الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية اللغة العربية للكبـــار

دراسة لتجربة جمعية "اقرأ" بمتليلي الشعانبة

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الماستر في اللغة العربية وآدابها

علوم اللغـــــة

من إعداد الطالبين:

- بن خليفة محمد.
- بن صيفية علـــي.

إشـــــراف :

د. مـــــدور محمـــــد.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. برجـي عبد القادر	أستاذ مساعد "أ"	جامعة غرداية	رئيســـــا
د. مـــــدور محمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
أ.د. يحيى بن يحيى	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشـــــا

السنة الجامعية: 1437هـ- 1438هـ/ 2016م- 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ومنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا

أماني وإن هم إلا يظنون﴾

البقـــــرة 78

دعاء

اللهم إنا نسألك أن تملأ بنور الحق أبصارنا

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا، وذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا، اللهم اختم بالسعادة آمالنا وبالثواب أعمالنا

ربنا تقبل دعاءنا

إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وتتنزل البركات وتتحقق الغايات وبعد:

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا إلى من رباني صغيرا، إلى من لم تذخر نفسا في تربيتي أغلى إنسانة في الوجود أمي الحنون.

إلى من تشققت يداه في سبيل رعايتي أبي العنيد الصبور

إلى من كانت نعم السند بوقفتها معي الزوجة الفاضلة .

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي إخوتي: أحمد، محمد، لحسن، حسين، قدور، عمر، إبرا ميم وإسماعيل.

إلى أخواتي الغاليات: ربيعة، مباركة، مريم، نعيمة، مسعودة، حياة، سعاد ونجاة.

إلى من ضاقت السطور عن ذكر مم فوسعهم قلبي، أصدقائي، وكل من ساندني ووقف بجانبي من أساتذة وزملاء أفاضل.

عـــــــلي

إهداء

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمدا عبده ورسول.

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث وأعطاني القوة والشجاعة، ونور دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى: والدي الكريمين رمز كل عطاء أمنا الغالية وأبانا العزيزان حفظهما الله وجزا مما كل خير، إلى الإخوة والأخوات، كل من وقف إلى جانبنا في أصعب المواقف، ووضع ثقته في وأصر أن يمضي بنا قدما نحو طريق النجاح.

محمـــــد

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من كان لنا عونا وسندا.

نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والامتنان إلى كل من تفضل ومد لنا يد العون لإخراج هذا البحث إلى النور، ونخص بالذكر أستاذنا المشرف الدكتور "محمد مدور" الذي كان لنا السند القوي في هذا البحث وأرشدنا بنصائحه المهمة وآرائه فلم يبخل بوقته وعلمه وفكره لنخطو خطوة نحو الأفضل.

وشكرنا وامتناننا موصول إلى الأساتذة أعضاء المناقشة، الذين سيشتركون في تقويم هذه المذكرة.

ملخص

إن الاهتمام البالغ بضرورة تنمية قدرات المتعلمين الكبار في فترة وجيزة جدا، صار مشروع أمة بأكملها وهدفا منصبا تجاه فئة تريد أن تجد لنفسها مكانا تحت الظل، إلا أن الوصول لهذا الهدف النبيل يستلزم أمرين اثنين:

أولهما: إحداث قطيعة حقيقية مع الرتابة التي تسود الفعل التربوي في محو الأمية وتعليم الكبار والتي عفا عليها الدهر وشرب باعتبارها تجعل العلم محورا للعملية التعليمية، أما الدارس فلا يمثل عندها إلا شيئا يحشى بالمعارف والمعلومات.

ثانيهما: اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات، والذي يقوم على إحداث تغيير في العلاقة بين المنشط والدارس مما يستلزم استبدال المناصب بينهما فيصبح الدارس هو المحور والأساس من العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال تفعيل ثلاث مقاربات متفرعة عن المقاربة بالكفاءات وهي: المقاربة النصية، المقاربة التواصلية والمقاربة الوظيفية.

Résumé

Le bon intéresse à la nécessité de développement des compétences des apprenants âges dans une durée très courte, alors il devient un projet visé vers une catégorie qui veut trouver lui-même, cette dernière veut se mettre à l'abris pour arriver à l'objectif atteint pour cela, il faut avoir deux choses:

Premièrement, illuminer catégoriquement la routine qui ne peut être que des résoir qui agit négativement sur l'éducation de l'individue à l'analphabétisme et l'instruction des adultes sachant, qu'elle date de l'arcaïque.

Ces anciennes méthodes pussent l'enseignant à travailler tout seule, quand à l'apprenant il est là à consommer sans limite.

Deuxièment, L'approche par compétence vise à changer la relation entre l'enseignant et l'apprenant faire l'échange entre eux ce qui résulte à ce que l'enseignant inverse son rôle avec l'apprenant d'après la pratique des trois approches communicatives polyvalents de l'approche par compétence: l'approche textuelle, l'approche communicative et l'approche fonctionnelle.

مقدمـــــــة

يوما بعد يوم يتبين أن الأمية أضحت تمثل خطرا ومشكلة حقيقية على المستوى السياسي، الاقتصادي والاجتماعي، وقد أبدت الدولة عندنا اهتمامها الواضح بضرورة مواجهة الأمية والحد من خطرها بسلسلة من الإجراءات الجادة والجهود المخلصة في هذا الميدان منذ الاستقلال وحتى اليوم بغية الوصول إلى القضاء أو التقليل من هذه الظاهرة ما يشكل إرادة حقيقية للدولة بجميع أطيافها.

إن الفئة المستهدفة ههنا كل من فاتهم التعليم في سن الطفولة وحتى الخامس عشر من العمر، إلا أن تعليم الكبار بوجه خاص شأن إيديولوجي إلى حد بعيد وثيق الصلة بالدين والأخلاق إلا أن الوصول فيه إلى الأهداف المرجوة المبتغاة يقوم بالأساس على ما يلي:

1- مراعاة احتياجات المتعلمين المعرفية، الوجدانية، الاجتماعية والمهارية، وأن يسعى واضعو البرنامج إلى إرضاء الرغبات والميولات والاهتمامات التي يحبذها الكبار.

2- استغلال إمكانات الكبار العقلية والاجتماعية وتجاربهم وحنكتهم وخبرتهم، وهذا يعني بالأساس تطويع البرنامج حسب التوجهات اليومية لهم.

3- معرفة مكامن القوة في الكبار، وذلك بتعزيزها وتنميتها ومحاولة سد مكامن الضعف والعمل على معالجتها.

أن يقبل كبار السن على تعلم القراءة والكتابة ويلتحقوا جماعيا بفصول محو الأمية لهو دليل قاطع على انتشار الوعي القومي والحضاري لدى هذه المجتمعات ومختلف البلدان خاصة النامية منها، ومحاولة الخروج من دائرة التخلف والجهل والفقر التي عمل الاستعمار على ترسيخها لدى الشعوب المقهورة، ومحاولة طمس هويتها ومسخ مقوماتها الأساسية، وتعد الجزائر من الدول التي عانت ويلات الاستعمار الفرنسي البغيض الذي لم يدخر جهدا في تجهيل الشعب الجزائري بكل ما أوتي من قوة، محاولا ضرب القيم الأخلاقية، والدينية، وزرع الفتن، ولإثارة النعرات العصبية بين أفراد المجتمع الواحد، وبذلك يسهل عليه استعمار الأرض واستبعاد العباد، حيث تشير المصادر التاريخية إلى أن نسبة الأمية في الجزائر بلغت حوالي 6% قبيل دخول الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة 1830م، فقد كتب الرحالة الألماني "فيلهلم شمبرا" حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831م يقول: "لقد بحثت قصدا

عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا"، ولكن بعد قرن من الزمن تفاقمت هذه النسبة لتصل إلى 92.9%بين من تتراوح أعمارهم من 15 إلى 18 سنة، و 90.9% بين من تجاوزت أعمارهم ثمانين عاما، فقد أغلقت السلطات الاستعمارية كل المدارس والكتاتيب، وحولت المساجد إلى كنائس وشردت الأهالي، واستولت على ممتلكاتهم وجعلتهم فريسة المعتقدات الفاسدة والأوهام الباطلة، والخرافات الضالة، ولولا أن قيض الله رجالا أنقذوا الأمة من سباتها بتنوير العقول ونصرة الدين والوطن، لما تحقق النصر ولما عاد الحق لأصحابه، ولقد كان لانتصار الثورة منذ أن وطئت أقدام المستعمر أرضه الطاهرة الجزائرية الأثر الإيجابي على جميع دول العالم الثالث التي تتطلع إلى التحرر والانعتاق من براثن العبودية والإذلال.

ولعل قطاع التربية والتعليم كان من أكبر اهتمامات الدولة الجزائرية الحديثة، حيث أولت الاهتمام الأكبر لقطاع محو الأمية منذ فجر الاستقلال، وذلك أنه يكتسي أهمية قصوى من أجل تعليم وتكوين أفراد الشعب ومن أجل بناء مؤسسات الدولة الفتية، فكان لزاما عليها انتهاج عدة سياسات تربوية لتعليم الكبار سواء في الأحياء السكنية أو المصانع أو المزارع الفلاحية، وغيرها، عن طريق اتباع سياسة التطوع الإلزامي، ورصدت له الدولة أكثر من 50 مليار ديار، إضافة إلى تسخير هيئات ومنظمات مدنية وطاقم بشري مؤهل من خلال الاستراتيجية الوطنية للقضاء على آفة الأمية، والتي تمتد من سنة 2008 إلى غاية 2016، حيث أن نسبة محو الأمية قد بلغت 21.39% سنة 2005، وذلك حسب المرصد الوطني لدراسة أحوال معيشة السكان، وتتطلع الجزائر إلى تقليص هذه النسبة إلى 50% في حدود سنة 2012 و100% في حدود 2016 إن شاء الله.

الإشكالية:

إذا كان تطور المجتمعات البشرية ورقيها يقاس بنسبة تعلم الأفراد، فإن ومما لا شك فيه أن اهتمام المنظمات العالمية والحكومات والدول بالقضاء على هذه الآفة ليعد إعلانا لحرب ضد مجهول يفتك بالمجتمعات الإنسانية ويجعلها تقع في مستنقع التخلف والجهل والفقر والذي تنعكس آثاره على التربية والتعليم والتنظيم الاقتصادي والتوجيه الاجتماعي، فالأمية لا تعني جهل القراءة والكتابة

فحسب، بل تتعدى إلى الجهل بمبادئ الدين والمعاملة والوقاية الصحية وتعلم الحرف والصناعات وأصول المواطنة والإرشاد النفسي، فإلى أي مدى يمكن تحديد نتائج انتهاج السياسات المختلفة للدولة الجزائرية في ميدان القضاء على الأمية؟ وما مدى نجاعة الآليات في تدريس محو الأمية للكبار؟ وهل تعد الاستراتيجية المسطرة من قبل الدولة أداة تحقيق فعالة في تحقيق الهدف المنشود والمتمثل في القضاء على الأمية في حدود 2017؟، ولأي مدى ساهمت هذه جمعية "اقرأ" في القضاء على الأمية، وأخيرا ما هي المعايير المستعملة لقياس درجة كفاءة التعلم لدى هذه الفئة؟ وأين يكمن الخلل في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للكبار؟

الفرضيات:

وتتمحور فرضيات هذه الدراسة فيما يلي:

أ- طريقة تدريس المعلمات والمعلمين في فصول محو الأمية لها دور في تعديل سلوك كبار السن.

ب- تكييف البرامج والمناهج حسب احتياجات المتمدرسات والمتمدرسين له أثر إيجابي على عملية التعليم ميدانية من أجل تشخيص الإشكالات والاعتراضات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ج- الاعتماد على المقاربة الوظيفية من خلال ربط المتعلم بمحيطه.

أهمية الموضوع:

يقول الشاعر: الأم مدرسة إذا أعددتها *** أعددت شعبا طيب الأعراق

وإذا كانت المرأة هي الخلية الأساسية في المجتمع، فإن تعليمها حق يكفله القانون وينص عليه الدستور الجزائري، فلا يمكن لأي مجتمع النهوض والرقي ذلك أن الغاية من مشروع محو الأمية هو تحرير الأميين من أميتهم وجعلهم قادرين على مواكبة عصرهم وواعين بمسؤولياتهم لدفع عجلة التنمية والتقدم في ظل الاستقرار والسلم الذي يؤسسه مواطنون متحررون من ظلمات التعصب الأعمى، والانغلاق على الذات ويساعدهم ذلك على مواكبة التطورات الحاصلة في المجتمعات الأخرى، كما يعد تعليم الكبار استثمارا حقيقيا لبناء الإنسان دون تهميش أو إقصاء وإعطاء فرصة له في هذه

الحياة، وزرع الأمل في نفسه وخاصة الفئات النسوية التي تعاني الحرمان والتخلف نتيجة عوامل كثيرة منها اجتماعية، نفسية وعائلية.

أهداف الموضوع:

تتمثل أهداف الموضوع فيما يلي:

أ- الهدف النظري: ويتعلق أساسا بتدريس اللغة العربية للكبار وتعليم الكبار (مفهومه، مجالاته، أهميته وأهدافه) ولمحة عن محو الأمية وأنواعها وتأثيرها على الفرد والمجتمع وحاجات محو الأمية وأسباب تفشيها ومشكلاتها وأهدافها واستراتيجياتها وآفاقها.

ب- الهدف التطبيقي: ويتمثل في القيام بدراسة ميدانية تحليلية وصفية للدراسات في فصول محو الأمية بمنطقة متليلي ولاية غرداية (العينة جمعية "اقرأ")، وخاصة فيما يتعلق بالمناهج والطرائق، والوسائل، والتقويم، والاستبيان والعينات والصعوبات والتحاليل وتعريف بالمركز أو جمعية اقرأ بمتليلي والاستنتاجات، والحلول والنتائج للدراسة والتوصيات، والمقترحات، والوسائل، والطرق المعتمدة للتعليم ومحتوى مقرر اللغة للكبار وخاصة فيما يتعلق بتعلم اللغة العربية في مجال التعبير الكتابي والقراءة والكتابة، عن طريق الامتحانات العادية التي تنظمها جمعية اقرأ أو الامتحان النهائي الذي ينظمه الديوان بمعية الجمعية في نهاية فترة الدراسة المقررة بسنتين يتحصل على إثرها المتمدرس والمتمدرسة على شهادة إثبات المستوى بعد نجاحهم تؤهلهم لمواصلة دراستهم عن طريق التعليم عن بعد حيث تقوم الجمعية بعمليات التسجيل واستلام الملفات والكتب بالتنسيق مع الديوان الجهوي بالأغواط.

تجدر الإشارة إلى أن هذا الموضوع شغل حيزا من البحث عند الكثيرين، ومن غير اللائق ألا نذكر في هذا المقام ما بدأ البحث فيه المرحوم الأستاذ "جلول كبير" الرئيس السابق للفرع الدائري لجمعية "اقرأ" بمتليلي، تحت إشراف الأستاذ الدكتور "يحي بن يحي".

أسباب اختيار الموضوع:

من الأسباب الدافعة إلى دراسة هذا الموضوع ما يلي:

أهمية الموضوع ومكانته الاجتماعية إذ أن اهتمام الدولة والمجتمع ككل بهذا القطاع أصبح يستلزم الدراسة العلمية والميدانية لتحليل الظاهرة ومعالجتها لدى فئة الكبار.

الحاجة الكبيرة للعلم وتعليم النساء والرجال عن طريق محو الأمية خصوصا ما شهده التطور العلمي والتكنولوجي والاجتماعي في جميع مجالات الحياة.

أن تعليم القراءة والكتابة بالنسبة للكبار يعد حدثا متميزا يمكن للمرأة وللرجل من خلاله رفع التحدي وإظهار قدراتهم أمام الجميع بل حتى أبنائهم وأحفادهم مما يكسبهم ثقة بالنفس ويبعث التنافس بين النساء والرجال.

تحديد المفاهيم:

لكل موضوع مصطلحاته التي تعد لب الموضوع لذلك فإننا سنعالج مفاهيم بعض المصطلحات والتي نذكر منها: مفهوم الأمية وأنواعها، مفهوم تعليم الكبار، التحرر من الأمية، تعريف بالمركز أو الجمعية... إلخ.

منهج البحث:

يعد المنهج الوصفي الديداكتيكي التعليمي هو الأليق بهذه الدراسة، ذلك أنه يقف على الدراسات العلمية ومحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، دراسة تستهدف صياغة مناهج نظرية وتطبيقية قصد بلوغ الأهداف المرجوة.

الدراسات السابقة:

لقد شغل هذا الموضوع حيزا كبيرا عند الدارسين باختلاف مشاربهم، والبيئة التي ينتسبون إليها، وهنا يجب ألا نغفل الجهد الكبير الذي قام به الأستاذ جمال فنيط من خلال رسالته الموسومة بـ

"الحاجات اللغوية للكبار"، والتي نال بها شهادة الماجستير، دون أن ننسى ما قدمه باحثون آخرون سيأتي ذكرهم لاحقا في المراجع.

خطة البحث:

بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة، كانت خطة البحث كالآتي:

الفصل الأول: وعنون بـ "تعليم الكبار ومحو الأمية"، وقد قسم إلى مبحثين:

الأول: تناولنا فيه مفهوم التعلم ومبادئه، معرجين فيه على خصائص المرحلة العمرية للكبار ومدى انعكاساتها على تعلمهم.

الثاني: تطرقنا فيه إلى ظاهرة الأمية من حيث أسبابها، مفهومها وأبرز الجهود والاستراتيجيات المبذولة لمحوها.

الفصل الثاني: عبارة عن دراسة ميدانية إجرائية لجمعية "اقرأ"، وقسمناه لمبحثين:

الأول: درسنا فيه المناهج والمقررات، كما عرجنا على واقع تعليم اللغة في هذا المركز وما يتبعه من مراكز أخرى.

الثاني: تناولنا فيه تعريفا للمركز والأهم من ذلك الجوانب الإجرائية والميدانية في تعليم هذه الفئة مستعرضين في آخره أبرز الملاحظات حول الطرائق التي يعتمدها القائمون على التدريس.

الفصل الأول

تعليم الكبار ومحو الأمية

تمهيد:

أصبح من الضروري بمكان اليوم الالتفات وبصورة كبيرة إلى فئة الأميين الكبار، ذاك أنها تشغل جزءا كبيرا من المجتمع، والنظر إليها بصورة أخرى مخالفة، لأنها تفتقر لإثبات حضورها في مجتمع صار فيه العلم والمعرفة سلاحين أساسيين، ولأن اللغة هي المنفذ والباب الذي نلج منه إلى هذه المعرفة التي وجب تعلمها بطريقة ممنهجة وسليمة، فيصبح لهؤلاء الكبار ثقة وقيمة في نفس الوقت، وهذا لاكتسابهم هذا المفتاح المهم.

المبحث الأول: التعليم، مفهومه، مبادئه وخصائص تعليم الكبار.

المطلب الأول: ماهية التعليم ومفهوم تعليم الكبار.

1- ماهية التعليم:

للتعليم حدود وتعاريف كثيرة، مختلفة ومتباينة على حد سواء، ويعود هذا التباين في المفهوم لعدة عوامل من بينها:

- الطرقة المتبعة، فإن كانت تلقينية مثلا، كان للمعلم حضور وحضوة كبيرة في هذا التعريف.
- توجهات الممارس للعملية التعليمية التعلمية، وانتماءاته الاجتماعية وفلسفته.
- مدى تماشي هذا التعريف مع روح العصر والاكتشافات الحالية التي تحدث على مستوى العالم.
- اختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية السائدة عند كل بلد سواء أكان هذا البلد ناميا أم متطورا أم سائرا في طريق النمو.

وقد حاولنا خلال بحثنا أن نحيط بأهم التعاريف التي تناولت التعليم ومن بينها:

"عملية تستهدف الفرد من خارجه، لإكسابه المعارف والمهارات العقلية والحركية التي تؤدي به إلى تغيير وتعديل سلوكه"[1]

ونرصد أيضا ههنا تعريفا آخر أكثر ميدانية وإجرائية، فقد عرفه د. فرج عبد القادر طه "بأنه عملية التدريس والتدريب لإكساب أو تنمية معلومات ومهارات"[2]

لكن هذا التعريف لم يعد يتماش مع واقع الحياة، ومتطلبات العصر الذي يتميز بالسرعة وتلاحق الاكتشافات والتراكم المعرفي مما يجعل الإنسان مطالبا باستمرار المداومة على التعليم طوال حياته والتكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة التي تنشأ نتيجة تلك التطورات، لهذا ظهر ما يسمى بالتعليم المستمر أو التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، أي أن التعليم تحول إلى تعلم، وأصبحت عملية تستغرق العمر كله وبالتالي تستوعب حياة الإنسان من المهد إلى اللحد.

ويطالعنا هنا تعريف عصري شيئا من الحداثة للدكتور محمد الدريج معرفا التعليم بأنه: "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها من طرف شخص أو مجموعة الأشخاص الذين يتدخلون كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[3]

وفي المعنى ذاته عد التعليم عملية إعادة بناء الخبرة Restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها

[1]- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979، ص 189.

[2]- فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003، ص 232.

[3]- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس –تحليل العملية التعليمية- ، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص 13.

تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان بغية إكسابه خبرات تربوية معينة.[1]

ومن خلال التعريف أعلاه نستنتج أن الهدف من عملية التعليم إكساب الخبرات والمعارف للمتعلم ونقل ما في ذهن المعلم من معلومات وخبرات من خلال استثمار جميع الشروط الضرورية لحصول فعل التعلم ونجاحه.

2- من هم الكبار؟

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الخامسة عشر (15)، أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذي ينتمون إليه كبارا،[2] ومنهم من يراهم الأشخاص الذين تجاوزوا مرحلة المراهقة المبكرة، وبدؤوا مرحلة الرشد المتأخرة، أي: الذين تمتد أعمارهم بين تسع عشرة سنة (19) وخمس وستون (65) سنة فما فوق،[3] أو هم من تجاوزوا سن الدراسة الابتدائية، ولم يكونوا منتظمين في المدرسة، وهي الفئة التي تشارك في عملية الإنتاج.[4]

وهناك ثلاثة معايير لتحديد الشخص الكبير وهي:

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

---

[1]- طعيمة رشدي أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص 27.

[2]- مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية، المملكة العربية السعودية، 2002، ص 154.

[3]- مكتب العمل العربي، مرجع سابق، ص 189.

[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 13.

– **الدور الاجتماعي**: ويعني أن ننطلق في تحديد من هو الكبير، من المهام والمسؤوليات التي يتحملها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر.

– **النضج النفسي**: وهو أكثر المعايير دقة وله أبعاد كثيرة[1] تدخل في تكوين الشخص.

3– مفهوم تعليم الكبار:

من أهم المصطلحات المستخدمة في هذا المجال ما يلي: تعليم الكبار، التعليم المستمر، التعليم مدى الحياة، التربية المستمرة، التربية مدى الحياة، التربية المستديمة، التعليم المتواصل مدى الحياة، التربية الدائمة، التربية الشعبية، محو الأمية الوظيفي... إلخ، وغيرها من المصطلحات التي أصبحت شائعة في المجال التربوي.

ويختلف مفهوم تعليم الكبار من دولة لأخرى ويختلف في بلد متقدم عن بلد نام وقد يختلف حتى داخل الدولة الواحدة من فترة زمنية لأخرى.[2]

ويطالعنا هنا مفهومان اثنان أحدهما دولي متعلق بمجموعة من المنظمات والمؤتمرات، وآخر عربي محلي متعلق ببعض الباحثين العرب.

عرفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (unesco) في الستينات من القرن الماضي تعليم الكبار بأنه "مجمل الخبرات والمؤتمرات التربوية التي يخضع لها الراشد، وهذا يشمل الدروس الرسمية في أي مادة، والعمل التربوي الخاص في الأندية والجمعيات، فضلا عن الآثار المباشرة أو غير المباشرة لوسائل الإعلام الجماهيرية، كما يشمل على التعليم الحر والتقني والمهني، وتنمية المجتمع المحلي ومحو الأمية، والصحة وغيرها في المناطق المختلفة.[3]

---

[1]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000، ص 27– 28.

[2]– نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، ص 517.

[3]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2002، ص 203.

وعرفه المؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد في "هامبورغ" بألمانيا سنة 1997 بأنه "مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطرق نظامية وغيرها والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار قدراتهم في المجتمع، ويثرون معارفهم، ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلا جديدا يمكن أن يلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعهم، ويشمل تعليم الكبار التعليم النظامي والتعليم المستمر، كما يشمل التعليم غير النظامي، وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي، المتاحة في مجتمع يتسم بتعدد الثقافات حيث يتم الاعتراف بالنهوج النظرية، والنهوج المرتكزة على التطبيق العملي".

هذان التعريفان يتميزان بكونهما يغطيان جميع أنشطة الإعداد والتدريب التي يمكن تصورها، مثل محو أمية الكبار، ومرحلة ما بعد محو الأمية... إلخ.[1]

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 حقبة لأخرى كما أن هناك من يستخدمه بمعناه الشامل الواسع ليشمل بذلك محو أمية 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.[2]

وقد اجتهد الباحثون العرب في وضع تعريفات لمفهوم تعليم الكبار منها ما يلي:

[1] – المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[2] – نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، مرجع سابق، ص 517.

عرفه "بدوي" (1980م) بأنه "التعليم الذي يوفر لمن فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه"[1].

