

تعاليم الكبار ومحور الأمية

أسسه النفسية والتربوية

الدكتور يحيى هندانم

الدكتور محمد منير مرسى

الدكتور هاشم عبد العزيز الفقى

الدكتور عبدالمعز فكرى إعرابان

الناشر

عالم الكتب

٢٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تقديم الكتاب

يشهد ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية اهتماما متزايدا من الدول النامية بصفة خاصة . ولاشك أن لتعليم الكبار أهمية خاصة تميزه عن باقي مجالات التربية والتعليم وذلك لارتباطه بفئة من البشر تقوم على اكتسابهم عملية العمل والانتاج وتنشيط المؤسسات الاقتصادية والتنظيمات الجماهيرية والنيابية والشعبية . ومن هنا كانت الأهمية الحيوية لتعليم الكبار .

ومع أن تعليم الكبار في الدول المتقدمة تتسع مفاهيمه وتتعدد مجالاته وبرامجه فانه ينصب بصورة رئيسية في الدول النامية على محو الأمية باعتبارها مشكلة رئيسية ينبغي التغلب عليها .

وتحاول الدول العربية جاهدة أن تنظم جهودها لكي تقضى على مشكلة الأمية من ناحية وتضع تعليم الكبار على أسس علمية من ناحية أخرى وهي في سبيل تنظيم هذه الجهود تحتاج الى دليل للعمل يساعدها على تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامجها في تعليم الكبار ومحو الأمية بطريقة علمية وعملية معا تمتزج فيها الفكرة بالممارسة والتطبيق . وهذا الكتاب الذي تقدمه للمكتبة العربية هو خطوة متواضعة في هذا السبيل اردنا به ان نسد حاجة منحة يشعر بنا العاملون في ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية . ويتناول هذا الكتاب الأسس النفسية والتربوية لتعليم الكبار وقد حاول فيه مؤلفوه أن يضمّنوه الى جانب خبراتهم الأكاديمية الجامعية خبراتهم العملية في ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية .

ويهم هذا الكتاب كل العاملين في ميدان تعليم الكبار من مخططين وراسمي السياسة ومتخذي القرار والمديرين والموجهين والفنيين والمعلمين . ويهم بصورة مباشرة المهتمين بتدريب المعلمين لاعدادهم للعمل في محو الأمية وتعليم الكبار .

ونرجو أن يجد فيه كل هؤلاء ما قصدنا اليه من 'نفع والفائدة' .

وعلى الله قصد السبيل .

المؤلفون

مصر الجديدة ٤ فبراير ١٩٧٨

محتويات الكتاب

صفحة

باب الأول

مشكلة وإبعادها.

- الفصل الأول : مفهوم تعليم الكبار وتطوره :
للدكتور محمد منير مرسى ١١
- الفصل الثاني : مشكلة الأمية في البلاد العربية :
للدكتور محمد منير مرسى ١٧
- الفصل الثالث : الأسس التشريعية لتعليم الكبار ومحو الأمية :
للدكتور محمد منير مرسى ٢١

الباب الثاني

الأسس النفسية لتعليم الكبار

- الفصل الرابع : الخصائص النفسية للكبار :
للدكتور حامد الفقى ٣٦
- الفصل الخامس : دوافع التعلم عند الكبار :
للدكتور حامد الفقى ٥٣
- الفصل السادس : العلاقات الانسانية ودورها فى تعليم الكبار
للدكتور حامد الفقى ٥٨
- الفصل السابع : أساليب تعليم الكبار والتعامل معهم :
للدكتور حامد الفقى ٦٦
- الفصل الثامن : الصعوبات التى تواجه معلم الكبار ومحو الأمية
للدكتور حامد الفقى ٧١

الباب الثالث

ادارة وتمويل برامج تعليم الكبار ومحو الأمية

الفصل التاسع : دراسة تحليلية تقويمية لأنماط التنظيم الادارى
والمالى لبرامج محو الأمية فى البلاد العربية :

٨١ للدكتور محمد منير مرسى

الفصل العاشر : الحوافز ودورها فى تعليم الكبار ومحو الأمية :

٨٣ للدكتور محمد منير مرسى

الفصل الحادى عشر : تخطيط برامج تعليم الكبار ومحو الأمية :

١٠٢ للدكتور محمد منير مرسى

الفصل الثانى عشر : انشاء مركز لتعليم الكبار ومحو الأمية وادارته

١٠٧ واعداد ميزانية له : للدكتور محمد منير مرسى

الباب الرابع

مناهج وطرق تعليم الكبار

الفصل الثالث عشر : مناهج محو الأمية وتعليم الكبار :

١١٧ للدكتور يحيى هندام

الفصل الرابع عشر : وسائل الاتصال التعليمية ودورها فى محو الأمية

١٢٨ للدكتور عبد الله فكرى العريان

الفصل الخامس عشر : القراءة وطرق تعليمها :

١٨١

للدكتور محمد منير مرسى

الفصل السادس عشر : تدريس الحساب فى برامج محو الأمية :

١٨٦

للدكتور يحيى هندام

الفصل السابع عشر : تقويم برامج تعليم الكبار :

٢٢٧

للدكتور حامد الفتى

٢٣٥

ملاحق :

الباب الاول

المشكلة وابعادها

الفصل الأول

مفهوم تعليم الكبار وتطوره (*)

مفهوم تعليم الكبار :

مع أن الممارسة العملية لتعليم الكبار قديمة فإن الاستخدام العلمى لهذا المصطلح قد شاع بعد الحرب العالمية الأولى عندما بدأ الاهتمام بتعريف هذا الميدان وتحديد مجالاته وأنشطته . كما بدأ يجتذب الباحثين اليه ليسيروا أغواره ويتعمقوا في فهمه . ولعل من أهم المجالات الأولى التي استهوت الباحثين في هذا الميدان ما يتعلق بمعرفة قدرة الكبار على التعلم . يضمن المعروف أن هناك ما يشبه الاعتقاد بين الناس وأن كان خاطئاً أن التعليم في الكبر كالنقش على الماء أى لا يؤتى اية ثمرة والمثل يقول « بعد ما شاب راح الكتاب » . ومن هنا كانت النظرة الى أن تعليم الكبار لا جدوى من ورائه . وقد تميزت هذه النظرة بعوامل أخرى ربما كان في مقدمتها قصور الجهود التي بذلت في هذا الميدان عن تحقيق أهدافها . وعلى كل حال فقد جاءت نتائج البحوث التي أجريت على « قدرة الكبار على التعليم » الى نتائج دافعة تثبت قدرة الكبار على التعليم . ولعل من أوائل البحوث التي عملت في هذا الميدان ما قام به ادوارد لى ثورتدايك الأمريكى « ١٨٧٤ - ١٩٤٦ » وكان من أهم النتائج التي توصل اليها أن الكبير قادر على التعلم بل أن نمو القدرة على التعلم يرتفع ليصل الى أعلى نقطة له عند سن العشرين ويظل ثابتاً عند هذه النقطة لعدة سنوات من العمر فيما بعد يأخذ بعدها في الانخفاض البطيء الذي ربما يصل الى واحد في المائة كل عام . وقد توالى البحوث وتعددت لتشمل جوانب مختلفة من تعليم الكبار منها ما يتعلق باهتمامات الكبار وميولهم وخصائصهم النفسية وطرق تعليمهم وأساليب التعامل معهم والمواد التعليمية التي تقدم لهم واحتياجاتهم الثقافية والتربوية كما اتسعت الدراسات لتشمل مجالات العمل في تعليم الكبار وإدارتها وتنظيمها وتمويلها واعداد معلميها واستخدام الأساليب التعليمية الحديثة . وهكذا أخذ هذا الميدان يتسع ليشمل العديد من الناس من مختلف التخصصات وفي مختلف مواقع العمل ، ومع اتساع الميدان برزت أهمية تحديد الميدان وبدا الكثير يتساءلون ماذا يقصد بتعليم الكبار ؟ وربما عزز هذا التساؤل ما دخل ميدان التربية في السنوات الأخيرة من مصطلحات تتصل اتصالاً وثيقاً ومباشراً بتعليم الكبار مثل التعليم المستمر أو التعليم الممتد أو التعليم مدى الحياة . ترى هل هذه المفاهيم تعنى شيئاً غير تعليم الكبار أم أنها مرادفة له ؟ وإذا كانت الأولى فماذا يقصد بها وإذا كانت الثانية فما الداعى إليها .. والحقيقة أن مشكلة التعريفات واردة بين المشتغلين بالعلم أى

* للدكتور محمد منير مرسى .

علم وتبرز هذه المشكلة بصفة خاصة لدى المشتغلين بالعمل التربوي في مجالاته المختلفة . . ان نظرة واحدة الى هذه المفاهيم جميعا توضح لنا انها تتفق جميعا في نظرتها الى التربية والتعليم على انها عملية مستمرة مدى الحياة اى انها تمتد من المهد الى اللحد . وهى فكرة فى جوهرها ليست جديدة فالتربية الاسلامية نسلم بها من قديم العصور ولكن الجديد هو هذه المصطلحات التى ان دلت على شىء فانها تدل على انها اخرجت القديم فى ثوب جديد . ان تعليم الكبار يقوم فى اساسه على فكرة التربية المستمرة والتعليم الممتد والتعليم مدى الحياة .

ويعرف تعليم الكبار فى الولايات المتحدة الأمريكية بأنه المستوى التعليمى الرابع الذى يتميز من المستوى التعليمى الاول « الابتدائى » والثانى « الثانوى » والثالث « العالى والجامعى » . وهكذا نجد انه ينظر الى تعليم الكبار هناك على أنه تعليم متميز بذاته يفرضه الحاجة المستمرة المتجددة مدى الحياة . والتعريف الرسمى لتعليم الكبار فى بريطانيا « بأنه كل انواع التعليم غير المهنى لمن تزيد أعمارهم عن ١٨ سنة وتقوم بتقديمه جهات مسئولة تحت اشراف السلطة التعليمية » . وهذا يعنى شمول تعليم الكبار للمجالات التطبيقية والتربوية المختلفة كما يعنى ايضا التربية المستمرة مدى الحياة وهو معنى تأكد منذ المؤتمر الثانى لتعليم الكبار الذى عقد بكندا سنة ١٩٦٠ .

وينظر الى تعليم الكبار بصفة عامة على انه التعليم الهادف المنظم الذى يقدم للبالغين أو الراشدين أو الكبار غير المقيدى فى مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم . وهذه النظرة تجعل من ميدان تعليم الكبار ميدانا واسعا عريضا يشمل قطاعات مختلفة من البشر فى مختلف مجالات العمل والانتاج كما انها ايضا تجعل من ميدان تعليم الكبار ميدانا متجددا يقوم فى اساسه على فكرة التربية لعالم متغير ومن ثم لا يمكن ان ينظر اليه على انه تعليم منته بسن معينة أو برامج معينة أو سنوات دراسية معينة وهى نظرة لا يختلف عليها فى الواقع احد المشتغلين بتعليم الكبار فى الفترة الراهنة .

واذا كان تعليم الكبار كما عرضنا تتسع مفاهيمه وتعدد مجالاته وبرامجه وأنشطته فانه غالبا ما ينصب بصورة رئيسية فى الدول النامية على نحو الامية باعتبارها مشكلة رئيسية تواجه هذه الدول ومن ثم ينبغى التغلب عليها . ومحو الامية بالطبع هو احد مجالات العمل فى تعليم الكبار فهذا المفهوم الأخير أعم وأشمل من المفهوم الاول وصلة بعضها ببعض هى صلة الغام بالخاس . ومع هذا فقد يطلق تعليم الكبار على محو الامية حتى فى المحافل الدولية .

تطور تعليم الكبار :

شهد ميدان تعليم الكبار فى السنوات الاخيرة عدة تطورات هامة ادت بصورة مباشرة الى تعميق جوانبه واتساعها وشمولها . ومازالت الجهود تتوالى من اجل توسيع نظرتنا الى هذا الميدان وتحسين استخدامنا له وتطوير اساليب عملنا فيه . ومن الاتجاهات الواضحة المتميزة التى بدأت تفرض نفسها بالحاح على المشتغلين بالعمل التربوى الاعتراف بالاهمية الحيوية لتعليم الكبار وانه لا يمكن ان ينظر اليه على انه اقل حيوية من تعليم الصغار . بل ان اهمية تعليم الكبار كميدان تربوى لا تقتصر على دول معينة من مستوى اقتصادى واجتماعى معين وانما تنسحب اهميته على دول العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها المتقدمة منها والتامية على السواء .

وكان ظهور منظمة الامم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) عاملا هاما على الانتقال بتعليم الكبار من المستوى المحلى الى المستوى العالمى واخذت منذ انشائها تبدى اهتماما متزايدا بهذا الميدان لا سيما ما يتعلق بمحو الامية . وكان لهذه المنظمة الفضل الكبير فى انها هزت الضمير العالمى والانسانى عندما كشفت نتائج الدراسات التى قامت بها ان ما يزيد عن نصف سكان العالم الكبار اميون . وقد قامت بعقد اول مؤتمر دولى لتعليم الكبار فى الدانمرك سنة ١٩٤٩ عندما كان العالم يسترد انفاسه بعد انتصار الديمقراطية فى الحرب العالمية الثانية . وقد شكل هذا المؤتمر بداية مرحلة هامة لتحديد اهداف تعليم الكبار ومجالاته كما حث على اهمية التعاون الدولى فى هذا الميدان .

وفى عام ١٩٦٠ عقد المؤتمر الدولى الثانى لتعليم الكبار بمدينة مونتريال بكندا اى بعد حوالى عشرينات من المؤتمر الاول شهد خلالها العالم تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية هامة لاعادة بناء ما دمرته الحرب ووضع دعائم التنمية القومية الشاملة كما شهد العالم العربى بداية اليقظة القومية والتحرر من سيطرة الاستعمار وقد ارسى مؤتمر مونتريال دعائم التوسع المطرد فى خدمات تعليم الكبار فى الستينات واسهم اسهاما كبيرا فى انشاء مؤسسات تعليم الكبار واعداد القوى البشرية اللازمة والمجالس والهيئات التنسيقية فى كثير من الدول . وقد ساعد كذلك على بلورة كثير من الاتجاهات الهامة فى تعليم الكبار التى اشرنا اليها فى اول كلامنا . وكان من بين الاسهامات الكبرى له ايضا كسب التأييد للتعليم المستمر مدى الحياة واعتبار التعليم نشاطا مستمرا يترتب عليه آثار بعيدة المدى تتطلب اعادة النظر فى وظيفة التعليم المدرسى والتعليم الجامعى باسكاهما التقليدية . وقد مهد هذا المؤتمر ايضا السبيل لانشوء مفاهيم ومناهج وطرق جديدة ومبتكرة للعمل فى محو الامية ادت الى مفهوم محو

الأمية الوظيفي الذي برز بصورة واضحة في المؤتمر العالمي لمحو الأمية الذي عقد في طهران سنة ١٩٦٥ كما أدى أيضا الى التركيز على التعلم الذاتي وتطوير تعليم الكبار كميدان أكاديمي للدراسة وانتشار المراكز الثقافية والتربوية والاجتماعية الهادفة والمراكز التي يقيم فيها الدارسون بما في ذلك مراكز تدريب الفلاحين وسكان الريف وتزايد مشاركة الحكومات في برامج تعليم الكبار وتمويلها وإدارتها وتزايد التعاون الدولي بين الأمم من خلال المنظمات الدولية أو الإقليمية أو الاتفاقات الثنائية والمتعددة الأطراف .

ومع أن هذا المؤتمر قد أكد على أن تعليم الكبار يشكل كلاً متكاملًا فإنه اعتبر محو الأمية أهم الجوانب التي تشكل هذا الكل وأكثرها خطورة .

ومن خلال جهود اليونسكو في هذه المؤتمرات العالمية وما قامت به من تجارب وما تقدمه للدول من مساعدات مادية وبشرية وما تصدره من مطبوعات برز الاهتمام العالمي بتعليم الكبار لا سيما محو الأمية الذي خصصت له حملة عالمية عرفت بالبرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية الذي شمل من البلاد العربية الجزائر والسودان .

ومن بين التطورات الهامة أيضا في ميدان تعليم الكبار انتقاله من الجهود الفردية والتطوعية والشعبية المبعثرة الى الجهود المنظمة من جانب الحكومات وهي نقطة تحول هامة في ميدان محو الأمية بالذات لأنه جعل البيئات والحكومات تحس بمسئوليتها نحوه وترصد له الأموال وتسن القوانين والتشريعات وتضع له الخطط والبرامج وتعد له الامكانيات البشرية والمادية .

وهناك أيضا تطور هام بالنسبة لمشكلة الأمية فقد كانت النظرة التقليدية أنها وصمة اجتماعية وعار قومي وكان التحول الذي حدث هو اعتبارها عقبة كئودا في سبيل التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وقد جاء هذا التحول نتيجة لنمو المفاهيم الديمقراطية واعتبار التعليم حقاً من حقوق الإنسان الأساسية فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة وأساساً هاماً من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . كما كان ذلك أيضا نتيجة الاهتمام بدراسة العلاقة بين التعليم والاقتصاد ودور التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وهناك تحول آخر هام في ميدان تعليم الكبار لا سيما في ارتباطه بمحو الأمية على المستوى العالمي والعربي على السواء فقد ارتبط تعليم الكبار منذ منتصف القرن العشرين بفكرة التربية الأساسية وأنشئ مركز يحمل هذا الاسم في سرس البيان إحدى قرى محافظة المنوفية بمصر عام ١٩٥٢ تحت

«أشرف اليونسكو وبعد أقل من عقد من الزمان تطورت فكرة التربية الاساسية الى تنمية المجتمع وظل محو الامية جزءا رئيسيا فيها ثم تحولت التنمية الاجتماعية الى محو الامية الوظيفي منذ عام ١٩٦٩ وربما يكون الاوان قد آن لتطور آخر من نوع جديد وهنا يجب ان نقف وقفة قصيرة لتناول مفهوم محو الامية بجانبه العام والوظيفي . ويقصد بمحو الامية فى معناه العام محو امية الكبار بحيث يصبحون قادرين على ممارسة مهارات الاتصال وعلى درجة من الثقافة العامة تمكنهم من المشاركة الواعية فى مجتمعهم . أما محو الامية الوظيفي فلعل كلمة « الوظيفة » هى اكثر كلماته خداعا لما لها من تأثير فى النفس فمن منا يكره الوظيفة او ينكرها ولذلك كان لهذا المصطلح فعل السحر فى النفوس عندما ظهر لأول مرة فى الاوساط الدولية .

فمحو الامية الوظيفي كما اشرنا مهد له المؤتمر الدولى الثانى لتعليم الكبار الذى عقد فى كندا سنة ١٩٦٠ كما برز خلال المؤتمر العالمى لمحو الامية لوزير التربية والتعليم الذى عقد فى طهران سنة ١٩٦٥ نيدل على منهج فى محو الامية مرتبط بالتدريب الاقتصادى والمهنى . فهو محو امية موجه نحو العمل ' WORK ORieNTeOL ومع ان هذا المؤتمر الاخير هو الذى اقر مفهوم محو الامية الوظيفي فان الجانب الوظيفي فى التعليم لم يكن من اختراع مؤتمر طهران . فقد نادى المربون عبر العصور المختلفة وساندهم فى ذلك اصحاب النظريات التربوية بضرورة ربط التعليم بالحياة بحيث يصبح جزءا عضويا منها ، ويكون التعليم وظيفيا بقدر قدرته على توظيف نفسه فى خدمة مجتمعه وحل مشكلاته والتكيف المستمر لمتطلباته المتجددة المتغيرة . وهذه هى نفس الفكرة التى يقوم عليها محو الامية الوظيفي . اذ يقصد به توظيف محو الامية فى خدمة التنمية وربط محتوى محو الامية بمناشط العمل . وبلاحظ على محو الامية الوظيفي بهذا المعنى الذى يمثل الجانب المتطرف انه موجه الى قطاعات معينة من الاميين فى مواقع العمل والانتاج وانه انتقائى ويرتبط بالاولويات التى تتطلبها خطة التنمية وانه يجعل من تعلم مهارات الاتصال وسيلة لاقتان مهارات العمل والارتفاع بمستواه وانه يثقل على المتعلم باضافة عبء جديد فى التعليم هو ما يتعلق بتعلم المضمون والمحتوى يضاف الى ذلك انه مكلف من الناحية المادية ويتطلب زيادة كبيرة فى الوقت والجهد ودونه صعوبات عملية كثيرة . واخيرا فانه ينظر الى المتعلم الكبير على انه مجرد « ترس » فى عجلة الانتاج دون اهتمام كبير بحاجاته الثقافية والانسانية والاجتماعية التى كانت تتوفر له فى ظل المفهوم الذى يسمى بالتقليدى فى محو الامية . ولذلك نجد ان فكرة التعليم الوظيفي فى البلاد العربية سرعان ما هبط التحمس لها بهذا المعنى وشهدت مؤتمرات تعليم الكبار ومحو الامية وما زالت تشهد احتدام الخلاف حول محو الامية الوظيفي بهذا المعنى . وقد ترتب على ذلك تهقير محو الامية الوظيفي بمعناه المتطرف الموجه نحو العمل فقط ليفسح صدره للمجالات الاخرى التى تتعلق بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية بابعادها المختلفة .

المفصل الثاني

مشكلة الأمية في البلاد العربية *

تعتبر مشكلة الأمية مشكلة ضخمة على الصعيد العالمي والقومي على السواء . فنصف سكان العالم الكبار أميون والعالم العربي يمثل في هذه الصورة الكلية منطقة من أعلى مناطق العالم تركزا بالأمية ومعاناة من مشاكلها . وتشير البيانات الإحصائية العربية أن مشكلة الأمية ذات حجم كبير وأبعاد متعددة . فهي تشمل الغالبية العظمى من السكان الكبار والصغار على السواء ومع أن نسبة الأمية تتفاوت من بلد عربي إلى آخر إلا أنها تمثل درجة عالية من الخطورة وتحديا عنيذا للعالم العربي . وتنتشر الأمية في العالم العربي بين النساء أكثر منها بين الرجال لأسباب تاريخية واجتماعية معروفة أدت إلى تأخر تعليم المرأة وعدم الاهتمام به . كما أنها أيضا تنتشر بين سكان الريف أكثر من انتشارها بين سكان الحضر لأسباب معروفة أيضا في مقدمتها قلة حظ أهل الريف من الخدمات الثقافية والتعليمية فضلا عن طبيعة مجتمعهم البسيط الذي لا يعول أهمية كبرى على تعلم مهارات الاتصال الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة .

دواعي الاهتمام بمحو الأمية :

هناك أسباب متعددة تدعو الدول العربية إلى الاهتمام بمشكلة الأمية وتحلها على التخلص منها .

فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة ، كما اشرنا وأساسا هلمنا من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . وأصبح العصر الذي نعيش فيه لا مكان لأمي فيه .

ونظرا لأن الأمية تتركز في فئات العمر المنتجة ونظرا لأن الأميين يشاركون في كثير من مواقع العمل في كل الميادين الاقتصادية والاجتماعية والزراعية وغيرها فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . فمن أهم مستلزمات التنمية الاقتصادية توفر القوى البشرية اللازمة لها بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية . وهي تنمية تقل فيها فرصة العامل غير الماهر إلى حد كبير . ثم إن الاتجاهات الحديثة في التنمية الاقتصادية تعتمد على السيطرة على وسائل الاتصال

✻ للدكتور محمد منير مرسى .

من ناحية وقدرة الفرد على التعامل مع الآلة من ناحية أخرى . يضاف الى ذلك أن الاتجاهات الصحيحة نحو العمل وتقدير المسؤولية والاحساس بالواجب والقواعد الصحيحة للتعامل مع رؤساء العمل وزملاء المهنة كلها أمور يتعلمها الانسان ويكتسبها نتيجة مروره بخبرات يتعلمها ويستفيد منها . والمتعلم افضل من الأمي في اكتساب هذه الاتجاهات والخبرات . ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة الانتاج تتوقف بالدرجات الأولى على مهارة العامل ومدى ما يجيده من مهارات الاتصال التي يستطيع عن طريقها أن يترقى في سلم المهارة في المهنة وقد كشفت خبرات وتجارب الدول الأخرى عن أهمية الفرد المتعلم في زيادة الانتاج .

والتنمية الاقتصادية السليمة تقتضي توافر الاتجاهات الصحيحة نحو الاستثمار والادخار والتوفير وتنظيم الاستهلاك وتحديد النسل والعناية بالصحة الشخصية وارتباطها بشروط الغذاء الجيد وغيرها من الأمور التي تعتبر نتيجة طبيعية لعملية التعلم ، وفي كل هذه الأمور نجد أن المتعلم أقدر من الأمي على تعلمها واكتسابها .

أما فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة . وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن في التنظيمات السياسية والاجتماعية المختلفة . والمتعلم أقدر من الأمي في ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاده ودوره في التغيير الاجتماعي .

والى جانب ذلك نجد أن المتعلم أقدر من الأمي في الاستفادة من الخدمات الصحية والثقافية والاجتماعية التي تقدمها الدولة وهو أيضا أقدر على تقبل التغيير وتقبل الاتجاهات السليمة التي تقتضيها ظروف وطنه ومجتمعه في الحرب والسلام على السواء . فالأمي أسهل في وقوعه فريسة للدعاية المفروضة والإشاعات الكاذبة والمتعلم أقدر منه في التمييز بين الفث والسمين من الأفكار . والامية أيضا عائق كبير في تنمية النمط الخلقى القومى وأحداث التماسك الاجتماعى بين الافراد وهى عائق فى سبيل اكتساب الاتجاهات المرغوبة على المستوى الفردى والاجتماعى على السواء . ولكل هذه الاسباب والدواعى تهتم البلاد العربية بمكافحة الامية والقضاء عليها .

تقويم الجهود المبذولة :

يتضح من تتبع جهود الدول العربية المبذولة في محو الامية أن هذه الجهود متواضعة جدا اذا ما قورنت بحجم المشكلة وأن الدول العربية له

تضع محو الأمية من حيث الأهمية في المكان الذي تستحقه . فقد أشار تقرير المؤتمر الإقليمي الثاني لتقويم نشاط محو الأمية في الدول العربية في الفترة من ١٩٦٦ إلى ١٩٧١ (الذي عقد بالإسكندرية في ديسمبر ١٩٧١) إلى أن معدل الانخفاض السنوي في نسبة محو الأمية بالبلاد العربية بتعليم ثمانية من ٥٠ ٪ إلى ٧ ٪ وأن من بين كل ألف أمي تقوم البلاد العربية بتعليم ثمانية أميين وأن الذين يستفيدون فعلا من التعليم يبلغ خمسة أفراد فقط . ومعنى هذا أن البلاد العربية لو سارت بهذا المعدل فإنها لا تنتظر أن تمحو الأمية قبل ٤٢ سنة إذا افترضنا أن عدد الأميين ثابت وهذا افتراض غير سليم لأننا نعلم أن هناك زيادة مستمرة في عدد السكان يصل معدلها السنوي في البلاد العربية إلى ٢٫٨ ٪ وأن نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي ما زالت قاصرة عن استيعاب كل الأطفال المزمين وأن عددا غير قليل ممن يتخرجون في المدرسة الابتدائية أو فصول محو الأمية يرتدون ثانية إلى الأمية كما أن هناك العديد من التلاميذ لا يكملون المرحلة الابتدائية .

ومن المعروف أن البلاد العربية كانت قد حددت لنفسها في مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٤ - ١٩٦٥ مدة خمسة عشر عاما للقضاء على الأمية . ومعنى هذا أن البلاد العربية خلال السنوات الخمس الماضية لم تحقق من التقدم في محو الأمية إلا ١٢ ٪ من الجهد اللازم للقضاء على المشكلة في حين أنه كان ينبغي أن تقطع حوالي ٣٣ ٪ على أقل تقدير إذا أرادت حقا أن تمحو الأمية في المدة المقررة . أي أن الدول العربية تسير بثلاث السرعة والطاقة المطلوبتين للقضاء على المشكلة قضاء تاما في العشر سنوات القادمة . ونست الصورة الآن بأحسن منها من قبل .

وهنا نجد أنفسنا أمام سؤال هام يفرض نفسه بصورة طبيعية هو : لماذا لم تحقق الدول العربية التقدم المنشود في محو الأمية ؟ وما هي الأسباب المسؤولة عن ذلك ؟ هذا ما سنعالجه في السطور التالية .

هناك عدة أسباب أدت إلى فشل جهود محو الأمية في البلاد العربية من أبرزها :

١ - عدم الوعي بخطورة المشكلة :

غالبالبلاد العربية تفتقر إلى الإحساس الحقيقي بخطورة مشكلة الأمية وآثارها السلبية على التقدم الاقتصادي والاجتماعي لهذه البلاد في مرحلة تطورها الراهنة . وترتب على هذا بالطبع عدم إعطاء محو الأمية الاهتمام الذي تستحقه من جانب رجال السياسة والمال معا وانعكس هذا على القائمين بالعمل في محو الأمية ففقدوا حماسهم وإيمانهم بأهمية العمل الذي يقومون به . يضاف إلى ذلك ما يلاحظ عادة لدى الأميين من قلة احساسهم بخطورة الأمية بالنسبة لهم وحاجتهم للتخلص منها مما يحلهم على عدم الإقبال

على الدراسة او الانتظام بها . ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بالدعوة والإعلام لمحو الأمية من خلال خطة اعلامية محكمة تستهدف تكوين رأى عام مستنير بخطورة مشكلة الأمية وضرورة القضاء عليها كما تعمل هذه الخطة ايضا على تشجيع الاميين على الاقبال على الدراسة والانتظام فيها .

٢ - قلة الميزانية

فما زالت الميزانيات التى تخصصها الدول العربية لمحو الأمية منواعة جدا اذا ما قورنت بحجم المشكلة وضخامة العمل المنتظر وبالطبع فان المال هو عصب كل مشروع وبدونه لا يمكن أن نتصور احراز تقدم حقيقى . ومن هنا كان من الضرورى على الدول العربية أن تزيد مخصصاتها التى ترصدها لمحو الأمية وهو ما حرصت المؤتمرات المتتالية على تكرار تأكيده كتوصية تعمل بها الدول العربية . ومن المعروف أن الدول العربية ينغى عليها أن تزيد ميزانياتها لمحو الأمية الى ثلاثة أمثال اذا كانت جادة. حقيقة فى القضاء على الأمية بها فى العشر سنوات القادمة .

٣ - عدم الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية :

من المعروف ان هناك عدة اساليب مستخدمة فى محو الأمية من اهمها اسلوب الجهود المبثثة واسلوب الحملات الشاملة واسلوب الجهود الانتقائية . وقد درجت خطة محو الأمية فى البلاد العربية على اتباع الاسلوب الاول الذى يقوم أساسا على جهود الأفراد والهيئات والجمعيات الخيرية والتطوعية وشبه الحكومة ثم بدأت الحكومات العربية فى تحمل مسؤولياتها فى محو الأمية واعتبارها جزءا من المسؤوليات التى تقع على عاتق الدولة . ولكن مثل هذه الجهود كانت وما زالت الى حد كبير عشوائية لا تقوم على تخطيط سليم . ومن هنا برزت عملية الأخذ بتخطيط مشروعات الأمية تحظى باهتمام الدول العربية وضرورة ربط هذه المشروعات بخطط التنمية الاقتصادية . وترتب على هذا تأكيد الأخذ بالاسلوب الانتقائى لمحو الأمية حتى تكون للجهود التى تبذل فى محو الأمية قيمة وفاعلية على أن يكون ذلك فى اطار خطة شاملة لمحو الأمية ونظرا لأن كثيرا من الدول العربية لم تظم هذا الاسلوب موضع التطبيق فان كثيرا من جهودها فى محو الأمية على توضعها تذهب هباء وسدى .

ومن هنا حرصت المؤتمرات المتتالية على التوصية بضرورة الربط بين خطط محو الأمية وخطط التنمية الاقتصادية واعطاء المشروعات الاقتصادية الصناعية منها والزراعية أولوية فى محو أمية العاملين بها .

٤ - قلة كفاءة تنظييمات وأجهزة محو الأمية :

تتمركز مسئولية محو الأمية فى الدول العربية فى يد وزارة واحدة

هي غالبا الوزارة المسؤولة عن التعليم باستثناء ثلاث دول هي سوريا حيث تشرف وزارة الثقافة والسياحة والإرشاد القومي على محو الأمية ولبنان حيث تكون الوزارة المسؤولة هي وزارة العمل والشؤون الاجتماعية وتونس حيث تكون الوزارة المسؤولة هي كتابة الدولة للشؤون الاجتماعية مما يعكس تباين النظرة الى محو الأمية باعتبارها مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو اجتماعية . ولا شك أن العمل القومي لمحو الأمية أكبر من أن يكون مسؤولية وزارة معينة ومن هنا كان من الضروري اعتبار محو الأمية مسؤولية قومية تشترك فيها كل الهيئات والقطاعات الحكومية وغير الحكومية بحيث تتولى كل منها نفقات وجهود تعليم الأميين بها . ويقتضى ذلك وجود هيئات عليا لتنسيق العمل في محو الأمية على المستوى القومي وهو ما تفتقر اليه تنظيمات الدول العربية لمحو الأمية . يضاف الى ذلك أن أجهزة محو الأمية في البلاد هي أجهزة حديثة النشأة نسبيا وتتفاوت في درجة نموها وهذه الأجهزة هي عادة جزء من الوزارة التي تدخل محو الأمية ضمن مسؤوليتها . وهذه الأجهزة تواجه مشكلات متماثلة بصفة عامة من أهمها عدم وجود اتفاق بين الدول العربية بشأن تسميتها وتقسيماتها ووجود نقص شديد في القوى العاملة كما وكيفا على اختلاف المستويات والتخصصات وعدم استقرار هؤلاء العاملين في أماكن عملهم وعدم وجود حوافز . ومنها انفتاح فرص الترقى أمامهم كزملائهم في الميادين الأخرى مما يدفعهم الى ترك العمل في محو الأمية الى مجال آخر .

هـ - نقص وضعف تشريعات محو الأمية :

فبعض البلاد العربية يوجد بها تشريعات لمحو الأمية وبعضها لا يوجد به مثل هذه التشريعات . ولا شك أن التشريعات من شأنها أن تنظم وتحدد مسؤولياتها وجهات تنفيذها وتضع الضمانات التي تكفل حسن سير العمل وإدائه لأن الله يزرع بالسلطان ما لا يزرع بالقرآن . ومن هنا كان من الضروري وجود تشريعات لمحو الأمية تتضمن كل هذه الضمانات ومن بينها النحر على التزام الدولة ببيئاتها وأجهزتها المختلفة على تهيئة فرص التعليم للأميين والتزام هؤلاء بالحضور والانظام في الدراسة .

كما أن هناك نقط ضعف في التشريعات القائمة في محو الأمية في الدول العربية التي بها تشريعات ومن أهمها أنه لا توجد ضمانات العمل وحوافزه السلبية والإيجابية وتحديد مستوى زمني معين يتعرض بعده الأميون للعقوبات والجزاءات ما لم تمنح أميتهم .

٦ - تزايد رصيد الأمية لعدم استيعاب المزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائي وآخر علاجي والشق الوقائي يتمثل في استيعاب كل طفل في سن الإلزام . أما الشق العلاجي فهو محو أمية من فاتهم فرص التعليم في المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى الآن لم تستوعب كل الأطفال المزمين مما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الابتدائية . يضاف رصيدهم إلى رصيد الأميين كل عام . وتشير أحدث البيانات الإحصائية أن الغالبية العظمى من البلاد العربية لا تستوعب جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي وأنه من بين كل مائة طفل وطفلة في سن التعليم يضاف منهم إلى جيش الأميين كل عام ما يقرب من ٢٨ طفلاً وطفلة .

٧ - عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كانت محو الأمية تعتمد في بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة في التعليم الابتدائي المؤلفة خصيصاً للأطفال ثم أُلّف فيما بعد كتب خاصة لمحو الأمية ومازالت كثير من الدول العربية تستخدم كتب الصفار ولا شك أن الكتاب المناسب ضروري لنجاح العمل في محو الأمية وعلى كل حال فهناك نقص واضح في المواد التعليمية المناسبة للكبار في القراءة والكتابة والرياضيات والثقافة العامة . وينبغي على الدول العربية أن تولي عنايتها واهتمامها لتوفير المواد التعليمية المناسبة للكبار .

٨ - نقص الحوافز وعدم فاعليتها :

ونقصد بالحوافز السلبية والإيجابية منها التي تضع ضمانات العمل والاستمرار فيه ومن هذه الحوافز ما يخص العاملين من معلمين ومشرفين ومديرين وتشمل الحوافز المادية والمعنوية بما فيها فتح فرص الترقية أمامهم على قدم المساواة مع زملائهم في الميادين الأخرى . ومن الحوافز ما يخص الدارسين من الأميين وهذه تشمل حوافز مادية وغير مادية مثل حسن اختيار الوقت المناسب لدراساتهم وجعل ساعات الدراسة جزءاً من وقت العمل بأجر وحسن اختيار محتوى المواد التعليمية مما يثير اهتمامهم ويتمشى مع ميولهم ويشبع حاجاتهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم .

٩ - انقطاع الدارسين وعدم انتظامهم في الدراسة :

فالدارسون غير مقتنعين بأهمية التعليم وليس هناك ما يحملهم على الحضور أو يدفعهم إلى الانتظام في الدراسة . وليست الظروف مساعدة لهم على الاجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة المواعيد أو جدية الدراسة واستفادتهم منها . ولذا يحجمون عن الدراسة لا سيما بعد

شعورهم بتعب عملية التعلم ومن هنا كان من الضروري العمل على جذب الدارسين وتشجيعهم على الدراسة باستمرار ويتبغى أن يتضمن برنامج الدراسة في محو الأمية الأنشطة الترفيهية والترويحية وذلك تشويقا للدارسين وتشجيعا لهم على مواصلة الدراسة .

١. - عدم الاهتمام بمرحلة المتابعة :

الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية في معظم البلاد العربية هي تسعة شهور تتخللها فترات العطلات والإجازات الدراسية والموسمية وهذه الفترة غير كافية لتثبيت مهارات القدرة على القراءة والكتابة ولذلك يتردد كثير من الدارسين الى الأمية مرة أخرى . ومن هنا كان من الضروري متابعة هؤلاء الدارسين بالكتب المعدة خصيصا لهذا الغرض حتى لا يتردوا الى الأمية مرة أخرى . ومع أن الجهود التأليفية في ميدان كتب المتابعة للكبار قليلة إلا أن هناك جهودا طيبة تقوم بها الدول العربية لكن هذه الجهود ما زالت متواضعة ويلزم الأمر ضرورة الاهتمام بمرحلة المتابعة وتنظيمها على أسس سليمة يتحقق معها مواصلة الدارسين للتعليم والاستفادة من المواد التعليمية التي تقدم لهم لمتابعة تعليمهم .

١.١ - ضعف أعداد وتدريب المعلمين :

لا يوجه في جميع البلاد العربية معلمون متفرغون لتعليم الكبار ومحو الأمية باستثناء المغرب وتستعين البلاد العربية عادة بالمعلمين النظاميين للعمل في محو الأمية بعد أوقات عملهم الرسمي . ومعظم هؤلاء المعلمين من العاملين في التعليم الابتدائي وكثير منهم غير مؤهلين ونظرا لانصراف العناصر الصالحة من المعلمين عن التدريس في فصول محو الأمية فإن الحاجة الى المعلمين تدفع البلاد العربية الى التجاوز عن مدى كفاءة المعلمين العاملين في محو الأمية بالبلاد العربية أن الاهتمام باختيارهم غير كاف وأنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة عملهم في تعليم الكبار على الوجه المطلوب وتبرز هذه المشكلة بالنسبة للمعلمين إذ ينقص عددهم بصورة خطيرة في الوقت الذي تشتد فيه وتركز الأمية بين الإناث وربات البيوت وربما كان في استخدام التليفزيون في محو الأمية ما يساعد الدول العربية على التغلب على هذه المشكلة الى جانب المشكلات الجانبية الأخرى.

تطور مشكلة الأمية في مصر

بدأت مكافحة الأمية في مصر في أعقاب الثورة المصرية ١٩١٩ . وكانت هذه البداية منطقية مع روح الثورة التي كانت تهدف الى احياء الأمة وبعث كيائها وحيويتها وكرامتها . فكان من الطبيعي أن تتجه العناية الى

نشر التعليم تمشيا مع روح الثورة بين الصفار والكبار على حد سواء - وعلى هذا فتحت لأول مرة أقسام ليلية في ١٩٢٢ وكانت هذه الأقسام محدودة العدد لا تتجاوز ٤٦ قسما منها ثلاثة أقسام كانت تشرف عليها وزارة المعارف كما كانت تسمى في ذلك الوقت وقسمان كانت تشرف عليهما الهيئات الشعبية و٥٩ قسما كانت تديرها مجالس المديرية .

ثم حدث أن زاد الاهتمام بهذه الأقسام بعد ١٩٢٢ بصدر دستور ١٩٢٣ الذى نص على الزامية التعليم ومجانيته ثم صدر قانون الإلزامى عام ١٩٢٤ وكانت المدارس تفتح أبوابها للتعليم ثلاث فترات يوميا ، فترتين فى الصباح وبعد الظهر للأطفال وفترة مسائية لتعليم الكبار .

وفى ١٩٢٩ حدث أن حلت بالبلاد أزمة طاحنة تمثلت فى سوء جميع النواحي الاقتصادية فاقفلت معظم الأقسام الليلية أبوابها وبعد الحرب العالمية الثانية عم البلاد رخاء اقتصادى فبدأت تفكر فى مشكلاتها الاجتماعية فظهرت عندئذ وزارة الشؤون الاجتماعية التى أنشئت لتعالج هذه المشكلات الاجتماعية ومن بينها مكافحة الأمية ، وبدأت مكافحة الأمية تصبح إحدى مسؤوليات الحكومة وهى نقطة تحول كبير فى تاريخ مكافحة الأمية بعد أن كانت فى يد الهيئات الشعبية ونصف الحكومية كمجالس المديرية .

وفى عام ١٩٤٤ صدر أول قانون لمحو الأمية فى مصر وهو القانون رقم ١١. لمحو الأمية على أن يبدأ العمل به فى عام ١٩٤٤ - ١٩٤٥ وتقوم به وزارة الشؤون الاجتماعية ولكن ميزانية الدولة صدرت دون حساب مكافحة الأمية فتأجل تنفيذه الى العام التالى ١٩٤٦/٤٥ وفيه رصد مبلغ ٢٠٠ جنيه للبدء فى المشروع . وبدأت وزارة الشؤون الاجتماعية المشروع على صورة تجربة فى القاهرة والجيزة على أن تعمم التجربة فيما بعد فى باقى البلاد . والذى حدث أن وزارة الشؤون الاجتماعية كانت تعتمد فى تنفيذ المشروع على وزارة المعارف من ناحية المدرسين والمفتشين والمدارس والتجهيزات حتى الكتب الفائضة من حاجة التعليم الأولى كانت تستغل فى مكافحة الأمية . وكانت وزارة المعارف تقدم كل ذلك بالمجان . وفى نهاية السنة رأى أن تقوم وزارة المعارف بالمشروع فقبل إليها عام ١٩٤٦ ، وتولت منذئذ مهمة تنفيذه . وانشئ لهذا الغرض إدارة خاصة فى وزارة المعارف عرفت باسم إدارة مكافحة الأمية ثم تغير اسمها الى إدارة التربية الأساسية ومحو الأمية ، وأخيرا الى إدارة تعليم الكبار ومحو الأمية . وتعتبر هذه الإدارة المسؤولة عن الإشراف على تنفيذ قانون محو الأمية الجديد (قانون ٦٧ لسنة ١٩٧٠) كما سنشرح بالتفصيل عند الكلام عن الأسس التشريعية لمحو الأمية .

الا ان مشروع عام ١٩٤٤ لم يحقق تقدما فى محو الأمية اذ كانت نسبة التقدم التى حققها لم تبلغ أكثر من حوالى ٤٪ كل عشر سنوات ومن المعروف من البيانات التى ذكرتها اليونسكو فى بحثها عن تقدم مكافحة الأمية فى العالم ان البلاد التى يقل فيها متوسط نسبة التقدم كل عشر سنوات عن ١٠٪ يتزايد فيها عدد الأميين وأن البلاد التى يبلغ فيها متوسط التقدم ٢٥٪ أو أكثر يتناقص فيها عدد الأميين تناقصا واضحا . ومعنى هذا أنه كان على مشروع عام ١٩٤٤ ان يزيد قدرته ستة اضعاف لتكون فعاليتها أكيدة فى محو الأمية .

اسباب ضعف مشروع ١٩٤٤ :

هناك عدة عوامل تضافرت وادت الى ضعف مشروع عام ١٩٤٤ ومن أبرز هذه العوامل :

١ - قلة الميزانية : فقد بدأ تنفيذ المشروع ١٩٤٤/١٩٤٥ بميزانية سنوية مقدارها ٢٠٠ الف جنيه زادت فى السنوات التالية حتى وصلت الى ما يزيد عن نصف مليون جنيه عام ١٩٥١/٥٠ ثم أخذت تتناقص بعد ذلك حتى وصلت الى أقل من ٥٠ الف جنيه فى نهاية الستينات . ومثل هذا المبلغ لا يسمح الا بتعلم عدد قليل من الأميين بالنسبة لحجم المشكلة الضخمة .

٢ - تزايد رصيد الأميين لعدم استيعاب الملزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائى وشق علاجى . والشق الوقائى يتمثل فى استيعاب كل طفل فى سن الإلزام . أما الشق العلاجى فهو محو أمية من فاتتهم فرص التعليم فى المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى الآن لم تستوعب كل الأطفال الملزمين بما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الابتدائية يضاف رصيدهم الى رصيد الأميين كل عام . وقد وصل عدد هؤلاء الأطفال فى بعض الأحيان الى ما يزيد عن ٤/ مليون طفل سنويا . ومن ثم فإن مكافحة الأمية ترتبط ارتباطا وثيقا باستيعاب الملزمين وهذا دعا القائمين على محو الأمية فى وزارة التربية والتعليم فى بداية الستينات الى وضع مشروع للتربية الأساسية ومحو الأمية يتمشى مع مشروع السنوات العشر لتعميم التعليم الابتدائى (١٩٦٠ - ١٩٧٠) وحددت فترة رمنية مقدارها عشر سنوات للتضاء على الأمية قضاء تاما الا أن هذا المشروع لم ير النور .

٣ - عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كان محو الأمية يعتمد فى بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة فى التعليم الابتدائى المؤلفة خصيصا للأطفال ثم ألفت فيما بعد كتب خاصة

لمحو الأمية كان من أولها كتاب المطالعة العربية لمكافحة الأمية بأجزائه الأربعة وكتاب الحساب لمكافحة الأمية وكتاب الثقافة الدينية لمحو الأمية وقد ظلت هذه الكتب مستعملة حتى عام ١٩٥١ عندما بدى في استخدام كتاب « تعلم » بدل الجزء الأول من المطالعة العربية ، ثم ألغى الكتاب بعد ذلك وقد أثبتت التجربة عدم صلاحية هذه الكتب لتعليم الكبار .

ثم عادت وزارة التربية والتعليم فأوصت باستخدام عدة كتب هي سلسلة « أنا اقرأ » و « أنا عربى » و « هيا نقرأ » كما شجعت الوزارة الجهود المحلية للمحافظات فى وضع الكتب المناسبة لها وقد قامت بعض المحافظات فعلا بوضع كتب خاصة لها منها محافظة القاهرة ومطروح وكفر الشيخ .

٤ - قلة المكافآت :

فقد كان يصرف لمعلم محو الأمية جنيهان ونصف كل شهر والمفتش أربعة جنيهاً . وهذه المكافآت قليلة مما أدى الى انصراف كثير من المعلمين عن العمل فى اقسام محو الأمية أو عدم تحمسهم للعمل بها .

٥ - انقطاع الدارسين وعدم انتظامهم فى الدراسة :

فالدارسون لم يكونوا مقتنعين بأهمية التعليم ولم يكن هناك ما يحمنهم على الحضور أو يدفعهم الى الانتظام فى الدراسة . ولم تكن الظروف مساعدة لهم على الاجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة الأوقات أو جدية الدراسة واستفادتهم منها .

٦ - عدم وجود مرحلة للمتابعة :

كانت الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية تسعة شهور تتخللها فترات العطلات والإجازات الدراسية والموسمية . وهذه الفترة غير كافية لتثبيت مهارات القدرة على القراءة والكتابة ولذلك كان كثير من الدارسين يرتدون الى الأمية مرة أخرى . ومعنى هذا أنه لم تكن هناك عملية لمتابعة الدارسين . ومع أن الجهود التأليفية فى ميدان كتب المتابعة للكبار قليلة إلا أن هناك جهوداً طيبة قام بها مركز سرس الليان وكانت هناك بداية طيبة لمحافظة القاهرة فى انتاج كتب للمتابعة يستخدمها الدارسون فى مدارس الشعب بالمحافظة .

جهود أخرى لمكافحة الأمية فى مصر :

الى جانب مشروع عام ١٩٤٤ كانت هناك جهود أخرى لمنظمات فى مكافحة الأمية من أهمها :

١ - مركز سرسي الليان :

وهو مركز دولى لكل العالم العربى انشائه منظمة اليونسكو عام ١٩٥٢، بالاتفاق مع حكومة مصر. ومنذ انشائه والمركز يقوم بمجهود فى مكافحة الامية سواء عن طريق تدريب المبعوثين من الدول العربية او الدراسات والبحوث التى يقوم بها او النماذج من الكتب والمواد التعليمية التى ينتجها . وكان المركز منذ انشائه يعرف بمركز التربية الاساسية (١٩٥٢ - ١٩٥٩) ثم مركز تنمية المجتمع (١٩٦٠ - ١٩٦٩) ثم التعليم الوظيفى (١٩٦٩) .

٢ - مراكز التربية الاساسية :

قامت وزارة التربية فى منتصف الخمسينات بانشاء عدة مراكز للتربية الاساسية ومحو الامية موزعة على القرى والريف فى مختلف انحاء البلاد .

وكان الهدف من انشاء هذه المراكز تدريب القادة المحليين وتدريب المدرسين على تعليم الكبار لمحو الامية وتنظيم فصول نموذجية لمحو الامية والى جانب ذلك كانت هذه المراكز تقدم خدمات ثقافية اخرى عن طريق نشر الوعى القومى والصحى والاجتماعى .
٢ - مهندس تشييد :

فى عام ١٩٦٠/١٩٦١ قامت محافظة القاهرة بمشروع انشاء مدارس الشعب للتضاء على الامية فى المحافظات فى مدى عشر سنوات ، ورصدت المحافظة لهذا المشروع ميزانية بلغت مائة ألف جنيه سنويا . واعدت لذلك مناهج جديدة وكتبا تعليمية خاصة منها كتاب القراءة الشعبية بجزاياه .

وقامت محافظة الاسماعيلية بانشاء مدارس الشعب لمكافحة الامية على غرار مدارس الشعب بمحافظة القاهرة . ونشطت كثير من المحافظات فى القيام بمشروعات مماثلة لمكافحة الامية منها مدارس الحياة بأسوان .

تجربة مكافحة الامية بالتليفزيون :

مع التطور السريع للتليفزيون العربى فى سنواته الاولى كان من الطبيعى التفكير فى الاستعانة به فى محو الامية وتكون قيادات مدربة بين المستغلين فيها . هذا الى جانب أن التليفزيون داخل المنازل يقوم بدور كبير فى تعليم كثير من الاميين .

ثم ان استخدام التليفزيون فى محو الامية له مزايا فريدة من اهمها :

- ان التليفزيون يستخدم صفوة المعلمين المدربين .

— ان ما يبدل من عناية واهتمام فى تخطيط برامج التعليم التليفزيونى واخراجها يؤدى الى زيادة كفاءتها .

— ان ما تتركه العروض التليفزيونية من اثر تربوى يجعل التعلم ابقى اثرًا واكثر دوامًا .

يبد انه عندما اتجه التفكير الى استخدام التليفزيون فى مكافحة الامية رؤى ان يبدأ العمل كتجربة على نطاق ضيق يمكن على اساسه التوسع فيما بعد .

وقد بدأ اجراء هذه التجربة فى عام ١٩٦٤/٦٣ بمحافظتى القاهرة والجيزة فى ٣٨ فصلا تجريبيا منها ١٣ فصلا كبيرا و ٢٥ فصلا صغيرا كانت تضم جميعا ١٩٩١ دارسا ودارسة وكان يقابل هذه الفصول التجريبية ٣٧ فصلا ضابطا كانت تضم ١١٧٤ دارسا ودارسة .

وقد شارك كاتب هذه السطور فى تقديم الدروس التليفزيونية واعداد المواد التعليمية المتلفة كما شارك فى اعمال اللجان الفنية للتجربة وما قامت به من دراسات وتقويم للتجربة .

وقد كشفت نتائج التجربة عن مشكلات كثيرة فى تنفيذ التجربة الا انها فى نفس الوقت اكدت امكانية استخدام التليفزيون بنجاح فى محو الامية . ولكن للأسف ان هذه التجربة رقدت بعد ذلك عدة سنوات حتى عام ١٩٦٩/٦٧ عندما اعيدت مرة اخرى ولكن ليس على اساس تجريبى . ثم توقفت تماما آخر رجعت بعدها فى عام ١٩٧٢/٧١ بالاشتراك مع مجلس الاعلام الريفى .

مشروع محو الامية عن طريق الراديو :

وهو مشروع بداته اذاعة الشعب فى اول فبراير ١٩٦٩ . وهو عبارة عن برنامج فى حلقات يومية مدتها ربع ساعة وقد استمر البرنامج حتى آخر ديسمبر من نفس العام .

الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية :

وقد انشئ عام ١٩٦٦ بناء على توصية مؤتمر الاسكندرية لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية فى البلاد العربية (١٩٦٤) وللجهاز بحكم وظيفته جهود عظيمة فى محو الامية فى مصر والبلاد العربية على السواء . سواء عن طريق اعداد المواد التعليمية او الدورات والحلقات التدريبية والنشر والاعلام والبحوث او المشروعات او ايفاد الخبراء او المنح الدراسية او المعونات الفنية او المؤتمرات والحلقات الدراسية او الزيارات الاستطلاعية وغيرها .

معهد التربية العمالية وفروعه :

وقد بدأ تنفيذ تجربته لتخريج معلمين لمحو الأمية من العمال النقابيين ومن المتعاطفين مع العمال خاصة في قطاع الريف ليخدموا التشكيلات النقابية في نهوضها بمحو أمية العمال المنتمين إليها في إطار الخطة العامة لمحو الأمية وقد بدأت تجربته هذه بالدورة الأولى التي عقدت به من ١١/١٢/١٩٧١ الى ١/١/١٩٧٢ .

نظرة الى المستقبل :

من العرض السابق نجد أن هناك جهودا كثيرة متنوعة بذلت ومازالت تبذل في ميدان محو الأمية . ولكن على الرغم من ذلك فما زالت هذه الجهود دون المستوى الذي تتطلبه خطورة هذه المشكلة وما زالت لا تحظى بالاهتمام الذي تستحقه . وتشير البيانات الاحصائية حتى في السنوات الأخيرة الى أن معدل الانخفاض السنوي للأمية في الوقت الراهن لا يمكن أن يؤدي الى القضاء على المشكلة بأي حال من الأحوال . فاذا أضفنا الى ذلك تزايد النمو السكاني في البلاد العربية من ناحية وقصر التعليم الابتدائي عن استيعاب كل الأطفال الصغار من ناحية أخرى أمكننا أن ندرك خطورة الموقف الذي نواجهه بالنسبة لمشكلة الأمية وأنه قد آن الأوان لنعقد العزم بالاخلاص على القضاء عليها والتخلص من ربة عبوديتها .

الفصل الثالث

الأسس التشريعية لتعليم الكبار الأمية *

كان من أهم التطورات التي شهدتها ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية كما سبق ان اشرنا انتقاله الى مرحلة الجهود المنظمة التي تدخل في نطاق مسؤوليات الدولة وغيرها من الهيئات المعنية في المجتمع . وقد ترتب على ذلك ظهور الحاجة الى تنظيم العمل في هذا الميدان . ولا شك ان اول ما يستند اليه تنظيم العمل في محو الأمية هو الأسس التشريعية التي ترسم معالمه وتحدد ابعاده وتوجه مساره . ومن هنا أصبحت تشريعات محو الأمية ضرورية وهامة كنقطة انطلاق العمل المخطط المنظم . كما ان وجود هذا التشريع يعكس اهتمام الدولة بهذا القطاع وأنها توليه من عنايتها ورعايتها ما يستحق منها اصدار تشريع خاص به . وهو ايضا يعكس مدى التزام الدولة نحو ابنائها لا سيما الكبار منهم بتوفير فرص التعليم لهم وتعويض ما فاتهم وما لحق بهم من تخلف ثقافي وتربوي في ظل ظروف فرضت عليهم هذا التخلف . يضاف الى ذلك ان تشريعات محو الأمية تعتبر مظهرا من مظاهر اهتمام الدولة بتحقيق الحياة الحرة الكريمة لابنائها وسعيها من أجل تحقيق تطلعاتهم وآمالهم نحو حياة افضل . وتعكس تشريعات محو الأمية من ناحية أخرى الاهداف التي تنشدها البلاد من وراء تعليم الكبار ومحو الأمية وهي اهداف ترتبط بدورها بالاهداف التربوية العامة للمجتمع .

وبدو أهمية تشريعات تعليم الكبار ومحو الأمية من ناحية أخرى انها تحدد عادة مسؤوليات القطاعات المختلفة في المجتمع التربوية منها والسياسية والاقتصادية والإعلامية والجماعية وغيرها والدور الذي ينبغي ان تقوم به كل منها في هذا المجال . وينبغي ان نتذكر ان تشريعات تعليم الكبار ومحو الأمية بصفة خاصة تتطلب اهتماما اعلاميا نشيطا وواسعا مما يساعد على زيادة وعي الجماهير ووضع القطاعات المختلفة امام مسؤولياتها وتحريك اجهزتها وانشطتها .

هناك جانب آخر هام لتشريعات تعليم الكبار ومحو الأمية يتمثل في الضبط والنظام بحكم قوتها الملزمة . ذلك ان الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن كما ورد عن رسولنا الكريم . فالزام الهيئات والمؤسسات المختلفة في المجتمع تنظيم برامج لمحو أمية الكبار بها والزام هذه الهيئات بتوفير الاموال اللازمة لمحو الأمية وكذلك الزام الاميين الكبار بالانتظام في فصول محو الأمية حتى لا تضيع الجهود التي تبذل من اجلهم سدى وغير ذلك كلها أمور تستند في فعاليتها على الأسس التشريعية .

✽ للدكتور محمد منير مرسى .

تشريعات محو الأمية في البلاد العربية :

بدأت البلاد العربية بصورة متزايدة تدرك أهمية وجود تشريعات لمحو الأمية . وقد جاء ذلك نتيجة اهتمامها بمشروعات وبرامج محو الأمية وما كشفت عنه الحاجة من ضرورة توفر ضوابط العمل وأسس تنظيمه . يضاف الى ذلك أن المؤتمرات العربية المتكررة سواء عن التربية والتعليم أو عن محو الأمية بصفة خاصة قد أكدت في توصياتها على ضرورة اهتمام الدول العربية بتشريعات محو الأمية . وقد ساعد ذلك على استجابة كثير من الدول العربية لهذه التوصيات . وكثير من البلاد العربية الآن لديها تشريعات لمحو الأمية . كما أن بعضها بصدد إصدار تشريعاتها . وينبغي أن نشير الى أن أية تشريعات لا تظل جامدة ثابتة بل أنها تتغير مع الزمن ومع ظهور المتطلبات الجديدة للعمل باستمرار ، ومن هنا تحتاج هذه التشريعات من حين لآخر الى إعادة النظر فيها بهدف تطويرها لتأتى متمشية مع التطورات التربوية والاساليب الجديدة للعمل في محو الأمية من ناحية ومواكبة للتطورات الاجتماعية في حركتها الى الامام من ناحية أخرى . وهذا ما يحدث بالفعل بالنسبة لتشريعات محو الأمية في البلاد العربية . والبلاد العربية تدرك عن وعى ضرورة إعادة النظر في هذه التشريعات من حين لآخر لتطويرها في ضوء الاحتياجات الجديدة .

الاتجاهات العامة لتشريعات محو الأمية :

تتضمن تشريعات محو الأمية في البلاد العربية عادة اتجاهات عامة مشتركة في المسائل والأمور التي تتناولها . ويلاحظ أن كثيرا من هذه التشريعات صدرت في السنوات الأخيرة وجاءت متأثرة بتوصيات مؤتمر الاسكندرية لمحو الأمية عام ١٩٦٤ ومن أبرز الاتجاهات العامة في هذه التشريعات ما يلي :

١ - اعتبار محو الأمية واجبا قوميا لا تقع مسؤوليته على وزارة معينة .
وانما ينبغي أن تتضافر كل الجهود في كل القطاعات من أجل تعليم الأميين الكبار بها .

٢ - على الرغم من النظرة القومية لمحو الأمية فإن البلاد العربية تعتبر وزارات التربية والتعليم مسئولة عن رسم سياسة محو الأمية والتخطيط لها ومتابعة جهود الهيئات الأخرى . ولعل هذا يرجع بالدرجة الأولى الى توفر الامكانيات المادية والبشرية بهذه الوزارات بصورة تجعلها أقدر على تقديم النعون والخبرة الفنية في هذا المجال .

٣ - تلقى تشريعات محو الأمية في البلاد العربية مسؤوليات مشتركة على الهيئات الحكومية والهيئات الأهلية والمنظمات الشعبية والنقابية والعمالية

فى القيام بدور فعال فى محو الأمية وتعليم الاميين الكبار بها ورصد الاموال.
اللازمة لتعليمهم .

٤ - تهتم التشريعات بصورة عامة بالزام الاميين بالانتظام فى الدراسة مع ربط ذلك ببعض الضمانات وفى مقدمتها نظام الحوافز المادية والمعنوية السلبية والايجابية . واتجه كثير منها الى تشجيع من تمحى أميته بالمكافآت والترقيات ومنحه علاوة مالية وعقاب من يتخلف عن الدراسة بعدم تعيينه فى عمل او ترقية او حرمانه من العلاوة .

٥ - من حيث تمويل محو الأمية اتجهت معظم التشريعات الى تنويع مصادرها من جهات مختلفة وان ركزت اهتمامها على الميزانيات التى ترصد لوزارات التربية والتعليم باعتبارها الوزارة التى تشرف عادة على نشاط محو الأمية .

الأسس التشريعية لمحو الأمية فى جمهورية مصر العربية

كان اول قانون ينظم العمل فى محو الأمية هو قانون مكافحة الأمية ونشر الثقافة الشعبية (رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤) الذى صدر فى ١٣ أغسطس سنة ١٩٤٤ ثم عدل بالقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ وكل ما حدث من تعديل هو نقل اختصاص الاشراف على تنفيذ القانون من وزارة الشؤون الاجتماعية الى وزارة المعارف العمومية كما كانت تسمى آنذاك .

وكان صدور هذا القانون نتيجة طبيعية للمد الوطنى الذى احدثته الثورة المصرية عام ١٩١٩ وكان مدورده نقطة تحول كبير فى تاريخ محو الأمية لانه جعلها جزءا معترفا به من مسؤولية الحكومة ونقلها من الجهود الموزعة الى الجهود المنظمة .

بيد ان مشكلات التطبيق التى اشرنا اليها من ناحية طبيعة التطورات الاجتماعية والحضارية والثقافية للمجتمع المصرى قد اظهرت ضرورة اعادة النظر فى قانون سنة ١٩٤٤ . وقد جاءت الدفعة المباشرة فى اوائل الستينات. عندما بدىء فى وضع مشروع قانون جديد للتربية الاساسية ومحو الأمية . وهذا المشروع فى الواقع يعتبر اساس القانون الذى صدر فيما بعد سنة ١٩٧٠ (قانون ٦٧) فى شأن تعليم الكبار ومحو الأمية . وهذا القانون الذى ينظم العمل حاليا فى محو الأمية يقوم على كثير من الاسس التى وضعها مشروع قانون ١٩٦٣/٦٢ . وسنحاول فى السطور التالية ان نستعرض اهم اسسه واتجاهاته .

(م - ٣ تعليم الكبار)

محو الأمية مسئولية قومية سياسية :

فقد نص القانون فى مادته الأولى أن محو الأمية مسئولية قومية سياسية ، وهو بهذا يضع المشكلة فى وضعها الصحيح من حيث أهميتها وضرورتها . وقد أكد الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية ذلك بالنص أيضا على أن محو الأمية واجب قومى تتركس له كل الجهود .

الهدف من محو الأمية :

يحددها القانون بأن الهدف من محو الأمية هو تعليم الأميين ورفع مستواهم الثقافى والاجتماعى ويلتزم بتنفيذه من خلال الاتحاد الاشتراكى العربى على جميع مستوياته .

الأميون :

يحدددهم القانون بأنهم المواطنون من سن ٨ - ٤٥ (فى القانون القديم ١٢ - ٤٥) غير المقيدين فى مدرسة ولم يصلوا الى مستوى الصف الرابع . أى أن الحد الأدنى لمحو الأمية كما يحدده القانون هو مستوى الصف الرابع . ونص القانون أيضا على أنه يشمل الذكور والإناث على السواء . رعى ختوه كبيرة نحو الاهتمام بتعليم الفتاة فى حين كان القانون السابق غير ملزم للإناث وإنما كان ينص على جواز تطبيقه ، بل وعلى الإناث بين سن ١٢ - ١٥ فقط .

الالزام :

يلزم القانون الأميين من الذكور والإناث على السواء بمتابعة الدراسة وهو بهذا يتمشى فى هذا الاتجاه مع القانون السابق . ونص القانون أيضا على كفالة الحوافز السلبية لوضع الالتزام موضع التنفيذ وأن كان لم يحدد هذه الحوافز بل ترك أمر تحديدها الى المجلس الأعلى لمحو الأمية .

والى جانب هذا فقد حدد القانون مدة خمس سنوات من بدء تنفيذ هذا القانون لا يرقى بعدها العامل الأمى الذى لم يحصل على شهادة محو الأمية ويحرم من العلاوة المقررة له .

وقد ألزم القانون الوزارات والهيئات والمؤسسات والنقابات والجمعيات وأصحاب الأعمال بتعليم عمالها على حسابها .

الحوافز :

للحوافز سواء أكانت ايجابية أم سلوكية دور هام فى تشجيع الدارسين

على الحضور والانتظام (فى الدراسة، وقد نص القانون على استخدام الحوافز لضمان تنفيذ الالتزام سواء اكانت هذه الحوافز معنوية أو مادية وإيجابية أو سلبية . وترك أمر تحديد هذه الحوافز الى المجلس الأعلى لمحو الأمية .

المنهج الدراسية والامتحانات :

على نقيض القانون السابق لم يتعرض القانون لبيان المنهج الدراسية أو مواد الدراسة لأن هذه الأمور التفصيلية قد ترك أمر تحديدها الى المجلس الأعلى لمحو الأمية . أما بالنسبة للامتحانات فقد نص على عقد امتحانات على مستوى المحافظة تجربها المناطق التعليمية فى نهاية العام الدراسى ويمنح الناجح شهادة محو الأمية .

تشكيلات محو الأمية

حدد القانون تشكيلات محو الأمية من اجهزة للتخطيط وأخرى للتنفيذ على النحو التالى :

أولاً : على المستوى القومى :

١ - المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية : كأعلى هيئة مسئولة عن التخطيط لمحو الأمية ومهمة هذا المجلس هى :

- تخطيط ووضع الخطط الزمنية لمحو الأمية ومتابعتها .
- تنسيق العمل بين الوزارات والهيئات والمؤسسات والمنظمات المختلفة التى تعمل فى محو الأمية .
- وضع خطط الدراسة ومناهجها .
- وضع قواعد اختيار المعلمين .

٢ - وزارة التربية والتعليم : وهى المسئولة عن تنفيذ خطط وبرامج محو الأمية فى ضوء السياسة التى يرسمها المجلس الأعلى وتتولى فى سبيل ذلك :

- اعداد الخطة التنفيذية للدراسة ومتابعة تنفيذ البرامج .
- اعداد الكتب والوسائل التعليمية .
- الاشراف على تدريب العاملين فى محو الأمية .
- القيام بالتجارب والبحوث فى محو الأمية .
- اقتراح الميزانية السنوية فى ضوء احتياجات المحافظات .
- تنسيق الجيود التنفيذية للهيئات العامة فى محو الأمية .

