الباب الثاني

الإطار السيكولوجي لتعليم الكبار

الفصل الرابع

تعليم الكبار وتعليم الصغار

إن التساؤل الذي مازال يحير المربين يتعلق بما إذا كان الكبار يختلف تعلمهم عن الصغار. فهناك من يعتقد بأن الكبار يتعاملون مع المعارف والمعلومات بطريقة تختلف عن الصغار . ومن ثم يجب أن يكون تعليمهم مختلفاً . وهناك آخرون يتشككون فيما يقال عن الفروق بين الكبار والصغار ، ويطالبون بمزيد من الوضوح والدقة والتفصيل . والواقع أن الكبار يشتركون مع الصغار في قدرتهم على التعلم بالتقليد أو المحاكاة . فهم يتعلمون بسرعة النماذج والعمليات التي تعرض عليهم . ولكنهم بصفة عامة لايحتفظون بما تعلموه ما لم يستخدموه بصورة مستمرة . لأن الكبار يقل اعتمادهم على الذاكرة والحفظ . ويلزمهم دائماً استخدام ما تعلموه بصورة مستمرة حتى يظلوا محتفظين به . بعض الكبار قد يتحول بسرعة من عملية التقليد إلى عملية الاستقلال والبعض الآخر قد يقنع بأن يظل مقلداً في تعلمه .

ويميز الكتاب الغربيون المحترفون بين تعليم الصغار وتعليم الكبار من حيث التسمية . فيطلقون على الأول البيداجوجيا Pedagogy والآخر الأندراجوجيا Andragogy الذي يرتبط تقديمه للكتابات الغربية باسم نويلز Knowles كما أشرنا . ومع أن نويلز لايدعي وجود تمييز واضح قاطع بين الصغار والكبار كمتعلمين فإنه يرى أن التدريس للكبار يناسب الأفراد ممن هم في أواخر سن المراهقة وما فوقها (Thorpe: P. 94). وينبغي أن نشير هنا إلى أن بعض أهل الاختصاص في تعليم الكبار يرون أن " نويلز " يبدو وكأنه يشوبه الغموض في تحديده للمفهوم الذي قدمه عن تعليم الكبار Andragogy ويقصره كلية على تعليم الكبار لأنه في بعض الحالات يستخدمه كأسلوب للتدريس لفئات عمرية أصغر أيضاً .

هناك أسلوب آخر يختلف عن أسلوب نويلز يقدمه لنا " ريجل " Riegel: الذي يركز اهتمامه على كيف يفكر الكبار لاكيف يتعلمون مع أن التفكير والتعلم عمليتان متداخلتان.والنقطة التي ينطلق منها"ريجل"هي نظرية عالم النفس المعروف "بياجيه" عن العمليات العقلية التي تميز بين أربعة مستويات أو مراحل للنمو العقلي هي : مرحلة الذكاء الحسي الحركيSensory Motor ومرحلة الذكاء قبل التجريدي Pre-operational، ومرحلة العمليات الحسية أو المحسوسة Concrete operations ، ومرحلة العمليات العقلية المجردة التي تتم في غياب المحسوسات Formal operations . ويضيف "ريجل" إلى هذه المراحل أو المستويات مرحلة خامسة سماها العمليات الديالكتيكية .

Dialectical operations . وهو يزعم أن هذه المرحلة تمثل أعلى العمليات لأنها تتعلق بالكبار كخاصية لهم بينما يتعلق الذكاء العقلي المجرد وهي المرحلة الرابعة عند بياجيه بالتعليم الرسمي المدرسي بصورة رئيسة . إن تفكير الكبار على نقيض تفكير الصغار يتضمن تناقضات ليست هي تناقضات الفشل أوالاخفاق أو عدم تكامل النمو وإنما كخاصية مميزة للشعور الناضج . والشخص الناضج يتحصل لديه توجس من التناقضات التي لم يعد يرى فيها أوجه نقص ينبغي القضاء عليها بالتفكير العقلاني وإنما هي في جوهرها طبيعة أو قوة دافعة لكل الأنشطة وهي أساس الأعمال الجديدة والابتكارية .

ولكن ماذا يعني "ريجل" بالعمليات الديالكتيكية ؟ إن بعض أهل الاختصاص يفسرونها في إطار النظرية والتطبيق . ففي عملية التفكير الديالكتيكي تتم إعادة ربط أو توجيه الفكر المجرد (الأفكار والمفاهيم) مع الواقع والخبرة .

اتجاه جديد : علم نفس النمو مدى الحياة

لقد ظهر في السنوات الأخيرة اتجاه جديد في تعليم الكبار يختلف تماما عن الاتجاه السابق الذي ساد ميدان تعليم الكبار . ويعرف هذا الاتجاه أو المدرسة الفكرية بعلم نفس النمو مدى الحياة Life-Span Developmental Psychology . وتلفت هذه المدرسة الانتباه إلى أن حياة الكبار ليست حياة مسطحة أو تسير على وتيرة واحدة . وإنما هي تتكون من سلسة من المد والجزر والتغيرات . منها تغيير الوظيفة أو العمل أو الأدوار أو العلاقات الشخصية أو الاتجاهات والاعتقادات والظروف الاجتماعية والأسرية العائلية. وهناك أيضا التغيرات الجسمية والبدنية . وواضح أن هذه النظرة تختلف عن النظرة السابقة التي سيطرت على تعليم الكبار ومفادها أن الكبار إذا ماوصلوا إلى مرحلة النضج فإنهم يحيون حياة روتينية عادية وأنهم يتوقفون عن التعليم أو النمو في أي شكل من الأشكال حتى يصيبهم العجز البيولوجي ويدفعهم إلى الانحدار والتدهور.

إن حياة الانسان تتكون من سلسلة من حلقات أو مراحل النمو من الطفولة إلى الشيخوخة . ولكل مرحلة من هذة المراحل واجبات أو مطالب تفرضها طبيعة المرحلة التي يمر بها الإنسان . ويعتبر "هافيجهرست" Havighurst عالم النفس الأمريكي المعروف بما كتبه عن واجبات النمو والتربية Developmental Tasks and Education من أحسن ما كتب في هذا المجال رغم قدمه . وقد حدد هافيجهرست وآخرون خصائص مرحلة الكبار ومن أهمها تكوين فلسفة رشيدة في الحياة والبحث عن وظيفة أو عمل واختيار الزوجة وتربية الأبناء والتعامل مع الآخرين الكبار والحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية ومواجهة مشكلات الحياة وأعباء المعيشة .

الفرق بين تعلم الكبار وتعلم الصغار :

لقد ثار خلاف وجدل كبير بين معلمي الكبار والمشتغلين بتعليم الكبار بصفة عامة حول الاختلاف بين تعلم الكبير وتعلم الصغير . ويحاول الكتاب إلقاء المزيد من الأضواء حول هذه النقطة في الفصول المختلفة . لكننا نقول هنا بصفة إجمالية إن تعلم الكبار يختلف عن تعلم الصغار في عدة مجالات هي : ١ـ سياق التعلم .٢ـ المتعلم . ٣ـ عملية التعلم . وسنفصل الكلام عنها في السطور التالية .

١ـ سياق التعليم:

إن حياة المتعلم الكبير هي أساس التعلم وهي تختلف عن حياة الصغير. فالصغير يعتمد على الآخرين في حياته. أما الكبير فهو يتولى مسؤلية حياته بنفسه .والكبير بحكم كونه كبيرا يتمتع بمجال كبير من الحرية في نظام حياته .كما أنه يشارك مشاركة كاملة في عمل أو اتخاذ القرارات الاجتماعية . وهو في نفس الوقت مطالب من بين أمور أخرى بأن يكون راعيا لمصالحه والمحافظة عليها كما عليه أن يتحمل بصورة كاملة الأعباء الاجتماعية وغيرها من الأعباء التي يتطلبها مجتمعه من أجل تقدمه ونموه . فحياة الكبير إذن موزعة بين الحقوق التي يتمتع بها وبين المسؤليات التي عليه أن يتحمل أعبا ها ويقوم بها على أحسن وجه ممكن . والكبير من ناحية أخرى له أدوار مختلفة يقوم بها كأب أو زوج أو أخ أو صديق أو عامل أو صاحب عمل أو مواطن له دور في التشكيل السياسي والتمثيلات النيابّية أو البرلمانية في مجتمعه .

هذه الأدوار هي التي تميز الكبير عن الصغير أكثر من مجرد الفارق بينهما في العمر . وهذه الفروق التي يتميز بها الكبير عن الصغير تنعكس على الفروق بينها في سياق حياتهما وتعلمهما . ففي حين تتحدد حياة الصغير بالمنزل والمدرسة نجد أن حياة الكبير تتحدد بالعمل والمجتمع الكبير بما فيه المجتمع الصغير وهو أسرته . ومن خلال البيت والمدرسة يتعلم الصغار ليصبحوا كباراً . ومن ثم يكون الذهاب إلى المدرسة هو شاغلهم طول الوقت . ويلتقي المنزل والمدرسة على هدف واحد بالنسبة للصغار هو تعليمهم كيف يسلكون وهم كبار أو عندما يكبرون في المستقبل . ويتفق منهج كل من الأسرة والمدرسة على تحديد ماهو مهم للصغار في تعليمهم حتى يصبحوا أعضاء ذوي مسؤلية في المجتمع . وواضح أن الكبير يختلف عن الصغير في كل هذه الأمور تقريبا. ويصبح التعلم بالنسبة للكبير مميزا بالغرضية و النفعية المباشرة والاستفادة العاجلة من تطبيقه على واجباته ومسؤلياته وأدواره المختلفة في الحياة . وهكذا يختلف سياق تعلم الكبار عن سياق تعلم الصغار . يضاف إلى ذلك أن مواقف تعلم الكبار تختلف من

موقف لآخر . وهي غالبا ما تكون مواقف تطوعية رسمية وغير رسمية . في حين يكون تعلم الصغار عادة في ظل التعليم الرسمي والحضور الإجباري . وأخيرا فإن تعلم الكبار يختلف من فرد لآخر حسب ظروف حياة كل منها . كما أن المنظمات التي تقدم خدمات تعليميه للكبار لها منطلقاتها الفكرية والقيميّة والأيديولوجية وهي تؤثر وتتفاعل بدورها في عملية التعلم مما يترتب عليه وجود أنساق مختلفة من التعلم يتعرض لها الكبار .

٢. المتعلم نفسه:

هناك فروق واضحة بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير . هذه الفروق تتمثل في أتساع خبرة المتعلم الكبير وغناها كما تتمثل في دوافع الكبار للتعلم وهي أيضا مختلفة. وأخيرا تتمثل في اشتراك المتعلم الكبير في أنشطة التعلم بدرجة تختلف عن الصغير. وبالنسبة لاتساع وغني خبرة الكبير نجد أن الغالبية العظمى من الباحثين والمشتغلين بتعليم الكبار يؤكدون على هذا الجانب باعتباره العامل الرئيسي المميز لتعلم الكبار عن الصغار . إن الكبار يستمدون هويتهم الشخصية من خبراتهم ولذلك فإنهم يقدرون قيمتها عاليا . ومن الطبيعي أن يكون لخبرة المتعلم الكبير دور وأهمية كبرى في تعلمه. فهي تعتبر مصدرا هاما لعملية التعلم ورافدا من روافدها . بيد أن هذه الخبرة من ناحية أخرى قد تكون عائقا في عمليات التعلم الجديد . وقد يحتاج الأمر من بعضهم إلى محو تعلم الاتجاهات السلبية نحو التعلم والتخلص منها ومحو تعلم الأساليب العتيقة البالية في عمل الأشياء ، ومحو تعلم الأفكار التعصبية والمتخلفة .

كما يختلف المتعلم الكبير عن الصغير في دوافعه . وقد كشفت بعض الدراسات التي أهتمت بمعرفة دوافع الكبار نحو التعلم أن معظم هذه الدوافع يدور حول فترات التحول أو التغير في حياة الكبير . وهي فترات تحول تتعلق بالعمل أو الحياة الزوجية وهي دوافع أمنية لمواجهة موقف طارئ . أما دوافع المتعلم الصغير فهي متأثرة بنظرته إلى المستقبل وما ينشد الوصول إليه في حياته كراشد كبير .

وأخيرا يختلف المتعلم الكبير عن الصغير في مدى إشتراك كل منهما في أنشطة التعلم. وفي ظل ماسبقت الإشارة إليه من اتساع خبرة المتعلم الكبير فإن إشتراكه في أنشطة التعلم يكون بصورة إيجابية يستند فيها على رصيد كبير من مخزون خبراته السابقة . في حين أن المتعلم الصغير بحكم قلة خبرته سيكون اشتراكه في أنشطة التعلم محدودا إلى درجة كبيرة ومحكوما بمدى إيجابيته في التفاعل في المواقف التعليمية في الفصل الدراسي .

