة من حيث الحجم.

6- خط الكتاب وألوانه.

7- تأثير وجود الصور والرسومات على دافعية المتعلم ورغبته في القراءة.

8- الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة.

9- مدى تقديم النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية.

10- الصعوبة في التمرينات المقدمة.

11- الصعوبة في الإجابة على الأسئلة.

12- إسهام الأسئلة والتمرينات في زيادة الفهم.

13- صعوبة دروس الكتابة.

14- المتعة في درس الخط.

15- الصعوبة في درس الخط.

16- الصعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة.

17- التعزيز الكافي(التدعيم) من قبل المدرس.

18- أسلوب المدرس التعليمي.

19- مشاركة المتعلم في تقديم الدرس.

20- مدى أهمية ما يقدم من دروس في تحقيق دافعية المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم.

21- الدروس الخاصة بالاستماع.

22- الموضوعات المفضلة في الدراسة.

23- طموحات المتعلم بعد دخوله صفوف التعليم.

وتهدف جملة هاته الاستبيانات إلى الحصول على آراء أكبر عدد ممكن من المتعلمين حول ما يدور في فلك العملية التعليمية من ظروف وملابسات قد تساعد أو تعيق العملية التعليمية من السير المنتظم ، وبالتالي الحصول على صورة واضحة لهاته العملية من قبل المتعلمين أنفسهم من خلال التعبير عن انشغالاتهم وإبداء رأيهم ووجهات نظرهم في مختلف القضايا التعليمية.

ب- تفريغ الاستبيان.

هل تستمتع بالدراسة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
430	97.72	00	00	10	02.27

كيف يبدو لك الشكل العام لكتاب القراءة					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
410	93.18	20	04.54	10	02.27

كيف تبدو لك نصوص القراءة من حيث الحجم					
نوع الإجابة عنه					
طويلة	النسبة المئوية	قصيرة	النسبة المئوية	مناسبة	النسبة المئوية
10	02.27	20	04.54	410	93.18

كيف ترى خط الكتاب وألوانه

نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
310	70.45	70	15.90	60	13.63

هل يؤثر وجود الصور والرسومات في دافعيتك ورغبتك في القراءة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
390	88.63	40	09.09	10	02.27

هل تجد الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
400	90.90	10	02.27	30	06.81

هل تقدم لك النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
410	93.18	30	06.81

هل تجد صعوبة في التمرينات المقدمة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
60	13.63	230	52.27	150	34.09

هل تجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
70	15.90	170	38.63	200	45.45

هل تساعدك الأسئلة والتمرينات على زيادة الفهم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
410	93.18	00	00	30	06.81

هل تجد صعوبة في دروس الكتابة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
60	13.63	240	54.54	140	31.81

هل تجد درس الخط ممتعا					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية

06.81	30	00	00	93.18	410

هل تجد صعوبة في درس الخط					
نوع الإجابة عنه					
النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
25	110	50	220	25	110

هل تجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة			
نوع الإجابة عنه			
النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
06.81	30	93.18	410

هل يستعمل مدرسك التعزيز الكافي (التدعيم)			
نوع الإجابة عنه			
النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
06.81	30	93.18	410

هل تجد أسلوب مدرسك ممتعا ومثيرا					
نوع الإجابة عنه					
النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
00	00	00	00	100	440

هل يشركك المدرس في تقديم الدرس					
نوع الإجابة عنه					
النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
09.09	40	00	00	90.90	400

هل تجد أن ما يقدم من دروس يحقق دافعيتك ويشبع حاجاتك					
نوع الإجابة عنه					
النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
22.72	100	04.54	20	72.72	320

هل تتناولون شيئا من دروس الاستماع			
نوع الإجابة عنه			
النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم
13.63	60	86.36	380

أي الموضوعات تفضل دراستها
نوع الإجابة عنه

دينية	النسبة المئوية	اجتماعية	النسبة المئوية	سياسية	النسبة المئوية	اجتماع/ دينية	النسبة المئوية	متفرقة	النسبة المئوية
170	38.63	70	15.90	00	00	10	02.77	190	43.18

هل حققت شيئا من طموحاتك بعد دخولك لصفوف التعليم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
400	90.90	00	00	40	09.09

ج- تحليل مادة الاستبيان.

لا غرابة في أن تلفي كل الاستبيانا ت تشير إلى شغف المتعلمين بالدراسة بالنظر إلى حاجتهم المسيسة إلى مثل هذا الفضاء الخصب الذي يفتح لهمم المجال فسيحا للتفتح والاطلاع على عوالم جديدة كانت عصية عنهم في يوم من الأيام ، ثم إن المتعلم الكبير يملك سلطة نفسه في القبول أو الرفض ، في الوفود على صوف التعليم وفي العزوف عنها ، وعليه فقد لاحظنا عددا من المتعلمين ينسحب بعد أيام قلائل من وفوده على صفوف التعليم ، بالنظر لأنه ربما لم يجد المتعة الكافية ، أو شعر بشيء من الضيق ، أو لأن ظروف حياته العملية اقتضت ألا تتناسب مع نظام العملية التعليمية مما دعاه للانسحاب مباشرة.

أما فيما تعلق بكتاب القراءة وشكله ونصوصه وألوانه فالظاهر أنه يلقى القبول والرضى من جل المتعلمين ، وفيما تعلق بغياب الألوان والصور في عدد من نصوصه وصفحاته ، فهو أمر غير مبرر بالنظر إلى حاجة المتعلم المسيسة ــ وخصوصا في المرحلة التعليمية الأولى ــ إلى كل عناصر الإثارة الضرورية التي تدفع المتعلم للإقبال والتمتع بجمال الكتاب ونصوصه.

وفي سؤال عن قمة الإثارة واللذة الحاصلة للمتعلم من خلال قراءته للنصوص أكد أغلب المتعلمين حصولهم على القدر الجيد منها ، إلا أن هذا لا ينقص من نسبة المتعلمين الذين قللوا من هاته اللذة ، وهذا أمر طبيعي بالنظر لاختلاف وجهات النظر بالنسبة للمتعلمين ، وهو أمر ينسحب على سؤال قُدِّمَ للمتعلم حول حصول المتعلم على خدمات متعددة الأوجه من خلال النصوص المقروءة.

وفيما تعلق بالتمرينات والأسئلة الملحقة فعلى الرغم من تقليل عدد كبير من المتعلمين من شأن صعوبتها ، إلا أن عددا غير قليل منهم أكد صدق ما ذكرنا سابقا من التذبذب المنهجي في وضع الأسئلة والتمرينات مما يقلل من فاعليتها في تيسير النصوص وزيادة استيعابها من قبل المتعلمين أنفسهم.

وفي سؤال عن صعوبة درس الكتابة أكد عدد غير قليل من المتعلمين حصول شيء من العسر لديه في الوصول إلى نتائج مُرْضِيَةٍ ، وهو أمر طبيعي خصوصا لمتعلمي المستوى الأول ، بالنظر إلى ضعف المرونة لديهم وبطء ردود أفعالهم نظرا لكبر سنهم ، وضعف حواسهم من جهة ثانية ، إلا أن مقدار ما يقدمه درس الخط والكتابة من متعة عنده م كبير جدا لأنه يمهد الطريق أمامهم لكتابة ذواتهم قبل كل شيء.

وفي سؤال عن صعوبة تمييز المتعلم بين الحروف المتشابهة أكد أغلب المتعلمين حصول لُبْسٍ لديه نظرا للتشابه في الحروف من شاكلة:(س/ش/ب/ت/ث/ص/ض/ظ/ط...) ، وهو أمر وقفا عليه يقينا في عدد من زياراتنا الميدانية لبعض الأقسام ، مما يدعو لإعادة النظر في طريقة ومنهجية تدريس دروس الخط بالنظر لأنها تشكل المرتكز الأول في تعلم بقية نشاطات الكتابة الأخراة.

وتؤكـــد أغلب الاستبيانات اعتماد المدرسين للتعزيز الكافي مما يزيد من دافعية المتعلمين ، إلا أنه ينصح في العادة بالحذق في استعمال هاته الآلية.

وفي سؤال عن الأساليب المعتمدة من قبل المدرسين ، أكدت كل الاستبيانات الواردة حسن ملاءمتها لحاجات المتعلم ورغباته ، خصوصا وأن أغلب المدرسين يعمد إلى إشراك المتعلمين في إدارة الدروس ، مما يشعر المتعلم بأهميته ومساهمته الفاعلة.

وعلى الرغم من تأكيد عدد غير قليل من المتعلمين أن ما يقدم من دروس يلبي في الغالب كثيرا من دوافعهم للتعلم ويستجيب لحاجاتهم ، إلا أن عددا كبيرا من المتعلمين قلل من شأن هاته الدروس ومن قدرتها على تقديم الاستثارة الكافية التي تدفع المتعلم الكبير للمضي قدما في العملية التعليمية ، وهو أمر يدعو للتنويه للأخذ بآراء المتعلمين في هذا المجال.

وفيما تعلق بنشاط الاستماع فعلى الرغم من تأكيد أغلب المتعلمين تناولهم شيئا منه ، إلا أن الحقيقة التي وقفنا عليها يقينا أن هاته المهارة مهملة تماما في كل المؤسسات التعليمية على الرغم من الأهمية البالغة لهذا النشاط الذي كان يفترض أن يشكل الأساس الأول في تعلم بقية النشاطات (فالسمع أبو الملكات).

وفي سؤال عن أهم الموضوعات المفضلة من قبل المتعلمين الكبار ، طغت الموضوعات العامة والاجتماعية على بقية الموضوعات (الدينية والسياسية).

وفي سؤال أخير وجه إلى المتعلم فيما إذا كان قد حقق شيئا من طموحاته بعد دخوله صفوف التعليم ، أكدت أغلب الإجابات حصول كثير من المتعة لدى المتعلم بالنظر أنه قد تمكن من فك عزلته والاندماج بشكل طبيعي في معترك الحياة مما فتح أمامه عوالم جديدة.

كانت تلك جملة من البيانات والملاحظات التي يمكن الإفادة منها في تصحيح نقاط الخلل والضعف في البرنامج المخصص للمتعلمين الكبار من المستوى الأول ولبناء برنامج متوازن يحقق للمتعلم بغيته ويخدم المجتمع بالعموم.

2-2- استبيانات المستوى الثاني.

أ- مادة الاستبيان:

ارتكزت أسئلة الاستبيان الاثنين والثلاثين (32) على المناحي الآتية:

1- السن.

2- المستوى الدراسي.

3- الاستمتاع بالدراسة.

4- الشكل العام لكتاب القراءة.

5- نصوص القراءة من حيث الحجم.

6- خط الكتاب وألوانه.

7- تأثير وجود الصور والرسومات على دافعية المتعلم ورغبته في القراءة.

8- الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة.

9- مدى تقديم النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية.

10- الصعوبة في التمرينات المقدمة.

11- الصعوبة في الإجابة على الأسئلة.

12- مساهمة الأسئلة والتمرينات في زيادة الفهم.

13- صعوبة دروس الكتابة.

14- المتعة في درس الخط.

15- الصعوبة في درس الخط.

16- الصعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة.

17- الصعوبة في درس الإملاء.

18- إسهام القطع الإملائية المختارة في تعلم اللغة.

19- المتعة في دروس التعبير الكتابي.

20- الحرية الكافية في دروس التعبير الكتابي.

