دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٩١ ـ ٢١٤ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

بعض الاعتبارات والمشكلات التي تواجه مخططي برامج تعليم الكبار ومحو الأمية في البلدان النامية

عبدالرحمن سعد الحميدي

أستاذ تعليم الكبار المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

إن التخطيط لبرامج تعليم الكبار في الدول النامية يتطلب مراعاة مجموعة من الاعتبارات، قام الباحث بدراستها ومن أهمها خصائص الأميين وطبيعة المتغير الاجتماعي والثقافي وإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية. وضمن الباحث في بحثه تجارب بعض الدول النامية في مواجهة مشكلة الأمية وتطرق إلى مشكلتين مهمتين عادة ما تواجهان مخططي برامج تعليم الكبار وتؤديان في كثير من الأحيان إلى عدم فاعلية البرامج وهما:

١ ـ التمسك بالتقاليد والخوف من التغير

٢ ـ التسرب والفشل في المشاركة

وأكد الباحث على ضرورة تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية، بسبب التغير الهائل في العلم والتكنولوجيا وظهور كثير من الأفكار الجديدة.

أولاً: مقدمة

تواجه الدول النامية عند معالجتها لمشكلة الأمية الكثير من الصعاب والعقبات، والغالب من الأبحاث التي تصدت لتلك المشكلة أن تنظر إليها نظرة عامة. ويرمي هذا البحث إلى دراسة بعض المشكلات التي تواجه العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية عند شروعهم بالتخطيط أو الإعداد لبرامج تعليم الكبار في بلدانهم وذلك في محاولة لتذليل هذه الصعاب بأسلوب علمي منهجي.

والبحث يتكون من أربعة أقسام غير المقدمة والخاتمة، القسم الأول يركز على الخلفية العامة أو الحضارية في الدول النامية ونناقش فيه السمات المشتركة لتلك الدول وأثرها في تفشي ظاهرة الأمية، وكيفية مواجهة مشكلة الأمية. والقسم الثاني يختص بدراسة الاعتبارات الضرورية التي ينبغي مراعاتها عند وضع برامج تعليم الكبار، ونناقش فيه خصائص الأميين، وطبيعة التغير الاجتماعي والثقافي، وإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية. والقسم الثالث يناقش مشكلتين من العقبات التي تواجه الدول النامية في تطوير برامج تعليم الكبار وهما: التمسك بالتقاليد والخوف من التغيير، والفشل في المشاركة والتسرب. والقسم الرابع والأخير يتعرض لبرامج وأهمية تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في البلاد النامية.

ثانيًا: الخلفية العامة

تعني التنمية فيما تعنيه زيادة قدرة الأفراد على المشاركة في برامج التنمية والاستفادة من إنجازاتها. وقد أكّد Peter Du Sautor هذا المفهوم في كتابه «تخطيط وتنظيم برامج تعليم الكبار» عام ١٩٦٦م بقوله: «إن التوسع الاقتصادي لايمكن بلوغه إذا كان أفراد المجتمع غير قادرين على فهم الأدوار التي يطلب منهم القيام بها في برامج التنمية القومية، هذا بالإضافة إلى أن التعليم الابتدائي الأساسي لن يكون بوسعه إكساب هؤلاء الأفراد معارف ومهارات جديدة، لذا يجب اعتبار محو الأمية عملية استثمارية لإزالة الموانع من طريق التنمية بشكل نهائي.»[١]

وقد بين فليبس Phillips في كتابه «التعليم والتنمية» أن تحقيق الآمال الاقتصادية للبلدان النامية تعتمد على الحد من ضغوط السكان على الموارد الطبيعية، بل يجب أن تعتمد التنمية على رؤوس الأموال الخارجية والمهارات التقنية أكثر مما هو قائم الآن. كما يجب أن تعتمد على بنية اجتماعية متماسكة، ووسال اتصال أكثر تطورًا، ونظامًا تربويًا أكثر حداثة لتفادي مشكلة قلة الإنتاج والاستهلاك.»[٢]

وهكذا تصبح الخدمات الاجتماعية جزءًا من عملية التنمية، فالمدارس وتسهيلات الرعاية اليومية للأطفال، والمواصلات، والتسهيلات الصحية، والضمانات

الاجتماعية، تزداد الحاجة إليها في الدول النامية كلما زاد احتكاكها بالمجتمعات المتقدمة، وكلَّما رغبت هذه المجتمعات في تحقيق درجة من التقدم، فالتعليم يشكل رأس الحربة في عملية التنمية، كما توصف الدول التي ترتفع نسبة الأمية بين سكانها بأنها دول متأخرة.

١ ـ الخصائص المشتركة للدول النامية

تشترك الدول النامية في خصائص كثيرة، فهي في العادة دول محافظة شديدة التمسك بتقاليدها وأوضاعها الاجتماعية التي تجعل أي مبادرة للتغير الاجتماعي أمرًا محفوفًا بالمخاطر والصعاب.

وتعاني هذه الدول في الغالب من مستوى منخفض في الأخذ بأسلوب التكنولوجيا الحديثة في طرائق حياتها، لذلك نجد أن إنتاجها للسلع والخدمات يكاد يكون ضعيفًا جدًّا وتقليديًّا، كما يؤدي انخفاض مستوى الأجور في البلاد النامية إلى ضعف القوة الشرائية، الأمر الذي يجعل التبادل التجاري أمرًا صعبًا إن لم يكن مستحيلاً.

وتعتبر الزراعة المصدر الرئيس للإنتاج في الدول النامية ولاسيما في المناطق الريفية، ومع ذلك ترتفع معدَّلات سوء التغذية والفقر في هذه المناطق بشكل لافت للنظر ويفوق مثيله في المناطق الحضرية.