٣. عملية التعلم :

تعتبر عملية التعلم من أقل المجالات نسبيا التي يختلف فيها المتعلم الكبير عن المتعلم الصغير . بعض الباحثين من أمثال" هول" Houle(١٩٧٢) وهو أحد الذين يعتد بهم في تعليم الكبار والذي سنشير إليه فيا بعد في هذا الكتاب يرى أن عملية التعلم هي أساسا واحدة بالنسبة للمتعلم الكبير والصغير على السواء . وهو نفس رأي ثورندايك الذي أشرنا إليه في مكان أخر من هذا الكتاب . بيد أن البحوث في السنوات الأخيرة قد كشفت عن بعض الفروق بين الكبير والصغير في عملية التعلم. فالفصل بين العوامل المعرفية المتضمنة في القدرة على التعلم وبين العوامل غير المعرفية التي تؤثر في القدرة على التعلم قد ترتب عليه فهم أفضل لتعلم الكبار . وهناك ثلاثة عوامل غير معرفية ظهر أنها تؤثر على تعلم الكبير هي :

أ. المدى الزمني Pacing الذي يستغرقه الشخص لفحص أو بحث مشكلة وللاستجابة لموقف . والواقع أن قدرة الكبار على الاستجابة تبطؤ مع تقدم العمر . ومن ثم فإن محدودية الزمن و الضغوط يكون لها تأثير سلبي على أداء المتعلم .

ب - أن يكون للتعلم معنى . فالكبير لاينخرط في عملية تعلم ما لم يكن لهذا التعلم مغزى ومعني عنده . ومن ثم فإن المادة التعليمية أو المقرر الدراسي أو المنهج المدرسي الذي ليس له معني بالنسبة للمتعلم الكبير يترتب عليه ضعف أدائه في عملية التعلم . وذلك إذا ما قورن بالمتعلم الصغير المفروض عليه تعلم مادة دراسية قد لا يكون لها معنى مباشر في حياته الآنية .

جـ - توفر الدافعية : ذلك أن من أهم الأسباب لاستمرار الكبار في التعلم بصورة حسنة هي أنهم يركزون تعلمهم في مجالات خبراتهم التي هي بدورها مناط اهتماماتهم . ومن هنا كانت الدافعية عندهم متوفرة بدرجة عالية .

هناك عوامل أخرى مرتبطة بالعمر قد يكون لها تأثير على تعلم الكبير . فالكبير أكثر عرضة لمواجهة مشكلات صحية أكثر من الصغير . كما أن التعب الجسمي وتعاطي الأدوية وقلة استخدام القدرات الشخصية وتدخل التعلم السابق والظروف البيئية وغير ذلك كلها عوامل تؤثر علي عملية التعلم الجديد . يضاف إلى ذلك أن الحصول على المعلومات من أجل خزنها في الذكرة القريبة المدى قد يتعرض للإعاقة نتيجة ضعف الحواس الخمس مع تقدم العمر. وسنشير إلى تفصيل الكلام عن ذلك فيما بعد.

الاسلوب الطبيعي لتعلم الكبار :

على عكس ماهو شائع بين المربين من استخدام نظريات التعلم المعروفة في علم

النفس التعليمي لتفسير عملية التعلم عند الكبار والاستفادة منها في تعليمهم ، هناك اتجاه يقوم على الاعتماد على الأسلوب الطبيعي لتعلم الكبار و الطريقة الفعلية التي يستخدمها الكبار في تعلمهم من خلال تعاملهم مع مواقف الحياة اليومية . في بعض هذه المواقف يقوم الكبار بإنجاز واجبات تعليمية لخدمة غرض معين . والطرق أو الأساليب التي يستخدمها الكبارفي ذلك قد تكون طرقا للتعلم . فتعلم قيادة السيارة على سبيل المثال يعتبر في الدول المتقدمة بصفة خاصة من أكبر البرامج المنظمة لتعليم الكبار. والتعلم هنا يتم بمساعدة الآخرين في ظل برنامج محدد. أما في معظم الحالات في مواقف الحياة فإن الكبار يتعاملون معها بأنفسهم . ويجب على المعلم أن يتعرف على هذه الأساليب ليستفيد منها . وعليه أن يتعدى نطاق ذلك بالتوصل لمبادئ . إن الكبار يحضرون إلى فصول الدراسة وقد كونوا لأنفسهم استراتيجيات للتعلم اكتسبوها من خلال تجربتهم وخبراتهم في الحياة . وهذا ينسحب أيضاً على الأميين الكبار . فهم وإن كانوا أميين إلا أنهم عندما يأتون إلى الدراسة يكونون قد سبق لهم تعلم أشياء كثيرة لسنوات طويلة . ومن ثم تكونت لديهم أساليب فعالة في التعلم . هذه الأساليب الفردية في التعلم هي التي يسعى المشتغلون بتعليم الكبار إلى الكشف عنها والتوصل إليها لاستخدامها في تخطيط عملية التعلم المفيد والنافع للكبار . وهناك ثلاثة مجالات رئيسية من حياة الكبار تحدد اهتمامات تعلمه هي مجال تحقيق الذات، والأدوار الاجتماعية ، والمهنة أو الوظيفة أو العمل. وهذه المجالات ليست منفصلة عن بعضها . فالتعلم المتعلق بالوظيفة أو العمل قد يكون جزءاً من تحقيق الذات والنمو الشخصي . وكذلك الأمر بالنسبة للأدوار الاجتماعية .

واجبات النمو عند الكبار :

يرى هافيجهرست عالم النفس المعروف أن الفرد يمر بثمانية مراحل رئيسية خلال حياته. فبعد مرحلة الطفولة والمراهقة تأتي مرحلة الكبر . وهذه على مراحل عمرية أيضاً

من سن ١٨ إلى ٣٠ : يهتم الفرد بنفسه وشخصيته وذاته وهي أهم ما يشغله وليس المجتمع . والواجبات المدنية أقل اهتماماً عنده في هذه الفترة . وهذه الفترة من حياة الفرد هي فترة التجريب والاستقرار في وظيفة والحياة العاطفية . ويكون توجه بعض الأفراد إلى التعليم في هذه المرحلة كوسيلة للتقدم في الوظيفة أو العمل .

من سن ٣٠ إلى ٤٠ : هي فترة الثبات وقلة التشكك الذاتي . وفي هذه الفترة تكون الوظيفة أهم شئ . يليها في الأهمية تربية الأطفال أوالأبناء . ويكون التوجه إلى التعلم في هذه المرحلة تعبيريا أكثر منه وسيليا أو نفعياً كما كان في المرحلة السابقة .

من سن ٤٠ إلى سن ٥٠ : وهي فترة تأكيد الذات وقمة دورة الحياة . ويكون للأنشطة المدنية والحياة العامة قدر كبير في هذه المرحلة . ويميل مستوى الاشتراك أو الالتحاق بالبرامج التعليمية إلى التدني والانخفاض . وهذه الفترة تتميز بالتوجه نحو المجتمع أكثر من التوجه نحو الذات أو الأسرة أو الوظيفة . ويكون تكامل الفرد مع عالمه الخارجي من خلال الحدث أو التصرف أو اتخاذ الإجراء . والتأكيد على هذا الجانب يؤدي إلى بداية الوهن أو الشعور بالضعف الجسمي .

من سن ٥٠ إلى سن ٦٠ : في هذه المرحلة يظل الكبار محتفظين بوضعهم أو مكانتهم وفي نفس الوقت يغيرون من أدوارهم . ويكون التوجه إلى التعلم في هذه المرحلة تعبيرياً أكثر منه وسيلياً أو نفعياً كما في المرحلتين السابقتين . وهناك شواهد على الضعف الجسمي مثل ضعف السمع والبصر نسبياً . ويكون التعامل مع العالم الخارجي من خلال التفكير أكثر من خلال الحدث أو الإجراء . ويكون التركيز على الإنجازات قصيرة المدى أكثر من الإنجازات بعيدة المدى .

من سن ٦٠ إلى ٧٠ : يقضي الكبير هذه الفترة في التفكير في فك ارتباطاته وفي الطريقة التي تمكنه من ذلك . وهذه المرحلة هي مرحلة وفاة الأصدقاء والأعزاء والأقرباء وفترة قلة الاهتمام بالأمور الاجتماعية والحياة النشيطة .

من سن ٧٠ فما بعدها : هي فترة التوسع في فك الارتباطات . والأصحاء من الكبار قلما ينشغلون بالماضي ويتقبلون أنفسهم ويكونون قانعين نسبياً بحصاد حياتهم. إلا أن هذه الفترة تتميز عادة بضعف الصحة وقلة الحيلة والاعتماد على الآخرين .

ويميز هافيجهرست بين جانبين للتربية يرتبطان باشباع متطلبات واجبات النمو لدى الفرد . هذان الجانبان هما الجانب النفعي أو الأداتي أو الوسلي Instrumentalو الجانب التجريدي أو التعبيري Expressive. ويتصل الجانب الأول بنوع التعلم الذي يؤدي إلى نوع مفيد من السلوك مثل قيادة السيارة أو رسم الخرائط أو تعلم السباحة . أما الجانب الثاني فيتصل بنوع التعلم من أجل التعلم أي التعلم كهدف في ذاته بصرف النظر عن قيمته النفعية . وكلا الجانبين يكمل بعضهما بعضا . ويرى "هافيجهرست" أن كلا الجانبين من التعلم ضروري للتكيف الناجح للفرد مع كل مرحلة من مراحل العمر . وهي مراحل تختلف في احتياجاتها ومتطلباتها. وهو يرى أن النجاح في تعلم الواجبات الجديدة يعتمد على النجاح في تعلم ما سبقها من واجبات في المرحلة التي قبلها . وهذا يعني أن النجاح في تعلم واجبات النمو في المراحل المختلفة من العمر يعتمد بعضه على بعض . ويمكن للجانب النفعي للتعلم أن يشبع واجبات النمو الآتية لدى المتعلم الكبير :

الإعداد للوظيفة أو المهنة - زيادة كفاءة الفرد في مهنته - تكوين أسرة - القيام بالمسئوليات الاجتماعية - التكيف والتأقلم للتغيرات البيولوجية .

إن معلمي الكبار والمشتغلين بتعليم الكبار يرون في شروح "هافيجهرست" لواجبات النمو في مراحله المختلفة فائدة علمية في ميدانهم . والواقع أنها لاقت شهرة كبيرة بين المشتغلين بالتربية وعلم النفس على وجه العموم لأنها التصنيف الوحيد تقريبا الذي يربط بين مراحل العمر والتربية . بيد أنها لم تسلم من النقد . ومن أهم الانتقادات التي وجهت إليها أنها مغرقة في البساطة ، وبالغة الارتباط بالعمر بطريقة جامدة ، وأنها تقوم على أساس المفاهيم الغربية التي يتحكم فيها الرجال والتي تتعلق بسلك الأعمال الناجحة أو الرجال الناجحين في عملهم ، وأن التغيرات الرئيسية في البنية الاجتماعية للمجتمعات الغربية قد ألقت بالشك على هذا التحليل الدقيق (Rogers: P.38) وقد ظهرت محاولات أخرى لتحليل مراحل العمر عند الكبار بدون ربط كل مرحلة ربطاً دقيقاً بالعمر . من هذه المحاولات ما ينظر إلى مراحل الكبر على أنها تمثل حركة تبدأ من التوجه النشيط الفعال المكافح في العالم الخارجي وتنتهي إلى التوجه التأقلمي أو التكيفي الملتزم لحياة داخلية وعالم داخلي .

وهناك محاولة أخرى تصنف حياة الكبير إلى ثلاث مراحل زمنية متداخلة فيما بينها هي : (Ibid : P. 39)

أ- مرحلة الدخول : Entery Stage وتعني الدخول إلى الحياة ، وهي ما بين سن ١٨ و ٢٥ ويكون التوجه فيها نحو المستقبل . فالمستقبل سيكون أفضل من الحاضر والتغيير حسن ومرغوب .

ب - مرحلة اختيار المهنة أو العمل : وهي ما بين سن ٢٠ و ٥٠ ويكون التوجه نحو الحاضر بطريقة متزايدة أكثر منه للمستقبل ، ويكون الاهتمام بالعمل وقيمته مصحوباً بالاشتراك والإنجاز في مجالات غير العمل .

جـ - المرحلة المسطحة : Plateau وهي ما بين سن ٣٥ و ٥٥ ويتحول فيها الاهتمام بالزمن الحاضر إلى الشعور بأن الوقت يجري ويمر . وتكون قدرة الأفراد من المستوى الاجتماعي المنخفض على مواجهة أعباء الحياة أقل منها عند الأفراد المهنيين من المستوى الاجتماعي الأعلى أو المتوسط .

د - مرحلة التدني والتدهور : وهي بعد سن ٥٥ .

هناك محاولة أخرى تحدد أربع مراحل عمرية يمكن في ضوئها تخطيط برامج تعليمية للكبار هي :

أ - من سن ٢٠ - ٣٥ : وهي الفترة التي يكون فيها الفرد معنياً بالأدوار المدنية والاجتماعية والمنزلية ومجال العمل أو الوظيفة .

ب - من سن ٣٥ - ٥٥ : وهي الفترة التي يكون الفرد فيها معنياً بجوانب حساسة من حياته وقيامه بفحص أهدافه الشخصية والاجتماعية بصورة أعمق .

جـ - من سن ٥٥ - ٧٥ : وهي الفترة التي يقوم فيها الفرد بإعداد خططه لأواخر العمر وصياغة استراتيجيات جديدة للتأقلم أو التكيف الناجح .

د- الفترة من ٧٥ سنة فما فوقها : وهي الفترة التي يكون فيها الفرد معنياً بالحياة بصورة كريمة . وكل الأمور بالنسبة له متساوية وعلى حد سواء .