21- مناسبة دروس التعبير لإمكانات المتعلم وتطلعاته.

22- وظيفية موضوعات التعبير.

23- المتعة في درس القواعد.

24- مساهمة الحفظ المباشر للقواعد في تعلم اللغة.

25- التناسق بين درس القواعد وبقية الدروس.

26- التعزيز الكافي(التدعيم) من قبل المدرس.

27- أسلوب المدرس التعليمي.

28- مشاركة المتعلم في تقديم الدرس.

29- مدى أهمية ما يقدم من دروس في تحقيق دافعية المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم.

30- الدروس الخاصة بالاستماع.

31- الموضوعات المفضلة في الدراسة.

32- طموحات المتعلم بعد دخوله صفوف التعليم.

ب- تفريغ الاستبيان.

هل تستمتع بالدراسة					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
105	100	00	00	00	00

كيف يبدو لك الشكل العام لكتاب القراءة					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
45	42.85	15	14.28	45	42.85

كيف تبدو لك نصوص القراءة من حيث الحجم

نوع الإجابة عنه					
طويلة	النسبة المئوية	قصيرة	النسبة المئوية	مناسبة	النسبة المئوية
45	42.85	15	14.28	45	42.85

كيف ترى خط الكتاب وألوانه					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
60	57.14	15	14.28	30	28.57

هل يؤثر وجود الصور والرسومات في دافعيتك ورغبتك في القراءة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	85.71	00	00	15	14.28

هل تجد الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
60	57.14	00	00	45	42.85

هل تقدم لك النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
90	85.71	15	14.28

هل تجد صعوبة في التمرينات المقدمة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
15	14.28	30	28.57	60	57.14

هل تجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
30	28.57	15	14.28	60	57.14

هل تساعدك الأسئلة والتمرينات على زيادة الفهم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	85.71	00	00	15	14.28

هل تجد صعوبة في درس الكتابة
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
00	00	90	85.71	15	14.28

هل تجد صعوبة في درس الخط					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	100	00	00	00	00

هل تجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
15	14.28	90	85.71

هل تجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
00	00	105	100	00	00

هل تجد صعوبة في درس الإملاء			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
45	42.85	60	57.14

هل تساعدك القطع الإملائية المختارة على تعلم اللغة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
60	57.14	00	00	45	42.85

هل تجد المتعة في درس التعبير الكتابي					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	71.42	15	14.28	15	14.28

هل تجد الحرية الكافية في درس التعبير الكتابي					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	71.42	15	14.28	15	14.28

هل تجد دروس التعبير مناسبة لإمكاناتك وتطلعاتك
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
90	85.71	15	14.28

هل تجد موضوعات التعبير وظيفية			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
45	42.85	60	57.14

هل تجد المتعة في درس القواعد			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
45	42.85	60	57.14

هل يساعدك حفظ القواعد على تعلم اللغة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	71.42	15	14.28	15	14.28

هل تجد تناسقا بين درس القواعد وبقية الدروس					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
30	28.57	15	14.28	60	57.14

هل يستعمل مدرسك التعزيز الكافي (التدعيم)			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
90	95.71	15	14.28

هل تجد أسلوب مدرسك ممتعا ومثيرا					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	85.71	15	14.28	00	00

هل يشركك المدرس في تقديم الدرس					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
105	100	00	00	00	00

هل تجد أن ما يقدم من دروس يحقق دافعيتك ويشبع حاجاتك
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	71.42	00	00	30	28.57

هل تتناولون شيئا من دروس الاستماع			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
90	85.71	15	14.28

أي الموضوعات تفضل دراستها									
نوع الإجابة عنه									
دينية	النسبة المئوية	اجتماعية	النسبة المئوية	اجتماع/ دينية	النسبة المئوية	سياسية	النسبة المئوية	متفرقة	النسبة المئوية
30	28.57	30	28.57	45	42.85	00	00	00	00

هل حققت شيئا من طموحاتك بعد دخولك لصفوف التعليم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	100	00	00	00	00

ج- تحليل مادة الاستبيان.

الحديث عما تحققه عملية التعليم من متعة أمر طبيعي بالنظر إلى العوالم الجديدة التي يلجها المتعلم بعد خروجه من غيابات الجهل ، وهو أمر تؤكده أغلب نتائج السؤال الأول الموجه للمتعلمين الكبار ، والذي لم يدع مجالا للشك في هذا الأمر.

أما عن وجهات نظر متعلمي المستوى الثاني حول الشكل العام للكتاب وحجم نصوصه القرائية ، فكانت أكثر نضجا من تلك المقدمة من قبل متعلمي المستوى الأول بالنظر إلى اتساع حاجات المتعلمين ورغباتهم في الاستزادة ، إذ تؤكد أغلب الإجابات عدم موافقة المتعلمين على شكل الكتاب ، وحجم نصوصه ، وشكل كتابته وألوانه ، وصوره المرفقة ، مما يقلل من قوة دافعية المتعلم في هذا المجال ، وهو أمر يبعث على التساؤل حول آليات وضع هذا الكتاب ووضعيته الحقيقية ، ومن موقف المتعلمين منه خصوصا أنه يشكل المرتكز الرئيس في تعلم كل النشاطات الأخراة ، مما يدعو إلى ضرورة المراجعة السريعة والفاعلة لهذا الكتاب كيما يتواءم مع حاجات المتعلمين ورغباتهم ، بما يدفعهم للمضي قدما في العملية التعليمية.

وعلى الرغم مما سجلنا للكتاب من مآخذ ، إلا أن أغلب المتعلمين يشيدون بما يقدمه الكتاب من خدمات اجتماعية ودينية وأخلاقية متعددة الأوجه.

وفي سؤال عن أهمية الأسئلة الملحقة وأثرها في زيادة الفهم العام للنصوص القرائية ومختلف ألوان النشاط الأخراة ، يؤكد أغلب المتعلمين على الأثر البين لها ، على الرغم من الصعوبات المسجلة في التعامل معها من قبل الغالبية العظمى من المتعلمين.

وفي سؤال عن صعوبات دروس الكتابة عموما أكدت أغلب الإجابات عدم وجود أي صعوبة ، إلا أن الأمر المستغرب هو وجود صعوبات في درس الخط لدى كل متعلمي الصف الثاني ، مما يدعو للتساؤل حول الأثر البين لدروس المستوى الأول ، وفيما تعلق بتشابه الحروف ، أكدت أغلب الإجابات أن متعلمي هذا المستوى لا يجدون مشكلة في ذلك.

وفيما تعلق بدرس الإملاء أكد عدد غير قليل من المتعلمين وجود صعوبات لديه في هذا النشاط ، وهذا أمر طبيعي في هذا المستوى ، حتى أن عدد كبيرا من الإجابات أكد على الأثر الضئيل لهذا النشاط في مساعدة المتعلم على تعلم اللغة.

ويؤكد أغلب الإجابات الواردة أن الغالبية العظمى من المتعلمين يُلْفُونَ المتعة التامة في موضوعات التعبير الكتابي ، وهو أمر مهم في هذا المستوى التعليمي ، خصوصا وأن عدد كبيرا من المتعلمين أكد أنه يجد الحرية الكافية في اختيار الموضوعات بما جعلها مناسبة لإمكاناته المختلفة وتطلعاته الكثيرة.

إن سؤال المتعلم عن أهمية موضوعات التعبير الوظيفية أكد شيئا كثيرا من النقص الذي تعانيه هاته الموضوعات ، بالنظر إلى حاجة المتعلم المسيسة إلى موضوعات وظيفية مما يتعلق بحياة المتعلم الكبير مباشرة (كملء الاستمارات ، والصكوك البريدية ، ومختلف الوثائق الإدارية..) التي تشكل جزءا مهما من حياة المتعلم الكبير، مما يدفعه للإقبال عليها بشغف وقوة.

أما عن سؤال أهمية دروس القواعد ، أكد أغلب الإجابات عزوف أغلب المتعلمين عن هاته الدروس ، وهو أمر يطرح السؤال حول هاته المشكلة وعن كيفيات وسبل تجاوزها ، الأمر الذي جعل الغالبية العظمى من المتعلمين يلجؤن للحفظ المباشر للقواعد دون فهمها.

الأمر ذاته انسحب على التنسيق المباشر بين تعليم قواعد اللغة وتعليم بقية الدروس ، وكان يفترض أن يشكل تعلم قواعد اللغة جزءا من تعلم بقية النشاطات ، كيما لا يشعر المتعلم بالتجريد المطلق الذي يصحب تعلم القواعد اللغوية في العادة.

أما عن سؤال التعزيز فقد أكدت غالب الإجابات حضوره المكثف ، مما يشكل دعما للمتعلم للمضي قدما في تعلمه ، الأمر الذي أثر كثيرا في الإجابات المتعلقة بالأساليب المعتمدة من قبل المدرسين ، حيث أكدت أغلب الإجابات على جوانبها الإيجابية ، خصوصا أن غالب المدرسين يحاولون الاستعانة بالمتعلمين أنفسهم في إدارة دروسهم ، مما يشعر المتعلم بأهميته ومشاركته الإيجابية.

وفي سؤال عام حول مجمل الدروس أكدت الغالبية العظمى من الاستبيانات أن ما يقدم من دروس يحقق للمتعلم الكثير من رغباته ويشبع حاجاته المتنامية ، بالنظر إلى أن المتعلم الكبير يلفي في التعلم فرصة لاستعادة بعض ما فاته ، والاندماج الصحيح والمثمر في مجتمعه.

وفي سؤال عن أهمية العناية بنشاط الاستماع أكد أغلب المتعلمين حصولهم على القدر الكافي منه ، إلا الملاحظة العامة التي سجلناها من خلال بعض زياراتنا الميدانية لعدد من صفوف محو الأمية أن الغالبية العظمى من المعلمين لا يخصصون وقتا محددا لهذا النشاط ، إلا ما يقدم عرضا ضمن دروس القراءة أو التربية الدينية ، وهو أمر غير كاف ليمكن المتعلم من الحصول على القدر الكافي من الوجه الحقيقي للغة في صورتها الممارسة أو الفعلية.

والظاهر أن الطبائع الخاصة للمتعلمين الكبار تدعوهم في العادة للميل تجاه لون محدد من الموضوعات التي يلفون فيها المتعة والجاذبية ، وعليه فقد أثبت الاستبيان ميل غالب المتعلمين للموضوعات الدينية والاجتماعية بدرجة عالية ، في حين لم تنل الموضوعات السياسية والعامة أي اهتمام ، مما يدل على الوعي التام من قبل المتعلمين بحاجاتهم.

وفي سؤال أخير وجه للمتعلم فيما إذا كان قد حقق شيئا من طموحاته بعد دخوله لصفوف التعليم ، أكدت كل الاستبيانات الواردة حصول المتعلمين على الشيء الكثير منها ، ولو أن الأمر يبقى نسبيا لأن طموحات المتعلم تتنامى شيئا فشيئا كلما مضى قدما في العملية التعليمية.

كان ذلك تحليل وتعليق على جملة الاستبيانات الواردة من قبل صفوف محو الأمية ، حاولنا من خلالها الوقوف على آراء المتعلمين في مختلف القضايا التعليمية بالنقد والتحليل ، فحددنا نقاط قوتها ووقفنا على نقاط الخلل فدعونا لتصويبها وتداركها في سبيل بناء برنامج متوازن يخدم مصلحة المتعلم خاصة والمجتمع عامة.