وتمثل الأمية مشكلة حادَّة في البلاد النامية حيث تتراوح نسبة الأمية بهذه البلاد بين ٣,٣٢٪ للذكور ٥٠٪ للإناث لفئات الأعمار ١٥+ وفق تقديرات هيئة اليونسكو عام ١٩٨٠م.[٣] وليس بخاف ما يترتب على مشكلة الأمية من قلة إنتاجية العامل في المجال الزراعي والصناعي وانخفاض مستوى الخبرة الفنية للعمالة، ونقص في القيادات الإدارية المدربة، وانكماش في طموحات الأفراد وعزلة للمجتمع، وقد أكَّدت دراسة هندية، تمَّ المقارنة فيها بين عادات العمل والحصيلة الإنتاجية للعمال المتعلمين

والأميين، أن المتعلمين من العمال ليسوا فقط قادرين على إنجاز مزيد من العمل، بل إنهم أنجزوا أعمالهم بشكل أفضل من نظرائهم العمال الأميين في المصنع نفسه، وهكذا لايستطيع أي مجتمع أن يسير في ركب التطور بدون رفع نسبة تعليم أبنائه بغض النظر عن التكلفة المادية.

وعلى الرغم مما بين الدول النامية من خصائص مشتركة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأساليب التي تلجأ إليها لمواجهة ظاهرة تفشي الأمية فيها، ومن هذه الاختلافات موقفها من قضايا التربية والتعليم والثروة القومية، ومستوى الخبرات التكنولوجية بين مواطنيها، ولاشك أن تحديد هذه الاختلافات أمر ضروري عند التخطيط لإعداد برامج تعليم الكبار لبلد معين أو لمنطقة معينة داخل البلد الواحد.

ومع أن انخفاض مستوى التقنية أمر شائع بين الدول النامية، إلا أن اهتمام هذه الدول ببرامج تعليم الكبار يتفاوت تفاوتًا كبيرًا. فهناك دول تنظر إلى برامج تعليم الكبار ومحو الأمية على أنها نوع من أداء الواجب، في حين يتخذها البعض الآخر وسيلة للدعاية والمفاخرة والتباهي الأمر الذي ينعكس تأثيره على أفراد المجتمع والعاملين ببرامج تعليم الكبار بالسلبية وعدم الجدية.

كما تختلف الدول النامية في مستوى الخبرة المتاحة لعمالها باختلاف مستوى التعليم والاهتمام بالتعليم التقني والمهني، وعلى سبيل المثال نجد أن لدى كل من الهند ومصر أعدادًا كبيرة من المتعلمين تزيد - في بعض المجالات - على حاجة البلاد، الأمر الذي ينتج عنه تصدير العمالة المدربة إلى بلدان أخرى. على حين نجد أن المملكة العربية السعودية لديها فائض مالي كبير يقابله نقص في أعداد المتعلمين ونقص في أعداد العمالة المدربة، ولذا تلجأ لاستيراد هذه العمالة من العديد من الدول، ومن بينها الهند ومصر، وكل هذه الدول تعتبر دولاً نامية.

يضاف إلى ذلك أن تأثير القوى الثقافية يختلف من بلد نامٍ إلى آخر، ويعتبر اللون أحد القيود التي تمنع الملونين، أو الزنوج من الالتحاق بالمدارس والجامعات، كما

كان الحال في الولايات المتحدة الأمريكية قبل حركة الحقوق المدنية، وكما هو الحال في جنوب أفريقيا. كما تسود القيود القبلية والطائفية في بلدان أخرى، وهناك بعض الدول التي تميز بين الفرص التعليمية المتاحة للذكور والإناث مما يشكل صعوبة أمام المرء للإلتحاق وللإستمرار بركاب العلم.

لذا فلا مناص للمخططين التربويين من مراعاة تلك الأمور والعمل على استيعابها جيِّدًا، لاسيما وقد انتقل تعليم الكبار من كونه جهدًا اجتماعيًا تطوعيًا إلى كونه عملاً بالغ الأهمية في حياة المجتمع، وذلك يتطلب نشر الوعي بأهمية التعليم بحيث يشمل أكبر قدر ممكن من قطاعات المجتمع، فمن الضروري أن يكون مخططو برامج تعليم الكبار على بيِّنة بهذه الظروف كافة.

٢ ـ كيف واجهت بعض الدول النامية مشكلة الأمية

رزحت معظم دول العالم الثالث تحت نير القوى الاستعمارية لسنوات عديدة مما أدى إلى تغيير في أنظمتها وأساليبها التربوية حيث تتطابق مع أساليب المستعمر ونظمه التعليمية، ولذلك اتبعت الهند النظام التربوي الإنجليزي، وأصبح جميع الهنود مطالبين بتعلم اللغة الإنجليزية نظرًا لأنها أصبحت لغة التعليم فيها. كما اتبعت الجزائر النظام التربوي الفرنسي وأصبحت اللغة الفرنسية لغة التعليم بها، مما أدى إلى نفور كثير من الجزائريين من هذا النظام التعليمي لأنه نظام غريب وأجنبي مما دفعهم إلى عدم الالتحاق بالمدارس الفرنسية. وأدى ذلك إلى زيادة طابور الأميين الذين أصبحوا غير قادرين ولو شفاهًا على التفاهم باللغة الفرنسية أو الاتصال مع قوى السلطة.

وهنا دول نامية أخرى ـ بالرغم من قلَّتها ـ لم تخضع في تاريخها الحديث للاستعمار، ومن أبرز هذه الدول المملكة العربية السعودية. فبينما كانت الدول الأخرى مكبلة بقيود التخلف لعدم قدرتها على استغلال مواردها الطبيعية، كانت السعودية تعاني من نقص في مواردها الطبيعية، إلى أن تم اكتشاف البترول في عام ١٩٣٨م بكميات تجارية، ولعل الفرق بين السعودية وكثير من الدول النامية، أنه لم يكن هناك

صراع ـ كما كان الحال في الجزائر ـ بين عامة الشعب والصفوة فيما يتعلق بلغة المستعمر، كما لم تشهد المملكة العربية السعودية أي صراع طائفي ـ كما هو الحال في معظم البلاد النامية، يحول دون تحقيق الفرص التعلمية المتكافئة، إلا أن المشكلة بالمملكة العربية السعودية تكمن في قلة المتعلمين الذين كان بمقدورهم تحمل المسؤولية التربوية لمواجهة مشكلة الأمية.