وهذه المراحل ليست قاطعة أو منبتة بنفسها وإنما تتداخل فيما بينها نظراً للفروق الفردية بين الكبار في مجالات واسعة من الظروف كالصحة الشخصية والمستوى المادي. (Agruso:P.122)

ومثل هذه المحاولات كما يتضح منها لاتقدم ما يفيد المعلمين والمربين كثيراً في عملهم مع الكبار . ومن هنا كان لتحليل هافيجهرست لواجبات النمو عند الكبار أهميتها العلمية وقيمتها النفعية العملية على الرغم مما وجه إليها من نقد .

ونعرض في الجدول التالي تلخيصاً لأهم واجبات النمو في مراحل العمر المختلفة :

واجبات نمو الكبار

من سن ١٦ - ٢٥ من سن ٢٥ - ٣٥ من سن ٣٥ - ٤٥ من سن ٤٥ - ٥٥ من سن ٥٥ - ٦٥ من سن ٦٥ -

فترة المراهقة المتأخرة والشباب

- تحقيق الاستقلال العاطفي والانفعالي
- الإعداد للزواج والحياة العائلية .
- اختيار المهنة والإعداد لها .
- تكوين نظام قيمي أخلاقي وفلسفة رشيدة في الحياة .

فترة النضج المبكرة

- اختيار شريك في الحياة .
- بدء تكوين الأسرة .
- تدبير شئون المنزل .
- بدء الاشتغال بوظيفة أو مهنة.
- تحمل المسئوليات الاجتماعية والمدنية

فترة التحول في الحياة الوسطى

- التكيف مع منظور الزمن المتغير .
- مراجعة خطط الاستمرار في المهنة أو العمل
- تجديد حدود العلاقات الأسرية.

فترة النضج المتوسطة

- مواصلة المهنة أو البحث عن أخرى .
- إرساء العلاقات الأسرية .
- المساهمة الإيجابية الاجتماعية والمهنية
- الإعداد للتقاعد أو المعاش .

فترة التحول في خريف العمر :

- التكيف للتقاعد أو الإحالة إلى المعاش .
- التكيف مع الضعف في الجسم والصحة .
- الإرتباط مع المجموعات من نفس السن (فترة آخر العمر)
- عمل الترتيبات المناسبة للحياة .

التكيف مع صحة الزوج أو الزوجة .

الحفاظ على التكامل الاجتماعي .

المصدر : (Evans ; P. 46)

ضعف السمع والبصر :

تشير إحدى الدراسات (Rogers : P. 77) إلى أن السمع والبصر كليهما تبدأ كفاءتهما في التدهور في فترات مبكرة من حياة الفرد . وفي أحد التقديرات يكون النظر في تمام قوته عند سن العاشرة . وبعدها يأخذ طول النظر في الزيادة التدريجية . وعند سن الأربعين تقريبا هناك احتمال التدهور السريع في الدقة البصرية أي القدرة على رؤية التفصيلات الدقيقة . ويأخذ حجم إنسان العين في النقصان بصورة ملموسة . وتضعف القدرة على تكيف النظر في الظلام . وبالنسبة للسمع هناك تدهور مماثل ملحوظ . فالسمع قد يبلغ تمام قوته في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة . وبعد سن العشرين تقريباً يأخذ في النقصان . وبين سن العشرين والأربعين يفقد السمع ما يقرب من ١٠ ٪ من قدرته على سماع تردد الأصوات العالية .

إن الكلام السابق قد يبدو غريباً في تفصيلاته لأنه مخيب لآمال الكثيرين منا ، وقد يساورنا الشك في مدى مصداقيته ، ولكن ما يهمنا منه هو صفة العمومية وهو أن حاسة السمع والبصر تتأثر كفاءتها بتقدم الإنسان في العمر . وهو ما يجب أن يأخذه مخططو برامج تعليم الكبار والمعلمون في اعتبارهم . على سبيل المثال يجب أن تكون فصول تعليم الكبار جيدة الإضاءة وكتابة المعلم على السبورة يجب أن تكون بخط واضح تسهل قراءته . وكذلك الكتب التعليمية والمواد المطبوعة المصاحبة يجب أن تكون مكتوبة ببنط مناسب للكبار يسهل عليهم قراءته . وعندما يلاحظ المعلم من بين المتعلمين من يعاني من ضعف في السمع أو البصر يشير عليهم بالجلوس في الصفوف الأولى . كما يجب أن يطالب المعلم المتعلمين بالتحدث بصوت مسموع للآخرين عندما يتحدثون أو يسألون . كما يطالبهم أيضاً بإبلاغه إذا حدث أن أحدهم لايسمع المتحدث. أوبواجه أي صعوبات في سماع الآخرين .

الفصل الخامس

لماذا يتعلم الكبار ؟ أو دوافع الكبار للتعلم

إن التساؤل حول لماذا يتعلم الكبار ؟ وما الذي يدفعهم إلى مواصلة الدراسة بعد أن أصبحوا كباراً كانت محط دراسات متنوعة . ولاشك في أن مثل هذه الدراسات مفيدة لمخططي برامج تعليم الكبار ومعلمي الكبار بصفة عامة لأنها تتعلق بالدوافع التي من أجلها يقدم الكبار على الدراسة . وهي نقطة هامة يجب أخذها بعين الاعتبار في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار إذا كان لهذه البرامج أن تنجح . وقد أجريت دراسات كثيرة حول هذا الموضوع. ومن بين ما كشفت عنه هذه الدراسات أن الدوافع تختلف باختلاف المرحلة العمرية للكبير كما أن الكبار يتعلمون لأسباب ودوافع مختلفة متعددة . وقد يكون لدى المتعلم الكبير أكثر من دافع للتعلم . ففي بعض المقابلات التي عقدت مع الكبار عجز بعضهم عن ذكر عامل أو دافع واحد للتعلم على أنه أهم من الدوافع الأخرى . وبعضهم قد يخفي دافعه الحقيقي إذا ما أحس بأن المسؤلين أو أن لجنة المقابلة لا توافق عليه أوترحب به (Roger: p.12) فبعض الكبار على سبيل المثال قد يكون الدافع الحقيقي لديهم للتعلم هو الحصول على الأجر الأضافي أو الحصول عي عطلة مدفوعة الأجر من عملهم نظير تعلمهم. ومثل هؤلاء لايستطيعون بالطبع أن يعبروا صراحة عن مثل هذه الدوافع . بعض الكبار قد لايكونون على وعي بدوافعهم الحقيقية ، فالكبير الذي يتعلم للترقي في العمل قد يكون من بين دوافعه أيضا الاستفادة من الأجر الذي يدفع له أثناء تغيبه عن العمل لحضور الدراسة كما أشرنا. والمرأة التي تتعلم من أجل الاستنارة وتوسيع الأفق قد يكون من بين دوافعها تكوين صداقات مع زميلاتها في الدراسة . ولكن يمكن القول بصفة عامة بأن من أهم دوافع الكبار للتعلم لاسيما بين من هم في مقتبل العمر الدوافع المهنية . فهم يعولون علي نموهم المهني وزيادة مستوى مهاراتهم وأدائهم في العمل من أجل الترقي والحصول على أجر أعلى . ومن الواضح أن مثل هذه الدوافع تتعلق بالعمال في المؤسسات الصناعية بصورة أساسية . من بين دوافع الكبار للتعلم أيضا دوافع تحقيق الذات وتحقيق الشخصية والرغبة في التعلم ، وهي دوافع ترتبط بواجبات نموهم من ناحية والمساعدة التي يحتاجونها من ناحية أخرى . والكبار قد يحتاجون إلى المساعدة في أمور تتعلق بحياتهم العائلية مثل تربية الأطفال والعناية بالأم الحامل وترتيب المنزل والشؤن المعيشية و الاقتصادية وشغل وقت الفراغ بطريقة مفيدة (ممارسة الرياضة والتسليات المفيدة وأعمال الديكور والأبرة والخياطة ...) وهناك أيضا حاجة المرأة غير العاملة إلى

شغل وقتها وتوسيع دائرة علاقاتها الاجتماعية .

ومما يستثير دوافع الكبار للتعلم أن يشعروا بأن مايتعلمونه مفيد لهم وله صلة بحياتهم اليومية ومحقق للأغراض التعليمية التي ينشدونها . يؤكد ذلك الدراسات التي قام بها ثورندايك خلال السنوات الأولى من القرن العشرين . فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أداء الكبار في التعلم قد يفضل أداء الصغار في بعض الأحيان إذا كان لما يتعلمه الكبار فائدة في عملهم . وعندما يقل مغزى التعلم وفائدته بالنسبة للكبار يتدني مستوى تعلمهم بصورة ملحوظة (Rogers :P.67) . وهذا يعني بالنسبة لتعليم الكبار أن تكون المواد التعليمية المستخدمة في الفصول والمشكلات المثارة والطرق المستخدمة والأنشطة التعليمية المطلوبة من الكبار لها مغزى ومعنى بالنسبة لحياتهم اليومية ويشعرون بأنها مفيدة لهم .

ومن الدراسات التي عملت في هذا الموضوع في الدول الأوروبية دراسات "جونستون" Johnstone و "ريفيرا" Rivera (1965: P. 143.) . وهي دراسة أمريكية هامة أجريت على المستوى القومي وكشفت عن ثمانية أسباب رئيسية من أجلها يتعلم الكبار هي :

١- تحسين المستوى المعرفي للفرد	٣٧٪
٢- الإعداد لوظيفة جديدة	٣٦٪
٣- من أجل الوظيفة التي يشغلها الفرد حاليا	٣٢٪
٤- قضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة أو محببة	٢٠٪
٥- لقاء أناس جدد ممتعين	١٥٪
٦- من أجل القيام بالواجبات اليومية في المنزل	١٣٪
٧- لتغيير الرتابة والروتين اليومي	١٠٪
٨- للقيام بالواجبات اليومية بعيدا عن المنزل	١٠٪

وقد أجريت في عام ١٩٧٢ دراسة تالية لمتابعة الدراسة السابقة قام بها كارب Carp و "بتيرسون" Peterson و "رويلفز" Roelfs ووجدوا أن ٥٥٪ من عينة الدراسة ذكروا السبب الأول في الدراسة السابقة وهو تحسين المستوى المعرفي و٤٣٪ ذكروا أسبابا تتعلق بالحصول على وظيفة جديدة أو تحسين الوضع في الوظيفة الحالية (انظر أيضا : Merriam and Caffarella: P.81)

وفي دراسة أخرى عن دوافع الكبار للتعلم قام بها "أصلانيان" Aslanian و"بريكيل" Brickell (1980) اتضح منها أن ٨٣٪من أفراد العينة ذكروا أسبابا تتعلق

بتغيرات في الماضي والحاضر والمستقبل في حياتهم كأسباب للتعلم . أما باقي العينة ١٧٪ فقد ذكروا أنهم يتعلمون من أجل التعلم ذاته .

من ناحية أخرى هناك دراسات اهتمت بتصنيف الدوافع والأسباب التي يتعلم من أجلها الكبار . ويقول كورتني (Courtney, 1991) إن مفهوم الدوافع قد احتل مركز اهتمام البحوث منذ ١٩٦٠. ويستطرد فيقول مشيرا إلى أهمية هذا الاتجاه في دراسة دوافع الكبار للتعلم إنه يساعدنا في التمييز بين أولئك الذين يحرصون ويهتمون بمواصلة الدراسة المنظمة وبين أولئك الذين لايهتمون بذلك . والفئة الأولى الراغبة ترى في التعلم قوى إيجابية يمكن معادلتها بالسعادة.كما أن هؤلاء أيضا يجدون في التعلم. أسلوبا لحل مشكلاتهم الملحة . وهذا يعني أن الفرد لا بد وأن يكون في موقف يتطلب حلا لمشكلة معينة . هذا الموقف يعني أمورا شتى مثل الرغبة في الترقي في العمل أو تغيير العمل أو الوظيفة أو القيام بمسؤليات جديدة في الأسرة أو المجتمع أو الحاجة إلى تعلم مجموعة من المهارات الجديدة كانت تتطلبها مواقف مثل البطالة وغيرها . ومن أهم الدراسات التى سارت في هذا الأتجاه ماقام به" هول" Houleونشره في كتابه «العقل المتسائل » The Inquiring Mind(١٩٦١). وقد اختار "هول" عينة صغيرة من ٢٢ فرداً من الكبار الذين يدرسون أنواعا مختلفة من التعليم المستمر . وعقد معهم مقابلات مركزة تعرف منها على التعليم السابق للفرد والأسباب والعوامل التي دفعته إلى مواصلة تعليمه وفكرته عن نفسه كمتعلم . وتوصل من تحليل المعلومات التي جمعها من المقابلة إلى ثلاثة توجهات متميزة لدوافع الكبار للتعلم ووضعها في تصنيفه الثلاثي الذي شهر به فهناك :

ا- متعلمون موجهون بالهدف Goal oriented يرون في التعليم وسيلة لتحقيق أهداف أخرى .

ب - متعلمون موجهون بالنشاط Activity oriented يهمهم النشاط في حد ذاته .

جـ - متعلمون موجهون بالتعلم Learning oriented يسعون وراء المعرفة كهدف في حد ذاته .