2-3- استبيانات المستوى الثالث.

أ- مادة الاستبيان:

ارتكزت أسئلة الاستبيان التسعة والعشرين (29) على المناحي الآتية:

1- السن.

2- المستوى الدراسي.

3- الاستمتاع بالدراسة.

4- الشكل العام لكتاب القراءة.

5- نصوص القراءة من حيث الحجم.

6- خط الكتاب وألوانه.

7- تأثير وجود الصور والرسومات على دافعية المتعلم ورغبته في القراءة.

8- الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة.

9- مدى تقديم النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية.

10- الصعوبة في التمرينات المقدمة.

11- الصعوبة في الإجابة على الأسئلة.

12- مساهمة الأسئلة والتمرينات في زيادة الفهم.

13- صعوبة دروس الكتابة.

14- الصعوبة في درس الإملاء.

15- مساهمة القطع الإملائية المختارة في تعلم اللغة.

16- المتعة في دروس التعبير الكتابي.

17- الحرية الكافية في دروس التعبير الكتابي.

18- مناسبة دروس التعبير لإمكانات المتعلم وتطلعاته.

19- وظيفية موضوعات التعبير.

20- جمال نصوص كتاب القواعد.

21- المتعة في درس القواعد.

22- إسهام الحفظ المباشر للقواعد في تعلم اللغة.

23- التناسق بين درس القواعد وبقية الدروس.

24- التعزيز الكافي(التدعيم) من قبل المدرس.

25- أسلوب المدرس التعليمي.

26- مشاركة المتعلم في تقديم الدرس.

27- مدى أهمية ما يقدم من دروس في تحقيق دافعية المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم.

28- الموضوعات المفضلة في الدراسة.

29- طموحات المتعلم بعد دخوله صفوف التعليم.

ب- تفريغ الاستبيان.

هل تستمتع بالدراسة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	55.55	00	00	60	44.44

كيف يبدو لك الشكل العام لكتاب القراءة					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
75	55.55	60	44.44	00	00

كيف تبدو لك نصوص القراءة من حيث الحجم					
نوع الإجابة عنه					
طويلة	النسبة المئوية	قصيرة	النسبة المئوية	مناسبة	النسبة المئوية
60	44.44	15	11.11	60	44.44

كيف ترى خط الكتاب وألوانه					
نوع الإجابة عنه					
جميل	النسبة المئوية	متوسط	النسبة المئوية	غير مناسب	النسبة المئوية
60	44.44	60	44.44	15	11.11

هل يؤثر وجود الصور والرسومات في دافعيتك ورغبتك في القراءة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
75	55.55	60	44.44	00	00

هل تجد الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	77.77	30	22.22	00	00

هل تقدم لك النصوص خدمة اجتماعية ودينية وأخلاقية			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
135	100	00	00

هل تجد صعوبة في التمرينات المقدمة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
30	22.22	45	33.33	60	44.44

هل تجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
00	00	30	22.22	105	77.77

هل تساعدك الأسئلة والتمرينات على زيادة الفهم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	100	00	00	00	00

هل تجد صعوبة في دروس الكتابة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
15	11.11	120	88.88	00	00

هل تجد صعوبة في درس الإملاء			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
00	00	135	100

هل تساعدك القطع الإملائية المختارة على تعلم اللغة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	100	00	00	00	00

هل تجد المتعة في درس التعبير الكتابي
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	100	00	00	00	00

هل تجد الحرية الكافية في درس التعبير الكتابي					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
105	77.77	00	00	30	22.22

هل تجد دروس التعبير مناسبة لإمكاناتك وتطلعاتك			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
120	88.88	15	11.11

هل تجد موضوعات التعبير وظيفية			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
105	77.77	30	22.22

هل تجد نصوص كتاب القواعد جميلة ومفيدة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	100	00	00	00	00

هل تجد المتعة في درس القواعد			
نوع الإجابة عنه			
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
120	88.88	15	11.11

هل يساعدك حفظ القواعد على تعلم اللغة					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
120	77.77	30	22.22	00	00

هل تجد تناسقا بين درس القواعد وبقية الدروس					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	66.66	15	11.11	30	22.22

هل يستعمل مدرسك التعزيز الكافي (التدعيم)
نوع الإجابة عنه

نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
135	100	00	00

هل تجد أسلوب مدرسك ممتعا ومثيرا					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
135	100	00	00	00	00

هل يشركك المدرس في تقديم الدرس					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية
75	55.55	45	33.33	15	11.11

هل تجد أن ما يقدم من دروس يحقق دافعيتك ويشبع حاجاتك					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
15	11.11	75	55.55	45	33.33

أي الموضوعات تفضل دراستها									
نوع الإجابة عنه									
دينية	النسبة المئوية	اجتماعية	النسبة المئوية	اجتماع/ دينية	النسبة المئوية	سياسية	النسبة المئوية	متفرقة	النسبة المئوية
45	33.33	15	11.11	45	33.33	15	11.11	15	11.11

هل حققت شيئا من طموحاتك بعد دخولك لصفوف التعليم					
نوع الإجابة عنه					
نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	قليلا	النسبة المئوية
90	66.66	00	00	45	33.33

ج- تحليل مادة الاستبيان.

قد لا يبدو غريبا أن تجد نسبة كبيرة من المتعلمين الكبار يبدي إعجابه الكبير بما يقدم من دروس ، معربا عن رضاه التام عن العملية التعليمية ، خاصة أنه وجد الفرصة مواتية لاسترجاع بعض ما فاته في السنوات الأولى لحياته ، مما دعاه للتمسك بالعملية التعليمية على اعتبارها المخرج الرئيس بالنسبة إليه من الضائقة النفسية والعزلة الاجتماعية وربما العزلة الاقتصادية أيضا ، لذا فهو يلفي كل المتعة في ممارسة طقوس الدراسة دون كلل أو ملل ، إلا أن قراءتنا الفاحصة لجملة الاستبيانات الواردة عن مدارس محو الأمية التي قمنا بها في عدد كبير من صفوف تعليم الكبار ومحو الأمية للمستوى التعليمي الثالث تثير كثيرا من الجدل

والتساؤل عن قيمة الفائدة المحصل عليها من قبل المتعلم ، وعن مقدار اللذة والمتعة المحققة من قبله في هذا الإطار.

فقد أكدت نسب نسبة (44.44 %) من الاستبيانات الواردة عن هذا المستوى تذبذب نسبة الاستمتاع بالدراسة ، مما يطرح تساؤلا رئيسا وجوهريا حول حقيقة ما يدور في فلك العملية التعليمية ، وعن الأسباب الرئيسة التي تتسبب في ملل المتعلمين وفتور هممهم مع مرور السنوات ، ألأن المتعلم فقد فعلا الثقة في العملية التعليمية لأنها لم تستجب لحاجاته ؟ أم هو سلوك طبيعي بالنسبة لهذا الصنف من المتعلمين الذين تعودوا على الدخول فيما يشاكل هذا المشروع والخروج منه دون سبب أو إنذار مسبق؟ أو لأن حيثيات العملية التعليمية وظروفها وملابساتها العامة والخاصة لم تستجب لحاجات المتعلم المتنامية بالنظر لافتقارها لعناصر التنوع والجاذبية ، مما شكل نوعا من الرتابة القاتلة التي دفعت الكثير من المتعلمين للعزوف عن مواصلة العملية التعليمية؟

ويتبدى هذا القلق بجلاء في مواقف المتعلمين من الكتاب المخصص للقراءة ، حيث عبر عدد غير قليل من المتعلمين عن مواقفهم السلبية من شكله العام وطول موضوعاته وخطه وألوانه وصوره المرفقة ، على الرغم من الرضى المسجل لنوعية الموضوعات ذاتها ، بالنظر لما تحاول النصوص تقديمه من خدمات اجتماعية ودينية وأخلاقية تتعلق بحياة المتعلم مباشرة ، والظاهر أن الاختلاف العام لأعمار المتعلمين وأجناسهم وطبائعهم وَلَّدَ شيئا كثيرا من التذبذب ، وشكل كثيرا من الحرج للمدرسين في كيفية التوفيق بين كل هاته الأطياف المختلفة الميول.

الأمر ذاته ورد في سؤال وجه للمتعلمين حول أهمية التمرينات المحلقة والأسئلة المردفة بالدروس ، وقدرتها وأثرها في تيسير عملية الفهم وزيادتها ، بحيث أكدت أكثر الإجابات عن الصوبة الكبيرة التي يلفيها المتعلم مع هاته النشاطات ، مما يدعو للتساؤل عن الأثر الحقيقي لهاته النشاطات في خدمة المتعلم.

وفي سؤال وجه للمتعلمين عن الصعوبات التي يجدونها في ممارسة عمليات الكتابة ، أكدت أغلب الاستبيانات عدم وجود مشاكل في هذا الإطار ، وهذا أمر طبيعي في هذه المرحلة التعليمية ، ذلك أن المتعلم في هذا المستوى قد تعود على ممارسة نشاط الكتابة لسنوات عدة مما جعله يجتهد في كشف مواهبه والارتقاء بمستواه لأبعد المراحل ، الأمر ذاته ينسحب على جل نشاطات الكتابة من خط وإملاء وتعبير كتابي ، بحيث غدا درس الكتابة مصدرا للذة والمتعة

التامة يمارس المتعلم خلاله كل طقوس المتعة بينه وبين نفسه ، يكشف على الأوراق كوامن نفسه وخلجاتها دون قيد ، خصوصا وأن كثيرا من موضوعات الكتابة والتعبير لهذا المستوى تعالج موضوعات وظيفية هادفة تمس حياة المتعلم الكبير بشكل مباشر ، مما دعاه للفاعل معها بيسر وسهولة من منطلق الفائدة المجنية منها.

وفيما تعلق بالكتاب الخاص بقواعد اللغة تظهر نتائج الاستبيانات ، الرضى العام عن شكله العام وطبيعة نصوصه مما شكل مصدرا جيدا للمتعة ، خصوصا وأن متعلمي هذا المستوى قد وصلوا إلى قدر غير يسير من المقدرة على التجريد ، مما جعل عملية التفاعل مع قواعد اللغة لديهم أمرا ميسورا ، غير أن ظاهرة حفظ قواعد اللغة دون فهمها لا يزال يشكل عائقا أمام المتعلم للوصول إلى الممارسة اللاشعورية للغة أو ما يسميه القدماء بالسليقة اللغوية ، ذلك أن هاته الأخيرة ــ وكما قال ابن خلدون ــ لا تحتاج إلى حفظ القواعد وإنما إلى تمثلها ، فالممارسة الفعلية للغة في وســط حي هي السبيل الأنجع لوصل المتعلم إلى تحقيق السليقة اللغوية ، فالعربي القديم كان يمارس اللغة ممارسة تلقائية من دون أن يسأل عن الفاعل أو المفعول ، وعليه يُنْصَحُ في العادة بأن تكون لغة الدروس باللغة الهدف ، وألا يُسْمَحَ للمتعلم بالتعامل بغيرها ، من خلال فتح حوار متعدد الاتجاهات مما يمنح المتعلم فرصة الاحتكاك والممارسة الفعلية والحقيقية للغة.

وعن التناسق بين مختلف نشاطات اللغة وبين نشاط القواعد ، يؤكد أغلب الاستبيانات وجود شيء كبير منه ، وهو أمر طبيعي ، ذلك أن تدريس قواعد اللغة في عزف منفرد يفقدها الكثير من الجابية ، أما أن تدرج ضمن بقية النشاطات فهذا أمر طبيعي.