إن تجارب بعض الدول في مجال محو الأمية ـ عادة ما تكون ـ مفيدة للعاملين في هذا المجال، وسوف نحاول في هذا البحث التعرف على تجربتين هما: تجربة الجزائر، وتجربة تنزانيا.

أ ـ تجربة الجزائر

شعر رجال الثورة الجزائرية عام ١٩٦٢م بالحاجة الملحة لإعادة تنظيم الأوضاع الاجتماعية في البلاد بما في ذلك النظام التربوي من أجل:

١) إعادة توطيد القيم الإسلامية والعادات العربية لدى الجزائريين الذين طمس الاستعمار الفرنسي تراثهم وثقافتهم.

٢) تسوية الخلافات بين مختلف الأحزاب في المجتمع ومنها الحزب الاشتراكي الإسلامي وحزب الوسط (الصفوة) وهم يمثلون أولئك الجزائريين الذين تعايشوا واختلطوا مع الفرنسيين في المدن الكبرى والذين أظهروا ميلاً خاصًا نحو القيم الاستعمارية ونظروا إلى بقية الشعب الجزائري على أنهم متخلفون، في حين نظر الفلاحون الجزائريون إلى هؤلاء الصفوة باعتبارهم خونة وعملاء.

٣) إحلال المناهج العربية الإسلامية محل المناهج الفرنسية والحضارة الغربية.

٤) إعادة توجيه نظام التعليم من أجل الوفاء بحاجات جميع أفراد المجتمع الجزائري.

ولقد واجهت الجزائر مشكلات عديدة استطاعت التغلب ـ فيما بعد ـ على الكثير منها، ولعلَّ أبرز هذه المشكلات هي :

١) ارتفاع نسبة الأمية وخصوصًا بين الكبار حيث وصلت إلى ٧٥٪ .

٢) قلة الموارد المالية بسبب سنوات حرب الاستقلال الطويلة ورحيل الاستثمارات ورؤوس الأموال الفرنسية .

٣) نقص أعداد المعلمين المؤهلين إذ كان الموجود الفعلي من المدرسين يصل إلى عشر هيئة التدريس المحتاج إليها .

ولقد حققت الجزائر إنجازات عظيمة في مجال إصلاح التعليم في المجتمع الجزائري في الفترة بين عامي ١٩٦٧ ـ ١٩٧٠م ومن أهم هذه الإنجازات :

١) تدريس اللغة العربية، وتحول المناهج إلى مناهج جزائرية
٢) العمل على محو الأمية وتعليم الكبار
٣) تشجيع التعليم العام والزراعي خاصة في المناطق الريفية
٤) تطوير تعليم البنات
٥) تشجيع تدريس العلوم والتقنية
٦) ربط المدرسة بالمجتمع والحياة

وفي الفترة بين عامي ١٩٧٠ ـ ١٩٧٣م تم التركيز على مناهج التعليم التقليدي للكبار وبخاصة حينما أصبح عدد الطلاب في التعليم العام متساو مع طلاب محو الأمية، بالإضافة إلى أن العلاقة القوية والصلة الوثيقة بين الدارسين الكبار والعاملين في مجال تعليم الكبار قد أصبح من أهم سمات هذه البرامج .[٤]

ب ـ *تجربة تنزانيا*

سلكت تنزانيا في مواجهة الأمية منهجًا تربويًّا مغايرًا حيث كان هذا المنهج ـ وما زال ـ يؤكد على ربط المدرسة بالمجتمع، واستخدمت المدارس للتعليم الابتدائي نهارًا

ولتعليم الكبار ليلاً. وبالإضافة إلى ذلك قامت حكومة تنزانيا باستخدام الطلبة من العمال الزراعيين كجزء من عملية التعلم، كما بدأ معظم الطلبة تعلمهم في مستوى التعليم الابتدائي بغض النظر عن أعمارهم نظرا لأن التعليم كان محدودًا للغاية في البلاد، لذلك كان من الصعوبة الفصل بين تعليم الكبار والمظاهر الأخرى للتربية التنزانية.(٥)

وبعد تحليل هاتين التجربتين في مجال محو الأمية يتضح لنا أن استمرار مشكلة الأمية بالبلاد النامية يعود إلى أسباب كثيرة منها:

١) صعوبة اقتناع المستفيدين بالالتحاق ببرامج التربية الثقافية كما هو الحال في تنزانيا

٢) ضعف الدوافع

٣) عدم إلزامية التعليم الابتدائي وعدم القدرة على تعميمه

٤) الآثار السلبية التي يتركها النظام التربوي على الالتحاق والاستمرار ببرامج محو الأمية

ويتضح لنا أن نجاح النظام التربوي في مواجهة مشكلة الأمية يعتمد على قدرته على تحقيق احتياجات جميع أفراد المجتمع، بالرغم من اختلافهم في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولقد قامت الجزائر وتنزانيا بتقديم برامج تعليمية جماهيرية خلقت إحساسًا قويًا عمل على تأكيد الشخصية الوطنية التي فرضت نفسها واحترامها على الآخرين مؤكدة روح الاستقلال الحقيقي، وكانت هذه الحكومات هي التي ترعى هذه البرامج.

ثالثًا: الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تطوير برامج محو الأمية

إن تخطيط برامج متناسقة فعّالة لتعليم الكبار في المجتمعات النامية يتطلب مراعاة مجموعة من الاعتبارات أهمها: فهم خصائص الأميين، وفهم طبيعة التغير الاجتماعي والمساهمة فيه، وتحقيق حاجات الجماعة. وفيما يلي نناقش كل اعتبار من هذه الاعتبارات:

١ ـ فهم خصائص الأميين

هنـاك عدة خصائص للأميين، والتعرف على أوجه الاختلاف بين الأميين في البلاد المتقدمة والنامية أمر ضروري لتخطيط برامج محو الأمية. ويتميز الأميون في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بالخصائص التالية:

١) أن العديد من الأميين ينحدرون من أقليات اجتماعية وثقافية وغالبًا ما يكون الأميون إمـا هنـودًا أو أمـريكيين من أصـل مكسيكي أو كوبي أو فيتنـامي، وهـذه المجموعات تعود أميتها إلى الأسباب التالية:

أ) على الـرغم من أن هؤلاء يتقنـون لغتهم الأصلية قراءة وكتـابة إلا أنهم يعتبرون أميين لأن مهاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفصحى (أو الفرنسية الفصحى كما هو الحال في ولاية كويبك).

