الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

مدارس مدينة الشريعة –أنموذجا–

جامعة العربي التبسي - تبسة
Université Larbi Tebessi - Tébessa

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر (ل م د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

- زرفاوي هناء
- علاوة هدى

إشراف الأستاذ:

- بوحفص بوجمعة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
سهلي رشيد	أستاذ تعليم عالي	جامعة العربي التبسي	رئيسا
مرواني عبد الرحمان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة العربي التبسي	عضوا ومناقشا
بوحفص بوجمعة	أستاذ محاضر "ب"	جامعة العربي التبسي	مشرفا ومقرر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

مدارس مدينة الشريعة –أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر (ل م د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

– زرفاوي هناء

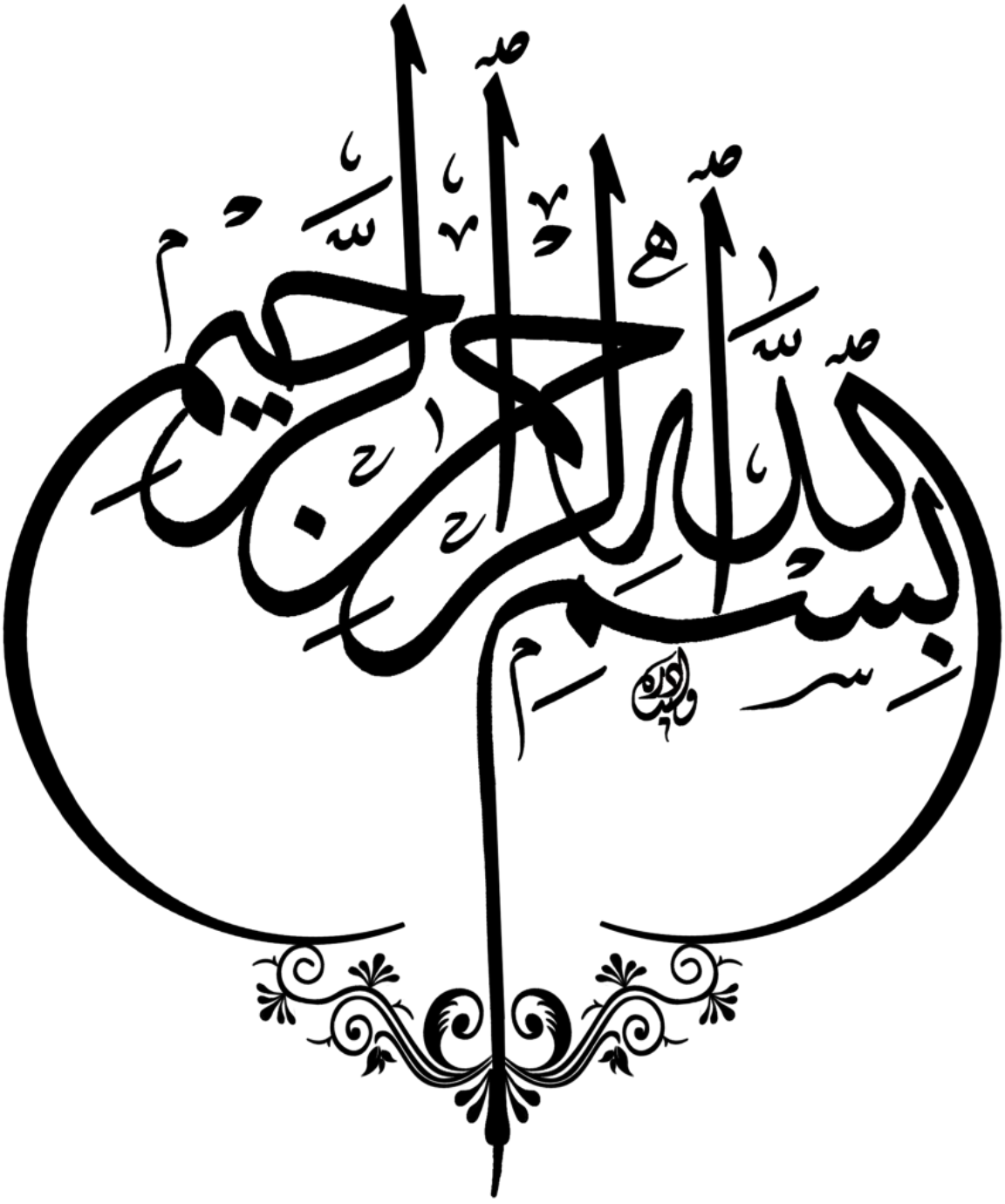
– علاوة هدى

إشراف الأستاذ:

– بوحفص بوجمعة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
سهلي رشيد	أستاذ تعليم عالي	جامعة العربي التبسي	رئيسا
مرواني عبد الرحمان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة العربي التبسي	عضوا ومناقشا
بوحفص بوجمعة	أستاذ محاضر "ب"	جامعة العربي التبسي	مشرفا ومقرر

السنة الجامعية 2018/ 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال ﷺ ﴿من سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا لِطَالِبِ الْعِلْمِ رِضًا بِمَا يَصْنَعُ، وَإِنَّ الْعَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ﴾ رواهُ أَبُو داود والترمذيُّ.

سبحانك ربي ذو الجلال والإكرام مالك الملك لا شريك لك،، نشكرك على جزيل نعمتك ،شكر المعترف بمنه وآلائه، فالحمد لله الكريم الوهاب أولا وأخيرا الذي وفقنا لإتمام هذا العمل ،نتقدم بأخلص عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذنا الكريم الذي أشرف على هذه المذكرة "بوحفص بوجمعة" رعاك الله ودمت ذخرا وافرا لطلابك وقدوة لهم.

ونشكر جميع الأصدقاء والزملاء الذين أعانونا على إنجاز هذا العمل ولو بكلمة طيبة والدعاء لنا، إلى كل طالب علم أينما وجد، وحيثما كان، كما لا ننسى الأخ "**سمير عبيدات**" الذي ساعدنا في كتابة هذه المذكرة إلى كل هؤلاء نتقدم تقدم العارف البصير والمدرك الواضح الجليل بجزيل الشكر والعرفان على كل ما قدموه لنا وكان الله في عونهم دوما وأبدا.

إهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك يا من جل جلالك إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد ﷺ.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار، إلى من علمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أبي الغ إلى **عمر**...

إلى معنى الحب والحنان إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاؤها سر وجودي وحنانها بلسم جراحي إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة **عائشة**...

إلى سندي وقوتي ومبعث فخري وملاذي بعد الله إلى من آثرني عن نفسه إلى من علمني علم الحياة و اظهر لي ما هو أجمل من الحياة أخي قرة أعيننا **عبد الغني** حفظك الله ورعاك.

إلى صاحبة المشاعر الفياضة و منبع الراحة والقلب الصافي أختي البارة **نجاة**، وصاحب القيم والمبادئ الأخلاقية زوجها **عبد العزيز**

إلى رمز الإخلاص والعطاء إلى مورد الصبر والمحبة أختي الغ إلى ة **حبيبة** وصاحب القلب الطيب الذي أنار دربي بنصائحه زوجها **الباهي**.

إلى توأم روحي ورفيقة دربي إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقائب صغيرة ومعها سرت الدرب خطوة بخطوة وماتزال ترافقني لحد الآن أختي **سمية**...

إلى من بوجودها اكتسب قوة ومحبة إلى التي لا تفارق البسمة وجهها إلى منبع الشقاوة ورمز البراء أختي **يسرى**...

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إلى براعم الغد **زاكي، غزلان، ملاك، مرام**...

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق الجراح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي **شمس، مريم، فتيحة، كريمة، هنادة، لبنى، روفيدة، سلاف، سهام، كنزة، عواطف، كريمة**... إلى أعمامي وعماتي، أخو إلى وخالاتي...

إلى من جمعني بها القدر فكانت نعم الأحباب إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل رفيقتي **هناء زرفاوي**...

وفي الأخير أهدي هذا العمل إلى كل من جعل لي مكانا في قلبه وأعطاني جزءا من حبه.

هدى علاوة

إهداء

حين نتكلم عن عمق الحب فقط انظر إلى مكانه الأب في قلب ابنته، لم يكن في يوم لدي أب فحسب بل كان الرفيق والصديق والأخ وكل شيء. فحين تتكلمون عن العالم فهو أبي وحين تسألون عن النوم فهو أبي.. وحين تقولون من الأمان. أقول أبي تقتصر الكلمات. أو تفتقد حين التعبير... فقد يكون حبر قلمي غير قادر عن التعبير فأنت السند والقوه وأنت من يبكي لأجلنا ويفرح لفرحتنا أنا من يريد أن يجعل العالم كله بين يدينا ففي نظر العالم أنت أبي وفي نظري أنت العالم.. فأنا اعشق رجلا جعلني فتاة مدلله. فعفوا يا رجال العالم كلكم لستم كابي فهو الوحيد الذي يعطي ولا يطلب أجرا. بدأت الكتابة ضاعت الحروف والكلمات عن التعبير عن ما تحمله هذه الكلمة من معاني عجزت الألفاظ عن بيان ما في نفسي من الحب والتقدير إنها أمي قلب رحيم وصدر حنون محبول على الشفقة نفس كبيره وسعت مالم تسعه آلاف النفوس حب عطاء وحنان. آلام فرح... كلهم أنها أمي حين أتنفس الأوجاع فهي تتنفسها، وحين أقومها فهي معي وحين اتحدث عن الفرح أول من يفرح معي أنت تاج حياتنا ونور منزلنا وأساس وجودنا أنت من يفكر فينا قبلنا فبك نحن على حالنا.

وان كنت سأتحدث عن نعيم الحياة سأبدأ بأخي وليس هناك حب كحب المرء لأخيه، الأخ نعمه من الله عز وجل فهو قطعه من القلب والروح وهو الكتف الذي نتكئ عليه إذا ما استبدت الدنيا وهو الذي يحمي ظهورنا ويحمل عليا عبئ الحياة وقسوتها وهو السند والذخر والصديق عن **ايمن**، أتحدث عن رفيقي وصديقي ومؤنس دربي عن أخ لم يرفع يوما صوته في وجهي... عن أخ كل ما يفعله هو رسم الابتسامة في وجهي.. عن أخ لم يعارض لي يوما قرارا.. عن أخ وجوده يفرحني وغيابه يحزنني عن أخ يختلف فعلا عن كل أخ رأيته في حياتي فالأخ ركن الروح وزاويه الذاكرة ومفصل الذكرى الأخ عمود الروح.

صدق من قال الأخت مرآة شخصيتك وأحمق من كانت له أخت ولم يكن لها اعز الأصدقاء.. عن صديقتي أتحدث وعن رفيقه دربي وعن كاتمه أسراري وعن سندي وعن من تبتسم لأجلي وتفرح لفرحي وتحزن لحزني فقط عن نصفي الثاني أكتب كلماتي عن **ندى** فكلمة الأخت صغيرة تحمل في جوفها معان كثيرة.

إلى الأخت العزيزة نجاة، إلى الأخ الصغير صاحب الصمت العارم **قصي**...

فعلا قد يكون لكل ابن وان لم تلده.. أخ تحسه مثل الابن تخاف لأجله واسعده لأجله وتبكي لأجله تحسه في كل حالاته

عن ابني **خليل** أتحدث عن ملاكي اتحدث عن قطعه من روحي عن من أكون أنا أول أسئلته.. لم أحسك يوما أخا، دوما أراك ابنا

قد تعطيك الحياة في لحظة ما تريد وأخرى تأخذ ما تريد... الحمد لله أن يعطيك **شريك** لحياتك.. قوامه الصراحة، أساسه الثقة والتسامح.. إلى زوجي.. شكرا لوجودك... شكرا لثقتك.. شكرا لدعمك شكرا مره أخرى لوجودك.

إلى خالتي صاحبه القلب الكبير ... والقرار الحكيم ... إلى التي لا تفرق بيني وبين بناتها إلى أم زوجي...

إلى احن وأرق إنسان، إلى من يجعلني أحس انه قد يفعل أي شي من أجلي إلى اكبر قلب في الوجود واحن رجل اعرفه بعد أبي. من يعتبرني ابنته.. عمي عمارة بي يحفظك ويخليك في حياتي يا رب

إلى صاحبه القلب الحنون إلى صديقتي وأختي **فيروز**... إلى صاحبه القرار الصارم والكلام القوي إلى أختي الصريحة جدا **شيماء**... إلى الصغرونة **تقى**...

هنا تعجز الكلمات فعلا لا أعرف ما أقول إلى أخي إلى أحن مخلوق إلى أقرب الناس إلى من اعتبر وجوده نعمه إلى من افرح لوجوده، إلى من افرح لرؤيته إلى صاحب أحن وارق قلب **حمة** الله يحميك يا رب.

إلى من رباني وترعرعت في أحضانهما إلى من اعتبرهما كل الحياة وكل الوجود إلى من افرح بينهما، وجودهم هو كل الفرح إلى **جدتي وجدي**.

إلى أخ بغيابه غابت كل البسمات... إلى الخال إلى الذي لا نملك خال سواه إلى من يقاسمنا فرحنا وسرورنا إلى من نتألم لغيابه إلى **طارق** أو أخي طارق نتألم فعلا لعدم وجودك.

إلى إخوتي الصغار محمد، عبد المعين، إلى عمي وصديقي إلى صاحب البسمة إلى من يرسم الضحكة على وجوهنا إلى عمي **عماد**...

إلى صديقتي وأختي إلى صاحبه أجمل عيون إلى **هدى**... إلى الأخت والصديقة **سمية**.

إن تكلمت عن الصداقة فأنا لن أوفيك حقك وان تكلمت عن أطيب العشرة فهي بك وان تكلمت عن مغامراتي فهي معك وبدونك لا تعتبر وإن تكلمت عن الأسرار فهي عندك عن أم جود أتكلم **سارة**.

عن أخت لم تلدها أمي عن صديقة لم أجد مثلها وعن أقرب الناس وعن احنهم وعن وجودهم يعني الكثير إلى أختي وصديقتي **زينب**.

هناء زرفاوي

مقدمـــــة

مقدمة:

تعد مشـــكلة الأمية في الجزائر واحدة من أهم المشـــكلات التي تعترض مســـيرة التنمية، وذلك لارتباطها بالعديد من المشـــكلات الاقتصـــادية والاجتماعية، والتربوية التي تؤثر فيه أو تتأثر بها، فالأمية الأبجدية وإن كانت مظهرا سلبيا في حدود المفهوم التعليمي إلا أنها مظهر للتخلف الاجتماعي بصفة عامة.

لهذا، فقد أصبحت قضايا التربية والتعليم تكتسي أبعادا إستراتيجية في كثير من دول العالم، وفقا لأهدافه أو سياساتها، ولا غرابة في ذلك، لأن الأفراد المتعلمين المؤهلين أصبحوا يشكلون أسهما رابحة، فتحقيق التنمية والتطور في أي مجال من مجالات الحياة لا يعتمد على الاهتمام بتكوين الإطارات العليا المتخصصة فحسب، وإنما يتطلب أيضـا محو أمية الأفراد وتعليمهم وتدريبهم، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تسـاعدهم على تطوير قدراتهم وترقية أنفســهم، وتمكنهم من المســاهمة الفعالة في النهوض بمجتمعاتهم، ومن القيام بمســؤولياتهم وواجباتهم كأفراد وكمواطنين صالحين لا أن يكون مجرد أرقام حسابية.

إن موضـــوع تعليم اللغة العربية لفئة الأميين لم يحظى بما يســـتحقه من اهتمام حتى الآن، لهذا فقد تدور إشـكالية هذه الدراسـة حول واقع تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار في مراكز محو الأمية، ومدى ملائمة برامج محو الأمية لحاجات الدارسين وأهدافهم من محو الأمية، ومحاولة تقييم هذه العملية في ضوء المبادئ والأسس التي أصـــبحت تقوم عليها برامج محو الأمية وتعليم الكبار، والكشـــف عن نقاط القوة ونقاط الضـــعف في هذه البرامج.

لهذا، فإن هذه الدراســة التي نأمل أن تكون بداية لاقتحام هذا الميدان البكر تكتســي أهمية بالغة، وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

كون هذه الدراسـة هي الأولى من نوعها التي تتصـدى للبحث في مدى ملائمة برامج محو الأمية لحاجات الدراســين الكبار في مراكز محو الأمية بالشــريعة، وتحاول الكشــف عن الحاجات الحقيقية لهذه الفئة، لذلك فمن المتوقع أن تكون مفيدة في الكشف عن جوانب القصور في هذه البرامج وتساعد في تطويرها .

يمكن أن تساهم هذه الدارسة في تحسين برامج محو الأمية لتصبح أكثر جدوى وأكثر فعالية، وذلك بجعلها أكثر ملائمة لحاجات الدارســين الكبار الأميين في مراكز محو الأمة مما ســيزيد من إقبالهم عليها، ومن ثمة نحفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق في هـذا الميـدان، وتـذهـب هـدرا نتيجـة عـدم إقبـال الأميين على برامج محو الأمية، وكثرة انقطاعهم وتســربهم منها، فضــلا عن ارتفاع ظاهرة الارتداد إلى الأمية بين المتحررين من الأمية الأمر الذي يفقد نشاط محو الأمية كل وظيفته، ويجعل الاتفاق فيه مجرد تبديد للمال والجهد.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصـفي التحليلي الذي يقوم على وصـف الظاهرة المدروسـة وصـفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا بتوضيح خصائصها، وكميا بتوضيح حجمها، ثم يعمد إلى تفسيرها تفسيرا علميا بالاعتماد على الإحصاء والتحليل والمقارنة.