وعرفه "الزهير" (1986م) بأنه "تعليم مستمر يشمل احتياجات الفرد التعليمية والثقافية مما يمكنه من تنمية خبراته وقدراته بالقدر الذي يكفل له رفع مستواه الاجتماعي وتجاوبه مع ظروف ومتطلبات مجتمعه"[2].ويتبين ذلك من التعريف الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1977 في تقرير لجنة تطوير التربية العربية، حيث اشتمل تعريفها على مفهومين اثنين: اتخذ الأول صفة تربوية يقصد بها توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين في المستوى الأول من نظام التربية والمدرسة، بينما اتخذ المفهوم الثاني صفة اجتماعية يقصد بها توفير الحد الأدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار الذين لم يحظوا بالتعليم أو تسربوا منه بحكم ضعف المستوى الاقتصادي، وهذا الحد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية بحيث لا يقل عن السنوات الأربع الأول منها، وهو في هذا محدد بقدرة الدولة على الإنفاق وفي الوقت نفسه بضرورة التزامها بتوفير حق التعلم للجميع[3].

ووفق المفهوم الثاني يتضمن التعليم الأساسي تعليم الكبار ومحو الأمية وأهم المهارات المطلوبة لمتعلمي اللغة والتي حصرها الباحثون في: فهم المادة المقروءة، وتنظيمها، واختبارها، وتقويمها والقدرة على البحث وتعيين مصادر المعلومات والقدرة على الحفظ والاستذكار.

ويتضح من التعريفات السابقة أن تعليم الكبار لا يعني نقل المعرفة أو تلقين المهارة، وإنما يهتم بمساعدة الأفراد على تحقيق نموهم المتكامل وتوظيف قدراتهم بما يعود عليهم بالنفع وعلى مجتمعهم بالخير[4].

---

[1]- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، بيروت، 1980م، ص 28.

[2]- الزهير سليمان عبد الرحمان، جهود دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، ط1، 1986، ص 16.

[3]- الحقيل سليمان بن عبد الرحمان، التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ط3، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1995، ص 45.

[4]- الشطي محمد صالح، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 2003، ص 168.

المطلب الثاني: مبادئ تعليم الكبار.

يقوم تعليم الكبار على أسس ومبادئ بوجودها نتمكن من الوصول إلى الديداكتيكية الحقة، هذه المبادئ تعد نقطة انطلاق من طرف المعلم والمتعلم على حد سواء، ومن أهمها ما يلي:

- التربية لا تنتهي ولا تستكمل، فهي مستمرة موصولة مدى الحياة.

- أن هذه العملية التربوية المستمرة الموصولة تشمل جميع جوانب حياة الإنسان بما في ذلك نموه من النواحي العقلية والجسمية والمهنية والفنية فضلا عن النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية.

- 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 واستراتيجياته عن التعليم الرسمي أو المدرسي، فهو بمعناه الشامل يعني تعديلا وظيفيا في سلوك الكبار خاصة سلوكهم واتجاهاتهم نحو التعلم ذاته، فالشرط الضروري لنجاح تعليم الكبار هو رغبتهم في التعلم واستعدادهم 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[1].

المطلب الثالث: خصائص المرحلة العمرية للكبار وانعكاساتها على التعليم.

يتميز الكبار بخصائص جسمية ونفسية وعقلية تؤثر في تعلمهم وتعليمهم، ومن ثمة وجب على القائمين على تعليمهم ومراعاتهم أثناء العملية التعليمية، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- أن الكبار باستطاعتهم التعلم أيضا، شأنهم في ذلك شأن الصغار، فالتعلم من المهد إلى اللحد.

[1]- جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار (دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل)، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، إشراف الدكتور: السعيد هادف، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 20.

– أن الكبار أحرار في المشاركة 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.

– هناك فروق جسمية ونفسية كثيرة بين الكبار تؤثر في عملية التعلم، وعليه يجب على القائمين على تعليمهم مراعاة هذه الفروق أثناء العملية التعليمية.

– أنه توجد بينهم فروق من حيث الدوافع والحاجات، وهذه الدوافع والحاجات هي التي توجه عملية التعليم والتعلم لدى الكبار.

– أن للكبار خبرات واسعة تراكمت عبر السنين، وذلك بحكم سعة مجال اتصالهم وتفاعلهم الاجتماعي، فهناك الأسرة، وهناك المجتمع، وهناك محيط العمل، إلى غير ذلك، وهو ما يجعل الكبار أكثر نضجا من الصغار.

– أن خبرات الكبار الواسعة في الحياة، وسعة مجال اتصالهم وتفاعلهم الاجتماعي تؤدي إلى رفع مستوى العمليات العقلية لديهم، مما بفرض ضرورة أن تكون البرامج التعليمية الموجهة للكبار من الناحية المعرفية والعقلية، أرفع مستوى من برامج تعليم الصغار.[1]

– أن للكبار مسؤوليات كثيرة تجاه أسرهم، فهم مثقلون بأعباء الحياة، لذلك فهم يقدرون قيمة ما يصرفونه من وقت ومن جهد في التعلم، وهم يتطلعون دائما إلى تحقيق أهدافهم وبلوغ طموحاتهم في أقصر 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.[1]

[1]– مكتب العمل العربي، مرجع سابق، ص 191.

وتحدد معظم قوانين تعليم الكبار في العالم الفترة التي يشملها القانون بين خمسة عشر (15) وخمسة وأربعون (45) سنة، حيث تعطى الأولوية في الاستفادة من برامج تعليم الكبار لهذه الفئة، لأنها هي التي تساهم في عملية التنمية، ومن ثمة وجب أن تحظى بالأولوية في التعليم والتأهيل والتدريب والتكوين المستمر، بهدف الرفع من كفاءتها وتحسين مردودها الإنتاجي كما وكيفا، لدفع عجلة التنمية إلى الأمام بخطى أسرع فكلما كانت الفئات التي تستهدفها برامج محو الأمية وتعليم الكبار أقل سنا، كلما كان العائد الاقتصادي أكثر على المدى البعيد. كما أن هذه المرحلة التي تعرف بمرحلة الشباب، تعد من أخصب المراحل في حياة الإنسان كلها، وهي تتميز بحدة الدوافع واشتداد الحاجات النفسية، كالحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الثقة بالنفس، والحاجة إلى تعلم مهارات جديدة لإشباع تلك الحاجات وزيادة الدخل، وتحسين مستوى المعيشة.

كثيرا ما يشكو العاملون في مجالات تعليم الكبار من ضعف الرؤية وثقل السمع لدى الدارسين الكبار، كما يشكو العاملون في مجال تعليم الكبار أيضا من أن الكبار يشعرون بالإرهاق والتعب بسرعة، وخصوصا في أثناء الدراسة، ويلاحظ عليهم البطء في الإدراك والتفكير، وفي الاستجابة للمثيرات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة العناية الصحية عند معظم الكبار، أو ما تحدثه بعض الأمراض من آثار سيئة على الجهاز الحسي ومركز الجهاز العصبي، أو إلى ما يتعرض له جسم الكبير من متغيرات فسيولوجية مستمرة كلما تقدم في العمر، كما أنها مصحوبة بنوعين من المتغيرات، متغيرات داخلية ومتغيرات خارجية، ولكل منها خصائص معينة محكومة بعدة عوامل منها: الوراثة، البيئة والعناية الصحية. وفي هذا المحور سوف نتطرق إلى بعض التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الكبار مع التقدم في السن وبعض الخصائص النفسية وعلاقتها بالنسبة لعملية التعلم.[2]

---

[1]– 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 25 إلى 27 فيفري 1997 والمؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد بهامبورغ من 14 إلى 18 جويلية 1997، الجزائر، 1996، ص 4.

[2]– راشد صالح بن محمد الحمادي، مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور دخيل الله محمد الدهماني، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1435هـ/ 1436هـ، ص ص 34، 35.

أولا: التغيرات الفسيولوجية: أثبتت الدراسات والأبحاث الطبية التي أجريت في هذا المجال أن حواس الإنسان تبدأ بالضعف والقصور في تأدية وظيفتها الطبيعية مع تقدم الإنسان في السن ومن هذه الحواس:

أ/ حاسة الإبصار: يقول وولتر ميلز (1952) Walter Mills في كتابه "المفاهيم النفسية للشيخوخة" بأن "وظيفة الإبصار خير معيار يقاس به عمر الإنسان الفسيولوجي"[1]

وقد دلت البحوث على أن البصر يضعف مع التقدم في العمر، فعند وصول الإنسان إلى سن الثامنة عشرة من العمر يكون بذلك قد حقق أعلى مستوى ممكن من الرؤية، ثم تبدأ قوة الإبصار لديه في الضعف شيئا فشيئا حتى الأربعين من العمر وفي هذه الفترة يصبح غشاء العين أكثر سمكا عما كان حتى يصبح ناشفا، وبالتالي يفقد حيويته. وكما نعلم فإن العين تقوم بعملية ميكانيكية تعمل على تحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة كهربائية، فعندما ترتكز الصورة على خلايا الشبكية، تقوم على إثارة هذه الخلايا، ينتج عن هذه العملية تيار كهربائي يمر خلال خيوط الأعصاب البصرية التي تقوم بدورها بنقل هذه الموجات إلى المخ لترجمتها إلى صورة مرئية.[2]

ب/ حاسة السمع: يؤكد كيد (25، م، 1959) Kidd فقد أكد أن قمة السمع عند الإنسان يصلها في الخامسة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر حتى الخامسة والستين من العمر مما يؤدي إلى صعوبة في سماع الأصوات وترجمتها ثم الاستجابة لها.[3]

وقد أكدت البحوث أن حاسة السمع عند الكبار تتأثر بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث للأذن مع مرور الأيام، وتبدأ خلايا أعصاب الأذن في الضمور كما يحدث نقص مستمر في هذه النغمات، وخاصة النغمة العالية عند الذكور، ويقدر هذا النقص بمعدل 15% إلى 25% في

---

[1] -Mills. M.R (1952) psychological aspects of aging problems of aging. A.L lansinged Boltimore Williams and wikins, p 257.

[2]- الحميدي عبد الرحمان سعد، مدخل إلى علم تعليم الكبار، ط1، الرياض، مطابع الفرزدق، 1412هـ، ص 68- 69.

[3] -Kidd. J. R (1959) How adults learn. Newyork association press p 25.

الخامسة والستين من العمر، أما عند الإناث فتنقص قدرتهن على سماع الأصوات ذات الطبيعة المنخفضة، وقد فسر هذا التفاوت بين الرجال والنساء بسهولة اتصال النساء بعضهن بالبعض الآخر، وقد تنعدم النغمة العالية عند الرجال وخصوصا في الأوساط المليئة بالضوضاء، فهي تعد عائقا يمنع وصول الأصوات أو بعضها إلى الآذان، مما يؤثر بشكل ملموس في قدرة الكبار على فهم وإدراك الكلام وخصوصا أثناء النقاش.[1]

ج/ قدرة الكبار على التعلم: ورث الإنسان المعاصر في الدول النامية كثيرا من التقاليد والأساطير والخرافات التي انتقلت إلينا سفاهة أو كتابة من جيل إلى جيل تحمل في طياتها السلبية والتشاؤم فيما يتصل بتعليم الكبار، ومنها التكوين الجسمي والنفسي والعقلي للكبار لا يساعدهم على عملية التعلم، كما أن التعليم عملية خاصة لصغار السن، أما الكبار فمن الصعب إحداث تغير في مهارتهم واتجاهاتهم ومعارفهم، ومن هنا كانت النظرة إلى تعليم الكبار أنه لا جدوى من ورائه، وقد تعززت هذه النظرة بعوامل أخرى ربما كان في مقدمتها قصور الجهود التي بذلت، ومازالت تبذل في هذا الميدان.[2]

كما أن بعض الأقوال والأمثلة الشعبية تحمل تأثيرا سيئا على حركة تعليم الكبار، يتمثل في عدم الثقة بالنفس وفتور في الحماس لمواصلة العلم والتعلم، ولاشك أن هذه الأقوال نتاج فترات تاريخية، إلا أن تلك الأقوال والأمثلة التي هي نتاج تلك الفترات لا تزال تعيق انطلاقة قوى التقدم، وتحد من حركة تعليم الكبار.

ومن أمثلة هذه الأقوال والأمثلة الشعبية التي لا تزال تتكرر: "بعدما شاب أرسلوه إلى الكتاب" "لا يمكن أن تغير طبيعة البشر" "العلم في الصغر كالنقش على الحجر" ... إلخ.

[1]- الحميدي عبد الرحمان سعد، مرجع سابق، ص 74.

[2]- السنبل، عبد العزيز، الخطيب، محمد بن شحات، متولي، مصطفى محمد، عبد الجواد، نور الدين، نظام التعليم في المملكة العربية السعوديةّ، الرياض، 2008م، ص 422.

ولقد أكد رتشارد لفنجستون Richard Livingston (1945) في كتابه "على التعليم" أنه عند الكبر وحده يستطيع الإنسان أن يلم ببعض أنواع التعلم، فالأطفال والشباب يفقدون الخبرة المطلوبة التي ينبني عليها التعلم.

وقد أكد علماء النفس أنه على الرغم من اختلاف العلماء حول نقصان الذاكرة وزيادتها أو ثباتها، إلا أنهم متفقون على أن التدريب وحفظ السرية، والدعم العاطفي، والتعزيزات السمعية والبصرية، كلها عوامل تساعد على تحسين الذاكرة. كما أكد علماء النفس أن الذاكرة قصيرة المدى تضعف لدى الكبار المسنين بحيث لا يستطيعون تذكر الأحداث الجارية أو القريبة بسهولة، وأن الذاكرة طويلة المدى لا تتأثر بطول العمر، فالمسنون والشباب متساوون في تذكر الأحداث القديمة.[1]

ثانيا: الخصائص النفسية: يشير إبراهيم وعبد الراضي (200م، ص 113) إلى أن لكل مرحلة من مراحل الحياة خصائص وصفات مميزة، والمقصود بالخصائص النفسية مجموعة المهارات والمطالب الجسمية والعقلية والانفعالية وكذلك المسؤوليات والحاجات التي تتميز بها، أو تقتضيها مرحلة معينة من مراحل النمو، ومرحلة الكبر تمر بتغيرات نفسية تميزها عن غيرها من مراحل الحياة، وتشكل هذه التغيرات النسبية الناتجة من ضعف الجسم وما يعانيه الكبير في كثير من الوظائف الحسية والعقلية عبئا جديدا وثقلا إضافة إلى أعباء الشيخوخة، وتحدث هذه التغيرات تأثيرا نفسيا على الكبير مما يعرضه لكثير من الأمراض النفسية كلما تقدم في العمر، من التوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس، وشعور المسن بأنه أصبح على هامش الحياة.[2]

ولعل من أهم الأسباب التي أعاقت الجهود في ميدان محو الأمية خلال الأعوام السابقة هو عدم الاهتمام بالخصائص النفسية للكبار. وتختلف الخصائص النفسية عن سمات الشخصية التي تسود تصرفات الفرد وتسيطر على سلوكه، ولبيان الفرق بين الخصائص والسمات ينبغي أن نشير إلى

[1]- نصار، محمد علي، استراتيجية تعليم الكبار، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2006م، ص 102.

[2]- إبراهيم، إبراهيم محمد، عبد الراضي إبراهيم محمد ()، استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجا، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 2000م، ص 113.

أن بعض علماء الشخصية قد حاولوا تصنيف الأفراد تبعا للصفات السائدة التي تغلب عليهم خلال المواقف السلوكية المختلفة من حيث التفكير والتعبير والميول والاتجاهات والمظاهر وغير ذلك من ألوان السلوك، ومن هؤلاء العلماء الذين درسوا السمات الشخصية وصنفوها هم: فرويد، يونج، سبرانجر، كاتل وغيرهم.[1]

وتتأثر الخصائص النفسية للكبار بما يأتي:

– **الدوافع**: عرف بلحاج (2011م) الدافع بأنه: "حالة داخلية لدى الفرد تثير نشاطه للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية، والدافع في المجال التعليمي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف"[2]

– **الدافع الاقتصادي**: وجد بيرنت (28-ك، م م، 1965) Burnet الحاجة إلى تعلم مبادئ القراءة والكتابة كانت وراءها دوافع اقتصادية، وينطبق هذا على التجار الذين خدعوا في معاملاتهم التجارية، بسبب جهلهم مبادئ القراءة.[3]

– **الدافع المهني**: أنه بقدر ما يوجه الدافع إلى الهدف، فإن أفضل وأسهل جاذبية للدارسين الكبار سيكون المهنة أو الوظيفة ... إلخ[4]

---

[1]– السنبل، عبد العزيز، تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي –دراسة مقارنة–، مجلة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص 52.

[2]– بلحاج، فروجة، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. 2011م.

[3]– Burnet. Mary. A.B.C of literacy, Paris, Unesco, 1965, P 9-28

[4]– المرجع نفسه، ص 46، هندام وآخرون، هندام، يحيى، مرسي، محمد، الفقي، حامد، العريان، عبد الله، تعليم الكبار ومحو الأمية، أسسه النفسية والتربوية، القاهرة، عالم الكتب، 1978م، ص 46.

– **دوافع الحاجات اليومية:** يرى الخنكاوي (1415هـ، ص 70)، أن بعض دوافع الخصوصية تعيقها بعض العوامل الاجتماعية المتمثلة في خجل الكبار من التعلم، وأثر بعض التقاليد في محو أمية المرأة، والإحساس بعدم فائدة محو الأمية وبيئة الأميين لا تستخدم الكلمة المكتوبة ولا تتوافر فيها أدواتها.[1]

– **دافع التمسك بالدين الإسلامي للتعلم.**

– **دافع القلق للتعلم.**

– **علاقة مفاهيم الذات بالتعلم.**

– **الذكاء والذاكرة.**

– **الخبرة.**

– **مرحلة الكبر وسماته.**

ويورد هلال (1998م، ص 65، 66) والرواق (1423، ص 42، 43) خصائص للدارسين الكبار يمكن حصرها فيما يأتي: القدرة على التعلم، الشعور بالخجل، تفاوت القدرات والخصائص، الخبرة، الشعور بالملل، حب التشجيع.[2]

خصائص الدارسين الكبار وتعليمهم في الإسلام: لقد اكتسب التعليم الإسلامي للكبار عدة خصائص ميزته عن ما سواه من الأنظمة التعليمية الأخرى، وقد استمدت هذه الخصائص من طبيعة هذا الدين العظيم ومن شموليته وإنسانيته واهتمامه بالإنسان كفرد له كرامته وقيمته وله طبيعته المحددة في خلافة الأرض وتتحدد خصائص تعليم الكبار في الإسلام فيما يلي:

[1] – الخنكاوي، إبراهيم محمد، تعليم الكبار ومشكلات العصر، ط2، الرياض، دار الأندلس، 1416هـ، ص 70.

[2] – هلال، محمد عبد الغني حسن، مهارات تعليم الكبار الطريق إلى التعليم المستمر، 1978م، ص ص 65، 66.
الرواق، هياسعد، تعليم الكبار والتعليم المستمر، مكتب التربية لدول الخليج العربية، 1423هـ، ص ص 42، 43.

1- الإنسانية: زاد التعليم الإسلامي بهذه الخاصية على غيره من الأنظمة التربوية الحديثة وإذا كانت التربية الحديثة تبني فلسفتها التربوية على الحرية والفردية والاستمرارية فإن الإسلام يزيد الخاصية الإنسانية التعليمية ويجعل منها هدفا ساميا من أهداف وجود الإنسان ألا وهو تأكيد الإنسانية فيه، وتأكيد الإنسانية يعني أول ما يعني بناء الجانب الخلقي والوازع الديني ورفع قيمة الإنسان فوق الماديات وفوق كل المغريات الدنيوية، والتعليم الإسلامي بذاك يعمل على تخليص الإنسان من شروره وأحقاده وأنانيته ليرتفع فوق ذاته ويصبح إنسانا ربانيا يصلح ما بينه وبين نفسه وبين الناس، وما بينه وبين خالقه سبحانه وتعالى أولا وأخيرا، وإذا كانت المناهج الأرضية جميعها تضع غايتها بناء المواطن الصالح فإن منهج التربية في الإسلام يهدف أساسا إلى بناء الإنسان الصالح بأبعاده الإنسانية المختلفة التي تتجاوز حدود الأرض والعرق والجنس.

2- الحرية: الحرية قيمة أساسية من قيم الدين الإسلامي وفضيلة من الفضائل التي دعا إليها بدءا من الإيمان بالله سبحانه وتعالى وانتهاء بأمور العبادة وشؤون حياتهم اليومية إذ لا إكراه في الدين، ومن شاء فليؤمن إذ لا يسأل مجبر ومكره عما عمل.

والحرية نعني بها هنا أساسا الحق في إبداء الرأي بدون خوف أو إكراه أو إجبار كما تعني في ذات الوقت إعطاء الفرصة للآخرين لكي يبدوا آراءهم أي: أن الحرية كما هي حق، هي أيضا التزام وواجب.

وتطبيق هذا المبدأ في التعليم الإسلامي أخذ عدة أبعاد رئيسية يمكن أن تجعلها فيما بعد:

- الحرية في تحديد الوقت المناسب للدراسة وفي تحديد كميته.
- الحرية في اختيار الأستاذ والمعلم.
- الحرية في اختيار المادة الدراسية المناسبة أو التي تميل إليها.
- الحرية في إبداء الرأي والاستماع للرأي الآخر.

3- الفردية: المقصود بهذه الخاصية هنا مراعاة طالب العلم كفرد له قدراته، واستعداداته، وخلفياته، وميوله وكل هذه لها تأثيرها المباشر على تحصيله وعلى ما ينتفع به من العلم الذي يحصله.

وتطبيق هذه الفردية في التعليم الإسلامي كان يأخذ عدة أشكال:

- أنه ليس هناك وقت محدد لبدء الدراسة ولم تكن هناك سنة متبعة في ذلك، إنما يترك الأمر لفطنة ولي الأمر لتحديد وقت استعداد من في رعايته من الأبناء لبدء التعلم.
- أن الطفل كان يتلقى في الكتاب تعليما خاصا يتناسب مع قدراته كما يتناسب كذلك مع مستوياته التحصيلية، فالمعروف أن معلم الكتاب كان يقسم الصبيان بحسب قدراتهم التعليمية وبحسب مستويات التحصيل وبهذا يتاح لكل صبي متعلم تحقيق أقصى تقدم ممكن تتيحه له قدراته واستعداداته.
- كذلك في حلقات المساجد فطلاب العلم كانت لكل منهم الحرية كل الحرية في تحديد الحلقة التي يريد أن يدرس فيها، وبذلك يكتب للتعليم الإسلامي أنه سبق بهذا الاتجاه في التربية تفريد التعليم أو الفردية في التعليم.

4- العدالة: ويعني بهذه الخاصية تكافؤ الفرص التعليمية أو بتعبير آخر حق كل فرد مسلم في أن يتعلم إلى أقصى مدى تتيحه له قدراته. ويتضمن هذا المبدأ حق البنت في التعليم إلى جانب ما أقره للولد وحق الفقير في أن يتعلم إلى جانب الغني، وحق البليد أن يتعلم إلى أقصى حد تتيحه قدراته وحق الكبير والصغير.

5- الاستمرارية: ونعني بالاستمرارية أن يظل الإنسان طالب علم طيلة حياته وأن يظل متشوقا إليه باحثا عنه باستمرار، وقد سبق الإسلام بهذا التربية الحديثة التي يزعم كثير من المشتغلين بها أن فكرة التربية المستمرة أو التربية مدى الحياة من مبتكرات التربية الحديثة ويدلنا على أن الاستمرار خاصية من خصائص التعليم في الإسلام أمور كثيرة وتصورات متواترة يدلنا على ذلك أن الوظيفة التي أنيطت بالإنسان هي الخلافة والخلافة تقتضي السعي والبحث كما تقتضي أيضا العلم والتعلم.

وهكذا يتضح لنا مما سبق أن تراثنا الإسلامي قد دعا إلى تعليم الكبار ومحو الأمية في كل مقوماته في وضوح ودقة من حيث أصبح طلب التعليم واجبا على المسلمين ثم جعله الإسلام مساويا للحرية الإنسانية بحيث كان الأسرى يفدون حريتهم بتعليم عشرة من أبناء المسلمين، وقد ألغى

الإسلام البعد الزماني بالنسبة للتعليم فمد مساحته على مدى الحياة بحيث يطلب العلم من المهد إلى اللحد، وطوى له البعد المكاني فدعا إلى طلبه في أي مكان، وأخضعه للتغيرات التاريخية والاجتماعية فنسبه إلى التغير الذي ينبغي أن يكون في تعليمة كل جيل بما يناسبه من المعرفة والمهارة.[1]

[1]- بدر إبراهيم جمال، مشكلة تسرب الدارسين من فصول محو الأمية وتعليم الكبار (دراسة ميدانية بمدينة جدة)، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور فرغلي جاد أحمد، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1413هـ/1993م، ص: 23- 26.

المبحث الثاني: الأمية، أسباب انتشارها وجهود محوها.

المطلب الأول: مفهوم الأمية –أنواعها والحاجة إلى محوها–.