ب) قد يكون هؤلاء أميين، أيضًا في لغتهم الوطنية ومهاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفحصى.

جـ) قد يكـون هؤلاء أميين، ومهـاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفصحى ومع ذلك فهم يتكلمون اللغة الإنجليزية بلكنة ليست مقبولة عمومًا ومختلفـة تمامًـا بحيث يمكن تمييز المتكلم عنـدمـا يتحدث مع متكلمي اللغة الإنجليزية الفصحى.

٢) العزلة الموجودة بين هذه المجموعات من ناحية والمجتمع من ناحية أخرى، وذلك يؤدي إلى قلة التفاهم وعدم تبادل الأفكار والآراء، كما يؤدي إلى تنمية شعور العداء واللامبالاة مما يؤدي في النهاية إلى تدني الحياة المعيشية والصحية وفتور في الدوافع الذاتية.

٣) إن معـظم الأميين يجبرون ـ غالبًـا ـ على القيام بأعـمال ووظائف وضيعة ولاتتطلب مهارات عالية وذلك يقضي على الحوافز وعلى أي شعور للارتقاء بالذات.

٤) يظهر الأميون في المستويات المتدنية في السلم الاجتماعي ويحصل أطفالهم ـ عادة ـ على مستويات تعليمية ضعيفة.

٥) يرغب الكثير من الأميين كالهنود والأسكيمو في المحافظة على تراثهم وثقافتهم القومية ويتجنبون الاتصال بالثقافة السائدة خاصة عندما يكون الاتصال غير ضروري.

أما فيما يتعلق بالأميين في الدول النامية، فالوضع يختلف تمامًا، فقد بدأ التعليم في الدول النامية منذ فترة وجيزة، ولم يتمكن كثير من الريفيين من الالتحاق بالمدارس إلا منذ سنوات قليلة، فمثلاً لم تقدم العديد من الدول الأفريقية خدماتها العامة خارج عواصمها إلاَّ حديثًا كما أن هناك دولاً أفريقية لم تنعم ـ وحتى هذه اللحظة ـ بنظام تربوي متكامل حتى على مستوى المرحلة الابتدائية مما أدى إلى تزايد الأميين في هذه الدول، ولهذا السبب فليس بمقدورنا التحدث عن المعزولين أو المحرومين من الخدمات العامة عند مناقشة أوضاع الأميين في هذه الدول، فغالبًا ما يكون الأمي شخصية محترمة في مجتمعه وربَّما يتمتع بوضع اجتماعي واقتصادي مرموق مما يؤكد أن أي إنجاز علمي أو فكري لن يكون معيارًا حقيقيًّا للرقي الاجتماعي.

٢ ـ فهم طبيعة التغير الاجتماعي والثقافي

أوضح هاتفيلد Hatfield في كتابه «عامل التغير: عامل الصراع» الذي نشر عام ١٩٧٢م أن عامل التغير يجب أن يكون العامل الذي يحفز إلى الصراع، ولقد فسَّر التوتر على أنه إحباط لآمال المجتمع بشكل متكرر، ويحدث هذا النوع من الصراع نتيجة للعوامل التالية[٦]:

أ) التفاعل بين النظم المتضاربة ويمثل ذلك التقسيمات الإدارية في المجتمع الرأسمالي.

ب) النظم المتنافسة ويمثل ذلك نظام تعليم الكبار والمدرسة النظامية.

جـ) تطابق النظام مع أنظمة خارجية ويمثل ذلك الصراع الذي يحدث بين مدير المدرسة الجديد الذي أنهى دراسته حديثًا ولديه الكثير من الأفكار الجديدة التي تختلف عن تلك الأفكار التقليدية لكثير من أعضاء هيئة التدريس.

ويرى هاتفيلد أن الصراع يحدث عندما يصل التوتر إلى نقطة معينة تكون المجموعة في موقف الاختيار بين الأفكار الجديدة والأخرى التقليدية . وعلى سبيل المثال هل ستقبل هيئة التدريس التقليدية في المثال السابق سياسات المدير الجديد؟

والمربون المعنيون بتعليم الكبار يواجهون نوعين من التغير: النوع الأول هو التغير التربوي ، وفي هذه الحالة يقوم معلم الكبار بتغيير جزء من الإطار التربوي انطلاقًا من دوره في العملية التربوية . والنوع الثاني يحدث عندما يتقرر توسيع خدمات تعليم الكبار مما يتسبب في إحداث تغير للنظام التربوي الذي يعد أساسًا لبرامج تعليم الكبار، ويصاحب هذا التغير صراع تحدثه المجموعة المستفيدة من النظام التربوي التقليدي ، ومثال ذلك عندما يخطط مدير إحدى مدارس تعليم الكبار لتقديم برنامج تعليمي يتيح فرصة التعلم للطلبة المفصولين من المدارس النظامية بسبب سلوكهم الشائن أو بسبب فشلهم الدراسي ، يجد مدير المدرسة النظامية النهارية أقل حماسًا لإعطاء هؤلاء التلاميذ الفرصة لمواصلة تعليمهم ، وذلك للأسباب التالية :

أ) أن ذلك يضعف مركزه كمدير، حيث إن نظامه التعليمي قد أصدر حكمه بعدم قدرة هؤلاء الدارسين على التعلم .

ب) يقوم الطلبة غير الواثقين من نجاحهم في برنامج التعليم الصباحي بالتسجيل في برنامج تعليم الكبار، أو يطالبون بإحداث تغيرات في برامج التعليم الصباحي حتى تتطابق مع برامج تعليم الكبار.

ويجب على المعلمين المعنيين بتعليم الكبار أن يختاروا القوى والفعاليات الاجتماعية المؤثرة لكي تجعل عملية التغير مقبولة من أفراد المجتمع ، ويستطيع مخططو برامج تعليم الكبار التقليل من مقاومة أفراد المجتمع للتغير وذلك بإشراك البارزين من أفراد المجتمع ـ وخصوصًا مديرو المدارس الثانوية ـ في تخطيط برامج تعليم الكبار كما تعتبر اللجان الاستشارية طريقة ناجحة في العمل الجماعي .