ولدراسة هذا الموضوع اعتمدنا على عدة مصادر ومراجع أهمها؛ الأمية ومحو الأمية لأندري ليستاج، أساسيات تعليم الكبار لمحمد عمر الطنوبي، وأيضا اعتمدنا على عدة منظمات أهمها منظمة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار محو الأمية معلومات عامة.

وقد جاءت الدراسة في فصلين، إضافة إلى المقدمة والخاتمة، الفصل الأول نظري، الفصل الثاني تطبيقي، في الفصل الأول المعنون بـــ: المفاهيم المتداولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، حيث تطرقنا في المحور الأول إلى مفهوم تعليم الكبار ومبادئه، ومجالاته، ثم انتقلنا إلى المحور الثاني وهو محو الأمية، فتعرضنا لتعريفات الأمي المختلفة، وتتبعنا مراحل تطور مفهوم محو الأمية والأفكار والتصورات التي تداولنا على العمل فيه منذ ظهوره، وأساليب واستراتيجيات ممارسة نشاط محو الأمية .

والفصل الثاني الذي جاء بعنوان دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بمدينة الشريعة، حاولنا تقييم عملية تعليم القراءة والكتابة للكبار بعد نهاية العملية التعليمية، وكان ذلك في شهر ماي 2019.

ونذكر أننا واجهنا صعوبات في إنجاز هذه الدراسة، سواء في شقها النظري أو التطبيقي، ففي الجانب النظري لم تتوفر لدينا المراجع الكافية التي تتناول موضوع محو الأمية، وعنينا بذلك المفاهيم الفكرية المتداولة في هذا المجال، وفي الجانب التطبيقي عانينا من نقص المراجع المتعلقة بتعليم اللغة العربية عامة وللأميين خاصة.

ولا ننسى أن أقدم شكر خاص لكلية الآداب واللغات.

الفصل الأول: المفاهيم المتداولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار

تمهيد

1. تعليم الكبار

1.1. مفهوم التعليم

2.1. مفهوم الكبار

1.2.1. خصائص الكبار

3.1. مفهوم تعليم الكبار

4.1. مبادئ تعليم الكبار

5.1. مجالات تعليم الكبار

2. محو الأمية

1.2. مفهوم الأمي والأمية

1.1.2. الأمي والأمية لغة واصطلاحا

2.1.2. تعريف الأمي

تمهيد:

التعليم هو أســـاس التنمية، وبدونه لا يمكن أن يكتب لها النجاح، لأن التعليم مرتبط بالإنســـان الذي هو وسيلة تحقيق التنمية وغايتها الأولى، وهو ينصب على العنصر البشري ويهدف إلى تنمية شاملة متكاملة واعتداده للحياة في المجتمع وإلى تدريب القوى البشرية العاملة، وبهذه الطريقة يسهم التعليم في عملية التنمية .

والتنمية –كما هو معروف – قوامها زيادة الإنتاج الصـناعي والزراعي وتحسـينه كم أو كيفا، وزيادة الإنتاج وتحســينه يتوقف بالدرجة الأولى على وجود قوة عاملة متعلمة لأن ذلك يتطلب اســتعمال الوســائل التكنولوجية الحديثة في عملية الإنتاج، وبطبيعة الحال فإن نسـبة الأمية العالية لا تسـمح للأفراد باسـتعمال الوسـائل الحديثة في الإنتاج، بسبب عدم قدرتهم على استخدامها، لجهلهم وتخلفهم علمي أو فكري أو ثقافيا.[1]

كما أن الأمية تشـكل عقبة أمام نشـر الأفكار والأسـاليب المسـتحدثة في الإنتاج، وعدم القدرة على اتخاذ قرارات صحيحة في الوقت المناسب، ومعالجة المشكلات بأسلوب علمي.

ومن البديهي أن تفشـي الأمية في المجتمع، ينعكس سـلبا على طاقة العمل الإنتاجية ومن ثم على مسـتوى النمو الاقتصـادي، لأن الأمية تؤدي إلى إضعاف الطاقات الفكرية للأفراد، وتحد من قدرتهم على الإبداع والإنتاج، وبذلك تتسبب في إهدار الكثير من الطاقات البشرية وتعرقل عملية التنمية، لذلك يلاحظ أنه حيثما تسجل أعلى معدلات الأمية تتواجد أعلى نسبة من الأشخاص غير النشطين اقتصاديا.

فالتعليم "... في مفهومه الواسع من شأنه تسريع خطط التنمية، التي تؤدي بدورها إلى رفع مستوى التعليم، وبالعكس فإن الجهل والأمية وغياب الوعي يخلق التخلف ويعوق تنفيذ خطط التنمية..."[2]

لذلك قيل أن التخلف الاجتماعي والاقتصـــادي لأي مجتمع يعكس التخلف الثقافي، وأن التخلف الثقافي يعكس التخلف الاجتماعي والاقتصـــادي، فالبلد المتخلف اجتماعيا أو اقتصـــاديا هو حقا بلد متخلف ثقافيا أو تربويا، والعكس صحيح.[3]

فمنذ أكثر من نصـف قرن من الزمن أكدت دراسـة في الاتحاد السـوفيتي سـابقا، أن أربع سـنوات فقط من التعليم الابتدائي تزيد في إنتاجية العامل بنسبة لا تقل عن 44 % وأن الكفاية الإنتاجية للعامل الذي أنهى مرحلة التعليم الابتدائي تزيد مرة ونصـــف عن إنتاجية العامل الأمي، وتصـــل إنتاجية العامل الذي أتم المرحلة الثانوية إلى الضعف، أما إنتاجية العامل المؤهل تأهيلا عاليا فتزيد بمقدار أربعة أضعاف.[4]

---

[1] محمد مالك محمد سـعيد محمود، محمد مزمل البشـير: **برامج محو الأمية بدول الخليج العربية –دراسـة تقويمية –** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996، ص 34.

[2] اليونسكو: **تعليم الكبار والتنمية – مختارات في مستقبل التربية**، ج2 المطبعة الكاثوليكية، عاريا، بيروت، لبنان، 1982، ص 77.

[3] محمود عبد المولى: **العالم الثالث ونمو التخلف**، الطبعة الثانية، الدار العربية للكتاب، تونس 1990، ص 160.

[4] نور الدين الحكيم: **الثقافة العمالية والتنمية ،سلسلة المكتبة العمالية**، مكتب العمل العربي المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار ألف باء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، 1980، ص 42.

وأوضحت دراسة أمريكية أن التعليم أسهم في النمو الاقتصادي الذي شهدته الولايات المتحدة الأمريكية خلال عام 1950 بنسبة 15% تقريبا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وبنسبة 25% في كندا.[1]

وبينت دراسة مماثلة في اليابان، أن دور التربية في زيادة الدخل القومي قد يبلغ 27%،[2] من هنا، يأتي اهتمام الدولة بالتعليم ومحو الأمية بين مواطنيها، من أجل تنمية شخصياتهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وتطوير قدراتهم، ومؤهلاتهم، وتحسين مهاراتهم وتحديد خبراتهم، بما يمكنهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية ومن المساهمة الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلدانهم.

1. تعليم الكبار:

1.1. مفهوم التعليم:

للتعليم تعاريف كثيرة تختلف باختلاف تخصص أصحابها، وهناك من عرف التعليم بأنه "عملية التدريس والتدريب لإكساب أو تنمية معلومات ومهارات".[3]

وهناك من عرفه بأنه عملية اجتماعية موجهة تستهدف نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، ويتضمن التراث الثقافي الآراء والأفكار والاتجاهات والمعارف، والمهارت والقيم والعقائد والفنون والآداب وغيرها من المحتويات الثقافية التي يكتسبها الفرد، والتي تسهم في تكوين شخصيته وإعداده كمواطن وعظ وفعال في المجتمع.[4]

2.1. مفهوم الكبار:

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزا سن الخامسة عشرة (15) أو أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذين ينتمون إليه كبارا.[5] أو هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الدراسة الإبتدائية ولم يكونوا منتظمين في المدرسة، وهي الفئة التي تشارك في عملية الإنتاج، [6]وهناك ثلاثة معاير لتحديد الشخص الكبير وهي:[7]

- **العمر**: وهو يعد من أهم المعايير في تحديد من هو الكبير، إلا أن هذا المعيار في الحقيقة لا يعبر عن مدى قدرة الشخص على القيام بمهام الكبار.

---

[1] محمد العوض جلال الدين: **التنمية البشرية، تطوير القدرات وتنظيم الاستفادة منها في الوطن العربي**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1993، ص 31.

[2] المرجع نفسه، ص 138.

[3] فرج عبد القادر طه: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الثانية** ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر 2003، ص 232.

[4] محمد عمر الطنوبي: **أساسيات تعليم الكبار**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر 2002، ص 59.

[5] مكتب التربية العربي لدول الخليج: **التعليم للجميع**، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية متابعة المنتدى العالمي للتربية–داكار السنغال، الرياض، المملكة العربية السعودية 2002، ص 154.

[6] نور الدين الحكيم، **الثقافة العالمية والتنمية**، مرجع سابق، ص 13.

[7] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي**، تونس 2000، ص 27–28.

- **النضج النفسي**: يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير دقة في تحديد من هو الشخص الكبير.
- **الدور الاجتماعي**: وهو يعني أن ننطلق في تحديد من هو الكبير، من المهام والمسـؤوليات التي يتحملها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر.

1.2.1. خصائص الكبار

يتميز الكبار بخصائص حسية ونفسية وعقلية تؤثر في تعلمهم وتعليمهم، ومن ثم وجب على القائمين على تعليمهم مراعاتها أثناء العملية التعليمية، ومن هذه الخصائص ما يلي:[1]

- أن الكبار باستطاعتهم التعلم شأنهم شأن الصغار، فالتعلم من المهد إلى اللحد.
- أن الكبار أحرار في المشـاركة في العملية التعليمية أو الابتعاد عنها، فتعليم الكبار يقوم في جوهره على تلقائية الشخص الكبير وتطوعه ورغبته في التعلم، عكس الصغار الذين يمكن إجبارهم على ذلك.
- أن للكبار مسـؤوليات كثيرة تجاه أسـرهم، فهم مثقلون بأعباء الحياة، لذلك فهم يقدرون قيمة ما يصـرفونه من وقت وجهد في التعلم، وهم يتطلعون دائما إلى تحقيق أهدافهم وبلوغ طموحاتهم في أقصـر وقت ممكن، ولا يمكنهم الانتظار مدة طويلة دون نتائج ملموسة تنعكس في حياتهم اليومية.
- أن الكبار مستعدون للتضحية، لكن شريطة أن يجنوا ثمار تضحيتهم، فكل جهد يبذل ينتظر له مقابل، والتعليم الذي لا ترجى منه فائدة آنية لا يهمهم إطلاقا.

3.1. مفهوم تعليم الكبار

تعليم الكبار هو نشاط تعليمي منهجي منظم، يوجه للأشخاص الكبار(51 سنة فما فوق أو أولئك الذين يعتبرهم المجتمع ينتمون إليه كبارا)، خارج إطار التعليم النظامي وذلك بغرض تزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية التي تساعدهم على أداء الوظائف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التي يقومون بها على نحو أفضل، ومن الإطلاع الكامل بدورهم في المجتمع.

أما يحيي هندام وآخرون فيرون أن تعليم الكبار هو التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين والراشـدين أو الكبار غير المقيدين في مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم.[2]

كما يشـيرون إلى مفهوم تعليم الكبار في إنجلترا على النحو التالي: "تعليم الكبار هو كل أنواع التعليم غير المهني لمن تزيد أعمارهم عن (18) سنة وتقوم بتقديمه جهات مسئولة تحت إشراف السلطة العلمية".[3]

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **مسـاهمة الجزائر في التفكير حول التعاون الدولي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار**، دراسة قدمت في: المؤتمر الإقليمي التحضيري المنعقد بالقاهرة من 52 إلى 72 فيفري 1997، والمؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد بهامبورغ من 41 إلى 81 جويلية 1997، الجزائر، 1996، ص 04.

[2] يحيي هندام وآخرون: **تعليم الكبار ومحو الأمية أسسه النفسية والتربوية**، القاهرة، عالم الكتب، بدون تاريخ، ص 12.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، يعني تعليم الكبار كل النشـــاطات التعليمية التي يباشـــرها الكبار بعد السنوات الإثنتي عشرة التي يقدمها التعليم العام، لهذا ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه المستوى التعليمي الرابع، الذي يتميز على مستوى التعليم الأول (الابتدائي)، والثاني(الثانوي)، والثالث (الجامعي)، وتتعدد مجالات تعليم الكبار في الولايات المتحدة، بتعدد الهيئات والمؤسسات التي تشرف عليه، من مدارس، وجامعات، وهيئات حكومية، ودينية، وعسكرية وغيرها.

وتنوع مجالات تعليم الكبار في بريطانيا يتبعه تنوع في المؤسسات التي تقوم بتقديمه وهي الجامعات ،ورابطة العمال التربوية، والسلطات المحلية إلى جانب العديد من الهيئات التي تلعب دوار بارزا في مجال تعليم الكبار، مثل النوادي والنقابات والمنظمات الدينية.

أما في العالم العربي، وفي البلدان النامية بصفة عامة، فإن مفهوم تعليم الكبار يعتبر مفهوما حديثا نسبيا، حيث يعود إلى الستينات من القرن الماضي فقط، وهو لا يزال غامضا، وغير محدد المعالم ويختلف معناه من بلد لآخر بل وحتى داخل البلد الواحد من حقبة زمنية لأخرى، كما أن هناك من يستخدمه، بمعناه الشامل الواسع يشمل بذلك محو الأمية الأفراد الثقافية والاجتماعية والسياسية، إلى جانب محو أمية القراءة والكتابة، وهناك من يقصره على المعنى الأخير فقط.

ويقصد بتعليم الكبار في المجتمعات العربية عموما، إتاحة الفرصة للأشخاص الكبار الذين أتموا المرحلة الأساسية (مرحلة مكافحة الأمية)، للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم، بالقدر الذي يساعدهم على رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتيح لهم المشاركة الفعالة في تنمية مجتمعهم وتقدمه، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر.[1]

ومصطلح(تعليم الكبار) هو مصطلح جديد، حيث لم يكن معروفا في أمريكا قبل عام 1924، كما أنه لم يرد في الكتابات الإنجليزية قبل هذا التاريخ تقريبا،[2] وإذا كان تعليم الكبار كتخصص علمي يعتبر حديثا، فإنه كعملية وممارسة يعتبر قديما جدا حيث أن جميع الديانات والحركات الاجتماعية التي عرفتها المجتمعات البشرية بدأت كلها من خلال تعليم الكبار.

ويتداول المختصون في مجال التربية مصطلحات عديدة للتعبير عن تعليم الكبار هذه المصطلحات تبدو أحيانا متداخلة، وأحيانا أخرى تبدو مترادفة، وهي تنم عن التطور التاريخي لمفهوم التعليم المستمر واستمرارية التعلم البشري.

ومن أهم المصطلحات المستخدمة في هذا المجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، والتعليم مدى الحياة، والتربية المستمرة والتربية مدى الحياة، والتعليم المتواصل مدى الحياة، والإعداد المستمر، والتربية الدائمة، والتربية المتواصلة والتعليم غير النظامي، والتعليم غير الرسمي، والتعليم الأساسي، والتربية المجتمعية، وغيرها من المصطلحات التي

[1] نور الدين عبد الجواد: **الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار**، مرجع سابق، ص 517.

[2] فارح عبد القادر طه: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، مرجع سابق، ص 243.

أصبحت شائعة في هذا المجال التربوي، وتستخدم للتعبير عن أية فرصة متاحة للكبار للإثراء المعرفي والمهاري، أو للتزود بمعارف جديدة وتكوين مهارات إضافية، تمكنهم من التكيف مع المتغيرات المعاصرة.

كل هذه المصطلحات ظهرت في البلدان الغربية، وهي تتضمن مفهوم أو أحد وهو أن الإنسان يتعلم مدى الحياة أو من المهد إلى اللحد، وكان أول مفهوم أو مصـــطلح ظهر في هذا المجال، هو مفهوم تعليم الجماهير في الأربعينات، ثم أعقبه مفهوم التربية الأســـاســـية، ثم جاء بعده مفهوم تنمية المجتمع، ثم التعليم الوظيفي للكبار، ثم التعليم المستمر، وأخيرا التعليم المستمر مدى الحياة أو التربية المستديمة.

وقد تزايد الاهتمام بتعليم الكبار في السـنوات الأخيرة على مسـتوى العالم المتقدم والنامي على حد سـواء، على أســـاس أنه لا يقل أهمية عن تعليم الصـــغار، ومن مظاهر ذلك الاهتمام كثرة المؤلفات والمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية، التي تنظم لمناقشة قضاياه المختلفة.

والنتيجة التي يمكن اســتخلاصــها في هذا المجال، هي أن الفكرة الأســاســية لتعليم الكبار أو التعليم غير النظامي، تستند في الأساس إلى العيوب الكامنة في التعليم النظامي أو أهمية وضرورة أن يكون التعليم مستمر أو يستغرق العمر كله.

4.1. مبادئ تعليم الكبار:

ينطلق مفهوم تعليم الكبار من عدة مبادئ، هي:[1]

– أن التربية لا تنتهي ولا تستكمل، وهي مستمرة موصولة مدى الحياة.

– أن هذه العملية التربوية المسـتمرة الموصـولة تشـمل جميع جوانب حياة الإنسـان، بما في ذلك نموه من النواحي العقلية والجسمية والمهنية والفنية فضلا عن النواحي الإجتماعية والاقتصادية والسياسية.