وقد أثارت دراسة "هول" دراسات أخرى عديدة حاولت أن تؤكد تصنيفه أو تدخل عليه بعض التحسينات. فقد حاول" شيفيلد" Sheffield (١٩٦٤) على سبيل المثال مستخدما عناصر المقابلة التي أعدها هول إلى تطوير أداة لقياس توجهات تعلم الكبار. وقد توصل باستخدام التحليل العاملي إلى خمسة توجهات . منها اثنان يمكن أن يندرجا تحت تصنيف "هول". وقام كل من «بيرجيس » Burgess(١٩٧١)

و«بوشير» Boshier (١٩٧١) بإعداد مقياس لنفس الغرض . ومقياس "بوشير" الذي عرف باسم مقياس الالتحاق بالتعليم Education Participation Scale (EPS) له شهرة أكبر وهو يتكون في صورته المعدلة من أربعين عنصراً أو فقرة ، وقد استخدمه "بوشير" وطبقه في نيوزيلندا أولاً . ثم فيما بعد استخدمه "مورستين" و "سمارت" (Morstain and Smart١٩٧٤) وطبقاه على عينة من ٦١١ متعلما كبيرا في دراسات مسانية في كلية في نيوجرسي بأمريكا . وتوصلا من دراستها إلى ستة عوامل أي. ضعف تصنيف " هول ". هذه العوامل الستة التي يتدرج تحتها دوافع الكبار في التعلم هي :

١- العلاقات الاجتماعية : هذا العامل يعني الانخراط في الدراسة من أجل معرفة أصدقاء جدد ولقاء أفراد من الجنسين .

٢- التوقعات الخارجية: وتعني أن الانخراط في الدراسة كان تحت تأثير رغبات وتوجيهات أناس آخرين لهم سلطة .

٣- الرفاهية الاجتماعية : وتعني أن الانخراط في الدراسة كان من أجل خدمة الآخرين وخدمة المجتمع .

٤- الترقي المهني : ويعني أن الانخرط في الدراسة كان من أجل النمو والترقي المهني في الوظيفة أو العمل .

٥- الهروب : ويعني أن الانحراط في الدراسة كان من أجل التخلص من الملل والهروب من المنزل والعمل الروتيني .

٦- الاهتمام المعرفي : ويعني أن الانخراط في الدراسة كان من أجل التعلم في حد ذاته.

من الدراسات الهامة الحديثة تلك التي قام بها «بوشير» «وكولينز Bohier and Collins" عام ١٩٨٥ مستخدمين مقياس الالتحاق التعليمي (EPS) الذي أعده "بوشير " والذي سبقت الإشارة إليه. وقد أجريت الدراسة على عينة تزيد على ثلاثة عشر متعلما في دول إفريقيا وآسيا ونيوزيلندا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية . ولم يستخدم التحليل العاملي في هذه الدراسة وإنما استخدم التحليل التجمعي الذي يكشف عن المجموعات والتجمعات العددية للمتعلمين . وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة تجمعات أو مجموعات هي :

أ- المجموعة الأولى: وتشمل ذوى الاهتمامات المعرفية . وهذه المجموعة مشابه للمجموعة الموجهة بالتعلم عند "هول" التي سبقت الإشارة إليها .

ب - المجموعة الثانية : وتشمل ذوي التوجهات نحو الأنشطة بما في ذلك الأنشطة

الإجتماعية وخدمة المجتمع وذوي التوقعات الخارجية الذين يقعون تحت تأثير الآخرين الأقرباء .

جـ - المجموعة الثالثة: وتشمل ذوي الاهتمام بالنمو المهني والتقدم الوظيفي. وهذه المجموعة تماثل مجموعة المتعلمين الموجهين بالهدف في دراسة "هول" التي سبقت الإشارة إليها.

من الدراسات السابقة يتضح أن دوافع الكبار للتعلم كثيرة ومتشابكة وعرضه للتغيير . ومن هنا فإن البحوث في هذا الميدان ستستمر شأنها شأن الميادين الأخرى . وذلك من أجل فهم أفضل وأعمق لدوافع الكبار نحو التعلم . أو بمعنى أخر للإجابة عن السؤال : لماذا يتعلم الكبار ؟ ولماذا يلتحقون بفصول تعليم الكبار على اختلاف أنواعها ومستوياتها . ونحن نحتاج لمثل هذه البحوث والدراسات في بلادنا العربية حتى نستطيع أن تقيم تعليم الكبار في نظمنا التعليمية على أسس عملية رصينة .

لماذا ينصرفون ؟

تناولنا في السطور السابقة الدوافع والأسباب التي يأتي من أجلها الكبار للدراسة ومواصلة التعلم . ونحاول هنا أن نلقى بعض الضوء على الشق الثاني للموضوع وهو انصراف الكبار عن الدراسة وتركهم لها. وبمعنى آخرنقول لماذا ينصرف الكبار عن الدراسة بعد أن جاءوا إليها والتحقوا بها . إن الإجابة على هذا السؤال تمثل أهمية كبيرة للمشتغلين بتعليم الكبار لأن من المعروف لديهم أن المعضلة الكبرى التي يواجهونها بعد انتظام الكبار في الدراسة هي كيف يحافظون على انتظامهم فيها . وقد يكون ذلك أهم من قضية الالتحاق بها . وهناك أسباب كثيرة وراء الإجابة على هذا السؤال . بعضها معروف لمربي الكبار والمشتغلين بالميدان ، وبعضها غير معروف . ويمكن القول بصفة عامة بأن أهم الأسباب التي كشفت عنها الدراسات المختلفة التى تناولت الموضوع يمكن إيجازها فيما يأتي :

ا - صعوبة التعلم وضغوطه .

ب - سوء معاملة المعلم وتسلطه .

جـ - حجم المجموعة : فكلما كبر حجم المجموعة قل عدد المتكلمين أو المشتركين في النقاش والعكس صحيح . ولذلك فإن في مجموعة من خمسة أفرادكل فرد سيجد الفرصة ليتكلم أو يناقش كما أن المجموعة الكبيرة لها مشكلات في سيطرة المعلم عليها .

د- وجود الصعار مع الكبار وخشية الكبار من الوقوع في الخطأ أماء الصغار .

هـ - الكبار يذهبون إلى فصول الدراسة وفي ذهنهم غرض معين متصل بحياتهم ومعيشتهم يريدون تحقيقه من خلال التعلم . وما لم يجد الكبار إشباعا لهذا الغرض فإنهم سرعان ما ينصرفون عن التعلم وعن الدراسة . ومن هنا كان من الضروري على معلمي الكبار أن يكونوا على وعي بذلك وأن يساعدوا الكبار علي تحقيق أغراضهم .

عوائق التعليم عند الكبار :

ماهي عوائق التعليم عند الكبار ؟ لماذا لا يلتحقون بفصول تعليم الكبار ؟ وما هي الأسباب التي تحول بينهم وبين الانخراط في التعليم ؟ هذه الأسئلة ومعرفة الإجابة عليها كانت محط اهتمام الباحثين في تعليم الكبار . ذلك لأن من الغريب في تعليم الكبار أن أعدادا كبيرة من الكبار لاسيما أولئك الذين يمكنهم أن يستفيدوا من هذا التعلم لا يلتحقون بفصول تعليم الكبار .

والواقع أن أهم سببين كشفت عنهما الدراسات السابقة هما عدم توفر الوقت وعدم توفر المال . وكشفت إحدى الدراسات عن تسعة أسباب لعدم التحاق الكبار بالتعليم هذه الأسباب هي: (Merriam and Caffarella: P. 87)

١- عدم وجود الوقت الكافي للالتحاق بالأنشطة التعليمية .
٢- وجود مشكلات شخصية بما في ذلك مشكلة تكاليف الدراسة .
٣- الصعوبة الكبيرة للنجاح في الأنشطة التعليمية .
٤- مخالفة الالتحاق بالأنشطة التعليمية للعرف الاجتماعي .
٥- وجود مشاعر سلبية نحو المؤسسة التعليمية أو الجهة التعليمية المهنية .
٦- وجود خبرات سلبية بالأنشطة التعليمية .
٧- عدم تقدير نتائج الأنشطة التعليمية .
٨- الامبالاة نحو الأنشطة التعليمية .
٩- عدم معرفة الأنشطة التعليمية المتاحة .

الفصل السادس

قدرة الكبير على التعلم

لقد كانت هناك فكرة قديمة في الماضي في تراثنا الشرقي تشير إلى أن الكبير قد فاته قطار التعلم وأنه غير قادر على التعلم . ففي الأمثال " التعلم في الصغر كالنقش على الحجر والتعلم في الكبر كالنقش على الماء " و " بعد ما شاب راح الكتاب " . وفي الغرب أيضاً كان هناك اعتقاد مماثل عن تعلم الكبار ومن الأمثلة المعروفة هناك "إنك لاتستطيع أن تعلم كلباً عجوزاً حيلا جديدة " . بيد أن عالم النفس المعروف إدوارد لي ثورندايك قد أشار إلى النتائج التي توصل إليها آنذاك عن القدرة على التعلم عند الكبار فقال : إن القدرة على التعلم عند الفرد تظل في نموها حتى سن العشرين وبعدها تأخذ في الهبوط إلا أنه هبوط بطيء جداً وقليل جداً . وقد أشار ثورندايك إلى هذه النتائج التي توصل إليها لأول مرة عام ١٩٢٧ في الاجتماع الثاني للرابطة الأمريكية لتعليم الكبار الذي عقد في كليفلاند بالولايات المتحدة الأمريكية . وقد أكدت دراسات أخرى تالية أن القدرة على التعلم عند الكبار تظل على حالها تقريبا طول حياة الفرد (Tight : P. 66) . وإذا بدا أحياناً أن بعض الكبار لايحسنون التعلم فإن ذلك قد يرجع إلى أسباب أخرى غيرقدرتهم على التعلم . من هذه الأسباب أنهم يفتقدون الثقة في أنفسهم بالنسبة لقدرتهم على التعلم نظراً لطول انقطاعهم عن التعليم أو عدم تلقيهم أي تعليم على الإطلاق . كما أنهم أيضاً يحتاجون إلى معاملة واعية تمكنهم من التكيف مع المواقف التعليمية الجديدة . يضاف إلى ذلك بعض التغيرات الجسمية التي قد تعتري الكبار من خلال تقدمهم في السن مثل تدني أو ضعف الإبصار أو السمع أو سرعة الاستجابة أو تدني الصحة العامة وغيرها من مثل هذه الأمور التي قد تعوق التعلم . ويمكن التغلب على هذه المعوقات باستخدام معينات سمعية وبصرية وباستخدام بنط كتابة كبير وبإبطاء معدل التعلم وسرعته بما يتناسب مع الكبير . وأخيراً ينبغي أن نشير هنا إلى أن الكبير يستجيب في عملية التعلم إلى الدوافع الداخلية للتعلم أكثر من استجابته للدرجات التي يحصل عليها .

إن إمكانية التعلم موجودة عند الكبير وتدني مستوى الأداء يمكن العمل على زيادته وعكس اتجاهه كما أشرنا ، وهناك من المتفائلين من المربين الكبار من يعتقد أن الناس من كل الأجناس وفي كل البقاع ومن كل الأعمار لديهم قدرة عظيمة على التعلم

(Jarvis , 1987: P.213) * ويقول أحد أهل الاختصاص (Birren , 1963) . إن هناك مجموعة من العوامل الشخصية للكبير مثل خلفيته الاجتماعية وصحته وخبرته التعليمية على وجه الخصوص تعتبر أكثر فاعلية في التنبؤ بقدرة الكبير على التعلم أكثر من سنه أو عمره . ويستطردفيقول إن هناك مهارات عقلية معينة تتعلق بالتعلم المعرفي وعمليات التعلم الهامة يظل الكبير الذي يستخدمها محتفظاً بها طيلة الستينيات من عمره أو ما بعدها ، بل إنه يمكن تنشيط هذه المهارات . وبالنسبة لما قد يحدثه تدخل التعليم السابق للكبار وعاداتهم في التعلم فإنه ليس دائماً بدرجة كبيرة كما يبدو . ففي دراسة قورن فيها بين المتعلمين من الأعمار من ١٢ إلى ١٧ سنة وبين المتعلمين من أعمار ٣٤ إلى ٥٩ سنة ظهرت فروق تافهة في هذا الصدد . ووجد بالنسبة للمجموعة من سن ٦٠ إلى ٨٢ سنة أن اعتمادهم الكبير على حواس ضعيفة لاسيما البصر هو المصدر المحتمل لصعوبة تعلمهم . وهذا يؤكد الدليل على وجود علاقة قوية متبادلة بين الصحة الجسمية والعقلية للكبير وبين قدرته على الاحتفاظ بإمكانية التعلم . أنظر أيضاً : Broomley , 1966 , 1970 & Chown , 1972 .

وفي دراسة أخرى أجريت على كبار متوسط أعمارهم ٦٣سنة في دراستهم لثلاثة مقررات دراسية ظهر أن الرغبة في اكتساب معارف جديدة تكون قوية بمقدار قوة الدافع الاجتماعي للتعلم . كما أن الغالبية العظمى من العينة رأت أن إمكانية التعلم عند كبيري السن تعتمد على خبرات التعلم والميول والاهتمامات أكثر من اعتمادها على السن أو العمر . وظهر أن الرغبة في الاشتراك أو المشاركة الفعالة النشطة المسئولة في عملية التعلم لاترتبط بالعمر أو السن وإنما بمطالب التعلم في ميدان العمل (Eldson : P. 65).