إن إمكانيات إحداث تغير اجتماعي نتيجة لبرامج تعليم الكبار في الدول النامية إمكانيات هائلة، وتزداد هذه الإمكانيات بزيادة أعداد الأميين، فالتغير الثقافي الذي يهدف إلى تحويل المجتمع النامي إلى مجتمع متطور ومتقدم يتطلب أن تكون نسبة التعليم فيه مرتفعة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إعداد برامج تعليمية للكبار تتوافق مع القيم التقليدية السائدة والقيود المتعارف عليها في المجتمع، ولاشك أن عدم معرفة العاملين في مجال تعليم الكبار لطبيعة التغير وطبيعة الصراع سيؤدي إلى فشل أي برنامج لتعليم الكبار.

وينبغي أن يقوم المنادي بالتغيير بمعالجة شروط التغيير وعوامله بطريقة تبدو وكأنها حدثت كنتاج طبيعي للقيم الحالية حتى يكون التوتر والصراع قليلاً، وأن يتجنَّب المربون المعنيون بتعليم الكبار الدخول في صراع مباشر مع الأحزاب والجماعات، وأن يتعرفوا على القيم الاجتماعية السائدة في المؤسسات، والاتصال بقادة المجتمع لمساعدتهم في تطوير برامج تعليم الكبار وتنفيذها وذلك لما يتمتع به أعضاء المجتمع البارزين وقادته المحليين من نفوذ وسلطة مما يكون له أثر إيجابي على نجاح برامج تعليم الكبار وذلك يفرض على المخططين لبرامج تعليم الكبار في البلاد النامية ضرورة الحصول على مشاركتهم وكسب تأييدهم، فعمدة القرية، أو رئيس القبيلة، وإمام المسجد، يتمتعون بتأثير قوي في مجتمعاتهم ولذلك لابد من أن يحظوا بقدر كافٍ من التقدير والتكريم والاحترام عند التفكير في إعداد البرامج التعليمية للكبار من أجل ضمان الموافقة والمؤازرة والتأييد لهذه البرامج، ومما لاشكَّ فيه أن برامج تعليم الكبار لن تنال حظها من النجاح والتطور، إلَّا إذا كان التصادم والصراع في أدنى درجاته.

٣ ـ تحقيق حاجات المجتمع

أدركت أجهزة التنمية في كثير من الدول النامية أهمية التعليم وأهمية إعادة تنظيم بنية الجماعة البشرية كأهداف لابدَّ من تحقيقها لدورها البارز في دفع عجلة التقدم وتحقيق التنمية. وحتى الخمسينات من هذا القرن اتجهت عمليات التنمية نحو تحقيق مزيد من التنمية الزراعية والصناعية باعتبارها المؤشر الحقيقي للتنمية، إلَّا أن الاهتمام

الثانوي بتطوير حياة العمال لتحسين مهاراتهم وقدراتهم الإنتاجية واستخدامهم الآلات والأجهـزة الحديثة، وتحسين أساليب تعاملهم مع البيئة المحلية أدَّى إلى عدم فعالية برامج التنمية الاقتصادية، وانعكس ذلك على وضع الخطط لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وزيادة العناية ببرامج تعليم الكبار وحملات محو الأمية كأساليب ضرورية لبلوغ التنمية المنشودة.

ومن الضروري أن تعمل برامج تعليم الكبار على تحقيق حاجات جميع أفراد المجتمع، وأن تحافظ هذه البرامج على الأمور التقليدية المتعارف عليها من قبل أفراد المجتمع، حيث إنها تعتبر واحدة من أقوى الحاجات التي ينبغي العمل على إشباعها ويعني هذا:

أ) أن يقوم معدو برامج تعليم الكبار بدراسة البيئة الأساسية للمجتمع؛

ب) أن يضع مخططو هذه البرامج في حسبانهم سهولة تنفيذها، ومشاركة أفراد المجتمع فيها؛

جـ) وأن تتفق هذه البرامج مع القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

فمثلاً في المملكة العربية السعودية لاتستطيع المرأة مغادرة منزلها إلَّا إذا كانت مرافقة لأحد محارمها، وهي أيضًا لاتستطيع إلَّا حضور الاجتماعات النسائية فقط. ومن خلال هذه الظروف نستطيع أن نحكم بالفشل على أية برامج لتعليم الكبيرات إذا ما شرعنـا في إنشـاء فصـول مختلطة لمحـو الأمية، ولابـدَّ من دراسـة سمات المجتمـع وخصائصه، ودراسة ذلك دراسة عميقه من قبل مخططي برامج تعليم الكبار. لذا لابدَّ من الأخـذ في الاعتبار عند التخطيط لبرامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية تحديد الأمور التالية:

أ) متى تصبح المرأة قادرة على الذهاب إلى المدرسة؟

ب) متى ينتهي عملها المنزلي؟

جـ) متى يكون محرم المرأة جاهزًا لتوصيلها إلى المدرسة؟
د) هل المدرسة قريبة من المنزل؟
هـ) هل المواصلات متوافرة؟

إن مراعاة خصائص الأميين، والقيم الاجتماعية في المجتمع، وطبيعة التغير أمور كفيلة بنجاح وفعالية تعليم الكبار في البلدان النامية. ومع ذلك فليس الأمر سهلاً، وإنما هناك كثير من المشكلات التي تواجه المربين المعنيين بتعليم الكبار.

رابعًا: المشكلات التي تواجه مخططي برامج تعليم الكبار

نناقش فيما يلي مشكلتين مهمتين تواجهان مخططي برامج تعليم الكبار وتؤديان ـ في كثير من الأحيان ـ إلى عدم فعالية هذه البرامج وهما:

١ ـ التمسك بالتقاليد والخوف من التغيير

من المعروف أن البلاد النامية مجتمعات تتمسك بحرفية التقاليد التي تتمتع بسيطرة لامثيل لها في الحضارات الغربية، وهذه الخاصية تؤثر في حياة الأفراد وتدفعهم إلى العمل وفق تطلعاتهم التي ترسمها المجتمعات التي ينتمون إليها، وتضع كثيرًا من العراقيل والعقبات أمام تنفيذ برامج تعليم الكبار.