تجدر الإشارة بادئ ذي بدء، 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 في القراءة والكتابة، ثم تتدرج إلى قراءة أو كتابة الكلمات والجمل، 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 واستيعابها وتذوقها وإنتاجها.[1] ويختلف مفهوم الأمي والأمية من بلد لآخر، باختلاف مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

1– مفهوم الأمية في الدول المتقدمة: "يعد أميا وظيفيا كل شخص غير قادر على الإجابة على استبيان معقد، أو استيعاب تعليمات كتابية على جانب من التقنية"[2]. فالأمي وظيفيا في الدول المتقدمة هو شخص يعرف القراءة و الكتابة والحساب، لكن ليس بالقدر الكافي الذي تتطلبه الحياة في تلك المجتمعات، إذ لا يمكن أن تسند إليه بعض الأعمال التي تتطلب إلماما بالقراءة والكتابة، وبالتالي فهو غير قادر الاضطلاع بدوره كاملا في المجتمع.

خلق هذا المفهوم صعوبات كبيرة أمام الهيئات الدولية حيث شرعت في إعداد إحصاءات عن الأمية في العالم. لذلك أعدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في أواخر الخمسينات توصية بشأن توحيد الإحصاءات التربوية على الصعيد العالمي، حيث دعت إلى اعتماد

[1]– مكتب العمل العربي، مرجع سابق، ص 82.

[2]– أندري ليستاج، الأمية ومحو الأمية، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42، اليونسكو، باريس، فرنسا، 1982، ص 5.

التعريف الآتي للأمي وهو: "كل شخص يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليومية إلا أنه لا يستطيع قراءته وكتابته"[1].

وفي عام 1978، تبنت التوصية المعدلة بشأن التوحيد الدولي للإحصاءات التربوية التي أقرتها منظمة اليونسكو تعريفا جديدا للأميّ، وهو "كل شخص لا يستطيع أن يقرأ ويكتب عن فهم، عبارة بسيطة وقصيرة عن وقائع تتعلق بحياته اليومية"[2].

ومنذ منتصف الستينات ظهر مفهوم جديد هو محو الأمية الوظيفي، وحسب التعريف الذي اقترحته منظمة اليونسكو سنة 1978، فإنه يعد أميا وظيفيا: "كل شخص لا يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة، ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع مواصلة القراءة والكتابة والحساب من أجل تنمية شخصيته وتنمية مجتمعه"[3]

2- مفهوم الأمي والأمية في العالم العربي: 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 الكتابة فهو على جبلته. وفي التنزيل العزيز: " زمنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا أماني" (البقرة/78). قال أبو إسحاق: معنى (الأمي) المنسوب إلى ما عليه جبلته 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"[4]

---

[1]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[2] -Unesco, Un monde alphabétise, Bureau international d'éducation, Unesco, France, 1990, P6.Op.at

[3] -Ibid

[4]- ابن منظور المصري، لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990م، ص 34.

وجاء في قاموس اللغة للعلامة أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي: "والأمي 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"[1].

وقال ابن خلدون في المقدمة، في معرض كلامه عن الخط والكتابة، وبعد أن بين أن الكتابة صناعة شريفة في الإنسان، وأنها من الخوص 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 يقرؤون ومن قرأ منهم أو كتب فيكون الخط قاصرا وقراءته غير نافذة"[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: "ومنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا أماني" أي إلا أن يتلى عليهم. قال الفراء: هم العرب الذين لم يكن لهم كتاب. وقيل منسوب إلى الأمة الذين لم يكتبوا لكونه على عاداتهم كقولك عامي لكونه على عادة العامة. وقيل سمي كذلك لأنه لم يكن يكتب ولا يقرأ من كتاب وذلك فصيلة له، لاستغنائه بحفظه واعتماده على ضمان الله منه بقوله تعالى: "سنقرئك فلا تنسى" "[4]

---

[1]- أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، قاموس اللغة، المصباح المنير، ج1، نوبيليس، ص 32.

[2]- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي، دار الشعب، القاهرة، مصر، ص 375.

[3]- أبو جعفر الطبري، تفسير الطبري، تحقيق محمد محمود شاكر، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1972م، ص 259.

[4]- الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، بدون تاريخ، ص 28.

والأمي هو "العي الجلف الجافي القليل الكلام، قيل له أمي لأنه على ما ولدته أمه عليه من قلة الكلام وعجمة اللسان"[1]

وقد وردت كلمة (أمي) في آيات كثيرة من القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى في سورة الجمعة: "هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة" (الجمعة 2) وقوله تعالى: "فآمنوا بالله ورسوله النبي الأمي الذي يؤمن بالله وكلماته واتبعوه لعلكم تهتدون" (الأعراف 158)، وقوله تعالى: "الذين يتبعون الرسول النبي الأمي الذي يجدونه مكتوبا عندهم في التوراة والإنجيل" (الأعراف 157).

كما وردت كلمة (أمي) في أحاديث نبوية كثيرة، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: "إنا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب"[2]، "أراد أنهم على أصل ولادة أمهم لم يتعلموا الكتابة والحساب، فهم على جبلتهم الأولى"[3].

وقال ابن خلدون في المقدمة: "وقد كان صلى الله عليه وسلم أميا، وكان ذلك كمالا في حقه وبالنسبة إلى مقامه، لشرفه وتنزهه عن الصنائع العملية، التي هي أسباب المعاش والعمران كلها وليست الأمية كمالا في حقنا نحن، إذ هو منقطع إلى ربه، ونحن متعاونون على الحياة الدنيا"[4].

وقال صلى الله عليه وسلم: "بعثت إلى أمة أمية"[5] "قيل للعرب الأميون لأن الكتابة كانت فيهم غريزة أو عديمة"[6].

---

[1]- ابن منظور المصري، مرجع سابق، ص 34.

[2]- محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، ت: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة- بيروت، ط3، 1407هـ- 1987، حديث رقم 1814، ج2، ص 675.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[4]- عبد الرحمن ابن خلدون، مرجع سابق، ص 379.

[5]- محمد بن حبان، صحيح ابن حبان، مؤسسة الرسالة، ج3، ص 14.

[6]- ابن منظور المصري، مرجع سابق، ص 34.

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 يقرأ أو يكتب، ولكن بصعوبة"[1].

وقد كان الإسلام سباقا في الدعوة إلى التعلم والقراءة في قوله تعالى في سورة العلق "اقرأ باسم ربك الذي خلق".

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

ومحو الأمية هو تعليم البالغين والأطفال الذين تركوا المدرسة والقراءة والكتابة لإعطائهم المهارات الضرورية لدخول سوق العمل ومشاركتهم الإنتاجية.[2]

والأمية ظاهرة اجتماعية قديمة قدم المعرفة الإنسانية، وقدم الإنسان نفسه إلا أنها لم تكن في المجتمعات التقليدية، هي مشكلة كما هي اليوم، وذلك نظرا للتطور المعرفي الكبير الذي عرفته المجتمعات البشرية، 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.[3]

وتهدف هذه العملية إلى "رفع مستوى وعي الأمي، بحيث يصبح قادرا على فهم واستيعاب التطورات التي تدور حوله، اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا"[4].

---

[1]– بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، بدون تاريخ، ص 207.

[2]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير النهائي حول نتائج المسح الإحصائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا، تونس، 2000، ص 22.

[3]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 230.

[4]– مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف، بغداد، العراق، 1980م، ص 108.

وقد شبه بعضهم القراءة بباب يطل منه الإنسان على ما يجري في العالم من تطورات، وقال 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 بحواسه فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور أيضا بواسطة القراءة بطريقة غير مباشرة"[1].

3- الحاجة إلى محو الأمية: تختلف دوافع إقبال الأميين على التعلم من فرد لآخر وتتفاوت طموحاتهم باختلاف ميولاتهم ودوافعهم الذاتية والمهنية العملية، وعليه يمكن أن نحصر الدوافع في النقاط التالية:

- الدافع النفسي المتمثل في تعطش الفرد للفهم والمعرفة والاكتشاف لمحو الأمية، ورغبة في التعلم وإصلاح نفسه بنفسه وإدراك حالته، فهو واع للوضعية التي يعيشها.
- اقتناع الفرد الأمي بأهمية العلم والمعرفة.
- مكانة المتعلمين مما يدفعه دائما لمصاحبتهم وحبه لمتابعة الصحف، وكل ما هو مكتوب، هنا يبرز دور وسائل الإعلام الفاعل في العملية التعليمية عامة، وفي تعليم الكبار خاصة، يريد أن يتعرف عن فهم معمق، كذلك يمكن أن يدفعه دافع داخلي ديني هو قراءة القرآن بالإضافة إلى حب النجاح والقيام بمشروعات ناجحة.[2]
- إحساس الفرد الأمي بضرورة التغيير من أجل ممارسة دوره كفرد فعال في المجتمع شأنه شأن المتعلم في مختلف المجالات فالأمية تعتبر بالنسبة له عائقا أمام طموحاته وأمام رغباته، كما أن الأمي تدفعه دوافع اقتصادية واجتماعية ونفسية من أجل تحسين حياته، وتكوين شخصيته، والتغير نحو الأفضل[3].

---

[1]- مكتب العمل العربي، مرجع سابق، ص 77.

[2]- فيليب هيرير وآخرون، تعلم لتكون، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، أثر: حنفي بن عيسى، ط3، 1979م، ص 77.

[3]- المرجع نفسه، ص 79.

فتعليم الكبار لا يرتكز على العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم المرتبطة أو القائمة على الحفظ والذاكرة مثلها هو حال المعلم الصغير، بل إن محور تعليم الكبار هو المتعلم ذاته الذي يقرر بنفسه المحفزات التي تثيره، وطريقة استجابته لها مع ضرورة استغلاله لكل الإمكانات المتاحة للتعلم الأفضل، والمشاركة في اختيار الطريقة التي سيدرس بها أحيانا، ونتيجة لخبرة المتعلمين الكبار يكون بمقدورهم الإسهام في تعليم بعضهم البعض، فالإنسان يتعلم بنفسه من استجاباته وعمله ومن فاعليته، ويسير في عملية التعلم السريع بسرعة الذاتية خطوة خطوة، ويتحسن أداؤه، فتكون التغذية الراجعة المرتدة التي تعمل كتعزيز فوري لاستجابته.[1]

ويمتاز تعليم الكبار بمميزات خاصة تختلف عن تعليم الصغار، وهي مرتبطة بدوافع إقبال المتعلمين على التعلم واستعداداتهم له، ومن أبرز السمات نذكر:

- أن الإنسان كلما نضج فإن شخصيته تتغير من شخصية معتمدة على الغير إلى شخصية موجهة لنفسها.
- كلما كبر الفرد كلما كان لديه مخزون من المعرفة والتجارب والمعلومات التي تشكل بأجمعها مصدرا مهما للمتعلم.
- إن نظرة الكبار للوقت تختلف عن نظرة الصغار، إذ يستطيع المتعلمون الصغار الانتظار لسنين لمعرفة نتائج تحصيلهم في حين العكس بالنسبة للكبار.

[1]- مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأمية، تعليم الكبار في الوطن العربي، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، 1978م، ص 136.

المطلب الثاني: أسباب تفشي الأمية في الجزائر، وآثارها.

هناك ثلاثة فئات رئيسية للأميين في الجزائر وهي:

– التراث القديم من المواطنين الأميين، الذين لم يتلقوا أي تعليم للأسباب التاريخية المعروفة، إذ كلنا نعلم أن عامة الجزائريين كانوا محرومين من التعليم طوال فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر، التي دامت 132 سنة.

– الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس بعد الاستقلال، بسبب عدم توفير فرص التعليم لهم في سن المرحلة الابتدائية، وبذلك انضموا إلى صفوف الأميين.

– الأطفال الذين التحقوا بالمدارس، ثم تركوها وارتدوا إلى الأمية من جديد بعد أن محيت أميتهم الأولى.

وعلى هذا الأساس، يمكن إجمال أسباب تفشي الأمية في الجزائر في ثلاثة أسباب رئيسية وهي:

أسباب تاريخية ومخلفات الاحتلال: الاحتلال الفرنسي الذي عانت البلاد منه لمدة 132 سنة التي تعرضت خلالها لأبشع مخططات التجهيل، حيث تعد الجزائر "البلد المثال في مضمار التعرض لمشاريع طمس الهوية والشخصية التاريخية"[1].

وتعود جذور هذه المشكلة إلى بدايات الاحتلال الفرنسي عام 1830، حيث بدأ الفرنسيون في القضاء على مراكز التعليم والثقافة التي كانت قائمة في مختلف أنحاء البلاد.

وفي مقابل تحطيمها للنظام التعليمي الذي كان قائما في الجزائر، ولم تقدم فرنسا التعليم للجزائريين إلا في حدود ضيقة، فقد كان الاستعمار حريصا على ألا يستفيد الجزائريون من التعليم

[1]– محمد مالكي، الحركات الوطنية والاستعمار في المغرب العربي، سلسلة أطروحات الدكتوراه (20)، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص 146.

الفرنسي، لأنه كان يرى أن تعليمهم وتثقيفهم –ولو باللغة الفرنسية– سوف "يقوي في نفوسهم روح اليقظة والثورة، ويحملهم على المطالبة بالحرية والاستقلال"[1].

فهذا فلوريس تيرمان، الذي قضى عقدا كاملا كحاكم عام للجزائر (1881– 1891) يقول: "إن التجربة قد دلت على أن الأهالي (الجزائريين) الذين أعطيناهم تعليما كافيا سوف يصبحون خصوما لنا"[2].

وقال نائب في البرلمان الفرنسي: "إن تعليم القراءة والكتابة لأهل البلد، يعتبر من الأشياء الكمالية، وتعليم أكثر من هذا، يجعلهم في درجة لا تليق بهم"[3].

ومن هذا المنطلق، عمد الاستعمار إلى حصر تعليم الجزائريين في حدود ضيقة جدا، فحتى عام 1957، كان ثمن عدد الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة فقط يستطيعون الالتحاق بالمدارس، ولا يتمكن من مواصلة التعليم في المرحلة الثانوية منهم سوى 10%، وأقل من ذلك بكثير في المرحلة الجامعية.

ومن الثابت تاريخيا، أن فرنسا إلى غاية 1883، لم تكن تهتم بتعليم الجزائريين، ولم تضع خطة لنشر التعليم في الجزائر.

كانت أول مبادرة فرنسية نحو تعليم الجزائريين، هي صدور مرسوم 13 فيفري 1883م، المعروف بمشروع "جول فيري" (Jules Ferry) الذي نص على إجبارية التعليم الابتدائي ومجانيته للأوروبيين والجزائريين على سواء، إلا أن فرنسا لم تفرض التعليم على الجزائريين، وطبقت مبدأ الإجبارية على الفرنسيين وحدهم.

---

[1]– ساطع الحصري، أحاديث في التربية والاجتماع، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985م، ص 88.

[2]– أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1969م، ص 165.

[3]– الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة، عدد 95، سبتمبر– أكتوبر، 1986م، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر، ص 259.

ومن جهتهم، كان الجزائريون حتى عام 1880، يرفضون تعليم أبنائهم في المدارس الفرنسية، تعبيرا عن رفضهم للاحتلال، ولأهداف التعليم الفرنسي الذي كان يسعى إلى القضاء على مقومات شخصيتهم، المتمثلة في الدين واللغة والتاريخ والثقافة العربية الإسلامية. "فمن الأسباب التي جعلت الجزائريين يلازمون موقف الحذر من التعليم الفرنسي، رغم ندرته واقتصاره على الصفوة المختارة من أبناء العائلات المقربة من الإدارة الفرنسية، أن هذا التعليم كان مرتبطا في أذهان الناس بعمليات التنصير التي كانت تجري على قدم وساق"[1].

لكن ابتداء من عام 1880، حدث انعطاف كبير في موقف الجزائريين من التعليم الفرنسي، حيث أخذت نظرتهم إليه تتغير شيئا فشيئا، وبدؤوا يفكرون بجدية في تعليم أبنائهم في المدارس الفرنسية، وذلك بعد أن تمكن الاستعمار من القضاء على مراكز التعليم والثقافة العربية، التي بدأت تختفي تدريجيا مع نهايات القرن التاسع عشر (19)، تاركة المجال لمراكز الاستعمار.[2]

وقال أحد النواب في البرلمان الفرنسي "إن الجزائري رافض لكل تقدم، وغير قادر على الاندماج، وبالتالي فلا يستحق تعليمنا العلمي، وإذا تابعت فرنسا سيرها نحو تعليم الجزائريين، فإنها تستعد للكارثة الحقيقية"[3].

ومما يؤكد عدم صدق نوايا فرنسا في مسألة تعليم الجزائريين، وإصرارها على التشبث بسياسة التجهيل حتى بعد صدور مرسوم جول فيري، الزيادة البطيئة في عدد التلاميذ من الجزائريين، الذين كان عددهم سنة 1886م لا يتجاوز 7.341 تلميذا من مجموع 400.000 طفل كانوا في سن

[1]- مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983م، ص 415.

[2]- الطاهر عمري، مراكز الثقافة العربية في الجزائر بين المقاومة والتكيف (1830- 1900)، مجلة دراسات أدبية وإنسانية، مخبر الدراسات الأدبية والإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، العدد الأول، أفريل 2004، ص ص 104- 109.

[3]- عبد القادر حلوش، السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر (1871- 1914)، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 1985م، ص ص 81،82.

الدراسة، أي نسبة 1.83% فقط، ثم ارتفعت نسبتهم إلى 1.9% سنة 1889، ولم تتجاوز في نهاية القرن التاسع عشر، أي بعد ثمانية عشر عاما من صدور هذا المرسوم نسبة 4%.

أسباب سياسية:

- ضعف الكفاية الداخلية لأنظمة التعليم التي تؤدي إلى تسرب الأطفال من التعليم.
- عدم تطبيق التعليم الإلزامي بشكل كامل.
- عجز معظم الحكومات عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التربوية.
- عدم جدوى الإجراءات التي تتخذ بشأن مكافحة الأمية وتعليم الكبار.
- عدم ربط التنمية الثقافية والاجتماعية بالتنمية التربوية التعليمية.

أسباب تعليمية:

- عجز النظام التعليمي عن استيعاب جميع الأطفال الذين هم غي سن التعليم الابتدائي وذلك بسبب ازدياد نمو السكان السريع، وقلة الموارد المالية الضرورية لإنشاء عدد كاف من المدارس.
- ارتفاع نسبة الفاقد التعليمي وما ينتج عنه من انخفاض في مستوى الكفاية الداخلية للنظام التعليمي وخاصة في المرحلة الابتدائية نتيجة لظاهرتي الرسوب والتسرب.

أسباب اجتماعية:

- الزيادة في النمو السكاني في مختلف الأقطار.
- انهماك الأولاد المفرط في الأعمال المنزلية ولا سيما البنات مما لا يترك لهم وقتا للدراسة في المنزل ويسبب كذلك إجهادا نفسيا.
- تخلف الأسرة الاقتصادي مما يؤدي إلى عدم قدرة الآباء على سداد المصروفات المدرسية وتحمل نفقات الأسرة.

أسباب ثقافية وتربوية:

- قد دلت بعض الدراسات أن لوجود عدد كبير من أفراد الأسرة غير المتعلمين صلة إيجابية بظاهرة التسرب.
- الرسوب عامل رئيسي يرتبط بالتسرب، ويعود الرسوب إلى عوامل مختلفة أهمها سوء نوعية المعلمين، وعدم المبالاة بالتعليم والنظام والامتحانات، وعدم جدية التلاميذ.
- عدم وجود علاقة بين النظام التربوي وحاجات البيئة الاقتصادية، فكثير من الأولاد يتركون المدارس قبل الأوان بغرض استفادة الأسرة منهم للعمل.
- بيئة مدرسية سيئة.

أسباب متنوعة تشمل:

- موت الأبوين أو أحدهما واضطرار الولد إلى تحمل مسؤولية العائلة.
- مرض التلميذ وبخاصة المرض المستمر أو وجود عوائق جسمية أو صعوبات عاطفية وعدم توافقه الاجتماعي أو عدم رضاه عن المدرسة.

أسباب استراتيجية:

- نقص شعور بعض المسؤولين لفترة مضت بخطورة الأمية وأخذهم الدور الطبيعي في القضاء عليها.
- عدم الأخذ بالتشريعات التي تلزم الأميين الالتحاق بالفصول المسائية لمحو أميتهم خلال مدة محددة.
- عدم قيام أجهزة الإعلام المختلفة بدور فعال في توعية الأميين وحثهم على الالتحاق بفصول محو الأمية والإفادة من الفرص والإمكانات المتاحة لهم.

- عدم تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية في الريف، وعدم وجود خريطة تربوية تضمن عدالة توزع الخدمات التعليمية[1].

4- آثار الأمية:

أ- على الفرد:

- صعوبة التعامل مع الآخرين.
- عدم القدرة على إنتاج التعليمات الخاصة باستخدام الآلات الحديثة.
- عدم إدراك الواعي للعامل بأهمية الالتزام بقواعد الأمن الصناعي.
- زيادة مشكلات الإدارة مع العمل لفقدان وسيلة الاتصال السهلة.
- افتقار العامل إلى عنصر الاختيار في تحصيل ثقافته.

ب- على المجتمع:

- تؤدي الأمية إلى نشر البطالة والفقر.
- تعوق الأمية نمو الأفراد اجتماعيا.
- صعوبة استغلال موارد الثروة المتاحة للبلاد.
- علاقتها الكبيرة بالمشكلة السكانية.
- تؤثر أمية الآباء والأمهات -خاصة الأمهات- على مستوى تعليم الأبناء.[2]

[1]- رشيد العمري، صليحة العمري، محو الأمية -استراتيجيات وآفاق-، مذكرة ماستر، جامعة منتوري، قسنطينة، ماي، 2011، ص: 18-20.

[2]- نفس المرجع، ص20.

المطلب الثالث: الجهود والاستراتيجيات المبذولة لمحو الأمية وآفاقها في الجزائر.

1- الجهود والاستراتيجيات: خصصت الدولة الجزائرية ميزانية تقدر بـ 50 مليار دينار وذلك لتجسيد استراتيجية تهدف إلى القضاء على الأمية في أفق 2016، وترمي هذه الاستراتيجية التي انطلق العمل بها في سنة 2007 إلى تخفيض نسبة الأمية بنسبة 50% في 2012 والقضاء عليها في غضون 2016.

تعريف الاستراتيجية: هي مجموعة الأفكار التي ترشد العمل وتوجه أساليبه أو الإطار الفكري الذي يحدد خط السير بداية ونهاية، واقعا وهدفا وأسلوبا.[1]

والاستراتيجة في مفهومها العام ما هي إلا إطار موجه لأساليب العمل ودليل يرشد حركته.

ومن خلال هذه الاستراتيجية المطبقة من طرف الدولة الجزائرية أكدت الدراسات أن نسبة الأمية كانت شبه منعدمة قبل الاحتلال الفرنسي لتصبح في غضون 92 بالمائة خلال السنوات الأخيرة بعد الاستقلال كما تناولت الدراسة توزيع نسب الأمية الأبجدية إلى الأمية الحضارية (التربية الصحية والقانونية)[2]، وأن حملة رفع الوعي تستهدف النساء اللواتي يشكلن 63%من القطاع الأمي فحسب إحصائيات المكتب الوطني فإن 177.594 طالبا وطالبة يتلقون دروسا في محو الأمية في السنة الحالية في البلاد وتمثل 85%منهم كما أوضحت السيدة عائشة باركي رئيسة جمعية محو الأمية (اقرأ) في منتدى الشهاب عام 2007 أن الجزائر قامت بخطوات مهمة في تقليص الظاهرة، ويفترض أن كل الجزائريين يتقنون القراءة والكتابة اليوم، لولا أن حملة القضاء على الأمية توقفت في سنة 1978م، بعدما انطلقت بقوة بعد الاستقلال 1962م، حينها كان المسؤولون يظنون أن صدور قانون يكفل للطفل الحق في تعليم كاف لحل أزمة الأمية فقد كان عدد الأميين في الاستقلال يمثل أكثر من 85% من السكان الذين لم يتجاوزا 7 ملايين وهذا كله بفضل الاستراتيجية المنيعة للقضاء على الأمية.

---

[1]- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة تعليم الجماهير، العدد 16، السنة الرابعة، 1990، ص 14.

[2]- مقال نشر في موقع الجزيرة، 08/09/2010، 11.00 www.aljazeera.net

بعد الاستقلال: فقد دخلت جهود مكافحة الأمية مرحلة جديدة، حيث تمت معالجتها في إطار عملية التنمية الشاملة، وقد انطلقت الحملة ضد الأمية في الجزائر بصفة رسمية سنة 1963، حين تشكلت "اللجنة الوطنية لمكافحة الأمية" برعاية حزب جبهة التحرير الوطني. وقد قامت هذه اللجنة بتأليف كتابين في القراءة والحساب. كلاهما باللغة العربية والفرنسية، ثم شرعت في فتح فصول محو الأمية[1].

وفي عام 1964م، أنشئ "المركز الوطني لمحو الأمية" تحت رعاية وزارة الإرشاد القومي للإشراف على عملية محو الأمية وقد حددت مهام هذا المركز فيما يلي:

- عملية البحث في الطرق التربوية الخاصة بتعليم الكبار.
- إعداد البرامج والوسائل التعليمية الخاصة بمحو الأمية من كتب وصور وأفلام وغيرها.
- تكوين المنشطين والمعلمين وتدريبهم على الطرق التربوية في تعليم الكبار.
- المراقبة والإشراف على سير عمل المراكز الجهوية لمحو الأمية.
- مراقبة سير عملية محو الأمية وتقويمها.
- تبادل المعلومات والخبرات مع الهيئات والمنظمات الدولية والعربية.