- إصدار النشرات والتعليمات اللازمة لسير العمل .
- الاشراف على مراكز تعليم الأميين .
- الاشراف على اجراء اختبارات الدارسين ومنح الشهادات .
- ثانيا - على المستوى الاقليمي والمحلى :

١ - مجلس المحافظة لمحو الأمية : يراسه المحافظ ووظيفته رسمياً الخطوات التنفيذية للخطة التى يضعها المجلس الأعلى لمحو الأمية .

وهناك الى جانب ذلك مجالس لمحو الأمية بالمراكز والاقسام ولجان محو الأمية بالوحدات الأساسية والجهادية وان كان القانون لم ينص على هذه المجالس واللجان الأخيرة .

التمويل :

المال عصب كل مشروع وهو أساس نجاحه وقد كان من أهم مشكلات محو الأمية دائماً قلة الأموال المخصصة لها على الرغم من ضخامة المشكلة . وقد الزم القانون الوزارات والهيئات بتحمل نفقات تعليم الأميين فيها وهى خطوة جديدة وكبيرة تخفف العبء عن كاهل وزارة التربية والتعليم . وإلى جانب ذلك حدد القانون مصادر التمويل من :

- الميزانية السنوية التى ترصد لمحو الأمية .
- الهبات والمعونات والتبرعات القومية والمحلية .

ولكن الى جانب هذه المصادر هناك مصادر أخرى للتمويل أهمها :

- ١٪ من حصيله الرسوم المحلية .
- ٦٦٪ من مجموع الضريبة الإضافية على الأطميان بمقتضى قانون ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ .
- نسبة يحددها المجلس الأعلى لمحو الأمية من الاعتمادات المخصصة للخدمات الاجتماعية بالمحافظات والنقابات المهنية .
- ما ينخصص فى ميزانية المصالح والهيئات الحكومية وغيرها لتعليم العمال الأميين بها .

الباب الثاني

الأسس النفسية لتعليم الكبار

الفصل الرابع

الخصائص النفسية للكبار *

أهمية دراسة الخصائص النفسية للكبار :

لعل من أهم الأسباب التي أعاقَت الجهود في ميدان محو الأمية خلال الأعوام السابقة هو عدم الاهتمام بالخصائص النفسية للكبار . وعدم أخذ هذه الخصائص في الاعتبار عند التصدي لمكافحة هذه الوصمة الخطيرة التي تقعد بالمجتمع العربي عن مواكبة ركب التقدم . والتي تجعله عاجزا عن مواجهة التحدي الحضاري الذي يفرضه عصر العلم والتكنولوجيا الحديث .

ولقد أصبح من المسلم به بين علماء التربية وعلم النفس أن نمو الأطفال وحاجاتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ينبغي أن تكون أساسا لبناء المدرسة الملائمة ، وتصميم المنهج الذي يتفق مع مستوى النضج العقلي واللغوي للأطفال في المرحلة المعينة ، ولأعداد المدرس واختيار طريقة التدريس ووضع الكتب الملائمة . وأحب أن أقرر في هذا المقام أن الخصائص النفسية للكبار وحاجاتهم الجسمية والاجتماعية ، واستعداداتهم العقلية ، ونضجهم اللغوي والاجتماعي وكذلك مشكلاتهم الأسرية والعملية والاجتماعية والاقتصادية وعاداتهم السلوكية وأهدافهم الشخصية ، كل ذلك ينبغي أن يكون نقطة البداية وموضع الاعتبار في برامج محو الأمية سواء عند تخطيط هذه البرامج أو تنفيذها وتقويمها ومتابعتها ، أو عند تصميم المناهج ووضع الكتب ، أو عند أعداد المدرسين واختيار طريقة التدريس . أو عند أعداد المكان أو تحديد الزمن المناسب .

والآن ما المقصود بالخصائص النفسية ؟

تختلف الخصائص النفسية عن سمات الشخصية التي تسود تصرفات الفرد وتسيطر على سلوكه ، ولبيان الفرق بين الخصائص والسمات ينبغي أن نشير إلى أن بعض علماء الشخصية قد حاولوا تصنيف الأفراد تبعاً لصفات السائدة التي تغلب عليهم خلال المواقف السلوكية المختلفة من حيث التفكير والتعبير والميول والاتجاهات والمظاهر وغير ذلك من ألوان السلوك، ومن هؤلاء العلماء الذين درسوا السمات الشخصية وصنفوا الأفراد تبعاً لصفة السائدة عليهم : فرويد ، يونج وسبرانجر . وكاثل وغيرهم ، فمنهم من فرق بين الشخصية المنطوية والمنبسطة ، أو بين العدوانية والاجتماعية ، أو بين الشخصية النظرية أو الدينية أو الرياضية أو السياسية إلى غير ذلك

* الدكتور حامد الفتحي .

من ألوان السمات الشخصية ، وتختلف السمات عن الخصائص فى أنها قد لا ترتبط بالسن ولا بمراحل النمو المعينة ، إذ أن السمة قد تكون نتيجة لعوامل بيولوجية وبيئية معينة ، وتلازم الفرد خلال مراحل نموه المختلفة ، وقد تحدث تغيرات طفيفة فى السمة ولكنها تكون عادة غير مرتبطة بهذه المراحل ، أما الخصائص النفسية فتختلف تبعاً لاختلاف مرحلة النمو التى يمر بها الفرد ، فخصائص المراهق تختلف عن خصائص الطفل ، وخصائص الطفل تختلف بلا شك عن خصائص الراشد الكبير ، إذ أن المقصود بالخصائص النفسية مجموعة المهارات والمطالب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكذلك المسؤوليات والحاجات التى تتميز بها أو تقتضيها مرحلة معينة من مراحل النمو ، فقد تقتضى مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة مثلاً أن يتعلم الطفل بعض المهارات الجسمية وأن يكتسب بعض الخبرات المعينة فيتعلم المشى والكلام ، ويتعلم ضبط الإخراج ونحو ذلك من الخبرات والعادات السلوكية التى تعتبر ضرورية للمرحلة التالية وهى مرحلة الحضنة ثم مرحلة الطفولة المتأخرة يقضيها الطفل عادة فى المدرسة الابتدائية ، وقد تقتضى مرحلة الطفولة المتأخرة أيضاً أن يتعلم الطفل التعاون ، والولاء للجماعة وأن يتخلص من انانية الطفولة وعاداتها السلوكية ، وأن يتحمل بعض المسؤوليات البسيطة التى تساعد على الاستقلال بقدر ما يسمح به نضجه الجسمى والعقلى والاجتماعى ، وكذلك الحال بالنسبة لجميع مراحل النمو المختلفة والتى سوف نعرض لخصائصها النفسية بالتفصيل فيما بعد . ومن العرض السابق يتضح لنا أن الخصائص النفسية تعتمد على أسس جسمية ونفسية واجتماعية كما سنفصله فيما يلى :

من هم الكبار ؟

يطلق لفظ الكبار ويراد به معان متعددة ، وفى مجال محو الأمية قد يراد به هؤلاء الذين تقع أعمارهم بين الثامنة والخامسة والأربعين ولم يسبق لهم التعلم ولا دخول المدرسة ولا يعرفون مبادئ القراءة والكتابة والحساب . وهذا التحديد هو ما ذهب إليه قانون محو الأمية الجديد بجمهورية مصر العربية ، وهو القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠ ، وهناك من يطلق لفظ الكبار على من تجاوزوا سن الخامسة عشرة سنة ولم يسبق لهم دخول المدرسة ولا يعرفون مبادئ القراءة على النحو السابق ، ويعتمد التحديد الأخير على ما ذهب إليه قانون العمل الدولى من تحريم تشغيل الأطفال قبل سن الخامسة عشرة حرصاً على الطفولة من الاستغلال ومنعاً لتعويق نمو الطفل ، ولا يضيرنا فى هذا المقام أن نأخذ بهذا التعريف أو ذاك طالما كان الهدف هو القضاء على الأمية فى أى سن . ونظراً لأنه من المفروض أن يستوعب التعليم الابتدائى جميع الأطفال حتى سن الثانية عشرة فسوف نقصر حديثنا

فيما يلي على من تجاوزوا سن المرحلة الابتدائية ، ويشمل ذلك مرحلة المراهقة ثم الشباب ثم ما بعد الشباب .

ما مراحل النمو التي يمر بها الفرد ؟

هناك تقسيمات كثيرة ومختلفة لمراحل النمو التي يمر بها الفرد ، « مطالب النمو ١٩٥٦ » فقد قسم فترة الحياة أو عمر الإنسان الى المراحل التالية :

١ - مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية - وتشمل فترة الحمل والرضاعة من الولادة الى سنتين (. والطفولة المبكرة أو الحضانه (من سن ثلاثة الى خمسة) .

٢ - مرحلة الطفولة المتأخرة - وهي المرحلة التي يفترض أن يكون الطفل فيها في المدرسة الابتدائية . أي من ستة الى اثنتى عشرة سنة .

٣ - مرحلة المراهقة - وتمتد من حوالى ١٢ الى حوالى ١٨ وتشمل المراهقة المبكرة الى سن ١٥ والمتأخرة الى سن ١٨ أو ١٩ .

٤ - مرحلة الشباب المبكرة من حوالى ١٨ الى حوالى ٣٠ (مرحلة الترشد المبكرة) .

٥ - مرحلة الشباب المتأخرة من سن حوالى ٣٠ الى حوالى ٣٥ .

٦ - مرحلة الكهولة أو وسط العمر من حوالى ٣٥ الى حوالى ٥٥ .

٧ - مرحلة الشيخوخة من حوالى ٥٥ الى نهاية الحياة .

ويرى البعض أن الشيخوخة تبدأ بعد الخامسة والستين ، وهذا رأى المتفائلين ، ولمرحلة ما بعد الستين خصائصها ومطالبها وحاجاتها التميزة والتي تحتاج الى التكيف لها والتقبل لما يعتبر نتيجة طبيعية للوصول اليها والدخول فيها .

وهناك حقيقة ينبغي أن نوجه اليها الأنظار وهي أن مراحل النمو المشار اليها متداخلة ، وهذه التحديدات الزمنية للمراحل إنما هي للغالبية من الأفراد الذين تقع أعمارهم في مرحلة معينة ، وهم الذين يطلق عليهم المتوسطون أو العاديون ، وهناك قلة في كل سن لا تخضع لهذه التحديدات السابقة حيث يشذ أفرادها عن الغالبية فيتفوقون عليهم أو يتأخرون عنهم، كما أن جميع الأفراد العاديين الذين يقعون في مرحلة من المراحل السابقة لا يتساوون أو يتفوقون في مظاهر النمو المختلفة ، ويسير نموهم جميعا في خط متوازن من حيث الدرجة أو السرعة ، فلا ينبغي أن يظن ظان أن أفراد

المرحلة الواحدة يدخلون اليها فى نفس الوقت ويسيرون خلالها بنفس السرعة ثم يخرجون منها الى المرحلة التى تليها فى وقت واحد كذلك ، بل هناك فروق فردية بين الأشخاص الذين تجمعهم مرحلة نمو معينة ، فحديثنا عن الخصائص العامة او المميزات او الحاجات التى يتشابه فيها الأفراد فى كل مرحلة لا يلقى هذه الفروق الفردية ، فاذا تعرضنا للخصائص العامة المتشابهة فى كل مرحلة فليس معنى ذلك اننا نغفل الخصائص الفردية الخاصة والتى ترجع الى الوراثة او البيئة او الى أسلوب التربية او الى المستوى الاجتماعى والاقتصادى الذى يعيش فيه الفرد .

وتقتضى الحقائق السابقة فى مجال التطبيق العملى أن يتعرف المدرس على الخصائص النفسية العامة المتشابهة للمرحلة التى يقوم بالتدريس لها ، وأن يحاول فى الوقت نفسه التعرف على الفروق الفردية للدارسين خلال تفاعله اليومى معهم داخل الفصل وخارجه .

والآن ما هى الخصائص النفسية للمراهق ؟

تعتبر فترة المراهقة من وجهة نظر البعض من أسعد الفترات كما تعتبر من وجهة نظر البعض الآخر من أتعس الفترات . ويتوقف الحكم عليها على كثير من العوامل والظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تحيط بالمراهق .

وتقع هذه المرحلة فى الفترة بين ١٢ الى ١٨ بالنسبة للغالبية من الأفراد، وتسم هذه المرحلة بما يلى :

- ١ - تغيرات جسمية هائلة وسريعة وأحياناً مفاجئة .
- ٢ - تغيرات جنسية أولية وثانوية .
- ٣ - حاجات نفسية واجتماعية تقتضيها طبيعة المرحلة .
- ٤ - صراعات نفسية حادة نتيجة للتعارض والتصادم المستمر بين الحاجات المختلفة ، ونتيجة للتغيرات الجسمية والنضج الجنسى السريع .

الخصائص الجسمية للمراهق :

تحدث التغيرات الجسمية فى مرحلة المراهقة المبكرة بسرعة ، وتبدأ أولاً بالوزن ثم بالطول ، وقد يكثر النضج الجسمى للمراهق او المراهقة عن أقرانها ، وقد لا يسير النمو بدرجة واحدة ولا بطريقة متوازية بين أعضاء الجسم الواحد مما يترتب عنه بعض الاضطرابات الحركية والنفسية للمراهق او المراهقة ، وهذا يستدعى من الآباء والأمهات ومن المدرسين والمدرسات.

توجيهها نفسيا خاصا ورعاية جسمية ونفسية معينة تساعد المراهقين على تفهم طبيعة التغيرات التى يمرون بها .

الخصائص الجنسية :

يبدأ النضج الجنى ويتم فى هذه المرحلة . وتبدأ الغدد فى إفراز هرمونات الذكور (الأندروجين) فى جسم الذكور ، وفى إفراز هرمونات الأنوثة (الاستروجين) فى جسم الإناث ، ويبدأ النضج الجنى للإناث قبل الذكور من نفس السن بحوالى عامين أو عام ونصف تقريبا . وتنقسم التغيرات الجسمية والفسيولوجية التى تعبر عن النضج الجنى الى قسمين :

(أ) تغيرات جنسية أولية :

وهى التغيرات التى تحدث فى الغدد التناسلية وتؤدى الى إفراز البويضات وإلى بدء العادة الشهرية عند الإناث وإلى إفراز الخلايا الحية أو الحيوانات المنوية عند الذكور . وتشمل التغيرات الأولية نضج الأعضاء الجنسية لدى أفراد الجنين . وقدرتها على القيام بوظائفها الجنسية .

(ب) تغيرات جنسية ثانوية :

وهى التغيرات التى تحدث فى شكل الجسم ونسبه من حيث الوزن والطول وذلك نتيجة للنضج الجنى ونتيجة للهرمونات الجنسية التى تفرزها الغدد . وأهم هذه التغيرات الثانوية عند المراهقات ارتفاع الصدر وامتلاء الردفين وزيادة عرضهما عن الكتفين بعكس الذكور . أما عند المراهقين فنحسونة الصوت وعرض الكتفين عن الردفين بعكس الإناث . ويشارك الجنسان فى ظهور الشعر العام فى مناطق مختلفة من الجسم وظهور حب الشباب ونحو ذلك .

ويحتاج المراهقون والمراهقات الى توجيه من الأبوين ومن المدرسين والموجهين لكى يفهموا طبيعة ذلك النضج الجنى والمسئوليات السلوكية والاجتماعية المترتبة عليه . كما يحتاجون الى البرامج الموجهة التى تعلى هذه الفريزة الجنسية الملحة وتخفف من ضغطها عليهم .

الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق :

هناك حاجات نفسية واجتماعية كثيرة للمراهقين وبعض هذه الحاجات لا يختلف كثيرا عن حاجات الطفولة أو الرجولة وذلك كالحاجة الى الحب وإلى الاحترام وإلى التقبل الاجتماعى وإلى الولاء للجماعة وبخاصة جماعة الرفاق أو الأقران (الشلة) من نفس السن . وإلى اشباع الحاجات الجسمية

او البيولوجية المختلفة ، ويطول بنا الحديث لو تعرضنا لجميع هذه الحاجات الجسمية بالتفصيل ، ولكننا سنكتفى بالإشارة الموجزة لبعض الحاجات التي تظهر بوضوح او تكون أكثر وضفاً والحاحاً فى هذه المرحلة ومن بين تلك الحاجات الملحة ما يلى :

- (أ) الحاجة الى الاستقلال النفسى والمادى والاجتماعى .
- (ب) الحاجة الى الرفاق او الى جماعات الاقران (الشلة) .
- (ج) الحاجة الى ضبط النفس والى ضبط السلوك والى الثقة بالنفس .
- (د) الحاجة الى الجنس ، والى تكوين ميل ايجابى نحو الجنس الآخر .
- (هـ) الحاجة الى الامان او الى السند النفسى والاجتماعى .

هذا بالإضافة الى ما سبقت الإشارة اليه من الحاجة الى الحب والحنان ، والاحترام وغير ذلك من الحاجات العامة التى يتفق فيها المراهقون مع شيرهم . وينبغى على كل من يتعامل مع المراهقين والمراهقات ان يدرس هذه الحاجات وأن يدرك التصادم بينها وبين البيئة او الدين او العادات والتقاليد وما يتركه هذا التصارع من آثار عنيفة فى نفس المراهق وسوف نشير الى هذه الصراعات فيما يلى :

الصراعات النفسية التى يعانىها المراهق :

نتيجة للنضج الجسمى والجنسى وما يقتضيه من حاجات ومطالب ومسؤوليات معينة فانه تثور فى نفس المراهقين والمراهقات بعض الصراعات العنيفة ، ومن أهم هذه الصراعات ما يلى :

(أ) صراع الجنس : بين الفريزة الجنسية او الدافع الجسمى الذى يسيطر على تفكير المراهقين وببلا حياتهم وبين العقائد او التقاليد التى تحرم الاشباع الجسمى الا عن طريق الزواج ، وتختلف حدة هذا الصراع من مجتمع الى آخر ، ومن مراهق الى آخر تبعاً لاختلاف المستوى الحضارى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى وتبعاً لاختلاف الآباء والأمهات فى اساليب التربية ، وغير ذلك من الأسباب .

(ب) صراع الاستقلال :

نتيجة لشعور المراهق بالنضج الجسمى والجنسى فانه ينزع الى الاستقلال والتحرر ويشعر بالحاجة الى الاعتماد على النفس وبميل الى التصرفات التى تشبع هذه الحاجات . ولكنه فى الوقت نفسه لا يستطيع

الاستغناء عن عطف الوالدين ومساندتهما له نفسيا واقتصاديا وهنا يحدث الصراع بين دافعين رئيسيين من الدوافع النفسية وهما : الحاجة الى الطعام النفسى او الاستقلال، والحاجة الى السند او الأمان النفسى الذى توفره رعاية الابوين . وتختلف حدة هذا الصراع ايضا تبعا لاختلاف البيئة واساليب التربية .

(ج) صراع القيم :

ويعتد هذا الصراع نتيجة للنضج العقلى للمراهق ونتيجة لاتساع معارفه وكثرة تجاربه ، فيجد هناك تناقضا بين كلام الابوين وبين سلوكهم وبين ما يسمعه فى المسجد او فى الكنيسة او فى المدرسة وبين ما يمارسه الكبار من حوله او بين ما آمن به من الصغر من فضائل او مثل ، وبين ما هو سائد فى المجتمع مما يناقض هذه الفضائل والمثل ، وقد يختلف الاسلوب الذى يعبر به المراهقون او الشباب عن هذا الصراع فمنهم من يعبر عنه بصورة هروبية ومنهم من ينحرف وقد ينطوى البعض على نفسه ، ويتعزل عن المجتمع نتيجة لذلك ، والغالبية تتقبل الامر الواقع وتكيف نفسها على ازدواجية القيم والسلوك والتفكير . ولهذا الازدواجية آثار سلبية على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد بصفة عامة وبين الذكور والاناث بصفة خاصة .

(د) صراع الأجيال :

يثور هذا الصراع نتيجة لاختلاف وجهات النظر بين جيل الآباء وجيل المراهقين ، فقد يتطلب الأب من ابنه المراهق ان يتصرف على النحو الذى كان يسير عليه ايام ان كان الأب مراهقا . وقد تتطلب الام من ابنتها المراهقة ان تعاملها كما كانت هى (اى الام) تعامل امها ، هذا بالإضافة الى ان معرفة الأب والام بمخاطر هذه المرحلة التى قد مرابها من قبل تدفعهما الى كثرة التدقيق والحساب مع المراهقين ، وهنابىء المراهقون فهم دوافع الابوين التى تكمن خلف هذا التدقيق والحساب الدقيق ، ويسود الشك وتنازم العلاقات ويحتدم الصراع بين الجيلين جيل الآباء وجيل الابناء .

(هـ) صراع المستقبل المجهول :

يثور هذا الصراع نتيجة لعدم ظهور ملامح المستقبل الذى تتدخل فى تحديده عوامل شخصية واجتماعية واقتصادية كثيرة . فالخوف من المجهول شح امام المراهق يؤرقه وقد يؤدى الخوف الى ان يفقد ثقته بنفسه وخاصة كلما ازدادت الحياة تعقيدا . واصبح الاستقلال الاقتصادى والقدرة على الزواج وتكوين الاسرة امرا باهظا وعينا ثقيلًا . وخاصة اذا كان هذا المراهق اميا لا يحمل السلاح الذى يعينه على مواجهة ذلك المستقبل المجهول .

الخصائص الانفعالية للمراهق :

نتيجة لكل ما تقدم من صراعات وحاجات فإن الحالة الانفعالية للمراهقين فى كثير من المواقف تتصف بعدم الاستقرار ، فالمرهق سريع الغضب . قلق ، شديد الحساسية وخاصة نحو جسمه ومظهره وملبسه ، يميل الى لفت الأنظار الى نفسه بأساليب كثيرة ، وخاصة انظار الجنس الآخر ، ويفلب على المراهقين بصفة عامة الحماس والاندفاع الى جماعة الرفاق ، والتفانى فى خدمة الجماعة ، والتضحية فى سبيل المبدأ الذى تؤمن به جماعته ، كما يميل الى تقليد الأبطال والى التوحد أو التقمص للدور التى تقوم بها الشخصيات التى تستهويه وتستولى على اعجابه .

الخصائص العقلية :

تؤكد الدراسات أن فترة المراهقة هى فترة اكتمال النضج العقلى ، وأن المراهق يستطيع القيام بجميع العمليات العليا التى تلزم للدراسة فى المرحلة الثانوية ، فهو يستطيع أن يدرك ، ويفكر ، وينقد ، ويعمل ، ويستنتج ويستطيع أن يتعلم العمليات الحسابية . يستخدم الرموز اللفظية والعديدية ، ويقوم بالعمليات العقلية التجريدية والتى لا تعتمد على المحسوسات وهوبذلك يتفوق على الأطفال الذين يحتاجون الى استخدام المحسوسات لكى يستطيعوا فهم ما يقدم اليهم من خبرات وتجارب . وتفيد الدراسات النفسية أن فترة المراهقة تظهر فيها القدرات الخاصة وتتنحى المواهب والاستعدادات الفنية او الميكانيكية او الحركية او العقلية ونحوها ، ولذا فهى المرحلة الملائمة لاختيار العمل او المهنة ، وذلك بعد الكشف عن تلك القدرات وتنميتها بالطرق الملائمة .

الخصائص الاجتماعية :

أهم هذه الخصائص هو الميل الى جماعات الرفاق او الى الاقران من نفس السن ، والميل الى الجنس الآخر ، أما الميل الى جماعات الرفاق من نفس الجنس فهو ضرورة نفسية تساعد المراهق على حل كثير من الصراعات التى سبقت الإشارة إليها ، فجماعة الاقران تساعد المراهق على تحقيق الاستقلال النفسى . وتوفر له السند العاطفى الذى يوشك أن يفقده بسبب علاقته المتوترة مع الأبوين . وهى فى الوقت نفسه تشبع فيه الشعور بالنضج ، ويجد فيها المراهق مهربا أو ملجأ من التناقض فى المعاملة التى يلقيها ممن حوله حيث يعاملونه تارة على انه صغير وتارة أخرى على انه كبير ناضج .

وأما الميل الى الجنس الآخر فليس لهوا أو ترفا فى نظر المراهق ولكنه نتيجة طبيعية للنضج الجنى الذى يكتمل فى هذه المرحلة ، وهو ميل طبيعى ينفى توجيهه وتنمته فى اتجاه ايجابى .

العوامل التى تؤثر فى تشكيل شخصية المراهق :

هناك عوامل كثيرة تؤثر فى سلوك المراهق وفى تشكيل شخصيته منها
- المنزل أو الأسرة - المدرسة - جماعات الرفاق - المجتمع بصفة
عامة .

دور المعلم مع المراهق الأسمى :

يستطيع معلم المراهقين الأسمى بعد فهمه لخصائصهم النفسية أن يضعها فى الاعتبار أثناء تعامله وتفاعله معهم كما يستطيع أن يستغل بعض الخصائص الإيجابية فى انجاح محو الأسمى ، وذلك بالطرق الآتية :

١ - بالقدوة الحسنة وبالنموذج الطيب الذى قد يدفع المراهق الى الى التوحد معه والى تقمص شخصيته .

٢ - بالبرامج الموجهة التى تساعد المراهقين على فهم طبيعة المرحلة ، وعلى اكتشاف ما لديهم من استعدادات ومواهب وطاقات والعمل على تنميتها بها يحقق فائدتين هامتين :

(أ) اشباع أو اعلاء الدوافع والحاجات الملحة .

(ب) اعداد المراهق لمواجهة المستقبل وخوض معركة الحياة .

٣ - عن طريق جماعات الرفاق الموجهة التى يشرف على تكوينها المعلم والتى تتوفر فيها الأنشطة الجسمية والعقلية والفنية وغيرها فى جو يسوده التعاون والولاء للجماعة واهدافها والتى يحقق المراهق فيها ذاته ويشبع حاجاته ، ويعلى غرائزه .

٤ - بواسطة المادة العلمية المتعلقة بالتربية الجنسية ، والمسئوليات السلوكية والاجتماعية والخلقية التى تترتب على النضج الجنسى .

٥ - عن طريق الارشاد النفسى والتوجيه التربوى والمهنى الذى يبنى توفيره للمراهقين والشباب وغيرهم بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة .

الخصائص النفسية لمرحلة الشباب المبكرة من ١٨ الى ٣٠ عاما :

إذا كان أحسن وصف لمرحلة المراهقة هو انها مرحلة الصراعات ، فان أصدق وصف لمرحلة الشباب المبكرة هو انها مرحلة المسئوليات . فهى مرحلة الزواج واختيار شريك أو شريكة الحياة ، وهى مرحلة التوظف أو البحث عن العمل أو المهنة فى اغلب الأحوال ، وهى المرحلة التى يقع

فيها غالباً الحمل وانجاب الاطفال او على الأقل الطفل الاول ، وهى مرحلة المشاركة فى المسؤولية الاجتماعية الايجابية كمواطن له دور معين فى قطاع معين فى الأسرة والعمل والمجتمع وهذه المرحلة تتصف بحدة الدوافع او الخصائص النفسية ، فالدوافع البيولوجية الاولى تزداد حدتها لأن الشاب لا يشعر بجوعه هو فقط ولا يهتم بظنه فقط ، ولكن هناك بطون أخرى أهم فى نظره وهى بطون اولاده وفلذات كبده ، وقس على ذلك الباقي من الحاجات والدوافع الاولى الأخرى .

أما الحاجات النفسية او الانفعالية لهذه المرحلة فهى أكثر حدة كذلك فالحاجة الى الأمان تزداد ويؤكد هذا محاولات البحث عن العمل والمهنة والعمل على تحقيق دخل مناسب يفي بحاجات الأسرة أو بناء عش الزوجية الجميل .

والحاجة الى الاستقلال تزداد لدرجة انه يمكن وصف هذه المرحلة بالفردية ، فردية الشاب او فردية الأسرة الصغيرة التى يحاول فيها الزوجان ان يشقا طريقهما فى صعوبة بالغة فى اول الامر والتى لا يستطيع فيها الزوج ان يقضى معظم أوقاته مع الشك من الاقران او الأصدقاء كما يفعل من قبل وذلك بعد ان استسلم الى قفص الزوجية كالطائر الوديع وكذلك الحال بالنسبة الى الزوجة .

والحاجة الى الثقة بالنفس تزداد لأنها فترة انتقال من مرحلة كان يعتمد فيها على الغير الى مرحلة يتعين عليه فيها ان يعتمد على نفسه ومن مرحلة ذات دور اجتماعى محدود الى مرحلة ذات أدوار ومسؤوليات اجتماعية كزوج ، أب ، وموظف أو عامل عليه مسؤوليات تتعلق بالعمل بالإضافة الى مسؤوليات الأسرة والأطفال .

والحاجة الى التكيف تزداد ، لأن الصعوبات والمسؤوليات المتعددة لهذه المرحلة تجعلها كثيرة المشكلات وخاصة المشكلات الأسرية الزوجية قبل ان يتكيف كل من الزوجين للآخر .

والحاجة الى تعلم المهارات الضرورية لتحقيق أو اشباع الحاجات السابقة تزداد ، فالرغبة فى تعلم المهارات العملية التى تتطلبها المهنة أو العمل تبلغ الذروة ، والرغبة فى تعلم المهارات التى تحقق المزيد من الدخل وتضمن الأمان المادى والكفاءة الاقتصادية تبلغ نهاية حدتها ، وتعلم المهارات التى تحقق النجاح فى الحياة الزوجية تأخذ الكثير من أوقات الشباب وتفكيرهم ، هذه هى فرصة المعلم أو مدرس محو الأمية لربط تعلم القراءة والكتابة بالحاجات المشار إليها ، ولا سيما أن الدراسات النفسية تقرر أن فترة

الشباب المبكرة هي فترة الاستعداد فوق العادي للتعلم ، وذلك لان الشباب بدفوع في هذه الفترة بضغوط الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية المتحة ، كما انه قد وصل الى درجة اكتمال النضج والنمو العقلي ونتيجة لذلك فهو يملك طاقة دافعية ونفسية هائلة لو احسن استغلالها لحققت الشيء الكثير ، ونلخص فيما يلي اهم المطالب والحاجات الاجتماعية والنفسية لهذه المرحلة التي يقع فيها الجزء الاكبر من قطاع العاملين الاميين .

١ - اختيار شريك او شريكة الحياة :

ويستطيع مدرس محو الامية ان يتخذ من هذا المطلب او من هذه الحاجة وسيلة لدفع الامي الى التعلم وتحسين مستواه ، كما يستطيع ان يستغلها في اختيار المادة التعليمية الملائمة .

٢ - التكيف معاشرة الزوج او الزوجة .

يقتضى ذلك تعليم الزوجين الجديدين ضرورة التضحية ببعض الحريات او العادات وضرورة ضبط الشئاعز حتى تتحقق اللفة ، ويحتاج الزوجان العاملان الى هذا التكيف بصفة خاصة . ويتوقف التكيف للحياة الزوجية على النضج الانفعالي في الطفولة بصفة عامة وفي المراهقة بصفة خاصة ، ويستطيع المدرس ان يتخذ من تعليم التكيف والتجاذب في الحياة الزوجية دافعا للتعلم ومحو الامية ومادة خفية للدراسة كذلك .

٣ - الرغبة في انجاب الأطفال :

يقتضى الحمل وانجاب الأطفال سلامة الأبوين جسديا ونفسيا ، كما تحتاج الام الحامل الى رعاية خاصة جسديا وانفعاليا ، ويحتاج الزوج الى التكيف نفسيا لتقبل القادم الجديد ، كما تحتاج الام تعلم معنى الامومة وتكيف تكون اما وكذلك الاب . فلو اثرت هذه الحاجات والدوافع في نفس الراغبين في انجاب الأطفال واتخذ المدرس من اثارتها وسيلة لجذب الاميين الى التعلم لنجح الربط بين الحاجة البيولوجية والنفسية وبين الحاجة الى محو الامية ويمكن الاستعانة بالمؤسسات التي تهتم بالاسرة وبامكانياتها في هذا الصدد ، وكذلك بالمؤسسات الصحية والطبية التي تشارك في المسؤولية .

٤ - تربية الأطفال :

تشهد هذه المرحلة انجاب الأطفال او الطفل الاول على الاقل ، ويحتاج الأبوين الى تعلم كيفية تربية الأطفال وتكوين العادات السلوكية الاولى والتي قد يؤدي سوء الرعاية والمعاملة او الاهمال في تكوينها الى امراض نفسية او جسمية ، او الى عدم تكوين شخصية سوية في المستقبل ، ونشير (م - ٤ - تعليم الكبار)

فى هذا المقام الى ضرورة تكوين عادات الاخراج والنوم والتغذية وضبط
اعدوان والغضب والى ضرورة تعلم مهارات المشى والكلام ونحوها ، كما نشير
الى آثار الحرمان النفسى والمادى والحرمان من المثيرات والتجارب وكيف
يؤدى كل ذلك الى تكوين شخصيات عدوانية او عنيدة ، او خائفة مترددة
او جانحة او معوقة عقليا ونفسيا .

ويمكن استغلال هذه الحاجة بعد اثارها وبعثها فى نفوس الأميين فى
دفعهم الى التعلم ، كما يمكن تعليمهم اساليب التربية السليمة للأطفال من
خلال ذلك .

٥ - ادارة المنزل وتدير ميزانيته :

وتعاون الزوجين فى ذلك من اهم مشكلات هذه المرحلة .

٦ - النجاح فى العمل والتكيف فيه :

والنجاح فى العمل من المطالب الملحة لهذه المرحلة اذ يترتب على هذا
النجاح تحديد ملامح المستقبل تحديد ملامح المستقبل الى حد كبير .

٧ - المشاركة فى المسؤوليات :

تتضمن هذه المرحلة المشاركة فى المسؤوليات المدنية والسياسية
والاجتماعية وغيرها فالشاب فى هذه المرحلة ولى أمر تلميذ ، وعميل لمصنع
أو متجر أو شركة ، وهو عضو فى تنظيم أو جماعة ، وهو ساكن فى منطقة
تحتاج الى تعاون من لجميع لتحقيق هدف معين . الخ ، ويستطيع المدرس
اثارة هذه الدوافع واستغلالها ايجابيا لتعليم الأمى الكبير .

٨ - الحاجة الى تكوين صداقات اسرية محدودة :

تتغير الصلات والعلاقات الاجتماعية للزوجين بعد الزواج ، وتبدأ
مرحلة تكوين علامات اسرية مع أسر متشابهة لها نفس الاهتمامات أو من نفس
المستوى غالبا ، وتستطيع المؤسسات والشركات استغلال هذه الحاجات فى
محو أمية الأسر الجديدة مستعينة فى ذلك بالأسر المتعلمة من قبل .

الخصائص النفسية لمرحلة الكهولة أو المرحلة

المتوسطة من العمر من ٣٥ الى ٥٥ عاما

تتميز هذه الفترة بأن الأفراد فيها يحتلون أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع ،
فقد وصلوا غالبا الى درجة عالية من التجربة العملية والاجتماعية ، وأصبحوا
نتيجة لذلك يتحملون مسؤوليات أكبر نسبيا من المرحلة السابقة .

ففى السنوات الأولى يبلغ حماس الفرد أقصى مداه، ولكن فى السنوات الأخيرة منها تبدأ التغيرات الجسدية التى تقتضيها طبيعة المرحلة تحد من هذا الطموح، وتضغط مطالب الأسرة . ومسئوليات العمل فى هذه الفترة فتقلل من حماس الفرد نحو ذاته وشخصيته ، ولكن حماسه نحو أبنائه وتأمين مستقبلهم ومستقبل الأسرة يزداد حتى يستوعب كل وقته ومجهوده ، ومن هنا قد تعادفنا بعض الصعوبات فى اجتذاب الأمين فى هذه الفترة وفى تكوين الدوافع القوية عندهم نحو التعلم ومحو الأمية وسوف نلخص فيما يلى أهم الحاجات والمطالب النفسية لهذه المرحلة .

١ - الحاجة الى المنصب او الى القيادة :

ينصرف الرجال غالبا فى هذه المرحلة الى الانهماك فى العمل حرصا على المنصب القيادى الذى وصلوا اليه او تطلعا الى درجة أو منصب أعلى ، وقد يستنفد الشخص فى سبيل هذه الحاجة أو هذا الدافع كل وقته وطاقته ، فلو أمكن استغلال هذه الحاجة وربط المناصب القيادية على أى مستوى بمحو الأمية لأمكن خلق الدافع الى التعلم لدى الكثير من أفراد هذه المرحلة من العمر .

٢ - الحاجة الى تكوين مستوى أو دخل اقتصادى أحسن :

فى هذه المرحلة يتطلع الفرد الى المستقبل فيرى ان فترة نشاطه وحيويته بدأت تفسحل ، وينظر الى أطفاله فيرى انهم قد نموا أو كبروا وأصبح بعضهم فى مرحلة المراهقة وزادت مطالبهم ومطالب تعليمهم ، ولذا فهو يفسى نفسه ويحملها فوق ما يستطيع فى سبيل تأمين المستقبل حتى لا تنهار الأسرة اذا انقطع بسبب ما عن العمل ، فاذا لم يكن هناك دافع قوى فى هذه المرحلة فكثيرا ما يفسى الأمى بوقته لمحو أميته ، وليس هناك قوى من الدوافع المادية بالنسبة لهؤلاء .

٣ - الحاجة الى أنشطة ترفيهية :

قد لا يشعر أفراد هذه المرحلة بهذا الدافع ولكنهم يحتاجون الى من يخرجهم من حياتهم الروتينية ، ويصرهم بضرورة تجديد النشاط وأهميته جسميا ونفسيا لمصلحتهم ولمصلحة الأسرة والعمل .

٤ - الحاجة الى تجديد الاهتمام المتبادل بين الزوجين :

هذه الفترة تمثل مرحلة خطيرة فى حياة الزوجين ، اذ ان انصراف كل منهما الى تأمين مستقبل الأطفال والأسرة وتحمل كل منهما مسؤوليات متزايدة وشعور كل منهما بأن الأطفال قد كبروا وأنه قد انتهت فترة الشباب

أو أوشكت ، كل ذلك قد يؤدي الى سوء فهم كل منهما للآخر أو الى سوء الظن به وخاصة أن التغيرات الجسدية تظهر فى نهاية الفترة ، ويكون تأثيرها النفسى والجسمى على النساء أكثر حدة ، حيث تنتهى فترة الخصوبة وتنقطع الدورة الشهرية ، ولذا يحتاج الزوجان وخاصة الزوجة فى هذه المرحلة الى التكيف لهذه التغيرات والى تقبلها نفسيا ، ثم الى تجديد الرباط الزوجى بزيادة الاهتمام المتبادل والارتفاع بالعلاقة الزوجية الى المستوى الإنسانى .

وأهم الخصائص الجسدية لهذه المرحلة :

جفاف الجلد وانكماشه وخاصة فى العنق وتحت العينين ، والبدانة وتجمع الشحم حول الوسط ، والحاجة الى نظارة قراءة ، وانقطاع الدورة الشهرية ، كل ذلك يحدث غالبا فى حوالى الخامسة والأربعين أو بعدها حتى الخامسة والخمسين وهناك اختلاف بين الأفراد وفروق فردية لا يمكن إنكارها .

ويسهل التكيف لهذه التغيرات بالنسبة للرجل ولكنه قد يكون صعبا بالنسبة للمرأة .

هذه بعض الخصائص الإيجابية للكبار والتي يمكن استغلالها بواسطة المدرس لحفز الأميين منهم على الإقبال على التعلم ، والتي يمكن الاستفادة بها فى تشكيل المادة التعليمية ، وفى اختيار طريقة التدريس واسلوب التعامل مع الدارسين الكبار .

الفصل الخامس

دوافع التعلم عند الكبار *

تؤكد الدراسات والبحوث النفسية الحديثة أهمية الدوافع فى عملية التعلم فهى المحور الرئيسى الذى تركز عليه العملية ، ولذا أصبح التعرف على دوافع المتعلمين وحاجاتهم وكذلك التعرف على أنجع السبل والوسائل لتكوين واستثارة هذه الدوافع من الخطوات الأولى والأساسية لاي برنامج تعليمى بصفة عامة . وقد اتجهت برامج محو الأمية حديثا الى الاهتمام بدوافع الكبار وحاجاتهم واستغلال هذه الدوافع والحاجات فى عملية محو الأمية . وهذه خطوة ايجابية فى الاتجاه السليم نحو الهدف المنشود .

وهناك تعريفات كثيرة للدوافع لا داعى للخوض فيها فى هذا المقام . يوكفى ان نقرر هنا ان الدوافع عبارة عن قوة مسببة ومعقدة للسلوك . وهذه القوة تنتج عن وجود نقص او وجود حاجة الى اشباع جسمى او نفسى معين . كما انها تعبر عن نفسها بحالات من القلق او عدم الاستقرار او فقد التوازن جسمىا او نفسيا او عقليا . ويهدف سلوك الفرد دائما الى تخفيف الالم او القلق والى تحقيق التوازن والاستقرار وذلك عن طريق اشباع الدوافع ، والدوافع قد تكون ايجابية وقد تكون سلبية : فالدافع الايجابى كالرغبة التى تعبر عن نفسها فى صورة دافعة تدفع الشخص نحو تحقيق هدف معين . والدافع السلبى كالقلق الذى يعبر عن نفسه فى صورة قوة مانعة تمنع الشخص وتبعده عن اشيء او مواقف معينة ، فالدوافع الايجابية يعبر عنها بالحاجات والرغبات والسلبية يعبر عنها بالخوف والمكاره .

ويستخدم علماء النفس مصطلحات كثيرة للتعبير عن الدوافع فالبعض يؤثر مصطلح الدوافع والبعض يطلق عليها حاجات او رغبات او حالات قلق او فقد توازن .

كما ان دراسة الدوافع قد مرت بمراحل وتاريخ طويل لا داعى للتعرض له فى هذا المقام . ونكتفى بعرض موجز لحدث التصنيفات فى هذا الميدان .

١ - دوافع اولية *

كالجوع والعطش والحاجة الى الراحة والاكجين والجنس .

* للدكتور حامد الفتى .

٢ - دوافع ثانوية :

كالحاجة الى الامان والطمأنينة والحب والاحترام والحنان .. الخ
ويذهب البعض الى تصنيف الدوافع فيما يلي :

١ - دوافع فزيولوجية وهى الاولى .

٢ - دوافع ثانوية او نفسية وهى التى مرت الاشارة اليها .

٣ - دوافع حسية تعبر عن الحاجة الى اشباع الحواس المختلفة عن طريق المثيرات الحسية .

٤ - دوافع نشاطية تعبر عن الحاجة الى النشاط والحركة الجسمية .

٥ - دوافع اجتماعية تنشأ نتيجة التفاعل مع المجتمع مثل الحاجة الى الولاء والانتماء والاندماج ، والتملك والاحترام والقوة والايثار وحب الاستطلاع وقد قرر ماسلوسنة ١٩٤٢ أن هناك ترتيبا وتتابعا فى ظهور هذه الدوافع وفى سيطرتها على سلوك الفرد ، وقد رتبها من حيث القوة والسيطرة ترتيبا تصاعديا كما يلي :

١ - الدوافع الفزيولوجية كالجوع والعطش والرغبة الجنسية الخ .

٢ - الدوافع الخاصة بالامن والطمأنينة والنظام .

٣ - الدوافع الخاصة بالاندماج مع الآخرين والانتماء الى الآخرين والحب والحنان والتوحد او التقمص .

٤ - الدوافع الخاصة بتحقيق الاحترام والمقام ، والنجاح واحترام الذات الخ .

٥ - الدوافع الخاصة بتحقيق الذات - كتحقيق الفرد لرغباته ونجاحه فى الحياة ، ويقرر ماسلو أن الدوافع الدنيا أو الاولى يجب أن تشبع بطريقة ملائمة قبل ان تظهر أو تسيطر الدوافع العليا على سلوك الفرد ، بمعنى ان السيادة سوف تظل للدوافع الدنيا ما لم تشبع وأن الدوافع العليا لا يمكن أن تسود وتوجه سلوك الفرد مادامت هذه الدوافع الاولى لم يتحقق لها الاشباع .

دوافع التعلم :

لقد سبق أن قررنا أن الدوافع تلعب دورا رئيسيا فى عملية التعلم ، فالدارسون الذين يقبلون على التعلم بدافع يعملون بجد وأعمالهم موجهة نحو هدف كما أن الدافع يمدهم بدرجة عالية من الطاقة والنشاط ، ونتيجة لذلك فان المدرس الذى يستطيع أن يستثير الدوافع لدى الدارسين بطريقة ايجابية قوية يربح أكثر من نصف المعركة .

كيف نرفع من مستوى دوافع التعلم لدى التلاميذ ؟

١ - لعل أول خطوة نستطيع القيام بها لتحسين مستوى الدارسين.

هى :

الاهتمام بالنواحي الفزيولوجية لهؤلاء الدارسين ويشمل ذلك :

(أ) النواحي الصحية العامة :

فقد دلت الدراسات على أن تحسين مستوى الصحة العام للدارسين يؤدي الى ارتفاع مستوى ذكائهم وإلى زيادة طاقتهم .

(ب) الحواس :

حيث أن الحواس وسائل التعلم الأساسية فأي إعاقة أو ضعف فيها وخاصة في حاستي السمع والبصر قد يؤدي إلى ضعف الدوافع وانخفاض مستوى الطاقة وبالتالي إلى انخفاض درجة التحصيل لدى الدارسين الذين يعانون من إعاقة حية .

(ج) الراحة الجسمية أثناء عملية التعلم :

ويقتضى هذا توافر الشروط الصحية في الجلطة والمكان والإضاءة .
والتهوية وعدم معاناة الجوع أو الألم أثناء العملية التعليمية واختيار الوقت الملائم .

٢ - والخطوة الثانية هى الاهتمام بمفهوم الذات لدى الدارسين :

وهذه الخطوة من أهم الخطوات وأخطرها في تحقيق الدافع . وتحديد مستواه فقد أكدت الدراسات أن تحقيق أهداف الفرد ودرجة تحصيله وما يستطيع أنجازه يتوقف إلى حد كبير على فكرته عن ذاته وعن قدراته وهذه الفكرة عن الذات يكتسبها الفرد منذ الصغر من حوله وخاصة من الأبوين ، فإذا عامل الأبوان أو المدرسون الطفل على أنه كسلان وبليد دائما فقد يستسلم لهذه الفكرة ويؤمن بها ويتقبل نفسه على أنه هكذا خلق ، وبالتالي يقوم ذاته على هذا الأساس ، وتصبح دوافعه وقدراته محدودة .

٣ - الخطوة الثالثة نحو تحسين دوافع التعلم لدى الدارسين هى

تحميلهم مسئولية ما فى نجاح العملية التعليمية داخل الفصل :

ويقتضى ذلك أن تتوافر الديمقراطية التى تسمح للمدرس والدارسين أن يعبروا عن اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم ومهاراتهم فى حرية مع توافر

الاحترام والتقبل للآراء والمشااعر ، وان تدور المناقشات طبقاً للأساليب العلمية الصحيحة .

وهناك نوعان من دوافع التعلم :

١ - دوافع ذاتية :

وهي التي يتحقق اشباعها وتخفيف التوتر الناشئ عنها بمجرد تحصيل الدارس لما يريد تعلمه ، فالمادة التي يدرسها يقدم تحصيلها وتعلمها المكافأة النفسية والاشباع النفسى الذى يسعى لتحقيقه الدارس ، فاذا انجز الفرد عملاً لا لدافع خارجى ولكن لأنه يحب هذا العمل فى ذاته ويجسد لذة او راحة نفسية فى انجازه استطعنا ان نقرر ان هذا الفرد مدفوع بدافع داخلى .

٢ - دوافع خارجية :

وهي التي يتابع فيها الفرد عملية التعلم لأسباب خارجة عن طبيعة العمل الذى يؤديه وقد تكون هذه الأسباب عبارة عن مكافأة مادية أو معنوية يحصل عليها بسبب انجازه لعمل معين ، فالعمل فى ذاته ليس مصدر لذة او راحة نفسية ، ولكنه يجلب منفعة او يحقق هدفاً ضرورياً ، ولقد دلت التجارب العلمية على أن ما يتعلمه الفرد لدوافع ذاتية يبقى مدة أطول وقد يستعمله عنى النسيان أكثر مما يتعلمه لدوافع خارجية ، اذ غالباً ما تنسى المعارف أو المعلومات المتعلمة بعد فترة وجيزة من الحصول على المكافأة أو الوصول إلى الهدف ، فالمواد التي يدرسها الطالب لمجرد النجاح فى الامتحان غالباً ما تنسى بعد فترة معينة من النجاح فى ذلك الامتحان ، اللهم الا اذا كانت هناك دوافع ذاتية أخرى الى جانب الدوافع الخارجية ، ومن حسن الحفظ أن المهارات يصعب نسيانها فهي قد تزيد وقد تنقص بزيادة أو قلة التدريب والممارسة ولكنها لا تنسى نسياناً كاملاً ، وهذا يدفعنا الى استشارة الدوافع لدى الكبار سواء كانت داخلية أو خارجية وذلك حتى يتمكنوا من اكتساب مهارات القراءة والكتابة وغيرها .

وهناك بعض العوامل التي تساعد على تكوين الدوافع واستثارها لدى الكبار وذلك خلال التفاعل بين المدرس وبينهم ومن هذه العوامل ما يلي :

١ - ربط المادة التعليمية بأهداف الدارسين وحاجاتهم ومشكلاتهم .

٢ - التعزيز أو المكافأة النفسية أو المادية على النجاح أو الإجابة الصحيحة .

٣ - اشعار الدارسين بالنجاح من اقوى الدوافع التى يمكن استغلالها
فى زرع الثقة فى نفس المتعلم .

٤ - محاولة الجمع بين الدوافع الذاتية او الشخصية وبين الدوافع
الخارجية .

٥ - استخدام الوسائل المختلفة للتقويم وذلك لاشعار الدارسين بما
حققوه من تقدم .

٦ - استخدام المنافسة بين الجماعات لا بين الافراد .

وأخيرا نود أن نوجه أنظار المعلمين الى عدم المبالغة فى تصوير المكافأة
أو الفوائد التى سوف يحصل عليها الدارس الكبير بعد تخرجه فى فصول
محو الأمية ، وإنما ينبغى أن يكون المعلم واقفيا فى محاولة خلق وتكوين
الدوافع ، وخير وسيلة ينجأ اليها المعلم هى استثارة الدوافع الذاتية
وإستخدام الدين وبعض الدوافع النفسية كالشعور بالكرامة والمنزلة الاجتماعية
فى جذب الأميين الكبار وترغيبهم فى عملية التعلم .

وختاماً نعوذ فنؤكد ما سبق أن اشرنا اليه وهو أن نجاح عملية محو
أمية الكبار تعتمد على عوامل كثيرة من أهمها ما يلى :

١ - اشباع الدوافع الجسمية والنفسية والاجتماعية للدارسين .

٢ - ربط برامج محو الأمية بحياة هؤلاء الدارسين وبحاجاتهم
ومشكلاتهم .

٣ - خلق أو تكوين الدوافع الإيجابية نحو التعلم وتقوية هذه الدوافع
والعمل على تنميتها .

الفصل السادس

العلاقات الانسانية ودورها في تعليم الكبار (*)

١ - معنى العلاقات الانسانية :

تستعمل كلمة العلاقات في كثير من الأغراض ، وتطلق على نواح كثيرة من ألوان النشاط الانساني والاجتماعي فهناك العلاقات السياسية والاقتصادية والعسكرية بين الدول ، وهناك العلاقات العاطفية والاجتماعية بين الافراد وهناك العلاقات الانسانية وروابط المودة التي تسود بين فردين أو بين أعضاء الأسرة أو الجماعة الممينة والتي تؤدي إذا كانت إيجابية إلى تحقيق الأهداف كما تؤدي إلى تعويق رسالة الجماعة وتعطيل الأدوار والوظائف التي ينبغي أن يقوم بها أفرادها وذلك إذا كانت سلبية ، وهذا النوع الأخير من العلاقات الانسانية وآثارها الإيجابية والسلبية هو ما سوف نناقشه في الصفحات التالية .

٢ - نماذج من العلاقات التي تسود بعض الجماعات وبيان آثارها السلوكية :

لقد دلت الدراسات التي أجريت بقصد التعرف على العلاقات الانسانية التي تسود بين المعلمين والدارسين من المراهقين والشباب سواء دخل الصف اندراسي أو خارجه أثناء النشاط الرياضي والاجتماعي والعلمي والفني ، وكذلك أثناء الحفلات الترفيهية والرحلات الكشفية والمسكرات وبحوها - على وجود ألوان ونماذج مختلفة من الروابط الانفعالية ومن أساليب المعاملة التي تسود بين المعلم ورائد الجماعة وبين الدارسين أو أعضاء تلك الجماعة ، ودلت تلك الدراسات على أن هذه العلاقات الانسانية السائدة تؤثر على سلوك الجماعة ككل وعلى أهدافها وعلى درجة فاعليتها ونجاحها في تحقيق رسالتها وقيامها بأداء دورها المطلوب ، كما وجد أنها تؤثر على سلوك الأفراد وعلى علاقاتهم الشخصية والاجتماعية خارج تلك الجماعة ، ومن نماذج تلك العلاقات ما يلي :

(١) علاقة تتصف بدرجة عالية من الحب والخشية ، ويقوم المعلم أو الرائد فيها بدور يشبه دور الأب إلى حد كبير ، دور الأب الحازم الذي تقوم تصرفاته دائما على العقل والمنطق والذي يجمع في معاملته لابنائه

(*) للدكتور حامد الفقي .

بين العدل والرحمة . مثل هذا المعلم أو الرائد يفوز فى اغلب الأحيان بحب طلابه أو أعضاء الجماعة التى يقودها ، وهم من أجل ذلك يحاولون البعد عما يفضبه ويحرصون على الاحتفاظ بحبه .

اما الآثار السلوكية لهذا اللون من العلاقات الانسانية الإيجابية فقد وجد انها أصبحت نمطا سلوكيا لكثير من افراد الجماعة يتبعه فى تعامله مع الآخرين خارج الفصل أو خارج الجماعة وهذا ما نسميه فى علم النفس بعملية التقمص أو التوحد حيث يعجب الفرد بشخصية معينة أو بمبدأ أو سلوك معين فيتمثله أو يتخذه المثل الأعلى له فى حياته وعلاقاته مع الآخرين .

(ب) علاقة تتم بدرجة عالية من الحب ولكن دون خوف أو خشية أو مع درجة قليلة من هذه الخشية ، وقد لوحظ أن شخصية المعلم أو الرائد فى مثل هذه الجماعات شخصية جذابة ، وعلى حظ كبير من الذكاء والثقافة وسعة الأفق والتعاطف والديمقراطية فى القيادة ، ويعتمد التفاعل بين مثل هذا المعلم أو الرائد وبين طلابه لكبار أو أعضاء جماعته على أساس من الفهم والتفاهم المتبادل والادراك الواعى لأهداف الجماعة ، ورسالتها ومستوليقاتها ، وعلى أخذ حاجات الأفراد ومشكلاتهم فى الاعتبار والمشاركة الإيجابية فى هذه المشكلات .

اما الآثار السلوكية لهذا اللون من العلاقات الانسانية فهى ارتفاع درجة الترابط وازدياد الثقة المتبادلة والحرص على نجاح الجماعة وعلى تحقيق أهدافها ، وقد أصبحت هذه العلاقات نمطا سلوكيا لبعض أفراد الجماعة على النحو الذى تقدمت الإشارة إليه .

(ج) علاقة تقوم على الخوف والرغبة فقط ، وليس فيها شيء من الحب ولا من الاحترام وقد وجد أن شخصية المعلم أو الرائد فى مثل هذه الجماعات شخصية عدوانية تميل الى التسلط والسيطرة فهو يصدر الأوامر والتعليمات ويطلب من الدارسين أو من أفراد الجماعة أن ينفذوها دون مناقشة ودون أن يسرّكهم فى الأمر .

وتؤدى عدوانية المعلم أو الرائد وتسلطه الى أن يصبح الكثير من الدارسين عدوانيين بالنسبة لبعضهم البعض وبخاصة مع من دونهم أو أصغر منهم ، كما تؤدى مثل هذه العلاقات الى فقد الثقة بين المعلم والدارسين والى عدم الحرص على نجاح الجماعة فى تحقيق أهدافها ، ويفقد الكثيرون من أفراد هذه الجماعة الشعور بالأمان كما يفقدون شعور الانتماء والولاء والاعتزاز بهذه الجماعة .

(د) علاقة قائمة على الكره الشديد وعلى الخوف والرغبة ، وقد لوحظ أن شخصية المعلم أو الرائد فى مثل هذه الجماعات شخصية مرذية تميل

الى تدبير الشر ، والى الايقاع بين الدارسين أو بين أفراد الجماعة ، ومثل هذه العلاقات نادرة الوجود فى الأوساط والمؤسسات التربوية كالمدارس والمعاهد العلمية ، ولكن يكثر وجودها فى المؤسسات الادارية والجماعات المكتبية التى قد يعمد الرئيس أو القائد فيها الى اشاعة الفرقة والخلافات بين مرءوسيه وتابعيه وذلك لى يضمن عدم اتحادهم ضده ويسهل له بذلك السيطرة عليهم ، كما توجد مثل هذه العلاقة بين المعاصيات والجماعات الخارجة على القانون والتى لا يملك افرادها الا الطاعة المظهرية والا تعرضوا للابذاء والانتقام .

وتؤدى مثل هذه العلاقة الى آثار سلوكية ونفسية ضارة ، فقد تؤدى الى ان يتحد افراد الجماعة مع بعضهم سرا لتدبير المؤامرات أو تليفق التهم ضد بعضهم البعض أو ضد الرئيس أو القائد أو يحاولون حماية انفسهم بالانتقاض والمدوان وقد تؤدى الى نتائج سلبية ، فقد ينفس الدارسون عن ثورتهم المكبوتة ضد عدوانية المعلم ومرامته وقوته بأساليب سلبية مختلفة فيمتدون على المدرسة أو على ائاثها ، وقد ينفجرون فى وجه مدرس آخر يرى يعقب المدرس العدوانى وهذا ما يسمى فى علم النفس بالاسقاط .

(هـ) وهناك علاقات اخرى جانبية بعضها ايجابية وبعضها سلبية كشفت عنها الدراسات بين بعض افراد الجماعة أو بين البعض وبين شخصية المعلم أو الرائد ، فقد لوحظ انه اذا كانت شخصية المعلم أو المعلمة جذابة أو كانت المدرسة على جانب من الجمال والأنوثة وتعمل مع افراد من الجنس الآخر أو كان المعلم شابا وجيها يعمل فى مدرسة بنات - فان علاقات عاطفية تنشأ من طرف واحد غالبا بين بعض الدارسين أو الدراسات وبين هذه الشخصية. وقد تحدث بين المدرسين والمدرسات اذا وجد الجنسان فى عمل مشترك ، وقو يؤدى مثل هذه العلاقات الى بعض السلبيات ، والى شيوع عوامـل الفيرة والوشاية ، والى كثرة الاتهامات ، ويحتاج من يتعرض الى مثل هذه المواقف الى درجة كبيرة من الموضوعية والحياد فى تعامله مع الدارسين أو الدراسات أو مع الزميلات .

وقد توجد جماعات جانبية مغيرة وسط العف الدراسى أو داخل الجماعة الكبيرة ، ويرجع السبب فى وجود مثل هذه الجماعات الجانبية أو الشلل الى اتفاق فى الأمزجة أو الاهتمامات بين بعض الافراد أو الى قيام أحد الافراد باشباع نزوات أو قضاء حاجات هؤلاء الافراد ومن ثم يلتفون حوله ويكونون جبهة ، وقد تعطل مثل هذه الجماعات الجانبية أو الشلل عمل الجماعة أو تعرقل سيرها نحو الأهداف المرجوة .

وقد توجد جماعات جانبية ايجابية داخل الجماعات الكبيرة ، وغالبا ما يجمع افرادها مبدءا دينى أو خلقى أو قيم اجتماعية فاضلة ، ويغلب على . ٩٠ -

رواد مثل هذه الجماعات أن يكونوا دعاة أكثر منهم إلى أن يكونوا عملاً ، كما في المجموعات السابقة . وإذا تخلت مثل هذه الجماعات الإيجابية الجانبية الأخيرة عن التعصب والتزمت كانت لها آثار إيجابية على أهداف الجماعة ورسالتها .

٣ - أبعاد نمو العلاقات الإنسانية بين الدارسين الكبار :

(أ) أن يفهم الدارسون الكبار معنى العمل في جماعة وما تستلزمه عضوية هذه الجماعة من مسؤوليات وضوابط وتضحيات الخ ..

(ب) أن يفهم الدارس الكبير عمل الجماعة وأهدافها ، ودوره فيها مسؤولياته نحوها .

(ج) أن تتيج جماعة الدارسين الكبار لكل فرد فيهم أن يعبر عن حاجاته ، ومشكلاته وأن ينتقد بطريقة إيجابية عمل الجماعة . كما تشجعه على المناقشة وعلى المبادرة والابتكار وتدريبه على الاستقلال وعلى تحمل المسؤولية داخل الجماعة .

(د) أن تعمل الجماعة على استثمار القدرات الخاصة والمواهب والاستعدادات المختلفة لدى الدارسين الكبار ، وعلى الاستفادة بما لديهم من خبرات وتجارب فنية أو اجتماعية .

(هـ) أن تدرب الجماعة أفرادها على المناقشة الجماعية والالتزام بمبادئها أثناء عقد الجلسات والمؤتمرات أو داخل الفصل ، وأهم هذه المبادئ :
تقبل آراء الآخرين واحترام وجهة نظرهم وتقدير مشاعرهم وعدم الاستخفاف أو البخورية ونحو ذلك من الأمور التي تؤدي إلى انقسام الجماعة ونفيم جهودها ووقتها دون الوصول إلى نتيجة إيجابية أو إلى قرار حاسم .

(و) وأخيراً فإن إحساس الجماعة بنجاحها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها وفي إشباع حاجات أعضائها وإظهار مواهبهم وشخصياتهم من أهم العوامل التي تؤدي إلى تقوية الروابط والعلاقات الإنسانية بين أفرادها .

طبيعة الوظائف القيادية :

القيادة في علم النفس الاجتماعي عبارة عن ظاهرة اجتماعية نفسية تساعد على ظهور سمات معينة يتصف بها شخص ما في موقف معين وسط جماعة معينة ذات أوضاع وسمات معينة وحجم معين وذات نظام وأهداف

معينة ، والقيادة بهذا المعنى تختلف عما نمنيه فى هذا المقام ، وما نمنيه هنا هو القيادة الوظيفية ذات الوظائف المحددة والأدوار المعينة وبهذا المعنى الأخيرة فالمعلم ورائد المجموعة يعتبران من القادة التربويين . والقيادة بمعناها النفسى وبمعناها الوظيفى أنواع : فهناك القيادة الديمقراطية والتي تقوم على المشاركة والشورى الجماعية فى إدارة الجماعة وفى تحمل المسؤوليات . وهناك القيادة الديكتاتورية المتسلطة أو البيروقراطية الجامدة التى تتمركز فيها السلطة فى يد الفرد أو فى يد قلة من الأفراد الذين يحتلون مركز القيادة ، وتختلف القيادة الديمقراطية عن الأوتقراطية فى أن القائد الديمقراطى يشارك الجماعة فى الأنشطة المختلفة ، فهو يشترك مع الجماعة فى تحديد الأدوار وفى توزيع المسؤوليات وفى فهم الحاجات والمشكلات والأهداف ، كما أنه لا ينزل عن الجماعة ولا يستعلى عليها ، وإنما يعمل على تحقيق التكامل بين دوره والأدوار الأخرى للجماعة بحيث لا يطفى على الجماعة ولا تطفى الجماعة عليه ولا يسلب أحد سلطات أو أدوار أو مسؤوليات الآخرين .

أما القيادة غير الديمقراطية فتستولى على جميع السلطات أو الأدوار وتتدخل فى كل صغيرة وكبيرة ولا تترك لأفراد الجماعة الفرصة لتحمل المسؤولية ولا تعطيهـم الحرية فى اتخاذ قرار ، ولا تدربهم على مواجهة المشكلات وحلها ، وإنما يقوم الأعفاء بالتنفيذ الآلى للتعليمات والقوانين والقرارات التى تصدرها القيادة حتى وإن لم يكونوا مقتنعين بجوداها بل ورغم اعتقادهم فى خطأ ما ينجزون .

ولا يتسع المقام هنا لشرح الآثار النفسية والسلوكية والاجتماعية المترتبة على كل لون من ألوان القيادات المختلفة ، ولعل فى النماذج التى سبق تقديمها من ألوان العلاقات الإنسانية وآثارها السلوكية ما يبنى عن التكرار.

أما القيادة التربوية التى ينبغى أن توجد فى المدرسة أو فى فصول الدارسين الكبار فهى القيادة الديمقراطية ، ولا بديل عنها ، وعلى معلم الكبار أن يمارس هذه القيادة الديمقراطية فى تعامله مع الكبار ممارسة فعلية وليست نظرية فالعمل مع هؤلاء الكبار ينبغى أن يقوم على المشاركة الجماعية ، وما قامت فكرة أعمال الجماعات ، وتقسيم الدارسين الكبار الى مجموعات عمل الا لتدريبهم على الديمقراطية والمشاركة والتعاون فى سبيل تحقيق أهداف الجماعة ، وتعتبر القيادة أو الريادة الديمقراطية فى التعليم بصفة عامة وفى تعليم الكبار بصفة خاصة ضرورة اجتماعية وقومية إذ أن الهدف الأساسى فى أى عملية تعليمية هو إعداد المواطن الحر المستقل الذى يستطيع أن يتحمل مسؤولية القيادة فى المستقبل ويستطيع أن يتعاون مع غيره من أفراد المجتمع فى سبيل تحقيق الأهداف الاجتماعية العامة والفردية الخاصة ، ولا يمكن للقيادة التسلطية أو البيروقراطية أن تخلق مثل هذه

الشخصيات ولكن القيادة الديمقراطية هي التي تستطيع تحقيق ذلك حيث انها توفر جوا من التنافس الحر الايجابي ، وتقوم على الاتصال المفتوح وتعتمد على الشورى وعلى المناقشة الجماعية وعلى الحوار البناء والنقد الهادف . وهذه هي الاسس النفسية الضرورية لتكوين الشخصيات التي لا تعاني من التردد والقلق والشك أو فقدان الثقة ، والتي يمكن أن تتخلص من السلبية والانطوائية والعداية التي تسببها القيادة التسلطية هذا فضلا عن أن العلاقات الانسانية التي تقوم على الديمقراطية تحقق النمو السليم للأفراد نفسيا واجتماعيا .

وقد تبدو الوظائف القيادية متعارضة في الظاهر ، اذ ان هناك مطلبين أساسيين يواجهان القائد التربوي معلما كان أو رائدا أو غيرهما :

الأول - مطلب عملي يتمثل في ضرورة انجاز الأهداف العملية والادارية وضبط الجماعة ، وتنفيذ الخطة وأداء الأدوار والمسئوليات المحددة .

الثاني - مطلب نفس اجتماعي يتمثل في العمل على اشباع حاجات الأفراد أو الدارسين وحل مشكلاتهم . وتوفير الرعاية لهم جسميا واجتماعيا واقتصاديا ، وتحقيق النمو لهم تربويا ومهنيا .

ويهدف المطلب الأول الى انجاز الخطة وتحقيق المنهج والوصول الى نتائج مادية ملموسة ، كما يهدف المطلب الثاني الى تحقيق تماسك الجماعة ووحدتها وعدم ترب أفرادها وعدم سلبيتهم .

والمطلبان قد يبدوان في الظاهر متعارضين ، ولكنهما في الواقع متلازمان اذ ان نجاح الجماعة في تحقيق الأهداف العلمية والمادية يساعد على تماسكها ووحدتها وتبادل الثقة بين أفرادها كما مرت الاشارة اليه . كما أن الاهتمام بأفراد الجماعة دارسين كانوا أو عاملين ورعايتهم نفسيا واجتماعيا ضروري لضمان حسن الاداء والايجابية في الاقبال على العمل واداء الأدوار المحددة على الوجه الاكمل .

فالاهتمام بالمطلب النفسي والاجتماعي او بالمطلب الانساني هو في الحقيقة اهتمام بالمطلب العملي والمادي ولكن بطريقة غير مباشرة .