وفي سؤال عن التعزيز أكدت كل الإجابات الواردة حضوره بقوة ، الأمر الذي جعل أساليب المدرسين تبدو مقبولة جدا من قبل المتعلمين ، على الرغم من تأكيد عدد غير قليل من الاستبيانات العزف المنفرد للمعلمين في أداء العملية التعليمية ، دون الاستعانة بالمتعلمين في ذلك وهو أمر قد يدفع المتعلم للملل ، أو القيام ببعض ردود الفعل السلبية.

وفي سؤال عما إذا ما كان يقدم من دروس يحقق دافعية المتعلم ويشبع حاجاته ، أكدت أغلب الاستبيانات ضعف هاته البرامج في الوصول إلى هاته الغاية ، الأمر الذي يدعو للوقوف عند هاته المحطة مليا لإعادة النظر في كثير من المسائل التعليمية ، كيما تتوافق مع حاجات المتعلمين وتحقق دوافعهم لعملية التعليم.

أما عن أهم الموضوعات المفضلة للمتعلمين ، فقد طغت نسبة الموضوعات الدينية الاجتماعية ، والدينية البحتة بدرجة أولى ، والاجتماعية منفردة والسياسية والعامة بدرجة أقل ، مما يدعو للتركيز على هاته الموضوعات في أي بناء مستقبلي للبرنامج ، يتوخى إعداد المواطن الصالح القادر على القيام بواجباته المختلفة على الوجه الأمثل والأكمل.

وفي سؤال أخير وجه للمتعلم فيما إذا كان قد حقق شيئا من طموحاته بعد دخوله للمؤسسة التعليمية ، أكدت أغلب الإجابات حصول المتعلمين على قدر كبير مما يصبون إليه ، وهذا لا يقلل من نسبة المتعلمين الذين قللوا من هاته الأهمية ، حيث أكد ثلث المستجوبين عدم حصوله على كل مبتغاه بالنظر إلى تنامي طموحاتهم في الوصول إلى غايات أكبر من تعلم القراءة والكتابة والحساب.

وتلك جملة من الملاحظات والتحليلات سجلناها أثاء مطالعتنا لجداول الاستبيانات الواردة عن صفوف محو الأمية ، حاولنا من خلالها الوقوف على أهم نقاط القوة في العملية التعليمية لنباركها وندعو لتبنيها والأخذ بها ، ونقف عند حدود نقائصه فنلفت الانتباه إلى ضرور ة معالجتها والتخلص منها في سبيل بناء برنامج تعليمي متوازن وهادف.

3- نتائج الاستبيانات.

أ - مما يدعو للتفاؤل حقا هو أن تلفي الغالبية العظمى من المتعلمين يعرب عن تفاؤلهم بالدراسة ، بالنظر إلى أن كثيرا منهم وجد في هذا العالم الجديد مجالا خصبا للتعبير عن نفسه واستعادة الكثير مما فاته ، ومحاولة الاندماج بشكل مثمر وفعال في مجتمعه ، بل وتحقيق الكثير من المكاسب النفسية الاجتماعية والاقتصادية مما جعل الدراسة تشكل مصدرا للمتعة بالنسبة إليه.

ب -من المفيد جدا أن يلفي المتعلم الكبير قدرا جيدا الإثارة والمتعة الكافية أثناء درس القراءة المقدمة في صفوف محو الأمية ، لأن غيابها يشكل مصدر قلق وملل بالنسبة إليه ، مما قد يدعوه للتبرم والانصراف مباشرة إلى انشغالات أخراة يراها أكثر فائدة وجاذبية ، وهو سلوك طبيعي ليس في المتعلم الكبير فحسب ، فالنفس البشرية إن لم تشغلها بالعمل والنشاط الخير والمفيد انصرفت إلى غيره بحثا عن ألوان أخراة من المتعة ، وإن كانت للحظات صغيرة ، ومنه يفترض أن تكون نصوص القراءة وكتبها

في قمة الجاذبية والإثارة كيما تشكل مصدرا للمتعلم يدفعه لمزيد من البحث وحب الإطلاع.

ت -قد لا يختلف اثنان في أن طبائع المتعلمين الكبار وسلوكياتهم تختلف تمام الاختلاف عن طبائع وسلوكيات أولئك المتعلمين الصغار ، ومنه فإن طبيعة حاجاتهم تكون طبعا مختلفة باختلاف تلك الطبائع ، ومنه وجب أن تعطى خصوصية مميزة لما يقدم من دروس لهاته الفئة التعليمية كيما نشبع نهمهم للتعلم ،ونصل بهم إلى أحسن المستويات.

ث -مما لوحظ من خلال دراستنا لمختلف أجزاء كتاب القراءة ، وتحليلنا لجملة الاستبيانات الواردة عن صفوف محو الأمية ، ضعف العناية بالجانب الوظيفي لموضوعات التعبير التحريري على أهميتها لهذا الصنف من المتعلمين ، فالمتعلم الكبير رَبٌّ في أسرة ومشارك مباشر في التعاملات الاجتماعية ، ومن تستدعي مكانته هاته العلم بكثير من حيثيات الحياة وآليات التعامل فيها من وثائق إدارية وصكوك بريدية وأوراق ثبوتية وشخصية...مما تعلق بحياته بشكل مباشر ، الأمر الذي يعطي عملية التعليم كثيرا من الواقعية المنفعية المباشرة للمتعلم.

ج -الظاهر أن سمة العزوف عن التفاعل مع ما يقدم من دروس في نشاط قواعد اللغة سمة عامة بين المتعلمين صغارهم وكبارهم ، وهو أمر يدعو في حقيقة الأمر للتساؤل حول الأسباب الرئيسة الكامنة وراء هذه الظاهرة ، أمرجع الأمر إلى الطبيعة التجريدية للقواعد ذاتها ؟ أم تعلق الأمر بأساليب وطرائق تقديم هذا النشاط ؟ أم لأسباب أخراة تحتاج مزيدا من البحث ؟

ح - تساعدك الأسئلة المدرجة في كتب النصوص والتمرينات الملحقة بالدروس على زيادة الفهم وتعميقه ، وهو ما يقدم للمعلم صورة جلية عن مستوى استيعاب المتعلمين لما يقدم دروس ، والظاهر أن الغالبية العظمى من المتعلمين الكبار في صفوف محو الأمية عبر عن ضعف إفادته من هاته الآليات المساعدة بالنظر إلى ضعف الانسجام الحاصل بينها وبين الدروس نفسها من جهة ، وبين سذاجتها وعشوائية توزيعها من جهة ثانية ، مما يقلل من أثرها في تحديد المستوى الحقيقي للمتعلم وتعميق فهمه للدروس.

خ - الظاهر أن المستوى العمري للمتعلمين ونضج أحلامهم أهلهم سلفا للوقوف على جملة من الموضوعات مما يتفق مع حاجاتهم وتطلعاتهم ، والحق أن جملة الاستبيانات الواردة أكدت على الميل التلقائي من المتعلمين إلى الموضوعات الدينية والاجتماعية على حساب بقية الموضوعات ، مما ينم على وعي تام من لدن المتعلم وبعد نظر ، ومنه يفترض أن تأخذ هاته الشاكلة من الموضوعات الحصة الكبرى في أي تصميم مستقبلي للبرامج التربوية التي تهدف إلى إعادة تأهيل هذا الإنسان الكبير.

د - قد يستغرب القارئ في أن يلفي ثلث متعلمي المستوى التعليمي الثالث مثلا يعربون عن عدم وصولهم للمستوى الحقيقي من إشباع حاجاتهم من العملية التعليمية ، لكن الحقيقة التي قد تغيب عنه هي أن متعلم اليوم هو في الغد شخص ثان ولو أن ظاهره لم يتغير وكثيرا من ملامحه بقي ثابتا ، ذلك أن حاجات المتعلم الكبير في تنام مستمر وتزداد يوما بعد يوم ، مما يدعوه إلى أن ينشد المزيد دوما في تحقيق مكاسب نفسية واجتماعية واقتصادية جديدة ، وعليه كان الهدف الرئيس من عمليات محو الأمية وتعليم الكبار الحاصلة في البلاد تأهيل المتعلم الكبير للاندماج في صفوف التعلم النظامي أو التعليم المستمر ، كيما نفيد من إمكانات هذا المتعلم الكامنة.

خَـــــــاتِـمَـة .

إن النظم التعليمية الحديثة كما تُمَارَسُ اليوم هي مؤسسات من إنتاج الحضارة المعاصرة وصيغة مـــن صيغها، كانـــت المجتمعات المتنامية قـــد تبنتها فيما تبنت من مؤسسات أخـــراة.

وهاته النظم التعليمية هي امتداد للتطور الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وترشيدا لها في وظيفتها، وتنظيم عملي وعلمي لمواجهة متطلبات تكوين الأفراد وتنمية قدراتهم الفكرية وتطويرها وتوظيفها في خدمة المجتمع الإنساني في إطار التخصص الاجتماعي للعمل الذي يعد السمة العامة للمجتمعات الحديثة.

وفي هذا المعنى يبدو التعليم العنصر النشط في أكثر من بعد زمني، إذ يصل الماضي بالحاضر، ويقيم جسرا فكريا بين الأجيال، وهو الذي يؤهل للتعايش مع الواقع بتقديم الخبرات والمهارات والتصورات التي يتحرك بها المجتمع، وبتعديل وتقويم وتغيير السلوكات القديمة الباهتة بأخرى جديدة تتفق مع المواقف الحياتية الجديدة ، ثم إن التعليم يستشرف المستقبل بالضرورة.

ومن هنا ينشأ التحدي، الذي له مصادر متعددة، وواحد من تلك المصادر هو طبيعة المؤسسات والأنظمة التعليمية بوصفها نظاما اجتماعيا، وهي بهذه الصفة لها قوانينها الخاصة في الحركة والنمو والتطور، وهي على شاكلة كل النظم الاجتماعية الأخراة، تتسم بقدر كبير من الاستقرار والسكونية بما ترسي من الأنماط الإدارية والمهنية التي تفضي بها في نهاية الأمر إلى أن تكون إلى حد ما غاية في ذاتها، بما تنشئ من علاقات ، وتخلق من مصالح فتحاول أن تُخْضِعَ الظروف الخارجية لمنطقها، بدل أن تخضع هي لتلك الظروف، الأمر الذي جعل عملية التغيير بطيئة ومختلفة عن الاستجابة السريعة لمتطلبات التكيف المطلوب.

وينسحب ما أسلفنا من قول عن النظام التعليمي العام على نظام تعليمي خاص بتعليم فئة معية من المجتمع، هي فئة الكبار الأميين الذين كانوا قد حرموا حقهم الطبيعي في التعليم لأسباب ما، حيث يعاني هذا النظام التعليمي الخاص تحديات لا تنكر بدءا من حقيقة النظر إليه في عرف المنظومات التعليمية على أنه نظام تعليمي يشاكل النظام التعليمي العام، وهو أمر فيه كثير من الإجحاف في حقه بالنظر لخصوصية هذا اللون مـــن التعليم، ثـــم هو لا ينال من العناية والاهتمام إلا النذر اليسير مما يجعل الاهتمام به والبحث عن تطويره وتقويم برامجه ومناهجه أمرا بعيدا.