ذكاء الكبار :

وهو يتصل اتصالاً مباشراً بالكلام عن قدرة الكبار على التعلم . وتعتبر دراسة ثورندايك وزملائه عام ١٩٢٨ من أولى الدراسات وأهمها عن الذكاء عند الكبار . هذه

---

* من الأمثلة التي يمكن أن نذكرها هنا ما أشارت إليه جريدة الأخبار المصرية في صفحتها الأولى في عددها الصادر يوم الخميس ٢٩ أغسطس ١٩٩٦ أن سيدة من الاسكندرية عمرها ٧٥ سنة نجحت في الحصول على شهادة محو الأمية بعد أن واظبت على الدروس حتى تفوقت وحصلت على الشهادة ، وأن محافظ الاسكندرية أشاد بإرادتها ونجاحها وسلمها مكافأة قيمتها مائة جنيه مصري خلال حفل تخريج دفعة جديدة من المتعلمين الكبار في فصول محو الأمية . وقد قالت هذه السيدة إنها سعيدة لأنها تشاهد الدنيا الآن برؤية جديدة مختلفة .

المشكلات ويعني آخر هو « التفتح الذهني » (Agrust: P.96) ويعبر عنه عادة بنسبة الذكاء I.Q . أما النوع الثاني فهو الذكاء المكتسب الذي يتحصل لدى الفرد نتيجة تعلمه وما تجمع لديه من الخبرات والتجارب في الحياة . وهو ينمو باستمرار على مر السنين ولاينقص بل يزداد بصفة عامة ويظل ثابتا طيلة معظم سنوات العمر . وهذا النوع من الذكاء يعني استثمار الذكاء المكتسب بكل خصائصه في المهارات العقلية العليا للفرد في تعلمه والتعامل مع الأوضاع والظروف البيئية لثقافته التي يعيش فيها. وتشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء الفطري أو الوراثي يتدنى مستواه مع التقدم في العمر في حين يزيد أو يثبت الذكاء المكتسب . ويفسر بعض الباحثين في ضوء ذلك صعوبة اكتساب المتعلم الكبير مفاهيم جديدة أو التكيف مع المواقف الجديدة التي لم يسبق له اختبارها او تجربتها وإن كان ذلك لاينطبق على كل الكبار نظرا للفروق الكبيرة بينهم في الحالة الصحية والظروف الاجتماعية (Ibid) .

ويقاس الذكاء الفطري بالاختبارات التي تقيس قدرات مثل المدى الزمني للذاكرة والتكيف للمواقف الجديدة . أما الذكاء المكتسب فيقاس بوسائل لاتتطلب السرعة وإنما تتطلب المعرفة والخبرة وإصدار الأحكام . وهي عادة اختبارت في المعلومات العامة وحصيلة المفردات اللغوية والتفكير الرياضي .

وقد قامت دراسات الذكاء على أساس المقاييس والاختبارت . وقد أدى البحث في طبيعة الذكاء إلى قيام حركة كبيرة في ميدان المقاييس والاختبارت النفسية على اختلاف أنواعها وأشكالها، وقد استهدفت هذه المقاييس والاختبارات قياس الذكاء والقدرات العقلية للفرد . بيد أن استخدام المقاييس في قياس الذكاء والقدرات العقلية كان أكثره بالنسبه للصغار وأقله بالنسبة للكبار . وكان استخدام أول اختبار للكبار في الجيش في الحرب العالمية الأولى . وقد عرف باسم مجموعة اختبارات ألفا للذكاء في الجيش Army Alpha Tests of Intelligence . ومن الاختبارات الأخرى التي استخدمت على الكبار ما يتعلق بتقويمهم في مكان عملهم أو لاختيارهم للوظيفة أو في العيادات من أجل العلاج . ومن الاختبارت الحديثة للقدرات العقلية عند الكبار اختبار شايي ثيرستون : Schaie-Thurstone Adult Mental Abilities Test (STAMAT) (1987)

ذاكرة الكبار :

وهي تتصل بقدرة الكبير على التعلم وتلعب دوراً هاماً فيها . ومن المسلم به أن كلما تقدم العمر بالإنسان زادت مخاوفه وهواجسه من ضعف الذاكرة . فالآباء على سبيل المثال يلاحظون أن أطفالهم يتذكرون الأشياء بسرعة وسهولة كالتواريخ والأحداث

وأرقام التليفونات وتعليمات ضبط المحطات والقنوات في التليفزيون وتشغيل القبديو وهكذا . كما أن الكبار أنفسهم يتذكرون جيداً أيام طفولتهم وأحداثها وأمجادها وعظمتها وإيجابياتها وسلبياتها ولكنهم قد لايتذكرون أحياناً أين وضعوا الأشياء الخاصة بهم مثل نظاراتهم على سبيل المثال . بل إن بعضهم قد لايتذكر ما تناوله أثناء غذائه . هذا الكلام يعكس ضعف الذاكرة مع تقدم العمر أو السن .

إن وظائف الذاكرة تقارن أحياناً بالتعلم بل وينظر إليها على أنها من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة بالتعلم . وإذا كان الكبار يعتريهم ضعف في وظائف ذاكرتهم فإن هذا يعني أنهم سيواجهون صعوبات أو عوائق في عملية التعلم . ومن هنا كان اهتمام الباحثين في تعليم الكبار بدراسة العلاقة بين الذاكرة وتقدم العمر عندهم .

والواقع أن دراسة ذاكرة الإنسان قد اتجهت الأبحاث لدراستها من ناحية معالجة المعلومات Information Processing منذ عام ١٩٦٠ . فكان ينظر إلى العقل على أنه كومبيوتر أو حاسب آلي يراد إدخال المعلومات فيه وخزنها واسترجاعها عند الحاجة. واستخدم الباحثون ثلاثة تصنيفات توضح التركيبات المختلفة أو بنية الذاكرة هي : الذاكرة الحسية ـ الذاكرة القريبة أو الأولية ـ الذاكرة البعيدة أو الثانوية .كل واحد من هذه التصنيفات الثلاثة للذاكرة يصفه كل مؤلف أو كاتب بصورة مختلفة عن الآخر. ومع ذلك يمكن القول بصفة عامة بأن هذه التصنيفات الثلاثة تؤكد أن كل واحد منها له قدرة وإمكانية واضحة ومتميزة في خزنه للمعلومات لفترة ما من الزمن . فكل من الذكرة الحسية والذكرة القريبة لها إمكانيات محدودة ومدى زمني قصير لتخزين المعلومات أو الاحتفاظ بها (يُقدر بواحد على ألف من الثانية بالنسبة للذاكرة الحسية وما بين نصف دقيقة ودقيقة بالنسبة للذاكرة القصيرة). بينما يكون للذاكرة البعيدة قدرة هائلة وإمكانيات ضخمة ويمكنها خزن معلومات طول الحياة. وهناك تفسيرات مختلفة لطريقة عمل هذه المكونات الثلاثة للذاكرة . أكثر هذه التفسيرات شيوعا هو أن المعلومات التي نحصل عليها من بيئتنا المحيطة بنا من خلال حواسنا كالبصر والسمع واللمس والشم والتذوق تسجل في الذاكرة الحسية . بعد ذلك تتم عملية اختيار من بين هذه المعلومات يحول المختار أو المهم منها إلى الذاكرة القريبة لخزنه هناك. وفي الذاكرة القريبة مرونة كافية لتحديد مايصنع بالمعلومات المخزونة فيها . فقد تستخدم المعلومات في الذاكرة القريبة لاسترجاع معلومات من الذاكرة البعيدة وقد تستخدم في التفكير والتصور أو التخيل وقد تعد لتخزن في الذاكرة البعيدة أو تهمل إذا لم يستفيد منها (أنظر : Schulz and Ewen , 1988. Die Vesta , 1987. Hayslip and Panek , 1989) .

الذاكرة الحسية و القريبة :

إن البحوث التي أجريت على علاقة الذاكرة بتقدم السن عند الكبار قد أشارت بصفة عامة إلى وجود تغيرات طفيفة واضحة في الذاكرة الحسية والذاكرة القريبة مع تقدم الشخص في العمر . وعندما توجد تغيرات كبيرة أو جوهرية في السمع والبصر مع تقدم الفرد في العمر فإن من الطبيعي أن تؤثر هذه التغيرات على الذاكرة الحسية. ومع ذلك فقد كشفت البحوث عن تغيرات بسيطة مع أن من الصعب في ظل عملية الاختبار المستعملة حاليا التمييز بين ضعف الحواس الجسمي أو الفيزيقي الناتج عن تقدم العمر لا سيما حاسة السمع وبين مدى الضعف الذي حدث في عمل الذاكرة الحسية . وبالنسبة للذاكرة القريبة فهي ثابتة نسبيا لاسيما في قدرتها على التخزين والأعمال البسيطة . وقد أشارت بعض البحوث إلى أنه عندما تزداد أعمال الذاكرة وتصبح أكثر صعوبة أو مرتبطة بالزمن أو السرعة فإن الكبار المتقدمين في السن يكونون في وضع أضعف بالنسبة للذاكرة القريبة. وقد وجد من الدراسات السابقة أن هذه الذاكرة القريبة تتأثر بتقدم الكبير في العمركما أشرنا وعادة ما ينسى الكبير تفصيلات التعلم إذا قدم له بصورة لفظية فقط . ولكن إذا صوحب ذلك باستخدام معينات سمعية وبصرية ، فإن تعلم الكبير يكون أجدى . ففي الموضوعات الأدبية كالتاريخ مثلا يكون من الأجدى في تعليم الكبار كما هو أيضا في تعليم الصغار - وإن كان للكبار ألزم - استخدام الخرائط والصور والرسومات مصحوبة بشروح المعلم . وفي تعليم اللغات يستحسن استخدام معامل اللغات وفي المواد العملية والمهنية بما فيها التطريز والخياطة والتفصيل يفضل استخدام الرسومات التي توضح الخطوات العملية بالتسلسل المفصل .

الذاكرة البعيدة :

يبدو تأثير السن بصورة أوضح عند الكبار في ذاكرتهم القريبة . وهناك أربعة فروق في الذاكرة البعيدة عند الكبار عند مقارنتهم بالصغار . هذه الفروق تتضمن التغيرات في كسب المعلومات واسترجاعها ومستوى تصنيفها وسرعة هذا التصنيف . بعض التغيرات التي أشير إليها أيضا تشمل إمكانية التخزين أو القدرة على خزن المعلومات في الذاكرة البعيدة على مدى الحياة . وهذا يعني أن الكبار أقل من الصغار في القدرة على كسب المعلومات أو تحصيلها أو استرجاعها أو تنظيمها (Merman and Caffarella P.163) . وقد اقترح بعض الباحثين في تعليم الكبار بعض الطرق التي يتكامل فيها تدريب الكبار على مهارات الذاكرة مع برامج تعليمهم باستخدام معينات لفظية ومكتوبة . هذه المعينات تساعد الكبار على التغلب على جوانب الضعف في ذاكرتهم .

ومن الطرق التي استخدمت في هذا التدريب المراجعة المركزة لما سبق تعلمه في بداية كل درس جديد وإعادة عرض المواد التعليمية بالفانوس السحري أو التليفزيون أو التسجيل الصوتي وهو مايؤكد ماسبق للتو أن أشرنا إليه .

ويجب أن نشير هنا إلى أن المخ هو مخزن الذاكرة وقد تناولت كثير من الدراسات كيفية عمل المخ عند الإنسان . ومن أهم تطبيقات بحوث المخ على الذاكرة والتعلم ما يتعلق بالفروق والتخصصات بين مكونات المخ . فنحن نعلم أن المخ يتكون من نصفين. وقد أدت هذه الفكرة إلى أن بعض المربين صمموا برامج تعليمية كاملة عن النصفين الأيسر والأيمن من المخ . وهم يدعون أن في نهاية البرنامج يستطيع الفرد أن ينمي كاملا إمكانية النصف الأيسر أو الأيمن من المخ . والواقع أن هناك وجهات نظر متباينة حول هذا الموضوع ، بيد أن فارلي (Farley,1988 : P.16) يوضح الأمر بتلخيصه للجوانب المؤكدة المعروفة عن تخصصات عمل المخ فيقول :

- بالنسبة للغالبية العظمي من الأفراد الذين يستخدمون يدهم اليمنى يكون الجزء الأيسر من المخ مسؤلا عن وظيفة الكلام عند الفرد. وهذه الوظيفة تنحصر تماما في هذا الجانب .
- يبدو أن النصف الأيمن يلعب دورا خاصا بالنسبة للعواطف والانفعالات فعندما يكون المتعلمون منشغلين عاطفيا أو انفعاليا فإن جانبي أو نصفي المخ يشتركان في العملية التعليمية بصرف النظر عن المادة الدراسية .
- يقوم النصف الأيمن بالتعامل مع الجوانب الانفعالية والمزاجية الضرورية لفهم المعنى الكامل للاتصال اللفظي أو المكتوب .
- يختلف نصفا المخ في دورهما الاستقبالي Perceptual ، بيد أن كلا النصفين يشترك في الابتكار والاستمتاع بالفن والموسيقى .
- كلا النصفين يشترك في التفكير والمنطق وعملية التفكير المنطقي .