وقد يغلب على بعض المعلمين والرواد أو بعض القادة التربويين الاهتمام بأحد المطلبين دون الآخر ، فيهتم بعضهم بالنظام والضبط ، وزيادة الانتاج وتذليل العقبات التي تعوق اداء الجماعة لدورها وينصرف أو ينشغل بذلك عن الاهتمام بالدارسين أو بأفراد الجماعة الذين يتوقف على سلامتهم

الجسمية والنفسية نجاح البرنامج أو الخطة أو نجاحه هو كمعلم أو رائد
فى تحقيق اهدافه .

وهناك طائفة اخرى من المعلمين أو القادة التربويين على العكس من
الطائفة السابقة يعرفون معظم اهتمامهم الى التواحي الاجتماعية والنفسية
للدارسين ويهتمون بمشكلاتهم وحاجاتهم ويعملون على تقوية الروابط الانسانية
فى داخل الصف أو الجماعة ، وينصرفون بسبب ذلك عن المطالب العملية
وتنفيذ البرنامج وتحقيق الاهداف التحصيلية أو التربوية أو المادية للجماعة
وكلا الفريقين على خطأ .

وهناك كثير من الاسباب والعوامل التى تدفع المعلم أو الرائد التربوى
الى تغليب احدى الفلسفتين على الأخرى ، وقد ترجع تلك الاسباب الى عوامل
نفسية أو الى اساليب التربية التى تعرض لها المعلمون أو الرواد فى طفولتهم
أو اساليب المعاملة التى لاقوها من اساتذتهم أو رؤسائهم قبل أن يصبحوا
قادة أو روادا ، وقد دلت الدراسات على أن الأشخاص الذين يغلب عليهم
دافع حب الذات واحترامها هم الذين تغلب عليهم الفلسفة النفسية الاجتماعية
والاهتمام بالنواحي الانسانية للدارسين أو الرؤوسين أما الأشخاص الذين
تغلب عليهم الفلسفة العملية والاهتمام بمطالب العمل أو تنفيذ البرنامج فهم
من الذين يغلب عليهم دافع القوة والسيطرة ، وقد يكون اهتمامهم بالمشاكل
العملية والتحدى لها تنفيذا عن دوافع العدوان المكبوتة أو مباينة فى
الاعتداد والثقة بالنفس .

أما القيادة التربوية المثالية فى التى تحاول الجمع بين الفلسفتين ، وتقيم
توازنا بين المطلبين ، وتسعى الى التوفيق بين مصلحة العمل وضبطه ونجاحه
وبين صالح الأفراد وراحتهم بحيث لا يطفئ احد الجانبين على الآخر ، والمعلم
أو الرائد المثالى هو الذى تكون استجابته المتعلقة بسير العمل وحل مشكلاته
سريعة نشطة كما تكون استجابته المتعلقة بأعضاء الجماعة أو الصف الدراسى
ومشكلاتهم استجابة تعاطفية وخاصة فيما يتعلق بظروفهم الصحية والنفسية .

وتغليب احدى الفلسفتين على الأخرى يؤثر فى حكم المعلم أو الرائد على
من يقوم بتقويمهم والحكم عليهم . فقد يتأثر بالفلسفة التى يؤمن بها أو تغلب
عليه وبالتالي يحكم على الأفراد الذين يؤمنون بفلسفته . بأنهم مثاليون . كما
يجوز فى الحكم على الأفراد الذين يختلفون معه فى هذه الفلسفة . وكذلك
الحكم على المعلم أو الرائد أو تقويمه بواسطة من فوقه أو من هم دونه قد
يختلف ، فبينما هو فى نظر من فوقه معلم مثالى أو رائد مثالى لأن من فوقه
يتفق معه فى الفلسفة نجد أنه فى نظر الدارسين أو من هم دونه من الرؤوسين
معلم صارم أو قاس أو مستبد وذلك لأن من دونه يهتم فى المقام الأول أحوالهم
النفسية والاجتماعية ومشكلاتهم وحاجاتهم الانسانية .

وهذه الحقيقة المتقدمة تستدعى الحيلة والموضوعية عند التصدى لعملية
تقويم الأفراد والحكم عليهم .

واخيرا نود أن نقرر أنه ليست هناك علاقة معينة تصلح جميع الأفراد
فى جميع المواقف أو فى جميع المؤسسات أو الجماعات ، فهناك مؤسسات
معينة غير تربوية وهناك أفراد معينون وظروف معينة تستدعى لونا معيناً من
العلاقات ومن أساليب المعاملة .

خصائص العلاقات الانسانية الناجحة :

- ١ - أن تقوم على التقبل الإيجابى غير المشروط .
- ٢ - ألا يغلب الاهتمام بالجانب العملى على الجانب النفسى الاجتماعى .
- ٣ - أن يسود الفهم والتقبل والاحترام والثقة بين المعلم أو الرائد وبين
الأفراد .
- ٤ - أن يؤمن المعلم أو الرائد بقيمة الدارس كشخص وبكرامته كإنسان
وأن يتقبله لذاته فقط دون اعتبار آخر من جنس أو دين أو مدرسة أو مذهب
أو منفعة أو نحو ذلك .
- ٥ - أن تلتزم الجماعة بالأسلوب الديمقراطى فى العمل وبقواعد
المناقشة الجماعية وأساليبها .
- ٦ - أن يسمح جو الجماعة بنمو الأفراد نفسياً ومهنيًا وعلمياً واجتماعياً
بدرجة تحقق لهم الاستقلال الذاتى والتدريب على تحمل المسئوليات .

الفصل السابع

اساليب تعليم الكبار والتعامل معهم (*)

طرق تعليم الكبار هي الاساليب التي تأخذ في الاعتبار خصائص الكبار وما يتميزون به عن الصغار من نضج أو خبرة ، وما يتصفون به من دوافع ايجابية أو سلبية كما سنشير اليه فيما بعد .

فالدارس الكبير يمتلك الكثير من الخبرات والتجارب وهو على درجة كبيرة من النضج الاجتماعي الذي قد لا يتوافر للدارسين الصغار ، فهو وقد قضى مرحلة طويلة من حياته لا شك انه واجه المشكلات ، واحتك بالآخرين وعرك الحياة ، واكتسب كثيرا من التجارب الفنية في مجال الزراعة أو الحرفة أو العمل ، وقد سبق أن قررنا أن خصائص الكبار الجسمية والعقلية تؤهلهم لنجاح في عملية التعلم حيث اكتمل نموهم الجسمي والعقلي فهم بحكم تكوينهم وسنهم ونضجهم قادرون على الفهم والاستيعاب وتكوين المهارات التعليمية الجديدة ، ولكنهم الى جانب هذه الخصائص الايجابية تلاحقهم بعض مشكلات الحياة ومسئوليات المراحل التي يمرون بها . هذا بالإضافة الى بعض الدوافع السلبية التي تضعف من عزيمتهم وتجعل رغبتهم في التعلم محدودة والامل الوحيد كما اشرنا من قبل انما هو في تحريك الدوافع الايجابية واستشارتها وفي تكوين مفهوم ايجابي عن الذات ثم ربط موضوعات الدراسة ومواردها بحاجات الدارسين ودوافعهم ومشكلاتهم .

أمثلة للدوافع السلبية لدى الكبار الأميين واساليب التغلب عليها :

١ - الشعور بالنقص :

قد يؤدي الانضمام الى فصول محو الأمية في نظر الكبير الأمي الى ان يشعر بالنقص ، فالتوجه الى فصول محو الأمية قد يعتبر في حد ذاته وصمة في نظر بعض الكبار الذين يشعرون باحترام الذات ، فبينما هم قانعون بحياتهم ، وراضون بما حققوا فيها من نجاح يجدون أنفسهم وقد جلسوا في مقاعد الصغار مما يشعرهم بجعلهم ، كما أن سماعهم لموضوعات ومعارف وحقائق جديدة قد يزيد من حدة هذا الشعور لديهم ، وقد يقع الكبير الأمي في صراع نفسي بسبب ذلك . ويتوقف نجاحه في التغلب على هذا الصراع ، وفي الاقبال على فصول محو الأمية على الطريقة التي يتعلم بها والاساليب التي يتعامل بها المدرس معه ، وعلى مدى نجاح هذا المدرس في اختيار الطريقة التي

(*) للدكتور حامد الفقى .

تسمر هؤلاء الدارسين الكبار بنضجهم واستقلالهم ، وتظهرهم بمظهر الذين يملكون بعض المعرفة والخبرة والتجربة ، وتتيح لهم التعبير عن ذلك ، ولا يعاملهم معاملة الأطفال أو يضمهم فى موضع الأميين الجهلاء .

٢ - السلبية أثناء الدرس :

قد يميل الكبار الأميون الى السلبية داخل الفصل ويؤثرون الصمت أثناء سير العملية التعليمية . ولا يشتركون فى المناقشة بطريقة ايجابية وذلك بسبب الخوف من أن يجرح كبرياؤهم ، أو يضر شأنهم أو تهمز مكانتهم الاجتماعية ، وخاصة اذا ما عجزوا عن الاجابة عن بعض الاسئلة أمام زملائهم الدارسين الذين قد يكونون فى سن ابنائهم أو يكونون اقل منهم شأنًا فى نظرهم .

ويقتضى ذلك من المدرس ان يراعى نوعية تكوين الفصل : وان يأخذ الفوارق الاجتماعية وفوارق السن فى الاعتبار . فاذا لم تسمح بذلك الظروف المادية أو ظروف البرنامج . فينبغى عليه ان يلجأ الى بعض الأساليب العملية لتكوين مجموعتين أو ثلاث فى داخل الفصل الواحد بحيث يتحقق الانسجام والتآلف فى داخل كل مجموعة . فاذا سأل المدرس سؤالاً واجاب عنه فرد من المجموعة كان الفضل راجعاً لجميع افرادها لا لفرد واحد ، واذا أخطأ فرد فى الاجابة رجع الخطأ الى المجموعة لا الى فرد واحد ، وذلك كما يحدث فى برنامج وائل الطلبة ، وقد يستطيع المدرس عن طريق اثارة الدوافع الإيجابية واستغلال التنافس المعقول بين هذه المجموعات ان يحقق الكثير من النجاح وقد يستطيع المدرس ان يلجأ الى أساليب المناقشة الجماعية ، وبدرج الدارسين على احترام وتقبل مشاعر الآخرين وآرائهم وافكارهم ووجهة نظرهم . وعدم تسفيه أى رأى . أو أى اجابة . أو أى سؤال مهما بدا فى نظر البعض سخيفاً أو تافهاً . وسوف نشير الى ذلك بشئ من التفصيل عند الحديث عن طريقة المشاركة النشطة .

٣ - المفاهيم الخاطئة عن التعليم لدى الكبار الأميين :

قد يعتقد بعض الأميين الكبار أن زمن التعلم قد ولى بالنسبة اليهم وأن فترة الطفولة كانت هى الفرصة الوحيدة . وأنه ما دامت قد فاتتهم مرحلة انطفولة ولم يتعلموا فقد فاتتهم الفرصة الى الأبد ، ولذا فهم يترددون فى الإقبال على عملية التعلم من جديد . ويقتضى ذلك من القائمين على برامج محو الأمية ومن المدرسين ان ينزعوا هذه الفكرة الخاطئة من اذهان الكبار الأميين عن طريق التوعية ، واستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الدينية التى تثبت أن الانسان يستطيع التعلم من المهد الى اللحد ، كما أن الدراسات الاجتماعية والنفسية الحديثة ، قد أثبتت قدرة الفرد على التعلم

فى أى عمر واستعداده للتكيف لمختلف البيئات وتؤدى الملاحظات العلمية التى أجريت على المهاجرين الكبار هذه الحقيقة ، حيث استطاع الكثيرون من هؤلاء المهاجرين أن يتكيفوا للبيئات الجديدة وأن يتعلموا لغات أجنبية وأن يكتسبوا مهارات وعادات سلوكية جديدة فى البلاد والمجتمعات التى هاجروا إليها . وكل ما يمكن أن تمتاز به فترة الطفولة فى هذا الصدد وكما تؤكد الدراسات هو أن التعلم والتكيف فى الطفولة يتم بصورة أسهل وبطريقة أسرع مما يتم به فى مراحل السن المتقدمة ، ولكن ينبغى أن نلاحظ أن الكبار يمتازون بتمام النضج العقلى والجسمى ويملكون ثروة ضخمة من المفردات اللغوية ومن المدركات والصور العقلية ومن التجارب الاجتماعية التى قلما تتوافر للمبتدئين من الأطفال الصغار .

٤ - الانشغال بالحاجات الأولية ومواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها :

قد يظن بعض الكادحين الذين يقضون طول اليوم فى العمل الشاق من أجل توفير لقمة العيش واسكات ألم الجوع وستر العرى أن الشغل بالنسبة اليهم يعتبر ترفا أو شيئا كماليا لا يملكون الوقت له ، والواقع أن هذه الدوافع الأولية تظل مسيطرة على حياة الفرد وسلوكه حتى يتم اشباعها فهى أدنى الدوافع مرتبة ، ولكنها اقواها واشدها سطوة وسيطرة كما أشرنا اليه فى موضوع الدوافع ، ويقتضى ذلك من واضعى برامج محو الأمية ومن المدرسين أن يربطوا بين اشباع هذه الدوافع وبين محو الأمية كأن يكون محو الأمية وسيلة للقمة عيش أفضل ، أو سبيلا للحصول على عمل أفضل . ويستطيع القائمون على برامج المعاونات والمساعدات والتنمية الاجتماعية أن يربطوا بين هذه البرامج محو الأمية . فيستطيع الدارس الكبير أن يحصل على بعض المساعدات المادية أو المعنوية تشجعا له وتخفيفا عن كاهله ، وتقوية لدوافع التعلم لديه .

نماذج من طرق تعليم الكبار :

١ - الطريقة الالقائية :

هى طريقة قديمة درج عليها الناس منذ القدم فى المدرسة والمسجد ونحوها ، ولا تزال هذه الطريقة مستخدمة فى بعض المؤسسات أو الجامعات كما أن هناك بعض المواقف التى تتطلب اصدار التعليمات أو تلقين الأوامر واخبار البعض بما يتبغى عليهم أن يعرفوه أو يعملوه ، وقد يؤدى استخدام هذه الطريقة فى داخل الفصل أو فى تدريس بعض المواد الى نتيجتين سلبيتين:

الأولى : انها تؤدى الى الاعتماد على الغير ، والتسليم بسهولة بكل ما يسمع أو يقال ويؤدى ذلك فى النهاية الى الشعور بعدم الثقة بالنفس والى السلبية .

الثانية : انها قد تدعو الى الثورة النفسية ضد ما يقال او ما يسمع وذلك نتيجة لاضطرار المستمع الى الضغط على نفسه واعصابه والى كبت آرائه المخالفة او وجهة نظره المعارضة ويؤدي ذلك بطبيعة الحال الى الرفض لما يسمع ، بل قد تؤدي هذه الطريقة في بعض الأحيان وخاصة اذا ما اقترنت بالضغط والارهاب الى عكس المطلوب تماما .

٢ - طريقة التريديد او التلقين :

هذه طريقة قديمة كان يستخدمها البعض ولا يزال في عملية القراءة والكتابة ، وهى وان ادت خدمة جلية في حفظ القرآن الكريم على مدى الاجيال دون اذى تحريف او تغيير فانها لا تصلح لتنمية القدرة على الفهم دون الحفظ وخاصة في بعض المواد التى تحتاج الى عمليات التفكير والتحليل والاستنتاج وغيرها من الوظائف العقلية العليا .

٣ - الطريقة الجماعية القائمة على المشاركة الفردية النشطة :

وتقتضى هذه الطريقة ان يكون الدارس ايجابيا اثناء الدرس وليس سلبيا كالطريقة الالقاءية ، وفي هذه الطريقة يستطيع الدارس ان يعبر عن ذاته وان يبرز ما لديه من قدرات ومواهب خاصة ، ويستطيع ان يتعلم التفكير الناقد والاستنتاج وان يتعلم الاستقلال والثقة بالنفس ، وتقتضى هذه الطريقة ١٠ على :

اولا : تدريب الدارسين على حسن الاستماع وعلى الملاحظة لما يدور في الفصل .

ثانيا : تدريب الدارسين على حرية التعبير عن الأفكار وعن المشاعر دون خوف او خجل .

ثالثا : تدريب الدارسين على تنظيم وترتيب ما لديهم من افكار ، فكثيرا ما يكون لدى الكبار الأميين بعض المعارف والتجارب العملية ولكنها غير منظمة نما انهم كثيرا ما تعوزهم الثقة بالنفس .

رابعا : تحقيق التعارف الكامل و الانسجام والتآلف بقدر الامكان بين أعضاء الجماعة بدرجة تسمح للواحد منهم بأن يعبر عن مشاعره دون خجل وبأن يسأل ويجيب ويناقش دون خوف أو تردد .

خامسا : خلال الدروس الاولى من البرنامج يوجد الاهتمام الى تحقيق التدريبات السابقة على الطريقة الجماعية القائمة على المشاركة الفردية النشطة

وتوجد عناية خاصة الى بعض الدارسين الذين يميلون الى العزلة او يؤثرون الصمت .

وتمتاز طريقة المشاركة الفردية النشطة بأنها تدرب الدارسين الكبار على أساليب المناقشة الجماعية وآدابها ، كما أنها تقضى على معوقات التعلم وهى الشك والتردد كما أنها تحسن من قدرة الكبار على الاتصال والتفاهم وتساعدهم على فهم بعضهم البعض .

عيوب الطريقة الجماعية القائمة على المشاركة الفردية النشطة فى تعليم الكبار :

١ - قد يسيء البعض فهم معنى حرية التعبير عن الذات ويخرج على قواعد ضبط النفس ويتخذ من هذه الطريقة وسيلة للتسلط أو الظهور .

٢ - قد يحاول البعض الاسترسال والاستطراء فى الكلام دون هدف .

٣ - قد لا تراعى هذه الطريقة الاختلافات الفردية بين الدارسين من حيث القدرة على التعبير ، ومن حيث الطلاقة الفكرية واللفظية .

الفصل الثامن

الصعوبات التي تواجه معلم الكبار ومحو الامية (*)

يمكن اجمال الصعوبات التي تواجه معلم الكبار ومحو الامية فيما يلي :

- صعوبات تتعلق بمهنة التدريس وشخصية المدرس .
- صعوبات تتعلق بطبيعة الدارسين الكبار واتجاهاتهم السلبية نحو التعليم .
- صعوبات تتعلق بالعملية التدريسية من حيث المنهج وتوزيع الدارسين داخل الفصول ؛ وطريقة التدريس وعملية التقويم والاختبار والزمان والمكان الملائمين .
- وسوف ندع الجزء الخاص بطريقة التدريس وعملية التقويم والاختبار الى الموضوعات الخاصة بذلك .

١ - الصعوبات التي تتعلق بمهنة التدريس :

ان مهنة التدريس من اشرف المهن واكرمها ، بل انها في الواقع ام جميع المهن الأخرى ، فالمدرس هو الذي يعد الطبيب والمهندس والمحامي وغيرهم من ارباب المهن ، وتمتاز هذه المهنة بأن النشاط العقلي فيها هو الأساس وان بناء الشخصيات الانسانية المتكاملة هو الهدف .

وتتطلب هذه المهنة لكي تحتفظ بمستواها بين المهن الأخرى أن يقوم المدرس بما يلي :

- (أ) أن يحصل قدرا معينا من المعلومات والمعارف المتخصصة وخاصة في ميدان التربية وعلى النفس .
- (ب) أن يجدد معلوماته ومعارفه بصفة مستمرة وان يقف على أحدث التطورات في ميدان تخصصه .
- (ج) أن يقوم بالتجارب والدراسات والأبحاث التي تهدف الى تطوير المهنة والارتفاع بمستواها .

(*) للدكتور حامد الفقى .

والى جانب المطالب السابقة التى تتطلبها المهنة فان هناك مسئوليات معينة تفرضها هذه المهنة على المدرس لانه بحكم عمله قائد تربوى تؤثر افكاره واتجاهاته وقيمه وانماط سلوكه فى تكوين وتشكيل الاجيال المستقبلية .

واهم هذه المسئوليات ما يلى :

١ - الامانة فى اداء العمل والوفاء والاخلاص والتعاون مع الجميع فى سبيل تحقيق اهدافه .

٢ - التمرس والتدريب بقدر كاف على مزاولة المهنة بأبعادها المختلفة من حيث اعداد المنهج وتطويره ليلائم الدارسين وحاجاتهم ، ومن حيث توزيع هؤلاء الدارسين داخل الفصول حسب العمر الزمنى أو المستوى العقلى أو حسب درجة النضج ومن حيث استخدام طرق التدريس التى تناسب نوع الدارسين ومرحلة نموهم ، ومن حيث بناء الاختبارات واجراؤها وتفسيرها وتقويم العملية التدريسية الخ ...

٣ - الاسهام فى خدمة البيئة وتحقيق الاهداف الاجتماعية كقائد تربوى .

شخصية المدرس :

ان مهنة التدريس مهنة شاقة تنال من صحة المدرس الجسمية والنفسية وقد اثبتت الدراسات ان المدرسين هم اكثر الناس عرضة للاصابة بالانهيئات العصبية ، نتيجة لما يتعرضون له من مضايقات متكررة داخل الفصل ، او نتيجة لما يصادفهم من صعوبات ومشكلات ، او نتيجة لسوء العلاقة مع زملائهم او مع الاداريين او رؤساء العمل .

هذا بالاضافة الى مشكلاتهم الشخصية الخاصة ومشكلات اسرهم وابنائهم الخ ...

وقد تؤدى الضغوط النفسية المستمرة الى الاضطرابات النفسية كما يؤدى الشعور بالفشل والاحباط الى العدوان أو الانطواء ، وقد يصاب المدرس بانقصاص الشخصية ، وهذا يحتم على المجتمع توفير الرعاية الضرورية له وحل مشكلاته ورفع مستواه .

ونظرا لما تقدمت الاشارة اليه من صعوبات قد يواجهها المدرس فانه يحتاج الى شخصية قوية قادرة على مجابهة العقبات وحل المشكلات ، وفيما يلى اهم الخصائص التى ينبغى أن تتوفر فى شخصية المدرس :

١ - أن يتمتع بالثبات الانفعالي والاستقرار النفسى والهدوء العاطفى .

٢ - أن يتحقق له الشعور بالأمان والثقة بالنفس ، والاحساس بالكفاءة وتقبل الذات واحترامها .

٣ - أن يكون اقباله على مهنة التدريس نابعا من رغبة حقيقية واتجاه ايجابى لا تؤثر فيه ضالة العائد المادى ، ولا عدم التقدير الاجتماعى الكافى ، فهو يقبل عليها بدافع ذاتى لانه يجد فى مساعدة الدارسين الاشباع النفسى الذى يخلقه حب الآخرين ورضاهم .

٤ - أن يتمتع باللياقة البدنية والنفسية الكافية لمواجهة الصعوبات والضغوط التى تفرضها المهنة . ونحب أن تؤكد فى هذا المقام أن المدرس لبس له سند يحميه ويضمن له النجاح غير قوة شخصيته وإيمانه بالله ورسالته .

٢ - الصعوبات التى تتعلق بالدارسين الأميين وطبيعتهم :

اما الصعوبات التى تتعلق بالدارسين الأميين فتدور حول ما يلى :

(١) سوء فهم طبيعة الأميين الكبار :

يشعر الدارس من الأميين الكبار بأنه قد استقل وتححر منذ زمن طويل كما يشعر بأنه ناضج وأنه يعرف الكثير ، ولديه شعور بالرضى عن النفس .وعما هو فيه وما حققه من نجاح فى حياته العملية ، ولذا فهو لا شعوريا يقاوم العودة الى الطفولة عن طريق الجلوس فى مجلس الصفاف ويرفض الاعتراف بأنه غير ناضج وأنه يحتاج الى معارف ومفاهيم وعادات سلوكية جديدة لان ذلك مناقض لمفهومه عن الذات كما تقدم ، وأول صعوبة تصادف المدرس نتيجة لذلك هى انصراف الدارس الكبير وعدم اقباله بحماس على عملية محو أميته ، فاذا لم يفهم المدرس العوامل النفسية وراء تصرف الكبار الأميين فلن يستطيع أن ينجح فى عمله معهم .

وأول ما يقتضيه فهم هذه الحقائق عن الدارسين هو أن يختار المدرس الطريقة التى تشعرهم بالاستقلال والنضج ، ولا تضعهم فى موضع الأطفال أو تظهرهم بمظهر الجبناء ، . فيما يلى ما قد يساعد المدرس على تحقيق ذلك :

١ - اشارك الكبار الأميين فى سير عملية التدريس ، واعطاؤهم من المسئوليات والأدوار ما يشبع فيهم الشعور بالاستقلال والنضج .

٢ - مساعدة الدارس الأمي على أن يدرك حاجته لمحو أميته ومعاونته في تكوين دافع ذاتي نحو التعلم .

٣ - الربط بين الدوافع الشخصية للأمين الكبار وبين المنهج ، وهذا يقتضى الا يكون المدرس عبدا للكتاب المقرر .

٤ - دراسة المجموعة التي يدرس لها والتعرف على دوافعها والعمل على تطويع المنهج وربط الدوافع الاجتماعية العامة بدوافع الدارسين الخاصة .

(ب) وجود بعض الخصائص السلبية لدى الدارسين الأميين :

كثيرا ما يلجأ الكبار الأميون الى الصمت اثناء الدرس ، ويرجع ذلك الى عوامل كثيرة منها عدم وجود الألفة او العلاقة الايجابية القوية بينهم وبين المدرس ، او الى عدم ملاءمة المادة او الطريقة ، الى غير ذلك من العوامل . وقد يرجع الصمت الى بعض الخصائص النفسية السلبية كالخوف او الخجل الذي يعانيه الأمي الكبير . فقد يخاف من أن ينكشف جهله ، ويخجل من أن يجرح كبرياؤه أمام المدرس الذي قد يكون أصغر منه أو أمام بعض الدارسين الآخرين الذين قد يكونون في نظره اقل منه .

ومما يقوى هذه الخصائص السلبية لدى الأميين الكبار وجود بعض المفاهيم الشائعة الخاطئة والتي تقرر أن زمن التعلم قد فات بفوات فترة الطفولة كما مرت الإشارة اليه ، وفيما يلي بعض العوامل التي تساعد المدرس على تخليص الكبار الأميين من سيطرة هذه المشاعر السلبية عليهم :

١ - تقوية وتوثيق العلاقات بين افراد المجموعة الى الحد الذي لا يجد الواحد منهم غضاظة في التعبير عن آرائه ومشاعره .

٢ - تدريبهم على تقبل آراء الآخرين ومناقشتها بطريقة موضوعية دون حرج أو اعتراض أو تأفف مهما كان الرأي يبدو غريبا أو غير مألوف .

٣ - إتاحة الفرصة للدارسين الكبار للتحدث عن تجاربهم وخبراتهم التي قد تسهم في توضيح جوانب الدرس .

٤ - تدريبهم على العمل الجماعي في فريق أو فرق متكاملة ويمكن الاستفادة في هذا الصدد من طريقة المشروع .

(ج) عدم توزيع اهتمام المدرس بالتساوى بين البرنامج وبين الدارسين :

كثيرا ما يوجه المدرس كل اهتمامه الى المنهج والكتاب ، وتحضير الدروس ، ويصبح الدارس وكأنه لا أهمية له ، وبذلك تصبح العملية روتينية لا تجذب اهتمام الدارس الكبير ولا تلفت انتباهه .

ويستطيع المدرس ان يتغلب على ذلك بتوزيع اهتمامه واعطاء الجزء الأكبر من هذا الاهتمام الى الدارسين حتى يشعروا بأنهم يقضون وقتا مشبعا وثمينا لأنه يتعلق بحاجاتهم ودوافعهم ومشكلاتهم .

(د) الاهتمام بالدوافع الاجتماعية العامة وإهمال الدوافع الذاتية الخاصة :

تدور موضوعات الكتب المقررة على الأمين الكبار غالبا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية العامة والتي تتمثل في رفع الكفاءة وزيادة الإنتاج ، وعلى الرغم من أهمية هذه النواحي وضرورتها ، إلا أنه ينبغي أن يسأل المدرس نفسه السؤال التالي : الى أى مدى يدرك الأمين الأهداف العامة ؟ ثم ما هو الارتباط بين هذه الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة للدارسين الكبار ؟

والواقع أن المنطق يقتضى القيام بعملية مسح للدارسين فى الموقع المعين والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم ، والتعرف على خصائصهم النفسية وتصنيفها وترتيبها حسب أهميتها فى نظر الدارسين أنفسهم : ثم تأتى بعد ذلك مرحلة تصميم المنهج ، واختيار مادة الكتاب وطريقة التدريس وأساليب التقويم الخ .. وبذلك يتحقق اشتراك الدارسين بطريق غير مباشر فى وضع البرنامج الخاص بمحو أميتهم . وهنا قد يبرز سؤال آخر وهو : ما مصير الحاجات والأهداف الاجتماعية العامة حينئذ ؟

ونبدأ فنقرر أن المدرس الناجع يستطيع تكوين القيم الخلقية والاتجاهات الإيجابية والعادات السلوكية الصحيحة والتي تؤدى فى النهاية الى تكوين المواطن السوى ، ونستطيع أن نؤكد هنا ما سبق تقريره فى موضوع الخصائص النفسية من أن نقطة البداية فى عملية محو الأمية يجب أن تكون هى التعرف على حاجات الدارسين وخصائصهم النفسية ومطالب نموهم . ثم تأتى بعد ذلك جميع المراحل الأخرى .

٤ - الصعوبات التى تتعلق بالعملية التدريسية وإبعادها من حيث المنهج ، وتوزيع الدارسين داخل الفصول ، وطرق التدريس ، والتقويم الخ :

وسوف ندع الحديث عن طرق التدريس والتقويم الى الموضوعات الخاصة بذلك كما أشرنا من قبل .

اما من حيث المنهج فيلاحظ أن بعض المدرسين يغالون في الاهتمام بالمادة وبالزمن المحدد للانتهاء منها داخل الفصل ، لدرجة أنه يتضرع إذا استطرد البعض الى موضوع بعيد عن الكتاب المقرر او اذا كثرت أسئلة الدارسين ، وتحفظها لهم بطريقة آلية بصرف النظر عن مدلولاتها العقلية والسلوكية ، وبصبح المنهج نتيجة لذلك قالباً جامداً يصب فيه الدارسون ، وقد سبقت الإشارة الى أنه ينبغي توزيع الاهتمام بين الدارسين وبين الإبعاد الأخرى لعملية التدريس ، ونضيف في هذا الصدد أن مناقشات الدارسين والتفاعل الجماعي بينهم أثناء الدرس له أثر كبير في نجاح العملية وفي تحقيق أهدافها .

وهناك اعتبارات عامة ينبغي ملاحظتها عند تصميم المنهج ومنها :

١ - مرحلة أو مراحل النمو :

فلا بد أن يراعى المدرس أن المنهج يتفق مع خصائص المرحلة التي يمر بها الدارسون ومطالبها وحاجاتها ، ودرجة النضج فيها ، وأنه يتيح للدارسين اكتشاف ميولهم واستعداداتهم الخاصة .

٢ - الأهداف الاجتماعية والتربوية :

ينبغي أن يتضمن المنهج المعارف والحقائق التي تؤكد الأهداف الاجتماعية والتربوية وتثبتها الى جانب الأهداف الفردية الخاصة بالدارسين .

٣ - تحليل المادة :

لنتفادى الصعوبات المختلفة التي تتعلق بالمنهج والمادة وتحليلها الى اجزاء ووحدات تختص كل وحدة بهدف أو أهداف جزئية فانه ينبغي على مؤلفي الكتب ومصممي المناهج وضع دليل للمدرس يسترشد به في التعرف على الأهداف المحددة والخطوات الجديدة التي ينبغي أن يقدمها للدارسين .

وباختصار يجب أن يتضمن المنهج ما يلي :

١ - تجارب تتطلبها حاجات النمو ومطالبه وتشبع دوافع الدارسين .

٢ - معارف ومعلومات يراد اضافتها الى خبرات الدارسين .

٣ - مهارات وعادات يراد خلقها وتطويرها .

٤ - قيما واتجاهات يراد تأكيدها أو تكوينها وتشبيتها .

وأخيراً يمكن للمدرس التغلب على الصعوبات التي تواجهه في تعليم التبار ومحو أميتهم اذا حقق الخطوات التالية :

١ - دراسة حاجات الدارسين الذين سوف يتحمل عبء محو أميتهم،
والتعرف على خصائص نموهم ومطالبهم .

٢ - ربط المادة الدراسية بهذه الحاجات والدوافع .

٣ - الربط بين الدوافع الاجتماعية العامة والدوافع الفردية الخاصة
والوصول بالدارسين الى درجة الادراك والوعى بهذه الدوافع .

٤ - توزيع الاهتمام وتحقيق التوازن بين ابعاد العملية التعليمية
ومظاهرها .

٥ - تشجيع الدارسين الكبار على حرية التعبير والمناقشة وتدريبهم
على العمل الجماعى وتحمل مسئولية نجاح البرنامج .

٦ - توثيق العلاقة بينه وبين الادارة .

٧ - استغلال جميع الطاقات والمصادر والمؤسسات واشراكهم معه فى
توجيه وتنفيذ برنامج محو الأمية .

المراجع الأجنبية

- 1 — Bergevin, P. Morris, D. and smith, R., Adult Education Procedures — A Hand Book of Tested Patterns for Effective Participation, Greenwich, Connecticut, Seabury Press, 1963.
- 2 — Stinnett, T. M. and Huggett, A. J. Professional Problems of Teachers. The Macmillan Company, New York, 1963.
- 3 — Warters, J., Group guidance : Principles and Practices McGraw-Hill Book Company inc., New York 1960.

الباب الثالث

ادارة وتمويل برامج تعليم الكبار ومحو الامية

الفصل التاسع

دراسة تحليلية تقويمية لأنماط التنظيم الإدارى والمالى لبرامج محو الأمية فى البلاد العربية (١)

مقدمة عن الأسس العملية للتنظيمات الإدارية :

هناك أنماط متنوعة من التنظيمات الإدارية معروفة لدارسى الإدارة. واتخصصين فيها وربما كان من المفيد أن نعرض بإيجاز لأهم هذه الأنماط. كخلفية رئيسية يمكن فى ضوءها تحليل وتقويم أنماط التنظيم الإدارى لبرامج محو الأمية فى البلاد العربية .

والواقع أن التنظيمات الإدارية فى اختلافها وتباينها إنما تقوم على فلسفات مختلفة لرجال الفكر الإدارى وتصوراتهم للأسس التى ينبغى أن تقوم عليها هذه التنظيمات . وهناك عدة ميادين للتنظيم الإدارى معروفة لدى رجال الإدارة ودارسيها .

منها أن العمل الإدارى يمكن تنظيمه على أحسن قدر من الكفاءة على أساس الوظيفة وهذه هى فكرة أو عقيدة « الوحدة » التى تقوم على أساس توحيد السلطة لكل العاملين فى أنواع معينة مثل ميادين التعليم والصحة والخدمات العامة . ومع وجود الأهداف الكبيرة العامة فى هذه الميادين فإن كل فرع من فروع التنظيم الإدارى ينبغى أن يكون له أغراض وأهداف فرعية محددة .

ومنها أن توحيد التوجيه يجب أن يضمن فى التنظيم بمعنى أن يكون هناك رئيس واحد هو المسئول النهائى عن العمل وهذه هى القاعدة التى تقوم على وحدة الأمر وينبغى أيضا ألا يخضع أى مرؤوس لأوامر أكثر من رئيس وهو ما يعرف بخط المسؤولية .

(١) للدكتور محمد منير مرسى .

ومنها أن التنظيم يمكن أن يكون على أساس الغرض وبناء على هذا تكون المساعدة وغيرها كل حسب الغرض الذى تؤديه .

ومنها أن التنظيم يقوم على أساس التسلسل الهرمى بمعنى أن يكون هناك تركيب تنظيمى راسى يبدأ من القاعدة ويتجه الى أعلى فى تسلسل حتى تصل الى قمة الهرم وهى أعلى سلطة فى التنظيم ويختلف هذا التسلسل الوظيفى حسب مستويات السلطة والمسئولية .

ويجب أن نشير الى أنه لا يمكن الفصل بين التنظيم والأغراض الاجتماعية . وهذا يعنى أن التنظيم وسيلة لا غاية فالتنظيم يخلق امكانية الاستخدام النفسى التى يمكن تكريسها لخدمة المجتمع .

وليست هناك صورة واحدة مثلى للتنظيم فهناك العديد من العوامل التى تحدد احسن نوع من التنظيم المناسب لموقف معين ، من هذه العوامل حجم العمل وموقعه وتقسيم العمل والموظفين والأموال المتاحة ، وينبغى الإشارة الى أن أحسن تنظيم ادارى فى فترة ما قد لا يكون كذلك اذا ما تغيرت الظروف الاجتماعية فيما بعد .

بيد انه ينبغى الاهتمام بمدى الاشراف فى التركيب التنظيمى ، والمقصود بمدى الاشراف عدد المرءوسين لكل رئيس ومدى الصلات المباشرة بين الرئيس ومرءوسيه بما يسمح بأداء العمل بصورة فعالة ودون تأخير . وهذا يعنى ببساطة ان هناك حدودا لعدد المرءوسين المطلوب الاشراف عليهم جيدا من جانب فرد واحد . ومن أهم العوامل التى تحدد مدى الاشراف شكل الهرم التنظيمى نفسه والمنظور الزمنى لمسئوليات وقرارات الوظيفة والبعد المكاني للمنظمة ويقصد به المسافة الطبيعية والمادية التى تفصل بين أعضاء المنظمة وفروعها .

وهناك عدة تقسيمات وتصنيفات معروفة للتنظيمات الادارية فبعض هذه التقسيمات يقوم على أساس تأكيد الفرق بين التنظيمات من حيث كونها عامة أو خاصة ومنها ما يقسمها حسب الحجم ومنها ما يقسمها حسب الغرض الذى تخدمه أو الميدان الذى تنتمى اليه كالتهليم أو الصحة ومنها ما يقسمها بحسب أعضائها من حيث كونهم موظفين كالمنشآت الصناعية والتجارية أو متطوعين كالجمعيات الخيرية أو مجندين كادارة الجيش . وهناك تقسيمات تقدم جوانب تحليلية أعم من هذا فبارسونز مثلا يقول أن أى تنظيم ادارى أيا كان ميدانه فى التهليم أو الصحة أو الصناعة أو التجارة ينبغى أن يحقق أربع مسائل رئيسية هى :

١ - التاقلم أو التكيف : بمعنى تكييف التنظيم الاجتماعى للمطالب

الحقيقية للبيئة الخارجية بحيث تكون المنظمة وحدة عضوية مع المجتمع الذي تخدمه وتلتحم معه والا تكون كالجسم الغريب الذي يلفظه الجسد لانه لا يناسبه ولا يتماشى معه .

٢ - تحقيق الهدف : بمعنى تحديد الأهداف وتجنيب كل الوسائل من أجل الوصول الى تحقيقها ومن الأمور المسلم بها ان يكون لكل منظمة اهداف تعمل على تحقيقها ولا انتفى الغرض من وجودها .

٣ - التكامل : بمعنى ارساء مجموعة من العلاقات بين اعضاء التنظيم تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم في كل متكامل او بمعنى آخر مدى فعالية وكفاءة التنظيم الداخلى للمنظمة .

٤ - الكمون : بمعنى ان يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه واطاره الثقافى فيكون متجددا باستمرار لا كالماء الراكد اذا طال عليه العهد ولم يتغير أو يتبدل . وهذا يعنى ان تعمل المنظمة باستمرار على كسب التأييد لها واجتذاب من يدافع عنها وعن الأغراض التى تخدمها المنظمة .

ويمكننا ان نميز بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية فى التركيب الهرمى للتنظيمات الادارية .

أولها : المستوى المهنى أو الفنى حيث يصنع بالفعل انتاج المنظمة . وأعضاء هذا المستوى تتعلق مهمتهم الرئيسية بأداء الواجبات الفنية كالمدرسين فى المدارس أو الأطباء فى المستشفيات أو العمال فى المصانع .

ثانيها : المستوى الادارى ومهمته الأساسية الوساطة بين مختلف أقسام المنظمة وتنسيق جهودها .

ثالثها : مستوى المصلحة العامة : وهو ما يربط المنظمة بالنظام الاجتماعى الخارجى عن طريق ممثلين للمجتمع الخارجى فيها يؤكدون ارتباطات المنظمة بهذا المجتمع .

الوضع الراهن للتنظيمات الادارية لمحو الأمية فى البلاد العربية :

فى ضوء ما سبقته الإشارة اليه من أسس علمية للتنظيمات الادارية بصفة عامة ، وفى ضوء المعلومات المتوافرة عن أجهزة محو الأمية فى البلاد العربية يمكن القول بأن الوضع الراهن للتنظيمات الادارية لمحو الأمية فى البلاد العربية يتطلب عدة أمور من أهمها :

اولا : وجود فلسفة واضحة تحكم العمل فى أجهزة محو الأمية وتنظيماتها :

وربما كانت هذه خطوة ضرورية لكثير من الأنشطة الأخرى لكنها تبرز بصفة واضحة فى محو الأمية . ويبرر ذلك ما يجب أن تكون عليه مشروعات محو الأمية من الجدية والأهمية والتي تستحقها باعتبارها عملية استثمارية فى الموارد البشرية ترتبط ارتباطا مباشرا بزيادة الانتاج وما يترتب عليه من زيادة الدخل القومى وهذا يعنى أن ننظر الى محو الأمية لا على أنها مجرد وصمة ار عار اجتماعى وانما على أنها عقبة كبرى فى سبيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وما يترتب على ذلك من ضرورة اعطاء محو الأمية أولوية وأهمية فى خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد العربية . يضاف الى ذلك ايضا ضرورة شمول النظرة الى محو الأمية وتكاملها باعتبار محو الأمية مسئولية قومية تتضافر فيها جهود كل الهيئات المنظمة المعنية فى ميدان الخدمات والإنتاج على السواء .

والنظرة العامة التي تسود محو الأمية فى البلاد العربية هى اعتبارها جزءا من نشاط وزارة معينة هى وزارة التربية والتعليم غالبا . وترتب على ذلك قيام أجهزة محو الأمية كجزء من التنظيم الداخلى لهذه الوزارة ، وقد تكون هذه الخطوة ضرورية تستلزمها البداية المتواضعة لأنشطة محو الأمية فى البلاد العربية ، الا أنها يجب أن تكون مرحلية وموقوتة تؤدى فى النهاية الى وجود تنظيم عام يضم كل الهيئات والمنظمات المعنية بشئون محو الأمية . أو بمعنى آخر وجود هيئة قومية لتنسيق العمل فى محو الأمية بين الهيئات والقطاعات المختلفة . وعلى الرغم من التوصيات المتكررة فى هذا الشأن ، ومن أبرزها ما أوصى به المؤتمر الإقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية (الاسكندرية ١٩٦٥) « بأن تشكل فى كل بلد عربى هيئة عليا مركزية لمحو الأمية تمثل فيها الوزارات والجهات المعنية وتتولى هذه الهيئة رسم السياسة العامة لمحو الأمية وتقر خططها وتنسيق بين أعمال الوزارات والجهات المختلفة وتنظم التمويل » ومع أنه مضى على هذه التوصية ما يزيد على سبع سنوات فان غالبية الدول العربية لا توجد بها هيئة عليا لمحو الأمية . ان التخطيط المركزى ضرورى لمشروعات محو الأمية . والتنسيق بين الأجهزة المعنية بمحو الأمية فى القطاعات المختلفة عملية لا تقل ضرورة عن سابقتها . ومن هنا كان وجود هيئة عليا تقوم بهذين الأمرين عملية على جانب كبير من الأهمية . وقد أوصى المؤتمر الإقليمى العربى الثانى لتقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية (الاسكندرية ١٩٧١) « بأن يسارع كل بلد عربى لم تنشأ فيه بعد هيئة عليا مركزية لمحو الأمية الى انشاء مثل هذه الهيئة لتقوم برسم السياسة لمحو الأمية وتقر خططها وتنسق بين أعمال الوزارات المعنية والمؤسسات والنقابات والجمعيات وغيرها من الجهات العاملة فى ميدان محو الأمية » .

ثانيا : ضرورة وضوح اهداف محو الأمية أو وجود اتفاق بين الدول العربية بشأنها :

فكثير من الدول العربية تستخدم مفهوم محو الأمية وبعضها يسميه تعليم الكبار أو تعليم الكهول أو الثقافة الشعبية أو محو الأمية الوظيفي واختلاف هذه التسميات يعكس بالطبع اختلافا في الأجهزة والتنظيمات . وكانت النتيجة اختلاف مسميات أجهزة محو الأمية واختلاف تبعيتها كما سنوضح فيما بعد .

وربما ساعد على توضيح هذه الأهداف صياغتها في صورة اجرائية أو ترجمتها الى أهداف سلوكية تنص عليها تشريعات محو الأمية أو نشراتها الرسمية ، وينبغي أن تكون هذه الأهداف واضحة لكل العاملين في ميدان محو الأمية سواء كانوا مديرين أو مخططين أو منفذين أو معلمين أو مشرفين ، ذلك أن وضوح الأهداف يساعد على تكتيل الجهود وتنظيمها نحو الغاية المقصودة وهو تحقيق الهدف ، والا انتفى الغرض الرئيسى من وجود أجهزة محو الأمية .

ثالثا : ضرورة قيام تنظيمات محو الأمية على اساس متسق متكامل :

ففى كل الدول العربية تتمركز مسئولية محو الأمية فى يد وزارة واحدة مسئولة هى غالبا الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم باستثناء ثلاث دول هى سوريا حيث تشرف وزارة الثقافة والسياحة والإرشاد القومى على محو الأمية . ولبنان حيث تكون الوزارة المسئولة هى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية . وتونس حيث تكون الوزارة المسئولة هى كتابة الدولة للشؤون الاجتماعية . مما يعكس التباين فى اعتبار محو الأمية مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو اجتماعية . وقد سبق أن اشرنا الى ضرورة توحيد فلسفة العمل فى محو الأمية بالبلاد العربية . ومن المفهوم طبعالماذا تلجأ معم الدول العربية الى وزارة التربية والتعليم للقيام بمشروعات محو الأمية ؟ ان لدى هذه الوزارة الاماكن والمدرسين والكتبه والتجهيزات والادوات ولها خبرتها وتاريخها فى عملية التربية والتعليم . ولكن ينبغى ان يتضح فى اذهاننا أن محو الأمية ليس مسئولية وزارة التربية والتعليم وحدها . ان محو الأمية مسئولية قومية مشتركة بين الهيئات والمنظمات التى تضم مجموعات من الأميين الكبار . وهنا يأتى دور الهيئة العليا لمحو الأمية التى سبق ان اشرنا اليها . وتكون وزارة التربية والتعليم كجهاز فنى للهيئة العليا من ناحية والهيئات المعنية بمحو الأمية من ناحية أخرى . وهناك دور هام آخر لوزارات التربية والتعليم فى محو الأمية يتمثل فى التخطيط السليم لاستيعاب الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية كخطوة وقائية لمحو الأمية . فمن المعروف ان للعمل فى محو الأمية شقين أو جانبين :

احدهما وقائي ويمثل فى استيعاب جميع الاطفال فى سن المدرسة الابتدائية بحيث لا يكون هناك طفل خارج المدرسة .

وشق علاجى يتمثل فى تعليم الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم ولذا كان من الضرورى ان يتمشى التخطيط لمحو الامية مع التخطيط للتعليم العام وهو أمر لا يتسنى لى وزارة أن تقوم به سوى وزارة التربية والتعليم لكن بالاشتراك مع الهيئات المعنية الأخرى .

رابعا : ضرورة تدعيم وتنظيم أجهزة محو الأمية فى البلاد العربية :

فالاهتمام بمحو الأمية هو وليد السنوات الأخيرة فى البلاد العربية . يضاف الى ذلك اختلاف الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية التى مرت بها الدول العربية من حيث الاستقلال والتحرر الاقتصادى والاجتماعى وظهور الوعى القومى واليقظة الوطنية مما ادى الى تفاوت نشأة ونمو الأجهزة الإدارية ومن بينها أجهزة محو الأمية . فبعض هذه الأجهزة قطع شوطا أطول على طريق محو الأمية وبعضها مازال حديثا ناشئا يحاول ان يجد لنفسه اساسا وتنظيما . وكذلك تفاوتت هذه الأجهزة من حيث حجم العمل ونوعيته وكلها رهن بالظروف الخاصة بمحو الأمية فى كل بلد عربى . بيد أن هذه الأجهزة عموما تتشابه فيما بينها وتواجه مشكلات متماثلة تنسحب عليها بدرجات متفاوتة . ففى كل الدول العربية يكون الجهاز المركزى المسئول عن محو الأمية هو أحد فروع الوزارة المسئولة عن محو الأمية الا أن هناك ايضا اختلافا بين الدول العربية فى تسمية هذا الجهاز . فكثير من الدول العربية تسمية جهاز محو الأمية وتعليم الكبار . أما فى تونس فيسمى دائرة تعليم الجهول وفى المملكة العربية السعودية يسمى الثقافة الشعبية وفى لبنان تمثل اللجنة الوطنية لمحو الأمية بوزارة العمل الجهاز المركزى لمحو الأمية مما يؤكد ضرورة توحيد فلسفة العمل فى محو الأمية كما سبق أن أشرناه وفى معظم الدول العربية توجد أقسام للجهاز المركزى لمحو الأمية باستثناء الدول التى بها أجهزة ناشئة أو مازالت فى طور التكوين .

وهناك اختلاف بين بعض الدول العربية بل وعدم وضوح فى تقسيمات الجهاز بما يتناسب مع تقسيم العمل ومتطلباته فكثير من هذه الأجهزة لا يوجد به أقسام للأعضاء والتدريب والبحث والتجريب وهى أقسام حيوية وعلى درجة كبرى من الأهمية بالنسبة لى جهاز لمحو الأمية . وتعانى بعض هذه الأجهزة بصفة عامة من النقص الشديد فى القوى العاملة المدربة والكفاءات الفنية القادرة على تسيير دواليب العمل بفاعلية وكفاءة . وهذا بدوره يتطلب من الدول العربية العناية بتنظيم أجهزة محو الأمية بها وامدادها بالكوادر الفنية التى يستلزمها العمل بهذه الأجهزة . ويمكن الاستفادة بخدمات الجهاز العربى لمحو الأمية فى هذا السبيل .

وبهنا هنا ان نشير الى التوصية التي اصدرها مؤتمر الاسكندرية (١٩٧١) بهذا الخصوص . فقد طالبت التوصية (٣٢) « بأن يعمل كل بلد عربى على استكمال جهازه الفنى المركزى لمحو الامية بحيث يشتمل على اقسام للتخطيط والتقويم والبحث والاحصاء والتدريب والمناهج والكتب والوسائل المعينة ، كما تقوم بتزويد هذا الجهاز بالمتخصصين والفنيين وتحدد مسئولياتهم وخطوط السلطة بينهم . كذلك ينبغي ان يشتمل الجهاز على المسؤولين عن الجوانب الادارية والمالية ويكون هذا الجهاز مسئولاً عن تيسير العمل فى كافة الجهات التى تعمل فى محو الامية وفق الخطة التى تقرها الهيئة العليا المركزية لمحو الامية » .

وفى هذه التوصية وغيرها دليل عمل للدول العربية لمساعدتها على تنظيم اجهزة محو الامية بها . وليس من الضروري ان تبدأ اجهزة محو الامية بالدول العربية الناشئة على نطاق واسع يضم كل هذه الاقسام بل يمكن ضم الاقسام المتقاربة او المتشابهة حتى اذا ما اكتمل نمو هذه الاجهزة وحجم العمل الذى تقوم به امكن ان تأخذ هذا الشكل المتكامل .

التنظيم المالى لمحو الامية

يعتبر التمويل عصب اى مشروع وغنى عن القول انه بدون توفير المال اللازم يتعذر تنفيذ اى مشروع الا انه من ناحية اخرى لا توجد دولة فى العالم مهما بلغ حظها من الفنى تستطيع ان توفر المال اللازم لتحقيق امالها ومطامحها الثقافية والتعليمية او غيرها . ومن هنا تصبح مشكلة توفير المال اللازم مشكلة حقيقية تتحدى المشروعات التعليمية وفى مقدمتها مشروعات محو الامية .

وقد درج التنظيم المالى لاجهزة محو الامية فى البلاد العربية على نفس الاسس التى تسير عليها التنظيمات الادارية الاخرى بصفة عامة . وهذا التنظيم يقوم على التمييز بين ما هو فنى وما هو ادارى ومالى او بمعنى آخر على غرار ما يعرف لدى دارسى الادارة باسم « الهيئة الفنية وخط السلطة » .

وفى مثل هذا النموذج من التنظيمات نجد ان أعضاء خط السلطة بصفة عامة هم الذين يتولون الوظائف الرئيسية فى المنظمة ويبداهم السلطة الفعلية أما الأعضاء المهنيون أو الفنيون فيقومون بالوظائف الفنية ، ونتيجة لذلك قد يحدث عدم التقاء بين الجانبين يرجع فى أساسه الى الاختلاف فى الاعداد السابق والاهتمامات المهنية لكل منها . ومن هنا كان من الضروري العمل على

توحيد اتجاهات الجميع نحو فلسفة العمل والاهداف المنشودة وتفهم وتقدير كل فرد في المنظمة لعمل الآخر حتى يعمل الجميع في تناسق وتعاون . يضاف الى ذلك ايضا ضرورة تفهم الوضع الحقيقي للتنظيم المالى فى مشروعات محو الأمية اذ ينبغي ان يكون هدف هذا التنظيم خدمة النواحي الفنية لمحو الأمية ومساعدة اجهزتها على القيام بوظائفها بكفاءة وفعالية . وهذا يعنى ان يكون المال فى خدمة مشروعات محو الأمية . وبمعنى آخر أن يكون المال تابعة لاسيدا وأمرأ ومتحكما . وبهذا نضع المال فى مكانه الحقيقى . صحيح انه من الضرورى وضع ضوابط تضمن عدم تبديد الأموال أو الاسراف فيها أو سوء التصرف فيها ولكن هذه الضوابط يجب الا تنقلب الى قيود تعرقل نمو مشروعات محو الأمية وتعوق تقدمها . ولعل ما يبعث على الغرابة ما سيطر على عقول بعض رجال الادارة والمال فى محو الأمية وفى غيرها أن مقياس نجاحهم فى عملهم هو بمقدار ما يوفرونه من أموال . وهو وضع غير مقبول فى الوقت الحاضر . ولكنه يعكس الانقصام الذى كان يسود بعض البلاد العربية قبل تحررها بين الحكومة والشعب والدولة والافراد ولكن آن لنا أن نؤمن ايمانا حقيقيا بضرورة القضاء على كل آثار هذا الانقصام وأن ندرك عن وعى أن كل درهم يوفر من ميزانية اى مشروع معناه تأخير مصلحة أو فائدة كان من الممكن أن تؤتى ثمارها . وخاصة أن ما يرصد من أموال لمشروعات محو الأمية كما تدل عليه البيانات الإحصائية متواضع جدا اذا ما قيس بحجم المشكلة وضخامتها فلا أقل من ان ينفق كل ما يخصص لهذه المشروعات على قلته .

مصادر التمويل :

تشكل الضرائب المباشرة وغير المباشرة أهم مصادر التمويل التى تعتمد عليها حكومات الدول العربية كما فى غيرها من الدول فى القيام بالمشروعات الانمائية والتعليمية ومن بينها محو الأمية . وهناك مصادر أخرى جانبية للتمويل من التبرعات المحلية والهبات والمساعدات الدولية سواء من حكومات الدول بموجب اتفاقية ثنائية أو متعددة الأطراف أو من المؤسسات الخيرية الجبرى أو من الهيئات والمنظمات الدولية . وهذه المصادر الأخيرة وان كانت معيدة أحيانا إلا انها مصادر مؤقتة وغير دائمة وترتبط غالبا بقيود أو شروط معينة تحد من حرية الدولية المستفيدة بها . وقد تأخذ هذه المساعدات صورا متعددة مثل تقديم المنح الدراسية أو الخبراء أو مساعدة مشروعات وبحوث ميدانية معينة . وفى كل هذه الأحوال فان الدولة المستفيدة تساهم عادة بجزء من النفقات الكلية للمشروع .

بيد أن أهم ما تعتمد عليه الحكومات العربية فى تمويل مشروعات محو الأمية هو ما ترصده من أموال ضمن ميزانيتها لهذا الغرض وغالبا ما تكون هذه الميزانية ضمن أو داخلية فى ميزانية التربية والتعليم وهو ما يعكس

النظرة التى ظلت وما زالت مبطرة على محو الأمية من اعتبارها مسئولة
وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية .

ومن المعروف أن أى ميزانية تتكون عادة من بنود متعددة يمكن ادراجها
تحت قسمين كبيرين :

الأول : ما يسمى بالتكاليف الرأسمالية او النفقات الثابتة غير المتكررة
وهى تشمل تكاليف الاراضى والمباني والمعدات والادوات والتجهيزات
والاثاث .

الثانى : ما يسمى بالتكاليف والنفقات الدورية وهى تشمل مرتبات
المعلمين والادارة والإيجارات واجور المياه والنور والصيانة :

ولكن هذا الوضع يختلف بالنسبة لميزانيات محو الأمية فى البلاد
العربية فنظرا لاعتماد مشروعات محو الأمية على المباني والمعدات والتجهيزات
التي تقدمها المدارس الحكومية وغيرها فان ميزانية محو الأمية تكون عادة
ميزانية دورية سنوية .

وقد اتضح من الدراسات التمهيدية لمؤتمر الاسكندرية (١٩٧١)
وما كشفت عنه البيانات المتوفرة عن الدول العربية انه لا توجد ميزانيات
خاصة لمحو الأمية فى بعض البلاد العربية بل ان حجم الميزانيات المخصصة
لمحو الأمية ما يزال دون المستوى المطلوب بكثير جدا فى معظم البلاد
العربية وان الميزانية غالبا ما توضع على غير أساس موضوعى اذ انها
لا تقوم على أساس من خطة لمحو الأمية ذات هدف كمى وكيفى محدد وعدم
اهتمام المؤسسات الانتاجية والنقابات والاتحادات والجمعيات بتخصيص
بعض الاموال فى ميزانيتها لمشروعات محو الأمية .

وقد أوصى مؤتمر الاسكندرية (١٩٧١) لمحو الأمية عدة توصيات هامة
فى هذا الشأن (التوصيات من ٢٦ الى ٣٠) من اهمها :

- ١ - ضرورة وضع موازنات لمحو الأمية كشريحة من شرائح الموازنة
العامة بحد مستقل على ان تزداد هذه الموازنة بنسبة معينة عاما بعد عام .
- ٢ - ان تتحمل المؤسسات الانتاجية والاجتماعية والمشروعات الاقتصادية
والنقابات والاتحادات والجمعيات التعاونية والزراعية والمؤسسات العلمية
والتعليمية والقوات المسلحة والشرطة والنوادي وغيرها مسئولة تمويل
مشروعات وبرامج محو الأمية للعاملين بها وذلك من خلال ما ترصده من
مخصصات للخدمات الثقافية والاجتماعية والتدريب المهني وما الى ذلك
مع العمل على زيادتها بعفة مستمرة .

٣ - أن تخصص الدول العربية اسبوعا سنويا لمحو الأمية يتم فيه جميع التبرعات لصالح العمل بها .

وفي هذه التوصيات وضع لمحو الأمية في نطاقها الصحيح أولا من حيث الأهمية التي يجب أن تولاه في الميزانية المخصصة لها . وثانيا من حيث توسيع نطاق مسئولية محو الأمية خارج وزارات التربية والتعليم وهو ما درجت عليه محو الأمية في البلاد العربية حتى الآن .

نظرة الى المستقبل :

ان أجهزة الدول العربية لمحو الأمية جزء من التنظيمات الادارية العامة لهذه الدول ، وتتبع نفس الاسس التنظيمية والتقسيمية واللوائح الخاصة بالأجهزة الادارية العامة . ومن هنا فان تطوير العمل بأجهزة محو الأمية مرتبط بتطوير العمل في الأجهزة الادارية بصفة عامة ، وعلى الرغم من ذلك فان أجهزة محو الأمية في البلاد العربية يمكن ان تبدأ بنفسها هذا الاصلاح وان تقدم نموذجا يمكن ان يحتذى في التنظيمات الأخرى وان تكون رائدة التغيير الإداري وتطويره . ويمكن ان يكون فيما سبقت الإشارة اليه في النصفحات السابقة دليل للعمل بهذه الأجهزة في مستقبل عملها . وإلى جانب ذلك عدة أمور ينبغي ان نبرزها وان نؤكدنا .

اولها : ان يكون هناك فلسفة واضحة واهداف مرسومة تيسر عليها مشروعات محو الأمية بتنظيماتها وأجهزتها وان ينظر الى محو الأمية على انها عملية استثمارية ومسئولية قومية وليست مسئولية وزارة بعينها .

ثانيها : ان يراعى في التنظيمات الادارية والمالية لأجهزة محو الأمية التقسيمات التي أقرتها التوصيات المتكررة لمحو الأمية وسبقت الإشارة إليها وان يراعى في هذه التنظيمات تقسيمات العمل وحجمه ومتطلباته

ثالثها : ضرورة العناية بأعداد العاملين في أجهزة محو الأمية والعناية بتدريبهم في أثناء الخدمة .

رابعها : ضرورة العناية بأقسام الاحصاء والبحث التجريبي في أجهزة محو الأمية بحيث تكون جزءا رئيسيا في تنظيمات هذه الأجهزة .

خامستها : الايمان بأن طريق الاصلاح واضح ولكن ما نحتاج اليه هو النوايا الطيبة والجهود البناءة المخلصة :

سادسها : أن تضع الدول العربية محو الأمية في مكانها الصحيح من الاهتمام الجديرة به فترصد لها الأموال التي تتناسب مع حجم العمل وضخامته وأن ترصد كل هيئة وكل مصلحة وكل مؤسسة أو شركة جزءاً من أموالها لمحو أمية عمالها الأميين وذلك بموجب تشريع ملزم يصدر خصيصاً في هذا الشأن .

سابعها : أن تعمل الدول العربية على تدعيم التعاون العربي في محو الأمية حتى يمكن للدول العربية تنشيط مشروعات محو الأمية بها وزيادة فعاليتها وحتى يتسنى للدول العربية الناشئة أو ذات الإمكانيات المحدودة، التوسع في مشروعات محو الأمية بها . وهذا يعني أن تقوم الدول العربية بمساندة وتعزيز المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ممثلة في الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار حتى يستطيع أن يقوم بدور أكبر في مساعدة الدول العربية في مشروعات محو الأمية بها وتقديم الخبرة والمشورة الفنية لها وتدريب العاملين بأجهزتها .

ثامنها : أن تعمل الدول العربية على توسيع نطاق الاستفادة من التعاون الدولي في محو الأمية بما تقدمه منظمة الأمم المتحدة ممثلة في وكالاتها المتخصصة وفي مقدمتها اليونسكو من مساعدات مالية وعينية ومنح دراسية وغيرها .

المراجع

١ - جامعة الدول العربية : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجهاز الاقليمي العربي في محو الأمية - المؤتمر الاقليمي الثاني لتقويم نشاط محو الأمية في البلاد العربية في الفترة من ١٩٦٦ - ١٩٧١ - الوثيقة الاولى - تحليل وتقويم الوضع الحالي لمحو الأمية في البلاد العربية : الاسكندرية ١٩٧١ .

٢ - _____ التقرير النهائي : ١٩٧١ .

٣ - المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها في البلاد العربية : صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية - بيروت .

٤ - محمد ماهر عليش : اصول التنظيم والادارة - دار النهضة ١٩٦٣ .

٥ - محمد منير مرسى : الادارة التعليمية : اصولها وتطبيقاتها - عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ .

٦ - اليونسكو : المؤتمر الاقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية
في البلاد العربية بالاسكندرية عام ١٩٦٤ - التقرير النهائي - سرس اللبان
. ١٩٦٥

٧ - دليل العمل في تنظيم وتمويل برامج محو الامية وتعليم الكبار -
سرسل اللبان - ١٩٦٥ .

8 — Blau, P. & Scott, R. : Formal Organisation A Comperative
Approach-Routledge & Kegan Paul : London 1969.

9 — Carver, F. Serglovanni, T. (ed.) : Organisation and Human
Behaviour-Focus on Schools. Mc Graw Hill. Inc. 1969.

10 — Etzioni, 'A. : Modern Organisations Engle wood cliffs. N. J.
Prentice-Hall Inc. 1964.

11 — Katz, D. & Kahn, R. : The Secial Psychology of organisation
U.S.A. 1966.

الفصل العاشر

الحوافز ودورها فى تعليم الكبار ومحو الأمية (١)

يرتبط موضوع الحوافز بدوافع العمل : أى لماذا يعمل الإنسان وما الذى يدفعه ويحفزه على العمل ؟ وقد كثر الحديث فى السنوات الأخيرة عن الحوافز باعتبارها موضوعا يحظى بأهمية متزايدة من جانب رجال الإدارة ودارسيها . وتستند المعالجة العلمية لموضوع الحوافز فى أساسها الى بحوث علم النفس والنتائج المستمدة منها وكذلك التجارب التى أجريت فى ميدان الإدارة .

والنقطة الأساسية التى يستند عليها موضوع الحوافز فى ميدان الإدارة وعلم النفس على السواء هو الفرق الحادث بين الطاقة الكامنة لدى الفرد ومقدار ما يستفله منها . ومعنى هذا أن الإنسان عادة يستطيع أن يفعل أكثر مما يقوم به فعلا لأنه يميل دائما الى أن يبذل مجهودا أقل مما يتوفر لديه . وتصبح هذه مشكلة حقيقية عندما يتعلق الأمر بالانتاج فى المصانع وغيرها من مواقع العمل . ومن هنا نستطيع أن نفهم بسهولة سر اهتمام رجال الإدارة بزيادة مستوى الأداء لدى الأفراد وزيادة معدلات انتاجهم واستخدام الحوافز كوسائل فعالة فى هذا السبيل . ويرتبط الحافز بالجزاء سواء كان عقابا أو ثوابا وبهذا المعنى يكون هناك نوعان من الحوافز .

١ - الحوافز الإيجابية وهى التى تقوم على أساس الترغيب والتجيب .

٢ - الحوافز السلبية وهى التى تقوم على أساس التخويف والترهيب .

وكلا النوعين من الحوافز ينقسم بدوره الى حوافز مادية وأخرى أدبية معنوية . ويأتى فى مقدمة الحوافز الإيجابية المال باعتباره أول ما يتبادر الى الذهن كباعث على العمل والنشاط وزيادة المبدول من الطاقة الكامنة لدى الأفراد . أما الحوافز السلبية فتأخذ صورة العقاب بألوانه وأساليبه المختلفة المعنوية والمادية منها على السواء . وهنا يبرز سؤال طبيعى . أيهما أجدى

(١) للدكتور محمد منير مرسى .