ونص المرسوم على إنشاء مراكز جهوية لمحو الأمية عبر كافة ولايات ودوائر وبلديات الوطن[2]، كما نص على أن تكون اللغة العربية لغة التعليم في محو الأمية غير أنه يمكن أن يكون التعليم باللغة الأجنبية (الفرنسية) حيث تترك للمتعلم حرية اختيار اللغة التي يريد محو أميته بها.

وفي سنة 1995م، صدر مرسوم تنفيذي[1]، تحول بموجبه "المركز الوطني لمحو الأمية" إلى "الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار"، وحدد مرسوم التحويل في مادته الرابعة مهام الديوان فيما يلي[2]:

---

[1]- هذان الكتابان كانا موجهين للقطاع الجماهيري، وهما: حرب على الجهل أتحرر (قراءة)، وحرب على الجهل أحسب (حساب)، كما ألفت اللجنة كتابا آخر تابع لكتاب القراءة، وهو خاص بمعلمي محو الأمية.

[2]- أنشئت بدل هذه المراكز ثلاثة فروع جهوية في كل من الجزائر العاصمة وعنابة ووهران، كما أنشئت مكاتب لمحو الأمية بمديريات التربية في الولايات سنة 1971، ثم ألغيت هذه المكاتب سنة 1980.

- الديوان هو وسيلة الدولة لإنجاز السياسة الوطنية في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار قصد ضمان حق فئة الأميين في التعليم وتأطير جميع الأعمال والأنشطة والحركة الجمعوية وتوفير نجاحها والسهر على متابعتها.
- السهر على ضمان حق الأميين في التعليم.
- ضمان الاستغلال الأحسن للإمكانات والوسائل المادية والمالية والبشرية التي تسخرها الدولة من أجل تحقيق أهداف محو الأمية وتعليم الكبار.
- يضمن توفير البرامج والمناهج والكتب والوسائل للتعليم خاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار.
- تكوين وإعداد معلمي محو الأمية وتعليم الكبار.
- إجراء الدراسات العلمية والتقنية والتطبيقية حول ظاهرة الأمية وسبل مكافحتها.
- تنظيم الندوات والمعارض والملتقيات والأيام الدراسية حول محو الأمية.
- مساعدة النشاط الجمعوي المرتبط بمحو الأمية وتعليم الكبار.
- العمل على تنسيق نشاطاته وإمكانياته مع المؤسسات والهيئات المماثلة في بلدان المغرب العربي قصد الاستفادة المتبادلة ... إلخ من مهام في الديوان في مادته الرابعة.

أشار الديوان الخاص بمحو الأمية إلى تخرج 10896 متحرر من صفوف الأمية، فقد كشفت الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "اقرأ"[3] أن الأمية تدنت إلى نسبة 21.36% خلال سنة 2005، مقارنة مع السنوات الماضية التي بلغت فيها الأمية 31.90% ويعود الفضل في تدني نسبة الأمية حسب الجهات المعنية إلى تمديد مدة التمدرس الإجباري، فنتج عن استراتيجية إجبارية التعليم تمدرس 93% من أطفال اليوم (تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات و15 سنة)، واستطاعت الجزائر اليوم أن توفر

[1]– المرسوم التنفيذي رقم 95– 143، الصادر بتاريخ 20 ماي 1995م.

[2]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع 28، الصادر بتاريخ 24 ذو الحجة 1415هـ، الموافق لـ 24 ماي 1995م، ص 8.

[3]– عدة جمعيات تنشط في محو الأمية بالجزائر إضافة إلى جمعية "اقرأ" من بينها "النور" و "المشعل" "الأمل" "الإصلاح والإرشاد" "حماية وترقية المرأة" ...إلخ

23 ألف مؤسسة منها 17 ألف مدرسة ابتدائية و4 آلاف إكمالية، و1500 ثانوية (20% من هذه الإنجازات تم تحقيقها منذ 1999)[1].

ونعرض هنا بعض النماذج التي تقوم بها الجهات المعنية بتعليم الكبار ومحو الأمية في مواجهة تحديات الأمية وهي:

- إجراء البحوث الميدانية لمعرفة الأوضاع القائمة للأمية في الجزائر، ووضع الخطط اللازمة على معطيات تلك البحوث لمكافحة الأمية.
- تدريب العاملين المكلفين بتدريس الكبار والعمل على زيادة فعاليتهم ونشاطهم.
- وضع التنظيم والتعليمات لضبط سير العمل.
- تأمين كافة الاحتياجات الفنية والإدارية التي يتطلبها برنامج محو الأمية2.
- استخدام التقنيات الحديثة في رفع كفاءة برنامج أو برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.
- تطوير محتوى التعليم وطرقه بما يتماشى مع احتياجات المتعلمين ومطالب التنمية.
- برامج المتابعة وتظافر الجهود لمكافحة الأمية[3].

2- آفاق محو الأمية في الجزائر: ظهرت مجموعة من النماذج النظرية والطرائق التربوية، التي تؤكد على أهمية المتعلم، وتحاول أن تبرز بكيفيات متفاوتة المكانة التي يجب أن يحتلها في العملية التعليمية، ومن هذه النماذج والطرائق[4]:

- نظرية المنهاج، التي تقترح مجموعة من المفاهيم والطرق التي يمكن اعتمادها في وضع المناهج الدراسية، وتركز على مكانة المتعلم.

---

[1]- مقال نشر على موقع المعرفة بعنوان "محو الأمية"، 2010/09/08-2011، www.marefa.org/index.php

[2]- تركي رابح، مشكلة الأمية في الجزائر، سلسلة مكتبة الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981م، ص 40.

[3]- تركي رابح، مرجع سابق، ص 40.

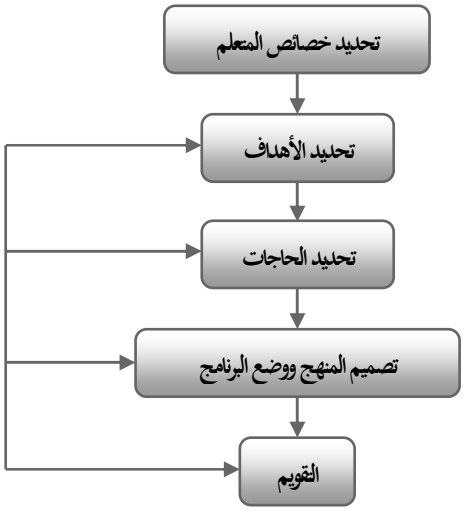
[4]- عبد القادر الزاكي، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مباديء وتطبيقات، مشروع تربية الفتيات بالمغرب، (MEG)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USATD)، الرباط، المغرب، 2000، ص 13.

- بيداغوجيات الاختلاف، وهي مجموعة من المقاربات التربوية تهتم بالفروق الفردية للمتعلمين.
- نماذج وتقنيات دراسة الحاجات التعليمية (تكنولوجيا التعلم).
- ظهور وانتشار المقاربة التواصلية في تدريس اللغات.

أصبحت برامج محو الأمية وتعليم الكبار تقوم على ركنين مهمين، هما تحديد الحاجات والأهداف التعليمية للفئات المستهدفة، وتحديد الوسائل المادية والبشرية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى كفاية ممكنة، وفي أقل وقت ممكن، وبأقل تكلفة في المال والجهد، وبعبارة أخرى، فإن تخطيط برامج محو الأمية وتعليم الكبار صار يعني تصميم البرنامج تصميما دقيقا يعتمد على الدراسة لا ارتجال، ويسبقه التفكير العلمي لا التخمين ويؤدي أهدافا مسطرة على أساس واقعي، ومن أجل استخدام أمثل للموارد والإمكانات لتحقيق الأهداف المرجوة.

3- خطوات بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار:

جدول يوضح أسس بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار رقم 1



يحدد الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار آفات محو الأمية إلى غاية سنة 2015، ومن أهم المشاريع المستقبلية التي يعتزم الديوان تنفيذها ما يلي:

- الشروع في تجسيد النصوص التنظيمية على أرض الواقع.

- برمجة عدة دورات تدريبية لفائدة مختلف الشركاء الرسميين وممثلي المجتمع المدني.
- التفكير في إعداد نص تشريعي تحت اسم قانون إطار، أو قانون قاعدي سيعرض على المجلس الشعبي الوطني[1].
- الإشراف على تنظيم أربعة ملتقيات جهوية بالتنسيق مع منظمة الأمم المتحدة لحماية الطفولة اليونيسف.
- تنفيذ مشروع لمحو الأمية في أوساط الشباب.
- تنفيذ برنامج (اقرأ باسم ربك) الذي أعده الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بالتعاون مع وزارة الشؤون الدينية والأوقاف.
- مواصلة تنفيذ برنامج محو أمية المرأة والفتاة.
- التفكير في إعداد مشروع اتفاق عن طريق التعاقد الحر في إطار برنامج محو أمية المرأة والفتاة في صيغة ثنائية بين المعلم والجهة المشرفة (الديوان الوطني لمحو الأمية والوزارات والجمعيات...)
- تنفيذ حملة لمحو أمية 4.492.491 امرأة يمثل مجموع عدد الأميات في الجزائر (إحصاء 1998م) وتمتد هذه الحملة على مدى عشر سنوات (2001- 2010) وتنفذ على ثلاث مراحل2.

* مرحلة الإعداد، وتدوم سنة واحدة (2001).
* مرحلة التنفيذ، وتمتد على مدى ثماني سنوات (2002- 2009).
* مرحلة تصفية الجيوب المتبقية من الأميين، وتدوم سنة واحدة (2010).

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية، ع 11، الجزائر، 2000، ص ص 4، 8.

[2]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية، مرجع سابق، ص ص 4، 8.

الفصل الثاني

دراسة ميدانية، جمعية "اقرأ" لمحو الأمية أنموذجا.

تمهيد:

إن الاهتمام البالغ بضرورة تنمية قدرات الدارسين الكبار بصفة فعالة هو الهدف المنشود الذي يسعى له واضعو مناهج ومقررات محو الأمية، وللوصول إلى هذه الغاية المنشودة يستلزم إحداث قطيعة مع الرتابة التي تسود الفعل التربوي، والتي نلمسها في العملية التعليمية التعلمية سابقا وربما حاليا، والتي لا تمت إلى المشروع البيداغوجي بصلة بغية الوصول إلى الهدف الأسمى وهو جعل المتعلم محور العمل التربوي متماشيا مع المقاربة بالكفاءات بكل أنواعها.

المبحث الأول: دراسة المناهج والمقررات في تعليم الكبار.

المطلب الأول: اللغة العربية وكتابها، المقرر والمحتوى (المستوى الثاني أنموذجا).

كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني تحت شعار سلسلة أتعلم وأتحرر من إعداد الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وبتحرير من طرف السيد: بن جديد بوجمعة "مفتش محو الأمية وتعليم الكبار" والذي صودق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وفق القرار رقم 708 م.ع/08 وقد خرج للنور في 03 جويلية 2008 يشتمل على 130 صفحة.

وهذا المقرر رغم أنه خاص بالمستوى الثاني إلا أنه إلزامي في العام الأول من الدراسة في محو الأمية على أساس أن السنة الأولى عبارة عن جذع مشترك في منتصفه الأول يدرس المستوى الأول ثم المستوى الثاني بعده مباشرة في ذات العام، يليه المستوى الثالث في العام الثاني.

كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني يتميز بخلوه من التقديم الذي تعونا وجوده في مقررات التعليم على اختلاف فئاتها المستهدفة، وهذا المقرر يتكون من أربعة محاور هي: عقيدة المسلم وأخلاقه- الوطن والمواطن والمجتمع والحياة- الأمومة والطفولة- صحة الإنسان والبيئة الطبيعية.

وكل محور يشتمل على وحدتين اثنتين، كل وحدة تدرس في أسبوعين على أن كل أسبوع يحتوي على أربعة ميادين وأنشطة قارة لا تتغير أبدا هي: قراءة ودراسة نص، تعبير شفوي وتواصل، تعبير

كتابي، إدماج، ويتخلل هذه الأنشطة مشروع كل ثلاثة أسابيع، وهذا المشروع يحمل كفاءة وظيفية تودع في المتعلم كملء بطاقة مهنية، وثائق الحالة المهنية... إلخ.

أ- دراسة نص: في هذا الميدان نقف على دمج بين القراءة والنحو والصرف ما يسمى عندنا بالمقاربة النصية، إلا أنه يعتمد أكثر في هذه المقاربة على العصف الذهني، وهذه المقاربة تعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور[1] منهاج دراسي مع تخطيطه وتقييمه، والملاحظ على النصوص المنتقاة أنها لا تتلاءم مع المستوى الثاني للأميين الكبار، فهي تحتاج على الأقل مستوى أعلى وأرفع من هذا المستوى، وهذا ما وقفنا عليه في كثير من النصوص (انظر المقرر ص: 69- 95).

الاعتماد بصورة أكثر على النصوص السريعة والوصفية التي تتماشى أكثر مع اكتساب مهارة الاستماع والقراءة والتعبير، وهو أمر إيجابي يحسب للقائمين على البرنامج ويوصل للكفاءة المرجوة.

أغلب النصوص المتناولة تعود لكتاب لهم صبغة إسلامية، وعليهم إجماع وطني بل وحتى عربي على شاكلة الشيخ "الشيخ عبد الحميد بن باديس، محمد سيد طنطاوي، عبد المجيد الزنداني، محمد الغزالي، رياض عبد الله حلاق ... إلخ.

البعد الديني والعقائدي مستهدف كثيرا وفي نصوص كثيرة، وهو أمر مقصود لا يقف عند المحور الأول الخاص بعقيدة المسلم وأخلاقه.

ولهذا النشاط أهداف مرجوة يتوخاها المعلمون آخر البرنامج ومن بينها:

- أن يلاحظ المتعلم ويكشف عناوين النصوص ويتوقع مضامينها.
- أن يفهم ما يقرأ.
- أن يقرأ فقرات النص قراءة واعية (قراءة الفهم).
- سلامة النطق وحسن الأداء مع تمثيل المعاني في جمل حسب الشكل التعبيري الأدائي.
- استخلاص أفكار عناوين الفقرات وتلخيص المضمون مشافهة.

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، د.س.ط، ص 64.

- أن يشارك في الحوار والنقاش وأن يطور خبراته اللغوية ويوظفها تبعا لحاجاته.[1]

إن القارئ والمتعلم باعتباره أحد المكونات الأساسية في عملية الإبداع الأدبي كفاعل ومشارك، ولأن في صناعة المعنى، فينبغي ما يلي[2]:

تعويده على كيفية استعمال الصيغ المختلفة.

القراءة الشخصية ذات الطابع الإعلامي والتثقيفي[3].

ولأن المقاربة نصية لحد بعيد فإن توظيف القواعد نحوية كانت أم صرفية يعتبر وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان.[4]

ويحرص المعلم في تدريس القواعد على تحقيق أهداف من أبرزها:

- أن يكتسب المتعلم مادة لغوية ونافعة تصونه من اللحن.
- أن يستعمل الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا ومؤديا للمعنى بوضوح ودقة.
- والأهم من كل هذه الأهداف أن يكتشف أخطاءه اللغوية ويصححها ذاتيا على ضوء ما يتعلمه، ويكتشف الخصائص الفنية البسيطة للجملة العربية (اسمية، فعلية، مكملات أخرى).

ب- التعبير الشفهي: تقنية عمل القائمون على المقرر توظيف كفاءات مختلفة يتوصل إليها عن طريق التعبير، وهو مرتبط بالحديث، والوسيلة فيه الكلمة المنطوقة[5].

أشكاله: يتخذ التعبير الشفهي أشكالا متعددة من أهمها:

محادثة- مناقشة- تعليق على أحداث- سرد- وصف صورة- خطاب ...إلخ[1]

---

[1]- المرجع نفسه، ص 67.

[2]- نور الدين حيمر السفياني، عيادة القراءة، مقال نشر في دار الفكر، www.fikr.com.

[3]- لغراب عبد القادر، مجلة الملتقى التكويني الثاني لمعلمي صفوف محو الأمية بثانوية سيدي اعباز 2008- 2009، ص 5.

[4]- الديوان الوطني لمحو الأمية، مرجع سابق، نفس الصفحة.

[5]- المرجع نفسه، ص 69.

ويتوخى القائمون على تدريس هذا النشاط عدة أهداف من أبرزها ما يلي:

- الملاحظة والاستفادة مما يعرض من مفاهيم وصفات وأساليب وصيغ وبنى.
- استعمال المتعلم ما اكتسبه من معارف ومفاهيم استعمالا صحيحا.
- تنمية مختلف القدرات العقلية المعينة على ممارسة العملية التعبيرية.
- التعود على حسن ترتيب الأفكار والمعاني بحيث يسهل على المتلقي إدراكها.

وقد أكد على هذه الأهميات مفتشو اللغة العربية وسموا هذا النشاط بفهم المنطوق والذي يحرص فيه على استثمار المكتسبات في كل الأنشطة الأخرى[2]، مع إعطاء المتعلم حرية الكلام بعفوية من خلال التعلم عن طريق الصحيح والخطأ مع تحفيزه وتعزيزه حال الوصول إلى الكفاءة المرجوة، كما يرى أرباب الاتجاه السلوكي بزعامة "واطسون وسكينر"[3].

جـ- التعبير الكتابي: من خلال هذا النشاط يحقق المتعلم دمجا للعديد من الميادين التي تتفاعل على شكل ما يسمى بإنتاج المكتوب، وله أشكال وأنواع عديدة من بينها: التعبير الكتابي الوظيفي- الإبداعي- ترتيب جمل مبعثرة- ترجمة مشهد أو مشاهد ...إلخ[4].

ولهذا الميدان أهداف نذكر كنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- تطبيق بعض القواعد النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة.
- التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل واضح.
- تعلم مفهوم الجملة باعتبارها وحدة للتفكير.
- التعود على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار في نسق متكامل.
- تحرير موضوع من فكرة أو فكرتين أو عدة أفكار.

---

[1]- لغراب عبد القادر، مرجع سابق، ص 7.

[2]- لقاء مع عطاالله بن تردح، مفتش اللغة العربية، مقاطعة ب، 03 أفريل 2017 على 9.30 صباحا بثانوية سيدي اعباز، غرداية.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4، 2009، ص 22.

[4]- لغراب عبد القادر، مرجع سابق، ص 16.

د- الإدماج: يقوم هذا النشاط على الترابط الحاصل بين الأنشطة الثلاثة السابقة وما اكتسبه المتعلمون من معارف، مهارات وقدرات فيعطى لهم نص تتخلله أسئلة متعلقة بالبناء الفكري والبناء الفني واللغوي الخاص بالقواعد[1].

والإدماج هو إبراز جوانب التكامل والتناسق والترابط في المكتسبات القبلية يرجى من خلاله تحقيق أهداف من بينها:

- الانتقال بالدارس إلى توظيف عدة مكتسبات كانت محل تعلمات متفرقة (منعزلة).
- إبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة.
- تنظيم التعلم حيث يوظف التكوين النظري في خدمة التكوين التطبيقي.
- يمنح للمتعلم دعائم تسمح له فيما بعد بوضع جسور معرفية تعطي دلالة لمكتسباته الجديدة[2].

المطلب الثاني: العينة وأبرز خصائصها، الاستمارة والاستبيان.

العينة وأبرز خصائصها:

1- عينة البحث: تطلب إجراءات البحث عينتين إحداهما للمعلمين (المدرسين) والأخرى للدارسين (المتعلمين) كما يأتي:

أ- عينة المدرسين (المعلمين): تألفت عينة المدرسين من (10) مدرسين اختيروا بصفة عشوائية، وقد اعتمد (مركز محو الأمية) وحدة لاختيار العشوائي، إذ اختير (07) منهم من مجموع مراكز محو الأمية البالغ عددها (15) مركزا،كما اختير اثنان إلى ثلاثة من كل مركز من المراكز التي تم اختيارها، وبلغ عدد الاستبانات المجمعة والمستوفاة للشروط (03) استبانات، وكما مبين في الجدول (1):

[1]- أنظر كتاب اللغة العربية، المستوى الثاني، إعداد: بن جديد بوجمعة، د.م.ن، ص 16 أنموذجا.

[2]- الديوان الوطني لمحو الأمية، مرجع سابق، ص 72.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة من المدرسين (المعلمين) حسب مرحلة الدراسة

المرحلـــــــة	العـــــــدد	النسبـــــــة %
الحلقة الأولى	05	50
الحلقة الثانية	05	50
المجموع	**10**	**100**

ب- عينة الدارسين (المتعلمين): تألفت عينة الدارسين من (23) دارسا، اختيروا بصورة عشوائية بسيطة من بين إجمالي الدارسين بالمراكز، ولقد استعان الباحث بـ: (03) من المساعدين لمقابلة الدارسين وتحديد إجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وبلغ عدد الاستبانات المستوفاة للشروط (03) استبانات، حيث استبعد الباحث عددا من الاستبانات التي لم تتضمن الإجابة على عدد كثير من الأسئلة.

- **خصائص عينة الدارسين:** تتطلب أهداف البحث المتعلقة بتحديد الفروق في تحديد الدارسين لبرامج محو الأمية وفقا للمتغيرات البحث، ضرورة التعرف على خصائص عينة الدارسين للتأكد من وجود المتغيرات في العينة، إن أهم خصائص العينة كانت كما يلي:

1- كان الدارسون في الحلقة الأولى من برامج محو الأمية (السنة الأولى) يمثلون (21.74%) من أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين في الحلقة الثانية (السنة الثانية والثالثة والمستوى الثانية والمستوي الثالث) يمثلون (78.26%) والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة بحسب متغير مرحلة الدراسة[1]

المرحلـــــة	الحلقة الأولى (المستوى الأول والسنة الأولى)	الحلقة الأولى (المستوى الثاني والثالث والسنة الثانية والثالثة)	المجموع
عدد أفراد العينة	05	18	**23**
النسبة المئوية %	21.74	78.26	**100**

2- كان الدارسون من الحضر يمثلون (78%) من أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين القرويين (0%)، أما الدارسون من سكان البادية، فكانت نسبتهم (21.74%) من مجموع أفراد العينة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة بحسب الفئات الاجتماعية

الفئات الاجتماعية	حضـــــر	قرويـــــن	باديـــة	المجموع
عدد أفراد العينة	00	00	23	**23**
النسبة المئوية %	00	00	100	**100**

1- إن نسبة العينة من الفئة العمرية (15-25) سنة بلغت (0%) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين من الفئة العمرية (26-36) بلغت (0%)، وهناك (100%) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين (37-47) سنة، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم(4): توزيع أفراد العينة بحسب الفئات العمرية.

الفئات العمرية	25-15	36-26	47-37	المجموع
عدد أفراد العينة	00	00	23	**23**
النسبة المئوية %	00	00	100	**100**

[1]- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية، تونس 2003، ص 23، 24.

2- كان الدارسون الذين التحقوا بمراكز محو الأمية بدافع التعلم، يمثلون (100%) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين الملتحقين بدافع وظيفي (0%)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5): توزيع أفراد العينة بحسب دافع الدراسة[2]

دافع الدراسة	تعلمي	وظيفي	المجموع
عدد أفراد العينة	23	00	**23**
النسبة المئوية %	100	00	**100**

تحديد أفراد العينة لبرامج محو الأمية بشكل عام: بين أفراد عينة من المدرسين ودارسين وجهات نظرهم بشان برامج محو الأمية التي يمكن أن تحصل عليها الملتحقون ببرامج محو الأمية من خلال إجاباتهم على (15) سؤالا أو مؤشرا توزيعا في ستة مجالات متنوعة ، وقد ظهر أن هناك تباينا في آراء أفراد العينة لهده الأسئلة أو المؤشرات، إذ تراوحت النسبة لاستجابتهم الإيجابية بين (52%) كما في الفترة المتعلقة بزيادة دخل الدارس الشهري، ونسبة (100%) كما في الفترة الخاصة بزيادة قدرة الدارس على التفكير العلمي، وتشير النتائج إلى أن ردود فعل أكثر من نصف أفراد العينة كانت إيجابية على جميع المؤشرات أو الأسئلة باستثناء فقرة واحدة حيث كانت وجهة نظرهم لها سلبية وكما موضح في الجدول رقم (6):

[2]- المرجع نفسه، ص ص 24، 25.

جدول رقم (6): تحديد أفراد العينة لبرامج محو الأمية بشكل عام للدارسين فيها ومدى بلوغ الأهداف الموجودة

م	الفقـــــــــــــرات	الاستجابة ن:..... %			
		نعـــــم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
01	زيادة الدخل الشهري.	00	00		
02	تمكني من قراءة القرآن الكريم.	23	100	00	00
03	زيادة فهمي لأركان الدين الحنيف.	23	100	00	00
04	الحصول على وظيفة مناسبة.	00	00	23	100
05	قدراتي على قراءة الإرشادات الخاصة بالأدوية والأغذية.	12	52.17	11	47.83
06	تحسين أدائي للشعائر الدينية كالصلاة.	23	100	00	00
07	الطموح في مواصلة التعليم.	23	100	00	00
08	القدرة على قراءة الصحف والمجلات.	12	52.17	11	47.83
09	زيادة قدرتي على التفكير العلمي.	23	100	00	00
10	إحساسي بتغير مكانتي الاجتماعية.	23	100	00	00
11	زيادة قدرتي على استخدام الأجهزة التكنولوجية في العمل.	12	52.17	11	47.38
12	القدرة على متابعة أبنائي في دراستهم.	15	65.21	08	34.79
13	الرغبة والطموح في تعلم مجالات أخرى لها علاقة بالمحيط.	23	100	00	00

الاستبيان

3- المعلومات العامة:

- العمر:
  - 15 - 25 ☐
  - 26 – 35 ☐
  - 36 فما فوق ☐ 23
- الوضعية العائلية: عزباء ☐ متزوجة ☐ 23 مطلقة ☐ أرملة ☐
- الوضعية الاجتماعية: عاملة ☐ المهنة:.....