ويجب أن نشير إلى بحوث ثورندايك عالم النفس الأمريكي المعروف على ذاكرة الكبار . وتوصل من هذه التجارب إلى أن الذاكرة الفورية للكبار أفضل بكثير منها عند الأطفال الصغار . أما الذاكرة البعيدة فكانت النتائج أقل دلالة . وقد تأكدت المعلومات السابقة في بحوث أخرى . فقد ظهر من البحوث الحديثة عن الذاكرة القريبة والذاكرة البعيدة كما يذكر بوتونيك (Botuoinick,1963) و ودراف وبيرين (Woodruff and Birrent 1975) . أن الأفراد الكبار الشباب والصغار لايختلفون في قدرة الذاكرة القريبة . بيد أن هناك مع تقدم العمر عند الكبار ضعفا في قدرة الذاكرة القريبة على

استرجاع المعلومات. وبالنسبة للذاكرة البعيدة تشير الدراسات الحديثة إلى أن أداء كبار السن كان أقل من الأصغر سنا. ومن أهم نتائج البحوث أيضا أن تدنى سرعة الكبار في التعلم تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على تعليمهم . وهذا يؤكد مرة أخرى ضرورة مراعاة ذلك في تعليم الكبار بإعطائهم الحرية في السير في عملية التعلم وفق سرعتهم الخاصة . ذلك أن الكبار يهتمون بالدقة في العمل أكثر من الاهتمام بالسرعة في أنجازه.

كيف تتعامل الذاكرة مع المعلومات ؟

إن ذاكرة الإنسان مثلها مثل الحاسب الآلي أو الكومبيوتر يتم التعامل معها على أساس عملية المدخلات Input والمخرجات Output في إطار الحدود التي توضحها تعليمات البرنامج . فالمعلومات تخزن أولا في الذاكرة القريبة ثم تحول لخزنها في الذاكرة البعيدة . هذه العملية التحويلية هي من المعالم الثابته للذاكرة . وأهم جوانب هذه العملية هو التباين الكبير في كم وصور المعلومات المحولة التي قد تتطلب عمليات ضبط . هذه العمليات الضبطية هي أحد جوانب تعامل الذاكرة مع المعلومات . وهذا التعامل يتم من خلال ثلاثة أنظمة متميزة لخزن المعلومات :

ا ـ الاستقبال الحسي ب ـ الذاكرة القريبة جـ ـ الذاكرة البعيدة

والذاكرة مثل الكومبيوتر الآلي ترقم المعلومات وتسلسلها أو تخزنها وتتعامل معها وتسترجعها وتغيرها أو تعدلها أو تمحوها .

الذاكرة وسرعة التعلم :

ترتبط سرعة التعلم بالذاكرة القريبة في عملية التعلم عند الكبار والصغار على حد سواء . ولكن نظرا لأن الذاكرة القريبة للكبير تضعف مع تقدمه في السن فإن سرعته في التعلم تقل أيضا كلما تقدم به العمر . ولذلك نجد أن في قطاع الصناعة في الدول المتقدمة يتحول العمال فوق سن الخامسة والأربعين من العمل على خط التشغيل أو الإنتاج إلى مجال آخر من العمل لا يتطلب نفس السرعة في الأداء (Rogers:P.61) . بل إن بعض الكبار يميلون إلى إتقان العمل وتجويده ولو على حساب السرعة حتى يضمنوا النتائج . والواقع أن من الأسباب التي تعزى إلى بطء الكبار نسبيا في التعلم هو أنهم يحرصون على الحصول على معلومات أكثر قبل استجابتهم وتصرفهم . ففي بعض التجارب التي طلب فيها من الكبار تعلم شيء جديد في ظل زمن محدود ظهر أنه كلما كان الكبير أكبر في العمر كان أكثر تشوشاً وكثرت أخطاؤه. من ناحية أخرى

يتساوى الكبير مع الأصغر سنا في مستوى الأداء إذا ترك للكبير الزمن الذي يحتاجه لإنهاء العمل . فلو أن رجلا عمره خمسة وأربعون عاما على سبيل المثال وآخر عمره عشرون عاما قاما بنفس العمل مع ترك الزمن مفتوحا للأكبر سنا فإن الفرق في أداء كل منهما سيكون بسيطا جدا أو ربما بدون أي فروق (Ibid: P.62) .

الذاكرة ونظرية التصنيف :

لقد حظيت الذاكرة بنصيب الأسد في الدراسات السابقة عن تعليم الكبار .بيد أن هناك مجالات أخرى للبحوث يمكن أن تساعدنا في فهم عملية التعلم عند الكبار . ومن بين هذه المجالات ما يتعلق بنظرية التصنيف Scheme Theory ودور المعلومات السابقة والخبرة في التعلم ونمط التعلم بما في ذلك التعلم المعرفي وأهمية إطار التعلم . وهو ما سنتناوله في السطور التالية .

نظرية التصنيف : Scheme Theory

تتناول هذه النظرية وصف الطريقة التي تصنف أو تجمع بها المعلومات وتنظم في الذاكرة البعيدة وكيف يُسهل هذا التصنيف استخدام المعرفة بطرق معينة .

والتصنيفات في حد ذاتها ليست مجرد مخزن سلبي للخبرة وإنما هي عمليات نشطة وظيفتها الأساسية هي وضع الأساس لتمثيل وهضم المعلومات الجديدة(Divesta.1987: P.213) . ومن هنا فإن المتعلمين الكبار في مواقف التعلم يصدرون عن تشكيلات مختلفة للمعرفة وكيفية استخدامها .ولهذا فكل متعلم كبير له أسلوب التصنيف الخاص به وإن كان الكبار كمجموعة في موقف التعلم تتعرض أساسا لأفكار واحدة . وعندما نقسم أنواع التصنيفات نجد أن هناك نمطين من المعرفة يمكن تمييزها : أحدهما المعرفة البالغة أو المعلوماتية Declarative Knowledge والثاني المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge والأولى تتعلق بما نعرفه عن الأشياء ويكون ذلك غالبا في صورة حقائق . أما الثانية وهي المعرفة الإجرائية فهي تتعلق بمعرفتنا عن الطرق أو الأساليب التي تؤدي بها مختلف المهارات والواجبات . وقد يكون الفرد على حظ كبير بالنسبة للمعرفة المعلوماتية أو البالغة لكنه يكون على نقيض ذلك بالنسبة للمعرفة الإجرائية : فنحن على سبيل قد نصف نماذج مختلفة للتعلم (معرفة معلوماتية أو بالغة) لكن عندما نحاول وضع هذه النماذج موضع التطبيق قد نصاب بالإخفاق والفشل . وبالمثل يمكن القول بأن الشخص قد يكون معلما معلوماتيًا ممتازاً مع أنه يفتقر إلى المعرفة الخاصة بنماذج التعلم وإجراءته العملية (Merrian and Caffarella: P.171) .

إن معلمي الكبار يعرفون أن الكبار يتعلمون ما هو أبعد بكثير من مجرد ترديد المعلومات أو الحقائق . وهم قادرون على استخدام هذه الحقائق بطريقة مفيدة في حياتهم اليومية كآباء وأصدقاء وأقارب وأفراد عاملين إلى غير ذلك . ومن هنا كانت المعرفة المعلوماتية البالغة والمعرفة الإجرائية كلتاهما على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمتعلم الكبير . ويجب أن نتذكر أننا في مواقف حل المشكلات كمواقف تعليمية نحاول أن نضع في إطار تفكيرنا وعملنا السابق أفكارا جديدة (أي معرفة معلوماتية أو بالغة) ونضع أيضا طرق الأداء أو الأجراء (أي معرفة إجرائية). وعندما نكون عاجزين عن تغيير أنماط فكرنا السابق فإن فرصتنا في حل المشكلة من منظور مختلف تكون في الغالب غير ممكنة إن لم لكن مستحيلة .

دور المعرفة والخبرة السابقة:

من الافتراضات التي تقوم عليها نظرية التصنيف التي سبقت الاشارة إليها أن التعلم تراكمي في طابعه وأنه لايتم بمعزل عن الخبرة السابقة للفرد . وهو مايذكرنا بجون ديوي في مقولته بأن الفرد لا يستطيع أن يفكر في أي شيء بدون الخبرة والمعلومات المتعلقة به. هذه الفكرة قد حدت بأحد الباحثين إلى افتراض أن أهمية المعرفة والخبرة السابقة في تعلم مواد جديدة قد تكون من الجوانب المعرفية الإيجابية عند المتعلمين الكبار . ويقول أحد الباحثين إن معظم التغيرات الجوهرية الهامة عند الكبار ربما تكون نتيجة خبراتهم في الحياة . هذه الخبرات الحياتية تشمل خبرات مبرمجة ومنظمة كما في تعليم الكبار مثلا كما يشمل خبرات الحياة اليومية كأنشطة العمل والوفاء بالمطالب الاجتماعية التي يتطلبها دور الكبير كزوج أو أب أو أخ أو صديق أو موظف أو عامل أو متقاعد أو محال إلى المعاش . هذه التغيرات المعرفية المتصلة بخبرات الحياة اليومية لها علاقة كبيرة بالاتجاهات والمعتقدات والحكم على الأشياء وليس بالمهارات والمعلومات . وهي فردية أي تتعلق بكل فرد على حدة إلى حد كبير . وهذا لايعني أنه لاتوجد تغيرات قائمة على خبرة الكبير لها صفة العمومية والطابع المشترك بين الأفراد.

دور المعرفة والخبرة السابقة في التعلم

بالنسبة لدور المعرفة والخبرة السابقة في تعلم الكبار ينبغي أن نشير إلى نقطتين هامتين تتعلق إحداهما بكم هذه المعرفة والخبرة السابقة ، ثانيتهما تتعلق بطابعها أو بطبيعتها . وبالنسبة لجانب الكم من المعرفة والخبرة الذي يمتلكه الفرد هناك فرق بين

أولئك الذين يمتلكون ناصية الأمور وعلى حظ كبير من المعرفة بالموضوع وهم فئة الخبراء وبين أولئك الذين لايعرفون إلا القليل وهو المبتدئون أو الجدد. وقد يكون الفرد خبيراً في مجالات كثيرة من الحياة . ويبدو أن الخبراء لديهم مخزون كبير من المعرفة كما أنهم يفكرون بطريقة تختلف عن أولئك المبتدئين أو الجدد . هذه الفكرة حدت ببعض المربين إلى عمل أنظمة عن طريق الكومبيوتر أو الحاسب الآلي تتناول الطرق التي يستخدمها الخبراء في حل المشكلات . من هؤلاء المربين بيترز ولازارا (Peters and lazzara,1988). فهما يصفان نموذجا أو إحدى الطرق لبناء مثل هذا النظام وتطبيقاته على دراسة تفكير الكبار ومنطقهم. ويقوم هذا النموذج على عنصرين رئيسين احدهما عملية حل المشكله كما يقوم بها الخبير، وثانيها تسجيل منظم لممارسات الخبير يوضح نظام قواعده . مثل هذه النماذج على سبيل المثال تستخدم بالفعل في الجيش لتدريب الأطباء . ويعبر بعض المربين عن أهمية هذه النماذج بقوله إن العمل على تطوير هذه النماذج في المستقبل يمكننا من فهم وتوضيح عمليات التعلم وحل المشكلات عند الكبار (Merrian and Caffarella: P.174) .

الاسلوب المعرفي واسلوب التعلم:

من الجوانب الأخرى الهامة للتعلم المعرفي عند الكبار مايتعلق بأسلوب هذا التعلم وتتميز أساليب التعلم المعرفي بأنها التطابق أو الاتساق بين المعلومات في تطورها ونموها وبين الاتجاهات الشخصية الرئيسية للفرد. وتنعكس هذه الأساليب في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات . وهي تتضمن الطرق التي يرى ويفهم بها الناس عالمهم ويتعاملون بها مع بيئتهم . بعض الناس على سبيل المثال يميلون إلى النظر إلى المشكلة من منظورها العام بينما يميل آخرون إلى معرفة التفصيلات الجزئية من حقائق وأرقام .

والواقع أن كثيرا من البحوث قد أجريت على أساليب التعلم المعرفي إلا أن كثيرا من هذه البحوث أجريت على الأطفال . وليس من الواضح مصداقية تطبيق ذلك علي الكبار . كما أن كثيرا من هذه البحوث لم تركز علي تطبيقاتها على التعلم . وهناك استثناءات قليلة بالنسبة لتعلم الكبار. وليس من الواضح حتى الآن كيف يمكن الاستفادة من هذه الدراسات عن أساليب القدرة المعرفية في مساعدة الكبار علي التعلم بصورة أكثر فعالية .

العقلية العليا للتعلم والذاكرة قد أمكن دراستها تجريبياً ، وأن كثيرا من نتائج بحوثه في هذا المجال نشرت عام ١٨٨٥ ومصداقيتها مازالت صحيحة حتى اليوم . وهناك أيضا رائد آخر هو عالم النفس الألماني ويلهلم فوندت Wilhelm Wundt صاحب أول معمل لعلم النفس أنشأه في ليبنرج عام ١٨٧٩ وقام بدراسة الطريقة التي يتم بها تمثيل الخبرة في البناء أو التركيب المعرفي للفرد.