واحسن ؟ الحوافز الايجابية ام الحوافز السلبية ؟ مما لا شك فيه أن لكلا النوعين من الحوافز دوره فى احداث الأثر المنشود والنتيجة المطلوبة . ولكل منهما أيضا مواقفه واستعمالاته الخاصة . وقد يكون استخدام أحد النوعين فى موقف معين اجدى واكثر فعالية مما لو استخدم النوع الثانى . وكلا النوعين أيضا يتمشى مع طبيعة النفس الانسانية ومع ما اقترته الشرائع السماوية من ثواب وعقاب لتهديتها وتاديبها وسيرها فى الطريق الصحيح الذى رسمته لها هذه الشرائع . بل ويتمشى أيضا مع ما تسير عليه القوانين الوضعية والعرفية من الأخذ بكلا الاسلوبين فى تقويم السلوك البشرى ودفعه فى اطار النظام المرسوم كما تحدده هذه القوانين والاعراف . ومن هذا يتضح المعنى الذى اردنا أن نؤكدوه وهو أن لكلا النوعين من الحوافز تأثيره وفعاليته فى تنظيم السلوك البشرى فى اطار معين ، هل يعنى هذا أنه يستوى استخدام اى النوعين ؟ أو بمعنى آخر هل يستوى النوعان فى الأثر والنتيجة سواء بسواء ؟ أم أن هناك فرقا بين النوعين على الرغم من احداثهما نفس التأثير ؟ للإجابة على هذا السؤال نستعين ببعض النتائج المعروفة فى علم النفس المستخلصة من واقع التجارب التى أجريت فى هذا الميدان لدراسة أثر كل من الثواب والعقاب فى تغيير السلوك أو تعديله . أولى هذه الحقائق تتمشى مع ما سبق أن اشرنا اليه وهو أن كلا النوعين من الجزاء يحدث نفس الأثر والنتيجة ، وثانى هذه الحقائق هو أن العقاب اسرع من الثواب فى احداث الأثر المطلوب اى أن أسلوب العقاب يأتى بنتيجة اسرع من أسلوب الثواب ، وثالث هذه الحقائق هو أنه على الرغم من تساوى كلا النوعين من الجزاء فى احداث التأثير المطلوب فإن التأثير الحادث نتيجة للعقاب يكون مؤقتا واستمرار وجوده مرهون باستمرار وجود الباعث عليه وهو العقاب أما التأثير الحادث نتيجة للثواب فهو أبقي واكثر استمرارا حتى لو غاب الباعث على الأثر وهذا يعنى أن الثواب يحدث تأثيرا يستمر فترة اطول من التأثير الحادث نتيجة للعقاب ، وهذا يعنى أيضا أن الحوافز الايجابية والحوافز السلبية تحدثان نفس الأثر المرغوب الا أن الأولى أكثر دواما واستمرارا نسبيا من الثانية على الرغم من أن الأثر يحدث بسرعة أكثر مع الحوافز السلبية .

الحوافز الايجابية وأهميتها النسبية :

سبق أن اشرنا الى أن الحوافز الايجابية تنقسم الى نوعين : مادية وأدبية معنوية وأن المال يأتى فى مقدمة الحوافز المادية ، والواقع أن موضوع الحوافز المادية قد لقي اهتماما كبيرا من دارسى الإدارة ومن ممارسيها فى الشركات والمؤسسات التجارية والصناعية ، ويرجع ذلك بالطبع الى أهمية زيادة معدلات الانتاج بالنسبة لهذه الشركات والمؤسسات من ناحية وإلى أهمية المادة أو المال فى حياتنا المعاصرة كوسيلة هامة ضرورية فى تحقيق مطالبنا وحاجتنا المعيشية من ناحية أخرى ، فقد أصبح للمال قيمة كبرى

فى عالمنا الحديث لدرجة انه اصبح صفة مميزة له بل وكثيرا ما يطلق على عالمنا انه اصبح ماديا . والواقع انه كلما نمت وتطورت حضارة المجتمع البشرى كلما زادت المطالب الحضرارية له وكلما زادت آمال ومطامع الناس فى الحياة وبالتالي سعوا الى رفع مستوى معيشتهم وتحسينها ، والمال بالطبع هو اقرب الوسائل الى تحقيق ذلك لدرجة ان كثيرا من الناس يتصورون ان المال هو الطريق الى السعادة . ولكن على الرغم من هذه الأهمية والهالة الكبيرة التى يحاط بها المال فان هناك من الشواهد والأدلة ما يدحض هذا التصور لأهمية الحافز المالى . من هذه الأدلة نتائج الأبحاث التى أجريت على قطاع العمال وكشفت هذه النتائج عن أهمية الحافز المادى على مستوى الحد الأدنى للأجر فقط اما اذا زاد الأجر عن هذا المستوى بما يكفى الوفاء بالحاجات الأساسية فان أهمية الحافز المادى تقل وتزداد بالتالى أهمية بعض الحوافز الأخرى غير المادية مما سنشير اليه فيما بعد . اما الدليل الثانى فهو ما ورد عن تفضيل العمال المتعطلين للعمل حتى ولو قل أجره عن قيمة الإعانات المالية والاجتماعية التى يتلقونها من الحكومة اثناء تعطيلهم عن العمل . اما الدليل الثالث فهو ما نلاحظه من ميل الناس الى العمل حتى ولو كانوا فى غير حاجة ماسة الى المال وفى مقدمتهم الافراد كبار السن الذين يحالون الى المعاش فانهم يسعون بكل طاقتهم الى العمل بعرف النظر عن عائده المادى .

ومن هنا نستخلص ان الحافز المادى على أهميته ليس هو كل شيء وان هناك من الحوافز الأخرى ما لا يقل أهمية ، والخلاصة البسيطة توصلنا بطريقة طبعية الى الحديث عن النوع الآخر من الحوافز وأهميتها النسبية .

الحوافز غير المادية وأهميتها النسبية :

ويقصد بالحوافز غير المادية هنا كل أنواع الحوافز الأخرى غير المالية وترتبط هذه الأنواع من الحوافز أيضا ارتباطا مباشرا بالحاجات النفسية والمعنوية لدى الانسان . وهنا أيضا نرجع مرة أخرى الى ما يقرره علم النفس بشأن الطبيعة الانسانية ودينامياتها . فبناء الشخصية الانسانية يعتمد على مجموعة من الحاجات البيولوجية والسيكولوجية تلعب دورا رئيسيا فى تكييف سلوكه وتوجيهه . وهذه الحاجات تنقسم الى نوعين :

(١) حاجات أولية : وهى الحاجات البيولوجية والفسولوجية مثل الحاجة الى الطعام والشراب والتنفس والراحة وهى حاجات فطرية طبيعية بولد الانسان مزودا بها وتتصل بتركيب الجسم ومساعدته على أداء وظائفه .

(ب) **حاجات ثانوية :** وهى حاجات مكتسبة وليست نظرية وانما يتعلمها الانسان خلال نموه واحتكاكه بالبيئة والوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه مثل الحاجة الى الاحترام والحاجة الى التقدير والحاجة الى المكانة الاجتماعية والحاجة الى الانتماء والحاجة الى التقبل الاجتماعى . وتلعب هذه الحاجات دورا هاما فى بناء شخصية الفرد وتكيفه مع بيئته . وهذه الأنواع من الحاجات الثانوية المكتسبة هى التى تستند عليها الحوافز غير المادية . بمعنى ان هذه الحوافز غير المادية تحاول ان تستغل هذه الحاجات النفسية والمعنوية لدى الانسان لتنشيطه وتحفزه على العمل واداء السلوك المرغوب ولا شك ان لهذه الحوافز المعنوية والنفسية اى غير المادية اثرا كبيرا على توجيه سلوك الانسان بل والتحكم فيه من حيث ان اشباع هذه الحاجات هو عملية ضرورية للانسان ويترتب على عدم اشباعها تورب نفسى وقلق وعدم اتزان بين شخصية الفرد وبيئته . والانسان دائما يحاول ان يوجد هذا الاتزان مع البيئة الخارجية بحيث يحقق توافقه وانسجامه معها ، بل ان ضرورة اشباع الحاجات النفسية والمعنوية قد تفوق فى اهميتها اشباع الحاجات المادية . والمثل الشعبى الذى يقول « لا قينى ولا تفدينى » يعكس ويؤكد هذه الفكرة وقد يكون لتأثير كلمة تقدير طيبة من رئيس عمل لمروسه فعل السحر فى نفس الاخير وقد يكون هذا التأثير اعظم مما تحدثه مكافأة مالية مثلا . وبالمثل تماما قد تكون لكلمة زجر او لوم او تأنيب وقع مؤلم على النفس اكثر مما يحدثه الضرب او التعذيب . وبهذا يتضح المعنى الذى نريد ان نؤكدده وهو أهمية الحوافز غير المادية التى قد تلوأ أحيانا فوق الحوافز المادية وأنه من الخطأ أن نقلل من أهمية الحوافز غير المادية كما قد يتصور كثيرون ، ولا يعنى هذا تجاهل أهمية الحوافز المادية فهى مهمة أيضا كما سبق أن أشرنا وأن كانت أهميتها مرهونة بالحد الأدنى لاشباع الحاجات المادية الأساسية ، وهى بهذه الصفة الأخيرة تتميز بوضع خاص فى محو الأمية نظرا لانخفاض مستوى معيشة الأميين عادة وبالتالي أهمية الحوافز المادية بالنسبة لهم .

الحوافز والروح المعنوية :

يقصد بالروح المعنوية ما يسيطر على مجموعات الافراد فى التنظيمات الرسمية وغيرها من ترابط فيما بينها وانسجامها وتكاملها فى أغراض العامة أو الأهداف التى تسعى لتحقيقها المنظمات والهيئات التى يعملون فيها . فالروح المعنوية اذن من مستلزمات الجماعة التى يعمل أفرادها مع بعضهم البعض . وهى أيضا من مستلزمات الجماعة فى تكاتفها وتعاطفها وتوحيدها وتماسكها . ويتوقف ارتفاع أو انخفاض الروح المعنوية لدى الجماعة على الدرجة التى تصل إليها الجماعة فى هذا التوحد والتكاتف والتعاطف ومدى

احساس كل فرد بانتمائه اليها وحرصه على تمسكه بها ، ومن مظاهر تقدم الروح المعنوية فى مواقع الانتاج والعمل الارقام القياسية للكفاية الانتاجية واستمرار القوى العاملة دون تغييرها وقلة التظلمات والشكاوى . وفى كل هذه المظاهر يتضح دور الحوافز بنوعها المادى والادبى فى المساعدة على تحقيق هذه الظاهرة ووجودها . وبالمثل يكمن القول بأن مظاهر تقدم الروح المعنوية فى محو الامية الارقام القياسية لفصول محو الامية وكفاءتها النوعية وانتظام الدارسين والمعلمين فى الدراسة واقبالهم عليها وانعدام الضجر والملل والشكوى . وتلعب الحوافز الايجابية بأنواعها المختلفة المادية والمعنوية دورا هاما فى رفع الروح المعنوية وتقدمها فى فصول محو الامية مما سيأتى تفصيله .

الحوافز والعلاقات الانسانية :

يعلق رجال الادارة وممارسوها او دارسوها اهمية كبيرة على مفهوم العلاقات الانسانية واهميته فى تهيئة الجو او المناخ الصحى المناسب لنجاح العمل فى المنظمات الرسمية سواء كانت هذه المنظمات خاصة بالانتاج او الخدمات المختلفة ومن بينها ميدان التعليم . وتعتبر مارى باركر فوليت اول من اهتم بدراسة العلاقات الانسانية فى الادارة واولت اهتمامها الى الجانب السيكولوجى فيما يتعلق بالمبادئ الأساسية للتنظيم الادارى . بيد ان حركة العلاقات الانسانية فى الادارة ترتبط أكثر ما ترتبط بالتشئون مايو عالم الاجتماع بجامعة هارفارد الأمريكية وبزملائه من الخبراء الذين قاموا بعدة تجارب فى احدى الشركات الصناعية الكبرى . وقد خرجوا من هذه التجارب بأهمية العلاقات الانسانية والاجتماعية وضرورتها فى التنظيمات الادارية ولا يهمننا هنا كثيرا التعرض بالتفصيل لتطور مفهوم العلاقات الانسانية ولكن ينبغى ان نشير ايضا الى ظيور اتجاه معارض فى العشر سنوات الأخيرة تزعمه مالكو لم ماكينز استاذ ادارة الاعمال بجامعة هارفارد الأمريكية .

فقد قام بهجوم واسع الانتشار على العلاقات الانسانية وعبر عن قلقه من الاهتمام الزائد بالجوانب الانسانية على حساب اداء العمل واتقانه . ولكن على الرغم من ذلك فما زال لمفهوم العلاقات الانسانية اهمية كبيرة لا يمكن تجاهلها فى ميدان الادارة . ويقوم مفهوم العلاقات الانسانية على أساس أن الأفراد حشما كانوا فى مواقع العمل يشكلون فيما بينهم مجموعة من العلاقات بينهم وبين أنفسهم أو بينهم وبين رؤسائهم والمشرفين عليهم والمتعاملين معهم وان حالات عدم التوافق أو التكيف فى جماعة ما ترجع فى أساسها الى اضطراب هذه العلاقات وعدم اتزانها وتعاونها وأن اتزان هذه العلاقات وتعاونها وتوافقها يمثل أهمية كبيرة بالنسبة لاستمرار العمل وتقدمه . ومن هنا كانت أهمية مفهوم العلاقات الانسانية فى التنظيمات

الإدارية . بل ان أهمية هذا المفهوم تزداد بالنسبة لميدان التعليم ومن بينه
بالطبع ميدان محو الأمية من حيث أن هذا الميدان على النقيض من ميادين
الانتاج ومواقع العمل الأخرى يتشكل فى معظمه من العناصر الإنسانية
ويعتمد عليها بل ان نفس الخامة التى يتعامل معها هى أيضا خامة بشرية
إنسانية . ومن هنا تصبح مسألة تكوين علاقات إنسانية نشطة عملية على
جانب كبير من الأهمية لهذا الميدان . وينسحب ذلك بالطبع على كل الفئات
البشرية المكونة لهذا الميدان سواء كانوا دارسين أو معلمين أو مشرفين
أو مديرين . ولا تقتصر هذه العلاقات على العلاقات الداخلية لفئة الواحدة وإنما
تشمل أيضا علاقاتها الخارجية مع الفئات الأخرى ومن هنا ندرك مدى
تمعدد العلاقات الإنسانية وتعدد اتجاهاتها فى هذا الميدان .

وينبغى ان نؤكد منذ البداية ان توفر العلاقات الإنسانية السليمة فى
جو العمل هو نفسه يمثل حافزا إيجابيا رئيسيا للعمل والاقبال عليه . فمعلم
فصول الكبار الذى يتوفر له فى فصله وفى مدرسته مناخ صحى تحكمه
علاقات إنسانية طيبة يقبل بلا شك على العمل بنشاط وروح طيبة ويحرص
دائما على الحضور اليه وبالعكس اذا كان جو العمل منفرا تسوده علاقات
إنسانية سيئة بين أفرادها فان النتيجة تكون معروفة عندئذ وهى انصراف المعلم
عن العمل وعزوفه عنه وانعدام الرغبة والميل اليه وكذلك بالنسبة للدارسين
الكبار فى فصول محو الأمية اذا وجدوا فى فصولهم وفى مدرستهم جوا
إنسانيا مناسباً وعمولوا معاملة طيبة تليق بهم وبكرامتهم دفعهم ذلك الى
الحرص على الانتظام فى الدراسة والاستمرار فيها وكون لديهم الميل الى
مدرستهم بمن فيها وحبهم وتقديرهم لها ، وهكذا تكون العلاقات الإنسانية
نفسها حافزا إيجابيا على العمل والاقبال عليه .

ومن ناحية أخرى تلعب الحوافز الإيجابية لا سيما المعنوية منها دورا
هائلا فى تحقيق الانسجام والاتزان فى العلاقات الإنسانية بين أفراد المجموعة
والكلمات الطيبة المتبادلة والتشجيع والاستحسان والامتداح والتقدير
وعبارات المجاملة كلها وسائل هامة فى ارساء قواعد العلاقات الإنسانية السليمة
وتنقيتها من الشوائب ، وهكذا تكون العلاقات الإنسانية السليمة حافزا
ومحفوزا فى نفس الوقت بمعنى انها هى نفسها حافز إيجابى وهى فى نفس
الوقت تنمو وتطرد بالحوافز الإيجابية الأخرى .

مبررات الحوافز وأهميتها فى محو الأمية :

فى ضوء استعراضنا السابق لأنواع الحوافز وأهميتها ودورها فى رفع
الروح المعنوية وتكوين العلاقات الإنسانية السليمة وهو ما ينطبق على ميدان
محو الأمية كما ينطبق على غير ذلك من الميادين نبدا حديثنا عن النقطة التالية

بسؤال يعتبر مدخلا طبيعيا لها هو : هل الحوافز ضرورية فى محو
الامية ؟ واذا كان الرد بالايجاب فلماذا ؟ وما هى مبررات ضرورتها ؟
وما اهميتها ؟

وقبل الاجابة على هذه الاسئلة ومعالجتها ينبغى ان نوضح منذ البداية
ان الكلام عن الحوافز فى الامية ينسحب اساسا على طائفتين هما
المعلمون والدارسون وسنعالج الاجابة على الاسئلة السابقة بالنسبة لكل
طائفة على حدة .

اما مبررات الحوافز بالنسبة للمعلمين فتقوم على اساس ان المعلم هو
حجر الزاوية دائما فى محو الامية او فى غيرها وان نجاح العملية التعليمية
يعتمد بالدرجة الاولى على المعلم . وتقدم الدارسين فى الفصل يستمد على
مدى كفاءة المعلم واعداده الجيد واخلاصه فى عمله وجه له وتحمسه للمهنة .
وهو فى كل ذلك يخضع فى ادائه لعمله ودوره فى العملية التعليمية لعديد من
انوامل التى تؤثر تأثيرا مباشرا على ادائه لهذا الدور وفى مقدمتها الوضع
المادى والاجتماعى للمعلم وظروف العمل وحوافزه ، فاذا ما تذكرنا ان الوضع
المادى للمعلم على الرغم من التحسنات التى طرأت عليه فى السنوات الاخيرة
مازال متخلفا اذا ما قورن بغيره من المهن مما يسبب عزوف معلمى المستقبل ،
بل وحتى المعلمين العاملين ، عن التدريس الى غيره من الميادين الاخرى واذا
ما تذكرنا ان معلم التعليم الابتدائى وهو الذى نتمتع عليه عادة فى فصول
محو الامية فى البلاد العربية هو اقل فئات المعلمين حظا من حيث انوضع المادى
له . واذا تذكرنا ايضا ان المكافآت التى تصرف للمعلم فى فصول محو الامية ضئيلة
لا تتناسب مع الجهد المبذول بالاضافة الى العوامل المثبطة الاخرى فى الميدان
مثل توفر المكان المناسب والكتاب المناسب والوسائل اللازمة . نقول اذا تذكرنا
كل هذا امكننا ان نفهم بسهولة ضرورة واهمية وجود حوافز للمعلمين فى
فصول محو الامية . فبذو الحوافز تساعدهم فى الواقع على التغلب على
صعوبات العمل ومشكلاته وترفع من روحهم المعنوية بما يؤدى الى الارتفاع
بمستوى التعليم ونوعيته . وقد سبق ان اشرنا الى نوعى الحوافز السلبية
منها والايجابية وبيننا الاهمية النسبية لكل منهما . وعلى الرغم من تسليمنا
بافضلية الاخذ بالحوافز الايجابية فاننا سنشير الى اهم الاساليب التى يمكن
اتخاذها كحوافز سلبية وايضا اهم الاساليب التى يمكن اتخاذها كحوافز
ايجابية .

اما اهم اساليب الحوافز السلبية المعروفة بنوعيتها المادى والمعنوى فهى
الخصم من الاجر او المرتب والحرمان من الترقيةات المادية والادبية والحرمان
من الامتيازات المتاحة والظلم ولغت النظر والتقدير الضعيفة فى التقارير
الفنية والمسريرة والحرمان من العمل فى فصول محو الامية وما شابه ذلك .

أما أهم أساليب الحوافز الإيجابية المعروفة بنوعيتها المادى والمعنوى
ففى المكافآت المالية والحوافز المادية واعطاؤهم الأولوية فى الامتيازات المتاحة
وفى التنقلات والترقيات الأدبية والمادية ومنحهم اقدميات اعتبارية عن عملهم
فى محو الأمية وتكريم الممتازين منهم فى احتفالات عيد العلم أو يوم المعلم
ومنحهم شهادات تقدير أو انواط الواجب والمواطنة الصالحة وغيرها .

أما مبررات الحوافز بالنسبة للدارسين فتقوم على أساس واقع المشكلات
الميدانية الدارسين فى محو الأمية وفى مقدمتها صعوبة عملية التعلم وعدم
إقبال وانتظام كثير من الدارسين فى محو الأمية وعزوف عدد كبير منهم عن
الدراسة وتركها كلية مما يترتب عليه ضياع فى الجهد والمال وعدم توافر المناخ
الثقافى والضغط الاجتماعى والحضارية التى تفرض على الأمى بالحاج
ضرورة التعليم وتدفعه اليه وقلة الامكانيات والتجهيزات والأدوات وقلة عنصر
التشويق فى المناهج والكتب مما يحبب الدارس ويجذبه إليها وكل هذه بالطبع
عوامل مثبطة للدارسين ومن هنا تصبح الحوافز عوامل بديلة للتغلب على هذه
العوامل المثبطة وحفز الدارسين على التغلب على صعوبات الدراسة ومشكلاتها
وكما سبق أن فعلنا مع أنواع وأساليب الحوافز للمعلمين فاننا سنتبع نفس
الطريقة مع الدارسين أيضا .

ان أهم أساليب الحوافز السلبية هى الخصم من الأجر والحرمان من
الأرباح والمكافأة وكذلك اللوم والتأديب والانذار وعدم التعمين أو القيد فى
سجلات مكاتب العمل أو القوى العاملة من أجل التعمين وعدم منح الرخص
والتراخيص وما شابه ذلك .

أما الحوافز الإيجابية فاهمها المكافآت التشجيعية وزيادة الأجر ورفع
بدل الانتقال واحتساب ساعات الدراسة من العمل ومكافأة أوائل الناجحين
واعطاؤهم شهادات تقدير والترقيات الأدبية والمادية وما شابه ذلك .

وهكذا نجد أن للحوافز دورا رئيسيا هاما فى محو الأمية ، نرجو أن
ينعكس الاهتمام به على فصول محو الأمية وأن تزيد الدول العربية من اهتمامها
بوضع أنظمة للحوافز لفصول محو الأمية على أسس علمية مدروسة .

المراجع

- ١ - احمد زكى صالح : علم النفس فى الادلوة والصناعة . دار النهضة العربية الطبعة الثانية - بدون تاريخ .
- ٢ - جامعة الدول العربية : المنظمة العربية للفنون الثقافية والعلوم:الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية : المؤتمر الاقليمى الثانى لتقويم نشاط محو الامية فى البلاد العربية فى الفترة من ١٩٦٦ - ١٩٧١ - الوثيقة الاولى - تحليل وتقويم الوضع الحالى لمحو الامية فى البلاد العربية .
- ٣ - جريفت : نظرية الادارة - ترجمة محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧١ .
- ٤ - سيد عبد الحميد مرسى : سيكلوجية المهن - دار النهضة - القاهرة
- ٥ - المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى - الامية ..موقا للانتاج - سرس اللبان - ١٩٧١ .
- 6 — Barnet, M. ABC of
- 7 — Philips, H. M. : Literacy and Development. Unesco. Paris, 1970
- 8 — Unesco : Literacy as a Factor in Development. Paris, 1965.

الفصل الحادى عشر

تخطيط برامج تعليم الكبار ومحو الامية (*)

مقدمة :

على الرغم من ان فكرة التخطيط قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها ، فان مفهوم التخطيط بالمعنى العلمى حديث النشأة ، اذ يرجع الى اوائل الربع الثانى من القرن العشرين ، عندما خرج الاتحاد السوفيتى على العالم بأول خطة خمسية للتنمية (١٩٢٨ - ١٩٣٣) بعد الحرب العالمية الثانية انتشرت فترة التخطيط واخذت كثير من الدول بأسلوب التخطيط من اجل احداث التقدم الاقتصادى والاجتماعى المنشود .

والتخطيط فى جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار احسن الحلول الممكنة للوصول الى اهداف معينة . او بعبارة اخرى هو عملية ترتيب الاولويات فى ضوء الامكانيات المادية والبشرية المتاحة . وينبغى هنا ان نوضح الفرق بين التخطيط والخطة . فالتخطيط عملية مستمرة اما الخطة فهى عملية مرحلية موقوتة ببرنامج زمنى معين . والتخطيط قد يكون طويل المدى او قصير المدى ، وقد يكون شاملا او جزئيا بمعنى ان يكون شاملا لكل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية او خاصا بقطاع معين كقطاع الصناعة او التعليم او الخدمات وهكذا . وقد يكون على المستوى القومى او المستوى الإقليمى او المستوى المحلى .

وعندما نتأمل انواع التخطيط المستعملة حاليا نستطيع ان نميز بين ثلاثة انواع رئيسية .

النوع الأول :

هو التخطيط الذى تتوفر له البيانات الكافية والاحصائيات المختلفة اللازمة للتخطيط مع توفر درجة كبيرة من الصحة والدقة لهذه البيانات والاحصائيات . وهذا النوع من التخطيط هو اكثر الانواع شيوعا وتقبلا لكن من الصعب استخدامه استخداما كاملا لعدم توفر البيانات والاحصائيات بالدرجة المطلوبة .

(*) للدكتور محمد منير مرسى .

النوع الثانى :

هو التخطيط الذى اسماه ستولپر Stolper بالتخطيط بدون بيانات وهو عنوان كتاب له ألفه بعد أن أمضى سنتين ، وضع فيها خطة التنمية لدولة نيجيريا الاتحادية . وعنوان الكتاب واقعى لانه يتناول نوعا واقعيا من التخطيط حيث يكون من المستحيل التأكد من البيانات اللازمة للتخطيط .

النوع الثالث :

هو التخطيط الذى اطلق عليه بانت Pant الهندى بأنه « التخطيط بلا هدف » أى التخطيط من أجل التخطيط . ومن سوء الحظ أنه يوجد كثير من هذا النوع من التخطيط حيث تستعمل فيه أساليب فنية مشكوك فيها او يقوم على استهواء نظريات معينة او استعراض مناهج واساليب نظرية .

وبصرف النظر عن اختلاف انواع التخطيط فان جميعها تتطلب استراتيجية معينة نعرض لها فى السطور التالية .

١ - استراتيجية التخطيط :

وهى تتضمن :

اولا : تحديد الاهداف بوضوح وعلى أساسها تبنى الخطة .

ثانيا : ترتيب الأولويات أى اختبار القطاعات والعمليات التى تعطى أولوية على غيرها فى الخطة وهو عنصر حيوى فى استراتيجية التخطيط ويتحكم فيه بالدرجة الأولى الامكانيات المادية .

ثالثا : التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة التى ستعمل فيها الخطة واحتمالات التغيير فى الظروف والشروط والامكانيات .

خامسا : « الواقعية » أى ان تكون تقديرات وحسابات الخطة مراعية لظروف الواقع ومتماشية مع الظروف الفعلية والعملية .

سادسا : « المرونة » بمعنى وجود قدر يسمح بالحركة ومواجهة التغييرات غير المتوقعة التى يمكن ان تحدث للخطة .

سابعا : المتابعة بمعنى ملاحظة الخطة فى واقع تطبيقها والتغلب على ما يواجهها من مشاكل والاستفادة من الخبرة الماضية فى مستقبل عمل الخطة .

هذه هي أهم الاعتبارات النظرية في التخطيط وهي تنطبق بالطبع على تخطيط البرامج الثقافية كما تنطبق على غيرها . ولكن لنبحث الآن الخطوات العملية التي يتبناها المثقف العمال أو غيره في تخطيط البرامج الثقافية ووضع خطة لتثقيف العمال .

الخطوات العملية لوضع خطة لبرنامج ثقافي لتعليم الكبار :

أولاً : حدد الهدف من الخطة وليكن مثلاً رفع المستوى الثقافي للكبار أو لعمال شركة ما أو للتوعية بمشكلة معينة في مصنع كالانقطاع أو الغياب أو الإهمال أو سوء استعمال النور أو الكهرباء وغيرها ووضح أن تحديد مثل هذه الأهداف يتأتى عن طريق الاحتكاك بالعمال وواقع ودراسة المشكلات الحقيقية التي تواجهه .

ثانياً : اتصل بالمسؤولين في المنطقة أو الوحدة الانتاجية التي تخدمها الخطة وشرح لهم ما تعتمزم عمله واحصل على موافقتهم على تنفيذ الخطة . وأخذ رأيهم في تنفيذ الخطة .

ثالثاً : ابدأ في جميع البيانات اللازمة لوضع الخطة وتشمل عدد الأفراد أو العمال المستفيدين من الخطة ومستواهم وظروفهم وأحسن الأوقات المناسبة لهم والمدة الزمنية للخطة . ومكان تنفيذها والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لها ومصادر تمويلها ومحتوى البرنامج الثقافي من محاضرات ومناقشات أو أعمال للجماعات والندوات وعدد ساعاته وأسماء القائمين بتنفيذه وأنسب الأوقات لهم .

رابعاً : في ضوء البيانات والمعلومات التي جمعتها ضع الخطة بحيث تشمل ما يأتي :

– الهدف من الخطة – نوع البرنامج الثقافي – عدد ونوع الكبار أو العمال المستفيدين – محتوى البرنامج من محاضرات ومناقشات وندوات – أسماء القائمين بتنفيذه – تمويل – تمويل الخطة وتكلفتها بالطريقة التي سنوردها فيما بعد .

خامساً : اعرض الخطة في صورتها الكاملة على المسؤولين سواء في الوحدة الانتاجية أو غيرها لتحصل على الموافقة النهائية والاذن بالبدء في الخطة .

سادساً : في أثناء تنفيذ البرنامج الثقافي تعرف على المشكلات التي تعوقه ورأى الكبار أو العمال فيه وحاول أن تستفيد من ذلك وكذلك من التقييم النهائي في تطوير وتحسين البرامج القادمة .

أنواع البرامج الثقافية للكبار :

تتعدد أنواع البرامج الثقافية للكبار وتتنوع بدرجة كبيرة حسب الغرض الرئيسى منها ولكن يمكن تجميع هذه الأنواع المختلفة تحت مجموعات البرامج الآتية :

١ - البرامج الثقافية العامة التى تستهدف التثقيف العام للكبار بما يهمهم كأرباب أسر وكمواطنين عاملين .

٢ - البرامج القيادية التى تستهدف تدريب الكوادر القيادية والنقابية المتخصصة فى كافة مجالات التخصص الذى يهم الحركة العمالية مثل برامج معهد التربية العمالية التى تعد معلمين للعمال من صلب العمال وكذلك برامج معهد الأمن الصناعى . وبرامج معهد التأمينات الاجتماعية ومعهد اقتصاديات العمل - الدراسات النقابية - العلاقات العمالية الدولية .

٣ - البرامج النقابية والعمالية التى تستهدف رفع الوعى النقابى والعمالى من اختيار البرامج الثقافية العامة .

٤ - البرامج الخاصة : وهى التى تستهدف معالجة نوع من المشكلات أو التدريب عليها مثل مشكلات الحضور والغياب أو مشكلات الأمن الصناعى أو تغطية مطلب من المطالب الجديدة المطلوبة فعلا فى المناسبات القومية والوظيفية المختلفة .

وهذه التقسيمات الأربعة للبرامج لا تعنى انفصال بعضها عن بعض بل قد يكون هناك تداخل بينها فى الموضوعات التى تتناولها فالبرامج القيادية قد تتضمن موضوعات للثقافة العامة العمالية ، ولكن الفرق بينها هو فى درجة تشبع كل مجموعة من البرامج بالموضوعات . وأنواع التدريبات التى تحتويها . ويجب أن يحتوى كل نوع من البرامج على أساليب مختلفة : محاضرات نظرية ومناقشات جماعية وتدرجات عملية وليست هناك نسب ثابتة للوزن الذى يعطى لكل أسلوب من هذه الأساليب وإنما يجب أن تكون النسبة فى ضوء تحقيق التكامل والتوازن بين عناصر البرنامج ككل ويترتب على هذا أيضا أنه ليست هناك نسبة ثابتة للوزن الذى يجب أن يعطى للمحاضرات أو لكل نوع من المحاضرات . ومعنى هذا بإيجاز أن العناصر المكونة للبرنامج وأهميتها النسبية هى التى تحدد الوزن والاهتمام الذى يجب أن تعطى له ولتأخذ على سبيل المثال برنامجا ثقافيا عاما يتكون من الموضوعات الآتية : موضوعات سياسية - قومية - اقتصادية - اجتماعية عمالية إذا كانت هذه الموضوعات تحظى بأهمية متساوية فإنه ينبغى أن يخصص لكل منها ٢٠ ٪ من البرنامج . أما بالنسبة للبرامج القيادية أو النقابية

أو الخاصة فإن الموضوعات المرتبطة مباشرة بالبرنامج يجب أن يخصص لها وقت أكثر نسبياً في البرنامج في حدود ٦٥ - ٨٠ ٪ ، موضوعات البرامج الثقافية يجب أن تتحدد في ضوء عاملين رئيسيين :

(١) رغبات العمال المستفيدين من البرنامج وهذه يتعرف عليها بالاتصال بالعمال أنفسهم .

(ب) الاحتياجات الثقافية اللازمة لهم في ضوء الأسس الفنية للبرامج وهناك أنواع كثيرة من هذه البرامج أعدتها مؤسسة الثقافة العمالية يمكن الاستفادة بها في تحديد أنواع الموضوعات اللازمة لكل نوع من البرنامج .

اعداد ميزانية البرنامج الثقافي :

في ضوء ما سبق ان ذكرناه عن اعداد ميزانية لمركز ثقافى للكبار أو للعمال نقول انه عند اعداد ميزانية البرنامج الثقافى ينبغى ان يراعى البنود المختلفة المكونة له من مكافآت للجائزين والجهاز الادارى والمطبوعات والايجارات واستهلاك النور والمياه وحوافز الدارسين وتكاليف الرحلات والنشاط الترويجى والنشريات غير المنظورة .

وفيما يلى بيان لحساب ميزانية برنامج ثقافى يحتوى على ١٤ ماضرة لعدد ٣٠ دارساً لمدة اسبوع تفرغ كامل أو اسبوعين نصف تفرغ .

البند	عدد × فئة	المجموع
مكافآت محاضرين	١٤ × ١ ¼ جنيه	٢١ جنيه
مكافآت جهاز ادارى ومالى	٤ × ١٥	٤٠
حوافز الدارسين	٣٠ دارس × ١	٣٠
رحلات أو ترفيه	—	٥
مطبوعات	—	١٠
استهلاك نور ومياه	—	٣
نشريات	—	١١
المجموع		١٢٠ جنيه

الفصل الثاني عشر

انشاء مركز لتعليم الكبار ومحو الامية وادارته واعداد ميزانية له (*)

مقدمة

بهمنا ونحن بصدد الكلام عن انشاء مركز للثقافة العمالية ان نستعرض بايجاز اهم أنماط التنظيمات الادارية وتصنيفاتها لئلا يقع مثل هذا المركز من هذه التصنيفات ومدى ما يمكن أن تستفيد منها في محاولة انشاء هذا المركز . والواقع ان التنظيمات الادارية تختلف فيما بينها اختلافا متباينا وهناك عدة محاولات علمية لتقسيم وتصنيف التنظيمات الادارية . منها ما يقسمها من حيث كونها عامة أو خاصة أو من حيث حجمها كبير أم صغير أو من حيث الغرض الذي تخدمه أو التحليل الوظيفي لها . ومنها ما يقسمها على اساس اعضائها فمن التنظيمات الادارية ما يقوم على اساس اعضاء متطوعين مثل الجمعيات الخيرية ومنها ما يقوم على اساس اعضاء موظفين كالمؤسسات الصناعية والتجارية ومنها ما يقوم على اساس الميدان الواسع الذي تنتمي اليه والوظائف التي تؤديها في المجتمع الكبير . ومنها المنظمات الاقتصادية والسياسية والتعليمية وغيرها .

وهناك اساس تحليلي آخر يقوم على اساس نوع المادة أو المادة الخام التي يعمل عليها الجهاز الفني للمنظمة من حيث كون هذه الخامة اشياء مادية أو بشرية أو بمعنى : هل هذه المنظمة منظمة خدمات أم انتاج . والفرق الاساسي الذي يترتب على ذلك هو ان النوع الاخير تبرز فيه مشكلة انشاء علاقات اجتماعية في شتى الاتجاهات . فنجاح المعلم والمدرّب الثقافي للعمال أو المثقف العمالي على سبيل المثال يعتمد على تكوين مثل هذه العلاقات الاجتماعية وليس الأمر كذلك بالنسبة لعمل المهندس . فعلى الرغم من أن عمل المهندس يتضمن علاقات اجتماعية إلا أن المادة الخام التي يتعامل معها ليست قاصرة على البشر والبشر فقط . كما هو الحال بالنسبة للمعلم أو المدرّب الثقافي .

وبذهب بارسونز الى القول بأن جميع المنظمات الاجتماعية عليها ان تحقق اربع مسائل رئيسية :

(*) للدكتور محمد منير مرسى .

أولاً : التأقلم أو التكيف :

ويعنى بها تكييف التنظيم الاجتماعى للمطالب الحقيقية البيئة الخارجية بحيث يحقق توافقه مع هذه البيئة وينسجم معها ولا ينعزل عنها ويكون فى النهاية وحدة عضوية معها .

ثانياً : تحقيق الهدف :

أى تحديد الأهداف ، وتجنيذ كل الوسائل من أجل الوصول الى تحقيقها .

ثالثاً : التكامل :

بمعنى ارساء مجموعة من العلاقات بين أعضاء المنظمة بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم فى كل متكامل وتضمن ولاءهم للمنظمة وتستثير حماسهم ونشاطهم .

رابعاً : الكمون :

بمعنى أن تحافظ المنظمة على استمرار حوافزها واطارها الثقافى . وهذا يعنى ان تعمل المنظمة باستمرار على كسب التأييد لها والالتفاف حولها وتعضيد الدور الذى تقوم به المنظمة .

ويميز « بارسونز » بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية فى التركيب الهرمى للمنظمات الرسمية .

أولها : المستوى المهنى أو الفنى :

حيث يصنع بالفعل نتاج المنظمة . وأعضاء هذا المستوى تتعلق مهمتهم الرئيسية بأداء الواجبات والأعمال الفنية كالعمال فى المصانع او الأطباء فى المستشفيات او المعلمين فى المدارس .

ثانيها : المستوى الإدارى :

والهمة الأساسية لهذا المستوى هى الوساطة بين مختلف أقسام المنظمة وتنسيق جهودها .

ثالثها : مستوى المصلحة العامة

وهو ما يربط المنظمة بالنظام الاجتماعى الخارجى . ويبدو أن المستوى الأول يتعلق أساساً بمشكلات التكيف وتحقيق الهدف ويتعلق الثانى بمشكلات التكامل والثالث بمشكلات الكمون . ومن

هذه المقدمة يمكننا ان نفهم ان انشاء مركز للثقافة العمالية او محو الأمية شأنه شأن باقى المنظمات الرسمية يخضع فى وجوده لمؤثرات أو قوى خارجية واخرى داخلية ، وتمثل القوى الخارجية فى الوحدات الانتاجية التى يخدمها المركز والعمال الذين يتعامل معهم والهيئات الجماهيرية والشعبية والنقابة التى يرتبط بها كالاتحاد الاشتراكى واللجان النقابية والنقابات العامة والمجالس المحلية ومنظمات الشباب وغيرها . ويعتمد نجاح المركز الى حد كبير على كسب تأييد هذه القوى الخارجية ومساندتها للدور الذى يقوم به . اما القوى الداخلية فتتمثل فى النظام الداخلى للمركز ومدى فاعليته فى انجاز الوظائف والفعاليات التى يؤدبها .

هذه الاعتبارات النظرية على جانب كبير من الاهمية فى تكوين تصور واضح لما ينبغى أن تقوم عليه عملية انشاء مركز للكبار أو للثقافة العمالية والاعتبارات التى يجب الالتفات اليها فى هذه العملية .

وعلىنا الآن أن نناقش بعض الجوانب الأخرى المتعلقة بهذه العملية واولها تحديد اهداف المركز .

اهداف المركز الثقافى للعمال :

يستهدف مركز الثقافة العمالية عدة اغراض رئيسية من أهمها :

١ - رفع المستوى الثقافى والفكرى للعمال ومحو أميتهم القرائية والفكرية .

٢ - تبصيرهم بأهم القوى التى تتحكم فى مقدراتهم ومصائرهم .

٣ - تبصيرهم بالمغزى الاجتماعى لعمليات الانتاج فى علاقتها بحركة مجتمعهم الكبير .

٤ - تكوين الاتجاهات الصحيحة نحو العمل والزملاء والرؤساء والمرءوسين .

٥ - تعميق المبادئ الدينية والقيم الروحية على أساس من الفهم السليم . وهذه الاهداف ينبى أن تترجم بالطبع الى اجراءات عملية لتحقيقها اما عن طريق الكلمة المقروءة او المسموعة والمحاضرة والمناقشة والندوات وغيرها من الوسائل الخاصة بالثقافة العمالية وتعليم الكبار . وقد اثرتنا فى محاضرة تخطيط البرامج الثقافية الى أنواع هذه البرامج التى تعمس على تحقيق هذه الاهداف .

تنظيم المركز الثقافى :

هناك عدة شروط ينبغى مراعاتها فى اختيار مكان المركز من اهمها ان يكون مناسباً لممارسة الأنشطة الثقافية وان يكون فى مكان هادىء ومكان وسط قريب من مكان العمل يسهل الوصول اليه . أما من حيث القوى العاملة فيتكون المركز الكامل عادة من مدير ومدرسين ثقافيين (متقنين عماليين) وموظف مالى وسكرتير وامين مكتبة وكاتب او اكثر لالة الكتابة وموظف للأرشيف . ويمكن اختصار او زيادة هذه القوة البشرية حسب حجم العمل الذى يقوم به المركز وتبعاً لمدى اتساع نشاطه . ويمكن انشاء ما يقوم بوظيفة المركز فى داخل الوحدة الانتاجية اذا استدعى الامر . وفى ضوء تقسيم « بارسونز » السابق يمكن القول بأن مدير المركز يلعب دوره على مستوى المصلحة العامة وربط المركز بالبيئة والمجتمع الخارجى وهو الذى يقع على عاتقه تحقيق ما اسماء بارسونز بالكومون اى محافظة المركز على استمراره وتدعيمه بما يكسبه من تأييد للمركز او ما يعقده من اتفاقيات ثقافية مع الوحدات الانتاجية لتثقيف عمالها او قدرته على اقناع اللجان النقابية او النقابات العامة باستمرار مساندة المركز فى وظيفته او انشاء مراكز جديدة وهذا يتطلب من مدير المركز فاعلية كبيرة لاقتناع المسؤولين بالتحمس للدور الذى يقوم به المركز ، كذلك كسب الدعم الادبى والمادى منهم ومن الهيئات المتصلة به .

اما المدربون الثقافيون (المتقنون العماليون) فيلمبون دورهم على المستوى الادارى بمعنى تجنيد كل طاقات وامكانيات المركز نحو الاهداف المنشودة اى تحقيق ما اسماء بارسونز بالتكامل . اما المستوى الفنى والمهنى فيمثله اساسا المحاضرون ومن يقومون بتثقيف العمال .

وفىما يلى نستعرض اهم العمليات الاجرائية والفعاليات التى يقوم بها كل من مدير المركز والمتقنين العماليين .

(١) مسؤولية مدير المركز : يمكن ابراز اهم جوانب مسؤولية مدير المركز فيما يلى :

- وضع خطة المركز الثقافية وبرامجه ودوراته .
- ابرام او عقد الاتفاقيات الثقافية مع الوحدات الانتاجية .
- اختيار المدرسين الثقافيين والمحاضرين .
- افتتاح الدورات الثقافية وتوجيه كلمات الترحيب الخاصة بها .
- توجيه الدعوات الى مديرى الوحدات الانتاجية وكبار المسؤولين فى الهيئات التى يتعامل معها لحضور افتتاح الدورة الثقافية .

- دراسة المكاتبات الواردة الى المركز والرد عليها .
- القاء بعض المحاضرات المتصلة بالدورة الثقافية .
- تقويم الدارسين والبرامج .
- العمل على تطوير البرامج وتحسينها .
- مراقبة حسن اضطلاع المتقنين العماليين وغيرهم بوظائفهم المنوطة بهم .
- (ب) مسؤولية المدربين الثقافيين (المتقنين العماليين) :
- الاشراف على الدورات الثقافية .
- اعداد استمارات الالتحاق والتقويم وكشوف الحضور والغياب وتوزيعها على الدارسين وجمعها .
- التأكد من توفير الامكانيات اللازمة للبرنامج من ادوات ومطبوعات وغيرها .
- ابلاغ المحاضرين بمواعيد محاضراتهم ومعاودة الاتصال بهم للتأكد من حضورهم .
- شرح البرنامج الدارسين بالتفصيل وتقديم المحاضرين لهم .
- اعداد كشوف ومصاريف الدورة والتصديق عليها من مدير المركز تمهيدا لارسالها الى رئاسة المركز .
- تجديد سلفة المركز كلما نفذت واستعاضتها .
- اعادة معالجة الموضوعات التي شملتها الدورة في صور أعمال الجماعات والندوات وحلقات المناقشة حتى يسهل على الدارسين تمثيلها والاستفادة منها .

الخطوات العملية لتنفيذ دورة ثقافية :

- ١ - تبدأ الخطوة الأولى باقناع مدير المركز للجان النقابية او النقابات العامة او رؤساء الوحدات الانتاجية او غيرها بأهمية وضرورة تثقيف عمالها ونجاح المدير في النهاية في الحصول على موافقة بالقيام بعمل دورة او دورات تثقيفية ، وقد يقوم المدير بمقد اتفاقية ثقافية طويلة او قصيرة اندى مع المسؤولين عن أى وحدة انتاجية بفرض تثقيف عمالها وتحمل كل النفقات أو بعضها « المهم أن ينجح في اقناع الجهة التى ستمول الدورة بالقيام بها » .
- ٢ - يقوم المدير بعد ذلك باعداد البرنامج التنفيذى للدورة الثقافية ويبلغه للجهات المعنية .
- ٣ - يختار المدير المندوبين الثقافيين الذين سيساعدونه في الاشراف

على تنفيذ الدورة وكذلك اختيار المحاضرين والاتصال بمن يجب ان يدعوهم من كبار المعنيين بالأمر لحضور افتتاح الدورة .

٤ - يقوم المدربون الثقافيون (المثقفون العماليون) بالاتصال بالمحاضرين وابلاغهم بمواعيد محاضراتهم ويتولون ايضا تدبير ما يلزم للدورة من اماكن ومطبوعات وادوات واستمارات .

٥ - فى بداية الدورة الثقافية يقوم مدير المركز بافتتاحها ويرحب بالحاضرين فى كلمات قصيرة ويقدم ضيوف حفل الافتتاح .

٦ - يقوم المدرب الثقافى بعد الافتتاح بشرح الدورة بالتفصيل وماذا يجب على الدارسين ان يراعوه او يفعلوه وماذا يطلب منهم ان يؤدوه موضحا تفاصيل البرنامج وساعاته واوقات العمل فيه والراحة والاعمال التى سيكلفون بها .

٧ - قرب انتهاء الدورة يوزع استمارة التقويم على الدارسين لتسجيل آرائهم عن الدورة والمحاضرين واقتراحاتهم بشأن تحسين الدورات المقبلة وقد ديعقد امتحانا تحريريا مفتوحا لهم .

٨ - فى آخر الدورة تعقد حلقة نقاشية او جلسة ختامية من مدير المركز والمدربين الثقافيين وبعض المسؤولين من الجهات التى يتبعها العمال لتقويم الدورة والدارسين بصفة عامة وتوديع الدارسين وانهاء الدورة .

٩ - بعد انتهاء الدورة يقوم المدرب الثقافى بتفريغ كشوف أسماء الدارسين فى الحلقة مرتبة حسب أولوية تقدمهم فى الأنشطة الثقافية ونتائج تقويمهم ودرجة مواظبتهم فى الحضور . وترسل صورة من النتيجة الى الجهات التى يتبعها العمال . ويقوم المدرب الثقافى أيضا بتفريغ بيان الاستمارة واستخلاص نتائج التقويم واقتراحات الدارسين وتلخيص ذلك كله فى تقرير عام مبسط وواضح عن الدورة واتجاهات الاصلاح والتطوير فى الدورات القادمة وعليه أيضا أن يعد كشفا بمصروفات الدورة مصحوبا بالايصالات لاعتماده من المدير تمبيدا لارساله الى رئاسة المركز .

١٠ - يقوم مدير المركز بالاطلاع على التقرير العام عن الدورة ومناقشته مع المدرب الثقافى للاتفاق على خطة العمل المقبلة فى ضوء الخبرات الماضية .

١١ - يحتفظ مدير المركز بنسخة من التقدير العام تضاف اليها التقارير اللاحقة للاستفادة منها عند كتابة التقرير السنوى عن نشاط المركز . ويراعى ترتيب هذه التقارير بما يسهل الرجوع اليها فى أى وقت .

اعداد ميزانية المركز الثقافى :

يعتمد تمويل المركز الثقافى على الجهات التى تنشئه سواء كانت لجانا نقابية أو نقابات أو غيرها أو تمويل الوحدات الانتاجية التى يستفيد عمالها من الدورات التدريبية التى يتولاها المركز . وقد يكون هذا التمويل فى هذه الحالة الأخيرة مغطيا لكل النفقات أو بعضها . على كل حال يتبقى عند اعداد ميزانية المركز أن يراعى فيها جانبان رئيسيان :

الجانب الأول : الايرادات وتشمل مصادر التمويل سواء كانت ميزانية مرصودة أو مساعدات أو هبات أو غيرها .

الجانب الثانى : جانب المصروفات . وهى تشمل :

أ - المصروفات الثابتة أى التى لا تتكرر كالابنية والمعدات والمفروشات والأثاث والأدوات والتركيبات والأجهزة .

ب - المصروفات الدورية وهى المصروفات التى تتكرر كل عام مثل رواتب العاملين فى المركز واستهلاك المياه والنور وتكاليف البرامج وهذه تشمل أجور المحاضرين والحوافز التى تصرف للدارسين ومصاريف الرحلات والزيارات العلمية ومصاريف الانتقالات والبريد والمطبوعات والبرامج الترفيهية ولحفلة الاستقبال وما تتطلبه من مشروبات أو غيرها .

وقد أشرنا فى محاضرة تخطيط البرامج الثقافية الى تفصيلات عمل ميزانية لدورة ثقافية .

وبالطبع فان هذه الميزانية ستختلف باختلاف نوع البرامج وقد يقتصر فى الميزانية على المصروفات الدورية فقط اذا كانت الجوانب الأخرى غير واردة كأن يكون المركز الثقافى دائما فى داخل الوحدة الانتاجية نفسها وعلى كل حال ينبغى مراعاة المرونة فى اعداد الميزانية وأن يوضع فى الاعتبار احتمال ظهور مصروفات غير منظورة لم يعمل حسابها فى الميزانية أو لم تكن فى الحسبان عند اعداد الميزانية . ومثل هذه الطوارئ يجب أن يكون فى الميزانية ما يواجهها .

(م - ٨ تعليم الكبار)

وفيما يلي نموذج لميزانية تقديرية سنوية لمركز ثقافي :

الإيرادات :

- اتفاقيات مدفوعة (٢٠ دورة $\times$ ٢٠ جنيهه
للدورة) أو معاونة تقدمها إدارة الشركة للنقابة .

٤٠٠

المصروفات :جنيه (وقد لا تكون هناك إيرادات على الإطلاق)

٦٠ إيجارات ١٢×٥ شهرا

١٠ نور ومياه

٥٢٠ ٢٠ دورة $\times$ ٢٦ جنيه

٣٠ ندوات ٣×١٠ جنيه

٦٠ مصروفات إدارية وانتقالات

٤٠ نشرات ومصروفات أخرى

اجمالي ٧٢٠ جنيه

التسوية النهائية لموقف المركز المالي خلال عام $٧٢٠ - ٤٠٠ = ٣٢٠$ جنيها
عجز تدفع بمعرفة المؤسسة الثقافية العمالية أو اللجنة النقابية أو النقابة
العامة حسب تبعية المركز لتعزيز الموقف المالي للمركز . ويتضح من هذا
أن هدف المركز الثقافي سواء كان تابعا للمؤسسة الثقافية أو للجنة النقابية
أو للنقابة العامة هو خدمة الحركة العمالية والنقابية باعتبار أنها المسئولة
عن التقدم الاقتصادي والاجتماعي الذي لا يتأتى الا بتنمية البشر تنمية
ثقافية من جميع الجيات . ولا يستهدف على الإطلاق أي كسب أو ربح مقابل
هذه الخدمات .

الباب الرابع

مناهج وطرق تعليم الكبار

الفصل الثالث عشر

مناهج محو الأمية وتعليم الكبار (*)

- مقدمة .
- المفهوم القديم للمنهج :
 - المنهج المرتبط بمفهوم محو الأمية التقليدي .
- المفاهيم الجديدة للمنهج :
 - المنهج المرتبط بمفهوم المستوى الوظيفي .
 - المنهج المرتبط بمفهوم محو الأمية الوظيفي .
 - المنهج المرتبط بمفهوم التعليم المستمر .
- تعريف المنهج الحديث .
- مستلزمات المنهج الحديث :
 - تحديد الأهداف التعليمية .
 - ترجمة الأهداف الى مواقف تعليمية .
 - تقويم العملية التعليمية .
- العوامل التي تؤثر في المنهج :
 - العوامل النفسية .
 - العوامل البيئية الطبيعية .
 - العوامل الفلسفية .
 - العوامل الاجتماعية .
- مناهج محو الأمية في الوطن العربي :
 - اللغة : القراءة والكتابة .
 - الحساب .
 - الثقافة الدينية .
 - الثقافة العامة (الاجتماعية - الصحية - القومية - المهنية) .
 - الترويح أو شغل أوقات الفراغ .

(*) للدكتور يحيى هندام .

مقدمة :

لعل الحديث عن مناهج محو الأمية وتعليم الكبار ليس من السهولة التي يتصورها الفرد ، فهي ليست كمناهج تعليم الصغار تبدأ من الفراغ أو من ألباء ، ولكنها تبدأ من خلفيات ثقافية متنوعة ، ومن مسارات تفكير تنبثق من خبرات حياتية متباينة . وعلى هذا فإن مناهج تعليم الكبار تختلف عن مناهج تعليم الصغار ، فلكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها التي تميزها ، فلا يمكن أن تفرض على الكبار معايير الصغار ومعلوماتهم ومهاراتهم وقيمهم . ولا يمكن أن نستبدل صورة طفل برجل أو صورة طفلة بامرأة ثم نقول عن قصد أو عن غير قصد بأن مناهج الصغار أصبحت صالحة للكبار دون تعديل في المحتوى التعليمي . ولا يمكن أن تمتد طريقة تدريس الصغار لتصبح هي طريقة تدريس الكبار وكان البحوث التي أجريت على تعليم الصغار تستخدم أيضا لتطبق على تعلم الكبار بدون نظر لفارق السن والخلقية الثقافية والمهنية والدوافع والميول والحاجات والقدرات ومسارات التفكير التي تميز بين الصغار والكبار

والمناهج بمفهومها الشامل تتعلق بمحتوى المواد الدراسية وطرق تدريسها والأنشطة والوسائل التعليمية ومنها الكتب وغيرها ، وترتكز على نظريات عن المجتمع والثقافة والطبيعة الانسانية للدارسين ومالم تمد الأبحاث العلمية هذه النواحي المتعددة بنتائجها ، فإن مناهج محو الأمية وتعليم الكبار لن تحقق الأهداف المرجوة منها .

ولقد احتوت موضوعات هذا الكتاب بعض هذه الجوانب . فتحديد الأهداف وطرق تدريس المواد الدراسية والوسائل التعليمية والتقويم كلها موضوعات يتطرق اليها علم المناهج ولقد عولج معظمها في أماكن أخرى من هذا الكتاب ، وعلى القارىء أن يرجع اليها متى شاء . وعلى هذا سأقتصر على استعراض سريع للتطور الذي حدث لمناهج محو الأمية وتعليم الكبار ، وكيف ارتبطت بمفاهيم محو الأمية في كل تطوراتها حتى وصلت الى ما هي عليه في الوقت المعاصر .

المفهوم القديم للمنهج :

المنهج المرتبط بمفهوم محو الأمية التقليدى :

درجت فصول محو الأمية - منذ زمن بعيد - على الاهتمام بتقديم مبادئ القراءة والكتابة والحساب الى الدارسين ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات وخاصة التسميع ، من استيعابهم لها . وهذا التصور التقليدى للمنهج يستبعد الاتجاهات النفسية السليمة ، واكتساب طرق التفكير العلمية ، لانه يكاد يقتصر على تحفيظ الدارسين للمعلومات اللغوية والحسابية واصطناع الوسائل التى تكشف عن مقدار ما حفظوه منها .

وهذا المفهوم للمنهج لا يتفق مع التصور السليم لشخصية الدارس التى يراد لها النماء والتكامل . ذلك أن شخصية الدارس تتكون من جوانب : جانب جسمى وجانب عقلى معرفى وجانب انفعالى اجتماعى ، والمنهج ينبغى أن يستهدف تنمية هذه الجوانب جميعا . ونمو هذه الجوانب كلها معناه أن يكتسب الدارس المهارات المتنوعة التى تتطلبها حياته فى مجتمع معين ، وأن يأخذ فى اعتباره الاتجاهات الاجتماعية المعاصرة ، وأن يستوعب المعلومات والحقائق والقوانين التى تعينه على فهم بيئته ، وأن يكتسب طريقة التفكير العلمية التى تيسر له تحليل المواقف التى يواجهها ، والمشكلات التى يتصدى لها حتى تكون حياته فعالة ومنتجة .

المفاهيم الجديدة للمنهج :

(أ) المنهج المرتبط بمفهوم المستوى الوظيفى :

أدت الانتقادات التى وجهت الى مفهوم محو الأمية التقليدى الى تطوره من تعليم آليات الكتابة والقراءة والحساب فحسب الى المستوى الوظيفى الذى يصل بالأمى الى مستوى من التعليم يستطيع معه الانتفاع بالمهارات التى يكتسبها وتوظيفها فى حياته الخاصة والعامة ، والذي يجعل منه مواطنا واعيا مستنيرا ومؤهلا للمشاركة الايجابية فى بناء مجتمعه وفى تنفيذ خطط التنمية فيه .

ويتطلب هذا المفهوم المتطور منهجا تتنوع فيه مواد الدراسة تنوعا يحقق الأهداف المرجوة منها ، كما يتطلب أن تكون موضوعات الدراسة منشقة من حياة الدارسين واهتماماتهم ومتصلة بمشكلاتهم وبالتطورات الحديثة فى مجتمعهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والقومية . الأمر الذى يوفى النية الحقيقية للمعلومات التى يدرسها الدارسون والمهارات التى يكتسبونها على مدى استخدامهم لهم وافادتهم منها فى المواقف الحياتية ولم يعد المنهج ينظر

الى المعلومات على أنها غاية فى ذاتها ، بل أنها وسيلة فى المساهمة فى تكوين الشخصية المتكاملة للدارس وفتح الطريق أمامه لاستمرار التعلم والنمو .

وتحقيقا للأهداف السابقة اشتمل المنهج المرتبط بمفهوم المستوى الوظيفى على مواد الدراسة الآتية : القراءة والكتابة - الحساب - الثقافة الدينية - الثقافة العامة (قومية واجتماعية وصحية ومهنية) والتدبير المنزلى للنساء ، والترويج أو شغل أوقات الفراغ . ولما كان هذا المنهج هو المتبع حاليا فى كثير من الدول العربية ، لهذا سنعود اليه فيما بعد لنلقى بعض الضوء على ما يستهدفه من العملية التعليمية .

(ب) المنهج المرتبط بمفهوم محو الأمية الوظيفى :

وعندما نوقشت - على المستوى العالمى - أهمية محو الأمية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفى الذى يستهدف الأخذ بيد العامل المنتج فيعينه على زيادة انتاجه عن طريق تدريبه فى ميدان عمله بالمصنع أو المزرعة أو المؤسسة ... لاكسابه مهارات أفضل ، ولمساعده على فهم جوانب عمله النظرى منها والتطبيقي ، وفى الوقت نفسه يعنى بتعليمه القراءة والكتابة والحساب باعتبارها جزءا أساسيا لكسب المهارات الفنية والنمو الثقافى والاجتماعى .

وطبقا لهذا المفهوم الجديد للمنهج ، أصبح المنهج يشمل المهارات الفنية والمعلومات والعدات الفكرية المتصلة بها : فالتدريب المهنى ، والارشاد الزراعى ، واقتصاديات المصنع والمزرعة ، والمعلومات الصحية والعلمية ، ومعلومات الأمن الصناعى ، والتربية الدينية والقومية وغيرها تعتبر من مقومات هذا المنهج .

ونظرا لاختلاف أعمال الدارسين ومهنهم وبيئاتهم ومشكلاتهم ، فإن تطبيق مفهوم محو الأمية الوظيفى يستلزم أن تتنوع المناهج الدراسية التى توضع للأفراد ، فتوضع مناهج للمشتغلين بالزراعة ، وأخرى للصناع على اختلاف صناعاتهم ، وغيرها للجنود ولعمال الكهرباء والنقل ... وإن كان هذا لاينفى وجود عناصر مشتركة تقدم لجميع الدارسين من مختلف الفئات كالمعلومات المتصلة بالنواحي الدينية والصحية والاجتماعية والقومية وما إليها .

(ج) المنهج المرتبط بمفهوم التعليم المستمر :

وأسفر مؤتمر طوكيو الذى عقدته منظمة اليونسكو عام ١٩٧٣ عن

تطوير جديد فى مفهوم تعليم الكبار ، فقد رأى المؤتمر أن الاهتمام بمحو الأمية
أساس أى تعليم للكبار ، على أن الأمر لا يجب أن يقتصر على محو الأمية ،
بل يجب أن يكون ذلك وسيلة للمتابعة والتعليم الذاتى ووسيلة للتعليم
المستمر .

وهكذا نرى أن منهج تعليم الأميين ما هو الا مرحلة من مراحل التعليم
المتكامل المستمر مدى الحياة ، واسهام فى انشاء المجتمع الذى يعلم نفسه
بنفسه . وعلى هذا فقد ظهرت مناهج المتابعة المتعددة لتعليم الكبار ، كما نودى
باستخدام طرائق وأساليب تعليمية تساعد على تمكين الكبار من الاستمرار فى
التعليم طول حياتهم فى جميع الظروف وبجميع الوسائل وعن طريق الأجهزة
والمراكز البيئية والمؤسسات سواء أكانت ثقافية أو مهنية أو دينية ... الخ .
بغية تنمية قدرات الفرد ومهاراته ، وتمكينه من مواجهة المشكلات التى تؤثر
فى عمله ، ومن مواجهة العالم السريع التغير الذى يحيط به ، ومن فهم التقم
فى التكنولوجيا والمعرفة العلمية المعاصرة . ولقد قام الجهاز العربى لمحو
الأمية وتعليم الكبار بإصدار سلسلة من الكتب العلمية المبرمجة للراشدين
سعيًا وراء هذا الاتجاه ، نذكر منها : كتاب « الكفاية الانتاجية » ، وكتاب
« الثقافة السكانية - سكان الوطن العربى » وفيهما من صفوف المعرفة
العملية ما يساعد الفرد على التقدم فى مواقع عمله وتحسين انتاجه ورفع
مستواه الثقافى .

تعريف المنهج الحديث ومستلزماته :

فى ضوء المفاهيم السابقة للمنهج ، يمكن تعريف منهج محو الأمية وتعليم
الكبار فى صورته الجديدة ، بأنه « الخبرات التربوية والمهنية المتنوعة التى
أساسها محو أمية الدارسين والتى تتاح لهم داخل فصول محو الأمية أو خارجها
عن طريق كل الجهود والامكانيات المتمثلة فى الأجهزة والمراكز والمؤسسات
المختلفة ، بغية مساعدة الدارسين على نمو شخصيتهم فى جوانبها المتعددة نمواً
مستمرا يتسق مع الأهداف المخططة من قبل المجتمع ومن الدارسين
أنفسهم » .

والواقع أن تخطيط المنهج بهذه الصورة يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين فى
التوصل الى أهداف بعد دراسة المجتمع وفلسفته ، والتعرف على الحاجات
والدوافع المختلفة للدارسين واهتماماتهم ومشكلاتهم ، كما أنه يتطلب جهوداً
كبيرة لتحديد الوسائل التى تؤدى الى تحقيق هذه الأهداف .

والمنهج بمفهومه الحديث يجب ألا يكون جامداً ، وإنما يتيح للمعلمين

القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو الدارسين واستعداداتهم . على أن هؤلاء الدارسين ليسوا مجموعة متجانسة ، إذ توجد فروق كبيرة بينهم عادة في القدرة العقلية العامة وفي القدرات العقلية الخاصة ، وفي الخلفيات المهنية وفي الميول ... الخ . وأن المنهج لابد أن يكون من المرونة بحيث يخدم هؤلاء جميعا .

ويستلزم المنهج بهذا المفهوم الواسع :

(١) تحديد الأهداف التعليمية :

يجب أن تصاغ أهداف المنهج بحيث تحدد التغيرات السلوكية المرغوب إحداثها عند الدارسين ، ويصاحب هذا التحديد المحتوى الذي يخدم هذا التغير . وعند تحديد المعلومات أو النشاطات التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف ينبغي أن يراعى ملائمتها لاستعداد الدارسين . وتحديد أهداف المنهج يتم في ضوء المعايير الآتية :

- ١ - المعرفة الكافية لسيكولوجية الدارسين وطرق تعلمهم .
- ب - تحديد خلفيات الدارسين الثقافية والمهنية .
- ج - دراسة الحياة الحاضرة في المجتمع .
- د - الايديولوجية الاجتماعية .
- هـ - اقتراحات المتخصصين في المواد الدراسية وطرق تدريسها .

وإذا كانت الأهداف تتحدد في ضوء المعايير السابقة ، فإنه ينبغي أن تتم في صورة عمل تعاوني يشترك فيه اخصائون يمثلون هذه المصادر ، بمعنى أن يشترك فيه علماء تربية ونفس واجتماع يعرفون مشكلات المجتمع وخصائصه ، ومتخصصون في المواد الدراسية وطرق تدريسها ، وبعض أفراد على دراية كافية وواضحة بفلسفة المجتمع وأهدافه .

(٢) ترجمة الأهداف الى مواقف تعليمية :

لقد بينا عند صياغة الهدف التعليمي ، أنه يجب أن يصاغ باعتباره تغييرا سلوكيا عند الدارس ، وأنه ينبغي أن يشار في هذه الصياغة الى المحتوى الذي يساعد على تحقيق هذا التغير ، أي أن هذه الصياغة فيها تحديد لمجالات الدراسة التي تقدم للدارسين .

وعلى المعلمين بعد ذلك أن يقوموا باختيار الخبرات التعليمية التي تتيح للدارسين الفرص لتحقيق هذه التغيرات . وقد يكون ذلك في صورة ألوان

مناسبة من النشاط ، أو استخدام لأدوات سمعية بصرية تساعد على تحقيق هذه الأهداف المنشودة ، أو ابتداع طرق وأساليب ملائمة لتوجيه الدارسين تربوياً .

(٣) تقويم العملية التعليمية :

يقصد بتقويم العملية التعليمية معرفة ما حققه الدارسون من تقدم نحو الأهداف المحددة . والواقع أنه ينبغي أن يتوافر إلى جانب صياغة الأهداف صياغة سلوكية ، تحديد معيار سلوكي إذا حققه المعلم عند دارسيه يكون قد أحرز نجاحاً في العملية التعليمية . كما ينبغي أن نعتنى بتقويم الدارس وحتى يتعود - فيما بعد - على الاستمرار في تعليم نفسه بأقل توجيه من الخارج . كما تشمل عملية التقويم معرفة نواحي الضعف والقوة في مناهج محور الأمية وتعليم الكبار ، وفي طرق تدريسها ، حتى يمكن العمل على تحسينها وتطويرها ، وتلافى أوجه النقص فيها .

العوامل التي تؤثر في المنهج :

يمكن أن نجمل العوامل التي تؤثر على المناهج والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضعها في عوامل أربعة : أولها ينصل بالناحية النفسية ، وثانيها يتصل بالبيئة الطبيعية ، وثالثها ينصل بالناحية الفلسفية ، ورابعها يتصل بالناحية الاجتماعية على النحو التالي :

(١) العوامل النفسية :

إن الخصائص النفسية للكبار وحاجاتهم الجسمية والاجتماعية. واستعداداتهم العقلية ، ونضجهم اللغوي والاجتماعي ، وكذلك مشكلاتهم النفسية والعملية والاجتماعية والاقتصادية ، وعاداتهم السلوكية . ودوافعهم .. الخ . كل ذلك يجب أن يكون نقطة البداية وموضع الاعتبار عند تصميم المناهج وتدريسها .

(٢) العوامل البيئية الطبيعية :

يتأثر المنهج بمصادر البيئة الطبيعية ، والواقع أن المكان عامل هام له تأثيره على الشئون الإنسانية ، ذلك لأن الموقع يؤثر على الموارد ، كما يؤثر على سهولة الاتصال وصعوبته وعلى كثير من الظروف الطبيعية للحياة . كما أن المناخ وخصائص التربة والمصادر الطبيعية للثروة لها آثار بعيدة على الإنسان . فمنصة مصادر الثروة واستخدامها والمحافظة عليها من المدعور مؤثر في حياة الإنسان في الحاضر والمستقبل على السواء ، تأثيراً بالغاً ..