المؤسسة:.....

4- البيانات الخاصة بالتكوين في مركز محو الأمية:

- كم سنة قضيت في المركز ☐ 06
- هل هي كافية في نظرك؟ نعم ☐ لا ☐ 23
- هل ترغبين في مواصلة الدراسة في المركز؟ نعم ☐ 23 لا ☐
- كيف كان التكوين في المركز: جيد ☐ متوسط ☐ 23 ضعيف ☐
- حدد درجة استفادتك من التكوين:
  - استفادة جيدة ☐
  - استفادة متوسطة ☐ 23
  - استفادة ضعيفة ☐
  - لم تستفيدي شيئا ☐
- إذا كانت استفادتك ضعيفة، فما هي أسباب ذلك؟
  - مدة التكوين الغير كافية ☐ 23
  - طرق التدريس غير مناسبة ☐ 23
  - المعلمون غير أكفاء ☐ 23
  - مواعيد الدراسة غير ملائمة ☐ 23

- البرامج لا تلائم حاجاتك 23
- انعدام الرغبة في التعلم 06
- مكان الدراسة غير ملائم 00
- محتوى البرامج غير مناسب 23
- المعلمون متهاونون في أداء واجبهم 23
- أسباب أخرى 05 ما هي؟ النظرة القاصرة للأزواج- النسيان بسبب الكبر- الغياب ... إلخ

5- الصعوبات المعترضة أثناء التكوين:

- صعوبات في فهم الدروس 23
- صعوبة التوفيق بين الدراسة والواجبات المنزلية 23
- عدم الإحساس بفائدة الدروس 00
- الشعور بالملل أثناء الدروس 23
- سوء معاملة المعلمين 00
- صعوبات أخرى ما هي؟ الخط الصغير في المقرر- مستوى المعلمين...إلخ.
- من خلال تلقيك لدروس اللغة العربية، ما هي المواد التي وجهتها صعبة؟

المواد	سهلة	صعبة	صعبة جدا
القراءة	23	00	00
القواعد	00	23	00
الإملاء	10	13	00
التعبير الشفوي	00	00	23
التعبير الكتابي	00	00	23
الخط	23	00	00
التمارين	00	00	23

- حدد درجة قدرتك اللغوية في المهارات التالية:

المهارات	حسنة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الفهم الشفوي	00	00	00	23
التعبير الشفوي	00	00	00	23
القراءة	05	09	09	00
التعبير الكتابي	00	00	00	23

- هل ما درسته في المركز يلبي حاجاتك الوظيفية ؟ نعم [ ] لا [23]

-إذا كان جوابك بـ (نعم)، حددي درجة ذلك: كليا [ ] جزئيا [ ]

- إذا كان جوابك بـ (لا)، فما هي اقتراحاتك:

- تعديل البرامج كليا [ ] جزئيا [23]
- تغيير طرق التدريس [23]
- استخدام الوسائل التعليمية [23]
- استبدال المعلمين بآخرين [10]
- زيادة مدة الدراسة [23]
- تغيير أوقات الدراسة [23]
- توفير حوافز مادية [07]
- خفض مدة الدراسة [00]
- تغيير أماكن الدراسة [00]
- إضافة مواد أخرى [00] ما هي.....
- اقتراحات أخرى [06] ما هي؟ الاهتمام بالأمور التي نحتاجها في الحياة وتدريسها- وضع إشارات ورموز وترجمتها إلى حروف- التعليم بالخطأ والصواب...إلخ.

- **مهارة الفهم الكتابي (القراءة):**

- لا تعرف القراءة
- تقرأ بصعوبة 23
- تقرأ بشكل مقبول

مهارة التعبير الكتابي (الكتابة):

- لا تعرف الكتابة
- تكتب ولكنك تخطئ كثيرا 23
- تكتب بشكل مقبول

تحليل الاستبيان:

بعد إجرائنا لهذا الاستبيان، وتبعا للعينة المرفقة خرجنا ببعض الملاحظات والتي أهمها كان كالآتي:

1- قصر الاستبيان على فئة الإناث نظرا لعدم وجود فئة من الذكور تلتزم الحضور إلى الحصص، ولو مرتين أسبوعيا، وحين سألنا أهل الاختصاص عن سبب العزوف كانت الإجابة موجزة غير مقنعة اثنان لا يتعلمان: المتكبر والمستحي.

2- الفئة المستهدفة من هذه الدراسة أغلبهن متزوجات لهن التزامات (أولاد- زوج- شؤون منزلية) تعيق في كثير من الأحيان الوصول إلى الكفاءة المرجوة التي من أجلها وضع المقرر.

3- الاستفادة عند الدارسين مما يقرر لهم ضعيفة، ولا تؤتي أكلها لأسباب أهمها:

- عدم كفاءة المعلمين في أحيان كثيرة.
- عدم ملاءمة البرامج لحاجات الدارسين على اعتبارها غير وظيفية.
- عدم مراعاة قصر النظر عند الكبار وهو ما لمسناه في الخط الصغير الذي لا يتناسب مع سنهم وهو ما أكده المعلمون.
- مواعيد الدراسة غير مضبوطة.

- وجود خلل كبير ومركب بداية من المناهج والمقررات وصولا للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

المطلب الثالث: تعليم اللغة للكبار.

اللغة هي الوسيلة التي يتصل عن طريقها الفرد ببقية الأفراد والجماعة، وهي الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في كسب خبرات ومهارات تعينه على الاتصال ببيئته، ويتم عن طريقها التفاعل مع تلك البيئة أولا ومع الأمة التي ينتمي إليها ثانيا[1].

واللغة هي الوسيلة الأساسية للتفاهم بين أفراد المجتمع، وتحتل اللغة العربية مكانة خاصة في نفوس أبنائها، فهي الوعاء الذي اختاره الله تعالى لكلامه، وهي اللغة التي تميزت بخصائص فريدة ميزتها عن غيرها من اللغات.

ويعتبر تدريس اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار، وخاصة أساسيات القراءة والكتابة أمرا هاما جدل، وله آثاره المختلفة والواضحة على اكتساب الدارس المهارات والخبرات التي يحتاجها، وهي تؤثر أيضا على مدى تقدم تحصيله الدراسي في بقية المقررات، ومن ثم فهي تؤثر في صياغة مهاراته وخبراته ومعارفه.

منهج اللغة العربية للدارسين الكبار: حتى يكون تدريس اللغة العربية للدارسين الكبار ناجحا ومثمرا، لابد أن يخطط له من خلال منهج سليم يلبي حاجات الدارسين الكبار ومتطلباتهم النفسية والوظيفية والعقلية، ولذا لابد أن يتصف هذا المنهج بوجود أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها، ومحتوى ثابت يلبي الاحتياجات المختلفة للدارسين الكبار، ويحتوي على الأنشطة والأساليب المناسبة، ويقدم للدارسين الكبار بطرق تدريسية تقوم على أسس علم النفس وعلوم التربية، ويتم التعرف على مدى التقدم التحصيلي والمهاري للدارسين الكبار فيه من خلال أساليب تقويمية متنوعة، تكشف مدى ما يحقق من نجاح، لذا لابد أن يستند المنهج على عدة أسس هي:

[1]- عثمان، مصطفى عثمان، أهداف تدريس اللغة العربية ومعوقات تحقيقها في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، مصر، جامعة أسيوط، 1994م، م1، ع 10، ص 90.

- مراعاة الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية للدارسين، مع الاستفادة من الخبرات والمهارات.
- أن تشتق خبرات المنهج ومواده من خبرات الدارسين، أن تعبر عن واقعهم الاجتماعي وتعالج مشكلاتهم، كما يفضل أن تكون هذه الخبرات معبرة عن ثقافة مجتمعهم واتجاهاته الفكرية، وعقيدته الدينية.
- أن يراعي المنهج أهمية الدور الإيجابي النشط للدارسين[1].

وقد لاحظنا أثناء زيارتنا لفصول محو الأمية أن المشرفين على المركز من معلمين وإداريين 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[2].

وهذا الأمر مخالف لأبسط المبادئ التربوية، لأن لعامل السن في صفوف محو الأمية اعتبارات خاصة، إذ كلما كانت الأعمار متقاربة، كلما تقاربت الخبرات والقدرات والاهتمامات والحاجات، لذلك يؤكد المختصون 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 والبيئية[3].

إن الكبار يختلفون عن الصغار، ليس من الناحية الجسمية والصحية فحسب، بل من الناحية النفسية والعقلية والفسيولوجية، كما يختلفون عنهم من حيث الدوافع والأهداف والحاجات والاهتمامات والميول والخبرات، وهو ما يفرض ضرورة وجود مناهج دراسية وطرق بيداغوجية ووسائل وأساليب خاصة تختلف عن تلك التي يتطلبها تعليم الصغار.

---

[1]- والي، فاضل فتحي وآخرون، فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي التي أقامتها كلية المعلمين بحائل، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1418هـ/ 1997م، ص 338.

[2]- هذا الأمر لا يقتصر على مراكز غرداية فقط، بل ربما ينطبق على جميع مراكز محو الأمية في الجزائر.

[3]- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، ع 97، 1991م، ص 49.

أهداف تدريس اللغة العربية للكبار:

تنقسم هذه الأهداف إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالأهداف العامة مشتقة من الأهداف القومية ومن أهداف التربية بصفة عامة، وهذا النوع من الأهداف يتحقق بتدريس اللغة العربية وتعاون المواد المدروسة الأخرى معها[1]، وعليه فإن تحقيق هذه الغايات والأهداف يمكن الدارسين من امتلاك المهارات اللغوية الأساسية التي تمكنهم من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بفاعلية في مناشط الحياة اليومية[2].

وتمثل اللغة في اللسان البشري الجانب التصوري المرتبط بالقواعد الضمنية المستقرة في أدمغة الناطقين باللسان الواحد.[3]

ويمكن لنا تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- تنمية مهارات الاتصال لدى الدارسين: الاستماع، الكلام والتحدث والقراءة والكتابة.
- مساعدة الدارسين على الانفتاح على وسائل الثقافة في المجتمع.
- تنمية ثقة الدارسين بأنفسهم وبقدراتهم.
- تنمية روح المواطنة لدى الدارسين.
- تنمية أنماط التفكير العلمي السليم لدى الدارسين.
- تنمية ميل الدارسين نحو التعلم.
- تنمية الأخلاق الحسنة والاتجاهات والعادات السلوكية الفاضلة وهذا يجب أن يكون هو الهدف الأساسي لجميع البرامج الموجهة للمتعلمين من الكبار والصغار[4].

[1]- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 103.

[2]- الكثيري، راشد حمد، مذكور علي أحمد، تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في منطقة الرياض في ضوء أهدافها، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، 1996، ص 255، 256.

[3]- الطيب دبة، مباديء اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية إيستمولوجية، دار القصبة للنشر، 2001، ص 161.

[4]- الكثيري، راشد حمد مذكور، نفس المرجع السابق، ص 261، 262.

ومن أهم أسس اكتساب اللغة العربية شرح الظاهرة اللغوية، وذلك باتخاذ النصوص مطية لاستخراج عناصرها احتراما لمبدأ المقاربة النصية[1].

المطلب الرابع: تحليل الأخطاء (مدونة مختارة أنموذجا).

الخطأ هو الانحراف عما هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظفها الناطقون، وقد اهتم علم اللغة وخاصة جانبه التطبيقي بتصور المشكلات التي تطرحها الأخطاء خاصة في مجال تعليم اللغات[2].

وإن كان للغة دور يجعلها وسيلة للتواصل فإنه كما يرى "الوظيفيون" يستلزم أن كل عنصر من عناصر الجملة يعتبر عنصرا مشاركا في المعنى العام وبالتالي فهو يؤدي وظيفة ما[3].

الأخطاء وتحليلها:

1- مظاهر الصعوبات القرائية: هناك مظاهر للصعوبات القرائية بشكل جلي وواضح، ويظهر ذلك في شكلين:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، حيث يعجز المتعلم عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل فتجدهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة ويكون عدم قدرة المتعلم على القراءة بفقدان: تفسير رموز الكلمات، النطق بالكلمات كوحدة واحدة، فهم مدلولات الجمل وتركيبها، توفر المفردات اللازمة للقراءة.

[1]- رميل فيصل، غشام بومعزة، المجتهد واصل في اللغة العربية وآدابها وفق المقاربة النصية، 4 متوسط، دار الضياء للنشر والتوزيع، د.س.ط، ص 4.

[2]- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 158.

[3]- الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، مرجع سابق، ص 99- 101.

2- الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء القراءة:

- حذف كلمات كاملة أو أجزاء منها.
- إدخال كلمات غير موجودة أصلا.
- إبدال كلمات داخل النص بكلمات أخرى.
- حذف وإضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤها.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمة فقط.
- التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:
  - الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
  - عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
  - قصور المعرفة بالعناصر البنائية والصوتية للكلمة.
  - تبديل مواضع الكلمات في الجملة.
  - انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

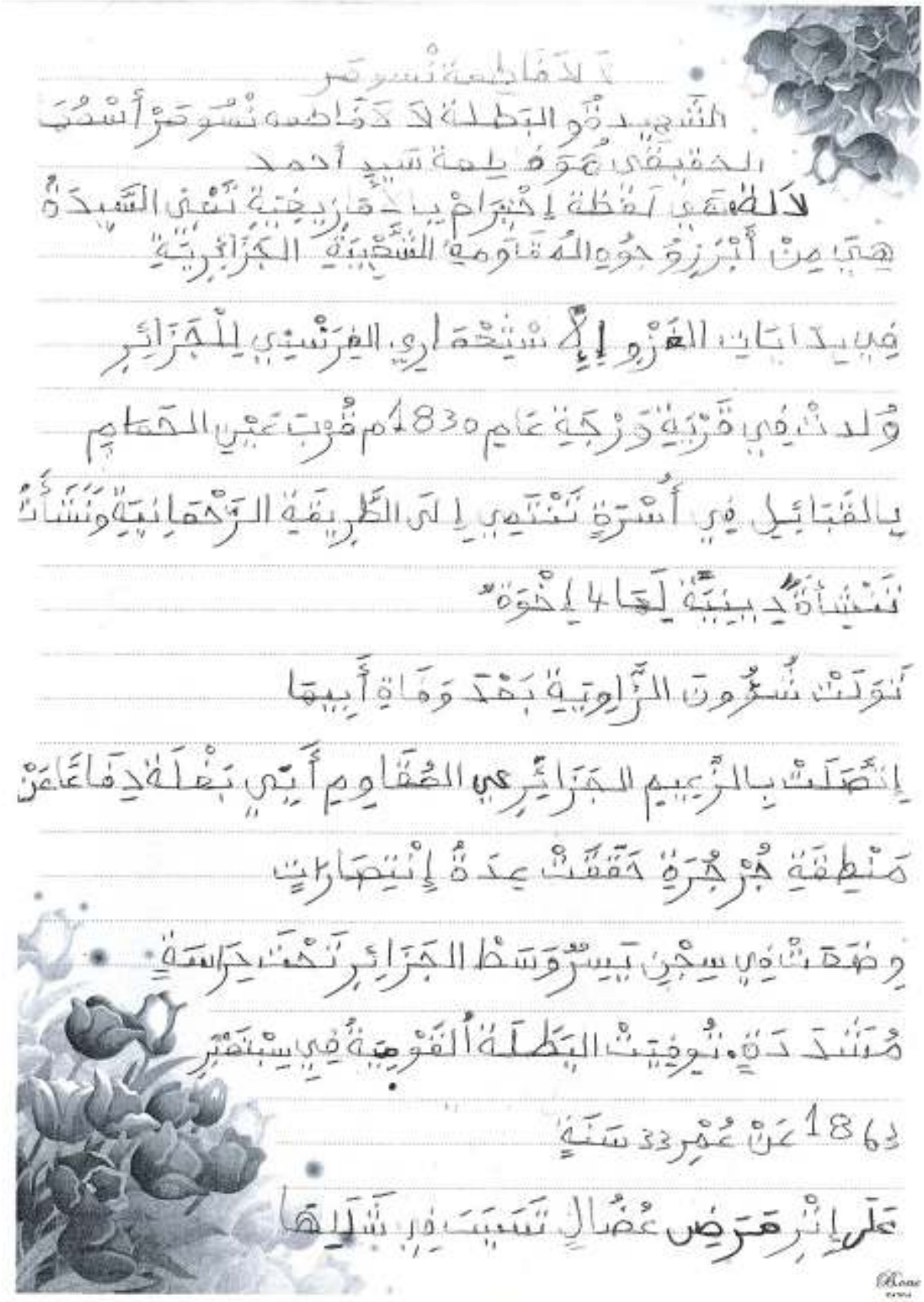
صعوبات التمييز بين الرموز (الحروف):

- عدم قدرة الدارس على تمييز الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حرف العلة).
- عدم قدرة الدارس على تمييز الحروف المشددة عن حدها.
- عدم قدرة الدارس على تمييز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- عدم قدرة الدارس على تمييز الأصوات المتشابهة للحروف من س، ط.
- عدم قدرة الدارس على تمييز التنوين: التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- عدم تمييز همزات الوصل والقطع[1].

[1]- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص 66.

المدونة المختارة:

المدونة التي انتقيناها عبارة عن بحث كان بعنوان "يوم الشهيد" أنجزته متمدرسات جمعية "اقرأ" فرع حي الثنية بمتليلي، يتألف من موضوعين كالآتي:



لالة فاطمة نسومر

الشهيدة والبطلة لالة فاطمة نسومر أسمت الحقيقي خدوج بلمة سيد أحمد

لالة هي لفظة إحترام يا قريبة تعني السيدة

هي من أبرز وجوه المقاومة الشعبية الجزائرية

في بدايات الغزو الإستعماري الفرنسي للجزائر

ولدت في قرية وزجة عام 1830م قرب عين الحمام

بالقبائل في أسرة تنتمي إلى الطريقة الرحمانية ونشأت

تنشأة دينية لها 4 إخوة

توفت شقيقتها الزاوية بعد وفاة أبيها

إنضمت بالزعيم الجزائري في المقاومة أي بطلة دفاعا عن

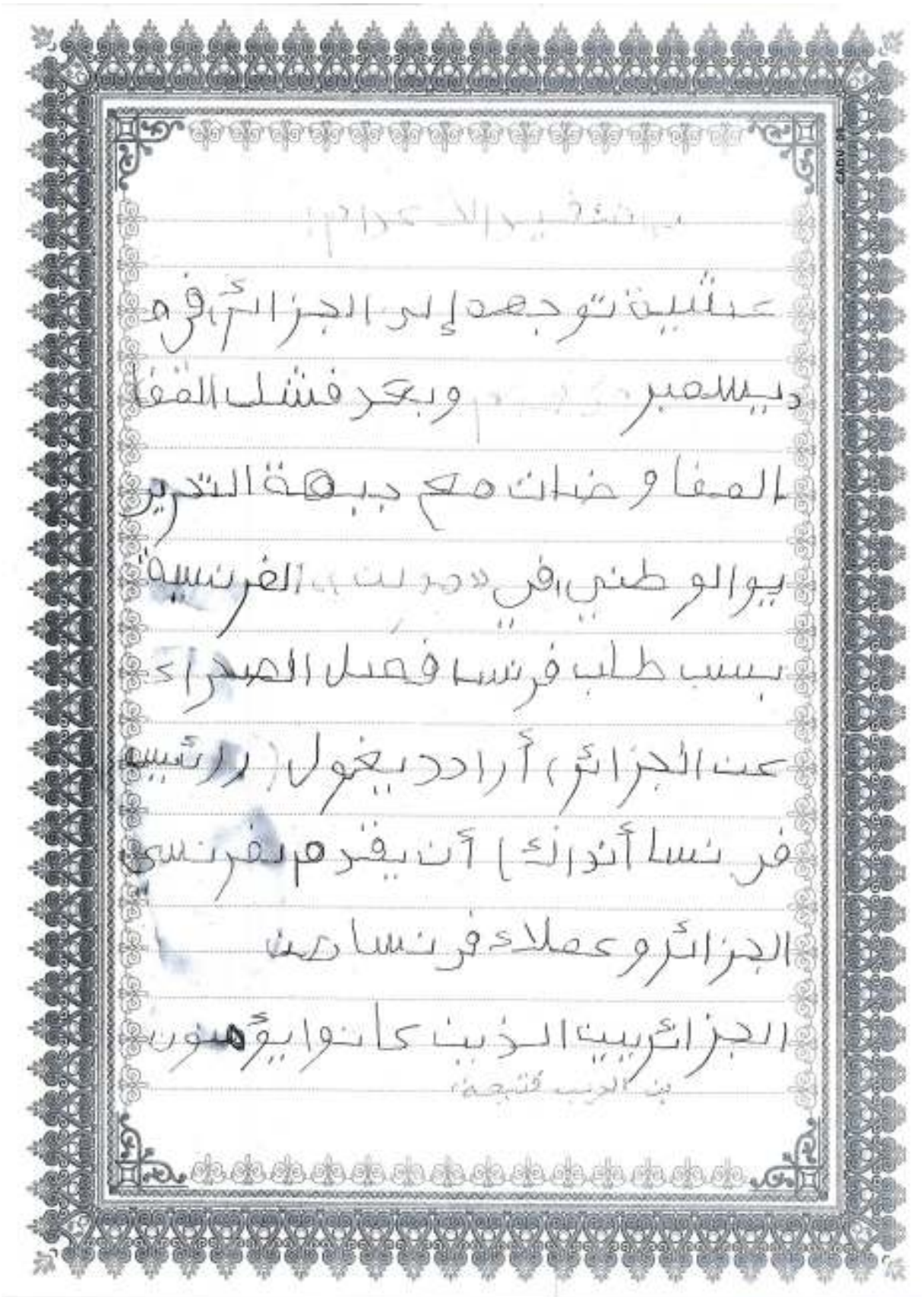
منطقة جرجرة حققت عدة إنتصارات

وضعت في سجن تيسر وسط الجزائر تحت حراسة

مشددة، توفيت البطلة الفورية في سبتمبر

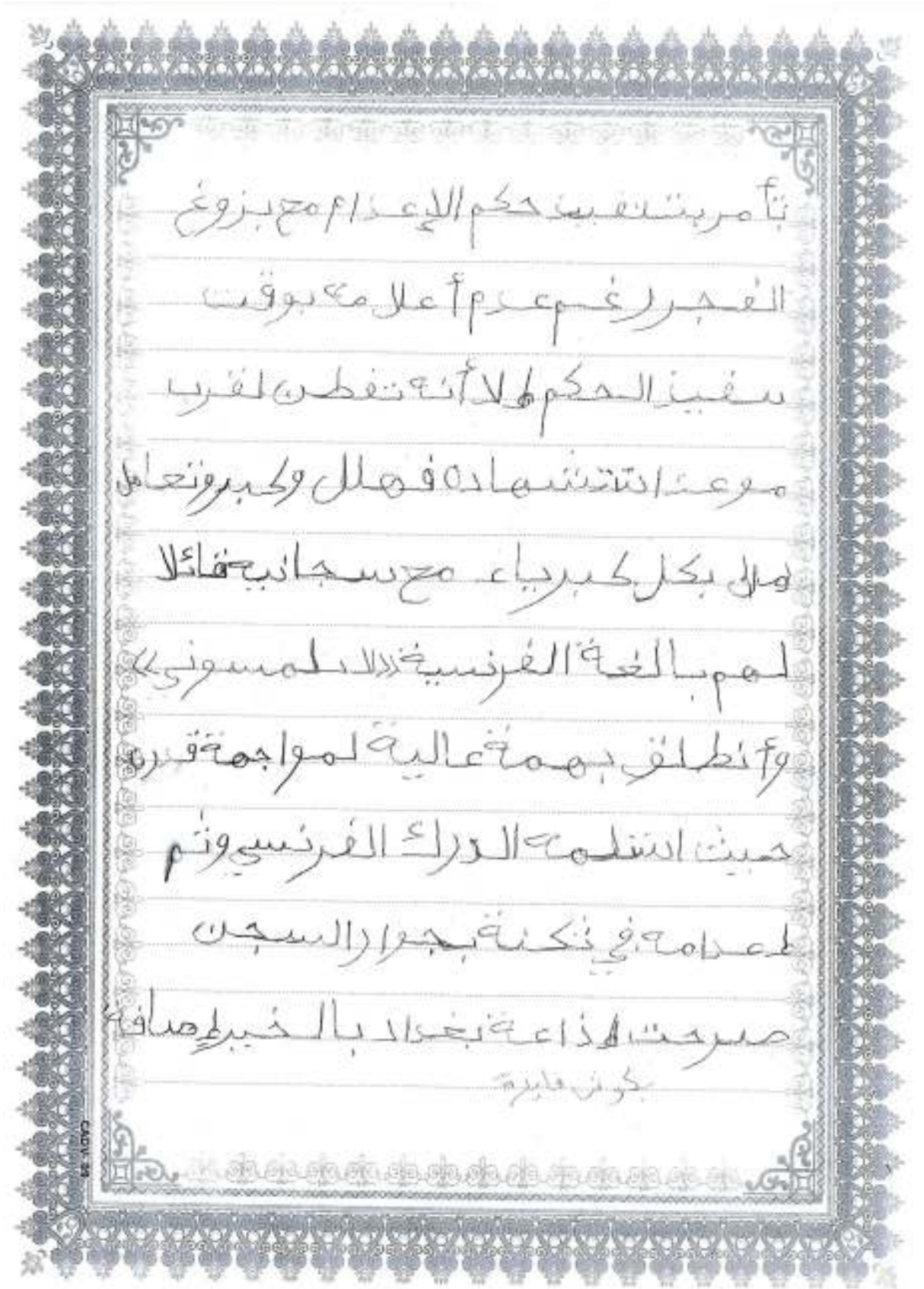
1863 عن عمر 33 سنة

على إثر مرض عضال تسبب في شللها



عنابة توجهت إلى الجزائر فوجد
بالصبر وبعد فشل المفا
المفاوضات مع جبهة التحرير
الوطني في «مرسيليا» الفرنسية
بسبب طلب فرنسا فصل الصحراء
عن الجزائر، أراد بيغول (رئيس
فرنسا آنذاك) أن يقدم لفرنسي
الجزائر وعملاء فرنسا من
الجزائريين الذين كانوا يؤيدون
بن الربيعة فتيحة

بمشروعة رفصل الصحراء
برومانا على حسب نظام فأمر
بتنفيذ حكم الإعدام في سليمان
بلمختار الذي كان رمز المقاومة
بمدينة فارد ابة زالصحراء) f أخرج
الشهيد البطل من زنزانته
المحكوم عليهم بالإعدام في سجن
بربروس بالجزائر على الساعة
منه ينفذ فيه حكم الإعدام بالمقصلة
خلافا للقوانين الفرنسية التي كانت
تحمي عمورة


بتأمر بتنفيذ حكم الإعدام في بزوغ
الفجر رغم عدم أعلامه بوقت
تنفيذ الحكم إلا أنه تفطن لفرب
موعد استشهاده فهلل وكبر وتحامل
على نفسه بكل كبرياء في سجاب قائلا
لهم باللغة الفرنسية "لا تلمسوني"
وأنطلق بهمة عالية لمواجهة قدره
حيث استلمه الدرك الفرنسي وتم
إعدامه في زنكة بجزائر السجن
صرخت الإذاعة بغداد بالخبر لإضافة
بكر ماجزة

إلى الصحف الفرنسية الصادرة بتونس

أعلامهم من طرف محامية العربية
«سكول دريفيس» التي أشادت
بشجاعته أمام المحكمة ورفضه لطلب
العفو من ديجول لأنه لم يكن
يؤمن بسلطة فرنسا كذا كان
الشهيد سليمان بلمختار آخر شهيد
يعدم بالمقصلة بعد ما كان الشهيد
أحمد زبانة أول شهيد أعدم بها،

عبير فضيلة

أ- الموضوع الأول: "لالا فاطمة نسومر".