وفي القرن العشرين زاد الاهتمام بالدراسة العلمية المنهجية في التعلم عند الإنسان في مختلف البلاد شرقيها وغربيها على السواء . وحاول العلماء التوصل إلى تعريف التعلم وتفسير عملياته . ووضعوا النظريات المختلفة التي تتناول هذه الظاهرة الهامة عند الإنسان ، ومع أن التعلم له تعريفات مختلفة فإن معظم التعريفات تدور حول مفهوم التغير الأدائي أو السلوكي ومفهوم الخبرة . ومن بين التعريفات الشائعة المقبولة لدى كثير من الباحثين أن التعلم تغير في السلوك . بيد أن هذا التعريف لا يعتبر شافيا كافيا لأنه لايوضح ما إذا كان على الفرد أن يمارس السلوك أو الأداء لكي يحدث التعلم أو ما إذا كان كل السلوك الإنساني متعلما أو يكتسب بالتعلم . تعريف آخر أكثر شمولا يقدمه أحد الباحثين هو أن التعلم تغيير في السلوك ثابت نسبيا يحدث نتيجة الخبرة ولايعزي إلى الحالات الجسمية المؤقتة التي تحدث نتيجة المرض أو التعب أو تناول الأدوية (Hergenhahn 1988: P.7.) وهناك تعريف أبسط هو أن التعلم تغيير في السلوك يحدث نتيجة الخبرة والممارسة .

والتعلم كعملية ـ لاكنتيجة ـ يتعلق بالبحث فيما يحدث أثناء عملية التعلم. والتفسيرات التي تتناول ذلك تسمى نظريات التعلم . ومن الطبيعي أن يكون هناك تفسيرات متعددة لعملية التعلم بعضها أكثر شمولا من الأخرى . وكلها تندرج تحت نظريات التعلم . وقد قام كل من "هيلجارد" "وباور" عام ١٩٦٦Hilgard and Power بمراجعة إحدى عشرة نظرية للتعلم صنفاها في مجموعتين رئيستين : نظريات المثير والاستجابة والنظريات المعرفية .

وهناك تصنيف آخر يقدمه "ريس" و "أوفرتون" ١٩٦٥ (Reese and Overton) حيث يصنفان نظريات التعلم من المنظور العالمي في مجموعتين هما : الآلية أو الميكانيكية Mechanistic والحيوية أو العضوية Organismic . وقد استخدم هذا التصنيف أحد مشاهير الباحثين المعاصرين في تعليم الكبار هو مالكولم نولز صاحب النظرية المعروفة في تعليم الكبار بالأندراجوجيا Andragogy التي أشير إليها بالتفصيل في هذا الكتاب . هناك أيضا تصنيف آخر لنظريات التعلم في أربعة مجموعات هي مجموعة النظريات السلوكية Behaviourist ومجموعة النظريات المعرفية

Cognitivist ومجموعة النظريات الإنسانية Humanist ومجموعة نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning (Merriam and Caffarella :P.125).

وهكذا يتضح أن هناك نظريات متعددة للتعلم تختلف وتتباين في منطلقاتها الفلسفية والفكرية . وينبغي أن نشير هنا إلى أن نظريات علم نفس التعلم تضمن عناصر فلسفية إلى جانب ما تتضمنه من عناصر تجريبية . وقد عبر عن ذلك البورت Allpon عالم النفس المعروف بقوله (انظر Bigge . 1989:P.18:) « إن نظريات التعلم شأنها شأن أمور أخرى كثيرة في علم النفس تقوم على أساس تصور الباحث لطبيعة الإنسان . وبمعنى آخر نقول بأن كل صاحب نظرية للتعلم هو فيلسوف على الرغم من أنه قد لايعرف ذلك » . وأخيرا نقول إن نظريات التعلم لاتقدم في حد ذاتها حلولا للمشكلات العملية لكنها على الأقل توجه أنظارنا إلى العوامل الهامة وراء التوصل إلى هذه الحلول . وسنحاول في السطور التالية أن نعرف بهذه النظريات لاسيما في علاقاتهما بتعليم الكبار .

اولا : المدرسة السلوكية : Behaviourism

تعتبر هذه المدرسة من أهم مدارس علم نفس التعلم . وهي تتضمن مجموعة من وجهات النظر ، لكن يجمعها إطار واحد للتعلم يتمثل في تكوين ارتباطات لدى الكائن الحي بين المثير والاستجابة . وترجع الأصول الأولى لهذه المدرسة إلى أعمال عالمي النفس المعروفين واطسون وثورندايك في النصف الأول من القرن العشرين في أمريكا . وكان واطسون متأثرا بالأعمال الأولى لباقلوف الروسي في نظريته الشرطية المشهورة التي أثرت على تطويرالطريقة الكلية لتعليم القراءة إلى جانب نظرية الجشتالت. وقد نظر واطسون إلى البشر على أنهم يشبهون الآلة أو الماكينة . ويعتبر فكرة العقل غير واردة . وفي ذلك يقول : (Watson:P.3) « إن السلوكية تدعى أن الشعور مفهوم غير قابل للتحديد أو التعريف وأنه غير قابل للرؤية ».

وهو بهذا يختلف عن باقلوف الذي لم ينكر وجود عملية عقلية داخلية عند المتعلم. وهناك أيضا ثورندايك الذي عمل على فكرة المثير والاستجابة في التعلم في تجاربه على الحيوان وتوصل في النهاية إلى مجموعة مشهورة من قوانين التعلم منها قانون الأثر وقانون الحداثة وقانون انتقال أثر التدريب وغيرها . وقد ألف "ثورندايك" كتابا عن " تعلم الكبار " درس فيه العلاقه بين العمر وبين القدرة على التعلم . وقد قدمت نتائج دراسته مساندة قوية لقضية تعليم الكبار بما أثبته من قدرتهم على التعلم. ويعتبر الكتاب جهدا قيما لعالم نفس سلوكي حاول بإخلاص التوصل إلى صيغ

وأساليب فعالة للتعلم عند الكبار . ويهدف الكتاب فيما يهدف إلى توجيه تعليم الكبار في كل صوره المختلفة ، واقامته على أساس علمي أفضل يمكن أن يساعد في اختيار المتعلمين وتدريبهم وفي تحسين طرق التدريس أيضا . ويرى ثورندايك أن الطريقة السلوكية في التعلم والتدريس مناسبة للكبار وللصغار على السواء وهي قضية صارت فيما بعد موضوع جدل ونقاش كثير .

وهناك وجهات نظر مختلفة في داخل المدرسة السلوكية تتعلق بطبيعة العلاقة بين المثير والاستجابة التي تحدث في عملية التعلم منها وجهة نظر تقول بأن طبيعة العلاقة يفسرها التعزيز الذي يحدث للوصلات العصبية في المخ . وجهة نظر ثابتة يعبر عنها "سكينر" بالطبيعة الاجرائية . فقد توصل "سكينر" من تجاربه على الفئران والكلاب والحمام إلى فكرة الشرطية الإجرائية Operant Conditioning . والأساس الذي تستند إليه هذه الفكرة هو أن الحيوان يتعامل مع البيئة أي يُجري تعامل (Operates) معها. هذا الإجراء أو السلوك أو الاستجابة الإجرائية Operant Response تؤدي إلى ترتبات الحدث أو النتائج . إذاكانت هذه النتائج هي التي يتطلبها عالم النفس فإن الحيوان يتلقي جزاءً أو مكافأة . وذلك حتى تكون استجابته للمثير أدائية أو وسلية في إحداث التعزيز. من الأمثلة المشهورة تجاربه على فئران جائعة موضوعة في صندوق وقد اكتشفت هذه الفئران بالصدفة أنه بالضغط على يد أو رافعة بالصندوق تتساقط حبات الطعام . وسرعان ماعدلت الفئران من سلوكها بالضغط على هذه اليد بانتظام . ويرى "سكينر" أن التعلم يحدث بعد حدوث الاستجابة المرغوبة .

لقد أثرت المدرسة السلوكية في التعلم على الممارسات التعليمية من حيث نظرتها إلى التدريس على أنه استغلال البيئة والتحكم فيها بما يؤدي إلى إحداث السلوك المطلوب عند المتعلم . وقد اقترح "سكينر" المبادئ الثلاثة التالية التي يجب أن يراعيها المعلم لجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وهي :

أ- معرفة المتعلم نتائج تعلمه واستخدام التعزيز الإيجابي معه .

ب - تطوير السلوك المركب من السلوك المبسط وذلك بتقسيم أو تجزئة عملية التعلم إلى سلسلة من الخطوات الصغيرة .

جـ - يجب أن يكون التعزيز فوريا ولا يتجاوز الحد الأدنى من التأخير .

وقد رأى سكينر أن هذه المبادئ يمكن أن توضع موضع التطبيق بصورة أفضل بإحلال كثير من الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتقوم بها الآلة التعليمية .Teaching Machine . وهكذا كان للمدرسة السلوكية الدور الرئيسي في إدخال الآلات التعليمية إلى المدارس . وكان لهذه المدرسة تأثير تعليمي آخر في بناء واستخدم الاختبارات مرجعية المحك

Norm Referenced Tests والاختبارات مرجعية المجموعة Criteria Referenced Tes: فقد كانت حركة الاختبارات والمقاييس العقلية عموما نتيجة لتأثير هذه المدرسة السلوكية في التعلم لاسيما البحوث التي قام بها ثورندايك وآخرون في مجال الذكاء والقدرات العقلية .

وكان للمدرسة السلوكية تأثير كبير على تعليم الكبار وغيره من قطاعات التعليم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال زاد الاهتمام باستخدام التعليم القائم على الكفاءة Competency Based Education على نطاق واسع في برامج التدريب المهني والحرفي وفي برامج تعليم الكبار الأساسية . كما أن الطريقة السلوكية قد طبقت أيضا في التعليم عن بعد للكبار . وهو تعليم يحظى بأهمية متزايدة في مختلف بلاد العالم . وقد طورت برامج لتعليم الكبار من خلال التعلم عن بعد على مختلف المستويات التعليمية ابتداء من التعليم الأساسي وحتى الدرجات الجامعية . وإلى جانب اعتماد التعليم عن بعد على الوسائل التكنولوجية الحديثة للإتصال بما فيها الإذاعة والتليفزيون والشرائط المسجلة واعتماده أيضا على التعليم وجها لوجه هناك كتب تعليمية مبرمجة أعدت خصصيا للمراسلة . وتعتمد هذه الكتب في تأليفها على بعض مبادئ المدرسة السلوكية . فهي تتضمن تحديد الأهداف وبناء الوحدات التعليمة الدراسية في نظام وخطوات متسلسلة ووضع نظام للتعزيز يتضمن الاختبارات التي تصحح ذاتيا أي التي يقوم المتعلم نفسه بتصحيحها والتغذية العكسية أو المرتدة من تصحيحات المشرف للواجبات التعليمية . ويمكن أن نرى تأثير المدرسة السلوكية أيضا على مقررات الدراسة التي تقدمها الجامعة المفتوحة في بريطانيا والتي تستهدف الحصول على درجات عملية جامعية.

ثانيا: مدرسة علم النفس المعرفي: Cognitive Psychology

من بين مجالات البحث المفيدة التي ساعدتنا في توضيح فكرتنا عن كيف يتعلم الكبار مايتعلق منها بدراسة التعلم المعرفي Cognitive Learning . وفي البداية يجب أن نوضح أن التعلم المعرفي يعرف بأنه دراسة الطريقة التي يستقبل بها الناس المعلومات ويخزنونها ويسترجعونها ويحولونها وينقلونها . إن معظم الدراسات التي أجريت على التعلم المعرفي كانت علي الأطفال الصغار في المرحلة الأولى من التعليم . كما أجريت دراسات التعلم المعرفي على التعلم بالكومبيوتر أو مايسمى أحيانا بالذكاء الصناعي غير الحقيقي . وكثير من المربين عمم النتائج التي توصل إليها البحث في هذا المجال على كل أنواع التعلم عند الكبار بدون إجراء أية دراسات للتحقق من صدق هذه

التعميمات . وكانت الدراسات التي أجريت على الكبار فيما يتعلق بالتعلم المعرفي في مجال الذاكرة والتقدم في السن بصورة أساسية .

وقد حققت مدرسة علم النفس المعرفي شهرة كبيرة خلال السنوات الماضية. بل وأصبحت تمثل تهديداً كبيراً للمدرسة السلوكية. وتبحث مدرسة علم النفس المعرفي في طبيعة العمليات العقلية المعقدة مثل الإدراك Perception وتكوين المفاهيم Concept Formation واستخدم اللغة والتفكير والفهم وحل المشكلات والانتباه والذاكرة . وهي بهذا تمثل منهجا عقليا يتعلق بالأداء أو التفاعل النفسي الداخلي للفرد . وهي بهذا أيضا على نقيض المدرسة السلوكية التي تركز على تحليل السلوك الظاهري للفرد .