وما من شك أن هناك علاقة وثيقة بين محتوى المنهج وبين البيئة الطبيعية التي يعيش فيها الدارسون . فالدارسون الذين يعيشون في بيئة صحراوية يحتاجون الى دراسة موضوعات متصلة بها ربما بدرجة أكبر من موضوعات تتصل ببيئات ساحلية .

﴿٣﴾ العوامل الفلسفية :

ان أهداف المنهج تتطور بما يتفق مع نظرة المجتمع . فيرتبط بكل نظام اجتماعي جملة من الأفكار والمعتقدات والحكمة ، تشير اليها بكلمة أيديولوجية، وهي جزئيا تعنى معايير الجماعة التي يحكم بها على أنواع السلوك . وهذه المعايير تمكن أفراد المجتمع من التفاهم على أفضل نحو ، كما تحدد لهم الأهداف . وبهذا المعنى فان أيديولوجية المجتمع تؤثر تأثيرا بالغا في المنهج ، كما تحدد القيم والاتجاهات التي يراد تكوينها أو تأكيدها .

﴿٤﴾ العوامل الاجتماعية :

تتمثل أهم العوامل الاجتماعية في الثقافة ، اذ هي جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع في جانيها الفكرى والمادى . وتقوم المؤسسات الاجتماعية بدور هام في نقل ثقافة المجتمع وتطويرة ، ومن أهمها الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية ووسائل الاعلام المختلفة . وكل هذه تعكس اتجاهاتها وأساليبها في المناهج .

ومعرفة البيئة المحلية التي يعيش فيها الدارسون ، ومتابعة التغيرات التي تحدث في المجتمع ككل ، والاطلاع على الدراسات الاجتماعية المعاصرة ، كل هذا يساعد على التعرف على اتجاهات التغيير . كما أن العلاقة الوثيقة بين المعلمين والبيئات التي يعيشون فيها تزودهم بمصدر خصب للتعميمات الاجتماعية التي يمكن مراعاتها في وضع المناهج وفيما يقومون به من تعليم .

مناهج لمحو الأمية الحالية في الوطن العربى :

سبق أن قلنا أن المنهج المرتبط بمفهوم المستوى الوظيفي اشتمل على المواد الدراسية الآتية : القراءة والكتابة - الحساب - الثقافة الدينية - الثقافة العامة (قومية واجتماعية وصحية ومهنية) والتدبير المنزلى للنساء ، والترويج أو شغل أوقات الفراغ . ونظرا لان تلك المواد وما يصاحبها من أنشطة تشكل البرنامج العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار في أكثر البلاد العربية ، لذلك سنكتفى بالقاء بعض الضوء عليها وعلى ما تستهدفه من العملية التعليمية . أما محتوى هذه المواد وتنظيمها وطرق تدريسها فموضعها في مكان آخر من هذا الكتاب .

(١) اللغة : القراءة والكتابة :

تستهدف اكساب الدارس المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة حتى يصل الى المستوى الذى يمكنه من قراءة الصحف اليومية والمجلات والكتب بانطلاق ومن التعبير كتابة عن خواطره وأفكاره ، وبذلك تصبح حياته أكثر فاعلية وحيوية .

وبالطبع ينبغى أن يكون كل ما يتعلمه الامى - قراءة وكتابة - مرتبطا بحياته وحاجاته ومتصلا بما يدور حوله قولاً وسمعاً . كذلك تعتبر القصص والتمثيلات والخطب واللقاءات من الوسائل المشجعة على القراءة والاستمتاع بها .

(٢) الحساب :

يستهدف الحساب اعداد الدارسين بالمعلومات والحقائق الحسابية اللازمة فى المواقف الحياتية ، وادراكهم للاعداد ودلالاتها ، واكسابهم المهارة فى اجراء العمليات العددية التى تساعدهم على تتبع السوق والحالة الاقتصادية فى المجتمع . كما يستهدف التعرف على وحدات القياس على اختلاف انواعها ، واستخدام الجداول الرياضية والرسوم البيانية .

وينبغى أن يسهم الحساب فى تكوين بعض الاتجاهات الرياضية السليمة كالدقة والتنظيم . كما ينبغى أن يساعد على تنمية التفكير الناقد خلال تنمية القدرة على التركيز وتميم الخبرة والتفكير التحليل والاستدلال بالتمثيل ، وافساح المجال للاستطلاع الذهنى .

(٣) الثقافة الدينية :

تستهدف تحقيق رغبة الدارس فى معرفة أحكام الدين والاستزادة منها ، وتثبيت عقيدته ، واكسابه القيم الروحية ، والقدرة على تلاوة القرآن الكريم ، ومعرفة الأحاديث النبوية الشريفة ، والاطلاع على القصص الدينية وسير الصالحين .

وينبغى ربط دروس الدين بحياة الدارسين الواقعية ، وبما يقع فى محيطهم من أعمال وتصرفات ومعاملات ، حتى تصبح أكثر تأثيراً وتعمل على تدعيم المعايير الخلقية ، وعلى تنمية العادات السلوكية السليمة ، وتقوم الموج منها ، وتفربل المعارف الدينية مما يعلق بها من شوائب وأباطيل وخرافات .

(٤) الثقافة العامة (الاجتماعية - الصحية - القومية - المهنية) :

تستهدف تثقيف العام للدارسين بما يساعد على رفع مستواهم من النواحي الاجتماعية والصحية والقومية والمهنية . ومن أجل ذلك يتضمن مناهجها موضوعات ثقافية متنوعة ترمي الى تنمية الدارسين تنمية شاملة ، وتسهم في تحقيق المستوى الوظيفي لمناهج محو الأمية وتعليم الكبار على النحو التالي :

(أ) الموضوعات الاجتماعية : وتهدف الى توسيع الأفق الفكري للدارس وتبصيره بالمجتمع الذي يعيش فيه وظروفه والتنظيمات الادارية والسياسية به ، وموارد ثروته وأحواله الاقتصادية وكذلك المرافق التي تقدم الخدمات لإنائه ونحو ذلك مما يعين الدارس على فهم بيئته ومجتمعه ، وماله من حقوق وما عليه من واجبات مما يساعد على تنمية نفسه ومحبة وطنه والولاء له .

(ب) الموضوعات الصحية : وتهدف الى تزويد الدارس بالمعلومات والقواعد الصحية المتعلقة بصحته الشخصية وبالصحة العامة ، ومساعدته على اكتساب العادات والاتجاهات السليمة في النظافة والتغذية ومعالجة الأمراض والوقاية منها .

(ج) الموضوعات القومية : وتستهدف اعطاء الدارس فكرة عامة عن القضايا الكبرى التي تهم المواطن العربي كالصراع مع اسرائيل والاستعمار ، والروابط الأخوية التي تربط البلاد العربية ، ومظاهر التطور الحضاري والسياسي المعاصر فيها .

(د) الموضوعات المهنية : وترمي الى تثقيف الدارسين ثقافة مهنية عامة ، تساعد على كسب اتجاهات وقيم جديدة في مجال العمل ، كالحرص على اتقانه ، والمحافظة على مواعيده ، وعدم الاسراف في استعمال الخامات ، وحسن استخدام الآلات وصيانتها

وفي قطاع النساء ، يمكن أن يستهدف تدريس موضوعات الاقتصاد المنزلي تزويد الدارسات بالمعلومات والقواعد والاتجاهات السليمة المتعلقة برعاية الام والطفل والشئون المنزلية من الخياطة والنسيج وشغل الابرة واقتصاديات الأسرة والتمريض المنزلي ، والعلاقات العائلية التي ينبغي أن تسود بين الأسرة

(٥) الترويج اوشغل اوقات الفراغ :

يستهدف التخفيف من جهد الدارس وتعبه ووقايته من الارهاق والملل ، ومعاونته على تجديد نشاطه . وتشجيعه بما فيه من حرية ومتعة وطلاقة على المشاركة والاقبال على الدراسة . ووسائل ذلك هي تقديم الأنشطة الترويجية التهديبية : كعرض الأفلام والقيام ببعض التمثيليات والاستماع الى الموسيقى والاشترك فى الرحلات وفى اعداد حفلات ترفيهية بسيطة . . . الى غير ذلك من الأنشطة الهادفة والتي لا تقتيد بنظم وقواعد شكلية والتي تصبح متنفسا للدارسين وتخلق بينهم جوا اجتماعيا مرغوبا فيه .

الفصل الرابع عشر

وسائل الاتصال التعليمية ودورها في محو الأمية (*)

لم يعد في مقدور أمة من أمم عالمنا المعاصر أن تقيم مجتمعا تسود فيه الحرية والرفاهية ما لم يكن أفراد هذا المجتمع متنورين وأعين بحقوقهم وواجباتهم ، ولم يكن الفقر ولا المرض أساس بلاء مجتمع من المجتمعات بقدر ما كان الجهل كذلك فالجهل هو السبب الرئيسي في معاناة المجتمعات النامية ، وهو الذي يؤدي بدوره الى الفقر والمرض بالفقر قد يظل فقيرا بعض الوقت ولكنه يستطيع كسر حاجز الفقر عن طريق استغلال البيئة استغلالا أفضل . وذلك اذا ما كان متعلما راشدا . والمريض يسعى الى مصادر العلاج الناجح اذا ما كان متنورا وعارفا بمسببات المرض وطرق الوقاية وأساليب العلاج . أما الجاهل فانه لا تتوفر لديه المعرفة اللازمة للتغلب على الفقر والمرض .

والدعوة الى محو الأمية الى جانب أنها تؤدي الى تحقيق مجتمع الرفاهية فانها دعوة أخلاقية في المقام الأول ، أساسها اعطاء المواطن الأمي الأدوات اللازمة والتي تمكنه من أن يحقق ذاته ومن أن يستمتع بفرص متكافئة مع غيره ممن أتاحت لهم فرصة التعليم ، والمجتمع المسئول هو الذي يجند طاقاته البشرية والمادية للقضاء على عار الأمية . والعائد من علاج هذا المرض الخبيث لن يكون فائدة للأمى الذى تمحى أميته فحسب ، ولكنه سيكون فائدة تعم المجتمع بأسره .

وتتضمن برامج محو الأمية عادة المقررات الدراسية الآتية :

- ١ - اللغة العربية بمهاراتها الخمس : القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والتفكير .
- ٢ - التربية الدينية والخلقية .
- ٣ - الحساب .
- ٤ - الثقافة العامة وتشمل ، التربية القومية والاجتماعية والعلوم والصحة ،

(*) للدكتور عبد الله فكرى العريان .

٥ - برامج أوقات الفراغ :

ولكى تتحقق الأهداف العامة لبرنامج محو الأمية والأهداف الخاصة بالمقررات الدراسية فإنه ينبغي أن يمر الفرد بمواقف تعليمية متعددة يتفاعل فيها مع فرد آخر أو مجموعة من الأفراد بحيث ينتج عن هذا التفاعل مشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوكه . وهذا يعنى أن الموقف التعليمى موقف ديناميكى يتغير بتغير الأطراف المشتركة في أحداث العملية التعليمية ويتغير الأهداف المرجوة من حدوثها . وعلى الرغم من ذلك فإنه من الممكن تحديد العناصر المشتركة التى يقوم عليها أى موقف تعليمى .

عناصر الموقف التعليمى :

يبدأ أى موقف تعليمى من مصدر ما اصطلاح على تسميته بالمعلم - العنصر الأول من عناصر الموقف التعليمى وهو فرد مدرب ذو صفات معينة ويعمل فى إطار أهداف محددة ترمى الى تغيير سلوك الفرد أو المجموعة التى يقوم بالتفاعل معها فى الموقف التعليمى . وتتوفر لدى المعلم مجموعة من المعلومات والمفاهيم والأفكار والمهارات والاتجاهات والقيم التى تؤثر بالضرورة على الطريقة التى يبدأ بها العملية التعليمية وعلى قدرته فى الاستمرار والتأثير وتعتبر هذه المعلومات والمفاهيم والأفكار والمهارات والاتجاهات والقيم ترجمة لأهداف المعلم . وهى تعد بذلك العنصر الثانى من عناصر الموقف التعليمى وقد اصطلاح على تسميتها بالمادة التعليمية التى يؤثر بها المعلم فى الفرد أو المجموعة التى يتفاعل معها ومن خلالها يتم تغيير سلوكهم .

ولكى يصل المعلم بالمادة التعليمية الى من يريد التأثير فيهم فإنه يتخير وسيلة مناسبة ، والوسيلة هى العنصر الثالث من عناصر الموقف التعليمى وهى حامل المادة التعليمية أو القناة التى تتواجد المادة التعليمية باستخدامها ومن هنا كانت الوسيلة عنصرا هاما من عناصر الموقف التعليمى ، وكان اختيارها عاملا مؤثرا فى فعالية العملية التعليمية . وقد دفع ذلك البعض لان يقول ان المادة التعليمية هى الوسيلة وهو يعنى بذلك أن تأثير الوسيلة على المادة التعليمية كبير لدرجة أن المادة التعليمية (المحتوى) تتغير بتغير الوسيلة الحاملة لها .

وطبيعى أن توافر هذه العناصر الثلاثة - المعلم ، المادة التعليمية ، الوسيلة - لايكفى لأحداث العملية التعليمية ، اذ يبقى عنصر عام بدونها لاتتم العملية التعليمية ولا يكتمل الموقف التعليمى . والدارس هو العنصر (م - ٩ تعليم الكبار)

الرابع للموقف التعليمي ، وهو فرد أو مجموعة من الأفراد ، وهو الهدف الأساسي من أحداث العملية التعليمية . فلكي يتحدث (المعلم أو الخطيب) فلا بد من تواجد من يستمع (الدارس أو المستمع) ، ولكي يكتب (المعلم أو الكاتب) فلا بد من تواجد من يقرأ (الدارس أو القارئ) .

ويمكن تلخيص عناصر الموقف التعليمي في الشكل التالي :

المعلم ← المادة التعليمية ← الوسيلة ← الدارس

وينبغي أن ننبه هنا إلى أنه لا بد من أن يتوافر لدى المعلم والدارس قدر مشترك من الخبرة والخلفية الثقافية حتى تتم العملية التعليمية . مثال ذلك أنه لكي يحدث اتصال لفظي بينهما فانه ينبغي أن يتحدثا نفس اللغة ، وطبيعي أنه كلما تقارب مستواهما اللغوي وتشابهت ثروتهما اللغوية والمعاني التي يضيفانها على المفردات التي يستخدمانها ، كلما زادت فعالية الموقف التعليمي .

فحين لا يوجد قدر مشترك - ولو ضئيلا - من الخبرة الخلفية الثقافية بين فردين وحين لا يتحدثان نفس اللغة ، فإن الاتصال اللفظي بينهما يكون مستحيلا . وحين يوجد قدر مشترك من الخبرة والخلفية الثقافية - ولكنه ضئيل - بين فردين فإن اتصالا لفظيا سوف يحدث بينهما ولكنه لن يكون بنفس درجة فاعلية الاتصال اللفظي الذي يحدث بين فردين يشتركان في قدر أكبر من الخبرة والخلفية الثقافية . ومن الممكن - من الناحية النظرية - أن نتصور حدوث تطابق بين فردين في الخبرة والخلفية الثقافية إلا أن ذلك أمر مستحيل من الناحية الواقعية ، حيث أن مثل هذا الموقف يعني تماثلا تاما وتطابقا كاملا بين الفردين بحيث يصبح الفرد أ = الفرد ب أي نسخة منه . وطبيعي أن مثل هذا الموقف غير مرغوب فيه من الناحية التربوية ، فالتربية تدعو إلى التنوع ولا تدعو إلى التشابه التام بين أفراد المجتمع .

وطبيعي أن القول بأنه ينبغي أن يكون هناك قدر مشترك من الخبرة والخلفية الثقافية بين المعلم والدارس لا يعني أن يكون المعلم على نفس مستوى الدارس ولكنه يعني بالدرجة الأولى أن يكون المعلم على علم ومعرفة بمستوى الدارس وخلفيته الثقافية والخبرات التي مر بها حتى يستطيع الأخذ بيده .

ومن ناحية أخرى فانه ينبغي التنبيه إلى أن الدارس لا يكون - ولا ينبغي أن يظل - سلبيا بمعنى أن يستقبل المعلومات من المعلم طول

الوقت . اذ ينبغي أن يكون ايجابيا ونشطا أثناء الموقف التعليمي ، وعلى المعلم أن يشجعه على القيام باعطاء المعلومات والأفكار التي لديه ، وإثارة التساؤلات التي تجول بخاطره من خلال الموقف التعليمي . صحيح أن دور المعلم هو الشرح وإيضاح الفكرة أو المعلومة ، ولكن على المعلم أن يخلق الفرص المناسبة التي تسمح للدارس بالاستجابة النشطة التي هي أساس من أسس التعلم الجيد .

العوامل المؤثرة في فعالية الموقف التعليمي :

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الموقف التعليمي وتحركه وتؤدي بالتالي الى نجاحه أو فشله . وسندرس فيما يلي هذه العوامل في صلتها بكل عنصر من عناصر الموقف التعليمي :

اولا - فيما يتصل بالمعلم :

يتميز المعلم الناجح الذي يستفيد منه الدارسون ، ويؤثر فيهم بخصائص معينة تساعد على تحقيق الأهداف العامة التي وضعها له مخططو المنهج والأهداف الخاصة التي اشتقها من أهداف المنهج والتي تتصل بكل درس من دروس المقرر الذي يقوم بتدريسه . ويمكن اجمال هذه الخصائص فيما يلي :

١ - التمكين من مهارات الاتصال اللازمة لنقل المعرفة الى الدارسين : سواء أكانت لغوية عن طريق استخدام الألفاظ أو بصرية عن طريق استخدام الرسوم والصور أو حركية عن طريق استخدام الإيماءات والإشارات . ويعتمد المعلم في الموقف التعليمي على اللغة بصفة أساسية في تفاعله مع الدارسين . ومهارات الاتصال اللغوية خمس : الكتابة والتحدث وتعرفان بمهارتي الإرسال ، والقراءة والاستماع وتعرفان بمهارتي الاستقبال ، بالإضافة الى التفكير وهي مهارة لازمة وحاسمة بالنسبة لمهارات الإرسال والاستقبال ولا يمكن فصلها عن أي منهم ، فأنت عندما تكتب فانك تفكر ، وعندما تتحدث فانك تفكر ، وعندما تقرأ فانك تفكر ، وعندما تستمع فانك تفكر .

وطبيعي أن قدرة المعلم على صياغة أهدافه بدقة ووضوح سوف تكون محدودة اذا لم يكن متكنا من مهارات الاتصال اللغوية ، وسيؤدي ذلك بالضرورة الى الحد من توافر الأفكار المتاحة للمعلم وعدم قدرته على استخدامها والاستفادة منها ، وعلى ذلك فإن المعلم الناجح تتوفر لديه مفردات كافية للتصير عن أفكاره . وهو يستخدم هذه المفردات بحيث

يعبر بوضوح عن المعاني التي يريد أن يوصلها الى الدارسين وهو يصوغ هذه المفردات في جمل وأساليب سليمة من الناحية اللغوية حتى يفهمها الدارسون بسهولة ويسر . وعندما يتحدث المعلم الناجح فانه ينطق الكلمات نطقا سليما وبطريقة واضحة ومعبرة ومميزة .

ومن ناحية أخرى فان المعلم الناجح يأخذ بعين الاعتبار قدرة الدارسين على الاستماع والقراءة والتفكير اثناء الموقف التعليمي . وأن يكون هو نفسه مثالا وقدرة للدارسين في الاستماع الجيد والقراءة الواعية والتفكير الراشد . وسيكون المعلم كمن يتحدث الى نفسه اذا لم يتعرف على خصائص الدارسين للاسترشاد بها في تحديد أهدافه واختيار اللغة المناسبة لصياغة أفكاره كي يوجه اليهم درسا يكون في مستوى قدراتهم .

٢ - اتجاهات المعلم نحو نفسه والدارسين والمادة التي يدرسها :

يؤثر الاتجاه الذي يكونه المعلم نحو نفسه على كفاءته وقدرته على مواجهة الدارسين والتأثير فيهم ، فالمعلم الذي تهتز ثقته بنفسه أو تزداد ثقته بنفسه الى درجة الفرور ، هذا المعلم يقل تأثيره على الدارسين وفي كثير من الأحيان يتلاشى أو يأتي بعكس الأهداف المرجوة . وعلى هذا فان الفكرة التي يكونها المعلم عن نفسه ينبغي أن تتسم بالواقعية والصدق حتى يستطيع التأثير في الدارسين . والمعلم الناجح هو الذي يكون اتجاها ايجابيا نحو نفسه تكون من خصائصه الرئيسية الثقة بالنفس .

والاتجاه الذي يكونه المعلم نحو الدارسين يمثل بعدا هاما من ابعاد العملية التعليمية ، اذ تتأثر قدرة المعلم في التأثير على الدارسين بنوع الاتجاهات التي يكونها نحوهم . فالمعلم الذي يكون اتجاها سلبيا نحو الدارسين لانه يرى أن مستواهم الثقافي منحدر أو أنهم غير مهذبين أو جادين أو أنهم لا ينتمون الى فئة اجتماعية جديرة بالاحترام كالفئة التي ينتمي اليها - هذا المعلم غالبا ما يرضن على الدارسين بمعلوماته وأفكاره ولا يؤدي واجبه نحوهم وعلى العكس من ذلك نجد المعلم الذي يتعاطف مع الدارسين ويشق فيهم . فهذا المعلم يعطي الدارسين كل ما عنده ويضاعف من جهده وعمله في سبيل افادتهم ، والنتيجة الطبيعية لذلك هي أن الدارسين يتأثرون بهذا المعلم ويستجيبون لمطالبه .

ويؤثر اتجاه المعلم نحو المادة التي يدرسها على قدرته ورغبته في تحقيق أهداف العملية التعليمية . وتزداد فعالية العملية التعليمية كلما اتسمت الانجاهات التي يكونها المعلم نحو المادة التي يدرسها بالاجابية . ويدخل في

ذلك الجهد الذى يبذله المعلم فى تحضير المادة التعليمية وعنايته بصياغتها .
ومن الصعب على المعلم غير المؤمن بالمادة التى يدرسها أن يوصل هذه المادة
الى الدارسين بطريقة فعالة ، وبالتالى فانه لن يستطيع التأثير فيهم .

٣ - المستوى المعرفى للمعلم :

المقصود بالمستوى المعرفى للمعلم درجة تمكنه من المادة التى يقوم
بتدريسها . وطبيعى أن مقدار ما يعرفه المعلم عن الموضوع الذى يتحدث
فيه سوف يؤثر بالضرورة على المحتوى الذى يقدمه وعلى قدرته على صياغة
هذا المحتوى . فالمعلم لا يستطيع توصيل معلومة لا يعرفها هو الى الدارسين
و « فاقد الشيء لا يعطيه » وهو لا يستطيع توصيل محتوى لا يفهمه بطريقة
فعالة ومؤثرة . ولكن تمكن المعلم من المادة التى يدرسها لا يعنى بالضرورة
التبحر أو التخصص الدقيق ، لان المعلم فى هذه الحالة قد يخطئ فيقسم
موضوعات غير مناسبة أو يقدم الموضوع بطريقة لا تناسب مع المستوى
المعرفى للدارسين مما يؤدي الى عدم فهمهم لها .

٤ - المستوى الثقافى والاجتماعى للمعلم :

يتفاعل المعلم مع الدارسين فى ظل اطار ثقافى واجتماعى معين . ولا
يستطيع أى من المعلم أو الدارسين أن يتفاعل مع الآخر دون تأثره بالانتماء
الى نظام ثقافى واجتماعى معين . ويدخل فى اطار النظام الثقافى والاجتماعى
الذى ينتمى اليه كل منهما المكانة التى يتمتع بها فى ظل هذا النظام ، والدور
أو الأدوار التى يحققها ، والوظائف المنوطة به ، والقيمة التى يلصقها بنفسه
أو يلصقها به غيره . والمعتقدات والقيم الثقافية الغالبة عنده ، وأشكال
السلوك المقبولة وغير المقبولة لديه ، وتوقعات الآخرين منه .

وطبيعى أن تؤثر هذه الأمور على أغراض العملية التعليمية ، واختيار
المفردات التى يستخدمها المعلم والمعاني التى تعطى لهذه المفردات ، واختيار
الأمثلة التى يدعم بها تدريسه ، والتأكيد على جوانب معينة من المادة واختيار
الوسيلة المناسبة ... الخ .

كما أن تأثير المستوى الثقافى والاجتماعى للمعلم يتعدى الأمور السابقة
الى طبيعة العلاقة التى تنشأ بين المعلم والدارسين والاتجاهات التى يكونونها نحوهم
ويكونونها نحوه ، مثال ذلك أن الأسلوب الذى يستخدمه المعلم فى التعامل مع
الدارسين الصغار . والأسلوبان السابقان يختلفان عن الأسلوب الذى ينبع
فى التعامل مع ناظر المدرسة أو مع زملائه المعلمين .

ثانيا - فيما يتصل بالدارس :

تتوقف استفادة الدارس من الموقف التعليمي على أربعة عوامل هي نفس العوامل التي سبق ذكرها بالنسبة للمعلم . فالدارس غير المتمكن من مهارات الاتصال اللفوية لن يكون قادرا على الاستفادة كاملة من العملية التعليمية . ومن هنا تأتي أهمية العناية بتمكن الدارس في برنامج محو الأمية من مهارات الاتصال اللفوية كهدف في حد ذاتها وكأداة لفتح آفاق جديدة أمام المتعلم يستطيع بواسطتها اكتساب معلومات ومهارات جديدة والتخلص من سلوك أو اتجاه خاطيء واكتساب سلوك أو اتجاه صحيح .

كذلك فان اتجاهات الدارس نحو نفسه والمعلم والمادة التي يدرسها تؤثر على مدى استفادته من الموقف التعليمي ، وقد تكون عاملا حاسما يحدد استمراره أو عدم استمراره في الموقف التعليمي . فالدارس الذي لا يثق في قدرته على استيعاب المادة التعليمية والذي كونه اتجاهات سلبية نحو المعلم والمادة التعليمية لن يستفيد من الموقف التعليمي وكثيرا ما كانت مثل هذه الاتجاهات سببا في تسرب الدارسين من برامج محو الأمية . ولكي نضمن استمرار الدارس في برنامج محو الأمية فانه ينبغي أن نعمل على رفع ثقته بنفسه بأن نخلق مواقف تعليمية يمر بها ويشعر من خلالها بالثقة بالنفس والقدرة على النجاح ومواصلة الدراسة ، والمعلم الراشد هو الذي يؤثر في الدارسين فيجعلهم يكونون اتجاهات ايجابية نحوه ونحو المادة التي يقوم بتدريسها . فهذا المعلم يتعاطف مع الدارسين ويخلق جوا من الثقة والمحبة بينه وبينهم ، وهو يقرب المادة الى أذهان الدارسين ويربطها بمجالات اهتمامهم ومشاكلهم وتقاليدهم والبيئة التي ينتمون اليها .

وبالنسبة لمستوى المعرفة فان خبرات الدارسين السابقة ودرجة تمكنهم من المادة تؤثر على مدى استفادتهم ، لذلك وجب أن يحدد المعلم المستوى المعرفي للدارسين ويبدأ من حيث هم محاولا أن يربط الخبرات الجديدة التي يقدمها لهم بالخبرات القديمة المتوفرة لديهم وأن يبنى عليها .

وتتأثر استفادة الدارسين من الموقف التعليمي بمستواهم الثقافي والاجتماعي ، فانتساء الدارس الى بيئة مختلفة عن البيئة التي ينتمى اليها المعلم قد يكون حاجزا بينهم وبينه اللهم الا اذا راعى المعلم في تدريسه النظام الثقافي والاجتماعي الذي ينتمى اليه الدارسون . فالمعلم الراشد هو الذي ينتخير مفرداته وأمنته وجوانب التأكيد في درسه بحيث تكون مستمدة من بيئة الدارسين .

ثالثا - فيما يتصل بالمادة التعليمية :

هناك ثلاثة عوامل ذات صلة بالمادة التعليمية تؤثر على مدى استفادة الدارسين في الموقف التعليمي نوردتها فيما يلي :

١ - المحتوى : أى المضمون الذى يريد المعلم أن يقدمه للدارسين لتحقيق اهداف العملية التعليمية . ويشتمل المحتوى على معلومات وحقائق ومفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم . الخ . وينبغي أن يختار المعلم المحتوى فى ضوء تحقيقه لاهداف العملية التعليمية وفى ضوء مناسبتها لخصائص الدارسين . وعلى المعلم أيضا أن يرتب المحتوى حسب أهميته وتدرجه حتى يمكن تقديمه للدارسين بطريقة سلسلة متكاملة .

٢ - طريقة المعالجة : أى الأسلوب الذى يختاره المعلم لتقديم المحتوى للدارسين ، كان يقدمه بأسلوب مباشر مخدد يخاطب عقل الدارسين ويتحدى تفكيرهم ، أو يعتمد فى تقديمه على الأسلوب التائيرى الذى يستثير عواطف الدارسين وأحاسيسهم ، أو يلجأ الى التكرار أو التاكيد أو المبالغة . الخ . وطبيعى أن اختيار طريقة المعالجة المناسبة سوف يعتمد على طبيعة المحتوى وخصائص الدارسين .

٣ - الرموز المستخدمة : وغالبا ما تكون الرموز المستخدمة لصياغة المحتوى رموزا لغوية تكون من مفردات يستخدمها المعلم طبقا لقواعد معينة تجعل من الممكن استخدام الرمز مع غيره من الرموز لتكوين الكلمات والجمل والفقرات التى يعبر بها عن أفكاره . ولكى يكون هذا الاستخدام فعالا فانه ينبغي أن تكون الرموز التى يستخدمها المعلم والمعاني التى تثيرها هذه الرموز وكذلك القواعد التى تخضع لها معروفة للدارسين حتى يكونوا قادرين على ترجمة أفكار المعلم وتكوين معان مفهومة لما يسمعون أو يقرءون .

رابعا - فيما يتصل بالوسيلة :

يتأثر اختيار الوسيلة المناسبة بثلاثة عوامل نوردتها فيما يلي :

١ - طبيعة الموضوع : فقد يعتمد الموضوع على ابراز الحركة أو الشكل أو اللون . وقد يؤكد الموضوع على النطق السليم أو على تعلم مهارة معينة . ومن الواضح أن الوسيلة المناسبة لموضوع يهدف الى ابراز الحركة تختلف عن الوسيلة المناسبة لموضوع يهدف الى ابراز النطق السليم ، فبالنسبة للموضوع الأول قد تكون الفيلم التعليمي المتحرك أو البرنامج التلفزيوني

التعليمي هو الوسيلة المثلى ، على حين يكون التسجيل الصوتي هو الوسيلة المناسبة بالنسبة للموضوع الثانى .

٢ - خصائص الدارسين : فالوسيلة التى تناسب الطفل الصغير قد لا تكون مناسبة لتعليم الكبار اما لان المحتوى غير مناسب أو لأنها لا تتناسب مع ميول الكبار واتجاهاتهم ولا تشبع حاجاتهم . وقد يكون من المفيد اجراء دراسات حول هذا العامل لمعرفة مدى استفادة الكبار من بعض الوسائل التى أعدت أصلا لتعليم الصغار وان كان من المتوقع بداهة أن نجد أن بعض الوسائل التى تلقى ترحيبا كبيرا من الصغار ويستفيدون منها استفادة كبيرة كالرسوم المتحركة قد لا تؤثر بنفس الدرجة فى الكبار ان لم تات بعكس النتائج المطلوبة ، كأن يتصور الدارس الكبير - خاصة اذا كان ريفيا - أن استخدام هذه الوسائل فى التدريس له فيه اقلال من قدرة ومحاولة للسخرية منه .

٢ - امكانيات الوسيلة : اذ تتميز كل وسيلة بقدرتها على تحقيق اهداف معينة ، ولكل وسيلة نواحي قصور لا تستطيع تعديها . ومن هنا كانت الدعوة الى التنوع فى استخدام الوسائل وعدم الاقتصار على وسائل معينة طول الوقت ، والهدف من ذلك هو أن يستفيد المعلم من امكانيات كل وسيلة متاحة له : فهذه وسيلة سمعية وتلك بصرية والوسيلة البصرية قد تكون متحركة أو ثابتة أو تكون معلونة أو غير ملونة والوسيلة السمعية البصرية قد يكون من الممكن التحكم المباشر فى استخدامها داخل الفصل أو لايمكن . والوسيلة السمعية قد تكون من الممكن استخدامها لأغراض الاستماع فقط أو الاستماع والتسجيل معا . الخ .

مفهوم وسائل الاتصال التعليمية :

سبق أن عرفنا الوسيلة بأنها حامل المادة التعليمية أو القناة التى تتواجد المادة التعليمية باستخدامها . والوسيلة تصبح طبقا لهذا التعريف مصطلحا واسعا يشمل كل ما يستخدمه المعلم لنقل المحتوى . فالمحاضرة والكتاب المدرسى والمواد اللغوية الأخرى يمكن اعتبارها بناء على ذلك وسائل اتصال تعليمية شأنها فى ذلك شأن الصور والرسوم والأفلام والبرامج التليفزيونية .

ولكن نظرة فاحصة الى المواقف التعليمية فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار تقود الى نتيجة محددة ، وهى أن ما يستخدم فى هذه البرامج لا يتعدى فى الغالب الكتاب المقرر وشخص المعلم الذى يقوم بالشرح مستخدما

الألفاظ والرموز .. وقد أدى هذا الأسلوب التقليدي إلى عتده توفير الخبرات الحسية المناسبة التى تسمح للدارسين باستخدام الألفاظ استخدما ذكيا يعكس فهمهم لمعنى هذه الألفاظ . ويمكن القول بأن الاعتماد بصفة رئيسية على الرموز فى تقديم عام المجردات للدارس الأمى أدى فى كثير من الأحيان إلى انصرافه عن برنامج مجو الأمية .. وقد برزت الحاجة إلى استخدام الخبرات الملموسة المباشرة المرتبطة بالحياة بما فيها من أشياء ومواقف .. كما برزت الحاجة أيضا إلى الاستعاضة عن هذه الخبرات المباشرة بخبرات بديلة قريبة من الواقع فى حالة عدم توافر الخبرات الملموسة المباشرة وذلك كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية .. وقد كانت هذه الحاجة سبباً فى ظهور وسائل الاتصال التعليمية والدعوة إلى استخدامها فى السوقت الحاضر - فنصطلح الوسائل طبقاً لذلك يستبعد الكتاب والمخاضة لاعتمادها أساساً على الألفاظ .. وتجدير بالملاحظة أن استعمال هذه الأدوات لايعنى الاستغناء عنها أو عدم أهميتها ، إنما يعنى التأكيد على استخدام أدوات أخرى بالإضافة إليهما ولتلافى عيوب التعليم التقليدى وفى مقدمتها مشكلة اللفظية ..

وعلى هذا الأساس فانه يمكن تعريف وسائل الاتصال التعليمية بأنها « المواد والأدوات التعليمية التى يستخدمها المعلم أو الدارس لنقل المحتوى سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين العملية التربوية والتي لا تمتد أساساً على الألفاظ والرموز » ..

وطبقاً لهذا التعريف فانه يمكن اعتبار الصور التى توجد فى الكتب والصحف والمجلات وسائل اتصال تعليمية . على حين لا يعتبر الكتاب أو الصحيفة أو المجلة وسيلة اتصال تعليمية إذا كان اعتماد أى منها فى نقل المحتوى على الألفاظ بصفة أساسية .. ولكى تكون الوسيلة تعليمية فانه ينبغى أن تستخدم بهدف التربية والتعليم وتوجيه الدارسين . والهدف النهائي من استخدام الوسيلة هو رفع كفاية العملية التعليمية . ولا يقتصر استخدام الوسيلة على المعلم فقط بل أن الدارس يستخدمها ويستفيد منها ، والاستفادة من الوسيلة لا تقتصر على استخدامها داخل الفصل بل تتعداها إلى البيئة المحيطة والبعيدة . وعلى ذلك فان مجال وسائل الاتصال التعليمية يتسع ليشمل الرحلة التعليمية وزيارة المعارض والمتاحف وهى خبرات تعليمية تنظم خارج الفصل .

أنواع وسائل الاتصال التعليمية :

سبق أن اشرنا إلى بعض أنواع الوسائل فى تعريفنا لماهى وسائل الاتصال التعليمية وسيكون من المناسب دراسة أنواع الوسائل من خلال

تصنيفها اذ يسهل ذلك من عملية حصرها وفهمها . وهناك تصنيفات أو تقسيمات متعددة للوسائل ، ولكن أبسطها هو التصنيف طبقا للحاسة أو الحواس التي يعتمد عليها الدارس فى ادراك الوسيلة وفهمها ...

ولما كان التعلم يتم فى أغلبه عن طريق حاستى السمع والبصر (٨٠ ٪ - ٩٠ ٪) مما يتعلمه الفرد العادى غير المعوق يتم عن طريق استخدام حاستى السمع والبصر (فان التصنيف الحاسى يأخذ فى الاعتبار هاتين الحاستين أساسا . وعلى ذلك فان وسائل الاتصال التعليمية تصنف على أنها :

(أ) وسائل سمعية : وهى تعتمد فى استقبالها وادراكها ومن ثم فهم محتواها على استخدام حاسة السمع ، مثال ذلك الاذاعة التعليمية بنوعيتها : اللاسلكية والداخلية والتسجيلات الصوتية بقسميها : على أشرطة وعلى اسطوانات .

(ب) وسائل بصرية : وهى تعتمد فى استقبالها وادراكها ومن ثم فهم محتواها على استخدام حاسة البصر ، مثال ذلك النماذج والعينات والأشياء المبسطة والخرائط والرسوم واللوحات والصور المعتمة والضوء الشفافة والشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة الصامتة .

(ج) وسائل سمعية بصرية : وهى تعتمد فى استقبالها وادراكها ومن ثم فهم محتواها على استخدام حاستى السمع والبصر معا . مثال ذلك الأفلام الثابتة والشرائح المحصورة بشرائط أو اسطوانات للشرح والتعليق والأفلام المتحركة الناطقة والبرامج التليفزيونية .

وسنعرض فيما يلى لأنواع وسائل الاتصال التعليمية موضوعين خصائص كل نوع والدور الذى يمكن أن يؤديه فى برامج محو الأمية .

أولا - وسائل الاتصال التعليمية السمعية :

استخدمت وسائل الاتصال التعليمية السمعية فى كثير من بلاد العالم فى برامج التعليم المدرسية العادية وفى برامج تعليم الكبار ، ولكن استخدامها كان محدودا فى برامج محو الأمية خاصة فى المراحل الأولى لتعليم الأمى . صحيح أن الاذاعة استخدمت فى بعض البلاد العربية مثل تونس فى برامج المتابعة وحقت بعض النجاح . وصحيح أن الاذاعة أفادت بعض الأميين من خلال البرامج والأحاديث الخاصة التى تقدمها للعمال والمرأة والريفيين والشباب ، ولكن ذلك كان يتم بطريقة عفوية غير منتظمة وكانت الاستفادة

من هذه البرامج تعتمد على نوعية معلم الكبار الى حد كبير . اذ لا يوجد تنسيق بين مقدمى هذه البرامج والمشرفين على برامج محو الأمية ، وكان الأمر متروكا للمعلم الذى كلما اتخذ البرنامج مادة للمناقشة فى الفصل بعد توجيه الدارسين الى الاستماع اليه .

وحتى البرنامج الذى تقدمه اذاعة الشعب لمحو الأمية عن طريق الاذاعة يحتاج الى تخطيط دقيق واستغلال لطاقت الاذاعة وفهم صحيح لامكانياتها والدور الذى يمكن أن تؤديه وتحديد واضح للمهارات والمعلومات والخبرات التى يمكن أن تسهم الاذاعة فى تقديمها بنفس درجة الكفاءة التى تستطيعها الوسائل الأخرى ، وتحديد المواد المصاحبة للمواد المذاعة ، وتحديد دور المشرفين على الدارسين وتدريبهم على القيام بالعمليات الاشرافية .

ولكى نفهم الدور الذى يمكن أن تقوم به الاذاعة والتسجيلات الصوتية فى مشروعات محو الأمية لابد أن نتعرف على مزايا وعيوب كل منها .

مزايا وعيوب وسائل الاتصال التعليمية السمعية :

(أ) مزايا الاذاعة :

١ - الفورية : فالاذاعة تتميز بخاصية النقل المباشر للأحداث ساعة وقوعها مما يزيد من قدرتها على التأثير . والاذاعة بذلك تتيح للمواطن فرصة الاتصال الوثيق بالأحداث الجارية أولا بأول مما يرفع مستوى وعيه .

٢ - الواقعية : فالاذاعة تتيح للدارسين خبرات غنية حية تثرى من خبراتهم التعليمية ومن خلال التأثير الجمعى للكلمة والموسيقى والمؤثرات الصوتية يمكن جذب انتباه الدارس وتوسيع خياله .

٣ - سعة الانتشار : فالاذاعة تصل الى جماهير غفيرة من المواطنين . وقد ساعد على ذلك اختراع الترانزستور الذى مكن المستمعين فى الأماكن التى لا تصلها الكهرباء من الاستمتاع بالبرامج الاذاعية .

٤ - تقديم نماذج جيدة للتدريس : اذ يمكن عن طريق الاذاعة اختيار الأساتذة المتخصصين ذوى الكفاءة والخبرة فى التدريس ليقدموا دروسا نموذجية تتناول موضوعات محددة من المقررات المختلفة . ولا تقتصر

الاستفادة من هذه الدروس على الدارسين وحدهم ، فالمعلم يستنبط من هذه الدروس العناصر الأساسية للدرس الجيد والطرق الجيدة للتدريس .

٥ - **تدريب الدارسين على الاستماع :** من خصائص الاذاعة انها أداة اتصال ذات اتجاه واحد ، كما أن البرنامج الواحد قد لا يتكرر . وهذا يؤدي بالدارسين الى الاصغاء باهتمام بالغ للاذاعة والتركيز على النقاط الأساسية في البرنامج وتفهم معناه . وغنى عن البيان أن للمعلم دورا هاما في توجيه الدارسين نحو تكوين المهارات الأساسية للاستماع الجيد .

٦ - **التغلب على البعد الزماني والبعد المكاني :** اذ يمكن عن طريق الاذاعة احياء الأحداث والشخصيات التاريخية الهامة ، وكذلك يمكن تقديم صور صوتية لحياة شعوب تبعد عنا آلاف الأميال ، والاذاعة بذلك وسيلة عملية واقتصادية .

٧ - **رخص ثمن جهاز الاستقبال وسهولة استخدامه :** فالانتاج الكبير والمتزايد للأجهزة وظهور الترانزستور وصغر حجم الجهاز ، كل ذلك مكن المواطن من الحصول على جهاز رخيص الثمن سهل الاستخدام بحيث أصبح جهاز الاستقبال موجودا في كل منزل تقريبا .

(ب) عيوب الاذاعة :

١ - **الاعتماد أساسا على قدرة الدارس على الاستماع اللفوي :** فالدارس يستفيد من الدرس الاذاعي مستخدما حاسة واحدة هي حاسة السمع ، وغالبا ما تكون الرسالة لفظية مما يستدعي استخدام رموز بصرية بالاضافة الى الرموز المنطوقة ، ويمكن التغلب على ذلك - كما اشرنا سالفا - بتدريب الدارس على الاستماع الجيد وباستخدام الرموز البصرية (الالفاظ والصور والرسوم) المصاحبة للرموز المنطوقة .

٢ - **القيود المحددة للاستخدام :** فالدروس الاذاعية قد لا تيسر في الموقف المناسب ويصعب في كثير من الأحيان التوفيق بين مواعيد اذاعتها ومواعيد دروس معو الأمية ، وقد اقترح للتحرر من هذه القيود تسجيل الدروس الاذاعية على اشربة أو اسطوانات .

٣ - **أداة اتصال ذات اتجاه واحد :** فالدارسون لا يستطيعون مناقشة المتحدث أو توجيه الأسئلة أو الاستفسارات عن النقاط الغامضة أو الصعبة كما أنه لا يمكن إيقاف البرنامج ، وقد قدمت بعض الاقتراحات للتغلب على هذه المشكلة ومن بينها :

(أ) أن يتابع المعلم الدرس الإذاعي بعد انتهائه فيتولى الرد على أسئلة الدارسين ومناقشتهم .

(ب) أن يتضمن الدرس الإذاعي بعض الأسئلة التي تهم الدارسين والتي يتوقع أن تثار من جانبهم . وأن يتناولها المتحدث بالشرح والتوضيح ويحدد المتحدث هذه الأسئلة معتمداً على معرفته بالدارسين واتصالاته بالمعلمين وخبراته في التدريس .

(ج) تخصيص فترات قصيرة خالية من الإذاعة تتخلل الدرس الإذاعي وتسمح للدارس بإجابة سؤال وجهه المتحدث أو تسمح للمعلم بتوجيه أسئلة للدارسين أو تسمح للمعلم بمناقشة بعض جوانب الدروس مع الدارسين .

٤ - علم الاستماع الى الدرس الإذاعي قبل استخدامه :
فالمعلم لا يتمكن في معظم الأحيان من الاستماع الى الدرس الإذاعي ودراسته واتخاذ قرار بالنسبة للاستفادة منه قبل وقف إذاعته ، وقد اقترح الخبراء لحل هذه المشكلة .

(أ) تسجيل الدرس الإذاعي على اسطوانة أو شريط واستخدام التسجيل بدلا من الإذاعة .

(ب) توفير مرشد للمعلم يتضمن بالإضافة الى تعريف المعلم بأهمية الدرس الإذاعي وقيمه وكيفية استخدامه في الفصل مع التركيز على اعداد الدارسين لتهيئتهم والأنشطة التي ينبغي ممارستها قبل وأثناء وبعد الدروس - يتضمن بالإضافة لما سبق بيانات كافية عن تواريخ إذاعة الدروس الإذاعية وأوقاتها وعنوان كل درس وملخصا لمحتواه .

٥ - استبدال الدارس تفكيره بتفكير غيره : فالفرصة لاتسنىح للدارس أثناء الاستماع بتفكير الناقد ، والدارس قد يسلم بأن الآراء والأفكار التي يقدمها المتحدث سليمة وصحيحة ولا تخضع للمناقشة لأنها صادرة عن شخص تتوافر لديه الخبرة الكافية والتفكير السليم . ولكي نقضى على هذه الظاهرة فإنه ينبغي على المعلم أن يهتم بتوفير مواقف وخبرات تعليمية تتيح للدارسين مناقشة الآراء والأفكار والمفاهيم التي يستمعون اليها ، وعلى المعلم أن يشجع الدارسين على نقد ما يستمعون اليه فذلك ينمى فيهم مهارات واتجاهات التفكير العلمي وتتيح لهم ممارستها على نحو سليم .

(ج) مزايا وعيوب التسجيلات الصوتية :

تشارك التسجيلات الصوتية مع الاذاعة فى بعض المزايا التى سبق الاشارة اليها . فبواسطة التسجيلات الصوتية يمكن تقديم نماذج جيدة للتدريس ، والتغلب على البعد الزمانى والبعد المكانى ، وتدريب الدارسين على الاستماع . كذلك تتميز التسجيلات الصوتية بقدرتها على تقريب الواقع الى اذهان الدارسين .

وبالاضافة الى ذلك فان التسجيلات الصوتية تتميز بإمكانية التحرر من القيود المحددة لاستخدام الاذاعة ، فالدرس المسجل على شريط أو اسطوانة يمكن استخدامه فى الوقت الذى يراه المعلم مناسب وبالطريقة المناسبة ولتحقيق الأغراض التى يريدها . كذلك يمكن إيقاف الدرس المسجل عند أجزاء معينة وإعادة الاستماع اليه .

كذلك تعاني التسجيلات الصوتية من بعض العيوب التى سبق أن أشرنا الى معاناة الاذاعة منها ، فالتسجيلات الصوتية تعتبر فى الأساس أداة اتصال ذات اتجاه واحد ، وهى تعتمد أساسا على قدرة الدارس على الاستماع اللغوى . كذلك يمكن أن يؤدى استخدام التسجيلات الصوتية الى استبدال الدارس تفكيره بتفكير غيره .

الا أن درجة معاناة التسجيلات الصوتية من العيوب السابقة أقل من الاذاعة ، ذلك أن قدرة المعلم على التحكم فى استخدامها تخفف من اعتبارها أداة اتصال ذات اتجاه واحد وتزيد من فرصة استخدام الرموز البصرية أثناء الاستخدام . ويستطيع المعلم عن طريق اعداد بعض التسجيلات بنفسه أو بالاشتراك مع الدارسين أن يقلل من احتمال استبدال الدارس تفكيره بتفكير غيره .

ولا تزال أسعار أجهزة التسجيل والاسطوانات أعلى من سعر جهاز الاستقبال الإذاعى ، هذا بالإضافة الى أن جهاز الاستقبال لا يحتاج الى اشرطة أو اسطوانات فى تشغيله . وهذا يضيف الى تكلفة استخدام التسجيلات الصوتية .

وعند مقارنة جهاز التسجيل بجهاز الاسطوانات فاننا نجد أن جهاز الاسطوانات يتميز برخص ثمنه وسهولة استخدامه وان كان المعلم لا يستطيع بإمكاناته المحدودة التسجيل على اسطوانات بعكس جهاز التسجيل الذى وان كان يوازي ثلاثة أضعاف سعر جهاز الاسطوانات الا أنه يمكن الاستفادة منه فى تسجيل البرامج الإذاعية أو الاسطوانات أو الشرائط أو تسجيل

أحاديث الخبراء أو المحاضرات أو الندوات وإعادة الاستماع إليها أو في تدريب الدارسين على النطق السليم . . . الخ ، ويعاب على الأسطوانة غلاء سعرها بالقياس إلى سعر الشريط ، كما أن احتمال كسر الأسطوانة يعتبر عيباً من عيوب الاستخدام إذ لا يمكن لصقها كما هو الحال بالنسبة للشريط إذا انقطع إذ يسهل لصقه .

دور وسائل الاتصال التعليمية السمعية فى برامج محو الأمية :

من الممكن استخدام وسائل الاتصال التعليمية السمعية فى مختلف جوانب برامج محو الأمية . فاستخدام الإذاعة فى الدعوة والاثارة ، له تأثير فعال فى جذب الأميين للانخراط فى برامج محو الأمية . ويكون ذلك عن طريق الندوات والتمثيلات واستخدام الشخصيات المؤثرة التى يحترم الأمي رأيها .

وتستخدم وسائل الاتصال التعليمية السمعية فى تعليم اللغة العربية وخاصة فيما يتصل بتعليم مهارتى التحدث والاستماع . وتتميز هذه الوسائل بالعنصر الصوتى ولذا كانت نقطة القوة فيها بالنسبة لبرامج محو الأمية هى التدريب على الصوتيات . ولكن افتقار الوسائل السمعية إلى العنصر البصرى يقلل من أهميتها فى تعليم القراءة والكتابة لأن تعلم القراءة والكتابة يقوم أساساً على استخدام الرموز المكتوبة ، وتأتى أهمية الوسائل السمعية - بالنسبة لتعليم مهارتى القراءة والكتابة - بطريقة غير مباشرة إذ يمكن أن تساعد على اكساب الدارس الميل إلى القراءة والكتابة . وإذا أردنا استخدام الوسائل السمعية فى تعليم القراءة والكتابة فإنه من المستحسن استخدامها كوسيلة مصاحبة لوسيلة أخرى بصرية ، أو أن يقتصر دورها على برامج المتابعة بعد أن يكون الدارس قد تمكن من تمييز الحروف والكلمات .

وفى تعليم التربية الدينية يستمع الدارسون إلى قراءات نموذجية للقرآن الكريم والحديث الشريف ، وتقدم السيرة النبوية والقصص القرآنى فى صورة تمثيلات . والتمثيلية أداة فعالة لعرض المادة التعليمية فهى تجذب انتباه الدارسين ، وتكتسب أهمية خاصة إذا عالجت بعض الأمراض الاجتماعية مدلية برأى الدين فيها كبشكلة الطلاق وتنظيم النسل والخرافات والسحر والأحجية . . الخ .

وفى تعليم الحساب يمكن استخدام الوسائل السمعية فى شرح الحقائق المفاهيم الحسابية على أن تصحب الوسيلة السمعية مواد مكتوبة ومصورة

توزع على الدارسين قبل الاستماع الى البرنامج المذاع أو المسجل .. وعن طريق الارشادات، والشروح التي يقدمها المتحدث والمتصلة بالمادة المكتوبة والمصورة يقوم الدارس بمتابعة الدرس . وينصح باستخدام الوسائل السمعية في مرحلة متقدمة من برنامج محو الأمية بعد أن يصبح الدارس قادرا على تمييز الحروف والكلمات والأرقام والرموز ويكتسب القدرة على اتباع التعليمات بدقة وسرعة ..

وبالنسبة لمنهج الثقافة العامة فالمجال متسع لاستخدام الوسائل السمعية وذلك عن طريق تقديم برامج تعالج بعض مشكلات الوطن العربي وأهدافه ومقوماته وتاريخه وجغرافيته .. كذلك يمكن اعداد برامج لدراسة الموضوعات التي تتصل بالتغذية والنظافة والعدوى والأمراض المتوطنة والاسعافات الأولية .. الخ . وتعد هذه البرامج اما في صورة دروس يلقيها المتحدث أو في صورة تمثيلات تعرض المشكلة وتقدم الحلول لها ..

وتأتي أهمية الوسائل السمعية في برامج أوقات الفراغ في أنها تتيح الفرصة للدارس لكي يستمع الى ألوان الفنون الشعبية والفروض المسرحية . ويجب أن يدرّب المعلم الدارسين على الاستماع الى هذه البرامج والتعليق عليها والاستمتاع بها وممارستها ان أمكن ..

كما أنه يمكن استخدام الوسائل السمعية في تعليم الصناعات اليدوية والرفية والتدبير المنزلي . على أن التدريب على هذه المهارات يستدعي وجود قدوة طيبة تتمثل في المدرب الماهر ..

ثانياً : وسائل الاتصال التعليمية البصرية

كانت الوسائل البصرية من أولى الوسائل التي استخدمت في برامج محو الأمية وتعليم الكبار . إذ استعان معلمو محو الأمية في تدريسهم للكبار بالصور والرسوم والملصقات واللوحات . وكان من السهل على المعلم الحصول على الصور من الكتب والمجلات وعلى الملصقات من الوزارات والمؤسسات والهيئات وكان من السهل على المعلم أيضاً أن يعد بنفسه أو بمساعدة زميل أو فني متخصص لوحة الجيوب أو اللوحة الورقية أو لوحة المنشرات ..

لكل ما سبق ارتبط مفهوم وسائل الاتصال التعليمية في برامج محو الأمية بالوسائل البصرية . وشاع استخدامها بين معلمى محو الأمية أكثر من أنواع الوسائل الأخرى . وأهم وسائل الاتصال البصرية هي :

- ١ - الصور الفوتوغرافية : وهى تصوير فوتوغرافى للحقيقة .
- ٢ - الرسوم بأنواعها : من واقعية وتوضيحية وخرائط ورسوم بيانية ومبسطة .
- ٣ - الصور الشفافة : وتشمل الشرائح والرسوم الشفافة .
- ٤ - الأفلام الثابتة : وهى مجموعة سلسلة من الصور الشفافة تعرض فكرة أو موضوعا أو عملية .
- ٥ - اللوحات بأنواعها الورقية والكهربائية ولوحة البطاقات .
- ٦ - النماذج : وهى تقليد ذو ثلاثة أبعاد للشيء الحقيقى مصنوع من خامة مختلفة وقد يختلف فى أبعاده عن الشيء الذى يقلده .
- ٧ - الأشياء : وهى الأشياء الحقيقية منتزعة من البيئة الموجودة فيها .
- ٨ - العينات : وهى جزء يمثل الشيء الطبيعى .
- ٩ - الملصقات : التى تقدم فكرة مصورة ومدعومة بعدد قليل من الألفاظ .

ولكى نتعرف على الدور الذى يمكن أن تقوم به وسائل الاتصال التعليمية البصرية فى برامج محو الأمية فإنه لابد أن نستعرض مزايا وعيوب هذا النوع من الوسائل .

(١) مزايا وسائل الاتصال البصرية :

١ - الوسائل البصرية رخيصة الثمن بالنسبة للوسائل الأخرى كما أن من السهل أن يعدها المدرس بنفسه أو بمساعدة الدارسين أو يحصل عليها جاهزة من البيئة المحيطة أو تشتري ضمن زعيد . وتنفيذ الوسيلة البصرية قد لا يحتاج فى بعض الأحيان (فى حالة الرسوم مثلا) الى أكثر من ورقة وقلم أو طباشير وسيورة . هذا بالإضافة الى أن تنفيذ الوسيلة البصرية لا يحتاج فى أغلب الأحيان الى مهارات عالية . والمعلم يستطيع بقليل من التدريب اكتساب مهارة التقاط الصور بنفسه وتحضيرها وطبعها واعداد النماذج البسيطة من الورق المقوى أو الجبس أو الصلصال وغيرها من خامات البيئة .

٢ - الوسائل البصرية بأنواعها المختلفة متوافرة ومن السهل الحصول عليها . فالمجلات والكتب والنشرات مصدر لا ينضب للصور والرسوم كما يمكن استعارة النماذج : الشرائح والأفلام الثابتة (انظر ملحق ٢) من مصادر متعددة كالوزارات والهيئات والمؤسسات والشركات ويستطيع

المعلم اعداد اللوحات والبطاقات اللازمة لهذه اللوحات من الصور والرسوم
التي يستخرجها من الكتب والمجلات . الخ .

٣ - من السهل استخدام الصور الثابتة أو النماذج سواء على المستوى
الفردى أو بطريقة جماعية . وفى الحالة الاولى توزع نسخ منها على الدارسين
ثم فى الحالة الثانية فيعرض الكبير منها فى مقدمة الفصل أو تستخدم أجهزة
العرض الضوئى لتكبيرها اذا كانت صغيرة الحجم . وتعتبر أجهزة عرض
الصور الثابتة من أرخص أجهزة العرض الضوئى وأبسطها ومن ثم فإنه
يمكن انتاجها على المستوى القومى أو المحلى بسهولة وبتكلفة بسيطة شريطة
أن تتضافر الجهود وتبسط الأجهزة .

٤ - الوسائل البصرية بما تتميز به من أبعاد الشكل والاون والحجم
تضفى على الألفاظ معانى محددة واضحة باعطاء الأمثلة لمسميات المصطلحات
والمفاهيم مما يؤدى بالدارس الى استخدام الألفاظ استخداما ذكيا واعيا
وبذلك لايقع الدارس فى براثن داء اللفظية الذى يؤدى به الى استخدام
اللفظ دون ادراك معناه .

٥ - رغم أن الصور والرسوم الثابتة لا تتحرك فإنه من الممكن أن تعبر عن
الحركة وتقرحها فى أذهان الدارسين . والمصور أو الرسام البارز
هو الذى يلتقط من الحركة المتكاملة أهم أجزائها بحيث تعبر عما سبقها
وما قد يلحقها . وبذلك تحقق الصور والرسوم الثابتة من الأهداف التعليمية
ما يتصل بإيقاف الحركة حتى يتسنى للدارس دراسة أجزاء وعناصر معينة
عن محيط الحركة .

٦ - تفيد الأفلام الثابتة والصور المسلسلة واللوحات فى عرض
سلسلة العمليات مثل خطوات صناعة معينة أو دورة حياة حشرة أو مراحل
نمو نبات . الخ .

٧ - الوسائل البصرية يمكن أن تصغر أو تكبر الأحجام وبذلك تمكننا
من رؤية الأشياء الدقيقة التى لا ترى بوضوح أو التى لا ترى أساسا
بالعين المجردة كالجراثيم والميكروبات والنقاطات فى النبات أو الحيوان .

٨ - النماذج والأشياء والعينات هى أقرب أنواع الوسائل الى الواقع
إذ أنها ذات أبعاد ثلاثة بعكس بقية أنواع الوسائل التى تفتقد البعد
الثالث كما أن النماذج يمكن أن تكون متحركة .

(ب) عيوب وسائل الاتصال البصرية :

١ - قد يؤدي استخدام الوسائل البصرية الى تكوين مدركات خاطئة فيما يتصل بالحجم أو الوزن أو اللون أو الملمس أو الأبعاد . ودور المعلم هنا هو مساعدة الدارس على ادراك الوسيلة البصرية ادراكا سليما وذلك بربطها بأشياء يعرفها الدارس .

٢ - الصور والرسوم في حاجة الى تفسير وتوضيح - لا يتسنى للدارس في جميع المواقف اذا أنه رغم تشابه الصورة مع الواقع فانها غير مفسرة في حد ذاتها ، اذ أنها تحتوي على مجموعة من المثيرات التي تحتاج الى تفسير من جانب المشاهد . وتفسير الصورة يتأثر بثقافة المشاهد ومعلوماته السابقة حول ما في الصورة واتجاهاته نحو ما فيها وحالته النفسية والجسمية . والمعلم الراشد هو الذي يحدد للدارس موضوع الهدف من استخدام الوسيلة البصرية وما يجب التركيز عليه في الوسيلة .

٣ - على الرغم من أن الوسائل البصرية - الصور والرسوم الثابتة بالذات - تستطيع اقتراح الحركة الا أن افتقاد عنصر الحركة قد يقلل من الاستفادة من الوسيلة وخاصة اذا كان الهدف هو ابراز الحركة والتأكيد عليها في واقعها الطبيعي .

دور وسائل الاتصال التعليمية البصرية في برامج محو الأمية :

تتميز الوسائل البصرية بإمكانية الاستفادة منها في الجوانب المختلفة لبرامج محو الأمية ففي اندعوة للانخراط في فصول محو الأمية يمكن استخدام الملصقات للفت نظر الأمي وجذبه وحته . كذلك يمكن استخدام الأفلام الثابتة والشرائح وسلاسل الصور لتقديم قصص أفراد محييت أميتهم وتبوءوا أماكن مشرفة في المجتمع وحاولوا مشكلات شبيهة بمشكلات تواجه الأمي .

وتستخدم الوسائل البصرية في تعليم اللغة العربية وخاصة فيما يتصل بتعليم مهارات القراءة والكتابة اذ تتميز الوسائل البصرية بقدرتها على تقريب الرمز والنموذج المكتوب الى ذهن الدارس . فمن طريق الربط بين الرمز والصورة أو الرمز والنموذج أو الرمز والرسم يمكن مساعدة الدارس على التعرف على الرمز وفهم معناه . وعلى ذلك فان فائدة الوسائل البصرية في تعليم مهارات القراءة والكتابة تأتي بطريقة مباشرة . ويكون استخدام الوسائل البصرية اما في صلب الكتاب أو في شكل مواد مصاحبة لدروس الاذاعة أو أن يستخدمها المعلم أثناء تدريسه . ومن أهم الوسائل البصرية المستخدمة في تعليم مهارات القراءة والكتابة اللوحة الوبرية ولوحة الجيوب واللوحة

الكهربائية اذ تتميز هذه اللوحات ببساطتها والمرونة في استخدامها . كذلك يمكن استخدام الشرائح والأفلام الثابتة لتقديم موضوعات القراءة .

وفي تعليم التربية الدينية يمكن استخدام الصور والرسوم للتعريف بالاماكن المقدسة كذلك يمكن استخدام اللوحات لتقديم العبادات ويمكن استخدام سلاسل الصور والشرائح والأفلام الثابتة لتصوير القصص القرآني .

وتلعب الوسائل البصرية دورا هاما في تدريس الحقائق والمفاهيم الحسابية وفي التدريبات بوجه خاص . وتعتبر اللوحة الورقية والبطاقات المعدة لها من أفجح الوسائل المستخدمة في تدريس الحساب . كذلك تستخدم النماذج والصور والرسوم في تقديم الاشكال الهندسية .

وتؤدي الوسائل البصرية دورا هاما في تدعيم منهج الثقافة العامة ، فكثير من موضوعات التربية القومية والتاريخ والجغرافيا والعلوم العامة والصحة تحتاج الى استخدام وسائل بصرية لتوضيح مفاهيمها وحقائقها . فالخرائط بأنواعها المختلفة يمكن أن تستخدم في تدريس جغرافية الوطن العربي وتاريخه كذلك يمكن استخدام الصور الثابتة في التعريف بالشخصيات والاماكن والآثار التاريخية الهامة ، وتستخدم النماذج والأشياء والعينات والصور والرسوم واللوحات في تدريس موضوعات التغذية والنظافة والعدوى والأمراض المتوطنة والاسعافات الأولية . الخ

وتستخدم اللوحة الكهربائية واللوحة الورقية و لوحة الجيوب بصفة عامة في اجراء التدريبات واختبار الفعاصين في كافة فروع برامج محو الأمية .

وللوسائل البصرية دور هام في برامج أوقات الفراغ اذ يستطيع الدارسون تحت اشراف المعلم اعداد لوحة نشرات يقومون بتصميمها وتنفيذها ، كذلك تستخدم الأفلام الثابتة وسلاسل الصور والنماذج في تعليم الصناعات اليدوية والريفة والتدبير المنزلى .

ثالثا : وسائل الاتصال التعليمية السمعية البصرية

تنبع أهمية الوسائل السمعية البصرية من أنها تعتمد في ادراكها على حاستي السمع والبصر ، ومن ثم كان تأثيرها أقوى والتعليم الناتج عنها أثبت وأبقى . وعلى الرغم من أن الأفلام التعليمية سبقت التليفزيون التعليمي في الظهور ومن ثم في استخدامها في بعض جوانب برامج محو الأمية إلا أن

التليفزيون التعليمى أصبح يقوم فى الوقت الحاضر بدور أكبر فى هذا المجال .

ولكى نتعرف على الدور الذى يمكن أن تقوم به وسائل الاتصال التعليمية السمعية البصرية فى مشروعات محو الأمية فانه لابد أن نستعرض مزايا وعيوب كل من التليفزيون والفيلم التعليمى .

مزايا وعيوب وسائل الاتصال التعليمية السمعية البصرية :

(١) مزايا التليفزيون :

١ - الفورية : فالتليفزيون يتميز بخاصة النقل المباشر للأحداث ساعة وقوعها مثله فى ذلك مثل الإذاعة . والتليفزيون بذلك يتيح للمواطن فرصة الاتصال المباشر بالأحداث الجارية مما يسهم فى زيادة وعية . ومعايشة الحدث تشد المواطن وتؤثر عليه بدرجة أكبر إذ يشعر بأنه جزء من الحدث ومشارك فيه .

٢ - الواقعية : فالتليفزيون يتيح للدارس خبرات حية وغنية تضيف الى خبراته الأخرى وتثريها . ومن خلال التأثير الجمعى للكلمة والصورة والحركة والموسيقى والمؤثرات الصوتية يمكن جذب انتباه الدارس وتركيزه على الشئنة .

٣ - سعة الانتشار : فالتليفزيون يصل الى جماهير غفيرة من المواطنين . صحيح أن التليفزيون لم ينتشر انتشار الإذاعة بعد ، وذلك لارتفاع ثمن الجهاز الا أن ظاهرة المشاهدة الجماعية فى المنازل ووجود أجهزة فى الجمعيات التعاونية والمقاهى والأندية . . الخ تساعد على زيادة عدد المستفيدين منه على الرغم من قلة عدد الأجهزة . كما أن وجود أجهزة ترانزستور مكنت المشاهدين فى الأماكن التى لا تصلها الكهرباء من الاستمتاع بالبرامج التليفزيونية .

٤ - تقديم نماذج جيدة للتدريس : يقدم المدرس المتلفز فى العادة أحسن المعلمين وأكفؤهم خبرة وطبيعى أن درسا يقدمه معلم ذو نوعية ممتازة ويعتمد على طاقات التليفزيون وإمكاناته - لابد أن يكون درسا نموذجيا . وطبيعى أيضا أن الاستنادة من هذا الدرس النموذجى لن تقتصر على الدارسين فقط بل تتعداهم الى المعلم نفسه . فهو يشاهد درسا نموذجيا ويتعرف على عناصر الدرس الجيد ومقوماته مما يؤثر على طريقة تدريسه ومعلوماته .

٥ - التغلب على البعد الزماني والبعد المكاني : يستطيع التلفزيون أن يقدم صوراً لحياة شعوب تبعد عنا آلاف الأميال وأن يحيى الأحداث والشخصيات التاريخية الهامة .