يلاحظ في النص الأول وجود أخطاء، من بينها ما يلي:

22 % من الأخطاء كانت عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع، وهو ما أشرنا إليه سابقا، فكتبت همزة الوصل قطعا في الكلمات الآتية: اسمها- احترام- الاستعماري- اتصلت- انتصارات، وهذا الخطأ شائع حتى بين المتعلمين الصغار، بل حتى عند الكثير من طلاب الجامعات.

فيما تمثلت الأخطاء الأخرى في عدم قدرة الدارسة على تمييز الحروف المشددة عن غيرها، فكتبت الكلمات التالية دون شدة وهي: الشهيدة- لالا- الحقيقي- الشعبية- الجزائرية- الاستعماري- الفرنسي- الرحمانية- دينية- تولت- الجزائري- حققت- عدة- مشددة- توفيت- القومية- متسببة.

عدم التقيد بعلامات الوقف والترقيم كالفاصلة، النقطة، علامة التعجب ...إلخ، ورغم هذا يحسب للدارسة اكتسابها لمهارتي الكتابة والإملاء نتيجة الإدراك الجيد للنحو والمفردات واستخدام اللغة.

الموضوع الثاني: "تنفيذ الإعدام".

يلاحظ أن الدارسة في الموضوع الثاني تفادت الأخطاء المتعلقة بهمزة الوصل، إلا أنها لم تسلم من عدم التمييز بين الحروف المشددة، كما يتضح أن نصها عار جدا من الشكل عكس الموضوع الأول، ومن الأخطاء الموجودة فيه بكثرة الخطأ الإملائي ومنه: تنفيد (تنفيذ)- بالغة (باللغة)- أعلامهم (إعلامهم)- إصافة (إضافة) ...إلخ

كما وجدنا خطأ تعبيريا واحدا في قولها: أشارت بشجاعته أمام الموت، والأصح لشجاعته، إلا أننا على العموم نلمس اكتسابا كبيرا لمهارتي الكتابة والإملاء مقارنة مع خصوصيات هذه الفئة.

المهارات: مهارة الكتابة والإملاء والقراءة.

مهارة الكتابة والإملاء: تعتبر مهارة الكتابة مهارة حديثة إذا ما قورنت بمهارتي الاستماع والكلام، وهي عبارة عن عمليات عقلية ذهنية تشمل مهارات حركية متمثلة في رسم الحروف الأبجدية ومعرفة الترقيم والتهجئة وجانبا ذهنيا متمثلا في الإدراك الجيد للنحو والمفردات واستخدام اللغة[1].

فمهارة الكتابة هي القدرة الفردية على فك الرموز المنطوقة أو المسموعة إلى رسوم أو رموز كتابية أو محاكاة ونقل الرموز الكتابية، لذلك تعد هذه المهارة آخر شيء في العملية التعليمية، لأن مهارة الكتابة مهارة صعبة تستلزم بذل جهد عضلي من خلال ضبط الأصابع في إمساك القلم، والسيطرة على حركات اليد، وآخر ذهني من خلال التركيز والملاحظة الدقيقة لحروف الكلمة والتمييز بينهم.

بعد مرحلة القراءة يكون المتعلم قد اكتسب جملة من المفردات والكلمات والعبارات، وحينما تأتي مرحلة التدريب على الكتابة يقوم المعلم باستحضار ما علمه من كلمات وجمل في حصة القراءة أو التعبير حتى تسهل لديه عملية الكتابة بعد أن ثبتت صورها في أذهان المتعلمين.

هناك سبيلان لتعلم مهارة الكتابة:

السبيل الأول: يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة أولا، ثم الجمل فالعبارات.

السبيل الثاني: يبدأ المتعلم برسم كلمات وعبارات قصيرة ثم تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كل حرف على حدة[2].

[1]- ينظر: محمود إسماعيل صيني وآخرون، المعينات البصرية في تعليم اللغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1984، ص 132.

[2]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص 158.

المبحث الثاني: منهج الدراسة وأدواتها.

المطلب الأول: التعريف بالمركز وأبرز اهتماماته.

إن جمعية محو الأمية "اقرأ" جمعية وطنية تربوية تعليمية ثقافية وخيرية، تأسست سنة 1990 برئاسة السيدة "عائشة مباركي" أخذت على عاتقها في البداية محاربة آفة الجهل والأمية المتفشية بين حرم من التعليم لظروف اجتماعية متنوعة، كما تسعى إلى توعيتهم، وعليه بات من الواجب عليها تبليغ رسالة العلم وما أعظمها!

تأسس المكتب الدائري لمدينة متليلي "اقرأ" في 22 جويلية 2001بمقر الدائرة من طرف المكتب الجهوي بورقلة بمبادرة من بعض الخيرين من هذه البلدة الطيبة، ويعتبر هذا المركز أول نواة على مستوى الولاية حيث كلف من قبل المكتب الجهوي بورقلة على تهيئة الظروف لتنصيب المكاتب البلدية والتحضير لإنشاء المكتب الولائي بغرداية، وهو ما تم بالفعل ليليه مباشرة تنصيب المكتب البلدي لبلدية سبسب، المنصورة، حاسي القارة، المنيعة وزلفانة[1].

وقد تمكن القائمون على الجمعية من فتح 15 مركزا بمجموع 19 مركزا خاصا بالنساء وقسمين للرجال و03 مراكز جديدة.

وللجمعية أهداف كثيرة تنشدها والتي من بينها:

- إكساب المتعلمين الدارسين مهارة القراءة والكتابة والحساب.
- تمكين الدارسين من قراءة النصوص القصيرة بسرعة وطلاقة، والتفاعل معها بوعي وإدراك تام مع إكسابهم مهارة التعبير والتحرير بلغة صحيحة وعبارات واضحة.

وفي لقائنا مع الرئيس الولائي للجمعية "الأستاذ محمد بوزيد" وأمانة المكتب اللذان أكدا أن الجمعية تعمل جاهدة على التوغل في الأحياء وتتوجه لاستقطاب الأميين، بغية استئصال الأمية من

[1]- الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "اقرأ"، المكتب التنفيذي الولائي لغارداية، التعريف بجمعية اقرأ، د.م.ن.

الشعب على حد قوله، لذلك حاولت بناء علاقات واتفاقيات مع العديد من الوزارات علة غرار (التربية والتعليم، التكوين المهني، الشؤون الدينية والأوقاف...)

وهو ما جعل للجمعية صدى دوليا وأفقا سامقا فأضحت عضوا فعالا في الأمم المتحدة (نقصد جمعية "اقرأ" الوطنية) بالإضافة إلى حقوق الإنسان والمنظمات الأهلية الأخرى.

إلا أننا نقف على ملاحظتين اثنتين شدتا انتباهنا في الجمعية، وكنا نعتقد أنهما خاصتان بمركز متليلي وتبين لنا بعد ذلك:

- التركيز على الجانب القرآني والمبادئ الدينية.
- عزوف كبير من فئة الأميين الذكور، ولما سألنا عن الأسباب كانت الإجابة مبررة وغير مبررة بقولهم اثنان لا يتعلمان: المتكبر والمستحي.
- معضلة المناصب أهم الانشغالات التي تؤرق الجمعية والتي يسعى المكتب إلى حلها بالتنسيق مع الجهات المعنية وهذا ضمانا للديمومة والاستمرارية باعتبار أن قطاع محو الأمية هو عمل إلزامي جماعي وليس تطوعا فرديا.

المطلب الثاني: الدراسة، الأدوات والوسائل.

جاءت أهمية الانشغال بتطوير الوسائل والتقنيات التعليمية كمحاولة لاسترجاع هيبة التعليم التي عرفت تدهورا كبيرا في السنوات الأخيرة، والوسائل تنقسم إلى قسمين:

- وسائل مادية ومنها: الكتاب، السبورة، الصور...إلخ.
- وسائل معنوية ومنها: الأمثال، القصص، الراديو...إلخ.

وسنتحدث ههنا بصفة عامة عن بعض هذه الوسائل مبرزين دورها الكبير في تفعيل الدرس والوصول إلى الكفاءة المرجوة منه.

أ- الكتاب: أهم وسائل العمل التربوي، وهو الذي يقع عليه التركيز كثيرا من منظور أنه الوسيلة المثلى التي يجب العناية بها، كما أن لغة التلميذ تكمن في المقام الأول في الكتاب المدرسي، لذا وجب

الاهتمام به لأداء وظيفته المتمثلة في تبليغ المعرفة، ودعم المكتسبات وتقويمها وأداة للتثقيف وحصول الملكة اللغوية[1].

إن الكتاب الموجه لفئة محو الأمية كتاب خاص جدا، وحتى يؤتي أكله لابد له من حد أدنى من المعارف والمعلومات تتلاءم مع هذا المستوى الدراسي وألا تتجاوز وظائفه تأسيس عادات القراءة والتعبير الشفهي وما إلى ذلك من أنشطة مبرمجة لهذه الفئة إلا أن الملاحظ اليوم أن البعض يرى أن هذه الوسائل رغم بساطتها ليست مفعلة ويعود هذا لأسباب كثيرة:

- ضعف اهتمام بعض المدرسين بالوسائل التعليمية ولو توفرت.
- عدم التحكم في تقنيات الاستعمال.
- قلة التهيئة للمحال المناسبة لهذه الوسائل[2].

ب- الصور: تعد من أنجح الوسائل التعليمية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة مهارة النطق (الكلام)، حيث تعرض على متعلم اللغة صورا مختلفة يتأملها ثم يعبر عما يشاهده في الصور بألفاظ وعبارات باللغة التي يتعلمها ليتمكن في النهاية من التعبير عما يلحظه[3]، وعلى سبيل المثال يقوم المعلم بعرض صور لحيوانات ثم يطلب من المتعلم التمييز بين هذه الحيوانات بذكر أسماء كل حيوان بغرض تدريبه على مهارتي التعبير والنطق الصحيح للغة[4].

وتلعب الصور على اختلافها دورا مهما في توضيح الجوانب الثقافية للغة، إذ إن استخدام الصور في تعليم اللغة يتطلب مراعاة اختيار الصورة التي تثير الدارس وتجذب انتباهه، كما أنه على معلم اللغة أن يختار الصورة البسيطة البعيدة عن التعقيد وأن تكون الصورة ذات فائدة تعليمية، والصور الملونة أكثر إثارة للدارسين كبارا كانوا أم صغارا.

---

[1]- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 85.

[2]- خالد المير وآخرون، الوسائل التعليمية –التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، العدد5، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1996.

[3]- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، ص 181.

[4]- ينظر: حمدي الطويحي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، 1978م، ص 137.

- محمود إسماعيل صيني وآخرون، مرجع سابق، ص 11، 12.

وعليه فإن الفائدة الكامنة وراء استخدام الصور في التعليم عامة وتعليم اللغات خاصة نوجزها في النقاط التالية:

- تترك لدى الدارس أثرا يجعل ما يتعلمه يرسخ في ذهنه.
- توضح العلاقة بين الشيء والمعنى أي بين الدال ومدلوله.
- توضح الصور الجوانب التعبيرية للغة التي يدرسها المتعلم من خلال تسلسل الأحداث القصصية.
- تعبر الصور عن الأفكار تعبيرا دقيقا يسمح للمتعلم بإدراك ما يتعلمه بصورة أنجع.
- تقوم الصور بتثبيت معلومات المتعلم، وإضفاء الجو الجمالي التعبيري على العملية التعليمية.

تمثل الصور ثلاثة مستويات قرائية:

المستوى الأول: يتعرف الدارس فيه على محتويات الصورة مع ذكر أسماء هذه المحتويات.

المستوى الثاني: وفيه يحدد الدارس بعض التفاصيل الموجودة في الصورة ويصف ما يراه.

المستوى الثالث: الذي يستخلص فيه الدارس بعض الأحكام حول الأشخاص أو الأشياء التي تعرضها الصور، فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، كما يقوم بتغيير ما يشاهده في ضوء خبراته السابقة[1]، فتكون عملية استحضار ما تعلمه سابقا وربط لما يتعلمه في اللحظة.

ج- السبورة: تعد من أقدم الوسائل التعليمية، وهي عبارة عن سبورة عادية تعمل بالطباشير، أو الاستعانة بالصور مثلا وإلصاقها بواسطة قطع من المغناطيس، كأن يقوم المعلم بتحضير رسومات أو كلمات اللغة المدرسة على ورق مقوى ليستعين بها خلال عرضه للمادة التعليمية وإلصاقها بواسطة قطع مغناطيس أو شريط لاصق وتغيير الصور المعروضة من حين لآخر، وبحسب ما يتطلبه موضوع الدرس.

[1]- محمود إسماعيل صيني وآخرون، مرجع سابق، ص 15.

فالسبورة المغناطيسية تعين الدارس على فهم المسموع، وتقديم النص وعناصر اللغة والتدرب على التعبير الشفوي، وتدرس القواعد والمفردات والقراءة وما إلى ذلك[1].

فالسبورة تعد أداة تعليمية مهمة يمكن أن تؤدي دورها التعليمي كوسيلة جيدة.

د- التسجيلات الصوتية: وهي من الوسائل السمعية الهامة في العملية التعليمية وتشمل الاسطوانات (CD) وأشرطة التسجيل (Recording Topes).

تعد الاسطوانات وسيلة هامة من الوسائل السمعية التي تستخدم في عملية التعلم وتعليم اللغات، حيث يستمع المتعلم إلى ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ثم يحاول فم ما يسمعه واستيعابه من ألفاظ وعبارات وترديدها.

أما أشرطة التسجيل فتعد من الوسائل الناجحة والهامة في تعليم اللغات، حيث تسهم في تحسين مهارة الكلام والتحدث وكذا مهارة الإلقاء والخطابة ومن ثمة التغلب على صعوبات النطق ومعالجة الأخطاء الناتجة عن المتعلم أثناء التعلم مباشرة وهو ما يعرف بالتعزيز الفوري.

ويعرف التسجيل الصوتي بأنه عملية حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة وباستخدام أجهزة متنوعة من أجل إعادة سماعها حين تذكر الحاجة لذلك كتسجيل أصوات الطيور والحيوانات والموسيقى والإنسان وأي صوت مهما كان مصدره[2].

هـ- الراديو: وهو من أهم وسائل الاتصال الجماهيرية (أو الجماهيري)، وهو وسيلة إعلامية واتصالية تعليمية هامة تساعد في العملية التعليمية من خلال ما تقدمه من برامج إذاعية مهمة تعد وتحضر سلفا، وتشارك في تنمية مهارات وقدرات المستمعين من خلال برامج تخصص لذلك الغرض، فتسمح

[1]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[2]- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2002م، ص 159.

للمتعلمين –الكبار خاصة– تنمية قدرتهم على الاستماع واكتساب المهارات اللغوية الأخرى كمهارة النطق مثلا[1].

ليتمكن المتعلم من تصليح عيوب النطق لديه والتلفظ الصحيح من خلال تسجيل ما يبث مباشرة من الراديو وإعادة سماع ذلك عن طريق محاضرة أو ندوة أو درسا تعليميا.

و– التلفزيون: يعد من وسائل الاتصال الهامة في تاريخ البشرية جمعاء، فقد استطاع أن يخترق مجالات هامة من المعرفة والعلم، وأن يثبت قدرته على التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة بواسطة بث برامج تعليمية للمتعلم، وتمنحه دافعا للتعلم في بيئته والاعتماد على نفسه في اكتساب معارفه من خلال جمع هاته الوسيلة بين الكلمة المسموعة والصور والمشاهدة[2].

فالتلفاز باعتباره وسيلة إعلامية إخبارية ووسيلة تعليمية تثقيفية يمتاز عن سائر وسائل التعليم والاتصال باستخدامه أثناء العملية التعليمية للصوت والصورة والحركة معا، مما يلفت ويجذب الانتباه للدارسين سواء كانوا صغارا أم كبارا مما يسهل عليهم عملية الفهم والاستيعاب لما يشاهدونه، الأمر الذي يزيد من فعالية البرنامج ويجعله أكثر يسرا وأنجع للمتعلم ويخلق جوا من الرغبة والتشويق لدى المتعلم[3].

وقد أخذ التلفزيون في السنوات الأخيرة يحتل مكانا مرموقا في التقنيات التعليمية الحديثة، ويحظى باهتمام بالغ من قبل المعلمين والمتعلمين على حد سواء ولذلك يمنح للمتعلم قدرة على

[1]– ينظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة المحتسب، دار إحياء العلوم، عمان/ بيروت، 1985م، ص 92.

[2]– المرجع نفسه، ص 64.

[3]– ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ، ص 33.

المشاهدة والاستماع بدقة، وثمة تقويم خبرته وإيجاد الإجابات لأسئلته وتركيز الانتباه على الشاشة طيلة عرض البرنامج والمتابعة بالقراءات الخارجية واكتساب مهارات استخدام مصادر التعلم[1].

المطلب الثالث: الإجراءات الميدانية (المستوى الثاني من المقرر أنموذجا).

بعد الزيارات المتعددة التي قمنا بها للمركز وقفنا على طريقة العمل والجانب الميداني المتعلق بتدريس الأنشطة ممثلين لكل نشاط بتطبيق عملي وللتذكير فإن هذه الميادين هي القراءة، قواعد اللغة، تعبير شفهي، تعبير كتابي وإدماج لهذه الأنشطة، وسنستعرض ههنا طريقة العمل في كل نشاط ممثلين لذلك:

1- القراءة: تعد القراءة فنا لغويا وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ الدارس عن طريقة حاسة البصر وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات[2].

الجانب التطبيقي:

يهتم هذا النشاط باستخلاص فكرة عامة عن النص سواء كان مقروءا أم مرئيا، مع إجابة عن أسئلة خاصة بفهم المكتوب أو ما يصطلح عليه بالبناء الفكري ويتبع هذا شرح للمفردات بالإضافة إلى التوظيف، ولا تخرج أسئلة القراءة ودراسة النص عما يلي:

- ما هي الفكرة العامة التي يتمحور حولها النص؟
- استعن بالقاموس لشرح الكلمات التالية.
- قسم النص إلى فقرات مستخرجا لكل فقرة فكرتها الخاصة.
- وظف الكلمات الآتية في جمل من إنشائك.
- هات أضداد الكلمات الآتية (سواء من النص أم من خارجه).

[1]- ينظر: عبد الله عمر الفرا، تكنولوجيا التعلم والاتصال، دار الثقافة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998م، ص 239، 240.

[2]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص 66.

وأما ما زاد على هذا من أسئلة فهو مما يرجى الإجابة عنه في النص، وتختلف الأسئلة حسب ثراء النص المقروء وفقره أولا، وثانيا على حسب كفاءة المعلم في الكشف عن الأمور الحسنة المتعلقة بالنص والتي تعلم الدارس مهارة الغوص في النصوص أكثر وأكثر.

2- قواعد اللغة: وإن كانت مناهج محو الأمية تحاول دمج هذا النشاط مع القراءة مباشرة فيما يعرف بالمقاربة النصية إلا أننا أردفنا له عنصرا خاصا به نظرا لأهميته البالغة.

تعتبر قواعد اللغة فرعا مهما من فروع اللغة العربية تأتي أهميتها من أنها أساس الحكم على صحة الأساليب واستقامة المعاني، كما تعد وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان[1]، وكل هذا وصولا لهدف هام في هذه المرحلة الموسومة بمرحلة التدعيم ألا وهو اكتساب مادة لغوية خالية من اللحن، بالإضافة إلى الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب.

هذا النشاط مقسم إلى نحو- صرف – تركيب، وحسب كل نص مقرر تطرح الأسئلة، وقد لمسنا في النشاط عموما حرص المعلمين على ما يلي:

محاولة التدريس بتقنية المقاربة بالكفاءات وذلك بتحوير الدرس وتدويره بين الدارسين عن طريق إثارة مجموعة من التساؤلات مثل:

- ما هي عناصر الجملة الآتية؟

يتفحص الطبيب المولود عند ولادته.

لاحظت أن لها عناصر لا يمكن حذفها.

ما هي هذه العناصر؟

إنها: يتفحص الطبيب المولود.

ما العناصر الثانوية التي يمكن الاستغناء عنها؟

[1]- مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص 67.

إنها: عند ولادته.

بعدها يخرج المعلم بقاعدة أولى جزئية، مبرزا فيها ما يلي:

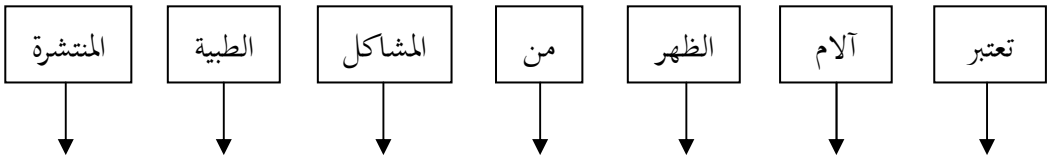
تتركب الجملة من عدة عناصر، بعضها أساسي وبعضها الآخر غير أساسي أي إضافي يمكن حذفه.

بعدها يصل إلى قاعدة أخرى هي الكفاءة الكلية المستهدفة والمتعلقة بالفرق بين الجملة البسيطة والجملة المركبة، وبعد وصول الدارس إلى القاعدة يكون المعلم قد أدى دورا ثانويا فالمتعلم هو محور العملية التعليمية وبالتالي يمكنه الإجابة على تدريب نموذجي يلي استنتاجه للقاعدة.

ملاحظة:

لم نلمس هذه الطريقة في التدريس "المقاربة بالكفاءات" مفعلة إلا نادرا بسبب المستوى المتدني للتلاميذ مرة، عدم كفاءة بعض المعلمين الذين يناط لهم تدريس هذا المستوى القاعدي البالغ الأهمية.

2- فك الجملة الآتية إلى عناصرها:



ما هي عناصر هذه الجملة؟

لاشك أنك أدركت أنها تحتوي على:

فعل مضارع – فاعل – مضاف – حرف جر – اسم مجرور

لاحظ العنصر الذي يلي هذا الاسم المجرور، باسم بم يتميز؟ إنه يشابه ما قبله في كل شيء: التعريف، الإفراد والحركة الإعرابية وهو ما نسميه الصفة.