– أن الكبار يرغبون في التعلم وهم قادرون عليه باستمرار، إلا أن قدرة الكبار على التعلم تضعف مع تقدمهم في السن، ونتيجة عدم الاستخدام والانقطاع عن التدريب والممارسة والانفتاح على الخبرات الجديدة.

وتعليم الكبار كنظام تربوي وتعليمي، يختلف في أهدافه واســتراتيجيته عن التعليم الرسمي أو المدرســي، فهو بمعناه الشامل يعني تعديلا وظيفيا في سلوك الكبار، وخاصة سلوكهم واتجاهاتهم نحو التعلم ذاته فالشرط الضروري لنجاح مهمة تعليم الكبار هو رغبتهم في التعلم واســتعدادهم له، كما يختلف تعلم الكبار عن محو الأمية، لأن المفهوم الأخير يركز على تعليم القراءة والكتابة بالدرجة الأولى، لذلك فهو مفهوم ضيق إذا ما قورن بتعليم الكبار.

5.1. مجالات تعليم الكبار:

يشـــمل تعليم الكبار جميع أنواع التعليم والإعداد والتدريب، التي تجري خارج إطار التعليم النظامي أو المدرسـي، والتي تسـتهدف الأفراد الكبار في المجتمع الذين هم في حاجة إلى التعليم ولديهم الرغبة في التعلم، وذلك

[1] يحيي هندام وآخرون: **مرجع سابق**، ص 13-14.

بهدف تقديم أنواع مختلفة من التعليم لهؤلاء الأفراد، كل حسب حاجته ومقدرته والمجال الذي يرغب في التعلم عنه ومن أهم مجالات تعليم الكبار:[1]

✓ **محو الأمية وما بعد الأمية:**

وهي البرامج التي توجه للأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة أو الأشخاص الذين تحرروا من الأمية ويرغبون في مواصلة التعليم من أجل زيادة معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم، بما يمكنهم من الاستمرار في التعليم وعدم الارتداد إلى الأمية مرة أخرى.

✓ **التثقيف العمالي والإرشاد الزراعي**

وهي البرامج التي توجه للعمال والمزارعين، قصد تثقيفهم وتوعيتهم وارشداهم وتعريفهم بالوسائل والأساليب المستحدثة في الإنتاج، وذلك بهدف الرفع من كفاءتهم ومساعدتهم على تحسين إنتاجهم الصناعي أو الزراعي كم أو كيفا.

✓ **التكوين والتدريب الفني والمهني**

وهي البرامج التي تهدف إلى تكوين وتدريب الفنيين والحرفيين والعمال المهرة بغرض تأهيلهم في مجال من مجالات، أو بغرض رفع مستواهم الفني والمهاري ومساعدتهم على التكيف مع الأعمال الجديدة التي تسند إليهم.

✓ **التربية الصحية والغذائية والإعداد للحياة الأسرية**

وهي البرامج التي تهدف إلى تعليم وتوعية الأفراد (وخاصة النساء) في بعض المجالات كالرعاية الصحية وتربية الأطفال والتدبير المنزلي، وغيرها من المسائل والقضايا التي تهم عالم المرأة، وتهدف هذه البرامج إلى مساعدة الأفراد على الوقاية من الأمراض وعلى تبني اتجاهات صحية وتحسين ظروف معيشتهم.

✓ **التعليم العالي والمتواصل:**

وهي البرامج التي توجه للأشخاص الذين حصلوا على قدر معين من التعليم ثم انقطعوا عن الدراسة لأسباب مختلفة، وبعد فترة زمنية يريدون مواصلة تعليمهم، ومن أمثلة ذلك البرامج التعليمية المختلفة التي تقدمها مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح.

ومن هذا يتبين أن تعليم الكبار – في البلدان المتقدمة – تتسع مفاهيمه وتتعدد مجالاته وبرامجه لتغطي كافة ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والمهنية بل وحتى الترفيهية.

أما العالم العربي وفي البلدان النامية بصفة عامة، فإن نشاط تعليم الكبار يكاد ينحصر في مجال واحد هو محو الأمية، نظرا لبطء حركة التغير الإجتماعي والإقتصادي والثقافي في البلدان النامية وطبيعة الأولويات التي توجه إليها جهود تعليم الكبار، حيث أن تفشي الأمية فيها قد جعلها مشكلة رئيسية تستوجب حشد كل الطاقات والإمكانيات المتوفرة من أجل محاربتها، وحتى يمكن القضاء عليها.

[1] المرجع نفسه، ص 14.

إلا أن ذلك لا يمنع بطبيعة الحال، من قيام أنشـــطة أخرى لتعليم الكبار في البلدان التي ترتفع فيها نســـبة الأمية، كما هو الحال بالنسبة للدول النامية عامة لأن العمل في محو الأمية يتيح نظرة واسعة تجعله حلقة في سلسلة طويلة، تبدأ بمعرفة القراءة والكتابة وتنتهي بالتعليم المستمر مدى الحياة.[1]

2. محو الأمية:

محو الأمية هو تعليم البالغين والأطفال الذين تركوا المدرســـة، القراءة والكتابة لإعطائهم المهارات الضـــرورية لدخول سوق العمل ومشاركاتهم الإنتاجية .[2]

وتهدف هذه العملية إلى رفع مستوى وعي الأمي، بحيث يصبح قادرا على فهم واستيعاب التطورات التي قد تدور حوله، اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو ثقافيا.[3]

والأمية هي ظاهرة اجتماعية قديمة قدم المعرفة الإنســـانية، وقدم الإنســـان نفســـه إلا أنها لم تكن – في المجتمعات التقليدية – مشـــكلة كما هي اليوم، وذلك نظرا للتطور المعرفي الكبير الذي عرفته المجتمعات البشـــرية، حيث أن الفرد الذي يعيش في مجتمع حديث، يتلقى معلومات تزيد مائة مرة، عما يتلقاه الفرد في مجتمع تقليدي ،ويتم نقل أكثر من 60% من هذه المعلومات عن طريق القراءة.[4]

وقد شبه بعضهم القراءة بباب يطل منه الإنسان على ما يجري في العالم من تطورات، وقد قال أحد العلماء: "إن ملكة القراءة تعد بمثابة حاسة مكتسبة، تضاف إلى الحواس الأصلية وتزيد في مقدرة اطلاع الإنسان، فكما أنه يطلع على كثير من الأمور بحواسـه فإنه يسـتطيع أن يطلع على كثير من الأمور أيضـا بواسـطة القراءة بطريقة غير مباشرة".[5]

إن من طبيعة هذا العصـــر الذي يطلق عليه عصـــر المعرفة المتنامية، كثرة التغيرات التكنولوجية التي أدت إلى ظهور مهن ووظائف جديدة، فقد تطورت وســـائل الإنتاج والمهارات والخبرات ،وازداد تخصـــص العمل تعقيدا، وظهرت حاجات ومستحدثات في مختلف المجالات، وأصبح العمل في المجتمع المعاصر وفي سياق الحضارة الجديدة مرتبطا بالتعليم، لأن العمل التقليدي لم يعد له عائد في المجتمع المتغير المتجدد دائما .

---

[1] يحيي هندام وآخرون: **مرجع سابق**، ص 16-17.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **التقرير النهائي حول نتائج المســـح الإحصـــائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا**، تونس 2000، ص 22.

[3] مكتب العمل العربي: **المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل** ،الدورة الخاصـــة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف، بغداد، العراق 1980، ص 108.

[4] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي** ،مرجع سابق، ص 230.

[5] مكتب العمل العربي: **المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل**، دورة المشـــرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، الع ارق 1979،ص 77.

والأمي في المجتمع الحضاري الجديد يعتبر طاقة شبه عاطلة، إذ لم تكن عاطلة تماما، بل إن الأمي يصبح مجرد رقم سكاني مستهلك لإنتاج الآخرين.[1]

وقد كان الإسلام سباقا في الدعوة إلى التعلم والقراءة، حيث أن أول كلمة أو آية من القرآن الكريم نزلت على الرسول ﷺ، كانت تدعو إلى القراءة وهي قوله تعلى في سورة العلق ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ (العلق/01)

ولعل أول محاولة في محو الأمية وتعليم الكبار في تاريخ البشرية جمعاء، وهي التي أمر فيها الرسول ﷺ بأن يكون فداء أسرى المشركين قي غزوة بدر تعليم كل واحد منهم عشرة من أبناء المسلمين مبادئ القراءة والكتابة .

1.2. مفهوم (الأمي) و(الأمية):

1.1.2. (الأمي) أو (الأمية) لغة واصطلاحا:

(الأمي) أو(الأمية) لغة نسبة إلى الأم، وهي تعني بقاء الشخص على ما ولدته أمه عليه، أو على ما كان عليه في عهد الطفولة من الغفلة والسذاجة وعدم القدرة على مواجهة الأمور.

قال ابن منظور في لسان العرب: "الأمي الذي لا يكتب".

قال الزجاج: "الأمي الذي على خلقة الأمة، لم يتعلم الكتاب وهو على جبلته".

وفي التنزيل العزيز: ﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ ﴾ (البقرة/78).

قال أبو إسحاق: "معنى (الأمي) المنسوب إلى ما عليه جلبته أمه، أي لا يكتب، فهو: "في أنه لا يكتب أمي لأن الكتابة هي مكتسبة، فكأنه نسب إلى ما يولد عليه، أي إلى ما ولدته أمه عليه.[2]

وقال أبو جعفر الطبري: "وأرى أنه قيل للأمي (أمي) نسبة له لأنه لا يكتب إلى أمه، لأن الكتاب كان في الرجال دون النساء، فنسب من لا يكتب ولا يخط من الرجال في جهله بالكتابة دون أبيه كما ذكرنا".[3]

وقال الراغب الأصفهاني: "الأمي الذي لا يكتب ولا يقرأ من كتاب..."

قال قطرب: الأمية الغفلة والجهالة. فالأمي منه، وذلك هو قلة المعرفة، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ﴾.

أي إلا أن يتلى عليهم. قال الفراء: هم العرب الذين لا يكن لهم كتاب، و{النبي الأمي الذي يجدونه مكتوبا عندهم في التوراة والإنجيل منسوب} – قيل إلى الأمة الذين لم يكتبوا لكونه على عاداتهم كقولك عامي لكونه على

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار**، البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار، تونس 1993، ص ص 11-12.

[2] ابن منظور المصري، **لسان العرب**، ج 12، دار صادر، بيروت، لبنان 1990، ص 34.

[3] أبو جعفر الطبري: **تفسير الطبري**، تحقيق محمد محمود شاكر، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر1972، ص 259.

عادة العامة، وقيل سمي كذلك لأنه لم يكن يكتب ولا يقرأ من كتاب وذلك فضيلة له، لاستغنائه بحفظه واعتماده على ضمان الله منه بقوله تعالى: ﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰ﴾ (الأعلى/06)[1]

وجاء في قاموس اللغة للعلامة أحمد بن علي المقري الفيومي : "الأمي في كلام العرب الذي لا يحسن الكتابة، فقيل نسبة إلى الأم لأن الكتابة مكتسبة فهو على ما ولدته أمه عليه من الجهل بالكتابة، وقيل نسبة إلى أمة العرب لأنه كان أكثرهم أميين".[2]

والأمي هو "العي الجلف الجافي القليل الكلام، قيل له أمي لأنه على ما ولدته أمه عليه من قلة الكلام وعجمة اللسان".[3]

وقد وردت كلمة (أمي) في آيات كثيرة من القران الكريم، ومن ذلك قوله تعالى في سورة الجمعة: ﴿هُو الذِي بَعَثَ فِي الْأُمِيينَ رَسُوًلًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِيهِمْ وَيُعَلمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (الجمعة/2).
وقوله عز وجل في سورة الأعراف: ﴿الذِينَ يَتبِعُونَ الرسُولَ النبي الْأُمي الذِي يَجِدُونَهُ مَكْتوًبًا عِنْدَهُمْ فِي التوْرَاةِ وَالإِنْجِيلِ﴾ (الأعراف 157).

وقوله تعالى أيضا: ﴿فآمِنُوا بِاللهِ وَرَسُولِهِ النبِي الْأُمي الذِي يُؤْمِنُ بِاللهِ وَكَلمَاتِهِ وَاتبِعُوهُ لعَلكُمْ تهْتدُونَ﴾ (الأعراف/158).

وقال تعالى أيضا في سورة آل عمران: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتابِ مَنْ إِنْ تأَمَنْهُ بِقِنْطارٍ يُؤَدِهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تأَمَنْهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِهِ إِلَيْكَ إلا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قائِمًا ذَلِكَ بِأَنهُمْ قالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِيينَ سَبِيلٌ وَيَقُولونَ عَلَى اللهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلمُونَ﴾ (أل عمران 75).

وقال ابن خلدون في المقدمة في معرض كلامه الخط والكتابة، وبعد أن بين أن الكتابة صناعة شريفة في الإنسان، وأنها من الخواص التي تميزه عن الحيوان، وأن خروجها في الإنسان إنما يكون بالتعليم، وأن أهل المدينة هم أكثر إجادة للخط لأن هذه الصناعة تابعة للعمران، قال: "لهذا نجد أكثر أهل البدو أميين لا يكتبون ولا يقرأون ومن قرأ منهم أو كتب فيكون الخط قاصر أو قراءته نافذة".[4]

ثم قال: "وقد كان صلى الله عليه وسلم أُميا، وكان ذلك كمالا في حقه وبالنسبة إلى مقامه، لشرفه وتنزهه عن الصنائع العملية التي هي أسباب المعاش والعمران كله أو ليست الأمية كمالا في حقنا نحن، إذ هو منقطع إلى ربه، ونحن متعاونون على الحياة الدنيا.[5]

---

[1] الحسين بن محمد المعروف بال ارغب الأصفهاني: **المفردات في غريب القرآن**، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، بدون تاريخ، ص 28.

[2] العالم العلامة احمد بن محمد بن علي المقري الفيومي: **قاموس اللغة، كتاب المصباح المنير**، ج1، نوبيليس، ص 32.

[3] ابن منظور المصري: **لسان العرب**، مصدر سابق، ص 34.

[4] عبد الرحمن ابن خلدون: **المقدمة**، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي ،دار الشعب، القاهرة، مصر، بدون تاريخ، ص 375،

[5] المصدر نفسه، ص 379.

كما وردت كلمة (أمي) في أحاديث نبوية كثيرة، ومن ذلك قوله ﷺ ((إننا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب))، "أراد أنهم على أصل ولادة أمهم لا يتعلموا الكتابة والحساب، فهم على جبلتهم الأولى".[1]

وقال ﷺ: ((بعثت إلى أمة أمية)) "قيل للعرب الأميون لأن الكتابة كانت فيهم عزيزة أو عديمة".[2]

وقد عرف الدكتور أحمد زكي بدوي الأمية بأنها: "عدم معرفة القراءة والكتابة والشخص الذي يعرف القراءة ولكنه لا يعرف الكتابة يسمى شبه أمي، وكلمة شبه أمي تستخدم في اللغة الدارجة للإشارة إلى الشخص الذي يقر أو يكتب، ولكن بصعوبة".[3]

وعرفها الدكتور عبد الغني عبود بأنها: الجهل بالقراءة والكتابة أو الغفلة والجهالة الناتجان عن عدم معرفة القراءة والكتابة، الذين يتميز بها الأمي ليس في حد ذاته أو لكن نتيجة لما يؤدي إليه عدم معرفتهما من عجز وقصور عن معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تنمية شخصيته، وتحول بينه أو بين الغفلة والجهالة.[4]

2.1.2. تعريف الأمي:

تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد تعريف محدد وموحد للأمي والأمية على الصعيد العالمي، بسبب اختلاف المعايير المتبعة في تحديد من هو(الشخص الأمي) من دولة لأخرى، نتيجة اختلاف مفاهيم التعليم، التي تبدأ من مجرد معرفة الحروف الأبجدية أو بعض الكلمات قراءة وكتابة، وتتدرج إلى قراءة وكتابة الكلمات والجمل ـ إلى القدرة على قراءة وفهم المواد القرائية البسيطة وكتابتها، إلى القدرة على التعبير عن الأفكار كتابيا، حتى تنتهي إلى القدرة على قراءة المواد الأدبية والعلمية المعقدة واستيعابه أو إنتاجها.[5]

ويختلف مفهوم الأمي والأمية من بلد لآخر باختلاف مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ففي البلدان الفقيرة أو المتخلفة، يعد متعلما كل شخص يستطيع قراءة الحروف الأبجدية وكتابتها.

أما في البلدان المتقدمة اقتصادي أو تكنولوجيا فيعد "أميا وظيفيا كل شخص غير قادر على الإجابة على استبيان معقد أو استيعاب تعليمات كتابية على جانب من التقنية".[6]

فالأمي وظيفيا في الدول المتقدمة هو شخص يعرف القراءة والكتابة والحساب، لكن ليس بالقدر الكافي الذي تتطلبه الحياة في تلك المجتمعات، إذ لا يمكن أن تستند إليه بعض الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة، وبالتالي فهو غير قادر على القيام بدوره كاملا في المجتمع.

---

[1] ابن منظور المصري: **لسان العرب**، مصدر سابق، ص 34.

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[5] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، (د.ت)، ص 207.

[4] عبد الغني عبود: **التربية ومشكلات المجتمع**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 1992، ص 151.

[5] مكتب العمل العربي: **المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل**، ص 28.

[6] أندري ليستاج: **الأمية ومحو الأمية**، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42، يال ونسكو، باريس، فرنسا ، 1982، ص 05.