٦ - وسيلة جامعة فالدرس الجيد المتلفز يعتمد على استخدام الوسائل التعليمية بكافة أنواعها إذا دعت الحاجة لاستخدامها وكانت تحقق أهداف الدرس .

٧ - الاحتفاظ بتسجيلات للدروس المتلفزة : فالدرس المتلفز يمكن تسجيله على شريط فيديو وإعادة بثه مرات متعددة في الأوقات التي تناسب مع أكبر عدد من المشاهدين وبالتكرار اللازم لبعضهم .

والاستفادة من الدرس المتلفز الواحد مرات متكررة تجعله على المدى الطويل أكثر اقتصادية من الدرس العادي .

(ب) عيوب التلفزيون :

١ - القيود المحددة للاستخدام : فالدرس المتلفز قد يث في وقت غير مناسب ويصعب في كثير من الأحيان التوفيق بين مواعيد البث ومواعيد دروس محو الأمية . وقد اقترح للتحرر من هذه القيود بث الدرس المتلفز مرات متعددة في مواعيد متباعدة تتناسب مع مواعيد دروس محو الأمية وظروف الدارسين . كذلك اقترح نقل الدروس المتلفزة على أشرطة سينمائية ليسهل عرضها في الأوقات المناسبة للمجموعات المختلفة .

٢ - أداة اتصال ذات اتجاه واحد : فالدارس لا يستطيع مناقشة معلم الشاشة أو توجيه الأسئلة أو الاستفسارات إليه كما أنه لا يمكن إيقاف الدرس المتلفز . وقد اقترح للتغلب على هذه المشكلة :

(أ) أن يتابع معلم الفصل الدرس المتلفز بعد انتهائه فيتولى الرد على أسئلة الدارسين ومناقشتهم وتوضيح النقاط الغامضة أو الصعبة .

(ب) أن يتضمن الدرس المتلفز بعض الأسئلة التي تهتم الدارسين والتي يتوقع أن تثار من جانبهم وأن يتناولها معلم الشاشة بالشرح والتوضيح ، ويحدد معلم الشاشة - وهو معلم ممتاز ومؤهل ذو خبرة بتعليم الأميين - هذه الأسئلة في ضوء خبرته بالدارسين واتصاله المستمر بالمعلمين .

(ج) تخصيص فترات قصيرة بين فقرات الدرس المتلفز لا يقوم معلم

الشاشة بالتدريس خلالها ويسمح للدارس والمعلم أثناءها بمناقشة ما سبق تقديمه .

٣ - علم مشاهدة الكورس المتلفز قبل بثه : فالمعلم لا يستطيع مشاهدة الكورس المتلفز ودراسته قبل وقت البث الفعلي له . وقد اقترح الخبراء لحل هذه المشكلة :

(أ) نقل الدرس المتلفز على شريط سينمائي واستخدام الفيلم المتحرك بدلا من التلفزيون في الفصل .

(ب) توفير مرشد للمعلم يتضمن وصفا تفصيليا لمحتويات الدرس المتلفز ومقترحات بشأن استخدامه في الفصل مع التركيز على اعداد الدارسين وتهيئتهم والأنشطة التي ينبغي ان يمارسوها قبل وأثناء وبعد الدرس .

٤ - استبدال الدارس تفكيره بتفكير غيره : فالدارس قد لا تسنح له الفرصة أثناء مشاهدة البرنامج المتلفز لأن يفكر تفكيرا ناقدا . فقد يسلم الدارس بأن الآراء والأفكار التي يقدمها مقدم البرنامج سليمة وصحيحة لأنها صادرة عن شخص تتوفر لديه الخبرات الكافية والتفكير السليم . ولكي نقضى على هذه الظاهرة فانه ينبغي على المعلم أن يهتم بتوفير مواقف وخبرات تعليمية تنمي في الدارس مهارات واتجاهات التفكير العلمي الصحيح وتتيح له ممارستها على نحو سليم .

٥ - ارتفاع ثمن الجهاز : اذ ما زال ثمن جهاز التلفزيون بعيدا عن متناول الكثيرين ولم تنتشر بعد فكرة استخدام التلفزيون الترانزستور الذي يعمل بالبطارية مما يجعل دخول التلفزيون القرى التي لم تكهرب بعد صعبا ان لم يكن مستحيلا . وينبغي أن تعمل الدولة على توفير أجهزة رخيصة الثمن حتى ولو تحملت أعباء مادية في سبيل ذلك .

٦ - صغر حجم شاشة التلفزيون : فذلك يقلل من عدد المستفيدين من الجهاز الواحد ولكي تكون الاستفادة كاملة من جهاز التلفزيون فان عدد المشاهدين ينبغي أن يتراوح بين عشرين وخمسة وثلاثين اعتمادا على حجم الشاشة . وطبيعي أن الالتزام بهذه الأعداد ضروري ولازم لضمان تأثير التلفزيون التعليمي وخير أن يستفيد عدد قليل استفادة كاملة من الدرس المتلفز من أن يهدر وقت الدارسين والمعلمين دون استفادة مؤكدة .

(ب) مزايا وعيوب الأفلام التعليمية :

تشارك الأفلام التعليمية مع التلفزيون في بعض الميزات التي سبق أن

ذكرناها في بواسطة الأفلام التعليمية يمكن تقديم نماذج جيدة للتدريس والتغلب على البعد الزماني والمكاني . كذلك تتميز الأفلام التعليمية بقدرتها على تقريب الواقع الى أذهان الدارسين . والفيلم التعليمي كسريط الفيديو عبارة عن تسجيل لا تقتصر الاستفادة منه على عرضه مرة واحدة بل يمكن عرضه مئات المرات . والفيلم التعليمي مثل التلفزيون وسيلة جامعة تستطيع الاستفادة من الوسائل الأخرى .

وبالإضافة الى ما سبق فان الأفلام التعليمية تتميز بإمكانية التحرر من القيود المحددة لاستخدام التلفزيون . فالفيلم التعليمي يمكن استخدامه في الوقت والمكان الذي يراه المعلم مناسباً . كذلك يمكن تثبيت الفيلم التعليمي عند أجزاء معينة وإعادة مشاهدته كله أو مشاهدة أجزاء منه . كذلك يستطيع المعلم مشاهدة الفيلم التعليمي ودراسته قبل استخدامه في الفصل .

وتتميز شاشة العرض الخاصة بالأفلام التعليمية بأن حجمها كبير بالقياس لشاشة التلفزيون ومن ثم فان عدد المستفيدين من الفيلم التعليمي في الفصل يكون أكبر من عدد المستفيدين من الجهاز التلفزيوني الواحد .

ويشارك الفيلم التعليمي في المعاناة من بعض العيوب التي يعاني منها التلفزيون الا أن درجة معاناة الفيلم التعليمي أقل . فالفيلم التعليمي أداة اتصال ذات اتجاه واحد كالتلفزيون غير أن قدرة معلم الفصل على التحكم في جهاز العرض وإيقافه والتعليق على بعض المشاهد اذا رأى ذلك وسؤال الدارسين وتلقي أجاباتهم - كل ذلك يساعد على خلق جو من التفاعل الإيجابي بين الدارسين والفيلم .

الا أن جهاز عرض الفيلم التعليمي مرتفع الثمن للغاية فتكلفة شراء جهاز عرض الفيلم التعليمي تساوي تكلفة شراء عشرة أجهزة تلفزيون أو أكثر .

دور وسائل الاتصال التعليمية السمعية البصرية في برامج محو الأمية :

يمكن أن تلعب الوسائل السمعية البصرية دوراً هاماً في برنامج الدعوة للانتظام في فصول محو الأمية وفي تجنب المنطوعين وحثهم على تقديم العون للدارسين . ويكون ذلك عن طريق عرض مشكلة الأمية وبيان آثارها الضارة على الفرد والمجتمع وكيفية علاجها . وتلعب الندوة أو التمثيلية أو الفيلم دوراً هاماً في برنامج الدعوة وخاصة إذا ارتبط موضوع الندوة أو التمثيلية أو الفيلم بحاجات الدارسين ومشكلاتهم واستثارة مشاعر الوطنية والخدمة العامة بين المتقنين .

وللوسائل السمعية البصرية دور رئيسى فى تعليم اللغة العربية ، اذ تتميز هذه الوسائل بالجمع بين الصوت والصورة والحركة بالإضافة الى اللون فى حالة الأفلام الملونة . وعلى هذا فان التلفزيون والفيلم التعليمى يتميزان بالقدرة على تنمية مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع . فالعنصر الصوتى فى التلفزيون والأفلام ينمى عند الدارس مهارتى التحدث والاستماع . والصورة عندما ترتبط بالرمز اللفوى تساعد الدارس على التعرف على الرمز وفهم معناه . وطبيعى أن الدرس المتلفز أو المسجل على شريط سينمائى لا ينبغي أن يكون تكراراً لدرس الفصل حيث المعلم يواجه الفصل ويستخدم الطباشيرة والسبورة فقط . فالمخرج المدرب الراشد هو الذى يستفيد من امكانيات التلفزيون أو الفيلم وطاقاتها وتكنيكاتها الفريدة فى اعداد البرنامج الذى يحقق اهداف الدرس من ناحية ويكون جذاباً ومثيراً للدارسين من ناحية أخرى .

وينبغى التنبيه هنا الى أن الدرس المتلفز لن يحل محل معلم الفصل أو رائد المشاهدة . فالأمر فى حاجة الى معلم الفصل الذى يأخذ بيده ويرد على استفساراته ويناقشه ويصحح له نطقه وكتابته . ومعلم الفصل الراشد هو الذى ينظر الى الدرس المتلفز على أنه جزء من الحصة . وهو عندما يستعين بمُرشد المعلم فانه يعمل على احداث التكامل بين مكونات الحصة ويتعرف على دوره الحقيقى ويقوم به . فبدلاً من تكرار الدرس المتلفز فانه سيقوم بالتقديم للدرس وسيشاهد الدرس مع الدارس ثم يقوم بتقويم الدرس ومتابعته . ويجب أن يكون هناك اتصال بين معلم الشاشة ومعلم الفصل عن طريق لقاءات منتظمة ان امكن وعن طريق ملء استمارات تقويم للدرس المتلفز ترسل الى معلم الشاشة على فترات منتظمة . وتقيد هذه الاستمارات فى اعطاء معلم الشاشة والتريق الذى يعمل معه فى انتاج الدرس المتلفز فكرة عن مدى استجابة المعلمين لدروس محو الأمية ورايهم فى كافة جوانبها .

(انظر ملحق رقم ١) .

وقد يجمع الدرس المتلفز أو المسجل على شريط سينمائى بين درس القراءة والكتابة ودرس الحساب فى درس واحد يتكون من قسمين أحدهما مخصص للقراءة والكتابة والآخر مخصص للحساب . وعادة ما يكون هناك فاصل بين القسمين يملأ بموسيقى هادئة أو بأغنية أو موال محبب للدارسين .

ويستطيع التلفزيون والأفلام تدعيم منبج الثقافة العامة بتقديم موضوعات متنوعة فى الجوانب الصحية والاجتماعية والاقتصادية وخاصة ما يتصل منها بمعالجة المشكلات التى تواجههم وكيفية حلها .

أما برامج أوقات الفراغ فإن تنوع برامج التلفزيون بصفة خاصة تسمح
بارضاء أذواق الدارسين على اختلافها . . فالتلفزيون يقدم ألوان الفنون
الشعبية والمسرحيات والندوات كما أنه يقدم البرامج العلمية وبرامج التديير
المنزلى والعمال والمزارعين . . . الخ ومن خلال هذه البرامج يمكن أن يتعلم
الدارس مهارة أو يكتسب اتجاهها أو يغير قيمه . . . الخ .

اعتبارات ينبغي التفكير فيها

عند النظر في استخدام وسائل الاتصال التعليمية

تتحقق الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية بالاستخدام الواعي لها ، اذ قد يؤدي الاستخدام الرديء لهذه الوسائل الى تأكيد الاتجاهات السلبية نحوها ومقاومة استخدامها مستقبلا . وعلى ذلك فانه ينبغي مراعاة الاعتبارات الآتية عند التفكير في استخدام وسائل الاتصال التعليمية في برامج محو الأمية : -

١ - أن وسائل الاتصال التعليمية لا تلغى المعلم ولا تنتقص من مكانته بل على العكس من ذلك تماما فهي تحمى عنه كثيرا من الأعباء الروتينية في العملية التعليمية لتتركه يتفرغ لجوانب أهم اهتمت في ظل النظام التقليدي للتعليم . فاستخدام الوسائل يحرز المعلم من دوره التقليدي كخازن للمعرفة اذ تحل محله في هذا الجانب ، كما تحرره من دوره كملقن للمعلومات بتقيد بها وتشغله عن غيرها من واجباته التربوية . فباستخدام الوسائل التعليمية يمكن للمعلم أن يوجه نشاطه نحو التخطيط للموقف التعليمي والاهتمام بالدارس الفرد وتنمية امكاناته من كافة النواحي كذلك توفر الوسائل الوقت للمعلم لكي يقود مناقشات الدارسين ويوجهها بما يكفل تدريبهم على عادات الاستماع الجيد وصياغة السؤال المناسب والتحدث السليم ، بل وتدريبهم على الأسلوب السليم للحياة في المجتمع بوجه عام . وبذلك يتحول المعلم الى ادارة العملية التعليمية في الفصل وقيادة النشاط التربوي . وتعتبر الوسائل مكملة للموقف التعليمي وليست مسيطرة على عناصره الأخرى .

٢ - ان وسائل الاتصال التعليمية انما هي مجرد وسائل وليست اهدافا في حد ذاتها . وهذا يعني عدم المبالغة في أهميتها او تقديمها على اهداف العملية التعليمية . اذ لو حدث ذلك لاتسم استخدامها بالمظهرية والشكلية التي تكلف وقتا وجهدا ومالا ولا تأتي بعائد . كما أن استخدام الوسائل لن يقدم الحلول لكل مشكلات التربية . صحيح أن الوسائل تقدم حولا مناسبة وجيدة لأعدي من المشكلات التربوية ، الا أن هناك من المشكلات التربوية ما ند بحول دون فعالية الوسائل ذاتها مثل ادراك التربويين لكيفية استخدامها والمناهج وطرق التدريس الغالبة عليها ونوع المبانى المستخدمة .

٣ - ان وسائل الاتصال التعليمية لم تطوع بعد تمام التطوير للأغراض التعليمية وخاصة فيما يتعلق بمشروعات محو الأمية وأنها ما زالت في غالبها في طور التجريب . والواقع أن ما جرب منها لم يجرب بطريقة تعليمية مضبوطة ، وهذا يتطلب توجيه العناية لتجريب وتقويم الوسائل المستخدمة في هذا المجال . كذلك يجب تشجيع المعلمين على ابتكار الوسائل الجديدة وتطويع الوسائل الموجودة لاستخدامات جديدة ، كما يجب تشجيعهم كذلك على تبادل خبراتهم في هذا المجال ، مع تقديم العون والمشورة اليهم كلما احتاجوا اليها .

٤ - أن جوانب الترويح والتسلية في بعض وسائل الاتصال التعليمية المستخدمة حاليا كالأفلام والبرامج التليفزيونية والاذاعية أبرز من الجوانب التعليمية فيها وذلك لجذبتها وطرافتها أو لارتباطها في أذهان الدارسين بالترفيه ، وذلك يستوجب محاولة ازالة المفاهيم المرتبطة بذلك من أذهان الدارسين . صحيح أن وسائل الاتصال التعليمية قد تعتمد على عناصر الاثارة والمتعة في جذب الدارسين ، ولكن على الدارس أن يعرف أن الهدف من استخدام وسائل الاتصال التعليمية هو الاستفادة منها بالمرور في خبرات جديدة ينتج عنها تعلم مهارة أو مفهوم أو معلومة ، أما الترويح والتسلية فتأتي في المرتبة الثانية .

٥ - ان وسائل الاتصال التعليمية متنوعة ويمكن استخدام العديد منها في مشروعات محو الأمية . واختيار الوسيلة أو الوسائل المناسبة لدرس من الدروس يخضع لمعايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار ومن بينها عدد الدارسين وتكلفة الوسيلة وسهولة الحصول عليها ، ومن بينها كذلك توافر التسهيلات المادية اللازمة لتشغيلها كالكهرباء مثلا وقطع الغيار اللازمة لصيانتها . وقدرة المعلم على استخدام الوسيلة وسهولة هذا الاستخلاص من العوامل التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار كذلك ، هذا الى جانب مدى فعالية الوسيلة وما يتركه استخدامها من انطباعات في نفوس الدارسين .

٦ - أنه عند الاستقرار على استخدام وسائل الاتصال التعليمية يجب العمل على التنسيق بين العاملين في محو الأمية على مختلف أنواعهم ومستوياتهم وبين العاملين في تصميم وإنتاج وسائل الاتصال التعليمية بما يضمن أعداد الوسائل الجيدة أعدادا اقتصادية واستخدامها استخداما فعالا .

خصائص وسائل الاتصال التعليمية الجيدة

حتى يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية في برنامج محرو
الامية فانه يجب أن يراعى في تصميمها واعدادها أن تكون : -

١ - **هادفة** : فالوسيلة الجيدة هي التي تصمم وتعد بحيث ترمي الى
تحقيق أهداف تربوية محددة . ولا يقتصر وضوح الأهداف وتحديداتها على
مصمم الوسيلة ومعدّها بل ينبغي أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة
بالنسبة لكل من المعلم الذي يستخدم الوسيلة والدارس الذي يستفيد منها .

٢ - **مراعية لخصائص الدارسين** : وذلك من حيث العمر ومستوى
الذكاء والقدرة على التحصيل والميول والاتجاهات والحاجات ، وأن تبني كذلك
على خبرات الدارسين السابقة . فالمحك الأول والأخير لاية وسيلة هو مدى
استفادة الدارس منها سواء من ناحية تحصيل المعلومات أو من ناحية استغلال
هذه المعلومات في المواقف الجديدة .

٣ - **مرتبطة بالمنهج** و متكاملة معه : بحيث تؤدي وظيفة محددة في ضوء
ما يدرسه الدارسون . فلكي تتصل الوسيلة بطريقة منظّمة بمعلومات
الدارسين واتجاهاتهم وحاجاتهم لابد أن ترتبط بالمنهج المحدد لتنمية هذه
المعلومات والاتجاهات واشباع الحاجات . هذا الى جانب أن ارتباط
الوسيلة بالمنهج يؤدي الى نظر الدارسين اليها على اعتبار أنها وسيلة تعليمية
وليست وسيلة تسلية وامتاع .

٤ - **محتوية على ما يحث الدارسين على الاستجابة النشطة** : بأن تدفع
الدارسين الى ممارسة نشاط محدد أثناء استخدامها أو بعده ، فالاستجابة
سواء اكانت ظاهرة أو غير ظاهرة شرط اساسي من شروط التعلم ، كما أن
الاستجابة الظاهرة هي وسيلة المعلم الوحيدة لتقوم عملية التعلم ولتشبث هذه
العملية ونقل اثرها الى مواقف الحياة .

٥ - **محتوية على ما يعزز استجابات الدارسين** : وذلك باعطاء الحلول
الصحيحة للتساؤلات التي تثيرها وأن تعطي هذه الحلول بعد فترة مناسبة
تسمح للدارس أن يقوم فيها بالاستجابة المطلوبة . فقد أثبتت الدراسات
التي أجريت في ميدان علم النفس أن التعزيز شرط من شروط التعلم ،
كما أثبتت كذلك أنه كلما قلت الفترة الزمنية بين الاستجابة والتعزيز كلما
زاد أثره . وليس من المنطقي أن نحث الدارس على القيام باستجابة معينة
ثم لا نعرفه بما اذا كانت هذه الاستجابة مقبولة أو غير مقبولة .

٦ - المعلومات التي تحويها صحيحة : فالوسيلة التي تحوى معلومات غير صحيحة لا تعتبر وسيلة جيدة منها كانت دقتها الفنية ومهما بذل من جهد في اعدادها . ولك فان مصمم الوسيلة ينبغي أن يستعين دائما بخبراء المادة والمعلمين للتأكد من أن المعلومات التي تحويها الوسيلة دقيقة من الناحية العملية .

٧ - مخططة بدقة : بحيث تراعى الترتيب المنطقى والسيكولوجى للمادة التي تقدمها . فكما أن للدارسين خصائص معينة تؤثر في تعلمهم فان للمادة كذلك خصائص معينة تؤثر على طريقة عرضها . فلكل مادة مصطلحات مفاهيم أساسية تبنى عليها مصطلحات ومفاهيم أخرى ، وطبيعى أن نبدأ بعرض ما هو أساسى . ولكل مادة مستويات من السهولة والصعوبة وطبيعى أن نبدأ بعرض ما هو سهل . ولكل مادة ما هو مألوف للدارسين مثير لاهتمامهم مرتبطا . بحاجاتهم وطبيعى أن نبدأ به .

٨ - تستغل امكانيات الوسيلة وتستخدم مصادر لا تتوفر للمعلم العادى : فالوسيلة الجيدة هي التي لا تكرر ما يستطيع المعلم القيام به ولكنها تجلب الى الفصل خبرات لا يستطيع المعلم عادة أن يقدمها بنفس الدرجة من الفاعلية . ويندرج تحت ذلك استخدام الصورة والحركة واللون والمؤثرات الصوتية كما أن الوسيلة الجيدة هي التي تستغل امكانياتها الى أقصى درجة ، فالدرس المتلفز يستغل قدرة الكاميرا التلفزيونية على التكبير والتقريب والتصوير من زوايا مختلفة والابطاء بالحركة أو الاسراع بها ، كما يستغل خاصية التلفزيون في أنه وسيلة جامعة يمكن عن طريقها استخدام الوسائل الأخرى في إطار الدرس .

خطوات استخدام وسائل الاتصال التعليمية

١ - تحديد الأهداف التدريسية :

يحدد المعلم الراشد الأهداف التي يسعى لتحقيقها في درس من الدروس بدقة ووضوح . وهو يقوم بصياغة هذه الأهداف في صورة سلوك محدد يمكن قياسه ويسهل على الدارسين ادراكه . ويتخذ الهدف السلوكي صورة حقيقية أو مهارة أو مفهوماً أو تعميماً يرمى المعلم الى تمكين الدارس منه .

٢ - اختيار الوسيلة :

يقوم المعلم باختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية وفي ضوء معرفته بخصائص الدارسين . ولا يختار المعلم الوسيلة الا اذا كانت تحقق هدفاً من الأهداف التي حددها لدرسه ، واختيار وسيلة غير محققة لهدف أو غير مرتبطة بالدرس يؤدي الى اعتبارها هدفاً في حد ذاتها مما ينتج عنه احتتام الدارسين بالوسيلة وانصرافهم عن الدرس أو يؤدي الى اعتبارها أدوات ترفيه أساساً .

٣ - تجربة الوسيلة :

تجربة الوسيلة قبل استخدامها في الفصل أمر ضروري ولازم . فمهما كانت الوسيلة ومهما قيل عنها فان المعلم الراشد يفحص الوسيلة ويستمع اليها أو يشاهدها قبل أن يستخدمها ، وذلك للتأكد من سلامة المحتوى من الناحية العلمية ومن مناسبة الوسيلة للدارسين ومراعاتها لخصائصهم ، ومن أنها تقدم خبرات مفيدة للدارسين وتضيف اضافات جديدة لما يعرفونه . وفي حالة الأجيحة والنماذج الشفافة فان المعلم يتأكد من خلال تجربة الوسيلة من سلامة الجهاز أو النموذج . على أن المعلم لن يستطيع في بعض الأحيان تجربة الوسيلة قبل استخدامها . فالدروس المناعة والتلفزة لا يمكن تجربتها أو الحكم على مدى مناسبتها للأهداف التدريسية أو مراعاتها لخصائص الدارسين . الا أن تسجيل الدرس الاذاعي واستخدامه فيما بعد كتسجيل صوتي يساعد المعلم على استخدام الدرس الاذاعي بصورة فعالة . كما أن توافر مرشد المعلم يساعد المعلم على تكوين فكرة سليمة الى حد ما عن الدرس الاذاعي أو الدرس المتلفز .

٤ - تهيئة واعداد الدارسين للاستفادة من الوسيلة :

ويكون ذلك عن طريق توجيه أسئلة للدارسين أو إثارة مناقشة معهم حول محتوى الوسيلة أو لفت نظرهم الى الأفكار الرئيسية أو الكلمات الجديدة التي تقدمها الوسيلة وتنبيه الدارسين الى التركيز والانتباه الى

الوسيلة لأن فيها اجابة على الأسئلة التى نوقشت أو لاستخلاص الأفكار الرئيسية .

٥ - استخدام الوسيلة :

يجب توفير الظروف الفيزيكية المناسبة لاستخدام الوسيلة من اضاءة مناسبة ومعدات اظلام اذا لزم الأمر . كذلك يجب توفير الهدوء التام وايقاف كل نشاط من شأنه أن يصرف اهتمام الدارسين أو يشتت انباههم . وواجب المعلم أن يمرن الدارسين على مهارات الاستماع والمشاهدة وأن يحتهم على التفكير فيما يستمعون اليه أو يشاهدونه وأن يركزوا على الأفكار الرئيسية أو الجديدة . وقد يعرض المعلم الوسيلة على الدارسين أكثر من مرة اذا لزم الأمر . والمعلم يستخدم الوسيلة فى اللحظة المناسبة من الدرس ولا يستخدمها قبل هذه اللحظة أو بعدها إذ أن ذلك من شأنه أن يحول دون استفادة الدارسين من الوسيلة .

٦ - تقويم الوسيلة :

ويكون ذلك عن طريق توجيه أسئلة أو اثاره مناقشة حول محتوى الوسيلة المستخدمة . وقد يعقد المعلم اختبارا للدارسين للوقوف على مدى استفادتهم .

ويفضل أن يملأ المعلم بعد استخدام الوسيلة استمارة يذكر فيها نوع الوسيلة وعنوانها والمصدر الذى حصل عليها منه ومدة استخدامها وملخصا لمحتواها ورأيه فى مدى مناسبتها للدارسين . وتحفظ الاستمارة فى ملف كى يطلع عليه المعلم وزملاؤه فيما بعد للاستفادة من الوسائل المجربة فى تعديل وتقويم استخدامهم لها .

٧ - متابعة الوسيلة :

ويتم ذلك بتوجيه الدارسين الى القيام بأنشطة تترتب على الاستماع الى الوسيلة أو مشاهدتها . وسواء تمت هذه الأنشطة بوحى من مصمم الوسيلة أو المعلم فإن هذه الأنشطة هامة بالنسبة للدارسين ، وقد تشمل الاستماع الى وسيلة أخرى أو مشاهدتها أو القيام برحلة أو ممارسة خبرة مباشرة أو قراءة كتاب أو اعداد مجلة أو تقديم تقرير ... الخ .

مصادر وسائل الاتصال التعليمي

على الرغم من أنه ينبغي أن تتوافر في المدرسة والمنطقة والوزارة خدمات منتظمة فيما يتصل باستخدام وسائل الاتصال التعليمية ، إلا أن المبادرة يجب أن تكون في يد المعلم . فالمعلم يستطيع - إذا ما توفرت عنده القدرة على الخلق والابداع وبذل الجهد - أن يحى درسه ويدخل فيه من عناصر التشويق ما يجلب الدارسين في المادة ويشير فيهم الرغبة في تحصيلها ويزيد من فهمهم لمضمونها . والمعلم إذا أراد فانه يستطيع أن يؤمن من الوسائل ما لا يمكن حصره ولا تقدير قيمته التربوية . ولا ينبغي أن ينتظر المعلم أن تسقط عليه هذه المعينات من السماء ولا أن ينتظر التوجيهات التي تأتي من التوجيه الفني فيما يختص بهذه المعينات . فوسائل الاتصال التعليمية لا تسقط من السماء ، والتوجيهات بشأنها لا تأتي في أغلب الأحيان ، وإذا حدث وأتت فانها تأتي متأخرة أو مشوكة .

ويمكن للمعلم أن يحصل على وسائل الاتصال التعليمية من مصادر متعددة . واستخدام المعلم لمصدر من هذه المصادر يعتمد على معرفته بالمصدر وما يقدمه من خدمات وكيفية تأمين هذه الخدمات . وقد يعتمد المعلم على مصدر أكثر من اعتماده على مصدر آخر وذلك لأن المصدر الأول تتوافر لديه أكثر من غيره مواد تتصل بالمادة التي يدرسها المعلم . ولكن ينبغي ألا يهمل المعلم المصادر الأخرى بل عليه أن يحاول التعرف على مختلف المصادر وعلى ما يقدمه كل مصدر من خدمات حتى لا يضع على الدارسين فرصة الاستفادة من أداة هامة ذات صلة بالمادة والمنهج . وفيما يلي أهم المصادر التي يمكن أن يحصل منها المعلم على وسائل الاتصال التعليمية :

١ - المعلم والدارسون :

يشكل المعلم والدارسون مصدرا لا ينضب من مصادر وسائل الاتصال التعليمية . فالمعلم الراشد يتميز بعين فاحصة مدققة واذن مرهفة . وهذا يعنى أنه يفكر دائما في المادة التي يدرسها سواء أكان داخل الفصل أم خارجه . ويلتقط من بين ما يراه ويسمعه ما يناسب الدرس والمنهج . وهو لا يعتمد على الكتاب المقرر وما يتوفر في المدرسة من معينات فقط ، بل ينبغي أن يكون لنفسه مكتبة تعينه على تدريس المادة بشكل أفضل . وهذه المكتبة تحتوى بالإضافة إلى المواد المكتوبة - سواء أكانت في شكل كتب أم نشرات أم مجلات - على صور ورسوم ونماذج وعينات وبيان بكل ما يعتقد أنه ذو قيمة تربوية ولا يستطيع امتلاكه ولكنه يعرف طريقة الحصول عليه مما سبق ومن الأفلام المتحركة والثابتة والشرائح والتسجيلات الصوتية الأماكن التي يمكن زيارتها . . . الخ .

وإذا نظر كل معلم الى نفسه فانه سيجد أن عنده القدرة على اعداد بعض الوسائل التى يحتاج اليها ان لم يكن كلها . فاللوحات بأنواعها المختلفة من المواد التى يمكن أن يعدها المعلم مستفيدا بالقدرات التى يتمتع بها الدارسون وحماسهم فيما يتصل منها بالتصميم أو الرسم أو الخط أو التصوير، والمواد التى تعرض بواسطة الفانوس السحري تبدو كلها فى متناول المعلم إذ تزدهم بها المجلات والصحف والكتب والنشرات .

شرايط التسجيل تشكل مصدرا يسهل على المعلم اعداده وإدارة الشريط فى الفصل بواسطة جهاز التسجيل ، إذ يمكن أن يقوم المعلم أو أحد الدارسين بتسجيل برنامج اذاعى أو تليفزيونى (الصوت فقط) أو اسطوانة أو يقوم هو ومجموعة من الدارسين بتسجيل الشريط بأصواتهم أو بأصوات مجموعة من الخبراء أو أهل البيئة فى رحلة أو زيارة أو حفلة . ويستطيع الدارسون أن يعدوا هذه المواد أما فى منازلهم أو فى الفترة المخصصة لبرامج أوقات الفراغ .

٢ - المدرسة :

يتوقع كثير من المعلمين داخل غرفة المادة التى يقومون بتدريسها ولا يعرفون من المدرسة خارج هذه الغرفة الا غرفة الناظر والوكيل والفصول التى يقومون بالتدريس فيها . وبعض المعلمين يدرسون فى المدرسة - وخاصة إذا كانت كبيرة - لعدة سنوات دون أن يعرفوا أو يدخلوا المكتبة أو غرفة مادة أخرى .

وعلى المعلم الراشد أن يبدأ منذ وصوله الى المدرسة فى التعرف على ما بالمدرسة من معينات . وسيكتشف المعلم - وخاصة فى المدارس القديمة - أن هناك مواد لا يخطر على باله تواجدها فى المدرسة من خرائط ومصورات ونماذج وشرائع وأفلام ثابتة . الخ .

ومن المصادر داخل المدرسة التى لاينبغى أن يغفلها المعلم ما اصطلح على تسميته بعهدة المدرسة . وسيجد المعلم فى كثير من الأحيان أن العهدة سر لا يعلمه الا الله وأمين العهدة إذ ليست هناك كشوف يستطيع الكل أن يطلع عليها بسهولة ، لذلك فان على المعلم - لكى يستفيد مما قد يكون موجودا فى العهدة - أن يكون على علاقة طيبة مع أمين العهدة حتى يتمكن من استكشافها بهدف الاستفادة بما هو موجود فى مجال تخصصه . وتشتمل العهدة على ما يرد الى المدرسة من المنطقة أو ادارات الوزارة للاستخدام داخل المدرسة . وبمعنى آخر فان العهدة تشتمل - بالإضافة الى أدوات الكتابة

والصيانة والنظافة والتأثيث - على مواد وأجهزة تعليمية أصبحت ملكاً للمدرسة . وعلى هذا فينبغى أن تستفيد منها المدرسة . ولكن الحقيقة غير ذلك . والمسئولية لا تقع على أمين العهدة بقدر ما تقع على المعلم . إذ على المعلم أن يبحث بين طوايا العهدة عما هو موجود من الخرائط أو النماذج أو العينات أو المصورات أو الشرائح أو الأفلام الثابتة . وغير ذلك مما هو محفوظ تحت أكوام التراب .

ومصدر ثان من مصادر وسائل الاتصال التعليمية داخل المدرسة يتصل بالمواد المختلفة . فمادة العلوم تتميز بوجود معمل العلوم ومتحف العلوم إذا وجد ، حيث يجد المعلم نماذج وعينات وأشياء مبسطة ومصورات وشرائح وأفلام ثابتة . كذلك يجد المعلم أجهزة التسجيل الصوتي والعرض الضوئي . وفي غرفة المواد الاجتماعية تتوافر الكرات الأرضية والخرائط بأنواعها المختلفة والمصورات .

ومصدر ثالث داخل المدرسة هو مرافق المدرسة من حظيرة أو حديقة بما فيها من نباتات أو دواجن وهي أشياء أو عينات يستطيع المعلم أن يستفيد منها في تدريسه .

والمكتبة بما فيها من كتب ومصورات تحتوى على ثروة لا بأس بها من الوسائل البصرية التى يستطيع المعلم استخدامها مع الدارسين بطريقة فردية أو جماعية عن طريق أجهزة العرض الضوئي .

٣ - البيئة المحلية :

ولا تخلو البيئة المحلية المحيطة بأية مدرسة من معينات يستطيع المعلم استغلالها فى العملية التعليمية . ويصدق هذا الكلام سواء أكانت المدرسة فى المدينة أو القرية فى الريف أو الحضر ، قرب العاصمة أو فى مكان ناء . وتتنوع الاستفادة بتنوع البيئة . فهذه بيئة صناعية وتلك بيئة ريفية وهذه قريبة من المناطق الأثرية أو تقع بينها ، وتلك بيئة تتميز بسرائرها من الناحية الجيولوجية وهذه بيئة تتميز بظواهر اجتماعية وأخرى تتميز بظواهر دينية ... الخ .

والمعلم الراشد يدرس البيئة المحيطة بالمدرسة ليتعرف على العناصر التى يمكن أن يستفيد منها فى تدريسه . وعندما يخطط المعلم لتدريس المصحح فإنه يخصص جانباً من الوقت لزيارة بعض الأماكن الهامة فى هذه البيئة مع الدارسين . كما أن المعلم يحاول احضار بعض العاملين فى البيئة المحلية إلى

المدرسة لمساعدة الدارسين على اكتساب مهارات واتجاهات مرغوبة وتنمية اهتماماتهم بالبيئة المحيطة وغرس ميول ايجابية نحو البيئة والعاملين بها .

٤ - المنطقة التعليمية :

يوجد بكل منطقة تعليمية قسم للوسائل التعليمية . والهدف الاساسى من وجود قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة هو الدعوة الى استخدام الوسائل التعليمية بين المعلمين وذلك عن ايمان بأن الوسائل التعليمية تساعد على اثراء العملية التربوية وتؤدى الى تعليم أفضل وابقى أثرا .

وتتبع هذه الأقسام الادارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكرى والتي تقوم بتزويد الأقسام بمختلف وسائل الاتصال التعليمية من أفلام متحركة وأفلام ثابتة وشرائح ومصورات وخرائط وصور معتمة ورسوم وعينات ونماذج وأشياء مبسطة وتسجيلات صوتية ... الخ .

وعلى المعلم أن يعرف عنوان قسم الوسائل بالمنطقة وأن يعرف الخدمات التى يقدمها القسم . وأهم هذه الخدمات هى استعارة وسائل الاتصال التعليمية الموجودة بالقسم بعد الاطلاع على الكتالوج الذى يصدره القسم . كذلك يمكن للمعلم بعد الاطلاع على كتالوج ادارة الوسائل التعليمية أن يستعير عن طريق القسم بالمنطقة التى يعمل بها وسائل الاتصال التعليمية مما لا يتوافر فى المنطقة .

ويقوم قسم الوسائل أيضا بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين على استخدام الوسائل التعليمية وتشغيل الأجهزة وانتاج بعض الوسائل البسيطة غير المكلفة من خامات البيئة المحلية كالرسوم التوضيحية والنماذج والأشياء المبسطة وكيفية حفظ الصور ... الخ .

كذلك يقوم قسم الوسائل بعمليات انتاجية على نطاق محدود . فلقسم - بعد استشارة موجهى المواد - يقوم باعداد الوسائل اللازمة للمنطقة التى يقوم بخدمتها - فى ضوء امكانياته - مراعى الطابع المحلى للمنطقة والتكلفة .

٥ - الوزارات والهيئات والمؤسسات والشركات :

لا يقتصر انتاج وسائل الاتصال التعليمية التى يستطيع المعلم الاستفادة منها على المصادر السابقة . صحيح أن المصادر السابقة تتصل اتصالا مباشرا بالتعليم الا أن هناك مصادر أخرى تقوم باعداد معينات بهدف التوعية وتغيير

الانجاعات • والمعلم الراشد هو الذى يتعرف على هذه المعينات ليكتشف من بينها ما هو مناسب للدارسين •

ومن بين الوزارات التى يستطيع المعلم الاستعانة بما تصدره من نشرات وكتيبات ومصورات وشرائح وأفلام ثابتة وأفلام متحركة وزارة الصحة وخاصة فيما يتصل بالامراض والوقاية والعلاج منها وتنظيم الاسرة ووظائف الاعضاء • وتقوم وزارة الزراعة باعداد وسائل الاتصال التعليمية فيما يتصل بالنباتات المختلفة وطرق زراعتها وأماكن زراعتها والامراض والآفات التى تصيبها وطرق الوقاية منها ونظم الري والصرف والثروة الحيوانية وكيفية حمايتها • الخ • ووزارة الصناعة والبتروك والثروة المعدنية تنتج من وسائل الاتصال التعليمية ما يتصل بالتقدم الصناعى والصناعات المختلفة ومواقعها وظروف العمل بها وأهميتها بالنسبة للاقتصاد القومى والاكتشافات البتروكية والمعدنية • الخ وتقوم وزارتات الثقافة والإعلام بإصدار العديد من وسائل الاتصال التعليمية عن الأماكن الأثرية وعن المشروعات العمرانية والتطورات الاجتماعية والسياسية • وتقوم هيئة الاستعلامات بإصدار كتيبات ونشرات وصور وشرائح وأفلام واسطوانات للتعريف بمصر وتاريخها والسياسة التى تتبعها فى المجالات الدولية والاقليمية والمحلية • كذلك تقوم المؤسسات والشركات بالتعريف بأنشطتها وأهدافها ومنتجاتها عن طريق إصدار العديد من وسائل الاتصال التعليمية التى يستطيع المعلم ارشاد الافادة منها فى تدريسه •

وتقوم المنظمات الدولية وخاصة اليونسكو ومنظمة الأغذية والزراعة بإصدار كتيبات ونشرات وملصقات وأفلام ثابتة ومتحركة يستطيع المعلم الراشد الاستفادة منها فى تدريسه • وفى مصر مركز دولى لتعليم الكبار فى سرس الليان ومركز دولى للتوطين فى أبيس • ولدى مركز سرس الليان مجموعة أفلام ثابتة تربو على المائة فى موضوعات شتى (انظر ملحق رقم ٢) • ويمكن الحصول على هذه القائمة بالكتابة الى المركز • كذلك يمكن استعادة أى فيلم فى القائمة أو شراؤه بثمان رمزى •

معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية

على الرغم من وضوح أهمية وسائل الاتصال التعليمية فى عمليتى التعليم والتعليم ، وعلى الرغم من الدراسات التى أجريت فى ميدان الوسائل ، وعلى الرغم من التطبيقات العديدة الناجحة لوسائل الاتصال التعليمية فى كثير من المدارس وتحت مختلف الظروف وفى مواد مختلفة ومع دارسين من أعمار مختلفة ، على الرغم من كل ذلك فإن نظرة الى فصول محو الأمية تكشف

لاقناع الباحث فى هذا الميدان بأن وسائل الاتصال التعليمية لاستخدام بطريقتة منتظمة ولا فعالة وأن استخدامها متروك للظروف والصدفة والمبادأة من جانب بعض المعلمين .

وهذه الظاهرة التى تبدو بحدة فى فصول محو الأمية فى الواقع ظاهرة عالمية تعاني منها مدارس مجتمعات عديدة تختلف فى درجة رقيها وتقدمها 'لا أنها تجابه مشكلات تربوية لعل من أهمها الفشل فى الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية . وقد أجريت دراسات عديدة لدراسة هذه الظاهرة أوضحت أن هذه الفجوة بين الاسهامات الثابتة لوسائل الاتصال التعليمية وبين الاستفادة الفعلية منها ترجع الى عامل أساسى وهو عدم فهم القيمة الحقيقية لوسائل الاتصال التعليمية . فالادارة والتفتيش الفنى والمعلم - الكل يعاني من هذه المشكلة التى تتصل بفشل الجميع فى ادراك قيمة وسائل الاتصال التعليمية وتنعكس فى الفصل فى عدم الاستفادة من الامكانيات المتاحة ان وجدت ، وهذا العامل يمكن أن يفسر معوقات استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى فصول محو الأمية .

ومن اللازم أن نؤكد أن المعوقات التى نذكرها فيما بعد هى فى الواقع مترابطة ومتداخلة وأن فصلها انما يرجع الى محاولة شرحها وتفسير أسبابها لا التأكيد على أنها مستقلة . وسيوضح ذلك من مناقشة المعوقات الخمسة التالية :

١ - المعلم غير مدرب ولا مهتم :

فاغلب المعلمين ليست عندهم فكرة واضحة عن وسائل الاتصال التعليمية ، كما أنهم لا يعرفون مصادرها ولا كيفية الحصول عليها . والمعلم فى أغلب الأحيان ليست عنده المهارات اللازمة لاختيار وسائل الاتصال التعليمية أو استخدامها أو اعداد البسيط منها . ويرجع ذلك الى أن المعلم لم يتلق الأعداد والتدريب الكافيين فى مجال وسائل الاتصال التعليمية ، كما أن الظروف التى يعمل تحتها المعلم من عدم التفرغ لفصول محو الأمية وتعدد المسئوليات وثقل الواجبات تصرفه - فى حالة معرفته بوسائل الاتصال التعليمية - عن استخدامها على نحو فعال ان لم تصرفه تماما عن استخدامها فى دروسه وخاصة حين يجد أن ما يتوافر من هذه العينات غير مرتبط بالمنهج . وهذا المعلم يفقد اهتمامه بوسائل الاتصال التعليمية حين يواجه الروتين العنيف بأبعاده المختلفة ، الذى يؤدي الى عدم وصول الادارة أو الجهاز فى الوقت المناسب للاستخدام الفعال والذى يضع العقبات أمام المعلم ويزيد من الجهد الذى يجب أن يبذله حتى يتمكن من الحصول على الأداة أو الجهاز .

ولكى نغير من نظرة المعلم الى وسائل الاتصال التعليمية ونمكنه من المهارات اللازمة لاستخدامها فانه ينبغي أن تتاح الفرصة للمعلم سواء أثناء اعداده أو أثناء قيامه بالعمل لان يتلقى التدريب الكافي في ميدان وسائل الاتصال التعليمية . وعلى ذلك فانه يجب أن يحتوى برنامج اعداد المعلم على مقرر فى وسائل الاتصال التعليمية بجانبها النظرى والعملى ومن خلال هذا المقرر يتلقى الدارس محاضرات عن قيمة وسائل الاتصال التعليمية ودورها فى عمليتى التعليم والتعلم وكيفية اختيار المعينات واستخدامها وطرق الحصول عليها ، كما يشاهد دروساً نموذجية يعطيها الخبراء مستعنيين بوسائل الاتصال التعليمية . ويتمرن الدارس أثناء دراسته للمقرر على تشغيل الأجهزة وعلى انتاج بعض المواد البسيطة من خامات البيئة المحلية .

هذا بالنسبة لبرنامج اعداد المعلم قبل استلام العمل بفصول محو الأمية . أما بالنسبة للمعلم الحالى الذى لم يتلق هذا النوع من التدريب فانه ينبغي أن تقوم الوزارة أو ادارة الوسائل أو المنطقة أو ادارة تعليم الكبار بإقامة دورات تدريبية للمعلمين لا تختلف فى محتواها عن المحتوى السابق الإشارة اليه فى برنامج اعداد المعلم ، كما يجب أن يأخذ الموجهون فى عين الاعتبار عند تقويم المعلم استخدامه لوسائل الاتصال التعليمية . وعلى الموجه أن يجعل ذلك واضحاً كل الوضوح بالنسبة للمعلمين وأنه يأخذ هذا الأمر بجديّة ، ويمكن أن تقام الدورات التدريبية فى العطلة الصيفية أو خلال عطلة نصف السنة أو بعد انتهاء الدروس خلال العام الدراسى .

وبالإضافة الى ما سبق فانه ينبغي على ادارة الوسائل التعليمية وأقسام الوسائل بالمناطق التعليمية أن تخفف من الروتين الذى يصاحب الحصول على وسائل الاتصال التعليمية وتأمينها فى الوقت المناسب كما ينبغي أن تضع الوزارة أو ادارة الوسائل أدلة للمعلمين تساعد على تخطيط دروسهم وعلى ربط الوسائل بالمنهج .

٢ - علم مبالاة الوزارة وأجهزتها الادارية والفنية بوسائل الاتصال التعليمية :

ما زالت النظرة التقليدية الى وسائل الاتصال التعليمية متفشية فى وزارة التربية والتعليم وبين قادتها ، فالأغلبية ينظرون الى هذه المعينات على أنها أدوات ترف وترويح وأنها تؤدى وظيفة ثانوية فى العملية التربوية وقد انعكست هذه النظرة فى قلة المخصصات المالية اللازمة لاعداد وسائل الاتصال التعليمية ، وفى بناء المدرسة غير المناسبة لاستخدام هذه المعينات

وفي قلة الخبراء المتخصصين في اعداد وسائل الاتصال التعليمية وفي عمل بعض هؤلاء الخبراء في غير مجالات تخصصهم وفي المحاولات غير العلمية لاستخدام التلفزيون التعليمي والاذاعة التعليمية .

فالدرس التلفزيوني في تجربة التلفزيون مازال يعتمد على معلم لا يمثل قمة الخبرة والكفاءة في التدريس . والدرس التلفزيوني ما زال تكرارا للدرس العادي دون الاستفادة الكاملة من امكانيات التلفزيون ولا تكتيكاته . والدرس التلفزيوني لم يتكامل مع مكونات الحصص الاخرى أثناء مرحلة الاستخدام . ومعلم الفصل لا يتوفر لديه دليل بمواعيد بث البرامج ولا محتواها ولم يتلق اعداد المناسب لاستخدام الدرس التلفزيوني بحيث لا يكرر ما جاء به أو يناقش محتواه ، وامكانيات الاستخدام الجيد داخل الفصل لم تتوفر بعد من حيث عدد الأجهزة أو مكان وضع الجهاز أو مناسبة الفصل . والدارس تحت هذه الظروف لا يملك الا أن ينظر الى الدرس التلفزيوني على أنه فترة ترفيه وترويح واضاعة للوقت .

وتعمل أجهزة الاشراف الفني ممثلة في الموجه على تعزيز الاتجاهات السلبية عند المعلم فيما يتصل باستخدام وسائل الاتصال التعليمية . فالتقارير التي يكتبها الموجه والتوجيهات التي يعطيها للمعلم لاتمس في الغالب استخدام وسائل الاتصال التعليمية . فاهتمام الموجه منصب في الاساس على انهاء المقررات في مواعيد معينة وعلى تمكين المعلم من المادة بالاضافة الى قدرته على اعداد كراسة التحضير وقدرته على تصحيح الكراسات والاختبارات وغير ذلك من الاجراءات .

ولكن تتغير نظرة الالامبالاة هذه فانه ينبغي ان يعرف قادة الوزارة قيمة وسائل الاتصال التعليمية وأن يقتنعوا بها وأن يؤمنوا باسهاماتها . ولن يتأتى هذا التغيير الا بتربية القادة وتدريبهم ، فمن طريق برنامج دعوة يقوم باعداده واعطائه المتخصصون يمكن أن يتعرف القادة على وسائل الاتصال التعليمية والفلسفة التي تكمن وراء الدعوة الى استخدامها والامكانيات المادية والبشرية اللازمة لاعدادها وتوزيعها واستخدامها . وعلى الخبراء الذين يقومون باعداد هذا البرنامج أن يقوموا باعطاء أمثلة محسوسة لتوضيح أهمية وسائل الاتصال التعليمية والوقت والجهد والمال الذي يمكن توفيره عن طريق استخدامها . ويجب أن تنظم الوزارة زيارات للقادة المركزيين والمحليين الى الدول المتقدمة في مجال استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتي تربطنا بها معاهدات ثقافية يقومون خلالها بزيارة المدارس ومراكز انتاج وسائل الاتصال التعليمية ليكتشفوا بأنفسهم

من خلال مناقشاتهم مع المعلمين والخبراء ما يمكن أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية للتعليم في الدولة المصرية .

وعن طريق المعرفة والاقتناع والايان فان الأجهزة القيادية في وزارة التربية والتعليم ستكون قادرة على تطبيق الأسلوب العلمي في التخطيط لاختيار واستخدام وسائل الاتصال التعليمية في المدرسة المصرية ، وسيظهر ذلك في إعادة تخطيط المبنى المدرسي بحيث يخضع لمواصفات عصرية تسمح باستخدام الوسائل في الفصل ، وفي تخصيص نسبة مناسبة من ميزانية التربية والتعليم لاعداد وسائل الاتصال التعليمية وتجهيز المدارس والمناطق بالأجهزة واعداد وإيجاد التسهيلات اللازمة لتخزين المواد والأجهزة وتأمين وصولها للمعلم وقت الحاجة .

٣ - قلة الموارد المالية المخصصة لوسائل الاتصال التعليمية :

لن يستخدم المعلم وسائل الاتصال التعليمية ما لم تكن متوفرة ، وما لم يكن من السهل عليه الحصول عليها حين يريد استخدامها . وعلى الرغم من الدور الهام الذي تقوم به إدارة الوسائل التعليمية في اعداد وسائل الاتصال التعليمية أو توفيرها هي والأجهزة وتوزيعها على المدارس والمناطق ، الا أن ضعف ميزانية إدارة الوسائل التعليمية يجعلها غير قادرة على توفير مواد وأجهزة وسائل الاتصال التعليمية اللازمة لكل مدرسة أو حتى لمجموعة من المدارس المتجاورة .

وعلى هذا فان على الدولة مثلة في وزارة التربية والتعليم أن تراجع سياستها التعليمية وأن توازن سياسة الانفاق بحيث تخصص الموارد المالية اللازمة لتوفير وسائل الاتصال التعليمية اللازمة للتعليم في الدولة المصرية فاذا ما زادت ميزانية إدارة الوسائل التعليمية فانها ستصبح قادرة على وضع الخطة اللازمة لتوفير المواد والأجهزة المناسبة كما وكيفا ، وتشجيع استخدامها في المدارس . وينبغي أن توضع هذه الخطة وتنفذ بالتعاون مع أقسام الوسائل التعليمية بالمناطق وأجهزة الاشراف الفني والإداري بالوزارة والمناطق مع استشارة خبراء وسائل الاتصال التعليمية فيما يختص بالمعايير المناسبة لعدد الأجهزة اللازمة بكل من المدرسة والمنطقة والإدارة والمواد الواجب توافرها بالمدرسة بصفة دائمة والتي يجب أن تتواجد بالمنطقة ويمكن للمعلم أن يستعيرها من المنطقة التي يتبعها ، وتلك التي يجب أن تتوفر بالإدارة المركزية ويمكن للمنطقة أو المدرسة أن تستعيرها ، وبالنسبة للمواد فانه ينبغي أن تعد المواد في ضوء خصائص الدارسين وارتباطها بالمنهج .

كما أنه يجب أن يشجع كل من القطاع العام والقطاع الخاص على تصنيع المواد والأجهزة تحت إشراف خبراء التربية بصفة عامة ، وخبراء وسائل الاتصال التعليمية بصفة خاصة . ويجب أن تكون مشاركة الخبراء في إعداد المواد خلال مراحل الإنتاج المختلفة وألا يؤجل تعاون الخبراء حتى تصبح المواد جاهزة للتوزيع ، فقيام صناعة محلية للمواد والأجهزة سيساعد على سد العجز الذي نشأ عن الحد من استيراد هذه المواد والأجهزة من الخارج مما يوفر عملة صعبة تحتاجها الدولة النامية في قطاعات التصنيع ، وعلى تلافى عيوب الإنتاج الأجنبي الذي لا يتناسب في كثير من الأحيان وخاصة فيما يتصل بالمواد - مع خصائص الدارس المصري ولا يأخذ في الاعتبار البيئة التي ينتمى إليها ولا المنهج الذي ستستخدم في إطاره .

ومن المسلم به أن هذه المعوقات الثلاثة تمثل مشاكل مزمنة للإدارة التعليمية بصفة عامة وأنها ليست قاصرة على ميدان وسائل الاتصال التعليمية ، ولكن الوقت قد حان لاستخدام الأسلوب العلمي في حل هذه المشكلات بالنسبة للأبعاد المختلفة لعملية التربية والتعليم ومن ضمنها الاستفادة من وسائل الاتصال التعليمية في تحقيق تعليم أفضل وفي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الدارسين .

٤ - علم توافر الامكانيات والخصائص الفيزيائية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية :

ان نظرة الى غرفة الدراسة أو الفصل تكفي لإقناع المعلم الذي يريد أن يستعين في تدريسه بوسائل الاتصال التعليمية لان يصرف النظر تماما عن ذلك .

فالفصل غير مجهز بمعدات الاطلام التام أو عوازل الصوت حتى لا يشوش على الفصول الأخرى أو تشوش هي عليه اذا استخدم جهاز التسجيل أو جهاز الاسطوانات أو جهاز عرض الأفلام الناطقة ، وفي أغلب الأحيان فان التوصيلات الكهربائية غير موجودة في الفصل .

ويترتب على ذلك أن المعلم لا يستطيع استخدام أجهزة العرض الضوئية لعرض الأفلام المتحركة أو الثابتة أو الشرائح أو الصور المعتمة في الفصل . ومن ثم فإنه اذا أصر على استخدام هذه المواد فإنه ينتقل بالدارسين الى مكان آخر تتوفر فيه امكانيات العرض الضوئي كالمسرح اذا وجد . وطبعاً أن هذه النقلة تقلل من فاعلية المعينات التعليمية ، فالدارس لن ينظر الى المعينات على أنها جزء متكامل مع الدرس ولكنه سينظر اليها

فى اطار المكان الذى عرضت فيه وهو مكان مرتبط فى ذهنه بالترفيه ونيس مكانا للاستفادة والتعلم .

وللتغلب على هذه العقبة فان تصميم الفصل والمدرسة يجب أن يعال بحيث يسمح باستخدام وسائل الاتصال التعليمية بكافة أنواعها تحت ظروف أفضل وعند بناء مدارس جديدة فانه ينبغي تصميم الفصول بحيث تتوافر فيها الامكانيات والخصائص الفيزيائية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية .

٥ - قلة مصادر المعلومات عن وسائل الاتصال التعليمية :

نادرا ما تصل الكتالوجات التى تصدرها ادارة الوسائل التعليمية الى ايدى المعلمين ، اذ تضيع فى ادراج الموجهين والنظار ورؤساء الاقسام . وتعانى المكتبة العربية من قلة الكتب والمراجع فى ميدان وسائل الاتصال التعليمية ، كذلك فان الكتابة فى هذا الميدان قليلة فى الدوريات والمجلات التربوية .

والمعلم لكى يستخدم وسائل الاتصال التعليمية فانه ينبغي أن يعرف بها وأن يقدم اليه كل جديد فى الميدان وكل تجربة ناجحة أو مبتكرة . ولن يتم ذلك الا اذا قامت رابطة تجمع المتخصصين فى الميدان باصدار نشرة أو دورية أو مجلة متخصصة فى وسائل الاتصال التعليمية تعرف المعلم بالميدان وتساعد على تثقيفه فى مجالات الوسائل المختلفة .

كذلك فان من الاهمية بمكان أن تيسر للمعلم نسخ من الكتالوجات التى تصدرها ادارة الوسائل التعليمية والهيئات الأخرى المجتمة باستخدام وسائل الاتصال التعليمية .

المراجع العربية

أحمد تيسير وعبد الله فكرى العريان : مشروع تطوير استخدام البرامج التليفزيونية المدرسية فى فروع العلوم بالدول العربية • المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم • ندوة تطوير استخدام التليفزيون التعليمى فى تدريس العلوم فى الدول العربية ، القاهرة ، يونية ١٩٧٢ •

أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر : الوسائل التعليمية والمنهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ •

أحمد خيرى كاظم وفكرى العريان : الوسائل التعليمية وتطوير استخدامها فى مدارسنا ، صحيفة المكتبة ، العدد الثانى ، أبريل ١٩٧٢ •

عبد الله فكرى العريان : الوسائل التعليمية : أسسها النفسية ، والتربوية ودورها فى خدمة التعليم المدرسى ، جامعة الدول العربية ، الادارة الثقافية ، حلقة المعينات التعليمية ووسائل الاتصال الجماهيرى فى الوطن العربى ، القاهرة ، ١٩٧١ •

فتح الباب عبد الحليم وابراهيم حفظ الله : وسائل التعليم والاعلام ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٨ •

محمود رشدى خاطر وآخرون : دراسات فى التليفزيون التعليمى ودوره فى محو الامية ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، سرنس الليان ، ١٩٦٨ •

مركز التوثيق التربوى : دليل الوسائل التعليمية لانتاج الادارة العامة للوسائل التعليمية ، القاهرة ، ١٩٧٠ •

المراجع الأفرنجية

- Berlo, David The Process of Communication Holt. Rinehart and Winston Inc., New York, 1960.
- Dale, Edgar, Audio-Visual Methods in Teaching, The Driden Press, New York, 1968.
- Wittich, W. A. and Schuller C. F. Audio-Visual Materials Their Nature and Use, Harper and Brothers. 1962.
- Brown, James W. and others. A. — V Instruction , Materials and Methods Mcgraw Hill, New York, 1964.
- Department of Andio-Visual Instruction. Graphic Communication and the Crisis in Education, National Education Association Washington D. C. 1957.

ملحق رقم (١)

استمارة تقويم دروس محو الأمية المتلفزة (١)

رقم الدرس	قرية	مكان انعقاد الدرس	مركز	التاريخ	محافظة
عدد الدارسين المقعدين	عدد الدارسين الحاضرين	عدد الدارسين الغائبين	اسم الرائد	دارسا	دارسا
موعد ابتداء الدرس	موعد انتهاء الدرس	لا	دقيقة	ساعة	دقيقة
هل يعمل جهاز التلفزيون نعم	لا				

إذا كانت الإجابة (لا) أجب عن السؤال الآتي فقط :

لماذا لا يعمل جهاز التلفزيون :

- ١ - انقطاع التيار الكهربائي
- ٢ - عطل بالجهاز
- ٣ - أسباب أخرى
- مدة انقطاع التيار
- مدة العطل
- أذكر السبب

إذا كانت الإجابة (نعم) أجب عن الأسئلة الآتية :

الاقوات المخصصة لمرحل الدرس ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل مرحلة

الوقت	مناسبة الوقت	مناسب	يقبل عن اللازم
دقيقة	يزيد عن اللازم	مناسب	يقبل عن اللازم
تقديم الرائد للدرس	بث الدرس	متابعة الرائد للدرس	

(١) اعداد الدكتور عبد الله فكرى العريان المدرس بكلية التربية جامعة

عين شمس .

أهداف الدرس التليفزيوني :

- هل تشعر بأن أهداف درس اليوم كانت واضحة ومفهومة نعم لا
- هل تشعر بأن أهداف الدرس كانت مناسبة لمستوى الدارسين نعم لا
- هل تشعر بأن أهداف الدرس كانت مناسبة لاحتياجات الدارسين نعم لا

مادة الدرس التليفزيوني :

السهولة	سهولة جدا	مناسبة	صعبة
الازدحام بالمعلومات	قلية	مناسبة	مزدحمة
ارتباطها بحياة الدارسين	مرتبطة	غير مرتبطة	

اسلوب العرض التليفزيوني :

أسلوب تقديم الدرس التليفزيوني	مشوق	غير مشوق
تحقيق مشاركة الدارسين أثناء الدرس التليفزيوني	نعم	لا
سرعة تقديم الدرس التليفزيوني	بطيئة	سريعة
لغة الدرس التليفزيوني	سهلة جدا	مناسبة صعبة

الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس التليفزيوني :

- هل استخدم مدرس التلفزيون الوسائل التعليمية المناسبة نعم لا
- هل استخدمت الوسائل التعليمية استخداما مناسباً نعم لا
- هل شعرت بضرورة استخدام مدرس التلفزيون لوسائل تعليمية أخرى . نعم لا

إذا كانت الإجابة (نعم) أذكر هذه الوسائل :

١ -

٢ -

٣ -

- هل ساعدت الوسائل على توضيح الدرس نعم لا
- هل كانت الوسائل مفضلة بالنسبة للدارسين نعم لا

مدرس التلفزيون :

التمكن من المادة متمكن غير متمكن

أسلوب التقديم مناسب غير مناسب
التأثير في الدارسين قوى متوسط ضعيف

الانشطة المقترحة لمتابعة الدرس التليفزيونى :

هل اقترح مدرس التليفزيون القيام بأنشطة لمتابعة الدرس التليفزيونى

نعم لا

أى من هذه الأنشطة اقترح مدرس التليفزيون القيام بها بعد انتهاء البث :

نعم لا

التدريب على مهارات الاتصال

نعم لا

مناقشة الموضوعات الاجتماعية

نعم لا

التدريب الفنى

ماهى ؟

لا

نعم

أنشطة أخرى

هل تمكنت من متابعة ما اقترحه مدرس التليفزيون مع الدارسين :

نعم لا

إذا كانت الإجابة (نعم) كيف ؟

إذا كانت الإجابة (نعم) كيف ؟

اذكر أهم النقاط التى استفسر عنها الدارسون بعد مشاهدة الدرس التليفزيونى ؟

١ -

٢ -

٣ -

مدى تأثير الدرس التليفزيونى فى الدارسين:

هل حقق الدرس التليفزيونى الاهداف التالية :

نعم لا

١ - تعليم مهارات الاتصال

نعم لا

٢ - اكتساب الدارسين للمهارات الفنية

نعم لا

٣ - تفهم الدارسين للمشكلات الاجتماعية

نعم لا

٤ - تحقيق استجابة الدارسين

نعم لا

٥ - تشويق الدارسين وجذبهم للدرس

علاقة رائد المشاهدة بالدرس التليفزيونى :

هل تشعر بأن الدرس التليفزيونى يدعم

أو يكمل مع عملك مع الدارسين فى الفصل أو يتناقض

هل يعتبر الدرس التليفزيونى وسيلة مفيدة للتعليم نعم لا
هل ساعد الدرس التليفزيونى على تسهيل مهمتك من أجل تحقيق أهداف الدرس.
نعم لا
هل تغير دورك - كرائد مشاهدة - فى العملية التعليمية بوجود الدرس
التليفزيونى نعم لا
إذا كانت الإجابة (نعم) فى أى الجوانب حدث هذا التغير :

- ١ - إدارة الفصل
- ٢ - توضيح المادة
- ٣ - زيادة الاستيعاب
- ٤ - تشويق الدارسين

استخدام رائد المشاهدة للوسائل التعليمية :

هل شعرت بحاجة لاستخدام الوسائل التعليمية نعم لا
إذا كانت الإجابة (نعم)
هل استخدمت وسائل تعليمية قبل أو بعد الدرس التليفزيونى نعم لا
إذا كانت الإجابة (نعم)
ما هى الوسائل التعليمية التى استخدمتها :

- ١ -
- ٣ -
- ٢ -

هل واجهتك صعوبات فى الحصول على الوسائل التى تحتاجها للدرس ؟
نعم لا

إذا كانت الإجابة (نعم)

أذكر أهم هذه الصعوبات .

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -

رأى الرائد ومقترحاته بالنسبة للدرس التليفزيونى
أذكر بايجاز رأيك فى وجه النقص فى الدرس التليفزيونى .

- ١
- ٢
- ٣

أقترح بايجاز كيف يمكن تطوير الدرس التليفزيونى للتغلب على وجه النقص فيه

ملحق رقم (٢)

قائمة الأفلام الثابتة بالمركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم
العربى (١)

اجتماعية :	- ملاعب بلدنا
- قرية نامضة	- نادى صبيان القرينين
- قرية هبت تعمل	- نادى صبيان تلوانة
- مركز رعاية الطفولة والامومة	- وقت فراغك
فى خدمتك	- وقت فراغك صديقك أو عدوك
اقتصاد منزلى :	تعليم :
- أم سعيد تتعلم الخياطة	- قرية ترعى أطفالها
- الشبر والمتر	- مدرسة القرية
- المعرض السنوى الثانى لقريتى	تنظيم أسرة :
المزايمة والعطار	- تنظيم النسل
- بهية ست بيت بصحيح	- ربط تنظيم الأسرة .
- بيتنا عايز عنايتنا	- سعدية وشلبية
- خيطى فستانك بنفسك	- عم حزمبل : دعوة لتنظيم النسل
- دار الفتيات	زراعة وتعاون :
- ست الدار	- أبو شحاته يعتنى بالماشية
- طريقة صناعة مفرش	- أهالى أسريجه ينشئون مناحل
- مركز التدريب المهنى للفتيات	حديثه
ترويج :	- التعاون
- النادى الريفى	

(١) أعد القائمة وقام بتصنيفها الدكتور عبد الله فكرى العريان الخبير
بالمركز -

- الجمعية التعاونية الزراعية - البصر نعمة
- الجمعية التعاونية الزراعية - التراخوما
- بسرس الليان - التلقيح الصناعي
- الجمعية التعاونية للبنات بقرية - التلميد النظيف
- العطار - الذباب عدو
- الخلية الخشبية للنحل - القراع
- العرق يمد لسابع جد - القرية النظيفة
- العناية بالارانب - المياه السليمة
- النحل يزيد الدخل - بدران يبيض بيته
- النصيحة الغالية - تخلص من دودة المش
- الوحدات المجمعة فى خدمة الريف - ثعابين البطن (الاسكارس)
- تربية الارانب - جت سليمة
- جمعيتنا التعاونية - خد بالك من المرض
- حسن حظيرة مواشيك - صحتك رأس مالك
- حكاية الارانب - فاطمة تتعلم الاسعاف
- دودة القطن - قرية تنظف نفسها
- شاهين يربى النحل - كيف تسلم من الاصابة بالسل
- فى خدمة الفلاح - كيف تقوم بحملة نظافة
- قليل بنفسى كثير باخوانى - مياه الشرب النقية
- كف تعتنى بالكتاكت - مرض البلهارسيا
- ماشيتك ثروتك
- مدرسة كفر شبرازنجى تؤسس
- جمعية تعاونية
- مزايا خلايا النحل الحديثة
- نماذج من وسائل الري
- صناعات ريفية :
- استفيدى من البوص الافرنجى
- اشغل وقت فراغك فى المفيد
- بناء الموقد الريفى الجديد المحسن
- بيتنا بقى جنة
- تحسين الموقد الريفى
- شغلة ايدك تحسن بيتك
- صناعات خشبية
- صناعة الحصر وفوائدها
- صناعة الطوب
- صناعة كرسى بسيط من اغصان
- اشجر
- احذر هذا المرض : البلهارسيا
- اسأل طبيب ولا تسأل مجرب
- أسبوع النظافة بقرية تلوانة
- استحمام الطفل
- أصول التغذية الصحيحة
- أهمية الأكل
- الاثنين اتفقوا

- صنع الخلايا الحديثة من الجريد - ناعسة اتنورت

والطين وسائل اتصال تعليمية :

- صنع كرسى من خشب الأشجار
- عمل ماكينة النسيج
- كيف تستعمل الجهاز المحسن لحل
- شرائق دودة القز
- كيف تنشئ مرحاضا
- مراحل بناء المرحاض الصحى
- إنتاج اللصقة بواسطة المنخل
- اللوحة الوربية
- المطبعة الحجرية .
- المطبعة اليدوية بواسطة المنخل
- تحميص الفيلم (النصوير
- الفوتوغرافى)
- تكبير الصور
- فوائد السبورة لكليات تدريب
- المعلمين
- كيف تطبع الصور الفوتوغرافية

عمل وعمال :

- الايد البطالة نجسة
- صح صح

محو أمية :

- أبو سالم يخدم نفسه
- اقرأ
- التسرب
- الساقية فى خدمتك
- العمل الميدانى
- المزايدة تثقف نفسها
- تنوير العقل
- حامد يتخذ قرارا حاسما
- حجرة المطالعة
- طريقة أفضل
- علمى نفسك لتفيدى قريبك
- على يتخذ قرارا حاسما
- معو الأمية الوظيفى
- التغلب على الصحراء الزاحفة
- الدنيا ماشية لقدام
- الى يمسك النار
- حسن وسعيد
- حلم الأجداد (قصة كوبرى)
- عيشة جالها ابن الحلال
- قرية مناوهلة
- لما تفكر
- كتابك أعز أصحابك
- نحو حياة أفضل
- هذه هى جريدتك أو جرنالك

الفصل الخامس عشر

القراءة وطرق تعليمها (*)

مفهوم القراءة وتطويـره :

بدأ مفهوم القراءة فى أوائل القرن العشرين بداية بسيطة هى أن القراءة عملية ميكانيكية تقوم على تعرف الرموز والنطق بها ، فنحن اذا نظرنا الى تعليم القراءة فى تلك الفترة نجد أنه كالم يهدف بصورة رئيسية الى التعرف على الكلمة وعلى أصوات حروفها . وكذلك نجد أن الأبحاث التى أجريت فى القراءة فى تلك الفترة كانت تتناول النواحي الفسيولوجية ودراسة حركات العين فى أثناء القراءة .