ملاحظة:

لمسنا في أغلب الأحيان اعتماد الطريقة التلقينية الإلقائية في الدروس الأخرى المتعلقة بهذا الميدان وهذا يرجع لعدة أسباب سنقف عليها في المقترحات والتوصيات.

3- التعبير الشفهي:

كان الهدف المرجو من هذا النشاط هو تنمية القدرات العقلية أو الممارسة التعبيرية المبنية على (التذكر، التخيل، الاستقراء، ...إلخ) وهذا من خلال ما اكتسبه المتعلمون من معارف ومفاهيم وأساليب وصيغ وبنى تركيبية لكن ليس كل ما يتمنى المرء يدركه فقد وقفنا على فقر لغوي فظيع عند الدارسين يعود سببه الأول إلى عدم الاستثمار في الأهداف المنوطة من التعبير الشفهي.

الجانب التطبيقي:

وجدنا صعوبات عند المعلمين في إدارة هذا النشاط لاعتبارات كثيرة إلا أن هذا النشاط يدرس بطريقة خاطئة، وذلك بمطالبة الدارسين بقراءة النص عدة مرات متتالية بعد قراءة نموذجية من المعلم، وهو أمر إلزامي[1] مما يحول النشاط من تعبير شفهي إلى قراءة ودراسة نص، ولأن هذه الحصة تعتبر عند المعلمين في المدرسة النظامية تحت مسمى "فهم المنطوق وإنتاجه" فهي موزعة على حصتين اثنتين: الحصة الأولى فهنا يحضر فيها النص في البيت فيقرأ ويجاب على أسئلته فتستنبط فكرته العامة ومغزاه، فينطق الأستاذ بدراسة النص الأول بالتمهيد للميدان، وإسماع النص، ومطالبة متعلميه بتسجيل رؤوس أقلام حول أفكاره، ويتحاور معهم من خلال وضعيات جزئية حول معانيه، ويشرح ما استعصى عليهم فهمه من كلمات ومعان، ويطالبهم بتوظيفها، ويدربهم على آداب الحوار وتناول الكلمة، والتعبير الشفوي السليم، وفي الحصة الثانية يطالبهم بإعادة تركيب النص وتلخيصه شفويا، انطلاقا من إدماج مكتسباتهم القبلية وما سجلوه، ويصوب ويوجه تعابيرهم، وينهي الحصة بوضعية

[1]- أنظر كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84 أنموذجا.

تقويمية[1]، إلا أننا لم نقف بتاتا مع شيء من هذا في المقرر الذي يبدو في هذا النشاط غير مواكب للأهداف التي وضعت له أساسا ومسبقا.

الجانب التطبيقي:

تتمحور أسئلة هذا الميدان في:

إعادة قراءة النص.

المطالبة بالتعبير الشفوي كما وضع في أذهان الدارسين إعادة البناء بتقنية القدرة على استخدام التعبير الشفوي[2].

مثال: التقنية: التعبير الشفوي باستعمال الحركات.

1- هذه مجموعة من الألفاظ تعبر عن أوجاع مختلفة في جسم الإنسان.

أ- حدد نوعها.

ب- عبر عنها بواسطة ملامح الوجه واستخدام حركات الجسم.

وجع الفم	وجع البطن	وجع الرأس
↓	↓	↓
نوعها (تسوس ضرس)	.....	.....

2- شخص الوجع بنوع من التفصيل.

↓

نموذج وجع الفم

↓

تسوس ضرس

↓

أذكر سبب وكيفية الألم[1]

[1]- منشور رقم 96/ م ت م/ ل ع/ 2016- 2017، مديرية التربية لولاية غرداية تحت عنوان: تحديد نصوص فهم المنطوق.

[2]- أنظر كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84.

4- التعبير الكتابي:

يحمل هذا الميدان جانبا إبداعيا فيتوخى فيه المعلمون استثمارا للعديد من المكتسبات الخاصة بالكتابة والخط، وذلك من خلال أسلوب أدبي أنيق ومؤثر مع العمل على دمج العديد من النشاطات فيه وصولا إلى الأهداف التي أشرنا إليها في دراستنا للمقرر والمحتوى سابقا ولعل من أهمها: تحرير موضوع تداعى فيه القواعد الصرفية، النحوية والإملائية مع اشتماله على قرائن فكرية ولفظية تغذي المشاعر والأحاسيس الذوقية للمتعلم مع تعويده على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار فيما يعرف بالاتساق والانسجام وهو ما وقفنا عليه في الموضوع الآتي.

أنموذج تطبيقي:

- التقنية التعبيرية:

تصميم هيكلي لنص.

- المنطق:

إعادة قراءة نص "آلام الظهر يحسمها العلم"

- المطلوب:

أعد تشكيل النص في شكل ملصقات إعلامية.

- شروط الإنجاز:

1 – تصميم النص في شكل رسم مخطط.

اعتماد الترتيب المنطقي لعناصر المخطط.

- المواصفات:

1- تعريف بنوع المرض.

[1]- المرجع نفسه، ص 97.

2- أسبابه.

3- أعراضه.

4- تكلفته.

5- التشخيص.

6- العلاج.

7- استنتاج ختامي[1].

إن اتباع المتعلم لهذه العناصر في إجابته يجعله يكتسب مهارة الترتيب المنطقي للأفكار بطريقة غير مباشرة، كما يكسبه منهجية علمية في الطرح.

ملاحظة:

لمسنا نجاحا معتبرا في تقنية التعبير الكتابي عند الكثير من الدارسات في هذا الفصل وذلك من خلال البحوث المنجزة حول شخصيات معروفة دينية وعلمية على عكس ما كان في التعبير الشفوي ولمسنا توظيفا لا بأس به للمكتسبات القبلية.

5- الإدماج:

يجسد هذا النشاط الترابط المتين بين الأهداف والمكتسبات التي نريد إدماجها مع بعضها، والإدماج كما هو معلوم إبراز جوانب التكامل والتناسق والترابط في المكتسبات السابقة والحالية التي تساعد الدارس على بناء تعلمه بنفسه[2].

[1]- المرجع نفسه، ص 98.

[2]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص 72.

وأبرز ملاحظة تتجلى في هذا الميدان هو أنه يعمل على استثمار كل ما جاء في النص من بناء فكري ولغوي وفني، وختم ذلك بوضعية تعبيرية كتابية، توظف فيها مجموعة من العناصر وهذا الميدان يشبه الفروض والاختبارات التي يجتازها التلاميذ النظاميون في اللغة العربية.

أنموذج:

نص بعنوان حماية البيئة المائية.

حمل الأسئلة الآتية:

قراءة ودراسة نـــص

- هات أضداد الكلمات الآتية، مجمع، استقرار، تنمية.
- هات الجموع من الكلمات الآتية: مستثمرة، توازن.
- ما هي أنواع الملوثات التي أصبحت تهدد مياه البحر.
- ما مصير الثروة السمكية أمام تدفق الملوثات في البحر.
- ما هي الجهود المبذولة من قبل المؤسسات قصد التصدي لهذا المشكل.
- ما هي الفكرة العامة للنص.
- أعرب الجملة الآتية بعد تحديد عناصرها.

قواعد

اعتبر الإنسان البحار منذ القديم المكان المفضل.

- كون تركيبا مماثلا لما يأتي:

وفي هذا الصدد قامت الدول بتوقيع معاهدة دولية لمنع التلوث.

وفي هذا الصدد ..... لمنع .....

- أكتب فقرة من أربعة أسطر تصف خطورة الملوثات البحرية على الثروة السمكية. ← **تعبير كتابي**

ملاحظة:

يلاحظ استثمار لثلاثة أنشطة في نشاط واحد وهو ما يجعل الدارس يوظف عدة مكتسبات كانت محل تعلمات متفرقة ومنعزلة، كما يمتزج الجانب النظري بالتطبيقي.

خاتمـــــــة

حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة أن نقدم وصفا تحليليا لواقع محو الأمية متناولين تعليمية اللغة العربية لكبار "جمعية اقرأ أنموذجا "، كما أدرجنا جهود الدولة الجزائرية في هذا المجال، ولاحظنا أن السياسة المتبعة التدريس تقليدية لحد كبير، لذلك خصصنا فصلا في هذا البحث حول التعليم من ناحية مفهومه، مبادئه، وخصائص تعليم الكبار ومبحث حول الأمية، أسباب انتشارها وجهود محوها، وخرجنا بتصورات ومقترحات ونتائج الغاية منها تطوير مناهج محو الأمية وقد أسفرت الدراسة من خلال فصولها عن مجموعة من النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- أسباب تسرب الدارسين من فصول محو الأمية وتعليم الكبار هو الإرهاق في العمل وتعارض وقت الدارس مع العمل والمشاغل الأسرية وعدم شعور الدارس بأهمية وفائدة الدراسة والأعباء المنزلية وعدم القدرة المادية على الوفاء بمتطلبات الدراسة ونظرة المجتمع إلى تعليم الكبار نظرة سخرية أو الخجل من الوقوع في الخطأ.
- سد منابع الأمية لا يعني تنظيم حملات لمحو الأمية بين الكبار فحسب، بل لابد من تكريس جهد مواز لتعميم الابتدائي ومحاربة مشكلة التسرب المدرسي.
- اتباع الأسلوب العلمي في محاربة مشكلة الأمية في كل الخطوات والمراحل ليس كافيا.
- استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والاستفادة منها غير مفعل.
- ضرورة إعادة النظر في برامج محو الأمية.
- الاستفادة من المناهج التربوية الحديثة في بناء مناهج محو الأمية وفي وضع البرامج وإعداد المقررات الدراسية غير جلي.
- أهداف محو الأمية، مما لا تتماشى وواقع المجتمع لا تواكب التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يعرفها العصر.
- أن مشكلة الأمية في الجزائر تعد إحدى المشاكل الموروثة عن الحقبة الاستعمارية وهي مشكلة معقدة للبلاد العربية الإسلامية.

- إهدار جهد كبير نتيجة عدم إقبال الدارسين لاسيما الرجال منهم مما يستدعي من المسؤولين ضرورة إعادة النظر في المناهج وإجراء الدراسات الميدانية لمعرفة أسباب عزوف وعدم إقبال الأميين على التعلم.

وبناء على نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل فيها إلى وجود نقائص كثيرة في مراكز محو الأمية على عدة مستويات فلابد من تقديم مجموعة من التصورات والمقترحات التي تساعد في تحسين فعالية التعليم بالنسبة للأميين، وتشمل هده التصورات ما يلي:

- تنظيم دورات تكوينية وتدريبية مكثفة لمعلمي محو الأمية قبل الخدمة وأثناءها بهدف تأهيلهم عمليا وتربويا والرفع من كفاءتهم العلمية والمهنية.
- تطوير برامج وكتب وطرائق محو الأمية حتى تستجيب لحاجات الدارسين وتساير طموحاتهم على المدى القريب والبعيد.
- إعداد برامج لمحو الأمية عن طريق الإذاعة والتلفزيون بهدف تمكين الأميين في المناطق المعزولة أو الذين لا تسمح لهم ظروفهم العائلية والاجتماعية والاقتصادية بالالتحاق بمراكز محو الأمية لتحفيزهم على الالتحاق ببرامج محو الأمية وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة.
- فتح القنوات بين التعليم النظامي وغير النظامي، وتهيئة المناخ المناسب للأمين الذين تحرروا من الأمية لمواصلة التعليم لمن يرغب في ذلك ولديه القدرة والطموح للتعلم مدى الحياة.
- سد منابع الأمية بالطرق الوقائية قبل العلاجية، من خلال تطبيق مبدأ إجبارية التعليم، والتصدي لمشكلة التسرب المدرسي.
- فتح أقسام على مستوى الجامعات الجزائرية لإعداد الإطارات المؤهلة علميا وفنيا وإداريا للإشراف على تنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار ومتابعتها وتقويمها.
- ضرورة مراعاة الانسجام والتجانس بين الدارسين في صفوف محو الأمية.

- ضرورة مراعاة الجانب الوظيفي في برامج ومقررات محو الأمية، بحيث تؤدي إلى تنمية مهارات الدارسين وترفع مستوى وعيهم وتفكيرهم.
- أن تتسم مواعيد الدراسة في مراكز محو الأمية بالمرونة.
- الأخذ بالأسلوب العلمي في مواجهة مشكلة الأمية، وذلك بوضع تصاميم وخطط وإعداد الأطر.
- ينبغي تأسيس بنية اللغة في نصوص محو الأمية وتعليم الكبار.
- استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والاستفادة من المعطيات العلمية ومعرفة دوافع الكبار للتعلم وتحديد أهدافهم وحاجاتهم الحقيقية.
- ضرورة إعادة النظر في أهداف محو الأمية، بما يجعلها تتماشى وواقع المجتمع ومواكبة التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يعرفها العصر.
- بالنسبة للمعلمين تبين أن برامج محو الأمية تعاني نقصا فادحا في المعلمين المتخصصين في مجال تعليم القراءة الإلقاء والتلقين وعلى حشو ذهن المتعلم.
- إمكانية استفادة برامج محو الأمية من المنهج الحديث في تعليم اللغة.

المقترحات:

- تطبيق التعليم الإلزامي ومده إلى نهاية التعليم الثانوي، من أجل سد منابع الأمية.
- زيادة أجر الحصة للمتطوعين والمتطوعات القائمين بالتدريس في مراكز محو الأمية، وكذلك الحال لرؤساء المراكز والمشرفين.
- العمل على توفير وسائل نقل للدارسين والدارسات والقائمين على مراكز محو الأمية.
- تجديد وتحديث المناهج وفق المتغيرات ومتطلبات المجتمع، مع توفير وسائل تعليمية لجميع مواد المناهج الدراسية.

- اعتماد ميزانية لقسم محو الأمية وتوضيحها للقائمين على البرنامج في كل منطقة تعليمية ليتمكنوا من رسم الخطط وفق الإمكانيات المتوافرة لديهم.
- توفير عدد كاف من المشرفين لجميع المواد الدراسية.
- التنسيق مع أصحاب الولاة لحل مشكلة الراغبين في الدراسة ممن لديهم ما يثبت جنسياتهم، والاستفادة من تجارب الدول المختلفة في هذا المجال.
- تشجيع الجهات الرسمية لدعم برامج محو الأمية عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.
- إقامة دورات فاعلة للأميين الكبار عن طريق الندوات والمحاضرات في جميع المناطق التعليمية وعملية مكافحة الأمية مهمة وطنية جليلة.
- إجراء البحوث والدراسات التي تعنى بهذا الجانب للوقوف على الأسباب والنتائج.
- الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال.
- بناء برامج محو الأمية على أساس طريقة النظم وتقوم على المنطقية والتصحيح الذاتي.
- عدم بناء هذه البرامج دون أن تسبقها دراسة ميدانية وتحديد حاجاتهم الشخصية.
- "تحديد أهداف البرامج بوضوح في ضوء الدراسة الميدانية للحاجات والمطالب الشخصية والجماعية والحضارية"[1].
- "أن يتضح نظام الإسلام ونهجه في البرنامج كله بحيث يحس الدارسون أنهم يقومون بعمل أمر الله به وفرضه"[2].
- يجب التخلص من الطرائق التقليدية المعتمدة على التلقين والتعامل مع الكبار وكأنهم أطفال صغار، واتباع طرائق المناقشة وحل المشكلات وتحقيق الذات.

[1]– علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر، دار المسيرة، ط1، (2007م، 1427هـ)، ص 228.

[2]– علي أحمد مذكور، المضامين الإسلامية لتعليم الكبار في ضوء القرآن والسنة، في علم تعليم الكبار، الجزء السادس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1993م، ص 23.

- يجب أن تتكامل برامج محو الأمية مع برامج تعليم الكبار التي يحتاج إليها الأمي مثل: التدريب في ورش النجارة، والحياكة والثقافة وأدوات التسلية والتثقيف ونوادي رياضية...إلخ"[3].
- يجب ألا تكون البرامج نمطية يدرسها الريفي والبدوي والحضري مع اختلاف حاجاتهم ومطالبهم.
- أن يكون البرنامج شاملا أي أن يتناول محو أمية الإنسان بوصفه إنسانا، وليس عاملا في المعادلة الاقتصادية فحسب فهو المنتج والمستهلك وهو المواطن، وهو الأب ...إلخ وهو الامتداد القائم لحضارة الأمة الإسلامية العربية[4].
- تبسيط المواد الدراسية.
- المعاملة الحسنة للدارسين.
- المواجهة الحاسمة لمشكلة معلم محو الأمية وتعليم الكبار.
- التوجيه بخطورة الأمية.
- التنسيق بين عمل الدارس ودراسته.
- الحوافز المادية والمعنوية.

ونؤكد في هذه الدراسة الميدانية على نقطتين مهمتين وإن أشرنا إليهما وهما:

- إعادة النظر في برامج محو الأمية لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار وأن تساعدهم في حل مشكلاتهم، وأن تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوطنية.

[3]- عبد الغاني عبود، التربية ومشكلات المجتمع، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1992م، ص ص 49، 51.

[4]- ضياء الدين أبو الحب، تربية الكبار وتحديات العصر، التربية المستمرة، ع3، 1981م، ص 5.

- مراعاة المقاربات بأنواعها على غرار المقاربة النصية التي توظف القواعد تبعا للنص، والمقاربة الوظيفية التي تسعى إلى تنمية مهارات المتعلمين وإكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

وهو ما وقفنا عليه في هذا المركز الذي يشتكي معلموه من عدم وظيفية البرامج في كثير من الأحيان، كما يشتكون من صغر حجم الخط الذي لا يتلاءم مع كبر السن الذي لا يسمح للكبار باكتساب مهارة القراءة لقصر النظر وضعفه، على عكس الكتب القديمة التي كانت تراعي أكثر حجم الخط بل وحتى لونه ونوع الورق المستعمل والذي يتماشى مع الدارسين الكبار.

وفي الأخير نرجو من المولى عز وجل أن يكون هذا العمل المتواضع موفقا وخالصا لوجهه ومفيدا في هدا المجال ولو بقليل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أ- باللغة العربية:

1- إبراهيم، إبراهيم محمد، عبد الراضي إبراهيم محمد، استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجا، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 2000م.

2- ابن منظور المصري، لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990م.

3- أبو جعفر الطبري، تفسير الطبري، تحقيق محمد محمود شاكر، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1972م.

4- أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1969م.

5- أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، قاموس اللغة، المصباح المنير، ج1، نوبيليس.

6- أندري ليستاج، الأمية ومحو الأمية، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، عدد 42، اليونسكو، باريس، فرنسا، 1982.

7- بدر إبراهيم جمال، مشكلة تسرب الدارسين من فصول محو الأمية وتعليم الكبار (دراسة ميدانية بمدينة جدة)، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور فرغلي جاد أحمد، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1413هـ/1993م.

8- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، بيروت، 1980م.

9- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة المحتسب، دار إحياء العلوم، عمان/ بيروت، 1985م.

10- بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، بدون تاريخ.

11- بلحاج، فروجة، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. 2011م.

12- تركي رابح، مشكلة الأمية في الجزائر، سلسلة مكتبة الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981م.
13- جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار (دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل)، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، إشراف الدكتور: السعيد هادف، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.
14- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2000.
15- الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "اقرأ"، المكتب التنفيذي الولائي لغارداية، التعريف بجمعية اقرأ، د.م.ن.
16- الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، أعده للنشر وأشرف على طبعه الدكتور محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
17- الحقيل سليمان بن عبد الرحمان، التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ط3، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1995.
18- حمدي الطويحي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، 1978م.
19- الحميدي عبد الرحمان سعد، مدخل إلى علم تعليم الكبار، ط1، الرياض، مطابع الفرزدق، 1412هـ.
20- خالد المير وآخرون، الوسائل التعليمية –التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، العدد5، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1996.
21- الخنكاوي، إبراهيم محمد، تعليم الكبار ومشكلات العصر، ط2، الرياض، دار الأندلس، 1416هـ.
22- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس –تحليل العملية التعليمية- ، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م.
23- 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 25 إلى 27 فيفري 1997 والمؤتمر الدولي الخامس حول تعليم الكبار الذي عقد بهامبورغ من 14 إلى 18 جويلية 1997، الجزائر، 1996.

24- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، رصد أمية المرأة والفتاة في الجزائر وفي بعض الدول العربية والأجنبية، ع 11، الجزائر، 2000.
25- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، د.س.ط.
26- راشد صالح بن محمد الحمادي، مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور دخيل الله محمد الدهماني، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1435هـ/ 1436هـ.
27- رشيد العمري، صليحة العمري، محو الأمية –استراتيجيات وآفاق–، مذكرة ماستر، جامعة منتوري، قسنطينة، ماي، 2011.
28- رميل فيصل، غشام بومعزة، المجتهد واصل في اللغة العربية وآدابها وفق المقاربة النصية، 4 متوسط، دار الضياء للنشر والتوزيع، د.س.ط.
29- الرواق، هيا سعد، تعليم الكبار والتعليم المستمر، مكتب التربية لدول الخليج العربية، 1423هـ.
30- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991.
31- الزهير سليمان عبد الرحمان، جهود دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، ط1، 1986.
32- ساطع الحصري، أحاديث في التربية والاجتماع، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985م.
33- السنبل، عبد العزيز، تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي –دراسة مقارنة–، مجلة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1).
34- السنبل، عبد العزيز، الخطيب، محمد بن شحات، متولي، مصطفى محمد، عبد الجواد، نور الدين، نظام التعليم في المملكة العربية السعوديةّ، الرياض، 2008م.
35- الشطي محمد صالح، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ص 168، 2003.
36- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4.
37- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق.
38- ضياء الدين أبو الحب، تربية الكبار وتحديات العصر، التربية المستمرة، ع3، 1981م.

39- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة، عدد 95، سبتمبر- أكتوبر، 1986م، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر.
40- الطاهر عمري، مراكز الثقافة العربية في الجزائر بين المقاومة والتكيف (1830- 1900)، مجلة دراسات أدبية وإنسانية، مخبر الدراسات الأدبية والإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، العدد الأول، أفريل 2004.
41- طعيمة رشدي أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
42- الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية، دراسة تحليلية إيستمولوجية، دار القصبة للنشر، 2001.
43- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي، دار الشعب، القاهرة، مصر
44- عبد الغاني عبود، التربية ومشكلات المجتمع، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1992م.
45- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية، تونس 2003.
46- عبد القادر حلوش، السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر (1871- 1914)، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 1985م.
47- عبد القادر الزاكي، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مباديء وتطبيقات، مشروع تربية الفتيات بالمغرب، (MEG)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USATD)، الرباط، المغرب، 2000.
48- عبد الله عمر الفرا، تكنولوجيا التعلم والاتصال، دار الثقافة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
49- عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ.
50- عثمان، مصطفى عثمان، أهداف تدريس اللغة العربية ومعوقات تحقيقها في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، مصر، جامعة أسيوط، 1994م، م1، ع 10.
51- علي أحمد مذكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر، دار المسيرة، ط1، 1427هـ- 2007م.

52- علي أحمد مذكور، المضامين الإسلامية لتعليم الكبار في ضوء القرآن والسنة، في علم تعليم الكبار، ج6، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1993م.
53- فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003.
54- فيليب هيرير وآخرون، تعلم لتكون، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، أثر: حنفي بن عيسى، ط3، 1979م.
55- كتاب اللغة العربية، المستوى الثاني، إعداد: بن جديد بوجمعة، د.م.ن.
56- الكثيري، راشد حمد، مذكور علي أحمد، تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في منطقة الرياض في ضوء أهدافها، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، 1996.
57- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، ع 97، 1991م.
58- لغراب عبد القادر، مجلة الملتقى التكويني الثاني لمعلمي صفوف محو الأمية بثانوية سيدي اعباز 2008- 2009.
59- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2002م.
60- محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المختصر، ت: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة- بيروت.
61- محمد بن حبان التميمي، صحيح ابن حبان، مؤسسة الرسالة.
62- محمد مالكي، الحركات الوطنية والاستعمار في المغرب العربي، سلسلة أطروحات الدكتوراه (20)، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1994.
63- محمود إسماعيل صيني وآخرون، المعينات البصرية في تعليم اللغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1984.
64- مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأمية، تعليم الكبار في الوطن العربي، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، 1978م.
65- مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983م.
66- مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية، المملكة العربية السعودية، 2002.

67- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979.

68- مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، الدورة الخاصة بكيفية تنظيم وإدارة مراكز الثقافة العمالية للاتحاد العربي لعمال البريد والبرق والهاتف، بغداد، العراق، 1980م.

69- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000.

70- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2002.

71- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير النهائي حول نتائج المسح الإحصائي في مجالات التربية ومحو الأمية والثقافة والاتصال والعلوم والتكنولوجيا، تونس، 2000.

72- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة تعليم الجماهير، العدد 16، السنة الرابعة، 1990.

73- نصار، محمد علي، استراتيجية تعليم الكبار، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2006م.

74- 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.

75- نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية.

76- هلال، محمد عبد الغني حسن، مهارات تعليم الكبار الطريق إلى التعليم المستمر، 1978م.

77- هندام وآخرون، هندام، يحيى، مرسي، محمد، الفقي، حامد، العريان، عبد الله، تعليم الكبار ومحو الأمية، أسسه النفسية والتربوية، القاهرة، عالم الكتب، 1978م.

78- والي، فاضل فتحي وآخرون، فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي التي أقامتها كلية المعلمين بحائل، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1418هـ/ 1997م.