وهذا يعني أن مهارات القراءة والكتابة في الدول المتقدمة، أصـــبحت لا تفي بالمتطلبات المتزايدة للحياة اليومية، لأن ظروف تطور تلك المجتمعات أضـافت أنشـطة جديدة تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة بدرجة أعلى مما توفر لهؤلاء الأشخاص.

وبين هذين النقيضـــين، توجد العديد من التعاريف التي تشـــمل على معايير مختلفة من حيث دقة تحديدها لمفهوم التعليم والأمية.

هذا الاختلاف في تحديد مفهوم التعليم والأمية، خلق صعوبات كبيرة أمام الهيئات الدولية حين شرعت في إعداد إحصـاءات عن الأمية في العالم، لذلك أعدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسـكو) في أواخر الخمسينات توصية بشأن توحيد الإحصاءات التربوية على الصعيد العالمي، حيث دعت إلى اعتماد التعريف الآتي للأمي وهو "كل شخص يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليومية، إلا أنه لا يستطيع قراءته وكتابته".[1]

وقد ورد هذا التعريف بعد ذلك في مطبوع أصـدره مكتب إحصـاءات الأمم المتحدة: "الأمي هو الشـخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة والحسـاب بأية لغة كانت ابتداء من السـن التي يعتبر معها بأنه لم يعد في استطاعته الالتحاق بالمدرسة النظامية".

ويترتب عن هذا التعريف ما يلي:[2]

– أن الطفل لا يمكن اعتباره أميا مادامت فرصة التحاقه بالتعليم النظامي لازالت قائمة.

– أن المراهق أو الراشـد أو الكهل أو الشـيخ الذي يحسـن قراءة وكتابة لغة أخرى كالفرنسية أو الأمازيغية لا يمكن اعتباره أميا مع جهله للغة العربية.

– هناك فرق بين الأمية والجهل فالأمية ليست جهل أو الأمي ليس جاهلا بحكم التجارب والخبرات التي اكتسبها في الميادين المختلفة من حياته العملية لاسيما إذا كان كهلا أو شيخا حنكته التجارب.

– غير أن الأمي، بحكم جهله لمهارة القراءة والكتابة، يبقى عاجزا عن التكيف مع مســـتجدات الحياة والتطور، وبالتالي فإن أميته تبقى عقبة في تحسين وضعيته الإجتماعية في مجالات كثيرة.

وعرف المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي بسرس الليان بجمهورية مصر العربية الأمي بأنه: "كل شخص لا يحصل على أي نوع من التعليم ولا يتقن القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، وتجاوز سن المرحلة الابتدائية دون أن يحقق اكتسـابا للمهارات المذكورة، ولا يسـتطيع القيام بالأعمال والمسـؤوليات المطلوبة في المجتمع المتعلم".[3]

---

[1] أندري ليستاج: **الأمية ومحو الأمية**: مرجع سابق، ص05.

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **محو الأمية بالجزائر– دليل عام**، الجزائر 2003، ص07.

[3] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **محو الأمية معلومات عامة**، الجزائر 1996، ص 03.

وفي الجزائر، عرف المركز الوطني لمحو الأمية الأمي بأنه: "كل شـــخص لا يعرف آليات القراءة والكتابة، ومبادئ الحساب بأية لغة، وتجاوز سن العاشرة".[1]

وفي عام 1964 أوصى المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في العالم العربي الدول العربية بتبني مفهوم المستوى الوظيفي في جهود محاربة الأمية.

ويعرف الأمي حسب هذا المفهوم بأنه: "كل شخص تجاوز سن العاشرة، ولم يكن منتظما في الدراسة، ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة".[2]

ويحدد المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة بالقدرة على:[3]

- قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق.
- التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا واضحا.
- كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة.
- قراءة الأعداد وكتابتها، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها الحياة اليومية للفرد.

2.2. أنواع ودرجات الأمية

لقد تطور مفهوم الأمية ولم يقتصر على الأمية الهجائية فحسب، بل صارت هناك أنواع ودرجات مختلفة من الأمية، بالإضافة إلى الأمية الأبجدية، أي عدم معرفة القراءة والكتابة، التي تعد من أكثر صور الأمية شيوعا، هناك:

- ✓ **الأمية الوظيفية:** وهي عدم قدرة الشـــخص على القيام بجميع الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة والتي يقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، وحتى يستمر في القراءة والكتابة والحساب، من أجل تنمية شخصيته وتنمية مجتمعه.
- ✓ **الأمية الفكرية:** وهي الجمود الفكري وعدم القدرة على الإبداع والابتكار وعلى إدارة الأشياء على حقيقتها.
- ✓ **الأمية الثقافية:** هي "ضآلة حجم المدركات لدى الأفراد وتركيزهم على تحقيق المصالح الفردية مع ضيق الأفق وتدني مستوى المعلومات العامة، وسلبية المشاركة في النشاط المجتمعي مع سطحية التفكير في المشكلات العامة".[4]
- ✓ **الأمية العلمية** :هي عدم القدرة على التعامل مع الأشياء نتيجة الجهل بها.
- ✓ **الأمية الاجتماعية** : هي عدم قدرة الشخص على فهم الناس والتعامل معهم، والاندماج في المجتمع.

---

[1] المركز الوطني لمحو الأمية: **تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية**، الجزائر ، 1995ص 11.

[2] مكتب العمل العربي: **في التثقيف والثقافة العمالية**، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، بغداد، العراق، 1983، ص 49.

[3] مكتب العمل العربي: **في التثقيف والثقافة العمالية**، مرجع سابق، ص 50،

[4] هدفي حليمة: **المطالعة لدى المتحررين من الأمية دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة**، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر ، 1998، ص 59.

✓ **الأمية المهنية:** هي نقص التكوين والتدريب والتأهيل، وعدم قدرة الشـــخص على أداء مختلف الأعمال التي تسند إليه، وهي تخص الفئات التي تساهم في عملية الإنتاج.

✓ **الأمية الحضـــارية:** هي ممارســـة فعاليات، ونشـــاطات، ونظم، وعلاقات وتفاعلات، وقيم واتجاهات وأنماط سلوكية اجتماعية وتقنية وحضارية متخلفة، لا تنسجم مع أفكار العصر السياسية والاجتماعية.[1]

✓ **الأمية التكنولوجية:** هي عدم القدرة على اسـتخدام الوسـائل التكنولوجية الحديثة ومفاتيح ومصـادر المعرفة الجديدة، مثل الكومبيوتر والشبكة المعلوماتية الدولية (الإنترنت)، وهذا النوع من الأمية، هو الذي تم مناقشته الآن في البلدان المتقدمة، حيث أصـبح مفهوم الأمية في هذه البلدان ينســحب مفهوم أو واقعا، على من لا يســتطيع توظيف التكنولوجيا العالية.

3.2. مراحل تطور مفهوم الأمية:

لقد طرأت على مفهوم محو الأمية منذ منتصـف القرن العشـرين تحولات عديدة حيث تداولت على العمل فيه عدة تصـــورات وفلســـفات ومناهج، وظهرت إلى جانبه مفاهيم وأفكار كثيرة، مثل تعليم الجماهير، والتربية الأساسية، وتنمية المجتمع وغيرها، وهو ما مكن من تطويره من حيث الشكل والمضمون.

وقد مر مفهوم محو الأمية في تطوره بعدة مراحل هي:[2]

أ. محو الأمية الأبجدية (الهجائية):

يعرف هـذا المفهوم بمحو الأمية التقليدي أو محو الأمية الجماهيري، وهو يهـدف إلى تعليم الأشـــخاص مهارات القراءة والكتابة، من خلال تعرفهم على الحروف الأبجدية، والمقاطع الصـــوتية وبعض الكلمات، وقد يضـاف إلى ذلك معرفة الأعداد وقواعد الحسـاب، أما بالنسـبة للمضـمون أو محتوى التعليم فلم تكن له قيمة تذكر في محو الأمية التقليدي.

وقد أثبتت التجربة فشـــل هذا المفهوم في القضـــاء على مشـــكلة الأمية في العالم حيث تبين في الكثير من البلدان النامية التي قامت بحملات لمحو الأمية بين مواطنيها أن الأشـــخاص الذين يتم تعليمهم القراءة والكتابة ويتحررون من الأمية ســـرعان ما يفقدون ما يتعلمونه من معارف ومعلومات ومهارات ويعودون إلى الأمية من جديد.

ب. محو الأمية في إطار التربية الأساسية:

ظهر مفهوم التربية الأساسية أو تعليم الكبار الأساسي بعد الحرب العالمية الثانية وكان يهدف إلى محو الأمية وتحسين الحياة الريفية، من خلال الإرشـاد الزراعي والتوعية الصـحية والاقتصـاد المنزلي، واسـتمر هذا المفهوم حوالي عقدا من الزمن، إلى أن ظهر مفهوم آخر هو تنمية المجتمع.

---

[1] مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل: **دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي**، مجموعة محاضرات- بغداد العراق ، 1981، ص 159.

[2] هدفي حليمة: **المطالعة لدى المتحررين من الأمية دراسة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة**، ص 50-51.

وتعني برامج محو الأمية في إطار التربية الأساسية ،مساعدة الأشخاص الذين حرموا من التعليم على اكتساب الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية، التي تساعدهم على النهوض بمستوياتهم وتحسين أوضاعهم وظروف معيشتهم وعلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، والمشاركة بفعالية أكبر في تنمية مجتمعاتهم وبيئاتهم اجتماعي أو اقتصاديا .

وكانت برامج محو الأمية في إطار هذا المفهوم تستهدف الأفراد الأميين الكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس، أو الذين التحقوا به أو محيت أميتهم ولكنهم تسربوا منه أو سرعان ما فقدوا ما تعلموه وارتدوا إلى الأمية مرة أخرى، إنما لكونهم لم يلموا بالقراءة والكتابة أو لأنهم لم يوظفوا ما تعلموه من معارف ومهارات وخبرات في حياتهم اليومية، لوجودهم في بيئة اجتماعية أمية يغلب عليها الاتصال الشفوي، ويقل فيها استخدام مهارات القراءة والكتابة في الحياة اليومية.

ج. المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة:

المقصود بالمستوى الوظيفي في القراءة والكتابة تمكين الأفراد الكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس، أو الذين التحقوا به أو محيت أميتهم ثم عادوا إلى الأمية من جديد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة، والوصول فيهما إلى المستوى الوظيفي وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تجري في مجتمعاتهم، الدارس الذي أنهي الصف الرابع ابتدائي من حيث القراءة والكتابة والحساب.

ويتطلب المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة أن يدرس الدارس في مرحلتين متتابعتين هما:

- مرحلة الأساس؛ وهي تعادل مستوى السنة الأولى والثانية الابتدائيتين.
- مرحلة المتابعة؛ وهي تعادل مستوى السنة الثالثة والرابعة الابتدائيتين.

ويرى المختصون في مجال محو الأمية أن المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة يعد من أفضل السبل للقضاء على الأمية بين جميع أفراد الشعب، لكون هذا المفهوم يتبع أسلوب الحملات الشاملة التي تستهدف محو أمية كافة أفراد المجتمع دون اختيار أو انتقاء كما أن هذا الأسلوب يساعد الدارس المتحرر من الأمية على الانضمام إلى فصول تعليم الكبار وعلى مواصلة التعليم مدى الحياة.

وقد حدد المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في العالم العربي المنعقد بالإسكندرية سنة 1964، الحد الأدنى للمستوى الوظيفي في القراءة والكتابة بالقدرة على:[1]

- قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق.
- التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا واضحا.
- كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة.
- قراءة الأعداد وكتابته أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها الحياة اليومية للفرد.

[1] محمد مالك محمد سعيد محمود، محمد مزمل البشير: **برامج محو الأمية بدول الخليج العربي**، مرجع سابق، ص 49،

د. محو الأمية الوظيفي

محو الأمية الوظيفي هو أن يكتسب الأمي مهارات القراءة والكتابة، وأن يصل فيها إلى مستوى يمكنه من الاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية ومن القيام بجميع الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة، ومن النهوض بدوره في المجتمع كاملا، والمساهمة بصفة فعالة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتتميز برامج محو الأمية الوظيفي بما يلي: أن برامج محو الأمية الوظيفي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الكفاية الإنتاجية للأفراد العاملين أو الناشطين إقتصاديا، سواء كانوا عمالا أو مزارعين، وجعلهم أفراد فاعلين قادرين على إدارة شؤون بيوتهم وأسرهم وعلى المساهمة في تنمية مجتمعاتهم.

– ارتباطها بالعمل، حيث تركز برامج محو الأمية الوظيفي على المعلومات والمهارات التي تتصل بالأعمال التي يمارسها الأميين، حتى ترفع من آداهم وتحسن من مردودهم في العمل.

هـ. محو الأمية في إطار التربية المستمرة:

ظهر مفهوم التربية المستمرة في بدايات النصف الثاني من القرن العشرين، وهو يعد المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم التعليم بصفة عامة، ومفهوم تعليم الكبار بصفة خاصة في أيامنا هذه.

وقد أصبحت مفاهيم التربية المستمرة والتعليم المستمر والتربية المستديمة وغيرها، من المصطلحات الشائعة في ميدان التربية اليوم، وهي تعني أن التربية تستمر مدى الحياة ولا تحد بزمن أو مرحلة من حياة الإنسان.

وينبع مفهوم التربية المستمرة، من كونه أصبح لازما على الفرد في عصر المعلومات، وفي ظل التطور المعرفي الكبير الذي يشهده العالم، أن يتعلم مدى الحياة فالتربية لم تعد مرتبطة بزمان محدد، ينتهي بتخرج الفرد من مستوى تعليمي معين وإنما هي عملية مستمرة استمرار حياة الإنسان، على أن تنظم فرص الحصول عليها داخل المدرسة وخارجها.

وهذا ما يفرض على الدول اليوم، تبني مبدأ التربية المستمرة أو الدائمة في سياساتها التربوية وتوفير فرص التعليم لكافة مواطنيها، كبار أو صغارا، بحيث يستطيع كل فرد الحصول على التعليم الذي يناسب سنه، وميوله ورغباته، واستعداداته وقدراته والإمكانيات العقلية، وظروفه الإجتماعية والاقتصادية.[1]

و. محو الأمية الحضاري:

ظهر مفهوم محو الأمية الحضاري سنة 1973، في الدراسة التي قدمها محي الدين صابر إلى المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليسكو) في دورته التاسعة عشر، التي عقدت في الرباط، تحت عنوان "نحو تطوير الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار".

[1] ايدجار فور وآخرون: **تعلم لتكون**، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى، الطبعة الثانية، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976، ص 47،

وقد تبنت المنظمة هذا المفهوم واعتمدناه كمبدأ من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الإستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ويهدف محو الأمية الحضاري إلى تحرير الأمي من أميته والوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من:[1]

– الاختيار والتركيز على بيئات معينة وفئات محددة، عكس برامج محو الأمية التقليدية أو الجماهيرية القائمة على أساس التوسع والانتشار.

– المساهمة في تنمية المجتمع وتجديد بنياته، لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعلم.

والأمية حسب هذا المفهوم، هي ظاهرة اجتماعية مركبة، تمس الأفراد كما تمس المجتمع، وبذلك فهو يشير إلى وجود نوعين من الأمية:

– أمية صغرى أو فردية، وهي أمية الأفراد أي الأمية الأبجدية، التي تتمثل في عدم معرفتهم بمهارات القراءة والكتابة والحساب .

– أمية كبرى أو الأمية الحضارية، وهي أمية المجتمع، التي تتمثل في تخلفه وعدم قدرته على اللحاق بالعصر، وهي الأخطر عليه.

وهناك صلة وثيقة بين الأمية الصغرى أو أمية الأفراد، والأمية الكبرى أو أمية المجتمع، إذ لا تكون الأمية الصغرى أو الأبجدية، إلا حيث تكون الأمية الكبرى أو الحضارية، وهي الأم الشرعية لها، تحتضنه أو توفر المناخ الاجتماعي لها.[2]

والأمية الحضارية هي مشكلة الدول النامية، وهي تتمثل في التخلف الحضاري الذي تعاني منه، والذي يفصلها عن النمط الحضاري المعاصر، ومن هنا يتبين لنا سبب إخفاق كثير من محاولات محو الأمية الأبجدية في البلدان النامية عامة، والعربية خاصة وهو أن تلك الحملات كانت تحاول دائما أن تعالج الداء، دون القضاء على الجرثومة المسببة له.[3]

لهذا فإن أنجع وسيلة للتغلب على الأمية والقضاء عليها، هي مواجهة التخلف مواجهة شاملة، وذلك بتحديث المجتمع وتطويره اجتماعيا، وثقافيا، وفكريا، واقتصاديا، وسياسيا، حيث يتم من خلال ذلك رفع التخلف عن الأفراد الأميين، بتعليمهم القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة والتاريخ والسياسية، وكل ما يجعل منهم مواطنين مشاركين في كل مناشط الحياة، لا أرقاما مكانية عاجزة في ذاتها معوقة للآخرين.[4]

---

[1] محمد مالك محمد سعيد محمود، محمد مزمل البشير: **برامج محو الأمية بدول الخليج العربي**، مرجع سابق، ص 46،

[2] المرجع نفسه، ص 42.