وترجع أصول علم النفس المعرفي إلى مدرسة الجشتالت الألمانية المعروفة في علم النفس . وهذه المدرسة لاتوافق على ماتدعيه المدرسة السلوكية . فكوهلر Kohler على سبيل المثال وهو أحد أقطاب هذه المدرسة قد توصل من تجاربه على القردة على أنها تشير إلى أن تعلم القردة كان من خلال حل المشكلات وهو مايعتبره مناقضا لما ذهب إلي ثورندايك من التعلم عن طريق المحاولة والخطأ . وكوفكا Kofka وهو قطب آخرمن مدرسة الجشتالت ضمن كتابه عن نمو العقل The Growth of Mind جزءاً بعنوان : إنكار وجهة نظر عالم المدرسة السلوكية A denial of the behaviourist's point of view ونافع بأن علم النفس ينبغي عليه أن يعني بالشعور أو الضمير الإنساني .

ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها مدرسة الجشتالت الإدراك Perception وهو عندهم له خاصية التشكيل والتصنيف. فالانسان على سبيل المثال إذا سمع أصواتا عشوائية أو رأى أشكالا مختلفة يميل إلى تجميع العناصر المتشابهة معا وهو مايعرف عندهم بقانون التشابه Law of similarity . من المبادئ الأخرى الهامة مايتعلق بالذاكرة وعمليات التذكر والنسيان . وتفسر مايعرف عندهم بنظرية التعقب « أو الأثر » - Trace Theory كيف أن مثيرا ما يمكن أن يؤدي إلى استرجاع الذكريات الماضية - أي أنه يتعقبها أو يقتفي أثرها - بما يؤدي إلي تكوين الاستجابة .

مبدأ ثالث من مبادئ الجشتالت يتعلق بحل المشكلات . وهم يرون أن الإنسان يستخدم العمليات العقلية العليا في حل المشكلات . ويؤدي النشاط الذكي لفرض الفروض واختبار صحتها إلى لحظة فجائية يتم عندها التوصل إلى الحل . هذه اللحظة الفجائية تتمثل فيما يعرف بغلق الفجوة Closure بين المشكلة والحل . وقد توصل علماء الجشتالت من خلال هذه العمليات المعرفية السابقة إلى نظرة للتعلم خاصه بهم . فهم يقولون إن الناس يتعلمون برؤية المعاني فيما يدركون وفهم المبادئ أو القواعد التي يمكن الاستفادة منها في حل المشكلات الجديدة . وهم يرون أن الناس يدركون الأشياء

ككل أولا ثم يرون تفصيلاتها بعد ذلك . وهذا ماينـاقض أسلوب المدرسة السلوكية في التدريس الذي يقوم على أساس تكرار تذكر عناصر المعلومات .

والجشتالت ترى أن التعلم هو عملية استبصار وحل ناجح للمشكلة وليس مجرد ارتباط آلي بين المثير و الاستجابة . وهم بهذا يؤكدون على الفهم وحل المشكلات في عملية التدريس .

إن لعلم النفس المعرفي تأثيرا على تعليم الكبار أيضا . ويمكن أن نلمس هذا التأثير فيما أشرنا إليه عن مشروعات العمل وهي من أنشطة تعلم الكبار التي تمارسها دول مختلفة أشرنا إليها ايضا ، ومن المبادئ الهامه للنظرية المعرفية في تعليم الكبار أن تقدم المعلومات للكبار بطريقة منطقية وأن تكون في وحدات قصيرة ولها إطار محدد.

النظرية الإنسانية في التعلم: Human Psychology

يعتبر ماسلو Maslow وروجرز Rogers أهم ممثلين للنظرية الإنسانية في التعلم ويمكننا أن نفهم هذه النظرية من خلال عرضنا لأفكارها

"ماسلو" Maslow :

يعتبر ماسلو مؤسس مدرسة علم النفس الإنساني . ويرتبط اسمه بنظريته عن الدوافع الإنسانية التي تقوم على تسلسل هرمي لحاجات الإنسان . وفي قاعدة هذا الهرم توجد الحاجات الفسيولوجية أو الجسمية مثل الحاجة إلى الأكل والشرب والنوم .. وهي الحاجات الضرورية لاستقامة حياة الإنسان ويجب إشباعها قبل حاجات الأمن والحماية . والمستويات الأخرى تشمل الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية والحب والتعاطف. وأخيرا هناك الحاجة إلى تحقيق الذات . هذه الحاجة تتعلق برغبة الفرد في أن يحقق لذاته ما هو قادر على تحقيقه . ويعتبر "ماسلو" هذه الحاجة هي هدف التعلم وأن على المربين أن يسعوا إلى مساعدة الفرد على تحقيقها . ومن هنا يكون التعلم مساعداً على تحقيق الصحة النفسية للفرد وما يصاحبها من شعور بالبهجة والسعادة والرضا عن النفس . ومع أن تحقيق الذات هو الهدف الأسمى للتعلم هناك أيضا أهداف أخرى منها :

- اكتساب مجموعة من الخبرات .
- اكتساب مجموعة من القيم .
- اشباع الحاجات النفسية .
- ضبط النفس والمشاعر والانفعالات .
- اكتشاف وشق الطريق في الحياة .

- تقدير قيمة حياة الفرد كشيء ثمين .
- الشعور بالإنجاز .
- استثارة وعي الفرد بجمال الدنيا وبهجة الحياة .
- التعامل مع مشكلات العيش والحياة .
- حسن الاختيار بحكمة واتزان .

كارل روجرز Carl Rogers:

يعتبر "كارل روجرز" أحد رواد المدرسة الإنسانية في التعلم إلى جانب ماسلو. وقد عبر عن نظريته في التعلم في كتابه الذي صدر على١٩٨٣ بعنوان : حرية التعلم للثمانينيات (Freedom To learn for The 80's) وهو ينظر إلى التعلم على أنه عملية تتشابه في التعليم والعلاج أيضا Therapy . والواقع أن طريقته في العلاج المعروفة بالعلاج المتمركز حول الفرد Client-Centred Therapy تماثل ما يعرف بالتعلم المتركز حول المتعلم student-centred learning . إن روجز سواء بالنسبة للتعليم أو العلاج كليهما يوجه اهتمامه إلى التعلم المفيد أو المهم الذي يؤدي إلى نمو شخصية الفرد .

والوقع أن مالكولم نويلز قد ضمن نظريته التي شهر بها في تعليم الكبار الأندراجوجيا Andragogy مبادئ علم النفس الإنساني وأفكار ماسلو وروجرز. وأن كثيرا من البحوث والكتابات عن التعلم الموجه ذاتيا self-directed learning يستند على نظريات التعلم الإنساني . يضاف إلى ذلك أن نظريات التعلم الإنساني يمكنها أن تعلم على إيجاد المجتمع الذي ينشد التعلم والتنور والعرفان لأن الإنسان شغوف بطبعه بالتعلم . كما أن التعلم من فطرة الإنسان التي فطره الله عليها . وعندما يصبح الناس شغوفين بالتعلم وحريصين عليه فإن ذلك بدوره يعمل على خلق بيئة متوازنة جديرة بالإنسان الذي كرمه ربه على كثير من خلقه . بيئة يرفرف عليها النور والعرفان وتسير في طريق التقدم والتحضر بخطوات ثابتة إلى الأمام . ولمثل هذا فليعمل العاملون . وفي هذا أيضا فليتنافس المتنافسون .

إن تأثير المدرسة الإنسانية على تعليم الكبار يتمثل فيما تنادي به من حرية التعلم أي حرية المتعلم في التعلم ، ومن نظرتها الإيجابية إلى الكبير كمتعلم كما أنها تتضمن فكرة التعلم مدى الحياة . وكثير من التعبيرات السائدة في كتابات تعليم الكبار يبدو منها تأثير المدرسة الإنسانية : مثل مواجهة احتياجات المتعلم ، والتعلم المتركز حول المتعلم ، والتقويم الذاتي ، والمعلم كعامل مساعد ، واحترام ذاتية التعلم ، والتعلم الموجه ذاتيا ، والتعلم الذاتي وغيرها كثير .

والتعلم الموجه ذاتيا ، والتعلم الذاتي وغيرها كثير .

رابعا : نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

إن الأساس الذي تقوم عليه نظرية التعلم الإجتماعي هو أن الناس يتعلمون من بعضهم البعض ومن ملاحظة بعضهم البعض . مثل هذه الملاحظة تتم بالطبع في موقف اجتماعي . ومن هنا فإن هذه النظرية أيضا يمكن أن تسمى " التعلم بالملاحظة" .

والواقع أن" ميللر" و "دولارد" Miller and Dollard يعتبران أول من حاول التوصل إلى معرفة كيف يتعلم الناس من خلال الملاحظة . وكان ذلك عام ١٩٤٠ . وهما يريان أن الناس لايتعلمون من مجرد الملاحظة وحدها وذلك استناداً إلى نظرية التعلم عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز . وإنما يتعلمون بتقليد ومحاكاة ما يلاحظونه مع استخدام أسلوب التعزيز للاستجابة . وبدون ذلك لاتتم عملية التعلم . وهكذا يكون التعلم بالتقليد أو المحاكاة هو نتيجة الملاحظة والاستجابة العلنية الواضحة والتعزيز (Merriam and Caffarella:P.134) . وواضح أن ماينادي به « ميللر » «ودولارد» في كلامهما السابق يتطابق تماما مع وجهة النظر السلوكية في التعلم . وقد استطاع أحد الباحثين فيما يعد هو "باندورا" Bandura في الستينيات بتخليص نظرية التعلم الاجتماعي من صبغتها السلوكية . وأولى اهتمامه إلي جانب العمليات المعرفية التي تتضمنها الملاحظة نفسها لا على السلوك المترتب عليها . والفكرة الأساسية في هذا النظرية هي الفصل بين الملاحظة وبين المحاكاة . فالإنسان في نظره يتعلم من الملاحظة بدون أن يقلد أو يحاكي ما يلاحظه . ويقول « باندورا » في ذلك إن كل ظواهر التعلم على وجه العموم الناتجه عن الخبرات المباشرة يمكن أن تحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب على ذلك بالنسبه للملاحظ (Badura, 1976:P.392) . ويستطرد "باندورا" فيقول إن الأفراد يمكنهم أن يعدلوا سلوكهم إلى حد كبير في ضوء تصور النتائج المترتبة التي يتوصل إليها الفرد (Ibid) وهو يرى أن التعلم بالملاحظة يتأثر بأربع عمليات للانتباه هي : الحفظ والذاكرة والتمرين السلوكي والدوافع .

إن نظرية " باندورا" لها علاقة خاصة بتعلم الكبار من حيث أنها تولى اهتمامها إلى الفرد والبيئة التي يعيش فيها . والسلوك هو دالة أو وظيفة للتفاعل بين الفرد وبيئته . وهو كلام يذكرنا بمفهوم الخبرة عند جون ديوى عندما عرفها بأنها نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته . فالسلوك عند « باندورا » يعادل الخبرة عند جون ديوى في هذا السياق . وينبغي أن نشير هنا إلى أن التفاعل بين الفرد وبيئته له نتائج متبادلة فالفرد يؤثر على البيئة وهي بدورها تؤثر على الفرد وعلى الطريقة التي يسلك بها .

وفي ختام كلامنا عن نظريات التعلم نعرض الجدول التالي الذي يلخص الكلام عن

تلخيص لنظريات التعلم (نقلا بتصرف عن Merriam and Caffarella : P.138)

	الموضوع	السلوكية Behaviourist	المعرفية Cognitivist	الإنسانية Humanist	التعلم الاجتماعي Social Learning
١-	نظريات التعلم	ثورندايك - بافلوف - واطسون جاثري - هل - تولمان - سكينر	كوفكان - كوهلر - ليفين بياجيه - برونر - جانييه	ماسلو - روجرز	باندورا- روتر - Rotter
٢-	عملية التعلم	تغيير في السلوك	عمليات عقلية داخلية تشمل الاستبصار والمعلومات والذاكرة والإدراك	العمل الذاتي لتحقيق الإمكانيات	التفاعل مع الآخرين وملاحظتهم في السياق الاجتماعي
٣-	نمط التعلم	مثيرات في بيئة خارجية	بنية معرفية داخلية	حاجات معرفية ووجدانية	تفاعل الشخص وسلوكه مع البيئة
٤-	هدف التعلم	إحداث تغيير سلوكي في الاتجاه المرغوب	تنمية القدرة والمهارة لتحسين التعلم أو لتعلم أفضل	تحقيق ذاتية الفرد واستقلاليته	نمذجة سلوك جديد وأدوار جديدة .
٥-	دور المعلم	ترتيب البيئة بما يؤدي إلى الاستجابة المطلوبة أو المرغوبة	بناء وتركيب مضمون ومحتوى أنشطة التعلم	مساعدة المتعلم على تنمية شخصيته تنمية كاملة	يصيغ ويوجه سلوك المتعلم وأدواره الجديدة
٦-	مغزاها أو استعمالاتها بالنسبة لتعليم الكبار	- الأهداف السلوكية - التعلم القائم على الكفاءة Competency-Based Learning - التدريب وتنمية المهارات	- النمو المعرفي - الذكاء والتعلم أو الذاكرة في علاقتها بعمر المتعلم الكبير - تعلم كيف تتعلم - التعلم بالإتقان Mastery Learning	- الأندراجوجيا Andragogy - التعلم الموجه ذاتيا .	- تطبيع اجتماعي - أدوار اجتماعية - النصح الحكيم