فمثلاً يتوقع الدارس الكبير التشجيع والمؤازرة من قبل المعلمين ولكنه في الوقت نفسه يعامل بكثير من السخرية والتهكم من قبل أقرانه الأميين، وكثيرًا ما يواجه الدارس الكبير مصاعب عديدة عندما يحاول تعديل دوره في الحياة في مجتمعه التقليدي. إن فرص نجاح الجهود التعلمية لهذا الفرد تعتمد اعتمادًا كبيرًا على مدى قدرته على الاحتفاظ بعلاقاته الاجتماعية وصداقاته مع أقرانه الأميين، وفي الوقت نفسه يقوم ببناء صلات وروابط جديدة مع مجموعة المتعلمين.

ولقد وجد فريق من العلماء نلسون Nelson ، وجونز Johns ، وكاربنتر Car-penter في جمهورية الدومنيكان أن حجم التعليم يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالمواقف الإيجابية

تجاه تعليم الكبار. ومن ثم فإن أولئك الذين ينعمون بقسط وافر من التعليم من أبناء الدول النامية يودون أن يكون لهم دور في الجهود المباشرة نحو الكبار وتعليمهم، وبالرغم من توافر هذه القيادات المتعلمة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلاَّ أنها مازالت محدودة في كثير من الدول النامية. (٧)

كما أن الخوف من التغيير الناتج عن عدم الثقة بالنفس قد يدفع الدارسين الكبار في كثير من الدول النامية إلى عدم الاهتمام برسم صورة حياتهم ومستقبلهم. وهذا مغاير تمامًا عمَّا يحدث في المجتمعات المتقدمة، وعلى الرغم من أن الطبقات الفقيرة تسيطر عليها الاتكالية والقناعة بالأمر الواقع، وهذه الظروف تجعل جهود التقويم الذاتي تبدو بلا قيمة أو فائدة. نجد أن أفراد الطبقات المتوسطة في كثير من الدول النامية ـ وفي معظم البلاد المتقدمة ـ يشعرون بأن جهودهم فقط هي العوامل الحاسمة في تحسين ظروفهم وحياتهم الخاصة.

٢ ـ التسرب والفشل في المشاركة

يؤكد تسلسل ماسلو Maslow الهرمي الخاص بتحقيق الذات أنه إذا لم يتم إشباع إحدى حاجات الفرد بعد الاشتراك في أحد برامج تعليم الكبار، فالنتيجة تكون الفشل في المشاركة أو التسرب من المدرسة. (٨)

فعندما يفقد أحد الدارسين الحاجة إلى الأمن بسبب حضوره إلى إحدى مدارس تعليم الكبار، فمن الممكن أنه لن يستمر في هذه الدراسة. وإذا كان الدارس في إحدى مدارس تعليم الكبار مدعاة للسخرية من قبل أقرانه (فقد الحاجة إلى التقدير) فمن المؤكد أن هذا الدارس لن يواصل تعليمه.

وعندما تكون الحاجة الفردية، والقوى الاجتماعية قوية تجاه تعليم الكبار، فالنتيجة الحتمية هي ارتفاع معدَّلات التسجيل والمشاركة من قبل الأفراد. أما إذا كانت الحاجة الفردية قوية، ولكنها غير مدعمة بالقوى الاجتماعية، فإن نسبة المشاركة تكون

متـدنية للغاية، وعندما تشجع الفعاليات الاجتماعية برامج تعليم الكبار مع انعدام الحاجة الفردية، فإنها تؤدي إلى دفع الأفراد إلى التسجيل في البرامج ثم يتبع ذلك تسرب حاد بعد بدء الدراسة.

وتبدو هذه الاعتبارات مهمة بصفة خاصة فيما يتعلق ببرامج تعليم الكبار التي تنظمها وترعاها حكومات الدول النامية من خلال جهودهم في نشر التعليم الجماهيري ومحو الأمية في بلاد تكثر فيها نسبة الأمية، وذلك يتطلب من معدي برامج محو الأمية وتعليم الكبـار ليس فقط تأييد البرامج المقترحة بل ينبغي أن يحرصوا أيضًا على فهم الدوافع الشخصية الفردية للمجموعة المعنية بهذه البرامج والعمل على إشباعها.

إن الاتجاه الغالب في كثير من البلدان النامية أن تكون المدرسة الابتدائية مركزًا لتعليم الكبـار، وأن يكـون المنهج الابتدائي منهجًا لهم، وأن يكون مدرس الصغار مدرسًا لهم، بل يعامل الكبار ـ في كثير من الأحوال ـ كما لو كانوا صغارًا. ويعد هذا واحـدًا من المـمارسـات البـالغـة الأذى والضرر، ويسبب خدش كبريائهم وامتهـان كرامتهم، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة التسرب من البرامج وعدم التسجيل في مدارس محو الأمية. ومن الأسباب التي أشارت إليها العدساني (١٩٧٢م) في دراستها حول مشـكلة التسرب من مدارس محو الأمية في الكـويت ما يلي:[٩] المشكـلات الأسرية، والمواصلات، والإهانات الشخصية، والتداخل في مواعيد العمل، وموقف المعلم من الدارسين، وتعب المهنة، ومقر الدراسة.

وقد كشف المعهد الدولي لتعليم الكبار في طهران أن أسباب التسرب تعود إلى التـأخـر الـدراسي، والمشكلات المهنية، وتغيير محل الإقامة، وسوء التنظيم والعمل الرسمي وهيئة التدريس غير المدربة والمسؤوليات الأسرية.