[3] سعيد إسماعيل علي، هاني الراهب: **التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي**، المعهد العربي للتخطيط الكويت، دار طلاس، دمشق، ، سوريا، 1991، ص69.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبما أن الأمية ليست مشكلة تعليمية فحسب، وإنما هي في الأساس مشكلة حضارية لابد من تحرير مفهوم محو الأمية من إطاره الضيق، المقصور على تعلم القراءة والكتابة والحساب، ومن اعتباره نشاطا تعليميا من الدرجة الدنيا، ليستوعب الأبعاد والمضامين الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها، بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب، ليس غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لبلوغ أهداف أهم.

ومن هنا، ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التنمية والتقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد، والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة.[1]

4.2. استراتيجيات محو الأمية:

هناك أسلوبين أو طريقتين لممارسة سياسة محو الأمية، وهما:

الأسلوب الذي انتهجته الدول النامية، وتهدف الحملة القومية أو الوطنية المكثفة والشاملة لمحو الأمية، إلى توفير المعارف والمهارات والخبرات الأساسية الضرورية، لعدد معين من الأفراد، في فترة زمنية قصيرة ومحددة: وتتميز الحملات القومية الوطنية لمحو الأمية بكونها سريعة ومكثفة، وتؤدي إلى تحقيق نتائج عاجلة، وتهتم بالجوانب الكمية على حساب الجوانب النوعية. كما تتميز الحملات أيضا بكونها ذات أهداف سياسية، حيث تستخدم عادة لدعم الهوية الوطنية و مدى اهتمام الدولة بمشكلة الأمية.[2]

ولعل من أشهر التجارب التي أخذت بطريقة الحملات القومية في محو الأمية في العالم، التجربة السوفيتية (1919 –1939)، والتجربة الفيتنامية (1945-1977) والتجربة الكوبية (1960-1961)، أما في العالم العربي، فمن أشهر الحملات الحملة العراقية (1978 -1981).

طريقة المشروع الدائم:

أما الأسلوب الثاني لممارسة سياسة محو الأمية فهو أسلوب المشروع الدائم، وفيه تكون برامج محو الأمية جزءا لا يتجزأ من نظام تربوي شامل.

وتمتاز طريقة المشروع الدائم بكونها تنظر إلى محو الأمية باعتبارها مشروع وطنيا، وهي تهدف إلى تطوير المؤسسات، والقدرة على وضع وتنفيذ خطط وبرامج ومشاريع ثابتة وطويلة الأمد لمحو الأمية.

وقد أكد مؤتمر التربية الذي عقدته منظمة اليونسكو في جومتين بتايلندا سنة **1990** أن عملية تأمين احتياجات التعلم الأساسية للأفراد، لابد أن تعتمد على هذين الأسلوبين معا أي أسلوب الحملات، وأسلوب البناء المؤسسي.

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، **البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار**، مرجع سابق، ص 12.

[2] محمود قمبر: **أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي – دراسة نقدية تحليلية**، في: بحوث ودراسات تربوية ، المجلد الثاني عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص 128.

والنتيجة التي يمكن استخلاصها من هذا الفصل، هي أن الأمية أصبحت مشكلة أساسية متداولة على الصعيد العالمي والمحلي على حد سواء لزيادة الوعي بخطورتها، ومن منطلق إدراك الدول بأنها تشكل العقبة الأساسية التي تقف حجر عثرة أمام قضايا التنمية والتطور.

كما أن العالم صار يدرك أن الاهتمام بالتنمية البشرية، من خلال فتح آفاق التعلم وتمهيد سبل المعرفة الإنسانية أمام الأفراد، أمر بالغ الأهمية في دفع عجلة التقدم على اعتبار أن الإنسان هو الثروة الحقيقية ،والعامل الأساسي في تلك المعادلة .لذلك، لابد أن تتغير نظرتنا إلى تعليم الكبار وأن يعامل على قدم المساواة مع تعليم الصغار (التعليم النظامي)، بحيث يصبح تعليما موازيا ،ومكملا ،ومساندا للتعليم النظامي، وليس تعليما من الدرجة الثانية، يوجه لفئة مهمشة من أفراد المجتمع.

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بمدينة الشريعة

تمهيد:

1. التعريف بالمركز وميدان الدراسة
2. البيانات المميزة لأفراد العينة
3. التسرب في مركز محو الأمية في الشريعة
4. نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

وقد تمحورت أسئلة هذا الاستبيان حول نوعية التكوين الذي تلقته الدراسات في المركز وشملت الأسئلة الجوانب التالية:

- ✓ مدة التكوين أو الدارسة.
- ✓ نوعية التكوين، وذلك من حيث:
  - أري الدراسات في التكوين، والمكونين، وال برامج التي قدمت لهن .
  - درجة استفادتهن من التكوين.
- ✓ الصعوبات التي اعترضتهن أثناء فترة الدراسة في المركز.

وقد وزع الاستبيان على الدارسات بعد انتهاء فترة التكوين، الذي دام سنتين، وكان ذلك في شهر ماي، 2014 وقد قمت بملأ الاستمارات شخصيا داخل أقسام محو الأمية وبحضور المعلمات

وقد بلغ عدد الدارسات اللاتي أنهين دروس محو الأمية 48 دارسة، وذلك من مجموع 145 دراسة التحقن بالمركز في بداية عملية التكوين، أي أن نسبة الدارسات اللاتي تمكن من إنهاء دروس محو الأمية لا تزيد عن 33.10 %.

1. التعريف بالمركز ميدان الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في مركز محو الأمية بالشريعة ، الذي يشرف على إدارته الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار حيث تمت نشأته سنة 2005 بعدما كان تابعا لمديرية التربية والتعليم ومركز، وقد تم اختيار هذا المركز لسببين أولا التسهيلات الكبيرة التي وجدتها بهذا المركز، أما السبب الثاني فهو كون بلدية الشريعة من البلديات المعروفة بولاية تبسة بنسبة الأمية المرتفعة والتي تعرف جهود محو الأمية وتعليم الكبار فيها حركة قوية وتحظى بإقبال كبير من طرف الدارسين ويعد مركز محو الأمية ببلدية الشريعة من المراكز الرائدة في ميدان محاربة الأمية على المستوى الوطني.

2. البيانات المميزة لأفراد العينة:

بلغ عدد أفراد العينة التي اعتمدنا عليها هذه الدراسة مائة وخمسة وأربعون (145) دارسة، وهو أقصى ما يمكنني الحصول عليه من إجابات، والواقع أن عدد الدارسين الذين كانوا مسجلين في المركز يفوق المائتي (200) دارس ودارسة، وكنا ننوي إدراج أكبر عدد منهم ضمن العينة، لكن كثرة تغيبهم وعدم انتظامهم في الدراسة حال دون ذلك، رغم طول مدة ترددي على المركز، حيث لم أشرع في ملئ استمارات الاستبيان إلا في شهر ماي.

وقد اقتصرت العينة على الإناث فقط، وذلك لعدم تمكني من الحصول على فئة الذكور لقلة عددهم في المركز من جهة، وكثرة تغيبهم وانقطاعهم عن الدراسة من جهة أخرى.

وتتم الدراسة في مركز محو الأمية بالشريعة من خلال عدة مراكز وهي:

- حركات بوزيان.
- شبوكي عمار.

لهذا فقد وجدت صعوبة كبيرة في الحصول على عينة بحجم كبير، حيث كان أقصى ما تمكنت من الحصول عليه هو مائة وخمسة وأربعون (48) دارسة يتوزعون على مركزين داخل مدينة الشريعة

ابتدائية شبوكي عمار: 26 دارسة؛

ابتدائية حركات بوزيان: 22 دارسة.

1.2. السن:

يمكن تبيان أعمار الدارسات المتخرجات من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

فئات العمر	عدد الدارسات	النسبة المئوية
25-15	38	79.16
35-26	8	16.66
45-36	1	2.09
45 +	1	2.09
المجموع	48	100

2.2. الوضعية العائلية:

تبين من إجابات الدارسات، أن الغالبية العظمى منهم متزوجات إذ بلغ عددهن 42 دارسة، أي بنسبة 87.50% أما العازبات فقد بلغ عددهن ستة 06 دارسات فقط، أي بنسبة 12.50 %.

الجدول رقم (02): يبين الوضعية العائلية للدارسات

الوضعية العائلية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
متزوجات	42	87.50
عازبات	6	12.50
مطلقات	--.	0.00
أرامل	--.	0.00
المجموع	48	% 100

3.2. الوضعية الاجتماعية:

وبخصوص الوضعية الاجتماعية، تبين أن أكثر من 90% من الدارسات بطالات أما نسبة 09.67 % منهن فيشتغلن في ورشات الخياطة والطرز.

الجدول رقم (03): يبين الوضعية الاجتماعية للدارسات

الوضعية الاجتماعية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عاملات	05	9.67
بطالات	43	90.32
المجموع	48	100

3. التسرب في مراكز محو الأمية بلدية الشريعة:

لقد بلغ عدد الدارسات اللاتي أنهين دروس محو الأمية في المركز **48** دارسة، وهو ما يمثل نسبة % 33.10 من مجموع الدارسات اللاتي التحقن بالمركز في بداية عملية التكوين، وكان عددهن يبلغ **145** دارسة ، ويعود

السبب في ذلك إلى تفشي ظاهرة التسرب بين الدارسين والدارسات في المركز، حيث أن نسبة كبيرة منهم يتركون الدراسة بعد فترة قصيرة من التحاقهم بالمركز كما أن البعض منهم يرسبون في امتحانات الانتقال إلى المستوى الأعلى ويعيدون السنة ومن ثم يضطرون إلى ترك الدراسة.

الجدول رقم (04): يبين عدد ونسبة الدارسات المتسربات وعدد المتخرجات

	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عدد الدارسات	145	100
عدد المتخرجات	48	33.10
عدد المتسربات	97	66.89

وحسب ما أكده المشرفون على المركز فإن نسبة التسرب بين الدارسين تصل إلى % 80 سنويا، وهو ما يعني أن عدد الدارسين الذين يستمرون في الدراسة ويتمكنون من إنهاء دروس محو الأمية لا يتجاوز في أحسن الأحوال نسبة 20 % من مجموع عدد الدارسين الذين يلتحقون بالصف الأول لمحو الأمية.

وهي نسبة ضئيلة، تعكس بوضوح الإهدار الكبير الذي تتعرض له جهود محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر، مما يستدعي من القائمين على أنشطة محو الأمية ضرورة التحرك العاجل للبحث عن الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجته أو إيجاد الحلول المناسبة.

وقد لوحظ أن ظاهرة التسرب في المركز تمس بالدرجة الأولى الفئة التي تزيد أعمارها عن 45سنة، ثم بدرجة أقل الفئة التي تتراوح أعمارها بين و45-35سنة.

1.3. أسباب التسرب في مركز محو الأمية بالشريعة:

ويرجع المشرفون على المركز ارتفاع نسبة التسرب بين الدارسات إلى ثلاثة أسباب رئيسية، هي:

- الظروف العائلية للدارسات، كالزواج والحمل والولادة، إلى غير ذلك.
- الهجرة أو تغيير الدارسات لمكان إقامتهن.
- عدم قدرة الدارسات على مواصلة الدراسة.

وكان هذا السبب الأول والثاني هما سببان منطقيان، فإن السبب الثالث يثير عدة تساؤلات، فعدم قدرة الدارسات على مواصلة الدراسة لا شك أن لها أسبابا تقف وراء .هـ أو هذه الأسباب قد تكون ذاتية، وتتعلق بالدارسات أنفسهن وبظروفهن الصحية والنفسية والعائلية والاجتماعية والاقتصادية، وقدراتهن واستعدادهن ودوافعهن للتعلم.

وقد تكون بيداغوجية أو تربوية وتتعلق ببرامج محو الأمية من حيث محتواه أو مدى ملائمتها لحاجات الدارسات واهتماماتهن ورغباتهن ومستواهن وقدراتهن، وطرق التدريس، ومستوى تكوين المعلمين، وطرق معاملتهم للدارسين... إلى غير ذلك.

وقد يكون من بين الأسباب ما يلي:

– عدم ملائمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية لاسيما المتزوجات منهن اللاتي يتحملن مسؤولية تربية الأبناء ورعايتهم، فضلا عن القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تفرض على المرأة الالتزام ببيته أو عدم البقاء خارجه لمدة طويلة .

– عدم ملائمة أماكن الدراسة لظروف الدارسات الاجتماعية والعائلية، وبعدها عن أماكن الإقامة، بحيث يتطلب الوصول إليها استعمال وسائل النقل، وقد يستغرق ذلك وقتا طويلا ذهاب أو إيابا.

– قلة الدافعية للتعلم وعدم الرغبة في مواصلة الدراسة ، لكون الدارسات يعشن في بيئة لا تتطلب استعمال القراءة والكتابة في الحياة اليومية، ومن المتعارف عليه أن حاجة الأميين الكبار إلى التعلم تزداد إذا كانت البيئة التي يعيشون فيها متاح فيها إلى حد كبير الاتصالات الكتابية، وإذا كان لمحو الأمية وظيفة عملية دائمة في حياتهم اليومية.

– انعدام الحوافز المادية، حيث تؤكد الدراسات أن الكبار لا يقبلون على تعلم شيء لا يعود عليهم بالفائدة، وأن هذه الفائدة غالبا ما تكون مادية كالحصول على فرصة عمل أو الترقية فيه، وقد تكون هذه الفائدة حياتية في مجال الصحة والسكن ومستوى المعيشة. كما أن الدراسات قد بينت أن الكبار يتطلعون دائما إلى تحقيق نتائج سريعة من تعلمهم، وهم لا يستطيعون الانتظار مدة طويلة دون نتائج ملموسة لذلك فقد لوحظ في جميع أنحاء العالم أن إقبال الكبار على التعلم يكون شديدا في البداية لكنه سرعان ما يقل شيئا فشيئا.

– عدم مراعاة القائمين على مراكز محو الأمية لفارق السن بين الدارسين في فصول محو الأمية، حيث نجد الكبار يجلسون جنبا إلى جنب مع الصغار الذين قد يكون من بينهم من هو في سن أبنائهم، وهو ما يجعلهم يشعرون بالخجل والخوف من الوقوع في الخطأ فيتعرضون للسخرية والاستهزاء، مما يحد من إقبالهم على التعلم ويدفعهم إلى ترك الدراسة حفاظا على كرامتهم ومكانتهم الاجتماعية .

– تأثير الظروف العائلية والصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للدارسات

4. نتائج الدارسة الميدانية:

1.4. فعالية التكوين:

تبين من الإجابات المتحصل عليها بخصوص مدى فعالية التكوين أن نسبة 70.96% منهن يرون أن التكوين كان جيدا، وترى نسبة 25.80 % منهم أن التكوين كان متوسطا في حين ترى دارسة واحدة أي بنسبة 3.24 % أن التكوين كان ضعيفا.

الجدول رقم (05): فعالية التكوين في مركز محو الأمية ب الشريعة من وجهة النظر الدارسات المتخرجات

نوعية التكوين	عدد الدارسات	النسبة %
جيد	34	70.96
متوسط	12	25.80
ضعيف	02	3.24
المجموع	145	100

2.4. درجة الاستفادة من التكوين

فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من التكوين، أكدت نسبة 45.16 % من الدارسات أن استفادتهن من التكوين في المركز كانت جيدة، وأكدت اثنتي عشر (12) دارسات، أي نسبة 25.80 % أن استفادتهن كانت متوسطة، بينما ترى أربعة عشر (14) دارسات، أي نسبة 29.03 % أن استفادتهن من التكوين كانت ضعيفة.

الجدول رقم (06): يبين درجة الاستفادة من التكوين للدارسات

نوعية الاستفادة	عدد الدارسات	النسبة المئوية %
استفادة جيدة	22	45.16
استفادة متوسطة	12	25.80
استفادة ضعيفة	14	29.03
المجموع	48	100

وقد أرجعت الدارسات أسباب ضعف استفادتهن من التكوين إلى ما يلي:

– ضعف المعلمين، وهذا ناتج بطبيعة الحال عن ضعف تكوينهم علميا أو تربويا فهم ليسوا متخصصين في تعليم اللغة العربية أو في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، وهم يفتقرون إلى الخبرة والتجربة في ميدان التعليم والتدريس، وليس لديهم معرفة كافية بخصائص الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم، حيث تم توظيفهم في إطار الشبكة الاجتماعية وتشغيل الشباب والإدماج المهني بعد خضوعهم لدورات تدريبية قصيرة حيث يبلغ عددهم 240 مدرس ومدرسة.

– ضعف طرق التدريس وذلك بحكم ضعف تكوين المعلمين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وفي مجال تعليم اللغة العربية، مما يجعل طرق التدريس تعتمد على أسلوب الإلقاء والمحاضرة، فلا تثير اهتمام الدارسات ولا تدفعهن للإقبال على التعلم.

– عدم ملائمة البرامج ومحتوى المقررات لحاجات الدارسات واهتماماتهن ورغباتهن لأن هذه البرامج وضعت بناء على تصورات وافتراضات شخصية مسبقة لم تستند إلى دارسات علمية للكشف عن الحاجات الحقيقية للدارسات ودوافعهن للتعلم.

– عدم ملائمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية والاجتماعية.

– قصر مدة التكوين، إذ ترى بعض الدارسات أن مدة الدراسة في المركز ليست مدة كافية.

3.4. الصعوبات المعترضة:

لقد تبين من إجابات الدارسات أن 92 دارسة، وهو ما يمثل نسبة 61% منهن واجهن صعوبات أثناء فترة التكوين في مركز محو الأمية، ويمكن تقسيم الصعوبات التي واجهت الدارسات إلى نوعين، هما:

أولا– صعوبات بيداغوجية أو تربوية، وهي تتعلق بالعملية التعليمية أو بعملية التكوين والظروف التي جرت فيها.