وفى العقد الثانى من القرن العشرين اتسعت النظرة الى عملية القراءة نتيجة للأبحاث التى أجريت عليها والتى أدت نتائجها الى تطوير مفهوم القراءة من كونها عملية ميكانيكية الى كونها عملية فكرية تستلزم فهم المعانى والربط بينها .

وفى خلال العقدين الثانى والثالث من هذا القرن زادت أبحاث القراءة زيادة كبيرة وسريعة واتسع ميدان هذه الأبحاث فشمل المقاييس والاختبارات التى تقيس تحصيل التلاميذ فى القراءة ودراسة الفروق بين القراءة الصامتة والجهرية وطبيعة العمليات العقلية التى تحدث فى كلا النوعين . كذلك نجد أن هذه الأبحاث اهتمت بدراسة ما يحدث فى عملية القراءة لأغراض مختلفة ، وما يحدث فيها فى أثناء قراءة المواد المختلفة ، وكان من نتيجة هذه البحوث الأخيرة أن بدأ عنصر ثالث الى جانب عنصرى التعرف والفهم يدخل مفهوم القراءة وهو تقويم المعانى ونقدتها واكتشاف العلاقات التى تربط بينها .

ومن هنا أصبح مفهوم القراءة لا معنى فقط التعرف على الرموز وفهم دلالتها وإنما يبنى اتساع نطاق هذا الفهم ليشمل أيضا الاستجابة النقدية لمحتويات المادة المقروءة .

وقد ساعدت الظروف الاجتماعية على دعم هذا العنصر والعناية به .

(*) للدكتور محمد منير هرسى ١٩٦٠

فنتيجة للحركة الفكرية الهائلة التي شهدتها القرن العشرون وما تميز به من نشاط حركة الطباعة والتأليف وما تميز به أيضا من شيوع وسائل الدعاية والإعلان واستخدام الكلمة المطبوعة كوسيلة قوية للترويج لأفكار ومبادئ معينة أن اتجهت العناية إلى النقد كعنصر هام في عملية القراءة حتى يتمكن الأفراد من الحكم على ما يقرءونه وألا ينساقوا انسياقا أعمى وراء الكاتب ، وخاصة أن للناس ثقة كثيرة في الكلمة المطبوعة . وقد أدت هذه الظروف الاجتماعية نفسها إلى نتيجة أخرى في ميدان القراءة هي أنها لفتت الأنظار إلى أهمية السرعة في القراءة حتى يستطيع القارئ أن يواجه التيارات الهائلة من المطبوعات المختلفة التي تخرجها المطابع يوميا ، وفي نفس العقد الثالث من القرن العشرين اتسع مفهوم القراءة اتساعا كبيرا أدى إلى اعتبار القراءة أسلوبا من أساليب النشاط الفكري المتكامل الذي يستخدمه الفرد في اكتساب الخبرات وحل المشكلات والنظرة الواسعة إلى الحياة .

القراءة الصامتة والجهرية :

تقسم القراءة من ناحية الشكل العام إلى نوعين :

قراءة صامتة وقراءة جهرية ، وقد تناولت البحوث المختلفة دراسة الفروق بين كلا هذين النوعين من القراءة وكان من النتائج التي توصلت إليها هذه البحوث أن القراءة الجهرية عملية أكثر تعقيدا من القراءة الصامتة وأن القارئ الجيد يستخدم في قراءته الجهرية كل الاتجاهات والعادات الأساسية التي تتضمنها القراءة الصامتة ويزيد عليها ما يتعلق بنقل الأحاسيس والانفعالات التي يتضمنها النص للآخرين . فالقراءة الجهرية تتطلب نظقا واضحا وصحيحا للمادة المقروءة ، كما تتطلب ضبط النفس ونغمة الصوت واستخدام تعبيرات الوجه لمساعدة السامع على فهم المعاني التي يتضمنها النص . ومن هنا كانت القراءة الجهرية عملية أكثر تعقيدا من القراءة الصامتة . وهذا هو الفرق الأول . أما الفرق الثاني فهو أن القراءة الصامتة أسرع . ومن ثم أكثر اختصارا للوقت من القراءة الجهرية . ومعنى هذا أن سرعة الفرد عندما يقرأ قراءة صامتة أكبر من سرعته عندما يقرأ قراءة جهرية لأن القراءة الجهرية مقيدة بالنطق .

أما الفرق الثالث : فهو أن القراءة الصامتة أعون على الفهم من القراءة الجهرية ، هذا بالنسبة للقراء الجيدين أما القارئ الرديء فإن القراءة الجهرية تعينه على الفهم بدرجة أكثر من القراءة الصامتة .

أما الفرق الرابع : فيكون على أساس الجانب الوظيفي ، فالقراءة الصامتة تفضل القراءة الجهرية من ناحية أن الأولى أكثر استخداما في حياة الفرد من الثانية .

الاهداف الأساسية لتعليم القراءة :

هناك عدة أهداف رئيسية نرمي الى تحقيقها من تعليم القراءة وأهمها :

(أ) تنمية المهارات التي تتطلبها القراءة الجيدة . ويتطلب ذلك اثارة الاهتمام بالقراءة وتهيئة العقل للقراءة بتفكير وامعان مع الدقة في ادراك الكلمات والفهم الواضح لمعانيها والاستجابة الشخصية لما هو مقروء وتطبيقه مع العناية بمهارات السرعة والدقة في فهم المادة المقروءة ونقدتها .

(ب) توسيع دائرة تجارب وخبرات المتعلم وخصابها . وقد أمكن تحديد فوائد القراءة للمتعلم على النحو التالي :

من الناحية الشخصية تساعد القراءة الفرد على معرفة وفهم نفسه وكذلك غيره من الناس وفهم العالم الطبيعي الذي يعيش فيه ومعرفة القيم الخلقية والروحية .

ومن الناحية الاجتماعية تساعد القراءة الفرد على زيادة معرفته بمشله القومية العليا والصفات التي يجب أن يتحلّى بها المواطن الصالح والمشكلات الاجتماعية والمعاصرة والمشاكل القائمة بين الطوائف والجماعات وتقديرها والعمل على حلها أو التغلب عليها وكذلك يكون على وعى بالعالم الخارجى وصلاته به .

(ج) تنمية الدوافع القوية للاهتمام الدائم بالقراءة التي تلهم الفرد بالافكار السديدة في حاضره ومستقبله وتمده بما يعينه على استثمار اوقات فراغه فيما يفيد . هذا لا يعنى الاهتمام بالقراءة للتسلية أو وقت الفراغ وإنما يشمل ذلك القراءة لاشباع الحاجة من المعلومات المطلوبة . العمل على اجابات لما يواجه من مشكلات شخصية واجتماعية وتهذيب ذوقه واحساسه .

طرق تعليم القراءة :

هناك عدة طرق لتعليم القراءة • من أهمها :

- الطريقة الأبجدية •
- الطريقة الصوتية •
- طريقة الكلمة •
- طريقة الجملة •

وتعرف الطريقتان الأوليان بالجزئية أو التركيبية والثانيتان بالكلية والتحليلية •

وتقوم الطريقة الأولى على تعليم الحروف الهجائية وأشكالها وهي الطريقة التي كانت تسود في مدارسنا • أما الطريقة الصوتية فكانت تبدأ بتعليم صوت الحرف وشكله ، وكلتا الطريقتين يعتمد على البدء بتعليم الجزئيات وهي الحروف أو أصواتها ثم الانتقال من ذلك الى تعليم قراءة الكلمة ، وهاتان الطريقتان تساعدان المتعلم متى تعلم الحرف على مهاجمة الكلمات الجديدة وتركيب كلمات كثيرة منها وهذه هي أهم ميزة لهما وإلى جانب ذلك تتميز الطريقتان بسهولة من ناحية وتدرجتهما بالمتعلم بطريقة طبيعية من ناحية أخرى •

لكن يعاب على هاتين الطريقتين :

- انهما لا تتماشيان مع طبيعة عملية الإدراك من حيث أن الإنسان يدرك الأشياء ككل •

- انها لا تهتم بالتدريب على الفهم والمعنى •

- انها لا تستثير دافعية المتعلم ومن ثم لا تشوقه ولا تنمي فيه الميل والاهتمام للقراءة •

أما طريقة الكلمة والجملة فتسمى أيضا بالطريقة الكلية وتبدأ كلتا الطريقتين بتعليم الكلمة أو الجملة وتحليلها الى كلمات وتنتهى بتعليم الحروف التي تتكون منها هذه الكلمات أو الجمل وأهم ميزات هذه الطرق :

- انها تتماشى مع طبيعة عملية الإدراك •

- انها تهتم بالمعنى والفهم ومن ثم تقوم على مفهوم أوسع للقراءة •

- انها تقوم على استثارة دافعية المتعلم ومن ثم تساعد على تنمية الميل والاهتمام •

- وفى مقابل هذه المزايا هناك عدة مواضع للنقد أهمها :
- انها لا تعنى بتحليل الكلمة ولا تكسب الدارس القدرة على مهاجمة الكلمات الجديدة .
 - انها تطلب معلما مدربا على التعليم بها .

- انها تأخذ وقتا كبيرا من المتعلم حتى يجيد تحليل بنية الكلمة وانتساب المهارة فى التعرف على الكلمات الجديدة .

ونتيجة للانتقادات التى وجهت لكلا النوعين من الطرق ظهرت طريقة أخرى تقوم على التوفيق بين مزايا النوعين وتلافى الضعف فيهما .

وتعرف هذه الطريقة بالتوليفة ، وهى الاتجاه المعاصر فى تعليم القراءة :

خطوات السير فى درس القراءة

يسير درس القراءة فى أربع مراحل هى باختصار :

المرحلة الأولى - هى الاستعداد للقراءة وتستهدف تحقيق غرضين أساسيين :

- استثارة الدارسين وتبنيثهم للقراءة .
- عرض الكلمات الجديدة .

المرحلة الثانية - هى القراءة :

وفى هذه المرحلة يتم قراءة الدرس ويبدأ فيها بالقراءة الصامتة أولا ثم بالجهرية .

المرحلة الثالثة - هى التدريب :

وفى هذه المرحلة يتم التدريب على جوانب القراءة من تعرف، أو فهم أو تحليل أو تمييز أصوات الحروف والربط بين أشكالها وغير ذلك من المهارات الأساسية فى تعليم القراءة الى جانب خصائص الامة من مد وهمز وشد وتنوين وتاء مفتوحة ومربوطة وال الشمسية والقمرية وتحليل بنية الكلمة .

المرحلة الرابعة - هى الاستمتاع :

والهدف منها اعطاء خبرة الدارسين وتنمية الميل للقراءة عن طريق مناقشة بعض الجوانب المرتبطة بالدرس واستخلاص حكمة مستفادة منه .

الفصل السادس عشر

تدريس الحساب في برنامج محو الأمية (*)

- أولا : أهداف تدريس الحساب في برنامج محو الأمية
- ثانيا : طرق تدريس الحساب في برنامج محو الأمية
- ثالثا : أسس تدريس الحساب للكبار
- رابعا : الطريقة المبتكرة في تعليم الحساب للكبار

أولا : أهداف تدريس الحساب في برنامج محو الأمية :

- أهمية تحديد أهداف تدريس الحساب
- أهداف تدريس الحساب :

● يزود الدارس بالمعلومات والحقائق الحسابية اللازمة في المواقف الحياتية

- يكسب الدارس المهارة في إجراء العمليات العددية الأساسية
- يساهم في تكوين البصيرة الرياضية والفهم
- يدرّب الدارس على أساليب سليمة في التفكير
- يساهم في تكوين بعض الاتجاهات الرياضية السليمة
- يساهم في تكوين الميول الرياضية وتوجيهها وتنميتها
- يساهم في تكوين القدرة على تلوق الرياضيات وتقديرها

(*) للدكتور يحيى هندام

أولا - أهداف تدريس الحساب فى برنامج دعو الأمية

أهمية تحديد أهداف تدريس الحساب :

حينما يقوم الانسان بعمل ما لابد أن يسلك سلوكا يرمى الى تحقيق أهداف معينة ، والا فان سلوكه يتسم بالعشوائية والتخبط ... وهكذا فان أى مادة تعليمية لابد أن يكون لها أهداف واضحة ، حتى يتخذ المدرس من المواقف والخبرات والأنشطة ما يستهدف تحقيق تلك الأهداف ، وحتى اذا سأل أحد الدارسين : لماذا ندرس مادة الحساب ؟ كان تعبيره عن أهداف المادة واضحا فى اجابته وسلوكه ومواقفه التعليمية .

وان تحديد أهداف تدريس الحساب ضرورى لاختيار الخبرات المناسبة من جهة ، واختيار أوجه النشاط التعليمى من جهة أخرى .

كما أن تحديد الأهداف ضرورى للتقويم السليم : فلا تقف أهمية الأهداف على اختيار الخبرات والطرق والأنشطة والوسائل اللازمة لتزويد الدارسين بهذه الخبرات فحسب . بل انها ضرورية أيضا لتوضيح طرق التقويم المختلفة التى ترمى الى قياس مدى ما حصله الدارسون من تلك الأهداف وللتعرف على نواحي الضعف والقوة فى الخبرات والأنشطة التى يقوم بها الدارسون .

أهداف تدريس الحساب :

ويمكن تحديد تدريس الحساب فى برامج محو الأمية على النحو التالى :

- ١ - أن يزود الدارس بالمعلومات والحقائق الحسابية اللازمة فى المواقف الحياتية .
- ٢ - أن يكسب الدارس المهارة فى اجراء العمليات العددية الأساسية .
- ٣ - أن يسهم فى تكوين البصيرة الرياضية والفهم .
- ٤ - أن يدرب الدارس على أساليب سليمة فى التفكير .
- ٥ - أن يسهم فى تكوين بعض الاتجاهات الرياضية السليمة .
- ٦ - أن يسهم فى تكوين الميول الرياضية وتوجيهها وتنميتها .
- ٧ - أن يسهم فى اكتساب القدرة على تذوق الرياضيات وتقديرها .

على أن هذه الأهداف متداخلة ومتكاملة ، وتسهم جميعها في بناء شخصية الدارس المتكاملة ، وإذا كنا فيما يلي سنتناول كلا منها على حدة بمزيد من التفصيل ، فأنما نفعل ذلك للتوضيح فحسب :

١ - أن يزود الدارس بالمعلومات والحقائق الحسابية اللازمة في المواقف الحياتية :

في تعامل الإنسان مع بيئته يحتاج في مواقف الحياة اليومية الى كثير من الحقائق والمعلومات الحسابية ، فهو حين يمارس عمليات الشراء والبيع يحتاج الى أن يجمع أو يطرح أعدادا وقد يضربها ويقسمها ، وسواء أكانت تلك الأعداد صحيحة أو كسورا ، اعتيادية أو عشرية . وهو حين يريد وزن بعض مشترياته يحتاج في تقديرها الى وحدات الوزن . وهو حين يريد قياس طول قماش أو يعرف المسافة بين منزله وعمله يحتاج الى وحدات قياس .

وكذلك تقدم المؤسسات والهيئات المختلفة التابعة للدولة خدمات جليلة لأفراد الشعب . وتستطيع مادة الحساب أن تسهم في مد الدارسين بالمعلومات والحقائق العددية التي تجعلهم قادرين على الانتفاع بها في حياتهم اليومية عن طريق تطبيقها في مختلف الشئون التي يمارسونها .

كما تستطيع مد الدارسين بالمعلومات الحسابية التي تساعدهم على نمو معلوماتهم عن البيئة التي يعيشون فيها وأوجه النشاط بها ، حتى يكونوا على بينة من ظروفها وإمكانياتها : فيمكن للدارسين جمع بيانات عن أنواع الصناعات المختلفة وقيمة الدخل منها وعدد العمال الذين يعملون بها ، وعن أنواع المحاصيل الزراعية والعائد من المصادر منها . . . الخ . ويمكن تجميع مثل هذه البيانات وغيرها عن طريق الصحف والأذاعة وغير ذلك من المصادر التي تنبثق من المرافق العامة في البيئة . . . وينبغي أن يعمل المعلم على زيادة معلومات الدارسين بالتدرج من بيئتهم المحلية الى بيئات الوطن المجاورة ثم الى الوطن العربي .

وينبغي أن تلعب المعلومات الحسابية دورا هاما ، ليس فقط في تكوين الحساسية الرياضية وتنميتها ، وإنما ينبغي أن تتعدى ذلك الى تكوين الحساسية الاجتماعية التي تقوم على ادراك صحيح للأرقام ودلالاتها .

٢ - أن يكسب الدارس المهارة في اجراء العمليات العددية الأساسية : تحتاج المواقف العملية ألا يكون الإنسان قادرا على اجراء العمليات

العديدية فحسب ، بل تتطلب أن يكتسب مهارة في أدائها . ونقصد بالمهارة الوصول بالعمل الى درجة من الدقة تيسر على الدارس اجراءه في أقل وقت ممكن وبأقل مجهود ممكن : فالدارس الذي يجرى عملية عددية بسرعة ولكنه يخطئ فيها ، أو يجريها بطريقة صحيحة ولكنه يستغرق وقتا طويلا في اجرائها أو يبذل فيها جهدا شاقا لا يكون قد اكتسب مهارة في اجراء هذه العملية ، وبطبيعة الحال ، يساعد الدارس على اكتساب المهارة في عملية ما أن يكون فاهما لطبيعتها .

وتوجد مهارات أخرى يهدف تدريس الحساب اليها غير المهارة في اجراء العمليات الأساسية على اعداد صحيحة وكسرية ، مثل المهارة في قياس الأطوال والاوزان والمساحات ... الخ .

ولكى يكتسب الدارس المهارات الحسابية ، يجب أن يكون على بينة من قيمتها وأثرها في حياته العملية وأن تتاح له الفرص لممارسة هذه المهارات والتدريب عليها في مواقف طبيعية متصلة بالحياة .

٣ - أن يسهم في تكوين البصيرة الرياضية والفهم :

تشمل مادة الحساب كثيرا من المصطلحات الحسابية مثل حاصل الجمع ، خارج القسمة ، الكسور ، النسبة المئوية ، التناسب ، النسبة ١٠٠ الخ ومثل هذه المصطلحات لها دلالة خاصة في مادة الحساب . ووضوح معاني هذه المصطلحات يساعد الدارس على فهمها واستخدامها استخداما سليما .

وبالمثل يكمن وراء كل عملية حسابية فكرة رياضية تجعل لها معنى ومعنى عند الدارس ، والتعرف على هذه الأفكار ينمى من بصيرة الدارس عند حله لاي مشكلة حسابية تحوى مثل هذه العمليات ، فمثلا اذا أردنا أن نجمع $\frac{1}{4} + \frac{1}{3}$ فاننا نحول الكسرين الى $\frac{3}{12} + \frac{4}{12}$ والفكرة من وراء هذا التحويل تكمن في تحويل الكسرين أولا الى وحدة كسرية واحدة وهي العشر واذا اعتنى الدارس بفهم الأفكار الكامنة وراء مثل هذه العمليات فانها تساعد على تكوين بصيرة تمنعه من الوقوع في الأخطاء الناجمة من عدم فهم حقيقى ، مثل جمع البسطين وجمع المقامين فى المثال السابق دون تحويل .

وما نحب أن نؤكد هنا هو أن تكوين البصيرة والفهم مرتبطان بامكانية أن يكتشف الدارس بنفسه قواعد وأنماط وبنية رياضية جديدة وهذا يعزز القول بأن الرياضيات يجب أن ينظر اليها على أنها تركيب أو بناء من العلاقات ، وما الرموز الشكلية الا أنها مجرد طريقة لنقل أجزاء هذا

التركيب من شخص الى آخر ، ويكون تعلم الرياضيات هو تفهم مثل هذه العلاقات والرموز الدالة عليها واكتساب المقدرة والبصيرة على تطبيق المفاهيم الناتجة فى مواقف حقيقية موجودة فعلا فى المجتمع .

٤ - أن يدرّب الدارس على أساليب سليمة فى التفكير :

نرمى من تدريس الحساب (الرياضة) أن يكتسب الدارسون أساليب معينة من التفكير السليم يلزمهم طيلة حياتهم . وأهم هذه الأساليب ما يأتى :

أولا - التفكير التأملى :

ونقصد به أن يتأمل الفرد الموقف الذى أمامه ، ويحلله الى عناصره . ويرسم الخطط اللازمة لفهمه ، ويوصل الى النتائج التى يتطلبها هذا الموقف .

ولتوضيح كيف يمكن تدريب الدارسين على هذا الأسلوب من التفكير عند حل مسألة حسابية مثلا ، يجب أن تتبع هذه النقاط :

(أ) أن يقرأ الدارس المسألة الحسابية قراءة جيدة حتى يتأكد من ان العبارات والمصطلحات الحسابية التى تحويها مألوفة لديه ، لان مما يعوق الفهم أن تشتمل المسألة على كلمات لا توجد فى حصيلة الدارس من المفردات ، أو تكون العبارة فى بعض الحالات غير مألوفة من حيث الصياغة . كما يميل بعض الدارسين الى قراءة المسألة بسرعة وبغير عناية ، مما يترتب عليها حذف كلمة أو رقم يغير المعنى المقصود من المسألة كلية ، لهذا لابد أن نعلم الدارسين كيف يقرأون المسألة قراءة واعية ، واعتبار ما ذكرناه هنا هو ما يقصد به تأمل المسألة .

(ب) أن يفحص الدارس عبارات المسألة ، لتحديد البيانات المعطاة فيها، ثم يتبين ما هو المطلوب ايجاده . وهذا هو المقصود من تحليل المسألة الى عناصرها ، أى التمييز بين ما هو معطى وما هو مطلوب ايجاده .

(ج) بعد أن يقرأ الدارس المسألة بعناية ، وبعد أن يحدد بياناتها والمطلوب ايجاده ، يختار المعلم الطريقة المناسبة التى بها يساعد الدارس على أن يحدد العمليات التى ينبغى اجراؤها وترتيبها لحل المسألة .

(د) وأخيرا ينبغى أن تقوى الطريقة التى اتبعت فى مناقشة حل

المسألة : هل أدت الى تفكير الدارسين فى الحل السليم ؟ أم يمكن أن تتبع طريقة أخرى تؤدى الى فهم أعمق وأيسر وأوضح ؟ . . . وعلى أية حال ، اذا اتضح أثناء مناقشة وتسجيل الحل بعض الأخطاء عند الدارسين ، فيجب على المعلم أن يتعرف على أسبابها ويعمل على علاجها ثم يوجه طريقته وجهة أخرى تؤدى الى تجنب الدارسين من الوقوع فيها .

ثانيا - التفكير الناقد :

ويعنى تكوين عادة الامتناع عن اصدار الأحكام الا اذا كملت الأدلة وعدم اصدار الأحكام على أساس الميول الخاصة أو التحيز لجهة معينة أو لشخص معين ، بل يجب أن تصدر الأحكام على أساس الأدلة الموجودة وأن يتجنب أخطاء الاستدلال الذى يقوم على أساس الاتصال البسيط أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة ، أو نتيجة السرعة فى التعميم . أو نتيجة للفروض الزائفة التى تكون غير صحيحة . والخلاصة أنه يجب أن ينتج التفكير الناقد الى التعرف على الأدلة التى تؤدى الى الحل السليم والكشف عن الأدلة التى لا تؤدى اليه .

ولهذا ينبغي أن يناقش المعلم الدارس فى صحة كل خطوة من خطوات حل المسألة وأهميتها فى الوصول الى الحل السليم .

ثالثا - التفكير العلاقى :

ويقوم على ادراك العلاقات بين العوامل المختلفة فى المواقف أو المشكلة التى تجابه الفرد . والواقع أن المسألة الحسابية تحتوى على عدد من العناصر ، واذا أدرك الدارس العلاقة بينها ادراكا سليما أدى ذلك الى الحل السليم ، أما اذا لم يدرك هذه العلاقة فإن ذلك يؤدى الى الحل الخاطى .

ومثلا الدارس الذى لا يدرك العلاقة بين العدد ٩ ومكوناته : (٤،٥) ، (٥،٤) ، (٣،٦) ، (٦،٣) ، (٢،٧) . . . الخ . لم يصل الى فهم صحيح لمذلولات الأعداد بعد ، ويمكننا القول أن الأرقام أو الأعداد التى هى عناصر علم الحساب ماهى الا تعبير كى للبيانات الموجودة فى موضوع أو مشكلة ما ، والحكم الصحيح عليها يستند الى ادراك سليم للعلاقة بين هذه الأرقام أو الأعداد .

وواجب المعلم أن يعتنى بتدريب الدارسين على هذه الأنماط من أساليب التفكير معا ، كلما أمكن ذلك ، فمثلا عند تقديم مسألة حسابية ، يتبغى على المعلم أن يعطى الدارسين الفرصة المناسبة لقرائها وتأملها ،

ولا يتأتى ذلك الا اذا تمكن الدارسون من تحديد ما تعنيه المسألة تحديداً صحيحاً . وذلك بالتفريق بين البيانات الموجودة بها والمطلوب ايجاده . وفى ضوء هذا يمكن للمعلم أن يرسم خطة مناسبة تصلح لمناقشة الدارسين فى طريقة تحليل المسألة الحسابية تحليلاً يمكنهم من التفكير فى ايجاد الحل المناسب وفى هذا كله تعويد لهم على اكتساب أسلوب التفكير التأملى .

وفى نفس الوقت يمكن أن يناقش المعلم الدارسين فى صحة الخطوات التى ذكروها فى هذه المسألة ، وفى أن كل خطوة منها لازمة للوصول الى الحل . وفى هذا تدريب للدارسين على ادراك العلاقات المختلفة بين عناصر كل خطوة وبين الخطوات بعضها وبعض ، واكتشاف أخطاء الاستدلال التى قد تقوم على عدم ادراك صحيح لهذه العلاقات ، وهكذا يمكن للدارسين أن يتدربوا على أسلوبى التفكير الناقد والعلاقى معاً .

وليس بكاف أن يقتصر تدريب الدارسين على استخدام هذه الأساليب التفكيرية أثناء المواقف الرياضية فحسب ، بل يجب أن يتعداها الى المواقف غير الرياضية التى تجابه الدارسين حتى تساعد على تكوين عقائد منطقية منظمة ، وترشدتهم وتنقذهم من التلخبط فى تصرفهم فى الحياة .

٥ - أن يسهم فى تكوين بعض الاتجاهات الرياضية السليمة :

للاتجاهات أهمية كبرى فى حياة الدارسين ، فهى التى تحدد أنماط سلوكهم ، وتقصد بالاتجاه الحالة الفكرية أو الموقف الذى يتخذه الفرد ازاء موضوع ما سواء بالقبول أو المحايدة . ويمكن لمدرس الحساب أن يساعد الدارسين على تكوين اتجاهات سليمة نحو الدقة والتنظيم .

فالتعبير المنطقي الذى يستخدم فى الرياضيات والذى يتسم بالدقة فى ادراك العلاقات بين عناصر المسألة انما هو من أهم مظاهر العمل فى الحساب . وكذلك فان هناك من المناسبات العديدة خلال دروس الحساب ما يتيح الفرص للدارسين للتدريب على الدقة . وعلى سبيل المثال ، فهناك من المواقف ما يتضح فيها اختلاف العددين ٨٩ر٠ ، ٨٩٠ فى المعنى ويحتاج كل منهما الى الدقة فى التعبير ، اذا قيل عرض السبورة ٨٩ر٠ متراً فإن هذا يعنى أن هذا العرض صحيح الى أقرب جزء من مائة من المتر ، أى أن القراءة ٨٩ر٠ متراً قد تكون تمت باستخدام متر مقسم الى أجزاء من مائة (سنتمترات فقط) بينما القراءة ٨٩٠ر٠ قد تكون تمت باستخدام متر مقسم الى أجزاء من ألف (ملليمترات) وبهذا المعنى يكون ٨٩٠ر٠ من المتر قياس

أكثر دقة من ٨٩ر٠ من المتر ، وبهذا المعنى أيضا فان ٨٩ر٠ لا تساوى ٨٩ر٠ .
ويؤدى ذلك الى تعود الدارس الدقة فى تعبيراته .

واللغة الرياضية عموما بما فيها من التعاريف والمفاهيم ، وبما تتطلبه من الحصول على أجوبة دقيقة للعمليات الحسابية انما نسهم مساهمة فعالة فى تكوين اتجاه الدارس نحو الدقة .

وكذلك تنسم مادة الرياضيات (الحساب) بالتنظيم والترتيب ، فالعدد ٦٨٥ مثلا له دلالة يحددها وضع أرقامه فى هذا التنظيم الدقيق : فالخمسـة تعنى خمس وحدات والثمانية تعنى ثمانين وحدة ، والستة تعنى ستمائة وحدة .
واذا اختل تنظيم هذه الأرقام بهذا العدد وأصبح فى الصورة ٥٦٨ فهذا يعنى مدلولاً آخر غير العدد الأول نتيجة لتغيير أوضاع أرقامه عن مواضعها الأولى . كما يظهر أثر تنظيم الأعداد فى العمليات العددية الأساسية اذ تبدو بصورة منظمة يسهل إجرائها وتمنع الخطأ فيها . أما العلامات والإشارات المختلفة التى تستعمل فى الحساب فى وسيلة لتنظيم العمليات الحسابية وحلول المسائل .

وينبغى أن يساعد المعلم الدارس على أن تصبح الدقة والتنظيم اتجاهين من الاتجاهات التى تشكل سلوكه فى دروس الحساب وفى مواقف الحياة اليومية .

ومن الاتجاهات الأخرى المرغوب فيها ، والتى تعتبر أساساً فى بناء الشخصية المتكاملة : التعاون والثقة فى النفس والحساسية الاجتماعية وتطبيق التفكير العلمى . . . الخ . ويمكن لمعلم الحساب أن يتيح من الغرض المناسبة ما يساعد الدارسين على اكتساب هذه الاتجاهات .

٦ - أن يسهم فى تكوين الميول الرياضية وتوجيهها وتنميتها :

عندما يتفاعل الفرد مع موقف ما ، تنشأ لديه انفعالات معينة ازاء هذا الموقف ، فاذا كانت هذه الانفعالات سارة فانها تولد عند الفرد ما نسميه بالميل نحو هذا الموقف ويحاول الفرد تكراره ، وأما اذا كانت الانفعالات غير سارة فانها تؤدى الى ميل سلبى نحو هذا الموقف (كراهية له) ويحاول الفرد الابتعاد عنه . والميل عامة فيه تعبير عن شعور وجدانى نحو الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص نتيجة لمرور الفرد فى خبرات معينة .

(م - ١٣ تعليم الكبار)

فاذا أتيح للدارس أن يخبر المتعة والسرور من خلال العمل بمادة الحساب ، فان هذا يخلق عنده ميولا نحو الدراسة الجادة ونحو حب العلم عامة . ويمكن مساعدة الدارسين على ذلك بتشجيعهم على أن يصلوا الى نتائجهم بأنفسهم . فالدارس حين يكتشف قاعدة رياضية ما ، فان ذلك يولد في نفسه سرورا لا يقل عن سرور العالم حين يكتشف حلا لمشكلة صعبة الفهم .

وان من أهم أهداف الرياضيات أن يشعر الدارس بالسرور والارتياح والمتعة وهو يقوم بدراستها ، يشعر بذلك فى جمال وتناسق الأشكال واللغة الرياضية وفى محاولة الوصول الى بنية رياضية جديدة تنبثق من عناصر متفرقة متناثرة ... وشعور الدارس بكل هذا يسهم فى تكوين ميول ايجابية نحو حب العلم وحب الاكتشاف والابتكار وهى من أهم السمات المرغوب فيها .

٧ - أن يسهم في اكتساب القدرة على تنويع وتقدير النواحي الجمالية والفنية في مادة الرياضيات :

تهدف الرياضيات الى تنمية القدرة على التذوق والتقدير في مختلف المجالات . فهي علم الجمال والفن والموسيقى ، بل لا نعدو الحقيقة حين نقول أن الرياضيات هي سر الحياة ، وأنها توجد حينما نتطلع في كل مكان .

خذ - على سبيل المثال - المسلسلة العددية التي نحصل عليها بكتابتها بدءاً من الرقم ١ مرتين ثم جمع العددين التاليين لنحصل على العدد الذي يتلوها فتكون على الشكل التالي .

١، ٢، ٣، ٥، ٨، ١٣، ٢١، ٣٤، ٥٥ .. الخ .

وإذا أخذنا كل عدد من هذه الأعداد وقسمناه على العدد المجاور له من جهة اليسار فإننا نحصل على متسلسلة كسرية :

$$\frac{32}{00} \subset \frac{21}{F2} \subset \pi \tau \subset \tau \tau \subset \frac{0}{\lambda} \subset \frac{2}{0} \subset \frac{2}{F} \subset \frac{1}{F} \subset \frac{1}{\tau}$$

وفي الطبيعة تظهر هذه الكسور في طريقة نمو النباتات ، فعندما تبرز الأوراق الجديدة من ساق نبات فانها تتخذ شكلا لولبيا حول الساق ، وتلتف الورقة الحلزونية وتدور حول الساق كلما ترعرعت . والشكل الدائري الذي يحدث من ورقة الى التي تليها هو غالبا يمثل كسرا من الكسور السابقة ، والمسافة المتروكة بين ورقة وأخرى في هذه الحالة تمنع الى حد كبير ظلال

الأوراق العليا من أن تحجب الضياء عن الأوراق السفلى . . . وهكذا تبدو أوراق النبات المدلاة في الطبيعة تبعاً لنظام حسابي دقيق أبدعه الخالق سبحانه وتعالى . . . انه موقف يستحق منا التأمل والتذوق والتقدير . . . وإذا تتبعنا المسيرة في كثير من الأزهار ، نجد أن الزهرات الدقيقة التي تؤلف لب زهرة الإقحوان تشكل حلزونات على هيئة مجموعتين متميزتين ، تتجه احدهما في اتجاه عقارب الساعة وتتجه الأخرى في اتجاه عكس عقارب الساعة ، وفي كل منها عدد معين من الحلزونات . وتحوى زهرة الأقحوان ٣٤،٢١ حلزونا أى بنسبة $\frac{21}{34}$. وتوجد ترتيبات مماثلة من الحلزونات المتعكسة في ثمرة الصنوبر المخروطية يبلغ عددها ٥ في الاتجاه الواحد ، ٨ في الاتجاه الآخر أى بنسبة $\frac{5}{8}$ وتوجد أيضا في التوتوات الواقعة على ثمرة الأناناس ويبلغ عددها ١٣،٨ أى بنسبة $\frac{8}{13}$ كما توجد هذه الظاهرة في ثمار العديد من الأشجار .

وفي عالم الحيوان نجد هذه الحلزونات تظهر بوضوح في انحناء أنياب الفيل وفي قرون الكبش البرى بل وفي مخالب عصفور الكناري .
والتسلسلة العددية السابقة كان لها تأثير كبير أيضا على الفن وعلى الهندسة المعمارية ، فبنسبة أى عددين متتاليين منها بعد العدد ٣ تساوى $\frac{1}{1,6}$ وهى ما تسمى بالنسبة أو القسمة الذهبية التى طالما حيرت عقول الخبراء لقرون عديدة لعلاقتها الكبرى بعلم الجمال ، ويعبر عن تلك العلاقة بدقة أكبر فى النسبة التالية $\frac{1}{1,618}$ التى توجد فى كثير من الأشكال ، غير أنها أبرز ما تكون فى المستطيل الذهبى وهو شكل يتناسب ضلعا بنسبة ذهبية .

ويقال أن هذا المستطيل الذهبى هو أكبر الأشكال الهندسية بهجة للناظرين . وقد تمثل فى الأبنية الأغريقية القديمة وفى التحف الفنية وفى اظهار مفاتن الجمال فى الأشياء بل وفى رسم الانسان .

وفى الموسيقى تلعب الأرقام فى تشكيل الألحان المتعة ، فطول النوتر من جهة وعدد نوتات التى تصدرها عنه فى الثانية من جهة أخرى تشكل النغمات الموسيقية التى يطرب لها الانسان .

ومن الطريف أن يعلم الدارسون أن الأعداد عند الفيتاغوريين كانت

أسرار وصفات تعبيرية خاصة فى عالم الحياة : فالأعداد الفردية عندهم
هى أعداد ذكرية والأعداد الزوجية هى أعداد مؤنثة ، والواحد هو منبع
الأعداد كلها وهو لذلك يدل على المنطق ، والاثنان تعنى الرأى ، والثلاثة
تعنى القوة ، والأربعة تعنى العدالة ، والخمسة تعنى الزواج كما أنها سر اللون ،
والسنة سر البرد والسبعة سر الصحة ، والثمانية سر حب الحياة
وهكذا تبدو الأرقام والأعداد وكأنها تشير الى منابع الحياة . . . بل
وكانها تعبير عن الحياة بما فيها من قوة وخير وجمال وعدالة وصحة . . .
انها مواقف تستحق التأمل والتقدير . . .

وهكذا يمكن ان يسهم الحساب فى مساعدة الدارسين على ادراك
وتذوق وتقدير الناحية الجمالية فى دلالة أرقامه وتسلسلها وفى قواعده
ونتائجه ، وتطابقها فى مظاهر الحياة : فى زهرة متفتحة وفى ورقة مدلاة
وفى ثمرة يانعة ، وفى نفحة حانية وفى رسم جذاب . . . وفى دقات الطبول
ودقات الساعة . . .

انها الأعداد وانها الحياة وانها المواقف كلها تذوق وكلها تقدير . . .

واذا حقق تدريس الحساب هذه الأهداف السابقة ، فانه يسهم فى
محو أمية الكبار وفى مدهم بالثقافة العامة وفى تنشئة جيل من المواطنين قادر
على الاضطلاع بمسئوليته فى مجتمعنا المعاصر .

ثانيا - طرق تدريس الحساب فى برنامج معو الأمية

يوجد عدة طرق لتدريس الحساب ، والغرض من ذكرها هو أن يدركها المدرس ادراكا تاما ويفهم مدلولها بوضوح حتى يستطيع استخدامها أثناء دروسه استخداما صحيحا على أمل أن يعتاد عليها الدارسون ، وأن يكتشفوا ما تمتاز به كل طريقة من الخصائص والمناسبات الملائمة لكل منهما وأهم هذه الطرق هى :

١ - الطريقة الاستقرائية :

وتبدأ بالمشاهدة والحقائق ٠٠٠ ثم تجمع هذه الحقائق والملاحظات وتنظم ويكتشف ما بينها من علاقات وروابط لعلها تؤدي الى حالة عامة : أى أن الاستقراء هو البدء بحالات خاصة متعددة ، والوصول بها الى حالة عامة أو قاعدة عامة . فمثلا أن يكتشف الدارسون القاعدة القائلة :

« ان العدد يقبل القسمة على ٣ بدون باق اذا كان مجموع ارقامه يقبل القسمة على ٣ بدون باق » .

وذلك بأن يقوم كل دارس بتسجيل فئة من الأعداد ، ويحاول أن يفرق بين الأعداد التى تقبل القسمة على ٣ بدون باق عن تلك التى لا تقبل القسمة على ٣ (كما هو موضح بالجدول) ثم يقوم بدراسة خواص كل فئة منها . وفى أثناء دراسته يحاول الاجابة على السؤال الهادف :

لماذا تقبل فئة من الأعداد القسمة على ٣ بدون باق بينما لا تقبل فئة من الأعداد الأخرى ؟

وفى محاولات لاكتشاف الاجابة عن هذا السؤال ، يضع الدارس فى اعتباره عدة فروض يسوم بتجريبها ، منها : هل تمتاز فئة الأعداد التى تقبل القسمة على ٣ بدون باق بأن أرقام أحادها - مثلا - فردية ؟ أم زوجية ؟ أو أن مجموع أرقامها ذات صفة معينة ؟ أو ٠٠٠ الخ .

ويمثل هذه الأسئلة الافتراضية وبمحاوله التجريب على كل من فئتي الأعداد التى تقبل أو لا تقبل القسمة على ٣ يصل الدارسون فى النهاية وتوجيه من المعلم وارشاده الى حصر الموقف فى الاجابة على السؤالين التاليين :

– هل مجموع أرقام لأعداد ، التي قبلت القسمة على ٣ بدون باق ، تقبل القسمة على ٣ ؟

– هل مجموع أرقام الأعداد ، التي لم تقبل القسمة على ٣ بدون باق ، تقبل القسمة على ٣ ؟

العدد	هل يقبل القسمة على ٣	مجموع أرقام العدد	هل يقبل مجموع أرقام العدد على ٣
٣	✓	٣	✓
٤	×	٤	×
٦	✓	٦	✓
٧	×	٧	×
١٠	×	١	×
١٢	✓	٣	✓
١٥	✓	٦	✓
١٧	×	٨	×
٢١	✓	٣	✓
٩٩	✓	١٨	✓
١٣٧	×	١١	×

وبتسجيل الدارسين للإجابة عنهما في الجدول السابق ، واستقراء الأجوبة المختلفة ، يمكن أن يصل الدارسون الى التعميم المناسب .

وعندما يصل الدارسون الى تعميم من خلال تجاربهم ، يحتاجون الى اختبار هذا التعميم في مواقف أخرى وهنا يمكن أن يوجه المعلم الدارسين الى تطبيق التعميم السابق على أعداد أخرى مثل : ١٨٧ ، ٥٦٩ ، ٣٧٨ ، ٤٩٩٧ .

ويتضح من المثال السابق أن هناك ثلاث خطوات تمر بها الطريقة الاستقرائية وهي :

(أ) الملاحظة : وينبغي أن تكون دقيقة وجيدة التنظيم ، وتمتد امتدادا يكفي لاقتراح فروض معقولة .

(ب) التعميم : أن الملاحظة قد تقترح عدة تعميمات ، بعضها صحيح وبعضها خاطئ ، وبعضها مناسب وبعضها غير مناسب .

(ج) اختبار التعميم : وهى إعادة تطبيق التعميم المقترح على حالات أخرى للتأكد من صحة التعميم .

ووجه الخطورة فى هذه الطريقة هو التسرع فى الوصول الى حالة عامة (تعميم) من حالات خاصة قليلة العدد . ففى المثال السابق ، اذا قسم أحد الدارسين عددا واحدا على ٣ ووجدته يقبل القسمة ، فانه لا يستطيع من هذه الحالة وحدها (أو من عدة حالات قليلة) أن يستنتج شيئا ، لأن التعميم يستوجب الحصول على بيانات كثيرة من قسمة أعداد مختلفة متعددة على ٣ .

٢ - الطريقة القياسية :

وهى استخلاص حالات خاصة من حالة عامة مسلم بها ، فلو كنا نعرف بقاعدة أو تعميم أو نظرية ما فاننا نستطيع أن نستخدمها فى استنتاج عدد كبير من الحقائق .

فمثلا اذا كنا نسلم بالقاعدة العامة التى تقول « أى عدد يقبل القسمة على ٣ بدون باق اذا كان مجموع أرقامه يقبل القسمة على ٣ بدون باق » فانه قياسا على تلك القاعدة يمكن الاستدلال عن أن العدد ٨٧٦ يقبل القسمة على ٣ بدون باق بأن نقول :

بما أن مجموع أرقام العدد ٨٧٦ = ٢١

وبما أن ٢١ يقبل القسمة على ٣ بدون باق .

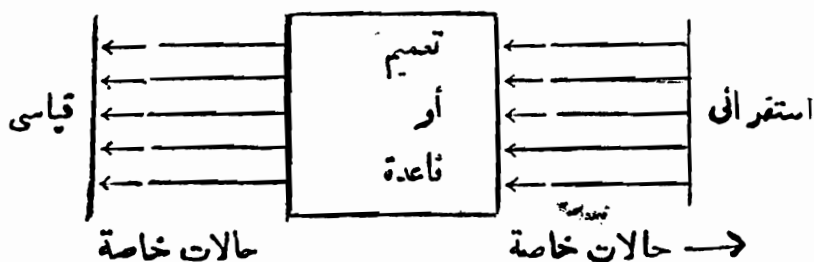
اذن العدد ٨٧٦ يقبل القسمة على ٣ بدون باق .

ونلاحظ فى هذا المثال وجود خطوتين للربط بين القاعدة والحالة الخاصة المراد اثباتها وأن هذا الربط محكم ودقيق وكل خطوة تعود الى الأخرى .

وبالمثل يمكن أن نستنتج قياسا على القاعدة السابقة أن العدد ٣٣٤ لا يقبل القسمة على ٣ بدون باق . وأن العدد ١٦٥ يقبل القسمة على ٣ بدون باق وهكذا . . .

ويلاحظ أن الطريقة القياسية هى تطبيق للطريقة الاستقرائية ، ولذلك تعتبر مكملتها . ولا يمكن أن تظهر أهمية الطريقة الاستقرائية إلا فى ضوء تطبيقها بطريق قياسى للوصول الى حقائق أخرى .

ولهذا نجد أن أسلوب البحث العلمي يتضمن الطريقتين معا . ويمكن لهذا الرسم توضيح نوع التكامل بين الطريقتين :



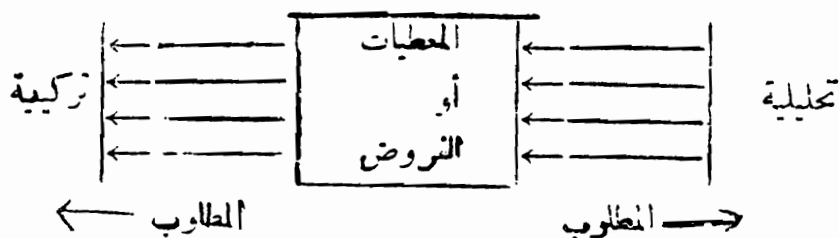
٣ - الطريقة التركيبية :

وهى التى تبدأ ببيانات معلومة أو بحقائق ثم تسير خطوة خطوة الى أن تصل الى المطلوب ، أى أن الطريقة التركيبية تسير سيرا منطقيا من المعلوم الى المجهول .

٤ - الطريقة التحليلية :

وهى تبدأ بما هو مطلوب اثباته على أنه صحيح ثم تسير خطوة خطوة الى الخلف حتى تصل الى البيانات المعطاة فى المسألة الحسابية . أى أن الطريقة التحليلية تسير سيرا منطقيا من المجهول الى المعلوم .

ومن الواضح أن هناك علامة وثيقة بين الطريقتين التركيبية والتحليلية ، فبينما تسير الطريقة الأولى فى اتجاه ما ، تسير الطريقة الثانية فى اتجاه مضاد لاتجاه الطريقة الأولى ، ولهذا فغالبا ما نستخدمهما معا فى حل المشكلة الواحدة . ويفلب أن تكون مناقشة حل المشكلة بالطريقة التحليلية ، بينما يكون تسجيله بالطريقة التركيبية . ويمكن لهذا الرسم توضيح نوع العلاقة بين الطريقتين .



ولتوضيح الفرق بين الطريقتين فى التطبيق ، نذكر هذه المسألة البسيطة على سبيل المثال :

اشترى تاجر ٤ سيارات بسعر الواحدة ١٧٥٥ جنيها ، وباعها بسعر
الواحدة - ١٩٥٠ جنيها ، احسب جميع ما كسبه التاجر .

من المفروض قبل أن يسجل الدارس حل هذه المسألة ، أن تدور المناقشة
بين المعلم والدارسين بالطريقة التحليلية على النحو التالي :

المعلم : ماهي البيانات المعطاة في هذه المسألة ؟

الدارسون : شراء ٤ سيارات بسعر ١٧٥٥ جنيها للواحدة ، وبيعها بسعر
١٩٥٠ جنيها للواحدة .

المعلم : ماهو المطلوب ؟

الدارسون : المكسب ؟

المعلم : كيف نحصل على مكسب التاجر ؟

الدارسون : اذا حصلنا على ثمن الشراء ، وثمن البيع .

المعلم : هل يمكن الحصول على ثمن الشراء ؟

الدارسون : نعم .

المعلم : كيف ؟

الدارسون : نضرب ثمن شراء السيارة في عددها .

المعلم : هل يمكن الحصول على ثمن البيع ؟

الدارسون : نعم .

المعلم : كيف ؟

الدارسون : نضرب ثمن بيع السيارة في عددها .

ومن الواضح أن المعلم بدأ في مناقشته بالمطلوب ايجاده ، ثم وصل في
النهاية الى البيانات المعطاة في رأس المسألة .

وبعد المناقشة يبدأ الدارسون في تسجيل الحل بالطريقة التركيبية
على هذا النحو :

المعطيات : شراء ٤ سيارات بسعر الواحدة ١٧٥٥ جنيها ، وبيع
الواحدة بسعر ١٩٥٠ جنيها .

المطلوب : المكسب .

الحل : بما أن ثمن الشراء = $4 \times 1755 = 7020$ جنيها .

وبما أن ثمن البيع = $4 \times 1950 = 7800$ جنيها .

اذن مكسبه = $7800 - 7020 = 780$ جنيها .

ومن الواضح أن الدارس بدأ فى تسجيله لخطوات الحل من البيانات المعطاة فى رأس المسألة ثم وصل فى النهاية الى المطلوب ايجاده .

وبمثل هذه المناقشة البسيطة السابقة يساعد المعلم الدارسين على التفكير الاستدلالي السليم . وحين يسجلون الحل بالطريقة السابقة ذاكرين المعطيات والمطلوب ، وطريقة الاستدلال « بما أن . . . اذن » يعودهم المعلم على قراءة المسألة قراءة واعية ، وعلى تتبع الاسلوب السليم فى التفكير .

ويلاحظ أن الطريقة التحليلية هى طريقة عامة للتفكير ، وهى الطريقة التى يتبعها العقل غالبا فى اكتشافه للحل ، فخطواته واضحة منسجمة ومسببة بمنطق دقيق مسلسل ، أما الطريقة التركيبية فليست اسلوبا عاما ، اذ لكل مسألة أو نوع من المسائل طريقة خاصة ، وما يصلح فى حالة قد لا يصلح فى حالة أخرى .

والطريقة التركيبية سهلة العرض مختصرة ، ولذا فعندما يتم شرح أو حل مسألة بالطريقة التحليلية يحسن أن يكتب الحل بالطريقة التركيبية .

٥- الطريقة التتبعية لمسارات تفكير الدارسين :

نلاحظ أن الدارسين الكبار يحضرون الى فصول محو الامية ووراءهم خلفيات حسابية متفاوتة . وواجب المعلم ألا يبدأ من فراغ بل ينبغي أن يتعرف على الخلفيات الحسابية للدارسين ثم يبدأ منها . فالمعلم هنا لا يبدأ من الصفر ، بل عليه أن يتابع الخطوات العقلية للدارسين فى حل مسائل الحساب ثم يوجهها الى طريقة أفضل فى التعليم ، وسنوضح ذلك تفصيلا فى الفصل القادم .

ثالثا - أسس تدريس الحساب للكبار فى برنامج معو الامية

- التعرف على الخلفية الحسابية للكبار .
- التعرف على الأسلوب الحسابى للكبار فى المواقف الحياتية .
- اشراك الدارسين فى عملية تعلم الحساب .
- استخدام المحسات فى دراسة المفاهيم والعمليات والأفكار الرياضية .
- مراعاة وضوح لغة المسائل الرياضية وترتيب عناصرها .
- مراعاة واقعية البيانات والأعداد المتضمنة بالمسائل .
- التوازن بين الحساب الشفهى والحساب التحريرى .
- التوازن بين التمارين والمسائل الحسابية .
- امتداد مفهوم الجمع الى الطرح والضرب والقسمة (مفهوم واحد) .
- ادراك ايجابية قانون الابداع فى الجمع والضرب وسلبيته فى الطرح والقسمة .
- التأكيد على مفهوم القيمة المكانية للأرقام. وأثره فى فهم العمليات الحسابية.
- التعميم فى مفهوم اجراء العمليات الأساسية للكبار .
- ادراك العلاقة بين الكسور الاعتيادية والعشرية والنسبة .
- ادراك الوحدات القياس .

أسس تدريس الحساب للكبار

لكي تتحقق أهداف تدريس الحساب ، وتؤدي طرق التدريس فعاليتها المرجوة ، لابد أن يكون هناك اطار منهجي مبني على أسس علمية سليمة يتبعها المعلم عند تدريسه للحساب للدارسين الكبار . ويمكن أن نسردها فيما يلي :

١ - التعرف على الخلفية الحسابية للكبار :

ينبغي منذ البداية أن نعلم تماما أن أسلوب تعلم الكبار يختلف تماما عن أسلوب تعلم الصغار ، فالمعلم هنا أمام دارس له خلفية حسابية سابقة اكتسبها من خبرته ، وله دوافع معينة يريد تحقيقها . ويحتاج الى نوع من المعاملة تختلف تماما عن معاملة الصغار .

ولهذا لا يمكن للمعلم أن يبدأ في تدريس الحساب للكبار كما يبدأ مع الصغار في تعريفها بالأرقام ٠٠٠ اذ أن معظم الكبار لا يبدأون من الفراغ أو من الصفر ، فهم ينطقون بالأعداد ، بل كثيرا منهم يجرون العمليات العددية شفاهة ٠٠٠ ولهذا ينبغي على المعلم أن يتعرف أولا على خلفيتهم الحسابية ، فقد يجد مجموعة منهم تعرف الأعداد شفاهة ولكنها لا تعرف كتابتها ، وهنا يكون التركيز على الكتابة واتقانها .

كما يمكن للمعلم ألا يتقيد بالترتيب التقليدي لكتابة رموز الأعداد كما يفعل مع الصغار ، بل عليه أن يبدأ من حيث يجد حاجة الدارسين الى الدراسة ، فيمكنه أن يبدأ بكتابة رموز الأعداد التي تتكون من رقمين أو ثلاثة مادام يشعر أن خلفية الدارسين الحسابية تعبر بهم الى هذا الموضوع دون عناء .

٢ - التعرف على اسلوب الكبار في المواقف الحياتية :

من أهم الأسس التي يراعيها المعلم أن يتعرف على الاسلوب الحسابي الذي يتبعه الكبار في مواقفهم الحياتية . فمثلا اذا أحرى الدارس عملية الجمع هكذا :

$$\begin{array}{r}
 ٣٢٦ \\
 ٢٤٥ \\
 ٦٧٣ \\
 \hline
 ٦٠٠ + ٢٠٠ + ٣٠٠ \quad ١٣٠ \\
 ٧٠ + ٤٠ + ٢٠ \quad ١٤ \\
 ٣ + ٥ + ٦ \quad ١١٠٠ \\
 \hline
 ١٢٤٤
 \end{array}$$

فعلی المعلم أن ينتقل بأسلوب هذا الدارس - النى بدأ الجمع من خانة
المئات فالعشرات ثم الاحاد - تدريجيا الى البدء بالجمع من خانة الآحاد
فالعشرات فالمئات ثم أخيرا الى الأسلوب العادى هكذا :

٣٢٦	٣٢٦		١٤
٢٤٥	٢٤٥		١٣٠
٦٧٣	٦٧٣		١١٠٠
١٢٤٤	١٢٤٤		١٢٤٤

وقد يتبع الكبير أيضا مثل هذا الأسلوب فى الضرب ، اذ قد يبدأ
الضرب من خانة المئات فالعشرات فالآحاد هكذا :

٢٧٦	٢٧٦		٨٠٠
٤ ×	٤ ×		٣٢٠
١١٤٤	١١٤٤		٢٤

وفى هذه الحالة يمكن للمعلم أن ينتقل به الى الضرب من الآحاد
فالعشرات ثم المئات كخطوة ثانية ثم ينتقل به الى الضرب بالأسلوب العادى.
كخطوة ثالثة هكذا :

٢٨٦	٢٨٦		٢٤
٤ ×	٤ ×		٣٢٠
١١٤٤	١١٤٤		٨٠٠

وليس معنى ذلك أن أسلوب الدارس الكبير فى المثالين السابقين فيه
خطأ يذكر ، بل بالعكس ، فهو يدل على ادراك بالقيمة المكانية للأرقام .
وعلى المعلم أن يتأكد من فهم الدارس للفكرة التى وراء هذا الأسلوب

الصحيح ، وأن يشجعه ، ثم يرشده الى الطريقة العادية التي هي امتداد طبيعي لاسلوبه ، غير أنها قد تكون أكثر اختصارا واقتصادا في الوقت .

وكمثال أخير ، إذا لاحظ المعلم أن الدارس يستخدم في مواقفه الحياتية أسلوب الطرح المتكرر عند إجراء عملية القسمة مثل : $12 \div 3$ هكذا :

$$9 = 3 - 12$$

$$6 = 3 - 9$$

$$3 = 3 - 6$$

$$0 = 3 - 3$$

ثم يقول أن الجواب يساوي ٤ لأن ٣ طرحت ٤ مرات . فيمكن للمعلم أن يعدل من طريقة الدارس بتحويل عملية القسمة الى عملية ضرب عن طريق توجيه السؤال التالي : ما هو العدد الذي إذا ضرب في ٣ ينتج ١٢ ؟ وواضح أن هذا التوجيه فيه اقتصاد في وقت الدارس وجهده .

٣ - اشراك الدارسين في عملية التعلم :

ينبغي أن يقوم شرح المعلم على مناقشة الدارسين حتى يتيح لهم نصيبا من الدرس . ولا ينتقل من نقطة الى أخرى الا اذا تأكد من فهم الدارسين لها ، ثم قدم لهم عدة تمارين ومسائل عليها ، ليقوم الدارسون بإجرائها من تلقاء أنفسهم .

وعلى المعلم أن يتتبع الخطوات العقلية للدارسين عند تفكيرهم في حل المسائل والتمارين الحسابية ، وأن يرشدهم الى أفضل الطرق للحل ان تعددت الطرق ، وأن يتعرف على أخطائهم ويوجههم الى طريقة تجنبها .

ويخطئ المعلم اذا عود الدارسين نقل حل كل مسألة من على السبورة ، إذ أن ذلك يؤدي الى عدم اعتماد الدارسين على أنفسهم ، فيتعودون التواكل على المعلم ، وبذلك ينصرفون عن بذل الجهد ، وعدم استخدام الأسلوب المنطقي في التفكير والتعبير . ويكون عمل الدارس هو صورة غير حقيقية لانتاجه ، وانما صورة لما سجله المعلم .

وينبغي على المعلم أن يشرك الدارسين في جميع البيانات الحسابية المختلفة من البيئة ، وأن يستخدم المعلم هذه البيانات في مسائل تتفق مع طبيعة موضوعات المنهج بغية نمو معلومات الدارسين عن البيئة التي يعيشون فيها والتي تساعد على فهم ظروفها وامكانياتها .

٤ - استخدام المحسات في دراسة المفاهيم والعمليات والأفكار الرياضية :
كثير من المفاهيم والعمليات والأفكار الرياضية يمكن أن يدركها
الدارسون ادراكا سليما وبفهم أعمق باستخدام المحسات .

ففي تعلم مفهوم « القيمة المكانية للأرقام » يستطيع المعلم أن يوضح
تغير قيمة الرقم من خانة الى أخرى اذا تمثلت للدارس في صورة قطع من
ذات الرش ، ١٠ قروش ، جنيه (١٠٠ قرش) . ثم اعتبار الخانات
ترجمة لهذه القطع .

وفى تعلم جمع أعداد مكونة من رقمين أو ثلاثة ، فإن الدارس يجمع
الأرقام في آحاد وعشرات ومئات بدقة بعد جمعها في قطع ذات قرش ،
١٠ قروش ، جنيه (١٠٠ قرش) ويحدث هذا أيضا في عمليات الطرح
والضرب والقسمة .

ويدرك الدارس عمليات الجمع لو حول مثلا السبعة عشر قرشا الى
٧ قروش وقطعة من ذات ١٠ قروش ، كما يسهل ادراك عمليات الاستلاف ،
لو استلف قطعة ذات ١٠ قروش وفكها الى ١٠ قروش منفردة .

وهكذا ينبغي على المعلم أن يتخذ من المحسات التي تتوافر في بيئته ،
من الصور والرسوم وغيرها عوناً له في شرح المفاهيم والعمليات الحسابية .

٥ - مراعاة وضوح لغة المسائل الرياضية وترتيب عناصرها :
يكون الدارس مبتدئا في تعلم اللغة ، لذلك وجب أن تكون عبارات
المسائل الحسابية مناسبة لمستوى الدارس ، وألا يكون عدم وضوح اللغة
التي تكتب بها المسألة الرياضية سببا من أسباب عدم فهمها لها .
كما ينبغي أن يكون ترتيب العناصر الموجودة بالمسألة في تسلسل منطقي
حتى تعين الدارس على تسلسل خطوات تفكيره . مثلا في المسألة :

اشترى مزارع ٧ كيلو بلح . ٥ كيلو جوافه . احسب الباقي من
٥٠٠ قرش كانت معه علما بأن ثمن كيلو البلح ٤ قروش وثن كيلو الجوافه
٦ قروش .

نلاحظ أن عناصر المسألة غير مرتبة . ويمكن صياغة هذه المسألة على
تحو أفضل ، وبحيث تبدو عناصرها مرتبة ، وبذلك تكون أكثر وضوحا
هكذا :

مع مزارع ٥٠٠ قرش اشترى ٧ كيلو بلح بسعر الكيلو ٤ قروش ،
٥ كيلو جوافة بسعر الكيلو ٦ قروش . ما عدد القروش الباقية معه ؟

٦ - مراعاة واقعية البيانات والأعداد الموجودة بالمسائل :

ينبغي أن تكون البيانات العددية الموجودة بالمسائل واقعية ، إذ يساعد الدارس في تصوره للمسألة عند حلها أن تكون أعدادها واقعية ، فتمثل بذلك مواقف مر بها الدارس في حياته ، فيسهل عليه أن يطبق في حل المسألة الخطوات التي طبقها في حياته .

واقعية الأعداد تكسب المسألة حيوية مما يجعل الدارسين يقبلون عليها باعتبارها تعبيراً لمواقف حياتية . أما المسائل التي تحتوى على مواقف لم يمر بها الدارس في خبراته المباشرة ، فينبغى أن تكون المعلومات والقيم العددية التي تحتويها المسألة واقعية حتى تضيف إلى معلوماته مادة جديدة نسهم في فهم الدارس للبيئة والمجتمع فهما يتسم بالصدق والدلالة .

٧ - مراعاة أن تكون العمليات الحسابية غير معقدة :

ينبغي مراعاة أن تكون العمليات الحسابية التي تدخل في حل المسألة غير معقدة ، إذ أن المسألة قد يصعب حلها لوجود أعداد كبيرة فيها ، أو لاحتوائها على أعداد صغيرة جداً أو كسور معقدة ، ومن أمثلة ذلك المسألة الآتية :

اشترى تاجر $12\frac{1}{4}$ متراً من القماش بسعر المتر $1\frac{1}{4}$ جم ، ثم باع منها $4\frac{1}{4}$ متر بسعر المتر ١٨٣٦ جم وباع الباقي بسعر المتر ١٩١ قرشاً فما مكسب التاجر ؟

فلا ينبغي أن تتكون المسألة من عمليات عدة تحتاج إلى حسابات معقدة ، بل ينبغي ترك هذه الحسابات إلى التمارين . ويسهل حل مثل هذه المسائل إذا روعي في عملياتها البساطة ، حيث تصاغ المسألة السابقة هكذا :

اشترى تاجر $12\frac{1}{4}$ متراً من القماش بسعر المتر $1\frac{1}{4}$ جم ثم باع منها $4\frac{1}{4}$ متراً بسعر المتر ١٨٧٥ جم وباع الباقي بسعر المتر ١٩٠ ر جم فما مكسب التاجر ؟

٨ - التوازن بين الحساب الشفهي والحساب التحريري :

ينبغي على المعلم أن يساعد الدارسين على حل بعض التمارين والمسائل الحسابية شفهيًا ، إذ أن ذلك يحدث في كثير من الأحيان . فالدارس قد يضطر إلى إجراء بعض العمليات الحسابية عقليًا في مواقف حياتية كثيرة . كما أن الاهتمام بالحساب الشفهي يثير انتباه الدارسين ، ويجعلهم يتدربون على مواقف حياتية مفيدة .

والحساب التحريري ، من جهة أخرى ، يدرّب الدارسين على الدقة في التعبير وملاحظة أخطائهم ، كما أنه صورة صادقة لعكس شخصية الدارس واتجاهاته في التفكير وطريقة حله للمسألة ، ويجب أن تكون المسائل متنوعة ومدرجة من المواقف السهلة إلى الصعبة حتى يمكن للدارس استخدام المواقف السهلة في حل المواقف الصعبة .

٩ - التوازن بين التمارين والمسائل الحسابية :

المسألة الحسابية هي مشكلة رياضية تتطلب إدراك العلاقات الموجودة بين عناصرها إدراكًا سنيما حتى يؤدي ذلك إلى الحل السليم . والمسألة بهذا المعنى يجب أن يراعى في مادتها وعناصرها الجودة والحدثة حتى تثير تفكير الدارس .

وأما التمارين فهي عمليات أولية توضع في صيغ معروفة ، ولا تتطلب التفكير ، وإنما تهدف إلى الدقة والسرعة في إجرائها حتى تصبح هذه العمليات مهارات يكتسبها الدارسون ويطبقونها في أعمالهم التي تتطلب ذلك .

ويجب أن يشجع الدارسون أن يتعرفوا على الفكرة التي وراء هذه العمليات حتى تصبح العملية التعليمية ذات فائدة فعالة .

من البندين السابقين ، يتضح ضرورة وجود توازن بين الحساب الشفهي والحساب التحريري من جهة ، وتوازن بين التمارين والمسائل الحسابية من جهة أخرى ، حتى نعطي صورة حياتية تتسم بالتكامل والتوازن المرغوبين في منهج الحساب للكبار .

١٠ - امتداد مفهوم الجمع إلى الطرح والضرب والقسمة (مفهوم واحد)

الجمع هو عملية إضافة والطرح هو عملية عكسية للجمع ، ويجب تدريسها على هذا الأساس ،

٥٢

٣٨

١٤

تقول ما العدد الذى يجب اضافته الى ٨ ليكون الناتج ١٢ ؟

وما العدد الذى يجب اضافته الى ٣ ليكون الناتج ٤ ؟

والضرب ما هو الا عملية جمع متكررة فمثلا :

$$7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 = 8 \times 7$$

والقسمة ما هي الا عملية عكسية للضرب فمثلا :

$$7 \div 9 = 63$$

ما العدد الذى اذا ضرب فى ٩ ينتج ٦٣ ؟

وكطريقة ثانية يمكن ارجاع القسمة الى عملية الطرح المتكررة :

اذ يمكن طرح ٧ تسعات من ٦٣ ولا يبقى شيء .