ب– باللغة الأجنبية:

1– Burnet. Mary. A.B.C of literacy, Paris, Unesco, 1965.

2– Kidd. J. R (1959) How adults learn. Newyork association press.

3– Mills. M.R (1952) psychological aspects of aging problems of aging. A.L lansinged Boltimore Williams and wikins, p 257.

4– Unesco, Un monde alphabétise, Bureau international d'éducation, Unesco, France, 1990, P6.Op.at

ج– لقاءات ومقالات:

1– لقاء مع عطاالله بن تردح، مفتش اللغة العربية، مقاطعة ب، 03 أفريل 2017 على 9.30 صباحا بثانوية سيدي اعباز، غرداية.

2– مقال نشر في موقع الجزيرة، 08/09/2010، 11.00 www.aljazeera.net

3– نور الدين حيمر السفياني، عيادة القراءة، مقال نشر في دار الفكر، www.fikr.com.

4– مقال نشر على موقع المعرفة بعنوان "محو الأمية"، 2010/09/08– 2011، www.marefa.org/index.php

د– مراسيم وقوانين:

1– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، عدد 28، الصادر بتاريخ 24 ذو الحجة 1415هـ، الموافق لـ 24 ماي 1995م.

2– المرسوم التنفيذي رقم 95– 143، الصادر بتاريخ 20 ماي 1995م.

3– منشور رقم 96/ م ت م/ ل ع/ 2016– 2017، مديرية التربية لولاية غرداية تحت عنوان: تحديد نصوص فهم المنطوق.

فهرس الموضوعات

الموضـــــــــــــوع	الصفحة
إهداءات.	
شكر وعرفان.	
ملخـــص.	
مقدمـــــة.	**أ–ز**
الفصل الأول: تعليم الكبار ومحو الأمية.	
تمهيد.	09
المبحث الأول: التعليم، مفهومه، مبادئه وخصائص تعليم الكبار.	09
المطلب الأول: ماهية التعليم ومفهوم تعليم الكبار.	09
المطلب الثاني: مبادئ تعليم الكبار.	15
المطلب الثالث: خصائص المرحلة العمرية للكبار وانعكاساتها على التعليم.	15
المبحث الثاني: الأمية، أسباب انتشارها وجهود محوها.	26
المطلب الأول: مفهوم الأمية، أنواعها والحاجة إلى محوها.	26
المطلب الثاني: أسباب تفشي الأمية في الجزائر وآثارها.	33
المطلب الثالث: الجهود والاستراتيجيات المبذولة لمحوها وآفاقها.	39
الفصل الثاني: دراسة ميدانية، جمعية "اقرأ" لمحو الأمية أنموذجا.	
تمهيد.	46
المبحث الأول: دراسة المناهج والمقررات في تعليم الكبار.	46
المطلب الأول: اللغة العربية وكتابها، المقرر والمحتوى (المستوى الثاني أنموذجا).	46
المطلب الثاني: العينة وأبرز خصائصها، الاستمارة والاستبيان.	50
المطلب الثالث: تعليم اللغة للكبار.	59
المطلب الرابع: تحليل الأخطاء (مدونة مختارة أنموذجا).	62
المبحث الثاني: منهج الدراسة وأدواتها.	72
المطلب الأول: التعريف بالمركز وأبرز اهتماماته.	72
المطلب الثاني: الدراسة، الأدوات والوسائل.	73

المطلب الثالث: الإجراءات الميدانية (المستوى الثاني من المقرر أنموذجا).	78
الخاتمـــة.	**87**
قائمة المصادر والمراجع.	
فهرس الموضوعات.	
الملاحــق.	

ملاحـــــــق

الملحق 01

ملصق علمي حول المذكرة

الملحق 02

مرسوم تنفيذيّ رقم 95 - 143 مؤرّخ في 20 ذي الحجّة عام 1415 الموافق 20 مايو سنة 1995، يتضمّن تحويل المركز الوطنيّ لمحو الأمّيّة إلى ديوان وطنيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار.

إنّ رئيس الحكومة،

- بناء على الدّستور، لاسيّما المادّتان 81 - 4 و116 (الفقرة 2) منه،

- وبناء على الأرضيّة المتضمّنة الوفاق الوطنيّ حول المرحلة الانتقاليّة،

- وبمقتضى الأمر رقم 76 - 35 المؤرّخ في 16 ربيع الثّاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلّق بتنظيم التّربية والتّكوين،

- وبمقتضى القانون رقم 88 - 01 المؤرّخ في 22 جمادى الأولى عام 1408 الموافق 12 يناير سنة 1988 والمتضمّن القانون التّوجيهيّ للمؤسّسات العموميّة الاقتصاديّة،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 21 المؤرّخ في 24 محرّم عام 1411 الموافق 15 غشت سنة 1990 والمتعلّق بالمحاسبة العموميّة ومجموع النّصوص المتّخذة لتطبيقه،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 30 المؤرّخ في 14 جمادى الأولى عام 1411 الموافق أوّل ديسمبر سنة 1990 والمتضمّن قانون الأملاك الوطنيّة،

- وبمقتضى المرسوم رقم 64 - 269 المؤرّخ في 22 ربيع الثّاني عام 1384 الموافق 31 غشت سنة 1964 والمتضمّن إحداث المركز الوطنيّ لمحو الأمّيّة، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 94 - 92 المؤرّخ في 30 شوال عام 1414 الموافق 11 أبريل سنة 1994 والمتضمّن تعيين رئيس الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 94 - 93 المؤرّخ في 4 ذي القعدة عام 1414 الموافق 15 أبريل سنة 1994 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90 - 226 المؤرّخ في 3 محرّم عام 1411 الموافق 25 يوليو سنة 1990 الّذي يحدّد حقوق العمّال الّذين يمارسون وظائف عليا في الدّولة، وواجباتهم،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90 - 227 المؤرّخ في 3 محرّم عام 1411 الموافق 25 يوليو سنة 1990 الّذي يحدّد قائمة الوظائف العليا في الدّولة بعنوان الإدارة والمؤسّسات والهيئات العموميّة،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90 - 228 المؤرّخ في 3 محرّم عام 1411 الموافق 25 يوليو سنة 1990 الّذي يحدّد كيفيّة منح المرتّبات الّتي تطبّق على العمّال الّذين يمارسون وظائف عليا في الدّولة،

- وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 92 - 05 المؤرّخ في 28 جمادى الثّانية عام 1412 الموافق 4 يناير سنة 1992 الّذي يحدّد كيفيّات تخصيص العائدات النّاتجة عن الخدمات والأشغال الّتي تقوم بها المؤسّسات العموميّة زيادة على مهمّتها الرّئيسيّة،

يرسم ما يأتي :

الباب الأوّل

أحكام عامّة

المادّة الأولى : يخوّل هذا المرسوم المركز الوطنيّ لمحو الأمّيّة، المنشأ بالمرسوم رقم 64 - 269 المؤرّخ في 31 غشت سنة 1964، والمذكور أعلاه، إلى

ديوان وطنيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، ويحدّد القواعد العامّة لتنظيمه وعمله.

المادّة 2 : الدّيوان الوطنيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، مؤسّسة عموميّة ذات طابع إداريّ، يتمتّع بالشّخصيّة المعنويّة والاستقلال الماليّ، ويدعى في صلب النصّ «الدّيوان».

المادّة 3 : يوضع الدّيوان تحت وصاية رئيس الحكومة، ويكون مقرّه في مدينة الجزائر.

المادّة 4 : تتمثّل المهمّة الأساسيّة للدّيوان في ضمان تطبيق البرنامج الوطنيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار. وهو وسيلة الدّولة لإنجاز السّياسة الوطنيّة في هذا المجال، قصد ضمان حقّ فئة الأمّيّين في المجتمع، في التّعليم خارج النّظام التّربويّ العامّ، وتأطير جميع العمليّات والأعمال الّتي لها صلة بهذه المهمّة والّتي تقوم بها المؤسّسات والهيئات العموميّة والخاصّة والحركة الجمعويّة المرتبطة بمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، وتوفير شروط نجاحها، والسّهر على متابعتها ومراقبتها وتقويمها.

وبهذه الصّفة، يكلّف الدّيوان بما يأتي :

- يعدّ ويقترح جميع العناصر الّتي تساعد الدّولة على تحديد الاستراتيجيّة الوطنيّة في مجال محو الأمّيّة وتعليم الكبار، ويوفّر للحكومة المعطيات اللاّزمة لوضع البرامج الوطنيّة لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار،

- يتولّى، في إطار توجيهات الاستراتيجيّة الوطنيّة، تطبيق برامج الحكومة في مجال محو الأمّيّة وتعليم الكبار،

- يسهر على ضمان الحقّ في التّعلّم لجميع الأمّيّين العاملين وغير العاملين على صعيد التّراب الوطنيّ،

- يضمن الاستعمال الأمثل للوسائل والإمكانيّات الماديّة والماليّة والبشريّة الّتي تخصّصها الدّولة لتحقيق أهداف محو الأمّيّة وتعليم الكبار وفقا للقوانين والتّنظيمات المعمول بها،

- يجسّد أبعاد مفهوم التّضامن الاجتماعيّ بتعميم محاربة الأمّيّة وتعليم الكبار في أوساط المجتمع عن طريق تعبئة الإمكانيّات الوطنيّة وتأطيرها وتنظيمها وتقنينها والسّهر على متابعتها ومراقبتها وتقويم أعمالها،

- يضمن توفير البرامج والمناهج والنّماذج الأساسيّة للكتب ووسائل التّعليم الخاصّة بمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، لمستويات التّعليم الخاصّة بالأمّيّ وللقائم بمهمّة التّعليم،

- يتولّى، بالتّنسيق مع الهيئات والمؤسّسات والجمعيّات، تكوين القائمين بمهمّة التّعليم في مجال محو الأمّيّة وتعليم الكبار،

- يتولّى مهمّة التّوجيه والإعلام باستعمال جميع وسائل الاتّصال، قصد التّوعية وتجنيد الإمكانيّات الملائمة، لتحقيق أهداف البرامج المسطّرة الّتي تكون غايتها المثلى القضاء على آفة الأمّيّة في الأوساط الاجتماعيّة،

- يقوم بإنجاز الدّراسات العلميّة والتّقنيّة والميدانيّة، حول ظاهرة الأمّيّة، وأنجع السّبل لمحاربتها ومحوها في المجتمع،

- يعمل على تعبئة الطّاقات العلميّة والتّقنيّة الوطنيّة، في الأوساط العلميّة والجامعيّة وهيئات البحث والتّطبيق ومؤسّساتهما، لإنجاز الدّراسات والأبحاث المفيدة في هذا الشّأن واقتراح البرامج والوسائل النّاجعة في محاربة الأمّيّة،

- ينظّم النّدوات والملتقيات والأيّام الدّراسيّة والمعارض، حول موضوع محو الأمّيّة، ويضمن جمع محتواها وطبعه، واستغلاله في نشاطاته، وتوزيعه لتعميم الفائدة،

- يمكن أن يساعد النّشاط الجمعويّ المرتبط بمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، مع القطاعات التّربويّة والاجتماعيّة، على استعمال هياكل هذه القطاعات، لفائدة تنظيم التّعليم للأمّيّين في نطاق التّنظيم المعمول به،

- يعمل على تنسيق نشاطاته وإمكانيّاته، قصد الاستفادة المتبادلة، مع المؤسّسات والهيئات المماثلة على مستوى بلدان اتّحاد المغرب العربيّ،

- يسعى إلى استغلال جميع المعلومات والدّراسات الّتي ترتبط بتجارب البلدان الأخرى على الصّعيد

الدّوليّ في ميدان محاربة الأمّيّة. ويعمل لهذا الغرض في إطار التّنظيم المعمول به على إقامة علاقات تعاون مع المؤسّسات والهيئات الدّولية المتخصّصة، والأجنبيّة المماثلة، ويتبادل معها الخبرات والتّجارب.

الباب الثّاني
التّنظيم والعمل

المادّة 5 : يشرف على الدّيوان مجلس للتّوجيه، ويسيّره مدير عامّ. ويزوّد بمجلس تربويّ وخمسة أقسام.

يساعد المدير العامّ مدير عامّ مساعد، وكاتب عامّ يسهر على التّسيير الإداريّ للمؤسسة. ويعمل المدير العامّ المساعد والكاتب العامّ تحت سلطة المدير العامّ.

المادّة 6 : يعيّن المدير العامّ بمرسوم تنفيذيّ، وتنهى مهامّه بالطّريقة نفسها. وتسري عليه أحكام المراسيم المتعلّقة بالوظائف العليا في الدّولة، المذكورة أعلاه.

المادّة 7 : تحدّد بمرسوم كيفيات تعيين المدير العامّ المساعد والكاتب العامّ ورؤساء الأقسام، وتصنيفهم، وإنهاء مهامّهم.

المادّة 8 : يحدّد التّنظيم الداخليّ للدّيوان بقرار من الوصاية.

المادّة 9 : ينشىء الدّيوان مراكز جهويّة لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار وفق تنظيمه الدّاخليّ.

المادّة 10 : يتكوّن مجلس التّوجيه من :

- رئيس الحكومة أو ممثّله، رئيسا،
- ممثّل وزارة الدّاخلية والجماعات المحلّية والبيئة والإصلاح الإداريّ،
- ممثّل الوزارة المكلّفة بالماليّة،
- ممثّل وزارة الاتّصال،
- ممثّل وزارة التّربية الوطنيّة،
- ممثّل وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ،
- ممثّل وزارة الشّباب والرّياضة،
- ممثّل وزارة التّكوين المهنيّ،
- ممثّل وزارة الثّقافة،
- ممثّل وزارة الشّؤون الدّينيّة،
- ممثّل الوزارة المكلّفة بالشّؤون الاجتماعيّة،
- ممثّل المجلس الوطنيّ للتّخطيط،
- ممثّلين (2) عن الجمعيّات الوطنيّة الّتي تنشط في مجال محو الأمّيّة،
- ممثّلين (2) ينتخبهما العمّال في الدّيوان.

يحضر المدير العامّ مداولات مجلس التّوجيه حضورا استشاريا ويتولّى كتابة المجلس.

المادّة 11 : تعيّن السّلطة الوصيّة على الدّيوان، أعضاء مجلس التّوجيه بقرار لمدّة ثلاث سنوات (3) قابلة للتّجديد بناء على اقتراح السّلطة الّتي ينتمون إليها.

وتنتهي عضويّة الأعضاء المعيّنين بصفتهم الوظيفيّة بانتهاء هذه الوظائف.

وفي حالة انقطاع عضويّة أحد الأعضاء يتمّ استخلافه حسب الأشكال ذاتها. ويستكمل العضو المعيّن الجديد بقيّة مدّة العضويّة حتّى انتهائها.

المادّة 12 : يجتمع مجلس التّوجيه في دورة عاديّة مرّتين في السّنة بناء على استدعاء من رئيسه، ويمكنه أن يجتمع في دورة غير عاديّة بناء على طلب رئيسه أو طلب ثلثي ($\frac{2}{3}$) عدد أعضائه.

يعدّ رئيس مجلس التّوجيه جدول الأعمال. وترسل الاستدعاءات إلى أعضاء المجلس مصحوبة بجدول الأعمال قبل خمسة عشر (15) يوما على الأقلّ من تاريخ الاجتماع. ويمكن تخفيض هذه المدّة في الدّورات غير العاديّة.

المادّة 13 : لا تكون مداولات مجلس التّوجيه صحيحة إلاّ بحضور نصف عدد أعضائه على الأقلّ. وإذا لم يتوفّر هذا النّصاب يعقد مجلس التّوجيه اجتماعه بعد أجل ثمانيّة (8) أيّام بناء على استدعاء ثان من الرّئيس. وتكون مداولات مجلس التّوجيه حينئذ

صحيحة مهما يكن عدد الأعضاء الحاضرين . ويكون التّصويت في المداولات بالأغلبيّة البسيطة. وفي حالة تعادل الأصوات، يكون صوت الرّئيس مرجّحا.

وتسجّل مداولات مجلس التّوجيه في محاضر تدوّن في سجلّ خاصّ يوقّعه الرّئيس وكاتب الجلسة.

المادّة 14 : يدرس مجلس التوجيه، في إطار تحقيق أهداف الدّيوان، ما يأتي :

- النّظام الدّاخليّ للدّيوان،

- البرامج السنويّة المقترحة ومشروع الميزانيّة، والمصادقة على تقرير النّشاط السنويّ وحسابات التّسيير،

- كلّ التّدابير الرّامية إلى تحسين سير الدّيوان وحفز إنجاز أهدافه،

- آفاق تطوير الدّيوان،

- مشاريع التّوسيع والتّهيئة واقتناء الأملاك العقاريّة ونقل ملكيّتها وتبادلها وتأجيرها في إطار التّنظيم المعمول به،

- قبول الهبات والوصايا طبقا للقوانين والتّنظيمات المعمول بها.

المادّة 15 : يمكن المجلس أن يستعين بأيّ شخص مختصّ في القضايا المسجّلة في جدول أعماله.

المادّة 16 : المجلس التّربوي، المذكور في المادّة 5 أعلاه، هيئة استشاريّة تتكوّن من :

- المدير العامّ أو ممثّله، رئيسا،

- رؤساء الأقسام المعنيّين،

- ممثّل عن المراكز الجهويّة التّابعة للدّيوان،

- ممثّل عن مدير المعهد التّربويّ الوطنيّ،

- ممثّل عن الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة،

- ممثّل عن وزارة التّربية الوطنيّة،

- ممثّل عن وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ،

- ممثّل عن وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة،

- ممثّل عن وزارة الاتّصال،

- ممثّل عن وزارة الشّباب والرّياضة،

- ممثّل عن وزارة الثّقافة،

- ممثّل عن وزارة الشّؤون الدّينيّة،

- ممثّلين اثنين (2) للعمّال الدّائمين المتخصّصين في مجالات محو الأمّيّة وتعليم الكبار،

- ممثّلين اثنين (2) عن هيئات البحث العلميّ،

- ممثّل عن المركز الوطنيّ لتعميم التعليم بالمراسلة والإذاعة والتّلفزة.

المادّة 17 : يقدّم المجلس التّربويّ رأيه في كلّ ما يتعلّق بالجانب العلميّ والتّقنيّ المرتبط بمهامّ الدّيوان، لا سيّما ما يأتي :

- كيفيّات تنفيذ برامج أعمال الدّيوان السنويّة في ميدان محو الأمّيّة وتعليم الكبار،

- تنظيم التّعليم والتّقويم، ومحتوياتهما، ومناهجهما،

- نماذج الأدوات التعليميّة التي يعدّها الدّيوان أو الّتي تقترح عليه،

- سبل تنفيذ برنامج أعمال البحث التّربوي التّطبيقيّ وتنظيمها،

- طريقة تحسين مستوى المكوّنين والمكوّنات،

- الأساليب التربويّة الجديدة التي تتّسم بالفعاليّة.

الباب الثّالث
المدير العامّ

المادّة 18 : المدير العامّ هو المسؤول عن سير الدّيوان في إطار أحكام هذا المرسوم وحسب القواعد العامّة في تسيير المؤسّسات العموميّة.

وبهذه الصّفة :

- يمارس سلطاته على جميع مستخدمي الدّيوان،

- يمثّل الدّيوان أمام القضاء، وفي جميع أعمال الحياة المدنيّة،

- يعيّن في كل مناصب العمل الّتي لم تتقرّر طريقة أخرى للتّعيين فيها،

- يفوّض إمضاءه إلى مساعديه في حدود الاختصاصات المخوّلة إيّاه.

المادّة 19 : المدير العامّ هو الآمر بصرف ميزانيّة الدّيوان حسب الشّروط المحدّدة في القوانين والتّنظيمات المعمول بها.

وبهذه الصّفة، يقوم بما يأتي :

- يعدّ مشروع ميزانيّة الدّيوان ثمّ يعرضه على مجلس التّوجيه لإقراره،

- يقدّم هذا المشروع بعد مصادقة المجلس عليه إلى الوزير المكلّف بالميزانيّة وإلى الوصاية.

المادّة 20 : يعرض المدير العامّ حساب التّسيير على مجلس التّوجيه مصحوبا بتقرير يتضمّن كلّ الشّروح والتّفسيرات الضّرورية عن التّسيير الماليّ في الدّيوان ويقدّمه بعد ذلك إلى الوزير المكلّف بالماليّة للتّأشير عليه وإلى الوصاية مصحوبا بملاحظات مجلس التّوجيه.

المادّة 21 : يمكن المدير العامّ، إنشاء مجموعة عمل يرى تكوينها ضروريّا لتحسين أعمال الدّيوان.

الباب الرّابع
أحكام ماليّة

المادّة 22 : تشتمل ميزانيّة الدّيوان على باب للإيرادات وباب للنّفقات.

تتكوّن الإيرادات من :

- الإعانات الماليّة التي تقدّمها الدّولة والجماعات المحلّية والمؤسّسات والهيئات العموميّة،

- الهبات والوصايا،

- إعانات الهيئات الأجنبيّة أو الدّوليّة العموميّة أو الخاصّة الّتي تعتمدها الدّولة،

- الإيرادات الآتيّة من نشاط الدّيوان وخدماته.

وتتكوّن النّفقات من :

- نفقات التّسيير،

- نفقات التّجهيز.

المادّة 23 : يلتزم المدير العامّ، بصفته الآمر بالصّرف، بالنّفقات، ويأمر بصرفها، في حدود الاعتمادات المقرّرة في ميزانيّة الدّيوان. كما يعدّ سندات إيرادات الدّيوان،

المادّة 24 : يسند مسك دفاتر المحاسبة وتداول الأموال إلى عون محاسب، يعيّنه الوزير المكلّف بالماليّة، ويمارس وظيفته طبقا للتّنظيم المعمول به.

المادّة 25 : تمسك محاسبة الدّيوان طبقا لقواعد المحاسبة العموميّة. ويتولّى مراقب ماليّ يعيّنه الوزير المكلّف بالماليّة ممارسة الرّقابة القبليّة لنفقات الدّيوان حسب الشّروط المنصوص عليها في الأحكام القانونيّة والتّنظيميّة المعمول بها.

المادّة 26 : يعدّ العون المحاسب حساب التّسيير، ويشهد أن مبلغ السّندات الّتي يتعيّن تحصيلها والحوالات الصّادرة، مطابق لتدويناته المحاسبية.

المادّة 27 : يخضع الدّيوان لكل التّدقيقات والتّحقيقات الماليّة الّتي تمارسها هيئات الدّولة.

الباب الخامس
أحكام مختلفة

المادّة 28 : تحوّل إلى الدّيوان الوطنيّ لمحو الأميّة وتعليم الكبار جميع الأملاك المنقولة والعقاريّة وجميع الوسائل والحقوق الموضوعة تحت تصرّف المركز الوطني لمحو الأمّيّة والدّيون الّتي في ذمّته.

المادّة 29 : يترتّب على التّحويل المذكور في المادّة الأولى أعلاه إعداد ما يأتي :

- جرد كمّيّ وتقديريّ تعدّه لجنة مشتركة بين الوصاية ووزارة التّربيّة الوطنيّة والوزارة المكلّفة بالماليّة.

- حصيلة ختاميّة للأعمال والوسائل الّتي يسيّرها المركز الوطنّي لمحو الأمّيّة تبيّن على الخصوص قيمة عناصر الممتلكات والحقوق والدّيون المحوّلة إلى الدّيوان.

ويجب أن تراقب هذه الحصيلة الختاميّة ويؤشّر عليها وفق التّنظيم المعمول به.

المادّة 30 : يلحق المستخدون الذين يباشرون أعمالهم في المركز الوطنيّ لمحو الأمّيّة عند تاريخ صدور هذا المرسوم، بالدّيوان الوطنيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار، ويحتفظون بجميع الحقوق الّتي اكتسبوها في سلكهم الأصليّ.

المادّة 31 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا المرسوم، لا سيّما أحكام المرسوم رقم 64 - 269 المؤرّخ في 31 غشت سنة 1964، المعدّل والمتمّم.

المادّة 32 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة.

حرّر بالجزائر في 20 ذي الحجّة عام 1415 الموافق 20 مايو سنة 1995.

مقداد سيفي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار

ملحقة ولاية : غرداية

الرقم : .....

شهادة إثبات المستوى

يشهد مدير ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار لولاية غرداية .

بأن السيد (ة) : .....المولود (ة) بتاريخ .....بـ : .....ولاية : .....

تابع (ت) دروس محو الأمية : ..... من : ..... إلى : .....

بمؤسسة : .....العنوان : .....

حرر بغرداية في : .....

مدير الملحقة :

الملحق : 03

67

اتفاقية

الملحق 04

بين

1- ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار
لولاية : ..... من جهة

و

2- جمعية .....
الكائن مقرها بـ : .....
ولاية : ..... من جهة أخرى

بار ا لتكامل مهام الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار من خلال ملحقته
هة رسمية من جهة، وجهد المجتمع المدني المتمثل في المنظمات و الجمعيات
ميدان محو الأمية على مستوى الولاية من جهة أخرى .

إطار القوانين و التنظيمات الجاري بها العمل و المنظمة للاتفاقية الثنائية .

ء على صلاحيات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار المحددة بموجب
التنفيذي رقم 97-489 المؤرخ في 20 ديسمبر 1997 المعدل و المتمم للمرسوم
م 95-143 المؤرخ في 20 ماي 1995 و المتضمن تحويل المركز الوطني لمحو
ديوان وطني لمحو الأمية وتعليم الكبار.