ثانيا– صعوبات ذاتية أو شخصية، وهي تتعلق بظروف الدارسات الصحية والعائلية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات في ما يلي:

✓ صعوبات في فهم الدروس: ورد ذلك في إجابات تسع (09) دارسات، أكدن أنهن وجدن صعوبات في فهم الدروس، وخاصة دروس القواعد (صرفية ونحوية). ويمكن أن تعزى هذه الصعوبات إلى سببين أساسيين، هما:

– عدم ملائمة البرامج ومحتوى المقررات لحاجات الدارسات، حيث أن هذه المقررات تكاد تكون صورة طبق الأصل لما يتعلمه الصغار في المدارس الابتدائية.

– ضعف طرق التدريس، حيث تدرس قواعد اللغة العربية للكبار في المركز بنفس الطريقة التي تدرس بها للتلاميذ في المدارس النظامية، وهذه الطريقة العقيمة قد ثبت فشلها، إذ ما تعانيه اللغة العربية من جمود وتخلف، ومن عزوف عن تعلمها حتى من طرف أبنائها، إنما يعود أساسا إلى الطرق والأساليب المنحطة المنفرة المتبعة في تعليمها.

✓ الصعوبة في التوفيق بين الدراسة والالتزامات العائلية، ويمكن تفسير ذلك بعدم ملائمة أوقات الدراسة لظروف الدارسات العائلية والاجتماعية، وهنا يؤكد المختصون في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار على ضرورة أن تتم مواعيد الدراسة في المراكز بنوع من المرونة، وأن يشارك الدارسون في تنظيمه أو اختيار الأوقات المناسبة لظروفهم العائلية والاجتماعية والمهنية.

✓ رفض الزوج السماح للزوجة بمواصلة الدراسة بالنسبة للدارسات المتزوجات وذلك لكونهن يعشن في بيئة محافظة، لا تسمح بخروج المرأة من البيت إلا في حدود ضيقة، وقد يعود ذلك إلى طول مدة التكوين، وعدم ملائمة أوقات الدراسة للبيئة المحلية ولظروف الدارسات العائلية.

الجدول رقم (06): يوضح الصعوبات التي واجهت الدارسات أثناء فترة التكوين

نوعية الاستفادة	عدد الدارسات	النسبة المئوية %
صعوبات في فهم الدروس	17	35.41
صعوبات في فهم دروس القواعد	09	18.75
صعوبة التوفيق بين الدراسة والالتزامات العائلية	09	18.75
الشعور بالخوف والخجل وسط الجماعة	09	18.75
رفض الزوج مواصلة الزوجة للدراسة	02	04.1
المجموع	48	100

4.4. المهارات اللغوية:

تبين من الإجابات المتحصل عليها بخصوص القدرات اللغوية للدارسات في المها ارت اللغوية الأربعة: القراءة، الكتابة، الفهم، والتعبير، أن إجابتهن توزعت على الجدول التالي:

الجدول رقم (07): يبين القدرات اللغوية للدارسات في المهارات الأربعة

	حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
المهارات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
القراءة	43	%90.32	03	%06.45	02	%3.22	48	%100
الكتابة	26	%54.83	20	%41.93	02	%3.22	48	%100
الفهم	31	%64.51	15	%32.25	02	%3.22	48	%100
التعبير	23	%48.38	19	%38.70	06	%12.90	48	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، يتبين أن مستوى الدارسات في المها ارت اللغوية الأربعة، يأخذ الترتيب التنازلي التالي:

- التعبير
- الكتابة
- القراءة
- الفهم

وعليه، فإن صعوبات التعبير تأتي على رأس الصعوبات التي تعترض الدارسات، تليها صعوبات الكتابة ثم صعوبات الفهم وأخيرا صعوبات القراءة، وهذه النتيجة تؤكدها إجابات الدارسات حيث جاء ترتيبهن لمواد اللغة العربية من حيث الصعوبة كما يلي في المقدمة التعبير تلته مادة الإملاء أو الكتابة، ثم مادة القواعد وفي المرتبة الأخيرة مادة القراءة.

1.4.4. مهارة القراءة:

فيما يتعلق بمهارة القراءة تبين أن نسبة 90.32 %من الدارسات قدرتهن حسنة، وأن 06.45 % منهن قدرتهن متوسطة بينما أكدت دارستان أن قدرتهما ضعيفة.

الجدول رقم (08): يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة القراءة

القدرات اللغوية	عدد الدراسات	النسبة المئوية %
حسنة	43	90.32
متوسط	03	06.45
ضعيفة	02	03.22
المجموع	48	100

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تعترض الدارسات في مهارة القراءة فيمكن إجمالها في صعوبتين أساسيتين، هما: البطء في القراءة، وعدم القدرة على فهم المواد المقروءة، حيث تبين من إجاباتهن أن نسبة 58% منهن يجدن صعوبة في فهم معاني الكلمات والجمل أثناء عملية القراءة، مما يحرمهن من الاستمتاع بما يطالعن ويق أرن من مواد قرائية مختلفة، ومن الاستفادة منها في زيادة معلوماتهن ومعارفه، وفي حل المشكلات التي تواجههن في حياتهن اليومية.

وتتطلب الكثير من الجهد والتركيز والتدريب المستمر حتى يصبح الدارس قادرا على الكتابة بشكل واضح وخال من الأخطاء.

2.4.4. مهارة الكتابة:

فيما يتعلق بمهارة الكتابة، أكدت 26دارسة، أي نسبة 54.83%بأن قدرتهن في مهارة الكتابة حسنة وأكدت 20 دارسة أي نسبة 41.93% أن قدرتهن متوسطة، في حين أجابت دارستان بنسبة 03.22 % بأن قدرتهما ضعيفة.

وتتمثل أهم الصعوبات التي تواجهها الدارسات في مهارة الكتابة في البطؤ في الكتابة وكثرة الأخطاء الإملائية و، يمكن تفسير ذلك بعدم امتلاك الدارسات للقواعد الإملائية للكتابة العربية، التي تتميز ببعض الخصوصيات والتعقيدات.

وتتطلب الكثير من الجهد والتركيز والتدريب المستمر حتى يصبح الدارس قادرا على الكتابة بشكل واضح وخال من الأخطاء.

الجدول رقم (09): يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الكتابة

القدرات اللغوية	عدد الدراسات	النسبة المئوية %
حسنة	26	54.83
متوسط	20	41.93
ضعيفة	02	03.22
المجموع	48	100

3.4.4. مهارة الفهم

وبالنسبة لمهارة الفهم، اتضح أن نسبة 64.51 % من الدارسات قدرتهن حسنة، وأن 32.25 % منهن قدرتهن متوسطة، بينما أكدت دارستان أن قدرتهما ضعيفة.

الجدول رقم (10): يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الفهم

القدرات اللغوية	عدد الدراسات	النسبة المئوية %
حسنة	31	64.58
متوسط	15	31.25
ضعيفة	02	4.16
المجموع	48	100

وبالنسبة لمهارة الفهم، اتضح أن نسبة 64.58 % من الدارسات قدرتهن حسنة، وأن 31.25 % منهن قدرتهن متوسطة، بينما أكدت دارستان أن قدرتهما ضعيفة.

ويمكن تقسيم الصعوبات التي تواجه الدارسات في مهارة الفهم إلى قسمين:

- صعوبات في فهم المسموع، ويتمثل ذلك فيما تسمعه الدارسات من خطابات وما يصلهن من رسائل في حياتهن اليومية سواء بشكل مباشر، أو من خلال وسائل الإعلام الجماهيرية المرئية والمسموعة.
- صعوبات في فهم المكتوب ويتمثل ذلك فيما تقرأه الدارسات من مواد قرائية مثلا لرسائل والوثائق والكتب والجرائد والمجلات ...

جدول رقم (11): يوضح القدرة اللغوية للدارسات في مهارة الفهم

القدرات اللغوية	عدد الدارسات	النسبة المئوية %
حسنة	31	64.51
متوسط	15	32.25
ضعيفة	02	03.22
المجموع	48	100

4.4.4. مهارة التعبير الشفوي:

وفيما يتعلق بمهارة التعبير الشفوي تبين أن 47.91 % من الدارسات قدرتهن حسنة بينما 39.58 % أجبن بأن قدرتهن متوسطة، أما نسبة 12.50 % فقد أكدن بأن قدرتهن في مهارة التعبير ضعيفة.

الجدول رقم (12): يبين القدرة اللغوية للدارسات في مهارة التعبير الشفوي

القدرات اللغوية	عدد الدراسات	النسبة المئوية %
حسنة	23	47.91
متوسط	19	39.58
ضعيفة	06	12.50
المجموع	48	100

وفيما يخص الصعوبات التي تواجهها الدارسات في مهارة التعبير، أكدت 29 دارسة أي بنسبة 61 % أنهن لا يجدن الألفاظ المناسبة التي تمكنهن من التعبير عن أفكارهن بدقة، وهذا أمر طبيعي بالنظر إلى مستواهن في اللغة، حيث أنهن لا يمتلكن رصيدا لغويا كاف، لا يسمح لهن باختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة والتعبير عن أفكارهن تعبيرا واضحا.

الجدول رقم (13): يبين الصعوبات التي تواجه الدراسات في المهارات اللغوية

المهارة	نوعية الصعوبة	العدد	النسبة %
القراءة	-البطء في القراءة	48	100
	صعوبات في فهم معاني الكلمات والجمل	28	58.06
الكتابة	صعوبات في كتابة الرسائل وملأ الوثائق	36	74.19
	البطء في الكتابة وكثرة الأخطاء الإملائية	48	100
الفهم	صعوبات في فهم الخطابات المسموعة	17	35.48
	صعوبات في فهم الخطابات المكتوبة	28	58.06
التعبير	صعوبات في التعبير الشفوي عن الأفكار	21	67.74
	صعوبات في التع بير الكتابي عن الأفكار	32	58.06
	صعوبات في اختيار الألفاظ المناسبة	37	77.41

مما سبق يتضح أن الدارسات يواجهن صعوبات كثيرة في المهارات اللغوية، رغم طول مدة التكوين التي دامت سنتين، وهي في –اعتقادي– مدة كافية لكي يكتسب الدارس مهارة القراءة والكتابة، ويصل فيها إلى مستوى يمكنه من توظيفهما في حياته اليومية، ومن الاعتماد على نفسه في التعلم وزيادة معارفه ومعلوماته وخبراته. ولا شك أن الصعوبات التي تعترض الدارسات في المهارات الأربعة وخاصة مهارات القراءة والكتابة والفهم، ستؤثر سلبا على مختلف الأنشطة والأعمال التي يقمن بها فيما يتصل بهذه المهارات.

فصعوبات القراءة والكتابة سوف تؤثر على استخدامهن لهاتين المهارتين في حياتهن اليومية، وبالتالي على أهداف تعلميهن، كما ستؤثر على استخدامهن للقراءة والكتابة من أجل زيادة معلوماتهن ومعارفهن، والاستمرار في القراءة والكتابة وعدم الارتداد إلى الأمية من جديد.

أما صعوبات الفهم فستؤثر على فهمهن لما يسمعن من خطابات سياسية واجتماعية وثقافية ودينية، سواء في المحيط الاجتماعي الذي تعيش فيه، أو من خلال وسائل الإعلام المرئية أو المسموعة كالإذاعة والتلفزيون.

كما أن الصعوبات سوف تؤثر على فهمهن لما يقرأن وما يطالعن من مواد قرائية مختلفة بهدف زيادة مكتسباتهن المعرفية والثقافية باعتبار الفهم يشكل عنصرا أساسيا في القراءة .

كل هذا، سينعكس سلبا على المدى البعيد على أهداف تعلمهن، ويجعلهن عرضة للوقوع في فخ الأمية مرة أخرى، وبذلك تذهب الجهود والأموال التي أنفقت على تعليمهن هباء منثورا .

5. تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية:

1.5. الوضع الدراسي في المركز

تدوم الدراسة في مركز محو الأمية بالشريعة سنتين، حيث يمر فيها الدارس أو الدارسة بثلاث مستويات، ويتحصل في نهايتها على شهادة إثبات المستوى، التي تثبت تحرره من الأمية وتعادل هذه الشهادة مستوى الخامسة ابتدائي، وتتيح للدارس مواصلة التعليم عن طريق المراسلة في المركز الوطني لتعميم التعليم.

ووفقا للتنظيم المتبع في المركز، فإن كل الدارسين الذين يلتحقون بفصول محو الأمية يعتبرون أميين في درجة واحدة، ويلتحقون بالمستوى الأول أو بمرحلة الأساس.

وقد لاحظنا أثناء زيارتنا لفصول محو الأمية أن المشرفين على المركز لا يراعون القواعد والمقاييس العلمية والبيداغوجية في تصنيف الدارسين وتشكيل الأفواج التربوية حيث أن هذه الأفواج تفتقر إلى عنصر التجانس والانسجام بين الدارسين، إذ تضم خليطا من الدارسين من مختلف الفئات العمرية، الأطفال، الشباب وحتى الكهول.

وهذا الأمر مخالف لأبسط المبادئ التربوية، لأن لعامل السن في صفوف محو الأمية اعتبا ارت خاصة، إذ كلما كانت الأعمار متقاربة، كلما تقاربت الخبرات والقدرات والاهتمامات والحاجات، لذلك يؤكد مختصون في مجال محو الأمية على ضرورة توفر الانسجام والتجانس بين الدارسين في فصول محو الأمية وأن يتم تنظيم الصفوف بما يراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين ومتطلبات الفئات العمرية والبيئة.

2.5. مراحل تعليم اللغة العربية والكتابة للأميين:

تدوم الدراسة في مركز محو الأمية ب الشريعة سنتين كاملتين، مدة كل سنة دراسية تسعة (09) أشهر، وتتوج كل سنة بامتحان الانتقال إلى المرحلة اللاحقة.

ولتجنب إمكانية ارتداد الدارس إلى الأمية مرة أخرى، وبالتالي ضـــياع الجهود والأموال التي أنفقت على تعليمه لابد أن يصـل إلى مسـتوى تعليمي يمكنه من توظيف ما اكتسـبه من مهارات في الكتابة والقراءة في حياته اليومية، وهذا يتطلب مرور الدارس بثلاث مراحل مترابطة متتابعة في القراءة والكتابة، وهي:

أ. مرحلة الأساسي (9 أشهر):

تعد هذه المرحلة من أصـعب المراحل في تعليم القراءة والكتابة للأميين، لكونها تشـكل القاعدة أو الأسـاس الذي تقوم عليه بقية المراحل، وفيها يتم إيصال الدارس إلى المستوى الثاني.

وتهدف هذه المرحلة إلى إعطاء المتعلم المعارف التي تمكنه من اكتســـاب مهارات القراءة والكتابة لتكون أسـاسـا لمسـتقبله التعليمي، كما تهدف هذه المرحلة إلى تدريب الدارس على تشـكيل الكلمات والجمل، وتحليله أو قراءتها، وفهم معانيها، بالإضافة إلى معرفة مبادئ الكتابة.

وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين، هما:

- ✓ مرحلة الاسـتعداد، وهي فترة قصـيرة نسـبيا، تخصـص لتحضـير الدارس نفسـي أو معنويا، وإثارة دوافعه للتعلم.
- ✓ مرحلة اكتسـاب المهارات الأسـاسـية في القراءة والكتابة، من خلال معرفة أشـكال الحروف وأصـواته أو الحركات والضوابط الملازمة لها، من مدٍّ وإشباع وتنوين.

الجدول رقم (14): يوضح الأهداف ومحتوى البرامج والمستوى التحصيلي للدارس في نهاية مرحلة الأساس

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
الأساس	اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة	الحروف بأصواتها وأشكالها الحركات الثلاث، السكون، المد التنوين ،الشدة لا الشمسية والقمريـــة	قراءة جمل أو نص بســيط مشكول	كتابة جمل أو نص بسيط يملى بالإشباع شرط أن يكون خاليا من الكلمات التي تتطلب معرفة بالقواعد الإملائية

ب. مرحلة الانطلاق (04 أشهر)

وهي تعد بمثابة حلقة وصل بين المرحلة السابقة (الأساس) والمرحلة اللاحقة (المتابعة)، ومن ثم فهي تشكل منعطفا حاسما في حياة الدارس، لذلك فهي تحتاج إلى جهد أكبر مقارنة ببقية المراحل.

وتهدف هذه المرحلة إلى ترسيخ وتثبيت المهارات والمعارف المكتسبة في مرحلة الأساس، وتعزيزه أو تدعيمها بمعارف ومهارات ومعلومات جديدة تنمي قدرة المتعلم على القراءة والكتابة، من خلال تزويده ببعض القواعد اللغوية والإملائية.

الجدول رقم (15): يوضح الأهداف ومحتوى البرنامج والمستوى التحصيلي للدراسة في نهاية مرحلة الانطلاق

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
الانطلاق	تثبيت المهارات المكتسبة وتدعيمها بمهارات جديدة	التدريب على آليات القراءة والكتابة والتعرف على بعض القواعد الإملائية مثل الهمزة والتاء في آخر الكلمة	قراءة نص بسيط من حيث الشكل والتركيب والمضمون	كتابة نص يملى بالإشباع

ج. مرحلة المتابعة (05 أشهر):

وهي المرحلة الثالثة والأخيرة في تعليم القراءة والكتابة للأميين، وفيها يتم إيصال الدارس إلى المستوى الثالث، الذي يمثل المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة أو في محو الأمية.

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المهارات المكتسبة في المرحلتين السابقين وتنميته أو تطويرها، وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وتوجيهه وتشجيعه على الاعتماد على نفسه، وعلى استخدام مهارات القراءة والكتابة في مواصلة تثقيف نفسه، وزيادة معلوماته وخبراته والاستفادة منها في حياته اليومية.