وإذا كان تعليم الكبار حركة تهدف في الأساس إلى النهوض بالمستوى الفكري والثقافي للمتعلم خاصة، والمستوى الحضاري للأمة عموما، فإن جل الدراسات التي أقيمت في هذا الصدد لم تتجاوز الإطار النظري مما جعل هذا القطاع التعليمي المهم يراوح مكانه على كثرة الدراسات التنظيرية التي تحاول تحديد مفهوم الأمية أسبابها والأبعاد القومية لمحاربتها، الأمر الذي جعل كثيرا من الحملات الوطنية الهادفة لمحاربة هاته الآفة تبقى حبرا على ورق، فأصيبت هاته الحملات بالفتور بعد سنوات قلائل من بدء تنفيذها، بالنظر لأنها لم تلق المتابعة البحثية الجادة، فبقيت مجرد أحلام وآمال تنتظر من يضعها موضع التطبيق.

وقد اجتهدنا جهدنا في هاته الدراسة للتعريف بأهمية هذا اللون الخاص من التعليم على المستوى العالمي والعربي والوطني، وضرورات ودواعي تبنيه، مع ضرورة الإفادة الجادة من أهم النظريات اللغوية والتربوية والسيكولوجية المعاصرة في بناء نماذج من البرامج والمناهج التعليمية المتوازنة والهادفة للوصول إلى تحقيق الغايات العامة من عمليات التعليم، فوقفنا في دراستنا التحليلية التقويمية على أهم نشاطات تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر من قراءة

وكتابة وقواعد للغة، واجتهدنا في بيان نقاط ضعفها ودعونا إلى ضرورة معالجتها والتصويب من أخطائها، ووقفنا على نقاط قوتها، وداعونا لمباركتها وتبنيها والتعزيز منها، واستعنا في كل ذلك بعدد من الدراسات والمراجع النظرية المتخصصة في الموضوع.

وقد وقفنا في دراستنا هاته على جملة من النتائج العامة والخاصة نجملها في العرض الآتي:

- النتائج العامة:

1- أن مشكلة الأمية تعد مشكلة خاصة بدول العالم المتنامي دون غيرها.

2- أن تعليم الكبار حركة عالمية، غير أن دول العالم المتنامي هي التي تبدو أكثر حاجة إليه.

3- ضعف الاهتمام الإعلامي الذي تعانيه حملات محو الأمية بالجزائر مقارنة بما نلفيه من اهتمام إعلامي كبير في كثير من الدول العربية الأخراة.

4- أن تعليم الكبار ومحو الأمية في الجزائر مازال بعيدا عن المستوى الذي بلغه في دول عربية أخراة كالعربية السعودية، وبقية دول الشام والخليج، سواء على مستوى البحث العلمي، أو التنفيذ العملي.

5- أن أغلب الوافدين على مدارس محو الأمية هم من فئة الإناث، مما يدعو إلى التساؤل حول حقيقة البعد الوطني والقومي لحملات محو الأمية.

6- تعدد البرامج الهادفة لمحو الأمية بالجزائر، وتفاوتها من حيث الجودة والأهداف التي ترمي إليها باختلاف السياسة التي تتبناها.

7- نقص المعلمين المؤهلين تأهيلا علميا للإشراف على العملية، وَحَسْبُ الأمر أن تترك عملية التدريس للاجتهادات الشخصية، ثم إن كثيرا من المدرسين لا يملكون الشهادات والمستوى العلمي الكافي ليؤهلهم لممارسة مهنة التدريس.

8- ضعف الميزانية المخصصة لهذه العملية رغم أهميتها وضخامتها، مما جعل كثيرا من المدرسين يعزفون عن مواصلة عملهم، الأمر الذي جعل حملات محو الأمية وتعليم الكبار لا تؤتي أكلها.

9- الاضطراب في تنفيذ البرامج التعليمية للكبار، وفي اختيارها، بين تلك التي تقدم من مصالح الديوان الوطني، وتلك المتبناة من قبل بعض الجهات من شاكلة جمعية "اقرأ"، أو "جمعية الإصلاح والإرشاد" وغيرهما كثير، مما يوقع المتعلم الكبير في حيرة من أمره.

10- عدم مشاركة السلطات والمؤسسات الفاعلة في الدولة في التنشيط الفعلي للعملية ودعمها إعلاميا وماديا.

11- الموقف السلبي لمديريات التربية والثقافة في مختلف الولايات من قضية محو الأمية والنظر إليها على أنها قضية ثانوية، فلم تعط لها العناية الكافية، مما جعلها تكتسي في بعض الأحيان مظهرا شكليا.

12- لا وجود لسياسة واضحة في تطبيق برامج محو الأمية، والمقصود بالسياسة الواضحة الأهداف الدقيقة التي ترمي إليها مشروعات محو الأمية، بحيث يلفي كثير من المتعلمين نفسه بعد مرور سنوات قلائل من تخرجه يعود تدريجيا للأمية، نظرا لغياب حملات وبرامج ما بعد الأمية أو التعليم المستمر.

13- ضعف الإفادة العامة من النظريات التربوية والسيكولوجية المعاصرة في تصميم البرامج التربوية، مما يشكل عوائق كبرى أمام المتعلمين في بلوغ غايات التعليم المنشودة.

14- يبدو أنه على الرغم من الانتقادات الكبيرة الموجهة للنظرية السلوكية، بالنظر إلى أن أغلب تطبيقاتها كانت على الحيوانات وخصوصية النتائج المتوصل إليها، إلا أن كثيرا من الأبحاث السيكولوجية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك انعدام مقدرة مصممي البرامج التعلمية والتربوية في مختلف المستويات من ضرورة الاستناد على كثير من الأفكار السلوكية في تصميم أعمالهم.

15- إن الإنسان كائن سلوكي بطبعه وعليه كانت قوانين الإثارة والتمرين واليسر والاقتران...وغيرها ذات أثر جلي في سلوكات الفرد اللاشعورية.

أما عن النتائج الخاصة فنجملها فيما الآتي:

1- الغياب التام لنشاط الاستماع على أهميته في تعليم بقية النشاطات، وهو أمر ينسحب على جميع المستويات، إلا ما وجد منه عرضا في نشاط القراءة.

2- ضعف العناية بنشاط التعبير الشفهي الذي يعد الأساس الأول في تعليم التعبير التحريري.

3- يعد كتاب القراءة مرتكزا أساسيا في تعلم نشاط القراءة ناهيك عن بقية النشاطات الأخراة.

4- التذبذب المنهجي في تصميم كتب القراءة، وضعف العناية بها.

5- عدم تقديم خصوصية مميزة لما يقدم للمتعلمين الكبار، بحيث أن ما يقدم للمتعلمين من برامج يشاكل ما يقدم للمتعلمين الصغار، وهو أمر يجانب الصواب.

6- ضعف الإفادة الجيدة من أسس بناء البرامج التعليمية، كما بدا ذلك جليا في كتاب القراءة (المستوى الأول والثاني) من ضعف العناية بالأساس الديني والتاريخي والبيئي.

7- ضعف العناية بمعايير بناء البرامج التربوية من: الأهمية الصدق العالمية ومراعاة لاهتمامات المتعلمين والقابلية للتعلم.

8- غياب علامات الإثارة و الدافعية الكافية في شكل الكتاب الخارجي للجزئين الأول والثاني من كتاب القراءة ووفرتها بشكل كاف وجيد في الجزء الثالث من الكتاب.

9- الضعف البارز والبهوت الجلي لصور وألوان الجزء الثاني من كتاب القراءة، مما يقف حائلا دون وصول المتعلم للسلوك والهدف التربوي والتعليمي المنشود.

10- الطول المبالغ فيه لنصوص الجزء الثاني من كتاب القراءة، والتي يتجاوز بعض منها الصفحات الثلاث مما يعيق متعلم هذا المستوى في بلوغ غايات التعلم.

11- ضعف البناء العام للجزء الأول من كتاب القراءة بدءا بالمقدمة المقتضبة جدا ، والتي لم تتجاوز الخمسة عشر(15) سطرا وهي لا تحمل من شروط المقدمة المنهجية شيئا.

12- الدقة في كتابة حروف الجزء الأول من كتاب القراءة وغياب الشكل عنها تبدو السمة البارزة في النصوص المختارة ، والملاحظ أن كل النصوص المختارة لا تتجاوز في طولها بضعة أسطر، وهو أمر قد لا يفيد متعلم هذا المستوى في بلوغ غايات التعلم.

13- البعد العام لنصوص القراءة للجزء الأول عن عناصر الإثارة المطلوبة.

14- إن طريقة عرض الموضوعات تبدو جيدة، وذلك بالاعتماد على الطريقة الشمولية (الكليـــة) التي تنطلـــق من الكـــل (النص) للوصول إلـــى الجزء (الكلمة ، الحرف).

15- كثرة الأخطاء وفداحتها في الجزء الثاني من الكتاب، مما يدعو للتساؤل حول أثر ذلك على سلوكات المتعلم التعلمية، وتأثير ذلك في اكتساب المتعلم لكثير من الأساليب والكلمات الخاطئة، وهو أمر يضع المدرس أيضا في موقف محرج.

16- عدم ملاءمة جل موضوعات هذا الجزء لاهتمامات المتعلمين وانشغالاتهم مما يضعف من عنصر الإثارة عندهم.

17- اللغة الوسطى المعتمدة من قبل المصممين في تكوين كتاب القراءة، بما يجعل المتعلم الكبير يفيد من لغته الأم (اللغة العامية) في تعلم اللغة الثانية.

18- لا تبدو النصوص في مستوى العناوين العامة لها.

19- التذبذب في بناء التدريبات اللغوية لهذا الجزء من الكتاب، مما يبعث على التساؤل حول أثر هذه النماذج في ترسيخ المادة العلمية عند المتعلم، وتحديد ما وصل إليه المتعلم من فهم.

20- الاعتماد الكبير من لدن مصممي الكتاب على قانون التكرار، مما قد يبعث على ملل المتعلمين ونفورهم.

21- ضعف وغياب الموضوعات الوظيفية التي تخدم حاجة المتعلمين مباشرة.

22- محاولة الإفادة من دروس القراءة في تعليم بقية النشاطات كالقواعد مثلا، وهو أمر يبدو محببا وذا فائدة كبرى للمتعلم.

23- التذبذب المنهجي في توزيع عدد موضوعات كتاب القراءة في جزئه الثالث.

24- وفرة موضوعات الجزء الثالث وثرائها، كما تبدو وفرة الموضوعات الوظيفية أمر جيدا بما يخدم مصلحة المتعلم وحاجاته.

25- المنهجية المحكمة للكتاب مع قلة الأخطاء نسبيا.

26- انعدام وجود القصائد الهادفة والمقطوعات الشعرية المثيرة والجميلة ، وينسحب الأمر على بقية الأجزاء.

27- عدم توفر هوامش الجزء الثالث من الكتاب على ترجمات صغيرة لأصحاب النصوص المدرجة، بما يوسع من ثقافة المتعلم.

28- الضعف الكبير في العناية بنشاط الخط لمتعلمي المستوى الأول، بحيث يترك هذا النشاط للصدفة والاجتهادات الخاصة، وهو أمر مستغرب، ذلك أن العناية بالخط أمر لا مناص عنه في بلوغ المتعلم غايات التعليم وحسن الكتابة والتنظيم، ثم إن الخط فن له أصوله ومبادئه التي كان يفترض أن تتبع وتُحْتَذَى.