من هذا نجد أن العلاقة وثيقة بين العمليات الأربع .

وادراك هذه العلاقات عند الدارسين الكبار ، وارجاع العمليات

الحسابية الى مفهوم الجمع يجعل التعليم ذا دلالة وفاعلية .

١١ - ادراك ايجابية قانون الابدال فى الجمع والضرب وسلبيته فى الطرح والقسمة :

ينبغي تشجيع الدارسين على اكتشاف خاصية الابدال فى الجمع ، بمعنى

$$5 + 19 = 19 + 5 \text{ أن يكتشفوا من تلقاء أنفسهم}$$

ونفس الخاصية يمكن اكتشافها فى عملية الضرب اذ أن $9 \times 5 = 5 \times 9$

أما فى عمليتى الطرح والقسمة ، فيستحيل تطبيق هذه الخاصية عليهما

اذ أن .

$$9 - 5 \neq 5 - 9$$

$$6 \div 3 \neq 3 \div 6$$

١٢ - التأكيد على مفهوم القيمة المكانية للأرقام وأثره فى فهم العمليات

الحسابية :

يمكن القول أن الحساب يعتمد أساسا على فهم الدارسين للقيمة المكانية لكل رقم من أرقام أى عدد ، فمثلا القيمة المكانية لرقم ٧ فى العدد ٦٧٢ هي ٧٠ والقيمة المكانية للرقم ٦ فى نفس العدد هي ٦٠٠ ، ولذلك فالقيمة العددية للرقم ٦ أكبر من القيمة العددية للرقم ٧ فى العدد ٦٧٢ وهكذا ٠٠٠

وإذا فهم الدارس القيمة المكانية للأرقام فهما دقيقا ، أمكنه أن يعبر عن قراءة الأعداد وإجراء العمليات الأساسية بأساليب تتسم بالعمق والدلالة مثلا يمكنه أن يعبر عن قراءة العدد ١٩٦٨ هكذا :

- ألف وتسعمائة وثمانية وستون
- ثمانية وستون وتسعمائة وألف
- ستون وتسعمائة وألف وثمانية .
- تسعمائة وألف وستون وثمانية
- تسعمائة وثمانية وستون وألف ٠ الخ .

ويمكنه أن يجمع عملية الجمع بعدة طرق هكذا :

٢٥٦	٢٥٦	٢٥٦	٢٥٦
٢٣٤	٢٣٤	٢٣٤	٢٣٤
٩٦٣	٩٦٣	٩٦٣	٩٦٣
١٣	١٤	١٣	١٤٥٣
١٣	١٣	١٤	
١٤	١٣	١٣	
١٤٥٣	١٤٥٣	١٤٥٣	

وعلى هذا المنوال ، يمكن إجراء عمليات الطرح والضرب والقسمة بعدة طرق تتوقف كل منها على القيمة المكانية للأرقام التى يجريها فى كل حالة .

ولما كانت العلامة العشرية ما حى الا امتداد لفكرة قيمة الخانة ، فإن من السهل تعميمها فى معالجة مفهوم الكسر العشرى وجمع وطرح وضرب العمليات الخاصة بها ، فمثلا عند جمع الأعداد النسبية :

أردب	كيله	قدح
٦	٩	٧
٥	٤	٥

١٢ ٢ ٤

نلاحظ أن ١٢ قدحا يمكن فهمها عند تحويلها الى ٤ قدح وكيله ، كما أن ١٤ كيله يمكن ادراكها عند تحويلها الى ٢ قدح وأردب ، تماما كما كنا نحول ١٧ قرشا الى ٧ قروش وقطعة من ذات ١٠ قروش غير أن كل ٨ أقداح تحول الى كيله وكل ١٢ كيله تحول الى أردب . ولهذا توجد علاقة وثيقة بين ادراك القيم المكانية للأرقام ، سواء أكانت هذه الأرقام تشير الى الأساس العشري أو الى نوعيات مختلفة ذات أساسيات مختلفة .

١٣ - التعميم في مفهوم اجراء العمليات الأساسية للكبار :

عند تعليم الجمع بالحمل للكبار يمكن تلخيصه في جمع أعداد مكونة من أى عدد من الأرقام مثل :

٧٦	٢٣	٢٣
٣٢	٢٤	٢٤
٤٣	٦٨	٦٨
١٥٢	١١٥	١١٥

وكذلك عند تعليم الطرح بالاستلاف للكبار ، يمكن بعد طرح عدد مكون من رقمين من آخر مثله بالاستلاف الانطلاق من هذه النقطة الى تعميم فكرة الاستلاف في الطرح في الأعداد المكونة من أى عدد من الأرقام مثل :

٥٤	٥٢	٥٢
٢٦	٣٨ -	٣٨ -
٢٨	١٤	١٤

وعلى هذا المنوال ، عند تعليم الضرب للكبار ، يمكن بعد ضرب عدد مكون من رقم واحد في عدد مكون من أكثر من رقم ، الانطلاق من هذه النقطة الى تعميم نفس الفكرة في ضرب أى عددين مكونين من أى عدد من الأرقام مثل :

٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦
٤٢٣ ×	٤٠٠ ×	٢٣	٢٠ ×	٣ ×
٩٧٨	١٣٠٤٠٠	٩٧٨	٦٥٢٠	٩٧٨
٦٥٢٠		٦٥٢٠		
١٣٠٤٠٠		٧٤٩٨		
١٣٧٨٩٨				

أما عند إجراء القسمة المطولة ، فيمكن تدريسها عن طريق أسلوب
الطرح المتكرر . وذلك الأسلوب الذي يستخدمه الدارسون في المواقف اليومية،
ويتم خطوات تدريسها هكذا :

وبلاحظ أننا نستمر في الطرح حتى يصبح ناتج الطرح أقل من ٢٩. وبهذا نكون قد طرحنا المقسوم عليه (٢٩) من المقسوم (٦٧٢) ٢٣ مرة وهو ناتج القسمة ويتبقى ٥

99	77
4	99
	77
←	99
	77
←	99
	00
←	99
	00
	..
	77
←	99
	0

ولما كانت الخطوة السابقة تعتبر طويلة وتحتاج الى اختصار عمليات الطرح المتكررة ، فانا ننتقل الى الخطوة الثانية وهي اعتبار القسمة كعملية طرح مضاعفات المقسوم عليه وذلك بضربه في ١٠ الى أن يصير ناتج ضرب المقسوم عليه في ١٠ أكبر من باقي الطرح وعندئذ نضرب المقسوم عليه في عدد أقل من ١٠ بحيث يكون ناتج الضرب أقل من باقي الطرح

२२	२
	१०
	१०
२९	७७२
	२९०
	२४२
	२९०
	९२
	८४
	०

ولزيادة اختصار عمليات الطرح والضرب الى اقل ما يمكن،
ننتقل الى الخطوة الأخيرة وهي ضرب المقسوم عليه في
مضاعفات ١٠ .

$$\begin{array}{r} 29 \overline{) 772} \\ \underline{58} \\ 192 \\ \underline{172} \\ 20 \end{array}$$

١٤ - ادراك العلاقة بين الكسور الاعتيادية والعشرية والنسبة :

عند معالجة مفهوم الكسر العادى ، ينبغى أن يوضح على أنه جزءاً أو أكثر من أجزاء متساوية للوحدة . وبهذا يسهل استخدام هذا المفهوم فى توحيد المقامات عند جمع وطرح الكسور هكذا :

وعند تدريس الكسور العشرية ، توضح فكرة الانتقال من الكسور لاعتيادية الى العشرية ، فمثلا عند اجراء عمليات ضرب وقسمة الكسور العشرية تجرى كما فى المثال التالى :

وعند دراسة حساب المائة ينبغى استخدام فكرة الكسور العشرية فى توضيحها ، فمثلا ٠٥ ر يمكن اعتبارها نسبة مئوية هكذا : ٥٪

ويعالج موضوع النسبة عن طريق فكرة الكسور العاديه ، فمثلا $\frac{2}{3}$ يمكن اعتبارها كسرا عاديا ، ويمكن اعتبارها نسبة يعبر عنها هكذا ٢ : ٣

ويجب ادراك العلاقة الوثيقة بين الموضوعات الثلاثة السابقة ، كما يجب عند معالجة العمليات الأساسية على الكسور الاعتيادية أو العشرية عدم استخدام الكسور المعقدة التى لا تستخدم فى المواقف الحياتية .

١٥ - ادراك وحدات القياس :

ينبغى الاهتمام بمفهوم القياس ، وادراك وحدة القياس لكل من المسافة والمساحة والحجم والزمن والوزن والكيل .

كما يجب استخدام الأشكال الهندسية البسيطة وأدوات القياس المستخدمة فى البيئة كمعينات لادراك مفهوم وحدة القياس .

ومن المهم أن نشير الى أن المهارة والكفاءة والدقة فى استخدام أدوات القياس وقراءتها وفهم تدريجها من الضروريات التى لاغنى عنها للدارس الكبير ، ولهذا يجب أن يزود بخبرات تبين العلاقة بين المقاييس المختلفة ، وتزيد من قدرته على التصور والتقدير والتفكير على أساس الوحدات المقننة .

رابعاً : الطريقة المبتكرة فى تعليم الحساب للكبار

« طريقة يحيى هندام »

- مقدمة •
- الأسس العلمية للطريقة الحديثة فى تعليم الحساب للكبار •
- تطبيق الطريقة الحديثة فى تعليم الحساب للكبار •
 - الخطوة الأولى فى دروس حساب الكبار •
 - الخطوة الثانية فى دروس حساب الكبار •
 - الخطوات من الثالثة حتى التاسعة فى دروس حساب الكبار •
- طبيعة عمليات الضرب والقسمة وانبثاق جدول الجمع المتكرر كوحدة متكاملة •
- اجراء العمليات الحسابية التى تتطلب إعادة تشكيل الأعداد •
- نحو تعميم أشمول فى كتابة الأعداد وعملياتها •
- نمو امتداد وتعميم مفهوم اجراء عمليات الأعداد الصحيحة على عمليات الأعداد المنتسبة والعشرية •

الطريقة المبتكرة فى تعليم الحساب للكبار

« طريقة يحيى هندام »

مقدمة :

ما من شك فى أن البحوث التربوية والنفسية قد كشفت عن الكثير عن تعلم الأطفال مادة الحساب وحقائقها ومفاهيمها وعملياتها وحل المسائل فيها ، وما يرتبط بذلك من طرق التفكير وأساليب تكوين المدركات والمفاهيم ولقد وضعت ما أسفرت عنه هذه البحوث من نتائج فى خدمة تعلم الحساب وتعليمه لأطفال المرحلة الأولى من التعليم .

وفى ضوء نتائج هذه البحوث ، تكون مسئولية المدرس فى الصفوف الأولى أن يتدرج فى تعليم الأرقام ، فيبدأ فى تعليم ١ حتى ١٠ والتأكد التام من أن الأطفال قد فهمت مدلول الأرقام فهما واعيا . ويلى هذه الخطوة تعليم العد بالعشرات أى ١٠ ، ٢٠ حتى ١٠٠ وذلك للتشابه الموجود بينها وبين ٢،١ حتى ١٠ وليدرك الأطفال العلاقة بين ١٠،١ وبين ٢٠،٢ الخ . ثم يلى الخطوتين السابقتين تعلم العد بالآحاد والعشرات أى تعليم ١٢،١١ الخ . ثم ٢٢،٢١ الخ بهدف أن يدرك الأطفال علاقة (١٠،١) بالعدد ١١ وكذلك علاقة ٢٠،١ بالعدد ٢١ والمهم ألا ينتقل المعلم من خطوة الى الخطوة التى تليها الا بعد أن يتأكد من أن مفاهيم كل خطوة قد اتضحت تماما للأطفال .

ومن الغريب أن نتائج الأبحاث التى طبقت على الأطفال فى تعليم الحساب قد أمتدت خطواتها الى تعليم الكبار ومحو الأمية . وما زالت الطريقة المتبعة فى تعليم الحساب للصغار هى نفس الطريقة المتبعة فى فصول الكبار . ولم يراع ذلك الاختلاف الشاسع بين الصغار والكبار فى الخصائص النفسية وطبيعة النمو والخلفيات الثقافية والمهنية . ونتج عن ذلك أن تسرب عدد كبير من الدارسين الذين التحقوا بفصول محو الأمية وأرتدوا الى أميتهم بعد فترة وجيزة من تعلمهم مادة الحساب .

لهذا شعر الباحث أن تعليم الحساب للكبار ينبغى أن يختلف تماما عن تعليم الصغار ، ولا يجب أن نستبدل صورة طفل برجل أو صورة طفلة

* تعرف هذه الطريقة باسم صاحبها الدكتور يحيى هندام أستاذ ورئيس قسم المناهج بكلية السات جامعة عين شمس بالقاهرة .

بامرأة ، والمحتوى التعميمي هو هو لم يتغير وطريقة التدريس هي هي لم تتعدل . . . بل علينا أن نبحث عن طرق أخرى تترتب مع الخصائص النفسية للكبار ومسارات تفكيرهم . . .

ولقد توصل الكاتب من خلال خبرته العملية والاكاديمية ومن خلال تحليله لمسارات تفكير الدارسين الكبار الى طريقة حديثة في تدريس الحساب تتناسب مع الخلفية الحسابية التي اكتسبوها من خبرتهم الحياتية . وعند تجريب هذه الطريقة على حالات فردية من الدارسين الأميين ، ثبت نجاحها وفعاليتها ووفرت كثيرا من الوقت والجهد .

الأسس العلمية للطريقة الحديثة في تعليم الحساب للكبار :

تقوم الفكرة الرئيسية للطريقة المتبعة مع الدارسين الكبار على كليات الأعداد ، أى بمعنى أن الأرقام تقدم للدارس - أول ما تقدم - فى صورة كلية كالعدد ١٠٠ مثلا والأعداد الأخرى المركبة من الرقمين ١٠٠ مثل ١٠١، ١١٠، ١١١ باعتبار أن هذه الأعداد كليات تتكون من نفس الرقمين ١٠٠ المحتوية فى العدد ١٠٠ ويحتلان أو يحتل أحدهما الخانات الثلاثة الأحاد والعشرات والمئات ، ثم تتدرج الطريقة فى تدريس كليات عددية أصغر كالعدد ١٠ ، ١١ ثم تنتهى بالرقم ١ الذى يمثل أصغر وحدة فى العدد الكلى . كذلك يدرس الدارسون عمليات الجمع والطرح بحيث يكون أعدادها ونواتجها تتكون من الرقمين ١ ، مثل العمليات : $١٠٠ + ١١ = ١١١$ ، $١١١ - ١٠٠ = ١١$ ، $١١١ - ١١ = ١٠٠$ الخ . ويمكن - على حسب خلفية الدارسين واستعدادهم - تدريس عمليتي الضرب والقسمة باعتبارهما عملية جمع متكرر أو طرح متكرر بحيث تتكون أرقامهما ونتائجهما من الرقمين ١ ، ٠ مثل العمليات : $١١٠ \times ١ = ١١٠$ ، $١١٠ \div ١ = ١١٠$ ، $١١٠ \div ١١٠ = ١$ الخ . وهكذا ترد عمليات الطرح والضرب والقسمة الى عملية الجمع الأم ، فتبدو العمليات الأربع فى وحدة فكرية وتكامل مطلوب وتناسق مرغوب .

وفى هذه الطريقة تتضح أهمية التأكيد على مفهوم القيمة المكانية للأرقام فى الأعداد . فمثلا فى العدد ١٠١ : يمثل الرقم ١ فى المكانة الأولى وحدة واحدة ، بينما يمثل الرقم ١ فى المكانة الثالثة مائة وحدة وهكذا . . .

وتأخذ هذه الطريقة الحديثة بمبدأ التعميم ، فيمكن أن نعمم الخبرة من موقف ونطبقها على كثير من المواقف الأخرى . والتعميم الذى نقصده شكل من أشكال الفهم ينطبق على مواقف أخرى غير الموقف الذى حدث فيه التعلم

والفهم ولكنه من نفس الفئة . ففهم عملية جمع أو طرح تتكون أعدادها من رقمين يمكن أن يمتد ويعمم على فهم عملية جمع أو طرح تتكون أعدادها من ثلاثة أرقام أو أكثر فمثلا يمكن أن يعمم مفهوم جمع العملية $١٠ + ١$ الى جمع العملية $١٠٠ + ١١$ وإلى جمع العملية $١٠٠١٠ + ١١٠١$ أيضا . كما يمكن أن يعمم مفهوم العملية $١١ - ١٠$ الى العملية $١١١ - ١٠١$ وإلى العملية $١١١١ - ١٠١١٠$ كذلك . . . الخ . وهكذا يمكن تعميم مفهوم خانات الوحدات (الآحاد والعشرات والمئات) على خانات الألوف (آحادها وعشراتنا ومئاتها) عند قراءة الأعداد . وعند التعرف على قيم أرقامها المكانية ، وعند اجراء العمليات الأساسية .

وعلى غرار منطق الأسلوب السابق ، تنتقل الطريقة بعد معالجة العدد ١٠٠ الى معالجة الأعداد ٢٠٠ ، ٣٠٠ ، ٤٠٠ حتى ١٩٠٠ كما سيتضح من تفصيل خطوات الطريقة فيما بعد . ومن المهم أنه في كل خطوة من خطوات هذه الطريقة تظهر الأعداد والعمليات الحسابية في حدود أرقامها المتدرجة والتي تأخذ في اعتبارها منطق الأرقام الحسابية وذلك في شكل كليات كبيرة تناسب الدارسين الكبار ومسارات تفكيرهم وتندرج في ابراز أصغر وحداتها التي نبدأ بها عادة عند تعليم الأطفال الصغار .

وهكذا تتميز الطريقة الحديثة التي تتبع في تدريس الكبار بثلاثة أسس علمية هامة تشكل الاطار النظرى لهذه الطريقة . وهذه الأسس هي :

١ - مراعاتها للطبيعة الكلية لعملية ادراك الأرقام والمحافظة في نفس الوقت على الترتيب المنطقى لها .

٢ - التأكيد على مفهوم القيمة المكانية للأرقام في الأعداد ، وفى فهم العمليات الأساسية .

٣ - التعميم فى مفهوم الأعداد ومكوناتها ، وفى اجراء العمليات الآلية .

ولتوضيح هذه الطريقة واسسها العملية ، سنتناولها بالأمثلة فى سياق شرح خطوات بعض محتوى دروس مادة الحساب للدارسين الكبار .

تطبيق الطريقة الحديثة في تعليم الحساب للكبار :

يمكن تطبيق طريقة تدريس العد والاعداد واجراء العمليات الاساسية العددية للدارسين الكبار بتتبع تسع خطوات على النحو التالي :

اولا : الخطوة الاولى في دروس حساب الكبار :

ان الدروس الاولى في الحساب لتعليم الكبار تبدأ بالاعداد ١٠ ، ١٠٠ ، ١٠٠٠ ، وهي بداية لم يتعودها الدارس الكبير من قبل . ويبدو واضحا ان التركيز هنا على رقمين فقط هما ١ ، ٠ ونهدف من ذلك الى تحقيق الاسس العنمية التي سبق ان اشرنا اليها .

فحين نبدأ بالاعداد ١٠٠ ، ١٠ ، ١ فانما نتمشى مع منطق الدارس الكبير الذي يشعر بأنه تعلم أعدادا كبيرة وبأسلوب غير الذي يستخدم في تعليم الصغير ، وفي نفس الوقت تكون قد وضعنا منطق تدريس الارقام موضع الاعتبار ، فلم نستعمل الا رقمين بالترتيب المنطقي المعروف . وفي هذا تأكيد على المبدأ الأول وحر مراعاة الطبيعة الكنية لعملية ادراك الارقام والمحافظة في نفس الوقت على الترتيب المنطقي لها .

وحين يفرق الدارس بين اشكال الاعداد الثلاثة ١٠٠ ، ١٠ ، ١ ويدرك العلاقة بين وضع الرقم ١ فيها ، يشعر بأهمية القيمة المكانية للرقم في العدد . فالرقم ١ يعنى مائة اذا وضع في المكانة الثالثة ، ويعنى عشرة اذا وضع في المكانة الثانية ، ويعنى واحدا اذا وضع في المكانة الاولى . وادراك الدارس بقيم الرقم ١ اذا وضع في المواقع المختلفة فيه تدريب له على المبدأ الثانى وهو التأكيد على مفهوم القيمة المكانية للارقام في الاعداد .

واذا كرر الدارس كتابة الرقم ١ فى أماكن مختلفة من الأماكن الثلاثة ، فانه يحصل على الأعداد ١٠١ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١١ وكلنا أعداد أصل تكوينها من الرقم ١ المؤلف له ، وبذلك تتسع حصيلة الدارس الحسابية ويزداد ادراكا وفهما في نظقيها وكتابتها . وفي هذا تأكيد على الاساس العلمى الثالث وهو التعميم فى مفهوم الاعداد ، فالعدد ١٠١ هو عبارة عن مائة وواحد لأن الرقم ١ فى المكانة الثالثة قيمته مائة ، والرقم ١ فى المكانة الاولى قيمته واحد ، أى ينطق العدد مائة وواحد تمثيلا مع مفهوم القيم المكانية للرقم .

وتدعيما لهذه الاسس الثلاثة ، يقوم الدارسون بالتعرف على مكونات الاعداد وممارسة عمليات الجمع والطرح ما دامت أعدادها ونتائجها تتكون فى حدود الرقمين ١ ، ٠ وهذه العمليات هى :

$$\begin{array}{cccc}
10 + 100 & , & 11 + 100 & , & 1 + 100 & , & 10 + 100 \\
100 - 111 & , & 101 - 111 & , & 110 - 111 & , & 1 + 110 \\
11 - 111 & , & 111 - 111 & , & 1 - 111 & , & 10 - 111 \\
100 - 101 & , & 110 - 110 & , & 10 - 110 & , & 100 - 110 \\
11 - 11 & , & 10 - 11 & , & 101 - 101 & , & 1 - 101 \\
& & & & 1 + 10 & , & 1 - 11
\end{array}$$

ويمكن للمدرس بعد ذلك تدريس عمليات الضرب والقسمة بشرط اعتبار عملية الضرب بأنها تكرار جمع ، وعملية القسمة بأنها تكرار طرح . وبحيث تتكون أعداد هذه العمليات ونتائجها من الرقمين ٠ ، ١ وهذه العمليات هي :

$$\begin{array}{cccc}
1 \times 111 & , & 1 \times 110 & , & 1 \times 101 & , & 1 \times 100 \\
& & 1 \times 1 & , & 1 \times 11 & , & 1 \times 10 \\
101 \div 101 & , & 1 \div 101 & , & 100 \div 100 & , & 1 \div 100 \\
111 \div 111 & , & 1 \div 111 & , & 110 \div 110 & , & 1 \div 110 \\
11 \div 11 & , & 1 \div 11 & , & 10 \div 10 & , & 1 \div 10 \\
& & & & & & 1 \div 1
\end{array}$$

وتلعب العملات النقدية المتداولة في حياة الدارسين دورا هاما في توضيح هذه العمليات وفي طريقة اجرائها بسهولة ويسر . على أنه يمكن تأجيل عمليتي الضرب والقسمة الى وقت آخر اذا رأى المدرس أن خلفية الدارسين واستعدادهم لا يسمحان بتدريسهما في هذا الموضع .

ثانيا : الخطوة الثانية في دروس حساب الكبار :

وفي الخطوة التالية لهذه الدروس المتضمنة للرقمين ٠ ، ١ نبدأ بتدريس الأعداد ٢٠٠ ، ٢٠ ، ٢ بنفس الأسلوب الذي درس به الأعداد ١٠٠ ، ١٠ ، ١ . ويلاحظ أن الرقم ٢ هو الذي أضيف في هذه الخطوة ، واتباع في طريقة عرضه البداية بأعداد كبيرة ، وفي نفس الوقت حووظ على منطلق الأرقام ، فلم يدرس الدارس الا الرقم ٢ بعد الرقم ١ السابق ، وفي هذا تطبيق للأساس العلمي الأول .

أما تطبيق الأساس الثاني ، فيبدو واضحا عند قراءة الرقم ٢ في قيمه المكانية الثلاثة ، فنقول « مئتان » لوجود ٢ في المكانية الثالثة ، ونقول « عشرون » لوجود الرقم ٢ في المكانية الثانية ، ونقول « اثنان » لوجود ٢ في المكانية الأولى .

كما يتضح تطبيق الأساس العلمي الثالث حين يتمكن الدارس من اثراء

حصيلاته الحسابية ، وذلك بتعميم مفهوم الأعداد عن طريق تكرار وضع الرقم ٢ فى أماكن مختلفة من الأماكن الثلاثة ، ونتيجة لذلك يتمكن الدارسون من دراسة الأعداد : ٢٠٢ ، ٢٢٠ ، ٢٢٢ ، ٢٢ وكلها أعداد أصل تكوينياً من الرقم ٢ .

وبالإضافة إلى ذلك يمكن للدارسين التعرف على مكونات الأعداد ، وممارسة عمليات الجمع والطرح ما دامت أعدادها ونتائجها تتكبد في حدود الرقمين ٠ ، ٢ وهذه العمليات هي :

$$\begin{array}{ll}
 20 + 202, & 22 + 200, \\
 & 2 + 200, \quad 20 + 200, \\
 & 2 + 20, \quad 2 + 222, \\
 20 - 222, & 200 - 222, \\
 200 - 220, & 22 - 222, \\
 202 - 202, & 2 - 202, \\
 2 - 22, & 22 - 22,
 \end{array}
 \begin{array}{ll}
 220 - 222, & 202 - 222, \\
 222 - 222, & 2 - 222, \\
 20 - 220, & 220 - 220, \\
 20 - 22, & 200 - 202
 \end{array}$$

وكخطوة أعمق تجمع بين الدروس السابقة ، يمكن للدارس أن يكون الأعداد التي تتضمن الأرقام السابقة ٠ ، ١ ، ٢ بحيث توضع في أي مكان من الأماكن الثلاثة ، كما يمكنه أن يتعرف على مكوناتها ، ويقوم بجمعها وطرحها ما دامت أعداد الجمع والطرح وتتناوبها تتكون في حدود الأرقام ٢٠١٠. وعلى هذا يصبح في حصة الدارس الأعداد : ٢٠١ ، ٢١٠ ، ٢١٢ ، ٢٢١ ، ١٠٢ ، ١١٢ ، ١٢٠ ، ١٢١ ، ١٢٢ ، ١٢ ، ٢١ بالإضافة إلى الأعداد السابقة . كما يمكن للدارس أن يقوم بإجراء العديد من عمليات الجمع والطرح مثل :

$1 + 21 \cdot$	$1 \cdot + 21 \cdot$	$11 + 21 \cdot$	$12 + 21 \cdot$
$21 + 2 \cdot \cdot$	$1 + 2 \cdot 1$	$2 \cdot \div 2 \cdot 1$	$21 + 2 \cdot 1$
$12 \cdot + 1 \cdot 2$	$1 + 2 \cdot \cdot$	$11 \div 2 \cdot \cdot$	$12 + 2 \cdot \cdot$
$112 + 11 \cdot$	$2 \cdot + 1 \cdot 2$	$1 \cdot + 1 \cdot 2$	$11 \cdot + 1 \cdot 2$
$11 \cdot + 1 \cdot \cdot$	$121 + 1 \cdot \cdot$	$111 \div 11 \cdot$	$11 \cdot + 11 \cdot$
$1 \cdot + 111$	$111 + 111$	$1 \cdot 2 \div 1 \cdot \cdot$	$111 + 1 \cdot \cdot$
$1 \cdot 1 + 121$	$1 \cdot \div 112$	$11 \cdot \div 1 \cdot 2$	$12 \cdot + 1 \cdot 2$
$1 \cdot 2 - 222$	$222 - 222$	$2 \cdot 2 - 222$	$112 - 222$
$12 - 212$	$2 \cdot 1 - 212$	$12 \cdot - 22$	$21 \cdot + 221$
$11 \cdot - 21 \cdot$	$1 \cdot \cdot - 21 \cdot$	$2 \cdot 1 - 211$	$111 - 211$
$1 \cdot \cdot - 112$	$1 \cdot 1 - 112$	$1 \cdot 2 - 1 \cdot 2$	$2 - 1 \cdot 2$
$1 \cdot 1 - 121$	$21 - 121$	$2 \cdot - 12 \cdot$	$11 \cdot - 12 \cdot$
$111 - 122$	$112 - 122$	$121 - 122$	$1 \cdot \cdot - 122$
$1 \cdot \cdot - 22$	$1 \cdot 2 - 122$	$12 - 122$	

والى هنا نكون قد أنتهينا من الخطوة الثانية المتعلقة بإدراك طبيعة الأعداد وبإجراء عمليات الجمع والطرح التى تتكون أعدادها ونتائجها من ٠ ، ١ ، ٢ ، إلا اذا رأى المعلم أن خلفية الدارسين تتيح لهم الفرصة المناسبة لتقديم عمليتى الضرب والقسمة باعتبارهما جمع وطرح متكرر كامتداد طبيعى لعمليتى الجمع والطرح اللتين سبق للدارسين دراستهما . وحيث يربط العمليات الأربع أن جميع أعدادها ونتائجها تتكون من الأرقام ٠ ، ١ ، ٢ ، فى هذه الحالة يمكن للمعلم أن يناقش عمليات الضرب والقسمة الآتية :

$$\begin{array}{ccc}
 ٢ \times ١٠٠ , & ٢ \times ١٠١ , & ٢ \times ١١٠ , \\
 ٢ \times ١١ , & ٢ \times ١٠ , & ٢ \times ١ \\
 ٢ \div ٢٠٠ , & ١٠٠ \div ٢٠٠ , & ٢ \div ٢٠٢ , \\
 ٢ \div ٢٢٠ , & ١١٠ \div ٢٢٠ , & ٢ \div ٢٢٢ , \\
 ٢ \div ٢٢ , & ١١ \div ٢٢ , & ٢ \div ٢٠ , \\
 ٢ \div ٢٠ , & ٢ \div ٢ , & ١ \div ٢
 \end{array}$$

وتوضح عملية الضرب من خلال خبرات الدارسين الحسابية ، ويتبين للدارسين أنها بمثابة لغة تختزل عملية الجمع المتكررة ، فمثلا : ٢×١٠٠ تعنى فى خبرة الدارسين :

« اذا أردنا شراء متريين من القماش بسعر المتر ١٠٠ قرشى فكم ثمن القماش ؟ » .

ان مسارات تفكير الدارسين الصادرة من خبرتهم الحياتية يمكن أن تكون هكذا : « متر بسعر ١٠٠ قرشا ، متر بسعر ١٠٠ قرشا . يعنى ٢ مترا بسعر $١٠٠ + ١٠٠ = ٢٠٠$ قرشا » ان لغة الدارس الحياتية هى لغة الجمع المتكرر ، وان لغة المعلم هى تعديل لهذه اللغة الحياتية وهى استبدال لغة الجمع المتكرر بلغة الضرب المختزل وتعنى فى هذا المثال $٢ \times ١٠٠ = ٢٠٠$ وهكذا يكون لاشارة الضرب هنا دلالتها ومفزاها وخصوصا حينما تطول وتطول عمليات الجمع المتكررة وتأخذ من الوقت والجهد مأخذا عسيرا .

وما عملية القسمة الا عملية ضرب عكسية ، فعكس الجمع المتكرر هو طرح متكرر ، ومتى اتضح مغزى عملية الضرب انعكس آثاره على فهم عملية القسمة ، فمثلا : $٣٠٠ \div ١٠٠$ تعنى « كم ورقة من ذات الجنيه المصرى (١٠٠ قرشا) يمكن أن يدفعها دارس اشترى قماشا بمبلغ ٢٠٠ قرشا ؟ » ان مسارات تفكيره تسير هكذا : « $٢٠٠ - ١٠٠ = ١٠٠$ ، $١٠٠ - ١٠٠ = ٠$ صفرا . اذن المطلوب ورقتين من ذات الجنيه المصرى » . وهذا يمكن اختزاله بلغة القسمة

هكذا : $200 \div 100 = 2$. وكذلك العملية $200 \div 2$ تعنى فى لغة الدارس الكبير : « اذا استلم 200 قرشا فى صورة ورقتين من أوراق الجنيه المصرى ، كم قرشا فى كل ورقة ؟ » أو تعنى « اذا أردت تقسيم 200 قرشا على دارسين . كم قرشا يأخذها : كل دارس ؟ » .

ان مناقشة اجراء العمليات الحسابية الأربع وادراك العلاقة بينها منذ البداية وفى حدود الأرقام التى تعلمها الدارسون يعنى فهمهم لهذه العمليات ويساعدهم على فهم اللغة الرياضية وعلى تنظيم مسارات تفكيرهم المنبثق من مواقفهم الحياتية على نحو أفضل وأيسر .

ثالثا : الخطوات من الثالثة حتى التاسعة فى دوس حساب الكبير :

وعلى هذا النهج ، يمكن دراسة الأعداد 30 ، 3 ، فى الخطوة الثالثة واجراء العمليات العددية من جمع وطرح ، ومن ضرب وقسمة متى أمكن ذلك . وكل هذا فى حدود الأرقام 0 ، 1 ، 2 ، 3 ثم نتابع المسيرة بدراسة الأعداد 400 ، 40 ، 4 واجراء العمليات المتعلقة بها فى الخطوة الرابعة . وهكذا حتى نصل فى النهاية فى الخطوة التاسعة الى الأعداد 900 ، 90 ، 9 وذلك بنفسى الأسلوب السابق .

وفى كل خطوة من هذه الخطوات التسع ، تزداد الحصيلة الحسابية للدارس تدريجيا ويصل فى النهاية الى دراسة جميع الأعداد من 0 حتى العدد 999 وكذلك يتمكن من اجراء العمليات العددية التى تدخل فى تكوينها ونتائجها الأرقام من 0 حتى 9 وحيث توضع فى أى مكان من الأماكن الثلاثة

واضح ان مفهوم الأعداد ومكوناتها ، واجراء العمليات الحسابية جميعها تمثل وحدة متكاملة لا تتجزأ اثناء العملية التعليمية .

رابعا : طبيعة عمليات الضرب والقسمة وانبثاق جدول الجمع المتكرر بوحدة متكاملة :

والى هنا يكون الدارس قد ألم بطبيعة أرقام الأعداد التى هى أساس العدد فى كليات كبيرة، وتمكن من اجراء عمليات الجمع والطرح دون إعادة تشكيل اعدادها أى بدون حمل أو استلاف بلغة الرياضيات التقليدية .

واذا كان المدرس قد أتاح الفرصة للدارسين لاجراء عمليات الضرب والقسمة كعمليات جمع وطرح متكررة كما سبق أن أوضحنا ، فيكون المدرس قد وصل الى اللحظة التى عليه أن يبرز للدارسين من دراستهم السابقة

ما أسمته الرياضيات بجدول الضرب وما يسمى فى دراستهم الحالية بجدول الجمع المتكرر . ومن الواضح أن هذا الجدول الذى ينبثق أمام الدارسين فى صورة متكاملة لأول مرة ، هو وليد اكتشافهم من دراستهم لعمليات الجمع والطرح المتكررة فى خطواتها التسع السابقة ، وليس مجرد جدول أصم يفرض على الدارسين فرضا لحفظه دون أن يفهموا له معنى أو يدركوا له مغزى .

أما إذا لم تتح الفرصة للدارسين لإجراء عمليات الضرب والقسمة فى كل خطوة من الخطوات التسع السابقة لإجرائها كعمليات جمع وطرح متكررة، وذلك لسبب أو أكثر يتعلق بالطبيعة الخلقية والعقلية للدارسين ، فإنه ينبغى حينئذ على المدرس أن يبدأ بمناقشة عمليات الضرب والقسمة بعد انتهائه من الخطوات التسع السابقة لعمليات الجمع والطرح . وفى النهاية يصل بالدارسين إلى ما يجب أن يصلوا إليه لو أنهم درسوا هذه العمليات فى مواقعها . وأغنى أن ينظم ويكتشف الدارسون من دراستهم لعمليات الضرب والقسمة ما يسمى بجدول الجمع المتكرر وما يطلق عليه جدول الضرب وذلك فى صورته المتكاملة .

خامسا : اجراء العمليات الحسابية التى تتطلب اعادة تشكيل الأعداد :

بعد الخطوة السابقة ، يبدأ الدارسون بدراسة عمليات الجمع والطرح التى تحتاج إلى اعادة فى تشكيل الأعداد عند إجرائها : فتجمع الوحدات متى بلغت عشرة منها لترفع عشرة واحدة إلى خانة العشرات ، وتجمع كل عشر عشرات فى مائة واحدة لترفع إلى خانة المئات وهكذا ٠٠٠ ويعاد تشكيل أعداد المطروح منه ، فتحول عشرة واحدة من خانة العشرات إلى عشر وحدات تضاف إلى رقم الأحاد أو تحول مائة من أرقام خانة المئات إلى عشر عشرات تضاف إلى رقم العشرات متى كانت عملية الطرح تتطلب ذلك فمثلا فى عملية الطرح : ٢٦٤ - ١٩٣ يعاد تشكيل العدد ٢٦٤ إلى ٤ وحدات ، ١٦ عشرة ، مائة وتجرى عملية الطرح بعد ذلك كالمعتاد .

ومتى فهمت الفكرة التى تكمن فى اعادة تشكيل الأعداد عند اجراء عمليات الجمع والطرح يمكن بسهولة تعميم هذه الفكرة إلى عمليات الضرب والقسمة التى تحتاج إلى حمل الأرقام عند إجرائها .

سادسا : نحو تعميم اشمل فى كتابة الأعداد وعملياتها :

كانت الأعداد السابقة فى حدود ثلاثة أرقام ، وبنفس الطريقة السابقة يمكن تتبع دراسة الأعداد حتى أرقام المليون . فيدرس الرقم ١ فى مكانته الرابعة ثم الخامسة ثم السادسة ، فيتعلم الدارسون مكانة الآلاف ومكانة عشرة

الآلاف ثم مكانة مائة الآلاف . ومن المهم أن يدرك الدارسون العلاقة بين الأماكن الثلاثة الأولى والأماكن الثلاثة التالية ، ويتبين لهم أن الأماكن الثلاثة الأخيرة ماضى إلا الامتداد وتعميم للأماكن الثلاثة الأولى .

وبالمثل يمكن بالتدريج تعميم القيم المكانية الثلاثة وهي الآحاد والعشرات والمئات للتتبع في أماكن المليون ليتعرف الدارس على آحاد المليون وعشرات المليون ومئات المليون . وبمعنى آخر يمكن تعميم مفهوم خانات الوحدات (الآحاد والعشرات والمئات) الى خانات الألوف (أحادها وعشرات مئاتها) الى خانات المليون (أحادها وعشرات مئاتها) عند قراءة الأعداد وعند التعرف على قيم أرقامها المكانية ، ويعتبر هذا أيضا بمثابة التركيز على القيم المكانية للأرقام في الأعداد .

كما يمكن أيضا تعميم مفهوم جمع وطرح أعداد الوحدات (سواء بدون إعادة لتشكيل الأعداد أو بإعادة تشكيلها) الى جمع وطرح أعداد الألوف ، وكذلك الى جمع وطرح أعداد المليون . وبالطبع فإن مفهوم ضرب وقسمة أعداد ذات رقم أو رقمين ينبغي أن يمتد أثره الى ضرب وقسمة أعداد ذات أرقام أكبر .

سابعاً - نحو امتداد مفهوم اجراء عمليات الأعداد الصحيحة على عمليات الأعداد المنتسبة والعشرية :

تعالج الأعداد المنتسبة في جمعها وطرحها بنفس طريقة جمع وطرح الأعداد الصحيحة . غير أن إعادة تشكيل الأعداد المنتسبة لا يخضع بالضرورة لاساس عشرة كما في الأعداد الصحيحة ، بل تتخذ أساساً قوامه العلاقة بين وحدات القياس المختلفة . فمثلاً في عملية الجمع التي تتضمن جرامات وكيلو جرامات بعد أن تضاف الجرامات والكيلو جرامات كل منها على مثيلاتها ، تجمع الجرامات متى بلغت ألفاً منها ، لتكون كيلو جراماً واحداً يضاف الى أعمدة الكيلو جرامات . وواضح أن أساس تجميع هذه العملية هو الألف وهو العلاقة التي تربط بين الكيلو جرام والجرام . ومثل هذه العملية مثل عملية تجميع الوحدات في خانة الآحاد متى بلغت عشرة منها لتكون عشرة واحدة تضاف الى خانة العشرات . وأساس تجميع هذه العملية هي العشرة التي هي أساس النظام العشري . وقس على ذلك جميع العمليات ذات الأساسات المختلفة ، سواء كانت أعداداً صحيحة أو أعداداً منتسبة . ويعني ذلك أن مفهوم اجراء عمليات الأعداد الصحيحة ، سواء بدون إعادة لتشكيل الأعداد أو بإعادة تشكيلها ، ينبغي أن يمتد ويعمم عند معالجة نفس العمليات على الأعداد المنتسبة .

كما أن الطريقة التي اتبعت في قراءة الأعداد الصحيحة وفي إجراء عملياتها ينبغي أن يمتد أثرها لتشمل الأعداد العشرية ، فمثلا ينبغي أن يدرك الدارسون العلاقة بين ضرب الأعداد الصحيحة وضرب الأعداد العشرية ، وتصميم مفاهيم الأولى على الثانية ، حتى تبدو الأخيرة كامتداد طبيعي للأولى دون حد فاصل بينهما إلا في وضع العلاقة العشرية كعلامة تميز بين اسميهما ، وتؤكد على ضرورة الاهتمام بالقيم المكانية للأرقام في أعدادها سواء بوجود العلامة العشرية أو بغيابها .

الفصل السابع عشر

تقويم برامج الكبار (*)

يعتبر التقويم عملية مركبة تشتمل على أنشطة متعددة لجمع بيانات عن الأشخاص أو الموضوعات أو المواقف أو أنواع السلوك المراد تقويمها وإصدار الحكم عليها ، كما تتضمن الأنشطة التقويمية تحليل وتفسير المعلومات أو البيانات واستخلاص النتيجة أو الحكم ، والتقويم عملية مركبة لأنه يشتمل على الأبعاد الآتية :

أبعاد عملية التقويم :

- ١ - تحديد الأهداف .
- ٢ - اعداد الوسائل الضرورية لجمع المعلومات أو البيانات أو الملاحظات .
- ٣ - تصنيف البيانات وتحليلها وتلخيصها .
- ٤ - استخدام نتائج التحليل والتفسير في تحسين أو علاج أو تطوير الظاهرة أو السلوك أو البرامج .

ولما كان التقويم يقتضى إصدار حكم فانه لابد أن يعتمد على معايير أو محكات أما التقويم الذى يقوم به الفرد فى كل خطوة بخطوها أو فى كل عمل أو تصرف خلال حياته اليومية فانه تقويم ذاتى لانه يدور حول الذات ، كما أن المعايير المستخدمة فيه ذاتية وهى ميول الفرد ومنفعته ومركزه أو كرامته .. الخ .

ونظرا لاختلاف المعايير التى يعتمد عليها الفرد فى أحكامه من حيث الذاتية والموضوعية ، ومن حيث الدقة والصدق والثبات ، الخ فان الأحكام المبنية عليها تختلف أيضا فى تسميتها ، فالأحكام المبنية على ملاحظات شخصية أو معايير غير مقننة قد تسمى آراء ، والأحكام التى قد تتأثر بميول الفرد ومشاعره قد تسمى اتجاهات ، أما الأحكام القصدية المبنية على معايير واضحة الدقة أو على محكات مقننة أو المبنية على ملاحظات علمية أو دراسة موضوعية للظاهرة المراد تقويمها ، فهى ما تسمى بالأحكام التقويمية .

(*) للدكتور حامد الفقى .

اهداف التقويم :

ينبغي أن تشمل أهداف التقويم ما يلي :

- ١ - تقديم معلومات عن أوجه القوة ونواحي الضعف .
- ٢ - تقدير مدى ما تحقق من أهداف البرامج أو الخطة أو المنهج .
- ٣ - تقديم نوع من الإثابة أو المكافأة أو التعزيز للدارسين بما يساعد على تثبيت الاستجابات الناجحة ويزيد من قوة الدافع .
- ٤ - الاستفادة من الملاحظات والبيانات والاحصاءات التي تسفر عنها عملية التقويم في تعديل وتحسين البرامج أو المناهج أو الطرق أو الوسائل . الخ .

ويلاحظ أن أهداف البرنامج أو المنهج قد تكون أهدافا اجتماعية أو اقتصادية أو قومية عامة : وقد تكون أهدافا تربوية أو فردية خاصة كتعليم مهارات القراءة والكتابة أو الوصول بالدارسين الى مستوى معين في النواحي المهنية أو الثقافية ، وقد تكون أهدافا سلوكية كتعليم الدارسين بعض العادات السلوكية السليمة في حياتهم اليومية ، وينبغي مناقشة هذه الأهداف مع الدارسين وتوضيح ضرورتها وإضافة ما يراه هؤلاء الدارسون الكبار من أهداف تحقق حاجاتهم الشخصية ومشكلاتهم الملحة ، وذلك لأن الدارس الكبير هو أدرى الناس بما يحتاجه وبما يلائمه من حيث الموضوع والمنهج والزمان والمكان ونحو ذلك ، ومن خلال مناقشة الدارسين لأهداف البرنامج أو المنهج يستطيع المدرس أن يتفق معهم على خطة التقويم التي سوف تصاحب عملية التدريس والتي سوف تتم على فترات منظمة للتحقق من تقدم البرنامج ومن الاتجاه نحو تحقيق الأهداف التي تم توضيحها .

أما الأهداف الجزئية الخاصة بكل درس أو بعدة دروس فلا داعى لمناقشتها بالتفصيل مع الدارسين ، ولكن يمكن أن يعرفهم المعلم بأنه عقب كل درس ينبغي أن يستند كل منهم للإجابة على السؤال التالي : ما الجديد الذي تعلمته من هذا الدرس ، وماذا يمكن أن أقوم به تبعا لذلك ؟

٢ - وسائل التقويم :

ينبغي أن يتحقق في وسائل التقويم ما يلي :

- ١ - أن تتصل بالأهداف المراد تقويمها اتصالا مباشرا .

- ٢ - أن تكون متنوعة بتنوع النواحي المراد تقويمها .
- ٣ - أن تؤدي الى الحصول على معلومات تشخيصية .
- ٤ - أن يكون موثوقا بها بمعنى أن تكون الى حد ما موضوعية .

ويلاحظ أن القياس والاختبار والامتحان والفحص تعتبر أنشطة تقويمية ولكن واحدا منها ليس هو التقويم في ذاته ولكنه وسيلة من وسائله. فالقياس يقوم على وحدات معيارية يقاس بها الشيء المراد قياسه ، وهذا الشيء قد يكون عاديا وقياسه يكون بتقدير الكم وقد يكون معنويا وقياسه يكون بوصف الكيف ، وقد يشمل الناحيتين .

أما الاختبارات فأنواع : فمنها الاختبارات العقلية أو اختبارات الذكاء التي تحاول التعرف على العمر العقلي وتقدير نسبة الذكاء وهذا النوع من الاختبارات قد يكون فرديا وقد يكون جماعيا ، كما أنه قد يكون لفظيا وقد يكون غير لفظي وقد يجمع بين الناحيتين اللفظية والعملية ، ويشترط فيمن يستخدم هذا النوع من الاختبارات المقتنة أن يكون اخصائيا نفسيا مدربا على استخدامها وإجرائها وتفسيرها ، وتستخدم هذه الاختبارات في كثير من الأغراض العلاجية وغير العلاجية .

وهناك اختبارات التحصيل المقتنة أيضا والتي تستخدم في المدارس في بعض المجتمعات المتقدمة لتكون الى جانب الاختبارات التحصيلية غير المقتنة والتي يجريها المعلم داخل الفصل دليلا كافيا على مستوى التحصيل الدراسي للدارس ، وهناك اختبارات الشخصية واختبارات الميول والاختبارات الاسقاطية وغيرها من الوسائل التي تستخدم في مجالات التوجيه التربوي والمهني ، وفي التعرف على القدرات والاستعدادات الخاصة .

والاختبارات التي يمكن استخدامها في داخل الفصل نوعان :

١ - اختبارات موضوعية وهي التي لا يختلف اثنان في تقدير الدرجة التي يحصل عليها المجيب على هذه الاختبارات ومن هذا النوع اختبارات الخطأ والصواب واختبارات الاختيار من متعدد .

٢ - اختبارات ذاتية وهي التي يمكن أن يختلف اثنان في تقدير الدرجة التي يحصل عليها المجيب اذا انفرد كل منهما بتصحيح اجابته بعيدا عن الآخر وتسمى اختبارات المقال .

وسائل تقويم الكبار :

بعض ما تقدم ذكره من أنواع الاختبارات يمكن استخدامه مع
الأميين الكبار ، وخاصة الاختبارات غير اللفظية أو التي لا ترتبط بالتعليم
ولا بالتجارب والخبرات والمهارات التعليمية ولكن أهداف تعليم الكبار
هي التي تحدد نوع الاختبارات ووسائل التقويم الملائمة ، فاختبارات
المدرس تحريرية كانت أو شفوية ، وكذلك ملاحظاته الموضوعية قد تكفي
في تقويم ما وصل اليه الدارسون في تعلم مبادئ القراءة والكتابة
والحساب ، وهذه الاختبارات لاتخرج في شكلها أو لاتختلف في طبيعتها
عن التمرينات التي يذكرها مؤلفو كتب القراءة والكتابة للكبار عقب كل
درس أو بعد مجموعة معينة من الدروس ، وكذلك ملاحظات المدرس على
أداء الدارسين واشتراكهم الايجابي في المناقشات وبذلهم المحاولات
الصادقة في التعلم الى جانب نتائج الاختصاصات . كل ذلك قد يعطى صورة
ملائمة عن مدى تحصيل الدارسين ، أما اذا كان الهدف تعليم الدارسين
الكبار عادات سلوكية معينة أو مهارات خاصة في حل مشكلات العمل فقد
تكون وسيلة التقويم الملائمة هي ملاحظة التغير السلوكي والمظاهر الجديدة
المرتبة على هذا التغير .

ويمكن للمدرس اعداد استفتاءات مبسطة بعد المرحلة الاولى . من
البرنامج ويتخذها وسيلة موضوعية لتقويم اتجاهات الدارسين نحو البرنامج
أو المنهج أو الطريقة أو الكتاب المقرر ثم يتخذ من نتائج هذه الاستفسارات
وسيلة لاعدل البرنامج أو المنهج بما يتفق مع حاجات الدارسين ، كما يتخذ
اجاباتهم وسيلة لتقدير مدى ما حققوه من تقدم .

وقد يستطيع المدرس استخدام بعض المواقف العملية واسناد بعض
الأدوار الجماعية للدارسين الكبار وملاحظة ما استفادوه من البرنامج في مثل
هذه المواقف أو في أدائهم لهذه الأدوار .

خطوات التقويم :

تكاد تنحصر خطوات التقويم فيما يلي :

- ١ - توضيح وتحديد الأهداف - وقد سبق الحديث عنها .
- ٢ - تحديد وسائل جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالتعرف على
مدى تحقيق الأهداف وقد سبق الحديث عن الوسائل .
- ٣ - تحقيق التوازن وتوزيع الاهتمام : ويشتمل ذلك ألا يقتصر
الاعتماد في تقديم الكبار على قياس مهارات القراءة والكتابة والحساب ومدى

ما حققوه فيما من تقدم بل ينبغي أن يتناول التقويم النواحي السلوكية والاجتماعية ، والاتجاهات والميول ، والكشف عن القدرات الخاصة أو المواهب الابتكارية تمهيدا لتنميتها وتطويرها .

٤ - تحليل وتفسير النتائج وتلخيصها :

يجب أن تحلل نتائج الاختبارات التحريرية والشفوية ، ونتائج الملاحظات اليومية والأساليب التقويمية التي يستخدمها المدرس ، ثم تفسر تلك النتائج في ضوء الأهداف والحاجات الخاصة بالدارسين وفي ضوء خطة البرنامج وبعد ذلك تلخص تلك النتائج في صورة درجات أو تقديرات أو أحكام تقريرية ويستطيع المدرس أن يبرز نتيجة الدارس الكبير في صورة بيانية يستطيع من خلالها أن يعرف مواضع القوة ونواحي الضعف ، كما نستطيع أن نستخدم الأساليب الاحصائية فيستخرج المتوسط الحسابي ويقدر من هم فوق أو دون المتوسط بطريقة اجمالية ، ويمكنه كذلك أن يقارن نتائج الشهور أو الفترات ببعضها البعض بالنسبة للدارس الواحد أو بالنسبة لجميع الدارسين ، ويعرض ذلك في صورة رسم بياني وقد يقسم الفصل الى مجموعات ويقارن بين نتائج هذه المجموعات تحقيقا للتنافس بين المجموعات وتقاديا للتنافس بين أفراد الدارسين الكبار .

٥ - الاستمرار :

ينبغي أن يكون التقويم عملية مستمرة ومتكررة بتكرار المواقف التعليمية ، فالمدرس الكفء هو الذي بدون ملاحظاته على أفراد الدارسين يوما بيوم ، وذلك بالإضافة الى التدريبات التقويمية التي تعقب كل درس وبالإضافة الى الاختبارات الشفوية أو التحريرية المنظمة ، والتي يحاول عن طريقها التعرف على نمو الدارسين ، وعلى تقدير مدى أو سرعة هذا النمو والاستفادة من هذه العملية المستمرة في تطوير البرنامج أو تعديل الخطة أو الطريقة أو علاج نواحي الضعف في الموضوعات أو في الأفراد الدارسين . إذ أن التقويم ليس غاية في ذاته ولكنه وسيلة تطويرية وعلاجية ينبغي أن تسير جنبا الى جنب مع عملية التعلم وأحيانا تسبقها وتمهد لها ثم تعقبها وتحكم عليها .

٦ - المتابعة :

لا كان الهدف من التقويم هو التعرف على نمو الدارسين كان من الضروري متابعة هذا النمو والعمل على دفعه وإزالة ما يعترضه من عوائق ، فلا يكفي في التقويم أن يلقى المدرس بالدرجة أو بالمباراة أو بالحكم التقويمي أمام الدارس ثم تنتهي العملية عند هذا الحد ، ولكن ينبغي أن

يتابع المدرس الدارس ويطلب منه ملاحظة ما تدل عليه تلك الدرجة من نواحي القوة أو الضعف ويطلبه بالعمل على علاج ما يحتاج الى علاج ، وقد يقتضى الأمر مقابلة الدارس عقب انتهاء الدرس لتحليل الدرجة وتفسيرها له ورسم العلاج والمتابعة المطلوبة .

٧ - التعزيز :

ينبغي ألا يهمل التقويم نواحي القوة والاثابة عليها وألا يكتفى المدرس باظهار نواحي الضعف فقط اذ أن التقويم نوع من التعزيز الذى يقصد به تعريف الدارس بما حققه من تقدم واثابته عليه لتثبيت الاستجابات الصحيحة والزيادة فى قوة الدافع .

٨ - البطاقة المتكاملة :

ويسمىها البعض البطاقة المجمعـة وهى التى يستطيع المدرس أن يخصص لها كراسة صغيرة لكل دارس ، وأن يخصص قسما للنواحي التحصيلية وقسما للنواحي الاجتماعية ، وثالثا للنواحي الصحية ، ورابعا للنواحي النفسية أو المزاجية ، وقسما للدوافع والميول والرغبات والاتجاهات ، ويوضح مظاهر القوة والضعف فى كل منها حتى يستطيع من خلال هذا التقويم المتكامل أن يضع خطة التطوير والتنمية ووسائل التشخيص والعلاج .

الملحقات

ملحق رقم (١)

استمارة حصر وتصنيف الدارسين

أولاً : البيانات الشخصية : (يسأل الدارس عن هذه البيانات وتسجل
الاجابات)

- اسم الدارس :
- مكان وتاريخ الميلاد :
- العمر :
- الديانة :
- الجنسية :
- الحالة الاجتماعية :
- عدد أفراد الأسرة .
- الوظيفة أو العمل :
- جيرة ومكان العمل :
- هاتف رقم :
- عنوان السكن :

ثانياً : دوافع التعليم : (يوجه السؤال التالي باللهجة الدارجة الى الدارس
أو المدرسة وتسجل الاجابات)

لماذا ترغب في التعليم ؟

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ثالثاً : المستوى التحصيلي : (يطبق اختبار التصنيف على الدارس ويسجل
المستوى التعليمي يوضع علامة (صح) أمام المستوى

- أمي تماماً ()
- يقرأ الحروف ()
- يقرأ الكلمات ()
- يقرأ الجمل ()

رابعاً أقرب مدرسة (مركز) للدراسة : (يسأل الدارس عن أقرب مركز
للدراسة ويسجل اسم المدرسة أو المركز) .

ملحق رقم (٢)

نموذج

لاستبيان تقويم دورة تدريبية لمعلمي محو الأمية

إعداد : الدكتور محمد منير مرسى

الهدف من هذا الاستبيان :

هذا استبيان لتقويم البرنامج وهو موجه للمعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات المشتركين فى الدورة والهدف منه هو التعرف على آرائهم بالنسبة للبرنامج وما يتعلق بجوانبه الايجابية والسلبية وكذلك التعرف على مقترحاتهم وتوصياتهم فى هذا الصدد .

والاستبيان يتكون من أربعة عناصر رئيسية - العنصر لأول منها يتناول مدة البرنامج وتوقيته والعنصر الثانى يتناول محتوى البرنامج والعنصر الثالث يتناول مدى الاستفادة من البرنامج والعنصر الرابع يتناول الملاحظات العامة والتوصيات . وكل عنصر منها يتكون من عدة أسئلة ..

والمطلوب :

- ١ - تسجيل الاجابات على عناصر الاستبيان بالطريقة المحددة لكل سؤال .
- ٢ - توخى الدقة والصراحة فى ملء هذه البيانات لما لها من أهمية علمية فى تحسين وتطوير البرامج المستقبلية .
- ٣ - عدم كتابة اسم القائم بملء الاستبيان حتى تعطى له الحرية الكاملة فى ابداء رأيه بصراحة ..

المرجو وضع علامة (صح) أمام الخانة التى تناسبك :

()	معلم
()	معلمة
()	موجه
()	موجهة

عناصر الاستبيان

أولا - مدة البرنامج وتوقيته :

المطلوب ابداء رأى بنعم أو لا بالنسبة للأسئلة الآتية وتكملة الإجابة المطلوبة ..

- ١ - هل تعتقد أن مدة البرنامج وهى ثلاثة أسابيع كانت كافية ؟

()	نعم
()	لا

٢ - اذا كانت الاجابة بـ لا فما هي المدة المناسبة في رأيك ؟
المدة المناسبة هي :

٣ - هل تعتقد أن وقت البرنامج بين الساعة الرابعة والثامنة مساءً كان مناسباً ؟

نعم ()
لا ()

٤ - اذا كانت الاجابة بـ لا فما هو الوقت المناسب في نظرك ؟
الوقت المناسب هو

٥ - في حالة برنامج مائل مستقبلاً ماهي أنسب فترة من السنة لعقدته ؟
في أول العام الدراسي ()
في أجازة نصف السنة ()
في ميعاد آخر أذكره :

ثانياً : محتوى البرنامج :

١ - هل تعتقد أن المحاضرات النظرية في البرنامج كانت مناسبة ؟
نعم () لا ()

٢ - اذا كانت الاجابة بـ لا فما هي أهم الأسباب في نظرك ؟

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

٣ - هل تعتقد أن الدروس والتطبيقات العملية كانت كافية ؟
نعم () لا ()

٤ - اذا كانت الاجابة بـ لا فما هي الأسباب في نظرك ؟

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

٥ - هل تعتقد أن المناقشات كانت كافية ؟

نعم () لا ()

٦ - إذا كانت الإجابة بـ لا فما هي أهم الأسباب في نظرك ؟

... ..
... ..
... ..
... ..

٧ - هل تعتقد أن تقسيم البرنامج الى محاضرات ودروس عملية وتطبيقات ومناقشات كان مناسباً ؟

نعم () لا ()

٨ - إذا كانت الإجابة بـ لا فما هو التقسيم الأفضل في نظرك ؟
التقسيم الأفضل هو :

(١)
(٢)

ثالثاً - مدى الاستفادة من البرنامج :

١ - هل تعتقد أنك استفدت من البرنامج بصفة عامة ؟

نعم () لا ()

٢ - إذا كانت الإجابة بـ نعم فما مدى هذه الاستفادة ؟

قليل ()

جيد ()

متوسط ()

٣ - إذا كانت الإجابة بـ لا فاذكر أهم الأسباب :

... ..
... ..
... ..
... ..

٤ - ماهي الجوانب التي كانت استفادتك منها أكثر ؟

- () - المحاضرات
- () - المناقشات
- () - الدروس والتطبيقات العملية

٥ - هل ساعدك هذا البرنامج على :

- () - زيادة معلوماتك بصفة عامة
- () - اكتسابك مهارات ومفاهيم جديدة
- () - تبصيرك بأساليب وطرائق حديثة
- () - تذكر معلومات قديمة

رابعا - الملاحظات العامة والتوصيات :

١ - هل تعتقد أن برنامج الدورة بصفة عامة كان مناسباً ؟

- () نعم
- () لا

٢ - اذا كانت الاجابة بـ لا فما هي أهم الأسباب :

... ..
... ..
... ..
... ..

٣ - ما أهم الجوانب الإيجابية للبرامج في نظرك ؟

... ..
... ..
... ..
... ..

٤ - ما أهم الجوانب السلبية للبرامج في نظرك ؟

... ..
... ..
... ..
... ..

٥ - ما أهم التوصيات والمقترحات التي تراها ؟

... ..
... ..
... ..
... ..

(م ١٦ - تعليم الكبار)

ملحق رقم (٣)

دليل

لتقويم مشروع معاهدة الأمانة

اعداد

الدكتور محمد منير مرسى - الدكتور عبد الله فكرى العريان

النبذة :

... ..
... ..

هدف البرنامج :

... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..

مجاله الجغرافى :

... ..
... ..
... ..

توزيع الفصول :

عدد الدارسين في نهاية البرنامج رجال	العدد المجل عند بدء التجربة رجال	عدد الفصول رجال	نسبة	منطقة الفصول الديانة
				الريف
				الجموع

بدء تنفيذ البرنامج :

المرحلة الأولى :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المرحلة الثانية :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

نهاية تنفيذ البرنامج :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

أسس اختيار الدارسين :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

توزيع الدارسين بالنسبة للمهن وفئات العمر :

النقطة	عدد الدارسين في اول البرنامج			عدد الدارسين الذين التحقوا بالبرنامج بعد بداية تنفيذه			عدد الدارسين في نهاية البرنامج			متوسط لمدى الدارسين		
	رجال	فلاحون	رياح	رجال	فلاحون	رياح	رجال	فلاحون	رياح	رجال	فلاحون	رياح
المدينة												
الريف												
الجميع												

متوسط نسبة الحضور خلال أشهر الدراسة :

الشهر	في المدينة		الشهر	في الريف		الشهر	في المدينة		الشهر	في الريف	
	رجال	نساء		رجال	نساء		رجال	نساء		رجال	نساء
	%	%		%	%		%	%		%	%
أكتوبر			مارس			أكتوبر			أكتوبر		
نوفمبر			أبريل			نوفمبر			نوفمبر		
ديسمبر			مايو			ديسمبر			ديسمبر		
يناير			يونيه			يناير			يناير		
فبراير			يوليو			فبراير			فبراير		

تعليل ظاهرة التسرب ان وجدت :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الدعوة للبرنامج

أساليبها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مدى فاعليتها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

اماكن الدراسة :

قربها من موطن الدارسين أو مكان عملهم :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ملاءمة التجهيزات للدارسين :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ظروف تنفيذ المشروع :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المشرفون والعلمون :

عدد المشرفين :

عدد المعلمين

عدد المعلمات :

مؤهلات المشرفين :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مؤهلات المعلمات :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

معلمون	معلمات	مرشدون مرشدات
المعلمون والمعلمات الذين اشتركوا في الدورة التدريبية		
المعلمون والمعلمات الذين لم يحضروا الدورة وعملوا بالمشروع		

مدى استفادة المعلمين والمعلمات من برنامج التدريب •

[illegible]

هل وجد المعلمون والمعلمات صلة ما بين البرنامج التدريبي وبين واقع التدريس:

[illegible]

مقترحات المعلمين والمعلمات بشأن برنامج التدريب :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الصعوبات التي واجهت المعلمين في التدريس :

نوعها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مقترحاتهم لمعالجتها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الحوافز المتاحة للمعلمين :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الحوافز المتاحة للمشرفين :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

خطة الدراسة الأسبوعية :

زمن الحصة	عدد الحصص المخصصة	المواد الدراسية
		قراءة وكتابة
		ثقافة دينية
		حساب
		ثقافة عامة
		ثقافة عمالية أو مهنية أو تدبير منزلي
		ترويح

الكتب المستخدمة :

القراءة والكتابة :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

هل أعد الكتاب خصيصا للكبار .

... ..
... ..
... ..

رأى المعلمين والمعلمات فيه

... ..
... ..
... ..
... ..

رأى الدارسين فيه :

... ..
... ..
... ..
... ..

كتاب الحساب :

... ..
... ..
... ..
... ..

هل أعد الكتاب خصيصا للكبار :

... ..
... ..
... ..

رأى المعلمين والمعلمات فيه :

... ..
... ..
... ..
... ..

رأى الدارسين فيه :

... ..
... ..
... ..
... ..

كتاب المعلومات العامة :

... ..
... ..
... ..

هل أعد الكتاب خصيصا للكبار :

... ..
... ..
... ..

رأى المعلمين والمعلمات فيه :

... ..
... ..
... ..
... ..

رأى الدارسين فيه :

... ..
... ..
... ..
... ..
... ..

هل هناك مواد تعليمية أخرى ؟ :

... ..
... ..
... ..
... ..

هل هناك كتب للمتابعة :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الوسائل التعليمية :

أنواعها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مدى استخدامها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

تقويم الدارسين :

الأساليب المستخدمة :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

فترات استخدامها :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجالسون للامتحان فى نهاية الفترة

المنطقة	ذكور	اناث	المجموع
المدينة			
الريف			
المجموع			

مستوى تحصيل الدارسين فى القراءة والكتابة :

... ..

مستوى تحصيل الدارسين فى الحساب :

... ..

مستوى تحصيل الدارسين فى المعلومات العامة :

... ..

... ..

مدى زيادة الكفاءة الانتاجية للدارس فى عمله :

... ..

... ..

... ..

الحوافز المتاحة للدارسين وأنواعها :

... ..

... ..

... ..

من جهة المشرفين على البرنامج :

... ..

... ..

من جهة المؤسسات التي يعمل بها الدارسون :

... ..
... ..

التكلفة العملية للبرنامج كله :

... ..
... ..

الأجور والمكافآت :

المعلم والمعلمة

المرشدة المتفرغة

المشرف

المسجل

المشرف العام

تكاليف الكتب والأدوات :

... ..
... ..

المواصلات :

... ..

منصرفات أخرى :

... ..

هل هناك مصادر أخرى غير الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار
اسهمت في تمويل المشروع :

... ..
... ..

هل هناك جهود تطوعية اسهمت في المشروع :

... ..
... ..

مدى التعاون بين الجهات المعنية بشئون محو الأمية بالوزارة والهيئات
الأخرى التي أسهمت في المشروع اذا وجدت :

... ..
... ..
... ..

رأى المعلمين والمشرفين فى البرنامج بصفة عامة :

... ..
... ..
... ..
... ..

رأى الدارسين فى البرنامج بصفة عامة :

... ..
... ..
... ..
... ..

مشكلات تنفيذ البرنامج من وجهة نظر المشرفين :

... ..
... ..
... ..
... ..

مشكلات تنفيذ البرنامج من وجهة نظر المعلمين :

... ..
... ..
... ..

مشكلات تنفيذ البرنامج من وجهة نظر الجهات المعنية الأخرى :

... ..
... ..
... ..
... ..

مشكلات اخرى :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مقترحات عامة :

من وجهة نظر الجهات المختصة :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

من وجهة نظر المعلمين والمعلمات :

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

من وجهة الدارسين

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...