كما تهدف هذه المرحلة إلى إعطاء المزيد من الثقافة العامة، وتزويد الدارس بالمعلومات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والصحية، وكل ما يمكنه من الإسهام في تنمية مجتمعه، وبذلك تصبح هذه المرحلة مدخلا لمحو الأمية الحضاري وتحقيق مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة.

الجدول رقم (16): يوضح الأهداف ومحتوى البرنامج والمستوى التحصيلي للدارس في نهاية مرحلة المتابعة

المرحلة	الأهداف	محتوى البرنامج	المستوى التحصيلي	
			القراءة	الكتابة
الانطلاق	تطور المكتسبات السابقة بحيث يصبح المتعلم قادرا على الاعتماد على نفسه	إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم والتعرف على مختلف الجمل، تقنيات التعبير الكتابي والقواعد النحوية والصرفية التي تساعد المتعلم على الكتابة الصحيحة	القدرة على قراءة مختلف المواضيع التي تهم المتعلم قراءة سريعة ومطالعة الجرائد والمجلات	القدرة على التعبير عن الأفكار بأسلوب واضح وخال من الأخطاء اللغوية والكتابية

3.5. خطة الدراسة:

تجري الدراسة في مركز محو الأمية ب الشريعة على مدار خمسة أيام في الأسبوع من الأحد إلى الخميس من الحادية عشر صباحا 11.00 إلى الواحدة زوالا، 13.00أي بمعدل حصة واحدة في اليوم وبواقع ساعتين للحصة الواحدة.

الجدول رقم (17): يوضح التوقيت المعمول به في مركز محو الأمية ب الشريعة

المرحلة	عدد الحصص الأسبوعية	مدة الحصة الواحدة	المجموع
الأساس	05	ساعتان	10 ساعات
الانطلاق	06	ساعتان	12 ساعة
المتابعة	06	ساعتان	12 ساعة

وحسب القائمين على المركز فإن هذا التوقيت قد فرضته عدة عوامل وهي:

أ. مشكل المقر، حيث أن المركز – شأنه في ذلك شأن مختلف مراكز محو الأمية في الجزائر لا يمتلك مقرا خاصا، وإنما يعتمد في تقديم خدماته على مؤسسات التعليم النظامي من مدارس ابتدائية، بالإضافة إلى المساجد.

ومن هنا، كانت فترة الدراسة ، هي فترة راحة لتلاميذ المدارس النظامية، الفترة الأنسب لدروس محو الأمية، بحيث يمكن للمركز استقبال أكبر عدد ممكن من الدارسين، نظرا لتوفر العدد الكافي من القاعات .

ب. نوعية الدارسين في المركز، إذ أن الأغلبية العظمى من الملتحقين بالمركز من الإناث وبعضهن أمهات وربات بيوت، وعليه فقد اختيرت فترة خاصة كموعد لدروس محو الأمية، حتى يتسنى للدارسات القيام بواجباتهن المنزلية.

4.5. البرنامج الدراسي:

تدرس للأميين في مركز محو الأمية بالشريعة عدة مواد مع التركيز على مهارات الاتصال الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، وبشكل عام فإن المواد التي تدرس للأميين في مراكز محو الأمية في الجزائر هي تقريبا نفس المواد التي تدرس للصغار في المدارس الابتدائية مع بعض الاختلافات الطفيفة نظرا لظروف الدارسين الكبار وطبيعتهم.

ويبلغ عدد الساعات المخصصة للدراسة أسبوعيا (12) ساعة، توزع حسب عدد مواد المقرر، بحيث تتراوح مدة الحصة الواحدة في كل مادة بين 45 دقيقة كحد أدنى و90 دقيقة كحد أقصى.

5.5. الكتب المقررة:

هناك عدة كتب مقررة للأميين في مركز محو الأمية بالشريعة وهي :

- ✓ الكتب الخاصة بمرحلة الأساس : اللغة العربية، الرياضيات.
- ✓ الكتب الخاصة بمرحلة التكميل: اللغة العربية، الرياضيات.
- ✓ الكتب الخاصة بمرحلة المتابعة: اللغة العربية، الرياضيات.

هذه الكتب خاصة بالمتعلمين وأخرى كتب خاصة بالمعلمين مثل دليل المنشط لكتاب اللغة العربية وكتاب الرياضيات.

6.5. محتوى مقرر برنامج محو الأمية وتعليم الكبار بالشريعة:

1.6.5. محتوى مقرر مادة اللغة العربية:

يشـــتمل مقرر مادة اللغة العربية على رســـائل تربوية تهدف إلى توعية الفئة المعنية بخطورة آفة الأمية على مستقبلهم ومستقبل أبنائهم وأسرهم، حيث نجد أن الكتاب يضم عدة وحدات كلية تهدف إلى تبليغ معارف وبناء مفاهيم واكتساب كفاءات محددة وواضحة في مجال:

- القراءة.
- التعبير الشفوي والتواصل.
- قواعد اللغة.
- الكتابة (خط، إملاء، تعبير كتابي وتواصل).

تغطي كل وحدة مجالا من مجالات الحياة ذات العلاقة باهتمام الدارس الكبير وتختتم كل وحدة بنشـــاط إدماج وإنجاز مشروع .

وقد صـيغت هذه الوحدات شـكل أو مضـمونا بحيث تسـاعد على تحقيق أهداف اللغة العربية للكبار في مراكز محو الأمية، وهي إكسـاب الدارس أو الدارسـة المهارات اللغوية الأسـاسـية الضـروري اسـتخدامها في مواقف الحياة المختلفة .

وتهدف هذه النصوص إلى تحقيق الأهداف التالية:[1]

- امتلاك المتعلمة لمهارة فهم الحديث باللغة العربية.
- اكتسابها للقدرة على التعبير عن حاجاتها الأساسية وأفكارها.
- امتلاكها المهارة أو القدرة على التعبير عن حاجاتها الأساسية وأفكارها.
- إكسابها اتجاهات وقيم ومواقف متصلة بحياتها العامة.

2.6.5. محتوى مقرر مادة الرياضيات

صـمم كتاب الرياضـيات لمحو الأمية وتعليم الكبار، لجميع المسـتويات يناسـب مواقف الحياة اليومية ومتبعين في ذلك البرنامج المســـطر من طرف الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مزودين الدارس والمنشـــط بأنشـــطة متنوعة تخدم القدرات والكفاءات تماشيا والإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية.

الهدف من مادة الرياضـــيات ضـــمن برامج محو الأمية وتعليم الكبار هو تطوير كفاءتهم وتنمية قدراتهم لتوظيفها في مختلف مجالات الحياة، ليصبح نشيط أو مندمج أو مستهلك أو مشاركا مشاركة فعالة في حياة مليئـــة بالأرقام والأعداد ووســـيلته لتحقيق ذلك هو إتقان العدد والعدد، والمهارة في إجراء العمليات الحســـابية وإنشـــاء الأشكال الهندسية.

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **مشـعل الحياة – كتاب محو أمية المرأة الفتاة المسـتوى الثاني**، ط2، الجزائر 2002، ص ص 2، 3.

7.5. التقويم ووسائله:

الطريقة المتبعة في تقويم الدارسين في المركز هي طريقة الامتحانات الكتابية حيث تقسم المرحلة الدراسية إلى ثلاثة مستويات، وتجرى الامتحانات في نهاية كل مستوى، ثم تختتم بامتحان شامل في نهاية السنة الدراسية، ويتم الانتقال من مرحلة لأخرى بحصول الدارس على معدل 20/10 إذا لم يتحصل الدارس على المعدل المطلوب يعيد السنة أو المرحلة التي هو فيها.

8.5. طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين

مما لا شـــك فيه أن طرق تعليم الكبار تختلف اختلافا كليا عن طرق تعليم الصـــغار نظرا لما يتميز به الأشخاص الكبار من نضج عقلي ونفسي، وما اكتسبوه من عادات معرفية وانفعالية وحركية، ومن اتجاهات وقيم، وما تكون لديهم من خبرات واسعة في الحياة، تراكمت عبر السنين من خلال علاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية وهناك العديد من الطرق التي تســـتخدم في تعليم الكبار، مثل طريقة الإلقاء وطريقة المناقشـــة، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستدراكية وغيرها من الطرق المعروفة .

أما في مجال محو الأمية وتعليم الكبار فإن أهم الطرق التي تســـتخدم في تعليم القراءة والكتابة للأميين هي: الطريقة الجزئية التركيبية، والطريقة الكلية التحليلية، والطريقة التوليفة، وهي طريقة حديثة تجمع بين الطريقتين السابقتين.

1.8.5. الطريقة الجزئية التركيبية:

وهي تبدأ بالجزئيات أو الأجزاء، وهي الحروف والأصـــوات والمقاطع، ثم تتدرج إلى الكلمات والجمل، ولها ثلاث طرق:

أ. الطريقة الهجائية:

وهي طريقة قديمة جدا، تنطلق في تعليم القراءة والكتابة من الحروف الهجائية حيث يبدأ المتعلم بالتعرف على أسماء الحروف وأشـــكاله أو طريقة نطقه أو كتابتها ثم يقوم بتجميع بعضـــها مع بعض لتشـــكيل الكلمات والجمل .

ب. الطريقة الصوتية:

وهي مثل الطريقة الهجائية، تنطلق في تعليم القراءة والكتابة للأميين من الحروف لكنها لا تعلم الحروف بأسمائها بل بأصـــواتها، وعندما يتعلم الدارس كيفية نطق أصـــوات الحروف، ينتقل إلى نطق المقاطع الصـــوتية، ثم الكلمات والجمل .

ج. الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة في تعليم القراءة والكتابة على مقاطع الكلمات بدل الحروف والأصـــوات، حيث يبدأ الدارس بتعلم مجموعة من المقاطع، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تشكيل الكلمات والجمل.

2.8.5. الطريقة الكلية التحليلية:

وهي تبدأ من الكليات وهي الكلمات والجمل، وتنتقل إلى الجزئيات، وهي الحروف والأصوات، ولها طريقتان:

أ. طريقة الجملة:

تتخذ هذه الطريقة من الجملة منطلقا لها في تعليم القراءة والكتابة فتقوم بتحليلها إلى الكلمات، ثم تحلل الكلمات إلى الحروف والأصوات، وتحرص هذه الطريقة على أن تكون الجمل تحمل معنى مفيدا، وأن تكون مرتبطة بحياة الدارسين وخبراتهم وأن تكون الكلمات التي تتكون منها مما يدور على ألسنتهم، كي تضفي نوعا من التشويق على الدرس وتزيد من إقبال الدارسين على التعلم .

ب. طريقة الكلمة

وهي تشبه طريقة الجملة إلى حد كبير، لكنها تنطلق في تعليم القراءة والكتابة من الكلمة وليس من الجملة، فتعمد إلى تحليلها إلى الحروف والأصوات، ويؤكد رواد هذه الطريقة على ضرورة اختيار الكلمات بعناية كبيرة، بحيث تكون مألوفة ومفهومة المعنى وأن تؤلف مع غيرها من الكلمات جملا مفيدة.

3.8.5. الطريقة التوليفية:

هي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للأميين في مراكز محو الأمية وهي تقوم على الجمع أو التوليف بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تعليم القراءة والكتابة، فتجمع العناصر المفيدة في هذه الطرق، وتتحاشى ما فيها من عيوب وسلبيات .

وتنطلق هذه الطريقة في تعليم القراءة والكتابة من الكليات، أي من الجملة والكلمة وبذلك تضفي على العملية التعليمية المتعة والتشويق، وتعود المتعلم على القراءة السريعة وعلى الفهم وتتبع المعني أثناء القراءة، كما تهتم هذه الطريقة بتحليل الجمل والكلمات تحليلا صوتيا، كي تمكن المتعلم من التمييز بين أصوات الحروف وربطها برموزها الكتابية، وبذلك تزود المتعلم بالمهارة الآلية التي تمكنه من قراءة الكلمات الجديدة، وتعتمد هذه الطريقة على عدة أساليب للتوليف بين مختلف الطرق، ومن ذلك:

– أسلوب يعتمد على البدء بالكليات أي الكلمات والجمل ثم يعمد في خطوة ثانية إلى تحليلها إلى الحروف التي تتألف منها، وهكذا إلى أن يتم استيفاء كل الكلمات التي تغطي جميع الحروف الأبجدية .

– أسلوب يعتمد على البدء بالكلمات والجمل ثم يقوم بتحليلها إلى المقاطع ثم إلى الحروف.

– أسلوب يعتمد على البدء بالكلمات، لكنه لا يقوم بتحليلها إلا بعد أن يكون المتعلم قد تعلم عددا كافيا من الكلمات تتيح له المقارنة بينها، والتعرف على الحروف والمقاطع عن طريق التحليل.

9.5. الوسائل المعتمدة في تعليم الأميين في مركز محو الأمية بالشريعة:

1.9.5. الوسائل البشرية:

ونعني بها المعلمين الذين يسهرون على تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في المركز، وهم مجموعة من الشباب معظمهم إناثا، بعضهم لديه المستوى الجامعي في مختلف التخصصات العلمية، وبعضهم الآخر لديه مستوى السنة الثالثة ثانوي وهم يشكلون الأغلبية ،وقد تم توظيفهم في المركز إما في إطار الشبكة الإجتماعية أو في إطار تشغيل الشباب أو الإدماج المهني، وذلك بعد مشاركتهم في دورات تدريبية قصيرة.

وتدوم هذه الدورات من 5 أيام إلى 15 يوم كحد أقصى، ويشرف على تأطيرها مسؤولي الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، أو معلمي المدارس الابتدائية الذين لديهم الخبرة والتجربة الطويلة في ميدان التربية والتعليم، وتهدف هذه الدورات إلى تزويد المعلم بما يساعده على تعميق مكتسباته في المضامين والمعارف التي يقدمها للدارسين واطلاعه على مبادئ علم النفس التربوي وعلم النفس الكبار، لأن التعامل مع فئة الكبار يختلف عن التعامل مع المتمدرسين الصغار.

كما أن هذه الدورات وإلى جانب قصر مدتها، فإن المشرفين عليها ليسوا من المتخصصين في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، وليست لديهم دراية كافية بمناهج التدريس الحديثة، وبطرق تعليم الكبار، وطرق تعليم اللغة وتجربتهم الطويلة في ميدان التدريس وحدها ليست كافية، لأن تعليم الكبار يختلف اختلافا جوهريا عن تعليم الصغار ،وطرق وأساليب التعامل مع هؤلاء تختلف عن طرق وأساليب التعامل مع أولئك، نظرا للاختلاف الكبير الموجود بين الكبار والصغار من حيث الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية، ومن حيث الحاجات والدوافع والاهتمامات والميول والخبرات والتجارب... إلى غير ذلك.

2.9.5. الوسائل التعليمية:

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن الوسائل التعليمية الكتاب باعتباره يمثل الوسيلة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية عملية تعليمية، بصرف النظر عن فئة المتعلمين الذين توجه إليهم، سواء كانوا صغارا أم كبارا.

والكتب المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في مركز محو الأمية بالشريعة هي:

– كتاب اللغة العربية، وهو يتضمن إلى نصوص القراءة، دروس مواد اللغة العربية الأخرى، وهي: القواعد، التعبير، الخط، والإملاء.

– كتاب الرياضيات: أما فيما يخص الوسائل التعليمية الأخرى المستعملة في تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين في المركز، فهي لا تخرج عن الوسائل التقليدية البسيطة مثل السبورة والصور.

3.9.5. المكتبة:

فيما يتعلق بالمكتبة لوحظ أن المركز لا يملك مكتبة خاصة ولا يتوفر على أية كتب أو مراجع، سواء تعلق الأمر بالكتب الخاصة بالمتعلمين الذين يتابعون دروس محو الأمية في المركز، أو الذين أنهوا دراستهم وتحرروا من

الأمية والتي تســـاعدهم على تثبيت المهارات المكتســـبة، وتمكنهم من مواصـــلة التعلم من أجل زيادة معلوماتهم ومعارفهم ولكي يستمروا في القراءة والكتابة ولا يرتدوا إلى الأمية مرة أخرى.

وإلى جانب عدم توفره على الكتب الخاصة بالمدرسين، لوحظ أن المركز يفتقر كذلك إلى الكتب والمراجع الخاصة بالمعلمين، كالكتب المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار وعلم النفس الكبار، وطرق التدريس بصفة عامة وطرق تعليم الكبار بصفة خاصة، ومناهج وطرق تعليم اللغات، وكتب القواعد، والقواميس والمعاجم اللغوية، وغيرها من المراجع التي لا يمكن للمعلم في أي مستوى تعليمي الاستغناء عنها، خاصة إذا تعلق الأمر بمعلم محو الأمية وتعليم الكبار، لكونه يتعامل مع فئة الكبار، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة لمساعدتهم على مواجهة العراقيل والضغوط النفسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجههم، والتي تحد من إقبالهم على التعلم .

انطلاقا من النتائج التي سبق عرضها حول واقع عملية تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بالشريعة ، يمكن القول إن هذه العملية ليست فعالة، لأنها لم تحقق الأهداف المنتظرة منها .

ويمكن إجمال أسباب فشل عملية تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية بالشريعة في النقاط التالية:

✓ ضـــعف المكونين أو المعلمين الذين يســـهرون على تعليم القراءة والكتابة للأميين في المركز، فهم ليســـوا من المتخصـــصـــين في محو الأمية وتعليم الكبار، فهم يفتقرون إلى الخبرة والتجربة في ميدان التدريس، وقد تم التحاقهم بوظائفهم دون تلقيهم تكوينا كافيا في مجال عملهم، حيث أن الدورات التدريبية التي خضعوا لها قصيرة جدا .