والجدول (١) يوضح أسباب التسرب والتوزيع التكراري لظهورها في الدراسة التي أجراها ذلك المعهد:[١٠]

جـدول (١)
أسباب التسرب والتوزيع التكراري

السبـــــــب	حـــالات التكـــرار
العمل الرسمي	١٨
الترحل وتغيير محل الإقامة	٣٠
قدرة الطالب العقلية	٣٤
المشكلات المهنية والوظيفية	٢٤
ســـوء التنظـــيم	١٤
طاقم التدريس غير المؤهل	١٦
نقص المواد اللازمة للتعليم	٧
المشكلات النفسية والمشكلات الأخرى	٨
المسؤوليات الأسرية	١٢
أسبـــاب أخـــرى	٥

خامسًا: تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية

أصبحت الدورات التدريبية ضرورة من ضرورات العصر الحديث بسبب التغير الهائل في العلم والتكنولوجيا وظهور كثير من الأفكار الجديدة، بمعنى أننا نعيش عصرًا من أهم سماته الانفجار المعرفي. فما يعد جديدًا في عالم المعرفة اليوم، يصبح بعد فترة وجيزة غير ذلك، الأمر الذي يجعل من تدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار أمرًا ضروريًا، وخاصة في البلاد النامية حيث لايعد هؤلاء إعدادًا تربويًا يؤهلهم للقيام بمهام تعليم الكبار.

ويشير مالكولم نولز[١١] Malcolm Knowles إلى بعض مميزات المربي الجيد في كتابه حول «مزايا المربين المعنيين بتعليم الكبار» الصادر عام ١٩٧٣م إلى ما يلي:

١) أن يكون المربي محبوبًا وعطوفًا ومقبولاً
٢) أن يكون واثقًا من قدرات طلابه في اتخاذ القرارات
٣) أن يهتم بتحديد حاجات المتعلمين وتحقيقها
٤) أن يكون المعلم متفتح الذهن

كما أضاف نولز أن الدارسين يحتاجون إلى إشباع احتياجاتهم البشرية وأهدافهم من الدراسة التي يودون الالتحاق بها حتى يكون لمشاركتهم معنى. لهذا ينبغي على المعلمين المعنيين بتعليم الكبار معرفة خصائص واحتياجات الدارسين وأن يكونوا متمكنين من المادة التي يقومون بتدريسها.

وقد أكَّد الحميدي (١٣٩٧هـ) في بحثه حول «دور المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار»[١٢] أن الشروط التي يجب توافرها في مدرس الكبار هي:

١) أن تكون لديه الرغبة بتدريس الكبار والتعامل معهم؛
٢) أن يشعر طلابه بالاحترام وتقدير تجاربهم في الحياة؛
٣) أن يكون قادرًا على تدريس الطلبة أفرادًا وجماعات؛
٤) أن يكون ملمًّا بمادته وقادرًا على وضعها في قالب يتناسب مع مقدرتهم؛
٥) أن يكون مرنا في تقبل الأساليب واختيار الطرق التي تلائمهم؛
٦) وأن يكون على معرفة بنفسيات الكبار.

وتلعب مؤسسات التعليم العالي في البلدان المتقدمة دورًا مهمًّا في تدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار، بينما لايحصل العاملون في مجالات تعليم الكبار وخصوصًا المعلمون في الدول النامية على التدريب الكافي، وغالبًا ما يتم إلحاقهم بمدارس محو الأمية كمعلمين، على الرغم من أنهم حديثو التخرج. وإذا كان هذا الإجراء مقبولاً في وقت ما فإنه الآن ـ وقد بلغ هذا الميدان مرحلة من التطور أصبح يتطلب إطارًا متخصصا يضم منظمين يعملون طول الوقت، وكذلك إداريين واختصاصيين في وسائل الاتصال الجماهيري ـ أصبح غير مقبول.

وأعد كل من قسام Kassam وهول Hall دراسة ميدانية حول التدريب أثناء الخدمة في ريف تنزانيا، ركزت على ما يراه مراقبو محو الأمية من العناصر الأساسية والموضوعات التي يجب توافرها عند تدريب مدرسي محو الأمية، حيث تبين لهما ما هو مبين في الجداول (٢) ـ (٧).[١٣]

جـدول (٢)

الموضوعات المقترحة للندوات الدراسية للمعلمين المتطوعين

الإجابـــة	حالات التكرار	النسبة المئوية
طرق تدريس القراءة والكتابة	٥٨	٨٥
التربيـة السياسيـة	٤١	٦٠
علـم النفـس	٣٤	٥٠
التخطيط والإدارة	٣٠	٤٤
الزراعـة	٢٣	٣٤
الصحـــة	٢١	٣١
الطرق الجماعية	١٢	١٨
القيـادة	٦	٩

جـدول (٣)

الوقت اللازم لتدريب معلمي الكبار

المـدة اللازمـــة	النسبة المئوية
أكثر من اثني عشر أسبوعًا	١
تسعة أسابيع إلى عشرة أسابيع	١٢
سبعة أسابيع إلى ثمانية أسابيع	٩
أربعة أسابيع إلى ستة أسابيع	٢٢
أسبوعان إلى ثلاثة أسابيع	٤٣
أسبـوع واحـد	١٢
إجابات أخرى	٣

جـدول (٤)

عدد حلقات المتابعة الدراسية المطلوبة كل سنة

الإجـابـــة	النسبة المئوية
أكثر من أربع حلقات	٤
أربـع حلقـات	٧
ثـلاث حلقـات	١٨
حلقتـان	٤١
حلقـة واحـدة	١٦
إجابات أخرى	٧

جـدول (٥)
مـدة الحلقـة الدراسيـة

الإجـابـة	النسبة المئوية
أكثر من سبعة أيام	٩
أربعة أيام إلى سبعة أيام	٣٤
يوم إلى ثلاثة أيام	٥٦
بـدون إجابـة	٧

جـدول (٦)
المزايا الخاصة التي تجعل المعلمين المتطوعين أكثر فعالية من بقية زملائهم

الإجـابـة	النسبة المئوية
أكثر تأهيلاً علميًا	٥٦
النضـج	٢٢
الوعـي السياسي	١٨
الخبرة في التدريس	١٠
بـدون إجـابـة	٩
الموهبة الطبيعية (الفطرة)	٦
التدريـب الخـاص	٦