29- التوزيع العشوائي للحروف المتعلمة، وعدم اعتماد مبدأ السهولة وقانون اليسر والمران والتكرار الكافي للوصول إلى نتائج مرضية من عملية التعليم.

30- المبالغة في مطالبة المتعلمين للإلمام بمخارج الأصوات إلماما جيدا، وهو أمر يبدو مستصعبا خصوصا على متعلمي المستوى الأول.

34- غياب عدد من ألوان الإملاء عن برنامج الإملاء للمستوى الثاني، من نحو الإملاء المنقول، مما يشكل خللا في النظام التعليمي العام لتعليم هذا النشاط.

35- ضعف النماذج الإملائية المختارة للمستوى الثاني وعدم مواءمتها لإمكانات المتعلمين وتطلعاتهم مما يضعف من أثرها في إكساب المتعلمين مادة لغوية كافية ومثمرة.

36- غياب نظام عام التعزيز وإن وجد فهو يتم بشكل غير منظم وغير مدروس.

37- وفرة النماذج الوظيفية في درس الكتابة للمستوى الثالث، وهو أمر مطلوب.

38- محاولة إفادة المتعلمين في دروس التعبير التحريري من جل النشاطات المتعلمة.

39- التذبذب المنهجي في تقديم دروس قواعد اللغة للمستوى الثالث.

40- الضعف الجلي في الأمثلة المقدمة، والغياب الواضح لعناصر الإثارة فيها.

41- تركيز كثير من الدروس على حفظ القواعد، وهو أمر لا يسعف المتعلم كثيرا في تعلم القواعد اللغوية.

42- غموض الحدود والتعريفات النحوية واضطرابها وعدم دقة كثير منها.

43- الخلط الواضح وعدم التناسق بين دروس نشاط القواعد ونشاطات اللغة الأخراة كالقراءة مثلا.

44- توافر كتب القراءة على شيء من القوانين السلوكية المشهورة على قلتها من ذلك:(قانون الإثارة، التمرين والتكرار،المحاولة والخطأ، اليسر، التدرج، التمييز، الارتباط، التمييز،التعرف، التجمع...).

45- توافر دروس الكتابة على شيء من القوانين السلوكية من شاكلة:(الإثارة، التكرار،المحاولة والخطأ، التدرج)، وهي أمور مطلوبة في دروس الكتابة خاصة، ذلك أن هذا نشاط الكتابة عادة، والعادة دوما لا ترسخ إلا بالتمرين والتكرار والمران.

46- ضعف الإفادة من جملة القوانين السلوكية في تقديم دروس قواعد اللغة، وهو أمر غير مقبول تماما بالنظر إلى قيمة هاته القوانين في تيسير عملية التعليم ككل.

وقد قدمنا جملة من التوصيات رأينها ضرورية لختام هذا البحث:

1- إذا كان تعليم الكبار حركة تهدف بالأساس إلى تكوين المواطن الصالح القادر على المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع المتحضر، فإن برامج تعليم هاته الفئة يجب أن تنظم في قضايا جادة مما يتعلق بحياة المتعلمين مباشرة، كيما يجد المتعلم متعة في تنفيذها، وكيما تسهم هاته البرامج في تيسير بناء الصرح اللغوي والفكري لهذا المتعلم بشكل متزن وسليم.

2- وإذا كانت برامج تعليم الكبار ومحو الأمية تهدف بالأساس إلى إعادة تشكيل البناء الفكري لمتعلم هذا المستوى التعليمي، فمن الضرورة بمكان إعطاء هذا اللون من التعليم خصوصية مميزة، لا أن نعامله على شاكلة التعليم العام بالنظر لخصوصية هذا الصنف من المتعلمين وسلوكياتهم الخاصة.

3- ضرورة الاهتمام بحاجات المتعلمين، وإمكاناتهم، وتطلعاتهم، ومستواهم العقلي والمعرفي والاجتماعي وحوافزهم الشخصية في أي تخطيط لتصميم برنامج متوازن لتعليم هؤلاء.

4- ضرورة تحديد الاستراتيجية العامة والسياسة التربوية في أي تصميم نموذجي لأي برنامج تعليمي يتوخى تحقيق غايات وأهداف حضارية وطنية وقومية.

5- ضرورة تحديد المستوى التعليمي للغة المدروسة والغرض منه، فمن يرغب في تعلم لغة لقراءة نتاجها الأدبي والعلمي غير من يرغب في تعلمها للتعامل اليومي.

6- لتحقيق غايات التعلم وسائل عدة منها أن تصاغ مناهج التعليم في صورة مشكلات تثير الرغبة لدى المتعلمين، فيجتهدون في حلها، وبذلك يجدون الدافع الحقيقي لبذل الجهد، خاصة إذا ما تعلق الأمر بمشكلة ترتبط بحياة المتعلم مباشرة أو بمجتمعه، الأمر الذي يشجع المتعلم لدراستها والاهتمام بها.

7- ضرورة الإفادة الجادة من اللغة الأم (العامية الجزائرية) في تعليم اللغة العربية الفصيحة، بالنظر إلى أن المتعلم الكبير على اطلاع واسع على استعمال هذه اللغة، ثم إن كثيرا من هاته اللهجات تبدو أقرب للفصحى.

8- إن تغيير سلوكات المتعلمين الكبار أو تبديلها أمر يبدو في غاية الصعوبة، وعليه ندعوا لاعتماد عدد غير يسير من القوانين السلوكية في تنفيذ ذلك من شاكلة (قانون الإثارة، والمران، والكرار، والتدرج...) بما يسهم في وصول المتعلم للسلوك المطلوب دون شعور.

9- ضرورة حسن استعمال المعززات وأساليب التعزيز، واختيار الأوقات المناسبة لذلك، والبعد كل البعد عن أنماط التعزيز السلبي لخصوصية المتعلمين، وطبائعهم العدوانية.

10- ضرورة تشجيع المتعلمين على تكوين العادات التعليمية الإيجابية، كعادات التعاون والعمل الجماعي، فتتأصل هذه السلوكات مما يدفع المتعلم للقيام بأعمال مماثلة في حياته اليومية خارج النطاق التعليمي.

11- إن حياة الكبار ليست كلها قوة وليست كلها ضعفا، بل هي مرحلة من مراحل نمو الفرد، لها خصائصها المميزة، وعليه كان لابد من إعطاء الكبار حظهم الكافي من الحق في العلم واكتساب المعارف، بما يسهم في تشجيعهم على رفض تجاوز مرحلة الشباب الفكري.

12- إن مجال تعليم الكبار مجال خصب للبحث العلمي الميداني والتطبيقي مُهْمَلٌ، وعليه ندعوا لتبني هاته الشاكلة من البحوث العلمية بما يفيد البلاد والأمة عموما التي تروم بناء صرحها على أسس صحيحة وأرضية صلدة، ولا سلطان لها إلا بسلوك سبيل البحث العلمي الجاد الذي لا مناص عنه.

13- ضرورة الإفادة العامة من النظرية اللغوية والسيكولوجية المعاصرة، وما تقدمه من إجراءات عملية وعلمية تسهم بشكل مباشر وسريع في تحقيق الغايات من عمليات التعليم والتعلم.

وختاما نسأل المولى العلي القدير أن يلهمنا رشدنا ويهدينا إلى سبل السلام.

قَـائِـمَـةُ المَـصَـادِر وَالمَـرَاجِـع.

*** المصادر:**

1- القرآن الكريم.

2- بوجمعة بن جديد ، بــراسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر ، بإشراف طلال عمارة ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغاية ، الجزائر ، ط 2005 ، المستوى الأول.

3- بوجمعة بن جديد ، براسي فاضل: سلسلة أتعلم أتحرر (دليل المنشط) ، بإشراف طلال عمارة ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغاية ، الجزائر ، ط 2005 ، المستوى الأول.

4- بوجمعة بن جديد : سلسلة أتعلم أتحرر ، إشراف طلال عمارة ، (د ط)(د ت) ، المستوى الثالث.

5- بوجمعة بـــن جديد: سلسلة أتعلم أتحرر (دليل المنشط) ، إشـــراف طلال عمارة ، (د ط) (د ت) ، المستوى الثالث.

6- تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر ، وحدة الرغاية ، الجزائر، ط 2005 ، 03/02.

7- تاوتي محمد ، عويسي عطاء الله : سلسلة أتعلم أتحرر (دليل المنشط) ، وحدة الرغاية ، الجزائر، ط 2005 ، 07/02.

8- محند أرزقي أبركان ، علي تعوينات: مشعل الحياة ، برنامج محو أمية المرأة والفتاة (موجز القواعد) المستوى الثالث ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، ط 2 ، 2003.

***المراجع العربية:**

1- إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون : تعليـــم الكبار في الوطن العربي ، دار الفكر ، الأردن ، ط 1 ، 2009.

2- إبراهيم محمد عطا : المـــرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، ط1 ، 2005.

3- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي القاهرة ، مصر، ط 2 ، 1937.

4- إبراهيم وجيه محمود : التعـــلم أســـسه ونظرياته وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2006 .

5- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 2000.

6- أحمد حساني : مباحث في اللسانيات ، مبحث صوتي مبحث تركيبي مبحث دلالي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 1 ، 1999.

7- أحمد رستم وآخرون: أسس التربية وعلم النفس في المدرسة الابتدائية ، مكتبة الشرق ، حلب ، سوريا ، ط 2 ، 1962.

8- أحمد طالب الإبراهيمي : من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية ، تـــ حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، 1972.

9- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات ، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط1، 1996.

10- أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 5 ، 1998.

11- أحمد مؤمن:اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط 2002.

12- بسام قطوس: سيمياء العنوان ، وزارة الثقافة ، عمان، الأردن ، ط2001/1 ، ص 36.

13- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط1 ، 2007.

14- تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتـــربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية ، المؤسسة الوطنية لنشر الكتاب ، ط 2 ، 1990.

15- تركي رابح عمامرة: التعليم القومي والشخصية الجزائرية ، (1931-1956) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، 1981.

16- تركي رابح عمامرة : الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم (1900-1940) ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، ط2 ، ص 282.

17- تركي رابح عمامرة : مشكلة الأمية في الجزائر ، مكتبة الشعب ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط 1981.

18- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها ، الشركة الجديدة دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، (دت) ، (دط).

19- تمام حسان: مقالات في اللغة والأدب ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط1 ، 2006.

20- جلال شمس الدين : علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه ، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع ، مصر الإسكندرية ، 2003.

21- جمال الدين ابن هشام: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، تقـــديـــم إيميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1996.

22- جمـــال الدين ابن هشام: مغني اللبيب ، تحقيق حنا الفاخوري ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1997 ، 7./2

23- جميل صليبيا : علم النفس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 1973.

24- حسني عبد الباري عصر: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، مصر، ط 97/96.

25- حسني عبد الباري عصر: فنـــون اللغة العربية تعليمـــها وتقـــويـــم تعلمها ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر، ط .2000

26- الحافظ عبد الرحيم الشيخ : مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عالم الكتاب الحديث ، عمان ، الأردن ، .2006

27- حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط .2003

28- حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر ، .2003

29- حلمي المليجي: علم النفس المعاصر ، دار النهضة بيروت ، لبنان ، (د ت)،(د ط).

30- حمانة البخاري : التعلم عند الغزالي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 2 ، 1991.