✓ ضـــعف الطرق البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية للكبار الأميين في مراكز محو الأمية، فالطريقة التوليفية، هي الطريقة المتبعة في التعليم تقوم أســـاســـا على الجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، وفق أســـاليب وطرق ومراحل محددة، وهو ما يجعلها حسب المختصين في هذا المجال صعبة التطبيق في فصول محو الأمية.

✓ عدم ملائمة البرامج لحاجات مختلف الفئات العمرية، حيث أن فصـــول محو الأمية تضـــم أميين من مختلف الأعمار والمستويات، بسبب سوء توزيع الدارسين داخل الصفوف وعدم مراعاة القائمين على المركز للفروق الفردية الموجودة بينهم خاصة فارق السن.

خاتمـــة

خاتمة

خاتمة:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة المتواضعة على عينة من الدراسات في مركز محو الأمية بالشريعة ، بلغ عدد أفرادها مائة وخمسة وأربعون (145) دارسة، وعلى استبيان مكننا من الوقوف على خصائص الدارسات ومن تشخيص دوافعهن وتحديد حاجاتهن اللغوية، حيث تبين أن دوافع الدارسات تتمثل أساسا في الدوافع الدينية ، ثم الدوافع الاجتماعية، فالدوافع المهنية أو الاقتصادية، وأخيرا الدوافع الثقافية أو العلمية .

ثم تطرقنا إلى أهداف الدارسات من تعلم القراءة والكتابة، حاولنا تحديد حاجاتهن اللغوية، حيث تبين أن هذه الحاجات تكمن تحديدا في مهارات القراءة الكتابة والفهم، أما مهارة التعبير الشفوي فقد تبين أنها لا تحظى بالاهتمام من الدارسات، ويبدو أن هذه المهارة لا تدخل ضمن حاجات الدارسات في مركز محو الأمية بالشريعة، رغم كونها من المهارات الأساسية للتعلم عند الكبار .

وقد يعود ذلك إلى الازدواجية اللغوية التي يعيشها المجتمع الجزائري، من حيث كون اللغة العربية الفصحى لا تستعمل في الوسط الذي تعيش فيه الدارسات وفي الجزائر بصفة عامة، حيث تسيطر اللهجة العامية على الحياة اليومية سيطرة كلية.

وتبين من خلال الدراسة التطبيقية أن عملية تعليم القراءة والكتابة (اللغة العربية) للكبار الأميين في مركز محو الأمية بالشريعة لا يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة منها لأنها تفتقر إلى أسباب وعوامل النجاح، حيث تبين عدم مراعاة القائمين على برامج محو الأمية للمقاييس العلمية والتربوية في تصنيف الدارسين الكبار الملتحقين بصفوف محو الأمية وتشكيل الأفواج التربوية ، أو في جانبها البيداغوجي ونعني بذلك البرامج والمقررات الدراسية، والمعلمين وطرق التدريس، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وغيرها من الأمور المتعلقة ببناء المنهج وتطبيقه، حيث تبين وجود نقائص كثيرة في مناهج محو الأمية من شأنها أن تؤدي إلى فشلها .

فبرامج محو الأمية الحالية لا تراعي دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار ولا تناسب أهدافهم وحاجاتهم واهتماماتهم، فهذه البرامج وضعت بناء على افتراضات خاصة ولم تستند إلى دراسة علمية ميدانية للكشف عن دوافع التعلم لدى الدارسين الكبار وتحديد أهدافهم وحاجاتهم الحقيقية، وهي تقدم برامج تعليمية واحدة لمختلف فئات الدارسين، صغارا أو كبارا، شبابا أو كهولا، عمالا أو بطالين، في الريف أو في المدينة...

كما تبين أن برامج محو الأمية أو عملية تعليم القراءة والكتابة للأميين في مركز محو الأمية بالشريعة ليست فعالة بالقدر المطلوب، إذ تتعرض هذه البرامج لإهدار كبير في المال والجهد نتيجة عدم إقبال الأميين عليها، خاصة الذكور منهم وارتفاع معدلات التسرب بينهم، حيث لا تتعدى نسبة من يكملون التعليم ويحصلون على شهادة إنهاء دروس محو الأمية 02 % من مجموع عدد الدارسين الذين يلتحقون بهذه المراكز، وهو عائد ضعيف وهزيل لا يمكن قبوله مهما كانت الأسباب والتبريرات.

وبالنسبة للمعلمين تبين أن برامج محو الأمية تعاني نقصا فادحا في المعلمين المتخصصين في مجال تعليم القراءة والكتابة للأميين، حيث تعتمد هذه البرامج بشكل خاص على معلمين لم يسبق لهم ممارسة مهنة التعليم،

وظفوا في إطار تشغيل الشباب أو في إطار الشبكة الاجتماعية أو الإدماج المهني وألحقوا بوظائفهم بعد إخضاعهم لدورات تدريبية قصيرة .

وبالنسبة للطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية للأميين في مراكز محو الأمية لوحظ أن هذه الطرق هي طرق تقليدية، تعتمد على الإلقاء والتلقين وعلى حشو ذهن المتعلم بقواعد جامدة ومفردات غير وظيفية ليس لها ارتباط بحياة الدارس اليومية، وأنه نادرا ما تستعمل الوسائل التعليمية المعينة على الفهم والإدراك، لأن هذه الوسائل غير متوفرة في مراكز محو الأمية، وحتى لو توفرت فإن المعلمين لا يستخدمونها لأنهم يجهلون دورها أو أهميتها في تعليم اللغة، ولم يدربوا على كيفية اختيارها أو استعمالها .

لذا فلا بد من معالجة المشكلات المطروحة من خلال التأكيد على ضرورة إعادة النظر في مناهج محو الأمية، وتوفير كافة الوسائل المادية والبشرية اللازمة لإنجاحها، وتطوير البرامج بما يجعلها أكثر إستجابة لحاجات الدارسين وأهدافهم واهتماماتهم، وهو ما سيزيد دون شك من فعالية هذه البرامج، وبالتالي من إقبال الدارسين عليه أو من فرص استمرارهم في الدراسة ، وبذلك نحفظ الكثير من الجهود والأموال التي تنفق على برامج محو الأمية وتذهب هباء منثورا جراء عزوف الأميين عن هذه البرامج وكثرة انقطاعهم وتسربهم منه.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا– الكتب

1. الحسين بن محمد المعروف بال ارغب الأصفهاني: **المفردات في غريب القرآن**، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
2. فرج عبد القادر طه، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الثانية** ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر .2003
3. ايدجار فور وآخرون: **تعلم لتكون**، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى، الطبعة الثانية، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر، 1976..
4. ابن منظور المصري، **لسان العرب**، ج 12، دار صادر، بيروت، لبنان 1990، ص 34،
5. أبو جعفر الطبري: **تفسير الطبري**، تحقيق محمد محمود شاكر، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر1972.
6. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. مكتبة لبنان. بيروت. دون تاريخ.
7. أندري ليستاج: **الأمية ومحو الأمية**. سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42، يال ونسكو. باريس. فرنسا 1982.
8. سعيد إسماعيل علي، هاني الراهب: **التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي**، المعهد العربي للتخطيط الكويت. دار طلاس. دمشق.، سوريا 1991.
9. العالم العلامة احمد بن محمد بن علي المقري الفيومي: **قاموس اللغة، كتاب المصباح المنير**، ج1، نوبيليس.
10. عبد الرحمن ابن خلدون: **المقدمة**، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي ،دار الشعب، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
11. عبد الغني عبود: **التربية ومشكلات المجتمع**. ط2. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر 1992.
12. محمد العوض جلال الدين: **التنمية البشرية، تطوير القدرات وتنظيم الاستفادة منها في الوطن العربي**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1993.
13. محمد عمر الطنوبي: **أساسيات تعليم الكبار**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر .2002

14. محمد مالك محمد سعيد محمود، محمد مزمل البشير: **برامج محو الأمية بدول الخليج العربية – دراسة تقويمية –** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1996.
15. محمود عبد المولى: **العالم الثالث ونمو التخلف**، الطبعة الثانية، الدار العربية للكتاب، تونس 1990.
16. نور الدين الحكيم: **الثقافة العمالية والتنمية ،سلسلة المكتبة العمالية**، مكتب العمل العربي المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار ألف باء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ،1980.
17. يحيي هندام وآخرون، **تعليم الكبار ومحو الأمية أسسه النفسية والتربوية**، القاهرة، عالم الكتب، بدون تاريخ.

ثانيا– المنظمات المتخصصة:

18. اليونسكو: تعليم الكبار والتنمية – **مختارات في مستقبل التربية**، ج2 المطبعة الكاثوليكية، عاريا، بيروت، لبنان، 1982.
19. مكتب التربية العربي لدول الخليج: **التعليم للجميع**، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية متابعة المنتدى العالمي للتربية–داكار السنغال، الرياض، المملكة العربية السعودية 2002.
20. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس .2000.
21. الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **مساهمة الجزائر في التفكير حول التعاون الدولي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار**، دراسة قدمت في: المؤتمر الإقليمي التحضيري المنعقد بالقاهرة من 52 إلى 72 فيفري 1997، والمؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد بهامبورغ من 41 إلى 81 جويلية 1997، الجزائر، .1996
22. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **التقرير النهائي حول نتائج المسح الإحصائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا**، تونس 2000.
23. مكتب العمل العربي: **المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل** ،الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف، بغداد، العراق 1980.
24. مكتب العمل العربي: **المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل**، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق 1979.

25. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار**، البرنامج التلفزيوني العربي في تدريب معلمي الكبار، تونس 1993.
26. الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **محو الأمية بالجزائر**- دليل عام. الجزائر 2003.
27. الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **محو الأمية معلومات عامة**. الجزائر 1996.
28. المركز الوطني لمحو الأمية: **تجربة المركز الوطني في ميدان محو الأمية**، الجزائر 1995.
29. مكتب العمل العربي: **في التثقيف والثقافة العمالية**، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، بغداد. العراق، 1983.
30. مكتب العمل العربي، **المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل**: دور المنظمات النقابية في محو الأمية في الوطن العربي ، مجموعة محاضرات- بغداد العراق 1981.
31. الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **مشـــعل الحياة** -كتاب محو أمية المرأة الفتاة المســـتوى الثاني، ط2، الجزائر 2002.

ثالثا- الرسائل والأطروحات:

32. هدفي حليمة: **المطالعة لدى المتحررين من الأمية دراســـة ميدانية بمركز محو الأمية ببلدية قسنطينة**، رسالة ماجستير. جامعة قسنطينة. الجزائر .1998.

رابعا- الدوريات والمجلات:

33. محمود قمبر: **أهداف وخطط محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي – دراســـة نقدية تحليلية**، في: بحوث ودراسات تربوية .المجلد الثاني عشر، مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

فهرس المحتويات

البيان	رقم الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	**أ–ج**
الفصل الأول: الإطار النظري لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار	
تمهيد	**05**
1. تعليم الكبار	**06**
1.1. مفهوم التعليم	**06**
2.1. مفهوم الكبار	**06**
1.2.1. خصائص الكبار	**07**
3.1. مفهوم تعليم الكبار	**07**
4.1. مبادئ تعليم الكبار	**09**
5.1. مجالات تعليم الكبار	**09**
2. محو الأمية	**11**
1.2. مفهوم الأمي والأمية	**12**
1.1.2. الأمي والأمية لغة واصطلاحا	**12**
2.1.2. تعريف الأمي	**14**
2.2. أنواع ودرجات الأمية	**16**
3.2. مراحل تطور مفهوم الأمية	**17**
4.2. استراتيجيات محو الأمية	**21**
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية لمراكز محو الأمية بمدينة الشريعة	
تمهيد	**24**
1. التعريف بالمركز وميدان الدراسة	**25**
2. البيانات المميزة لأفراد العينة	**25**
3. التسرب في مركز محو الأمية في الشريعة	**26**
1.3. أسباب التسرب في مركز محو الأمية	**27**
4. نتائج الدراسة الميدانية	**28**
1.4. فعالية التكوين	**28**
2.4. درجة الاستفادة من التكوين	**29**
3.4. الصعوبات المعترضة	**30**

4.4. المهارات اللغوية	**31**
5. تعليم اللغة العربية للكبار في مركز محو الأمية	**35**
1.5. الوضع الدراسي في المركز	**35**
2.5. مراحل تعليم القراءة والكتابة للأمين	**35**
3.5. خطة الدراسة	**37**
4.5. البرنامج الدراسي	**38**
5.5. الكتب المقررة	**38**
6.5. محتوى مقرر برنامج محو الأمية وتعليم الكبار بالشريعة	**39**
1.6.5. محتوى مقرر مادة اللغة العربية	**39**
2.6.5. محتوى مقرر مادة الرياضيات	**39**
7.5. التقويم ووسائله	**40**
8.5. طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين	**40**
1.8.5. الطريقة الجزئية التركيبية	**40**
2.8.5. الطريقة التحليلية	**41**
3.8.5. الطريقة التوليفية	**41**
9.5. الوسائل المعتمدة في تعليم الأميين في مركز محو الأمية	**42**
خاتمة	**45**
قائمة المصادر والمراجع	
فهرس المحتويات	
الملاحق	

الملاحق

استبيـــــان

1-معلومات عامة

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- العمر: 15-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 45+ سنة ☐

- مكان الولادة : .....

- الوضعية العائلية : عزباء ☐ متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐

- الوضعية الاجتماعية : عاملة ☐ المهنة :..... المؤسسة:.....

ماكثة بالبيت ☐

2- دوافع إلتحاق الدارسين ببرنامج محو الأمية :

- قراءة القرآن ☐

- قراءة الجرائد والصحف والمجلات ☐

- لقراءة وكتابة الرسائل الخاصة ☐

- لملأ الوثائق الإدارية ☐

- معرفة كيفية تناول الدواء وقراءة إرشادات الطبيب ☐

- لتحسين مردودك في العمل وزيادة دخلك ☐

- لمواصلة الدراسة بعد الإنتهاء من دروس محو الأمية ☐

3-البيانات الخاصة بالتكوين في مركز محو الأمية

- كم سنة قضيت في المركز☐

- هل هي مدة كافية في نظرك ؟ نعم☐ لا☐

- هل ترغبين في مواصلة الدراسة في المركز ؟ نعم☐ لا☐

- كيف كان التكوين في المركز :جيد☐ متوسط☐ ضعيف☐

- حددي درجة استفادتك من التكوين :

. استفادة جيدة☐

. استفادة متوسطة☐

. استفادة ضعيفة☐

. لم تستفيدي شيئا☐

- إذا كانت استفادتك ضعيفة ،فما أسباب ذلك ؟

. مدة التكوين غير كافية☐

. طرق التدريس غير مناسبة☐

. المعلمون غير أكفاء☐

. مواعيد الدراسة غير ملائمة☐

. البرامج لا تلائم حاجاتك☐

. انعدام الرغبة في التعلم☐

. مكان الدراسة غير ملائم .☐

. محتوى البرامج غير مناسب ☐

. المعلمون متهاونون في أداء واجبهم ☐

. أسباب أخرى ☐ ما هي ؟

4-الصعوبات المعترضة أثناء التكوين

. صعوبات في فهم الدروس ☐

. صعوبة التوفيق بين الدراسة والواجبات المنزلية ☐

. عدم الإحساس بفائدة الدروس ☐

. الشعور بالملل أثناء الدروس ☐

. سوء معاملة المعلمين ☐

. صعوبات أخرى ☐ ما هي ؟

- من خلال تلقيك لدروس اللغة العربية ، ما هي المواد التي وجدتها صعبة؟

المواد	سهلة	صعبة	صعبة جدا
القراءة			
القواعد			
الإملاء			
التعبير الشفوي			
التعبير الكتابي			
الخط			

- حددي درجة قدرتك اللغوية في المهارات التالية:

المهارات	حسنة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الفهم الشفوي(الاستيعاب)				
التعبير الشفوي (الحديث)				
الفهم الكتابي (القراءة)				
التعبير الكتابي(الكتابة)				

أي مشكلات أو معوقات أخرى تواجه برامج محو الأمية تقترح إضافتها

.....

.....

أي مقترحات لتطوير برامج محو الأمية تقترح إضافتها

.....

.....

ملخص:

تهدف هذه الدراسة الموسومة ب: تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار – مدارس مدينة الشـريعة أنموذجا، إلى التعرف على واقع تعليم الكبار ومدى ملائمة برامج محو الأمية لحاجات الدارســـين وأهدافهم من محو الأمية ، ومحاولة تقييم هذه العملية، حيث شملت عينة الدراسة 48 فردا من الدارسات.

الفصل النظري تناولت المفاهيم الأساسية المتداولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، أما الفصل التطبيقي فهو دراسة تقويمية بينا مـــن خلالها أن عملية تعليم القراءة والكتابة للكبار الأميين بالشـــريعة عملية فاشـــلة بكل المقاييس، ولا يمكن أن تحقق أهدافا ســـواء في جانبها التنظيمي أو البيداغوجية

Abstract:

The aim of this study is to identify the reality of adult education and the relevance of literacy programs to the needs and objectives of illiteracy eradication and to try to evaluate this process. Study.

The theoretical chapter dealt with the basic concepts used in the field of literacy and adult education. The practical chapter is an evaluation study, in which the literacy process for illiterate adults in cheria is a failure by all standards and cannot achieve goals either in its organizational or pedagogic aspects