جـدول (٧)
أسبـاب الأداء الضعيـف

الإجـابـة	النسبة المئوية
عدم كفاية التعليم	٤٤
الفقر أو عدم دفع رواتب للمعلمين	٣١
عدم كفاية التدريب	٢١
بـدون إجـابـة	١٣
فقدان التقبل الاجتماعي	١٢
الموقـف السـيء	١٢
سوء الحالة المعيشية	٤
مشكلات المواصلات	٣
نقص الأوراق والأجهزة	٣

اقترح الحميدي (١٩٧٠م) في بحثه حول «تدريب العاملين في تعليم الكبار»[١٤] منهجًا لتدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار، ويشتمل المنهج على المواد التالية:

أولًا: بالنسبة للمدرسين

١) مدخل في المناهج
٢) خصائص الدارسين الكبار
٣) طرق التدريس وأسسها
٤) طرق تدريس الوسائل التعليمية
٥) الفروق بين تدريس الكبار والصغار
٦) بيئة الجماعة
٧) المدرسة والمجتمع
٨) إرشاد الكبار
٩) التقـويـــم
١٠) تدريب عملي

ثانيًا: بالنسبة للمديرين

١) مدخل في المناهج
٢) خصائص الدارسين الكبار
٣) طرق التدريس
٤) أنماط الإدارة
٥) تمويل برامج تعليم الكبار
٦) المدرسة والمجتمع
٧) بيئة الجماعة
٨) مصادر المجتمع
٩) أساليب التدريب
١٠) تدريب عملي

ثالثًا: بالنسبة للمرشدين

١) خصائص الدارسين الكبار
٢) طرق التدريس وأساليبها
٣) مناهج البحث وأساليبه
٤) التقويـــم
٥) المقابلات والإرشاد النفسي
٦) بيئة الجماعة
٧) إرشاد الكبار
٨) المدرسة والمجتمع
٩) مصادر المجتمع
١٠) تدريب عملي

سادسا : الخـاتمـــة

يتضح من هذه الدراسة أن تطوير المجتمع وتنميته تعتبر عملية إنسانية في المقام الأول. ولذلك فإن نشر برامج تعليم الكبار يلعب دورًا بارزًا في إمكانيات إحداث التغير الاجتماعي في البلاد النامية، وأن التنمية الشاملة التي تعنى بالإنسان والاقتصاد معا هي الأسلوب الذي يدفع بعجلة التقدم والتطور في البلدان النامية.

كما أن التغـير الاجتـماعي يتطلب دراسة تحليلية متأنية للمجتمع للوقوف على خصائص المجتمعات التقليدية حتى لاتتعارض أساليب التغيير مع القيم السائدة في المجتمـع، ومن هنـا ينبغي أن يحاول المعلمون المعنيون بتعليم الكبار اختيار القوى والفعاليات الاجتماعية المؤثرة حتى تكون عملية التغير مقبولة من أفراد المجتمع.

هناك ضرورة لتعزيز أواصر التعاون مع القادة البارزين في المجتمع ـ لما يتمتعون به من سلطة ونفوذ ـ ودفع المتعلمين من هؤلاء القادة للمشاركة في تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها.

تعليقـــات

(١) Peter du Sautoy, *The Planning and Organization of Adult Literacy Programmes in Africa* (Paris: UNESCO, 1966), p. 24.

(٢) H. M. Phillips, *Literacy and Development* (Paris: UNESCO, 1970), p. 26.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *مؤتمر الإسكندرية الرابع* (تونس، ١٩٨٤م)، ص ١٠ .

(٤) O. Skander "Strategies for Directing Existing Educational Systems Towards Lifelong Education: What the Algerian Experience has to Contribute," ERIC ED 074 329, p. 23.

(٥) Paul Mhaiki and Budd L. Hall, "The Integration of Adult Education in Tanzania," (1972) ERIC ED 068 781, p. 17.

(٦) C. R. Hatfield, Jr. "The Agent of Change: The Agent of Conflict" (1972) ERIC ED 073 336, p. 17.

(٧) Bardin H. Nelson, Earl Jones, and Edwin H. Carpenter." Factors Affecting Attitudinal Patterns Toward Education in the Dominican Republic," ERIC ED 032 961, p. 14.

(٨) A. H. Maslow, *Motivation and Personality* (New York: Harper and Row, 1954), p. 37.

(٩) Hashamiah Mohammed Saleh Al-Adasany, *Reasons for Drop-out as Seen in the Center for Illiteracy in Kuwait* (Cairo: UAR Government Press, 1972), p. 79.

(١٠) International Institute for Adult Literacy Methods, "Literacy Projects on the Replies to the Institue's Questionnaires," ERIC ED 057 351, p. 79.

(١١) Malcolm Knowles, "The Adult Learner: A Neglected Species," (1973) ERIC ED 084 368, p.89.

(١٢) عبـدالـرحمن الحميدي، «دور المـدير التنفيذي في خطط تعليم الكبـار في المملكـة العربية السعودية،» *دراسات*، مج ١، (١٣٩٧هـ)، ص ص ١٤-١٥ .

(١٣) Budd Hall and Yusef Kassam, "Studies in Adult Education in Tanzania," ERIC ED 067 547, p. 11.

(١٤) عبدالرحمن الحميدي، «تدريب العاملين في تعليم الكبار،» *تعليم الجماهير*، بغداد، س٧، ع١٧ (سبتمبر ١٩٨٠م)، ص ص ١٤-١٥ .

Some Considerations and Problems Which Meet the Planner of Adult Education and Erradication of Illiteracy Programs in Developing Countries

Abdulrahman S. Al-Hamidi
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Planning literacy programs for developing countries requires specialized considerations. The researcher studied those considerations. Among these were characteristics of illiterates in developing countries and the nature of cultural and social change. Also considered were factors which satisfied personal and community needs. Included in the research were case studies of how some developing countries have met the needs of their population in the erradication of illiteracy. The two ever-present problems in erradication of illiteracy programs: 1) traditionalism and fear of change, and 2) student drop-out and failure to participate were discussed.

The importance of continuing training of teachers to keep up with new developments in the field was emphasized.