31- خالد الزواري : التعليـــم المعاصر ، قضاياه التربوية والفنية ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر، .2006

32- داود عبده : دراسات في علم اللغة النفسي ، مطبوعات الجامعة ، جامعة الكويت ، ط 1 ، .1984

33- رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد عبد الحميد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، .2001

34- رضوان أبو الفتوح:أسس التربية في الوطن العربي ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، القاهرة ، .1965

35- رمضان محمد القــذافي : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، المكتبة الجامعية الازاريطة ، الإسكندرية ، ط 1997 ، ص.241

36- رمضان القذافي ، نظريات التعلم والتعليم ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا ، ط 2/ 1981.

37- الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تــ مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ط 5 ، 1986.

38- سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيقية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2001.

39- سعيــد إسماعيل علي : العدل التربوي وتعليم الكبار ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر، ط 1 ، 2005.

40- سعيد ظبية السليطي : تــدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، الدار المصرية اللبنانية ، الإسكندرية ، مصر ، 2002.

41- سميــر أبو مغلي ، عبد الحافظ محمد ســلامة: اللغــة العــربية ، مطبعة الأشرفية ، عمان ، الأردن ، ط 01 ، .2000

42- سمير أبو مغلي ، مــروان أبو حويــج : المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازجي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2004 .

43- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر ، ط

44- صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار(علم النفس الأندراغوجي) للجامعيين ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر ، .2008

45- طلعت همــام : سين وجيم عن علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ط 1، 1984.

46- طه حسين : المجموعة الكاملة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، (د ط) ، (د ت). القاهرة ، مصر ، 2002.

47- طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، عمان ، الأردن ، ط1، .2003

48- عبد الحق منصوري : أخطاء تربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط 2000

49- عبـــد الرحمان بن خلدون : المقدمة ، تحقيق درويش جويدي ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، .2000

50- عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأمية بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، فيفري .2003

51- عبد الرحمان عدس و محي الدين توق : أساسيات علم النفس التربوي ، دارجون وايلي وأبنائه ، انجلترا ، .1984

52- عبد الرحمان الهاشمي ، ومحسن علي عطية : تحليل محتوى منهاج اللغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية" ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2009

53- عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 1986.

54- عبد السلام ياسين: النصوص التربوية لمدارس المعلمين والمعلمات ، طبع ونشر دار السلمى ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، .1963

55- عبد القـــادر المهيري : نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1993.

56- عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح وتعليق السيد محمد رشيد رضا ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط1981 ، ص 44

57- عبد العالي شلبي: فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي ، مطبعة الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر، ط 01 ، .2003

58- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي ، جامعة اليرموك ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط 4 /1423/.2003

59- عبـــده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 2004.

60- عثمان ابن جني: الخصائص ، تحقــيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، ط 2 (د ت).

61-علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997.

62- علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر "النظرية والتطبيق" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2007.

63- علي حمداش وزميله : العمل في محو الأمية : النظرية والممارسة ، عمان ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية بالاشتراك مع جامعة قطر ، 1987.

64- الغزالي أبو حامد: إحياء علوم الــدين ، طبعــة عيسى البابلي الحلبي ، القاهرة ، (د ت).

65- فاخر عاقل : علم النفس التربوي ، دار الملايين ، بيروت ، لبنان ، 1967

66- فــايز مراد دندش : معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ط1 ،2003.

67- فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 1998 ، ص 145.

68- فؤاد بسيوني متولي: مشكلة الأمية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط 1998.

69- مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية ، دار طلاس ، دمشق ، سوريا ، ط 01 ، 1989.

70- محاسن رضا أحمد : برمجة المــواد التعليمية لمحو الأمية وتعليم الكبار، مطبعة الفتح التجارية ، عين شمس ، مصر، 1986.

71- محمد أحمــد عمايرة : بحوث في اللغــة والتربية ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2002.

72- محمد حسن عبد العزيز : محاولات تيسير النحو للناشئة ، مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.

73- محمد السكران : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2 ، 2000.

74- محمد سيــد فهــمي: رعــاية المسنين اجتماعــيا ، المكتب الجامعــي الحــديث ، الإسكندرية ، مصر، ط 1984.

75- محمد الشارف سرير، نور الدين الخالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، مراجعة محمد صرصار، مستغانم ، الجزائر، ط2 ، 1995.

76- محمد الصالـــح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر ، .2002

77- محمد صلاح الـــدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، .2000

78- محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، مصر، ط 2005.

79- محمد عيد: في اللغة ودراستها ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، .1974

80- محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، .1989

81- محمد لبيـــب النجيحي : الأســـس الاجتماعية للتـــربية ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان ، ط 8 ، .1981

78- محمد لبيب النجيحي : التربية وبناء المجتمع العربي ، المطبعة الأنجلو المصرية ، ط 1971.

82- محمد الميـــلي وآخرون: الخطة الشاملة للثقافة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة الثقافة ، ط 2، 1996 ، تونس.

83- محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر.

84- محمود أحمد السيـــد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، .1980

85- محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، .2000

86- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دار المعرفة ، القاهرة ، مصر، .1981

87- محمود رشدي خاطر: محو الأمية الوظيفي في خدمة التنمية والإنتاج في البلاد العربية ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، سرس الليان ، مصر .1970

88- محمود فهمي حجازي : البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر (د ط) ، (د ت) ، القاهرة.

89- محمود فهمي حجازي : علم اللغة العربية "مدخل تاريخي مقـــارن في ضوء التراث واللغات السامية " ، دار الثقافة للنشر ، القاهرة ، (د ط) ، (د ت).

90- محمود فهمي حجازي : العربية في العصـــر الحـــديث قضـــايا ومشكلات ، دار قباء للنشر والتوزيع ، مصر ، .1998

91- محمود قمبر: تعليم الكبار ، مطبعة دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ط 1985.

92- محي الدين توق ، عبد الرحمان عدس : أساسيات علم النفس التربوي ، جون وايلي وأولاده ، انجلترا ، .1984

93- محـــي الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول ، منشورات المكتبة العصرية ، صيدا ، لبنان ، .1986

94- مصطفى عشوي : مدخل إلى علم النفس المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2 ، 2000.

95- مصطفى عشـــوي : المدرسة الجزائرية إلـــى أيـــن ، دار الأمة ، برج الكيفان ، الجزائر، (د ت) ، (د ط).

96- مصطفى غالب : علم النفس التربوي ، مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان ، .1980

97- مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، .1986

98- موسوعة علـــم النفس : "المدرسة والتثقيف ، التربية والتعليم الحديث" ، int 2000-Edito creps: 2001 ، بيروت لبنان.

99- ميشال زكريا : الألسنية (علم اللـــغة الحديث) المبـــادئ والأعلام ، المـــؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1993 ، ص 74.

100- ميشال زكريا : بحوث ألسنية عربية ، المؤســـسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، .1992.

101- ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، .1985.

102- وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس ، المطبعة الشعبية للجيش ، الجزائر، 1973 ، 1974.

***الكتب المترجمة:**

1- إدجارد فو وآخرون: سلسلة تعلم لتكون ، ترجمة حنفي بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، ط 2 ، 1976

2- سارانوف أ . منديك وآخرون : التعلم ، تـــ محمد عماد الدين إسماعيل ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، ط 1973

3- هـــ ، س ، ن مكفارلند (HCN Macferlend) : علم النفس والتعليم، تعريب عبد العلي الجسماني وآخرون ، الدار العربية للعلوم ، لبنان ، ط1، 1994.

***المراجع الأجنبية:**

1-Dennis .child Psychology and the Teacher. Holt. Rinehart and winston. London .New york. Sydney . Toronto .2nd Edition 1977.

2 -F De Saussure .Cours de linguistique générale .Edition Tolantikit p Bejaia Algérie .2002.

3-Hall .C.L.A.A Behavior System . New Haven Yale University Press 1952 .

4-Hamline Daniel. Les objectifs pédagogiques en formation Iniale et en formation continue .ed .E.F.S.E entreprise moderne d.edition Paris.1982 .

5-M Prlow. Formuler et évaluer sur opjctifs en formation .E . C. Lyon. France .

6- Séminaire N sur la pedagogie.9.10/4 2002 Université de Biskra.

7- Skinner . B.F. Verbal Behavior .New York .Appetten Century Groofts 1957 .

8-Thorndike .E.L.Reahing as Reasoning .A study of Mistakes in paragraph Reahing .J. Ed . Psychol .1917 .

*** المجلات:**

1- أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية – أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها- مجلة عالم المعرفة ، العدد 212 ، أغسطس ، 1996 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.

2- ر.هــ .روبنز : موجز تاريخ علم اللغة عند الغرب ، تــ: أحمد عوض ، مجلة عالم المعرفة ، العدد 09 ، نوفمبر 1997 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 287 ، 288 .

3- مجلة التعريب ، دمشق السنة الثانية ، 1992 ، العدد 04 ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

4- مجلة تعليم الجماهيــر مجلة متخصصة تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد 18 ، سنة 1981.

5- مجلة تعليم الكبار والتنمية ، اليونسكو، المطبعة الكاثوليكية ، عاريا ، لبنان ، ط 1982

6- مجلة التكوين التربوي ، نظريات التعلم "المتعلم في جماعة الفصل" ط 2 ، الرباط : 1996 العدد 2.

7- مجلة التواصل دراسات في اللغة والأدب ، جامعة عنابة ، الجزائر ، عدد 08 ، جوان 2001.

8- المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية – عدد خاص عروض الأيام الوطنية لعلم النفس وعلوم التربية ، الجزائر ، 8 ، 9 ماي 1986 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

9- مجلة الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي في الوطن العربي ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، بغداد ، 1985.

10- مجلة كليــة الآداب جامعة بغداد ، العــراق ، العدد 07 ، 1979.

11- مجلة اللغة والأدب ، جامعة الجزائر ، العدد 05 ، 1994.

12- مجلة اللغة الأم ، اعداد مجموعة من المؤلفين ، جامعة تيزي وزو ، الجزائر ، 2004 ، دار هومة ، الجزائر.

13- مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد 02 ، جوان 2002.

14- مجلة علـــم تعليم الكبار، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1992 ، 5/4.

15- مجلة قراءات في المناهج التربوية ، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر، ط1 ، 1995.

16- مجلة المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار : المفهوم الحضاري للأمية ، بغداد 1985.

17- مجلة مؤتمر الإسكندرية الثالث ، بغداد ، 1-12/16 1976.

18- مجلة المؤتمر العالـــمي حول (التربية للجميع) 5-9 مارس 1990 ، جومتيين ، تايلاند ، تأمين حاجات التعلم الأساسية ، رؤية للتسعينات ، نيويورك ، 1990.

19- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، مجلة عالم المعرفة ، العدد 09/ سبتمبر/ 1978 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 78 .

***المنشورات:**

1- طلال عمارة : سيكولوجية الكبار ، محاضرات الملتقى التكويني لإطارات محو الأمية بالوادي (29/28 ديسمبر 2003) ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر.

2- عمر عمتوت ، الأمية في الجزائر، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، مارس 1996.

3- منشور "جمعية اقرأ" للجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ ، ملحقة ولاية باتنة ، الجزائر ، 2000.

*** المعاجم والتفاسير:**

1- جمال الدين ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ط 6 ، 1997 ، 112/1.

2- الطبري : تفسير الطبري ، تحقيق محمد شاكر ، دار المعارف ، مصر ، ط 6 ، 1972 ، 259./2

3- محمد علي الصابوني: صفوة التفاسير، دار القرآن الكريم ، بيروت ، لبنان 1981 ، 1.

4- المعجم الوسيط : مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، 1380 هـــ - 1960م.

فَـهْـرَسُ المَـوْضُـوعَـات.

مقدمة.....أ- ك
مدخل.....**1-27**
البـــــــــــــــاب الأول: محو الأمية ونظريات التعلم السلوكية.....**28- 143**

الفصل الأول:محو الأمية وتعليم الكبار في العالم.....**29- 68**

أولا / التحديد العلمي لمفهوم الأمية.....30-31
ثانيا / مفهوم تعليم الكبار وبعض المفاهيم المصاحبة له.....31-32
ثالثا / محو الأمية وعلاقته بالتنمية الاجتماعية والثقافية.....32-34
رابعا / البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار.....34-37
خامسا / واقع محو الأمية في العـــالـــم.....37-42
سادسا / مشكلة الأمية في العالم المتنامي وأهم أسبابها.....42-44
سابعا / اليونسكو ومحو الأمية في العالم..... 44-46
ثامنا / الواقع العربي في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية..... 46-48
تاسعا / مشكلات تعليم الكبار في البلاد العربية.....48-50
عاشرا / الإستراتيجية العربية في محو الأمية وتعليم الكبار.....50-54
إحدى عشر / تجارب لمحو الأمية في البلاد العربية.....54-57
اثنا عشر / آفاق محو الأمية في البلاد العربية.....57-62
ثلاثة عشر/ النظرية الأساسية لعلم تعليم الكبار.....62-68

الفصل الثاني:إشكالية الأمية في الجزائر.....**69-103**

أولا/ التربية الأخلاقية للفرد والمجتمع.....70-72

ثانيا/ التعليم وأهميته في تشكيل الشخصية الوطنية.....72-75
ثالثا/ المجتمع الجزائري وضرورات التربية.....75-76
رابعا/ الـــواقع اللغـــوي فـــي الجـــزائـــر.....77-80
خامسا/ تـــاريخ مشكلة الأميـــة بالجزائـــر.....80-83
سادسا/ حقيقة الأميـــة فـــي الجـــزائـــر.....84-86
سابعا/ الإستراتيجية العامة للجزائر في محاربة الأمية.....86-89
ثامنا/ واقع محو الأمية في الجزائر بين التعليم النظامي والمدارس الحرة.....89-99
تاسعا/ تقويم عام لمشروعات محو الأمية بالجزائر.....99-100
عاشرا/ مستقبل محو الأمية بالجزائر.....100-103

الفصل الثالث:آليـــــات التعلم والنظريات السلوكية.....104- 143

المبحث الأول : التعلم في نظـر السلوكيين.....105- 118

1- مفهوم التعلم.....106-107
2- مفهوم النظرية السلوكية.....107-108
3- الأهـــــداف السلوكية.....108-110
4- مكونات الأهداف السلوكية.....110-111
5- أبعاد الأهداف السلوكية.....111-111
6- أبرز مفاهيم العناصر المعتمدة في النظريات السلوكية التعليمية.....111-118

المبحث الثاني :النظريات السلوكية للتعلم.....119- 143

المطلب الأول:نظرية "ثورنديك"(Thorndike): التعلم بالمحاولة والخطأ.....120- 126

1 - تفسير "ثورنديك"(Thorndike): للتعلم.....121-122
2- تعديل قوانين التعلم الأساسية "لثورنديك".....122-125
3- الإفادات المستنبطة من نظرية "ثورنديك".....126-126

المطلب الثاني :نظرية "بافلوف": التعلم الشرطي.....127-131

1- تفسير "بافلوف" (Ivan Petrovich Pavlov) لعملية التعلم.....128-131

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "بافلوف".....131-131

المطلب الثالث:نظرية "سكينر":(Skinner) التعلم الشرطي الإجرائي.....132-135

1- تفسير "سكينر "(Skinner) للتعلم الشرطي الإجرائي:(1904).....133-134

2- الإفادات المستنبطة من نظرية "سكينر".....134-135

المطلب الرابع:نظـــــرية "كـــلارك هِـــــل"(Clark Hull).....136- 143

1- تفسير "كلارك هِل"(Clark Hull) لعملية التعلُّم.....137-137

2- التدعيم الثانوي وموقف "هل" منه.....137-138

3- أثر التدعيم في عملية التعلم.....138-138

4- تقــويـــــم نظــرية "هـــــل".....139-139

5- الآراء السلوكية في مجال تحليل اللغة.....139-143

6- قوانين التعلم السلــوكية.....143-143

البـــــاب الثــاني:الدراسة التحليلية والتقويمية لبــرامــج نشاطات اللغة العربية للمتعلمين الكبار.....144-438

- تمهيد 145- 145

1- المنهاج العام لتعليم الكبار.....145-147

2- الأسس العامة لبناء البرامج التربوية.....147-150

3- اختيار محتوى تعليم الكبار.....150-150

4- معايير اختيار محتوى تعليم الكبار.....151-151

الفصل الأول:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط القراءة للمتعلمين الكبار.....152-237

المبحث الأول: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الأول.....153-180

أولا – مفهوم القراءة.....154-156

ثانيا – أنواع القراءة وأهداف تدريسها.....156-157

1-1- القـــراءة الصامتة.....156-156
1-2- أهداف تدريس القراءة الصامتة للكبار.....156-157
2-1- القـــراءة الجهرية.....157-157
2-1- أهداف تدريس القراءة الجهرية للكبار.....157-157
ثالثا - الدراسة الشاملة لكتاب القراءة للمستوى الأول.....158-180
1- تقـديم الكتـاب.....158-161
2- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الأول.....162-180
2-1- دراسة وتحليل المنهاج.....162-168
2-2- دراسة وتحليل الموضوعات.....169-178
2-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.....178-180
المبحث الثاني: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثاني.....181-208
1- دراسة وتحليل المنهاج.....182-187
2- دراسة وتحليل الموضوعات.....187-198
3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.....199-208
المبحث الثالث: الدراسة التحليلية التقويمية لنشاط القراءة للمستوى الثالث.....109-139
1- تحليل وتقويم موضوعات الجزء الثالث.....210-225
1- 1- دراسة وتحليل المنهاج.....210-212
1-2- دراسة وتحليل الموضوعات.....212-224
1-3- دراسة وتحليل التمرينات الملحقة.....224-225
2- مظاهر النظرية السلوكية من خلال برنامج نشاط القراءة.....225-231
3- الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط القراءة.....231-239
أ/ الأطر المرجعية لبرامج تعليم الكبار.....231-233
ب/ خطوات إعداد برنامج للعمل.....233-234
ج/ الأهداف العامة لبرامج تعليم الكبار.....234-235

د/ أهمية كتاب القراءة في العملية التعليمية.....235-236

هـ / الأسس النظرية التي يبنى عليها كتاب القراءة.....236-237

و/ مراحل إعداد كتاب القراءة.....237-239

الفصل الثاني:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط الكتابة للمتعلمين الكبار.....240-321

1/ تحديد الكتابة وأهدافها.....242-242

2/ طبيعة عملية الكتابة ومراحل تعليمها.....243-244

3/ الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للكبار.....244-321

المبحث الأول :الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الأول.....245-258

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.....246-258

1-1- مفهوم الخط وأهمية تدريسه للمستوى الأول.....246-247

1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.....247-249

1-3 تحليل وتقويم المحتوى.....250-255

2- تحليل وتقويم التمرينات الملحقة.....255-258

المبحث الثاني : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثاني..259-290

1- تحليل وتقويم برنامج مهارة الخط.....260-266

1-1- الخط وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.....260-260

1- 2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.....261-264

1- 3- تحليل وتقويم المحتوى.....264-266

2- تحليل وتقويم برنامج مهارة الإملاء.....266-277

2-1- مفهوم الإملاء وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.....266-267

2-2 أسس وأساليب اختيار موضوعات الإملاء.....267-268

2-3- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.....268-271

2-4- تحليل وتقويم المحتوى.....271-277

3- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.....277-290

3-1- مفهوم التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثاني.....278-281
3-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.....281-283
3-3 - تحليل وتقويم المحتوى.....283-290
المبحث الثالث : الدراسة التحليلية والتقويمية لبرامج الكتابة للمستوى الثالث....291-322
1- تحليل وتقويم برنامج مهارة التعبير.....292-313
1-1- التعبير وأهمية تدريسه للمستوى الثالث.....292-293
1-2- تحليل وتقويم المنهاج المقترح.....293-296
1-3 تحليل وتقويم المحتوى.....296-313
2- مظاهر النظرية السلوكية من خلال برنامج نشاط الكتابة.....313-315
3- بعض الآليات المقترحة لإعداد برنامج متوازن في نشاط الكتابة.....316-322
3-1- أسس اختيار موضوعات الخط.....316-318
3-2- أسس اختيار موضوعات الإملاء.....318-320
3-3- أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري.....320-322
الفصل الثالث:الدراسة التحليلية والتقويمية لنشاط قواعد اللغة للمتعلمين الكبار.....323-390
1- إشكالات تدريس النحو.....325-327
2- التجديد في تدريس النحو.....327-329
3- إعداد مناهج النحو ومحتواه.....330-331
4- أهداف تدريس النحو للمتعلمين الكبار.....332-333
5- محتوى موضوعات الكتاب.....333-338
6- تحليل وتقويم موضوعات الكتاب.....338-382
6-1- تقديم الكتاب.....340-341
6-2- تحليل المنهاج.....341-344
6-3- دراسة موضوعات الكتاب.....345-371
6-4- تحليل وتقويم التمرينات والنشاطات الملحقة.....371-382

7- مظاهر النظرية السلوكية من خلال دروس القواعد.....382-386
8- الآليات المقترحة في إعداد برنامج متوازن في نشاط قواعد اللغة.....386-390
أ- مقدمة الكتاب.....386-386
ب- محتوى الكتاب.....386-387
ج- أسلوب عرض المادة.....387-388
د- أنشطة الكتاب وتدريباته.....388-389
هـ- إخراج الكتاب وإنتاجه.....389-390
الفصل الرابع:الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها.....391-428
أولا- منهجية البحث الميداني.....392-392
ثانيا- كيفية اختيار العينة.....392-392
1- عينة المعلمين.....392-392
أ- مادة الاستبيان.....392-394
ب- تفريغ أسئلة الاستبيان.....394-399
ج- تحليل مادة الاستبيان.....399-403
2- عينة المتعلمين.....403-426
2-1- استبيانات المستوى الأول.....404-409
أ- مادة الاستبيان.....404-405
ب- تفريغ الاستبيان.....405-407
ج- تحليل مادة الاستبيان.....408-409
2-2- استبيانات المستوى الثاني.....410-417
أ- مادة الاستبيان.....410-411
ب- تفريغ الاستبيان.....411-415
ج- تحليل مادة الاستبيان.....415-417
2-3- استبيانات المستوى الثالث.....417-427

أ- مادة الاستبيان.....417-419
ب- تفريغ الاستبيان.....419-422
ج- تحليل مادة الاستبيان.....422-425
3- نتـــائـــج الاستبيـــانـــات.....425-427
الخاتمة.....**428-437**
قائمة المصادر والمراجع.....**438-450**
فهرس الموضوعات.....**451- 459**